



Jauhonen Essi

Päiväkodin lukuhetket lukemisen valmiuksien tukijana ja lukuinnon herättelijänä

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Päiväkodin lukuhetket lukemisen valmiuksien tukijana ja lukuinnon herättelijänä (Essi Jauho-  
nen)

Kandidaatin tutkielma, 45 sivua

elokuu 2022

---

Tässä kandidaatin tutkielmassani tarkastelen sitä, miten päiväkodin lukuhetket tukevat lukemisen valmiuksia ja herättelevät lukuintoa sekä tuon esiin keinoja, joilla varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea ja ylläpitää lukuintoa. Tutkimuskysymykseni ovat: 1) Miten päiväkodin lukuhetket vaikuttavat lapsen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehittymiseen? Ja 2) Miten varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea ja ylläpitää lukuintoa? Tutkielmani tavoitteena on tuottaa lisää tietoa lapselle lukemisen merkityksestä etenkin kasvatusalan ammattilaisten, mutta myös huoltajien ja muiden aiheesta kiinnostuneiden keskuudessa. Tutkielmani avulla toivon voivani rohkaista ihmisiä lukemaan enemmän sekä itse, jolloin lapsi saa mallia lukevasta aikuisesta että ääneen lapsille.

Tutkielmani on toteutettu kuvailevana, integroivana kirjallisuuskatsauksena. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkielmani aineisto koostuu aiheeseeni liittyvien aiempien kansainvälisten ja kotimaisten tutkimusten tärkeimmistä tuloksista, joita olen käsitellyt esimerkiksi yhdistelemällä, vertailemalla ja johtopäätöksiä esittämällä.

Tutkielmani tulokset osoittavat, että luettaessa lapselle ääneen hän hahmottaa puhutun ja kirjoitetun kielen välisen yhteyden sekä oivaltaa länsimaisen lukusuunnan. Ääneen lukeminen myös kasvattaa ja monipuolistaa lapsen sanavarastoa paljon nopeammin kuin lapsen, jolle ei lueta ja lisäksi lukeminen vaikuttaa ennakointitaitojen kehittymiseen positiivisesti. Lukuinnon tukemisessa ja ylläpitämisessä opettajan antama esimerkki sekä lukemisesta, kirjallisuudesta että omista lukukokemuksista keskustelemisestakin näyttää olevan keskeisessä roolissa. Muita lukuintoa tukevia ja ylläpitäviä keinoja ovat esimerkiksi ääneen lukemisen elävöittäminen, lukemiseen virittävän oppimisympäristön luominen sekä lukukaverin kanssa lukeminen. Tulosten mukaan Suomessa ei ole havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä lukutaidon kehityksen ja päiväkodissa vietetyn ajan välillä. Kuitenkin KARVI:n raportin mukaan vain puolet tutkimuksen päiväkodeista kertoi ääneen lukemisen olevan päivittäistä. Vaikuttaisikin todennäköiseltä, että yhteys voisi vahvistua, mikäli lukemisen valmiuksien tukemiseen panostettaisiin päiväkotien arjessa vahvemmin. Tämä osoittaa, että aihetta olisi hyvä tutkia lisää.

Avainsanat: luetun ymmärtäminen, lukeminen, lukuhetki, lukuinto, lukutaito, päiväkot

# Sisältö

<b>1. Johdanto.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Teoreettinen viitekehys.....</b>	<b>7</b>
2.1 Varhaiskasvatus, päiväkoti ja varhaiskasvatuksen opettaja .....	7
2.2 Lukutaito.....	8
2.3 Luetun ymmärtäminen.....	12
2.4 Päiväkodin lukuhetki .....	13
2.5 Lukuinto.....	14
<b>3. Tutkimuksen toteutus .....</b>	<b>17</b>
3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	17
3.2 Tutkimusmenetelmä .....	17
3.3 Lähteiden etsiminen ja analysoiminen.....	18
3.4 Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä .....	19
<b>4. Tulokset.....</b>	<b>21</b>
4.1 Miten päiväkodin lukuhetket vaikuttavat lapsen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehittymiseen? ..	21
4.2 Miten varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea ja ylläpitää lukuintoa? .....	25
<b>5. Johtopäätökset ja pohdinta .....</b>	<b>35</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>39</b>

## 1. Johdanto

Tässä tutkielmassa tarkastelen sitä, miten päiväkodin lukuhetket tukevat lukemisen valmiuksia ja herättelevät lukuintoa sekä tuon esiin keinoja, joilla varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea lukuinnon muotoutumista ja pitää sitä yllä omalla toiminnallaan. Valitsin tarkastelukulmaksi varhaiskasvatuksen opettajan näkökulman, sillä opiskelen itse yliopistossa varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmassa ja olen siten tuleva varhaiskasvatuksen ammattilainen.

Olen kasvanut monipuolisen kirjallisuuden ympäröimänä, jonka vuoksi kiinnostus myös päiväkodin lukuhetkien tutkimiseen heräsi. Minulle on pienestä pitäen luettu ääneen lukuisia kirjoja niin iltasaduiksi kuin arjessa muutenkin. Olen myös saanut kotoa aktiivista lukemisen mallia etenkin isältäni, joka lukee edelleen ahkerasti kirjoja. Vuosien varrella niin erilaisten fyysisten kirjojen lukemisesta kuin äänikirjojen kuuntelustakin on tullut minulle rakas harrastus ja tärkeä keino rentoutua, ja sitä pyrin pitämään yllä edelleen. Peruskoulussa ja lukiossa nautin suuresti suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineesta, ja sekä lukeminen että kirjoittaminen oli minulle mukavaa ja helppoa silloin, ja on sitä edelleenkin. Taustani sai minut pohtimaan sitä, mikä merkitys lapsen kehittyvälle lukutaidolle ja luetun tekstin ymmärtämiselle on sillä, että lasta ympäröivät aikuiset sekä lukevat lapselle ääneen erilaisia tekstejä että näyttävät esimerkkiä lukemalla sellaisia itse. Pohdintaa herätti myös se, miten lapsia voisi motivoida ja innostaa kirjojen ja lukemisen pariin. Näiden pohdintojen ympärille muotoutuivat tutkimuskysymykseni.

Henkilökohtaisten intressieni lisäksi olen jo pidempään seurannut huolestuneena uutisointia siitä, miten lasten lukutaito on heikkenemässä. Uutisointia aiheesta on paljon, joten nostan tässä esiin vain muutaman aiheeseen keskeisesti liittyvän uutisen. Ensinnäkin Yle uutisoi lapsiasia-valtuutettu Kurttilasta, joka toi esiin hälyttävän tuloksen siitä, että jopa joka kahdeksas 15-vuotias poika ei ole saavuttanut sellaista lukutaidon tasoa, jolla pärjäisi jatko-opinnoissa (Kallunki, 2015). Myös Lapin Sanomiin (2018) haastateltu äidinkielen opettaja Ali-Hokka on työssään huomannut nuorten lukutaidon haasteiden näkyvän äidinkielen lisäksi myös kaikissa muissa oppiaineissa, eikä osa oppilaista siksi kykene sisäistämään esimerkiksi ruuanvalmistusohjeita kotitaloustunneilla. Hän pohtii myös, onko sosiaalisessa mediassa paljon käytettyjen lyhyiden tekstien lukeminen saanut aikaan sen, että monet nuoret eivät enää jaksakaan keskittyä pitkiin teksteihin tai kirjojen lukemiseen (Salokanta, 2018). Lisäksi Helsingin Sanomien kyselytutkimuksen tuloksista käy ilmi, että oppilaiden sanavarasto on pienentynyt. Uutisessa nostetaan esiin

eräs opettaja, joka kertoo jopa joutuvansa käyttämään aikaa sen pohtimiseen, mitä sanoja voi opetuksessaan käyttää, jotta oppilaat ymmärtäisivät, mitä hän tarkoittaa (Riiali, 2022).

Myös sekä varhaiskasvatuksen opintojen että harjoittelujaksojen aikana lukutaidon ja lukuinnon merkitys ja rooli ovat olleet vahvasti esillä. Kieli, vuorovaikutus ja lukemaan oppiminen -kurssilla käytiin läpi tapoja, joilla aivan pientenkin lasten kanssa voi työstää lukemaan oppimisen valmiuksia. Tuolla kurssilla esiteltiin esimerkiksi tapa, jossa opettaja kirjoittaa lasten sanelemaa tekstiä suurelle paperille, jolloin he näkevät puheensa muuttuvan tekstiksi ja kiinnostus kirjoitettua kieltä kohtaan voi pikkuhiljaa herätä. Lisäksi lapsille luettaessa voidaan samalla selittää mahdollisesti outoja sanoja sekä keskustella lasten kanssa kuvista (Tiainen, 2020). Harjoittelujaksoillakin on ollut esillä lukemisen valmiuksia tukevaa toimintaa, kun esimerkiksi siirtymätilanteiden yhteydessä lapsille on piirretty kuva-arvoituksia ja oikean arvauksen lisäksi on kysely tietääkö lapsi, millä kirjaimella sana alkaa tai pyydetty tunnistamaan taululle tai ilmaan piirrettyjä kirjaimia. Lisäksi syvempää kirjaimiin tutustumista on aloitettu omasta nimestä siten, että pienissä ryhmissä on muodostettu kehon avulla esimerkiksi kunkin ryhmän jäsenen etunimen ensimmäinen kirjain. Jo päiväkodissa aloitettavaa kirjainten leikillistä opettelua ja ujuttamista arjen tilanteisiin puoltavat Puolakanahon (2008) saamat tulokset siitä, että jo leikki-ikäisten kyvyllä tunnistaa kirjaimia on yhteys myöhempään lukemisen sujuvuuteen. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 27) tuodaan esiin, että lasten kanssa voi tutkia kielen rakenteita, kuten yksittäisiä äänneitä tai sanoja. Näiden kirjaimiin liittyvien toimien lisäksi lapsia on päiväkodeissa ohjattu itsenäiseen kirjojen lukemiseen ja tutkimiseen sekä pidetty kirjoja lasten saatavilla muinakin aikoina.

Lukutaitotutkimuksissa Suomi pärjää edelleen hyvin kansainvälisesti mitattuna, mutta Suomen sisäiset tulokset ovat laskemassa. Tämä tukee aiemmin esitellyissä uutisissa havaittuja seikkoja. Tulosten heikkenemisen osoittavat esimerkiksi neljäsluokkalaisille tehtävä lukutaitoa mittaava PIRLS- tutkimus (Progress in International Reading Literacy) vuodelta 2016 ja 15- vuotiaiden lukutaitoa mittaavaa PISA-tutkimus (Programme for International Student Assessment) vuodelta 2018 (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2017; Leino ym., 2019). PIRLS-tutkimuksen mukaan Suomi sijoittui vuonna 2016 50:stä maasta sijalle 5, mutta Suomen sisäiset tulokset eivät olleet yhtä hyviä. Kahdelle parhaalle lukutaidon tasoista yltävien oppilaiden määrässä ei ollut tapahtunut muutosta, mutta niiden lukijoiden määrässä, jotka eivät yltäneet edes mittausten alimmalle lukutaidon tasolle, tapahtui yhden prosenttiyksikön kasvu vuodesta 2011 (Leino ym., 2017, s. 14, 16). PISA-tutkimuksessa Suomi sai sijan seitsemän 70:stä. Tässäkin tutki-

muksessa (vrt. Leino ym., 2017) taso Suomen sisällä kuitenkin laski. Mittausten kahdelle ylimmälle lukutaidon tasolle ylsi hieman yli 14 % suomalaisista oppilaista, mikä osoittaa, ettei hyvien lukijoiden määrässä ollut juurikaan tapahtunut muutosta. PISA-tutkimuksessa nousee esiin kuitenkin myös se, että pärjätäkseen edes jotakuinkin yhteiskunnassa, tulisi yksilön saavuttaa tuloksissa vähintään välttävän lukutaidon taso. Tästä huolimatta tuon tason alapuolelle jäi tulosten mukaan silti noin 14 % suomalaisista oppilaista (Leino ym., 2019). Tämä osoittaa, että sekä hyvin että heikosti lukevia oppilaita oli lähestulkoon yhtä suuri määrä. Heikkojen lukijoiden määrässä tapahtui tilastollisesti merkittävää kasvua sekä vuodesta 2015 että vuodesta 2009. Vuoteen 2015 nähden heikkojen lukijoiden määrä oli kasvanut 2.5 prosenttiyksikköä ja vuoteen 2009 nähden kasvua oli tapahtunut peräti viiden prosenttiyksikön verran (Leino ym., 2019). Huomionarvoista on kuitenkin se, että näiden aiempien tulosten pohjalta näyttää todennäköiseltä, että heikkojen lukijoiden määrä jatkaa edelleen kasvuaan, jos asiaan ei puututa.

Tutkimustulokset ovat huolestuttavia, mutta samalla ne antavat tärkeää tietoa siitä, mihin tulevaisuudessa tulisi panostaa jo varhaislapsuudessa. Aro ja Lerkkanen (2019) tukevat tätä näkemystä painottamalla, että lukutaidon valmiudet kehittyvät jo ennen kouluikää. Tämä taas nostaa päiväkodin roolin tärkeään asemaan, sillä se mahdollistaa erojen tasoittamisen lasten lukuympäristöissä, lukemiseen suhtautumisessa sekä lukukokemuksissa. Tämä on tarpeellista etenkin siksi, että kaikissa kodeissa lapsille ei lueta esimerkiksi huoltajien lukutaidottomuuden tai kiinnostuksen puutteen vuoksi, jolloin lapsi ei saa kotonaan juurikaan mallia lukemisesta tai positiivisesta asenteesta sitä kohtaan (Soininen & Merisuo-Storm, 2015). Nämä uutisoinnit ja tutkimustulokset lisäävät myös varmuutta siitä, että aihe on nyt ajankohtainen ja sitä on syytä tutkia ja tarkastella lähemmin. Lisäksi niin huoltajien kuin lasten parissa työskentelevienkin tulisi olla entistä tietoisempia ääneen lukemisen tärkeydestä ja tavoista linkittää sitä osaksi arkea. Olisi myös tärkeää välittää varhaiskasvatuksen työntekijöille, huoltajille ja muille kasvatustajille eteenpäin sekä tutkittua tietoa että toimivia, hyviksi havaittuja keinoja niin ääneen lukemisen kuin itsenäisen lukemisenkin lisäämiseen. Näitä seikkoja pyrin valottamaan tässä kandidaatin tutkielmassa.

Satu Laitisen (2021, s. 142) sanoin ”lukutaito on portti yhteiskuntaan.” Varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhtenä tärkeänä tehtävänä onkin varmistaa, että lukemisen valmiuksille annetaan sellainen pohja, että jokaisella lapsella on mahdollisuus astua tuon lukutaidon portin kautta yhteiskuntaan, ja päästä osalliseksi täysivaltaisen yhteiskunnan jäsenen roolista (Lukukeskus, n.d). Lukutaito on jokaisen lapsen oikeus.

## 2. Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa avaan tutkielmani kannalta keskeisimpiä käsitteitä, joita ovat lukutaito, luetun ymmärtäminen, lukuhetki ja lukuinto. Kerron myös, miten olen rajannut käsitteitä tutkielmaani varten. Ennen kuin syvennyn tutkielmani neljään keskeisimpään käsitteeseen, avaan lyhyesti myös tutkimukseni kontekstiin liittyvät käsitteet, joita ovat varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja ja päiväkoti.

### 2.1 Varhaiskasvatus, päiväkoti ja varhaiskasvatuksen opettaja

Varhaiskasvatuslain (2018/540 § 2) mukaan *varhaiskasvatus* on pedagogiikkaa korostava suunnitelman ja tavoitteiden ohjaama kokonaisuus, joka koostuu lasten opettamisesta, hoitamisesta ja kasvattamisesta. Pedagogiikalla tarkoitetaan sitä, että toiminnan suunnittelun taustalla on tutkittua, lapsen hyvinvointia ja oppimista edistävää, tietoa varhaiskasvatuksesta ja lapsen kehityksestä (Opetushallitus, 2022, s. 12). Varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavat useat asiakirjat, joita ovat esimerkiksi Suomen perustuslaki, varhaiskasvatuslaki sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022, s. 6). Varhaiskasvatuslaissa (2018/ 540 § 4) korostetaan, että ensisijaisena varhaiskasvatusta ohjaavan kriteerinä tulisi aina olla lapsen edun tarkasteleminen jokaisessa tilanteessa ja sen asettaminen etusijalle. Varhaiskasvatuksen käsitteen alle kuuluu päiväkodeissa, perhepäiväkodeissa sekä avoimessa varhaiskasvatuksessa järjestettävä toiminta (Varhaiskasvatuslaki, 2018/540 § 1). Päiväkodissa järjestettävä varhaiskasvatustoiminta on varhaiskasvatuksen muodoista tavallisin (Opetushallitus, 2022, s. 9).

