

ALKUKASVATUSIKÄISTEN LASTEN LUKEMINEN

Iltasatukirjahyllytoiminnan vaikutus lukemiseen ja sen yhteisöllisyyteen

Kaisa Henriksson

Pro Gradu -tutkielma

Turun yliopisto

Opettajankoulutuslaitos,

Rauman kampus

Luokanopettajankoulutus

Maaliskuu 2020

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

Henriksson, Kaisa

ALKUKASVATUSIKÄISTEN LASTEN LUKEMINEN

Iltasatukirjahyllytoiminnan vaikutus lukemiseen ja sen yhteisöllisyyteen

Pro Gradu -tutkielma, 49 sivua, 3 liitettä

Maaliskuu 2020

TIIVISTELMÄ

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää alkukasvatusikäisten ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaiden lukemisasenteita sekä tutkia luokissa olleen iltasatukirjahyllytoiminnan vaikutuksia oppilaiden lukemiseen ja perheen yhteisöllisyyteen. Iltasatukirjahyllytoiminta on osa vuonna 2017 alkanutta TARU -Tarinoilla lukijaksi hanketta.

Tutkielmaan osallistui yhteensä 52 oppilasta, joista ensimmäisen vuosiluokan oppilaita oli 32 ja toisen vuosiluokan oppilaita 20. Aineisto kerättiin keväällä 2019. Tutkielman kvantitatiivinen aineisto on kerätty Turun yliopiston tutkijan Tuula Merisuo-Stormin kehittämällä kyselylomakkeilla, joilla mitataan vastaajan lukemisasennetta. Kvalitatiivinen iltasatukirjahyllytoimintaa käsittelevä aineisto kerättiin haastatteluilla. Kyselylomakkeiden avulla tutkittiin oppilaiden lukemisasenteita, haastatteluilla puolestaan iltasatukirjahyllytoimintaa. Tutkielman aineisto analysoitiin sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin keinoin.

Lukemisasenteita tutkittiin neljän eri lukemisen kategorian avulla. Tulososiossa esitellään näiden kategorioiden tuloksia peruskoulun ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla sekä verrataan näitä kahta vuosiluokkaa toisiinsa. Iltasatukirjahyllytoiminnan tuloksia tarkastellaan luokkakohtaisesti. Haastattelujen sitaattien avulla esitellään oppilaskohtaisia kokemuksia iltasatukirjahyllytoiminnasta.

Tutkielman tulokset osoittivat, että ensiluokkalaisten vastaukset lukemisasenteita tarkastelevissa kysymyksissä olivat yleisesti myönteisimpiä kuin toisluokkalaisilla. Ensiluokkalaisten ja toisluokkalaisten välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä eroavaisuus lukemisasenteessa ja opiskeluasenteessa. Tutkittaessa iltasatukirjahyllytoiminnan vaikutuksia oppilaiden kiinnostukseen kirjoja ja lukemista kohtaan havaittiin, että iltasatukirjahyllytoiminta lisäsi mielenkiintoa lukemiseen keskimäärin jonkin verran. Lukemisen lisääntymistä perusteltiin esimerkiksi aikaista pidempien kirjojen lukemisella. Kysyttäessä iltasatukirjahyllytoiminnan vaikutuksista kirjoista kiinnostumiseen, oppilaiden vastaukset sijoituivat keskimäärin vastausvaihtoehtojen paljon ja jonkin verran välille. Iltasatukirjahyllytoiminnan koettiin keskimäärin lisäävän lukemisen yhteisöllisyyttä jonkin verran.

Pohdintaosiossa tarkastellaan ensimmäisen ja toisen vuosiluokan lukemisasenteiden eroavaisuuksia sekä iltasatukirjahyllytoiminnan vaikutuksia oppilaiden lukemiseen ja perheen yhteisöllisyyteen. Lisäksi käsitellään tutkielman luotettavuutta, eettisyyttä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

Asiasanat: alkukasvatus, lukeminen, lukemisasenne, yhteisöllinen lukeminen, iltasatu

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 ALKUKASVATUSIKÄISEN LAPSEN LUKEMINEN	3
2.1 Yleistä alkukasvatustikäisen lapsen lukemisesta	3
2.2 Lukemisasenne	4
2.3 Opiskeluasenne ja lukemaan oppiminen	5
2.4 Lukemisen minäkuva	7
3 LUKEMISEN YHTEISÖLLISYYS	9
3.1 Yhteisöllinen lukeminen	9
3.2 Sosiaalinen lukeminen	10
4 PERHEIDEN LUKEMINEN OSANA ALKUKASVATUSIKÄISTEN LASTEN LUKEMISTA	11
4.1 Perheiden lukeminen	11
4.2 Iltasatujen merkitys lapselle	14
4.3 Iltasatukirjahyllytoiminta	15
5 TUTKIMUSONGELMAT	17
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
6.1 Tutkimusaineisto	18
6.2 Aineistonkeruu	18
6.2.1 Kyselylomake	19
6.2.2 Haastattelu	20
6.3 Aineiston käsittely	22
6.3.1 Kvantitatiivinen analyysi	22
6.3.2 Kvalitatiivinen analyysi	23
7 TULOKSET	26
7.1 Ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaiden lukeminen ja lukemaan opettelu	26
7.2 Oppilaiden kiinnostuminen lukemista ja kirjoja kohtaan	30
7.3 Iltasatukirjahyllytoiminnan vaikutukset perheen yhteisöllisyyteen	34
8 POHDINTA	39
8.1 Johtopäätökset	39
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	41
8.3 Jatkotutkimus ja hyödyntämismahdollisuudet	44
Lähteet	46
LIITTEET	50
Liite 1: Kyselylomake iltasatukirjahyllytoiminnasta	50
Liite 2: Tutkimuslupalomake	54
Liite 3: Lista iltasatukirjahyllyssä olleista kirjoista	56

VAROTUS (Leikattavaks jääkaapi ove)

”Älä lue lapsel!

Teet hankalaks tyrannien tyät.

Niin pal helpomp heijä

o yksinkertassi hujjata.

Älä lue lapsel!

Oppi viäl keksimä omast pääst jutui,

ja kuka niit kerkke kuuntelema?

Älä lue lapsel! Kirjaviissai ain joku riso,

lamppa aivo ei rasitu.”

Heli Laaksonen, 2019. Aurinko. Porkkana. Vesi.

1 JOHDANTO

Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa pääalueena oli lukutaito. 15-vuotiaiden suomalaisten lukutaito oli OECD-maiden kärkipäässä. Kolmen vuoden takaiseen tulokseen verrattuna Suomen lukutaitopistemäärän keskiarvo laski 6 pistettä, mutta muutos ei ole tilastollisesti merkitsevä. Suomalaisnuorilla erinomaisen lukutaidon tasolle sijoittuvien osuus on pysynyt samana, sen sijaan heikkojen lukijoiden osuus on kasvanut. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

Keskeistä uusimman PISA-tutkimuksen lukutaitoa koskevissa tuloksissa oli perhetaustan vaikutus lukemiseen. Vanhempien koulutuksella, ammatilla ja kodin varallisuudella oli entistä enemmän yhteyttä lapsen lukutaitoon. Suomessa ylimmän ja alimman sosioekonomisen neljänneksen keskimääräinen ero lukutaidon pisteissä oli 79 pistettä, joka vastaa jopa kahden lukuvuoden opintoja. Alimman sosioekonomisen neljänneksen tulokset olivat heikentyneet vuoden 2009 tuloksista ja ylimmän neljänneksen tulokset puolestaan pysyneet ennallaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

Lapsille ja nuorille lukemisesta on viime aikoina puhuttu paljon. On pohdittu, onko vanhempien käsitys lapsille ääneen lukemisen tärkeydestä muuttunut. Jääkö lapsille lukemiseen aikaa liikunnan, musiikin ja internetin jälkeen? Ääneen luetun kirjan kuunteleminen kuuluu lapsen perusoikeuksiin. Ääneen lukemista ei tulisi sivuuttaa, vaikka esimerkiksi älypuhelin tai tablet-tietokone kiinnostaisi lasta tai vanhempaa itseään enemmän kuin perinteisen kirjan lukeminen. Lukeminen tulisi nähdä elämäntapana, jolla on ratkaisevan keskeinen vaikutus lukutaitoon ja syrjäytymiseen. (Yle 2016.)

Aikuisia pyritään monin keinoin kannustamaan lukemaan lapselle. Lukukeskuksen ylläpitämältä luelapselle.fi- sivustolta löytyy vanhemmille tarkoitettuja lukuisia vinkkejä ja materiaaleja lapselle lukemiseen. Lukukeskuksen mukaan lapselle säännöllisesti lukemalla vanhempi voi vaikuttaa suuresti esimerkiksi lapsen mielikuvituksen ja tunneälyn kehittymiseen. Lapselle lukeminen on paras sijoitus tulevaisuuteen. (Lukukeskus ry 2020.)

Viime aikoina myös lasten omatoimiseen lukemiseen on pyritty vaikuttamaan useilla keinoilla. Esimerkiksi koulujen syysloma on nimetty lukulomaksi Suomen kirja-alan järjestöjen hankkeessa. Hankkeen ajatuksena on pyrkiä vaikuttamaan lasten lukemiseen, jonka uskotaan tukevan lasten hyvinvointia ja avartavan maailmankuvaa sekä vähentävän

eriarvoisuutta. Lukulomalla perheitä kannustetaan lukemaan yhdessä ja pyritään tukemaan lasten ja nuorten sekä aikuisten lukemista ja lukuintoa. Perheiden vapaa-ajasta kilpailee yhä useampi asia ja kirjaan tartutaan kotona entistä harvemmin. Lukuloma-hankkeen teemana on matkustaminen, joka kirjan lukemisen keinoin on kaikille mahdollista ja ekologisempaa kuin perinteinen matkustaminen. Suomessa lukuloma-hanke lanseerattiin Turun kirjamessuilla 4.-6. lokakuuta 2019. (Turun Sanomat 2019.)

Tässä pro gradu- tutkielmassa tutkitaan alkukasvatuksen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaiden lukemiseen liittyviä asenteita. Lisäksi tutkitaan luokissa olleen iltasatukirjahylytoiminnan vaikutuksia lasten kiinnostukseen kirjoja ja lukemista kohtaan sekä perheen yhteisöllisyyteen. Tutkielman teoriaosuudessa kerrotaan alkukasvatusikäisen lapsen lukemisesta, lukemisen yhteisöllisyydestä ja perheiden lukemisesta osana alkukasvatusikäisen lapsen lukemista.

Tutkielmaan osallistui yhteensä neljä alkukasvatuksen luokkaa. Aineisto on kerätty keväällä 2019 kyselylomakkeen ja haastattelun avulla. Alkukasvatusikäisten lukemiseen liittyviä asenteita tutkittiin kyselylomakkeen avulla. Iltasatukirjahylytoimintaa selvitettiin haastattelun keinoin. Tutkielmassa on hyödynnetty sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusotetta.

2 ALKUKASVATUSIKÄISEN LAPSEN LUKEMINEN

2.1 Yleistä alkukasvatukseen lapsen lukemisesta

Alkukasvatus on vuosiluokkien 1-2 opetusta osana perusopetusta. Sen tulee liittyä esiopetukseen ja myöhempään perusopetukseen. Alkukasvatuksella on yhdessä kotikasvatuksen kanssa jaettu kasvatustehtävä ja sen lisäksi koulutuspoliittinen tehtävä. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 30.) Perusopetuksen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan tehtävänä on ohjata oppilasta hankkimaan valmiuksia myöhempien tietojen ja taitojen oppimiselle (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 165). Oppilas nähdään yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Koululaiseksi kasvaminen on yksilöllistä, mutta myös ryhmänjäseneksi kasvamista. Ryhmässä toimimalla yksilö kehittää sosiaalisia taitoja ja monipuolisia työskentelytapoja. Työskentelytaitoihin liittyvät tavoitteet sekä asenteiden ja motivaation rakentaminen ovat tärkeä osa alkuopetusta. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 168-174.)

Alkukasvatuksen aikana tuetaan ja kehitetään varhaiskasvatuksessa luotua taito- ja tietopohjaa sekä vahvistetaan oppilaan motivaatiota. Alkukasvatuksen tavoitteena on opettaa lapselle lukemisen ja kirjoittamisen perustaitoja. (Merisuo-Storm 2005, 167.) Koulutulokas ymmärtää jo noin 24 000 sanaa, vaikka hän käyttää omassa puheessaan vain osaa niistä. Lapsi alkaa tietoisesti havainnoida kieltä jo ennen kouluun tulemistä. Lapsi ymmärtää myös, että kirjoitettu teksti voidaan muuttaa puheeksi ja toisinpäin. (Merisuo-Storm 2005, 173.)

Lukeminen on painettujen virkkeiden havainnoimisen viereille saattamien, entisten kokemusten varassa tapahtuvaa ajattelua. Lukeminen on vuorovaikutusta tekstin ja sen lukijan välillä. Lukemisessa linkittyy tekstin sisältämä visuaalinen informaatio eli teksti-informaatio ja lukijan ei-visuaalinen informaatio eli taustainformaatio, joka on tietoa kielestä ja ennakkotietoa luettavasta. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 49.) Laineen (2018) mukaan lukeminen on sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. Lukemisella ja lukutaidolla on monenlaisia muotoja riippuen siitä, mitä luetaan. Lukijalla tulee olla erilaisia valmiuksia riippuen tekstistä, mitä hän lukee. (Laine 2018, 21.)

Määritelmät lukutaidosta ovat vaihdelleet eri aikoina. Linnakylä (2000) arvioi, että lukutaidon määritelmä on muuttunut, sillä yhteiskuntamme on kehittynyt paljon lyhyellä aikavälillä. Lukutaidon ei ajatella enää olevan vain koulussa opittu perustaito vaan koko eliniän ajan kehittyvä taito, jolla on vaikutusta työelämään ja aktiivisena kansalaisena toimimiseen. (Linnakylä 2000, 107.) Riippumatta tekstistä, lukeminen rakentuu tekstin avaamiseen ja sen ymmärtämiseen. Lukemisessa tarvitaan tekstin tulkintaa ja arviointitaitoja. Lukutaitoa käytämme esimerkiksi arkielämässä, opiskelussa ja vapaa-ajan harrastuksissa tiedon hankkimiseen, kokemusten jakamiseen sekä kommunikointiin toisten kanssa. (Linnakylä 2000, 109.)

Kieltä yksilö tarvitsee esimerkiksi oman minän ilmaisuun. Oppimisessa kieli on merkittävän tärkeä, sillä tiedot hankitaan ja varastoidaan muistiin kielen avulla. Kieli on yhteydessä lapsen koko kehitykseen. Lapsen kieli kehittyy jatkuvasti ja se on yhteydessä myös puheen kehitykseen. (Nurmilaakso 2011, 31.) 1980-luvulla logonomi Inkeri Lampi määritteli neljä kielen käytön tasoa, jotka lapsella tulisi olla hallussa kouluun mentäessä. Nämä tasot ovat oppimisen kieli, itsetutkiskelun kieli, vuorovaikutuksen kieli ja itsekseen viihtymisen kieli. Oppimisen kielellä tarkoitetaan kieltä, jolla lapsi ymmärtää opettajan puheen ja kirjojen sisällöt. Omien ajatusten ja tunteiden luokittelu sekä niistä kertominen sisältyvät itsetutkiskelun kieleen. Vuorovaikutuksen kielellä tarkoitetaan kieltä, jonka avulla yksilö keskustelee toisten kanssa. Itsekseen viihtymisen kieltä käytetään vapaa-ajalla ja oman elämän suunnittelussa. Kielen kehittyminen on vahvasti yhteydessä muuhun kognitiiviseen kehitykseen, esimerkiksi ajatteluun, älykkyyteen, muistiin, havaitsemiseen ja puheen kehitykseen. (Nurmilaakso 2011, 32.)

2.2 Lukemisasenne

Lapsen lukemisasenne saa vaikutuksia monesta eri tekijästä. Nämä liittyvät hänen ikäänsä, sukupuoleensa, lukutaitoonsa sekä hänen aiempiin kokemuksiinsa ja kiinnostuksen kohteisiinsa. Lukemisasenteen kehittymiseen vaikuttavat lukumateriaali, opettaja, opetus, saatavilla olevat lukumateriaalit, lukemisen tarkoitus, koti, oppilas itse ja ikätoverit. Lukemisasenteen taustalla vaikuttaa lisäksi vanhempien oma asenne lukemista kohtaan, lapsen lukutaito sekä aiemmat kokemukset ja kiinnostuksen kohteet. Myös opettajalla on

suuri merkitys lukemisasenteiden muodostumisessa. Opettajan oma kiinnostus lukemiseen toimii lapsille mallina samoin kuin myös vanhemmilta saatu malli. Lisäksi merkitystä tuo opettajan taito löytää lapsia kiinnostavia ja heille sopivia kirjoja. (Cristofaro & Tamis-LeMonda 2011, 88; Merisuo-Storm & Soininen 2012, 221.)

Myönteinen lukuilmapiiri kotona vaikuttaa lapsen lukemisasenteeseen positiivisesti. Kotoa tulevan positiivisen lukemisasenteen myötä lapsi jaksaa harjoitella sisukkaammin lukemaan oppimista vaikeuksista huolimatta. (Neuman, Koh & Dwyer 2008, 161-162.) Lisäksi vanhempien omien lukemisasenteiden sekä odotusten ja uskomusten lapsen kehityksen suhteen on todettu vaikuttavan lapsen lukemisasenteeseen (Hooper, Roberts, Nelson, Zeisel & Fannin 2010, 10).

