



Ahola Maria

”Lue minulle satu!”

Yhteiset lukuhetket tukemassa lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta

Kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Lue minulle satu!” Yhteiset lukuhetket tukemassa lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta (Maria Ahola)

Kandidaatin tutkielma, 31 sivua

Kesäkuu 2020

Lapselle lukeminen on mediassa esillä säännöllisin väliajoin ja aihetta on tutkittu viime vuosina useista eri näkökulmista, kuten siitä, että miten se tukee lapsen kielellistä kehitystä. Kandidaattitutkielmani aihe käsittelee perheen yhteistä lukuhetkeä ja tutkimuksen tavoitteena on selvittää, että miten se voi tukea lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta.

Tutkielma on toteutettu laadullisen tutkimuksen menetelmin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tutkimuksen tavoitteena on luoda yleiskuvaa aiheesta. Haluan perehtyä vanhemman ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen ja yhteisen lukuhetkeen tarkemmin pro gradu- tutkielmasani, joten tavoitteena on ollut kerätä tietopohjaa sitä varten. Lukuhetken ja vuorovaikutuksen välisen yhteyden lisäksi käsittelem lastenkirjallisuutta ja sen ominaispiirteitä. Keskeisimpiä käsitteitä tutkielmassani ovat vuorovaikutus, lukuhetki, lukeminen ja lastenkirjallisuus.

Suurimpina teemoina lähdeaineistosta nousi esiin lukuhetken tarjoama yhteinen aika perheenjäsenten välillä, sekä siihen liittyvä fyysinen läheisyys, kirjojen mahdollistama vastavuoroinen keskustelu, sekä mahdollisuus harjoitella lukemista uutena taitona positiivisessa ja turvallisessa ilmapiirissä. Merkittävää on, että yhteisiä lukuhetkiä ei lopeteta, kun lapsi oppii itse lukemaan, sillä lapsen ollessa minkä ikäinen tahansa, hän nauttii saamastaan huomiosta ja läheisyydestä yhteisen lukuhetken aikana ja kokee itsensä tärkeäksi vanhemmalleen.

Avainsanat: yhdessä lukeminen, ääneen lukeminen, vuorovaikutus, vanhempi-lapsisuhde, lastenkirjallisuus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	6
3	PERHEEN VUOROVAIKUTUS	8
3.1	Ei-kielellinen vuorovaikutus.....	9
3.2	Kielellinen vuorovaikutus.....	10
3.3	Suora vuorovaikutus ja välineellinen vuorovaikutus.....	11
4	LASTENKIRJALLISUUDEN LAJIT JA NIIDEN OMINAISPIIRTEET	12
4.1	Katselukirjat.....	12
4.2	Kuvakirjat.....	13
4.3	Sadut	13
4.4	Runot ja lorut	16
4.5	Tietokirjat	17
4.6	Sarjakuvat.....	17
5	LUKUHETKI JA VUOROVAIKUTUS	18
5.1	Jaettu tarkkaavaisuus ja jaettu ilo.....	18
5.2	Keskusteleva lukeminen.....	20
5.3	Kun lapsi oppii lukemaan – luetaan yhdessä	22
6	YHTEENVETO	24
7	POHDINTA	26
	LÄHTEET	28

1 JOHDANTO

Kirjanlukutilanteet ovat olleet osa suomalaisten lapsiperheiden tavallista arkista yhdessäoloa jo lapsen kehityksen alkuvaiheista lähtien (Lyytinen & Lyytinen, 2002 s. 117). Hyvin monen suomalaisperheen iltarutiiniin kuuluu iltasatu. Peiton alla luetaan yhdessä jännittävä satu yölampun valossa ja lukemisen ohessa sadun käänteistä keskustellaan ja koetaan yhdessä elämyksiä ja erilaisia tunteita. Olen itse aina pitänyt lapsille lukemisesta ja omassakin lapsuudessa parhaita hetkiä olivat yhteiset iltasatuhetket vanhempieni kanssa. Myös harjoittelujen aikana olen itse lukenut lapsille paljon ja nauttinut siitä. Minusta on ollut hauska lukiessa eläytyä erilaisiin rooleihin ja keskustella lasten kanssa kirjan aiheista ja tapahtumista.

Ajatus tutkimusaiheeseeni lähti lukiessani Pekkarisen (2016) artikkelia ”Tutkija: Lapselle kannattaa lukea ääneen – Vanhemmat unohtamassa perusasian” (Pekkarinen, 2016). Artikkelissa lasten ja nuorten kirjallisuuden tutkija ja kriitikko Päivi Heikkilä-Halttunen esittää huolensa siitä, että vanhempien käsitys lapsille ääneen lukemisen tärkeydestä on viime vuosina heikentynyt ja hänen mukaansa vain neljäsosa vanhemmista lukee lapsilleen päivittäin. Hän korostaa sitä, että lastenkirja on oiva keino virittäytyä perheenkeskeiseen, leppoiseen ja rentoon aikaan. Lisäksi hän mainitsee, että ääneen lukemisen voi aloittaa jo vastasyntyneen kanssa, sillä se on tärkeää kielen ja puheen kehityksen kannalta (Pekkarinen, 2016).

Lapselle lukemista on viime vuosina tutkittu lähinnä kielen kehityksen näkökulmasta. Esimerkiksi Määttä ja Pelttari (2019) totesivat kandidaatintutkielmassaan yhteisten lukuhetkien ”rikastuttavan lapsen sanavarastoa, tukevan kielellisen tietoisuuden ja kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymistä sekä edistävän lapsen lukutaitoon liittyviä valmiuksia” (Määttä & Pelttari, 2019, s. 34). Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) lukeminen yhdistetään suurilta osin kielellisen kehityksen tukemiseen:

”Lähiympäristön eri kielten havainnointi tukee lasten kielitietoisuuden kehittymistä. Henkilöstön tehtävänä on herättää ja lisätä lasten kiinnostusta suullista ja kirjoitettua kieltä sekä vähitellen myös lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Kielen havainnoinnin ja tutkimisen avulla suunnataan lasten huomiota sanojen merkityksistä kielen muotoihin ja rakenteisiin, kuten sanoihin, tavuihin ja äänteisiin. Lapsia rohkaistaan kirjoittamaan ja lukemaan leikillisesti” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 42).

Heikkilä-Halttunen toteaa, että lapsille lukemisen on todettu edistävän lasten kielellisten taitojen kehittymistä ja eri ikäisten perheenjäsenten tasa-arvoinen ja arkinen keskustelukulttuuri edistää koko perheen välistä vuorovaikutusta (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 11–12). Virke kuvaa omaa tutkimusaiheittani hyvin. Tavoitteenani on tutkia lukemista informaalissa kontekstissa sekä lukemistilanteeseen liittyvää vuorovaikutusta. Omat muistoni lapsuuden lukuhetkistä liittyvät perheeni iltasatuhetkiin. Iltasatuhetkien aikana sain viettää yhteistä aikaa vanhempieni kanssa, sekä kokea monenlaisia tunteita. Välillä jännittävät sadut pelottivat ja nautin siitä, että olin turvassa vanhempieni kainalossa sekä välillä nauroin vallattomasti isäni erilaisille äänille hänen lukiessaan kirjaa.

Lyytisen, Eklundin ja Laakson (1995) mukaan vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta on tutkittu yksisuuntaisesti siitä näkökulmasta, että miten muun muassa vanhempien asenteet ja kasvatustyyli ovat vaikuttaneet lapsen kehitykseen. Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde alkoi saada huomiota toiseen suuntaan vasta 1960-luvulla, kun huomattiin, että tutkijat eivät pystyneet ennustamaan lapsen ominaisuuksia vanhempien toimintatapojen pohjalta. Kuitenkin monet selkeästi havaittavat ominaisuudet pienen lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa vahvistavat käsitystä siitä, että kyseessä on vastavuoroinen suhde (Lyytinen ym., 1995, s. 58–59).

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Kandidaatintutkielmani tavoitteena on tutkia perheen yhteisen lukuhetken yhteyttä lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen. Tutkimuskysymyksenäni on:

Miten yhteiset lukuhetket voivat tukea lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta?

Tavoitteenani on kerätä aiheesta kokonaiskuvaa ja kerätä tietopohjaa tulevaa pro graduani varten. Olen suunnitellut, että pro gradu- tutkielmassani tarkoituksena olisi perehtyä aiheeseen syvemmin ja kerätä vanhempien ajatuksia ja kokemuksia yhteisistä lukuhetkistä. Toteutan kandidaatintutkielmani kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsausta voidaan kuvata laajaksi yleiskatsaukseksi, jonka aineistonkeruuta eivät rajaa tiukat tai tarkat säännöt. Kirjallisuuskatsauksen aineisto voi olla hyvinkin laaja ja tutkittava ilmiö kyetään kuvailemaan laaja-alaisesti (Salminen, 2011, s. 6).

Metsämuuronen (2003) jopa hieman kritisoi kirjallisuuskatsausta. Hän toteaa, että usein tavaataan kirjallisuuskatsauksia, joiden keskeisenä päämääränä tuntuu olevan mahdollisimman suuren lähdemäärän esittäminen. Tavoitteena on hänen mukaansa usein osoittaa laaja-alainen perehtyminen kyseiseen ilmiöön, mutta ongelmana on siinä, että lähteiden keskinäinen yhteys puuttuu tai se on vajanainen. Toisaalta tietoa on voitu kerätä valikoivasti omien kiinnostusten kohteiden mukaisesti ja aiheen kannalta oleellisia lähteitä on saattanut jäädä huomioimatta. Lähteiden laatu voi myös olla todella kirjava (Metsämuuronen, 2003, s. 16).

Olen pyrkinyt huomioimaan tämän omaa tutkielmaa tehdessäni. Esimerkiksi vuorovaikutusta käsittelevää kirjallisuutta on kirjasto ja internet pullollaan ja omalla kohdallani olen rajannut kirjallisuuden nimenomaan vanhemman ja lapsen väliseen kiintymyssuhteeseen. Koska oma aiheeni on hyvin käytännönläheinen ja vuorovaikutustilanteet lukuhetkissä ovat hyvin konkreettisia, myös oma lähdeaineistoni on hyvin käytännönläheinen. Mukana on esimerkiksi muutamia vanhemmille ja varhaiskasvatuksen opettajille suunnattuja opaskirjoja, -esitteitä ja -artikkeleita lukemisesta ja vuorovaikutuksesta, mutta myös tieteellisiä kirjallisuutta. Tavoitteenani on lisätä tietoisuutta aiheesta tulevan ammattini kannalta. Koen, että yhteisen lukemisen yhteyttä vuorovaikutukseen voidaan pitää jopa itsestäänselvytenä, mutta haluan aiheesta konkreettista ja teoreettista näyttöä, jolla väite voidaan perustella. Tässä yksi syy sille, miksi odotan jo pro gradun kirjoittamista, sillä odotan jo innolla ja mielenkiinnolla vanhempien ajatuksia aiheesta.