Koska tutkielmani tarkempi konteksti on päiväkoti, avaan varhaiskasvatuksen alakäsitteistä ainoastaan sen. *Päiväkoti* on paikka, jossa alle kouluikäisille lapsille järjestetään varhaiskasvatustoimintaa ryhmissä. Päiväkotitoimintaa järjestetään pääosin päivisin, mutta on myös päiväkoteja, joissa järjestetään vuorohoitoa myös illalla, yöllä ja viikonloppuina, perheiden tarpeiden mukaan. (Opetushallitus, 2022, s. 9–10; Opetushallitus, n.d). Päiväkoti-ikäinen lapsi ei vielä aktiivisesti harjoittele lukemista, eikä se ole tarkoituksaan. Päiväkoti on kuitenkin yksi niistä paikoista, joissa luodaan pohjaa lapsen muotoutuvalle kielelliselle tietoisuudelle sekä lukemisen valmiuksille esimerkiksi leikkilukemiseen kannustamisen, kielellä leikittelyn, loruttelun ja laulamisen kautta (vrt. Opetushallitus, 2022, s. 27).

Varhaiskasvatuslaki (2018/540 § 26) linjaa, että *varhaiskasvatuksen opettajan* kelpoisuuden saamiseksi henkilöllä on oltava vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Sama laki nostaa esiin, että vuoteen 2030 mennessä varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus on oltava vähintään kahdella kolmesta päiväkodin henkilökunnan jäsenestä siten, että vähintään toinen heistä on varhaiskasvatuksen opettaja (Varhaiskasvatuslaki, 2018/540 § 37). Varhaiskasvatuksen opettaja toimii tiimensä pedagogisena johtajana eli hänellä on ryhmässä päävastuu siitä, että toiminta on suunniteltua ja tavoitteellista sekä siitä, että arviointi ja kehittäminen toteutuvat (Pesonen ym., 2020). Kuitenkin koko ryhmän henkilöstö saa osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen (Opetushallitus, 2022, s. 9). Varhaiskasvatuksen opettaja kantaa vastuun myös lasten varhaiskasvatussuunnitelmien tekemisestä ja niiden arvioimisesta (Varhaiskasvatuslaki, 2018/540 § 23).

## **2.2 Lukutaito**

Lukemiseen vaadittavia taitoja ovat tekninen lukutaito, luetun ymmärtäminen, metakognitiot sekä sanavarasto (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 17). Sanavarasto voidaan Stoltin ja Salmen (2020) mukaan jakaa ymmärrettyyn ja ilmaistuu sanastoon ja sen kehitys alkaa noin vuoden iässä ymmärretyn sanaston nopealla kehittymisellä. Stolt ja Vehkavuori (2022) kuvaavat ymmärretyn sanaston tarkoittavan sanoja, jotka lapsi ymmärtää. Heidän mukaansa ymmärtäminen ilmenee esimerkiksi siten, että lapsi osaa kysyttäessä näyttää omia varpaitaan, vaikka ei vielä osakaan sanoa sanaa ”varvas”. Stoltin ja Salmen (2020) mukaan ilmaistulla sanavarastolla sen sijaan tarkoitetaan sanoja, joita lapsi ymmärtää ja osaa käyttää. He pitävät sanavaraston roolia keskeisenä, sillä sen päälle rakentuvat myöhemmät kielelliset taidot. Tutkimuksissa on myös todettu, että lapsilla, joiden varhainen sanavaraston kehitys on ollut sujuvaa, on kolme ja puolivuotiaana paremmat fonologiset taidot kuin ikätovereillaan, joiden sanavaraston kehitys on ollut hitaampaa (Aalto, Saaristo-Helin & Stolt, 2019). Heikon sanavaraston kriteerinä pidetään yleensä sitä, jos 2–3-vuotiaan ilmaistussa sanavarastossa on alle 50 sanaa (Stolt & Salmi, 2020). Sanavaraston kokoa voidaan seuloa esimerkiksi tuoreella Sanaseula-menetelmällä, jonka Stolt ja Vehkavuori (2022) ovat kehittäneet, ja joka tunnistaa hyvin ne parivuotiaat lapset, joiden ilmaistun sanaston kehitystä olisi hyvä seurata tai joille olisi hyvä tehdä jatkotutkimuksia. Lisäksi Vilkmän (2016) konkretisoi kuinka suuresta erosta sanavaraston koossa voi todellisuudessa olla kyse, lukevan ja lukemattoman nuoren välillä. Hän nostaa nimittäin esiin, että 17-vuotias nuori, joka lukee vapaa-ajallaan voi hallita noin 70 000 sanaa, kun taas samanikäinen



nuori, joka ei lue hallitse vain noin 15 000 sanaa. Välttääkseen vastaavanlaiset puutteet sanavaraston koossa voi jo varhaislapsuudessa edistää sanavaraston kehittymistä esimerkiksi kielellä leikkittelyllä, loruttelulla, lauluilla sekä ympäröivien asioiden ja esineiden nimeämisellä (Opetushallitus, 2022, s. 27), jolloin myös kirjojen kuunteleminen ja niihin tarttuminen on helpompaa myöhemmin.

Metakognitio tarkoittaa omien ajatteluprosessiensa tiedostamista ja kykyä säädellä niitä. Metakognitiiviset taidot auttavat myös syventämään omaa ajattelua (Qanval, Karim & Haq, 2017). Lukemisesta puhuttaessa metakognitio on esimerkiksi tietoisuutta omista lukemiseen käytetyistä strategioista (Lerikkanen, 2013, s. 171). Metakognitiivisilla taidoilla on merkittävä yhteys peruslukutaidon kehittämiseen, sillä tutkimukset osoittavat, että luetun ymmärtämisen taidot ovat sitä vahvemmat, mitä tietoisempi yksilö on lukemisstrategioistaan (Qanval, ym., 2017). Teknisen lukutaidon määritelmään palaan myöhemmin tässä alaluvussa ja luetun ymmärtämistä avaan seuraavassa alaluvussa 2.3.

Lukutaito on elämän tärkeä perustaito, jonka päälle rakentuu niin oppiminen ja koulutuksen saaminen, lukemisesta nauttiminen kuin arjessa selviytyminenkin (Aro & Lerikkanen, 2019; Leino ym, 201, s. 5). Käsitteenä lukutaito on laaja ja sen voi määritellä useamman eri ulottuvuuden, esimerkiksi peruslukutaidon, funktionaalisen lukutaidon, monilukutaidon ja monen muun ulottuvuuden, kautta (Aro & Lerikkanen, 2019). Tässä tutkielmassa olen rajannut lukutaidon käsitteen koskemaan lähinnä peruslukutaitoa, sillä tutkielmani kontekstina on päiväkotijäsenien ja suurin osa päiväkotijäsenistä lapsista vasta harjoittelee lukemisen valmiuksia ja esimerkiksi kirjain-äännevastaavuutta, jolloin on loogista keskittyä siihen. Avaan kuitenkin lyhyesti myös monilukutaidon ja funktionaalisen lukutaidon käsitteitä. Näiden määrittely helpottaa lukutaidon käsitteen laajuuden hahmottamista. Lisäksi monilukutaito mainitaan useamman kerran varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (ks. esim. Opetushallitus, 2022, s. 14–15), joten sen määritelmästä on hyvä olla tietoinen.

Lerikkanen (2013, s. 10) tuo esiin, että peruslukutaitoon kuuluu sekä lukemisen tekniikan hallinta että luetun tekstin ymmärtäminen ja päättely. Tekniikan hallintaan eli tekniseen lukutaitoon kuuluu taito tunnistaa kirjaimia vastaavia äänneitä ja liittää niitä yhteen sanoja muodostaen. Teknisestä lukutaidosta käytetään myös termejä mekaaninen lukutaito ja dekodaus (Tiainen & Mursula, 2020). Osa tutkijoista sisällyttää peruslukutaidon käsitteeseen myös alkeellisen kirjoittamisen taidon (ks. esim. Lehti, Peltonen, Routarinne, Vaakanainen & Virsu, 2018), mutta tässä tutkielmassa keskityn Lerkkasen (2013, s. 10) määritelmään peruslukutaidosta. Käsitellen

peruslukutaidon osa-alueita, teknistä lukemista ja luetun ymmärtämistä, erillisissä alaluvuissa selkeyden vuoksi.

Monilukutaito tarkoittaa kykyä tulkita, tuottaa, muokata ja vastaanottaa erilaisia tekstejä, joita voivat olla esimerkiksi kuvat, numerot ja eri median muodot. Myös muun muassa peruslukutaito on osa monilukutaitoa, ja monilukutaidon voidaankin ajatella olevan kattokäsite kaikille muille lukutaidon ulottuvuuksille (Grünthal, 2020, s. 173–174; Opetushallitus, 2022, s. 14–15). Funktionaalinen eli toiminnallinen lukutaito viittaa kykyyn ymmärtää, mikä lukustrategia sopii juuri kulloiseenkin tilanteeseen parhaiten, sillä erilaiset tekstityypit vaativat erilaista lukutyyliä (Aro & Lerkkanen, 2019; Grünthal, 2020, s. 172). Juna-aikataulua luetaan usein vain vilkkaamalla pikaisesti ja etsien itselle tarvittava tieto, esimerkiksi junan lähtöaika, kun taas romaania ei ole mielekästä lukea edestakaisin hyppien.

Lerkkanen (2020) nostaa esiin, että ennen varsinaista lukutaidon kehittymistä lapsilla on tapana leikkiä lukevansa muilta ihmisiltä saamansa mallin mukaan. Tätä lukutaitoa edeltävää kehitysvaihetta kutsutaan leikkilukemisen vaiheeksi. Leikkilukeminen tarkoittaa Heikkilä-Halttusen (2015, s. 166–167) mukaan sitä, että lapsi lukee kirjaa, siten, että samalla keksii itse juonta esimerkiksi kirjan kuvien pohjalta tai lukee muistellen hänelle aiemmin luettua tai kerrottua tarinaa. Vaiheen avulla lapsi oivaltaa, että kirjoitettua kieltä voi muuttaa puheeksi, ja hän saa samalla mahdollisuuden tutustua kirjaimiin, joten leikkilukeminen tarjoaa tärkeän askeleen kohti peruslukutaitoa (Lerkkanen, 2020). Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, s. 27) kehoitetaan mahdollistamaan lasten tutustuminen kieleen ja suuntaamaan samalla heidän huomiotaan sekä sen erilaisiin rakenteisiin että leikilliseen lukemiseen.

Lukutaidon kehittymiseen vaikuttaa ympäristö, jossa lapsi on kasvanut ja etenkin sen tarjoamat kokemukset erilaisista teksteistä, mutta myös se, osoittaako lapsi mielenkiintoa kirjoitettuun kieleen (Aro & Lerkkanen, 2019). Keskeisin tekijä kehittyvälle lukutaidolle on kyky tunnistaa kirjaimia. Tämän vuoksi, kun ryhdytään konkreettisesti opettelemaan lukemista, kiinnitetään alkuvaiheessa huomiota kirjaimiin ja äänteisiin, joilla eri sanat alkavat (Lerkkanen, 2020). Tämä luo pohjaa peruslukutaitoon ja lukemisen valmiuksiin kuuluvalla tekniselle lukutaidolle, johon kuuluu kyky tunnistaa kirjaimia ja yhdistää kukin kirjain sitä vastaavaan äänteeseen sekä kyky yhdistää äänteitä tavuiksi, sanoiksi ja lauseiksi siten, että pystyy myös tunnistamaan niistä muodostuneita sanoja. Teknisen lukutaidon saavuttaminen on myös edellytys peruslukutaidon toiselle keskeiselle osalle, ymmärtävälle lukemiselle (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 17; Aro & Lerkkanen, 2019; Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 172), jota käsittelen seuraavassa alaluvussa.

Yleensä siinä vaiheessa, kun lapsi tunnistaa jo kirjaimia ja osaa antaa niille nimet sekä hallitsee käyttämänsä kielen perusteet, alkaa kielellisen tietoisuuden kehittyminen (Niemitalo-Haapola & Ukkola, 2020). Kielellisellä tietoisuudella viitataan vaiheeseen, jossa lapsi kiinnittää tarkkaavaisuutensa aluksi kielen käytön suuriin linjoihin ja kokonaisuuksiin ja etenee pikkuhiljaa pienempiin kielen rakenteisiin, kuten tavuihin, äänteisiin, taivutukseen ja kielioppiin (Aro & Lerkkanen, 2019; Niemitalo-Haapola & Ukkola, 2020). Kielellinen tietoisuus jakautuu useampaan osa-alueeseen, jotka ovat fonologinen tietoisuus, muoto-opillinen tietoisuus, lauseopillinen tietoisuus, sanatietoisuus sekä tietoisuus kielen käytöstä (Niemitalo-Haapola & Ukkola, 2020). Eniten alkavan lukutaidon kehittymiseen vaikuttaa fonologinen tietoisuus (Lerkkanen, 2020), joten avaan kielellisen tietoisuuden osa-alueista tarkemmin vain sen. Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan kykyä purkaa puhuttua kieltä erilaisiksi palasiksi, muun muassa tavuiksi, ja muodostaa paloista kokonaisuuksia. Tavujen lisäksi fonologiseen tietoisuuteen kuuluu myös äännetietoisuus (Lukimat, n.d.). Äännetietoisuus sisältää esimerkiksi sanan purkamisen äänneiksi, lyhyiden ja pitkien äänneiden havaitsemisen sekä alkuäänten tunnistamisen. Näiden lisäksi fonologiseen tietoisuuteen kuuluu tekninen lukutaito eli eri äänneiden yhdistäminen, jotta muodostuu sanoja (Lerkkanen, 2013, s. 31). Tämä auttaa hahmottamaan fonologisen tietoisuuden merkitystä lukutaidon kehittymiselle.

Jotta lukutaito voi jatkaa kehittymistä peruslukutaidosta pidemmälle, tulee lapsen olla motivoitunut harjoittelemaan lukemista oma-aloitteisestikin (Aro & Lerkkanen, 2019). Motivaatiota voi ylläpitää tarjoamalla lapselle tekstejä, jotka käsittelevät lapsen omaa kokemusmaailmaa, jolloin niihin on helpompi samaistua ja lukemisesta tulee mielekkäämpää (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 180). Ja vahva into siihen, että lukemista jaksaa harjoitella, kun lukutaidon on saavuttanut, muodostuu ennen kaikkea varhaislapsuudessa saatujen lukukokemusten kautta (Lerkkanen, Salminen & Pakarinen, 2018). Aiemmin mainittujen kielellä leikittelyn, laulujen hyödyntämisen ja leikkilukemisen tukemisen lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet painottavat monipuolisiin teksteihin ja lastenkirjallisuuteen tutustumista osana lukutaidon valmiuksien kehittymistä sekä kiinnostuksen luomista ja suuntaamista lukemista kohtaan. Myös monilukutaidon saavuttaminen on keskeisessä roolissa päiväkodin arjessa ja henkilökunta voi tukea sen kehittymistä esimerkiksi sanoittamalla ja nimeämällä arkea, ja hyödyntämällä digitaalsiakin sisältöjä, sillä medialukutaito on nykyään yhä tärkeämpi osa monilukutaitoa (Opetushallitus, 2022, s. 15). Päiväkodissa lukutaitoa tuetaan siis ennen kaikkea leikillisyyden kautta ja lapsi oppii monia tärkeitä lukemista edesauttavia taitoja, kuten kirjainten nimiä, äänneitä ja uusia sanoja, huomaamattaan hauskanpidon lomassa.

### 2.3 Luetun ymmärtäminen

Luetun ymmärtäminen tarkoittaa taitoa omaksua luettua tekstiä niin hyvin, että sen keskeisimmän sisällön voisi kertoa omin sanoin (Grünthal, 2020, s. 171). Tekstin sisällön ymmärtäminen on myös lukemisen tärkein tavoite (Aro & Lerkkanen, 2019) ja siksi luetun ymmärtämisen taitoihin olisi syytä kiinnittää erityistä huomiota. Kuten jo lukutaidon käsitteen yhteydessä kävi ilmi, on myös luetun ymmärtäminen osa peruslukutaitoa (Lerkkanen, 2013, s. 10). Ymmärtävän lukemisen taidon saavuttaminen vaatii paljon pohjatietoja ja -taitoja, joita ovat esimerkiksi sujuva tekninen lukutaito, laaja sanavarasto, hyvät taidot kuullun ymmärtämisessä sekä taito painaa asioita mieleensä (Aro & Torppa, 2020, s. 19; Lerkkanen, 2013, s. 108). Tekstin ymmärtämiseen vaikuttaa myös se tuntee ko luettavan kielen kirjoitusjärjestelmän ja tietääkö miten kyseisessä kielessä yhdistellään kirjaimia ja äänneitä, jotta niistä muodostuu sanoja ja lauseita. Näiden lisäksi olennaisessa roolissa ovat lukunopeus ja muisti (Aro & Torppa, 2020, s. 19). Mikäli lukeminen on hidasta esimerkiksi heikon sanantunnistuksen vuoksi, voi lapsi unohtaa lauseen alun päästyään loppuun, joka luonnollisesti haastaa tekstin ymmärtämistä. Kokonaisuudessaan luetun ymmärtämistä voi pitää eräänlaisena prosessina, joka punoo yhteen sekä tekstistä irti saadun sisällön että lukijan aiemmat tiedot ja kokemukset aiheesta ja näin ollen, kun luetun tekstin aihepiiri ja sanasto on ainakin pääosin tuttua, on helpompi ymmärtää tekstiä (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 17).