Tutkittaessa ympäristön vaikutusta lapsen kiinnostukseen kirjoista, havaittiin, että kun ympäristöstä löytyy kirjoja ja muuta luettavaa, lapsi kiinnostuu niistä. Luokkiin sijoitettujen kirjanurkkausten avulla huomattiin, että lapset kiinnostuivat kirjoista ja viettivät enemmän aikaa kirjojen parissa, kun ne olivat sijoitettu heille helposti saataviksi. Ympäristöstä löytyvät kirjat ja muut lukumateriaalit lisäsivät lasten kiinnostusta niitä kohtaan ja harjoittivat lasten keskittymistä lukemiseen. (Neuman, Koh & Dwyer 2008, 16; Rowe & Neitzel 2010, 174.)

2.3 Opiskeluasenne ja lukemaan oppiminen

Lapsen ensimmäiset kouluvuodet vaikuttavat suuresti hänen asenteisiinsa opiskelua ja koulua kohtaan. Ensimmäisten kouluvuosien aikana lapsi myös muodostaa mielikuvan itsestään oppijana. Positiiviset opiskeluasenteet lisäävät opiskelumotivaatiota ja vastaavasti negatiiviset opiskeluasenteen heikentävät sitä. (Oxford 2001, 168.) Oppilaan lukemista ja opiskelua kohtaan olevien asenteiden on havaittu olevan yhteydessä hänen käsityksiinsä opiskelun mielekkyydestä. Peruskoulun toisella luokalla oppilaiden hyvällä itsetunnolla on havaittu yhteys lukemista kohtaan liittyviin asenteisiin sekä oppilaan lukutaitoon. Hyvän itsetunnon omaavilla oppilailla havaittiin olevan myönteisempi asenne lukemista kohtaan sekä parempi lukutaito kuin oppilailla, joiden itsetunto oli huonompi. Hyvällä itsetunnolla on merkitystä erityisesti poikien opiskeluasenteeseen. (Merisuo-Storm & Soininen 2014, 128-129.)

Lukemistapahtuman määrittäminen on hankalaa, sillä lukemista voidaan tarkastella ainakin neurofysiologisena, pedagogisena ja psykologisena toimintona. Lukemista ohjaava neurologinen prosessi koostuu useiden aivoalueiden yhteistoiminnasta. Tällaisia lukemiseen liittyviä toimintoja ovat tarkkaavaisuuden suuntaaminen, muistin rakenne ja toiminta, puheen tuottaminen, erilaiset oppimisstrategiat ja ongelmanratkaisuprosessit. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 24.)

Lukutaidon kehitykseen kuuluu useita esivaiheita, jotka kehittyvät syntymästä koulun alkuun asti. Kehitys etenee puheen tuottamisesta, iltasadun kuuntelemisesta, sanavaraston rikastumisesta, riimittelystä, juttujen kertomisesta, valelukemisen, ortografisten sanakuvien nimeämisen ja arvaamisen kautta kiinnostukseen tekstin yksityiskohtaisista visuaalisista piirteistä. Näiden perusvalmiuksien kautta lukutaito kehittyy kirjainten nimeämisen, tavujen ja sanojen tietoisesta fonologisen koodauksen kautta perustekniikan tasolle, jolloin visuaalinen sana opitaan tuottamaan puheena. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 26-27.)

Lapsen myöhemmän kehityksen ja oppimisen kannalta aika ennen kouluikää on todella tärkeässä roolissa. Kielen oppiminen on yksi tärkeimmistä lapsen kokonaiskehitykseen yhteydessä olevista oppimisen osa-alueista, jota voidaan tietoisesti kehittää ennen koulun alkamista. Erityisesti fonologisen ja ortografisen kielellisen tietoisuuden taidot muodostavat pohjan luku- ja kirjoitustaidon sujuvalle oppimiselle. Näiden kielellisen tietoisuuden taitojen kehittymistä voidaan kotona tukea esimerkiksi sanaleikkien ja kirjojen avulla. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 28-29.)

Tutkittaessa lukemaan oppimista, on pitkään keskitytty lukemaan oppimisen eri osataitoihin ja niiden kehittymiseen. Tavallisesti merkittävimpana lukemaan oppimista selittävänä osataitona pidetään fonologisen tietoisuuden taitoja eli tietoisuutta puhutun kielen osista eli äänneistä. Nykytutkimuksen mukaan lukemaan oppimiseen saattaa vaikuttaa fonologisen tietoisuuden rinnalla myös kirjaintuntemus ja kirjainten nopea nimeäminen. (Georgiou, Lyytinen, Manolitsis & Torppa 2012, 322-323.) Vaikeuksien lukemaan oppimisessa ajatellaan johtuvan joko fonologisten taitojen heikkoudesta, tai sekä fonologisten taitojen että nopean nimeämisen heikkoudesta (Bowers & Wolf 1999, 80).

2.4 Lukemisen minäkuva

Lukemisen minäkuvalla tarkoitetaan oppilaan uskoa omiin kykyihinsä lukemisessa. Lukutaidon kehittymisen kannalta tärkeässä roolissa on oppilaan motivaation kannalta minäkuva, työskentelytavat ja mieltymykset. Minäkuva vaikuttaa oppimistuloksiin työskentelytapojen kautta ja nämä taas ovat yhteydessä koulumenestykseen. Oppilaan omat mieltymykset ja arvostukset vaikuttavat hänen sitoutumiseensa esimerkiksi lukemista kohtaan. Vaikka oppilaalla olisi positiivinen minäkuva itsestään ja hän uskoisi omiin kykyihinsä ja tehtävästä selviytymiseen, hän ei sitoudu tehtävään, mikäli se ei kiinnosta häntä. (Wigfield & Eccles 2000, 71-73.)

Oppijaminäkuvalla on merkitystä oppilaan oppimistuloksiin. Myös Chapmanin, Tunmerin ja Prochnowin (2000) toteuttamassa tutkimuksessa, jossa seurattiin alkuopetuksen oppilaita ensimmäiseltä luokalta kolmannelle luokalle, havaittiin, että lukemisen minäkuvalla sekä työskentelystrategioilla ja oppilaan kiinnostuksella on merkitystä luku- ja kirjoitustaidon kehitykseen. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että 3. luokan oppilaat, joilla oli kielteinen oppijaminäkuva, suoriutuivat lukemistehtävissä heikosti. Lisäksi heidän fonologinen tietoisuutensa ja kirjaintuntemuksensa olivat koulun alussa huonommalla tasolla, kuin oppilailla, joilla oli positiivinen oppijaminäkuva itsestään. (Chapman, Tunmer & Prochnow 2000, 703-705.)

Oppilaan lukemisen minäkuvaan saattaa vaikuttaa myös vanhempien uskomukset oppilaan kyvyistä. Vanhempien positiivinen usko lapsen kykyihin pärjätä koulussa, lisäsi lapsen kiinnostusta ja tehtäväsuuntautuneisuutta ja tätä kautta vaikutti myös myönteisesti lukutaidon kehitykseen. Vanhempien kielteiset uskomukset lapsen kyvyistä lisäsivät lapsella tehtävien välttelyä. Mitä motivoituneempi lapsi oli ensimmäisen kouluvuoden jälkeen, sitä myönteisempiä vanhempien uskomukset lapsen kykyihin olivat ja vastaavasti mitä enemmän lapsi vältteli tehtäviä koulussa, sitä kielteisemmät vanhempien odotukset olivat lapsen suoriutumista kohtaan. (Aunola, Niemi, Nurmi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2002, 314-315.)

Iltasadun kautta voidaan vaikuttaa lapsen minäkuvaan. Iltasatu tarjoaa sekä lapselle että aikuiselle kiireettömän hetken, jonka aikana ollaan lähekkäin, kuunnellaan ja keskustellaan. Yhteisen hetken kautta lapselle välittyy tunne, että häntä arvostetaan. Arvostetuksi

kokemisen tunne kasvattaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja vaikuttaa positiivisesti motivaatioon. (Orvasto & Levola 2010, 9.)

3 LUKEMISEN YHTEISÖLLISYYS

3.1 Yhteisöllinen lukeminen

Yhteisöllinen lukeminen on toisen kanssa yhdessä tapahtuvaa, sosiaalista lukemista, joka eroaa yksin tapahtuvasta lukemisesta. Yhteisöllistä lukemista voi esiintyä julkisessa tilassa, esimerkiksi koulussa tai yksityisessä, esimerkiksi kodissa. Laine (2018) on tutkinut, minkälaisissa tilanteissa esiintyy yhteisöllistä lukemista sekä yhteisöllisen ja yksityisen lukemisen välisiä eroja. Lisäksi hän on tutkinut yhteisöllisen lukemisen muuttumista ajan saatossa. Hänen tutkimuksestaan käy ilmi, että kauan säilyneitä yhteisöllisen lukemisen tapoja ovat ääneen lukeminen ja toistolukeminen. Tästä voidaan päätellä, että näillä lukemisen tavoilla on merkitystä ihmisille ja ne ovat arvokkaita lasten tasapainoisen kehityksen kannalta. (Laine 2018, 21-22) Laineen toteuttamassa tutkimuksessa selvisi, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista koki yhteiset lukuhetket miellyttävinä. Yhteisöllisiin lukuhetkiin liitettiin läheisyyden tunteen kokeminen. (Laine 2018, 26.)

Ääneen lukemisen on ajateltu tekevän lukemisesta yhteisöllistä. Ääneen lukemisen yhteyteen vanhemmat voivat liittää monenlaista tekemistä lapsen ajattelun ja ymmärtämisen tueksi. Tarinoiden lukemisen rinnalla voidaan leikkiä roolileikkejä, piirtää tai esimerkiksi keskustella kuvista. Vuorovaikutteisen lukemisen kannalta ihanteellista olisi, että lukemisen aikana aikuinen aktivoisi lasta esimerkiksi kysymysten avulla tai pyytämällä lasta kommentoimaan tapahtumia. (Lefebvre, Trudeau & Sutton 2011, 469-471.)

Suomessa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että äidin ja 5-6- vuotiaan lapsen yhteisten lukemiseen liittyvien toimintojen määrään vaikuttaa se, millaisiksi äidit arvioivat lastensa taidot. Mikäli äidit uskoivat, että lapsi on niin pitkällä, että lukemaan oppiminen voisi olla mahdollista, he alkoivat aktiivisemmin opettaa lasta lukemaan. (Silinskas, Parrila, Lerkkanen & Poikkeus 2010, 258.)

3.2 Sosiaalinen lukeminen

Lukeminen on sosiaalista toimintaa ja siihen liittyy vuorovaikutusta. Lukija kuuluu aina tietoisesti tai tiedostamattaan johonkin sosiaaliseen ryhmään, joka määrittää lukemista. Sosiaalinen asema tai sukupuoli voivat toimia sosiaalisen ryhmän perustana tai se voi muodostua esimerkiksi saman lehden lukijoista. Tiedostetusti sosiaalista lukemista tapahtuu esimerkiksi siten, että lukijat kokoontuvat samaan tilaan. (Laine 2018, 21.)

Lukemisesta tekee sosiaalista se, että lukemisen tarkoitus rakentuu lukijan ja tekstin välisenä vuorovaikutuksena lukukokemuksen välityksellä (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 7). Yhdessä tapahtuva lukeminen edistää läheisyyden ja turvallisuuden tunteita. Ääneen lukeminen kasvattaa ryhmään kuulumisen tunnetta ja edesauttaa sosialisatiota (Laine 2018, 21). Lapsilla omat lukutottumukset, asenteet lukemista kohtaan sekä kirjavalinnat saavat vaikutusta ystäviltä. Iän karttuessa ikätovereiden vaikutus lapsen lukemista koskeviin valintoihin voimistuu. (Merisuo-Storm & Soininen 2012, 219-220.)

Sosiaalisen lukemisen on havaittu olevan yhteydessä lukemaan innostamisessa. Yhdessä toisen oppilaan kanssa lukemisesta piti toisluokkalaisista tytöistä ja pojista noin puolet Merisuo-Stormin ja Soinisen (2012) toteuttamassa lukemisen asenteita tarkastelevassa tutkimuksessa. Sosiaaliseen lukemiseen katsotaan kuuluvan myös lukemastaan kertominen ja keskusteleminen toisten oppilaiden kanssa. Merisuo-Stormin ja Soinisen tutkimuksessa kolmasosa oppilaista vastasi pitävänsä erittäin paljon lukemisesta kertomisesta ja keskustelusta toisten oppilaiden kanssa. (Merisuo-Storm & Soininen 2012, 242, 245.)

4 PERHEIDEN LUKEMINEN OSANA ALKUKASVATUSIKÄISTEN LASTEN LUKEMISTA

4.1 Perheiden lukeminen

Kansainvälisessä lasten lukutaitotutkimuksessa, joka tunnetaan myös lyhenteellä PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), tutkitaan alakouluikäisten lasten lukutaitoa eri maissa (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 5). Osana lukutaitotutkimusta käsitellään lapsen perhetaustaa ja perheen toimintaa. Perhetaustoja tarkastellaan esimerkiksi kotoa löytyvien oppimista tukevien resurssien, perheen yhteisen lukemisen ja vanhempien lapsilleen lukemisen kautta. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 31-37.)

Kansainvälisestä lasten lukutaitotutkimuksesta (PIRLS 2016) käy ilmi kodin merkittävä vaikutus lapsen lukutaitoon. Lapsen positiivinen asenne lukemista kohtaan syntyy hyvin varhaisessa vaiheessa, mikäli vanhemmat tarjoavat kannustavan lukuympäristön ja arvostavat lukemista. Vanhemmat voivat varhaisilla lukemista kannustavilla toimillaan vaikuttaa lapsen menestymiseen koulussa. PIRLS 2016- tutkimuksessa toteutettiin vanhemmille oma kysely, jossa kodin oppimisen olosuhteita ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä pyrittiin kartuttamaan. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 34.)

Vanhemmille toteutetussa kyselyssä vanhemmilta kysyttiin esimerkiksi, että lukivatko he alle kouluikäisille lapsilleen kirjoja, lauloivatko he lauluja, lukivatko he ääneen kylttejä ja etikettejä ja pelasivatko he sanapelejä. Lukemista tukevien varhaisten toimien tarkastelusta kävi ilmi, että vanhemmat lukivat lapsilleen kirjoja melko aktiivisesti, suomalaisvanhemmista 72 prosenttia oli lukenut kirjoja lapselleen usein ennen kuin lapsi aloitti ensimmäisen luokan. Vuonna 2011 vastaava luku oli 73 prosenttia. Tuskin koskaan lukeneiden vanhempien osuus jäi yhteen prosenttiin. Sen sijaan muita lukemista edistäviä asioita vanhemmat olivat tehneet niukemmin. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 35.)

Tutkimuksen mukaan noin kolmasosalla (37%) suomalaisista lapsiperheistä on hyvät mahdollisuudet tukea lapsen lukemista. Tutkimuksessa lukemista tukeviksi tekijöiksi mainittiin kodin kirjojen määrä, lapsen oma huone, kodin internetyhteys ja vanhempien koulutustausta sekä ammatti. Yksikään suomalainen lapsiperhe ei kuulunut ryhmään, jossa

perheellä olisi vain vähän mahdollisuuksia tukea lapsen lukemista. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 33-34.)

Vanhempien oma lukuharrastus vaikuttaa suuresti siihen, miten he suhtautuvat lukemiseen, kannustavat lukemaan ja saako lapsi lukevan aikuisen mallin. Tutkimuksessa vanhemmilta kysyttiin, kuinka paljon he käyttävät itse viikoittain aikaa lukemiseen. Yli 10 tuntia luki viidennes, 34 prosenttia luki 6-10 tuntia viikossa ja 41 prosenttia luki 1-5 tuntia viikossa. Viisi prosenttia vanhemmista luki vähemmän kuin tunnin viikossa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaiden keskimääräinen lukutaitopistemäärä nousi systemaattisesti sen myötä, mitä enemmän heidän vanhempansa lukivat. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 36-37.)

Lisäksi vanhemmilta kysyttiin, että pitävätkö he lukemisesta. Suomalaisista oppilaista 41 prosenttia oli sellaisia, joiden vanhemmat pitivät lukemisesta paljon, 43 prosentilla vanhemmat pitivät lukemisesta jonkin verran ja 16 prosentilla vain vähän. Oppilaiden lukutaidon arvioinnin suorituksiin oli yhteydessä vanhempien lukemisesta pitäminen ja lukuharrastus. Verrattaessa vuoteen 2011, vanhempien lukemisesta pitäminen oli vähentynyt tilastollisesti merkitsevästi. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 36-37.)

Vanhemmat voivat vapaa-ajalla suunnata monin tavoin lapsen huomion ympäristön teksteihin ja tätä kautta kehittää lapsen kielellistä tietoisuutta. Lapsen huomio voidaan kiinnittää esimerkiksi tuotteiden etiketteihin, liikennemerkkeihin, mainoksiin ja katujen nimikilpiin. Tämänkaltaiset tekstit tarjoavat lapselle mielekkään keinon tutustua erilaisiin kirjainmuotoihin ja äänteisiin. (Elliott & Olliff 2008, 552.)

Monissa maissa on käytössä erilaisia sosiaaliseen lukemiseen liittyviä perhelukemisen (family literacy) ohjelmia, joiden tarkoituksena on tehdä lukemista näkyväksi. Tavallisesti perhelukemisen ohjelmia esiintyy kodin ja koulun välisenä yhteistyönä. Esimerkiksi opettaja voi koulun vanhempainillassa käydä läpi jotakin perhelukemisen ohjelmaa ja sen käytänteitä, tällöin samaa ohjelmaa sovelletaan sekä koulussa että kotona. Perhelukemisen ohjelmat ovat tavallisesti suunnattuja neljä-seitsemän- vuotiaille lapsille ja niiden tarkoituksena on tukea lapsen lukuharrastuksen kehittymistä. (Swain & Cara 2017, 3.)