Lähdeaineistoa etsiessäni pohdin paljon lähdekirjallisuuden merkitystä ja, että kärsiikö tutkimuksen luotettavuus, jos lähteeni ovat vanhoja. Metsämuuronen (2003) kuitenkin korostaa, että vanha lähde ei suoranaisesti tarkoita tiedon olevan vanhentunutta vaan on tärkeää, että tietoa pystyy käsittelemään nykytiedon valossa (Metsämuuronen, 2003, s. 15). Tuomi ja Sarajärvi (2002) korostavat, että ”laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei ole olemassa minkäänlaisia yksiselitteisiä ohjeita” (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 135). Käyttämässäni lähdekirjallisuudessa tiedot ovat hieman poikenneet toisistaan, esimerkiksi sen suhteen, että voidaan vastasyntyneiden lasten kanssa katsella kirjoja. Koen erojen kertovan aiheen tutkimuksesta ja käsitysten muuttumisesta, joka on mielestäni vain positiivista.

Kvalitatiivisella tutkimuksella on prosessiluonne ja tällä tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan sitä, että tutkimus elää ja muuttuu tutkimusprosessin aikana. Tutkimuskysymyksen asettelua voi joutua muuttamaan tai vaihtamaan aineistonkeruun ja kirjoittamisen ohessa. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 13). Kniivilä, Lindblom-Ylänne ja Mäntynen (2017) korostavat, että aloittelevan tutkijan on hyödyllistä omaksua työtavaksi tekstiä muokkaava prosessikirjoittaminen tutustuakseen itseensä kirjoittajana ja tutkijana (Kniivilä ym., 2017, s. 36).

Omaa tutkimusta tehdessäni ajatukseni oli alun perin keskittyä enimmäkseen vuorovaikutuksen käsitteeseen, sekä perheiden lukemisharrastukseen. Etsin tietoa aiheesta suomeksi muun muassa Oula-Finna- tietokannasta hakusanoilla vuorovaikutus, kiintymyssuhde, lapsi-vanhempisuuhde, lukuhetki, lukeminen, ääneen lukeminen ja jaettu lukeminen. Englanniksi hain aineistoa suurilta osin ProQuest- tietokannasta esimerkiksi hakusanoin interaction, reading, shared reading, joint attention, parent-child relationship ja beginning reader. Käyttämäni kansainväliset lähteet ovat lähinnä aiheesta tehtyjä tutkimuksia, sekä opastarkoitukseen kirjoitettuja artikkeleita. Useissa lukemiseen liittyvissä lähteissä viitataan lastenkirjallisuuteen ja sen lajeihin, joten koen luontevaksi ottaa lastenkirjallisuuden mukaan tarkasteluun. Liitän lastenkirjallisuuden osaksi tutkielmani teoreettista viitekehystä, ja tavoitteenani on selvittää lastenkirjallisuuden lajien ominaispiirteitä, kuten aiheita ja hahmoja.

Tutkimuksen alussa käsittelen vuorovaikutuksen käsitettä, sen muotoja ja ilmenemistä. Seuraavassa luvussa tarkastelen lastenkirjallisuutta. Olen valinnut omaan tutkimukseeni lastenkirjallisuuden lajityypeistä katselukirjat, kuvakirjat, sadut, runot, lorut, tietokirjat sekä sarjakuvat. Tavoitteenani on selvittää lajityyppien ominaispiirteitä, kuten hahmoja ja aiheita. Tutkimuksen loppupuolella käsittelen lukuhetkien ja vuorovaikutuksen välistä yhteyttä ja tuon esiin omat johtopäätökseni ja pohdintani.

3 PERHEEN VUOROVAIKUTUS

Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus tapahtuu Överlundin (2006) mukaan arjen tilanteissa, kuten pukemisessa, syömisessä, ympäristöä tarkastellessa ja keskustellessa, mutta myös mielikuvien ja tunteiden tasolla. Perheen arkisissa tilanteissa, joissa ovat läsnä katseet, ääntelyt, kosketukset ja muut toiminnat, lapsen muistiin tallentuvat tilanteet kokemuksina vanhempien kanssa vietetyistä yhteisistä hetkistä (Överlund, 2006, s. 31). Lapsi muodostaa omat mielikuvansa ja tunteensa vanhemmista ja lähiympäristöstä saaduilla kokemuksilla ja se, miten vanhemmat suhtautuvat lapseen, näkyy vuorovaikutuksessa tunnetasolla (Alijoki, 1998, s. 10). Vanhemmissa arjen tilanteet herättävät ajatuksia toiminnan tasolla, mutta myös tunteita ja mielikuvia lapsen persoonallisuudesta (Överlund, 2006, s. 30). Näiden tunteiden ja mielikuvien taustalla vaikuttavat Alijoen (1998) mukaan vanhempien kokemukset heidän omasta lapsuudestaan, sekä heidän suhteensa omiin vanhempiinsa. Muita vanhemmuutta tukevia tai kuormittavia tekijöitä ovat muun muassa vanhempien sosioekonominen tilanne, heidän keskinäinen suhteensa, mahdolliset sairaudet, sekä perheen muut lapset (Alijoki, 1998, s. 10).

Alijoki (1998) kirjoittaa että, ihmisten välinen vuorovaikutus on luonteeltaan vastavuoroista ja että se vaatii toisen toimintoihin suuntautumista. Lyhyesti sanottuna vastavuoroisuudella tarkoitetaan perheen kontekstissa sitä, että sekä vanhempi että lapsi tekevät vuorovaikutuksessa aloitteita ja vastaavat toistensa aloitteisiin (Alijoki, 1998, s. 9). Koppisen, Lyytisen ja Rasku-Puttosen (1989) mukaan vanhemman ja pikkulapsen välinen vuorovaikutus tapahtuu lähinnä vanhemman aloitteesta, ja tilanteet etenevät usein kysymys-vastausperiaatteella. Lapsen vanhempi voi esimerkiksi näyttää kuvaa ja kysyä, mitä se esittää lapsen vastatessa. Vanhemman ja leikki-ikäisen välisessä vuorovaikutuksessa lapsen aloitteellisuus lisääntyy ja lapsi esittää itse kysymyksiä (Koppinen ym., 1989 s. 71).

Lapsen ja vanhemman välisessä varhaisessa vuorovaikutuksessa on tärkeää, että sekä lapsi, että vanhempi saavat tehdä tasapuolisesti vuorovaikutusaloitteita (Tamminen, 2004, s. 47). Vuorovaikutuksen luominen ja ylläpitäminen pienen lapsen kanssa on aina vanhemman vastuulla (Alijoki, 1998, s. 10). Tammisen (2004) mukaan jatkuvasta vuorovaikutuksesta muodostuu vähitellen kasvava ihmissuhde, jonka laatu riippuu vastavuoroisuuden onnistumisesta (Tamminen, 2004, s. 51).

3.1 Ei-kielellinen vuorovaikutus

Ei-kielellistä vuorovaikutusta on Koppisen ym. (1989) mukaan joskus pidetty vain kielellisen vuorovaikutuksen alkeellisena muotona ja edeltäjänä (Koppinen ym., 1989, s. 76). Kielellinen ja ei-kielellinen vuorovaikutus liittyvät kuitenkin hyvin kiinteästi toisiinsa ja Alijoki (1998) toteaaakin, että viestinnästä ja vuorovaikutuksesta vain pieni osa on sanallista. Hänen mukaansa sanallisen viestinnän osuus kaikesta ihmisten välillä tapahtuvasta kommunikaatiosta on vain noin kymmenen prosenttia. Muu kommunikaatio on muun muassa ilmeitä, eleitä, liikkeitä, kosketusta, hajuja ja makuja, joita tulkitaan aistihavaintojen avulla ja jotka voidaan tulkita jopa sanoja tärkeimmiksi viesteiksi. Varsinkin pienellä lapsella, jolla ei ole vielä kieltä, aistien kautta saatavat tiedot rakentavat lapsen mielikuvat ja maailmankuvat, joihin myöhempi kielen kehitys perustuu (Alijoki, 1998, s. 12).

Koppisen ym. (1989) mukaan tunteiden ilmaisu tapahtuu eritoten kasvojen ilmeillä. Tietoisuus tunteiden ilmaisusta ja tuottamisesta kasvaa 6–10 vuoden iässä ja jo esikouluikäiset tietävät, mitä yleisimmät ilmeet tarkoittavat ja millaisia tunteita niillä viestitään (Koppinen ym., 1989, s. 76). Peräkylä (2016) korostaa, että kasvot ovat tärkeä vuorovaikutuskanava ensimmäisinä elinvuosina ja ihmisen kasvoilta näkee hyvin sen, millaisessa mielentilassa hän on. Tunteet ovat havaittavissa vanhemman ja jo parikuukautisen vauvan kasvoilla, heidän jutellessaan ja katsellessaan toisiaan. Juttelun lomassa vanhempi ja lapsi säätelevät omia, mutta myös toistensa tunteita ja esimerkiksi innostuvat, rauhoittuvat ja ovat iloisia tai surullisia yhdessä (Peräkylä, 2016, s. 53).

Vaikka kasvot liittyvät erityisellä tavalla sosiaaliseen vuorovaikutukseen, Peräkylän (2016) mukaan myös muilla kehon osilla on samankaltaisia tehtäviä. Käsillä voidaan paitsi tarttua esineisiin, mutta myös kommunikoida toisille ihmisille. Suunnilleen vuoden vanhana lapsi alkaa usein osoittaa asioita ympärillään sormellaan ja kutsuu samalla toista ihmistä kiinnittämään huomionsa osoittamaansa asiaan. Pian sen jälkeen, kun lapsi on oppinut osoittamaan, hän oppii käyttämään myös muita eleitä (Peräkylä, 2016, s. 58). Käsiä voidaan käyttää myös puheen rytmittämiseen, korostamaan puheessa tärkeitä asioita, sekä puheen elävöittämiseen (Alijoki, 1998, s. 12). Puheen sisältöön liittyviä käden liikkeitä on tosin tutkittu lapsilla hyvin vähän (Koppinen ym., 1989, s. 78).