Lapselle lukeminen tukee luetun ymmärtämistä, sillä luetun ymmärtämisen on todettu olevan muita helpompaa sellaisille lapsille, joille on luettu paljon (Lerkkanen, Salminen & Pakarinen, 2018). Aikuinen voi myös käydä lapsen kanssa läpi etukäteen uusia tai vaikeita sanoja, jottei ymmärtämistä häiritse se, ettei tiedä, mitä jokin tarkoittaa (Aro & Lerkkanen, 2019). Lukemisen ja sanojen selittämisen lisäksi voi luetun ymmärtämisen valmiuksia tukea keskustelemalla lapsen kanssa luetun tarinan tapahtumista ja hahmoista (Lepola, 2015). Keskustelun avulla voi myös selvittää onko lapsen hankalaa ymmärtää puhuttua tai kuultua kieltä, sillä haasteet niissä ennustavat usein myös luetun ymmärtämisen vaikeuksia (Aro & Lerkkanen, 2019). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin korostetaan keskustelun merkitystä lukemisen yhteydessä, sillä samalla on mahdollista pohtia luetun tekstin sisällön tai tiettyjen sanojen merkitystä, mutta hyödyntää myös kontekstia uusien sanojen opettelussa (Opetushallitus, 2022, s. 27).

## 2.4 Päiväkodin lukuhetki

Lukuhetki on yleensä tilanne, jossa aikuinen lukee ääneen kirjaa ja lapsi kuuntelee. Lisäksi olennaista on ainakin välillä keskustella lapsen kanssa luetusta, jolloin lapsen maailmankuva laajenee ja kirjan innostamana on mahdollista jakaa erilaisia kokemuksia (Lerikkanen, Salminen & Pakarinen, 2018). Lukuhetkillä kirjaa luetaan joko yhdelle lapselle tai isommalle ryhmälle kerrallaan ja lukemisen lisäksi hetkeen on suunniteltu jotain interaktiivista, jotta lasten mielenkiinto tekstiä kohtaan saadaan pidettyä yllä. Toiminnan osuus voi olla pelkästään edellä mainittua keskustelua luetusta tai lisäksi kysymysten esittämistä, asioiden selittämistä ja yhteyksien muodostamista eri asioiden välille (U.s department of education, 2015, s. 1). Näissä hetkissä on tärkeää kiireettömyys, jolloin mahdollistuu myös merkitysten pohtiminen sekä uusien sanojen opettelu kontekstissaan (Opetushallitus, 2022, s. 27). Päiväkodin henkilökunnan tulisi myös rohkaista lapsia niin suullista ja kirjoitettua kieltä kuin myös lukemista kohtaan, sillä erilaisiin teksteihin perehtyminen opettaa lasta huomaamaan yhteyksiä ja eroja kirjoitetun ja puhutun kielen välillä (Opetushallitus, 2022, s. 27). Lisäksi Repo kollegoineen (2019, s. 159) muistuttaa, varhaiskasvatuksen laatua mittaavan tutkimuksen raportissa, lukuhetkien olevan niin merkittäviä, että niiden tulisi kuulua jokaisen lapsen jokaiseen päiväkotipäivään.

Monissa päiväkodeissa on tapana lukea kirjaa ääneen päiväunien aikaan, mutta Heikkilä-Halttunen (2015, s. 118) toteaa, että olisi parempi pitää lukuhetkiä silloin, kun kaikki lapset ovat hereillä, ja ehdottaa rauhallisen musiikin kuuntelua lepohetkillä. Tämä on hyvä pitää mielessä etenkin, jos päiväunien lukuhetki on ainoa, jolloin koko ryhmä kuuntelee lukemista. Mikäli lukuhetkiä pidetään muulloinkin, on myös päiväunien aikaan lukeminen perustellumpaa, sillä yleensä ryhmissä on myös lapsia, jotka eivät nuku. Heille pelkän musiikin kuunteleminen voi käydä tylsäksi, jolloin sadun kuunteleminen voi olla parempi keino rauhoittaa heidätkin sänkyihinsä.

Lukuhetket antavat lapsille mahdollisuuden näyttää osaamistaan, esimerkiksi asioiden nimeämistä ja kysymyksiin vastaamista ja Aerilan ja Kauppisen (2021, s. 207) mukaan tämä vahvistaa lapsen itseluottamusta lukemista kohtaan, joka taas lisää lapsen intoa tuleviin lukuhetkiin. Tämä auttaa myös positiivisten lukukokemusten muodostamisessa. Heikkilä-Halttunen (2015, s. 132) korostaa myös sitä, että lukuhetket jättävät lapsen vahvoja ja kestäviä muistijälkiä, sillä lapsi osaa arvostaa kokemusta yhdessäolosta ja ajasta, jota aikuinen antaa. Suvilehto (2020) toteaa, että lukuhetkiä on hyvä harjoitella, sillä toisto on tärkeässä roolissa hyvien lukukokemusten saamiseksi, ja auttaa myös käsittelemään mielen päällä olevia asioita sekä tuntemaan erilaisia

tunteita yhdessä kirjan hahmojen kanssa. Aerila, Lamminen ja Juvonen (2020) kokeilivat toteuttaa lukuhetkiä niin, että yläkoululaiset vierailivat päiväkodeissa ja lukivat lapsille valitsemaansa kirjoja. Myös tässä kokeilussa havaittiin, että kun lukuhetkistä tuli lapsille tutumpia, heidän keskittymisensä ja kuuntelemisensä parani, ja tämä tulos on yhteydessä Suvilehdon (2020) kehoitukseen lukuhetkien harjoittelusta ja toiston määrästä.

Pedagoginen lukuhetki muodostuu siitä, että varhaiskasvatuksen opettaja tai muu alan ammattilainen valitsee luettavan kirjan huolellisesti etukäteen juuri kyseisen lapsiryhmän tarpeiden mukaan. Lisäksi lukuhetkeä vetävän aikuisen on oltava valppaana, jotta lasten aloitteet eivät mene ohi (Suvilehto, 2020). Heikkilä-Halttunen (2015, s. 118) kannustaa hyödyntämään erilaisia rutiineja virittämään tunnelmaa lukuhetkiin. Hänen mukaansa voi esimerkiksi hyödyntää tiettyä satuviittaa aina, kun on sadun aika. Näin lapset oppivat tunnistamaan, että vuorossa on lukuhetki.

Tässä tutkielmassa tarkoitan lukuhetken käsitteellä sekä etukäteen suunniteltuja ja valmisteltuja pedagogisia lukemisen hetkiä että kaikkia muita hetkiä, joissa aikuinen lukee lapselle. On hyvä tiedostaa, että kun lapsi pääsee osallistumaan luettavan valintaan, hän sitoutuu lukuhetkeen entistä paremmin (Lamminen, Alhoke, Laaksonen, Sironen & Viianen, 2020) ja tämän vuoksi myös spontaaneilla lukemisen hetkillä on paikkansa lapsen kiinnostuksen ja lukemisen valmiuksien herättelyssä. Etenkin lapsen kanssa kaksin tai pienissä ryhmissä tapahtuvissa lukuhetkissä korostuu myös läheisyys eri tavoin kuin koko ryhmän lukuhetkissä (ks. Aerila & Kauppinen, 2021 s. 207). Suvilehto ja Keränen (2020) korostavat, että olisi hyvä hyödyntää ennen kaikkea pienryhmiä lukuhetkien aikana, sillä isossa ryhmässä keskittyminen on lapselle työlämpää ja herkästi väsyttävää. Myös Kajamies, Lepola ja Mattinen (2021, s. 176) korostavat, että lukuhetken vuorovaikutuksen kannalta on tärkeää miettiä minkäkokoinen pienryhmä ja ketkä lapset yhtä aikaa lukuhetkeen osallistuvat. Tällöin lukuhetkestä saa myös ymmärtämisen kannalta eniten irti.

## **2.5 Lukuinto**

Lukuinnolle ei ole olemassa suoraa yksiselitteistä määritelmää, mutta tarkoitan sillä tässä tutkielmassa lapsen kiinnostusta kirjoja ja lukemista kohtaan, lukemisesta syntyvää iloa, motivaatiota, jolla hän tarttuu kirjaan ja alkaa lukea sitä sekä lukemiseen sitoutumista, jonka avulla lapsi ylläpitää intoaan lukemista kohtaan. Aerilan ja Kauppisen (2019, s. 10–11) mukaan sekä lukuinto että sitoutuminen lukemiseen ovat kytköksissä siihen, mitä yksilö tahtoo, miten hän

asentoituu johonkin ja mitä hän tuntee, ja siksi lukemiseen kannustamisessa on tärkeässä roolissa positiivinen vuorovaikutus ja se, että lapsi kokee lukemisen itselleen merkitykselliseksi.

Ensimmäinen askel lukuinnon synnyttämiseen on pitää kirjoja esillä ja lapsen ulottuvilla. Jo se, että lapsi näkee kirjoja luo hänelle käsitystä siitä, että kirjoja arvostetaan (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 19). Myös suuri osa päiväkodeista on oivaltanut tämän ja nykyään monessa ryhmässä on kirjoja esillä jonkinlaisessa matalassa hyllykössä tai korissa, siten, että lapsen on helppo hakea sieltä kirja selailtavaksi tai tuoda joku kirja aikuiselle pyytäen lukemaan sen hänelle. Aerila ja Kauppinen (2019, s. 19) toteavat, että kirjojen esillä pitämisen lisäksi lapsi tarvitsee mallikseen aikuisen, joka sekä lukee lapselle ääneen että lukee itsekseen, ja lisäksi auttaa tekemään lukemisesta rutiinin. Tämä auttaa muodostamaan kiinnostuksen tarttua kirjaan ja ryhtyä lukemaan sitä, leikkilukien tai oikeasti lukien. Aerila ja Kauppinen (2019, s. 19) tuovat esiin myös sen, että rutiinin muodostamisessa auttaa jo se, että sovitaan etukäteen aika ainakin yhdelle yhteiselle lukuhetkelle, jonka lisäksi voi lukea muulloinkin. Tuo rutiiniksi muodostunut hetki voi heidän mukaansa muuttua myöhemmin yhdessä lukemisesta itsenäiseksi lukemiseksi.

Samalla tavoin kuin lapselle lukeminen vaikuttaa luetun ymmärtämisen kehitykseen, vaikuttaa se myös lukuinnon kehitykseen, sillä, kun lapsi ymmärtää, mitä tarinassa tapahtuu, on helpompi nauttia siitä. Tämä tekee lukuhetkestä mielekkään ja synnyttää positiivisia kokemuksia, joka taas auttaa lukuinnon syttymisessä, ylläpitämisessä ja lukijaksi sitouttamisessa (Lerkkanen, Salmi & Pakarinen, 2018). Aerila ja Kauppinen (2019, s. 49–50) toteavat lukuinnon puuttumisen taustalla voivan olla esimerkiksi huonoja kokemuksia lukemisesta, lähiympäristön riittämättömän tuki tai kannustus lukemiseen ja epäonnistunut yritys lukea kirjoja, joihin yksilön lukemisen valmiudet eivät vielä riitä. Tällaisia kirjoja voivat olla esimerkiksi heikolle lukijalle kirja, jossa on monta sataa sivua eikä ollenkaan kuvia tai lukemisen alkuvaiheessa oleva lukijalle kirja, jonka aihepiiri ei ole hänelle tuttu ja jossa on paljon outoja sanoja (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 50; Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 171). Molemmat edelliset esimerkit soveltuvat myös lapsille, jotka vasta kuuntelevat ääneen luettuja tarinoita. Heikkilä-Halttusen (2015, s. 171) mukaan lapsen itsetunnolle on valtavan tärkeää huomata pystyvänsä lukemaan valitsemansa tai hänelle valittu kirja alusta loppuun asti itse. Hän muistuttaa, että tämän vuoksi lukutaidon alkutaipaleella olevalle lapselle kannattaa aluksi tarjota vain vähän tekstiä ja paljon kuvia sisältäviä kirjoja, jotta lukemisesta muodostuisi positiivisia mielikuvia. Oikean tasoisten kirjojen valinnassa ovat avainasemassa niin kirjastojen työntekijät kuin lapsen oma varhaiskasvatuksen opettaja tai luokanopettajakin. Aerila & Kauppinen (2021, s. 29–30) kannustavat aloittamaan lasten ohjaamisen kirjojen valitsemisen pariin jo päiväkodissa, sillä lapsen valitessa itselleen

luettavaa hän samalla kehittää omaa suhdettaan lukemiseen. He toteavat, että lapsen valintaa voi myös helpottaa siten, että aikuinen on valinnut esimerkiksi 2–3 kirjaa, joista lapsi voi valita mieleisensä. Tämän perusteella voi olettaa, että valitsemalla lapselle muutamia hänen ikä- ja taitotasolleen sopivia kirjoja, voi aikuinen ehkäistä aiemmin kuvattujen negatiivisten lukukokemusten muodostumista.

Mikäli negatiivisia kokemuksia kuitenkin pääsee kertymään, voivat ne johtaa epämukavaksi koettujen tilanteiden, tässä tapauksessa kirjojen lukemisen, välttelyyn, sillä lapsi ei halua kohdata uudelleen niitä tunteita, joita mahdollinen uusi epäonnistuminen, eli tässä tapauksessa kirjan liian haastavaksi osoittautuminen, toisi mukanaan (Laitinen, 2021, s. 139). Tämän perusteella näyttää todennäköiseltä että, mitä enemmän lapselle kertyy näitä huonoja kokemuksia lukemisesta ja mitä vähemmän hän saa mallia tai positiivisia kokemuksia lukemiseen, sitä vaikeampaa hänen on enää innostua lukemisesta ja päästä pois negatiivisten kokemusten kehästä. Siksi kasvattajien on erityisen tärkeää miettiä keinoja, joilla negatiivisia kokemuksia lukemisesta voitaisiin minimoida ja positiivisia lukukokemuksia kertyisi enemmän. Käyn läpi tarkempia keinoja lukuinnon herättämiseen ja positiivisten, mielekkäiden lukukokemusten luomiseen tulososion luvussa 4.2.



### **3. Tutkimuksen toteutus**

#### **3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset**

Tutkielmani tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Miten päiväkodin lukuhetket vaikuttavat lapsen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehittymiseen?**
- 2) Miten varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea ja ylläpitää lukuintoa?**

Tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisia vaikutuksia sillä, että päiväkodissa luetaan lapsille, on lukemisen valmiuksien, eli lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehittymiseen. Tarkastelen myös, millä keinoilla varhaiskasvatuksen opettaja voi olla mukana herättelemässä lapsen intoa lukemista ja kirjallisuutta kohtaan sekä auttaa sen ylläpitämisessä. Pyrkimyksenäni on lisäksi tuottaa lisää tietoa lapsille lukemisen merkityksestä niin kasvatustieteen ammattilaisten ja huoltajien kuin muidenkin aiheesta kiinnostuneiden keskuudessa.

#### **3.2 Tutkimusmenetelmä**

Olen toteuttanut kandidaatin tutkielmani kirjallisuuskatsauksena. Salminen (2011, s. 4) kuvaa sitä menetelmäksi, jossa tarkastellaan aiemmin tehtyjä tutkimuksia, kerätään niiden tärkeimpiä tuloksia yhteen ja hyödynnetään niitä lähtökohtana uusille tutkimuksille. Atjonen (2010, s. 20) muistuttaa kuitenkin, ettei kirjallisuuskatsaus voi olla pelkästään tiivistävä selostus aiemmista tutkimuksista, vaan tutkimusten tuloksia tulee analysoida, etsiä niistä yhtäläisyyksiä ja eroja sekä tarvittaessa suhtautua niihin myös kriittisesti. Omassa tutkielmassani tämä on huomioitu lähteiden monipuolisella valinnalla eri näkökulmista ja käymällä keskustelua eri lähteiden välillä. Samalla tuon esiin myös esitettyjä vastanäkemyksiä ja etäännyttän itseäni mahdollisista tutkimani aiheeseen liittyvistä ennakkokäsityksistä.

Baumeister ja Leary (1997) toteavat kirjallisuuskatsauksen tekemisen tavoitteina olevan esimerkiksi teorian arvioiminen, kokonaiskuvan tarjoaminen sekä mahdollisten ongelmien ja heikkouksien paljastaminen. Omassa tutkielmassani keskityn erityisesti tarjoamaan laajaa kokonaiskuvaa tutkimastani aiheesta, mutta sivuan kirjallisuuskatsauksen muitakin tavoitteita.