Perhelukemisen ohjelmilla pyritään tarjoamaan ohjeita erityisesti matalamman koulutustason ja ekonomisen aseman omaaville vanhemmille, jotka saattavat toivoa apua lapsen kirjallisuuskasvatuksen tueksi. Perhelukemiseen liittyvissä tutkimuksissa on havaittu,

että lasten lukemiseen liittyvät taidot kehittyivät, kun vanhemmat osallistuivat aktiivisesti lapsen lukeneisuutta tukevaan kasvatukseen. (Swain & Cara 2017, 3.)

Vanhempien lisäksi myös opettajan säännöllisesti tapahtuva tarinoiden lukeminen on havaittu lapsille tehokkaaksi keinoksi kehittää lasten kielellistä kehitystä. Yhteisten lukuhetkien todettiin laajentavan lasten sanavarastoa, kirjantuntemusta ja kirjoitetun kielen piirteitä. (Neuman, Koh, & Dwyer 2008, 162.)

On todettu, että vapaa-ajalla tapahtuvalla lukemisella on yhteys lapsen lukutaitoon ja lukuasteeseen. Myönteinen suhtautuminen lukemiseen syntyy varhaisessa vaiheessa, mikäli vanhemmat tarjoavat kannustavan lukuympäristön ja arvostavat myös itse lukemista. (Clark & Hawkins 2010, 21-24.) Perheen merkitys on suuri myös lapsen kielen kehittymisen kannalta. Morrison ja Cooney (2002) ovat todenneet, että ennustettaessa lapsen varhaista luku- ja kirjoitustaitoa tärkeitä tekijöitä ovat kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana kotiympäristössä saatu puheen malli ja kotona käytetty puheen laatu ja määrä. Voidaan päätellä, että vuodet ennen koulun alkamista ovat tärkeitä lapsen kielellisen kehityksen kannalta. (Morrison & Cooney 2002, 144-145.)

Myös Weigel, Martin ja Bennet (2010) ovat tutkineet perheen vaikutuksia lapsen lukutaitoon. Tutkimuksessa selvisi, että mitä enemmän vanhemmat lukevat ja kertovat tarinoita lapsilleen sekä riimittelevät ja pelaavat erilaisia sanaleikkejä, sitä paremmat lukemista ennakoivat taidot lapsilla ovat. Tällaisessa kotiympäristössä kasvaneet lapset ovat myös kiinnostuneempia lukemisesta. (Weigel, Martin & Bennet 2010, 17.)

Ihanteellista olisi, että perheessä olisi säännöllisesti lapsen kielellistä kehitystä tukevaa toimintaa, esimerkiksi yhdessä lukemista ja kotitehtävien tekemistä yhdessä. Myös yhteiset keskustelut esimerkiksi päivän kulusta kehittävät lapsen kielellisiä taitoja. Kotona lapset tutustuvat erilaisiin lukemisen tapoihin ja kielen käyttöön sekä huomaavat, miten vanhemmat ja sisarukset käyttävät lukemista ja kirjoittamista moniin eri tarkoituksiin. (Weigel, Martin & Bennet 2010, 17.) Tarinoiden kuunteleminen ja niistä kertominen ovat merkittäviä kognitiivisia taitoja, jotka vaikuttavat lapsen tulevaan koulumenestykseen. Kuullun tarinan kertominen tuo ilmi, keskittykö lapsi tarinan kuunteluun, miten hän käsittelee ja muistaa tarinan tapahtumia, keskeisiä kohtia ja juonenkulkua. (Lepola, Punna & Poskiparta 2006, 65.)

4.2 Iltasatujen merkitys lapselle

Lue Lapselle, opas lasten kirjallisuuskasvatukseen -opas käsittelee iltasatujen ja ääneen lukemisen merkitystä lapselle. Oppaan on julkaissut lastenkirjallisuuteen erikoistunut tutkija, kriitikko ja kouluttaja Päivi Heikkilä-Halttunen. Oppaan mukaan erityisesti juuri lukemaan oppinut lapsi tarvitsee ääneen lukemista oman lukemisensa tueksi, sillä omat taidot eivät vielä riitä vaikeiden ja pidempien tekstien lukemiseen, jotka kuitenkin monelta osin kiinnostavat ja kehittävät lasta. Kun aikuinen tai vanhempi sisarus lukee juuri lukemaan oppineelle lapselle, saa lapsi vapauden nauttia mielikuvitusmatkasta kirjan maailmaan. Ääneen lukemisen välityksellä lapsi pääsee eläytymään moniin sellaisiin kirjoihin, jotka muuten olisivat vielä pitkään hänen lukunopeutensa ja taitojensa ulkopuolella. Ääneen lukeminen kehittää lapsen sanavarastoa ja tätä kautta edesauttaa lukuharrastusta. Yhteiset lukuhetket ja puhutun kielen kuunteleminen ovat hyödyllistä erityisesti kielellisissä taidoissa heikommille lapsille. (Heikkilä-Halttunen 2015, 175-176.)

Iltasadun tehtävänä on ollut rauhallisen ja turvallisen tilanteen luominen, jossa on hyvä nukahtaa. Tämän vuoksi iltasaduksi sopii tutun kirjan lukeminen. Uuden oppimisen kannalta iltasaduksi voi valita myös uuden kirjan, sillä unen aikana lapsi käsittelee kuulemaansa. Lapselle on tärkeää kuulla samoja tarinoita, vaikka hän osaisi ne jo. Tutkimusten mukaan samojen satujen kuunteleminen vahvistaa lapsen kielen oppimista nopeammin kuin aina uusien satujen lukeminen. (Heikkilä-Halttunen 2015, 128.)

On tärkeää, että lapsi näkee lähipiirinsä aikuisten lukevan, koska se lisää myös lasten kiinnostusta kirjoja kohtaan. Lukuharrastuksen mielekkyyttä lisää, kun yhdessä vanhemman kanssa käydään kirjastossa ja valitaan kirjoja. Kun useampi perheenjäsen lukee lapselle, tämä tottuu erilaisiin ääneen lukutyyleihin. Lukuhetket jäävät lapsen mieleen. Lapsi arvostaa aikuisen hänelle antamaa rauhallista aikaa, ääneen lukeminen on yksi arvokkaimmista asioista, joita vanhempi voi lapselleen tarjota. (Heikkilä-Halttunen 2015, 130-132.)

Satu tarjoaa mahdollisuuden irtautua arjesta. Sadun kautta koetaan erilaisia tunteita ja satu herättää lapsessa kysymyksiä. Tavallisesti satuun voi liittyä jokin eettinen kysymys, jonka vastausta pohditaan. Lapsen empatiataidot ja kyky asettua toisen asemaan saattavat kehittyä sadun kuuntelemisen kautta. Lisäksi satu voi kannustaa lasta kyseenalaistamaan, tekemään valintoja ja kehittää ajatteluntaitoja. Myös mielipiteiden perustelemista on mahdollista harjoitella sadun välityksellä. (Orvasto & Levola 2010, 8.) Parhaiten lukevien

lasten on todettu tunnistavan ja analysoivan paremmin kaunokirjallisuuteen liittyviä tunteita kuin huonommin lukevien lasten (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 7, 17).

On todettu, että satujen avulla voidaan parantaa myös lapsen matemaattista käsitteiden ymmärtämistä ja näin myös tehostaa matematiikan oppimista koulussa. Satujen avulla voitiin tehostaa matematiikan oppimista erityisesti sellaisten lasten keskuudessa, joille matemaattisen käsitteistön ymmärtäminen oli hankalaa. (Hassinger-Das, Jordan & Dyson 2015, 244.)
Tarinoiden kuuntelun avulla kehittyy myös lapsen kieli. Lapsi saattaa oppia, että tarinalla on tietynlainen rakenne; alku, keskiosa ja loppu. (Lefebvre, Trudeau & Sutton 2011, 469.)

4.3 Iltasatukirjahyllytoiminta

Iltasatukirjahyllyllä tarkoitetaan alkuopetuksen luokasta löytyvää hyllyä, joka sisältää erilaisia lasten kuvakirjoja. Iltasatukirjahylly lisää lukemista monella tavalla. Vanhempien ei tarvitse lähteä esimerkiksi kirjastoon etsimään lapsille luettavia kirjoja, sillä niitä on saatavilla koulusta opettajan valitsemasta kokoelmasta. Helpon saatavuuden ansiosta iltasatuhetkestä voi muodostua perheen yhteinen rutiini. Vanhemmat voivat myös saada kirjoista ideoita lisälukemisen hankintaan. (Aerila & Kauppinen 2019, 111.)

Iltasatukirjahylly voi lisätä lasten motivaatiota kirjoja ja lukemista kohtaan, sillä he saavat itse päättää millaisia kirjoja haluavat siitä lukea. Hylly tarjoaa myös lapsille mahdollisuuden vaikuttaa siihen, että illalla heille luetaan satu. Yhteisestä lukuhetkestä nauttii sekä lapset että vanhemmat. Hyllystä löytyvät kirjat eivät ole pitkiä, ja ne on mahdollista lukea yhden illan aikana. Opettajat pitävät siitä, että lasten lukeminen lisääntyy. Myös vanhemmat saadaan tukemaan lapsen lukemaan oppimista ja lukuharrastusta. (Aerila & Kauppinen 2019, 111.)

Iltasatukirjahyllytoiminta on tarkoitettu perheiden lukemisen tukemiseen. Sen tavoitteena on lisätä lasten ja myös aikuisten lukemista ja yleisesti kiinnittää huomiota lukemiseen jokapäiväisenä toimintana. Ajatus iltasatukirjahyllystä on syntynyt TARU-opettajaverkostossa. (Aerila, Kauppinen, Niinistö & Sario 2019, 117-118.)

Iltasatukirjahyllytoiminta mahdollistaa lukukokemusten jakamisen ja yhteisölliset lukuhetket usealla eri tavalla. Oppilaiden valitessa kirjoja he keskustelevat niistä ja suosittelevat

toisilleen luettavaa. Vanhemmat ja lapset keskusteleivat kotona luetusta ja tutustuvat yhdessä kirjoihin. Oppilaat voivat myös arvioida kirjoja myöhemmin ja kertoa lukemastaan kirjasta toisille oppilaille. (Aerila, Kauppinen, Niinistö & Sario 2019, 118.)

Kirjoja voi iltasatukirjahyllystä lainata kotiin yhden yön yli iltasatuna luettavaksi. Luettavan kirjan oppilaat saavat itse valita. Kirjan voi lukea lapsi itse, aikuinen lapselle tai lukijaa voi vaihdella. On huomioitava, että kirja täytyy palauttaa hyllyyn seuraavana aamuna, näin kirja tulee varmasti luettua. Ihanteellista olisi, että iltasatukirjahyllystä löytyisi lämminhenkisiä aikuisen ja lapsen yhteisiin hetkiin soveltuvia teoksia. Kirjat voivat olla kuvakirjoja ja käsitellä monipuolisesti eri aiheita. Iltasatukirjahyllyyn opettaja voi yrittää saada kirjoja myös lahjoituksena, sillä monilla perheillä saattaa olla ylimääräisiä lastenkirjoja kotona. Kirjojen lainaamista voi opettaja kontrolloida esimerkiksi kirjoittamalla lainaajat luokan seinällä olevaan listaan tai omaan vihkoonsa. (Aerila & Kauppinen 2019, 111.)

Iltasatukirjahylly tekee perheiden yhteisöllisestä lukemisesta tasa-arvoisempaa, sillä myös ne perheet, joilla ei ole omia kirjoja tai aikaa vierailta kirjastossa, saavat iltasatukirjahyllystä luettavaa. Iltasatukirjahyllyn toteutus on helppoa, sillä hyllyksi riittää esimerkiksi laatikko, jossa kirjojen kuljetus on vaivatonta. Laatikosta saa tarvittaessa myös hyllyn. Iltasatuhyllykirjoiksi sopivat kaikki riittävän lyhyet lastenkirjat. Kirjoja on hyvä olla hieman enemmän kuin luokan oppilaita, jotta luettavaa riittäisi kaikille. (Aerila & Kauppinen 2019, 112.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkielman tarkoituksena on selvittää peruskoulun alkukasvatusikäisten oppilaiden lukemiseen liittyviä asenteita ja tutkia oppilaiden kokemuksia luokassa olleesta iltasatukirjahyllystä. Oppilaiden vastausten avulla voidaan pyrkiä kehittämään iltasatukirjahyllytoimintaa. Tutkielmassa selvitettiin, miten peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat kokevat lukemisen ja lukemaan opettelun. Tutkielmassa haluttiin verrata keskenään ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaiden kokemuksia lukemisesta.

Tavoitteena oli myös selvittää, miten alkuopetuksen luokissa ollut iltasatukirjahyllytoiminta vaikutti oppilaiden kiinnostukseen lukemista ja kirjoja kohtaan, sekä kokivatko iltasatukirjahyllytoimintaan osallistuneet luokat toiminnan eri tavoin. Lisäksi tarkasteltiin, miten oppilas koki iltasatukirjahyllytoiminnan vaikuttaneen perheen yhteisöllisyyteen.

1. Millaisena ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaat kokevat lukemisen ja lukemaan opettelun?
2. Miten iltasatukirjahyllytoiminta vaikutti oppilaiden kiinnostukseen lukemista ja kirjoja kohtaan?
3. Miten iltasatukirjahyllytoiminta vaikutti perheen yhteisöllisyyteen?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimusaineisto

Tutkielmaan osallistuneet oppilaat olivat peruskoulun ensimmäiseltä ja toiselta luokalta Satakunnan alueelta. Kaikissa tutkittavissa luokissa oli kevään 2019 aikana ollut käytössä iltasatukirjahylly. Tutkimuksessa aineiston keräämiseen käytettiin kyselylomaketta ja haastattelua. Kyselylomakkeella selvitettiin oppilaiden lukemisasenteita ja haastattelulla selvitettiin oppilaiden ajatuksia iltasatukirjahyllytoimintaan liittyen. Kyselylomakkeeseen vastasi 32 ensimmäisen luokan oppilasta, kolmelta eri luokalta ja 20 toisen luokan oppilasta, yhdeltä luokalta. Kyselylomakkeen täytti ensiluokkalaisista 20 tyttöä ja 12 poikaa. Toisluokkalaisista lomakkeen täytti 10 tyttöä ja 10 poikaa.

Haastatteluun vastasi ensimmäisen luokan oppilaista 19, kolmelta eri luokalta ja toisen luokan oppilaista seitsemän, yhdeltä luokalta. Haastatteluun osallistuneista oppilaista tyttöjä oli ensimmäisellä luokalla 13 ja toisella luokalla kuusi. Haastatteluun osallistuneista ensiluokkalaisista poikia oli kuusi ja toisluokkalaisista yksi. Iltasatukirjahyllytoimintaa selvittävään haastatteluun oppilaat valikoituivat satunnaisesti.

6.2 Aineistonkeruu

Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden lukemiseen liittyviä asenteita tutkittiin paperisten nallekyselylomakkeiden avulla. Nallekyselylomakkeet ovat Turun yliopiston tutkijan Tuula Merisuo-Stormin kehittämiä, jotka tutkija sai käyttöönsä Turun yliopiston yliopistolehtorilta Juli-Anna Aerilalta.

Merisuo-Storm on kehittänyt kyselylomakkeet lukemisen asennemittausta varten. Tekijänoikeussyistä kyselylomakkeita ei ole tämän tutkielman liitteenä. Kyselylomakkeet ovat kuvattuna ”Jekku. Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta” -teoksen artikkelissa ”Jekku-hankkeeseen liittyvät tutkimukset” (Merisuo-Storm & Soininen 2012, 258-266).

Iltasatukirjatoiminnan vaikutuksia oppilaan kiinnostumiseen lukemista ja kirjoja kohtaan sekä sen vaikutuksia perheen yhteisöllisyyteen tutkittiin haastattelun avulla. Iltasatukirjahyllyt ovat osa TARU (Tarinoilla lukijaksi) -toimintaa ja jatkoa YTIMESSÄ (Kirja kaiken oppimisen keskiöön) -hankkeelle (TARU-Tarinoilla Lukijaksi). Toiminnan ideoijina ja tutkijoina toimivat Juli-Anna Aerila Turun yliopistosta ja Merja Kauppinen Jyväskylän yliopistosta. Iltasatukirjahyllyt olivat tutkimukseen osallistuneissa luokissa noin kuukauden ajan. Haastattelu rakentui iltasatukirjahyllytoimintaa tutkivan lomakkeen pohjalle (liite 1), jonka tutkija sai käyttöönsä Juli-Anna Aerilalta.

6.2.1 Kyselylomake

Kyselylomake on määrämuotoinen kysymyspatteristo, jolla kerätään tietoa. Käytöllä on useita eri tavoitteita ja merkittävien niistä on muuttaa tutkijan tiedontarve kysymysmuotoon, johon vastaaja kykenee vastaamaan. Mikäli lomakkeessa on valmiit vastausvaihtoehdot, vastauksista tulee niiden ansiosta yhdenmukaisia ja lomakkeiden tulosten käsittely helpottuu. Lomakkeen tarkoituksena on olla vastaajalle mahdollisimman helposti vastattava. Kyselylomakkeen tehtävänä on myös mahdollisten vastausvirheiden minimointi. (Holopainen & Pulkkinen 2013, 42.)

