



Ahola Maria

”Rauhallinen, ihana ja läheinen vuorovaikutus- ja rauhoittumishetki lapsen kanssa.”

Alle kouluikäisten lasten vanhempien käsityksiä lapselle lukemisen merkityksestä

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Rauhallinen, ihana ja läheinen vuorovaikutus- ja rauhoittumishetki lapsen kanssa.” Alle kouluikäisten lasten vanhempien käsityksiä lapselle lukemisen merkityksestä (Maria Ahola)

Pro gradu -tutkielma, 60 sivua, 4 liitesivua

Tammikuu 2023

Kirjanlukutilanteet ovat merkittävä osa suomalaisten lapsiperheiden arkista yhdessäoloa, sillä hyvin monissa perheissä iltasatu kuuluu päivittäisiin iltarutiineihin. Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on selvittää alle kouluikäisten lasten vanhempien käsityksiä vanhemman ja lapsen yhteisistä lukuhetkistä perheessään, sekä käsityksiä niiden merkityksestä. Tarkastelen tutkimuksessa yhteisiin lukuhetkiin liittyviä lukutottumuksia, sekä käsityksiä lukutilanteiden merkityksestä lapsen kasvulle ja kehitykselle, vanhemmalle sekä lapsen ja vanhemman väliselle vuorovaikutukselle.

Tutkielmani on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ja tutkielman menetelmällisenä lähtökohtana toimii fenomenografia, sillä tutkimuksessani ollaan kiinnostuneita vanhempien käsityksistä. Tutkielman empiirinen aineisto on kerätty sähköisellä Webropol -kyselylomakkeella erään asuinalueen Facebook -ryhmästä anonyymisti neljän viikon aikana. Kohderyhmänä toimivat alle kouluikäisten lasten vanhemmat ja aineisto koostui lopulta 49 vastauksesta. Aineiston analyysi on toteutettu teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä hyödyntäen, jonka tavoitteena on järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon, jotta siitä kyetään tekemään selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä. Aineiston analyysin tavoitteena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta.

Saamani vastaukset vahvistavat ajatusta siitä, että kirjanlukutilanteet ovat merkittävä osa suomalaisten lapsiperheiden arkista yhdessäoloa. Jopa 93 % vastaajista kuvasi lukevansa lapselleen päivittäin ja täten järjestävänsä sille aikaa joka päivä. Lisäksi kolmas osa vastaajista kuvasi kokevansa riittämättömyyttä lukemisestaan, mikä korostaa sitä, miten korkeassa arvossa lukeminen nykyaikana nähdään ja miten sille halutaan mahdollistaa aikaa ja huomiota. Vastauksista kävi myös ilmi, että vanhemmat ymmärtävät yhteisten lukuhetkien merkityksen lapsen kehityksen kannalta, mutta pitivät niitä merkittävinä myös itselleen ja lapsen ja vanhemman väliselle vuorovaikutukselle.

Avainsanat: lukeminen, lapsen kehitys, vuorovaikutus, lastenkirjallisuus

Sisältö

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 2 | Lastenkirjallisuus | 7 |
| 3 | Lukemisen vaikutukset lapsen kehityksen osa-alueille | 12 |
| 3.1 | Psyykinen kehitys | 12 |
| 3.2 | Emotionaalinen kehitys | 13 |
| 3.3 | Sosiaalinen kehitys | 14 |
| 3.4 | Kognitiivinen kehitys | 15 |
| 4 | Lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus | 16 |
| 4.1 | Vuorovaikutuksen vastavuoroisuus | 16 |
| 4.2 | Vuorovaikutuksen muodot | 17 |
| 4.3 | Lukuhetket vuorovaikutuksen tukena | 19 |
| 5 | Yhdessä lukeminen | 20 |
| 5.1 | Jaettu tarkkaavaisuus | 20 |
| 5.2 | Keskusteleva lukeminen | 21 |
| 5.3 | Koti lukuympäristönä | 22 |
| 6 | Tutkimusmenetelmät | 23 |
| 6.1 | Kvalitatiivinen tutkimus | 23 |
| 6.2 | Fenomenografia | 24 |
| 7 | Tutkimuksen toteutus | 25 |
| 7.1 | Aineiston keruu | 25 |
| 7.2 | Aineiston analyysi | 28 |
| 7.3 | Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys | 32 |
| 8 | Tulokset | 34 |
| 8.1 | Lapsiperheiden lukutottumukset | 34 |
| 8.2 | Vanhempien käsityksiä lukemisen/lukuhetkien merkityksestä lapselle | 40 |
| 8.3 | Lukuhetkien merkitys vanhemmille | 45 |
| 8.4 | Vanhempien käsityksiä lukemisen vaikutuksesta lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen | 46 |
| 9 | Johtopäätökset | 48 |
| 10 | Pohdinta | 51 |
| | Lähteet | 55 |

1 Johdanto

Rakkaimpia muistoja lapsuudestani ovat hetket, joissa minulle luettiin ääneen. Perheessäni iltasatu oli merkittävä osa iltarutiineja ja muistan edelleen, kuinka isäni luki minulle ja sisaruksilleni Kirsi Kunnaksen teosta ”Tapahtui Tiitiäisen maassa”. Tiitiäisen tuutulaulu isäni laulamana soi toisinaan edelleen korvissani ja tuo mieleeni lämpimiä, mutta myös hauskoja muistoja lapsuudesta. Ala-asteella suosikkihetkiä koulussa olivat perjantai-iltapäivät, jolloin opettajamme luki meille satuja. Muistan hänen lukeneen esimerkiksi Ronja Ryövärintyttären seikkailuista Matiaksenmetsässä, sekä Vaahteramäen Eemelin toilailuista Kissankulman maatilalla. Nykyään työskennellessäni itse varhaiskasvatuksen opettajana lapset pyytävät minua lukemaan heille miltei päivittäin ja olenkin pyrkinyt luomaan heille merkityksellisiä kokemuksia kirjojen parissa.

Koulutettuna kasvattajana ja pedagogina tunnistan lapselle lukemisen merkitykset ja hyödyt. Tiedän esimerkiksi, että lukemisen on todettu tukevan muun muassa lapsen kielellistä kehitystä, esimerkiksi kartuttamalla sanavarastoa ja antamalla mallin kirjoitetusta ja puhutusta kielestä sekä tukevan lapsen sosiaalisten taitojen kehitystä tarjoamalla malleja sosiaalisista tilanteista ja niissä käyttäytymisestä. Omassa kandidaatin tutkielmassani tutkin, että miten yhteiset lukuhetket tukevat vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Suurimpina teemoina tuloksissani nousivat esiin yhteinen aika, sekä lukutilanteisiin liittyvä fyysinen läheisyys, vastavuoroinen keskustelu, sekä mahdollisuus harjoitella lukutaitoa turvallisessa ympäristössä.

Jo kandidaatin tutkielmaa kirjoittaessani pohdin, että olisi kiinnostavaa jatkaa tutkimusta samassa aihepiirissä eli esimerkiksi kerätä vanhempien ajatuksia ja kokemuksia perheiden yhteisistä lukuhetkistä ja niiden hyödyistä. Koen, että kirjanlukutilanteet ovat merkittävä osa suomalaisten lapsiperheiden arkista yhdessäoloa, sillä hyvin monissa perheissä iltasatu kuuluu päivittäisiin iltarutiineihin ja mielestäni onkin mielenkiintoista, että millaisia ovat ne syyt, joiden takia kirjoihin tartutaan aina uudelleen ja uudelleen. Suvilehto (2020, s. 76) kuvaa, että monissa perheissä luetaan iltasatuja, mutta tietoisuus kirjallisuuden syvemmästä merkityksestä lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen tukijana voi olla monelle vanhemmalle näkökulmana uusi. Lisäksi lapsiperheiden lukutottumukset ylipäättään kiinnostavat minua. Mielenkiintoisia teemoja ovat mielestäni esimerkiksi lapsiperheiden lukuhetkien lukumäärä ja kesto. Mielestäni nämä kuvaavat sitä, miten lukeminen perheessä arvotetaan ja kuinka paljon sille ollaan valmiita järjestämään aikaa.

Ennen oman tutkimukseni aloittamista halusin perehtyä jo toteutettuihin tutkimuksiin aiheeni tiimoilta. Eteeni osui jo hyvin varhaisessa vaiheessa Lukukeskuksen toukokuussa 2020 julkaistu kyselytutkimus, jossa kartoitettiin koronakevään vaikutuksia lapsiperheiden lukutottumuksiin. Kyselytutkimus toteutettiin osana Lukulahja lapselle- ohjelmaa, joka on kolmivuotinen kirjakassiohjelma, jonka tavoitteena on tarjota tasavertaiset mahdollisuudet lukemiseen jo varhaislapsuudessa. Kyselyyn vastasi yli tuhat suomalaista, joista noin 500:lla on alle 10-vuotiaita lapsia. Kyselyn tuloksista kävi ilmi, että lähes neljännes suomalaisvanhemmista on lukenut lapsilleen enemmän, kuin ennen koronapandemiaa (Lukukeskus, 2020).

Kyselyssä vanhemmilta kysyttiin, että millä tavalla poikkeusaika on vaikuttanut lapselle lukemiseen ja vastaajista 23 % vastasi lukeneensa lapselleen enemmän ja 29 % vastaajista kertoi esimerkiksi lukeneensa iltasadun tavallista useammin poikkeusaikana. Kyselyssä vanhempia pyydettiin erittelemään myös, että millaista syistä he ovat lukeneet lapselleen enemmän koronaviruspandemian aikana, kuin tavallisesti. Valtaosa, eli 78 % vastaajista kertoi lukeneensa enemmän, sillä siihen on ollut enemmän aikaa. 59 % vastaajista kertoi lukemisen olleen hyvää ajanvietettä. Puolet vastaajista toi esiin lapsen toivoneen itse yhdessä lukemista. 40 % prosenttia vastaajista kuvasi lukemisen tuovan lapselle turvaa. Vanhempia pyydettiin myös erittelemään, että millaiset syyt ovat useimmiten esteenä lapselle lukemiselle. 58 %, eli yli puolet vastaajista nimesi syyksi ajanpuutteen tavallisessa arjessa. Vanhempia pyydettiin lisäksi kuvaamaan, että millaisia hyötyjä ja monipuolisia vaikutuksia lukemisella on lapsen kehitykselle. Valtaosa, eli 90 % koki lukemisen rauhoittavan lasta. Yli 80 % koki lukemisen tukevan lapsen sanavaraston kehittymistä, sekä oppimista ja koulunkäyntiä. Lukemisen koettiin myös vahvistavan perheen sisäistä vuorovaikutusta ja lapsen turvallisuuden tunnetta. Myös tunneällyn kehittyminen nähtiin merkittävänä vaikutuksena (Lukukeskus, 2020).

Toisena tutkimuksena perehdyin Nuorisotutkimusseuran toteuttamaan Lasten mediabarometri 2013-tutkimukseen (Suoninen, 2014), jossa tarkasteltiin 0–8-vuotiaiden lasten mediakäyttöä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että kirjojen ja lehtien lukeminen ovat lasten yleisimpiä mediankäyttötapoja. Kyselyyn vastasi 921 vastaajaa. 0–8-vuotiaista lapsista 64 % luki tai kuunteli kirjoja tai lehtiä vähintään kerran päivässä. 27 % lapsista luki tai kuunteli kirjoja melkein joka päivä. Erilaisista kirja- ja lehtityypeistä 0–8-vuotiaat lapset lukivat eniten kuvia ja tekstiä sisältäviä kirjoja, lehtiä tai verkkotekstejä. Niitä luki päivittäin tai lähes päivittäin 75 % prosenttia lapsista ja viikoittain 87 prosenttia lapsista (Suoninen, 2014).

Tavoitteeni tässä tutkimuksessa on selvittää alle kouluikäisten lasten vanhempien käsityksiä vanhemman ja lapsen yhteisistä lukuhetkistä perheissään, sekä käsityksiä niiden merkityksestä. Tarkoitukseni on tarkastella yhteisiin lukuhetkiin liittyviä lukutottumuksia, sekä käsityksiä lukutilanteiden merkityksestä lapsen kasvuun ja kehitykselle, vanhemmalle sekä lapsen ja vanhemman väliselle vuorovaikutukselle. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä vanhemmilla on perheidensä yhteisten lukuhetkien lukutottumuksista?
2. Millaisia käsityksiä vanhemmilla on lukemisen merkityksestä?
 - Millainen merkitys ääneen lukemisella on lapselle?
 - Millainen merkitys yhteisillä lukuhetkillä on vanhemmille itselleen?
 - Millä tavoin lukeminen tukee lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on konkreettisesti kartoittaa lapsiperheiden lukutottumuksia, eli esimerkiksi vanhemman ja lapsen yhteisten lukuhetkien määrää ja pituutta, sekä selvittää, että mitä lukutilanteiden aikana tapahtuu. Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää vanhempien käsityksiä siitä, että mikä merkitys on sillä, että he lukevat lapselleen. Tavoitteenani on tarkastella lukemisen merkitystä kolmesta näkökulmasta, joiden pohjalta olen eritellyt kolme tarkentavaa jatkokysymystä. Tutkin lukemisen merkitystä lapselle, vanhemmalle, sekä lapsen ja vanhemman väliselle vuorovaikutukselle.

Aihe tutkimukseen valikoitui vahvasti henkilökohtaisten intressien kautta ja nousi esiin jo kandidaatintutkielmaa kirjoittaessani, jonka toteutin kirjallisuuskatsauksena. Käsittelin tutkielmassani vuorovaikutusta osana lapsen ja vanhemman yhteistä lukuhetkeä ja tässä tutkimuksessa olen hyödyntänyt tutkielman aikana luomaani teoriapohjaa. Tutkimuksessa teoreettinen viitekehys kattaa luvut 2–5 ja avainsanoja ovat muun muassa lastenkirjallisuus, vuorovaikutus sekä yhteinen lukeminen. Luvussa 6 tarkastelen valitsemiani tutkimusmenetelmiä. Tutkimukseni on kvalitatiivinen tutkimus, jota ohjaa fenomenografinen tutkimusote. Luvussa 7 tarkastelen tutkimuksen toteutusta. Aineisto tutkimukseen on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella. Saadut vastaukset on analysoitu teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen. Lisäksi luvussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Luvussa 8 käyn läpi tutkimuksen tulokset osio kerrallaan. Tätä lukua seuraavat vielä johtopäätökset sekä pohdinta, joista ensimmäisessä tutkimuskysymysten vastaukset esitetään kootusti ja jälkimmäisessä arvioin tutkimusta kokonaisuutena ja pohdin muun muassa mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Lastenkirjallisuus

Lastenkirjallisuudella tarkoitetaan Weinreichin (2000, s. 33) mukaan lapsille kirjoitettua ja julkaistua kirjallisuutta, eli sekä lapsille kirjoitettua kirjallisuutta, että alun perin aikuisille kirjoitettua, mutta lapsia ajatellen uudelleen työstettyä kirjallisuutta. Lapsille tarkoitetut kirjat ovat useimmiten lyhyitä ja sanastoltaan ja lauserakenteiltaan yksinkertaisempia kuin aikuisille tarkoitetut kirjat ja lisäksi kuvituksella on niissä merkittävä tehtävä (Hosiaislouma, 2003, s. 508). Heikkilä-Halttunen (2015, s. 138) kuvaa, että lastenkirjojen lähtökohtana on ajatus siitä, että aikuinen kirjoittaa lapselle sopivaa kirjallisuutta lapsen parasta ajatellen.

Suvanto ja Ukkola (2020) kuvaavat, että lastenkirjat ovat hyvin kirjava joukko, johon kuuluu mitä erilaisimpia ja mielikuvituksellisimpia tekstin ja kuvan yhdistelmiä. Tästä syystä niiden luokittelu on erittäin haastavaa. Luokittelua voidaan tarkastella esimerkiksi pedagogisesta, viihteellisestä, taiteellisesta ja kehityksellisestä näkökulmasta (Suvanto & Ukkola, 2020, s. 272). Rättyä (2012) nostaa esiin neljä lastenkirjallisuuden luokitteluun liittyvää näkökulmaa; kirjallisuussosiologinen tarkastelutapa, sukupuolinäkökulma, fiktiivisyyden asteet sekä formaalinen tarkastelutapa. Kirjallisuussosiologinen tarkastelutapa rajaa kirjallisuuden lajeja lukijälähtöisesti, kuten esimerkiksi lukijan iän suhteen. Sukupuolinäkökulma rajaa kirjallisuuden lajeja oletetun kohdeyleisön, päähenkilöiden tai kirjailijoiden sukupuolen suhteen. Fiktiivisyyden asteita tarkastellessa erotetaan muun muassa tietokirjallisuutta, fantasiaa ja tieteisfiktiota. Formaalinen tarkastelutapa keskittyy kirjallisuuden muodon ja rakenteen korostamiseen (Rättyä, 2012, s. 2).

Lastenkirjallisuudessa on nostettava esiin kuvituksen käyttö (Rättyä, 2012, s. 2). Suvanto ja Ukkola (2020) nostavat esiin näkökulman, jonka mukaan luokittelu voi perustua kuvan ja tekstin suhteeseen ja erottavat tämän perusteella neljä lastenkirjatyyppejä. Symmetrisessä kuvakirjassa teksti ja kuvat kertovat saman asian. Täydentävässä kuvakirjassa tekstin ja kuvan aukot sovitetaan yhdeksi kokonaisuudeksi. Laajennetussa kuvakirjassa teksti ja kuva ovat riippuvaisia toisistaan, eikä lukija ymmärrä tekstiä, jos ei katso siihen liittyvää kuvaa. Kontrapunktisessa kuvakirjassa kuva ja teksti eivät myöskään voi olla ymmärrettävissä ilman toista, vaan yhdessä ne muodostavat merkityksen. Kuva voi esimerkiksi kyseenalaistaa tekstin ja luoda humoristisen jännitteen ilmaisutapojen välille. Ristiriitaisessa kuvakirjassa kuva ja teksti eivät vastaa toisiaan (Suvanto & Ukkola, 2020, s. 272).

Kuten aiemmin mainittu, lastenkirjallisuuden monimuotoisuuden takia niiden luokittelu on varsin haastavaa. Määritelmiä ja kuvauksia tarkasteltuani ja niitä yhdistellessäni olen luonut oman luokitteluni. Tässä tutkimuksessa, kun puhun lastenkirjallisuudesta, se käsittää katselukirjat, kuvakirjat, sadut, runot, sarjakuvat sekä tietokirjat.

Katselukirjat. Suvilehto (2014) kuvaa, että katselukirja on lapsen ensimmäinen kosketus lastenkirjallisuuteen. Se on alle 3- vuotiaalle tarkoitettu kuvakirja, jossa on selkeä kuvitus ja vähän tekstiä (Suvilehto, 2014, s. 5). Katselukirjojen aiheet käsittelevät lapsen jokapäiväiseen elämään liittyviä tuttuja asioita, kuten leluja, vaatteita ja ruokia (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005, s. 331–332). Suvilehdon (2014) mukaan katselukirjat tunnetaan erityisinä kuvakirjoina, mutta myös tietokirjoina. Hän kuvaa, että katselukirjan idea on se, että ”kuvia tutkiessaan lapsi voi oivaltaa konkreettisen esineen ja symbolisen kuvan välisen yhteyden, ja että näille molemmille on olemassa sana, jonka lapsi oppii tunnistamaan ja sanomaan” (Suvilehto, 2014, s. 5).

Heikkilä-Halttunen (2015) korostaa, että hyvä katselukirja on tukeva ja kestävä, esimerkiksi kartongista, muovista tai vanerista valmistettu, sillä pieni lapsi käsittelee kirjaa, kuin mitä tahansa lelua. Kirjaa voi esimerkiksi pureskella, imeskellä, retuuttaa ja silittää tai käyttää rakennuspalikkana (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 31). Kümmerling-Meibauer (2011) kuvaa, että hyvin pienten lasten houkuttelemiseksi katselukirjat naamioidaan usein leluiksi. Ne voivat olla kiinnitettynä pehmoleluun tai palapeliin tai niissä voi olla kurkistusluukkuja ja niissä on voitu käyttää pehmeitä ja kimaltavia materiaaleja. Lisäksi jotkut kirjat päästävät nappia painalla erilaisia ääniä tai ovat kirjan käsittelemän esineen tai eläimen muotoisia (Kümmerling-Meibauer, 2011, s. 3).

Kuvakirjat. Kuvakirjan määritelmästä ei ole olemassa yksimielisyyttä, mutta Hosiaisuusluoman (2003, s. 492) mukaan kuvakirjoilla tarkoitetaan useimmiten leikki-ikäisille suunnattuja kuvitettuja teoksia. Heikkilä-Halttunen (2015) kuvaa, että kuvakirjoissa teksti ja kuva ovat tasapainossa keskenään ja parhaimmillaan kuva tukee ja täydentää tekstiä. Hän nostaa esille, että monissa kuvakirjoissa tekstiä saattaa olla jopa liikaa, jolloin visuaaliselle kerronnalle ei jää välttämättä riittävästi tilaa (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 40).