Salminen (2011, s. 6) jakaa kirjallisuuskatsauksen kolmeen perustyyppiin, joita ovat kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja meta-analyysi. Näistä tyyppillisin on

kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jonka kautta tarkasteltavan ilmiön kuvaaminen laajasti, ja ilmiön ominaisuuksien ryhmittely on mahdollista. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on myös perustyypeistä se, jonka mukaan olen oman tutkielmani toteuttanut, ja keskityn siksi sen esittelyyn. Myös kuvaileva kirjallisuuskatsaus jakaantuu vielä kahteen toisistaan erottuvaan haaraan: narratiiviseen ja integroivaan kirjallisuuskatsaukseen (Salminen, 2011, s. 6), joista itse olen valinnut tutkimusmenetelmäksi integroivan suuntauksen. Näin ollen tutkimusmenetelmäni on tarkemmin kuvaileva, integroiva kirjallisuuskatsaus.

Integroiva kirjallisuuskatsaus tarjoaa mahdollisuuden kuvata laajasti ja monipuolisesti tutkittavaa ilmiötä (Salminen, 2001, s. 8). Sen tarkoituksena on käsitellä olemassa olevaa kirjallisuutta kritisoiden, yhdistellen ja tarkastellen ja muodostaa siten tutkittavasta aiheesta uusia näkökulmia (Torraco, 2005). Kriittisen otteen olennaisuus on myös yksi tärkeimpiä eroja integroivan ja narratiivisen kirjallisuuskatsauksen välillä (Salminen, 2011, s. 8). Lisäksi integroivan kirjallisuuskatsauksen avulla voi tuoda esiin lähdekirjallisuuden mahdollisia puutteita tai asioiden sivuuttamista (Torraco, 2005). Valitsin tutkimusmenetelmäksi nimenomaan kuvailevan integroivan kirjallisuuskatsauksen, koska haluan tarjota mahdollisimman monipuolisen ja laajan kokonaiskuvan lapselle lukemisesta ja sen vaikutuksista. Yhdistelen ja vertailen valitsemiani lähteitä ja pyrin löytämään niissä mahdollisesti ilmeneviä ristiriitaisuuksia sekä suhtautumaan lukemaani kriittisesti. Tutkielmani pyrkii myös tuottamaan uusia näkökulmia tutkimastani aiheesta.

### **3.3 Lähteiden etsiminen ja analysoiminen**

Aloitin relevanttien lähteiden etsimisen lukemalla aiheeseeni liittyviä opinnäytetöitä ja poimimalla niiden lähdeluetteloista sopivalta vaikuttavia lähteitä tarkempaan tarkasteluun. Jatkoisin lähdeluetteloiden tutkimista myös näistä ensimmäisessä vaiheessa lähempään tarkasteluun valikoituneista lähteistä. Rajasin käyttämäni lähteiden iän siten, että valikoin vuoden 2012 jälkeen julkaistuja lähteitä muutamia poikkeuksia ja alkuperäisiä lähteitä lukuun ottamatta. Olen etsinyt hyödyllisiä lähteitä myös muun muassa Google Scholarista, Oula-Finnasta ja Ebscosta käyttäen esimerkiksi hakusanoja: luetun ymmärtäminen, lukutaito, lukuinto, lukeminen, reading comprehension, reading ability, reading skills, reading enjoyment ja literacy. Yritin etsiä lähteitä myös ruotsiksi esimerkiksi hakusanoilla läskunnighet, läsfärdighet, läsförståelse ja lässtund, mutta en löytänyt tutkielmaani soveltuvia lähteitä.

Mikäli tietokannassa on ollut käytössä mahdollisuus rajata pois kaikki artikkelit, joita ei ole vertaisarvioitu olen hyödyntänyt sitä. Sopivan oloisia sähköisiä lähteitä olen selannut läpi hakutoiminnoilla, katsoen löytyykö sieltä tarvitsemaani tietoa ja lukenut tiivistelmiä. Jos näiden esitutkintojen aikana artikkeli ei ole vaikuttanut hyödylliseltä olen siirtänyt sen sivuun ja ottanut työn alle seuraavan. Mikäli artikkeli taas on vaikuttanut hyödylliseltä vielä alkututkimusten jälkeenkin, olen syventynyt artikkeliin tarkemmin muistiinpanoja tehden. Tällä tavoin olen etsinyt lähteitä ja karsinut hakutuloksia.

### **3.4 Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä**

Seuraavaksi esittelen keinoja, joilla olen pyrkinyt vaikuttamaan tutkielmani luotettavuuteen. Olen hyödyntänyt tutkielmassani kansainvälisiä lähteitä, joka mahdollistaa laajemman katsauksen aihepiirin keskeiseen tematiikkaan. Tämä johtuu siitä, että suomenkielisen tutkimuksen määrä aiheesta kuin aiheesta on luonnollisesti varsin suppea verrattuna esimerkiksi englanninkielisiin tutkimuksiin, sillä suomea puhuvia on suhteessa paljon vähemmän. Samalla kansainvälisten lähteiden käyttäminen voi kuitenkin myös horjuttaa luotettavuutta, sillä vaikka kielitaitoni englannin kielessä on melko hyvällä tasolla, on tieteellisten tekstien tulkitseminen vieraalla kielellä haastavaa ja mahdollisuus sekä väärinymmärryksille että virhetulkinnoille kasvaa. Näitä mahdollisia kielestä johtuvia tulkintavirheitä olen kuitenkin pyrkinyt vähentämään hyödyntämällä sanakirjoja.

Lisäksi olen panostanut hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että aiempia tutkimustuloksia esitellessäni erotan selkeästi muiden ajattelun omasta ajattelustani hyödyntämällä oikeaoppisia lähdeviittauksia, jolloin kunnian saavat ne, jotka sen kulloinkin ansaitsevat (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6). Tehdessäni tulkintoja ja johdopäätöksiä aiemmista tutkimuksista olen pyrkinyt olemaan huolellinen ja rehellinen sekä rakentamaan omat tulkintani siten, että muiden on mahdollista tehdä samankaltaisia päätelmiä samoista lähtöteksteistä (Metsämuuronen, 2008, s. 8; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6).

Olen rajannut lähteitäni niiden iän mukaan siten, että suurin osa käyttämistäni lähteistä on julkaistu viimeisten kymmenen vuoden aikana, sillä Salonen ja Sotasaari (2015) toteavat uusien tutkimusten kasvattavan saatujen tulosten luotettavuutta. Metsämuuronen (2006) pitää yleisesti suositeltavana välttää yli viisi vuotta sitten julkaistuja lähteitä, mutta hän toteaa myös, että tuota vanhemman lähteen ajankohtaisuus riippuu siitä, minkä verran uusia tutkimuksia on julkaistu

sen jälkeen. Koska tutkimastani aiheesta on vielä melko vähän tutkimuksia, koen valitsemani aikarajauksen olevan tutkielmalleni relevantti. Paikoin, etenkin tutkimiseen ja tutkimusmenetelmiin liittyvän kirjallisuuden suhteen, olen hyödyntänyt yli kymmenenkin vuotta sitten julkaistuja lähteitä, sillä niiden suhteen tieto muuttuu hitaasti, eikä uudempia yhtä kattavia teoksia välttämättä ole laadittu. Tähän liittyy osittain myös pyrkimykseni hakeutua alkuperäisen, usein vanhemman, lähteen äärelle aina, kun se on mahdollista ja välttää siten niin kutsuttuja toisen käden lähteitä. Toisen käden lähteillä tarkoitetaan lähdekirjallisuutta, joissa joku on jo tulkinnut alkuperäistä lähdetä. Mikäli viittaa jonkun jo tulkitsemaan tekstiin, on vaarana, että tulkinnan tehnyt on tulkinnut alkuperäistä väärin, tai alkuperäinen ajatus muuttuu liikaa, joka kasvattaisi virhetulkintojen määrää (Atjonen, 2010, s. 43).

Mahdollisuuksieni mukaan olen hyödyntänyt vertaisarvioituja lähteitä, joiden tieteellisyyttä ja luotettavuutta muut tutkijat ovat arvioineet ja tarkastaneet. Lisäksi olen epäselvissä tapauksissa pyrkinyt tarkistamaan julkaisun luotettavuuden julkaisufoorumista. Lähteitä etsiessäni olen myös hyödyntänyt useita eri tietokantoja saadakseni mahdollisimman laajasti tutkielmani aiheita kuvaavia lähteitä.

## 4. Tulokset

### 4.1 Miten päiväkodin lukuhetket vaikuttavat lapsen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehittymiseen?

Tässä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli kuvaan vaikutuksia, joita päiväkodin lukuhetkillä on sekä lapsen lukutaidon että hänen luetun ymmärtämisensä kehittymiseen. Esittelen niitä lukemisen valmiuksia, joita lapsi oppii lukuhetkien aikana ja tuon esiin keinoja, joiden avulla lukuhetket kehittävät lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä tehokkaimmin.

Tiainen ja Mursula (2020) korostavat, että ennen kuin lapsi osaa itse lukea, kehittyvät hänen lukemisvalmiutensa kuuntelemisen avulla, ja lukutaidon kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että lapselle luetaan ääneen. Heikkilä-Halttunen (2015, s. 166) vahvistaa tätä näkemystä tuomalla esiin ääneen lukemisen olevan edellytys sille, että kirjoitettua kieltä voi oppia.

Lerikkanen, Pakarinen ja Salminen (2018) tuovat esiin, että luettaessa ääneen alkaa lapselle hiljalleen muodostua käsitys siitä, että puhuttu ja kirjoitettu kieli ovat yhteyksissä toisiinsa. Soinisen ja Merisuo-Stormin (2015) mukaan kuunnellessaan ääneen lukemista lapsen mielessä alkaa kehittyä tietoisuus eri kirjaamista ja siitä millainen äänne vastaa mitäkin kirjainta. Lisäksi lapsi oppii, että Suomessa ja muissa länsimaissa lukusuunta on vasemmalta oikealle ja edestä taaksepäin. Nämä ovat olennaisessa osassa lukemaan oppimisen kannalta.

PIRLS-tutkimuksen (Leino ym, 2017, s. 35, 51–52) tulokset osoittivat, että lukutaidon kehittymisen kannalta keskeisessä roolissa ovat varhaiset lukemista tukevat toimet esimerkiksi kirjojen lukeminen, laulaminen, luetusta keskusteleminen ja sanapeliä pelaaminen. Näitä lukemista tukevia varhaisia taitoja lapsi voi oppia sekä kotona että päiväkodissa ja koulussa. Tuloksista kävi myös ilmi, että lapset, joilla oli vahva pohja lukemiseen liittyvien taitojen suhteen ennen koulun aloitusta, pärjäsivät selvästi paremmin lukutaidon osalta PIRLS-tutkimuksessa 4. luokalla. Samassa tutkimuksessa tehtiin kuitenkin huomio, että vaikka monessa muussa maassa päiväkodissa vietetyn ajan pituus vaikutti lukutaitoon ei Suomessa ollut havaittavissa tilastollisesti merkittävää yhteyttä päiväkodissa vietetyn ajan määrän ja lukutaitopisteiden välillä. Sen sijaan kodin merkitys lukutaidon kehityksen tukijana korostui. Tämä herättää pohtimaan, onko muissa maissa lukemisella ja muilla sen valmiuksia tukevilla toimilla Suomea suurempi rooli päiväkotien ja muiden varhaiskasvatustoimintaa järjestävien tahojen arjessa, vai ovatko huol-

tajat Suomessa innokkaampia tukemaan lasten varhaisia kielellisiä valmiuksia, jolloin päiväkodin rooli jää pienemmäksi. Yksi selitys PIRLS-tutkimuksen tuloksiin voi olla Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen eli KARVI:n (Repo ym., 2019, s. 159) raportin osoittamat tulokset siitä, että vain puolet varhaiskasvatuksen laatua arvioivaan kyselyyn vastanneista kertoi ääneen lukemisen ja kielellä leikittelyn olevan osa päiväkodin jokapäiväistä toimintaa. Tämä tulos viittaisi siihen, että päiväkodissa vietetty aika voisi vaikuttaa lukutaitoon vahvemmin, mikäli lukemisen valmiuksia tukevaa toimintaa lisättäisiin päiväkotien arjessa. KARVI:n raportti (Repo ym., 2019, s. 164) antaa myös suosituksen, jonka mukaan sekä erilaisten tekstien ääneen lukemisen että kielellä leikittelyn tulisi kuulua jokaisen lapsen jokaiseen päivään päiväkodissa.

Güler (2013) tutki 6. luokkalaisten englantia toisena kielenään puhuvien oppilaiden keskuudessa sitä, vaikuttaako opettajan ääneen lukema teksti heidän tekstin ymmärtämiseensä verrattuna itsenäiseen lukemiseen. Ymmärtämisen mittarina käytettiin kysymyksiä teksteistä. Hänen tuloksensa osoittivat, ettei ero ymmärtämisen taidoissa ollut tilastollisesti merkitsevä opettajan ääneen lukeman tekstin ja oppilaiden itsenäisesti lukeman tekstin välillä. Kuitenkin tutkimukseen kuuluvissa haastatteluissa suurin osa oppilaista koki opettajan lukeman tekstin hyvänä ääntämisen mallina ja helpompana ymmärtää kokonaisuuden kannalta. Tulokset olivat osin ristiriidassa, joten on perusteltua olettaa, että molemmilla strategioilla, sekä ääneen lukemisella että itsenäisellä lukemisella on paikkansa lukutaidon ja luetun ymmärtämisen tukemisessa. Tulosten yleistämisessä englannin kielestä suomen kieleen on syytä muistaa se, että englannin kieli on huomattavasti epäsäännöllisempi etenkin sanojen ääntämisen suhteen, kun taas suomen kielessä sanat äännetään pääosin niin kuin ne kirjoitetaankin (Lerikkanen, 2013, s. 13). Tämän vuoksi haastattelujen tulokset ääntämisen mallista eivät ole suomen kielessä yhtä olennaisia.

Gülerin (2013) haastatteluiden tulokset ääneen lukemisen kokonaisuutta selkeyttävästä roolista ovat kuitenkin yhteneväisiä Happonen (2020) huomioon siitä, että ääneen luvun avulla opettaja tuo lasten tietoisuuteen tekstejä, joiden lukemiseen heidän lukutaitonsa ei vielä riitä. Ääneen lukemisen vaikutuksesta kokonaisuuden hahmottamiseen puoltaa myös Aron ja Torpan (2020) toteamus siitä, että alkuvaiheessa lukemisen opettelua, lapsi lukee niin hitaasti, että voi unohtaa lauseen loppuun päästyään sen, mitä alkupuolella lausetta luki. Kun opettaja lukee ääneen, on lukeminen nopeampaa ja soljuvampaa, jolloin lukutaidottoman tai heikosti lukevankin on helppoa seurata tarinan etenemistä. Haastatteluista nousi esiin myös näkemys opettajan toimimisesta ääntämisen mallina, joka on relevanttia myös suomen kielessä, sillä lapsi oppii mallista (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 129) ja kielellinen mallintaminen on myös varhaiskasvatus-

suunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 27) mainittu keino tukea ymmärtämisen taitoja. Lisäksi Lerkkasen ja kollegoiden (2018) mukaan kirjoitetun kielen sanasto on monipuolisempaa kuin puhutun kielen. Näin ollen pelkästään puhuttua kieltä kuulevilta lapsilta voi jäädä monia sanoja oppimatta, joten tämäkin puoltaa sitä, että ääneen lukeminen myös ääntämisen mallina hyödyttää lapsia Suomessakin.

Tutkimusten mukaan lapsi, jolle on luettu paljon, ymmärtää helpommin lukemaansa siinä vaiheessa, kun oppii itse lukemaan (Lerkkanen, Salminen & Pakarinen, 2018). Tämä perustuu siihen, että aluksi luetun ymmärtämisen valmiuksien kehittyminen perustuu kuullun ymmärtämiseen (Lepola, 2015). Mikäli kuullun ymmärtäminen on lapselle haastavaa, apuna voi käyttää esimerkiksi kuullun ymmärtämisen tukemiseksi luotua Jänistarinat-konseptia. Sen ideana on kullakin lukutuokiolla lukea Äitijäniksen kirjoittaman kirjeen kautta tarina, jonka mukana tulee apukysymyksiä ja erilaisia keinoja käsitellä luettua. Malli tukee samalla lapsen kuullun ymmärtämisen taitoja, mutta antaa myös lukuhetkeä toteuttavalle aikuiselle esimakua tavasta, jolla muutakin luettua voi käsitellä ja helpottaa siten lapsen ymmärtämistä (Mattinen, Kajamies, Räsänen, Hannula-Sormunen & Lehtinen, 2013). Mattinen kollegoineen (2013) kertoo malliin kuuluvan myös muita kuullun tekstin ymmärtämistä tukevia ja testaavia keinoja, joita ovat esimerkiksi se, että lapsi selittää omin sanoin kirjeen sisällön mahdollisten apukysymysten avulla, ja lisäksi kirjeen mukana tullutta valokuvaa tarkastellaan ja avustetaan lasta liittämään siitä tehtyjä havaintoja luettuun kirjeeseen.