Kyselylomakkeen alussa taustatietoina kysyttiin nimi, koulu ja luokka-aste. Lomake sisälsi kysymyksiä ja neljä erilaista nallen kuvaa, joista oppilaan tuli valita rastittamalla hänen mielipidettään parhaiten vastaavan nallen kuva. Nallen kuvat ja kuvien selitykset löytyivät lomakkeen alusta kirjallisena. Ennen lomakkeen täyttämistä, käytiin yhdessä sanallisesti läpi mitä kukin nallen ilme tarkoittaa. Naurava nalle tarkoitti kysytyn asian olevan *valtavan kivaa* tai *valtavan helppoa* ja hymyilevä nalle kuvasi *ihan mukavaa* tai *aika helppoa*. Surullisen näköisen nallen rastittaminen tarkoitti, että kysytty asia oli oppilaasta *aika kurjaa* tai *aika vaikeaa* ja pahoinvoivan nallen valitsemisella tarkoitettiin asian olevan *todella kamalaa* tai *kamalan vaikeaa*.

1. luokan ja 2. luokan kyselylomakkeet erosivat hieman toisistaan. Molempien kyselylomakkeiden avulla lukemiseen liittyviä asenteita tutkittiin neljästä eri näkökulmasta.

Kysymysten avulla pyrittiin selvittämään oppilaan lukemisasennetta, opiskeluasennetta, sosiaalista lukemista ja lukemisen minäkuvaa. Lukemisasennetta tarkastelevia kysymyksiä oli molemmissa lomakkeissa seitsemän, ja ne olivat molemmille luokka-asteille samanlaiset. Lomakkeiden opiskeluasenteeseen liittyviä kysymyksiä oli viisi.

Opiskeluasennetta tarkastelevat kysymykset olivat muodoltaan hieman erilaisia luokka-asteiden välisissä lomakkeissa. Ensiluokkalaisten lomakkeessa kysytään esimerkiksi ”Onko aapisen tehtävien tekeminen sinusta kivaa?” ja toisluokkalaisten vastaava kysymys on ”Onko äidinkielen tunnin tehtävien tekeminen sinusta kivaa?”. Nallelomakkeen kahdessa viimeisessä osiossa on toisluokkalaisilla enemmän kysymyksiä kuin ensiluokkalaisilla. Ensiluokkalaisilla sosiaalista lukemista tarkastelevia kysymyksiä on kolme ja vastaavasti toisluokkalaisilla näitä kysymyksiä on viisi. Lukemisen minäkuvaa tarkastelevia kysymyksiä ensiluokkalaisilla on kaksi ja toisluokkalaisilla viisi.

Yhteensä ensiluokkalaisten lomakkeessa kysymyksiä on 17 ja toisluokkalaisten lomakkeessa 22. Toisluokkalaisten viimeisen osion kysymykset eroavat muista siten, että niissä kysytään asian miellyttävyyden sijaan sen vaikeutta. Esimerkiksi nauravalla nallella ei tässä osiossa tarkoiteta *valtavan kivaa* vaan sen sijaan *valtavan helppoa*.

Nallekyselylomakkeessa ensiluokkalaisilla kysymykset 1-7 tarkastelivat lukemisasennetta, kysymykset 8-12 opiskeluasennetta, kysymykset 13-15 sosiaalista lukemista ja kysymykset 16-17 lukemisen minäkuvaa. Toisluokkalaisilla kysymykset 1-7 käsittelivät lukemisasennetta, kysymykset 8-12 opiskeluasennetta, kysymykset 13-17 sosiaalista lukemista ja kysymykset 18-22 lukemisen minäkuvaa.

6.2.2 Haastattelu

Varsinkin haastattelututkimuksissa tiedot kerätään esimerkiksi paperisilla lomakkeilla. Lomakkeen käyttö tekee haastattelusta nopeampaa, tarkentaa tietojen tallentamista ja nopeuttaa saatujen tulosten käsittelyvaihetta. (Holopainen & Pulkkinen 2013, 42.)

Iltasatukirjahyllytoimintaa tarkasteleva lomake on suunniteltu TARU -hankkeessa iltasatukirjahyllytoiminnan tutkimista varten. Lomake sisältää sekä monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Monivalintakysymyksissä vastausvaihtoehdot ovat *erittäin paljon*,

paljon, jonkin verran, vähän ja en huomannut muutosta. Yhteensä kysymyksiä iltasatukirjahyllylomakkeessa on 17.

Kysymykset iltasatukirjahyllylomakkeessa käsittelevät toiminnan vaikutuksia lukemiseen, kirjoista kiinnostumiseen, yhteisöllisyyteen sekä vanhempien ja luokan kiinnostumiseen kirjoista. Lisäksi lomakkeessa kysytään avoimena kysymyksenä yleisesti iltasatukirjahyllytoiminnan motivoimisesta lukemiseen sekä vastaajan omaa ajatusta siitä, miten lasten lukemista ja kiinnostusta kirjoihin voisi lisätä. Lomakkeen alussa kartoitetaan vastaajan taustatietoja, esimerkiksi statusta ja luokka-astetta. Sama kyselylomake on tarkoitettu opettajalle, oppilaalle, vanhemmalle ja muulle lapsen lähipiirin henkilölle. Lista iltasatukirjahyllyn kirjoista on tutkielman liitteenä 3.

Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin haastattelua kirjallisen lomakkeelle vastaamisen sijaan, sillä kysymysten ajateltiin olevan hankalia alkukasvatusikäisille oppilaille kirjallisesti vastattavaksi. Haastattelun etu on sen joustavuus, sillä haastattelun aikana kysymyksiä voidaan toistaa, oikaista mahdolliset väärinymmärrykset ja selventää ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85).

Haastattelujen äänittämisen jälkeen ne litteroitiin omiksi tiedostoikseen. Haastatteluista kirjoitettiin sanatarkkaan ylös molempien osapuolien sanat. Haastattelut olivat kestoaltaan 4,55-12,28 minuuttia. Litteroituja sivuja haastatteluista tuli yhteensä 36 sivua.

Kyselylomakkeet ja haastattelut toteutettiin toukokuussa 2019 tutkielmaan osallistuneiden oppilaiden kouluissa. Kyselylomakkeisiin oppilaat vastasivat kirjallisesti omassa luokassa. Paperisten lomakkeiden vastaukset siirrettiin sähköiseen Webropol-ohjelmaan. Webropolista lomakkeet siirrettiin IBM SPSS Statistics 26- ohjelmaan tulosten käsittelyä varten. Kyselylomakkeet ja haastattelut toteutettiin samana päivänä. Haastattelut toteutettiin kahden kesken haastattelijan ja oppilaan välillä. Kahdessa haastattelussa oppilaita oli kaksi haastateltavana, sillä aika oli rajallista ja kyseisellä luokalla innokkaita haastateltavia oli paljon. Haastattelut toteutettiin rauhallisessa tilassa ja ne äänitettiin Turun yliopiston nauhurilla.

6.3 Aineiston käsittely

Tutkielma toteutettiin hyödyntäen mixed methods- lähestymistapaa, jossa yhdistyvät sekä kvantitatiiviset että kvalitatiiviset analysointimenetelmät. Eri menetelmien käyttämisen avulla mahdollistuu tarkempi tutkimusongelmien tarkastelu. Mixed methods- lähestymistapaa hyödyntämällä voidaan myös pyrkiä kompensoimaan kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimustyyppien heikkouksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79.)

Ensimmäistä tutkimusongelmaa analysoitiin kvantitatiivisesti. Toisen ja kolmannen ongelman analysoinnissa käytettiin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia keinoja.

6.3.1 Kvantitatiivinen analyysi

Tutkimuksen kvantitatiivisen aineiston, lukemisasenteita tarkastelevan nallekyselyn, käsittely toteutettiin tilastotieteelliseen analysointiin suunnitellulla IBM SPSS Statistics 26-ohjelmalla. Testien luottamustasona on käytetty SPSS- käytössä olevaa oletusarvoa 95%. Kyselylomakkeen avulla pyrittiin selvittämään ensimmäistä tutkimusongelmaa, eli millaisena ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat kokevat lukemisen ja lukemaan opetteluun. Haluttiin myös verrata keskenään ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden välisiä lukemiseen liittyviä asenteita.

Kyselylomakkeessa olleet vastausvaihtoehdot *valtavan kivaa*, *ihan mukavaa*, *aika kurjaa* ja *todella kamalaa* vastausvaihtoehdot luokiteltiin asteikolla 1-4 niin, että 1=*valtavan kivaa*, 2=*ihan mukavaa*, 3=*aika kurjaa* ja 4=*todella kamalaa*. Osa nallekyselylomakkeiden vastauksista jouduttiin hylkäämään, sillä muutama oppilas oli joissakin kohdissa ympyröinyt kaksi nallen kuvaa. Tällöin vastausta ei otettu lainkaan huomioon.

Nallekyselylomakkeen eri osa-alueiden keskiarvojen analysoinnissa käytettiin Excel-ohjelmaa, jonka avulla laskettiin muun muassa osa-alueiden keskiarvoja. Lukemisasenteisiin liittyvien teemojen tarkasteluun ensi- ja toisluokkalaisten välillä käytettiin Mann-Whitneyn testiä, jolla testattiin luokkien välistä tilastollista eroavaisuutta.

Mann-Whitneyn testiä käytettiin, sillä se soveltuu pienelle tutkimusotokselle, joka ei ole normaalijakautunut. Mann-Whitneyn testiä käytetään tavallisesti riippumattomien otosten t-testin sijasta, kun t-testin edellyttämä muuttujien normaalijakaumaoletus ei päde. Pienissä otoksissa jakauma on yleisesti t-jakauma, mikäli perusjoukon keskihajontaa ei tunneta. T-testi edellyttää perusjoukon normaalihajontaa, ellei olla varmoja, että satunnaismuuttuja perusjoukossa on normaalisti jakautunut, kannattaa t-testin sijaan käyttää esimerkiksi Mann-Whitneyn testiä. (Holopainen & Pulkkinen 2013, 197, 205.)

Lisäksi ensiluokkalaisten nallekyselylomakkeen vastauksille toteutettiin Kolmogorov-Smirnovin tilastollinen testi ja Shapiro-Wilk- testi, joiden avulla tutkittiin vastausten normaalijakautumista. Iltasatukirjahyllytoimintaa käsittelevien toisen ja kolmannen tutkimusongelman avaamisessa hyödynnettiin laadullisen sisällönanalyysin lisäksi Excel-ohjelmaa, jonka avulla laskettiin iltasatukirjahyllylomakkeen monivalintakysymysten keskiarvoja.

6.3.2 Kvalitatiivinen analyysi

Iltasatukirjahyllyn vaikutusta oppilaiden kiinnostukseen lukemista ja kirjoja kohtaan sekä iltasatukirjahyllyhankkeen vaikutusta perheen yhteisöllisyyteen käsittelevät tutkimusongelmat analysoitiin kvalitatiivisin menetelmin. Iltasatukirjahyllytoimintaa tutkittiin lomakkeeseen perustavan haastattelun keinoin. Aineiston analyysi aloitettiin haastattelujen litterointien huolellisella läpi käymisellä. Ennen alleviivausten tai muiden merkintöjen tekemistä litteroidut tekstit luettiin läpi 2-3 kertaa. Aineiston analyysimenetelmäksi valittiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Aineistosta etsitään tutkimuksen ongelmia ja sen tarkoitusta vastaavia analyysiyksiköitä. On tärkeää, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Aikaisemmillä havainnoilla, tiedoilla tai tutkimuksen teorialla ei saisi olla vaikutusta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.)

Aineistolähtöinen analyysi pitää sisällään karkeasti luokiteltuna kolme vaihetta, jotka ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli

teoreettisten käsitteiden luominen. Ensimmäisessä vaiheessa alkuperäisdata pelkistetään eli aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat pois, esimerkiksi etsimällä litteroidusta aineistosta tutkimustehtäviä kuvaavia ilmaisuja. Ilmaisut voidaan erottaa toisistaan alleviivaamalla niitä eri väreillä, jolloin aineistosta etsitään tutkimustehtävän kannalta oleelliset ilmaukset pelkistetyksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-125.)

Pelkistetyt ilmaukset listataan allekkain, jotta ryhmittelyvaiheessa ne voidaan käydä läpi ja etsiä aineistosta samankaltaisuuksia kuvaavia termejä. Samaa asiaa kuvaavat käsitteet yhdistetään eri alaluokiksi, jotka nimetään luokkien sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Luokittelua jatketaan muodostamalla useammista alaluokista yläluokkia. Kolmannessa aineistolähtöisen analyysin vaiheessa, käsitteellistämässä, erotetaan tutkimuksen kannalta merkityksellinen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Käsitteellistämistä jatketaan niin kauan, kuin se aineiston sisällön kannalta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-125.)

Sisällönanalyysia on pidetty kiistanalaisena. On kuitenkin todettu, että tarkoituksenmukaisella aineistonkeruulla, luotettavuuspohdinnalla ja tulosten esittelyllä sisällönanalyysiä on mahdollista käyttää analyysimenetelmänä. (Elo, ym. 2014, 1.) Sisällönanalyysi on saanut kritiikkiä muun muassa sen yksinkertaisuudesta sekä liian helpon analyysimenetelmästä, jossa itse analyysi ja esitellyt tulokset jäävät liian ohuiksi (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19; Salo, 2015, 166).

Iltasatukirjahyllytoimintaa tarkastelevat toinen ja kolmas tutkimusongelma. Litteroidusta aineistosta alleviivattiin tekstinkäsittelyohjelmalla keskenään erivärisiksi toiseen ja kolmanteen tutkimusongelmaan liittyvät asiat. Löydetyt ilmaisut listattiin allekkain, josta niitä ryhdyttiin asettelemaan yhdenmukaisiin ryhmiin alakäsitteiden alle. Alaluokkia yhdisteltiin niin, että niistä muodostui yläkäsitteitä ja lopulta tutkimuksen kannalta merkityksellisiä käsitteitä, joiden kautta iltasatukirjahyllytoiminnan tuloksia avataan. Aineiston analyysivaiheessa oppilaita merkittiin koodeilla O1-O26. Tulososiosta löytyy oppilaiden lainauksia haastatteluista, jotka on merkitty kunkin oppilaan numerokoodilla.

Toista tutkimusongelmaa, eli iltasatukirjahyllytoiminnan vaikutuksia oppilaiden kiinnostukseen lukemista ja kirjoja kohtaan, tarkasteleviksi yläluokiksi muodostui aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä abstrahointivaiheessa muutos oppilaan lukemisessa, oppilaiden kokemukset iltasatukirjahyllykirjoista ja oppilaiden kokema

luokkakavereiden suhtautuminen iltasatukirjahyllyn kirjoihin. Kolmas tutkimuskysymys koski iltasatukirjahyllyhankkeen vaikutusta perheen yhteisöllisyyteen. Abstrahointivaiheessa tätä ongelmaa käsitteleviksi yläluokiksi nousivat iltasatukirjahyllyn kirjojen lukijat ja hyllyn vaikutukset kodissa tapahtuvaan lukemiseen ja lukemisen yhteisöllisyyttä edistävät ja heikentävät tekijät iltasatukirjahyllytoiminnan aikana. Toista ja kolmatta tutkimusongelmaa avataan tulosluvussa näiden yläkäsitteiden pohjalta.

Toisen tutkimusongelman analysoinnissa tarkasteltiin lukemiseen liittyviä iltasatukirjahyllylomakkeen kysymyksiä neljä ”Iltasatukirjahyllytoiminta lisäsi mielenkiintoa lukemiseen” ja viisi ”Kuvaile tähän, miten iltasatukirjahyllytoiminnan vaikutukset lukemiseen näkyivät konkreettisesti”. Näiden lisäksi tarkasteltiin kirjoja käsitteleviä kysymyksiä kuusi ”Iltasatukirjahylly lisäsi kiinnostusta kirjoja kohtaan.” ja seitsemän ”Kuvaile tähän, miten kirjahyllytoiminta konkreettisesti näkyi kiinnostuksena kirjoihin.”.

Oppilaiden vähäisen määrän vuoksi iltasatukirjahyllytoimintaa tarkasteltaessa ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita ei verrata keskenään. Iltasatukirjahyllytoimintaan osallistuvia luokkia oli yhteensä neljä, heistä puhutaan käsitteillä luokka1, luokka2, luokka3 ja luokka 4. Haastattelut toteutettiin täysin iltasatukirjahyllylomakkeen pohjalta. Monivalintakysymysten vastauksille annettiin arvot 1-5 tulosten käsittelyä varten, jolloin 1=*erittäin paljon*, 2=*paljon*, 3=*jonkin verran*, 4=*vähän* ja 5=*en huomannut muutosta*.

Kolmas tutkimusongelma käsittelee iltasatukirjahyllytoiminnan vaikutusta perheen yhteisöllisyyteen. Iltasatukirjahyllylomakkeessa oli kaksi perheen yhteisöllisyyttä käsittelevää monivalintakysymystä, kysymys kahdeksan ”Iltasatukirjahylly lisäsi yhteisöllisyyttä (yhteinen aika, läsnäolo, keskustelut) lukemisessa.” ja kysymys kymmenen ”Iltasatukirjahylly sai vanhemmat ja/tai muut lapsen lähipiiriin aikuiset kiinnostumaan kirjoista ja lukemisesta.”. Myös näiden kysymysten vastausvaihtoehdoille annettiin tulosten käsittelyä varten arvot 1-5 niin, että 1=*erittäin paljon*, 2=*paljon*, 3=*jonkin verran*, 4=*vähän* ja 5=*en huomannut muutosta*.