Kuvakirjojen hahmoina seikkailevat Heikkilä-Halttusen (2015) mukaan useimmiten erilaiset eläinhahmot, sillä lapsen ajatellaan usein samaistuvan pörröiseen ja herttaiseen eläimeen ja lapselle voi olla joskus tarpeen etäännyä arjesta poikkeavan tarinan maailmaan. Eläinten lisäksi kuvakirjojen sankareina seikkailevat myös tavalliset lapset lapselle tutuissa paikoissa, kuten esimerkiksi kodissa, päiväkodissa, leikkipuistossa ja kaupassa (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 41). Suvilehto (2014) kuvaa, että kuvakirjoissa käsitellään teemoja, jotka ovat lapselle merkittäviä. Kirjat tarjoavat lapselle mahdollisuuden tarkastella turvallisesti aiheita, jotka mietityttävät häntä. Aiheet voivat olla hyvinkin syvällisiä; on kuolemaan liittyviä kysymyksiä, pimeän pelkoa, yksinäisyyttä, hylätyksi tulemisen pelkoa, mustasukkaisuutta, kateutta ja niin edelleen. Kirjat tarjoavat lapselle mallin siitä, että haasteet kuuluvat elämään ja niistä voidaan selvitä (Suvilehto, 2014, s. 19.)

Sadut. Sadut nähdään usein koko lastenkirjallisuuden synonyyminä, vaikka ne ovat yksi lastenkirjallisuuden lajityypeistä (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 96). Satu on vapaaseen mielikuviin perustuva ja usein opettavainen kertomus (Hosiaislouma, 2003. s. 827). Karasman (2014) mukaan sadun alussa esitetään usein jokin ongelma, joka voi olla esimerkiksi mahdottomalta tuntuvaa tehtävä tai jokin odottamaton tapahtuma. Useimmiten sadun sankari lähtee selvittämään ongelmaa ja joutuu vaarallisiin tilanteisiin. Sadun edetessä päähenkilö saa apua muilta henkilöiltä ja oppii heiltä. Sadun loppupuolella tapahtuu kriisi, jonka jälkeen ongelma ratkeaa. Ongelman ratkeamisen jälkeen sankarin elämässä tapahtuu suuri muutos. Saduissa on usein suuria vastakohtia ja kriisin jälkeen tapahtuva muutos voi esimerkiksi olla se, että köyhä muuttuu rikkaaksi tai hylätystä ja syrjitystä tulee hyväksytty ja rakastettu (Karasma, 2014, s. 52–53).

Karasma (2014, s. 52) kuvaa, että sadut voidaan jakaa kansansatuihin ja taidesatuihin. Ylösen (2000) mukaan kansansaduissa kuvataan ihmisiä, metsäneläimiä ja kotieläimiä, jotka käyttäytyvät kuten ihmiset, sekä yliluonnollisia hahmoja, kuten noitia, peikkoja ja haltioita. Kansansatujen rakenne on useimmiten yksinkertainen ja ne kertovat maagisista ilmiöistä, taioista ja sankarien yliluonnollisista seikkailuista, sekä usein myös epäonnistuneista tapahtumista, joista kuitenkin selvitään onnellisesti (Ylönen, 2000, s. 15–21). Taidesadut ovat useimmiten kansansatua lyhempiä tekstejä, joissa kirjailija on hyödyntänyt kansansadun sääntöjä ja muokannut niitä jollain tavalla (Suojala, 2001, s. 32). Ne sisältävät kansansatuja enemmän olemassaoloa käsitteleviä kysymyksiä, sekä moraalisia ongelmia ja haasteita. Niihin liittyy tarkkaa hahmojen ja miljöön kuvailua, sekä yllättäviä juonenkäänteitä (Kivilaakso, 2010, s. 16).

Lasten runot ja lorut. Runolla tarkoitetaan säkeisiin jaettuun sanataideteosta, joka voi noudattaa runomittaa tai olla vapaamittainen tai -rytmisen (Hosiaislouma, 2003, s. 802). Heinonen (2001) kuvaa, että lastenrunojen miljöö kattaa lapsen maailman, sillä lastenrunoissa käsitellään lapsiin ja kotiin liittyviä asioita. Niissä seikkailevat kotieläimet ja villieläimet, sekä erilaiset satuolennot (Heinonen, 2001, s. 129). Useat lapset nauttivat runojen kuuntelusta, sillä niihin liittyy voimakkaasti elämyksellisyys. Lapsi viehättyy tilanteessa muun muassa vaihtuvista rytmeistä, värikkästä kielestä, sekä aikuisen vaihtuvista äänenpainoista (Suvilehto, 2014, s. 259; Karvonen & Lehtinen, 2009, s. 10). Heikkilä-Halttunen (2015, s. 17) korostaa, että runot viestittävät lapselle ennen kaikkea turvallisuutta ja huolenpitoa.

Hosiaislouma (2003) kuvaa, että lorulla tarkoitetaan luettavaa tai laulettavaa, usein nokkelasanaista hokemaa. Lorulle ominaista on nopea ja helposti tarttuva rytmi, sekä alkusoinnun hyödyntäminen. Monet lorut liittyvät lasten leikkeihin, sekä hoitotilanteisiin (Hosiaislouma, 2003, s. 531). Heikkilä-Halttunen (2015) mukaan vanhoissa leikkiloruissa miljööna toimii usein maaseutu ja vanhojen lorujen sanasto on suurelle osalle nykyajan lapsista jo varsin vierasta. Hän kuvaakin, että uudesta lastenlyriikasta löytyy vastineita vanhoille lastenrunoille ja -loruille ja ”siinä missä ennen köröteltiin kirkkoon, nyt mennään metrolla mummolaan” (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 18–19).

Tietokirjat. Tietokirjoilla tarkoitetaan Hosiaislouman (2003, s. 931) mukaan asiatietoon liittyvää kirjaa, joka ei ole kaunokirjallisuutta. Heikkilä-Halttunen (2015) kuvaa, että lapselle tarkoitetun tietokirjan tulisi olla selkeästi luettava ja tarjota tietoa sopivina määrinä. Hän korostaa myös, että lapset ovat luonnostaan uteliaita ja monet lapset arvostavat jo pienestä pitäen faktatietoa verrattuna kaunokirjallisuuden tarjoamiin satuihin ja tarinoihin (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 82). Suosituimpana lasten tietokirjallisuuden aiheena pidetään luonnontiedettä ja luonnosta kertovissa kirjoissa tavanomaista sisältöä ovat karvaiset eläimet ja värikkäät kasvit (Korolainen, 2001, s. 165; Leinonen, 2001, s. 185). Koen itse, että monet kaunokirjallisuuden kirjat toimivat lapselle tietokirjan tavoin, sillä ne kartuttavat lapsen tietämystä arkisista asioista ympäristöstään, sekä tukevat muun muassa kielellisessä kehityksessä. Esimerkiksi varhaislapsuudessa katselukirjat toimivat tietokirjan tavoin, sillä lapsen ensimmäiset katselukirjat opettavat käsitteitä ja päivittäiseen hoitoon liittyviä tuttuja esineitä (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 30).

Sarjakuvat. Sarjakuva voidaan Karasman (2014) mukaan määritellä juonelliseksi piirroskuvien sarjaksi, jossa kuva hallitsee ja teksti on puhekuplina tai lyhyinä teksteinä. Sarjakuvia julkaistaan sanoma- ja viikkolehdistä, sekä itsenäisinä lehtinä, kirjoina tai albumeina (Karasma, 2014, s. 288). Lapsille suunnattu sarjakuvakirjallisuus menee Heikkilä-Halttusen (2015, s. 79) mukaan aiheiltaan hyvin yksin muun lastenkirjallisuuden kanssa, sillä suosittuja aiheita ovat huumori, koti- ja villieläimet ja lapsen arki. Sarjakuvassa kuva ilmaisee tunteita, sillä se on tekstiä suuremmissa osissa ja sarjakuva voikin olla hyvä lähestymistapa vaikeaan aiheeseen. Hakkola ja Luolamaa (2013) kuvaavat, että sarjakuva taipuu hyvin vaikeiden asioiden tarkasteluun, sillä sarjakuvaan voi liittää pehmentävää huumoria vaikeissakin kohtauksissa. Heidän mukaansa sarjakuvaan pääsee myös sisälle helpommin ja siitä voi saada aiheesta yleiskuvan nopeammin, kuin kirjoitetusta kirjasta selailemalla (Hakkola & Luolamaa, 2013, s. 14).

3 Lukemisen vaikutukset lapsen kehityksen osa-alueille

Luoto ja Luoto (2001) kuvaavat, että aikuisen lukiessa lapselle, lapsi oppii muun muassa sosiaalisuutta, tunteiden käsittelyä, empatiaa, keskittymiskykyä sekä kauneudentajua. Lapsen kyky innostua uusista tiedoista, asioista ja kulttuureista, valmius kohdata ahdistavia tai pelottavia asioita sekä rohkeus ilmaista itseään ja tuoda esiin omaa ajatusmaailmaansa kehittyy satuja kuuntelemalla (Luoto & Luoto, 2001, s. 199). Tässä luvussa tarkastelen, että millaisia vaikutuksia lukemisella on lapsen kehityksen osa-alueille.

3.1 Psyykinen kehitys

Psyykkisen kehityksen päämäärinä ovat Sääkslahden (2018) kuvaamana esimerkiksi myönteisen minäkuvan, vahvan itsetunnon sekä fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen turvallisuuden tunteen syntyminen. Hänen mukaansa minäkuvalla tarkoitetaan lapsen käsitystä itsestä ja suhteesta ympäröivään maailmaan (Sääkslahti, 2018, s. 103, 105). Itsetunto tarkoittaa Nurmiran, Leppämäen ja Horpun (2011, s. 22) mukaan ihmisen omaa käsitystä siitä, kuinka arvokas, hyvä ja kyvykäs hän on. Nurmi ja kollegat (2015) kuvaavat, että myönteinen minäkäsitys ja itsetunto suojaavat lasta monilta tulevaisuuden ongelmilta, kuten huononmuuden tai alemmuuden tunteilta (Nurmi ym., 2015, s. 78). Kumpulainen ja kollegat (2016) kuvaavat, että on tärkeää, että lapsella on kehityksen tukena ympärillään turvallisia aikuisia. Positiiviset kokemukset aikuisen antamasta hoivasta luovat lapselle tunteen arvokkuudesta ja pohjan hyväälle ja terveelle itsetunnolle (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 21).

Lyytisen ja Lyytisen (2003) mukaan ilmapiiriltään myönteisissä vuorovaikutustilanteissa lapsi saa kokea turvallisuuden tunnetta ja saa palautetta itsestään sekä omista taidoistaan. Lapsi voi lukuhetken aikana käsitellä päivän tapahtumia, pettymyksiä tai ilonaiheita ja saada vanhemmalta tarvitsemaansa lohdutusta, tukea tai kiitosta (Lyytinen & Lyytinen, 2003, s. 117). Heikkilä-Halttunen (2015) kuvaa, että fyysinen läheisyys ja sylissä oleminen tukevat lapsen itsetuottamusta ja itsetuntoa sillä yhteisen lukuhetken kautta vanhempi viestii lapselle, että hän on tärkeä. Lapsi arvostaa tilanteessa vanhemman hänelle antamaa kiireetöntä, rauhallista ja leppoisaa yhdessäoloa ja myös vanhempi saa iloa luettavasta kirjasta ja yhteisestä ajasta (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 17, 132 & 175). Vanhemman kosketus tuo lapselle turvaa, rauhoittaa itkua, sekä opettaa lapselle oman kehonsa hallintaa (Kanninen & Sigfrids, 2012, s. 98).

3.2 Emotionaalinen kehitys

Lapsen emotionaalinen kehitys liittyy Pihlajan (2019) mukaan tunteiden tunnistamiseen, niiden ilmaisuun sekä tulkintaan ja emotionaalinen kehitys on nopeaa ja syvällistä. Päiväkotiikäinen lapsi keskittyy omien ja muiden tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen (Pihlaja, 2019, s. 129). Varhaislapsuudessa lapsella ei ole tunneilmaisuun liittyvää sanastoa, ja he ovat ympärillä olevien ihmisten armoilla sen suhteen, mitä tunteiden käsittelyyn liittyviä asioita aikuinen kykenee hänelle omilla kyvyillään välittämään (Kanninen & Sigfrids, 2012, s. 77). Sääkslahti (2018) kuvaa, että tästä syystä pieni lapsi ilmaisee tunteitaan koko kehollaan. Merkittävää, on että lapsi saa kokea, että hänen tunteilleen on tilaa, sillä kun on lupa tuntea, on mahdollista oppia tunnistamaan omat tunteensa (Sääkslahti, 2018, s. 60).

Hyvin merkittävänä emotionaalisenä taitona pidetään Pihlajan (2019) mukaan empatiaa eli myötätuntoa. Alle yksivuotiaalla on jo empatian alkuja ja esimerkiksi alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä itku tarttuu hyvin herkästi. Vähitellen lapsi oppii lohduttamaan toista, mitä kutsutaan minäkeskeiseksi empatiaksi. Lopulta lapsi kykenee kuvittelemaan toisen ihmisen olotilaa, aikomuksia ja tunteita. Tällöin lapsi oppii tuntemaan empatiaa toisen tunnetiloista (Pihlaja, 2019, s. 130). Huotilainen ja Linnavalli (2020) tiivistävät, että empatian syntyminen edellyttää monipuolista tietoa toisesta. Jotta lapsi ymmärtäisi toista, hänellä tulisi olla jonkinlaisen käsitys toisen ajattelusta, aikeista ja tunteista kommunikaatiotilanteessa (Huotilainen & Linnavalli, 2020, s. 307).

Lapselle lukeminen tukee merkittävästi lapsen emotionaalista kehitystä. Heikkilä-Halttunen (2015, s. 39) kuvaa, että jos lapselle luetaan pienestä pitäen, hän oppii myötäelämään herkästi toisten tunteita, sekä tunnistamaan, säätelämään ja käsittelemään omia tunteitaan. Kirjat voivat toimia myös terapeuttisena välineenä, sillä ne voivat tukea lasta tunne-elämän ongelmassa. Kirjat voivat tuoda lapselle lohtua ja apua erilaisiin kriiseihin elämässä. Suvilehdon (2014, s. 317) mukaan kirjat ovat lapselle turvallinen ympäristö käsitellä pelkoja, jotka ovat luonnollinen osa lapsen kehitys- ja kasvuprosessia. Heikkilä-Halttunen (2015) korostaa, että lapsi saa kirjoista hyväksyntää omille vaikeille tunteilleen, esimerkiksi vihalle, kateudelle tai aggressiiville ja vakuuttaa lapsen siitä, että vaikeuksista ja haasteista voi selvitä (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 100).

3.3 Sosiaalinen kehitys

Pihlajan (2019) mukaan lapsen sosiaalinen kehitys liittyy yhdessä toimimiseen ja yhteiseen tekemiseen. Lapsen sosiaalinen kehitys ja oppiminen etenevät suhteessa hänen ympäristöönsä ja kehittyvään lapseen vaikuttavatkin perhe, suku, tuttavat ja varhaiskasvatuksen ympäristöt heidän arvojen, arvostusten, asenteiden ja toimintansa kautta. Ympäröivä maailma sekä rohkaisee että rajoittaa tai estää tiettyjä tunteita ja käyttäytymistä (Pihlaja, 2019, s. 133, 147). Varhaiset vuorovaikutuskokemukset mahdollistavat sen, että kommunikaatiota voi oppia myöhemminkin ja Keltikangas-Järvinen (2012, s. 21) kuvaakin, että lapsen sosiaalinen kehitys on täysin riippuvainen läheisistä ihmissuhteista.

Keskeisenä teemana sosiaalisessa kehityksessä voidaan pitää sosiaalisten taitojen kehittymistä (Pihlaja, 2019, s. 133). Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan Nurmen ja kollegoiden (2015) mukaan niitä valmiuksia, joilla lapsi pystyy ratkaisemaan arkipäivän tilanteisiin liittyviä ongelmia ja saavuttamaan henkilökohtaisia päämääriään sellaisilla tavoilla, jotka johtavat positiivisiin seuraksiin sosiaalisissa tilanteissa, esimerkiksi siihen, että lapsi pääsee mukaan muiden lasten leikkiin. Sosiaaliset taidot edellyttävät lapselta empatiakykyä ja se, miten hyvin lapsi tässä onnistuu, on yhteydessä hänen kognitiivisiin taitoihinsa, minäkuvaansa ja asemaansa perheessä ja lapsiryhmässä (Nurmi ym., 2015, s. 54). Pulkkinen (2002, s. 47) kuvaa myös, että sen lisäksi, että sosiaaliset taidot vaikuttavat siihen, miten lapsi pystyy tekemään aloitteita sosiaalisten suhteiden solmimiseksi, niin ne vaikuttavat myös siihen, että lapsi pystyy ylläpitämään solmimiaan sosiaalisia suhteita.

Kirjat ovat lapselle sosiaalisen elämän oppikirjoja, joiden avulla lapsi saa malleja sosiaalisista taidoista. Kirjojen syy- ja seuraussuhteet, tapahtumat ja tunnelma kehittävät lapsen tapaa hahmottaa maailmaa ja ihmisten käyttäytymistä, sekä auttavat lasta hahmottamaan oikean ja väärän. Kirjojen kautta lapsi oppii rakentamaan ja ylläpitämään ihmissuhteita ja selviämään haastavistakin tilanteista, sekä kuinka tulla toimeen itsensä ja muiden ihmisten kanssa (Hakamo, 2011, s. 60; Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 39). Lisäksi kirjojen kautta lapsen kyky nähdä asioita toisen ihmisen näkökulmasta kehittyy (Ojanen, 1980, s. 120). Rastas (2013) kuvaa että lapselle lukemisella on myös sosiaalistavia vaikutuksia. Se, että lapselle luetaan, voi edesauttaa lasta pääsemään yhteiskunnan jäseneksi, millä voi osaltaan olla syrjäytymistä ehkäiseviä vaikutuksia. Lisäksi lukeminen voi antaa keinoja ympäristössä tapahtuvien muutosten kokemiseen, sekä tukea esimerkiksi erilaisuuden ymmärtämistä (Rastas, 2013, s. 7).

3.4 Kognitiivinen kehitys

Lapsen kognitiivisella kehityksellä tarkoitetaan tiedon rakentumiseen ja ajatteluun liittyvien toimintojen kehittymistä ja yhtenä keskeisimmistä kognitiivisen kehityksen osa-alueista voidaan pitää kielen kehitystä (Sääkslahti, 2018, s. 89). Lapsen kognitiiviseen kehitykseen vaikuttavat perimä, ympäristö, sekä lapsen oma kiinnostus ja aktiivisuus. Lapsen kognitiivista kehitystä tukee myönteinen vuorovaikutus sekä vanhemman antama emotionaalinen tuki (Nurmiranta, Leppämäki, Horppu, 2011, s. 33).

Nurmi kollegoineen (2014) kuvaa, että kielen avulla lapsi jäsentää havaintojaan ja oppii uusia asioita. Kieli toimii lapselle sosiaalisena välineenä muun muassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tunteiden ja ajatusten viestimisessä, uusien asioiden oppimisessa, sekä ongelmanratkaisussa. Kielen avulla lapsi oppii vaikuttamaan käytökseensä, suunnittelemaan toimintaansa ja ohjaamaan sitä. Kielellä on keskeinen vaikutus myös siihen, minkälaisen kuvan lapsi muodostaa itsestään yksilönä (Nurmi ym., 2014, s. 41). Kielen omaksuminen edellyttää, että lapsi oppii äidinkieltensä äänteet, sanaston, sekä ne säännöt, joiden mukaisesti sanoja taivutetaan ja yhdistellään lauseiksi (Lyytinen & Lyytinen, 2003, s. 92–93).

Heikkilä-Halttunen (2015) kuvaa, että kirjojen katselu ja lukeminen kehittävät monipuolisesti lapsen kielitaitoa sekä tiedonkäsittelyyn ja oivaltamiseen liittyviä taitoja. Kirjoissa käytetään useimmiten rikasta ja monipuolista kieltä, joka tukee lapsen sanavaraston kasvua ja sitä kautta puheen kehitystä. Lapsi oppii sellaisia sanoja, joita käytetään usein, jotka liittyvät useimmiten hänen elämäänsä ja jotka ovat sellaisessa merkityksessä kuin niitä on käytetty hänelle puhuttaessa. Vanhempi voi tukea kielen kehitystä sillä, että hän nimeää asioita ja esineitä. Lisäksi erilaiset lorut, riimit ja runot auttavat lasta tunnistamaan äänen värejä, sävyjä ja rytmiä, sekä lisäävät herkkyyttä kielen kuunteluun ja keskittymiseen (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 23, 39).

Lapselle luetaan myös siksi, että se stimuloi lapsen ajatusmaailmaa ja edistää lapsen mielikuvitusta ja luovaa ajattelua (Suvilehto, 2014, s. 298). Sääkslahti (2018) kuvaa, että mielikuvituksella tarkoitetaan tietoisuuden ominaisuutta, jolle ihmismieli perustuu. Se on lapsen kykyä kuvitella mielessä niin, että tunteet ovat vahvasti läsnä. Mielikuvitus voi tulla näkyväksi esimerkiksi ääneen ajattelun, puheen, kuvallisen, musiikillisen tai liikkeellisen toiminnan kautta (Sääkslahti, 2018, s. 98). Jantusen (2007, s. 235) mukaan luetun tarinan vaikutusta voidaan syventää tai tehostaa esimerkiksi piirtämällä, maalamalla, musisoimalla tai näyttelemällä.