Ymmärtämisen taitojen kehitykselle on erityisen hedelmällistä se, että aikuinen keskustelee yhdessä lapsen kanssa luetusta tekstistä, johon myös Jänistarinat perustuvat (Mattinen ym., 2013). Tämä kasvattaa paitsi lapsen sanavarastoa, myös esimerkiksi ennakoimisen taitoja, kun yhdessä mietitään, mitähän tarinassa voisi tapahtua seuraavaksi (Lerkkanen & Torppa, 2019). Koska kirjoitettu teksti on yleensä sekä sanastoltaan että lauserakenteiltaan monimutkaisempaa ja monipuolisempaa, kannattaa sanaston ymmärtämiseen kiinnittää erityistä huomiota (Lerkkanen, Salminen, Pakarinen, 2018), jottei käy niin, että lapsen huomio herpaantuu, koska hän ei ymmärrä jotain keskeisiä sanoja. Tällöin myös iso osa sanoista, joita lapsi olisi voinut saada kartuttamaan sanavarastoaan menevät ohi korvien. Lerkkasen (2013, s. 109) mukaan aikuisten kannattaa mahdollisuuksien mukaan hyödyntää uusia opeteltuja sanoja puheessaan ja antaa lapsille esimerkkejä lauseista, jossa sanaa voi käyttää. Tämän perusteella uusilla opituilla sanoilla voisi myös leikitellä ja riimitellä, jotta ne tulisivat lapsillekin tutummaksi. Ja muutamaa uutta opittua sanaa käyttäen voisi työstää yhdessä lasten kanssa vaikka runon tai laulun.

Lerikkanen (2013, s. 109) kehottaa käyttämään luetun ymmärtämisen taitojen kehityksen tukena vuorovaikutteisen lukemisen menetelmää, jonka avulla paneudutaan sanaston kehittämiseen lukemisen eri vaiheissa. Hän suosittelee ennen kirjan tai tarinan lukemista selventämään lapsille muutaman keskeisen ja mahdollisesti vieraan sanan konkreettisesti esimerkiksi kuvien avulla. Tämä helpottaa tekstiin syventymistä. Tekstiä luettaessa voidaan pysähtyä lapselle vieraiden sanojen kohdalle ja käyttää niiden selittämiseen apuna asiayhteyttä, keskustelua tai synonyymeja ja lukemisen loputtua voidaan pohtia tarkemmin jotain sanontaa, tilannetta tai työstää opittuja sanoja esimerkiksi taiteen keinoin.

Neumann ja Merchant (2021) tutkivat lapsen ja tämän opettajan välistä yhteistä lukuhetkeä digitaalisen satukirja sovelluksen äärellä ja sen tutkimustuloksia voi hyödyntää myös tarkasteltaessa perinteisemmän lukuhetken vaikutuksia luetun ymmärtämisen taitoihin. Tutkimus keskittyi 2-vuotiaan lapsen ja opettajan väliseen yhteiseen lukuhetkeen, mutta tulosten yleinen linja on sovellettavissa lukuhetkiin myös isommissa ryhmissä. Tutkimusasetelmassa opettaja osoitti selvästi olevansa valppaana lapsen aloitteille, ja kun lapsi osoitti jotakin kuvaa tai sanoi jotakin, opettaja tarttui siihen nimeten osoitetun asian tai toistaen lapsen sanoman vahvistaen samalla lapsen tienneen sen oikein. Opettaja saattoi myös toistaa nimeämänsä asian useamman kerran, jotta se jäisi helpommin lapsen mieleen ja hän saattaisi yrittää itsekin sanoa kyseistä sanaa. Lisäksi opettaja sanoitti tunnelmaa, jota teksti ei suoraan kertonut, ja mikäli lapsi käytti virheellistä ilmaisua, kuten tutkimuksessa kutsui sutta koiraksi, opettaja korjasi sen oikeaksi, muttei tehnyt virheellisestä ilmaisusta numeroa. Huomionarvoisinta oli kuitenkin se, että 19 minuutin yhteisen lukuhetken aikana opettaja esitti lapselle 58 kysymystä pitääkseen yllä hänen kiinnostustaan, suunnatakseen hänen huomiotaan tarinan kannalta keskeiseen, mutta myös testatakseen kuinka paljon lapsi ymmärtää luetusta. Tätä tukee Tiaisen ja Mursulan (2020) huomio siitä, että lukuhetkien ja luetusta keskustelun aikana varhaiskasvatuksen opettaja on otollisessa asemassa huomaamaan, mikäli jonkun lapsen sanavarastossa on puutteita muihin saman ikäisiin verrattuna. Tällöin opettaja voi tietoisesti kiinnittää huomiota sanavaraston kasvattamiseen joko yksittäin lapsen kanssa tai erikokoisissa ryhmissä. Vaikuttaisi siltä, että kun opettaja on hetkessä aidosti läsnä, suuntaa kysymyksensä oikein ja on itsekin innostunut, uppoutuu lapsi tarinaan siten, ettei edes huomaa opettajan samalla seuraavan hänen sanavarastoaan ja asioiden ymmärtämistään.

Neumannin ja Merchantin (2021) tutkimuksessa kuvattu vuorovaikutuksen tapa tehostaa lapsen tekstinymmärtämisen taitoja. Kyseisessä tutkimuksessa tutkittiin lapsen ja opettajan välistä kahdenkeskistä vuorovaikutusta. Tutkimustuloksista voi kuitenkin päätellä, että samoja ideoita



voisi hyödyntää myös isommassa ryhmässä. Isomman ryhmän kanssa luettaessa opettaja voisi edelleen esittää kysymyksiä ja sanoittaa tekstistä välittyviä tunnelmia, mutta päällekkäistä puhumista välttääkseen voisi kuitenkin olla hyvä hyödyntää esimerkiksi viittaamista puheenvuoron saamiseksi. Lisäksi isomman ryhmän kanssa luettaessa keskusteluun voisi yhdistää oman vuoron odottamista. Neumannin ja Merchantin (2021) tutkimuksessa lukuhetkessä oli käytössä digitaalinen sovellus. Tämä vaikutti toimivan hyvin pienessä ryhmässä ja se herätti minut pohtimaan, että isommissa ryhmissä teknologiaa voisi hyödyntää vähän vastaavalla tavalla esimerkiksi heijastamalla kuvia piirtoheittimellä tai jopa käyttämällä kirjasovellusta yhdistettynä isompaan näyttöön, jolloin kuvien tutkiminen helpottuisi. Heikkilä-Halttunen (2015, s. 193) korostaa toiminnallisuuden olevan keskeistä lukuharrastukseen inspiroimisessa, ja tämä herätti idean, jonka avulla isommassa ryhmässä voisi hyödyntää toiminnallisuutta ja luetun käsittelyä matalalla kynnyksellä. Opettaja voisi esimerkiksi esittää erilaisia väittämiä tai kysymyksiä, joihin voi vastata kyllä tai ei sekä sanallisesti että vaihtoehtoisesti päänpuhdistuksen ja nyökkäyksen avulla. Lisäksi kertomuksesta voisi esittää erilaisia väittämiä ja pyytää lapsia nostamaan käsi ylös, jos he ajattelevat väitteen mukaisesti.

#### **4.2 Miten varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea ja ylläpitää lukuintoa?**

Tässä alaluvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni ja esittelen keinoja, joilla varhaiskasvatuksen opettaja voi olla tukemassa ja ylläpitämässä lapsen lukuintoa. Nostan esiin esimerkiksi tapoja, joilla lukuhetkiin ja ääneen lukemiseen saa lisättyä elävyyttä ja mielenkiintoa herätteleviä elementtejä, jotka lisäävät lapsen intoa kirjallisuutta kohtaan. Kuvaan myös millä tavoin varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea perheiden kotona tapahtuvaa lukemista ja sen valmiuksiin liittyvää toimintaa.

Merkittävässä roolissa lukuinnon kannalta ovat lapsen ja aikuisen väliset yhteiset lukuhetket. Niiden on Lerkkasen, Salmisen ja Pakarisen (2018) mukaan todettu lisäävän lapsen kiinnostusta kirjallisuuteen ja lukemiseen, mutta myös toimivan kannustimena tutkia kirjoja itsenäisestikin. Päiväkodissa osa lapsista saattaa osata jo lukea, mutta harva vielä niin hyvin, että selviäisi pitkistä teksteistä yksin, ja alkuvaiheessa lukeminen vie paljon aikaa ja energiaa. Ääneen lukemalla voi tarjota lapsille rentouttavan ja nautinnollisen lukukokemuksen (Leino ym., 2017, s. 49), jonka jälkeen jaksaa taas paremmin jatkaa lukemisen itsenäistä harjoittelua. Happonen (2020, s. 239) muistuttaa kuitenkin, ettei ääneen lukemista kannata lopettaa vielä siinäkään vaiheessa, kun lapsi oppii lukemaan sujuvasti itse, sillä yhdessä lukeminen lisää edelleen uusia

sanoja sanavarastoon ja antaa lapsille esimerkin lukevasta aikuisesta. Myös Lerkkanen, Salmi-  
nen ja Pakarinen (2018) nostavat esiin lukevan aikuisen tärkeyttä. He toteavat huoltajilta saadun  
lukemisen mallin ja heistä heijastuvan asenteen kirjallisuutta kohtaan olevan merkittävässä roo-  
lissa lapsen kiinnostuksen heräämisessä. Vaikka heidän tutkimuksessaan painotetaan huol-  
tajien esimerkin voimaa, koska heidän kanssaan lapsi viettää enemmän aikaa, myös varhais-  
kasvatuksen opettajan esimerkillä on paikkansa kiinnostuksen herättämisessä. Aerila ja Kaup-  
pinen (2019, s. 11) toteavatkin lukuinnon herättelemisessä keskeistä olevan se, että opettaja  
kertoo omista lukukokemuksistaan lapsille ja keskustelee luetusta heidän kanssaan. Tällä yk-  
sinkertaisella tavalla lukemisen tärkeys saadaan näkyvästi esille lapsiryhmään. Joitakin lapsia  
voi motivoida kirjojen pariin jo ajatus siitä, että oma varhaiskasvatuksen opettajakin lukee.

Päiväkodin puolella opettajan antamaa lukemisen esimerkkiä voi haastaa se, että varhaiskasva-  
tuksen opettaja tai muu henkilöstö ei yleensä ehdi lasten nähden lukea muuta kuin lastenkirjoja  
heille ääneen. Silti päiväkodin arjessa voi muilla tavoin tuoda näkyviin omaa asennettaan kir-  
jallisuutta kohtaan esimerkiksi ohjaamalla lapsia itsenäisesti tutkimaan kirjoja tai ehdottamalla  
kirjan lukemista yhdessä aikuisen kanssa. Näiden lisäksi yksi keino tukea lukemista on päivä-  
kodin ryhmätilojen muokkaaminen. Aerila & Kauppinen (2019, s. 86) antavat ideoita esimer-  
kiksi lukumajan rakentamiseen, sillä rauhallinen paikka kirjojen lukemiseen lisää keskittymis-  
kykyä ja siten sekä lukunautintoa että tekstiin eläytymistä. Heidän mukaansa lukumaja syntyy  
yksinkertaisimmillaan sopivan kokoisen pöydän päälle levitetystä pussilakanasta tai viltistä  
(Aerila & Kauppinen, 2021, s. 262). Aerilan ja Kauppinen (2021, s. 262) mukaan lukumajan  
lisäksi voi halutessaan muodostaa ryhmän tiloihin lukunurkkauksen, jonne myös rakennetun  
lukumajan voi sijoittaa. Erään tutkimuksen mukaan uusi lukuympäristö herättää lapsissa ute-  
liaisuutta, joka samalla parantaa heidän intoaan lukemista kohtaan (Chou, Cheng & Cheng,  
2016). Tämän perusteella lukunurkkauksen rakentaminen voi olla merkittävä tekijä lukuinnon  
synnyttämisessä. Lukunurkkauksessa voi fyysisten kirjojen lisäksi olla esimerkiksi äänikirjoja  
ja kuulokkeita niiden kuunteluun (Aerila & Kauppinen, 2021, s. 262). Tätä tukee myös Choun,  
Chengin ja Chengin (2016) tutkimustulos, jonka mukaan median monipuolisuus, johon ääni-  
kirjojen lisäksi kuuluu esimerkiksi piirtäminen, kasvattaa lasten intoa lukemista kohtaan. Lu-  
kunurkkauksessa voi lisäksi olla pehmoleluja, joille on helpompaa intoutua lukemaan tai leikki-  
lukemaan kirjoja (Aerila & Kauppinen, 2021, s. 262). Pehmolelujen lisäksi Heikkilä-Halttunen  
(2015, s. 192) nostaa esiin myös mahdollisuuden hyödyntää lukukoiratoimintaa, jossa koulu-

tettu koira vierailee lapsiryhmässä omistajansa kanssa. Sekä pehmon, että koiran tai muun eläimen vaikutus lukemaan innostamisessa perustuu siihen, että ne jaksavat kuunnella eivätkä osaa huomautella virheistä lukemisessa (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 192).

Lukumotivaation ylläpitämiseksi kannattaa myös huomioida se, että esillä olevat kirjat vaihtuvat tarpeeksi usein. Kirjojen asettelussa on syytä huomioida esimerkiksi hyllyjen korkeus, jotta lapset näkevät kirjat hyvin ja pääsevät niihin helposti käsiksi (Chou, Cheng & Cheng, 2016). Pienempien kohdalla voi hyödyntää esimerkiksi hyllyä, jossa kirjoista näkyy selkämysten sijaan kansi, sillä kuva kannessa houkuttelee usein tutkimaan kirjaa sen selkämystä paremmin (Aerila & Kauppinen, 2021, s. 263). Koen, että myös päiväkodeissa voisi hyödyntää kouluista tuttuja lukutunteja, joissa kaikki, myös opettajat ja muut ryhmän aikuiset, lukevat tietyn ajan itsenäisesti kirjaa (ks. esim. Raevaara, 2020). Tämän voisi toteuttaa esimerkiksi niin, että jokainen lapsi saa valita itselleen mieleisen kirjan tutkittavaksi tai luettavaksi ja ryhmän aikuiset voisivat tuoda mukanaan kirjan, jota itse haluavat lukea. Näin voisi tuoda myös päiväkodissa lapselle mallia aikuisesta, joka lukee itsekseenkin. Tällaisen yhteisen lukuhetken alkuun tai loppuun voi halutessaan lisätä aikuisen lukeman sadun tai tarinan pienillä lisämausteilla. Esittelen seuraavaksi muutaman tavan, joilla lapsille ääneen lukemisesta voi tehdä entistä kiinnostavampaa.

Acosta-Tello (2019) nostaa esiin neljä tapaa, joilla etenkin pienille lapsille suunnattuja ääneen lukemisen hetkiä voi värittää ja lisätä lasten kiinnostusta kirjoja ja lukemista kohtaan entisestään. Ensimmäinen esitely tapa on ennakko-oletusten tekeminen. Lapsille voi esittää esimerkiksi kirjan kannesta kysymyksiä, joissa pohditaan päähenkilöiden luonnetta tai sitä, minne tarina sijoittuu. Samalla luodaan kutkuttavaa odotusta tarinan lukemisen alkuun ja opitaan hyödyllisiä taitoja. Toisena Acosta-Tello (2019) kertoo yhteyksien luomisen keinosta. Hänen mukaansa kytköksiä voi tehdä esimerkiksi aiemmin luettuihin tarinoihin tai tarinan, tosielämän ja henkilökohtaisten kokemusten välille, ja kun yhteyksiä vetää lapsille tuttuun kokemusmaailmaan, se vangitsee heidän huomionsa tehokkaasti. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022, s. 12) tukee tätä lukemisen tapaa tuomalla esiin, että oppimisen kannalta on olennaista, että uudet asiat linkittyvät aiemmin opittuun ja lasten kokemusmaailmaan. Yhteyksiä luomalla lukemisesta saa moninkertaisen hyödyn.

Kolmantena Acosta-Tellon (2019) listalla on dialoginen lukeminen, jossa opettaja esittää lapsille kysymyksiä lukemisen aikana. Tai, jos kirjassa on paljon toistuvia fraaseja voi jättää välillä lauseen puolitiehen ja antaa lasten täydentää aukon. Sen lisäksi, että tämä tapa lukea ääneen

lisää lukuintoa on sillä muitakin hyötyjä. Lerkkasen (2020) mukaan keskustellen lukeminen mahdollistaa kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymisen, uusien käsitteiden opettelemisen kontekstissaan ja monipuolisen tekstisisältöjen ja sanojen merkityksen pohtimisen.

Neljäs ja viimeinen Acosta-Tellon (2019) esittämistä tavoista on innostuneesti ja elävästi lukeminen. Tämä vaatii opettajalta hieman vaivannäköä, sillä hänen mukaansa elävän lukemisen onnistumisen kannalta on tärkeää, että opettaja on lukenut tarinan etukäteen, jotta hänen on helpompi reagoida ja löytää sopiva äänensävy kuhunkin tilanteeseen. Etukäteen lukeminen on erityisen tärkeää, jos haluaa muuttaa ääntään tarinan eri hahmojen kohdalla, sillä on hyvä suunnilleen tietää, kuka puhuu milloinkin, jotta lukeminen olisi soljuvaa. Havaintojeni mukaan lapset myös uppoutuvat tarinaan paremmin mukaan, kun lukeva aikuinen eläytyy, joten uskon, että tämän suhteen pieni vaivannäkö palkitaan. Tätä tukee myös Acosta-Tellon (2019) oma huomio siitä, että etenkin silloin, kun tarinaa luetaan, niin että eri hahmoilla on erilaiset äänet lapset pystyvät paremmin visualisoimaan hahmot ja heidän on helpompi keskittyä tarinaan. Aerila ja Kauppinen (2021, s. 65) tuovat esiin, että elävää ääneen lukemista voi opetella ennen lukuhetkiä ja jo 15 minuutin päivittäinen ääneen lukeminen auttaa eläytyvän äänensäyvyn löytämisessä. He muistuttavat kuitenkin myös, että jokainen lukee omalla tavallaan, joten juuri oikeaa tapaa lukea ei ole olemassa. Acosta-Tello (2019) antaa vinkiksi valita ainakin alkuun tarinoita, joista pitää itse tai joita tietää esimerkiksi omien lastensa pyytävän aina uudelleen. Tämä helpottaa sekä omaa eläytymistä, että todennäköisesti varmistaa sen, että lapset nauttivat siitä. Myös Aerila ja Kauppinen (2021, s. 261) antavat elävään lukemiseen vinkkejä ja esimerkiksi ehdottavat, että lukeva aikuinen voisi pukeutua kirjan hahmoksi. He korostavat myös, että päiväkodilla on merkittävä rooli lukemisen innostavaksi tekemisessä. Oikeastaan lukemisen elävöittämisessä rajana on vain mielikuvitus.

Lukuhetkien elävöittämiseen voi hyödyntää draamaa laajemminkin kuin vain pukeutumalla joksikin ja hyödyntää myös muita taidekasvatuksen muotoja luettujen teemojen käsittelyssä. Aerila ja Kauppinen (2020) nostavat esimerkiksi leikkimisen ja piirtämisen hyviksi keinoiksi käsitellä luettua, mutta korostavat samalla tärkeintä olevan ennen kaikkea sen, että jollakin tavalla tuodaan esiin lasten mietteitä luetusta. Suvilehto ja Keränen (2020) puolestaan esittelevät käsinuken hyödyntämistä osana lukuhetkien elävöittämistä ja lasten mielenkiinnon herättelyä. Lukuhetkeä voi virittää käsinuken lisäksi myös muilla pienillä elementeillä, kuten lukemalla kirjeen, joka on joltakin luettavan tarinan hahmolta, piilottamalla luettavan kirjan, jota etsitään vihjeiden avulla tai antamalla lasten esittää luettu satu pöytäteatterin keinoin (Aerila & Kaup-

pinen, 2021, s. 65, 71). Lisäksi Aerila ja Kauppinen (2019, s. 134) antavat vinkin kirjamaailmojen rakentamisesta, jolla tarkoitetaan sitä, että lapset pääsevät luomaan pahvilaatikkoon kirjan teeman mukaisia maailmoja, ja pääsevät samalla hyödyntämään luovuuttaan sekä kädentaitojaan. Näistä huomaa, ettei kiinnostusta luovan elementin tarvitse välttämättä vaatia paljoakaan ennakkovalmisteluja, mutta se voi silti imaista lapset mukaansa, kun aikuinen itsekin eläytyy tilanteeseen. Ja toisaalta, jos energiaa on, voi suunnitteluun käyttää enemmän aikaa ja väivaa ja luoda esimerkiksi leikkimaailman luetun pohjalta, jossa voi hyödyntää tarinallista leikkiä ja tehdä esimerkiksi kuvataiteen ja käsityön keinoin sinne rekvisiittaa (ks. esim. Lamminen & Virta, 2021, s. 198–201). Ajatus kirjallisuuden ja erilaisen taiteellisuuden yhdistämisestä kumpuaa jo varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2022, s. 28–29), jossa kehoitetaan hyödyntämään erilaisia ilmaisun muotoja, kuten draamaa ja tanssia ja yhdistämään niitä esimerkiksi lastenkirjallisuuteen. Lukuhetkien yhteyteen liitetty draama tai muu taiteellinen osio olisi helppo tapa lisätä myös taidekasvatuksen osuutta päiväkodin arjessa. Tämä olisi erittäin tärkeää, sillä tutkimuksissa on todettu kehollisen ilmaisun, johon esimerkiksi draama kuuluu, toteutuvan kaikista heikoiten päiväkotien arjessa. Saman tutkimuksen tulokset antavat myös osviittaa siitä, että muitakin taidekasvatuksen muotoja olisi tärkeää lisätä päiväkotien arkeen (Repo ym., 2019, s. 91).

Christ, Chiu ja Wang (2014) tuovat esiin tutkimansa lukukaveri menetelmän (engl. peer buddy-reading) yhtenä keinona tukea lasten sitoutumista kirjallisuuden ja myöhemmin myös lukemisen pariin. Tutkimukseen osallistui 14 esikoululaista. Hetkiä lukukaverin kanssa toteutettiin joka päivä 4 viikon ajan ja 15–20 minuuttia kerrallaan. Lapset saivat joko valita kaverin, jonka kanssa halusivat lukea itse tai opettaja valitsi lapsille parit. Hetkien aikana lasten oli tarkoitus parinsa kanssa yhdessä valita haluamansa kirjat, lukea ne ja keskustella kirjoista. Tutkimukseen osallistuneiden lasten lukutaito oli vasta kehittymässä, joten he pääosin leikkilukivat kirjoja kuvien ja tunnelmien kautta ja pääpaino hetkissä oli keskustelussa ja vuorovaikutuksessa toisen kanssa.

Christ, Chiu ja Wang (2014) saivat tutkimuksessaan selville, että parinsa kanssa lukiessaan lapsen sitoutuminen lukemiseen oli yhteydessä hänen lukuparinsa sitoutuneisuuteen. Esimerkiksi toisen osoittaessa jotain kuvassa olevaa eläintä ja nimetessä sen, innostui myös toinen etsimään ja nimeämään kuvasta jonkun muun eläimen. Heidän mukaansa yhdessä lukeminen kehitti myös kerrontataitoja, sillä toisen innostuessa viemään tarinaa eteenpäin kuvaamalla mitä kirjan henkilö sanoisi tai tekisi, innostui myös toinen kertomaan tarinaa eteenpäin kuin olisi itse joku sen henkilöistä. Heikkilä-Halttunen (2015, s. 192) nostaa myös esiin parin kanssa lukemisen ja

korostaa siinä tärkeintä olevan nimenomaan yhdessä keskustelun, joka opettaa lapsille muun muassa sen, että luetusta ylipäättään voi keskustella yhdessä, jonka myötä keskustelusta tulee luontevampaa. Myös Chou, Cheng ja Cheng (2016) huomasivat tutkimuksessaan, että lasten keskenään jakamat lukukokemukset innostivat toisia lapsia tarttumaan suositeltuihin kirjoihin helpommin. Tämä osoittaa, että luetusta keskustelemisen harjoittelu on lukuinnon näkökulmasta aivan ytimessä. Heikkilä-Halttunen (2015, s. 192) nostaa vielä yhdeksi parilukemisen hyödyksi lukemisen rutinoitumisen, joka auttaa tarttumaan kirjaan uudestaan.

Christin, Chiun ja Wangin (2014) tutkimuksen tulokset osoittivat kuitenkin myös, että yhdessä lukemisen hyödyistä huolimatta parin kanssa lukeminen mahdollisti myös virheellisten käsitysten leviämisen, kun lapset olivat eri mieltä jostain tai kun toinen piti parinsa näkemystä kyseenalaistamatta oikeana. Tutkijat tarjosivat tähän kuitenkin vaihtoehdoksi epäselvien tapausten tarkistamista opettajalta tai muulta aikuiselta. Tulosten perusteella vaikuttaisi myös siltä, että lukukaveri menetelmää kannattaisi kokeilla suomalaisissakin päiväkodeissa. Se auttaisi lapsia harjoittelemaan vuorottelua, kerronta- ja keskustelutaitoja, ongelmanratkaisukykyä sekä herättäisi kiinnostusta niin kirjaimia kuin tekstikokonaisuuttakin kohtaan (ks. esim. Heikkilä-Halttunen, 2015 s. 192). Tehokkaimmillaan menetelmä voisi toimia niin, että ryhmän kasvattajat seuraisivat lasten vuorovaikutusta lähietäisyydeltä ja mahdollisissa ristiriita- tai ongelmatilanteissa puuttuisivat asiaan. Tällöin virheellisen informaation leviämistä voitaisiin ehkäistä ja lisäksi lapset voisivat samalla oppia uutta tietoa, kun aikuinen korjaisi vääriä käsityksiä tai selittäisi esimerkiksi käsitteitä. Tarvittaessa aikuinen voisi myös, etenkin aluksi, tukea lasten vuorovaikutusta ja keskustelua esittämällä luettavasta kirjasta apukysymyksiä. Mikäli lukukaveritoimintaa haluaa kokeilla vähän vastaavana matalan kynnyksen toimintana voi lapsia innostaa lukemaan ensiksi pehmoleluilleen. Suvilehdon ja Keräsen (2020) mukaan oma tuttu ja turvallinen pehmolelu tekee lukemisesta vähemmän jännittävää ja voi auttaa keskittymään paremmin sekä lukemiseen että luetun kuuntelemiseen. Tämän perusteella oletan, että kun ensin saa harjoiteltua lukemistilannetta kahdestaan pehmon kanssa on myöhemmin helpompi ottaa mukaan kavereita ja heidän pehmojaan. Niinpä pikkuhiljaa, kun lukeminen itsessään ei enää niin jännitä, voi pehmoleluja siirtää taka-alalle ja viritellä vuorovaikutusta kaverin kanssa vauhtiin.

Vaikka varhaiskasvatuksen opettaja voi tehdä päiväkodin arjessa paljon lasten lukuinnon herättämisen ja ylläpitämisen suhteen on tärkeää muistaa myös kodin ja perheen merkitys lukemiseen innostamisessa. Esimerkiksi PIRLS-tutkimus (Leino ym., 2017) osoitti kodin roolin lukemaan kannustamisessa ja lukutaidon kehittämisessä olevan päiväkotia suurempi. Lisäksi tulisi

muistaa, että parhaita tuloksia saavutetaan kodin ja päiväkodin yhteistyöllä. Heikkilä-Halttunenkin (2015, s. 117) muistuttaa, että päiväkodin tulisi tukea lapsen kielellistä kehitystä yhdessä lapsen perheen kanssa. Näiden syiden vuoksi yksi osa varhaiskasvatuksen opettajan roolia lasten lukemaan innostamisessa on rohkaista ja kannustaa lasten huoltajia lukemaan lapsille, ja näyttämään esimerkkiä positiivisista asenteista lukemista kohtaan. Kun lapsi saa kannustusta lukemiseen sekä kotoa että päiväkodista muodostuu vahva pohja lukutaidon valmiuksille. Aerilan ja Kauppinen (2021, s. 252) mukaan lukemaan kannustaminen vaatii varhaiskasvatuksen opettajalta myös tuntemusta kirjallisuudesta, jotta on mahdollista antaa sopivan tasoisia ja teemaisia kirjavinkkejä etenkin perheille, joissa muuten luetaan vähän. Tämä vahvistaa myös ajatusta siitä, että lukemiseen ja lastenkirjallisuuteen liittyvää tutkimustietoa tarvittaisiin päiväkohteihin enemmän.

Lisäksi perheen tulisi olla tietoisia siitä, mikä on kodin vastuulla, mikä päiväkodin ja mikä molempien, jotta lapsen kehitys olisi mahdollisimman turvattua. Esimerkiksi Silinkas kollegoineen (2010) huomasi tutkimuksessaan, että mikäli huoltajat ajattelevat lapsen oppivan lukemaan päiväkodissa tai koulussa he myös ajattelevat lukemaan opettamisen olevan opettajan tehtävä, ja samalla heidän aktiivisuutensa lukemisvalmiuksienkin tukijana hiipuu (Silinkas ym., 2010). Tämänkin vuoksi olisi tärkeää ohjata huoltajia lukemaan lapsilleen, vaikka varsinainen lukemisen opettaminen onkin opettajan tehtävä eikä päiväkodissa pääpaino vielä ole lukemaan opettamisessa, vaan sen valmiuksia tukevassa toiminnassa (ks. esim. Opetushallitus, 2022, s. 27). Soininen ja Merisuo-Storm (2015) toteavat, ettei huoltajien oma lukuharrastus ole välttämätöntä lukemiseen kohdistuvan positiivisen asenteen mallintamisessa, vaan tärkeintä on ohjata lasta lukemista kohtaan esimerkiksi lukemalla heille tv-ohjelmien tekstityksiä tai ruokaohjeita, jolloin lapsi samalla tutustuu erilaisiin teksteihin.

Varhaiskasvatuksen opettajan on tärkeää ohjata ja kannustaa kaikkien perheiden lukuharrastusta, mutta erityistä huomiota tulisi kiinnittää perheisiin, joiden lapset ovat muita heikommassa asemassa lukutaidon kehittymisen suhteen. Silinkas kollegoineen (2010) huomasi tutkimuksessaan, että lukutaidon kehitys on hitaampaa lapsilla, joilla on vanhempi sisaruksia sekä lapsilla, joiden huoltajien koulutustaso on alhainen. Tässä tutkimuksessa huomattiin myös, että pojat saavuttivat lukutaidon keskimäärin myöhemmin kuin tytöt.

Tärkeintä perheiden lukemisen tukemisessa on konkreettisuus. Sen lisäksi, että varhaiskasvatuksen opettaja esittelee lapselle sopivaa luettavaa ja tarjoaa erilaisia materiaaleja, tarvitaan vähän lukevien perheiden tukemiseen muutakin (Aerila & Kauppinen, 2021, s. 209). Open the

door for reading -hankkeen (2020) raportissa nostettiin esiin useita keinoja, joissa tarjottiin ratkaisuja mahdollisiin esteisiin lasten huoltajien ja lukemisen välillä. Nostan tässä esiin kolme keskeistä keinoa. Ensimmäisenä hankkeen rapotti painottaa kynnyksen madaltamista, joka käytännössä tarkoittaa, että mikäli lukemisessa on vaikeaa päästä alkuun, voi aloittaa vain viiden minuutin lukuhetkestä päivässä ja pidentää aikaa pikkuhiljaa lukemisen tullessa tutummaksi. Toisena hankkeessa ehdotetaan ääneen lukemisen mallintamista huoltajille esimerkiksi kutsuamalla heitä mukaan päiväkotiin seuraamaan lukuhetkeä tai kuvaamalla hetkiä videolle, jolloin he saavat vinkkejä siitä, miten lukuhetkiä voisi toteuttaa. Kolmantena hankkeen raportissa mainitaan lasten ja aikuisten yhteisten kirjakerhojen sekä laulu- tai loruhetkien toteuttaminen päiväkotipäivän jälkeen.

Aerila ja Kauppinen (2021, s. 211) nostavat myös hyvänä esimerkkinä perheiden lukemisen tukijana kirjallisuusteemaiset vanhempainillat, jotka voi pitää esimerkiksi kirjastojen tiloissa. Näissä illoissa voi yleisten läpikäytävien asioiden kanssa olla kirjaston järjestämiä kirjavinkkauksia ja toiminnallisia harjoituksia. Heidän mukaansa illoissa lisätään huoltajien mielenkiintoa ja tietoisuutta kirjallisuutta kohtaan, mutta samalla tarjotaan heille myös erilainen kokemus vanhempainillasta. Rinnalla-hankkeen (ks. Neitola, Aerila & Kauppinen (toim.), 2020) aikana joissakin hankkeen kaupungeissa yhteistyötä kirjastojen kanssa tehtiin myös Pop up-kirjastojen muodossa, jossa kirjastosta tultiin noin sadan kirjan aineiston kanssa esittelemään erilaisia kirjoja, ja lapsilla oli mahdollisuus käydä huoltajan kanssa lainaamassa kirjoja ennen kotiinlähtöä (Wahlman & Sarkkinen, 2020). Tällaisen toiminnan vakiintumisella muihinkin kaupunkiin olisi varmasti vaikutusta lukemiseen innostamisessa, kun kirjoja lainatakseen tai niihin tutustukseen ei tarvitsisi aina lähteä erikseen kirjastoon asti. Joillakin kaupungeilla on tarjolla mahdollisuus varata pop up-kirjastoja ilmaiseksi tapahtumiin, joten todennäköisesti tilaus onnistuisi sitä kautta päiväkotiinkin.