3.2 Kielellinen vuorovaikutus

Kielellinen vuorovaikutus vaatii yhteisen äidinkielen ja kielellinen vuorovaikutus perustuu siihen, että samoilla sanoilla on sama merkitys ja vuorovaikutustilanteessa viestit tulevat ymmärretyksi (Alijoki, 1998, s. 13). Vuorovaikutustilanteessa merkittävänä tavoitteena ei ole Koppisen ym. (1989) mukaan täydellisesti muotoiltujen lauseiden tuottaminen, vaan henkilösuhteiden luominen, tiedon välittäminen, sekä yhteisen toiminnan luominen ja siihen osallistuminen. Vuorovaikutustilanteissa vanhempinsa kanssa lapsi oppii esimerkiksi, että keskusteltaessa puhutaan vuorotellen, eikä toisen puhetta sovi keskeyttää (Koppinen ym., 1989, s. 70).

Eri vuorovaikutussuhteissa ja -tilanteissa käytetään Alijoen (1998) mukaan erilaista kieltä. Ihmiset puhuvat eri tavalla lapsilleen, ystävilleen ja esimerkiksi viranomaisille, sillä tunne- ja perhesuhteissa ei käytetä samanlaista viestintää, kuin viralliseen työhön tai yhteiskunnalliseen toimintaan liittyvissä tilanteissa. Kielen käyttökulttuurin lapset oppivat vanhemmiltaan arjen tilanteissa. On kuitenkin tärkeää pohtia, mitä lasten kanssa tehdään ja millaisiin vuorovaikutustilanteisiin lapsi viedään (Alijoki, 1998, s. 13).

Kun lapsi on mukana havainnoimassa, miten oma vanhempi kohtaa muita ihmisiä ja tilanteita, oppii hän erilaisia kielenkäyttötapoja. Lisäksi lapselle on annettava mahdollisuus oppia kielenkäyttöä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tämä tapahtuu Leiwon (1986) mukaan niin, lapselle tulee antaa mahdollisuus näyttää erilaisia tunteita kielellisesti. Lapselle tulee antaa mahdollisuus esimerkiksi pyytää, vaatia, käskää ja kutsua, sekä osoittaa kielen avulla muun muassa hellyyttä, vihaa, rakkautta, pelkoa, inhoa, erimielisyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Lapselle tulee mahdollistaa se, että hän saa kertoa satuja, vitsejä ja tarinoita, sekä runoja ja loruja, sekä myös kuulla niitä (Leiwo, 1986, s. 70–71).

3.3 Suora vuorovaikutus ja välineellinen vuorovaikutus

Alijoen (1998) mukaan ”lasten tarve suoraan vuorovaikutukseen vanhemman kanssa on lisääntynyt” (Alijoki, 1998, s. 11). Lapset valitsevat hänen mukaansa vuorovaikutuskumppanikseen enemmän toisen ihmisen, kuin koneen, jos heillä on siihen varhaisvuosinaan mahdollisuus. Vanhemman tehtävä on tällöin tarjota lapselle muun muassa leikkejä, loruja, liikuntaa, satuja ja tarinoita. Tarve suoraan vuorovaikutukseen johtuu osittain siitä, että välineellinen vuorovaikutus on viime vuosina lisääntynyt huomattavasti (Alijoki, 1998 s. 10–11).

Välineellisellä vuorovaikutuksella tarkoitetaan Alijoen (1998) mukaan yhdessäoloa, jota ylläpitää jokin tekninen väline, kuten esimerkiksi televisio tai puhelin. Välineellisessä vuorovaikutuksessa ollaan yhdessä, mutta ihmisten välinen vuorovaikutus on vähäistä ja aloitteet tulevat välineen kautta. Perheet muun muassa katsovat yhdessä televisiota, pelaavat tietokonepelejä, sekä puhuvat puhelimesta (Alijoki, 1998, s. 10). Heikkilä-Halttunen (2016) mukaan teknisistä laitteista puuttuu lapsille tärkeä vastavuoroisuuden kokemus. Videopeleissä ei esimerkiksi voi jakaa tunteita toisen kanssa tai soinnuttaa niitä yhteen. Vastavuorottomat kokemukset heijastuvat hänen mukaansa esimerkiksi empatiakykyyn ja moraalikäsitteisiin. Lapsen onkin todettu oppivan parhaiten ihmissuhteiden ja inhimillisen vuorovaikutuksen kautta, sillä ne sisältävät aitoja tunteita (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 213).

Matti Leiwo (1995) toteaa kuitenkin, että televisionkatselusta on viime vuosina tullut ehkä jopa perhe-elämän tyypillisin viestintäkonteksti. Televisio ei tarjoa enää vain taustaa muille toiminoille, vaan myös organisoii muuta toimintaa. Lapset voivat hyödyntää televisio-ohjelmien tapahtumia leikeissään ja sosiaalisen toiminnan virikkeinä ja televisio voi jopa tarjota viestinnän ja vuorovaikutuksen normeja perheessä (Leiwo, 1995, s. 206). Monet lastenohjelmat ovat poikineet useita lastenkirjoja, joten tuttujen hahmojen näkeminen kirjan sivulla tuo oman viehätyksensä. Heikkilä-Halttunen (2016) viittaa välineelliseen vuorovaikutukseen myös äänikirjojen kautta:

”Äänikirja koituu pelastukseksi lapsen ensimmäisen yökyläilyn yhteydessä, kun vanhemman iltasatu- tai lukuhetkirituaali jää väliin. Viitseliäs vanhempi tallentaa ääneen lukuaan muutaman sivun verran lapsen kanssa luettavasta pidemmästä kirjasta, kun lapsi menee leirille ja potee koti-ikävä”. (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 86).

4 LASTENKIRJALLISUUDEN LAJIT JA NIIDEN OMINAISPIIRTEET

Lasten lukuharrastuksesta ei mielestäni voida puhua perehtymättä lastenkirjallisuuteen. Tässä luvussa tulen käymään läpi lastenkirjallisuuden lajit Lammen (1980) luokittelun pohjalta. Hänen mukaansa lastenkirjallisuus käsittää katselukirjat, kuvakirjat, sadut, runot, tietokirjat, sekä sarjakuvat (Lampi, 1980, s. 26). Tavoitteenani on selvittää lastenkirjallisuuden lajien ominaispiirteitä ja sisältöä, kuten aiheita ja hahmoja.

4.1 Katselukirjat

Lammen (1980) mukaan lapsen ensimmäisiä leluja ovat useimmiten helistimet, erilaiset pehmolelut ja nuket, sekä muoviset ja puiset leikkivälineet. Kirja voi rikastaa lelukokoelmaa vasta ensimmäisen ikävuoden lopulla ja kirjaa voidaan pitää jopa ensimmäisinä ikäkuukausina tarpeettomana, sillä lapsi ei osaa vielä puhua, eikä kykene ymmärtämään, mitä aikuinen hänelle kirjasta kertoo (Lampi, 1980, s. 48).

Heikkilä-Halttunen (2016) kuitenkin korostaa sitä, että pienelle lapselle voidaan tarjota katselukirjaa. Katselukirjat vahvistavat lapsen ja vanhemman tunnesidettä ja kannustavat vanhempaa viestimään lapsen kanssa, jo paljon ennen kuin hänellä on omia sanoja. Pieni lapsi käyttää kirjaa, kun mitä tahansa muutakin lelua. Kirjaa voi muun muassa pureskella, imeskellä, retuuttaa ja silittää tai kirjoja voi käyttää rakennuspalikoina. Pieni vauva ottaa tuntumaa kaikkeen uuteen suunsa kautta ja tästä syystä monet kartongista valmistetut ensikirjat pureskellaan rikki (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 31).

Katselukirjojen ideana on Lammen (1980) mukaan se, että lapsi oivaltaa kirjassa olevan kuvan ja sitä esittävän todellisen kohteen kirjojen aiheiden koostuessa lapsen jokapäiväiseen elämään liittyvistä tutuista asioista ja sanoista (Lampi, 1980, s. 26). Ikosen (1978) mukaan ensimmäisen katselukirjan olisi hyvä olla selkeä sekä helposti hahmotettavissa, värien tulisi olla kirkkaita ja ääriiviivojen selviä ja paksuja. Hän korostaa myös, että ihmisen kasvot ovat ensimmäinen asia, jotka pieni lapsi tunnistaa ja erilaiset kasvokuvat ja ilmeet hymyilyttävät pientäkin lasta (Ikosen, 1978, s. 131).

4.2 Kuvakirjat

Kuvakirjat ovat Heikkilä-Halttusen (2016) mukaan leikki-ikäisen lapsen peruskirjoja, joissa kuva ja teksti ovat keskenään tasapainossa ja parhaimmillaan kuva tukee kirjan tarinaa. Hyvässä kuvakirjassa jätetään riittävästi tilaa myös visuaaliselle kerronnalle, eikä kaikkea tarvitse kirjoittaa tekstiin auki (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 40). Lammen (1981) mukaan kuvakirjat tarjoavat enemmän aineksia vanhemman ja lapsen väliseen keskusteluun, kuin katselukirjat. Hänen mukaansa ne tarjoavat enemmän aineksia tarinan ymmärtämiselle, tulkitsemiselle ja sen mahdolliselle jatkokäsittelylle (Lampi, 1981, s. 27–28). Heinimaa (2001) toteaaakin, että ”siinä missä lapsi hurmaantuu kuvien loistosta, tarinan tunnelmasta tai yllätyksellisyydestä, voi aikuinen saada kirjan tekijöiltä elämänviisaudella höystetyn silmäniskun, pienen ironisen vinkin rivien välissä tai mieltä kutkuttavan töytäisyn omien kokemusten suuntaan” (Heinimaa, 2001, s. 142).

Heikkilä-Halttunen (2016) toteaa, että kuvakirjatarjonta on nykypäivänä hyvin monipuolista ja, että realistiset kuvakirjat kuvaavat usein lapsille tuttuja paikkoja, kuten kotia, mummolaa, kaupaa, leikkipuistoa ja päiväkotia. Kuvakirjan sankarina esiintyvät usein tavalliset lapset tai jokin eläin ja usein ajatellaan, että lapsen on helppo samaistua ja kiintyä pörröiseen, herttaiseen ja nappisilmäiseen eläimeen (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 41). Vaijärvi ja Eskola (1978) nostavat esiin Richard Scarryn kuvakirjat, joissa esiintyy monia eläinhahmoja ja toteavatkin, että kun eläimillä ei ole mitään hankalia kansallisia tai kulttuurin erityispiirteitä, ne toimivat lastenkirjallisuudessa mainiosti (Vaijärvi & Eskola, 1978, s. 146–147).