4 Lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus

Tässä luvussa tarkastelen vanhemman ja lapsen välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen vuorovaikutuksen vastavuoroisuutta, jolla tarkoitetaan sitä, että molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa vuorovaikutustilanteessa. Toisessa alaluvussa tarkastelen erilaisia vuorovaikutuksen muotoja. Näitä ovat esimerkiksi sanallinen ja sanaton vuorovaikutus sekä avoin ja ei-avoin vuorovaikutus. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen sitä, miten yhteiset lukuhetket tukevat perheissä tapahtuvaa vuorovaikutusta.

4.1 Vuorovaikutuksen vastavuoroisuus

Talvio ja Klemola (2017, s. 12) tuovat esiin, että ihmisten välinen vuorovaikutus on aina vastavuoroista, jolla tarkoitetaan heidän mukaansa sitä, että vuorovaikutustilanteen osapuolet tuovat tilanteeseen jotain sellaista, joka vaikuttaa molemmissa. Perheen kontekstissa vastavuoroisuus ilmenee niin, että vanhempi ja lapsi tekevät aloitteita ja vastaavat toistensa aloitteisiin. Lyytinen ja Lyytinen (2003, s. 118) kuvaavat, että varhainen vuorovaikutus tapahtuu useimmiten vanhemman aloitteesta, jolloin tilanne etenee kysymys-vastausperiaatteella. Paavola-Ruotsalainen ja Rantalainen (2020, s. 31) korostavat että lapsen varhaislapsuudessa vuorovaikutuksen aloittaminen ja ylläpitäminen on aina vanhemman vastuulla.

Paavola-Ruotsalaisen ja Rantalaisen (2020, s. 31) mukaan vastavuoroisuus näkyy vanhemman ja lapsen toiminnan ja tunnetilojen sovittamisessa yhteen. Tamminen (2004) mukaan merkittävää on, miten hyvin kummankin tekeminen lomittuu, rytmittyy ja sopii yhteen. Tunnetasolla vastavuoroisuus syntyy siitä, mitä tunnetta kumpikin toiselle viestittää sekä toisaalta, mitä huomaa toisessa ja mitä ottaa vastaan. Vuorovaikutuksen yhteisesti jaettu tunnetila kuvastaa sitä, miltä oma ja toisen tekeminen kummastakin tuntuu (Tamminen, 2004, s. 49–50). Överlund (2015) kuvaa, että lapsen ja vanhemman välillä tapahtuva vuorovaikutus toteutuu toiminnan, tunteiden ja mielikuvien tasolla. Lapsen katseet, ääntelyt ja toiminnat herättävät vanhemmassa vastauksia toiminnan tasolla ja muodostavat lapsesta tunteita ja mielikuvia ja vastaavasti lapsen mieleen tallentuu yhteisiä kokemuksia vanhemman kanssa vietetystä ajasta (Överlund, 2015). Rusanen (2011, s. 79) kuvaa, että vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa vanhemmalla on parhaimmat mahdollisuudet oppia tuntemaan lapsensa hyvin ja muodostaa siten edellytykset lapsen kasvun tukemiseen monipuolisella tavalla.

4.2 Vuorovaikutuksen muodot

Gerlander ja Poutiainen (2016) kirjoittavat, että viestintä ja vuorovaikutus nähdään useimmiten toistensa synonyymeinä. He viittaavat tekstissään Careyn artikkeliin, jonka mukaan viestintää voidaan tarkastella joko tiedon siirtona tai ihmisten välistä yhteisyyttä tuottavana. Vuorovaikutukseksi voidaan kutsua viestintää, jossa ihmiset yhteistyössä tuottavat, jakavat ja tulkitsevat merkkejä. Se, mitä joku toiselle sanoo, ja miten toinen sen käsittää, riippuu esimerkiksi tilanteesta, viestijöiden suhteesta toisiinsa, puhekulttuurista, aiemmin sanotusta ja hetkessä ilmestyvistä hienovaraisista ilmaisen sävyistä, katseista, kasvojen ilmeistä tai vartalon liikkeistä. Ihmisten välinen vuorovaikutus toteutuu puhumisena, kuuntelemisena, katselemisena ja liikkeenä ja siihen liittyy sanallisia ja ei sanallisia merkkejä, joita tulkitaan aistihavaintojen avulla (Gerlander & Poutiainen, 2016, s. 83).

Kauppila (2005, s. 25, 33) jakaa ihmisten välisen vuorovaikutuksen *sanalliseen*, eli *verbaaliseen vuorovaikutukseen* sekä *sanattomaan*, eli *nonverbaaliseen vuorovaikutukseen*, joita käytän käsitteinä myös tässä tutkimuksessa. Sanallisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan puhutun kielen avulla tapahtuvaa vuorovaikutusta. Laine (2005) kuvaa, että ihmisten välisessä kanssakäymisessä sanallinen vuorovaikutus muodostaa viestinnän ytimen. Hänen mukaansa ihmiset havaitsevat ja valikoivat muiden puheesta informaatiota, tulkitsevat sitä, suhteuttavat sitä aiempiin tietoihinsa ja muodostavat siitä oman käsityksensä. Selkeä sanallinen vuorovaikutus jättää hyvin vähän tulkinnanvaraa kuulijalle, sillä useimmiten ihmiset ymmärtävät heille kohdistetun puheen merkityksen (Laine, 2005, s. 82–83).

Gerlanderin ja Poutiaisen (2016) mukaan vuorovaikutus ei tapahdu vain kielen avulla, vaan sanaton vuorovaikutus on lähes aina mukana merkitysten tuottamisessa ja tulkintojen tekemisessä. He kuvaavat esimerkiksi, että tilanteen mukaan asioita kerrotaan eri äänensävyllä, eri ihmisten läheisyyteen astutaan eri etäisyydelle tai puhujan katseen suunnasta tehdään erilaisia tulkintoja (Gerlander & Poutiainen, 2016, s. 83). Kauppilan (2005) mukaan sanattomalla vuorovaikutuksella tarkoitetaan kaikkea sitä vuorovaikutusta, mikä tapahtuu sanallisen vuorovaikutuksen ohessa. Hänen mukaansa se voi ilmetä esimerkiksi ilmeinä, eleinä, asentoina ja olemuksina. Sanattomaan viestintään voi liittyä paljon kosketusta ja kosketusaistin avulla voidaan viestiä esimerkiksi pitämistä, rakastamista, turvallisuutta ja ymmärtämistä. Lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen kuuluu useimmiten paljon kosketusta (Kauppila, 2005, s. 33).

Kääntä ja Haddington (2011) kirjoittavat *multimodaalisesta vuorovaikutuksesta*. Käsitteellä tarkoitetaan ihmisten välistä reaaliaikaista ja kasvokkain tai teknologian välityksellä käytävää keskustelua, jossa multimodaalisuudella viitataan puheen lisäksi niihin vuorovaikutuksen keinoihin, joilla on merkittävä tehtävä ymmärtämisessä ja ymmärretyksi tulemisessa. Multimodaalinen vuorovaikutus on siis viestintää, jossa ihmiset hyödyntävät esimerkiksi puhetta, kehoa, eleitä ja ilmeitä sekä toisaalta ympäristöään, kuten esineitä, tilaa, paikkaa ja liikettä (Kääntä & Haddington, 2011, s. 11). Koen, että omassa tutkimuksessani lapsen ja vanhemman välisen lukuhetken voidaan nähdä ilmentävän multimodaalista vuorovaikutusta. Ajattelen, että eläytyvä kirjanluku voi sisältää esimerkiksi erilaisia äänen painotuksia, puhenopeuden ja äänenvoimakkuuden muutoksia, äänen laatua, naurua, taukoja, hengityksiä, katseen suuntaamista, sekä ilmeitä ja kehon liikkeitä. Näiden avulla lukija tuo esiin kirjassa tapahtuvia käännteitä ja tapahtumia.

Etzion-Carasso ja Oppenheim (2000) kuvaavat, että aikuisten tavassa suhtautua lapseen on selviä eroja. He puhuvat artikkelissaan *avoimesta ja ei-avoimesta vuorovaikutuksesta*. Avoimessa vuorovaikutuksessa vanhempi on tietoinen lapsensa signaaleista, jolloin hän kykenee havaitsemaan ja tulkitsemaan niitä oikein, sekä vastaamaan niihin sopivalla tavalla. Tällä tavalla toimiessaan vanhempi viestittää lapselle hänen signaaliensa olevan ymmärrettäviä ja merkittäviä ja parhaimmillaan lapsi kokee tulleeensa ymmärretyksi. Avoimessa vuorovaikutuksessa lapsi voi luottaa siihen, että hänen ei tarvitse muunnella tunteitaan tai käyttäytymistään vanhempien toiveiden mukaisesti (Etzion-Carasso & Oppenheim, 2000, s. 348). Avoimessa vuorovaikutuksessa lapsen kanssa on kyse siitä, että vanhempi ottaa lapsensa odotukset ja vaatimukset vakavasti, mikä vaatii vanhemmalta aitoa kuuntelemista, sekä lapsen näkökulman ymmärtämistä (Rusanen, 2011, s. 85). Ei-avoimessa vuorovaikutuksessa vanhempi on ei-sensitiivinen suhtautuessaan valikoivasti lapsensa antamiin signaaleihin ja tulkitessaan niitä virheellisesti (Etzion-Carasso & Oppenheim, 2000, s. 355). Rusanen (2011, s. 84) nostaa esiin, että tällaisessa vuorovaikutuksessa lapsi saa käsityksen, etteivät hänen tarpeensa olisi tärkeitä, eikä niitä kannattaisi vanhemmalle ilmaista.

4.3 Lukuhetket vuorovaikutuksen tukena

Ganotice, Downing, Mak, Chan, ja Lee (2017, s. 52) kuvaavat, että keskustelunomaiset, dialogisia tekniikoita hyödyntävät lukutilanteet vahvistavat vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Suvannon ja Ukkolan (2020, s. 284) mukaan lapsen ja vanhemman yhteinen luku-tuokio parantaa vastavuoroista kommunikointia ja tukee kokemusta vanhemmuudesta. Luomaniemi, Lepola ja Salmela (2010) lisäävät, että lukutilanteessa lapsen ja aikuisen yhteinen huomio kirjaan edesauttaa vuorovaikutuksellisen keskustelun syntymistä, mutta lapsen oppimisen kannalta on merkittävää, että vanhempi osaa valita, että mitä ja miksi lapselle luetaan. Aikuisen vastuulla on heidän mukaansa valita lapsen ikä- ja kehitystasoon sopivia kirjoja (Luomaniemi, Lepola & Salmela, 2010, s. 5).

Luomaniemi, Lepola ja Salmela (2010) viittaavat teoksessaan Busiin, joka on tutkinut vanhemman ja lapsen välistä suhdetta lukutilanteen aikana. Lapsen kasvua ja kehitystä ei hänen mukaansa ei voida tukea pelkästään lukemalla ääneen. Vanhemman ja lapsen välisen suhteen laatu vaikuttaa merkittävästi lukutilanteen etenemiseen. Bus kuvaa tätä suhdetta turvalliseksi tai turvattomaksi sen mukaan, miten vanhempi ja lapsi käyttäytyvät lukutilanteessa. Turvallisessa suhteessa vanhempi tunnistaa lapsensa kiinnostuksen kohteet ja osaa tarvittaessa kiinnittää lapsen huomion ja ylläpitää sitä. Turvattomassa suhteessa lukeminen on suorittamista, jolloin vanhempi joutuu pinnistelemaan saadakseen lapsen huomion. Busin mukaan lapsen kykyyn oppia ymmärtämään luettuja tarinoita on yhteydessä lapsen ja vanhemman välisen sosioemotionaalisen suhteen laatuun lukutilanteen aikana (viitattu lähteessä Luomaniemi, Lepola & Salmela, 2010, s. 6).

Suojala (2001) kirjoittaa, että lukutilanteen voi määritellä laadukkaaksi, jossa lapsen aloitteellisuutta ja uteliaisuutta kirjaa kohtaan rohkaistaan ja kirjasta saatuja kokemuksia jaetaan vuorovaikutuksessa. Myönteiset kokemukset lukemisesta jo varhaislapsuudessa ovat erityisen tärkeitä, sillä vuorovaikutus toimii molempiin suuntiin. Kun lapsi on innostunut tutkimaan kirjaa ja reagoi tilanteeseen myönteisesti, myös vanhemmat kokevat tilanteet palkitsevana (Suojala, 2001, s. 66).

5 Yhdessä lukeminen

Tässä luvussa tarkastelen yhdessä lukemista (engl. shared reading) kolmesta näkökulmasta. Ensimmäisessä alaluvussa käsitelen jaettua tarkkaavaisuutta, sillä yhteinen lukuhetki toimii onnistuessaan oivana esimerkkinä jaetusta tarkkaavaisuudesta. Toisessa alaluvussa keskityn keskustelemaan lukemisen käsitteeseen, jolla tarkoitetaan kirjan lukemisen tapaa, jossa lapsi ei vain kuuntele, vaan toimii aktiivisena kommentoijana kirjan edetessä. Kolmannessa alaluvussa käsitelen kotia lukuympäristönä.

5.1 Jaettu tarkkaavaisuus

Tarkkaavaisuudella viitataan Kaplanin ja Hafnerin (2006, s. 139) mukaan prosessiin, jossa ihminen keskittää huomionsa johonkin kohteeseen ja sulkee mielestään pois muun ympäristön. Jaetulla tarkkaavaisuudella tarkoitetaan lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet ovat kohdistaneet huomionsa samaan kohteeseen ja tiedostavat mahdollisuutensa vaikuttaa toisen osapuolen toimintaan (Lyytinen & Lyytinen, 2006, s. 117). Laakson (2014, s. 38) mukaan jaetulla tarkkaavaisuudella viitataan taitoihin, jotka ovat yhteydessä lapsen kykyyn ohjata ja seurata toisen ihmisen tarkkaavaisuuden kohdistumista, ymmärtää tarkkaavaisuuden kohdistumisen merkitys puhutun kielen tulkitsemisessä, sekä jakaa tietoisesti yhteinen huomion kohde.

Mattinen, Kajamies, Räsänen, Hannula-Sormunen ja Lehtinen (2013, s. 43) kuvaavat, että lapsen ja vanhemman välinen onnistunut lukuhetki toimii hyvänä esimerkkinä jaetusta tarkkaavaisuudesta, sillä tilanteessa kirja toimii molempien osapuolien huomion kohteena, ja molemmat ovat tilanteessa tietoisia siitä. Kaplan ja Hafner (2006) korostavat, että jaetulla tarkkaavaisuudella ei tarkoiteta sitä, että katsotaan sinne, mihin toinen henkilö katsoo. Jaetun tarkkaavaisuuden tilanteissa osapuolten on tiedettävä, että toinen jakaa saman huomion kohteen, mutta myös sen, että heidän molempien aikomuksensa kohteen suhteen ovat samoja (Kaplan & Hafner, 2006, s. 136, 138). Lapsi voi siis lukuhetken aikana tarkastella esimerkiksi kirjan kuvia olematta sen enempää yhteydessä toiseen ihmiseen, mutta jaetun tarkkaavaisuuden tilanne vaatii, sen, että lapsi tunnistaa vanhemman huomion olevan suunnattu samaan kirjaan.

5.2 Keskusteleva lukeminen

Heikkilä-Halttunen (2015, s. 66) toteaa, että perinteinen lapsen ja vanhemman välinen lukuhetki etenee usein niin, että vanhempi lukee ja lapsi kuuntelee passiivisena vieressä. Lyytinen ja Lyytinen (2003, s. 117) kuitenkin huomauttavat, että kirja tarjoaa lapselle ja vanhemmalle paljon yhteistä keskusteltavaa, eikä lapsen rooli tilanteessa ole passiivinen. Huebner ja Payne (2010, s. 197) tuovat artikkelissaan esiin keskustelevan lukemisen käsitteen, jolla tarkoitetaan lukutyyliä, joka sisältää enemmän vuorovaikutusta, kun perinteinen aikuisen ehdolla etenevä lukeminen. Mattinen ja kollegat (2013, s. 45) korostavat, että keskustelevassa lukemisessa tavoitteena on muodostaa vastavuoroista keskustelua tarinan tapahtumista.

Hargraven ja Sénéchal (2000) mukaan keskusteleva lukeminen perustuu kolmeen periaatteeseen. Ensimmäiseksi, vanhemman tehtävä lukuhetken aikana on rohkaista lasta osallistumaan tilanteeseen. Hän voi esittää lapselle avoimia ja elävöittäviä kysymyksiä, joiden tarkoituksena on kannustaa lasta käyttämään kieltä ja tulemaan aktiiviseksi osallistujaksi passiivisen kuuntelijan sijaan. Toiseksi, vanhemman tehtävä lukuhetken aikana on antaa lapselle motiivivaa palautetta. Hän voi kommentoida lapsen antamia vastauksia ja tarpeen tullen täydentää niitä ja antaa lapselle rohkaisevaa palautetta. Kolmanneksi, vanhemman tulee mukauttaa lukemisen ohessa tapahtuva toiminta lapsen kehitykselle sopivaksi. Esimerkiksi jos lapsi on jo melko taitava nimeämään värejä, olisi hyvä, että häntä rohkaistaisiin puhumaan muistakin kirjan ominaisuuksista (Hargrave & Sénéchal, 2000, s. 76–77). Lacour, McDonald, Tissington ja Thomason (2013, s. 73) lisäävät, että on merkittävää, että keskustelevan lukemisen aikana on paljon toistoa, sillä se tukee lapsen kielellistä kehitystä.

Han ja Neuhart-Pritchett (2014) viittaavat artikkelissaan lukemisen yhteydessä käytävään keskusteluun. He kuvaavat, että keskustelu voidaan jakaa välittömään ja välilliseen keskusteluun sen mukaan, mistä tilanteesta puhutaan. Välittömällä keskustelulla viitataan keskusteluun, joka koskee suoraan luettavan tarinan kirjallista merkitystä tai kirjan kuvitusta (Han & Neuhart-Pritchett, 2014, s. 56). Välitön keskustelu tapahtuu lapsen kanssa hänen ikätasoaan vastaavalla tavalla. Heikkilä-Halttunen (2015) kuvaa, että keskustelu lähtee usein kuvien tunnistamisesta ja lyhyistä lauseista, loruista ja runoista ja etenee lapsen kasvaessa vastavuoroiseen ja rikkaaseen keskusteluun (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 37). Välillisellä keskustelulla Han ja Neuhart-Pritchett (2014, 56) tarkoittavat keskustelua, joka ulottuu pidemmälle, kuin välitön keskustelu ja voi koskea esimerkiksi lapsen henkilökohtaisia kokemuksia.

5.3 Koti lukuympäristönä

Suurin osa varhaislapsuuden kielellisestä oppimisesta tapahtuu kotona. Lundberg (2006) kuvaa, että lapset sosiaalistuvat siellä kirjalliseen ympäristöön jo ennen koulun aloittamista. Vuorovaikutus kotona kehittää lapsen kielellistä ja kirjallista tietoisuutta jo varhaislapsuudessa ja lapsi oppii tekstin perusidean ja käytänteet jo ennen varsinaisen lukutaidon oppimista (Lundberg, 2006, s. 71–72). Kodin lukuympäristöllä viitataan painettuun tekstiin, kirjaimiin ja lukemiseen liittyviä virikkeitä ja mahdollisuuksia, joita lapselle tarjotaan kotona (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002, s. 408). Lerkkanen, Salminen ja Pakarinen (2018, s. 22) kuvaavat, että tällaisia virikkeitä voivat olla esimerkiksi yhteinen ääneen lukeminen, kotona olevan lastenkirjallisuuden määrä, lukemisen opettaminen kotona, kirjastokäyntien määrä sekä vanhempien oma esimerkki lukutottumuksista.

Sénéchal ja LeFevren (2002, s. 455–446) mukaan kodin lukuympäristö voidaan jakaa formaaleihin ja informaaleihin lukukokemuksiin. Formaaleissa lukukokemuksissa vanhemman tavoitteena on kiinnittää lapsen huomio painettuun tekstiin ja tukea häntä lukemaan oppimisessa. Lerkkanen ja kollegat (2018, s. 22) kuvaavat, että vanhempi voi esimerkiksi opettaa lapselle kirjaimia ja sanojen kirjoittamista tai lukemista. Informaaleissa lukukokemuksissa painopiste on tekstin sisällössä, eikä tekstissä itsessään eli esimerkiksi lapsen kuunnellessa satua hänen huomionsa kiinnittyy tarinaan ja kuviin (Sénéchal & LeFevre, 2002, s. 455). Lerkkasen ja kollegoiden (2018) mukaan informaaleja lukukokemuksia ovat ne vanhempien toimet, jotka epäsuorasti tarjoavat lapselle malleja lukutaidon käyttötavoista. Merkittävää on, että painopiste on epäsuoralla mallioppimisella, jonka tavoitteena on vahvistaa lapselle näitä malleja sekä asenteita. Lerkkanen kollegoineen (2018, s. 22) myös korostaa, että formaalit ja informaalit lukukokemukset voivat tapahtua samanaikaisesti, sillä esimerkiksi iltasadun luku-tilanteessa huomio voi olla kiinnittyneenä sekä tekstin sisällössä, että painetussa tekstissä.