Yhteistyötä kirjastojen kanssa voi tehdä myös iltasatukirjahyllyn muodossa. Iltasatukirjahylly on osa Aerilan ja Kauppisen (2020) kehittämää Tarinoilla lukijaksi (TARU) -menetelmää. Aerila ja Kauppinen (2020; 2021, s. 214–215) kuvaavat kirjahyllyyn koottavan noin 25 lyhyehköä kirjaa joko tietyn esimerkiksi meneillään olevan projektin teemoista tai monia teemoja sekoitellen. Kirjoja hyllyyn voi lainata kirjastosta tai kerätä lahjoituksina perheiltä, ja hylly tulisi asettaa päiväkodin eteiseen tai muuhun tilaan niin, että se olisi mahdollisimman näkyvillä huoltajille. Tätä tukee myös Heikkilä-Halttusen (2015, s. 195) huomio siitä, että kirjoja tulisi olla aina helposti saatavilla. Aerilan ja Kauppisen (2021, s. 214–215) mukaan kirjahyllyn



ideana on lainata kirja huoltajan kanssa kotia, lukea se illan aikana ja palauttaa takaisin seuraavana päivänä. Näin kirja tulee todennäköisemmin luettua pienen positiivisen pakon siivittämänä (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 111). Myös huoltajia voi ottaa mukaan kirjahyllyn koostamiseen ja ottaa kokoelman teemaksi esimerkiksi heidän lempisatunsa (Aerila & Kauppinen, 2021, s. 214). Tällöin lapsen ja aikuisen välisestä lukukokemuksesta tulee entistä merkityksellisempi, sillä lapsi kykenee usein havaitsemaan, millaisia tunteita lukeva aikuinen kirjaan liittyy ja kirja voi tempaista mukaansa aikuisen tunteiden vuoksi, vaikka aihe ei lasta kiinnostaisikaan (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 109–110). Samalla lapsi pääsee myös kurkistamaan huoltajansa lapsuuteen hänelle tärkeän sadun myötä. Iltasatukirjahyllyn avulla perheiden välisiä lukemisen eroja voidaan tasoittaa, kun luettavan etsiminen mahdollistuu vaikkei kotona olisi kirjoja eikä kirjastoreissuja tulisi tehtyä (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 112). Heikkilä-Halttunen (2015, s. 143) tuo esiin, että lapsen ikätasoa vastaavien kirjojen täyttämä kirjahylly opettaa lasta myös suhtautumaan kirjoihin ja lukemiseen kunnioittavasti ja käsittelemään kirjoja varovasti. Välillä kirjojen väliin voi sujauttaa pieniä viestejä tai vinkkejä kirjan käsittelyyn ja samalla monipuolistaa kodin lukuhetkiä (Aerila & Kauppinen, 2021, s. 215).

Kodin kanssa yhteistyötä lukemiseen innostamisessa voi Heikkilä-Halttusen (2015, s. 119) mukaan toteuttaa pitämällä välillä lelu päivän sijaan kirjapäivää, jolloin jokainen lapsi voi tuoda yhden kirjan kotoaan ja halutessaan esitellä sitä koko ryhmälle tai muutamalle kaverilleen. Kokemukseni mukaan yksi päivä ei kuitenkaan riitä kirjojen syvempään tarkasteluun, joten pohdin, että mikäli lasten tuomiin kirjoihin haluaa tutustua syvemmin, voisi viettää myös esimerkiksi kirjaviikkoa tai kirjakuukautta, jolloin joka päivä luettaisiin yhden tai useamman lapsen tuoma kirja. Tästä muistui mieleeni myös aiemmin kuulemani ajatus kirjajoulukalenterista. Sen idea on, että jokainen lapsi saa tuoda yhden kirjan, joka paketoidaan. Joulukuun jokainen päivä avataan yksi paketti ja luetaan sieltä paljastunut kirja. Kirjan tuonut lapsi saa halutessaan kertoa kirjasta jotain kavereilleen lukemisen jälkeen ja siitä voidaan keskustella yhdessä tai käsitellä kirjaa toiminnallisesti.

Myös perinteinen lukudiplomi päiväkotiin suunnatuilla lisämausteilla voi auttaa perheitä inspiroitumaan lukemisesta. Rinnalla-hankkeeseen kuuluvan TARU-menetelmän (Aerila & Kauppinen, 2020) myötä kehitettiin nimenomaan päiväkoteihin suunniteltu lukudiplomi, joka koostuu kymmenestä ilmapallon kuvasta, viidestä mahdollisesta sosioemotionaalisia taitoja kehittävästä teemasta sekä lukuvinkkilistasta. Diplomissa tarkoituksena on yhdessä luetun kirjan jälkeen keskustella siitä aikuisen tai koko perheen kanssa ja sen jälkeen värittää yksi ilmapalloista kirjaa parhaiten kuvaavan teeman mukaisella värillä. Halutessaan opettaja voi myös kehittää

luetusta erilaisia tehtäviä lapsille (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 195). Tehtäviä voisivat olla esimerkiksi luetun kirjan tarinan jatkaminen saduttamalla tai piirtämällä. Kymmenen kirjan lukemisen jälkeen lukudiplomi on suoritettu. Lukudiplomi on sen verran lyhyt, että sen voisi ajatella tarjoavan perheille matalan kynnyksen lukemisen lisäämiseen ja innokkaimmat lukijat voisivat suorittaa diplomin useampaan kertaan uusilla kirjoilla.

Varhaiskasvatuksen opettajan on myös hyvä tiedostaa, että yrityksestä huolimatta joitakin perheitä voi olla haastavaa tai jopa mahdotonta saada lukemaan kotona lapsilleen. Tällaisten perheiden lapsille voidaan päiväkodissa ottaa tavaksi järjestää ylimääräisiä lukuhetkiä, jotta hekin pääsevät paremmin mukaan lukevaan yhteisöön (Aerila & Kauppinen, 2021, s. 209).

## 5. Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimukseni tulosten perusteella lapselle lukeminen näyttäisi vaikuttavan monin tavoin lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehittymiseen. Ääneen lukemista kuunnellessaan lapselle esimerkiksi alkaa pikkuhiljaa hahmottua tekniselle lukutaidolle olennaisessa osassa oleva kirjainäänevastaavuus sekä tietoisuus siitä, miten päin suomen kieltä luetaan (Soininen & Merisuo-Storm, 2015). Luetun ymmärtämisen taitojen kehitykselle olennaista vaikuttaisi olevan ääneen luetusta keskusteleminen lapsen kanssa sekä hänen sanavarastonsa paisuttaminen opettamalla uusia sanoja asiayhteydessään ja hyödyntäen kuvia tai muita konkreettisia esitystapoja (Lerikkanen, 2013; Lerikkanen & Torppa, 2019).

Lukuinnon syntymisessä opettaja on keskeisessä roolissa. Muita keinoja tukea lukuintoa ovat esimerkiksi ääneen lukemisen elävöittäminen eri tavoin (Acosta-Tello, 2019), lukukaveritoiminta joko kaverin (Christ, Chiu & Wang, 2014) tai pehmolelun (Suvilehto & Keränen, 2020) kanssa tai lukemiseen kannustavan ympäristön luominen (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 86; Aerila & Kauppinen, 2021, s. 262).

Yksi tärkeimmistä keinoista, joilla opettaja voi edesauttaa lukuinnon heräämistä on keskustella lasten kanssa kirjoista, kertoa kirjoista, joita itse on lukenut ja näyttää lapsille mallia lukemisesta (Aerila & Kauppinen, 2019; Lerikkanen, Salminen & Pakarinen, 2018). Opettajan tehtävänä on lapsen lukuintoa tukiessaan kannustaa myös huoltajia lukemaan lapsilleen, sillä lapsen kielellisen kehityksen vahvistaminen on kodin ja päiväkodin yhteinen tehtävä (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 117). Huoltajien tukeminen lukemisen pariin on tärkeää myös siksi, että kodin merkityksen lapsen lukemaan oppimiselle on todettu olevan keskeinen (Leino ym., 2017 s. 52). Kuitenkin, mikäli lapsi ei saa mallia kotoaan, hänen on tärkeää saada malli lukemiseen muualta esimerkiksi päiväkodista tai isovanhemmilta. Soininen ja Merisuo-Storm (2015) nimittäin korostavat, että yksi keskeinen lukutaidon valmius on kielellinen tietoisuus, jonka herääminen vaatii sitä, että lapsi on tekemisissä kielen kanssa, hänelle luetaan ja hän näkee ympäröivien aikuisten lukevan. Heidän mukaansa aikuisen antama malli viestii positiivista asennetta lukemista kohtaan, ja koska lapsi on mallioppija, hänen on helpompi omaksua tuo asenne ja kiinnostua itsekin kirjallisuudesta. Lisäksi Lerikkanen, Salminen ja Pakarinen (2018) tuovat esiin, että lukijaksi kasvaminen ja lukemiseen sitoutuminen on sitä vahvempaa, mitä aikaisemmin kiinnostus on herännyt. Tämä osoittaa selvästi sen, että nyt on tärkeää keskittyä entisestään vahvistamaan lasten kiinnostusta erilaisista teksteistä ja lukemista kohtaan jo mahdollisimman var-

haisessa vaiheessa. Lukutaidon ja lukuinnon tukemisella pienestä pitäen voi olla vaikutusta lukutaitotutkimusten tulosten paranemiseen, mutta tärkein vaikutus on kuitenkin muualla. Esimerkiksi Heikkilä- Halttusen (2015, s. 176) mukaan hyvä lukutaito on pohjana kaiken muun oppimisen rakentumiselle ja lisäksi sen rooli on olennaisen tärkeä itsenäisen elämän kannalta.

Mietittäessä lukutaidon, luetun ymmärtämisen ja lukuinnon yhteiskunnallista merkitystä on syytä pitää mielessä, että PISA-tutkimuksen mukaan yksilö tarvitsee vähintään välttävän lukutaidon tason selvittääkseen arjesta, mutta jopa tyydyttävän lukutaidon taso voi tulla tarpeeseen opiskelu- ja työelämän haasteiden selättämisessä. Välttävällä tasolla lukija tunnistaa ainakin tekstin ydinsanomien ja kykenee tekemään pientä tulkintaakin tekstistä (Leino ym., 2019, s. 23). Se on siis suositeltu minimi, johon jokaisen tulisi päästä. Silti tulokset osoittivat, että vain 87 % saavutti tuon tason Suomessa vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa, ja 13 % jäi välttävän tason alapuolelle heikon tai erittäin heikon lukutaidon tasolle. PISA-tulosten mukaan heikkojen lukijoiden määrä on kasvanut reilusti vuoteen 2009 nähden (Leino ym., 2019, s. 23), minkä tulisi olla varoitusmerkki kasvatusalan ammattilaisille. Mikäli lukutaidon asemaan ei puututa mahdollisimman pian, heikkojen lukijoiden määrä kasvaa entisestään ja heidän tulevaisuudessaan yhteiskuntaan vaikuttaminen tai elämän eri vaiheissa pärjääminen käy hankalaksi ilman riittävää lukutaidon tasoa. Lapsena puutteellisesti lukemaan oppineet ovat pian niitä nuoria, jotka eivät selviä jatko-opinnoista, kun luetun ymmärtäminen ei riitä sinne asti, ja tämä voi johtaa heidän syrjäytymiseensä muiden samanikäisten seurasta (Leino ym., 2019, s. 23). Kaikki tämä osoittaa, että koko yhteiskunta hyötyy siitä, että lapset innostuvat kirjallisuudesta ja oppivat lukemaan sujuvasti. Lukutaidon tukeminen jo varhaisessa vaiheessa on myös yhteiskunnalle kannattavampaa kuin se, että puutteellista lukutaitoa yritetään paikata nuoruudessa tai aikuisuudessa. Tällöin vastaan tulee myös todennäköisesti vähemmän ihmisiä, jotka eivät pärjää lukutaidollaan työelämässä. Tähän varhaiseen tukemiseen liittyy tärkeä huomio etenkin luokanopettajille nousee Laitiselta (2021, s. 142), joka korostaa sitä, että vaikka lapsen luokalle jättäminen tuntuisi ikävältä, tulisi se uskaltaa tehdä perustellusta syystä, jos lapsi ei esimerkiksi ole saavuttanut riittävän hyvää peruslukutaitoa ensimmäisten luokkien aikana. Hänen mukaansa kaiken muun oppiminen rakentuu vankan luku- ja kirjoitustaidon pohjan päälle, jonka vuoksi puutteita näissä olisi tärkeää kerrata käymällä ensimmäinen tai toinen luokka uudestaan, jotta lapsi ei jää heti aluksi jälkeen muista. Nimittäin, jos usko omiin ymmärtämisen taitoihin on heikko alusta asti, voi lukeminen ja sen harjoittelu jäädä kokonaan (Aro & Torppa, 2020), ja tämä taas heikentää sekä lukutaitoa, luetun ymmärtämistä ja intoa lukemiseen entisestään, jolloin noidankehä on valmis.

Tuon noidankehän syntymistä voi ennaltaehkäistä tässä tutkielmassa mainituilla keinoilla: ää-  
neen lukemisella erilaisin variaatioin, luetusta keskustelulla ja erilaisiin teksteihin tutustumi-  
sella yhdessä lapsen kanssa. Mikäli suositus päivittäisestä ääneen lukemisen hetkestä (Repo  
ym., 2019, s. 164) tuntuu liian suurelta, voi aloittaa sillä, että panostaa ääneen lukemiseen ker-  
ran viikossa ja yhdistää siihen luetusta keskustelua ja sen käsittelyä eri keinoin. Tai aloittaa  
vaikka viiden minuutin lukemisesta joka päivä. Kun lukemisesta tulee tutumpaa voi sekä sen  
määrää että intensiteettiä kasvattaa pikkuhiljaa. Kaikki ääneen lukeminen on eteenpäin.

PIRLS-tutkimuksen mukaan (Leino ym., 2017, s.52) näyttäisi siltä, ettei päiväkodissa viete-  
tyillä vuosilla ole Suomessa juurikaan merkitystä lapsen lukutaidon pistemääriin. Sen sijaan  
kodin merkitys on huomattavan suuri. Tämän vuoksi olisi mielenkiintoista jatkaa tutkimusta  
lukutaidon ympärille siten, että selvittäisi millä tavoin ja missä määrin eri puolilla Suomea ole-  
vissa päiväkodeissa luetaan lapsille tai toteutetaan lukemisen valmiuksia tukevaa toimintaa.  
KARVI:n raportti (Repo ym., 2019, s. 159) antaa suuntaa siitä, että ainakin tutkimuksen toteut-  
tamisen aikaan monessa päiväkodissa oli puutteita lukemisen ja kielellä leikittelyn osalta. Ny-  
kytilannetta voisi selvittää esimerkiksi haastattelemalla päiväkotien henkilökuntaa tai hyödyn-  
tämällä kyselylomakkeita ja havainnoimalla päiväkodin arkea. Saatuja tuloksia voisi mahdolli-  
suuksien mukaan verrata muissa maissa toteutettavaan vastaavaan päiväkotitoimintaan ja pyr-  
kiä löytämään PIRLS-tuloksia vastaavia eroavaisuuksia.

Toisaalta lukutaidon teemaa voisi lähestyä myös lukivaikeuden näkökulmasta. Olisi mielen-  
kiintoista tutkia lapsia, joilla on alkuopetuksen vuosina todettu lukivaikeus. Kyselylomakkeilla  
ja haastatteluilla voisi selvittää niin lapselta kuin hänen huoltajiltaan tai läheisiltä aikuisiltaan  
minkä verran lapselle on luettu varhaisina vuosina ja onko lapsi itse osoittanut kiinnostusta  
kirjallisuuteen tai innostunut itse lukemisesta. Näin voitaisiin selvittää lukivaikeuden mahdol-  
lista yhteyttä vähäiseen lukemiseen tai sitä ilmeneekö lukivaikeus mahdollisesti lievempänä,  
jos lukemista ja kirjallisuuden tutkimista on paljon taustalla, vai onko näiden välillä todellisuu-  
dessa yhteyttä ollenkaan.

Loppuun haluan vielä nostaa Lerkkasen ja kollegoiden (2018) kolme + yksi keskeistä ohjetta  
lapsen lukutaidon kehittymisen tukemiseen, joista jokainen lasten kanssa tekemisissä oleva ai-  
kuinen voisi ottaa koppia. Ensimmäinen ohje kehottaa yksinkertaisesti lukemaan lapselle. Kun  
lapsi pikkuhiljaa oppii lukemisen alkeita voi hänen kanssaan lukea yhdessä, joka on ohjeista  
toinen. Lopulta, kun lapsen lukutaito on kehittynyt sujuvalle tasolle, on aikuisen tärkeää kan-  
nustaa lukemista edelleen, joten kolmas ohje on kuunnella lapsen lukemista. Bonusohje numero

neljä kehottaa viemään lapsen kirjastoon pienestä pitäen, jolloin siitä ja lukemisen valinnasta tulee lapselle tapa, jota on helpompi ylläpitää vanhempanakin. Näillä ohjeilla pääsee jo hyvään alkuun lapsen lukutaidon kehittämisen ja lukuinnon muodostamisen suhteen eivätkä ne vaadi aikuiseltakaan mahdottomia panostuksia. Silti näiden yksinkertaisten ohjeiden vaikutus sekä lapsen että myös yhteiskunnan tulevaisuuden kannalta on tärkeää.

J. K. Rowlingin sanoin: ”Uskon, että jotain hyvin maagista voi tapahtua, kun lukee hyvän kirjan” (viitattu lähteessä Renukamba, 2018). Tuosta hyvän kirjan tuomasta maagisuudesta toivoisin jokaisen pienen lapsen pääsevän nauttimaan jossain vaiheessa elämäänsä. Se olisi omiaan herättämään uinuvaa lukuintoa ja lukuinto kantaisi hyvin todennäköisesti pitkälle tulevaisuuden hankalampienkin tekstien läpi. Kuten on todettu aiemminkin: lapsi on mallioppija (esim. Soininen & Merisuo-Storm, 2015) ja Heikkilä-Halttusen (2015, s. 129) mukaan lapsi oppii parhaiten mallin kautta yhdeksänvuotiaaksi asti, joten on syytä tuoda hyödyllisiä rutiineja osaksi lapsen elämää niin kauan kuin se vielä käy helposti.

## Lähteet

- Aalto, E., Saaristo-Helin, K. & Stolt, S. (2019). Phonological development of Finnish speaking children at 3;6 and associations to previous and simultaneous lexical ability. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 34:7, 617–633. <https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1681517>
- Acosta-Tello, E. (2019). Reading aloud: Engaging young children during a read aloud experience. *Research in Higher Education Journal*, 37, 1–7. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1233113.pdf>
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri: sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2020). TARU –lukemisen iloa yhteisön ja taiteen kautta. Teoksessa M. Neitola., J.-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.), *Rinnalla: taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*, 155–172. Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://sites.utu.fi/rinnalla/rinnalla-taide-kerronta-ja-sosiaalisemotionaalinen-oppiminen-varhaiskasvatuksessa-e-kirja/>
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2019). *Sytytä lukukipinä: pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J.-A., Lamminen, A. & Juvonen, M. (2020). Päiväkodin lukuhetket yläkoululaisten kanssa. Teoksessa M. Neitola., J.-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.), *Rinnalla: taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*, 271–272. Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://sites.utu.fi/rinnalla/rinnalla-taide-kerronta-ja-sosiaalisemotionaalinen-oppiminen-varhaiskasvatuksessa-e-kirja/>
- Aro, M. & Lerkkanen, M.-K. (2019). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet*, 252–289. Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. & Torppa, M. (2020). Luetun ymmärtäminen ja strategiat. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Marjonen (toim.), *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun*, 19–31. Lapin yliopisto. Haettu osoitteesta [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64401/LuKi\\_opas\\_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64401/LuKi_opas_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Atjonen, P. (2010). *Akateemisen tutkielman raportointiopas erityisesti kasvatustieteellisen alan opiskelijoita varten*. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Haettu osoitteesta [https://sites.uef.fi/tiedonhaku-kasvatus/wp-content/uploads/sites/80/2021/02/akateemisen\\_tutkielman\\_raportointiopas.pdf](https://sites.uef.fi/tiedonhaku-kasvatus/wp-content/uploads/sites/80/2021/02/akateemisen_tutkielman_raportointiopas.pdf)

- Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology* 1:3, 311–320. Haettu osoitteesta <https://psychology.yale.edu/sites/default/files/baumeister-leary.pdf>
- Christ, T., Chiu, M.M. & Wang, C. (2014). Preschoolers' engagement with reading behaviours: a statistical discourse analysis of peer buddy- reading interactions. *Journal of Research in Reading*, 37 (4), 375 – 408. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01541.x>
- Chou, M.-J., Cheng, J.-C. & Cheng, Y.-W. (2016). Operating classroom aesthetic reading environment to raise children's reading motivation. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 81–97. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040111>
- Grünthal, S. (2020). Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa L. Tainio, M. Alholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*, 165–206. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja: ainedidaktisia tutkimuksia 18. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Haettu osoitteesta [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/316123/Ainedidaktisia%20tutkimuksia%2018\\_Suomen%20kieli%20ja%20kirjallisuus%20koulussa%202020.pdf#page=165](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/316123/Ainedidaktisia%20tutkimuksia%2018_Suomen%20kieli%20ja%20kirjallisuus%20koulussa%202020.pdf#page=165)
- Güler, C.Y. (2013). Is teacher's reading aloud an effective strategy or not? *ELT Research Journal*, 2(4), 167-175. International association of research in foreign language education and applied linguistics. Haettu osoitteesta <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63627>
- Happonen, S. (2020). Kirjallisuus. Teoksessa L. Tainio, M. Alholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*, 207–259. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja: ainedidaktisia tutkimuksia 18. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Haettu osoitteesta [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/316123/Ainedidaktisia%20tutkimuksia%2018\\_Suomen%20kieli%20ja%20kirjallisuus%20koulussa%202020.pdf#page=165](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/316123/Ainedidaktisia%20tutkimuksia%2018_Suomen%20kieli%20ja%20kirjallisuus%20koulussa%202020.pdf#page=165)
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). *Lue lapselle! :opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. 1. painos. Lastenkirjainstituutin julkaisuja 33. Atena Kustannus Oy.
- Kajamies, A., Lepola, J. & Mattinen, A. (2021). 1. Lukuhetket ovat läsnäolon ja kasvun hetkiä: Miten tukea lasten vuorovaikutus- ja ymmärtämistaitojen kehitystä päiväkodin lukuhetkissä? Teoksessa J.-A. Aerila & M. Kauppinen, *Kirjasta kaveri: sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*, 174–201. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kallunki, E. (2015). Lapsiasiavaltuutettu: *Joka kahdeksas poika ei osaa lukea riittävän hyvin*. Haettu 5.4.2022 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-7894650>
- Laitinen, S. (2021). *Pienten lasten motivaatio*. Jyväskylä: PS- kustannus.



- Lamminen, A. & Virta, V. (2021). Lukuhetket ovat läsnäolon ja kasvun hetkiä: Lukuhetki laajenee tarinalliseksi leikiksi. Teoksessa J.-A. Aerila & M. Kauppinen. *Kirjasta kaveri: sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*, 198–201. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lamminen, A., Alhoke, M., Laaksonen, P., Sironen, T. & Viianen, J. (2020). Tarinointia TARU- menetelmästä. Teoksessa M. Neitola., J-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.), *Rinnalla: taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*, 173–179. Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://sites.utu.fi/rinnalla/rinnalla-taide-kerronta-ja-sosiaalisemotionaalinen-oppiminen-varhaiskasvatuksessa-e-kirja/>
- Lehti, L., Peltonen, P., Routarinne, S., Vaakanainen, V. & Virsu, V. (2018). Uusia lukutaitoja rakentamassa: lukutaidon moninaiset merkitykset ja tutkimusmenetelmät. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.), *Uusia lukutaitoja rakentamassa: building new literacies*, 6–21. AFinLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 76. Jyväskylä. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/5333>
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2017/PIRLS%202016%20RAPORTTI.pdf>
- Leino, K., Ahonen, A.K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lämsä, J., ... & Vetterranta, J. (2019). *PISA 18: ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 3029:40. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/75294>
- Lepola, J. (2015). Kertomukset, päättelytaitojen kehitys ja luetun ymmärtäminen: Havaintoja pitkäikäistutkimuksesta. *Kielikukko 1–2/2015*, 16–20. Haettu osoitteesta [http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko\\_2015-1-2\\_netiversio.pdf#page=18](http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko_2015-1-2_netiversio.pdf#page=18)
- Lerikkanen, M.-K. & Torppa, M. (2019). Luetun ymmärtämisen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerikkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet*, 290–302. Niilo Mäki Instituutti.
- Lerikkanen, M.-K. (2020). Kehittyvä luku- ja kirjoitustaito. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*, 183–202. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Lerikkanen, M.-K., Salminen, J. & Pakarinen, E. (2018). Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. *Onnimanni, 2018 (1–2)*, 20–26. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63836/lerkkanenetalvarhaislapsuudenlukuhetketfinal%20draft.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Lerkkanen, M.-K. (2013). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. 1–3. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Lukimat. (N.d). *Lukeminen: fonologinen tietoisuus*. Haettu 14.6.2022 osoitteesta <http://www.lukimat.fi/lukeminen/tietopalvelu/lukutaito-kehitty/lukivalmiuksien-kehittyminen/fonologinen-tietoisuus>
- Lukukeskus. (N.d). *Lukutaito on kansalaistaito –valtakunnallista lukuviikkoa vietetään 5.–11.4.* Haettu 6.4.2022 osoitteesta <https://lukukeskus.fi/news/lukutaito-on-kansalaistaito/>
- Mattinen, A., Kajamies, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen, M. & Lehtinen, E. (2013). Jänistarinat -ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma varhaiskasvatukseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti –NMI- bulletin*, 23 (2), 41–59. Haettu osoitteesta <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/05/Mattinen-ym.pdf>
- Metsämuuronen, J. (2006). Kirjallisuuden etsiminen. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*, 26–33. 1. painos. Helsinki: International Methelp KY.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet* (3. uudistettu painos). International Methelp.
- Neumann, M.M. & Merchant, G. (2021). ”That’s a Big Bad Wolf!”: Learning through teacher–child talk during shared reading of a story book app. *Early Childhood Education Journal* (2022), 50, 511–525. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01171-8>
- Open the door for reading. (2020). *Guidance for practitioners working with young families*. Haettu osoitteesta <https://sites.utu.fi/iki-taru/wp-content/uploads/sites/302/2020/09/Manuaali-Open-the-Door-for-Reading.pdf>
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. OPH-700-2022. Haettu osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8286690>
- Opetushallitus. (N.d). *Mitä on varhaiskasvatus?* Haettu 27.6.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-varhaiskasvatus>
- Pesonen, J., Karlsson, J., Lahdenperä-Laine, J., Lahin, L., Mankinen, T., Pakanen, A., ... & Sutinen, S. (2020). *Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettiset ohjeet*. Haettu 2.6.2022 osoitteesta [https://www.vol.fi/uploads/2020/09/6a555d2b-ammattieettiset-ohjeet\\_1.painos\\_low.pdf](https://www.vol.fi/uploads/2020/09/6a555d2b-ammattieettiset-ohjeet_1.painos_low.pdf)
- Puolakanaho, A. (2008). Jo 3,5-vuotiaiden fonologiset, kielelliset ja kirjaintuntemuksen taidot ennakoivat toisen luokan lopun lukemisen taitoja. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti –NMI- bulletin*, 18 (1), 8–20. Haettu osoitteesta [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/09/puolakanahoIII\\_2008.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/09/puolakanahoIII_2008.pdf)

- Qanval, S., Karim, S. & Haq, N. (2017). Role of metacognitive awareness of reading strategies in L2 reading comprehension ability. *Kashmir Journal of Language Research*, 20 (1), 171-184. Haettu osoitteesta <https://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=130681291&S=R&D=ufh&EbscoContent=dGJyMNHr7ESeqa84yOvqOLCmsEqep7FSsqm4SraWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGqtFCwr7BQuePfgex44Dt6fIA>
- Raevaara, K. (2020). Kuinka innostaa oppilaita lukemaan? Teoksessa K. Laaksonen & L. Luukila (toim.), *Lukijan luo: lisää näkyvyyttä lasten- ja nuorten kirjoille*, 119–129. Lastenkirjainstituutin julkaisuja nro 34. Tampere: Lastenkirjainstituutti.
- Renukamba, S. (2018). *10 Brilliant JK Rowling quotes that are NOT from the Harry Potter books: ten*. Haettu 19.6. 2022 osoitteesta <https://www.womensweb.in/2018/07/10-jk-rowling-quotes-that-are-not-from-harry-potter-july18wk5sr/>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., ... Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Julkaisut 15:2019*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Haettu osoitteesta [https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf)
- Riiali, M. (2022). *Oppilaiden heikko lukutaito näkyy jo koulujen arjessa: ”Oppilaat kysyvät tavallisten sanojen merkitystä”*. Haettu 6.4.2022 osoitteesta <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000008515893.html>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Haettu osoitteesta [https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Salokanta, S. (2018). *Nuorten lukutaito heikkenee ja sanavarasto kapenee –rappeutuminen näkyy kaikissa oppiaineissa*. Haettu 6.4.2022 osoitteesta <https://ls24.fi/uutiset/nuorten-lukutaito-heikkenee-ja-sanavarasto-kapenee-rapeutuminen-nakyy-kaikissa-oppiaineissa>
- Salonen, T. & Sotasaari, S. I. (2015). Lukijalle. Teoksessa T. Salonen & S. I. Sotasaari (toim.), *Ajatuksia tutkimiseen: metodologisia lähtökohtia*, 5–8. Haettu osoitteesta [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62140/Ajatuksia\\_tutkimiseen\\_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62140/Ajatuksia_tutkimiseen_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Silinkas, G., Parrila, R., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2010). Mothers’ reading-related activities at home and learning to read during kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 243–264. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0014-9>

- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2015). Koti lapsen lukemista tukemassa. *Kielikukko 1–2/2015*, 12–15. Haettu osoitteesta [http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko\\_2015-1-2\\_netiversio.pdf#page=18](http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko_2015-1-2_netiversio.pdf#page=18)
- Stolt, S. & Salmi, P. (2020). Sanaston kehitys. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*, 77–94. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Stolt, S. & Vehkavuori, S. (2022). Lapsen varhaisen sanaston kehityksen arviointi Sanaseulamenetelmän avulla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti–NMI-bulletin 32 (1)*, [E-artikkeli]. Haettu osoitteesta [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/04/Bulletin\\_1\\_2022-stolt-web.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/04/Bulletin_1_2022-stolt-web.pdf)
- Suvilehto, P. (2020). Kirjallisuusterapeuttinen kirjallisuuskasvatus –tietoisuutta kirjojen ja tarinoiden mahdollisuuksista. Teoksessa M. Neitola., J.-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.), *Rinnalla: taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*, 50–60. Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://sites.utu.fi/rinnalla/rinnalla-taide-kerronta-ja-sosiaalisemotionaalinen-oppiminen-varhaiskasvatuksessa-e-kirja/>
- Suvilehto, P. & Keränen, J. (2020). Pritney –näkyviä draamahetkestä päiväkodin lapsiryhmissä. Teoksessa M. Neitola., J.-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.), *Rinnalla: taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*, 116–129. Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://sites.utu.fi/rinnalla/rinnalla-taide-kerronta-ja-sosiaalisemotionaalinen-oppiminen-varhaiskasvatuksessa-e-kirja/>
- Tiainen, O. (2020). *Kieli, vuorovaikutus ja lukemaan oppiminen* [PowerPoint-esitys]. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Tiainen, O. & Mursula, T. (2020). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen havainnoiden ja vuorovaikutuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, M. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*, 75–92. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review 4:3*, 356–367. Haettu osoitteesta [https://www.homeworkforyou.com/static\\_media/uploadedfiles/Torraco%20\(2005\).pdf](https://www.homeworkforyou.com/static_media/uploadedfiles/Torraco%20(2005).pdf)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. Haettu osoitteesta [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- U.s. Department of education. (2015). *WWC intervention report: shared book reading*. Institute of education sciences. Haettu osoitteesta [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/Intervention-Reports/wwc\\_sharedbook\\_041415.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/Intervention-Reports/wwc_sharedbook_041415.pdf)

- Varhaiskasvatuslaki (13.7.2018/540). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Vilkman, S. (2016). *Kirjoja lukenut teini osaa jopa 70 000 sanaa –nuori, joka ei lue, 15 000 sanaa*. Haettu 10.4.2022 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-8711651>
- Wahlman, S. & Sarkkinen, K. (2020). Kirjastot mukana Rinnalla- hankkeessa. Teoksessa M. Neitola, J.-A, Aerila & M. Kauppinen (toim.), *Rinnalla: taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*, 244–245. Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://sites.utu.fi/rinnalla/rinnalla-taide-kerronta-ja-sosiaalisemotionaalinen-oppiminen-varhaiskasvatuksessa-e-kirja/>