4.3 Sadut

Heikkilä-Halttusen (2016) mukaan saduista kuulee useimmiten puhuttavan koko lastenkirjallisuuden synonyymina, vaikkakin sadut ovat yksi lastenkirjallisuuden lajeista (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 96). Sadulle ei ole yksiselitteistä määritelmää, mutta kirjallisuustieteessä sadut jaetaan kansansatuihin ja taidesatuihin. Bengtssonin (2019) mukaan kansansadut ovat anonyymejä kansanperinteen tuotoksia, mutta taidesaduissa korostuu kirjailijan oma kädenjälki (Bengtsson, 2019, s. 11–13). Kun luetaan lapselle satua, toiminta on verrattavissa lapsen leikkiin, sillä lapsella on mahdollisuus luoda omia mielikuvia ja tehdä omia johtopäätöksiä kuullun pohjalta. Satujen maailmassa mikään ei ole mahdotonta ja satu on lapselle aina suuri seikkailu, jonka aikana hän pääsee kokemaan ja tunnistamaan erilaisia tunteita turvallisessa ympäristössä (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 100).

Apon (2001) mukaan kansansatuja on jaoteltu vuosien mittaan useisiin alalajeihin. Näistä tunnetuimpana pidetään jaottelua, johon kuuluvat eläinsadut, ihmesadut, legendasadut sekä pilasatut (Apo, 2001, s. 12). Lampi (1980) kuvailee kansansatujen sisältöä seuraavasti: ”Eri maiden kansansaduilla on monia yhteisiä piirteitä. Niissä kuvataan metsäneläimiä ja kotieläimiä, jotka käyttäytyvät ihmisten tavoin. Kansansatujen ihmiset ovat tyyliteltyä joko ukkoja tai akkoja, tyttöjä tai poikia tai yliluonnollisia hahmoja, kuten noitua, jättiläisiä, peikkoja, haltioita jne” (Lampi, 1980, s. 28).

ELÄINSADUT

Karasman (2013) mukaan eläinsadut ovat vertauskuvallisia eli allegorisia. Ne kertovat ihmisten maailmasta, mutta toimijoina ovat eläimet. Eläinsaduissa viisautta ja nokkeluus voittavat raajan voiman, kiittämättömyys on maailman palkka, petoksella rikastuu helpommin, kuin ahkeruudella, sekä tyhmää ja hyväuskoista höynäytetään. Suomalaisten eläinsatujen suosituimpina eläinhahmoina on pidetty kettua, karhua, sutta, jänistä, hevosta, kissaa, pussia, koira, hiirtä, sikaa, kurkea, varista ja korppia (Karasma, 2013, s. 75–76). Metsän eläimistä kerrotaan Lampin (1980) mukaan yhtä myötätuntoisesti, kuin kotieläimistäkin. Ne puuhastelevat ihmisten tavoin talon töitä ja juhlivat ristiäisiä, häitä ja hautajaisia (Lampi, 1980, s. 30).

Karasma (2013) toteaa, että usein eläinsaduissa on asetettu vastakkain kaksi eläinhahmoa, kuten esimerkiksi viisas ja nokkela kettu, sekä tyhmä ja kömpelö karhu, joista useimmiten kettu voittaa karhun oveluutensa avulla. Lapsen on usein helppo samaistua viekkaan ketun rooliin ja nauttia karhun epäonnistumisen kustannuksella (Karasma, 2013, s. 76). Eläinsadussa on paljon dialogia ja niiden rooli muodostuu selkeästi jaksottuvista kohtauksista, joten monia eläinsatuja voidaan esittää käsinukein tai pöytäteatterina (Lampi, 1980, s. 30). Lapsi nauttii myös siitä, kun hänelle lukeva aikuinen eläytyy äänellään eri eläinten rooleihin.

IHMESADUT

Apon (2001) mukaan ihmesadulle tyypillistä on ihmispäähenkilö, sekä jokin ”ihmeellinen” elementti, kuten esimerkiksi taikaesine, puhuva eläin, muodonmuutos, auttaja-eläin tai haltijakummi. Nämä elementit estävät tai auttavat sankarin tai sankarittaren pääsyä tavoitteeseensa, joka voi esimerkiksi olla kuninkaallinen avioliitto, rikastuminen tai sadun roiston voittaminen (Apo, 2001, s. 12). Ihmesaduille on ominaista hyvän ja pahan vastakkainasettelu. Satujen sankarit ja sankarittaret ovat usein hyviä, kauniita ja väärin kohdeltuja ja heidän vastustajansa ovat

pettureita ja rumia (Karasma, 2013, s. 55). Tapahtumat etenevät useimmiten loogisessa järjestyksessä ja sympatiaa herättävä päähenkilö saavuttaa lopussa onnen ja menestyksen (Lampi, 1980, s. 31). Sadun lopussa hyvä saa palkkansa, pahan saadessa rangaistuksensa. Hyvän palkkana on useimmiten klassisesti prinssi tai prinsessa sekä puoli valtakuntaa (Karasma, 2013, s. 55). Apo (2001) tosin toteaa, että pieni osa ihmesaduista kuvaa myös sisaren ja veljen yhteisiä seikkailuja, kuten esimerkiksi Hannu ja Kerttu- satu (Apo, 2001, s. 12).

LEGENDASADUT

Lammen (1980) mukaan legendasaduissa kuvataan kansanomaisia uskomuksia muun muassa luonnon ilmiöiden synnystä ja hurskaiden ihmisten elämästä (Lampi, 1980, s. 31). Rausmaan (1982) mukaan tyypillisiä legendasatujen aiheita ovat esimerkiksi Kristuksen ja apostolien vaellukset maan päällä, sekä tarinat pyhimyksistä. Ne kerrotaan lapsille usein sadunomaisessa, joskus myös pilasadunomaisessa muodossa. Rajanveto legendasatujen osalta legendoihin ja uskomustarinoihin on haastavaa ja hänen mukaansa voidaan pitää kyseenalaisena, tarvitaanko tätä ryhmää satujen luokittelussa lainkaan (Rausmaa, 1982, s. 13).

PILASADUT

Lammen (1980) mukaan pilasadut ovat lyhyitä kertomuksia, joissa tapahtuu jotain erikoista tai kummallista ja tunnetuimpia pilasatuja ovat hölmöläissadut. Useimmiten hölmöläiset törmäävät ongelmaan, johon keksitään erikoinen, jopa hauskakin ratkaisu. Ongelman ratkaisijana toimii usein viisaalta vaikuttava Matti. Tosin usein Matin antamaa ohjetta noudatetaan liiankin kirjaimellisesti ja hölmöläisten puuhien hulluus korostuu entisestään (Lampi, 1980, s. 31).

Hölmöläissaduissa pilailaan arkielämän kustannuksella. Tutuimpia hölmöläisten kertomuksista ovat tarinat talonrakennuksesta, ruispeltoon hukkumisesta ja sukupuolten töiden vaihtamisesta. Karasma (2013) tuo esille esimerkkinä tarinan talonrakennuksesta: ”Talonrakennuksessa unohtuivat ikkunat. Kun valo puuttuu, sitä yritetään kantaa säkissä. Ohikulkija tai naapurinkylän mies hakkaa kirveellä ikkuna-aukon. Siitä ilahtuneina hölmöläiset hakkaavat koko seinän ja toisenkin, niin että talo romahtaa lopuksi kokonaan kasaan” (Karasma, 2013, s. 85). Lammen (1980) mukaan hölmöläistarinoiden päätön huumori uppoaa parhaiten 5–6 vuotiaisiin ja sitä vanhempiin lapsiin, mutta ovat mitä luultavimmin koko perheen suosiossa (Lampi, 1980, s. 31).

Suojalan (2001) mukaan taidesadulla tarkoitetaan lyhyttä tekstiä, joka on kirjailijan tuottama ja jossa hyödynnetään kansansadun sääntöjä ja muokataan niitä jollain tavalla. Hän mainitsee, että kansansadun ja taidesadun vuorovaikutus on ollut hyvin monisäikeistä ja esimerkiksi kansansaduista keskeiset aiheet, henkilöhahmot ja rakennepiirteet näkyvät paljolti taidesaduissa (Suojala, 2001, s. 32). Suomalaisille tunnetuimpia taidesatukirjailijoita lienevät H.C. Andersen ja Sakari Topelius. Andersenin tunnetuimpia satuja ovat muun muassa Keisarin uudet vaatteet, Pieni merenneito, Ruma ankanpoikanen, sekä Lumikuningatar ja Sakari Topeliuksen tunnetuimpia satuja ovat mitä luultavimmin Adalmiinan helmi, sekä hänen omat versionsa kansansaduista Prinsessa Ruusunen ja Tuhkimo (Karasma, 2013, s. 96–103).

Taidesaduissa esiintyy kansasatuja enemmän olemassaoloon liittyviä kysymyksiä, sekä moraalisia ongelmia ja tilanteita. Taidesatuihin liittyy hyvin tarkkaa henkilöiden ja miljööön luonnehdintaa ja kuvailua, sekä yllättäviäkin juonenkäänteitä (Kivilaakso, 2010, 16). Taidesatuja voidaan pitää hyvin opettavaisina sekä inhimillisinä ja sellaisina, joihin lapsen on helppo samautua. Ne avaavat Mäen ja Arvolan (2009) mukaan uusia näkökulmia elämään, jonka vuoksi ne istuvat hyvin suomalaisten perheiden lukuhetkiin (Mäki & Arvola, 2009, 40–42).

4.4 Runot ja lorut

Runot ja lorut ovat hyvin perinteikäs tapa lähestyä lasta ja erilaiset köröttely- ja sormileikit ovat kuuluneet lapsiperheiden arkeen jo vuosia (Lampi, 1980, s. 33). Karvonen ja Lehtinen (2009) korostavat, että lasta viehättävät lorujen vaihtuvat rytmit, aikuisen äänenpainot, hauskat hellittelysanat, sekä kehonosien nimeämiset kutituksineen (Karvonen & Lehtinen, 2009, s. 10). Runo voi välittää leikki-ikäiselle lapselle tietoa monimutkaisista asioista ja tunteista ja runojen kautta elämän perusasioita on mahdollisuus tarkastella yksinkertaisesti. Lisäksi ne mahdollistavat lapsen ja vanhemman välisen fyysinen läheisyyden (Heikkilä-Halttunen, 2016, s.162).

Lastenruno voi sellaisenaan olla myös pieni tarina eli ehyt kokonaisuus, joka antaa lapselle nautintoa ja huvitusta huumorin kautta (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 157). Heinosen (2001) mukaan lastenrunojen aiheisiin ovat perinteisesti liittyneet lapsia ja kotia käsittelevät asiat. Suosittuja hahmoja ovat hänen mukaansa ovat kotieläimet, linnut ja hyönteiset, mutta myös erilaiset villieläimet, kuten kirahvi ja leijona. Lisäksi erilaiset satuolennot, kuten keijut, tontut ja peikot kuuluvat vahvasti perinteisiin runoihin (Heinonen, 2001, s. 129).