Ylönen (2000) kuvaa, että kotona tapahtuva lukuhetki poikkeaa merkittävästi päiväkodin isoissa ryhmissä toteutetuista lukuhetkistä. Hänen mukaansa koti mahdollistaa lukuympäristönä vastavuoroisemman ja läheisemmän lukukokemuksen lapselle. Lisäksi kotona ollessaan vanhempi pystyy tarkemmin seuraamaan ja tulkitsemaan lapsen ilmeitä ja eleitä verrattuna päiväkodissa isossa ryhmässä työskentelevään aikuiseen (Ylönen, 2000, s. 92–93). Itse koen, että pienryhmäpedagogiikalla on varhaiskasvatuksessa nykyisin valtava merkitys, joten luku- hetket pienissäkin ryhmissä tai jopa kahden kesken ovat mahdollisia.

6 Tutkimusmenetelmät

Tässä luvussa tarkastelen ja perustelen tutkielman metodologisia valintoja. Ensimmäinen alaluku käsittelee kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta ja sen ominaispiirteitä ja päämääriä. Toinen alaluku käsittelee fenomenografista lähestymistapaa, jonka olen valinnut tutkielmani tutkimusmenetelmäksi. Tarkastelen erityisesti fenomenografisen tutkimuksen ominaispiirteitä ja tavoitteita.

6.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkielmani on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Hirsjärvi (2018a) kuvaa, että lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen ja ajatus siitä, että todellisuus on moninainen. Hänen mukaansa todellisuuden moninaisuudella tarkoitetaan sitä, että tapahtumat muokkaavat samanaikaisesti toisiaan ja tapahtumien väliltä voidaan löytää moninaisia suhteita. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, 2018a, s. 161). Vilkka (2021) kuvaa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitteena on tarkastella merkitysten maailmaa. Hänen mukaansa merkitykset ilmenevät suhteina ja niiden muodostamina merkityskokonaisuuksina. Merkityskokonaisuudet taas näyttäytyvät ihmisistä lähtöisin olevina tapahtumina, kuten toimintana, ajatuksina ja päämäärien asettamisina. Tutkimuksen tavoitteena on löytää ihmisten omia kuvauksia koetusta todellisuudesta (Vilkka, 2021, s. 118).

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on löydettävissä tyypillisiä piirteitä. Se on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, joka tapahtuu luonnollisissa tilanteissa. Hirsjärvi (2018a) tuo esiin, että kvalitatiivista tutkimusta tehtäessä suositaan ihmistä tiedonkeruun instrumenttina. Tällä hän tarkoittaa sitä, että tutkija luottaa enemmän omaan havaintoihinsa, kuin mittausvälineillä hankittavaan tietoon. Tutkimukselle on ominaista se, ettei lähtökohtana ole teorian tai hypoteesien testaaminen, vaan aineiston monipuolinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Lisäksi kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista se, että tutkimuskohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja aineiston analyysi toteutetaan laadullisista menetelmin niin, että tutkittavien näkökulmat pääsevät esille, sekä se, että tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja tulkitaan aineistoa sen mukaisesti. Huomioitavaa on myös se, että tutkimussuunnitelma muuttuu ja muokkautuu lopulliseksi tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi, 2018a, s. 164).

6.2 Fenomenografia

Tutkielmani menetelmällisenä lähtökohtana toimii fenomenografia, sillä tutkimuksessani ollaan kiinnostuneita vanhempien käsityksistä. Metsämuuronen (2006) kuvaa, että fenomenografia sanana tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista. Yleisesti fenomenografiassa tutkitaan sitä, miten maailma ilmenee ja muodostuu ihmisten tietoisuudessa (Metsämuuronen, 2006, s. 108). Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografian tutkimusintressinä ovat erilaisia arkipäiväisiä ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä, sekä tarkastella käsitysten keskinäisiä suhteita (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163). Ihmisten käsitykset samastakin asiasta voivat olla hyvinkin erilaisia riippuen esimerkiksi iästä, koulutustaustasta, kokemuksista ja sukupuolesta (Metsämuuronen, 2006, s. 108).

Kettunen ja Tynjälä (2018) kuvaavat ilmiöiden käsittämistä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulman kautta. Ensimmäisen asteen näkökulmasta tutkija kuvaa jotakin ilmiötä sellaisena kuin hän sen itse käsittää. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta, eli siitä, miten joukko ihmisiä käsittää jonkin ilmiön (Kettunen & Tynjälä, 2018, s. 7). Niikon (2003) mukaan toisen asteen näkökulma painottaa toisten ihmisten tapaa kokea jotakin. Siinä tehdään päätelmiä toisten ihmisten ajatusten ja kokemusten pohjalta liittyen ympäröivään maailmaan. Toisen asteen näkökulman käyttöä voidaan perustella siten, että ”se mitä me koemme ja tiedämme, on todellisuutta tutkittaville, ei sitä, että todellisuus ja ilmiöt eksistoisivat jossakin heidän ulkopuolellansa sellaisenaan” (Niikko, 2003, s. 24–25).

Metsämuuronen (2006) mukaan fenomenografinen tutkimus etenee vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija kiinnittää huomionsa johonkin asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää olevan hämmentävän erilaisia käsityksiä. Toisessa vaiheessa tutkija perehtyy valitsemaansa aiheeseen teoreettisesti ja jäsentelee alustavasti siihen liittyvät näkökulmat. Kolmannessa vaiheessa tutkija hankkii aineistonsa (Metsämuuronen, 2006, s.109). Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 164) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa hyödynnetään yleensä erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja kuten muun muassa avoimia tai teemoittain eteneviä yksilö- ja ryhmähaastatteluja, kirjoitelmia, dokumentteja ja kyselyitä tai edellä mainittujen yhdistelmiä. Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa tutkija luokittelee kokoamansa käsitykset niiden merkitysten perusteella (Metsämuuronen, 2006, s. 109).

7 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käydään läpi tutkielman toteutusta. Ensimmäisessä osassa käsittelen aineiston keruuta kyselylomakkeen avulla. Tarkastelen kyselyn ominaisuuksia, sekä oman kyselylomakkeeni rakentumista. Toisessa osassa tarkastelen aineiston analyysia sisällönanalyysiä hyödyntäen. Kolmannessa luvussa käyn läpi tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

7.1 Aineiston keruu

Aineisto tutkielmaan kerättiin sähköisesti Webropol -kyselylomakkeella, jonka jaoin Metso-kankaan vanhemmat -Facebook ryhmään. Ryhmässä on jäseniä yli 2000, joten rajasin kyselyn koskemaan vain alle kouluikäisten lasten vanhempia. Vastaukset kyselyyn kerättiin anonyymisti neljän viikon aikana.

Sähköisen kyselylomakkeen etuina voidaan pitää Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan visuaalisuutta, nopeutta ja taloudellisuutta. Visuaalisuus ilmenee niin, että kyselylomake voidaan rakentaa ulkomuodoltaan monipuoliseksi ja mahdollisimman miellyttäväksi. Kyselylomakkeen nopeus on etuna niin kyselyä toimittaessa, kuin vastauksia palautettaessa. Kyselylomakkeen taloudellisuus ilmenee siinä, ettei siitä juurikaan aiheudu kuluja aineistonkeruuvaiheessa, vaikka vastaaja asuisi toisella puolella maapalloa (Valli & Perkkilä, 2018, s. 117–118). Hirsjärvi (2018b) lisää, että kyselylomakkeen suuri etu on sen tehokkuus. Kyselylomakkeen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto, sillä tutkimukseen voidaan saada useita henkilöitä ja kysyä monenlaisia asioita. Lisäksi kyselylomake säästää tutkijan aikaa ja vaivaa, sillä sähköiset vastaukset pystytään kääntämään suoraan tiedostoksi (Hirsjärvi, 2018b, s. 185).

Hirsjärvi (2018b) tuo esiin kyselylomakkeiden käyttöön liittyvää kritiikkiä. Hänen mukaansa useimmiten kyselylomakkeella kerättyä aineistoa pidetään pinnallisena ja toteutettuja tutkimuksia teoreettisesti vaatimattomina. Lisäksi tutkija ei voi olla varma siitä, miten vakavasti tutkimukseen osallistuvat vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. Hän ei voi tietää, ovatko vastaajat pyrkineet vastaamaan huolellisesti ja rehellisesti. Tutkija ei voi olla tietoinen siitä, miten onnistuneita annetut vastausvaihtoehdot ovat olleet vastaajien näkökulmasta. Hän ei myöskään voi varmistua siitä, miten perehtyneitä vastaajat ovat lomakkeessa kysytyjen kysymysten aiheisiin (Hirsjärvi, 2018b, s. 195).

Hirsjärven (2018b, s. 198) mukaan lomakkeen tarkalla suunnittelulla ja kysymysten laatimisella voidaan tehostaa tutkimuksen onnistumista. Vilkka (2021) kuvaa, että kyselylomakkeen suunnittelu vaatii sen, että tutkija tietää tutkimuksensa tavoitteen eli sen, mihin kysymyksiin hän on etsimässä vastauksia. Tutkimuksen tavoitteita ja tutkimuskysymyksiä vasten tutkija voi määritellä, mitkä ovat ne selittävät tekijät, joilla on vaikutusta tutkittaviin asioihin. Hän kuvaa myös, että kysymyksistä olisi hyvä olla tunnistettavissa jonkinlainen juoni, sillä kysymysten johdonmukaisuus helpottaa niihin vastaamista. Samaa asiasisältöä käsittelevät kysymykset voidaan myös ryhmitellä omiksi kokonaisuuksiksi (Vilkka, 2021, s. 105, 107).

Itse päädyin jakamaan kyselylomakkeeni (Liite 1) kolmeen osaan aihepiirien mukaan. Ensimmäisessä osiossa kartoitin lapsiperheiden lukutottumuksia kysymällä esimerkiksi yhteisten lukuhetkien määrää sekä niiden pituutta. Vallin (2018) mukaan kyselylomakkeen alussa on usein niin kutsuttuja taustakysymyksiä, joilla tiedustellaan muun muassa vastaajan sukupuolta, ikää ja koulutusta. Ne toimivat samalla lämmittelykysymyksinä varsinaiseen aiheeseen, jolloin vastaaja pääsee vähitellen mukaan (Valli, 2018, s. 94). Lukutottumusten lisäksi tiedustelin lapsiperheiden lasten määrää ja ikää. Toisessa osiossa kartoitin vanhempien käsityksiä lapselle lukemisen merkityksestä. Kolmannessa osiossa selvitin vanhempien käsityksiä lukemisen merkityksestä lapsen ja vanhemman väliselle vuorovaikutukselle.

Vilkka (2021, s. 106) kuvaa, että kyselylomakkeen kysymykset voivat olla monivalintakysymyksiä, avoimia kysymyksiä tai sekamuotoisia kysymyksiä. Päädyin käyttämään lomakkeessani avoimia kysymyksiä ja monivalintakysymyksiä. Hirsjärven (2018b) mukaan avoimet kysymykset muun muassa sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin, osoittavat vastaajan tietämyksen aiheesta, osoittavat, mikä on merkittävää tai keskeistä vastaajien ajattelussa, sekä osoittavat vastaajien aiheeseen liittyvien tunteiden voimakkuuden. Monivalintakysymykset taas sallivat vastaajat vastaamisen samaan kysymykseen niin, että vastauksia voidaan vertailla. Ne tuottavat vähemmän toisistaan poikkeavia vastauksia. Lisäksi ne auttavat vastaajaa tunnistamaan asian sen sijaan, että hänen pitäisi muistaa se, mikä voi osaltaan helpottaa kysymykseen vastaamista. Monivalintakysymykset tuottavat myös vastauksia, joita on helpompi tarkastella ja käsitellä tietokoneella (Hirsjärvi, 2018b, s. 201). Omassa lomakkeessani kysymyksiä oli yhteensä 16, joista yhdeksän oli avoimia kysymyksiä ja seitsemän oli monivalintakysymyksiä. Pyrin kysymysten sijoittamisessa siihen, että monivalintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä olisi lomakkeessa vuorotellen tuoden siihen vaihtelua ja mielenkiintoa.

Valli (2018) korostaa, että kysymysten tekemisessä ja muotoilussa täytyy olla tarkka, sillä kysymykset luovat pohjan tutkimuksen onnistumiselle. Kysymysten huono muotoilu voi aiheuttaa virheitä tutkimustuloksiin. Myös käytetty kieli on merkityksellistä kyselyn onnistumisen kannalta, sillä miellyttävää kieltä on mukavampi ja helpompi lukea, kuin kömpelöä kapulakieltä. Kysymykset olisikin hyvä muotoilla kielellisesti oikein, mutta kohderyhmää ajatellen (Valli, 2018, s. 93). Vilkka (2021) kuvaa, että kysymykset tulisi aina muotoilla tavalla, joka on vastaajalle tuttu, mikä vaatii kohderyhmän hyvää tuntemusta. Myös sanaston tulisi olla kohderyhmälle tuttua (Vilkka, 2021, s. 107). Tästä syystä pyrin muotoilemaan kyselylomakkeen kysymykset helposti lähestyttäviksi ja arkikieliseksi. Jätin pois esimerkiksi kasvatustieteeseen liittyvän ammattisanaston. Lisäksi muotoilin kysymykset vastaajille henkilökohtaiseen muotoon, millä halusin lisätä kyselyn lähestyttävyyttä.

Valli (2018) kuvaa, että lomakkeen pituutta olisi hyvä pohtia huolellisesti, sillä liian pitkä lomake voi saada vastaajan luopumaan vastaamisesta jo ennen lomakkeeseen tutustumista. Lomakkeen pituus määräytyy pitkälti kohderyhmän mukaan. Esimerkiksi vastaajan lukutaito, kyselyn aihe, sekä aiheen merkitys vastaajille on merkittävää. Lisäksi olisi hyvä pohtia, kuinka kauan vastaaja jaksaa keskittyä lomakkeeseen vastaamiseen. Jos lomake koetaan liian pitkäksi, viimeisiin kysymyksiin voidaan vastata ilman perusteellista pohdintaa, mikä puolestaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Valli, 2018, s. 95). Tästä syystä lisäsin omaan lomakkeeseen jokaisen osion loppuun Tallenna ja jatka myöhemmin- painikkeen, jotta vastaajan on mahdollisuus täyttää kyselyä omassa tahdissaan.

Vilkka (2021) tuo esiin, että kysymyslomake tulisi aina testata ennen varsinaista aineistonkeruuta. Testaamisella hän tarkoittaa sitä, että muutama tutkimuskohdetta vastaava henkilö arvioi kyselylomaketta kriittisesti niin, että arvioinnin kohteena ovat kysymysten ja vastausohjeiden selkeys ja yksiselitteisyys, vastausvaihtoehtojen toimivuus, lomakkeen pituus, sekä vastaamiseen käytetty aika. Lisäksi olisi hyvä pystyä arvioimaan, puuttuuko lomakkeesta jokin oleellinen kysymys tai onko lomakkeessa tarpeettomia kysymyksiä. Onnistunut testaus vaatii, että annetut kommentit kyetään perustelemaan ja tutkija kykenee niitä hyödyntämään (Vilkka, 2021, s. 108). Itse testasin kyselylomakettani lähipiirin vanhemmilla, joilta sain kommentteja esimerkiksi kysymysten muotoiluun ja vastausvaihtoehtojen tarkentamiseen. Esimerkiksi ”Miten koet lapsesi hyötyvän siitä, että luet lapselle”- kysymyksen muotoilu oli alun perin ”Miten lukeminen voi mielestäsi edistää lapsen kehitystä eri osa-alueilla?”, mutta sain kommentin, että aiheesta tietämättömälle kysymyksen asettelu voi olla haastava.

7.2 Aineiston analyysi

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat, että tutkimuksen kerätty aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja aineiston analyysin tarkoitus on luoda sanallinen sekä selkeä kuvaus tutkittavasta aiheesta. Laadullisen aineiston analysoinnin tavoitteena on informaatioarvon kasvattaminen, sillä rikkonaisesta aineistosta pyritään muodostamaan mielekästä, selkeää ja yhteneväistä informaatiota tutkittavasta aiheesta. Analysoimalla luodaan aineistoon selkeyttä, jotta siitä kyetään tekemään selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Aineiston laadullinen analysointi perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto järjestetään sellaiseen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset kyetään irrottamaan yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirtämään käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle (Metsämuuronen, 2000, s. 50).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) viittaavat teoksessaan Laineen esittelemään laadullisen aineiston analyysin runkoon, jonka pohjalta toteutin myös oman aineistoni analyysia. Hänen mukaansa laadullisen aineiston analyysissa on viisi vaihetta. Ensimmäiseksi tutkijan tulee päättää, että mikä aineistossa erityisesti kiinnostaa. Useimmiten aineistosta nousee esiin useita kiinnostavia asioita, eikä niitä kaikkia ole mahdollista tutkia yhden tutkimuksen puitteissa. Toiseksi tutkija käy aineistoaan läpi ja merkitsee siitä ne asiat, jotka sisältyvät hänen kiinnostukseensa. Kolmanneksi tutkija kerää merkitsemänsä asiat yhteen ja erottaa ne muusta aineistosta. Neljänneksi tutkija luokittelee, teemoittaa tai tyypittelee aineistonsa. Viidenneksi ja viimeiseksi tutkija kirjoittaa yhteenvedon saamistaan tuloksista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 104).

Tässä tutkimuksessa aineiston analysointi on toteutettu teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 117) mukaan sisällönanalyysin tavoitteena on järjestää aineisto tiiviiseen sekä selkeään muotoon niin, ettei sen sisältämä informaatio katoa. Krippendorffin (2019) mukaan sisällönanalyysin avulla tehdään toistettavia ja päteviä johtopäätöksiä teksteistä. Se tarjoaa aineistonanalyysikeinona uusia oivalluksia ja lisää tutkijan ymmärrystä tietyistä ilmiöistä (Krippendorff, 2019, s. 24). Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Dokumentti voidaan sisällönanalyysissa ymmärtää hyvinkin väljässä merkityksessä ja analysoida voidaan miltei mitä tahansa kirjalliseen muotoon saatettuja materiaaleja, kuten esimerkiksi kirjoja, artikkeleita, päiväkirjoja, kirjeitä, raportteja, haastatteluita ja keskusteluja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) viittaavat teoksessaan Milesiin ja Hubermaniin, joiden mukaan sisällönanalyysi etenee kolmivaiheisena prosessina. Heidän mukaansa aineisto 1) pelkistetään 2) ryhmitellään sekä 3) muutetaan teoreettisiksi käsitteiksi. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria toimii apuna analyysin etenemisessä, mutta ei suoraan ohjaa sitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122, 109). Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, sillä teoreettisessa viitekehyksessä on avattu lapsuuden kehityksen osa-alueita, sekä lukemisen hyötyjä, jotka olivat tukena aineiston abstrahoinnissa. Seuraavaksi esittelen aineistoni analyysia vaihe vaiheelta. Taulukoissa alkuperäisilmaukset ovat vastauksia lomakkeen kysymykseen ”Miten koet lapsesi hyötyvän siitä, että luet hänelle?”.

Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistettiin eli redusoiitiin. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) mukaan aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen teksti pois vastauksia tiivistämällä tai pilkkomalla ne osiin. Pelkistetyistä ilmauksista luotiin taulukko, josta on esimerkki kuvassa 1.

| Alkuperäisilmaukset | Pelkistetyt ilmaukset |
|---|---|
| ”Kieli ja vuorovaikutus kehittyvät, tunnetaidot, sanavarasto, empatia ja ajattelu kehittyvät.” | Kieli kehitty Vuorovaikutus kehitty Tunnetaidot Sanavarasto Empatia kehitty Ajattelu kehitty |
| ”Mielikuvitus lisääntyy, sanavarasto laajenee, kirjoissa käsitellään tunne asioita, tutustuu kirjaimiin ja vietetään yhteistä aikaa.” | Mielikuvituksen lisääntyminen Sanavaraston laajeneminen Tunneasioiden käsittely Kirjaimiin tutustuminen Yhteinen aika |
| ”Sanavarasto ja vuorovaikutustaidot kehittyvät. Hän saa läheisyyttä istuessa sylissä. Mielikuvitus ja tunnetaidot kehittyvät.” | Sanavarasto kehitty Vuorovaikutustaidot kehittyvät Läheisyys sylissä Mielikuvitus kehitty Tunnetaidot kehittyvät |
| ”Tunnetaidot, kielen kehitys, yhteys, keskittyminen, kuuntelutaito, mielikuvitus.” | Tunnetaidot Kielen kehitys Yhteys Keskittyminen Kuuntelutaito Mielikuvitus |

Kuva 1: Esimerkki aineiston redusoinnista

Sisällönanalyysin toisessa vaiheessa aineisto ryhmiteltiin eli klusteroitiin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistosta nostetut pelkistetyt ilmaukset käydään tarkasti läpi, ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään omiksi alaluokikseen. Alaluokat nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Alaluokista luotiin taulukko, josta on esimerkki kuvassa 2.

| Pelkistetyt ilmaukset | Alaluokat |
|---|------------------------------------|
| Sanavarasto Sanavaraston laajeneminen Sanavarasto kehittyi | Kielelliset taidot |
| Kirjaimiin tutustuminen | |
| Kielen kehitys Kieli kehittyi | |
| Vuorovaikutus kehittyi Vuorovaikutustaidot kehittyvät | Vuorovaikutus- ja keskustelutaidot |
| Kuuntelutaito | |
| Tunnetaidot Tunneasioiden käsittely Tunnetaidot kehittyvät Tunnetaidot | Tunnetaidot |
| Empatia kehittyi | |
| Ajattelu kehittyi | Ajattelun taidot |
| Mielikuvituksen lisääntyminen Mielikuvitus kehittyi | |
| Mielikuvitus | |
| Keskittyminen | |
| Yhteinen aika | Turvallisuuden tunne |
| Läheisyys sylissä | |
| Yhteys | |

Kuva 2: Esimerkki aineiston klusteroinnista

Sisällönanalyysin kolmannessa vaiheessa aineisto käsitteellistettiin eli abstrahoitettiin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistosta valitaan ja erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan pääluokkia, jotka nimetään niiden sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä – mitä itse hyödynnän – abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin, jotka nostetaan valmiista teoriasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125, 133). Pääluokista muodostettiin taulukko, josta on esimerkki kuvassa 3.

| Alaluokka | Pääluokka |
|------------------------------------|------------------------|
| Kielelliset taidot | Kognitiivinen kehitys |
| Ajattelun taidot | |
| Vuorovaikutus- ja keskustelutaidot | Sosiaalinen kehitys |
| Tunnetaidot | Emotionaalinen kehitys |
| Turvallisuuden tunne | Psyykinen kehitys |

Kuva 3: Esimerkki aineiston abstrahoinnista

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Hirsjärvi (2018c) kuvaa, että koska kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä, tulisi yksittäisessä tutkimuksessa arvioida tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Hänen mukaansa tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan käyttää useita erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja ja esimerkkeinä hän nostaa esiin tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin (Hirsjärvi, 2018c, s. 231). Vilkan (2021) mukaan tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa tulosten tarkkuutta, eli mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia ja toistettavuutta. Tällä tarkoitetaan sitä, että jos mittaus toistettaisiin samalla henkilöllä, saataisiin sama mittaustulos tutkijasta riippumatta. Toisaalta tutkimusta ei käytännössä voida koskaan toistaa sellaisenaan, koska jokainen laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutettu tutkimus on kokonaisuutena ainutlaatuinen. Muut tutkijat saattaisivat esimerkiksi päätyä eri tuloksiin luokitellessaan ja tulkittaessaan aineistoa, vaikka säännöt luokitteluun ja tulkintaan esitettäisiin yksityiskohtaisesti. Tutkimuksen validiteetti taas tarkoittaa tulosten pätevyyttä, eli mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Tällä tarkoitetaan sitä, että miten tutkimukseen osallistuvat ovat ymmärtäneet esimerkiksi mittarin, kyselylomakkeen ja kysymykset. Tulokset voivat vääristyä, jos vastaaja esimerkiksi ymmärtää lomakkeen kysymykset aivan toisin, kuin tutkija on ne ajatellut (Vilka, 2021, s. 193, 194). Kuvasin kysymysten asettelua tarkasti Tutkimuksen toteutus- luvussa, mutta pyrin itse kysymysten asettelussa esimerkiksi yksinkertaisuuteen ja helppolukuisuuteen.

Hirsjärvi (2018c, s. 232) toteaa, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteutumisesta vaiheittain. Vilka (2021) kirjoittaa, että loppujen lopuksi laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutetussa tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri on tutkija itse sekä hänen rehellisyytensä, sillä luotettavuuden arvioinnin kohteena ovat tutkijan tekemät teot, valinnat ja ratkaisut. Tutkijan tulee arvioida tutkimuksensa luotettavuutta jokaisen tekemänsä valinnan kohdalla (Vilka, 2021, s. 196). Aaltio ja Puusa (2011) lisäävät, että laadullisen tutkimuksen luotettavuus syntyy tutkimuksen kuluessa ja se ilmenee erilaisena sen eri vaiheissa. Lisäksi siihen liittyy usein läpinäkyvästi tutkijan omaa oppimista, jolla voi olla merkitystä tutkijan päättelyketjujen esiin nostamisessa (Aaltio & Puusa, 2011, s. 158). Tästä syystä pyrin tekemään luotettavuuden arviointia koko tutkimusprosessin ajan suhteessa teoriaan, analyysitapaan, tutkimusaineiston ryhmittelyyn, luokitteluun, tutkimiseen, tuloksiin ja johtopäätöksiin. Lisäksi pyrin tekemään tutkimusprosessini etenemisestä hyvin läpinäkyvää ja tuomaan esiin perusteluja tekemilleni valinnoille.

Tutkimuksen arvioinnissa tulee kiinnittää huomiota myös eettisyyteen. Suomessa hyvää tieteellistä käytäntöä edistää tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). Neuvottelukunnan julkaisemassa ohjeessa ”Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa” (2012, s. 6) kuvataan, että tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset ovat uskottavia vain silloin, kun tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti.

Neuvottelukunnan julkaisemassa ohjeessa ”Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa” (2019) nostetaan esiin erityisesti tutkittavan henkilön kohtelu ja oikeudet. Ohjeessa kuvataan, että tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on oikeus osallistua vapaaehtoisesti tutkimukseen, mutta myös oikeus kieltäytyä osallistumasta. Tutkijan tulee huolehtia, ettei tutkittavalle synny tunnetta osallistumisen pakollisuudesta, eikä pelkoa osallistumattomuuteen liittyvistä kielteisistä seuraamuksista. Tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on myös oikeus keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen milloin tahansa ilman kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämisellä tarkoitetaan tässä yhteydessä tutkittavan oikeutta jättäytyä koko tutkimuksen tai sen yksittäisen vaiheen ulkopuolelle ilman erillistä syytä. Lisäksi tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on oikeus peruuttaa osallistumisensa tutkimukseen milloin tahansa ja merkittävää on, että peruuttaminen on yhtä helppoa, kuin tutkimukseen suostuminen (TENK, 2019, s. 8). Itse pyrin tuomaan nämä osallistujan oikeudet esiin kyselylomakkeen saateviestissä, jonka julkaisin kyselylinkin yhteydessä Facebook-ryhmään. Viestissä toin ilmi, että osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja osallistumisen peruminen onnistuu olemalla minuun yhteydessä.

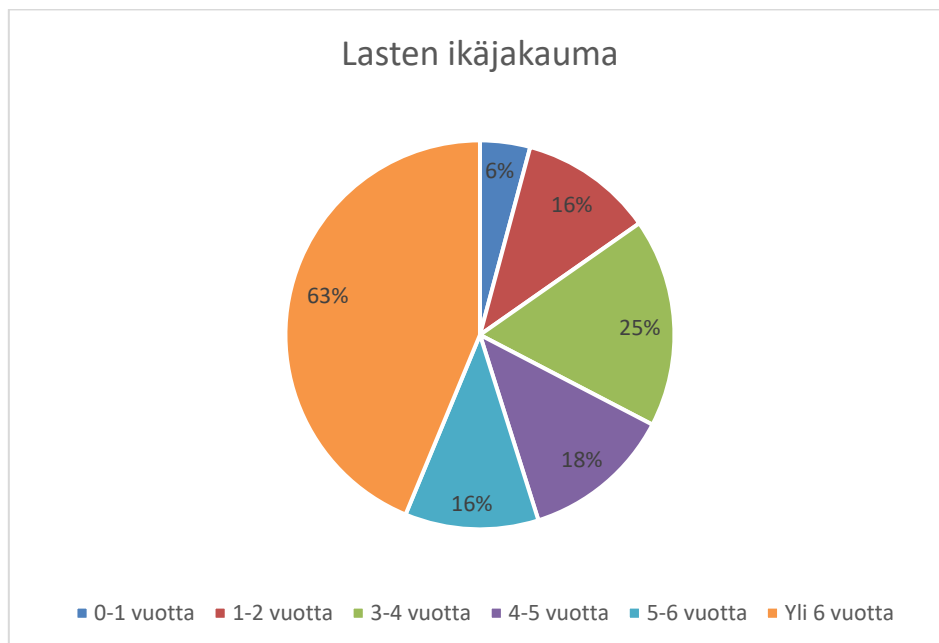
Samaisessa ohjeessa kuvataan myös, että tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on oikeus saada tietoa tutkimuksen sisällöstä, tavoitteista, mahdollisista henkilötietojen käsittelystä ja tutkimuksen toteutuksesta käytännössä, eli esimerkiksi siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa konkreettisesti ja millä tavalla tutkimusaineistoa on tarkoitus käsitellä ja säilyttää. Informaatio tulisi antaa tutkittavalle henkilölle helposti ymmärrettävällä tavalla kirjallisessa tai sähköisessä muodossa aina kun siihen on mahdollisuus (TENK, 2019, s. 9). Myös nämä teemat pyrin tuomaan esiin kyselylomakkeen saateviestissä, jossa toin esiin lyhyesti tutkimuksen tavoitteet ja toteutuksen vaiheet. En kuitenkaan halunnut saateviestistä liian pitkää, joten viestin loppuun jätin omat yhteystietoni mahdollisten kysymysten varalta.

8 Tulokset

Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksen tulokset. Olen jakanut luvun neljään osaan väliotsikoin ”Lapsiperheiden lukutottumukset”, ”Vanhempien käsityksiä lukuhetkien merkityksestä lapselle”, ”Lukuhetkien merkitys vanhemmalle” sekä ”Lukemisen merkitys lapsen ja vanhemman väliselle vuorovaikutukselle”. Otsikot on ohjattu kyselylomakkeen väliotsikoista.

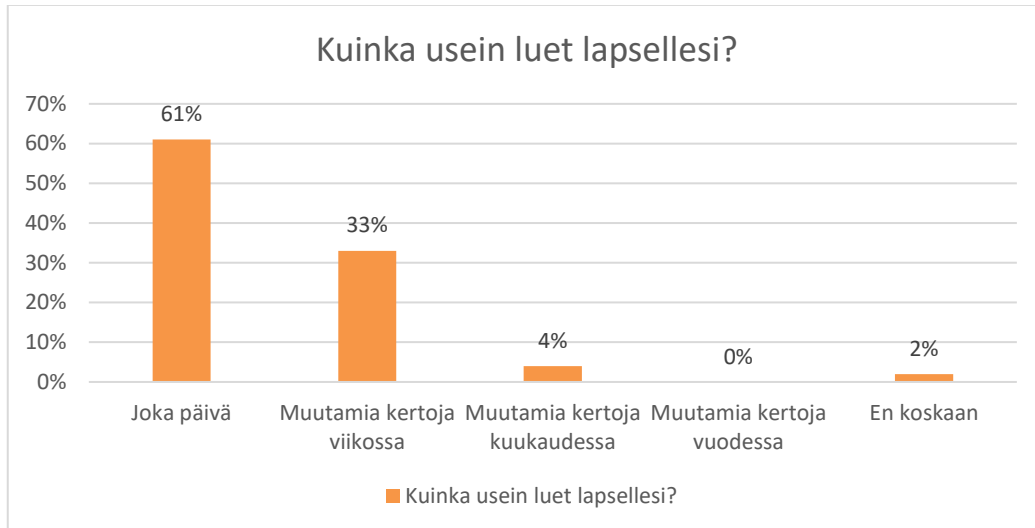
8.1 Lapsiperheiden lukutottumukset

Kyselylomakkeen alussa kartoitettiin vastaajien taustatietoja, kuten perheessä olevien lasten määrää. Kyselyyn vastasi 49 vanhempaa, joista suurin osa, eli 46 % kertoi olevansa kahden lapsen vanhempia. 27 % kertoi olevansa kolmen lapsen vanhempia ja 25 % kertoi olevansa yhden lapsen vanhempi. Lisäksi 2 % kertoi olevansa kuuden lapsen vanhempi. Kyselyn alussa kartoitettiin myös lapsiperheiden lasten ikää. Vaikka tarkoituksenani oli tavoittaa alle kouluikäisten lasten vanhempia, suurin osa vastaajista, eli 63 % kertoi olevansa yli 6-vuotiaiden lasten vanhempia. Alla olevassa Kuvassa 4 näkyy vastaajien lasten ikäjakauma. Vanhempien oli mahdollisuus valita useampi kuin yksi vaihtoehto.



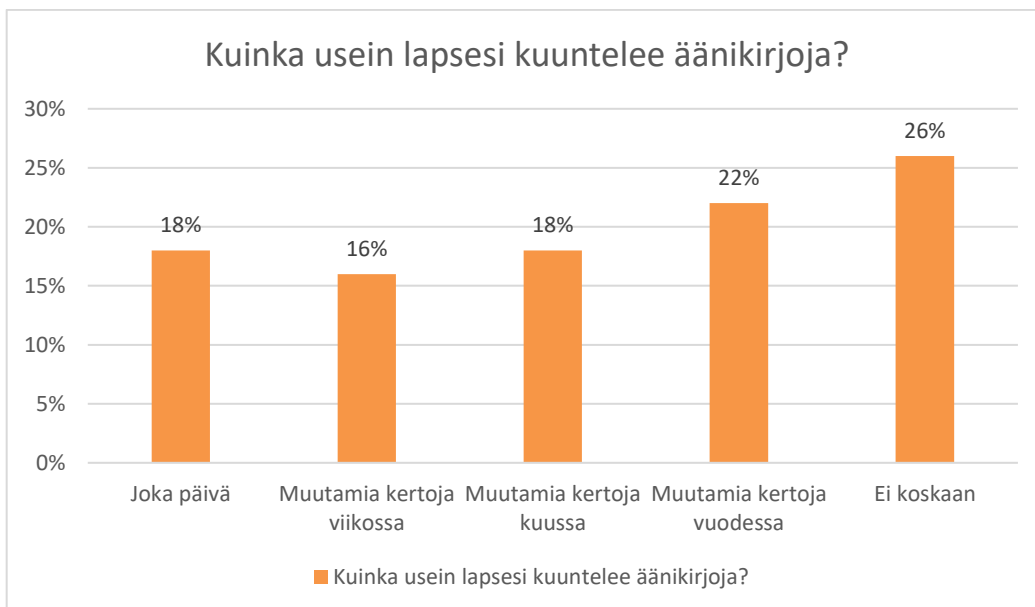
Kuva 4: Vastaajien lasten ikäjakauma

Kyselyn ensimmäisessä osiossa kartoitettiin lapsiperheiden lukutottumuksia. Kuvassa 5 on esitelty lapsiperheiden lukuhetkien määrää. Vanhemmista 61 % vastasi lukevansa päivittäin ja 33 % kertoi lukevansa muutamia kertoja viikossa, mikä kertoo lukemisen olevan merkittävä osa lapsiperhearkea. Vanhemmilta kysyttiin myös, että kokevatko he lukevansa lapselleen riittävästi ja vastaajista 73 % koki lukemisensa olevan riittävää.



Kuva 5: Kuinka usein luet lapsellesi?

Perinteisen lukemisen lisäksi vanhemmilta tiedusteltiin, että kuinka usein heidän lapsensa kuuntelevat äänikirjoja. Kuvassa 6 on esitelty vanhempien vastauksia.



Kuva 6: Kuinka usein lapsesi kuuntelee äänikirjoja?

Kyselyn ensimmäisessä osiossa vanhemmilta kysyttiin, että millaisissa tilanteissa he lukevat lapsilleen. Suurimmassa osassa vastauksista nostettiin esiin perheen yhteiset iltasatutilanteet. Kysymykseen vastasi 48 vanhempaa ja iltasatu mainittiin 45 vastauksessa. Iltasadun koettiin olevan varsinkin arki-iltoja rauhoittava vanhemman ja lapsen yhteinen hetki. Vastajat kuvasivat, että tilanteessa on mukana useimmiten lapset ja toinen vanhemmista.

Iltasatu luetaan päivittäin, tilanteessa lukija (minä/puoliso) ja molemmat lapset.

Iltaisin ennen kylpyyn menoa, kun rauhoitumme. Istumme usein lattialla tynnyjen päällä, lapsi on sylissäni. Olemme usein kaksin, joskus myös isä osallistuu, mikäli on kotona.

Lapsille luetaan iltasatu joka ilta, ennen nukkumaan menoa rauhoittumishetki yhdessä vanhempien sängyssä. Yleensä kaikki kolme lasta on mukana.

Lisäksi monet vanhemmat kertoivat lukevansa lapsille pitkin päivää, esimerkiksi leikkien lomassa, päiväunien yhteydessä, tai ihan muuten vain. Vanhemmat kuvasivat, että tällaisissa tilanteissa aloite lukemiseen tulee useimmiten lapselta, mutta vanhemmat nostivat lukemisen esiin myös rauhoittelukeinona päivän aikana.

Satunnaisesti leikkien lomassa kotona, ja lapsi yleensä itse tuo tällöin kirjan esille. Lisäksi päivittäin aina ennen päiväunia ja iltaunia.

Satunnaisesti luetaan myös päiväsaikaan, jos vaan sattuu sopiva hetki.

Luen usein hoitopäivän jälkeen yhteisenä rauhoittumishetkenä. Tällöin kuuntelemassa on yleensä esikoinen.

Kirjoja luetaan lähes päivittäin pitkin päivää, esim. silloin kun tarvitaan jotain rauhallista puuhaa, tällöin läsnä on yleensä yksi aikuinen ja 1–2 lasta.

Muutama vanhempi vastasi lukevansa myös erilaisissa arjen odottelutilanteissa, kuten automatkoilla.

Luemme lapsillemme aina iltasadut, joka ilta. Lisäksi luemme säännöllisen epä-säännöllisesti lapsille muutenkin. Saatamme lukea autossa odottaessa. Juna-matkoilla luemme lapsille.

Iltasatu, aamusatu tai päivällä ruuan valmistumista odotellessa.

6v ja 3v luen päivittäin esim. automatkoilla.

Kyselyssä vanhempia pyydettiin kuvaamaan, että millaista vuorovaikutusta perheiden lukutilanteiden aikana tapahtuu. 29 vanhempaa kuvasi, että lukemisen aikana tapahtuu paljon keskustelua. 22 vastauksessa nousi esiin, että tilanteisiin liittyy paljon kysymysten esittämistä ja niihin vastaamista. Vanhemmat kuvasivat, että lukutilanteessa lapsi ja vanhempi voivat vastavuoroisesti kysellä esimerkiksi sanojen merkityksistä, tarinan tapahtumista ja kirjan kuvituksesta. Muutama vanhempi nosti myös esiin, että lukutilanteiden aikana keskustelu ajautuu usein myös muihin aiheisiin, kuin vain suoraan kirjaan, kuten esimerkiksi lapsen omakohtaisiin kokemuksiin ja ajatuksiin.

Joskus syntyy keskustelua tai tarkentavia kysymyksiä esim. uusista sanoista.

Keskustelemme kuvista ja lapset kyselevät kirjan tapahtumista ja asioista.

Keskustellaan kirjan juonesta tai muusta, mitä lapselle tulee mieleen lukemisen aikana.

Moni vanhempi nosti esiin kirjojen kuvituksen, johon vuorovaikutus usein liittyy. Vanhemmat kertoivat tutkivansa kuvia yhdessä lapsensa kanssa ja esimerkiksi nimeävänsä lapsen osoittamia asioita. Lisäksi vastauksista nousi esiin, että kirjojen kuvituksesta etsitään yhdessä asioita, lasketaan kuvissa näkyviä asioita, avataan luokkuja ja painellaan ääninappeja.

Lapsi osoittaa mielellään kuvaa joka milloinkin osuu yksiin tarinan kanssa, kyselee jos ei tunnista jotain asiaa, ja luettelee mielellään tunnistamaan eläimiä/hahmoja jne.

Lapsi näyttää sormella kuvia ja äänтелеe, kääntää sivuja. Minä nimeän lapsen osoittamia asioita.

Keskustellaan kuvista, lasketaan kuvissa näkyviä asioita jne.

Eräs vanhempi kertoi jatkavansa kirjan tapahtumien käsittelyä lukuhetken jälkeenkin. Hän kertoi keskustelelevansa lapsensa kanssa tarinan vaihtoehtoisista tapahtumista, leikkivänsä tarinaa lukemisen jälkeen tai piirtävänsä tarinan pohjalta. Myös muutamassa vastauksessa nousi esiin, että lapsilla oma mielikuvitus lähtee jatkamaan kirjan tapahtumia ja eräs vanhempi kertoi lapsensa kanssa kirjoittaneen ja kuvittaneen jatko-osan eräälle lapsen lempikirjalle.

Lapset kyselee, yhdessä mietitään sadussa tapahtuvia asioita tai lapsilla lähtee oma mielikuvitus jatkamaan juttuja.