7 TULOKSET

7.1 Ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaiden lukeminen ja lukemaan opettelu

Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) on kuvattu ensiluokkalaisten nallekyselylomakkeen tuloksia kysymyksittäin. Taulukosta löytyy kysymys, vastaajien lukumäärä ja vastausten keskiarvo.

TAULUKKO 1. Ensiluokkalaisten nallekyselylomakkeen tulokset kysymyksittäin

Nallekyselyn kysymykset ensiluokkalaaisilla	Vastaajien lukumäärä (n)	Vastausten keskiarvo
Onko sinusta kivaa lukea kirjoja?	31	1,6452
Onko sinusta kivaa lukea sarjakuvalehtiä?	31	1,9355
Onko sinusta kivaa saada kirjoja lahjaksi?	32	1,6875
Onko sinusta kivaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa?	30	1,5000
Onko sinusta kivaa lukea satukirjoja?	32	1,9063
Onko sinusta kivaa lukea kirjoja, joissa on tietoja eri asioista?	32	1,7188
Onko sinusta kivaa käydä kirjastossa?	32	1,6875
Onko lukemaan opettelu sinusta kivaa?	32	1,9688
Onko kirjainten harjoittelu sinusta kivaa?	32	1,9375
Onko aapisen lukeminen sinusta kivaa?	32	1,7500
Onko aapisen tehtävien tekeminen sinusta kivaa?	32	1,9063
Onko lukuläksyn lukeminen sinusta kivaa?	32	2,1563
Onko sinusta kivaa jutella kirjoista kavereittesi kanssa?	32	1,8438
Onko sinusta kivaa tehdä tehtäviä yhdessä toisen oppilaan kanssa?	32	1,7813
Luetko mielelläsi samoja kirjoja kuin luokkakaverisi?	31	2,0323
Onko lukemaan opettelu sinusta helppoa?	32	1,5938
Onko kirjainten kirjoittaminen sinusta helppoa?	31	1,4839

Ensiluokkalaisten vastausten keskiarvot kysymyksittäin jakautuvat välille 1,4839-2,1563. Taulukosta (taulukko 1) nähdään, että ensimmäisen luokan oppilaat kokevat kirjainten kirjoittamisen (ka=1,4839) ja lukemaan opetteluun (ka=1,5938) keskimääräisesti helppona. Kivaksi he kokevat myös kuuntelemisen, kun joku lukee kirjaa (ka=1,5000) ja kirjojen lukemisen (ka=1,6452).

Yleisesti ensiluokkalaisten vastausten keskiarvot ovat myönteisiä. Kielteisimmän keskiarvon ensiluokkalaisten vastauksissa saavat kysymykset "Onko lukuläksyn lukeminen sinusta kivaa?" (ka=2,1563) ja "Luetko mielelläsi samoja kirjoja kuin luokkakaverisi?" (ka= 2,0323).

Alla olevassa taulukossa (taulukko 2) on kuvattu toisluokkalaisten nallekyselylomakkeen tuloksia kysymyksittäin SPSS- ohjelmalla laskettuna. Taulukosta ilmenee kysymys, vastaajien lukumäärä ja vastausten keskiarvo.

TAULUKKO 2. Toisluokkalaisten nallekyselylomakkeen tulokset kysymyksittäin

Nallekyselyn kysymykset 2. luokkalaisilla	Vastaajien lukumäärä (n)	Vastausten keskiarvo
Onko sinusta kivaa lukea kirjoja?	20	1,9000
Onko sinusta kivaa lukea sarjakuvalehtiä?	20	1,7500
Onko sinusta kivaa saada kirjoja lahjaksi?	20	2,2500
Onko sinusta kivaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa?	20	1,9500
Onko sinusta kivaa lukea satukirjoja?	20	2,2500
Onko sinusta kivaa lukea kirjoja, joissa on tietoja eri asioista?	20	2,2500
Onko sinusta kivaa käydä kirjastossa?	20	1,9000
Oliiko lukemaan opettelu sinusta kivaa?	20	2,3500
Oliiko kirjainten harjoittelu sinusta kivaa?	20	2,5000
Oliiko aapisen lukeminen sinusta kivaa?	20	2,3500
Onko äidinkielen tunnin tehtävien tekeminen sinusta kivaa?	20	2,6000
Onko lukuläksyjen lukeminen sinusta kivaa?	20	2,6500
Onko sinusta kivaa jutella kirjoista kavereidesi kanssa?	20	2,1500
Onko sinusta kivaa tehdä äidinkielen tunnilla tehtäviä toisen oppilaan kanssa?	20	1,9000
Onko sinusta kivaa lukea ääneen muille?	20	2,3500
Onko sinusta kivaa kertoa lukemastasi kirjasta muille?	20	2,3000

Onko sinusta kivaa lukea yhdessä toisen oppilaan kanssa?	19	1,7895
Onko lukeminen sinusta helppoa?	18	1,2222
Oliiko lukemaan oppiminen sinusta helppoa?	18	1,7778
Onko koulussa luettujen tekstien ymmärtäminen sinulle helppoa?	18	1,4444
Onko sinun helppo ymmärtää mitä lukemasi sanat tarkoittavat?	18	1,4444
Onko sinun helppo muistaa, mitä lukemassasi jutussa kerrottiin?	18	1,8333

Toisluokkalaisten vastausten keskiarvot kysymyksittäin jakautuvat välille 1,2222-2,6500. Toisluokkalaisten kokevat lukemisen helpoksi (ka=1,2222). Helpoksi koetaan myös koulussa luettujen tekstien ymmärtäminen (ka=1,4444) ja lukemien sanojen merkityksen ymmärtäminen (ka=1,4444). Kivaksi toisluokkalaisten kokevat sarjakuvalehtien lukemisen (ka=1,7500). Kielteisimmäksi toisluokkalaisten kokevat lukuläksyjen lukemisen (ka=2,6500) ja äidinkielen tunnin tehtävien tekemisen (ka=2,6000). Yleisesti toisluokkalaisten vastauksien keskiarvot kysymyksittäin ovat hieman kielteisempiä kuin ensiluokkalaisten.

Nallekyselylomakkeella tutkittiin lukemista neljän eri teeman avulla. Alla olevassa taulukossa (taulukko 3) esitellään teemat ja niiden keskiarvot ensi- ja toisluokkalaisten oppilailla.

TAULUKKO 3. Lukemisen teemojen keskiarvot luokka-asteittain

Nallekyselyn teemat	1 lk. keskiarvo	2 lk. keskiarvo
Lukemisasenne	1,73	2,04
Opiskeluasenne	1,94	2,49
Sosiaalinen lukeminen	1,88	2,10
Lukemisen minäkuva	1,53	1,54

Ensiluokkalaisten jokaisen lukemisasenteisiin liittyvän teeman keskiarvo on hieman parempi kuin toisluokkalaisten. Lukemisen minäkuvan keskiarvo ensi- ja toisluokkalaisten välillä on lähes sama, ensiluokkalaisten keskiarvo on 1,53 ja toisluokkalaisten 1,54.

Lukemiseen liittyvien teemojen tarkasteluun ensi- ja toisluokkalaisten välillä käytettiin Mann-Whitneyn testiä, jonka avulla testattiin, onko luokkien välillä tilastollisesti merkitsevä ero. Yleisesti tilastollisesti merkitsevän eroavaisuuden (p-arvo) raja on 0,05, mikäli arvo on alle

0,05 on ensi- ja toisluokkalaisten välillä vastauksissa tilastollisesti merkitsevä eroavaisuus. Mann-Whitneyn testin tuloksia on esitelty seuraavassa taulukossa.

TAULUKKO 4. Mann-Whitneyn testin p-arvot kysymysteemoittain

Kysymysteema	Mann-Whitneyn testin p-arvo
Lukemisasenne	0,024
Opiskeluasenne	0,008
Sosiaalinen lukeminen	0,144
Lukemisen minäkuva	0,248

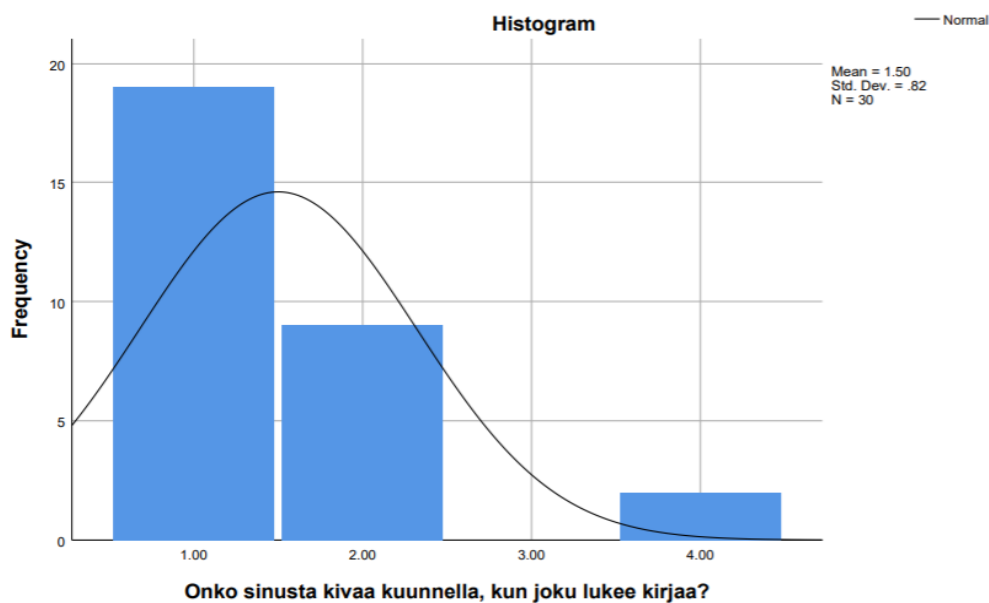
Testin perusteella havaitaan, että lukemisasenteessa ja opiskeluasenteessa on ensi- ja toisluokkalaisten välillä merkitsevä eroavaisuus. Ensiluokkalaiset omaavat toisluokkalaisiin verrattuna myönteisemmät asenteet lukemiseen ja opiskeluun liittyen. Sosiaalisessa lukemisessa ja lukemisen minäkuvassa tilastollisesti merkitsevää eroavaisuutta ei havaita.

Kaikista todennäköisyysjakaumista normaalijakauma on yleisin. Sellaiset satunnaismuuttujat, joiden arvoon vaikuttavat useat pienet toisistaan riippumattomat tekijät, noudattavat usein normaalijakaumaa. (Holopainen & Pulkkinen 2013, 144) Ensiluokkalaisten vastauksia tarkasteltaessa kysymyksittäin havaitaan, että yhdenkään kysymyksen vastauksista ei muodostu normaalijakaumaa.

Mikäli vastaukset olisivat normaalijakautuneita, olisi esimerkiksi ensimmäisen luokan oppilaista muutama voinut olla sellainen, joka pitää esimerkiksi kirjojen lukemista valtavan kivana ja muutama sellainen, joka pitää kirjojen lukemista todella kamalana ja loput oppilaista olisivat vastanneet kirjojen lukemisen olevan ihan mukavaa tai aika kurjaa. Kun vastaukset eivät ole normaalijakautuneita, selviää, että keskimääräisesti lukemiseen liittyvät kysymykset koettiin myönteisinä.

Ensiluokkalaisten vastauksille toteutettiin Kolmogorov-Smirnovin tilastollinen testi ja Shapiro-Wilk- testi, joiden avulla tutkittiin vastausten normaalijakautumista. Holopaisen ja Pulkkinen (2013) mukaan Kolmogorov-Smirnovin testin avulla perusjoukon normaalijakaumaoletuksen testaaminen on kätevää. Runsaista otoksista laskettujen tunnuslukujen jakauma on keskeisen raja-arvolauseen perusteella likimäärin normaalijakautunut. (Holopainen & Pulkkinen 2013, 205.)

Kumpikin testi antoi merkitsevyyden arvoksi 0,000 kaikkien kysymysten kohdalla. Myös toisluokkalaisten vastauksia kysymyksittäin tarkasteltaessa toteutettiin Kolmogorov-Smirnovin tilastollinen testi ja Shapiro-Wilk- testi. Toisluokkalaisten kohdalla testit antoivat merkitsevyyden arvoja 0,000-0,018 välillä. Näistä arvoista voidaan todeta, etteivät vastaukset yhdessäkään kysymyksessä ole normaalijakautuneita.



KUVIO 1. Kysymyksen ”Onko sinusta kivaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa?” vastausten kuvaaja ensiluokkalaisten lomakkeessa.

Yllä oleva kuvio (kuvio 1) esittää ensiluokkalaisten vastausten jakaumaa kysymyksessä ”Onko sinusta kivaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa?”. Kuvaajasta nähdään, että se ei ole normaalijakautunut. Kysymyksen keskiarvo vastanneiden (n=30) kesken on 1,500.

7.2 Oppilaiden kiinnostuminen lukemista ja kirjoja kohtaan

Kirjoja ja lukemista käsittelivät iltasatukyselylomakkeen kysymykset neljä ”*Iltasatukirjahylly lisäsi mielenkiintoa lukemiseen.*” ja kysymys kuusi ”*Iltasatukirjahylly lisäsi kiinnostusta kirjoja kohtaan.*” Alla olevassa taulukossa (taulukko 5) on esitetty lukemiseen ja kirjoihin liittyvien monivalintakysymysten keskiarvot kokonaisuudessaan vastaajien kesken sekä luokittain.

TAULUKKO 5. Iltasatukirjahyllykyselylomakkeen kysymysten 4 ja 6 vastausten keskiarvot kokonaisuudessaan ja luokittain

Lukemista ja kirjoja tarkastelevat monivalintakysymykset	Kaikki vastaajat (n=26)	Luokka 1 (n=7)	Luokka 2 (n=8)	Luokka 3 (n=6)	Luokka 4 (n=5)
Kysymys 4	3,08	3,14	3,62	2,17	3,25
Kysymys 6	2,5	2,71	3,14	1,67	2,25

Vastausten keskiarvon perusteella iltasatukirjahylly lisäsi mielenkiintoa lukemiseen keskimäärin jonkin verran. Luokalla 2 keskiarvo on tässä kysymyksessä negatiivisin, vastausten ollessa lähempänä vaihtoehtoa ”vähän” kuin ”jonkin verran”. Myönteisimmin ovat vastanneet luokan 3 oppilaat, keskiarvon ollessa heidän luokallaan 2,17, jolloin suosituin vastausvaihtoehto on ollut ”paljon”. Kiinnostusta kirjoihin iltasatukirjahylly lisäsi vastaajien keskiarvon perusteella paljon ja jonkin verran, keskiarvon asettuessa näiden vastausvaihtoehtojen välille. Luokan 3 vastaukset ovat myös tässä kysymyksessä olleet kaikista luokista positiivisemmat, heidän keskiarvonsa ollessa 1,67. Kielteisimmin ovat vastanneet luokan 2 oppilaat, heidän vastaustensa keskiarvon ollessa 3,14.

Haastatteluissa yli puolet oppilaista (n=16) mainitsee iltasatukirjahyllytoiminnan kehittäneen tai lisänneen lukemista jollakin tavalla. Lukemisen kehittymistä perustellaan esimerkiksi aikaista pidempien kirjojen lukemisella, kirjastokäyntien lisääntymisellä ja vapaa-ajan lukemisen lisääntymisellä. Eräs oppilas (O2) kertoo aiemmin pitäneensä vain sarjakuvien lukemisesta, mutta iltasatukirjahyllytoiminnan jälkeen hän on alkanut lukea kokonaisia kirjojakin. Viisi oppilasta mainitsee, että iltasatukirjahyllytoiminta ei lisännyt kiinnostusta kirjoja kohtaan, sillä kirjojen lukeminen ei kiinnostanut heitä aiemminkaan. Muutama oppilas perustelee, että lukeminen ei lisääntynyt, sillä he lukivat jo ennen iltasatukirjahyllytoimintaa paljon.

No sillee niinku et mä nykyään luen iltasin paljon kauemmin ku sillon ku tota ei viel ollu et ei niinku malta lopettaa. Mä luen pitkiäki kirjoja ni aika moni muuki lainas siit pitkän kirjan ku ei ollu enne lainannu. O16

Oppilas16 perustelee omaa lukijuuden kehittymistään lukemisen lisääntymisellä ja aikaisempaa pidempien kirjojen lukemisella.

Mä niinku kehityin niinku pokemon semmoseks taitavammaks. Pikatsu. O6

Oppilas 6 kuvailee omaa lukijuuden kehittymistään pokemonin kehittymisen kaltaiseksi.

Oppilaista hieman yli puolet (n=15) mainitsee haastatteluissa löytäneensä iltasatukirjahyllystä uusia kirjoja, joita ei ollut aiemmin nähnyt. Kolme oppilaista mainitsee, että hyllystä ei löytynyt heille uusia kirjoja luettavaksi. Yksi oppilaista kertoo löytäneensä hyllystä niin kivan kirjan, että he ovat hänen pikkusiskonsa kanssa pyytäneet heidän äitiään ostamaan kyseisen kirjan. Iltasatukirjahyllystä löytyneitä kirjoja kuvaillaan haastatteluissa kivoiksi, jännittäviksi, mielenkiintoisiksi, hyväksi iltasatukirjoiksi, hauskoiksi ja hyväksi.

Kahdeksalla oppilaalla on iltasatukirjahyllyn suhteen kehittämideoita. Kehittämiskohteina toivotaan enemmän keskipituisia kirjoja, isommille lapsille suunnattuja kirjoja ja lisää seikkailukirjoja sekä tietokirjoja. Haastatteluissa mainitaan kirjojen olleen nyt joko liian lyhyitä tai liian pitkiä. Kirjoista kerrotaan myös, että ne koetaan liian lapsellisina. Yksi oppilas (O22) puolestaan toivoo lyhyempiä kirjoja, jotka sisältäisivät enemmän kuvia ja vähemmän tekstiä.

Siin oli kirjoja mitä en ollu enne nähny ja varmaa sen takia ku mä en ollu enne lukenu ni sit mä ain tykkään lukee uusii kirjoi, jotai semmosta mitä en oo enne lukenu et jotai uutta kirjasarjaa vaikka. O7

Oppilas 7 kertoo löytäneensä hyllystä kirjoja, joita ei ollut ennen nähnyt ja pitävänsä esimerkiksi uusien kirjasarjojen lukemisesta.

Noku ne kirjat oli niinku semmosii mielenkiintosisia ja kivoja ja sillai et oli kivaa lukea ja et niinku joku lukee. O14

Oppilas 14 pitää iltasatukirjahyllyn kirjoja mielenkiintoisina ja kivoina, joita on kiva lukea. Lisäksi hän mainitsee, että on kivaa, kun joku lukee niitä.

Noo nyt me käydään paljon enemmän kirjastossa. Ja sit nykyään me lainataan sielt paljon enemmän kirjoja ku aikasemmin. O16

Oppilas 16 mainitsee, että he käyvät vanhempien kanssa enemmän kirjastossa kuin aiemmin ja kirjastosta lainataan entistä enemmän kirjoja.

Joku semmonen tylsä tietokirja ja jotain muitaki tylsii kirjoi. O17

Oppilas 17 kertoo, että hän ei löytänyt itselleen mielenkiintoisia kirjoja iltasatukirjahyllystä.

Haastateltavista 19 (n=26) kertoo havainneensa, että iltasatukirjahylly lisäsi lukemista ja kirjoihin tutustumista omassa luokassa. Luokkakavereiden kiinnostusta kirjoihin ja lukemiseen perustellaan sillä, että moni halusi ottaa koko ajan uuden kirjan ja luokkakaverit olivat innoissaan iltasatukirjahyllystä. Haastatteluissa mainitaan myös, että luokkakavereiden kanssa selailtiin yhdessä kirjoja ja heille suositeltiin hyväksi todettuja kirjoja. Iltasatukirjahyllyn kirjoista oli myös keskusteltu luokkakavereiden kanssa.

Joku halus ottaa koko ajan kirjoi ja joka päivä uuden kirjan. Mä sain kurkata sitä listaa ni et siin luki et joku nimi ja plääplää et piti hankkii monta paperii lisää ku oli nii mont kirjaa. O1

Oppilas 1 kertoo huomanneensa, että osa luokkakavereista halusi lainata joka päivä uuden kirjan. Hän on myös saanut katsoa kirjojen varauslistaa ja nähnyt listalla paljon nimiä.

Aina ku sanottii et nyt iltasatukirjahylly ni kaikki juoksi sinne et otanpa tästä tän ja joku oikeesti meinas ruveta itkee et mun kirja otettiin. Innosti tosi paljon lapsii lukemaan ja kaikki lainas enne jotai tosi lyhyi viiden sivun kirjoj ja sit ku se iltasatukirjahylly tuli ni kaikki lainas semmosii pitkii kirjoj et ykski lukee nykyää tosi paksui kirjoj. O2

Oppilas 2 kertoo luokkakavereiden juosseen iltasatukirjahyllylle ja pahoittavansa mielensä, mikäli itselle ajateltu kirja lainattiin. Hän kertoo myös huomanneensa luokkakavereiden lukevan entistä pidempiä kirjoja.

Meijän aikamoni semmonenki ku ei oikee tykänny lukee ni lainas siitä ja sit neki oppi ehkä vähän lukee kirjoja. Kaikki ainaki lainas sielt kirjoja koska meijän luokkalaiset ei ollu hirveesti lukenu just semmosia kirjoja ni ne halus niitä lukea. O7

Oppilas 7 kertoo huomanneensa luokkakavereiden lukemisessa kehitystä ja iltasatukirjahyllyn kirjojen olleen luokkakavereista miellyttäviä.

7.3 Iltasatukirjahyllytoiminnan vaikutukset perheen yhteisöllisyyteen

Perheen yhteisöllisyyttä käsitellään iltasatukirjahyllylomakkeessa kysymyksissä kahdeksan ”Iltasatukirjahylly lisäsi yhteisöllisyyttä (yhteinen aika, läsnäolo, keskustelut) lukemisessa.” ja kymmenen ”Iltasatukirjahylly sai vanhemmat ja/tai muut lapsen lähipiirin aikuiset kiinnostumaan kirjoista ja lukemisesta.”. Näiden kysymysten vastausten keskiarvoja on käsitelty kokonaisuudessaan ja luokkakohtaisesti alla olevassa taulukossa (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Iltasatukirjahyllykyselylomakkeen kysymysten 8 ja 10 vastausten keskiarvot kokonaisuudessaan ja luokittain

Lukemisen yhteisöllisyyttä tarkastelevat monivalintakysymykset	Kaikki vastaajat (n=26)	Luokka 1 (n=7)	Luokka 2 (n=8)	Luokka 3 (n=6)	Luokka 4 (n=5)
Kysymys 8	3,13	3,14	3,38	2,5	3,67
Kysymys 10	3,79	4,23	4,25	2,4	3,75

Keskiarvoista nähdään, että iltasatukirjahyllyn koetaan lisäävän yhteisöllisyyttä lukemisessa keskimäärin jonkin verran. Luokalla 3 on myönteisimmät vastaukset lukemisen yhteisöllisyyteen liittyen, heillä keskiarvo asettuu vastausvaihtoehtojen paljon ja jonkin verran väliin. Luokan 4 vastausten keskiarvo on negatiivisin, sen asettuessa lähemmäs vastausvaihtoehtoa vähän kuin jonkin verran. Kysymys kymmenen iltasatukirjahyllyn vaikutuksista vanhempien ja/tai muun lapsen lähipiirin aikuisen kiinnostumiseen kirjoista ja lukemisesta on yleisesti koettu negatiivisemmaksi kuin kysymys kahdeksan yhteisöllisyydestä. Kysymyksen kymmenen keskiarvo 3,79 kaikkien luokkien kesken kertoo, että iltasatukirjahylly sai vanhemmat ja/tai muut lapsen lähipiirin aikuiset kiinnostumaan kirjoista ja lukemisesta vain vähän. Luokilla 1 ja 2 keskiarvot ovat selkeästi vastausvaihtoehdossa vähän. Luokan 3 keskiarvo (2,4) puolestaan nostaa kaikkien luokkien keskiarvoa myönteisemmäksi, sillä vastausvaihtoehto ”paljon” on tällä luokalla yleisin.

Haastatteluissa oppilaat mainitsivat useita eri iltasatukirjahyllyn kirjojen lukijoita vapaa-ajalla. Sen lisäksi, että oppilaat ovat itse lukeneet kirjoja kotona, mainitaan, että heille kirjoja ovat lukeneet äiti, isä, mummo, iso- ja pikkuveli, kummitäti ja isäpuoli. Oppilaista kahdeksan kertoo myös lukeneensa kirjoja muille. Kirjoja he ovat lukeneet vanhemmille, siskolle ja veljelle. Haastatteluissa eräs oppilas (O7) mainitsee, että illalla on kivaa, kun joku lukee, sillä itse on liian väsynyt lukeakseen illalla. Yksi oppilaista (O25) mainitsee, että mikäli hän illalla katsoo televisiota, vanhempi saattaa tulla kysymään, että luettaisiinko ennemmin kirjaa. Oppilas pitää iltasadun lukemista mukavampana kuin television katselu.

Mul on yleensä semmonen juttu et mä meen kasilta sänkyyn ja saan lukee puol tuntii tai jos meen ysiltä sänkyyn ni saan lukee puol kymppiin. Kyl ne joskus lukee. Harvoin mä kuuntelen ku haluun usein lukee yksin. O2

Oppilas 2 kertoo vanhempiansa lukevan hänelle joskus iltasatukirjahyllyn kirjoja, mutta lukevansa mieluummin kirjoja yksin.

Se on varmaan eniten kivaa ku mummo lukee ku se osaa lukee sillai et mä meinaan nukahtaa. O12

Oppilas 12 kertoo pitävänsä mummon lukemisesta, sillä mummo osaa lukea niin, että hän nukahtaa helposti.

Ne (vanhemmat) tykkää kun minä luen niille ja sitten ne opettelee. O10

Suomea toisena kielenä opiskeleva oppilas 10 kertoo haastattelussa, että hänen vanhempansa eivät osaa hyvin puhua suomea. Hän lukee iltasatukirjahyllyn kirjoja vanhemmilleen, jonka avulla vanhemmat harjoittelivat suomen kieltä.

Oppilaista yhdeksän mainitsee vanhempien lukeneen heille iltasatukirjahyllytoiminnan aikana enemmän kuin tavallisesti. Kaksi oppilasta mainitsee, että vanhemmat eivät lue tavallisesti koskaan iltasatua, mutta hyllytoiminnan aikana vanhemmat lukivat. Eräs oppilas (O16) mainitsee, että ennen iltasatukirjahyllyä hänelle ei luettu iltasatua, mutta nykyään luetaan, mikäli hän käy kirjastosta lainaamassa kirjan. Haastatteluissa mainitaan myös, että tavallisesti vanhemmat lukevat iltaisin omia aikuisten kirjoja, mutta iltasatukirjahyllytoiminnan aikana vanhemmat lukivat iltasatukirjahyllyn kirjoja. Lisäksi mainitaan, että vanhemmat pitivät iltasatukirjahyllyn kirjoista.

Äitiki innostu niistä. Sillon se luki koska se oli sille uusia kirjoja. Kaikki muut kirjat mitä meillä on ni se on jo lukenu ne. O14

Oppilas 14 kertoo äidin lukeneen iltasatukirjahyllyn kirjoja, sillä ne olivat uusia kirjoja ja kotoa löytyvät kirjat on luettu jo aiemmin.

Iskä ainaki piti siitä ku mä otin kotiin mukaan sen nallekarhukirjan ni iskä ainaki piti siitä tosi paljon. Kyl ne (vanhemmat) aika paljon enemmän luki ku harvoin ne lukee mejän omii kirjoja mut kun mä otan koulusta kirjoja ni ne tykkää lukee niitä. Iskä välil luki niinku tosi vähän kirjoja mut sit se alko lukee tosi paljon kirjoja ku mä oon sanonu sille et oon tuomassa koulusta kotiin kirjoja ni sit iskä sano mulle et se alkaa lukee niitä mulle aika kauanki. O5

Oppilas 5 kertoo vanhempiensa, erityisesti hänen isänsä pitävän siitä, että hän tuo koulusta kotiin kirjoja.

Iskä luki, äiti ei lue koskaan. Iskäkään ei lue enää mut sillon ku oli toi ni se luki. O6

Oppilas 6 kertoo haastattelussa, että iltasatukirjahyllytoiminnan aikana isä luki hänelle. Oppilas kuvailee isän lukeneen vain toiminnan aikana, ei enää kirjahyllytoiminnan jälkeen.

Oppilaista kymmenen kokee, että lukemisen yhteisöllisyys tai vanhempien lukeminen ei lisääntynyt, sillä kotona luetaan usein iltasatu ja vanhempien kanssa ollaan jo ennestään paljon yhdessä. Oppilaat kuvailevat, että vanhemmat pitivät lukemisesta jo ennen iltasatukirjahyllytoimintaa. Vanhempien kuvaillaan lukevan vapaa-ajalla omia aikuisten kirjoja ja yksi oppilas (O7) mainitsee äidin lukevan työnsä vuoksi paljon. Vanhempien lapsille lukemattomuutta haastateltavat kuvailevat vanhempien kiireellä. Kiireen syyksi oppilaat mainitsevat esimerkiksi vanhempien työt, harrastukset, opiskelun, kotityöt ja vanhemman puhelimen käytön. Vanhempien lukemattomuutta lapselle kaksi oppilasta perustelee sillä, että vanhemmat ovat eronneet. Eräs oppilas (O11) mainitsee, että toinen vanhempi ei voi lukea pitkän välimatkan vuoksi ja yksi oppilas (O17) mainitsee toisen vanhempansa olleen matkalla iltasatukirjahyllytoiminnan aikana.

Joo koska aika monet oli sillee että ne menee vaa suoraa sänky et niil ei lueta. Joskus mäki olin vaa semmone et mul ei luettu ku mejän äiti ei ehtiny ku on muitaki siskoja ja niitten piti lukee kokeeseen ja sillee mut sit nykyään meille vähä luetaan ku meillä on kirjoja ku mä tykkään lainata nii paljo mut sit mä en kerkii lukee niit nii paljoo mut mejän äiti lukee niitä meille. O7

Oppilas 7 kuvailee äidin lukevan iltasatuja hänellä ja sisaruksilleen entistä enemmän ja hänen lainaavan kirjoja heille kotiin.

Se lukee vaan omii tylsii kirjoi (äiti). Semmosii näin paksui tylsii. Ja siin on pelkkää tietotekstii. Vaik meil on koton iltasatujutut ni eipä lue. Se ei oo lukenu mulle ainakaan vuoteen. Meil ei oo enää kirjoja mitä lukisin ku oon lukenu jo kaikki ja ne on tylsiä pikku kakkosen kirjoja ja ne on niinku et yksi tavu oli tavu in tavu ja sillee. Mä haluan ihan tavallisia sanoja ei tavuja ne häiritsee. O17

Oppilas 17 kertoo äitinsä lukevan vain omia kirjojaan, eikä iltasatukirjoja hänelle. Hän toivoo myös kotiinsa enemmän isommille lapsille suunnattuja tavuttomia kirjoja.

No ei ne kyl oo kauheesti kiinnostunu siit lukemisesta vaik mä oon pyytäny mun isäpuoli jaksaa kyl lukee mulle aika paljon mut mun äidist mä en oikeen tiä ku mun äiti vaan siivoo ja tekee ruokaa ja sit se kattoo jotain sen ohjelmia ja on sohvalla. O25

Oppilas 25 kertoo isäpuolensa lukevan hänelle kirjoja, mutta äidin olevan liian kiireinen lukeakseen hänelle kirjoja.

8 POHDINTA

8.1 Johtopäätökset

Tutkielmassa selvitettiin ensi- ja toisluokkalaisten mieltymyksiä lukemisesta ja lukemaan opettelusta sekä tutkittiin luokissa ollutta iltasatukirjahyllytoimintaa ja sen vaikutuksia. Lisäksi verrattiin ensi- ja toisluokkalaisten lukemiseen liittyviä asenteita. Lukemisen asenteita käsittelevän nallekyselyn neljää eri kategoriaa tarkasteltaessa Mann-Whitney-testillä havaittiin ensi- ja toisluokkalaisten välillä tilastollisesti merkitsevä eroavaisuus lukemis- ja opiskeluasenteissa. Tässä tutkielmassa toisluokkalaisten suhtautuivat lukemiseen ja opiskeluun negatiivisemmin kuin ensiluokkalaisten. Jokaista lukemisenkategoriaa tarkasteltaessa ensiluokkalaisten keskiarvot olivat myönteisempiä kuin toisluokkalaisten.

Syitä toisluokkalaisten negatiivisempiin asenteisiin voi olla useita. Taustalla voi vaikuttaa esimerkiksi ensiluokkalaisten innokkuus uusien asioiden opettelemista kohtaan tai mahdollinen luokassa vallitseva ilmapiiri lukemista kohtaan. Tuloksia tarkasteltaessa tulee muistaa, että ensiluokkalaisten osallistui tutkimukseen kolmelta eri luokalta ja toisluokkalaisten vain yhdeltä, joten tuloksia ei voida yleistää. Voidaan pohtia, olisiko suhtautuminen lukemiseen ja opiskeluun ollut myönteisempää toisluokkalaisten, mikäli tutkimuksessa olisi ollut mukana useampi 2. luokka.

Iltasatukirjahyllyä koskevissa haastatteluissa selvisi samankaltaisia tuloksia kuin mitä Neuman, Koh ja Dwyer (2008) sekä Rowe ja Neitzel (2010) ovat havainneet ympäristön vaikutuksista lapsen kiinnostukseen kirjoja ja lukemista kohtaan. He kuvailevat luokkiin sijoitettujen kirjojen lisäävän kirjojen parissa vietettyä aikaa, kun kirjat ovat lapsille helposti saatavilla. (Neuman, Koh & Dwyer 2008, 161; Rowe & Neitzel 2010, 174) Myös tässä tutkielmassa useat lapset mainitsivat huomanneensa, että joko oma kiinnostus tai kavereiden kiinnostus kirjoja ja lukemista kohtaan näytti lisääntyvän.

Muutamissa haastatteluissa ilmeni myös lasten huomanneen vanhempien kokevan iltasatukirjahyllyn myönteisenä, sillä kirjoja oli koulusta helposti saatavilla kotiin. Aerilan ja Kauppisen (2019) mukaan vanhemmat voivat saada iltasatukirjahyllystä ideoita kirjojen hankintaan myös kotiin (Aerila & Kauppinen 2019, 111).

Yhdessä haastattelussa oppilas (O16) mainitsi, että he vierailevat iltasatukirjahyllytoiminnan jälkeen vanhempien kanssa useammin kirjastoissa, kuin ennen iltasatukirjahyllytoimintaa. Aerilan ja Kauppisen (2019) mukaan iltasatukirjahyllytoiminta antaa lapselle mahdollisuuden vaikuttaa illalla kotona siihen, että hänelle luetaan satu (Aerila & Kauppinen 2019, 111). Haastatteluissa mainittiin myös, että vanhemmista oli tuntunut vieraalta, että koulusta on annettu tehtäväksi, että vanhempien tulee lukea lapselle, kun yleensä tehtävä annetaan niin, että lapsen tulee lukea itse.

Merisuo-Storm & Soininen (2012) kuvailee, että useilla lapsilla omat lukutottumukset, asenteet ja kirjavalinnat saavat vaikutteita ystäviltä, erityisesti iän karttuessa (Merisuo-Storm & Soininen 2012, 219-220). Myös tässä tutkimuksessa useampi lapsi kertoi lukeneensa iltasatukirjahyllyn kirjoja luokkakaverinsa kanssa yhdessä. Haastateltavat mainitsivat myös kirjoista puhumisen luokkakaverin kanssa ja kirjan selaamisen yhdessä kaverin kanssa.

Nallekyselylomakkeen tuloksista ilmenee, että sekä ensiluokkalaiset että toisluokkalaiset kokivat sosiaalisen lukemisen keskimääräisesti ihan mukavana. Tässä tutkimuksessa ensiluokkalaiset olivat keskimääräisesti hieman myönteisimpiä sosiaalista lukemista kohtaan, kysyttäessä esimerkiksi kirjoista keskustelemisesta ja tehtävien tekemisestä yhdessä kavereiden kanssa. Kuitenkaan merkitsevää eroavaisuutta ei sosiaalisessa lukemisessa ollut ensi- ja toisluokkalaisten välillä. Iltasatukirjahyllyn kirjoista keskustelemiseen kavereiden kanssa saattoi joillakin tutkimukseen osallistuneilla luokilla vaikuttaa samanaikaisesti luokissa ollut lukudiplomin lukeminen. Erityisesti yhden ensiluokan oppilaat mainitsivat haastatteluissa, että moni luokkakaveri luki iltasatukirjahyllyn kirjojen sijaan lukudiplomikirjoja, jolloin iltasatukirjahyllyn kirjoista saatettiin keskustella vähemmän luokkakavereiden kanssa. Lukudiplomin samanaikaisuudella saattoi olla vaikutusta iltasatukirjahyllykirjojen lukemiseen myös yksilötasolla.

Iltasatukirjahyllyn tuloksia tarkasteltaessa havaitaan, että jokaisessa luokittain tarkastelluissa iltasatukirjahyllyn kysymyksissä koskien kirjoja, lukemista ja lukemisen yhteisöllisyyttä luokka 3 on myönteisin. Esimerkiksi vanhempien ja/tai muiden aikuisten kiinnostumista kirjoista ja lukemisesta käsittelevän kysymyksen 10 vastausten keskiarvot sijoittuvat kolmella muulla luokalla välille 3,75-4,25, vastausten ollessa lähinnä vaihtoehtoa ”vähän”. Luokalla 3 kysymyksen keskiarvo on puolestaan 2,4 vastausten ollessa lähinnä vaihtoehtoa ”paljon”. Myös kysymyksessä 4 ”Iltasatukirjahylly lisäsi mielenkiintoa lukemiseen” muiden luokkien keskiarvot sijoittuvat välille 3,08-3,62, vastausten ollessa

lähimpänä vaihtoehtoja ”jonkin verran” ja ”vähän”. Luokan 3 vastausten keskiarvon on tässä kysymyksessä 2,17 eli sijoittuu lähimmäs vaihtoehtoa ”paljon”.

Syitä tämän luokan myönteisyyteen voi olla monia. Eri oppilaat ovat saattaneet kokea vastausvaihtoehdot hieman eri tavoin. On saattanut olla, että jotkut oppilaat kokivat esimerkiksi vastausvaihtoehdon ”vähän” tai ”jonkin verran” positiivisena, kun taas toiset saattoivat kokea ne negatiivisena ja pelkästään ”paljon” ja ”erittäin paljon” vaihtoehdot myönteisinä. Vaihtoehtojen tulkitsemisesta haastattelutilanteessa ei käyty keskustelua yhdenkään haastateltavan kanssa.

On myös mahdollista, että opettajan roolilla on ollut vaikutusta oppilaiden kokemuksiin iltasatukirjahyllyn myönteisyydestä. Opettajan oma kannustus lukemiseen ja kirjahyllystä lainaamiseen on saattanut vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin iltasatukirjahyllytoiminnasta. Muita syitä on saattanut olla kavereiden kokemusten vaikutus yksilöön, luokan kiire tai esimerkiksi vanhempien suhtautuminen iltasatukirjahyllytoimintaan tai ylipäättään lukemiseen. Luokkien väliseen eroon on voinut vaikuttaa myös opettajan pohjustus iltasatukirjahyllyyn liittyen. Tutkijalla ei ole havaintoja siitä, millä tavoin kukin opettaja on iltasatukirjahyllystä kertonut oppilailleen.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta on tavallisesti tarkasteltu peilaten sitä tutkimuksen validiteettiin ja reliabiliteettiin. Validiteetin tehtävänä on osoittaa, onko tutkimuksessa käsitelty niitä asioita, joita alun perin oli tarkoitus käsitellä. Reliabiliteetti puolestaan käsittelee tutkimuksen toistettavuutta. Nämä käsitteet soveltuvat paremmin kvantitatiiviseen tutkimukseen ja niitä on kritisoitu kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 136-137.) Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen arvioinnin ajatellaan eroavan toisistaan. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on mahdollista käyttää analyysia, tulkintoja ja tutkimustekstiä eri tavalla vapaammin kuin määrällisessä tutkimuksessa, jota kuvaillaan säännönmukaisemmaksi. (Eskola & Suoranta 1998, 208.)

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin aineistonkeruumenetelminä sekä määrällisiä että laadullisia keinoja. Menetelmänä haastattelua käytettiin, jotta iltasatukirjahyllyistä saataisiin

mahdollisimman monipuolisia ja oppilaskohtaisia vastauksia. Tutkimukseen osallistui yhteensä 52 oppilasta. Kirjallisen kyselylomakkeen täytti 32 oppilasta ensimmäiseltä luokalta ja 20 toiselta luokalta. Haastateltavia oppilaita tutkimuksessa oli yhteensä 26, joista ensimmäisen luokan oppilaita oli 19 ja toisen luokan oppilaita seitsemän. Tutkimukseen osallistuvia luokkia oli neljä, joista kolme oli 1.luokkia ja yksi 2. luokka. Tutkija kysyi kahdelta ohjaajalta sopivaa tutkimusjoukkoa, jonka perusteella ajatteli tutkimukseen osallistuvien oppilaiden määrän olevan hyvä. Tutkimuksen luotettavuutta heikentää, että tutkimukseen osallistui vain yksi 2. luokka.

Lukemisasenteita tutkivan määrällisen kyselylomakkeen tuloksia tarkasteltaessa paljastui, että muutamassa kohdassa oppilas oli valinnut kaksi nallen kuvaa. Yhdessä tapauksessa tyhjä tila kahden nallen väliltä oli rastitettu, joka saattoi tarkoittaa, että oppilas ei osannut päättää kumpi nalleista olisi parempi vaihtoehto. Kaikki tämänkaltaiset vastaukset hylättiin, jolloin tällaisissa kysymyksissä vastaajamäärät ovat pienemmät kuin muissa kysymyksissä. Toisluokkalaisista kaksi oli jättänyt kokonaan vastaamatta kysymyksiin 18-22, jotka käsittelivät lukemisen minäkuvaa. Näihin kysymyksiin vastaaminen edellytti sivun kääntämistä, joka on saattanut unohtua näiltä kahdelta vastaajalta. Näin ollen lukemisen minäkuvaa tarkastelevan kategorian vastausmäärä on pienempi kuin muiden kategorioiden ja tulosten luotettavuus hieman heikompaa. Toisluokkalaisten kyselylomakkeessa kysymyksiä oli yhteensä 22 kun ensiluokkalaisten lomakkeessa niitä oli 17. Lisäksi lomakkeen neljän eri teeman kysymykset erosivat hieman toisistaan, mikä saattaa vaikuttaa näiden teemojen vertailuun luokka-asteiden välillä.

Kaksi iltasatukirjahyllytoimintaa käsittelevistä haastatteluista toteutettiin rajallisen ajan vuoksi niin, että haastattelussa oli samaan aikaan kaksi oppilasta. Näissä kahdessa haastattelussa molemmat haastateltavat kuuluivat toistensa vastaukset, eikä voida tietää vaikuttiko toisen vastaajan vastaukset toisen oppilaan vastauksiin. Nämä kaksi haastattelua saattavat heikentää tutkimuksen luotettavuutta.

Uskon, että iltasatukirjahyllytoiminnan vaikutusten tutkimiseen haastattelu oli tulosten monipuolisuuden kannalta parempi menetelmä kuin kirjallinen tutkimuslomake. Haastattelu mahdollisti oppilaiden kysymyksiin vastaamisen, hankalien käsitteiden avaamisen ja lisäkysymykset. Useat oppilaat sekä ensimmäisellä että toisella luokalla kokivat hankaliksi käsitteet motivaatio ja yhteisöllisyys.

Haastattelun aikana haastattelijan oli helppo selittää oppilaille heidän hankaliksi kokemia käsitteitä. Kirjallisesti kyselylomakkeelle vastattaessa oppilaan kynnys kysyä hänellä hankalaa käsitettä olisi saattanut olla suurempi, jolloin oppilaan olisi ollut hankala vastata kysymykseen. Kysyttäessä vanhempien tai muun lähipiirin kiinnostuksen lisääntymisestä kirjoja tai lukemista kohtaan haastateltavat vastasivat useasti aluksi, että eivät he osaa sanoa. Haastattelutilanteessa haastattelijan oli helppo avata oppilaille esimerkkejä käyttäen, että miten vanhempien kiinnostusta esimerkiksi voisi havaita, jolloin oppilaat osasivat paremmin selittää konkreettisia havaintojaan.

Haastatteluille toteutettu aineistolähtöinen sisällönanalyysi on saanut kritiikkiä muun muassa sen yksinkertaisuudesta sekä helposta analyysimenetelmästä (Salo 2015, 166; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19). Uskon, että tutkielman sisällönanalyysi onnistui tavoitteellisesti, sillä sen tekemiseen varattiin aikaa ja sisällönanalyysin tekemistä tutkija oli harjoitellut aiemmin yliopiston menetelmäkursseilla.

Analyysin arvioitavuudella tarkoitetaan tutkimuksen lukijan mahdollisuuksia seurata tutkijan tekemiä ratkaisuja ja päätelmiä sekä tehdä niistä omia johtopäätöksiä. Analyysin toistettavuudella tarkoitetaan tutkijan analyysitapojen kuvailua niin tarkasti, että toinen tutkija päätyisi samoja keinoja hyödyntäen samoihin tuloksiin. (Mäkelä, 1990, 53.) Tässä tutkielmassa käytetyt laadulliset sisällönanalyysin keinot ja määrällisten tulosten käsittely on esitelty tutkimuksen toteutusta käsittelevässä luvussa kuusi. Kappaleen toivotaan selkeyttävän tutkielmaa lukevalle, kuinka sekä määrällisiä että laadullisia tuloksia lähdettiin analysoimaan. Ennen määrällisten tulosten analysointia tutkija tutustui määrällistä tutkimusta tarkastelemaan lähdekirjallisuuteen. Lähdekirjallisuudesta etsittiin tietoa erilaisista testeistä ja niiden käytöstä. Testien valintaan vaikutti esimerkiksi aineiston koko ja kyselylomakkeen muoto.

Laadullisen analyysin arvioitavuutta ajatellen on tulososioon lisätty haastattelujen litterointeja, joista lukija voi tehdä omia johtopäätöksiä tulosten laadusta. Laadullisia tuloksia avataan suurimmaksi osaksi haastattelujen litterointien kautta, jotta niiden sisällöstä saisi oikeanlaisen kuvan, eikä tutkijan oma tulkinta näkyisi tuloksissa. Koko haastattelutilanteen ajan tutkija pyrki olemaan neutraali ja välttämään haastateltavan johdattelemista.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tutkimusprosessin julkisuus ja sekä tutkimuksen tekemiseen varattu aika (Tuomi & Sarajarvi 2009, 142). Tämän tutkielman suunnittelu on alkanut syksyllä 2018 ja tutkimussuunnitelma on esitelty tutkimusseminaarissa

alkuvuodesta 2019. Kirjoitusprosessi on alkanut alkukevästä 2019, aineiston keruu on tapahtunut toukokuussa 2019 ja kirjoitusprosessi on jatkunut maaliskuuhun 2020 asti. Tutkimuksen eri vaiheet ovat olleet julkisia, sillä niitä on esitelty tutkimusseminaareissa ohjaajalle ja muille seminaariin osallistuneille. Muut seminaareihin osallistuneet ja tutkimuksen opponentti ovat myös kommentoineet työtä tutkimuksen eri vaiheissa.

Eskolan & Suorannan (1998) mukaan tutkimuksen eettisyyttä ajatellen tulee kiinnittää huomiota tutkimuslupaun, tutkimusaineiston hankkimiseen ja tutkittavien tunnistamattomuuteen. Koska tutkimukseen osallistuvat olivat alaikäisiä lapsia, tutkittavien lasten vanhemmilta kerättiin kirjallinen suostumuslomake (Liite 2). Suostumuslomakkeesta ilmeni tutkimuksen taustoja, tarkoitus, tutkimusmenetelmät, tutkittavien tunnistamattomuus ja yhteystiedot. Lomakkeesta ilmeni myös, että haastattelut tullaan nauhoittamaan. Haastattelut toteutettiin tähän tarkoitukseen sopivalla Turun yliopiston sanelukoneella, jonka tutkija lainasi käyttöönsä yliopistolta. Tutkittaville on luvattu heidän tunnistamattomuutensa ja jokaisen haastattelun aluksi kysyttiin vielä suullinen lupa tutkielmaan osallistumiselle ja haastattelujen nauhoittamiselle.

Haastattelut siirrettiin tutkijan omalle koneelle litterointia varten, jonka jälkeen ne poistettiin yliopiston nauhurilta. Haastattelujen litterointien jälkeen ääninauhat poistettiin koneelta ja tutkimuksen valmistuttua myös litteroinnit tuhottiin. Kirjalliset kyselylomakkeet siirrettiin sähköiseen muotoon tulosten käsittelyn helpottamiseksi, jonka jälkeen kirjalliset lomakkeet hävitettiin. Myös sähköiset versiot hävitettiin tutkimuksen valmistuessa. Tutkimuksen tekijä oli ainoa, joka aineistoa käsitteli. Oppilaista puhuttaessa käytettiin numerokoodeja, esimerkiksi oppilas1 ja oppilas 2. Myös luokista puhuttaessa käytettiin luokkakohdaisia koodeja luokka1 ja luokka2. Koulujen nimiä ei myöskään mainita tutkimuksessa.

8.3 Jatkotutkimus ja hyödyntämismahdollisuudet

Tutkimuksen voisi jatkossa toteuttaa niin, että aluksi tutkittaisiin ensi- ja toisluokkalaisten lukemiseen liittyviä asenteita nallekyselylomakkeen avulla. Vasta lukemisasenteiden kartoittamisen jälkeen luokkiin voisi viedä iltasatukirjahyllyt ja toteuttaa iltasatukirjahyllytoimintaa, jonka jälkeen lukemisen asenteita voisi kartoittaa uudelleen. Näin saataisiin selville, missä määrin iltasatukirjahyllytoiminta vaikuttaa oppilaiden lukemisen asenteisiin.

Oppilaiden lukemiseen liittyviä asenteita voisi myös tutkia pitkällä ajalla, esimerkiksi esikoulusta peruskoulun toiselle luokalle, jolloin voitaisiin havainnoida miten yksittäisten oppilaiden asenteet lukemista kohtaan muuttuvat alkuopetuksen aikana. Myös tyttöjen ja poikien välisiä eroavaisuuksia ja eri opettajien mahdollisia vaikutuksia oppilaiden lukemisen asenteisiin olisi mielenkiintoista tutkia. Mielenkiintoista olisi myös tutkia vanhemman omien lukuasenteiden mahdollista korrelaatiota lapsen lukuasenteiden suhteen. Iltasatukirjahyllytoimintaa olisi mielenkiintoista tarkastella vanhempien ja opettajien näkökulmasta ja kysyä heidän kokemuksistaan hyllyyn liittyen.

Tutkielmaa voi hyödyntää erityisesti opettajat ja vanhemmat. Tutkimuksesta opettajat voisivat saada arvokasta tietoa oppilaiden lukuasenteista, sosiaalisesta lukemisesta ja oppilaan lukemisenminäkuvasta. Oppilaan lukemisen minäkuvan tunteminen voisi olla todella tärkeää opettajalle, jotta tämä voisi puuttua mahdollisiin ongelmiin ajoissa ja lähteä tukemaan niitä. Vanhemmat voisivat hyötyä lapsen vastauksista kodin lukuympäristön kehittämisessä.