4.5 Tietokirjat

Lasten tietokirjat käsittelevät pääasiassa luonnontieteitä, kulkuneuvoja, tekniikan ihmeitä, sekä erilaisia harrastuksia (Salonen, 1978, s. 229). Heikkilä-Halttunen (2016) toteaa, että tietokirjat ovat usein käännöksiä ja esimerkiksi maatilalla eläimiä käsittelevässä tietokirjassa voi kukkojen ja kanojen sijasta esiintyä Suomessa vähemmän tunnettuja eläimiä, kuten kalkkunoita ja harmaita possuja. Lapsen samaistuminen kirjan aihepiiriin voi tästä syystä olla haastavaa (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 82).

Monet lastenkirjat toimivat Lammen (1980) mukaan lukijalleen tietokirjojen tapaisesti, sillä ne laajentavat lapsen tietämystä ympäristöstä, mutta myös sanavarastoa. Tietokirja totuttaa lasta itsenäiseen tiedon omaksumiseen ja sen tulkitsemiseen. Tietokirja voi lapsen mielestä olla yhtä mielenkiintoinen ja jännittävä, kuin esimerkiksi jokin satu, sillä tietokirja antaa lapselle vastauksia sellaisiin kysymyksiin, joihin jokapäiväinen elämä ei anna (Lampi, 1980, s. 38). Heikkilä-Halttunen (2016) toteaa, että monet lapset ovat luonnostaan uteliaita ja useat heistä arvostavat jo varhaisessa vaiheessa faktatietoa enemmän, kuin satujen tarjoamia seikkailuja ja haluavatkin syventyä tietokirjojen antiin (Heikkilä-Halttunen, s. 82).

4.6 Sarjakuvat

Sarjakuvalla tarkoitetaan juonellista ja kertovaa piirroskuvien sarjaa. Sarjakuvassa piirroskuva on hallitsevassa osassa, teksti on puhekuplina ja lyhyinä selityksinä (Karasma, 2013, s. 288). Lastensarjakuvakirjallisuus on aihepiireiltään hyvin lähellä muuta lastenkirjallisuutta. Toistuvia aiheita ovat huumori, eläimet ja niiden seikkailut, sekä lapsen arki ja sen tapahtumat (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 79). Karasma (2013) kuvaa, että sarjakuvan päähenkilö on usein jokin voittamaton sankari ja hän nostaakin esille muun muassa Tarzanin, Mustanaamion ja Teräsmiehen, sekä realistisemman Tintin (Karasma, 2013, s. 289). Heikkilä-Halttunen (2016) korostaa, että lapset tutustuvat sarjakuviin jo paljon ennen kouluikää esimerkiksi aikakauslehtien sarjakuvastriippien kautta. Hänen mukaansa jotkut lapset tarttuvat omassa lukuharrastuksessaan alusta lähtien sarjakuvien maailmaan, ja onkin tärkeää antaa lapselle valittavaksi laadukasta ja monipuolista sarjakuvaa, jossa kuva ja teksti tukevat toisiaan (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 79).

5 LUKUHETKI JA VUOROVAIKUTUS

Yhteiset, päivittäin toteutetut lukuhetket ovat lapselle erityisen tärkeitä kohtaamisia, jolloin vanhempi on läsnä ainoastaan lasta varten ja hänen käytettävissään. Kiireestä ja hälinästä rauhoitettu hetki kertoo lapselle, että hän on vanhemmalleen tärkeä, ja että vanhempi haluaa aidosti kuunnella lapsen ajatuksia ja viettää hänen kanssaan (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 35). Kirjojen katselu ja lukeminen selkein osoittavin elein ja yksinkertaisin lyhyin lausein ovat lapselle hyödyllisiä esimerkiksi kielen kehityksen kannalta, mutta myös lapsi-vanhempisuhteen kannalta (Laakso, 2014, s. 41).

5.1 Jaettu tarkkaavaisuus ja jaettu ilo

Perheen yhteisissä kirjan katselu- ja lukemistilanteissa lapsen ja vanhemman välillä esiintyy jaettua tarkkaavaisuutta (engl. joint attention) joka on lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta. Lyytisen ja Lyytisen (2002) mukaan jaetulla tarkkaavaisuudella tarkoitetaan vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta, jossa molempien osapuolien huomio on kohdistunut samaan kohteeseen niin, että molemmat osapuolet ovat tietoisia mahdollisuudesta vaikuttaa toisen käyttäytymiseen (Lyytinen & Lyytinen, 2002, s. 117). Kirjojen katselemista ja lukemista voidaan hyvin pitää malliesimerkkinä jaetun tarkkaavaisuuden tuokiosta.

Mattisen ym. (2013) mukaan yhteisessä lukuhetkessä kirja toimii molempien osapuolien yhteisenä kiinnostuksen kohteena ja molemmat osapuolet ymmärtävät sen, että toisen huomio on kiinnittynyt samaan kirjaan tai tarinaan. Tärkeää on, että lapsen vanhempi ymmärtää, että yhteisen vuorovaikutustilanteen aikana lapsi muodostaa käsityksen kohteen arvosta ja kiinnostavuudesta. Lukuhetken aikana tämä tapahtuu tarkkailemalla vanhemman tunneilmaisuja, sekä ilmeitä ja eleitä. Lapsi voi tulkita lukuhetken joko kiinnostavaksi tai pitkästyttäväksi riippuen siitä, millaisia ilmaisuja vanhempi lapselleen välittää (Mattinen ym., 2013, s. 43).

Lyytisen ja Lyytisen (2002) mukaan vanhempi voi ilmaista kiinnostuneisuutensa esimerkiksi vastaamalla lapsen kysymyksiin. Lapsen kannalta kiinnostavia puheenaiheita ovat sellaiset, joissa hänen on mahdollista vedota omiin kokemuksiinsa, toiminnallisuuteensa, sekä tunteisiinsa (Lyytinen & Lyytinen, 2002, s. 118). Tutkimuksissa on havaittu, että vanhempien asenteet ja tottumukset koskien lukemista ja kirjoittamista heijastuvat lapsen luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen vielä lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa (Heikkilä-Halttunen, 2016, 175).

Grönholmin (1996) toteuttamassa ”Lukuhetki päivässä”- tutkimushankkeessa alakoululaisten lasten vanhempia pyydettiin lukemaan lapsille päivittäin ja kertomaan kokemuksiaan yhteisistä lukuhetkistä. Alla muutamia otteita vastauksista, joista nousee esiin kirjanlukutilanteen lämpö ja läheisyys:

”Yhteisestä lukutuokiosta, joka meillä ajoittuu nukkumaanmenon yhteyteen, tulee iltahetki, jolloin omistaudutaan kokonaan lapselle. Silloin keskustellaan syvällisemmin ja luottamuksellisesti lapsen kanssa. Se on hetki, jonka arvon työsäkävvä äiti täysin tajuaa ja jota lapsikin arvostaa” (Grönholm, 1996, s. 34).

”Tärkeäksi tuli keskustelu, joka koski kirjaa tai sitten ihan muita asioita. Tärkeää oli myös rauhallinen yhdessäolo” (Grönholm, 1996, s. 37).

Heikkilä-Halttusen (2016) mukaan luettavan kirjan ääreen kokoontuu parhaimmillaan koko perhe. Yhteisen lukuhetken kautta aikuinen viestii lapselle, että hän on tärkeä. Myös murrosikäinen lapsi voi kaivata aikuisen lämpöä, läheisyyttä ja aikaa ja yhteisen lukuhetken kautta nämä tarpeet toteutuvat vaivattomasti. Lapsi arvostaa tilanteessa vanhemman hänelle antamaa kiireetöntä, rauhallista ja leppoisaa yhdessäoloa ja myös vanhempi saa tyydytystä ja iloa luettavasta kirjasta ja yhteisestä ajasta. Kyse on fyysisestä, sekä psyykkisestä tunnesidoksesta, joka välittyy yhteisen lukemisen kautta (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 132 & 175).

Laineen (2018) tutkimus osoittaa, että yhteisölliseen vanhemman ja lapsen väliseen lukuhetkeen liittyy vahvasti läheisyyden tunne. Hänen tutkimuksessaan läheisyyttä korostavat lukemista kuuntelevat lapset, mutta myös lapsille lukeneet vanhemmat ovat kokeneet läheisyyden tärkeäksi (Laine, 2018, s. 26). Lukuhetkien aikana ollaan usein lähekkäin, kirjat voivat auttaa lasta rauhoittumaan ja keskittymään, sekä tutkimuksissa on havaittu säännöllisten iltasatuhetkien parantavan lasten unta (Ylönen, 20.6.2019).

Laineen (2018) tutkimuksessa nostetaan esiin yhteiset iltasatuhetket. Iltasadun tavoitteena on tuoda lapselle turvaa ja luoda rauhoittava tilanne, johon on hyvä nukahtaa. Tutkimuksessa tulee ilmi, että läheisyys ja turvallisuus liittyvät yhteisissä lukuhetkissä usein yhteen ja tutkimuksessa viitataan toistolukemiseen merkityksellisenä turvallisuuden tuojana. Kun sama kirja luetaan uudelleen ja uudelleen, lapsi pystyy hallitsemaan lukutilannetta. Hän tietää, että mitä seuraavalla sivulla tulee tapahtumaan ja loppuratkaisu on lapselle mieluinen ja odotettu (Laine, 2018, s. 27). Oikein osuva tarinan etenemisen ennakointi synnyttää lapselle turvallisuuden tunteen (Lii-kanen, 1978, s. 109).

5.2 Keskusteleva lukeminen

Vanhemman ja lapsen välinen lukuhetki etenee useimmiten aikuisen ehdoilla, jolloin vanhempi lukee kirjaa ja lapsi istuu hänen vieressään ja kuuntelee. Edellä mainittua perinteistä luku-tuokiota voidaan pitää passiivisena (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 66). Lyytinen ja Lyytinen (2002) toteavat, että kirjanlukutilanteissa puhutaan useimmiten enemmän ja keskusteluiden on havaittu olevan pidempiä, kuin jokapäiväisissä arkitoimissa lapsen kanssa (Lyytinen & Lyytinen, 2002, s. 117). Lukuhetkeen saadaan vaihtelua, jos lasta rohkaistaan varta vasten esimerkiksi keskeyttämään, kysymään ja myös halutessaan kyseenalaistamaan luettua tarinaa. Tilanteeseen syntyy näin vastavuoroista vuorovaikutusta, jossa lapsi saa samalla harjoitella monia sosiaalisia taitoja, kuten kuuntelemista, toisen huomioimista, vastaamista, kysymistä, sekä omin sanoin kertomista ja omien näkökulmien ja ajatusten perustelua. Lapsi voi itse tilanteessa päättää, että mistä tarinan aiheista keskustellaan ja saa samalla kokea itsensä arvokkaaksi (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 66).

Luetun tarinan tai kertomuksen tavoitteena on Suvilehdon (2013) mukaan aktivoida kuulijaa ja herättää kysymyksiä. Tarinaa kerrottaessa ja kuunneltaessa siirrytään yhdessä kuvitteelliseen tilaan, jossa merkityksellistä on koettu vuorovaikutus. Vuorovaikutus koostuu kertojan, kuulijan ja kirjan välisestä dialogista. Lapsen kuunnellessa kirjan tarinaa, mukana ei ole pelkästään tarinan sisältö, vaan sitä tukevat muun muassa tunnelma, äänensävyt, heränneet mielikuvat, muistot, miellelyhtymät ja jaettu yhteinen kokemus (Suvilehto, 2013 s. 301–302). Aikuinen voi omalla kerronnallaan edistää lapsen mielikuvia esimerkiksi kirjan sivuilla esiintyvistä eläimistä, sekä mielikuvia niihin liittyvistä lapsen omista kokemuksista (Lyytinen & Lyytinen, 2002, s. 117).

Mattinen ym. (2013) esittelevät artikkelissaan keskustelevan lukemisen käsitteen. Keskustelevalla lukemisella tarkoitetaan ”vastavuoroista toimintamallia, joka on kehitetty aikuisten ja lasten yhteisiin kuvakirjojen ja tarinoiden lukemisen hetkiin” (Mattinen ym., 2013, s. 44). Malli on alkujaan kehitetty vanhempien ja lasten väliseen vuorovaikutukselliseen lukemistilanteeseen. Mallin ideana on, että lapselle esitetään lukuhetken aikana avoimia ja elävöittäviä kysymyksiä, jotka rohkaisevat ja kannustavat lasta keskustelemaan tarinan tapahtumista laajasti. Keskusteleva lukeminen eroaa muista lukemistilanteista niin, että lapset eivät pelkästään kuuntele tarinaa passiivisesti (Mattinen ym., 2013, s. 44–45).

Lacour ym. (2013) käsittelevät artikkelissaan keskustelemaa lukemista ja tuovat esille menetelmän, jolla vanhempi voi osallistaa lasta lukemisen aikana käytävään keskusteluun. PEER- menetelmää voidaan kuvailla lyhyeksi vuorovaikutustilanteeksi, jossa vanhempi voi kehottaa (engl. prompt) lasta kertomaan jotain luetusta kirjasta (Lacour, ym. 2013, s. 1–12). Vanhempi voi esimerkiksi kysyä kirjassa olevien tapahtumien välisistä yhteyksistä, syy- ja seuraussuhteista ja sanavaraston rikastuttamiseksi lapselle voidaan esittää myös kysymyksiä, joihin saadaan vastauksiksi muun muassa substantiiveja, verbejä, lukusanoja ja adjektiiveja (Liikanen, 1978, s. 114–115). Sanavaraston karttuessa keskusteluista tulee rikkaampia ja kirjojen lukemis- tilanteista tulee entistä vuorovaikutteisempia (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 37).

PEER- menetelmään kuuluu kehottamisen lisäksi se, että aikuinen voi lapselta kysyttäessä arvioida (engl. evaluate) hänen vastaustaan ja mahdollisesti korjata sitä, laajentaa (engl. expand) lapsen vastausta esimerkiksi jakamalla lapselle omaa tietämystään, sekä toistaa (engl. repeat) lukemaansa (Lacour, ym. 2013, s. 1–12). Tavoitteena on, että lapsi saa tilanteessa olla tarinan- kertojana ja kirjan tullessa tutuksi kykenee kertomaan kirjan tarinasta omin sanoin. Lisäksi tärkeää on, että tilanteeseen syntyy vastavuoroista kielellistä vuorovaikutusta lapsen ja vanhemman välille.

Han ja Neuhart-Pritchett (2014) tuovat artikkelissaan esiin lukemisen yhteydessä tapahtuvan keskustelun ja jakavat sen kahteen ryhmään sen perusteella, mistä tilanteesta keskustellaan. *Välittömällä keskustelulla* (engl. immediate talk) tarkoitetaan keskustelua, joka liittyy suoraan luettavan tarinan kirjaimelliseen merkitykseen tai kirjan kuvitukseen. Vanhempi voi esimerkiksi kysyä tarkkoja kysymyksiä tarinan sisällöstä ja tapahtumista (Han & Neuhart-Pritchett, 2014, s. 56). Välitön keskustelu tapahtuu lapsen kanssa hänen ikätasoonsa sopivalla tavalla. Pienten lasten kanssa keskustelu on tunnistamista ja nimeämistä katselukirjojen ja kuvakirjojen kautta. Tunnistaminen aloitetaan useimmiten yksinkertaisista kuvista, sanoista, luetuista lyhyistä lauseista, loruista ja runoista vanhemman ohjauksessa ja lapsen kasvaessa kuva- ja katselukirjoista voidaan siirtyä esimerkiksi satuihin ja tunnistamisesta vastavuoroiseen ja rikkaaseen keskusteluun (Liikanen, 1978, s. 108).

Välillisellä keskustelulla (engl. non-immediate talk) tarkoitetaan keskustelua, joka ulottuu välitöntä keskustelua pidemmälle. Vanhemmat voivat rohkaista lapsia esimerkiksi ennustamaan tai tekemään päätelmiä tarinan tapahtumista tai keskustelemaan tarinaan liittyvistä henkilökohtaisista kokemuksista (Han & Neuhart-Pritchett, 2014, s. 56). Tarinat voivat esimerkiksi tuoda mieleen muistoja tai herättää haaveita ja toiveita.

5.3 Kun lapsi oppii lukemaan – luetaan yhdessä

Heikkilä-Halttusen (2016) mukaan lukutaito koostuu monista eri taidoista, joita lapsi vastaanottaa kotonaan ja jotka vähitellen linkittyvät toisiinsa. Valmiuksien harjoittelu alkaa jo varhaislapsuudessa, kun lapsen vanhempi juttelee ja loruilee vastasyntyneelle lapselle. Harjoittelu syvenee lapsen kasvaessa, kun leikki-iässä hänen kanssaan luetaan kirjoja, katsellaan kuvia ja keskustellaan niistä. Merkittävää on, että lukeminen on säännöllistä ja toistuvaa, sekä monipuolista ja, että ”erillistä lukemaan opettelua ei välttämättä tarvita lainkaan, vaan lapsi oppii lukemaan, jos saa olla riittävästi tekemisissä erilaisten tekstien kanssa” (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 165).

Esimerkiksi lastenrunot soveltuvat hyvin lukutaidon ensimmäisiin vaiheisiin lyhyen muotonsa takia. Runosta muodostuu selkeä kokonaisuus; sillä on alku ja loppu ja välissä huima tarina suurine tunteineen (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 162). Korolainen (2001) toteaa, että moni vanhempi pitää runoja vaikeina, eikä siksi juurikaan tule niitä lapselle lukeneeksi. Heinonen (2001) kuitenkin korostaa, että ”runon paikka ei ole vain lorupusseissa ja kirjatuokioissa vaan se on myös ruokapöydässä, nukkumaan mentäessä, monenlaisessa yhteisessä puuhailussa” (Heinonen, 2001, s. 138). Katselukirjojen lukeminen taas voi Heikkilä-Halttusen (2016) mukaan tuntua vanhemmasta alussa jopa mekaaniselta, kun kuvia katsotaan ja vanhempi nimeää kuvassa tapahtuvan toiminnan tai siinä olevan esineen. Ennen tai myöhemmin lapsi haluaa itse myös osallistua yhteiseen lukuhetkeen esimerkiksi kommentoimalla näkemäänsä äänтелеillä ja elehtimällä, mistä muodostuu vastavuoroinen ja palkitseva lukukokemus (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 30).

Lapsuudessa on useita erilaisia herkkyyskausia, joilla tarkoitetaan kausia, jolloin lapsi on erityisen altis oppimaan uusia taitoja. Myös lukemaan oppimisella on oma herkkyyskautensa ja onkin tärkeää, että lapsen vanhempi tunnistaa sen ja tarjoaa lapselle sopivaa kirjallisuutta ja muita virikkeitä (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 166). Lapsen vanhempi voi tukea lapsen lukemaan oppimista esimerkiksi yhteisten lukuhetkien aikana. Bergin (2001) tutkii yhteisessä kirjanlukutilanteessa tapahtuvaa vanhempi-lapsisuhdetta ja vuorovaikutusta. Tutkimuksessa käy ilmi, että vanhempi voi omalla asenteellaan vaikuttaa lukemista opettelevan lapsen itsetuntoon ja vanhempi-lapsisuhteeseen. Vanhempi voi tilanteessa olla lämmin, hellä ja tukeva, mutta myös kärsimätön ja sarkastinen. Tutkimuksessa korostetaan sitä, että yhteisen lukuhetken aikana ei tulisi keskittyä aloittelevan lukijan mahdollisiin virheisiin, vaan uuteen opittuun taitoon ja sen kehittämiseen positiivisessa ja lämpimässä ilmapiirissä (Bergin, 2001, s. 3 & 21).

Kansallisen englannin kielen opettajien neuvoston (2002) julkaisemassa esitteessä esitellään kolme tapaa, miten vanhempi voi tukea lastaan aloittelevana lukijana. Esitteessä korostetaan sitä, että kun lapsi opettelee lukemaan, ponnisteluja ja onnistumisia tulee juhlia samalla tavalla, kun esimerkiksi kävelemään tai puhumaan oppimista. Ensimmäisenä tapana esitteessä on se, että lapsi lukee vanhemmalleen. Lapsi saa lukemalla luottamusta ja itsevarmuutta. Vanhemman tulee tilanteessa korostaa lapsen positiivisia saavutuksia. Toisena tapana esitteessä on se, että vanhempi lukee lapselleen. Tavoitteena on rakentaa positiivisia asenteita kirjoja kohtaan, kehittyä ymmärtämään kirjoittua kieltä sekä, että lapsi saa nauttia puhutun kielen äänestä. Lapsen tulee vapaasti saada kommentoida kirjan tapahtumia ja henkilöitä, sekä esittää kysymyksiä ja omia ajatuksia. Kirjoja voidaan valita lapsen lukutaitojen yläpuolelta, niin lapsi saa keskittyä vain kuuntelemiseen. Viimeisenä tapana esitteessä esitellään se, että lapsi ja vanhempi voivat lukea kirjaa yhdessä vuorotellen. Kirjasta voidaan lukea vuorotellen sivuja tai yksittäisiä kappaleita. Huomattavaa on, että jos lukukokemuksesta tulee jännittynyt ja lapselle stressaava kokemus, se kannattaa lopettaa. Esitteessä mainitaan, että jos lapsi jumittuu kesken lukemisen yksittäiseen sanaan, esimerkiksi kirjan kuvia voidaan käyttää apuvälineenä (National Council of Teachers of English, 2002, s. 2–4).

Heikkilä-Halttunen (2016) mukaan on varsin yleistä, että lapsen vanhemmat vähentävät lapselle lukemista tai lopettavat sen miltei kokonaan siinä vaiheessa, kun lapsi oppii lukemaan. Lukutaidon alkuvaiheessa lapsella kuluu paljon aikaa ja vaivaa mekaaniseen lukemiseen, eikä hän pysty keskittymään lukemansa tekstin sisältöön ja sävyihin. On merkittävää, että lapsen vanhempi jatkaa ääneen lukemista vielä silloinkin, kun lapselta onnistuu lukeminen sujuvasti. Vanhemman tai sisaruksen ääneen lukema kirja mahdollistaa sen, että vasta lukemaan oppinut lapsi pystyy eläytymään kaikkien aistien kautta sellaisiin tarinoihin, jotka olisivat hänen lukutaitojensa ulottumattomissa (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 175). Alijoki (1998) korostaa myös, että useat lapset nauttivat siitä, että heille luetaan vielä silloinkin, vaikka osaisivat itse lukea. Hänen mukaansa lapselle lukiessaan vanhempi antaa lapselle aikansa ja läsnäolonsa ja lapsi saa kokea läheisyyttä ja vanhemman välittämistä (Alijoki, 1998, s. 11).

6 YHTEENVETO

Kandidaatintutkielmassani olen etsinyt vastausta kysymykseen *Miten yhteiset lukuhetket voivat tukea lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta*. Suurimpina vuorovaikutusta tukevinä teemoina lähdeaineistostani nousi esiin lukuhetken tarjoama yhteinen aika perheenjäsenten välillä, sekä siihen liittyvä fyysinen läheisyys, kirjojen mahdollistama vastavuoroinen keskustelu, sekä mahdollisuus harjoitella yhdessä uutta taitoa.

Lapsi kaipaa aikuisen lämpöä, läheisyyttä ja aikaa ja yhteisen lukuhetken kautta nämä toteutuvat vaivattomasti. Vanhempi saa yhteisestä lukuhetkestä myös iloa ja pääsee tutustumaan lapsensa ajatusmaailmaan. Lukemissani tutkimuksissa läheisyys ja turvallisuus liitettiin usein yhteen ja esimerkiksi Laineen (2018) tutkimuksessa kävi ilmi, että iltasadun tavoitteena on tuoda lapselle turvaa ja luoda rauhoittava tilanne, johon on hyvä nukahtaa. Oivaltava huomio minulle oli, että myös murrosikäinen nuori voi kaivata yhteistä aikaa vanhemman kanssa, eikä yhteinen lukutilanne olisi tullut minulla ensimmäisenä mieleen. Olen tutkimuksessani viittänyt lähinnä lastenkirjallisuuteen, mutta voisin kuvitella, että nuori arvostaisi sitä, että vanhempi lukisi hänen kanssaan kouluun ja opiskeluun liittyvää kirjallisuutta. Yhteinen kokeeseen valmistautuminen auttaisi toki nuoren opiskelua, mutta tukisi samalla hänen ja vanhemman välistä suhdetta.

Tutkimusaineistoa lukiessani törmäsin jaetun tarkkaavaisuuden käsitteeseen, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta, jossa molempien osapuolien huomio on kohdistunut samaan kohteeseen niin, että molemmat osapuolet ovat tietoisia mahdollisuudesta vaikuttaa toisen käyttäytymiseen. Kirjojen katselemista ja lukemista voidaan pitää hyvänä esimerkkinä jaetun tarkkaavaisuuden tuokiosta, sillä lukuhetken aikana molempien huomio on samassa kirjassa ja osapuolet voivat vaikuttaa toistensa käytökseen keskustelun kautta. Aineistosta kävi ilmi, että kirjanlukutilanteissa puhutaan useimmiten jopa enemmän, kuin jokapäiväisissä arkitoiminnoissa lapsen kanssa.

Tutkimusta tehdessäni tutustuin keskustelevan lukemisen käsitteeseen, jolla tarkoitetaan vastavuoroista toimintamallia, jonka ideana on, että lukuhetken aikana lapselle esitetään avoimia ja elävöittäviä kysymyksiä, joiden tavoitteena on kannustaa lasta keskustelemaan tarinan tapahtumista, eikä jäädä vain passiiviseksi kuuntelijaksi. Oivaltavaa minulle oli, että keskustelevan lukemisen tavoitteena on, että lapsi voi tilanteessa toimia jopa tarinankertojana. Se, että lapsi

kykenee kertomaan tarinasta omin sanoin, tukee hänen kielellistä kehitystään. Kertoessaan tarinasta omin sanoin, muun muassa lapsen sanavarasto karttuu ja kirjojen lukutilanteista tulee vuorovaikutteisempia. Koen itse, että kun lapsi uskaltaa kertoa luetusta tarinasta vanhemmalleen, myös hänen itsetuntonsa kasvaa ja hän rohkenee käyttämään rikkaampaa kieltä myös arkisissa tilanteissa. Uskon myös, että jos lapsen kanssa keskustellaan paljon jo varhaislapsuudessa, hän on avoimempi keskustelemaan ja uskoutumaan vanhemmilleen tulevaisuudessa haastavistakin aiheista.

Tutkimusaineistosta nousi esiin, että lapsuudessa on useita erilaisia herkkyyskausia. Herkkyyskausilla tarkoitetaan kausia, jolloin lapsi on erityisen altis oppimiaan uusia asioita ja taitoja. Myös lukemaan oppimisella on oma herkkyyskautensa ja on tärkeää, että lapsen vanhempi tunnistaa ja huomioi sen. Yhteisten lukuhetkien aikana lapsen vanhempi voi tukea lapsen lukemaan oppimista ja samalla vahvistaa heidän välistänsä suhdetta. Lukemastani tutkimuksesta käy ilmi, että vanhempi voi omalla toiminnallaan ja asenteellaan vaikuttaa lapsen itsetuntoon lukijana ja sitä kautta myös vanhempi-lapsisuhteeseen. Vanhempi voi tilanteessa auttaa ja tukea lasta, mutta myös käyttäytyä kärsimättömästi ja toimia jopa ivallisesti. Jotta lukemaan oppimisen tilanne tukisi lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta, on tilanteen ilmapiirin oltava positiivinen ja salliva. Minulle tärkeä huomio tutkimusta tehdessäni oli, että yhteisen lukuhetken aikana ei tulisi keskittyä aloittelevan lukijan mahdollisiin virheisiin, vaan uuteen opittuun tärkeään taitoon. Lapsen kanssa voidaan harjoitella lukemista pienissä jaksoissa. Huomattavaa on, ettei lapsi ahdistu tai stressaannu tilanteessa mahdollisten virheiden takia.

Lukemassani kirjallisuudessa nousi esiin myös se, että lapselle lukemista tulisi jatkaa vielä silloinkin, kun hän itse osaa jo lukea. Kun lapsen lukutaito on alkuvaiheessa, lapsella kuluu paljon aikaa mekaaniseen lukemiseen, eikä lapsi välttämättä kykene keskittymään lukemansa tekstin sisältöön ja sen sävyihin. Lapselle voidaan lukea kirjaa, joka on vielä hänen lukutaitonsa ulottumattomista ja lapsi saa eläytyä rikkaaseen tarinaan kaikilla aisteillaan. Koen, että lapsen ollessa minkä ikäinen tahansa, lapsi nauttii saamastaan huomiosta ja läheisyydestä yhteisen lukuhetken aikana ja kokee itsensä tärkeäksi vanhemmalleen.

7 POHDINTA

Päädyin omaan tutkimusaiheeseeni jopa hieman sattuman kautta. Luin opiskelutehtävää varten uutisointia Ylen nettisivuilta ja törmäsin tutkielmani johdannossa mainitsemaani artikkeliin. Artikkelissa lasten ja nuorten kirjallisuuden tutkija ja kriitikko Päivi Heikkilä-Halttunen esitti huolensa siitä, miten vanhempien käsitys lapsille ääneen lukemisen merkityksestä on vähentynyt. Mieleen tulvivat omat muistoni lapsuudesta, milloin rakastin perheeni yhteisiä lukuhetkiä. Halusin ottaa aiheekseni perheen yhteiset lukuhetket, mutta jouduin hieman pohtimaan, että mistä näkökulmasta haluan aihetta tutkia. Aiheeseen perehtyessäni törmäsin moneen tutkimukseen lukuhetkien vaikutuksesta lapsen kielen kehitykseen. Useissa tutkimuksissa mainittiin lukuhetkien ja vuorovaikutuksen välinen yhteys ja minua jäi harmittamaan, että aihe mainittiin hyvin lyhyesti. Päätin ottaa aiheen omaan kandidaatintutkielmaani ja tutkielman tekeminen oli hyvin mielenkiintoinen ja ajatuksia herättävä prosessi.

Pohdin aiheen valittuani, että tulenko löytämään siitä tarpeeksi aineistoa. Kuten edellä mainittu, useat lukemani tutkimukset ovat käsitelleet kielen kehityksen näkökulmaa. Päätin aloittaa lähdeaineiston etsimällä kirjallisuutta, joka liittyy vuorovaikutukseen yleisesti. Pian huomasin, että vuorovaikutukseen liittyvää kirjallisuutta on tarjolla valtava määrä, enkä mitenkään voinut perehtyä siihen kaikkeen. Päätin rajata oman lähdekirjallisuuden koskemaan lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta, jonka koen olleen hyvä päätös. En ole rajannut tutkimukseni lasten ikäryhmää, mutta lukuhetkeni käsittelevät suurelta osin tilanteita, joissa lapsi ei osaa lukea, tai hän on lukemaan opettelemisen alkuvaiheessa. Päädyin käsittelemään vuorovaikutusta kielellisestä, ei-kielellisestä, suorasta, sekä välineellisestä näkökulmasta ja koen niiden toimivan tutkimuksessani hyvin. Huomasin myös yllätyksekseni, että lasten lukemisharrastukseen liittyvää kirjallisuutta on paljon ja monessa niistä käsitellään lastenkirjallisuutta.

Päätin, että haluan lastenkirjallisuuden tarkastelun osaksi tutkielmaani, mutta sen rooli tutkimuksessa oli pitkään arvoitus. Pohdin esimerkiksi, että nostanko lastenkirjallisuuden yhdeksi tutkimuskysymykseksi, esimerkiksi muotoon ”Millaisia vuorovaikutustilanteita lastenkirjallisuus tarjoaa?” Huomasin kuitenkin pian, että edellä mainittu kysymys on hyvin laaja ja sopisi omaksi kandidaatintutkielmakseen. Olin kirjoittanut tutkielmaani siinä kohtaa lastenkirjallisuuden lajeista ja niiden ominaispiirteistä ja päätin, että ne ovat osa teoreettista viitekehystäni vuorovaikutuksen käsitteen ohella. Koen ratkaisun olevan toimiva ja sivuan lastenkirjallisuuden lajeja lukeminen ja vuorovaikutus- osiossa.

Osa lähdekirjallisuudesta on vanhemmille sekä varhaiskasvatuksen opettajille suunnattuja oppaita ja pohdin paljon niiden käyttöä luotettavuuden kannalta. Kuten aiemmin mainittu, aiheeni on hyvin käytännönläheinen ja vuorovaikutustilanteet ovat lukuhetkissä hyvin konkreettisia. Koen, että oma lähdeaineistoni voi perustellusti olla myös käytännönläheinen, kunhan oppaat eivät ole ainoita lähteitä. Lisäksi koen oppaiden kirjoittajien aseman ja ammatin vaikuttavan lähteen luotettavuuteen. Käyttämäni oppaiden kirjoittajia ovat olleet muun muassa tutkijoita, varhaiskasvatuksen opettajia, varhaiskasvatuksen opettajien kouluttajia, erityisopettajia ja muita kasvatusalan asiantuntijoita.

Tutkielmassani on mukana myös tieteellistä kirjallisuutta, joten koen lähteiden olevan tasapainossa keskenään. Olen tutkimusta tehdessäni pohtinut käyttämiäni vanhoja lähteitä. Vanhimmat käyttämäni lähteet ovat vuodelta 1978 ja tuorein lähde on vuodelta 2019. Pohdin paljon sitä, että onko vanhoissa lähteissäni esiintyvä tieto vanhaa ja käyttökelpoista. Kuten aiemmin mainittu, lastenkirjallisuutta tiedot ovat hieman poikenneet toisistaan, esimerkiksi sen suhteen, miten kirjojen katselu soveltuu pienille lapsille. Koen kuitenkin vanhempien kirjojen käytön olevan perusteltua, sillä erot kertovat aiheen tutkimuksesta ja siitä, että käsitykset ovat ajan myötä muuttuneet.

Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä tietoisuutta tulevan ammattini kannalta, sekä edistää myös vanhempien tietoisuutta ja koen onnistuneeni siinä. Löysin vastauksia tutkimuskysymykseeni ja sain kartutettua omaa tietämystäni aiheesta. Kuten mainitsin aiemmin, koen että lukuhetken yhteyttä vuorovaikutukseen voidaan pitää itsestäänselvyytenä. Tavoitteenani oli löytää aiheesta konkreettista ja teoreettista näyttöä, jolla väite voidaan perustella ja koen onnistuneeni siinä hyvin. Mielestäni voin omalla tutkimuksellani osoittaa, että yhteinen lukuhetki tukee lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta, eikä sitä sovi lopettaa siihen, kun lapsi oppii itse lukemaan.

LÄHTEET

- Alijoki, E. (1998). *Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Apo, S. (2001). Klassinen satutraditio. Teoksessa: M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. 12–29. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Bengtsson, N. (2019). *Sadun kertojat: Satuperinnettä kaksoisvirranmaasta 1900- luvun alkuun*. Helsinki: Avain.
- Bergin, C. (2001). *The parent-child relationship during beginning reading*. Journal of Literacy Research. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1080/10862960109548129> Viitattu 15.5.2020
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. [Adobe Digital Editions -versio]. <https://oula.finna.fi/Record/oula.1453025>
- Grönholm, M. (1996). *Aikaa lapselle: lukuhetki päivässä*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Han, J. & Neuharth-Pritchett, S. (2014). *Parents' Interactions With Preschoolers During Shared Book Reading. Three Strategies for Promoting Quality Interactions*. Childhood Education Vol. 90. <https://search-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/1512379923/fulltext/5BF40E4BB9194FAAPQ/1?accountid=13031> Viitattu 21.5.2020.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2016). *Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. 2. painos. Jyväskylä: Atena.
- Heinimaa, E. (2001). Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa: M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. 142–163. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Heinonen, S. (2001). Kuulen runon sykkivän. Teoksessa: M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. 123–140. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Ikonen, T. (1978). Katselukirjat. Teoksessa: T. Ikonen, S. Marttila & K. Vaijärvi (toim.) *Lue lapselle!* 131–142. Helsinki: Yhteiskirjapaino Oy.
- Karasma, K. (2013). Sadun ominaispiirteet. Teoksessa: K. Karasma & P. Suvilehto (toim.) *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten ja nuortenkirjallisuuden maailma*. 52–95. Helsinki: Avain.

- Karasma, K. (2013). Sarjakuva. Teoksessa: K. Karasma & P. Suvilehto (toim.) *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten ja nuortenkirjallisuuden maailma*. 286–297. Helsinki: Avain.
- Karasma, K. (2013). Taidesadun merkittäviä edustajia. Teoksessa: K. Karasma & P. Suvilehto (toim.) *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten ja nuortenkirjallisuuden maailma*. 96–157. Helsinki: Avain.
- Karvonen, P. & Lehtinen, T. (2009). *Yhdessä: Leiki, liiku ja lue lapsesi kanssa*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kivilaakso, S. (2010). Suomalaisen sadun varhaisia kehityslinjoja. Teoksessa: K. Kolu (toim.) *Suomalainen satu 1*. 9–20. Helsinki: BTJ Finland Oy.
- Kniivilä, S., Lindblom-Ylänne, S. & Mäntynen, A. (2017). *Tiede ja teksti. Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen*. Gaudeamus Oy. [Adobe Digital Editions -versio]. <https://oula.finna.fi/Record/oula.1552683>
- Koppinen, M., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. (1989). *Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Laakso, M. (2014). Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 22–50. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lacour, M., McDonald, C., Tissington, L. & Thomason, G. (2013). Improving Pre-Kindergarten Children's Attitude and Interest in Reading through a Parent Workshop on the Use of Dialogic Reading Techniques. *Reading Improvement Vol. 55*. https://search-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/citedreferences/MSTAR_1651852596/86FCF06C998B4388PQ/1?accountid=13031
Viitattu 17.5.2020
- Laine, T. (2018). *Lukeminen – yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma?* *Kasvatus & Aika* 12(2). <https://journal.fi/kasvatusja aika/article/view/74128/35927> Viitattu 14.5.2020.
- Lampi, I. (1980). *Lorusta lukuhetkeen*. Kunnallispaino.
- Leiwo, M. (1986). *Lapsen kielen kehitys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Liikanen, P. (1978). Miten ohjata lukijaa. Teoksessa: T. Ikonen, S. Marttila & K. Vaijärvi (toim.) *Lue lapselle!* 107–116. Helsinki: Yhteiskirjapaino Oy.
- Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M. (1995). Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. 40–65. Porvoo: WSOY.
- Lyytinen, P. & Lyytinen, H. (2002). Tiedollinen kehitys lapsuudessa. Teoksessa: J. Sinkkonen (toim.) *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle*. 87–120. Helsinki: WSOY.

- Mattinen A., Kajamies, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen, M. & Lehtinen, E. (2013). *Jänistarinat – ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma varhaiskasvatukseen*. NMI-bulletin, Vol. 23, No. 2. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/05/Mattinen-ym.pdf> Viitattu 20.5.2020.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mäki, S. & Arvola, P. (2009). Satu hoitaa lapsen mieltä. Teoksessa: S. Mäki & P. Arvola (toim.) *Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1*. 22–44. Helsinki: Duodecim.
- Määttä, S. & Pelttari J. (2019). *Yhteiset lukuhetket tukemassa lapsen kielellistä kehitystä*. Kandidaatintyö. Oulu: Oulun yliopisto.
- National Council of Teachers of English (2002). *Read Together: Parents and Educators Working Together for Literacy. NCTE Positions and Guidelines*. <https://eric.ed.gov/?id=ED470650> Viitattu 20.5.2020.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf Viitattu 14.2.2020.
- Pekkarinen, S. (2016). *Tutkija: Lapselle kannattaa lukea ääneen – Vanhemmat unohtamassa perusasian*. YLE 14.10.2016. <https://yle.fi/uutiset/3-9225322> Viitattu 25.5.2020.
- Peräkylä A. (2016). Ilmeet ja eleet. Teoksessa: M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. 52–63. Tampere: Vastapaino. [Adobe Digital Editions -versio]. <https://oula.finna.fi/Record/oula.1541359>
- Rausmaa, P. (1982). *Suomalaiset kansansadut. 2. Legenda- ja novellisadut*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Opetusjulkaisu: 62. Julkisjohtaminen: 4. Vaasa: Vaasan yliopisto. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf Viitattu 10.2.2020
- Salonen, K. (1978). Tietokirjat. Teoksessa: T. Ikonen, S. Marttila & K. Vaijärvi (toim.) *Lue lapselle!* 229–240. Helsinki: Yhteiskirjapaino Oy.
- Suojala, M. (2001). Taidesatu elää ajassa ja ajattomana. Teoksessa: M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. 30–55. Hämeenlinna: Karisto Oy.

- Suvilehto, P. (2013). Kirjallisuuden käytöstä. Teoksessa: K. Karasma & P. Suvilehto (toim.) *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten ja nuortenkirjallisuuden maailma.* 298–305. Helsinki: Avain.
- Tamminen, T. (2004). *Olipa kerran lapsuus.* Juva: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002) *Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi.* Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Vaijärvi, K. & Eskola, T. (1978). Kuvakirjat. Teoksessa T. Ikonen, S. Marttila & K. Vaijärvi (toim.) *Lue lapselle!* 143–162. Helsinki: Yhteiskirjapaino Oy.
- Ylönen, S. (2019). *Ääneen lukeminen on rakkautta.* Verraton 20.6.2019. <https://www.aivo-liitto.fi/verraton/artikkelit/aaneen-lukeminen-on-rakkautta/> Viitattu 23.5.2020.
- Överlund, J. (2006). Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa. Teoksessa: K. Launonen & A. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syyt, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita.* 20–38. Helsinki: Yliopistopaino.