Kyselylomakkeessa vanhemmilta kysyttiin, että millä perusteella lukutilanteiden kirja valitaan. 48 vastauksesta 41 vastauksessa valinta tehtiin lasten mielenkiinnon mukaan, mutta muutama vanhempi kertoi satunnaisesti vaikuttavan esimerkiksi iltasadun valintaan.

Iltasatukirjan päättää aikuinen, jottei ole liian jännittävä tai kiinnostava ja untulisi helpommin. Päivisin lapset saa valita milloin/haluavatko kirjoja lukea ja valitsevat kirjat.

Lapsi valitsee itse. Tämä on päätöksiä mitä 3,5-vuotias saa tehdä. Se on tärkeää lapselle.

Milloin minkäkin. Päivällä voidaan lukea jännittävämpiä ja vauhdikkaampia kirjoja, illalla rauhallisempia ja usein ennalta tuttuja.

Muutama vanhempi kuvasi, että mitä perheen lukuhetkien aikana luetaan tällä hetkellä. Varhaiskasvatusikäisille lapsille vanhemmat kertoivat lukevansa erityisesti satuja ja tarinoita ja kouluikäisille lapsille esimerkiksi ajankohtaisia uutisia ja kouluun liittyviä lukuläksyjä.

Nyt luetaan lapsen lempparia, Petteri Kaniinia. Se on paksu kirja, mistä riittää lukemista pitkäksi aikaa.

Koululaisen kanssa luemme joskus yhdessä hänen lukuläksyjä.

Vanhemmalle lapselle luen koealuemateriaalia ääneen ja pyydän kuuntelemaan.

Autan tehtäväkirjojen lukuosuuksissa. Luen myös joskus sarjakuvia tai pieniä osioita päivän lehdestä.

Koululaisen kanssa luemme lehtiä ja mainoksia usein.

Moni vanhemmista nosti esiin kirjojen saatavuuden ja kirjoitti esimerkiksi kirjastokäynneistä. Viisi vanhempaa kertoi käyvänsä kirjastossa viikoittain hakemassa uutta luettavaa ja osa kertoi, että kotoa löytyisi paljon kirjoja, joihin lapsi voi päivän aikana tarttua.

Meillä on aika paljon kirjoja ja lapsen kanssa käydään kirjastossa. Lapsi tuo itse kirjoja vanhemmille olohuoneen sohvalle ja pyytää "luetaan tämä".

Kirjastossa käydään joka viikko ja niillä käynneillä luetaan lapsille ja valitaan kotiin uudet kirjat.

Kyselylomakkeessa tiedusteltiin lapsiperheiden lukutilanteiden kestoja ja vanhempien vastauksia on kuvattu kuvassa 7. Siitä on havaittavissa, että 60 % eli yli puolet vastaajista kertoi lukutilanteiden olevan keskimäärin 10–20 minuutin mittaisia.



Kuva 7: Kuinka kauan perheesi lukutilanteet yleensä kestävät?

Vanhempia pyydettiin kertomaan, että millaiset tekijät vaikuttavat siihen, kuinka paljon lukemiseen on käytettävissä aikaa perheessä. Yleisin tekijä oli arjen aikataulut, johon vaikuttivat muun muassa vanhempien työt, harrastukset, kotityöt ja lasten päivähoito.

Arjen eri tilanteet, esim. arkiaskareet, harrastuksiin kuljetukset, työt. Joskus arki on kiireisempää.

Pienimmän l.v. hoitovelvoitteet, vanhempien harrastukset, lasten harrastuskuljetukset, arjen perus aikasyöpöt.

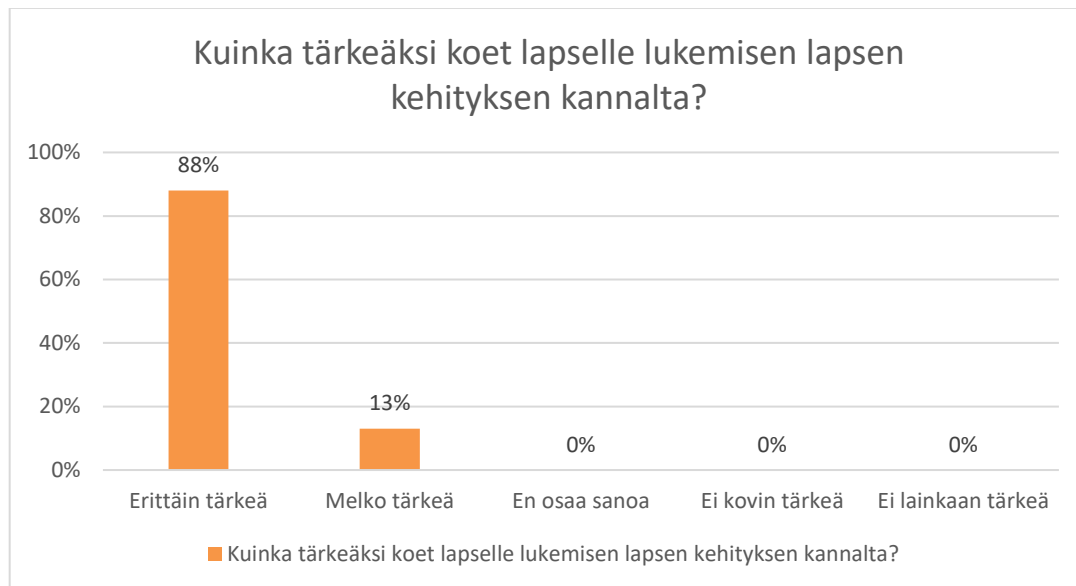
Muita mainittuja tekijöitä olivat päivän kulku ja iltatoimien onnistuminen sekä lapsen ja vanhemman vireystila. Vanhemmat kirjoittivat esimerkiksi, että jos arjen rytmitys onnistuu ilman yllättäviä menoja, lukemiselle on hyvin aikaa kotona ja jos iltatoimet etenevät sujuvasti, niin iltasadulle jää enemmän aikaa.

Illan eteneminen, onko muut velvollisuudet hoidettu pois alta. Lisäksi kellonaika merkitsee illalla jonkin verran. Mikäli muut toimet ovat vieneet aikaa niin iltasadusta tingitään.

Vireys-/ väsymistila (sekä lasten että äidin) ja muut arjen ja illan puuhut.

8.2 Vanhempien käsityksiä lukemisen/lukuhetkien merkityksestä lapselle

Kyselylomakkeen toisessa osiossa kartoitettiin vanhempien käsityksiä lapselle lukemisen merkityksestä. Ensimmäisenä heiltä kysyttiin yleisesti, että kuinka tärkeänä he näkevät lukemisen merkityksen lapsen kehityksen kannalta. Kysymyksen vastauksia on havainnoitu kuvassa 8. Suurin osa, eli 88 % vastaajista koki lukemisen olevan erittäin tärkeää.



Kuva 7: Kuinka tärkeäksi koet lapselle lukemisen lapsen kehityksen kannalta?

Osion toisessa kysymyksessä vastaajia pyydettiin erittelemään, että miten lapsi hyötyy siitä, että vanhempi lukee hänelle. Vastauksista oli eriteltävissä neljä teoreettisesta viitekehystä johdettua kokonaisuutta; psyykinen, emotionaalinen, sosiaalinen ja kognitiivinen kehitys. Kuvassa 9 on kuvattu edellä mainitut kokonaisuudet ja vanhempien vastauksista nousseet teemat.

| Psyykinen kehitys | Emotionaalinen kehitys | Sosiaalinen kehitys | Kognitiivinen kehitys |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Läheisyys• Yhdessäolo• Yhteinen aika• Turvallisuus• Vanhempilapsisuhde | <ul style="list-style-type: none">• Tunnetaidot• Empatia | <ul style="list-style-type: none">• Vuorovaikutus- ja keskustelutaidot• Sosiaalisiin tilanteisiin tutustuminen | <ul style="list-style-type: none">• Kielen kehitys• Ajattelun kehitys• Mielikuivitus |

Kuva 8: Lapsen kehityksen osa-alueet ja vanhempien vastauksista nousseet teemat

Psyykkisen kehityksen päämäärinä ovat esimerkiksi myönteisen minäkuvan, vahvan itsetunnon sekä fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen turvallisuuden tunteen syntyminen (Sääkslahti, 2018, s. 103). Lukuhetken aikana fyysinen läheisyys ja sylissä oleminen tukevat lapsen itsetuottamusta ja itsetuntoa, sillä yhdessäolon kautta vanhempi viestii lapselle, että hän on tärkeä (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 132). Vanhemman kosketus tuo lapselle turvaa, rauhoittaa itkua, sekä opettaa lapselle oman kehonsa hallintaa (Kanninen & Sigfrids, 2012, s. 98).

Vanhempien vastauksista nousi paljon esiin edellä mainittuja teemoja. 48 vanhemmasta 10 kuvasi lukuhetkiä vanhemman ja lapsen yhteisenä aikana ja yhdessäolona, jolloin vanhemman huomio on kiinnittynyt vain lapseen. Eräs vanhempi kirjoitti, että jonkin asian äärelle pysähtyminen viestii, että lapsi on tärkeä ja vanhempi on kiinnostunut lapsen ajatuksista ja mielipiteistä. Eräs vanhempi kirjoitti, että lukuhetken aikana on mahdollisuus jakaa ajatuksia puolin ja toisin, mikä viestii lapselle arvostuksesta.

Lapsi saa yhteistä aikaa, milloin keskitytään vain häneen.

Läsnäolon hetki vaikuttaa varmasti itsetuntoon.

Yhteinen aika äidin tai isän kanssa.

Kuusi vanhempaa nosti esiin fyysisen läheisyyden ja kertoi esimerkiksi lukevansa lapsen ollessa hänen sylissään. Moni vanhemmista kirjoitti läheisyyden tuovan turvallisuutta ja rauhoittavan lasta. Eräessä vastauksessa nostettiin turvallisuus esiin myös siitä näkökulmasta, että lukeminen tuttuna ja toistuvana rutiinina luo turvallisuutta.

Hän saa läheisyyttä istuessa sylissä.

Usein ollaan sylikkäin jolloin siinä on läheisyyttä.

Yhteinen hetki, olemme sylikkäin.

Vastaajista kuusi vanhempaa kuvasi yhteisten lukuhetkien vahvistavan vanhemman ja lapsen välistä sidettä, mikä osaltaan tukee lapsen itsetuntoa ja arvostuksen tunnetta. Eräs vanhempi kirjoitti, että lukeminen luo yhteyttä lapsen ja vanhemman välille jo varhaislapsuudessa.

Lukeminen vaikuttaa varmasti äiti-lapsisuhteeseen.

Lapsi ja vanhempi ovat yhdessä ja heidän siteensä voimistuu.

Lapsen emotionaalinen kehitys liittyy tunteiden tunnistamiseen, niiden ilmaisuun sekä tulkitaan ja lapsen emotionaalinen kehitys on nopeaa ja syvällistä (Pihlaja, 2019, s. 129). Varhaislapsuudessa lapsella ei vielä ole tunneilmaisuun liittyvää sanastoa, ja lapsi ovat ympäröivien ihmisten armoilla sen suhteen, mitä tunteiden käsittelyyn liittyviä asioita aikuinen kykenee hänelle välittämään (Kanninen & Sigfrids, 2012, s. 77). Merkittävää, on että lapsi saa kokea, että hänen tunteilleen on tilaa, sillä kun on lupa tuntea, on mahdollista oppia tunnistamaan omat tunteensa (Sääkslahti, 2018, s. 60).

Vastauksista nousi esiin, että vanhemmat kokevat lukemisen vaikuttavan lapsen emotionaaliseen kehitykseen, sillä kymmenen vanhempaa nosti esiin tunnetaitojen kehittymisen. Moni vanhemmista kirjoitti lapsensa omaavan hyvät tunnetaidot juuri säännöllisten lukuhetkien takia. Vanhemmat kirjoittivat, että lukemisen avulla lapsi voi harjoitella erilaisten tunteiden käsittelyä ja saada emotionaalista tukea. Lisäksi eräs vastaajista nosti esiin, että sadut tuovat apua elämän erilaisiin kriisitilanteisiin, kuten esimerkiksi läheisen kuolemaan.

Tunteiden herääminen ja käsitteleminen helpottuu (miltä kirjan hahmosta tuntui jne).

Kirjoissa käsitellään tunneasioita.

Tarinat myös opettavat tunnetaidoista.

Merkittävänä emotionaalisena taitona voidaan pitää empatiaa eli myötätuntoa (Pihlaja, 2019, s. 130). Myös vastauksissa empatia nousi esiin, sillä viisi vanhempaa kirjoitti lukemisen lisäävän lapsen empatiakykyä. Eräs vanhempi kirjoitti, että tarinoiden avulla lapsi oppii eläytymään toisen asemaan ja ajatuksiin.

Empatiakyky lisääntyy.

Ymmärrys empatiasta lisääntyy.

Tarinoiden avulla eläytyminen toisten asemaan/ajatuksiin.

Lapsen sosiaalinen kehitys liittyy yhdessä toimimiseen ja yhteiseen tekemiseen ja keskeisenä teemana sosiaalisessa kehityksessä voidaan pitää sosiaalisten taitojen kehittymistä (Pihlaja, 2019, s. 133). Sosiaaliset taidot vaikuttavat siihen, miten lapsi pystyy tekemään aloitteita sosiaalisten suhteiden solmimiseksi sekä siihen, että lapsi kykenee ylläpitämään solmimiaan sosiaalisia suhteita (Pulkkinen, 2002, s. 47). Sosiaaliset taidot edellyttävät empatiakykyä, joka on vahvasti yhteydessä lapsen kognitiivisiin taitoihin, minäkuvaan sekä asemaan perheessä tai lapsiryhmässä.

Vastauksista kävi ilmi, että vanhemmat kokevat lukemisen edistävän lapsen sosiaalista kehitystä, sillä yksitoista vanhempaa nosti esiin vuorovaikutus- ja keskustelutaitojen kehittymisen. Osa vanhemmista eritteli muun muassa, että lapset oppivat lukutilanteiden aikana kuuntelemaan, odottamaan omaa vuoroaan ja keskustelemaan vastavuoroisesti, mutta suurin osa vanhemmista kuvasi yleisesti lukuhetkien tukevan vuorovaikutusta.

Sosiaalinen vuorovaikutus ja muuten kommunikaatiokyky paranee.

Keskustelu ja vuorovaikutus kehittyvät.

Neljä vanhempaa kirjoitti siitä, että lukuhetket tukevat erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin tutustumista. He nostivat esiin, että kirjojen kautta erilaiset sosiaaliset tilanteet ja kohtaamiset tulevat tutuksi ja kirjojen kautta voidaan harjoitella niissä toimimista ja käyttäytymistä. Eräs vanhempi kirjoitti, että lastenkirjallisuus sisältää usein lapsen arkielämään liittyviä teemoja, joihin lapsen on helppo tarttua.

Sosiaaliset tilanteet tulevat tutuksi

Luettujen tarinoiden sisällöstä on hyötyä kun jutellaan erilaisiin tilanteisiin reagoinnista tai vaikka miten muita ihmisiä kohdellaan.

Syy-seuraussuhteiden opettelu, eri elämäntilanteisiin tutustuminen kirjallisuuden avulla esim. pikkusisaruksen syntymä, läheisen kuolema jne.

Kymmenen vanhempaa kuvasi lisäksi, että kirjojen kautta lapsi oppii ympäröivästä maailmasta, joka osaltaan tukee lapsen kasvua yhteiskunnan jäseneksi. Vanhemmat kirjoittivat, että kirjojen avulla lapsi voi oppia etiikasta, moraalista ja valinnoista, sekä oikeasta ja väärästä.

Lapsi oppii moraalista, etiikasta, tunteista, valinnoista, maailmasta.

Lapsen kognitiivisella kehityksellä viitataan tiedon rakentumiseen ja ajatteluun liittyvien toimintojen kehittymiseen ja yhtenä keskeisimmistä kognitiivisen kehityksen osa-alueista pidetään kielen kehitystä (Sääkslahti, 2018, s. 89).

Vanhempien vastauksista nousi esiin, että heidän mielestään lukemisella on positiivisia vaikutuksia lapsen kielelliseen kehitykseen. Suurimpana hyötynä nähtiin sanavaraston kasvaminen, sillä se mainittiin 48 vastauksesta 30 vastauksessa. Vanhemmat kirjoittivat myös, että kirjojen avulla lapsi tutustuu kirjaimiin, kielen mallit tulevat tutuksi ja lapsi saa mallin esimerkiksi sanojen lausumisesta ja taivutuksesta. Yhdeksän vanhempaa kirjoitti siitä, miten lukeminen tukee luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä ja miten se esimerkiksi vaikuttaa lapsen lukemisen sujuvuuteen tulevaisuudessa. Kolme vanhempaa korosti, että kiinnostus lukemiseen ja kirjoittamiseen syntyy jo varhaislapsuudessa, kun lukeminen on osa arkipäivän rutiineja.

Uskon että hänen kielensä on kehittynyt ja hän osaisi itse jo helpommin hahmottaa kirjaimia sekä puheen ymmärtämistä.

Lukeminen tukee kielellisiä taitoja monipuolisesti (sanasto, käsitteistö, kerronta, syy-seuraussuhteet, ymmärtäminen).

Sanavarasto karttuu, kielen mallit tulevat tutuksi, ja tietysti lukutaito ja kirjallisuus tukevat myös kirjoitustaitoa.

Kielellisen kehityksen lisäksi kaksi vanhempaa nosti esiin, miten lukeminen tukee lapsen ajattelun ja muistin kehitystä. Vastauksissa kirjoitettiin esimerkiksi, että lukemalla voidaan aktiivoida ja ylläpitää lapsen muistijärjestelmiä.

Lukeminen tukee lapsen muistin kehitystä. Oma lapseni osaa joitain kirjoja jo ulkoa ja ”lukee” minulle niitä ääneen.

Suuri osa vastaajista nosti esiin mielikuvituksen, sillä 48 vastauksesta 20 vastauksessa mainittiin mielikuvituksen kehittyminen ja rikastuminen. Eräissä vastauksessa kuvattiin, että lukeminen rikastaa lapsen mielikuvitusta ja saa hänet keksimään omia tarinoita, mutta pohdinta aiheesta oli muuten varsin vähäistä.

Mielikuvitusta toivottavasti ruokkii.

8.3 Lukuhetkien merkitys vanhemmille

Kyselyn toisessa osassa kartoitettiin myös, että millaisia merkityksiä perheen yhteisillä lukuhetkillä on vanhemmille. 18 vastauksessa nousi esiin, että vanhemman arvostavat lukutilanteissa yhteistä ja tekemistä, josta sekä lapsi että vanhempi pitävät. Kahdeksan vanhempaa ilmaisi nauttivansa tarinoiden lukemisesta ja niihin eläytymisestä ja lapsen kokeman ilon koettiin tuovan vanhemmalle hyvää mieltä. Moni vanhemmista kuvasi lukuhetkiä lapsiperheen kiireistä arkea rauhoittavina hetkinä sekä tapana antaa lapselle aikaa ja läheisyyttä. Neljä vanhempaa korosti lukuhetkien tarjoavan mahdollisuuden levähtämiseen ja akkujen lataamiseen.

Se on yksi tapa antaa lapsille aikaa ja pysähtyä rauhoittumaan heidän kanssaan kiireisen arjen keskellä.

Mukavaa rauhoittua kirjan ääreen lapsen kanssa, yhteinen hetki.

Hyvä läheinen hetki lapsen kanssa. Itsekin saa levähtää ja unohtaa muut ajatukset.

Osa vanhemmista kirjoitti, että yhteiset lukuhetket tukevat vanhempi-lapsisuhdetta. Kuusi vanhempaa nosti esiin, että lukuhetket tarjoavat mahdollisuuden tärkeisiin keskusteluihin lapsen kanssa ja avaavat keskusteluyhteyttä vaikeidenkin aiheiden käsittelyyn. Seitsemän vanhempaa kirjoitti, että lukuhetket tarjoavat mahdollisuuden tutustua lapsen ajatusmaailmaan tarkemmin. Vanhemmat kuvasivat esimerkiksi, että kirjojen avulla pääsee kiinni lapsen huumoriin ja lapsen kiinnostuksen kohteisiin.

Yhteinen side vahvistuu, saan viettää luontevasti aikaa lapseni kanssa.

Pääsee helposti jyvälle siitä mistä teemoista ja aiheista lapset tykkää ja mikä kiinnostaa.