Lähteet

- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. *Sytytä Lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Aerila, J.-A., Kauppinen, M., Niinistö, E.-M. & Sario, S. 2019. *Ytimessä. Kirja kaiken oppimisen keskiöön*. Vaasa: Grano.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2014. *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. Jyväskylä: Special Data.
- Aunola, K., Niemi, P., Nurmi, J.-E., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. 2002. Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly* 37 (3), 310-327.
- Bowers, P. & Wolf, M. 1999. The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 415-438.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Chapman, J., Tunmer, W. & Prochnow, J. 2000. Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 92 (4), 703-708.
- Clark, C. & Hawkins, L. 2010. Young People's Reading: The Importance of the home environment and family support. *Psychology*. Lontoo.
- Cristofaro, T. & Tamis-LeMonda, C. 2011. Mother-child conversations at 36 months and at pre-kindergarten: Relations to children's school readiness. *Journal of Early Childhood Literacy* 12 (1), 68-97.
- Elliott, E.M. & Olliff, C.B. 2008. Developmentally Appropriate Emergent Literacy Activities for Young Children: Adapting the Early Literacy and Learning Model. *Early Childhood Education Journal* 35 (6), 551-556.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open*, 1-10.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Georgiou, G., Lyytinen, H., Manolitsis, G. & Torppa, M. 2012. Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing*, 321-346.
- Hassinger-Das, B., Jordan, N. & Dyson, N. 2015. Reading Stories to Learn Math: Mathematics Vocabulary Instruction for Children with Early Numeracy Difficulties. *The Elementary School Journal*, 242-246.
- Heikkilä-Halttunen, P. 2015. *Lue Lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2013. *Tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Hooper, S., Roberts, J., Nelson, L., Zeisel, S. & Fannin, D. 2010. Preschool predictors of narrative writing skills in elementary school children. *School Psychology Quarterly* 25 (1), 1-12.
- Laaksonen, H. 2019. Aurinko. Porkkana. Vesi. Helsinki: WSOY.
- Laine, T. 2018. Lukeminen – yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma? *Kasvatus & Aika* 12(2), 21-35.
- Lefebvre, P., Trudeau, N. & Sutton, A. 2011. Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 453-479.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. 2017. *Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lepola, J., Punna, T. & Poskiparta, E. 2006. Mikä selittää kuullun ja luetun ymmärtämisen taitojen kehitystasoa? Teoksessa M. Hannula & J. Lepola, *Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Linnakylä, P. 2000. Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh, *Kieli, diskurssi&yhteisö*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 107-132.
- Lukukeskus ry. *Lue Lapselle*. Noudettu osoitteesta <https://luelapselle.fi/> Viitattu 15.3.2020

- Merisuo-Storm, T. 2005. Koulutulokas. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) *Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74, 167-181.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2012. Jekkuhankkeeseen liittyvät tutkimukset. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J.-A. Aerila (toim.) *Jekku. Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetusikäntöjen kehittämishankkeesta*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, 169-318.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2014. The Interdependence between Young Students' Reading Attitudes, Reading Skills, and Self-Esteem. *Journal of Educational and Social Research* 4 (2), 122-130.
- Merisuo-Storm, T., Soininen, M. & Aerila, J.-A. 2012. *Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetus käytäntöjen kehittämishankkeesta*. Turku: Turun Yliopiston Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Morrison, F. & Cooney, R. 2002. Parenting and Academic Achievement: Multiple Paths to Early Literacy. Teoksessa J. Borkowski, S. Ramey & M. Bristol-Power, *Parenting and the Child's World: Influences on Academic, Intellectual, and Social-emotional Development*. 141-160. Psychology Press.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä, *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Neuman, S.B., Koh, S. & Dwyer, J. 2008. CHELLO. The child/home environmental language and literacy observation. *Early Childhood Research Quarterly* 23 (2), 159-172.
- Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja Kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinninlaitos 2013, 31-41.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. PISA 2018. *PISA18- Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa*. Jyväskylän Yliopisto. Noudettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-680-5> Viitattu 14.3.2020
- Orvasto, R.-L. & Levola, K. 2010. *Seitsemän minuuttia sadulle*. Helsinki: Tammi.

- Oxford, R.L. 2001. Language learning strategies. Teoksessa Carter, R. & Nunan, D. (toim.) *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rowe, D. W. & Neitzel, C. 2010. Interest and Agency in 2- and 3-Year-Olds' Participation in Emergent Writing. *Reading Research Quarterly* 45 (2), 169-195.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9-36.
- Salo, U.-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka, *Umpikujasta oivallukseen. Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, 166-190.
- Silinskas, G., Parrila, R., Lerkkanen, M.-K. & Poikkeus, A.-M. 2010. Mothers' reading-related activities at home and learning to read during kindergarten. *European Journal of Psychology of Education* 25 (2), 243-264.
- Swain, J. M. & Cara, O. 2017. Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy* 0 (0), 1-28.
- TARU-Tarinoilla Lukijaksi. Noudettu osoitteesta <https://peda.net/oppimateriaalit/ttl> Viitattu 12.5.2019
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turun Sanomat. (1. 8 2019). Koulujen syyslomasta lukuloma. *Turun Sanomat*, 19.
- Weigel, D.J., Martin, S.S. & Bennet, K.K. 2010. Pathways to literacy: connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research* 8 (1), 5-22.
- Wigfield, A. & Eccles, J. 2000. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81.
- Yle. (14.10.2016). *Yle Uutiset*. Tutkija: Lapselle kannattaa lukea ääneen – Vanhemmat unohtamassa perusasian. Noudettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9225322> Viitattu 15.3.2020

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake iltasatukirjahyllytoiminnasta

Iltasatukirjahyllyt

Iltasatukirjahyllyt ovat osa TARU (Tarinoilla lukijaksi) -toimintaa ja sen jatkoa eli YTIMESSÄ (Kirja kaiken oppimisen keskiöön) -hanketta. Toiminnan ideoijina ja tutkijoina toimivat Juli-Anna Aerila Turun yliopistosta ja Merja Kauppinen Jyväskylän yliopistosta. Iltasatukirjahylly on TARU-hankkeen opettajien kehittämä lukemista lisäävä ja vanhempien lukijuutta tukeva innovaatio. Tällä kyselyllä selvitetään iltasatukirjahyllytoiminnan tehokkuutta ja kehitetään sitä edelleen. Kyselyyn voi vastata nimettömänä ja vastaaminen on vapaaehtoista. Jos haluat tietää kyselystä, siihen liittyvästä tutkimuksesta tai TARU-toiminnasta, ota rohkeasti yhteyttä toimijoihin (julaer@utu.fi tai merja.kauppinen@karvi.fi).

1. Olen osallistunut iltasatukirjahyllytoimintaan

opettajana

oppilaana

vanhempana

isovanhempana

muuna oppilaan lähipiirin jäsenenä

2. Iltasatukirjahyllytoimintaan osallistuva ryhmä

Esiopetusryhmä

Ensimmäinen luokka

Toinen luokka

Kolmas luokka

Neljäs luokka

3. Kuinka kauan ja minä kuukautena osallistuitte iltasatukirjahyllytoimintaan?

4. Iltasatukirjahyllytoiminta lisäsi mielenkiintoa lukemiseen

erittäin paljon

paljon

jonkin verran

vähän

en huomannut muutosta

5. Kuvaile tähän, miten iltasatukirjahyllytoiminnan vaikutukset lukemiseen näkyvät konkreettisesti.

6. Iltasatukirjahylly lisäsi kiinnostusta kirjoja kohtaan

erittäin paljon

paljon

jonkin verran

vähän

en huomannut muutosta

7. Kuvaile tähän, miten kirjahyllytoiminta konkreettisesti näkyi kiinnostuksena kirjoihin.

8. Iltasatukirjahylly lisäsi yhteisöllisyyttä (yhteinen aika, läsnäolo, keskustelut) lukemisessa.

erittäin paljon

paljon

jonkin verran

vähän

en huomannut muutosta

9. Kuvaile tähän, miten yhteisöllisyys iltasatukirjahyllytoiminnan yhteydessä konkreettisesti näkyi.

10. Iltasatukirjahylly sai vanhemmat ja/tai muut lapsen lähipiirin aikuiset kiinnostumaan kirjoista ja lukemisesta.

erittäin paljon

paljon

jonkin verran

vähän

en huomannut muutosta

11. Kuvaile tähän, miten vanhempien tai muiden aikuisten kiinnostus kirjallisuuteen tai lukemiseen näkyi.

12. Iltasatukirjahyllytoiminta lisäsi lukemista ja kirjallisuuteen tutustumista ryhmässä muutenkin.

erittäin paljon

paljon

jonkin verran

vähän

en huomannut muutosta

13. Kuvaile tähän, miten iltasatukirjahyllytoiminnan vaikutukset ryhmän muuhun lukemiseen ja kirjallisuuden käyttöön näkyivät konkreettisesti.

14. Iltasatukirjahylly innosti myös aikuisia lukemaan enemmän.

erittäin paljon

paljon

jonkin verran

vähän

en huomannut muutosta

15. Kuvaile tähän, miten aikuisten lukemisen lisääntyminen konkreettisesti näkyi.

16. Mitä muuta haluat kertoa iltasatukirjahyllyn toimivuudesta lukemiseen motivoimisessa?

17. Oma ajatuksesi siitä, miten lasten lukemista ja kiinnostusta kirjoihin voisi lisätä ja muuta palautetta.

Kiitoksia sinulle kyselyyn vastaamisesta. Kyselyn vastausten pohjalta kehitämme lukemista lisääviä innovaatioita. Lukuiloa teille kaikille!

Liite 2: Tutkimuslupalomake



Hei!

Opiskelen Turun Opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella luokanopettajaksi ja olen tekemässä pro Gradu- tutkimusta oppilaiden kokemuksista iltasatukirjahyllytoiminnasta, jota on toteutettu lapsenne luokassa lukuvuoden aikana. Iltasatukirjahyllytoiminta on osa Tarinoilla Lukijaksi (TARU) -hanketta. Iltasatukirjahyllystä on löytynyt erilaisia alkukasvatusikäisille lapsille sopivia kirjoja luettavaksi kotona joko yksin tai yhdessä vanhemman kanssa. Tulen toukokuun 2019 aikana luokkaan kyselemään lapsilta heidän lukumotivoituneisuudestaan ja kokemuksistaan iltasatukirjahyllyhankkeesta kirjallisen lomakkeen ja haastattelun avulla.

Kirjallinen lomake koskee lapsen yleisiä käsityksiä lukemisesta ja kirjojen merkityksestä. Haastattelussa pyrin selvittämään lasten ajatuksia iltasatukirjahyllytoiminnasta. Lomakekysely toteutetaan koko luokan toimintana tai pienryhmissä ja haastattelut tehdään yksilöllisesti. Haastattelut nauhoitetaan tätä tarkoitusta varten varatulla sanelukoneella. Tutkimus keskittyy iltasatukirjahyllytoiminnan merkitykseen ja lasten lukemista koskeviin ajatuksiin, ei yksittäisiin lapsiin. Lasten henkilöllisyys tai koulu ei missään yhteydessä paljastu ulkopuolisille.

Mikäli lapsenne saa osallistua tutkimukseen, palauttakaa tämä lomake allekirjoitettuna lapsenne opettajalle 7.5. mennessä. Muistakaa myös, että lapsenne voi missä vaiheessa tahansa itsekin keskeyttää tutkimuksen. Lomakekyselyyn kuluu aikaa noin 20 minuuttia ja haastatteluun 5 - 15 minuuttia. Tutkimustuloksia esitellään sekä opinnäytetyössäni että mahdollisesti joissakin tutkimusjulkaisuissa. Tulen myös mielelläni kertomaan tuloksista esimerkiksi luokkanne vanhempainiltaan.

Jos teillä on kysyttävää tutkimuksesta, voitte olla yhteydessä minuun, opinnäytetyön ohjaajaani Jarmo Kinokseen tai TARU-hankkeen vastaavaan tutkijaan Juli-Anna Aerilaan (julaer@utu.fi/ 044-5183314) Kiitos yhteistyöstä!

-Kaisa Henriksson, (ksmhen@utu.fi/ 0440503966)

Annan luvan tutkimukseen osallistumiseen.

Lapsen nimi: _____

Liite 3: Lista iltasatukirjahyllyssä olleista kirjoista

Laatikko 1

Anholt, Catherine: Pienen isot ilot
Bright, Rachel: Ikioma kamu
Cousins, Lucy: Nok nok nok
Duplax, Georges: Nille Nallen kalaretki
Duplax, Georges: Hauska haaksirikko
Gliori, Debi: Hyvää yötä maailma
Hanna Karoliina: Pitkä matka kotiin
Hattunen, Noora: Peetu ja metsänväki
Jackson, Byron: Pikku Viu Viu
John, Jory: Pää tyynyyn!
Newman, Andrew: Iloinen noita
Newman, Andrew: Poika, joka etsi hiljaisuutta
Petz, Moritz: Voi harmi, mäyrä!
Prasadam-Halls, Smriti: Olen aina vierelläsi
Prasadam-Halls, Smriti: Ollaan yhdessä aina
Pusa, Satu: Nuutti Pikkukuutti
Scarry, Patricia: Maalaishiiri ja kaupunkilaishiiri
Talvisatuja
Tapola, Katri: Toiveretki
Vainio, Pirkko: Reino saa siivet
Walton, Jessica: Olen ystäväsi aina
Watson, Jane Werner: Leijonan tassu
Wilson, Karma: Kalle-karhu tahtoo lisää
Wise Brown, Margaret: Laivakoira

Laatikko 2

Anholt, Catherine: Pienen isot ilot
Bright, Rachel: Ikioma kamu

Cousins, Lucy: Nok nok nok
Duplaix, Georges: Nille Nallen kalaretki
Duplaix, Georges: Hauska haaksirikko
Forssén Ehrlin, Carl-Johan: Norsu joka tahtoi nukahtaa
Gliori, Debi: Hyvää yötä maailma
Hanna Karoliina: Pitkä matka kotiin
Hattunen, Noora: Peetu ja metsänväki
Jackson, Byron: Pikku Viu Viu
John, Jory: Pää tyynyyn!
Newman, Andrew: Iloinen noita
Newman, Andrew: Poika, joka etsi hiljaisuutta
Petz, Moritz: Voi harmi, mäyrä!
Prasadam-Halls, Smriti: Olen aina vierelläsi
Prasadam-Halls, Smriti: Ollaan yhdessä aina
Pusa, Satu: Nuutti Pikkukuutti
Scarry, Patricia: Maalaishiiri ja kaupunkilaishiiri
Talvisatuja
Tapola, Katri: Toiveretki
Vainio, Pirkko: Reino saa siivet
Walton, Jessica: Olen ystäväsi aina
Watson, Jane Werner: Leijonan tassu
Wilson, Karma: Kalle-karhu tahtoo lisää
Wise Brown, Margaret: Laivakoira

Laatikko 3

Andrén, Emelie: Ruuhkaa autokorjaamolla
Appelgren, Tove: Nukuhan jo, Vesta-Linnea
Bright, Rachel: Minun, sanoi orava
Duskey Rinker, Sherri: Hyvän yön höyryjuna
Forssén Ehrlin, Carl-Johan: Kani joka tahtoi nukahtaa
Francis, Suzanne: Sydämiä kaikkialla

Gliori, Debi: Kultra pieni
Hyvän yön iltasatuja
Isto, Sanna: Typy ja muriseva mörkö
Kanto, Anneli: Perttu Virtanen ja kauhea kateus
Kanto, Anneli: Perttu Virtanen ja varkaus
Kunnas, Mauri: Hyvää yötä, herra Hakkarainen
Lampela, Hannele: Prinsessa Pikkiriikin astetta paremmat iltasadut.
Meserve, Adria: Ollaan aina ystäviä
Mitchem, James: Hyvää yötä, pikku kuu
Nopola, Tiina: Siiri ja kolme Ottoa
Parvela, Timo: Taro hirmuliskojen ajassa
Pitkänen, Pasi: Kadonneiden eläinten saari
Roan Robbins, Heather: Pikkukarhun nukkumaanmenokirja
Ross, Tony: Hölmö herra Hukkanen
Smallman, Steve: Minäkö kättyinen
Sperring, Mark: Tassu tassussa
Stewart, Paul: Kanin ja siilin iltasatukirja
Surojegin, Nora: Uneton jänö
Weninger, Brigitte: Oppiminen on hauskaa!

Laatikko 4

Beskow, Elsa: Punaisen tuvan Annika
Bolliger, Max: Kolme karhukumppanusta
Bondestam, Linda: Hyvää yötä maa
Brown, Margaret: Suuri intiaani ja pieni intiaani
Dieckmann, Maijaliisa: Metsäkeiju Siiri Sinisiipi
Duskey Rinker, Sherri: Hyvän yön höyryjuna
Ezra Stein, David: Kukonpojan iltasatu
Forssén Ehrlin, Carl-Johan: Kani joka tahtoi nukahtaa
Haughton, Chris: Unen aika
Hoban, Russell: Myry ei saa unta
Hyvän yön iltasatuja 2

Knapman, Timothy: Hyvää yötä, merirosvot!
Kurttila, Minna: Nukkumatti ja yötön yö
Parvela, Timo: Taro ja taivaan vallat
Pitkänen, Pasi: Kadonneiden eläinten saari
Ritchie, Alison: Maailman paras vaari
Sacré, Marie-José: Sonjan salaisuus
Siekkinen, Raija: Herra kuningas
Sirett, Dawn: Lasten unikirja: Hyvää yötä!
Smith, Wendy: Sanohan nyt hei, Tiina!
Suutari, Mervi: Iltasatuja unettomille
Tiitinen, Esko-Pekka: Pienenpieni
Vilep, Heiki: Nukku-Matin höpöjutut
Watts, Bernadette: Kaksikymmentä Aisopoksen satua
Wolf, Tony: Pingu ja kaverit