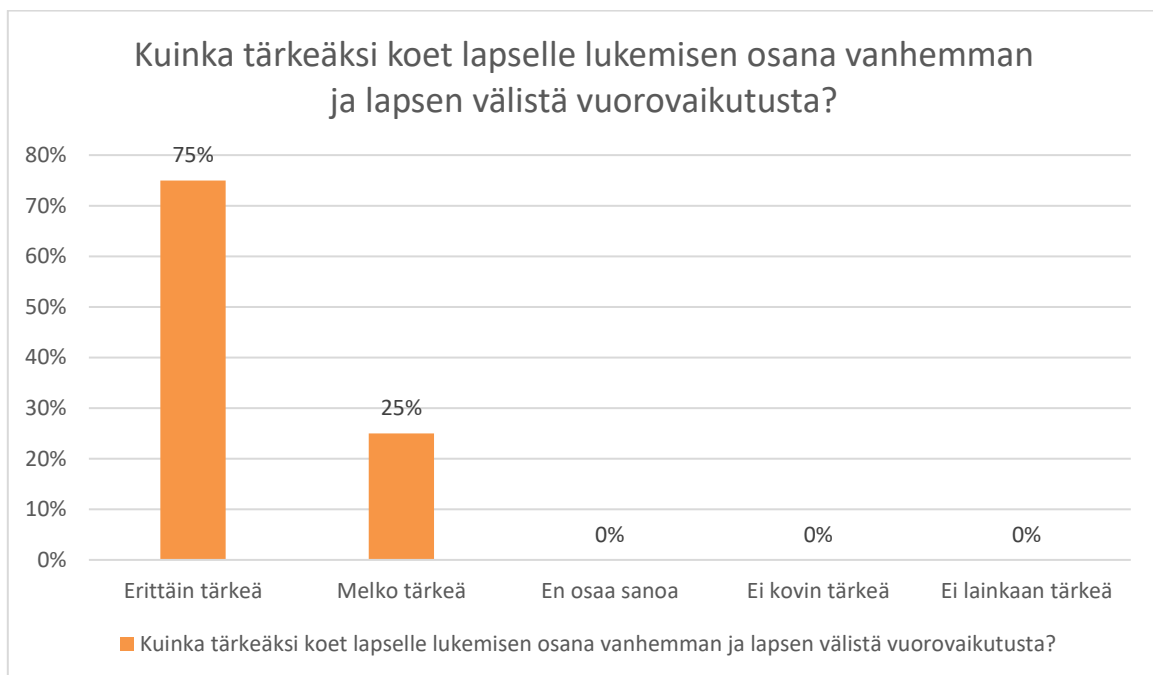
Keskustelu lasten kanssa on helpompaa ja esiin voi tulla asioita, joita ei muuten tulisi.

Kahdeksan vanhempaa nosti esiin, että toivoo yhteisten lukuhetkien kannustavan lasta lukemaan tulevaisuudessa itse. Lukeminen nähtiin vastauksissa koko elämän mittaisena taitona ja lapsia haluttiin kannustaa kirjojen pariin jo nuorena. Neljä vanhempaa kuvasi lukemisen olleen mukava perinne omassa lapsuudessaan ja perinne haluttiin välittää myös omille lapsille.

Haluan innostaa lastani kirjojen pariin jo nuoresta iästään huolimatta. Lukemisen tärkeys.

8.4 Vanhempien käsityksiä lukemisen vaikutuksesta lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen

Kyselylomakkeen kolmannessa osiossa kartoitettiin vanhempien käsityksiä lukemisen merkityksestä vanhemman ja lapsen väliselle vuorovaikutukselle. Ensimmäisenä heiltä kysyttiin yleisesti, että kuinka tärkeänä he kokevat lukemisen osana vanhemman välistä ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Kuvassa 10 on havainnollistettu vanhempien vastauksia. Suurin osa, eli 75 % vastaajista koki sen erittäin tärkeäksi ja loput 25 % vastaajista koki sen olevan melko tärkeää.



Kuva 9: Kuinka tärkeäksi koet lapselle lukemisen osana vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta?

Osion toisessa kysymyksessä vastaajia pyydettiin erittelemään, että miten yhteiset lukuhetket vanhempien mielestä vaikuttavat lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen. Useassa vastauksessa vanhemmat kuvasivat tiiviisti yhteisten lukuhetkien vaikuttavan positiivisesti lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen. Lukuhetkien koettiin lähentävän ja toimivan lasta ja vanhempaa yhdistävänä tekijänä. Vastauksissa nousi esiin suurelta osin samat teemat, kuin edellisen kysymyksen kohdalla.

13 vanhempaa kuvasi yhteisten lukuhetkien tukevan ja ylläpitävän lapsen ja vanhemman välistä keskusteluyhteyttä. Vastauksissa nostettiin esiin, että lukuhetket synnyttävät keskustelua aiheista, joista ei muuten tulisi keskusteltua. Vanhemmat kuvasivat, että kirjojen avulla on helpompi puhua vaikeita asioita. Eräs vanhempi kirjoitti esimerkiksi, että keskusteluyhteys teini-ikäisen lapsen kanssa on parantunut, kun lapsen kotiläksyjä ja koealuetta on luettu yhdessä.

Kirjojen avulla on helpompi puhua myös vaikeista asioista tai saada selville lapsen ajatuksia asioista, joita ei itse hoksasin kysyä.

Kirjoista nousee usein hienoja keskusteluja aiheista, jotka eivät välttämättä muuten olisi tulleet puheeksi. Keskusteluyhteys lapsen kanssa kehittyy.

Pitää yllä keskusteluyhteyttä.

Myös tämän kysymyksen vastauksissa nousi esiin lukuhetki vanhempi-lapsisuhteen tukijana. Seitsemän vanhempaa kuvasi, että lukeminen luo yhteyttä lapsen ja vanhemman välille ja lähentää heitä. Neljä vanhempaa kirjoitti, että yhteiset lukuhetket kasvattavat luottamusta, kun asioita ihmetellään ja käsitellään yhdessä. Kaksi vanhempaa kirjoitti, että lukuhetkien aikana vastavuoroisuus lisääntyy ja mahdollisuus ajatusten jakamiseen ja toiseen tutustumiseen kasvaa.

Se kasvattaa luottamusta ja yhteyttä.

Lukeminen voi tukea suhdetta, jos se on molemmille mieluisaa.

Positiivisesti, luo yhteyttä ja antaa aiheita keskustelulle.

Yhdeksän vanhempaa kirjoitti, että yhteiset lukuhetket luovat arvostusta lapsen ja vanhemman välille. Vastauksissa kirjoitettiin esimerkiksi, että lapsi arvostaa tilanteessa aikuista, kun hän antaa jakamatonta huomiota ja aikuinen arvostaa tilanteessa yhteiseen tekemiseen keskittymistä.

Ajan ja huomion antaminen luo turvaa ja hyvää mieltä.

Arvostus lisääntyy. Lapsi arvostaa aikuista kun hän antaa aikaa ja aikuinen osaa arvostaa lasta, koska hän keskittyy yhteiseen tekemiseen.

9 Johtopäätökset

Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen tulokset tiivistäen ja tuon esiin johtopäätökseni. Tavoitteena tässä pro gradu -tutkimuksessa oli selvittää alle kouluikäisten vanhempien käsityksiä vanhemman ja lapsen yhteisistä lukuhetkistä perheissään, sekä käsityksiä niiden merkityksestä. Tarkoitukseni oli hankkia tietoa yhteisiin lukuhetkiin liittyvistä lukutottumuksista, sekä vanhempien käsityksistä liittyen lukemisen merkitykseen. Tutkimustavoitteenani oli saada vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

Millaisia käsityksiä vanhemmilla on perheidensä lukutottumuksista?

Millaisia käsityksiä vanhemmilla on lukemisen merkityksestä?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoitus oli konkreettisesti kartoittaa lapsiperheiden lukutottumuksia, eli esimerkiksi lapsiperheiden lukuhetkien määrää ja pituutta, sekä selvittää, että mitä lukutilanteiden aikana konkreettisesti tapahtuu. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että kaksi kolmasosaa tutkimukseen osallistuneista vanhemmista lukee lapselleen päivittäin. Lukutilanteiden keston kerrottiin olevan keskimäärin 10–20 minuutin mittaisia ja kolmasosa vastaajista ilmaisi kokevansa riittämättömyyttä lukemisen suhteen. Vanhemmat kuvasivat, että lukemiseen käytettävään aikaan vaikuttavat erityisesti lapsiperheen arkeen liittyvät aikataulut, joihin liittyvät esimerkiksi työt, harrastukset ja kotityöt. Yleisimpänä kirjanlukuhetkenä tuloksissa näyttäytyi iltasatu, sillä se nousi esiin 93 % vastauksista. Iltasatu kuvattiin vastauksissa varsinkin arki-illoja rauhoittavana vanhemman ja lapsen yhteisenä hetkenä. Muita mainittuja lukutilanteita tuloksissa olivat odottelutilanteisiin liittyvät lyhyet hetket, sekä lapsilähtöiset spontaanit hetket. Tuloksista nousi esiin, vanhemmat kokivat lukuhetkien aikana tapahtuvan vuorovaikutuksen olevan suurilta osin keskustelua. Keskustelun kuvattiin liittyvän useimmiten luetun kirjan sisältöön sekä kuvitukseen, mutta tukevan vanhemman ja lapsen välistä keskusteluyhteyttä myös muiden aiheiden tiimoilta.

Koen, että saamani vastaukset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vahvistavat ajatustani siitä, että kirjanlukutilanteet ovat merkittävä osa suomalaisten lapsiperheiden arkista yhdessäoloa. Mielestäni on merkittävää, että 93 % vastaajista kuvasi lukevansa lapselleen päivittäin ja täten järjestävänsä sille aikaa joka päivä. Lisäksi se, että kolmas osa vastaajista kuvasi kokevansa riittämättömyyttä lukemisestaan, korostaa sitä, miten korkeassa arvossa lukeminen nykyaikana nähdään ja miten sille halutaan mahdollistaa aikaa ja huomiota.

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää vanhempien käsityksiä lukuhetkien merkityksestä. Erittelin tutkimuskysymykseen liittyen kolme tarkentavaa alakysymystä. Tarkasteltaessa sitä, että millaisia käsityksiä vanhemmilla on ääneen lukemisen merkityksestä lapsen kehitykselle, kävi ilmi, että yleisesti 88 % vanhemmista on sitä mieltä, että lapselle lukeminen on erittäin tärkeää lapsen kehityksen kannalta. Vastauksien teemoittelussa hyödynsin kirjoittamaani teoriapohjaa ja vastauksista oli eriteltävissä neljä eri lapsen kehitykseen liittyvää osa-aluetta; psyykkinen, emotionaalinen, sosiaalinen ja kognitiivinen kehitys.

Vanhemmat kuvasivat vastauksissaan, että yhteiset lukuhetket tukevat lapsen psyykkistä kehitystä erityisesti siitä syystä, että ne mahdollistavat perheille läheisyyttä, yhdessäoloa ja yhteistä aikaa. Heikkilä-Halttunen (2015) kirjoittaa, että fyysinen läheisyys ja sylissä oleminen tukevat lapsen itseluottamusta ja itsetuntoa. Tämä johtuu hänen mukaansa siitä, että yhteisen lukuhetken kautta vanhempi viestii lapselle, että hän on arvokas ja tärkeä. Lapsi arvostaa tilanteessa vanhemman hänelle antamaa kiireetöntä, rauhallista ja leppoisaa yhdessäoloa (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 17, 132 & 175).

Emotionaaliseen kehitykseen liittyen vanhemmat nostivat erityisesti esiin sen, miten lukeminen tukee lapsen tunnetaitoja sekä empatiakyvyn kehittymistä. Heikkilä-Halttunen (2015, s. 39) mukaan kun lapselle luetaan pienestä pitäen, hän oppii myötäelämään herkästi toisten tunteita, sekä tunnistamaan, säätelemään ja käsittelemään omia tunteitaan. Tunnetaitojen kautta lapsi oppii esimerkiksi itsesäätelyn taitoja, jotka vaikuttavat lapseen kokonaisvaltaisesti.

Vastauksista oli eroteltavissa sosiaaliseen kehitykseen liittyen vuorovaikutus- ja keskustelutaidot. Vanhempien käsityksien mukaan lapset oppivat lukutilanteiden aikana kuuntelemaan, odottamaan omaa vuoroaan ja keskustelemaan vastavuoroisesti. Hakamon (2011, s. 60) mukaan kirjat ovat lapselle sosiaalisen elämän oppikirjoja, joiden avulla lapsi saa malleja sosiaalisista taidoista.

Kognitiivinen kehitys nousi vanhempien käsityksissä esiin kolmen teeman kautta; kielen kehitys, ajattelun kehitys sekä mielikuvitus. Vanhempien käsityksien mukaan lukuhetket tukevat erityisesti lapsen sanavaraston kehittymistä sekä aktivoivat ja ylläpitävät lapsen muistijärjestelmiä. Heikkilä-Halttunen (2015, s. 23, 39) kuvaa, että kirjojen katselu ja lukeminen kehittävät monipuolisesti lapsen kielitaitoa sekä tiedonkäsittelyyn ja oivaltamiseen liittyviä taitoja. Suvilehto (2014, s. 298) lisää, että lapselle luetaan myös siksi, että se stimuloi lapsen ajatusmaailmaa ja edistää lapsen mielikuvitusta ja luovaa ajattelua

Tarkasteltaessa, että millaisia merkityksiä yhteisillä lukuhetkillä on vanhemmille, suurimana teemana vastauksista nousi esiin yhteinen aika. Vanhemmat kuvasivat lukuhetkien tuovan perheisiin yhteistä ja mielekästä tekemistä, sekä rauhoittavan hektistä arkea. Lisäksi osa vanhemmista nosti esiin, että yhteiset lukuhetket tukevat lapsen ja vanhemman välistä suhdetta. Heidän mukaansa ne avaavat keskusteluyhteyksiä vaikeidenkin asioiden käsittelyyn ja tuovan esiin mahdollisuuden tutustua lapseen aivan uudella tavalla. Canfield, Miller, Shaw, Morris, Alonso ja Mendelsohn (2020) kuvaavat artikkelissaan, että vanhemman ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta, kuten yhteisen kirjan lukemisesta, on etua vanhemmalle. Heidän tutkimuksensa osoitti, että lukuhetket vähentävät vanhemmuuteen liittyvää stressiä, sekä tukevat varhaisten vuorovaikutussuhteiden syntyä. He viittaavat tekstissään myös Jimenez ym. (2019) tutkimukseen, jonka mukaan varhaislapsuuden lukuhetket liittyvät vähemmän ankaraan vanhemmuuteen (Canfield ym., 2020, s. 11).

Tarkasteltaessa sitä, että millaisia käsityksiä vanhemmilla on lukuhetkien merkityksestä lapsen ja vanhemman väliselle vuorovaikutukselle, kävi ilmi, että 75 % vanhemmista oli sitä mieltä, että lukeminen on erittäin tärkeä osa sitä. Vanhempien vastauksissa esiintyi paljon toistoa liittyen edellisen osion vastauksiin, mutta vastauksista oli eriteltävissä kolme teemaa; keskusteluyhteys, vanhempi-lapsisuhte, sekä arvostus. Vanhemmat kokivat, että yhteiset lukuhetket helpottavat haastavista aiheista puhumista, ja pitävät keskusteluyhteyttä auki lapsen kasvun eri vaiheissa. Vanhempilapsisuhteeseen liittyen vanhemmat nostivat esiin, että yhteiset lukuhetket lisäävät luottamusta antavat mahdollisuuden asioiden jakamiseen.

Myös tämän kysymyksen vastauksissa nousi esiin lukuhetki vanhempilapsisuhteen tukijana. Seitsemän vanhempaa kuvasi, että lukeminen luo yhteyttä lapsen ja vanhemman välille ja lähentää heitä. Neljä vanhempaa kirjoitti, että yhteiset lukuhetket kasvattavat luottamusta, kun asioita ihmetellään ja käsitellään yhdessä. Kaksi vanhempaa kirjoitti, että lukuhetkien aikana vastavuoroisuus lisääntyy ja mahdollisuus ajatusten jakamiseen ja toiseen tutustumiseen kasvaa. Lisäksi lukuhetkien koettiin luovan ja ylläpitävän arvostusta lapsen ja vanhemman välillä. Tiivistetysti vanhemmat kuvasivat yhteisten lukuhetkien vaikuttavan vuorovaikutukseen positiivisella tavalla. Niiden koettiin lähentävän ja toimivan lasta ja vanhempaa yhdistävänä tekijänä.

10 Pohdinta

Tässä Pro gradussa oli tavoitteena selvittää alle kouluikäisten lasten vanhempia ajatuksia vanhemman ja lapsen yhteisistä lukuhetkistä perheissään, sekä käsityksiä niiden merkityksistä. Tarkoitukseni oli tarkastella perheiden yhteisiin lukuhetkiin liittyviä lukutottumuksia, sekä käsityksiä lukutilanteiden merkityksestä lapsen kasvulle ja kehitykselle, vanhemmalle, sekä lapsen ja vanhemman väliselle vuorovaikutukselle.

Aloitin tutkimusprosessin syksyllä 2021, jolloin lähdin pohtimaan mahdollisia tutkimusaiheita. Halusin jatkaa tutkimusta saman aihepiirin tiimoilta, kuin kandidaatintutkielmassani, joten mieleissäni pyörivät muun muassa seuraavat tutkimusaiheet; yhteisten lukuhetkien vaikutukset perheiden sisäiseen vuorovaikutukseen, lukuhetkien aikana tapahtuva kommunikaatio, sekä vanhempien käsitykset lukuhetkien merkityksellisyydestä. Varsin nopeasti vanhempien käsitykset lukemisen merkityksellisyydestä nousivat varteenotettavimmaksi vaihtoehdoksi. Aiheen valitsemisen jälkeen pohdin paljon esimerkiksi lasten ikähaarukkaan liittyviä kysymyksiä. Päädyin valitsemaan alle kouluikäiset lapset, jotka eivät lähtökohtaisesti osaa vielä itse lukea. Otin lapsiperheiden lukutottumukset mukaan tutkimukseen, sillä mielestäni se, miten lukeminen perheessä arvotetaan ja kuinka paljon sille ollaan valmiita järjestämään aikaa kuvaavat lukemisen merkityksellisyyttä lapsiperheissä.

Aiheen valitsemisen jälkeen loin tutkimukselle tutkimussuunnitelman, sekä aikataulun. Syksyllä 2021 suurin osa Pro gradun tekemiseen käytetystä ajasta kului kyselylomakkeen muotoilussa. Valitsin kyselylomakkeen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä se on nopea ja tehokas. Loin lomakkeesta useita erilaisia versioita, joihin pyysin palautetta läheisiltäni. Koin itse tärkeäksi, että kysely olisi helppokäyttöinen ja kysymykset olisi muotoiltu helposti ymmärrettäviksi. Jätin pois esimerkiksi kasvatustieteeseen liittyvän ammattisanaston, sillä sain palautetta, että aiheesta tietämättömiä ne voisivat jopa säikäyttää. Helppokäyttöisyyteen liittyy mielestäni se, että pohdin paljon kysymysten määrää ja sijoittelua. Lopullisessa lomakkeessani kysymyksiä oli yhteensä 16; yhdeksän avointa ja seitsemän monivalintakysymystä. Päädyin kysymysten sijoittamisessa siihen, että monivalintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä olisi lomakkeessa vuorotellen. Tämä siitä syystä, että mielestäni vuorottelu lisää lomakkeeseen vaihtelua ja mielenkiintoa, mutta myös keveyttä. Koen, että kyselyyn vastaaminen olisi voinut tuntua varsin raskaalta, jos kaikki avoimet kysymykset olisi esitetty lomakkeessa peräkkäin.

Sain kyselylomakkeen valmiiksi tammikuussa 2022 ja välitin linkin kyselyyn Metsokankaan vanhemmat -Facebook ryhmään. Tiedän asuinalueen olevan hyvin lapsirikas ja mainitussa ryhmässä jäseniä on yli 2000, joten toivoin saavani riittävästi vastauksia. Kysely oli avoinna 4 viikon ajan, jona aikana siihen kertyi 49 vastausta, jota pidän hyvänä määränä. Kyselylomakkeen alussa kysyin vanhemmilta heidän lastensa määrää sekä lastensa ikää, ikään kuin lämmittelykysymyksinä. Jälkeenpäin olen pohtinut, että lyhyitä lämmittelykysymyksiä olisi voinut laittaa kyselyn alkuun enemmänkin. Monessa vastauksessa vastaajat kirjoittivat itsestään äitinä, ja silmiini osui vain yksi maininta isästä vastaajana. Koen, että olisi ollut mielenkiintoista kysyä vastaajien sukupuolta tai muulla tavalla pyytää vastaajia tuomaan ilmi, että millä tavalla heidän roolinsa vanhempana vaikuttaa heidän toteuttamaansa kirjallisuuskasvatusta.

Kevättalvella 2022, samalla kun keräsin vastauksia kyselylomakkeeseeni, kirjoitin tutkielmaani teoreettista viitekehystä. Koen tämän olleen tutkimuksen tekemisen helpoin vaihe. Halusin hyödyntää kandidaatintutkielmassani luotua teoriapohjaa, jota päädyin muokkaamaan ja päivittämään uusilla ja kansainvälisillä lähteillä. Koen, että tutkimuksen tekemisen prosessi- luonne näyttäytyi parhaiten teoriaosiota kirjoittaessa. Aloitin osion tammikuussa ja jatkoin sitä pitkälle keväeseen. Tutkimuskysymykset elivät kirjoitusprosessin edetessä ja saatoinkin kirjoittaa joitakin lukuja kahteen kertaan. Lisäksi kiinnostus kirjoittamiseen oli vaihtelevaa. Kevättalvella motivaatio kirjoittamiseen oli huipussaan, mutta kesää kohti mentäessä tahti hiipui ja motivaatiota oli enemmän kaikkeen muuhun.

Haastavinta teoriaa kirjoittaessa oli lähdekirjallisuuden relevanttiuden ja luotettavuuden arviointi. Tutkimukseni aihetta käsitellään useissa vanhemmille ja ammattikasvattajille tarkoitetuissa oppaissa, joiden käyttö tuntui aluksi vieraalta. Esimerkiksi Mannerheimin Lastensuojeluliiton nettisivut tarjoavat paljon tietoa liittyen lapsen kasvun ja kehityksen eri vaiheisiin, mutta päätin jättää ne tutkimukseni ulkopuolelle, sillä sivuilla ei käy ilmi esimerkiksi tekstien kirjoittajia. Toisaalta teos, jota hyödynsin varsin paljon, oli Päivi Heikkilä-Halttusen ”Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen” (2016). Pidän teosta relevanttina, sillä Heikkilä-Halttunen mainitsi teoksessa olevansa tietokirjailija, joka on paneutunut lasten- ja nuortenkirjallisuuden tutkimiseen ja edistämiseen. Lisäksi pohdin lähdekirjallisuutta valitessani teoksen julkaisuvuotta. Vanhin lähde tutkielmassa on vuodelta 1980 ja uusin vuodelta 2021 ja muut lähteet sijoittuvat näiden välimaastoon. Koen lähteiden olevan kuitenkin sopivassa tasapainossa ja olen käyttänyt tutkielmassani sekä suomalaista, että kansainvälistä lähdekirjallisuutta.

Kesäkuussa 2022 aloitin tuloksien läpikäymisen. Viivyttelin osion kanssa useita viikkoja, sillä tulosten purkaminen tuntui äärimmäisen haastavalta, aikaa vievältä ja monimutkaiselta prosessilta. Otin avukseni tulosteet kyselylomakkeen vastauksista sekä yliviivaustussit ja värikoodasin samaa aihepiiriä käsittelevät kohdat samalla värillä. Tämä helpotti vastausten luokitte-
telua, eli kolmivaiheista sisällönanalyysia. Koen, että saamani tulokset vastaavat teoreettisessa viitekehyksessä esitettyjä näkemyksiä, sekä omia odotuksiani. Varsinkin tarkasteltaessa van-
hempien käsityksiä yhteisten lukuhetkien merkityksestä lapsen kasvulle ja kehitykselle, saa-
dut vastaukset olivat hyvin sijoitettavissa teoriaosiossa muodostamaani jaotteluun. Itse odotin,
että iltasatuperinne nousee vastauksista esiin suurena teemana ja se mainittiinkin melkein jo-
kaisessa vastauksessa, mutta oli ilahduttavaa lukea myös muista arkisista kirjanlukutilanteista

Pohdin paljon, varsinkin aineistoa redusoidessa eli pelkistettäessä, että miksi vastaukset olivat lähinnä listauksia. Kysyttäessä esimerkiksi ”Miten koet lapsesi hyötyvän siitä, että luet hänelle?” eräs vastaus oli ”Tunnetaidot, kielen kehitys, yhteys, keskittyminen, kuuntelutaito, mieliku-
vitus”. Olisi ollut mielenkiintoista lukea, että millä tavalla juuri näiden taitojen oppiminen on näyttäytynyt vastaajan kotona ja millä tavalla juuri lukeminen on näiden taitojen oppimista tukenut. Millä tavalla vanhempia olisi voitu kannustaa laajempaan, tarkempaan ja omakohtai-
seen vastaamiseen? Se olisi mitä luultavimmin vaatinut tarkempaa ohjeistusta ja kysymysten asettelua. Toisaalta kyselylomake ei aineistonkeruumenetelmänä ole kaikista antoisin, kun tutkitaan ihmisten käsityksiä. Pohdin, olisinko esimerkiksi haastatteluiden avulla saanut van-
hemmista ”enemmän irti” ja olisivatko vanhemmat rohkaistuneet kertomaan ajatuksistaan avoimemmin ja rohkeammin. Haastattelun aikana kysymyksiä olisi ollut mahdollista tarken-
taa ja pyytää vanhempia avaamaan vastauksiaan. Lisäksi haastattelua varten olisi luultavasti valmistautumaan paremmin, kyselylomake kun usein täytetään ”kylmiltään”.

Lisäksi mielestäni oli äärimmäisen mielenkiintoista, miten vanhemmat erittelivät lukemisen hyötyjä erittäin hyvin. Ajattelin itse, että kielelliset hyödyt ovat varmasti vanhemmille sel-
keimpiä, sillä olen esimerkiksi työssäni varhaiskasvatuksen opettajana havainnut lapset oppi-
vat uusia sanoja kirjojen avulla hurjaa vauhtia. Kiintoisaa oli, miten esiin nousivat myös esi-
merkiksi keskustelu- ja vuorovaikutustaidot, mallit sanojen lausumisesta ja taiputuksesta sekä oppiminen ympäröivästä maailmasta. Erityisesti sydäntä lämmittivät vastaukset, joissa koros-
tettiin perheen yhteistä aikaa ja läheisyyttä, mikä osaltaan tukee lapsi-vanhempisuhdetta. Mistä näin vankka tietämys voi johtua?

Loppuvuoden 2022 kulutin aineiston läpikäymiseen ja auki kirjoittamiseen. Tammikuu 2023 kului tutkielman viimeistelyssä, sekä esimerkiksi jatkotutkimusideoita pohtiessa. Lähtökohdaisesti mieleisintä minulle olisi pysyä varhaiskasvatuksen kontekstissa, sekä lukemisen parissa. Kuten edellisessä kappaleessa kuvattiin, mielestäni on äärimmäisen mielenkiintoista, kuinka kyselyyn vastanneet vanhemmat erittelivät lukemisen hyötyjä erittäin hyvin. Olisi kiintoisaa tutkia, että mistä tämä tietämys on peräisin. Tarkastella voisi esimerkiksi vanhempien omia muistoja lapsuudestaan ja niiden vaikutuksia vanhemmuuteen sekä toteuttamaansa kirjallisuuskasvatukseen. Jos vanhemmalle on esimerkiksi luettu paljon omassa lapsuudessa ja siitä on paljon lämpimiä muistoja, toimiiko se vanhemmalle motiivina lukea myös omille lapsilleen? Aiheesta voisi toteuttaa myös pitkittäistutkimuksen, jossa tutkittaisiin lapsuuden lukuhetkien vaikutusta lukutottumuksiin nuoruudessa tai aikuisuudessa, sekä niiden vaikutuksista omaan kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen. Lisäksi aihetta voisi pohtia lapsen näkökulmasta.

Jatkotutkimusideoihin nostaisin lukemisen lisäksi lastenkirjallisuuden, joka on tässä tutkimuksessa ollut vahvassa roolissa. Ajattelen, että lastenkirjallisuus on ikään kuin aikansa peili ja se heijastelee aina vallitsevia arvoja ja asenteita. Mainitsin tutkielman johdannossa Astrid Lindgrenin Ronja Ryövärintyttären sekä Vaahteramäen Eemelin, jotka hahmoina mielestäni edustavat vapautta ja lapsenomaisuutta. Muistan pitäneeni erityisesti Vaahteramäen Eemelistä, koska hän ei välittänyt säännöistä tai muiden asettamista odotuksista. Nimikkohahmoa lukuun ottamatta muut hahmot kirjoissa ovat mielestäni varsin stereotyyppisiä. Koen, että nykyisin lastenkirjallisuudessa esitellyt hahmot ovat monipuolisempia ja esimerkiksi moninaisuus aiheena on isossa roolissa. Kirjat voivat esimerkiksi käsitellä erilaisia perheitä ja kulttuureja. Olisi kiinnostavaa tutkia esimerkiksi, että millaisia aiheita lastenkirjallisuudessa on käsitelty eri vuosikymmeninä, tai millaisena tämän päivän vanhemmat kokevat nykyajan lastenkirjallisuuden verrattuna oman lapsuutensa kirjallisuuteen.

Kaiken kaikkiaan tämä Pro gradu -prosessi on ollut antoisa ja mieleenpainuva prosessi, joka kesti noin puolitoista vuotta. Motivaatio kirjoittamiseen oli vaihtelevaa ja välillä tuntuikin, ettei tutkielma tule valmiiksi. Haastavinta työskentelyssä oli sen itsenäisyys. Olin vastuussa kaikista tutkielmaan liittyvistä päätöksistä ja välillä en ollut ollenkaan varma, olenko oikeilla jäljillä. Olen kuitenkin äärimmäisen ylpeä valmiista lopputuloksesta sekä tekemistäni johtopäätöksistä ja koen, että olen oppinut tutkimuksen tekemisestä, mutta myös itsestäni paljon.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (153–166). Helsinki: JTO.
- Burgess, S., Hecht, S. & Lonigan C. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one--year longitudinal study. *Reading Research Quarterly* 37(4), 408–426.
- Canfield, C., Miller, E., Shaw, D., Morris, P., Alonso, A. & Mendelsohn, A. (2020). Beyond language: impacts of shared reading on parenting stress and early parent-child relational health. *Developmental Psychology* 56(7), 1305–1315.
- Etzion-Carasso, A. & Oppenheim, D. (2000). Open mother–pre-schooler communication: Relations with early secure attachment 2(3), 347–370.
- Ganotice, F., Downing, K., Mak, T., Chan, B. & Lee, W. (2017). Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. *Educational Studies* 43(1), 51–66.
- Gerlander, M. & Poutiainen, S. (2016). Puhe sosiaalisena toimintana. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi, M. Vainio, L. Alivuotila, P. Eskelinen-Rönkä, M. Lehtinen & H. Ylönen (toim.) *Puhuva ihminen – puhetieteiden perusteet*. Helsinki: Ota-va.
- Hakamo, M-L. (2011). Puhekuplia - Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Helsinki: Lasten keskus.
- Hakkola, K. & Luolamaa, M. (2013). Vaikeiden aiheiden käsittely. Teoksessa K. Hakkola & M. Luolamaa (toim.) *Sarjakuvavinkkaajan opas*. Avain: Helsinki.
- Han, J. & Neuharth-Pritchett, S. (2014). Parents' interactions with preschoolers during shared book reading. three strategies for promoting quality interactions. *Childhood Education* 90. (54–60).
- Hargrave, A. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly* 15(1), 75–90.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Jyväskylä: Atena.

- Heinonen, S. (2001). Kuulen runon sykkivän. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön.* (123–140). Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. (2018a). Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita.* (123–166). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. (2018b). Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita.* (191–220) Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. (2018c). Tutkimuksen reliabelius ja validius. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita.* (231–233). Helsinki: Tammi.
- Hosiaisuus, Y. (2003). Kirjallisuuden sanakirja. Helsinki: WSOY.
- Huebner, C. & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology* 31 (3), 195–201.
- Huotilainen, M. & Linnavalli, T. (2020). Kommunikoinnin vaatimukset, haasteet ja mahdollisuudet tulevaisuudessa. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola, (toim.) *Lapsen kielenkehitys – vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys.* (304–320). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Jantunen, T. (2007). Satu kasvattaa. Topeliuksen sadut ja kasvatusajattelu. PS-kustannus.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaplan, F. & Hafner, V. (2006). The challenges of joint attention. *Interaction Studies* 7(2), 135–169.
- Karasma, K. (2014). Sadun ominaispiirteet. Teoksessa K. Karasma & P. Suvilehto (toim.) *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten ja nuortenkirjallisuuden maailma.* (52–86). Helsinki: Avain.
- Karasma, K. (2014). Sarjakuva. Teoksessa K. Karasma & P. Suvilehto (toim.) *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten ja nuortenkirjallisuuden maailma.* (286–297). Helsinki: Avain.
- Karvonen, P. & Lehtinen, T. (2009). Yhdessä: Leiki, liiku ja lue lapsesi kanssa. Helsinki: Eri-laisten oppijoiden liitto.
- Kauppila, R. (2005). Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kivilaakso, S. (2010). Suomalaisen sadun varhaisia kehityslinjoja. Teoksessa K. Kolu (toim.) *Suomalainen satu 1*. (9–20). Helsinki: BTJ Finland Oy
- Korolainen, T. (2001). Monosukka ja Kontio-saappaat. Teoksessa T. Korolainen (toim.) *Kirjaseikkailu – Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. (162–182). Helsinki: Tammi.
- Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (2016). Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance and Counselling* 46(1), 1–11.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2011). Emergent literacy and children's literature. Teoksessa B. Kümmerling-Meibauer (toim.) *Emergent literacy: Children's books from 0 to 3*. (1–14). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kümmerling-Meibauer, B. & Meibauer, J. (2005). First pictures, early concepts: Early concept books. The lion and the unicorn. *A Critical Journal of Children's Literature* 29(3), 324–347.
- Kääntä, L. & Haddington, P. (2011). Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa L. Kääntä & P. Haddington (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Laakso, M-L. (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* 55(1), 1–11.
- Laine, K. (2005). Minä, me ja muut: sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki. Otava.
- Leinonen, M. (2001). Onko pisara pyöreä – luonnontietoa ja luonnontieteitä. Teoksessa T. Korolainen (toim.) *Kirjaseikkailu – Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. (183–204). Helsinki: Tammi.
- Lerikkanen, M.-K., Salminen, J., & Pakarinen, E. (2018). Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. *Onnimanni* 33(1–2), 20–26. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63836/1/lerkkanenetalvarhaislapsuudenlukuhetketfinal%20draft.pdf> [Viitattu 7.2.2022]

- Lukukeskus. (2020). Lukeminen lisääntyi koronakevällä 2020. Saatavissa: <https://lukukeskus.fi/lukeminen-lisaantyi-koronakevaana-2020/> [Viitattu 30.11.2022]
- Lundberg, I. (2006). Early language development as related to the acquisition of reading. *European Review* 14(1), 65–79.
- Luomaniemi, K., Lepola, J. & Salmela. T. (2010). Tarinoiden lukeminen lasten ymmärtämis- ja oppimisvaikeuksien tukena. Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.) *Pienet oppimassa: Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. (1–16). Turku: Uniprint.
- Luoto, T. & Luoto, S. (2001). Satu ja tarina elää päiväkodissa. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. (184–200). Helsinki: WSOY.
- Lyytinen, P. & Lyytinen, H. (2003). 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* 23(2), 41–59. Saatavissa: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/05/Mattinen-ym.pdf> [Viitattu 1.2.2022].
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (79–147). Helsinki: International Methelp.
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. (2014). Ihmisen psykologinen kehitys. [Adobe Digital Editions –versio] Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmiranta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. (2011). Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Helsinki: Kirjapaja.
- Ojanen, S. (1980). Miten päiväkodissa tarjotaan satuja. Teoksessa S. Ojanen, I. Lappalainen & M. Kurenniemi (toim.) *Sadun avara maailma*. (117–132). Helsinki: Otava.
- Paavola-Ruotsalainen, L. & Rantalainen, K. (2020). Varhaiset vuorovaikutustaidot. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.) *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. (17–36). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Pihlaja, P. (2019). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (128–166). [Adobe Digital Editions –versio] Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L. (2002). Mukavaa yhdessä – sosiaalinen pääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Rastas, A. (2013). Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa. Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rusanen, E. (2011). Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys. Helsinki: Finn Lectura.
- Rättyä, K. (2012). Lastenkirjallisuuden lajikysymyksiä. *SKIDI* 1(1), 52–56.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills: A five-year longitudinal study. *Child Development* 73(2), 445–460.
- Suojala, M. (2001). Taidesatu elää ajassa ja ajattomana. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön.* (30–55). Helsinki: WSOY.
- Suojala, M. (2001). Kasvua kirjan kanssa: Lukeminen ja riittäminen alle kolmevuotiaan kehitystä tukemassa. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) *Elämysten alkupoluilla: Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen.* (64–72). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Suoninen, A. (2014). Lasten Mediabarometri 2013 – 0–8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010. Helsinki: Unigrafia.
- Suvanto, A. & Ukkola, S. (2020). Lastenkirjallisuus alle kouluikäisen lapsen kielenkehityksen tukena. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.) *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys.* (271–289). Jyväskylä: PS-kustannus
- Suvilehto, P. (2014). Kirjallisuusterapia. Teoksessa K. Karasma & P. Suvilehto (toim.) *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten ja nuortenkirjallisuuden maailma.* (306–323). Helsinki: Avain.
- Suvilehto, P. (2014). Lasten kirjallisuus. Teoksessa K. Karasma & P. Suvilehto (toim.) *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten ja nuortenkirjallisuuden maailma.* (17–51). Helsinki: Avain.
- Suvilehto, P. (2020). Oi ihana satu. Lasten ja nuorten kirjallisuusterapia. Helsinki: Avain.
- Sääkslahti, A. (2018). Liikunta varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Talvio, M. & Klemola, U. (2017). Toimiva vuorovaikutus. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Tamminen, T. (2004). *Olipa kerran lapsuus*. Helsinki: WSOY.
- TENK (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- TENK (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valli, R. (2018). *Aineistonkeruu kyselylomakkeella*. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (92–116). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). *Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa*. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (117–128). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Weinrich, T. (2000). *Children's literature – art or pedagogy?* Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Ylönen, H. (2000). *Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle*. Helsinki: Tammi
- Överlund, J. (2015). *Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa*. Teoksessa K. Launonen & A. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syyt, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. (19–38). Helsinki: Yliopistopaino.

Liite 1 Saatekirje

Vanhempien käsityksiä lapselle lukemisen merkityksestä

Hei!

Olen Maria Ahola ja olen 5. vuoden varhaiskasvatusopiskelija Oulun yliopistosta. Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on kartoittaa vanhempien käsityksiä lapselle lukemisen merkityksestä. Aineisto tutkielmaan kerätään kyselylomakkeen avulla, jossa käsitellään perheiden lukutottumuksia ja yhteisten lukuhetkien merkitystä. Tutkielmani tavoitteena on pohtia lapselle lukemisen tärkeyttä ja vaikutuksia lapsen kehitykselle.

Kyselyn vastaukset tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja tutkielman tulokset julkaistaan niin, ettei yksittäisten vastaajien tietoja paljasteta. Valmis pro gradu -tutkielma on luettavissa ensi syksynä osoitteessa jultika.oulu.fi. Lisätietoja valmiista tutkielmasta voin antaa tarvittaessa myöhemmin.

Aikaa kyselyn vastaamiseen on neljä viikkoa ajalla 31.1.-27.2.2022. Voit täyttää kyselyn omaan tahtiisi ”Tallenna ja jatka myöhemmin” -toiminnolla.

Kiitos jo etukäteen jokaiselle kyselylomakkeeseen vastanneelle.

Ystävällisin terveisin

Maria Ahola

Liite 2 Kyselylomake

I Perheesi lukutottumukset

1. Kuinka monta lasta perheeseesi kuuluu?

2. Minkä ikäisiä lapsesi ovat? Voit valita useamman vaihtoehdon.

0–1 vuotta

1–2 vuotta

2–3 vuotta

3–4 vuotta

4–5 vuotta

5–6 vuotta

Yli 6 vuotta

3. Kuinka usein luet lapsellesi? Valitse itsellesi sopivin vaihtoehto.

Joka päivä

Muutamia kertoja viikossa

Muutamia kertoja kuussa

Muutamia kertoja vuodessa

En koskaan

4. Kuinka usein lapsesi kuuntelee äänikirjoja? Valitse itsellesi sopivin vaihtoehto.

Joka päivä

Muutamia kertoja viikossa

Muutamia kertoja kuussa

Muutamia kertoja vuodessa

Ei koskaan

5. Koetko, että luet lapsellesi riittävästi? Valitse itsellesi sopivin vaihtoehto

Kyllä

En

En osaa sanoa

6. Millaisissa tilanteissa luet lapsellesi? Kuvaile esimerkiksi, missä ja milloin luet lapsellesi ja ketä tilanteeseen kuuluu.

7. Millaista vuorovaikutusta lukutilanteiden aikana tapahtuu?

8. Kuinka kauan perheesi lukutilanteet yleensä kestävät? Valitse itsellesi sopivin vaihtoehto.

Alle 5 minuuttia

5–10 minuuttia

10–20 minuuttia

Yli 20 minuuttia

9. Millaiset tekijät vaikuttavat siihen, kuinka paljon aikaa lukemiseen on käytettävissä perheessäsi?

10. Millä perusteella luettava kirja valitaan?

II Lapselle lukemisen merkitys

11. Kuinka tärkeäksi koet lapselle lukemisen lapsen kehityksen kannalta? Valitse itsellesi sopivin vaihtoehto.

Erittäin tärkeä

Melko tärkeä

En osaa sanoa

Ei kovin tärkeä

Ei lainkaan tärkeä

12. Miten koet lapsesi hyötyvän siitä, että luet hänelle?

13. Mikä merkitys itsellesi on sillä, että luet lapsellesi?

III Lukemisen merkitys lapsen ja vanhemman väliselle vuorovaikutukselle

14. Kuinka tärkeäksi koet lapselle lukemisen osana vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta? Valitse itsellesi sopivin vaihtoehto.

Erittäin tärkeä

Melko tärkeä

En osaa sanoa

Ei kovin tärkeä

Ei lainkaan tärkeä

15. Miten lukeminen mielestäsi vaikuttaa lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen?