



**TURUN  
YLIOPISTO**

**”Must se on niinku valtavan ihana kuunnella  
sellaista pientä ihmistä, joka oikeasti niin lukee  
mulle ja tulee sinne mielellään.”**

Laadullinen tapaustutkimus lukumummien ja -vaarien toiminnasta alakouluissa

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Tiia Kataja

25.10.2022  
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

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

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Tiia Kataja

**Otsikko:** ”Must se on niinku valtavan ihana kuunnella sellaista pientä ihmistä, joka oikeasti niin lukee mulle ja tulee sinne mielellään.” Laadullinen tapaustutkimus lukumummien ja -vaarien toiminnasta alakouluissa.

**Ohjaaja:** Professori Inkeri Ruokonen

**Sivumäärä:** 61 sivua + 4 liitettä

**Päivämäärä:** 25.10.2022

Tässä Pro gradu -tutkielmassa selvitettiin lukumummien ja -vaarien toimintaa alakouluissa. Tarkoituksena oli tutkia, millaisia näkemyksiä lukumummeilla ja -vaareilla on lasten lukemisesta ja miten he kuvailevat oppilaiden kanssa käytyjä lukuhetkiä sekä niihin liittyviä toimintoja. Lisäksi tehtävänä oli selvittää miten lukumummit ja -vaarit kuvailevat koulujen kanssa tehtävää yhteistyötä. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostavat lukutaitoon ja lukemiseen liittyvät tutkimukset, sosiokulttuurisen, kasvatuskumppanuuden ja osallisuuden tutkimukselliset lähestymistavat sekä vapaaehtoistoimintaan liittyvän kirjallisuuden tarkastelu. Lisäksi esitellään aiempia lukumummi ja -vaari -toimintaan liittyviä tutkimuksia.

Tutkimus on lähestymistavaltaan laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelemalla kuutta lukumummiä ja kahta lukuvaaria. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tuloksissa nousi esiin haastateltavien näkemyksiä lasten lukutaidon heikentymisestä, johon heidän mielestään vaikutti lasten vapaa-ajan lukemisen vähyyys. Lukumummien ja -vaarien näkemysten mukaan lasten lukemista tulisi lisätä. Etenkin yhdessä lukemisen merkitys nousi tuloksissa esille lukemaan innostavana tekijänä. Tuloksien mukaan hyväksi koetussa lukutilanteessa merkityksellistä ovat mm. tunnelma ja vuorovaikutuksellisuus. Tulokset osoittivat, että lukutilanteisiin liittyvän vuorovaikutuksen parhaina puolina koettiin luottamuksen rakentuminen ja lukuhetkien mielekkyys, toisaalta haasteellista oli lapsen haluttomuus osallistua lukuhetkelle. Tulosten mukaan kokemukset koulu yhteistyöstä olivat pääosin positiivisia, johtuen enimmäkseen yhdysopettajista sekä lapsista. Haastattelut toivat esille koulu yhteistyön kehittymisen parempaan suuntaan. Lukumummit ja -vaarit korostivat lukutoiminnan lähtökohtana lasten osallistamista kiinnostavien kirjojen valintaan. Lisäksi lukuhetkissä korostui yhteisöllinen ja hyvää mieltä luova vuorovaikutus lukemisen parissa.

**Avainsanat:** lukutaito, vuorovaikutteinen lukeminen, yhteistyö, osallisuus, vapaaehtoistyö, lukumummi ja -vaari -toiminta

## **Sisällysluettelo**

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>LASTEN LUKEMINEN JA LUKUINNON KASVATTAMINEN</b>	<b>9</b>
2.1	Lukutaito	9
2.2	Lukeminen alakouluissa	10
2.3	Vuorovaikutteinen lukeminen	12
<b>3</b>	<b>VAPAAEHTOISTOIMIJANA KOULUYHTEISTYÖN KENTÄLLÄ</b>	<b>14</b>
3.1	Sosiokulttuurinen oppimisnäkemys	14
3.2	Yhteistyö kasvatuskumppanuutena	15
3.3	Osallisuus	16
<b>4</b>	<b>VAPAAEHTOISUUS YHTEISTYÖTOIMINNAN TAUSTALLA</b>	<b>17</b>
4.1	Vapaaehtoistyö	17
4.2	Yhteisöllinen isovanhemmuus	19
4.3	Lukumummi ja -vaari -toiminta	20
4.4	Aiempiä tutkimuksia lukumummi ja -vaari toiminnasta Suomessa	21
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b>	<b>23</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b>	<b>24</b>
6.1	Tutkimusasetelma	24
6.2	Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta	25
6.3	Aineiston analyysi	26
<b>7</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA</b>	<b>30</b>
<b>7.1</b>	<b>Lasten lukeminen</b>	<b>30</b>
7.1.1	Lasten vapaa-ajan lukeminen	30
7.1.2	Lukeminen yhteisenä toimintana	33
7.1.3	Yhteenveto	36
<b>7.2</b>	<b>Lukuhetket ja niihin liittyvät toiminnot</b>	<b>36</b>
7.2.1	Lukeminen ja sen aiheuttamat tunteet	37
7.2.2	Lukeminen vuorovaikutteisena tilanteena	39
7.2.3	Yhteenveto	42

<b>7.3</b>	<b>Koulun kanssa tehtävä yhteistyö</b>	<b>43</b>
7.3.1	Koulu yhteistyön kokemukset	43
7.3.2	Koulu yhteistyön kehittyminen	46
7.3.3	Yhteenveto	48
<b>8</b>	<b>LUOTETTAVUUS</b>	<b>50</b>
<b>9</b>	<b>POHDINTAA</b>	<b>52</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>55</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>61</b>
	<b>Liite 1 Haastattelurunko</b>	<b>61</b>
	<b>Liite 2 Haastateltavien rekrytointi</b>	<b>63</b>
	<b>Liite 3 Informaatiokirje</b>	<b>64</b>
	<b>Liite 4 Suostumus tieteelliseen tutkimukseen</b>	<b>65</b>

**KUVIOT**

KUVIO 1. AINEISTOLÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI (MUKAILLEN SÄRAJÄRVI & TUOMI 2009, 109).	27
--	----

**TAULUKOT**

TAULUKKO 1. HAASTATELUAINEISTON LAAJUUS.	26
TAULUKKO 2. KATEGORIOIDEN MUODOSTAMISEN ESIMERKKI.	28

# 1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten lukutaito sekä lukemissujuvuus ovat nousseet yhteiskunnallisessa keskustelussa esille viime vuosina. Lasten heikentyneestä lukutaidosta ollaan erittäin huolissaan. Vasama (2022) toteaa kolumnissaan, että heikkojen lukijoiden osuus on kasvanut ja että joka seitsemäs peruskoulun päättävä suomalaisnuori lukee jo niin kehnosti, että se vaikeuttaa pärjäämistä niin opiskelussa kuin yhteiskunnassakin. Lukutaidon merkitystä ei tule siis väheksyä. Vahva ja kriittinen lukutaito nähdään monen muun taidon edellytyksenä. Tärkeää on saada lukemisen positiivinen kierre käyntiin (Puttonen 2022).

Pojista melkein kaksi kolmasosaa ilmoittaa lukevansa vain silloin, kun on pakko ja tytöistä näin vastaa neljä kymmenestä. Koulujen tulisi panostaa lukutaitoon entistä vahvemmin nyt, kun vapaa-ajan lukuharrastusten määrä on hiipumassa. (Vasama 2022.) Suomessa melkein kaikki lapset oppivat lukemaan, mutta osa lapsista ei kuitenkaan saavuta sujuvaa lukutaitoa (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2020b). Jokaisella lapsella tulisi olla oikeus sujuvaan lukutaitoon.

Alakoulun opettajilla ei valitettavasti ole enempää tunteja käytössään, jotta lasten kanssa voitaisiin kahdenkeskisissä hetkissä paneutua henkilökohtaisiin lukutaitoihin sekä lukemissujuvuuteen. Mannerheimin lastensuojeluliiton kouluttamat lukumummit ja -vaarit pyrkivät omalta osaltaan parantamaan lasten lukutaitoa ja lukemissujuvuutta sekä näin lisäämään oppilaiden tasa-arvoisuutta. Lukumummi ja -vaari -toiminta tuo koulupäiviin kahdenkeskistä aikaa, palautetta sekä kannustusta, mikä on lukemissujuvuuden harjoittelun kannalta ensi arvoisen tärkeää (Aro, Kinnunen, Oraluoma, Pöyliö & Salmi 2014, 68). Lukumummit ja -vaarit lukevat lasten kanssa ääneen ja antavat aikaansa lukutaidon kehittymiselle. Myös opettajat kokevat lukumummi ja -vaari -toiminnan positiivisena, kiireiseenkin kouluarkeen sopivana yhteistyön muotona (Aro ym. 2014, 60).

Motivaatiolla on positiivinen yhteys lukutaitoon. Tämä tarkoittaa sitä, että lapset, jotka nauttivat lukemisesta, myös lukevat paljon ja sitä kautta kehittävät lukutaitoaan. Tämä näkyy myös käänteisenä ilmiönä siten, että jos lapsi ei koe intoa lukemiseen, hän lukee vähemmän, eivätkä lukutaidot pääse tällöin kehittymään. (Lukumummit ja -vaarit 2022b.) Voidaan siis todeta, että lukuinnon syyttäminen toimii positiivisena kannustimena myös lukutaidon ja lukemissujuvuuden kehittymiselle. Lasten kanssa tulisi aloittaa lukemaan kirjoja hyvin varhain ja sitä tulisi jatkaa sen jälkeenkin, kun he ovat jo oppineet lukemaan (Puttonen 2022).

Yhdessä ääneen lukemista ei kannata lopettaa siihen, kun lapsi on itse oppinut lukemisen tekniikan (Aerila & Kauppinen 2021).

Lukumummit ja -vaarit jalkautuvat kouluihin ja auttavat, yleensä heikompia lukijoita, löytämään kirjallisuuden kautta avautuvat ihmeelliset maailmat. Heidän pyrkimyksensä on lisätä oppilaiden intoa lukemista kohtaan sekä tarjota mukavia hetkiä kirjallisuuden parissa. Lukumummit ja -vaarit lähtevät toimintaan mukaan kahdesta syystä: he kokevat, että lukutaidon tukeminen on tärkeää ja lapset ovat mukavia (Aro ym. 2014, 60).

Näissä lukumummin tai -vaarin ja oppilaan välisissä lukutuokioissa tapahtuu jotain ainutlaatuista. He lukevat yhdessä kirjaa, joka olisi muussa tapauksessa saattanut jäädä kokonaan lukematta. Kuulumisten vaihto ja hankalalta tuntuvien uusien sanojen selittäminen kuuluvat asiaan. Lukumummi ja -vaari -toiminta voidaan nähdä luontevana tapana jatkaa lukemissujuvuuden harjoittelua läpi koko alakoulun. (Aro ym. 2014, 68–69.) Lukumummi ja -vaari -toiminta on siis paljon enemmän kuin lukutaitoon ja lukemissujuvuuteen keskittyvää. Se voi olla oppilaalle päivän ainoa hetki, kun aikuinen on aidosti kiinnostunut juuri hänen mieltään painavista asioista. Lukumummista tai -vaarista voi lukuhetkien myötä tulla tärkeä henkilö oppilaan elämään. Joku, jonka kanssa voi keskustella milloin mistäkin mieltä painavasta asiasta. Kahdenkeskisissä lukuhetkissä heillä on lukemisen ohella aikaa kuunnella ja keskustella.

Lukumummit ja -vaarit ovat kaivattu linkki koulun ja oikean elämän välille.

Elämäkokemuksillaan he tuovat kouluun arvokkuutta, läsnäoloa ja tuulahduksen ulkomaailmaa. (Aro ym. 2014, 68.) Lukumummien ja -vaarien tekemä vapaaehtoistyö on merkityksellistä ja sillä voi olla mittaamattoman arvokkaat seuraukset oppilaiden elämään.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä lukumummeilla ja -vaareilla on lukemisesta alakouluissa. Myös lukumummien ja -vaarien näkemykset oppilaiden kanssa koetuista yhteisistä lukuhetkistä liittyvät läheisesti aiheeseen. Lisäksi kokemukset kouluyhteistyöstä ovat olennainen osa tämän vapaaehtoistyön toteutumiseen ja jatkuvuuteen.

Tutkimus on toteutettu haastatteleamalla kuutta lukumummiä ja kahta lukuvaaria, joilla on kokemusta vapaaehtoistyöstä lukemisen parissa alakouluissa. Haastatteluista kävi ilmi tärkeitä näkemyksiä lukemisesta alakouluissa, käytyjen lukuhetkien sisällöistä sekä kokemuksia koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Aiheen tutkiminen on ensiarvoisen tärkeää kaikkien yllä mainittujen seikkojen vuoksi. Tutkimukseni tavoitteena on kuvailla ja selvittää

lukumummien ja -vaarien toimintaa alakouluissa erityisesti heidän toteuttamiinsa lukuhetkiin liittyen.



## 2 LASTEN LUKEMINEN JA LUKUINNON KASVATTAMINEN

Lukeminen mahdollistaa aina kuvittelun. Se vie lukijan outoihin maailmoihin, laajentaa ajatukset uskomattomiin paikkoihin ja ulottaa mielen tiloihin, jotka hämmästyttävät, kehittävät ja innostavat uuteen. Lukeminen on tapa hahmottaa omaa päänsisäistä maailmaa ja saada perspektiiviä siihen, että joku muukin voi kokea asiat näin, en ole ajatusteni kanssa yksin. Se rohkaisee pysähtymään ja kannustaa keskittymään. Se kutsuu pitkiin ja johdonmukaisiin ajatuskulkuihin. (Piha 2020, 10–11.)

Tässä luvussa käsitellään ensin lukutaidon käsitettä alan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin liittyen. Sen jälkeen tarkastellaan lukemista alakoulukontekstissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) kautta. Lopuksi keskitytään esittelemään vuorovaikutteisen lukemisen käsitettä ja siihen liittyviä tutkimuksia.

### 2.1 Lukutaito

Yhtenä keskeisenä lukemisvalmiutena pidetään ymmärrystä siitä, että kirjoitetun kielen merkeillä ja puheella on yhteys (Aro, Heikkilä, Huemer & Salmi 2013, 10). Lerkkanen (2020b) nostaa esille kolme eri näkökulmaa, joista lukutaitoa voidaan tarkastella. Nämä näkökulmat ovat peruslukutaito, toimiva lukutaito ja kriittinen lukutaito. Peruslukutaito koostuu niistä kognitiivisista taidoista, joiden katsotaan olevan pysyviä ja universaaleja. Sen merkitys on välineellinen esimerkiksi oppimisen näkökulmasta. Toimiva lukutaito lähtee lukijan aktiivisuudesta ja se korostaa lukutaidon funktionaalisuutta ja välineellistä arvoa jokapäiväisessä elämässä selviämisen ja ympäristön vaatimuksiin sopeutumisen kannalta. Kriittinen lukutaito yhdistää peruslukutaidon ja toimivan lukutaidon yksilölliseen ajatteluun. (Lerkkanen 2020b, 10.)

Aro ym. (2013) tuovat esille, että lukutaidon kehittyminen kestää pitkään. Sen oppimisen alkuvaihe painottuu lukutaidon perustekniikan opettelemiseen eli peruslukutaitoon. Mitä kehittyneempi lukutaito on, sitä lähemmäs kriittistä lukutaitoa siirrytään. Lukutaidon käyttötavat määräytyvät kulttuurisesti ja sen vaatimukset muuttuvat, kun yhteiskunta muuttuu. (Lerkkanen 2020b, 10.) Haapalainen ja Qvintus (2019) toteavat, että riittävää lukutaitoa voidaankin pitää elämänhallinnan edellytyksenä. Lukemiseen sitoutuminen, lukemisaktiivisuus ja lukemisen harrastaminen ovat edellytyksiä hyvän lukutaidon saavuttamiselle (Opetushallitus 2022).

Peruslukutaito koostuu kahdesta elementistä: kirjoitetun kielen teknisestä lukemisen taidosta sekä tekstin ymmärtämisen taidosta. Teknisen lukutaidon taustalla ovat kirjaintuntemus, kielellinen tietoisuus ja äänteiden yhdistämisen taito. Luetun ymmärtämisen katsotaan kehittyvän erityisesti suhteessa kuullun ymmärtämisen taitoihin ja sanavarastoon. Taitava lukija hallitsee nämä molemmat. Lukutaidon katsotaan olevan puutteellinen silloin, jos toisessa tai molemmissa näistä taidoista on haasteita. (Lerikkanen 2020b, 10–11.)

Sujuvassa lukemisessa on kyse useiden peruslukutaidon alkeiden samanaikaisesta hallinnasta, sanojen merkityksen ymmärtämisestä sekä tekstin tulkinnasta. Kyse ei siis ole pelkästään lukemisen nopeudesta. Se perustuu taitoon tunnistaa sanoja nopeasti. Jotta tällaisen taidon kehittyminen olisi mahdollista, äänteiden ja tavujen yhdistelyn taidon sekä kokonaisien sanahahmojen tunnistamisen taidon tulee olla automatisoitunut. Sujuvan lukutaidon harjoittelussa ja opettelussa tärkeintä on, että lapsi kuulee paljon erilaisten tekstien ääneen lukemista. Mitä enemmän lapsen lukutaidosta löytyy puutteita sitä useammin hänen tulisi lukea ääneen jonkun kanssa kahden kesken. (Lerikkanen 2020b, 102–103; Aro ym. 2013, 14.) Mitä sujuvampaa lukutaito on sitä enemmän lukija voi keskittyä luetun ymmärtämiseen (Lerikkanen 2020a, 186).

## **2.2 Lukeminen alakouluissa**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kirjallisuuden opetusta on nostettu paljon esille. Alkuopetuksessa kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on, että oppilaat tutustuvat lukien ja kuunnellen lastenkirjallisuuteen. Näin he saavat aineksia ajatteluun ja ilmaisuun sekä opettelevat valitsemaan lukemista, sen pohjalta mitä he itse kokevat mielenkiintoiseksi. 1. ja 2. vuosiluokalla oppilaan ohjaaminen ja innostaminen lukutaidon oppimisessa lukeutuu opetuksen tavoitteisiin. Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta tarkkailemaan omaa lukemistaan. Lukukokemusten jakaminen sekä se, että kaikki lukevat omaa lukutaitoaan vastaavaa kirjaa on merkityksellistä. (Lerikkanen 2020b, 121; POPS 2014, 106.) Osalla lapsista on jo kouluun tullessa peruslukutaito hallussa, kun toiset saattavat vasta tutustua kirjaimiin. Tästä johtuen lukemaan opettamisen tulisi lähtökohtaisesti olla eriyttävää ja lasten taidot huomioon ottavaa (Opetushallitus 2022). Merisuo-Storm ja Soininen nostavatkin esille, että on myös tärkeä huomata, että tytöt eivät välttämättä ole kiinnostuneet samoista teksteistä kuin pojat (Merisuo-Storm & Soininen 2015, 13).

Lasten lukuinnon kasvattamisen tukena ensiarvoisen tärkeänä voidaan pitää luokan ja koulun ilmapiirin lukemismyönteisyyttä. Lukuinnon löytymisen voidaan sanoa tarvitsevan aikaa,

keskittymistä sekä mukavaa ympäristöä ja sosiaalista jakamista. (Haapalainen & Qvintus 2019, 7.) Hyvällä lukukaverilla on positiivinen vaikutus lukumotivaatioon, etenkin jos lukeminen tapahtuu jossain muualla kuin luokassa. Kirjan aihepiirin liittyminen lasten mielenkiinnon kohteisiin lisää lukumotivaatiota. Tällaiset kirjat ovat yleensä hauskoja ja jännittäviä. Lukumotivaatio voi riippua myös lapsen vireystilasta. Etenkin lapsilla, jotka kokevat olevansa heikkoja lukijoita, lukeminen voi viedä energiaa. Tekstin tulisi olla myös vaikeustasoltaan sopivan haastavaa. Kuvat voidaan nähdä sekä viihdyttävänä ja tarinaa elävöittävinä tai niiden voidaan kokea vievän tilaa tekstiltä ja vähentävän jännitystä. (Lukumummit & -vaarit 2022.)

Lukemiseen sitoutumista tuetaan lukemismotivaation heräämisen ja säilymisen avulla. Tähän liittyvät mahdollisuus itse valita kiinnostavaa luettavaa sekä lukukokemuksien jakamisen mahdollistaminen. (Lerikkanen 2020b, 121.) Opetushallituskin (2022) nostaa esille, että lukemaan opettamisessa tulisi kiinnittää paljon huomiota sisäisen motivaation heräämiseen ja ylläpitämiseen. Peruslukutaito ennustaa lukumotivaatiota jo ensimmäisellä luokalla. Ja mitä pidemmälle koulutiellä edetään sitä suuremmaksi lukemisaktiivisuuden ja harrastuneisuuden merkitys hyvällä lukutaidolle kasvaa. On kuitenkin hyvä muistaa, että koskaan ei ole liian myöhäistä aloittaa lukuharrastusta. (Lerikkanen 2020a, 187.) Opettajan kannustava ja positiivinen asenne oppilaan lukemaan harjoittelemista kohtaan on merkittävässä roolissa (Haapalainen & Qvintus 2019, 6).

Monipuolinen kielellisen kehityksen tukeminen on tärkeää. Lukemisen sujuvuuden kannalta merkittäviä asioita ovat hyvät lukemaan opettamisen menetelmät sekä ajoissa aloitettu tuki. Lukumotivaation, lukuasenteen, oppilaan itsetunnon ja koulumenestyksen välillä on nähtävissä selvä yhteys. (Haapalainen & Qvintus 2019, 7.) Koulussa tulisikin tähdätä lukuharrastuksen herättämiseen ja vankentamiseen. Sitä voidaan edistää oikeanlaisilla kirjavalinnoilla ja lukemiseen liittyvillä toiminnoilla. Lukutaidon kehittymisen ja lukuharrastuksen sanotaankin kulkevan käsikädessä. (Aerila & Kauppinen 2019, 14.)

Osa lapsista osaa lukea jo ennen koulun alkua, mutta osalle lapsista lukemaan oppiminen voi olla haasteellista. Tällöin ensimmäisen luokan alkaessa lasten lukutaidon tasoissa on suuria eroja. Lukemaan harjoittelemisen yksilöllistäminen ja opetuksen eriyttäminen ovat merkityksellisiä, jotta opetus säilyisi kaikille sopivan haasteellisena. (Lerikkanen 2020a, 183, 198.) Peruslukutaidon oppiminen on yksi ensimmäisten kouluvuosien tärkeimmistä tavoitteista (Lerikkanen 2020b, 19).

Lukutaidon ei tulisi olla oppiaineista ainoastaan äidinkielen vastuulla. Se tulee nähdä koko koulun ja kaikkien oppiaineiden yhteisvastuualueena. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältää monia asioita, jotka kilpailevat toistensa kanssa tärkeydestä. Lukemisen harjoittelu on kuitenkin asiana sellainen, jonka parista aikaa ei saisi ottaa pois. Lukutaito kehittyä vain lukemalla ja sujuvan lukutaidon saavuttaminen edellyttää paljon lukemista. (Haapalainen & Qvintus 2019, 9.)

### **2.3 Vuorovaikutteinen lukeminen**

Vuorovaikutteisessa lukemisessa aikuisen tulee mahdollistaa vuorovaikutuksellinen kommunikaatio lapsen kanssa. Aikuinen aktivoi lasta kysymällä tekstistä. Myös tekstiin liittyvien kuvien sisältöjen kommentoinnin pyytäminen lapselta on yksi vuorovaikutteisen lukemisen piirteistä. Lasta ei tule opettaa passiiviseksi kuulijaksi, vaan häntä tulisi vähitellen ohjata vuorovaikutteiseksi toimijaksi lukemistilanteessa. (Merisuo-Storm & Soininen 2015, 12–13.) Ääneen lukeminen ja luetusta keskusteleminen ovat tärkeitä lapsen kielen ymmärryksen kannalta (Beck & McKeown 2001, 18).

Lukemisessa olisi hyvä noudattaa muutamia periaatteita, jotka tukevat lukemisen keskustelemaa luonnetta. Avoimien ja elävöittävien kysymysten esittäminen on tärkeää, jotta lapsi rohkaistuu kertomaan tarinan sisällöstä laajemmin. Lapselle tulee antaa rohkaisevaa ja informatiivista palautetta. Lukemiseen liittyvä toiminta on hyvä mukauttaa lapsen kehitykseen, jolloin lapsen taitojen kehittymisen myötä häntä ohjataan tekemään yhä pidemmälle meneviä päätelmiä tarinan tapahtumista. (Hannula-Sormunen, Kajamies, Lehtinen, Mattinen & Räsänen 2013, 44–45.)

Mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa, kun tutkitaan kirjaa, tarjoaa lapselle sellaisia kokemuksia, jotka laajentavat hänen ilmaisukykyään, auttavat häntä tutustumaan kirjoihin sekä lukemisen nautintoon (Dunst, Gorman & Trivette 2010, 3). Yhdessä lukeminen kehittää lasten sanastoa sekä monipuolisten lauserakenteiden muodostamista (Ahtola, Niemi, Silvén 2003, 257, 270). Nämä taidot ovat yhteydessä lapsen luetun ymmärtämisen taitojen kehittymiseen. Yhteisessä lukuhetkessä lapsella ja aikuisella on jaettu tarkkaavaisuuden kohde, luettava kirja. (Hannula-Sormunen ym. 2013, 41, 43.)

Opetus-oppimisvuorovaikutuksen tulisi kulkea lapselta aikuiselle ja aikuiselta lapselle. Lapsi välittää monella tavalla aikuiselle tietoa siitä, miten hän ymmärtää yhteisen toiminnan kohteena olevia asioita. Kun taas aikuisen tulee kyetä käyttämään näitä tietoja apunaan

tukiessaan lapsen oppimista. Lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laadulla on todettu olevan merkitystä lasten sanavaraston kasvuun ja kielen ymmärtämiseen. (Hannula-Sormunen ym. 2013, 42–43.)

Myös kirjavalinnalla on suuri merkitys yhdessä lukemisen kannalta. Kun tavoitteina ovat osallistuminen, kanssakäyminen ja lukijan aktiivisen ajattelun aktivoiminen, tulee ottaa huomioon muutamia asioita. Kirjan tulee olla kiinnostava, tarinankulun ja sisällön tulisi olla samaistuttavissa ja kielen tulee tarjota mahdollisuuksia lapsen osallistumiselle. (Honchell & Schulz 2012, 63.) Lapsi voikin aikuisen tunneilmaisujen pohjalta tulkita yhteisen lukuhetken joko kiinnostavaksi tai pitkästyttäväksi (Hannula-Sormunen ym. 2013, 43).

### 3 VAPAAEHTOISTOIMIJANA KOULUYHTEISTYÖN KENTÄLLÄ

Sosiokulttuurisen oppimisen näkökulmasta tutkimuskohteena ovat yleensä yksilöt ryhmän tai yhteisön jäseninä ja niiden toimintaan osallistuvina toimijoina (Hilppö, Krokfors, Kumpulainen, Lipponen, Rajala & Tissari 2010, 14). Kaikki arkipäiväisetkin keskustelut, toiminnot ja tapahtumat saattavat sisältää mahdollisuuden, että yksilöt tai ryhmät oppivat jotain, jota he voivat hyödyntää tulevissa tilanteissa (Säljö 2001, 11). Kairalan (2010) mukaan jokaisella yksilöllä on halu kuulua, olla mukana ja kokea itsensä tarpeelliseksi. Vuoropuhelun keskeisimpiä asioita ovatkin kuuntelu ja toisen kuuleminen. Kuuleminen nähdään suhteena toiseen ihmiseen. (Kaskela & Kekkonen 2006, 32.) Arkiset kuulluksi tulemisen kokemukset rohkaisevat osallisuuteen syvemmissä kumppanuussuhteessa (Karila 2006, 99). Koettu osallisuus lisää hyvinvointia, turvallisuutta sekä uskoa tulevaisuuteen ja omiin mahdollisuuksiin (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja Hyvinvoinnin tutkimuskeskus 2022).

Tässä luvussa käsitellään ensin sosiokulttuurisen oppimisen näkökulman käsitettä alan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin liittyen. Sen jälkeen tarkastellaan yhteistyötä kasvatuskumppanuutena alan kirjallisuuden kautta ja lopuksi keskitytään esittelemään osallisuuden käsitettä.

#### 3.1 Sosiokulttuurinen oppimisen näkemys

Oppimisen sosiokulttuurisen näkökulman yhtenä lähtökohtana on vuorovaikutus yksilön ja yhteisön välillä. Ihminen nähdään biologisena olentona, fyysisten ja henkisten voimavarojen yhdistelmänä, jotka olemme saaneet luonnostaan. Sosiokulttuuriset keinot luodaan ja välitetään eteenpäin viestinnän avulla. Ihmiset oppivat osallistumalla käytännölliseen ja kommunikatiiviseen vuorovaikutukseen muiden kanssa. (Säljö 2001, 16, 20, 105.)

Sosiokulttuuriseen oppimisen näkökulmaan sisältyy kolme erilaista, toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevaa ilmiötä. Näitä ovat: älyllisten välineiden kehittäminen ja käyttö, fyysisten välineiden kehittäminen ja käyttö sekä viestintä ja ne eri tavat, joilla ihmiset ovat kehittäneet yhteistyön muotoja erilaisissa yhteisöllisissä toiminnoissa. (Säljö 2001, 20.)

Kun on kyse sosiokulttuurisesta näkökulmasta, termit väline ja työkalu nousevat esille. Niillä tarkoitetaan niitä kielellisiä ja fyysisiä keinoja, joita meillä on käytettävissämme ja joita käytämme ymmärtääksemme ympäristöämme ja toimiessamme siinä. Joten, kun on kyse siitä, miten opimme, on oikeastaan kyse siitä, miten omaksumme kulttuuriimme ja ympäristöömme

kuuluvat ajattelun ja käytännön toimien suorittamisen keinot. Ne syntyvät vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. (Säljö 2001, 18–19.)

Toimijuus ja tietovarannot ovat olennaisia käsitteitä, jotka sosiokulttuurinen näkökulma tarjoaa. Toimijuudella tarkoitetaan osallistumisen kautta muodostunutta identiteettiä. Se on toiminnan ja vuorovaikutuksen tulos. Jotta yksilö voi kasvaa toimijuuteen hänen ajatuksiaan ja ehdotuksiaan tulee kuulla ja ne tulee ottaa vakavasti. Tietovarannot ovat paikallisia, kulttuuristen tietotaitojen verkostoja. Ne ovat joustavia, dynaamisia ja vastavuoroisia. Ne mahdollistavat yhteisön ja siinä toimivien yksilöiden osallistumisen ja oppimisen. (Hilppö ym. 2010, 15–16.)

### **3.2 Yhteistyö kasvatuskumppanuutena**

Kasvatuskumppanuutta pidetään yhtenä yhteistyön muotona (Karila 2006, 92). Se on vuoropuhelua, joka perustuu kuulemiseen, kunnioitukseen, luottamukseen ja dialogisuuteen. Kasvatuskumppanuuden keskeisenä periaatteena pidetään kuulevaa suhdetta. Siinä asetutaan kuulemaan toisen ihmisen ajatuksia, asiaa ja puhetta. Se sisältää aina läsnäolon vaatimuksen. Toiselle se näyttäytyy aitona kiinnostuksena, rehellisyytenä ja empaattisuutena. (Kaskela & Kekkonen 2006, 32, 79.)

Kuuntelemisen kautta voidaan oppia ymmärtämään, hyväksymään ja lopulta kunnioittamaan toista yksilöä. Kunnioitus on yksi osa todellista vuorovaikutusta. Luottamus rakentuu kuulemisen ja kunnioituksen periaatteista. Se ei synny heti, vaan sen kehittymiseen tarvitaan aikaa, yhteisiä kohtaamisia ja keskinäistä vuoropuhelua. (Kaskela & Kekkonen 2006, 34, 36.)

Kuten jokainen kumppanuus, kasvatuskumppanuuskin alkaa aina tutustumisesta (Kaskela & Kekkonen 2006, 41). Mahdollisen erilaisuuden hyväksyminen ja sitä kautta itsestä poikkeavan kunnioittaminen on yksi keskeisimmistä kumppanuuden asenteellisista ehdoista. Sellaisen vuorovaikutuksen saavuttaminen, jossa keskustelukumppanit tulevat ymmärretyksi omien tarkoitusperiensä mukaisesti, nähdään yhtenä kasvatuskumppanuuden perustavanlaatuisista haasteista. (Karila 2006, 96–97.)

Kasvatuskumppanuus on yhteistyötä jäsentävä toimintatapa, joka hakee jatkuvasti sisältöään. Kasvatuskumppanuutta voidaan ajatella ennen kaikkea toimintatapana, joka perustuu määrättyihin prosesseihin ja periaatteisiin. Kasvatuskumppanuus on prosessi, joka alkaa tutustumalla ja syventyy vuoropuhelun myötä. Kasvatuskumppanuus tuo yleensä mukanaan

muutoshaasteita esimerkiksi kasvatusyhteisön toimintatavoille ja johtamiselle. (Kaskela & Kekkonen 2006, 79.)

### 3.3 Osallisuus

Osallisuus on arvotavoite, mutta myös toimintaa eli konkreettista osallistumista. Se on ihmisen hyvinvoinnin edellytys. Se voidaan käsittää eräänlaisena kattokäsitteenä, joka kerää alleen erilaisia lähestymistapoja ja näkökulmia omine käsitteineen. Osallisuus voi hahmottua kokemuksena tai tunteena ja toisaalta toimintamahdollisuuksina ja -kykynä. Osallisuus voidaan nähdä esimerkiksi tavoitteena ja keinona lisätä ja edistää yhteiskunnan tasa-arvoa. Osallisuutta voidaankin pitää yhtenä keskeisenä keinona syrjäytymisen ehkäisyssä. (Karjalainen & Raivio 2013, 12–14; Nivala 2008, 10.)

Osallisuutta voidaan vahvistaa tukemalla yksilön persoonallista ja sosiaalista kasvua (Nivala 2008, 11). Lähiympäristön merkitys korostuu iäkkäämpien ihmisten osallisuuden tukemisessa (Heinola & Helo 2012, 5). Osallisuutta lisäämällä pyritään kasvattamaan yksilötason hyvinvointia, mikä puolestaan heijastuisi yhteiskuntaan sosiaalisena kestävyyttenä, eheytenä ja luottamuksen lisääntymisenä. Yhteiskunnallinen osallisuus voidaan nähdä aktiivisena yhteisiin asioihin vaikuttamisena sekä esimerkiksi toimintana järjestö- tai yhdistyskentällä. (Karjalainen & Raivio 2013, 12, 14.) Järjestöillä on keskeinen rooli osallisuuden tukemisessa ja mahdollistamisessa. Tällä tavoin saadaan luontevasti mahdollisuuksia sukupolvien väliseen ja ikäihmisten keskinäiseen vuorovaikutukseen. (Heinola & Helo 2012, 5.)

Osallisuutta voidaan tutkia eri ikäryhmittäin. Ikäihmisillä osallisuudessa on kyse sosiaalisen toimintakyvyn ylläpitämisestä sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden turvaamisesta. On merkityksellistä, että yksilö kokee olevansa iäkkäänäkin yhteisönsä täysivaltainen jäsen. Mahdollisuudet vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristön kehittämiseen ovat osa sosiaalista osallisuutta. (Kairala 2010.)

Osallisuudella voidaan vaikuttaa asioiden kulkuun. Silloin voidaan ottaa vastuuta seurauksista sekä olla rakentavasti mukana yhteisöllisissä prosesseissa. Osallisuus nähdään voimaannuttavana, sitouttavana sekä se lisää vaikuttamisen ja toimimisen halua. (Kairala 2010.)



## 4 VAPAAEHTOISUUS YHTEISTYÖTOIMINNAN TAUSTALLA

Vapaaehtoisuus voidaan nähdä vahvana vastuullisuuden areenana, jossa yksilö ja kokonaisuus sekoittuvat keskenään. Tällä areenalla on paljon potentiaalia ja tarjottuja mahdollisuuksia, joilla voidaan edistää sekä yksilöiden että yhteisöjen hyvää. Systeminä, vapaaehtoistoiminta ei ole yksinkertainen ilmiö. Se on laaja kokonaisuus ja siinä yksilöt vaikuttavat yhteisöihin ja yhteisöt yksilöihin. Vapaaehtoistoiminnan motiivina pidetään sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen perustavanlaatuisia roolia. Vapaaehtoistoiminta onkin sosiaalista toimintaa eli jotain, jota yksilöt tekevät yhdessä. Sillä on kyky tuottaa vahvistunutta lähimmäisyyden tuntua. (Pessi 2011, 177–178, 182–183.) Yhteisöllistä isovanhemmuutta sekä lukumummi ja -vaari toimintaa pidetään yhtenä vapaaehtoistyön muotona. Yhteisöllisen isovanhemmuuden merkitys näkyy siinä, että yksittäiset arjen kokemukset ovat mittaamattoman merkityksellisiä sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta. (Rippstein 2008a, 21; Lukumummit ja -vaarit 2022a.)

Tässä luvussa käsitellään ensin vapaaehtoistyön käsitettä alan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin liittyen. Sen jälkeen tarkastellaan yhteisöllistä isovanhemmuutta sekä lukumummi ja -vaari -toimintaa alan kirjallisuuden ja tutkimusten kautta. Lopuksi keskitytään esittelemään aiempia tutkimuksia lukumummi ja -vaari -toiminnasta Suomessa.

### 4.1 Vapaaehtoistyö

Vapaaehtoistyö on osallistumista vuorovaikutukseen perustuvaan järjestelmälliseen auttamis- ja tukitoimintaan, jossa autetaan toista yksilöä, ryhmää tai organisaatiota (Eskola & Kurki 2001, 10; Wilson 2000, 215). Se painottaa nimenomaan yksilön toimintaa ja hänen oman vapaan tahtonsa ratkaisuja omasta toiminnastaan (Koskiahho 2001, 16). Vapaaehtoistyön hyödyt kohdentuvat auttajan perhe- ja ystäväpiiriin ulkopuolelle ja sen tulisi olla jonkin tahon organisoimaa (Pessi 2011, 178). Sitä ei tehdä taloudellisen hyödyn takia, vaan auttajan motiivi perustuu ajatukseen, että hän saa olla avuksi. Vapaaehtoistyöhönkin tarvitaan aina valmennusta, joten toiminnan keskeisenä motiivina voidaan pitää myös halua oppia ja käyttää opittua muiden auttamiseen. (Eskola & Kurki 2001, 10.) Se vaatii sitoutumista ajan ja vaivannäön näkökulmista (Wilson 2000, 216).

Vapaaehtoistyö innostaa, ylläpitää ja laajentaa ihmisen kykyä empatiaan. Se ylläpitää ja edistää toivoa maailmasta, jossa yksilöt välittävät toisistaan ja vastaavat toistensa tarpeisiin. Se tuo yhteen eri taustoista tulevia, normeiltaan ja arvoiltaan erilaisia ihmisiä.

Vapaaehtoistyön peruspiirteinä voidaan siis nähdä yhdessä tekeminen sekä toisten hyväksi toimiminen. Edellä mainitut ovat nimenomaan toisiinsa vaikuttamista, mutta myös muiden vaikutukselle altistumista. Vapaaehtoistyö voidaan nähdä yhteiskunnallisen luottamuksen edistäjänä, mutta se myös vaatii erityisen lujaa luottamusta. Tähän liittyy olennaisesti vastavuoroisuus, jossa vapaaehtoistyötä tekevä kokee antamisen lisäksi saavansa itse jotain takaisin. Kyseessä voi esimerkiksi olla tyhjyyden tunteen katoaminen, kiitollisuuden vastaanottaminen sekä kokemukset siitä, että minua vielä tarvitaan. Koettu vastavuoroisuus toimii motivaation ja sitoutumisen vahvistajana. (Pessi 2011, 183, 190–192.)

Vapaaehtoistyössä yksilöt haluavat tulla yhteen, toimia yhdessä ja tehdä jotain toistensa hyväksi. Se tarjoaa yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia ja joustavuutta sekä syviä merkityksiä. Etenkin elämän muutokohdissa, kuten eläkkeelle jäädessä, toiveet uusista sosiaalisista verkostoista saattavat korostua. Vapaaehtoistyö tarjoaa tällaisia merkityksellisiä suhteita, siteitä ja verkostoja. (Pessi 2011, 183.) Vapaaehtoisten motivaation taustalla on usein usko siihen asiaan, jonka parissa vapaaehtoistyötä tehdään (Evans & Saxton 2005, 12). Vapaaehtoistyö voi sijoittua kansalaisyhteiskunnallisen toiminnan keskiöön ja muuttaa maailmaa. Mutta sen tulee tiedostaa kytköksensä kansalaisyhteiskuntaan ja sen toimintamahdollisuuksiin. (Koskiahho 2001, 38.)

Vapaaehtoistyö on useille luonteva osa arkipäivää ja hyvän elämän kokemusta. Siihen on saatettu päätyä erilaisten sattumien kautta. Sen tarjoama toiminta mahdollistaa eräänlaisen pysähtymispaikan erilaisissa elämäntilanteissa oleville ihmisille. (Nylund & Yeung 2005, 15.)

Ikäihmisten keskuudessa vapaaehtoistyö nähdään usein heihin kohdistuvana. On kuitenkin olemassa erilaisia töitä, joita ikäihmiset voivat itse vapaaehtoisina tehdä. He voivat lähteä työskentelemään esimerkiksi lasten kanssa. Tällöin ikäihmiset voivat tietonsa ja taitonsa mukaan luoda mahdollisuuksia korjata koulutuksellisia ja kasvatuksellisiakin puutteita. Näin he voivat toimia yhteiskuntaa uudistavana voimana sekä antaa parhaimman mahdollisen esimerkin siitä, mitä elinikäinen oppiminen voikaan olla. (Kurki 2008, 131–132.)

Vapaaehtoistyöhön liittyy myös erilaisia uhkakuvia. Sisäisinä heikkouksina voidaan usein nähdä samantyyppisiä ilmiöitä: aktiivitoimijoiden vähyys, yhtä toimijaa kuormitetaan liikaa, rekrytointien vaikeus sekä vapaaehtoisten riittämätön tukeminen. Myönteisten viestien, palautteen sekä kiitoksen merkitys vapaaehtoisten tukemisessa on erityisen tärkeää. Parhaimmillaan vapaaehtoistyöstä syntyy merkittäviä positiivisia syklejä. Vapaaehtoistyössä saa olla mukana yhdessä rakentamassa parempaa maailmaa. (Pessi 2011, 194, 195, 203.)

## 4.2 Yhteisöllinen isovanhemmuus

Yhteisöllinen isovanhemmuus voidaan määritellä isovanhemmuudeksi, joka toteutuu hetkissä, joissa isovanhempi-ikäiset välittävät isovanhemmuutta esimerkiksi päiväkodeissa tai kouluissa (Sinnemäki 2005, 9). Suomalaista isovanhemmuutta on käsitelty kirjallisuudessa suhteellisen vähän. Käsitteet kylämummi ja -vaari, varaisovanhempi sekä kouluvaari ovat tulleet tutuksi vapaaehtoistoiminnan kautta. (Rippstein 2008b, 33.)

Yhteisöllinen isovanhemmuus antaa monipuolisen mahdollisuuden kuvailla esimerkiksi erilaisia vapaaehtoistoiminnassa toteutettavia, ei-biologisia, isovanhemmuuteen perustuvia sukupolvisuhteita ja kohtaamisia. Tämä sukupolvia yhdistävä vuorovaikutussuhde perustuu vapaaehtoisuuteen. Yhteisöllisen isovanhemmuuden ei tarvitse olla järjestöjen kautta tapahtuvaa. Siinä mukana olevat toimijat ovat luotettavia aikuisia, jotka haluavat antaa omaa aikaansa ollakseen läsnä lasten arjessa. (Rippstein 2008b, 34, 36.)

Onnistuvalle vanhenemiselle on pidetty tyypillisenä aktiivista toimintaa. Tällainen aktiivinen tapa elää ylläpitää fyysistä ja psyykkistä toimintakykyä sekä sosiaalisia suhteita. Jotta toimintakyky säilyy ja elämänlaatu paranee, merkitykselliseksi nousevat toimiva sosiaalinen verkosto ja saatavilla oleva sosiaalinen tuki. (Heikkinen 2002, 28.) Aktiivinen vanheneminen koskee meitä kaikkia. Sukupolvien välistä tasapuolisuutta ja eri sukupolvien välille kehitettäviä yhteisiä toimintoja tulee ylläpitää ja tukea. (Marin 2002, 92.)

Sukupolvien välisellä vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys yhteisöä koossa pitävänä voimana. Isovanhemmuus nähdään ennen kaikkea sukupolvien välisenä vuorovaikutussuhteena pieniin kasvaviin lapsiin. Sukupolvet yhdistävää toimintaa toteutetaan esimerkiksi kouluissa ja päiväkodeissa. Siellä toiminnan lähtökohtana on kuuntelemisen ja iloisen sukupolvet yhdistävän yhdessäolon mahdollistaminen. Tällaiseen vapaaehtoistoimintaan liittymiseen voi liittyä halu laajentaa omaa lähiverkostoa, jakaa omaa erityisosaamista ja elämäkokemusta. Päällimmäisenä on kuitenkin halu auttaa. Yhteisöllinen isovanhemmuus antaa parhaimmillaan sisältöä elämään sekä vahvistaa yhteisöön kuulumista. Se siis rakentaa yhteiskuntaa sosiaalisen ja moraalisen pääoman turvin. (Rippstein 2008a, 20–21.)

### 4.3 Lukumummi ja -vaari -toiminta

Mannerheimin lastensuojeluliitto (2020a) on sääntöjensä mukaisesti kaikille avoin kansalaisjärjestö, jonka tavoitteena on muun muassa edistää lasten ja lapsiperheiden hyvinvointia ja lapsuuden arvostamista yhteiskunnassa. MLL:n toimintaan on aina kuulunut kansalaisten vapaaehtoistyö ja yhteinen vastuunkantaminen sekä toisten auttaminen niin, että lapsen hyvinvoinnin tukena toimii sukupolvien ketju.

Lukumummit ja -vaarit -toiminta on osa Mannerheimin lastensuojeluliiton kylämummi- ja vaaritoimintaa. Paikallisyhdistykset toteuttavat sitä piirin tuella ja tehden yhteistyötä koulujen kanssa. Toimintamallin kehittäjä on Niilo Mäki Instituutti yhdessä Mannerheimin lastensuojeluliiton Järvi-Suomen piirin kanssa. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2020b.) Lukumummeja ja -vaareja on jo yli 1000 ympäri Suomen (Lukumummit ja -vaarit 2022a).

Lukumummit ja -vaarit lukevat kouluilla 2.–6. luokkalaisten oppilaiden kanssa, jotka tarvitsevat lisätukea lukemiseen. Vapaaehtoistyötä tekevät lukumummit ja -vaarit lukevat yhdessä lasten kanssa yleensä koulupäivien aikana. He käyvät kouluilla säännöllisesti lukemassa tiettyjen oppilaiden kanssa sovitun jakson ajan. Lukeminen voi tapahtua joko kahden kesken tai pienissä ryhmissä. Tällä tavoin lapset saavat mukavia lukukokemuksia, myönteistä palautetta sekä kontaktin toiseen sukupolveen. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2020b; Niilo Mäki Instituutti 2022.)

Lukumummit ja -vaarit osallistuvat ennen vapaaehtoistyönsä aloittamista perehdytykseen. Tämän lisäksi heille tarjotaan vertaistukea ja ohjausta toiminnan ajan. Heille on annettu toimintansa tueksi käsikirja, joka sisältää esimerkiksi toiminnan perusidean, lukutuokioilla käytetyt lukutavat sekä vinkkejä mahdollisiin pulmatilanteisiin. Toiminnan tärkeimpänä tavoitteena voidaan pitää lukumummien ja -vaarien antamaa positiivista ja innostavaa lukemisen mallia ja sillä toivotaan olevan myönteisiä vaikutuksia lasten lukuinnostukseen sekä lukemiseen liittyvän motivaation kasvamiseen. (Niilo Mäki Instituutti 2022.)

Toiminnassa on kuvailtu olevan kolme hyötyvää osapuolta. Lapset, jotka saavat lisää lukukokemuksia sekä kannustusta ja innostusta lukemiseen. Lukumummit ja -vaarit, jotka kokevat olevansa iloksi ja hyödyksi. Sekä viimeisenä opettajat, jotka saavat kouluarkeensa yhden aikuisen lisää ja koulu verkostoituu tätä kautta lähiyhteisönsä kanssa. Oppilaat lähtevät lukutuokioihin hymyillen ja palaavat takaisin oppitunneille, tuo sama hymy kasvoillaan. (Aro ym. 2014, 67, 69.)

#### 4.4 Aiempia tutkimuksia lukumummi ja -vaari toiminnasta Suomessa

Lukumummi ja -vaari -toiminnasta on tehty opinnäytetöitä kirjallisuuden, suomen kielen oppimisen, erityispedagogiikan tutkimuksen sekä lasten hyvinvoinnin ja oppimiskokemusten tutkimuksen näkökulmista. Esittelen alla lyhyesti näiden aiempien tutkimusten tuloksia.

Mäenpään (2018) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lukumummi ja -vaari -toiminnan lukutuokioiden rakennetta ja lukumummien käyttämiä pedagogisia ohjauskeinoja.

Lukumummi ja -vaari -toiminnan lukutuokioiden rakentuminen voidaan jakaa kolmeen eri tyyppiin: mallilukemiseen, vuorolukemiseen ja yhteislukemiseen. Mallilukemisessa luettiin vuorotellen samaa tekstiä, vuorolukemisessa luettiin tekstiä virke kerrallaan vuorotellen ja yhteislukemisessa luettiin yhtä aikaa samaa tekstiä. Lukumummien pedagoginen ohjaustoiminta oli melko pieni osa koko tuokion toimintaa. Lukutuokioiden pedagogisiksi keinoiksi luokiteltiin mallintaminen, palautteen anto, ohjeistaminen, kyseleminen sekä kognitiivinen strukturointi. Lukumummit toimivat lukutuokioissa pääosin heille annettujen ohjeiden mukaisesti. Mäenpään saamien tulosten perusteella olisi kuitenkin tärkeää tarkentaa lukumummien ja -vaarien saamia ohjeita lukutuokioiden toteuttamiseen sekä kasvattaa lukemisajan osuutta lukutuokioissa. (Mäenpää 2018.)

Vähäsöyriingin (2019) tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla lukumummien kokemuksia lukutuokioilla käyvien oppilaiden hyvinvoinnista. Lukumummit kokivat, että kodilla ja perheellä on suuri merkitys oppilaiden hyvinvointiin. Koulua kuvailtiin hyvänä tukena perheille kasvatustyössä, mutta ei kuitenkaan perhettä ja tukiverkkoa korvaavana tahona. Oppilaiden perheiden hyvinvointi ja voimavarat vaikuttavat oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin sekä siihen, miten koulunkäynti sujuu. Lukumummit kokivat lukutuokiot tärkeiksi etenkin sellaisille oppilaille, joiden isovanhemmat asuivat toisella paikkakunnalla. He nostivat myös esille sen, kuinka arjen kuulumisten kuunteleminen on tärkeä asia, joka lisää luottamusta oppilaan ja lukumummin välillä. Lukumummit kuvasivat lukutuokioilla käyviä oppilaita positiivisiksi. He kokivat kuitenkin epätietoisuutta siitä, kehen tulisi ottaa yhteyttä tilanteissa, joissa oppilaat kertoivat huolistaan tai vaikeuksistaan. Vähäsöyriingin saamien tulosten mukaan luottamus ja kannustaminen kouluyhteisössä vahvistavat ja tukevat oppilaiden oppimista ja sitä kautta oppilaiden hyvinvointia. (Vähäsöyrinki 2019, 25–26, 28.)

Kilponen (2016) on tutkinut kaunokirjallisuuden käyttöä ja sen merkitystä sanavaraston kehittämisessä niin, että S2-oppilaat ovat lukeneet lukumummien ja -vaarien kanssa säännöllisesti kirjaa. Toiminnan tavoitteena oli vahvistaa lukutaitoa ja lukumotivaatiota sekä

edistää sukupolvien välistä kanssakäymistä. Tutkimuksen aikana S2-oppilaiden sanastossa oli kehitystä. Tämän lisäksi heidän lukutaitonsa ja vuorovaikutustaitonsa kehittyivät ja motivaatio kasvoi. (Kilponen 2016, 1–2, 78.)

Karvonen (2014) on tutkinut lukumummi ja -vaari -toimintaa lasten kokemuksien näkökulmasta. Toimintaa kuvailtiin pääosin positiivisin ilmauksin. Lapsilla lukukokemuksiin vaikuttivat heidän asennoitumisensa lukemiseen, kirjojen mielekkyys sekä kokemukset lukutuokioilla käytetyistä lututavoista. Lapset kertoivat kehittymisestään lukijoina kuvaillen omaa kehittymistään tai lukumummien ja -vaarien tukea heidän kehittymiseensä lukijoina. Monet kokivat, että lukumummeilta ja vaareilta opitut taidot ovat sovellettavissa jatkossakin. Heidän antama palaute koettiin kannustavaksi. Lukumummeja ja -vaareja kuvailtiin kilteiksi ja kivoiksi sekä lapset kokivat, että oli mukavaa viettää aikaa vanhempien ihmisten kanssa. Myös yhdessä lukemista arvostettiin. (Karvonen 2014, 21, 24, 28–29, 31.)

Aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet lukumummi ja -vaari -toiminnan lukutuokioiden rakenteeseen ja siellä käytettyihin pedagogisiin ohjauskeinoihin (Mäenpää 2018) sekä lukumummien kokemuksiin lukutuokioilla käyvien lasten hyvinvoinnista (Vähäsöyrinki 2019). Myös kaunokirjallisuuden käyttöä sekä sen merkitystä S2-lasten sanavaraston kehittämisessä lukumummien ja -vaarien järjestämissä lukuhetkissä on tutkittu (Kilponen 2016). Näiden lisäksi on tutkittu 2.–6. -luokkalaisten kokemuksia lukumummi ja -vaari -toiminnasta.

Tässä tutkimuksessa näkökulma on lukumummien ja -vaarien näkemyksissä ja kokemuksissa lasten lukemisesta. Tämän lisäksi tavoitteena oli selvittää, millä tavalla lukumummit ja -vaarit kuvailevat heidän ja lasten välisiä lukuhetkiä sekä niihin liittyviä toimintoja. Lisäksi tutkitaan lukumummien ja -vaarien kokemuksia kouluyhteistyöstä.

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Lasten lukutaito on heikentynyt viime vuosien aikana. Vapaa-ajallaan lapset viettävät enenevässä määrin aikaa sosiaalisen median parissa ja kirjojen lukeminen harrastuksena on hiipumaan päin. Lukumummit ja -vaarit toimivat yhteistyössä koulujen kanssa lasten lukutaidon parantamiseksi. Heidän pitämänsä kahdenkeskiset lukuhetket luovat oppilaalle kiireettömän ja mukavan hetken kirjojen parissa. Mielenkiintoni aihetta kohtaan heräsi, kun aloin miettiä konkreettisia keinoja lasten lukutaidon parantamiseksi ja sitä kautta lasten välisen tasa-arvon lisäämiseksi. Lukumummit ja -vaarit pyrkivät omalta osaltaan ratkaisemaan tätä ongelmaa.

Tutkimukseni tavoitteena on kuvailla ja selvittää lukumummien ja -vaarien toimintaa alakouluissa erityisesti heidän toteuttamiinsa lukuhetkiin liittyen. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat

1. Millaisia näkemyksiä lukumummeilla ja -vaareilla on lasten lukemisesta?
2. Miten lukumummit ja -vaarit kuvailevat oppilaiden kanssa käytyjä lukuhetkiä sekä niihin liittyviä toimintoja?
3. Miten lukumummit ja -vaarit kuvailevat koulujen kanssa tehtävää yhteistyötä?

Tutkimus on toteutettu haastattelemalla kuutta lukumummiä ja kahta lukuvaaria, joilla on kokemusta vapaaehtoistyöstä lukemisen parissa alakouluissa.

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen ja kuvaan tutkimukseni toteuttamista ja etenemistä. Ensin tarkastelen tutkimusasetelmaa metodologiseen teoriataustaan viitaten, jonka jälkeen kuvaan aineiston hankintaa. Tämän luvun lopuksi esittelen tutkimuksen analyysin.

### 6.1 Tutkimusasetelma

Valitsin pro gradu -tutkielmani tutkimusmenetelmäksi kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimusotteen. Tutkimukseni lähtökohtana oli aineiston tarkastelu yksityiskohtaisesti ja monitahoisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Metsämuuronen (2006) määrittelee yhdeksi laadullisen tutkimusotteen kannalta hyväksi piirteeksi sen, että tutkimuksessa osoitetaan kiinnostusta tietyissä hetkissä mukana olleiden yksittäisten henkilöiden merkitysrakenteisiin. Tutkimuksen päähuomio on siis tapahtumien yksityiskohtaisissa rakenteissa niiden yleisluontoisen jakaantumisen sijaan. (Metsämuuronen 2006, 88.)

Laadullisessa tutkimusotteessa pyritään korostamaan todellisuudesta saatavan tiedon subjektiivista luonnetta (Juuti & Puusa 2011, 47). Lähtökohtana voidaan siis pitää moninaisen todellisen elämän kuvaamista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan laadullisessa tutkimuksessa päähuomio on usein varsin pienessä määrässä tapauksia. Näitä tapauksia analysoidaan mahdollisimman perusteellisesti. (Eskola & Suoranta 2008, 18.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tavoitteena on tavallisesti ymmärtää tutkittavien näkemys tutkittavana olevasta ilmiöstä (Kiviniemi 2018, 73).

Tutkimusstrategiani oli laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa korostetaan tapauksen kokonaisvaltaista selittämistä, sen sijaan että se pilkottaisiin erillisiin muuttujiin (Piekkari & Welch 2011, 187). Tutkimukseni keskittyi lukumummien ja -vaarien käsityksiin lukemisesta alakouluissa sekä kouluyhteistyöstä. Tutkimukseni päähuomio on siis näissä yksilöllisissä kokemuksissa ja niiden saamissa subjektiivisissa merkityksissä (Jokinen 2020). Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että tutkittavasta tapauksesta halutaan koota monipuolisesti tietoja. Perimmäisenä pyrkimyksenä on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen entistä syvällisemmin. (Metsämuuronen 2006, 91.) On merkityksellistä, että tutkija ymmärtää tapauksensa ainutlaatuisuuden, sen yleiset piirteet sekä sen vastaavuuden muihin tapauksiin (Eskola, Saarela & Vilka 2018, 197–198).



Tapaustutkimukselle ominaista on käyttää empiirisiä aineistoja (Juhila 2020). Joten on perusteltua, että tutkimukseni aineistoksi toteutin tutkimushaastatteluja. Toteutin haastattelut niin, että haastateltavat saivat vastata etukäteen laatimiini kysymyksiin omin sanoin ja niin laajasti kuin haastateltava itse koki tarpeelliseksi. Haastateltavat saivat mahdollisuuden tutustua kysymyksiin etukäteen. Haastattelut nauhoitettiin myöhempää analysointia varten. Kuten Hyvärinen, Suoninen ja Vuori (2020) määrittelevät, kyseessä oli puolistrukturoitu haastattelu. Kysymykset olivat kaikille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ollut (Eskola & Suoranta 2008, 86).

## **6.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta**

Tutkimukseni kohdejoukkona oli Mannerheimin lastensuojeluliiton kautta kouluissa vapaaehtoisina toimivat lukumummit ja -vaarit.

Aineiston keräämisen toteutin haastattelemalla kuutta lukumummiä ja kahta lukuvaaria. Käytetty teemahaastattelurunko on liitteenä 1. Haastateltavien valinnan kriteerinä oli, että heillä on vähintään 1 vuosi kokemusta lukumummina tai -vaarina toimimisesta alakoulussa. Kokemuksen määrä vaihteli yhdestä vuodesta seitsemään vuoteen. Myös se, että haastateltava edelleen toimii lukumummina tai -vaarina, muotoutui yhdeksi kriteeriksi.

Etsin haastateltavia Mannerheimin lastensuojeluliitossa työskentelevän yhteyshenkilön kautta. Tämä yhteyshenkilö lähetti 14.11.2021 laatimani haastattelupyynnön, joka on liitteenä 2, kaikille heidän osastonsa lukumummeille ja -vaareille. Sain 16.11.2021-18.11.2021 sähköpostitse kahdeksan suostumusta haastatteluun. 7.1.2022 lähetin kaikille kahdeksalle haastateltavalle sähköpostia (liite 3), jossa pyysin heidän postiosoitettaan suostumuslomakkeen (liite 4) sekä tietosuojalomakkeen lähettämistä varten. Liite 3 sisälsi lisäksi informaatiota Zoom-palvelusta sekä kysymyksen siitä, haluavatko haastateltavat toteuttaa haastattelun Zoom-palvelussa vai puhelimitse. 14.1.2022 lähetin haastateltaville postitse edellä mainitut lomakkeet. Sovimme haastattelujen ajankohdat sähköpostitse ja samalla lähetin haastateltaville teemahaastattelurungon (liite 1), jota käytin jokaisen haastattelun pohjana.

Tutkimuksen haastattelujen toteuttamisen aikana Suomessa vallitsi Covid19-pandemia ja kaikkien turvallisuuden takaamiseksi teemahaastattelut toteutettiin etäyhteyden välityksellä joko Zoom-palvelussa tai puhelimitse. Etähaastattelu vähensi logistisia ongelmia sekä auttoi haastattelujen ajankohtien sopimisessa. Haastattelut sekä niiden nauhoitukset sujuivat ilman

teknisiä ongelmia. Tallensin nauhoitetut haastattelut tietoturvallisesti Turun yliopiston Seafire-pilvitalennuspalveluun. Yksilöhaastatteluista kuusi toteutettiin Zoom-palvelussa ja kaksi puhelimitse 16.2.2022-28.2.2022 välisellä ajalla.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti, aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu (Sarajärvi & Tuomi 2009, 71). Se on vuorovaikutteista keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta (Puusa 2011, 73). Se voidaan nähdä myös tavoitteellisena tiedonkeruun tilanteena, joka usein nauhoitetaan (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 28). Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, ainutlaatuisessa hetkessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204). Tästä johtuen haastatteluaineisto tulee nähdä tilannesidonnaisena, joten sen yleistämisessä ei tule liioitella (Puusa 2011, 73).

Toteutetut teemahaastattelut noudattivat teemahaastattelulle tyypillisiä seikkoja. Ne olivat muodoltaan avoimia, joten vastaajat saivat halutessaan puhua varsin vapaamuotoisesti. Lisäksi käytetyt teemat takasivat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa keskusteltiin samoista asioista. (Eskola & Suoranta 2008, 87; Hirsjärvi & Hurme 2011, 48.)

### 6.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteluilla, joista muodostui laaja tekstimateriaali. Haastattelujen kestot vaihtelivat 19 minuutista 50 minuuttiin ja ne tuottivat yhteensä 44 A4-sivua litteroitua tekstiä fontilla Calibri ja rivivälillä 1. Numeroin haastattelut 1–8 ja viittaan niihin tarvittaessa H1–H8. Keräsin haastatteluaineistosta kestot ja litteroidun aineiston määrät alla olevaan taulukkoon (Taulukko 1).

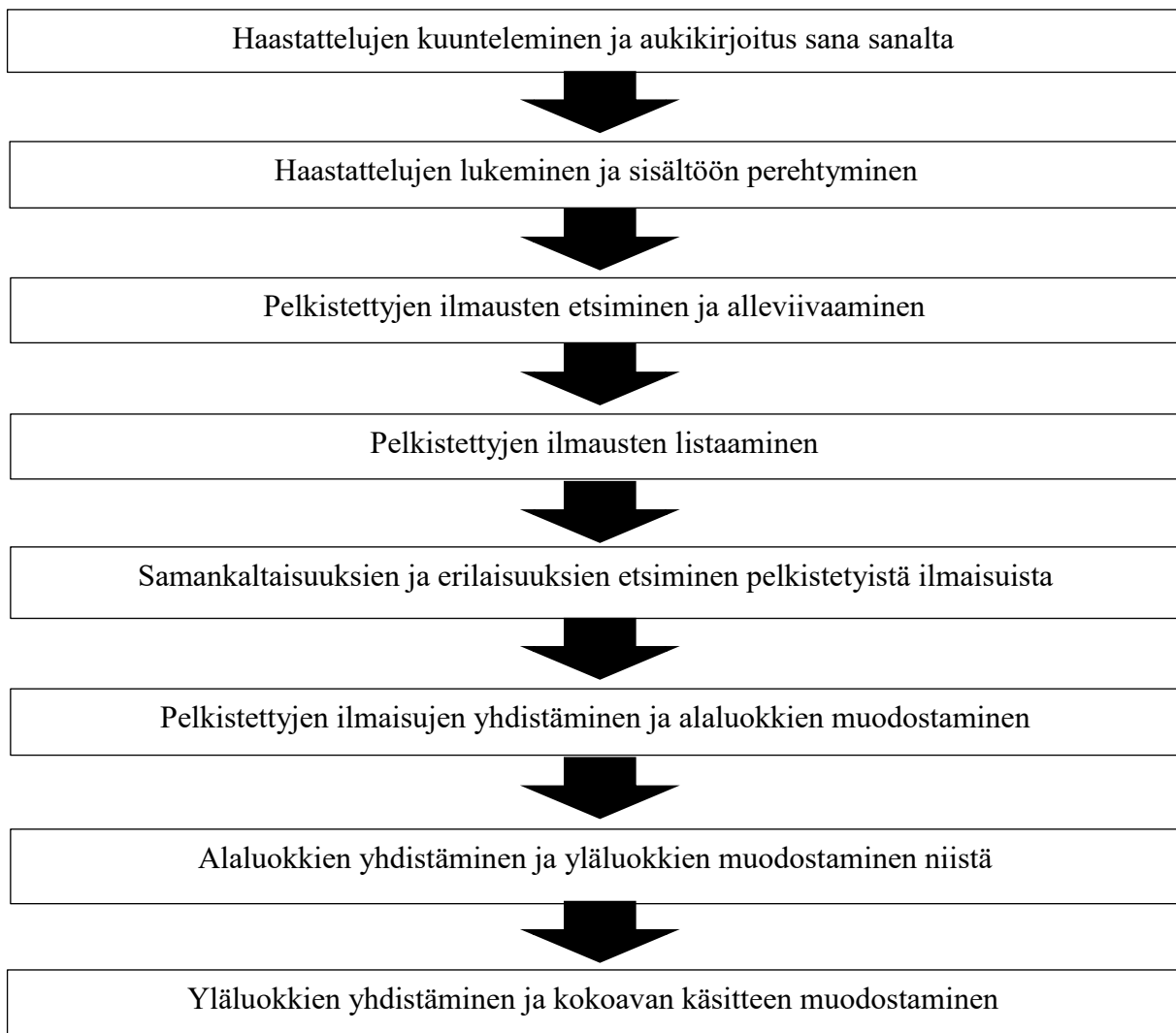
Taulukko 1. Haastatteluaineiston laajuus.

Haastattelu	Haastattelun kesto	Litteroitu teksti
Haastattelu 1 (H1)	40 min	5,5 sivua
Haastattelu 2 (H2)	36 min	4,5 sivua
Haastattelu 3 (H3)	36 min	5,5 sivua
Haastattelu 4 (H4)	19 min	3,5 sivua
Haastattelu 5 (H5)	50 min	7,5 sivua
Haastattelu 6 (H6)	50 min	8 sivua
Haastattelu 7 (H7)	28 min	4 sivua
Haastattelu 8 (H8)	38 min	5 sivua

Haastattelujen litteroinnin toteutin itse. Koko aineisto litteroitiin eli muunnettiin puheesta sanatarkaksi tekstiksi. (Ruusuvuori 2011, 424.) Kirjoitin puhutun kielen mahdollisimman tarkasti, mutta jätin litteroinnista pois tauot, huokaukset ja naurahdukset. Nämä ovat tutkimukseni kannalta tarpeettomia. Hirsjärvi & Hurmekin (2011) toteavat, että tutkimusongelma ja -ote määrittelevät omalta osaltaan sen, kuinka tarkkaan litterointiin kannattaa ryhtyä. Litterointi oli, odotuksien mukaan, työläs, mutta tein ne viikon sisällä haastattelun pitämisestä.

Aineiston käsittelytapa oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi, joka pelkistettynä tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien. Aineiston rajaaminen on merkityksellistä analyysin mielekkyyden ja järkevyyden kannalta. (Eskola & Suoranta 2008, 19.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on joustava tapa analysoida tekstiä (Hsieh & Shannon 2005, 1277). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi (mukaillen Sarajärvi & Tuomi 2009, 109).

Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin sisältyy aineiston osiin pilkkominen, listaus ja uudelleenryhmittely hahmottuvat tekniseksi ja systemaattiseksi koodaamiseksi. Sitten näitä aineistolähtöisesti pelkistettyjä empiirisiä ilmauksia listataan ja yhdistellään yläkäsitteiksi, jolloin päästään kohti käsitteellisempää näkemystä ja teoriaa tutkittavasta ilmiöstä.

(Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2011, 19.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen, jotka ovat redusointi, klusterointi ja abstrahointi. Redusoinnissa eli aineiston pelkistämiseksi haastatteluaineisto pelkistetään niin, että aineistosta karsitaan kaikki tutkimukselle epäoleellinen pois. Tämän voi tehdä esimerkiksi alleviivaamalla samaa asiaa kuvaavat ilmaisut tietyllä värillä. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 108–109.)

Kun aineisto on pelkistetty, siirrytään aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn. Siinä aineistosta koodatut alkuperäisilmaisut käydään tarkasti läpi, etsien samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Ilmaukset ryhmitellään alaluokiksi ja niitä yhdistelemällä muodostetaan yläluokkia ja pääluokkia. Viimeisessä vaiheessa eli abstrahoinnissa, erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja tämän tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 109–111.)

Taulukko 2. Kategorioiden muodostamisen esimerkki.

Ilmaus	Pelkistys	Alakategoria	Pääkategoria
<i>Tuota se lukeminen sujuu ja sitten siitä vaihdetaan myös niinku mielipiteitä ja jotenki puhutaan siitä mitä luetaan. (H1)</i>	Mielipiteiden vaihto	Vuorovaikutteinen lukeminen	Lukuhetket ja niihin liittyvät toiminnot
<i>Sit varsinkin, jos niitä pystyy auttamaan niin sitten siitä tulee hyvä mieli, että ei oo turhaan tää työ. (H3)</i>	Hyvän mielen kokemus lukemaan auttamisesta	Lukeminen ja tunteet	

Taulukossa 2 esitellään esimerkki tämän tutkimuksen ilmaisujen pelkistämisestä ja alakategorioiden ja pääkategorioiden muodostamisesta. Tässä esimerkissä pääkategoriaksi muodostui ”Lukuhetket ja niihin liittyvät toiminnot”, joissa korostuvat vuorovaikutteisuus ja yhdessä koetut, lukemiseen ja lukemistilanteisiin liittyneet tunteet (tulokset esitelty kappaleessa 7.2).

Muita aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä lukumummi ja -vaari -toimintaan liittyneitä esille tulleita keskeisiä teemoja olivat lasten lukeminen ja koulujen kanssa tehtävä yhteistyö. Lasten lukemiseen liittyvässä pääkategoriassa korostuivat yhteiset lukuhetket lukumummin/-vaarin ja lapsen kanssa koettuna yhteisenä ja vuorovaikutteisena toimintana sekä lukumummien ja -vaarien näkemykset lasten vapaa-ajan lukemisesta ja sen tukemisesta. Lukumummi ja -vaari -toiminnan kolmantena pääkategoriana nousi esille koulun kanssa tehtävän yhteistyön merkitys, ja siinä erityisesti yhdysopettajan kanssa tehtävä yhteistyö ja koulu yhteistyössä esille nousseet vaihtelevat kehittämistarpeet. Tarkemmat laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin tulokset esitellään luvussa 7.

## 7 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA

Haastatteleman lukumummit ja -vaarit olivat iältään 65–75-vuotiaita ja he tekivät tätä vapaaehtoistyötä samassa maakunnassa. Haastateltujen ammattitaustat olivat hyvin vaihtelevia, mutta niissä kaikissa yhteistä oli työn luonteen ihmisläheisyys ja sosiaalisuus. Kahdella haastateltavista oli kasvatusta- ja opetusalan ammattitausta. Yksi haastateltavista teki tällä hetkellä muutakin vapaaehtoistyötä. Tämä vapaaehtoistyö oli saanut alkunsa lukumummina/-vaarina toimimisesta ja liittyi myös lasten lukemiseen. Osa haastateltavista oli saanut idean lukumummiksi tai -vaariksi ryhtymisestä lähipiiristään, osa Mannerheimin lastensuojeluliiton kautta ja osa oli lukenut aiheesta paikallislehdestä tai saanut idean kirjastosta. Haastateltavat nauttivat lukumummina ja -vaarina toimimisesta. Kaikista haastatteluista kävi ilmi huoli lasten huonontuneesta lukutaidosta ja varmuus siitä, että asialle on tehtävä jotain. Kokemukset koulu yhteistyöstä olivat pääosin positiivisia ja yhtenä tämän vapaaehtoistyön parhaista puolista pidettiin lasten kanssa toimimista.

### 7.1 Lasten lukeminen

Lasten lukeminen näkyi aineistossa eniten lasten vapaa-ajan lukemisen määrän vaihtelevuutena sekä toisaalta vähyytenä. Haastatteluista nousi esille lasten kanssa lukemisen merkitys, jota tulisi ehdottomasti lisätä. Aineistossa korostui kaksi näkökulmaa lasten lukemiseen liittyen, joten tarkastelen näkemyksiä lasten lukemisesta sekä kokemuksia yhdessä lukemisesta.

#### 7.1.1 Lasten vapaa-ajan lukeminen

Lasten vapaa-ajalla lukemisen määrä oli vaihtelevaa. Kaikki haastateltavat tiesivät lapsia, jotka eivät juurikaan lue vapaa-ajallaan. Luettavien kirjojen kiinnostavuuden ja niiden sisältävien kuvien merkitys olivat merkittäviä. Yhdessä lukemisen määrää tulisi ehdottomasti lisätä, mutta kouluissa ei koettu olevan enempää aikaa lukemiselle.

Osa haastateltavista koki lasten omat vapaa-ajan lukukokemukset vähäisiksi. Lapset eivät juurikaan kertoneet omista lukukokemuksistaan. Eroja oli havaittu myös luokka-asteiden välillä.

Aika vähän siis he oikeesti lukee... Tosi vähän he kertovat lukemisestaan... (H1)

Kun mä aloitin, niin mulla oli semmosii isompia lapsii... Niin tuota he ei juurikaan puhuneet lukemisistaan mitään... Nyt mulla olikin sitten kakkosluokkalaisia ja tuota he olivat sitten hyvinkin kiinnostuneita... (H8)

H3 ja H4 pitivät vapaa-ajan lukemisen vähyyttä näillä lapsilla ilmi selvänä asiana, sillä he pitivät sitä osaksi sille, miksi juuri nämä lapset pääsevät lukemaan lukumummien ja -vaarien kanssa.

No ne lapset, joiden kanssa mä luen niin lukevat aika vähän varmaan. Joku selitys juuri siihen, että miksi mä sitten heidän kanssa luen tarkemmin. (H4)

Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että lasten vapaa-ajalla lukemisen määrä oli hyvin vaihtelevaa. Kuitenkin kaikki haastateltavat tiesivät sellaisia lapsia, jotka eivät juurikaan lue vapaa-ajallaan. Lasten koettiin kertovan lukukokemuksistaan, kunhan heiltä vain kysyi. H2 mainitsi selkeän eroavaisuuden tyttöjen ja poikien välillä, jonka mukaan tytöt lukisivat vapaa-ajallaan poikia enemmän.

Kyl ne siis kertoo, kun kysyy... Sit se oli ihan niinku laidasta laitaan... (H7)

No tytöt lukee kyllä huomattavasti enempi kuin pojat. (H2)

Haastateltavat nimesivät lasten vapaa-ajallaan lukemia kirjoja pääosin sarjakuvamaisiksi. H3 kertoi jonkun lapsen lukevan kotona pelikonsolien käyttöohjeita. Myös kirjat, joissa on paljon kuvia, mutta myös paljon tekstiä tuntuivat osan haastateltavien mielestä kiinnostavan lapsia. Lisäksi osa haastateltavista mainitsi yksittäisiä teemoja, kirjoja tai kirjasarjoja, jotka tuntuivat olevan lasten suosiossa. H7 kertoi joskus hämmästyneensä, kuinka tieteellistä tekstiä yksi lapsista luki.

Osa on vähän tämmösiä sarjakuvatasolla. Yksi lukee pelikonsolien käyttöohjeita. (H3)

Osa lukee Pottereita ja sitten oli Soturikissat... Tunne- ja hevoskirjoja... (H6)

Tatu ja Patu -kirjat. (H3)

Oli yks poika tämmöinen, joka oli niinku. Mä olin aika ihmeissäni, että ohhoh se oli vähän niinku tieteellistä tekstiä. (H7)

Haastateltavat pitivät tärkeänä, että luettavat kirjat kiinnostavat lapsia. Useat haastateltavat nostivat esille kirjoissa olevien kuvien merkityksen. Kauniita kuvia pidettiin lukemisen kannalta inspiroivina. Kirjojen juonen merkityksestä nousi esille hauskuus ja riittävä jännittävyys. H2 toi esille tyttöjen ja poikien eroavaisuuden kirjavalintojen monipuolisuudessa. Hänen kokemuksiansa mukaan tytöt valitsevat monipuolisemmin kirjoja.

Se on hirmu tärkeä, että se kirja on semmoinen, että se kiinnostaa lasta. (H1)

Että siinä oli niin kuin semmosia hassuja tapahtumia... Ja myöskin sitä, että ne on aina kuvitettuja kirjoja. (H7)

Tytöt kyllä osaa valita aika monipuolisesti kirjoja. Pojilla tahtoo olla se, että se ei ole tekstillisesti kauhean monipuolista. (H2)

H8 totesi, että lasten lukemat kirjat ovat keskenään hyvin vaihtelevia. Osa lapsista luki helppolukuisia kirjoja, kun taas osa luki melko haastaviksikin lajiteltuja kirjoja. Myös hän nosti esille tyttöjen ja poikien eroavaisuudet kirjavalinnoissa.

Ah, ne on niin erilaisia. Jotkut lukee semmoista, miten mä sanoisin...helppoa tekstiä. Tytöt tykkää tämmösistä Sinttu-kirjoista...pojat, niinku mä sanoin Mauri Kunnas, mis on paljon kuvia. Mul on ihan oikeesti ollut sellaisia, mitkä menee ihan sieltä niinku ihan täysin helpost siihen ei nyt ihan Harry Potter tasoa, mutta... Niin sen takia ne kirjat on ihan oikeasti sellaisia tosi vaihtelevia, että melkein laidasta laitaan. (H8)

Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että lasten itsenäistä lukemista sekä heidän kanssaan lukemista tulisi lisätä. Osa haastateltavista totesi, että he eivät tiedä, miten lukemista pystyisi lisäämään kouluissa rajatun ajan puitteissa. H2 oli sitä mieltä, että heidän pyrkimyksensä lukumummeina ja -vaareina on lisätä lukemista kouluissa.

No ehdottomasti lisätä, mutta että tuota kyl se tuol koulussa niinku en mä tiedä, miten sitä pystyisi siellä vielä lisäämään. (H1)

No tässä lukuvaari mummo toiminnassa mehän pyritään siihen, että sitä lukuaikapintaa lisättäisiin siellä kouluissa. (H2)

Lasten lukemisen lisäämisen yhteydessä nousi esille myös yhdessä lukemisen merkitys. Vanhempien kanssa yhdessä lukeminen nousi esille kahdessa haastattelussa. Samassa yhteydessä H8 mainitsi myös ääneen lukemisen merkityksen.

Tuota siis yhdes lukemista pitäis lisätä minun mielestäni. Se siis kauheen useesti sorrutaan siihen, että sitten kun lapsi oppii lukemaan niin se lukeminen sille lapselle lopetetaan...Sitten sitä lapsen omaa lukemista pitäisi lisätä ja ehkä sillä tavalla, että se lapsi lukisi tälle aikuiselle, vanhemmalle, isovanhemmalle tai kenelle vaan, niin et sitä ei jätetä siihen yksin vaan et se ääneen lukeminen olis siinä. (H8)

H7 toi esille muutaman asian liittyen siihen, miten lukeminen kehittää lapsessa eri osa-alueita. Hän myös mainitsee lukemisen määrän yhteyden luetun ymmärtämiseen.



No lisätä ehdottomasti, että tuota siitä tulee se oma ajatusmaailma ja ja just ku mä puhuin siitä mielikuvituksesta ja niin. Mun mielestä se on aika tärkeä juttu ja sitten myöskin se lukemisen ymmärtäminen tulee siihen mukaan. (H7)

H5 pohti haastattelussa sitä, kuinka lukemisen lisääminen kouluissa voisi vaikuttaa lasten asenteisiin lukemista ja sen aloittamista kohtaan.

Se varmaan niinkun, jos sitä olis lisää niin ehkä se lukeminen olisi ja lukemisen aloittaminen olisi helpompaa lapsille. (H5)

Lasten lukemisen vähyys, luettavien kirjojen kiinnostavuus sekä lasten kanssa yhdessä lukemisen lisääminen nousivat aineistossa esille toistuvina teemoina.

### 7.1.2 Lukeminen yhteisenä toimintana

Lapset lukevat yhdessä koulussa vertaistensa kanssa. Osa pääsee lukemaan yhdessä myös lukumummin tai -vaarin kanssa. Yhdessä lukemisen merkitystä pidettiin valtavana.

Haastateltavat kokivat koulujen lukemisen kulttuurin pääosin hyväksi. Useampi haastateltava oli sitä mieltä, että se riippuu opettajasta. Lukemisen kulttuurin yhteydessä osa mainitsi myös tapoja, joilla heidän mielestään lukemisen kulttuuri näkyi kouluissa sekä joiden avulla sitä edistettiin.

Siellä se on hirmu hyvä. Että siellä kaikki opettajat arvostaa lukemista ja siellä monin tavoin edistetään sitä. (H1)

Niillä on joitakin kirjoja, mitä pitäis lukea ja sitten niistä yhdessä keskustellaan ja sitten lapsilla on myös ne pulpettikirjat... (H6)

H5 toi myös esille sen, kuinka opettajissakin on paljon eroja sen suhteen, kuka lukee kirjoja omalla vapaa-ajallaan ja kuka ei. Hän kuitenkin koki, että kaikki opettajat pyrkivät saamaan oppilaat lukemaan erilaisia kirjoja.

Kyllä he pyrkii erilaisia tai että luetaan erilaisia kirjoja, toiset sitten on kiinnostuneempia kuin toiset lukemaan vapaa-ajallaan... (H5)

H3 mainitsi yhdysopettajansa kiinnostuksen lukemista kohtaan. Hän totesi myös, että jotkut opettajat käyttävät lukumummien ja -vaarien kanssa käytäviä yhteisiä lukuhetkiä kokeisiin lukemiseen.

Yhdysopettaja on niinku siitä lukemisesta kiinnostunut, mutta sitten siellä esimerkiksi on joku sellainen opettaja, kun mä menen niitä lapsia hakemaan, niin hän sanoo että tuota lukekaa tätä tän päivän että kun meillä tulee tästä kokeet. Sit

mä vaan sanon, kun tämä ei ole niinkun se idea. Hän ei niinkun sisäistänyt sitä ollenkaan. (H3)

H8 kertoo näkevänsä koululla paljon lukemista ja kirjojen kanssa olemista. Se on yksi syy sille, miksi hän kokee koulun lukemisen kulttuurin hyväksi.

Ku siel koulussa kulkee niin siellä melkein joka tunti niin siellä on joku lapsiryhmä jossain kohti lukemassa jotain. Siellä luetaan joo, mä olen siis oikeasti tosi vaikuttunut siitä koulusta. (H8)

Myös siinä, millaiset kirjat toimivat hyvin lasten kanssa, haastateltavilla oli samanlaisia, mutta myös hieman eriäviä kokemuksia. Muutamat olivat samaa mieltä siitä, että lyhytkestoiset tarinat sekä kuvitetut kirjat toimivat yhdessä lukemisessa hyvin.

Sanotaan näin, että tuota se juttu on niinku suht koht lyhyt ja tota ja sitten että siinä on myöskin niitä kuvia mukana. (H7)

Osa haastateltavista kuvaili lasten kanssa yhdessä lukiessa toimivia kirjatyyppejä. Näissä haastatteluissa esille nousivat kirjan juoni, sisältö, käytetyt sanat sekä kirjan helppolukuisuuden. H4 toi esille myös luokkatason ja lukijan lukutaitotason merkityksen sopivan kirjan löytämisessä.

Juonelliset kirjat, että he joutuu vähän odottamaan sitä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Ne toimii tosi hyvin. (H2)

Sellaiset, missä on semmoista niinku vaihtelevan rikasta kieltä... Kun mä toivon aina, että tällainen yhdessä lukeminen laajentaa lapsen sanavarastoa... Tarina olisi hauska. Semmonen se menee eteenpäin ja se on hauska lapselle ja tuota semmonen et me saadaan jutella siitä, että mitä tässä nyt oikein kävikään ja tällasta. (H8)

No se riippuu ihan valtavasti, millä luokkatasolla ollaan ja mikä on sen lukijan taso. Mennään kyllä ihan siellä helppolukuisissa. (H4)

Muutama haastateltava toi esille kirja tai kirjasarja tyyppiesimerkkejä. H1 oli tehnyt havaintoja siitä, kuinka suomalaiset lapset ymmärsivät tietyn kirjan huumorin paremmin kuin maahanmuuttajataustaiset lapset. Hän koki, että lasten kanssa olisi hyvä lukea nimenomaan suomalaisten kirjailijoiden kirjoittamia kirjoja.

Semmosia tiettyjä kirjasarjoja, mitä mä nyt tossa merkkasin... Mä oon Lasse Maijoja lukenut, Lukupaloja, Lukuavain, tämän tyyppisiä. Että ne on niinku ihan sillä silmällä ne kirjasarjat muodostettu, että kun se haaste kasvaa vähitellen niissä (H4)

Risto Rappääjä kirjoja, että nehän on niinku muuten oikein hyviä, mutta niissä se huumori on semmoista, että esimerkiksi maahanmuuttajalapset ei hiffaa sitä...

Kaikki kielikuvat ei esimerkiksi aina toimi. Mielellään mä suosin suomalaisia kirjailijoita, koska jos siellä on paljon esim. ulkomaalaisia nimiä, niin ne vaan sit tökkii sitä lukemista. (H1)

Kun haastateltavat toivat esille lasten kanssa yhdessä lukemisen merkityksiä siitä, esille nousi monia merkitystä korostavia sanoja. Neljä haastateltavaa mainitsi merkityksen valtavaksi. Kolme haastateltavaa totesi sen olevan tärkeää. Osa koki, että nimenomaan yhdessä lukemisen merkitys korostuu.

Mun mielestä sillä on ihan valtava merkitys. Ja just niinku perheiden yhdessä olon kannalta se yhdessä lukeminen olisi ihan hirveän tärkeä. (H6)

Kaksi haastateltavista nosti esille kirjojen merkityksen sosiaalisen median mahdollisina korvaajina. Haastateltavat toteavat, että jos lapset innostuisivat kirjoista ja oppisivat pitämään lukemisesta yhdessä lukemisen kautta, he tekisivät sitä myös vapaa-ajallaan.

Löytää semmonen häntä kiinnostava kirja ja sen kautta saada se lukemisen merkitys hänel avautumaan. Et jes, tämä voisi olla ihan älyttömän kiva vaihtoehto sen kännykän räpläämisen tilalle. (H5)

Musta se on tosi tärkeätä, että heille avataan tämmönen maailma eikä kaikki ole vaan netissä ja somessa. (H3)

H2 kokee, että yhdessä lukemisella on merkitystä lasten lukutaitoon sekä sitä kautta lukemista kohtaan koettuihin tunteisiin.

Ensinnäkin se kehittää lukutaitoa ja sit toinen syy on, että syntyy semmonen emotionaalinen tunne siitä lukemisesta ja tavallaan sehän sitten alkaa itse ruokkia itseään, kun pääsee lukemisen kautta toisiin maailmoihin. (H2)

H7 näkee yhdessä lukemisen lukemiseen innostamisena sekä hän käyttää motivointikeinona elokuvaohjaajana toimimista. Hän totesi sen myös kasvattavan mielikuvitusta.

Mä oon niinkun sanonut, että te olette sitten kun elokuvan ohjaajia, saatte itse ajatella mielessänne, että miltä kaikki asiat näyttää ja tuoksuu ja niin pois päin, että mun mielestä se kasvattaa niiden mielikuvitusta myöskin. (H7)

H8 toi esille yhdessä lukemisen aiheuttamia emootioita sekä itsessä, että lapsissa. Hän koki, että sillä voisi olla kauaskantoisiakin vaikutuksia lasten lukemaan motivoinnissa.

Oo, sillä on ihan valtava merkitys. Ensinnäkin niin ku sä olet lapsen kanssa luet kirjaa ni sä olet lähellä sitä lasta... Semmonen ihana läheinen hetki. Siis mun mielestä silloin sieltä tulee semmonen lämmin mukava olo siihen lukemiseen ja kirjaan. Et sä niinku ehkä ihan huomaamattaan, kun tarttuu myöhemmin kirjaan niin siitä tulee semmonen kiva fiilis. (H8)

Koulujen pääosin hyväksi koettu lukemisen kulttuuri, lasten kanssa luettavien kirjojen kirjatyyppit ja teemat sekä yhdessä lukemisen merkitys korostuivat useissa haastatteluissa.

### 7.1.3 Yhteenveto

Lukemisaktiivisuutta pidetään yhtenä edellytyksenä hyvän lukutaidon saavuttamiselle (Opetushallitus 2022). Tämä näkyi myös tutkimuksessani. Lasten lukutaito koettiin heikentyneeksi, sillä lasten vapaa-ajan lukemista pidettiin vähäisenä. Osa piti lasten vapaa-ajalla lukemisen vähyyttä ilmiselvänä asiana niillä lapsilla, jotka lukivat yhdessä lukumummien ja -vaarien kanssa. Omaa lukutaitoa vastaavan kirjan lukeminen ja kirjan aihepiirin mielekkyys ovat tärkeitä lukumotivaation kannalta (Lerikkanen 2020a, 121; Lukumummit ja -vaarit 2022b). Osa haastateltavista korosti luettavien kirjojen kiinnostavuuden merkitystä. Tässä yhteydessä esille nousi myös kirjojen sisältävien kuvien merkitys.

Lasten lukemista ja lasten kanssa yhdessä lukemista tulisi haastateltavien mielestä ehdottomasti lisätä. Osa haastateltavista toi kuitenkin esille sen, että kouluissa ei taida riittää enempää aikaa lukemiselle. Haapalainen ja Qvintus (2019) nostavat esille samankaltaisen huolen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältää monia asioita, jotka kilpailevat toistensa kanssa tärkeydestä. Lukemisen harjoittelu on kuitenkin asiana sellainen, jonka parista aikaa ei saisi ottaa pois. (Haapalainen ja Qvintus 2019, 9.)

Yksi haastateltavista toi muutamassa yhteydessä esille tyttöjen ja poikien väliset eroavaisuudet liittyen kirjallisuuden teemojen valintaan. Tytöt valitsivat monipuolisempia ja teemaltaan erilaisia kirjoja kuin pojat. Merisuo-Storm ja Soininen (2015) nostivat esille samankaltaisen huomion poikien ja tyttöjen välisestä tekstien valitsemisesta.

Koulujen lukemisen kulttuuri koettiin pääosin hyväksi. Yhdessä lukemisen merkitystä korostettiin valtavan merkitykselliseksi ja tärkeäksi. Aron (2013) ja Lerkkasen (2020) mukaan, mitä enemmän lapsen lukutaidosta löytyy puutteita, sitä enemmän hänen tulisi lukea ääneen jonkun kanssa kahdestaan.

## 7.2 Lukuhetket ja niihin liittyvät toiminnot

Kun oli kyse lukumummien ja -vaarien toteuttamista lukuhetkistä koetut tunteet ja niiden positiivinen luonne nousivat aineistosta selkeästi esille. Tämän lisäksi haastatteluissa esille nousi lasten kanssa koettujen lukuhetkien vuorovaikutuksellinen luonne ja sen aiheuttamat

parhaat puolet ja haasteet. Aineistosta nousi esille kaksi näkökulmaa lukumummien ja -vaarien toteuttamiin lukuhetkiin ja niihin sisältyviin toimintoihin liittyen, joten tarkastelen näkemyksiä ja kokemuksia lukemisesta ja siihen liittyvistä tunnekokemuksista sekä näkemyksiä ja kokemuksia lukemisesta vuorovaikutteisena tilanteena.

### 7.2.1 Lukeminen ja sen aiheuttamat tunteet

Haastateltavat kuvailivat hyvää lukukokemusta, kukin omalla tavallaan ja korostaen hieman erilaisia asioita. Kuitenkin muutamasta haastattelusta nousi esille lukutilanteessa vallitseva tunnelma. Myös lukemisesta nauttimisen merkitys nousi esille tässä yhteydessä. H1 mainitsi sen lisäksi itse lukemisen ja sen vuorovaikutteisen luonteen merkityksen.

Semmonen et se lapsi rentoutuu siinä ja se tuntuu nauttivan siitä lukemisesta... Niin semmoinen lämmin, luottavainen, rento tilanne on niinku se minusta kaikkein paras. (H8)

Lukukokemus on semmonen, että meillä on hyvä tunnelma, laps tykkää olla siinä mun kaa ja tuota se lukeminen sujuu ja sitten siitä vaihdetaan myös niinku mielipiteitä tai jotenki puhutaan siitä, mitä luetaan. (H1)

Muutama haastateltava kuvaili hyvää lukukokemusta lapsen tunnetilojen kautta. Heille se, että lapsi viihtyy lukutilanteessa nousi selkeimmin esille. H6 mainitsee sen lisäksi molemmille mieluisan kirjan merkityksen hyväksi koettuun lukukokemukseen.

Jos se on ollut niinku niin kivaa, että hän haluaa kertoa sitä asiaa eteenpäin. (H7)

Olisko semmoinen, että sitten kun minulla ja varsinkin sillä oppilaalla näkee, että silloin parempi mieli lähtiessä kun tullessa. (H3)

Lapsi on niinku innostunut siitä ja se kirja tuntuu vetävän ja hän tulee mielellään... Ja sitten, jos kirjasta niinku molemmat on tykänny niin se on niinku hyvä lukukokemus. (H6)

H2 toteaa, että tunne auttamisesta ja lähellä olemisesta kuuluvat hyvään lukukokemukseen. Hän toi esille myös yksityiskohtaisemman esimerkin apuna olemisesta, liittyen sanojen ymmärtämisen tukemiseen.

Hyvä lukukokemus on semmoinen, me pyritään myöskin oppilaita ohjaamaan et sano heti, jos sä et ymmärrä jotain kohtaa... Et he hyvin avoimesti kysyy et mitä toi tarkoittaa et en ymmärrä sitä. Niin se on niinku tavallaan, että silloin tuntee olevansa niinku apuna ja siinä lähellä. (H2)

H4 ja H5 nostavat esille lapsitunteumuksen merkityksen. He toteavat, että osa hyvää lukukokemusta on lapsen tunteminen ja se, että lapsi tuntee myös heidät. Tämä vaikuttaa

lukukokemukseen positiivisesti. H5 nostaa esille hyvään lukutilanteeseen liittyvät lapselta tulevat kommentit ja niiden yhteyden lukemisen mielekkyyteen. H4 taas toteaa muustakin kuin kirjasta puhumisen osaksi hyvää lukuhetkeä.

Kun niinku on tavallaan tullut tutummaksi lapsen kanssa, tuntee häntä niin tietää vähän hänen ajatusmaailmaansa... Niin silloin, kun sellaisen lapsen kanssa on lopettamassa sitä lukutuntia ja jos hän sitten vielä kysyy jotain tai toteaa jotain siitä, että se oli nasta juttu tai kova juttu tai kiva juttu niin siinä tulee semmoinen, jes hän on paneutunut siihen lukemiseen ja siihen tarinaan... (H5)

Mä olen kahdestaan sen lapsen kanssa niin siihen tulee heti semmonen henkilökohtainen kontakti ja se on niinku jotenkin paljon helpompi tilanne meille molemmille. Oppii tuntemaan lapsen... Kun lapsi oppii vähitellen tuntemaan minut... Se on aina palkitsevaa, ku saa lapsen avautumaan niin, että hän ehkä joskus puhuu jostain muistakin asioista, kuin siitä kirjasta. (H4)

Suurin osa haastateltavista kuvaili tunnetta, joka heille syntyy, kun lapsi lukee heille, positiiviseksi. Jokainen näistä haastateltavista myös perusteli tätä positiivista tunnetta ja kuvaili, mitkä tekijät siihen vaikuttivat. Lukutaidon kehittyminen, vuorovaikutus, auttaminen ja artikulointi olivat näitä mainittuja tekijöitä.

Sitten kun hän vaan lukee ja sitten kun hän alkaa ymmärtää, mitä hän lukee ja sit me aletaan keskustella siitä, mitä tapahtui, se on vaan ihan älyttömän kivaa. (H1)

Hyvältä se tuntuu silleen ja varsinkin sit, jos pystyy niitä auttamaan... Että ei oo turhaan tää työ. (H3)

Ihan siis hirveän niinku mukavalta. Varsinkin sellaiset, että jotka osaa jo niinku artikuloida siellä... Sitten, kun siitä sanasta vihdoin ja viimein saa selvän... Onhan se sekä lapselle että mulle on ihan semmoinen ihana onnistumisen olo. (H7)

H8 toteaa, että hänestä lapsen lukemisen kuunteleminen tuntuu palkitsevalta.

Palkitsevalta, mä tykkään siitä. Must se on niinku valtavan ihana kuunnella sellaista pientä ihmistä, joka tuota, mikä oikeasti niin lukee mulle ja tulee sinne mielellään. (H8)

H5 ja H6 haastatteluista nousi esille, että lukemisen kuuntelemisen mielekkyyteen liittyy myös lapsen lukutaito. Niiden lasten lukemista, jotka olivat jo hieman taitavampia, oli mielekkäämpi kuunnella. H5 totesi, että nimenomaan tarinan kehittymisen kannalta oli mielekkäämpi kuunnella taitavampaa lukijaa.

No se riippuu lapsesta... Ei ollut kuin kaksi huonosti lukevaa ja tuota niiden muiden kanssa sitten tosiaan niinku se kirja oli semmonen yhteinen matka. (H6)

Se on ihan kivaa... Riippuen tietysti, kuinka toinen lukee... Semmoisia jotka lukee kohtalaisen hyvin tai sujuvasti niin se on ihan kiva kuunnella... Niinku kiva kuunnella myös sitä stooria, stoorin kehittymistä. (H5)

Hyvän lukukokemuksen tekijät sekä lapsen lukemisen kuuntelemisen aiheuttamat tunteet nousivat haastatteluissa selkeästi esille.

## 7.2.2 Lukeminen vuorovaikutteisena tilanteena

Kaikki haastateltavat olivat kokeneet lukutilanteissa ilmenevässä vuorovaikutuksessa niin parhaita kuin haasteellisiakin hetkiä. Kolmessa haastattelussa esille nousi luottamuksen merkitys. Parhaat hetket olivat niitä, kun lapsi alkaa osoittaa luottamusta lukumummiin tai -vaariin. Tämä näkyi esimerkiksi niin, että lapset alkoivat kertoa asioita elämästään sekä vaikuttivat rennoilta ja nauttivat lukuhetkistä.

Sitten kun mennään sinne lukutilaan kahdestaan sen lapsen kanssa ku se pulputtaa niitä omia asioita rennosti, luottavaisesti... Ne on semmosia et tuntuu et se niinku sit se luottamus herää siinä ja tota niin mun mielestä siitä saa niin paljon. Yks pikkutiitäinen menee siinä hyppien eteenpäin kirjan kanssa ja pulputtaa mennessään ja odottaa semmoista niinku kivaa tekemistä ja olemista. (H8)

No se paras tosiaan aina se, että saat sellaisen henkilökohtaisen kontaktin lapseen, oppii tuntemaan häntä ja ehkä vähän tietää jotain hänen taustastaan. (H4)

Niin silloin, jos hän avautuu siinä niin kuin avoimesti ja rupee aidon tuntuisesti kertomaan itsestään ja elämästään ja koulusta ja kavereista, niin silloin se tuntuu hirveän hyvältä. Että jes että ton kans on kiva lukea. (H5)

Parhaana kuvailtiin myös sitä, kuinka lapsi tulee mielellään yhteisille lukuhetkille. H1 kertoi, kuinka haasteellisesta tilanteesta kehittyi yksi hänen parhaista kokemuksistaan.

Lopulta me saatiin se lukeminen alkuun... Meistä tuli hyvät kaverit ja hän tuli sitten jo kauhean mielellään ja tota se lukeminenki alko sujuun. (H1)

H2 kertoi lukutilanteen alussa tapahtuvan kuulumisten vaihdon olevan parasta vuorovaikutuksessa. Hän totesi sen olevan yhteydessä siihen, että lapset tulevat mielellään ja lähtevät tyytyväisinä lukuhetken jälkeen.

Vähän semmonen, niinku päivän kuulumisia ja sitten useimmiten mä kysyn, että oletko sinä lukenut kotona jotain kirjaa... Koska se on tärkeintä, että lapset tulee sinne mielellään ja lähtee tyytyväisenä pois, että olipa kivaa. (H2)

H3 muisteli erästä esimerkki tapausta, jossa hän koki kyseisen oppilaan rohkaistumisen olleen parasta heidän välisessään vuorovaikutuksessa.

Ylivoimaisesti paras mieli mul tuli siitä sillan, kun se yks tyttö sai käännettyä sen niinku tavallaan pelkotilat... Nyt mä luulen, että sain rohkaistua sitä aika paljon ja nyt se on ihan toisenlainen. (H3)

Jokainen haastateltavista oli kokenut myös haasteita heidän ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Suurin osa näistä haasteista liittyi siihen, että lapsi ei halunnut tulla lukemaan ja opettajat olivat määränneet heidät sinne. H5 koki, että myös lapsen matala vireystila aiheuttaa haasteita lukuhetkissä. H8 haastattelussa nousi esille kontaktin saaminen lapseen, kun tämä ei haluaisi lukea.

No haastavaa oli, kun opettaja sanoo että sähän tuut lapselle ja se ei alun perin halunnut tulla. (H1)

Viime syksynä tuli tyttö, joka oli siis niin kiukkunen et hän oli siis niinku oikeen kiukkusen näkönenki... Sitten hän meinasi nukahtaa... Hän ei sanonut mitään vaan nousi ylös ja lähti pois niinku takasin luokkaan istumaan. Ja mä menin hänen perässään ja sanoin sil opettajal et kuule tämä tyttö ei nyt halua lukea mun kanssa. (H5)

Niin jos siihen lapseen ei saa sinä päivänä semmosta lukukontaktia tai ei mitään kontaktia... Tuota sitten mä vaan vihellen pelin poikki ja sitten mennään luokkaan. (H8)

H2 totesi haasteelliseksi sen, että kun lapsen lukutaito on heikko, niin eteneminen on todella hidasta. Näissä haasteellisissa tilanteissa hän kuitenkin pyrkii löytämään jonkun tavan, jotta näillekin lapsille jäisi hyvä tunne lukemiseen liittyen.

No mikä on ollut haastavinta... On ollut oppilaita, joilla se lukutaito on mekaanisesti niin heikko et tavallaan se eteneminen se on todella hidasta... Miten siinä löytäisi sen tavan auttaa sitä lasta, jotta hänelle kuitenkin jäisi sitten lukemisesta semmoinen niinku hyvä tunne. (H2)

Haastatteluista nousi esille, että joskus lapset esittävät kirjatoiveita yhdessä luettavista kirjoista. Osa kertoi, että lasten kirjatoiveet liittyvät johonkin tiettyyn kirjasarjaan. Myös erilaisia kirjojen teemoja nousi esille. Tyttöjen ja poikien välillä oli eroavaisuuksia liittyen toivottujen kirjojen teemoihin.

Aika paljon noita kirjasarjoja... Seikkailukirjoja ja sen tyyppisiä, ehkä hevostyyppejä tytöille. (H4)

Nykyajan lapset ei halua sellaista vanhanaikaista menoa, pitää olla tässä päivässä... Pitää olla vähän sometusta ja sitä ja tätä... (H3)

Tytöille menee kyllä tosi paljon, jos on joku kiinnostunut hevosharrastuksesta tai koirista kissoista niin ne lukee sen tyyppisiä kirjoja. Pojilla sitten taas... Osa on kyllä hyvin kiinnostunut urheiluun liittyvistä kirjoista... (H2)



H5 ja H7 toteavat, että lapset harvemmin toivovat mitään kirjoja. Tässä taustalla voi vaikuttaa se, että he ovat lukumummeina ja -vaareina itse valinneet luettavat kirjat.

Harvemmin, harvemmin... Että tota ei ole kyllä oikein tullut... (H5)

H8 kertoi haastattelussa, että hänen kanssaan lukevat lapset saavat aina itse valita kirjansa.

Mä lähdän aina siitä, että se kirja on semmoinen, minkä se lapsi on valinu, niin mä en valitse sitä kirjaa. (H8)

Puolella haastateltavista opettaja on joskus esittänyt kirjatoiveita lapsille luettavaksi. Kaksi haastateltavista nosti esille sen, että opettaja on joskus saattanut luettaa lukuläksyjä tai kokeisiin lukemista heidän kanssaan. Haastateltavat kuitenkin kokivat, että lukuläksyjen kertaaminen ei ole lukumummi ja -vaari toiminnan idea. Opettajien toivomien kirjojen kerrottiin olevan tekstipohjaisia ja sisältävän jonkun opetuksen esimerkiksi koulukiusaamisesta.

Opettaja sanoo, että lue sen kanssa toi siitä aapisesta lukuläksy, mutku se ei ole mun mielestä se tarkoitus käydä lukuläksyä läpi, mut oon tehnyt sen sitten... (H8)

He toivoisi, että lapset lukisi tekstipohjaisia kirjoja. (H2)

Yhteistä on se, että ne kaikki niinku siellä on se joku opetus joo. Ja sitten aika moni pyörii sen koulukiusaamisen ympärillä. (H3)

Puolet haastateltavista taas eivät olleet saaneet opettajilta minkäänlaisia kirjatoiveita. Haastateltavat kertoivat, että he valitsevat kirjat tai olivat siinä käsityksessä, että oppilaat tekevät kirjavalinnat itse, opettajan rajaamasta valikoimasta.

No itse asiassa mä otin alusta lähtien sen, et mä sanon että mulla on itselle kirja. Ja he on kyllä sitten jotenkin suostunut siihen tai hyväksynyt sen. (H6)

No mä oon ymmärtänyt, että ne on tavallaan lasten valitsemia ne kirjat, mut opettaja on niinku antanut sen valikoiman. (H4)

Haastateltavien lapsilta saama palaute oli positiivista. Usein palaute näkyi lasten eleinä ja siinä, että he tulivat mielellään lukemaan.

Kyllä sen huomaa lapsen ilmeistä ja eleistä täl taval et hän tykkää... (H5)

Lapset tietysti ne tulee halailemaan... Moni niinku haluaisi tulla lukemaan. (H4)

Paras palaute et on niinku löydetty niitä kivoja yhteisiä kirjoja ja et ne tulee mielellään lukemaan. (H6)

H1 ja H2 saatu palaute oli eleiden ja ilmeiden lisäksi myös verbaalista.

Kyllä sitä palautetta saa koko ajan ja erityisesti niilt lapsilta se, että ne tulee vetämään hihasta koska on mun vuoro ja koska mä saan tulla... (H1)

No oppilailta palautehan on se hymy ja se ko ne reippaasti sanonut oli mukava lukea tai että oli kiva nähdä... (H2)

Yhteiseksi koettuun vuorovaikutukseen sisältyi parhaita puolia sekä haasteellisia hetkiä. Kirjatoiveita nousi esille niin oppilailta kuin välillä opettajiltakin.

### 7.2.3 Yhteenveto

Hyvän lukutilanteen kannalta merkityksellisenä pidettiin vallitsevaa tunnelmaa sekä lapsen viihtyvyyttä tilanteessa. Myös lapsen tuntemisen sekä sen, että lapsi tuntee heidät, koettiin lisäävän lukutilanteen mielekkyyttä. Lapsen lukumotivaatioon vaikuttaakin lukukaverin mielekkyys (Lukumummit ja -vaarit 2022b).

Suurin osa koki lapsen lukemisen kuuntelemisen mieluisaksi. Tähän kokemukseen liitettiin lapsen lukutaidon kehittymisen huomaaminen, yhteinen vuorovaikutus, avun antaminen sekä artikuloinnin osaaminen. Osalla lukemisen kuuntelemisen mielekkyyteen vaikutti lapsen lukutaito. Lapsen lukutaidon koettiin vaikuttavan etenkin tarinan kehittymiseen.

Lukemisessa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta kaikilla oli sekä parhaiksi että haasteellisiksi koettuja kokemuksia. Parhaiksi kokemuksiksi kuvailtiin luottamuksen kehittymistä sekä sitä että lapsi tulee lukuhetkiin mielellään. Myös se, että lapset osallistuvat vuorovaikutukseen nousi esille yhtenä parhaista puolista. Vuorovaikutteisen lukemisen yhtenä seikkana onkin lapsen aktivoiminen tekstiin liittyvillä kysymyksillä (Merisuo-Storm & Soininen 2015, 12). Haasteelliset kokemukset liittyivät lapsen haluttomuuteen tulla lukemaan. Lapsen vireystilalle on yhteys lukumotivaatioon (Lukumummit ja -vaarit 2022b). Tämä näkyi myös tutkimuksessani. Yhdellä haastateltavalla oli haasteelliseksi koettu kokemus liittyen lapsen väsyneeseen olotilaan ja sitä kautta lukemisen haasteellisuuteen.

Lasten esittämistä kirjatoiveista nousi esille tiettyjä teemoja sekä kirjasarjoja. Kun lapsille annetaan mahdollisuus itse valita kiinnostavaa luettavaa, sillä on vaikutusta heidän sitoutumiseensa lukemiseen (Lerikkanen 2020b, 121). Puolella haastateltavista opettajat esittivät kirjatoiveita, kun taas puolella opettajat eivät ottaneet kantaa lukuhetkissä luettaviin kirjoihin.

Lukuhetkissä ja niiden jälkeen oppilailta saatu palaute koettiin positiiviseksi. Usein se näkyi ilmeiden ja eleiden kautta. Osalla lapset olivat sanallisestikin todenneet lukuhetkien olleen mukavia.

### 7.3 Koulun kanssa tehtävä yhteistyö

Toteutunut kouluyhteistyö näkyi haastatteluissa pääosin positiivisina kokemuksina. Sen on koettu kehittyvän parempaan suuntaan ja tästä johtuen suurin osa haastateltavista ei haluaisi muuttaa siinä mitään. Aineistosta nousi esille kaksi näkökulmaa koulujen kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen, joten tarkastelen kokemuksia kouluyhteistyöstä sekä näkemyksiä sen kehittymisestä.

#### 7.3.1 Kouluyhteistyön kokemukset

Kokemukset olivat pääosin positiivisia. Kaikki haastateltavat mainitsivat yhteistyön parhaana puolena enemmän kuin yhden asian. Koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä haastateltavat toivat esille heille nimetyn yhdysopettajan merkityksen. Luokanopettajien kiireen koettiin vaikuttavan yhteistyöhön. Suurin osa ei ollut kohdannut haasteita yhteistyöhön liittyen. Palaute opettajilta koettiin positiivisena ja kannustavana.

Haastateltavilla, jotka mainitsivat yhdysopettajan, yhdysopettajana toimi erityisopettaja tai S2 -opettaja. Yhdysopettajan mainittiin auttavan luokkien ja lukuhetkiin osallistuvien oppilaiden valinnassa sekä aikataulujärjestelyissä.

Meidän koulun kohdalla hirveän onnellinen tilanne. Meillä on S2 -opettaja, joka on meidän yhteyshenkilö. (H4)

Tää yhdysopettaja aina niinkun katsoo, missä luokilla olis se tarve eniten. (H1)

Haastateltavat totesivat luokanopettajien kanssa tehtävän yhteistyön melko vähäiseksi. Esille nousi luokanopettajien koettu kiire sekä ajan riittämättömyys. Luokanopettajien kanssa tehtyä yhteistyötä on kuvailtu nopeiksi kuulumisten vaihdoiksi. Myös erilaiset yhteiset palaverit nousivat tässä yhteydessä esille.

Opettajien kanssa niinku vaihdetaan sitten lapsista kokemuksia silleen, kun opettajilla sattuu se aika olemaan, se on se on aika kortilla. (H1)

Ja sitten tietysti luokanopettajien kanssa se on aika pikaista, koska koulussa aina kiire. (H4)

Neljä kertaa lukuvuodessa meillä on niinku yhteinen palaveri kyseisen luokanopettajan ja erityisopettajan kanssa. (H2)

H6 totesi, että luokanopettajan kanssa tehtävä yhteistyö on riippunut hyvin paljon luokanopettajan kiinnostuksesta hänen toimintaansa kohtaan. H6 oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia tästä yhteistyöstä.

Se on ollut nyt niin hirveän vaihtelevaa niinku opettajasta riippuen... Ensimmäinen vuosi oli kauheen hyvä... Sitten on ollu semmosia opettajia, jotka tuntuu et ei se niinku heit kauheesti kiinnosta. (H6)

Osa haastateltavista mainitsi myös rehtorin kanssa tehtävän yhteistyön. Toiminnan kerrottiin alkavan rehtorin kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Rehtorin kanssa sovittiin poissaoloista esimerkiksi korona-aikana sekä muista käytännön asioista. Kokemuksia rehtorin kanssa tehtävästä yhteistyöstä kuvailtiin pääosin neutraalisti tai positiivisesti.

Ensin me mennään esittäytymään rehtorille... Kerrotaan rehtorille, että rehtori tietää mistä tässä on kysymys... Rehtori osaa niinku sitten siinä informoida ne opettajat. (H2)

Ni rehtorin kanssa sovin koska mä oon pois ja koska mä taas palaan ja näin. Ja hän ilmoittaa sitten opettajille ja ja ja näin. (H8)

Ja plus rehtori on aivan mahtava tyyppi. (H5)

Kokemukset kouluyhteistyöstä olivat pääosin positiivisia. Kuusi haastateltavaa kuvaili sen sujuvan hyvin ja tuntuvan hyvältä.

Oikein hyvältä, siis mä viihdyn siellä tosi tosi tosi hyvin ja mut on otettu hyvin vastaan siellä. (H8)

H1 mukaan kouluyhteistyö sujuu hyvin, kunhan yhteistyön osapuolet tietävät, miten lukumummi ja -vaari toiminta toimii.

No siis sitten kun ne koulut niinku hiffaa, mistä tässä on kysymys, niin se sujuu oikein hyvin. (H1)

H7 totesi, ettei hän osaisi kuvitella sen olevan mitään muuta tai enempää.

Tää on mun mielestä ihan jees...en mä millään tavalla kaipaa, että että tarvitsis olla niinku jotain muuta tai jotain enempää. (H7)

Kuvaillessaan koulun kanssa tehtävän yhteistyön parhaita puolia yhdysopettajan merkitys nousi jälleen esille. Sen yhteydessä kerrottiin, kuinka yhdysopettajien tekemä työ

haastateltavien hyväksi auttaa heitä heidän toiminnassaan. Myös rehtori ja luokanopettajat mainittiin tässä yhteydessä.

No siis meidän koulussa ehdottomasti tää yhdysopettaja. Hän säästää meiltä aika paljon... (H1)

Että nämä opettajat ja rehtori. (H5)

Useat haastateltavat mainitsivat lapset ja oppilaat yhtenä yhteistyön parhaimmista puolista. Heidän kanssa koetut positiiviset kohtaamiset olivat merkityksellisiä lukumummeille ja -vaareille. Myös tunnekokemukset tarpeellisuudesta nousivat tässä kohtaa esille.

Se lasten kanssa oleminen niin joo... Sitten kun joku pieni poika tai tyttö tulee sua halaamaan, niin joo kyllähän siinä melkein tulee itku silmään. (H7)

Mul on oikeasti tullut semmonen tunne, että mua tarvitaan siellä. (H8)

Mun mielestä se paras puoli on se, että mä oon niinku osa sitä koulua. (H1)

Kaikki haastateltavat luettelivat enemmän kuin yhden asian koulujen kanssa tehtävän yhteistyön parhaaksi puoleksi. H6 vastauksessa nousi esille, kuinka nämä yhteistyön parhaat puolet liittyvät ja tukevat hänen omia kiinnostuksen kohteitaan sekä merkittävänä pitämiään asioita.

Mä kyllä niin kauheasti tykkään nuo pienet lapset on kyllä aivan ihania sitten kun mä tykkään lukemisesta, mä tykkään noista kirjoista, mä tykkään lapsista, niin se on hyvä yhdistelmä... Must se olis niin hienoa et saataisiin niinku tää kaunis suomenkieli niinku säilymään... Ihan se kirjallisuuden arvostuskin. (H6)

Yhteistyön parhaista puolista puhuttaessa esille nousivat myös koetut yhteistyön haasteet. Haastatelluista viisi ei ollut kokenut minkäänlaisia haasteita oman koulunsa kanssa.

Ei, ei minkään näköistä. (H8)

Ei ei mun mielestä nyt tää korona-aikakin on tosi hyvin sujunut. (H4)

Osa haastateltavista oli kokenut koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä haasteita. Osa näistä haasteista oli sellaisia, että niistä oli jo päästy yli ja eteenpäin. Koettuja haasteita pidettiin kuitenkin poikkeustapauksina, eikä niiden koettu liiaksi häiritsevän lukumummina tai -vaarina toimimista. Myös oman ja opettajan niin sanotun reviirin erottaminen koettiin joskus haasteelliseksi. Halu auttaa oppilaita koettiin niin suureksi, että välillä haastateltavasta tuntui siltä, että hän astui opettajan saappaisiin. H6 totesi, että joskus hän kokee, ettei hänen havaintojaan asioihin välttämättä arvosteta.

No ehkä siinä alussa oli just se et ne antoi niinku just sen rappukäytävän lukupaikaksi... Että ne on nyt kaikki menneen talven lumia, että mun mielestä kaikki pelittää ihan hyvin. (H3)

Voi olla, että ei oo muistanu edellisellä kerralla sanoa, että heillä on uimahalli niin meillä ei olekaan oppilaita. Että tämmösiä, mutta ne nyt on niin ymmärrettäviä... Ne on ollut kuitenkin poikkeustapauksia sanotaan näin. (H2)

Mä olin niinku menny selvästi hänen reviiirilleen että se on minusta jotenkin kauhean haaste että mä en sais. En tiedä, kuinka paljon mä voin puhua ja sit ku mä teen jotain niinku havaintoja niin niin noteerataanks niitä yhtään... (H6)

Haastateltavat kertoivat saavansa opettajilta palautetta. Kaikki saatu palaute oli koettu positiiviseksi ja kannustavaksi. Opettajien antama palaute on koettu arvostuksena haastateltavien tekemää vapaaehtoistyötä kohtaan. Osa koki, että palautetta ei välttämättä sanota heille suoraan, vaan se näkyy opettajien tavassa toimia sekä siinä, miten he keskustelevat haastateltavien kanssa.

Aina sanotaan et kiva, kun tulit taas tai kiva, kun jaksat, kiva kun viitsit ja upee homma ja tämmöstä. (H5)

Kyllä opettajat, niinku ne arvostaa sitä, että joku muu ehtii kuunnella lasten lukemista, kun heidän oma aikansa on hyvin rajoitettu per oppilas. (H2)

Mut otetaan lämpöisesti vastaan ja sit ollaan tyytyväisiä siihen, mitä mä teen. (H8)

Kouluyhteistyöstä haastateltavat mainitsivat parhaita puolia, haasteita sekä sen aiheuttamia tunteita.

### 7.3.2 Kouluyhteistyön kehittyminen

Osa haastateltavista ei tällä hetkellä muuttaisi kouluyhteistyössä yhtään mitään. Osan muutoshalut liittyvät lähinnä käytännön asioihin. Yhteistyön koettiin kehittyneen parempaan suuntaan ja uutena muotona siihen oli kehittynyt lasten kanssa toteutettavat etälukuhetket.

Haastateltavat, jotka eivät muuttaisi yhteistyössä mitään vaikuttavat tyytyväisiltä omaan asemaansa kouluissa. H7 kokee, että opettajien tehtävä on sanoa, jos jotain muutoksia vaaditaan, sillä hän on siellä helpottamassa opettajan työtä.

Mä en tällä hetkellä muuttais yhtään mitään. (H8)

Mä koen sillai, että siellä on siis niinku oppilaiden iloks ja avuks ja opettajan iloks ja avuks. Niin kyllä sillä opettajalla niin kuin täytyy olla semmonen niinkun se tahtotila, että hän sanois mitä hän haluaa, koska häntä siellä ollaan auttamassa. (H7)

Osa asioista, joita koulu yhteistyössä haluttaisiin muuttaa, liittyi käytännön asioihin koululla. Näihin liittyi usein väärinymmärryksiä tai aikajärjestelyjen haasteita. Käytettävissä olevat päivät ja tunnit tuntuivat liian vähäisiltä. Myös koulujen erilaisuus nousi tässä esille, kun toivottiin edes jonkin asteisia yhteisiä käytänteitä liittyen haastateltavien lukumummi ja -vaari toimintaan.

Varmaan sitä, että ensinnäkin niin se päivän lapsimäärä niin jaettaisiin. Kyllä mä voin mennä useampanakin päivänä... Mä toivoisin että niinku jokaisen lapsen kanssa voisi vähintään kaksyt minuuttia käyttää aikaa. (H3)

Että ehkä semmoisia, vähän semmoisia yhteisiä toimintatapoja, mä ymmärrän että se ei ole mahdollista, kun koulut on niin erilaisia. (H4)

Muutoksia toivottiin myös rehtorin ajatteluun ja panostukseen liittyen haastateltavien toteuttamaan vapaaehtoistyöhön. H1 muuttaisi opetustoimen osallisuutta lukumummi ja -vaari toiminnassa. Toiminnasta haluttaisiin virallisempaa ja tätä kautta sen toivottaisiin saavan enemmän näkyvyyttä.

No ainakin mä haluaisin niinku rehtori nyt ymmärtäisi sen, että se ei ole pelkästään kakkosluokkalaiset vaan ne muutkin, jotka lukee huonosti... Sehän menee se MLL:ltä se opas opettajille ja rehtoreille... Tuntuu, että se ei vaan niinku mene eteenpäin. (H6)

Mutta se helpottais sitä, että meillä olisi joku siellä joka koordinoisi, missä koulussa ei ole ja mikä koulu haluaisi ja siit tulisi jotenki vähä virallisempaa. Mutta se ei ole nyt toistaiseksi onnistunut ja että se on niinku jokaisen lukumummin ja -vaarin oman aktiivisuuden varassa että se alkaa siellä pyöriä... (H1)

Suurin osa haastateltavista kuitenkin koki, että koulu yhteistyö on kehittynyt parempaan suuntaan. Alussa koetuista hankaluuksista, liittyen esimerkiksi lukutiloihin, on päästy yli ja nyt ollaan tyytyväisiä toimintaan. Myös mukana olevien koulujen lisääntyvä määrä koettiin kehityksenä parempaan.

Se on kehittynyt ihan valtavasti siitä, mitä se oli. (H5)

Parempaan ehdottomasti. Ennen kaikkea siksi, että me ollaan saatu paljon kouluja mukaan. (H4)

H6 koki, että yhteistyö on mennyt huonompaan suuntaan. Uupumus ja se, että voiko opettajien kanssa enää keskustella kouluun ja oppilaisiin liittyvistä asioista välituntien aikana tuntuivat vaikuttavan yhteistyöhön negatiivisella tavalla.

Mä voin sanoa, että huonompaan. Että kyllä opettajat on nyt tosiaan tästä koronasta kauhean uupuneita... Tykkääkö he ollenkaan, että siellä välitunnilla on heidän kanssa vai ei. Mutta aika vähän siellä niinku keskustellaan näistä kouluasioista... (H6)

Kaksi haastateltavista koki, ettei kouluyhteistyö ole kokenut muutoksia. He eivät myöskään kaivanneet muutoksia tämänhetkiseen tilanteeseen ja olivat siihen tyytyväisiä.

Ihan siinä on ollut ihan sitä samaa, alusta loppuun. (H7)

Ei se oo mun mielestä oikein niinku muuttunut mihinkään. Musta tuntuu, että kaikki on ihan tyytyväisiä tähän statukseen. (H8)

Covid19-pandemian myötä lukumummi ja -vaari toimintaan kehittyi koulujen sekä Mannerheimin lastensuojeluliiton kanssa yhteistyössä uusi muoto. Osa haastateltavista järjesti oppilaille etälukuhetkiä esimerkiksi Whatsapin tai Facetimen välityksellä. Osalla kokemukset etälukemisesta olivat positiivisia, kun taas osa koki ne haastaviksi.

No sanotaan, että silloin korona-aikaa oli se sitten, että mä luin niiden kanssa netissä. (H3)

Mä yritin eikä se sitten onnistunut. Se oli jotenkin liian monimutkaista löytää se aika ja sitten väline ja se että siihen piti saada vanhempien suostumus ja kaikkea. (H1)

Kouluyhteistyön koettiin kehittyneen sekä saaneen uuden muodon haastateltavien lukumummeina ja -vaareina toimimisen aikana.

### 7.3.3 Yhteenveto

Yhteistyö toimii hyvin yhdysopettajien kanssa. Se täyttää kasvatuskumppanuuden kriteerit. Kasvatuskumppanuutta pidetään vuoropuheluna, joka perustuu kuulemiseen, kunnioitukseen, luottamukseen ja dialogisuuteen (Kaskela & Kekkonen 2006, 32). Luokanopettajien kanssa haasteelliseksi koettiin yhteisen ajan löytyminen. Rehtorin kanssa tehtävä yhteistyö painottui yhteistyön alkupuolella sekä käytännön asioiden sopimisessa. Kokemukset kouluyhteistyöstä olivat kuitenkin pääosin positiivisia.

Kaskelan & Kekkonen (2006) mukaan kasvatuskumppanuus on prosessi, joka alkaa tutustumalla ja syventyy vuoropuhelun myötä. Yhteistyön parhaina puolina mainittiin aina enemmän kuin yksi asia. Suurin osa mainitsi yhdysopettajan ja lapset. Haastateltavat olivatkin heidän kanssaan eniten vuorovaikutuksessa.



Kohdattuja haasteita oli vähän ja jos niitä oli, ne koettiin poikkeustapauksina. Yhdellä haasteena oli opettajan reviirin ja oman reviirin erottaminen sekä se ymmärretäänkö tai kuullanko hänen ajatuksiaan ja näkemyksiään juuri ollenkaan. Sellaisen vuorovaikutuksen saavuttaminen, jossa keskustelukumppanit tulevat ymmärretyksi omien tarkoitusperiensä mukaisesti, nähdään yhtenä kasvatuskumppanuuden perustavanlaatuisista haasteista. (Karila 2006, 96–97.) Opettajilta saatu palaute koettiin positiivisena ja kannustavana.

Osa ei halua muuttaa koulujen kanssa tehtävässä yhteistyössä mitään. Osa kuitenkin koki joidenkin käytännön asioiden kohdalla muutostoiveita. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi rehtorin ajattelu sekä opetustoimen osallisuus. Kasvatuskumppanuus tuokin yleensä mukanaan muutonhaasteita esimerkiksi kasvatusyhteisön toimintatavoille ja johtamiselle. (Kaskela & Kekkonen 2006, 79.) Kuitenkin yleisesti koettiin, että koulujen kanssa tehtävä yhteistyö oli joko säilynyt samanlaisena tai kehittynyt parempaan suuntaan. Uutena muotona yhteistyöhön oli kehittynyt etälukuhetket. Nämä etälukuhetket saivat alkunsa Covid19-pandemian aiheuttamista haasteista.

## 8 LUOTETTAVUUS

Suomessa jokaista tutkijaa ohjaa yleiset eettiset periaatteet, joita noudatin tutkimuksen teossa (TENK 2019, 7). Noudatin tutkimuksessani myös hyvää tieteellistä käytäntöä, jonka mukaisesti pyrin rehellisyyteen, huolellisuuteen sekä tarkkuuteen tutkimukseni kaikissa vaiheissa. Tutkittaville annettiin ennen osallistumista riittävästi tietoa tutkimuksesta ja he saivat itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen. (Kuula 2006, 34, 61.) Näihin periaatteisiin nojautuen kerroin tutkimuksestani ja sen tavoitteista tutkittavien etsimisen yhteydessä. Ennen haastattelujen toteuttamista pyysin tutkittavilta suostumuksen haastatteluun sekä sen nauhoittamiseen. Kerroin tutkittavien oikeuksista haastateltavien rekrytoinnin yhteydessä sekä vielä haastattelun alussa. Muistutin haastateltavia, että heillä on missä tahansa kohtaa haastattelua oikeus keskeyttää se.

Ennen tutkimukseen osallistumista tutkittavat saivat tiedon aineiston käyttötavoista, käsittelystä ja säilytyksestä. Nämä tiedot liittyvät luottamuksellisuuteen yksilöä koskevista tiedoista ja niiden käytöstä. (Kuula 2006, 64.) Tutkittaville lähetettiin lisäksi kirjallinen tietosuojailmoitus, jossa kerrottiin siitä, että tutkimusaineisto säilytetään Turun yliopiston tietosuojaturvallisessa Seafire-ympäristössä, kunnes aineisto hävitetään tietoturvallisesti 30.11.2022 mennessä. Aineistoon pääsy oli vain tutkijalla.

Tunnisteellisuuteen liittyä keskeisesti kaikkien tunnisteiden muuttaminen tai poistaminen eli anonymisointi (Kuula 2006, 200). Tutkimukseni kannalta aineistossa ei ollut oleellista säilyttää tunnistetietoja, joten anonymisoin aineiston litteroinnin jälkeen. Poistin aineistosta nimet, paikkakuntatiedot, koulujen nimet sekä muut sellaiset tiedot, joista tutkittavan saattaisi tunnistaa. Haastateltaville oli kerrottu anonymisoinnista ennen heidän osallistumistaan tutkimukseen. Näillä toimilla varmistin, että haastateltavia, kouluja tai lapsia ei voi tunnistaa.

Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin Zoom-palvelussa tai puhelimitse, haastateltavan toiveiden mukaisesti. Näin varmistettiin kaikkien turvallisuus Covid19-pandemian takia. Haastattelujen taltiointiin liittyvää luotettavuutta lisäsi se, että yhteydet toimivat hyvin ja teknisiltä ongelmilta vältyttiin. Litterointi suoritettiin kaikista haastatteluista kokonaisuudessaan. Minä tutkijana toteutin haastattelut omasta kodistani. Varmistin, että haastattelutilanteet olivat rauhallisia, jotta tallennus ja äänitys eivät häiriintyisi. Luotettavuutta lisäsi mielestäni myös se, että haastateltavat olivat kotonaan, joten haastattelutilanteet olivat rauhallisia. Äänitykset onnistuivat hyvin ja puheesta oli helppo saada selvää. Myös

tarkentavien kysymysten esittäminen oli haastattelujen puitteissa mahdollista, joka lisäsi luotettavuutta ja molemminpuolista ymmärrystä.

Tutkimukseni kohdejoukko oli pieni, jonka vuoksi tuloksien yleistäminen suureen joukkoon ei ole mahdollista. Tutkimukseen osallistuneilla haastateltavilla oli kuitenkin hyvin kokemusta lukumummi ja -vaari -toiminnasta, jonka vuoksi näen tutkimusaineiston monipuolisena ja laadullisena.

Olen kuvannut tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien valintakriteerejä ja tutkimuksen toteutusta. Liitteistä (Liite 1) löytyy haastattelurunko, jota käytin haastatteluja tehdessä. Edellä mainitut seikat mahdollistavat tutkimuksen toistettavuuden, mutta täysin samanlaisia tuloksia se ei takaa. Olen saattanut puolistrukturoidun teemahaastattelun mukaisesti kysyä kysymyksiä, jotka eivät ole nähtävissä liitteessä ja tämä vaikeuttaa toistettavuutta hieman. Haastateltavat vastaavat aina omiin kokemuksiinsa pohjautuen, joten senkin vuoksi tulokset voivat vaihdella, mikäli tutkimusta pyritään toistamaan.

## 9 POHDINTAA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kirjallisuuden opetusta on nostettu paljon esille. Riittävän lukutaidon ja lukemissujuvuuden merkitys on tärkeä. Haastateltavieni mukaan he pyrkivät omalla toiminnallaan tuomaan kouluihin lisää lukuaikapintaa lapsille. Lukumummien ja -vaarien tarjoamien lukuhetkien sisältämä intensiivinen ja positiivinen tunnelma toimivat hyvänä ja turvallisena pohjana lukemisen harjoittelulle. Lapsille tulee tarjota tällaisia kokemuksia lukemisen parissa. Kauas kantoisena toiveena se, että myöhemmin kirjaan tarttuessaan heille välittyisi siitä se samankaltainen lämmin tunnelma, joka näissä lapsuuden yhteisissä lukuhetkissä on vallinnut. Lukumummeille ja -vaareille nämä hetket tuovat hyvien kokemusten ja avun antamisen lisäksi mahdollisuuden toteuttaa osallisuutta, joka voi puolestaan antaa elämänmyönteisyyttä ja parantaa elämänlaatua.

Lasten heikentyneestä lukutaidosta on oltu huolissaan jo useamman vuoden ajan. Lukuinnon löytymisen sanotaan tarvitsevan aikaa, keskittymistä sekä mukavaa ympäristöä ja sosiaalista jakamista. (Haapalainen & Qvintus 2019, 7.) Lukumummi ja -vaari -toimintaa voidaan pitää yhtenä keinona lukuinnon kehittymiseen. Koskaan ei ole liian myöhäistä aloittaa lukuharrastusta. (Lerikkanen 2020a, 187).

Lerikkanen (2020a) ja Aro (2013) toteavat, että mitä enemmän lapsen lukutaidosta löytyy puutteita sitä useammin hänen tulisi lukea ääneen jonkun kanssa kahden kesken. Kouluissa opettajan aika on rajallinen, eikä kahdenkeskisiä hetkiä ääneen lukemisen kuuntelulle tahdo löytyä. Lopulta lukemisen harjoitteluun liittyvässä toiminnassa olisi tärkeää, että joku aikuinen olisi läsnä ja saatavilla, jotta lapsi ei jäisi lukemisen haasteiden kanssa yksin. Läsnä oleva aikuinen pystyy ohjaamaan lukutilannetta, ennakoimaan haasteita sekä puuttumaan jo syntyneisiin haasteisiin positiivisella ja kannustavalla tavalla.

Koulujen kanssa tehtävässä yhteistyössä tilannetajun ja joustavuuden merkitykset korostuvat. Nämä mahdollistavat hyvän vuorovaikutuksen sekä mukavan ilmapiirin saapua tekemään vapaaehtoistyötä itselle merkityksellisen asian parissa. Haastatteluista nousi esille, että vapaaehtoistyön tekijöiden ammattitaustat olivat hyvin erilaisia ja silti toimintaa oli saatu tehtyä esimerkiksi. Kouluissa vapaaehtoistyön parissa toimiessa ei siis aina tarvita kasvatus- ja koulutusalan osaamista, lukumummi ja -vaari -toiminnassakin lukemisen merkityksen tiedostaminen ja lasten kanssa toimimisesta nauttiminen nousivat tärkeimmiksi motivaattoreiksi.

Jäin miettimään, onko lukumummi ja -vaari toiminnan luonteesta yleisesti tietoa kovinkaan laajasti Suomessa. Se auttaisi kouluja ja opettajia rohkaistumaan pyytämään lukumummeja ja -vaareja kouluille tukemaan lasten heikentyneen lukutaidon ja -innon tukemisessa. Myös uusien lukumummien ja -vaarien saaminen mukaan toimintaan helpottuisi. Joka tapauksessa tarvitaan verkostoja, jotka jakavat tietoisuutta lukumummien ja -vaarien tekemästä vapaaehtoistyöstä ja sen tuomista mahdollisuuksista. Tällaista tietoisuutta tulisi levittää eritoten kouluihin ja ylipäänsä eri paikkakunnille ja maakuntiin. Erilaisia tietopaketteja lukumummi ja -vaari -toiminnasta sekä sen hyödyistä, olisi hyvä toteuttaa koetun tarpeen mukaisesti ja jakaa niitä tarvitseville tahoille.

Lukumummien ja -vaarien vapaaehtoistyölleen omistautumisen positiivinen sävy auttaa kaikkia osapuolia. Jokaisessa haastattelussa nousi esille, että motivaatio lasten auttamista lukemisen parissa on korkea ja sitä halutaan aidosti kehittää. Oli hienoa seurata haastateltavien pohdintaa omasta vapaaehtoistyöstään, ehkä syvällisemmin mitä aiemmin. Heidän toteuttamansa vapaaehtoistyö osoittautui haastatteluissa esille nousseiden seikkojen varjolla monella tapaa esimerkilliseksi. Kuitenkin kaikessa tekemisessä on aina parantamiselle tilaa.

Lasten lukutaidon kehittäminen on tärkeää ja sitä pitää edistää, jotta lasten tulevaisuus olisi mahdollisimman suotuisa. Lapsille tulee tarjota positiivisia hetkiä lukemisen parissa, jolloin he voivat saada onnistumisen kokemuksia ja näin ollen kynnys vapaa-ajan lukemiseen laskee. Kaikki haastateltavat olivat saaneet opettajilta sekä oppilailta positiivista palautetta heidän toteuttamiinsa lukuhetkiin liittyen. Opettajien koettiin arvostavan heidän tekemäänsä vapaaehtoistyötä lasten lukemisen parissa.

Tutkimuksen monipuolisuutta ja luotettavuutta olisi lisännyt useamman aineistonkeruutavan eli menetelmätriangulaation käyttäminen. Haastattelujen lisäksi aineistonkeruutapana olisivat voineet olla esimerkiksi havainnointi ja tilastot. Se olisi kuitenkin lisännyt aineiston määrää ja näin ollen sen läpikäymiseen ja analysointiin kuluva aikaa liian suureksi, joten rajasin tutkimukseni aineistoksi haastattelut. Covid19-pandemian vuoksi havainnointia olisi hankaloittanut voimassa olleet rajoitukset. Haastateltavieni iän puolesta he kuuluivat riskiryhmään, joten tämänkin puolesta haastattelut olivat paras vaihtoehto aineistonkeruuseen. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu sopi mielestäni parhaiten tutkimukseeni. Sain haastattelujen avulla yksityiskohtaista tietoa, jota en olisi saanut esimerkiksi kyselylomaketta käyttämällä.

Aluksi haastateltavien etsiminen oli suhteellisen haasteellista. Lähetin useamman sähköpostin eri henkilöille Mannerheimin lastensuojeluliitossa, mutta aina viestejäni välitettiin vain eteenpäin. Oikean yhteyshenkilön löydyttyä halukkaiden lukumummien ja -vaarien löytäminen sujui suhteellisen helposti. Haastattelujen aikataulujen yhteensovittaminen onnistui kaikkien kanssa vaivattomasti.

Tutkimukseni tavoitteena oli kuvailla ja selvittää lukumummien ja -vaarien toimintaa alakouluissa erityisesti heidän toteuttamiinsa lukuhetkiin liittyen. Tarkoituksena oli selvittää heidän näkemyksiään lasten lukemisesta. Sain paljon näkemyksiä siitä, millaisia kokemuksia heillä oli lasten vapaa-ajan lukemisesta sekä lukemisesta yhteisenä toimintana. Lasten vapaa-ajan lukeminen nähtiin vähäisenä ja yhdessä lukemisen merkitystä korostettiin valtavasti sekä sen merkitys sai useita perusteluja. Tarkoituksena oli myös selvittää, miten he kuvailevat oppilaiden kanssa käytyjä lukuhetkiä ja niihin liittyviä toimintoja. Heidän toteuttamansa lukuhetket sisälsivät erilaisia tunteita ja ennen kaikkea paljon vuorovaikutusta.

Lopuksi halusin vielä selvittää, miten he kuvailevat koulujen kanssa tehtävää yhteistyötä. Suurin osa kokemuksista oli ollut positiivisia, mutta osa kaipasi joihinkin käytänteisiin muutoksia. Koulu yhteistyön koettiin kehittyneen parempaan suuntaan ja saaneen uuden muodon Covid19-pandemian myötä.

Jatkotutkimuksissa voisi pohtia lukumummien ja -vaarien motivaatiota tehdä tätä vapaaehtoistyötä. Mielenkiintoista ja hyödyllistä olisi havainnoida näitä pidettyjä lukuhetkiä sekä tutkia niiden osuutta lasten lukumotivaation ja lukutaidon kehittämisessä. Myös lasten ja lukumummin tai -vaarin välisen vuorovaikutuksen tutkiminen olisi mielenkiintoista.

## Lähteet

- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri. Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. PS-Kustannus.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2019). *Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. PS-Kustannus.
- Ahtola, A., Niemi, P. & Silvén, M. (2003). Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. *Journal of Child Language*, 30(2), 253–279.
- Aro, M., Heikkilä, R., Huemer, S. & Salmi, P. (2013). *Tavoitteena sujuva lukutaito – Teoriaa ja harjoituksia*. Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, M., Kinnunen, I., Oraluoma, E., Pöyliö, H. & Salmi, P. (2014). Lukumummi ja -vaari -toiminta lukemisen tukena koulussa. *NMI-bulletin*, 24(4), 59–71.
- Beck, I. & McKeown, M. (2001). Text Talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10–20.
- Dunst, C. J., Gorman, E. & Trivette, C. M. (2010). Effects of Parent-Mediated Joint Book Reading on the Early Language Development of Toddlers and Preschoolers. *Center for Early Literacy Learning*, 3(2), 1–15.
- Eskola, A. & Kurki L. (toim.) (2001). *Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena*. Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27–51). PS-kustannus.
- Eskola, J., Saarela, M. & Vilkka, H. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 190–201). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Evans, E & Saxton, J. (2005). *The 21<sup>st</sup> Century Volunteer: A report on the changing face of volunteering in the 21st century*. nfpSynergy.
- Haapalainen, M. & Qvintus, R. (2019). *Lukukoukussa*. ELLI Early Learning Oy.
- Hannula-Sormunen, M., Kajamies, A., Lehtinen, E., Mattinen, A. & Räsänen, P. (2013). Jänistarinat – ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma varhaiskasvatukseen. *NMI-bulletin* 23(2), 41–59.

- Heikkinen, E. (2002). Sairauksista toimintakykyyn. Teoksessa E. Heikkinen & M. Marin (toim.), *Vanhuuden voimavarat* (s. 13–34). Tammi.
- Heinola, R. & Helo, K. (2012). *Eloisa ikä -ohjelma (2012–2017)*. Vanhustyön Keskusliitto Ry / Eloisa ikä -ohjelman koordinaatio.
- Hilppö, J., Krokfors, L., Kumpulainen, K., Lipponen, L., Rajala, A. & Tissari, V. (2010). *Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä*. Opetushallitus
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Honchell, B. & Schulz, M. (2012). Engaging Young Readers with Text through Shared Reading Experiences. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(3), 59–67.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2011). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa P. Nikander, J. Ruusuvuori & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s.9–38). Vastapaino.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. *Haastattelut*. Luettu 18.09.2022.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>
- Jokinen, A. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat*. Luettu 18.09.2022.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-nakokulmat/>
- Juhila, K. *Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet*. Luettu 18.09.2022.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 47–57). JTO.
- Kairala, M. (2010). Osallisuus ikäihmisten näkökulmasta. *Luentodiat, 18.11.2010*. Lapin yliopisto. Luettu 24.9.2022.  
<http://phekaisevatyo.pbworks.com/f/Osallisuus%20ik%C3%A4ihmisten%20n%C3%A4k%C3%B6kulmasta.pdf>



- Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa M. Alasuutari, M. Hännikäinen, K. Karila, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 91–110). Vastapaino.
- Karjalainen, J. & Raivio, H. (2013). Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Teoksessa T. Era (toim.), *Osallisuus. Oikeutta vai pakkoa?* (s. 12–34). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156.
- Karvonen, M. (2014). *2.–6. luokkalaisten kokemuksia lukumummi ja -vaari toiminnasta*. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Luettu 23.9.2022. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43713/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201406162034.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. (2006). *Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Stakes.
- Kilponen, K. (2016). *Kaunokirjallisuuden käyttö ja merkitys sanaston kehittämisessä: Lukumummit ja -vaarit lukemassa kahdestaan S2-oppijoiden kanssa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Luettu 23.9.2022. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51136/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201608313920.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). PS-kustannus.
- Koskiahho, B. (2001). Sosiaalipolitiikka ja vapaaehtoistyö. Teoksessa A. Eskola & L. Kurki (toim.), *Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena*. (s. 15–40). Vastapaino.
- Kurki, L. (2008). *Innostava vanhuus*. Finn Lectura.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Lerkkanen, M.-K. (2020a). Kehittyvä luku- ja kirjoitustaito. Teoksessa S. Haapala, E. Niemitalo-Haapola & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. (s. 183–204). PS-Kustannus.
- Lerkkanen, M.-K. (2020b). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Sanoma Pro Oy.
- Lukumummit ja -vaarit (2022a). *Tietoa toiminnasta*. Luettu 23.9.2022. <https://lukumummitjavaarit.fi/toiminta/>
- Lukumummit ja -vaarit (2022b). *Mikä innostaa lapsia lukemaan?* Luettu 23.9.2022. <https://lukumummitjavaarit.fi/haastattelussa-lukuvaari-hannu/>

- Mannerheimin lastensuojeluliitto (2020a). *MLL:n säännöt 26.11.2020*. Luettu 20.10.2022.  
<https://www.mll.fi/tietoa-mllsta/organisaatio/mlln-saannot/>
- Mannerheimin lastensuojeluliitto (2020b). *Lukumummit ja vaarit*. Luettu 23.9.2022.  
<https://www.mll.fi/vanhemmille/toiminta-lapsiperheille/lukumummit-ja-vaarit/>
- Marin, M. (2002). Yhteiskunta ja hyvä vanheneminen: lähestymistapoja hyvän vanhenemisen yhteiskunnallisiin ehtoihin. Teoksessa E. Heikkinen & M. Marin (toim.), *Vanhuuden voimavarat* (s.89–118). Tammi.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. (2015). Koti lapsen lukemista tukemassa. *Kielikukko. Iloksi ja opiksi, 1–2/2015*. Luettu 15.10.2022. [https://finrainfo.fi/wp-content/uploads/2020/02/Kielikukko\\_2015-1-2\\_netiversio.pdf#page=14](https://finrainfo.fi/wp-content/uploads/2020/02/Kielikukko_2015-1-2_netiversio.pdf#page=14)
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (s. 81–150). International Methelp Ky.
- Mäenpää, L. (2018). *Vapaaehtoiset lukutaitoa tukemassa. Lukutuokioiden rakenne ja lukumummien pedagogiset keinot lukumummi ja -vaari toiminnassa*. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Luettu 23.9.2022.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58500/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201806133149.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Niilo Mäki Instituutti (2022). *Hankkeen sisältö ja osa-alueet. Lukumummi ja -vaari -toiminta*. Luettu 23.9.2022. <https://www.nmi.fi/hankkeet/paattyneet-projektit/lukemissujuvuuden-kehityksen-tukeminen-kouluissa/hankkeen-sisalto-ja-osa-alueet/>
- Nivala, E. (2008). Syrjäytymisestä osallisuuteen. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 2008(9)*, 5–12.
- Nylund, M. & Yeung, A. B. (2005). Vapaaehtoisuuden anti, arvot ja osallisuus murroksessa. Teoksessa M. Nylund & A. B. Yeung (toim.), *Vapaaehtoistoiminta. Anti, arvot ja osallisuus* (s. 13–38). Vastapaino.
- Opetushallitus (2022). *Lukutaidon oppimisesta ja opettamisesta*. Luettu 14.10.2022.  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukutaidon-oppimisesta-ja-opettamisesta>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen suunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Piekkari, R. & Welch, C. (2011). Tapaustutkimuksen erilaiset tyypit. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 183–195). JTO.
- Piha, K. (2020). Esipuhe. Teoksessa S. Auvinen, K. Hazard, E. Hirvonen, P. Kosonen, M. Kupias, M. Laakso, H. Laaksonen, K. Lankinen, J. Lehtola, J. Mikkola, A. Nurmi, K.

- Piha, M. Rytisalo, P. Salminen & J. Vehkoo, *Mitä tapahtuu huomenna lukemiselle?* (s. 9–11). WSOY.
- Pessi, A. B. (2011). Vapaaehtoistoiminta – Unelmia ja uhkakuvia systeemiälyn näkökulmasta. *Kansalaisyhteiskunta* 2, 174–214.
- Puttonen, M. (22.8.2022). *Kirjat kehittävät eniten koululaisten lukutaitoa – ja nettilukemisesta voi olla jopa haittaa*. Helsingin Sanomat.
- Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s.73–87). JTO.
- Rippstein, K. (2008a). Yhteisöllinen isovanhemmuus. *Vanhustenhuollon uudet tuulet*. 2008(6), 20–21.
- Rippstein, K. (2008b). *Yhteisöllinen isovanhemmuus: isovanhempi-ikäisten näkökulmia sukupolvia yhdistävään vapaaehtoistoimintaan*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Ruusuvuori, J. (2011). Litteroijan muistilista. Teoksessa P. Nikander, J. Ruusuvuori & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s.424–431). Vastapaino.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Sinnemäki, A. (2005). *Isovanhemmuudesta voimaa*. Terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Säljö, R. (2001). *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. WSOY.
- TENK. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Luettu 15.10.2022.  
[https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos (2022). *Osallisuuden osa-alueet ja osallisuuden edistämisen periaatteet*. Luettu 24.9.2022. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen/heikoimmassa-asemassa-olevien-osallisuus/osallisuuden-osa-alueet-ja-osallisuuden-edistamisen-periaatteet>
- Vasama, T. (20.6.2022). *Lapset ja nuoret täytyy saada lukemaan vaikka pakolla – Joka seitsemäs ysiluokkalainen lukee jo niin kehnosti, että se vaikeuttaa pärjäämistä*. Helsingin Sanomat.
- Vähäsöyrinki, R. (2019). ”Se on ihan totta, että lapsen hyvinvoinnin perustan yksi keskeisin tekijä on lapsen perhe.” *Lukumummien kokemuksia lukutuokioilla käyvien oppilaiden hyvinvoinnista*. Opinnäytetyö. Oulun ammattikorkeakoulu. Luettu 23.9.2022.

[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/267780/V%  
c3%a4h%c3%a4s%c3%b6yrinki\\_Riitta.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/267780/V%c3%a4h%c3%a4s%c3%b6yrinki_Riitta.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual review of sociology*, 26, 215–240.

## Liitteet

### Liite 1 Haastattelurunko

Kerrotaan aluksi anonymitteetistä sekä nauhoitteiden käsittelystä ja säilytyksestä.

Kauanko olette toimineet lukumummina/-vaarina?

Mikä on teidän ammattitaustanne?

Mistä saitte idean ryhtyä lukumummiksi/-vaariksi?

Teettekö muuta vapaaehtoistyötä?

Minkä ikäinen olette?

Mitä lapset ovat kertoneet teille omista lukukokemuksistaan?

Lukevatko lapset ylipäänsä vapaa-ajallaan?

Mitä lapset lukevat?

Mikä merkitys teidän mielestänne on sillä, että lasten kanssa luetaan kirjoja?

Millaiseksi koette lukemisen kulttuurin alakoulussa, jossa toimitte lukumummina/-vaarina?

Pitäisikö teidän mielestänne lasten itsenäistä lukemista lisätä tai vähentää? Miksi?

Pitäisikö teidän mielestänne lasten kanssa yhdessä lukemista lisätä tai vähentää? Miksi?

Minkälaisia kirjoja te tykkäätte lukea lasten kanssa?

Millaisia kirjoja lapset toivovat luettavaksi?

Millaiset kirjat toimivat hyvin lasten kanssa?

Toivovatko opettajat lukuhetkiinne tietynlaisia kirjoja, jos toivovat niin millaisia?

Miltä tuntuu, kun lapset lukevat teille kirjoja?

Millainen on mielestänne hyvä lukukokemus?

Mikä on ollut parasta teidän ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa lukutilanteessa?

Onko joku ollut haastavaa teidän ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa lukutilanteessa? Jos on, niin mikä?

Millaista yhteistyötä teette koulujen kanssa?

Miltä yhteistyö koulujen kanssa on teistä tuntunut?

Mitkä ovat koulujen kanssa tehtävän yhteistyön parhaita puolia?

Millaisia haasteita olette mahdollisesti kokeneet koulujen kanssa tehtävässä yhteistyössä?

Jos voisitte kehittää/muuttaa jotain koulujen kanssa tehtävässä yhteistyössä, mitä se olisi ja miksi?

Onko koulujen kanssa tehtävä yhteistyö mielestänne kehittynyt huonompaa/parempaan suuntaan? Jos on, niin miten?

Onko koulujen kanssa tehtävään yhteistyöhön kehittynyt uusia muotoja tai toimintatapoja? Jos on, niin mitä?

Millaista palautetta olette mahdollisesti saaneet oppilailta ja/tai opettajilta?

## Liite 2 Haastateltavien rekrytointi

Hei!

Opiskelen Turun yliopistossa kasvatustieteen maisteriksi ja olen edennyt opinnoissani siihen vaiheeseen, että lopputyöni tekeminen alkaa olla ajankohtaista.

Lopputyöni aiheeksi on valikoitunut lukumummujen ja -vaarien käsitykset lukemisesta alakoulussa sekä kouluyhteistyön kokemusten tutkiminen. Tutkimustani varten minun tulisi haastatella lukumummuja ja -vaareja. Haastattelut voidaan toteuttaa etäyhteyksin tai paikan päällä, haastateltavan toiveiden mukaisesti. Haastatteluissa huolehditaan haastateltavan anonymiteetistä eli tutkimuksesta ei selviä minkäänlaisia tunnistettavia henkilötietoja haastateltavista.

Jos teillä heräsi kiinnostusta ottaa osaa tällaiseen tutkimukseen, jossa voidaan saada tärkeää tietoa ja mahdollisia kehityskohteita liittyen lukumummujen ja -vaarien toimintaan, olisin enemmän kuin kiitollinen, jos ottaisitte minuun yhteyttä sähköpostitse osoitteeseen: [tjkata@utu.fi](mailto:tjkata@utu.fi).

Tutkimukseen kiinnostuksen osoittaminen ja osallistuminen ei ole missään vaiheessa sitovaa ja haastateltava voi halutessaan jäädä kesken kaiken pois.

Mikäli teillä heräsi kysymyksiä tutkimukseen liittyen vastaan niihin mielelläni sähköpostitse.

Mukavaa talven odotusta toivottaen ja yhteydenottoja innokkaasti odottaen

Tiia Kataja

[tjkata@utu.fi](mailto:tjkata@utu.fi)

### Liite 3 Informaatiokirje

Hei,

ja tuhannet kiitokset mielenkiinnostanne osallistua tutkimukseeni.

Tutkimukseni on edennyt siihen vaiheeseen, että on ajankohtaista alkaa lähettämään teille postitse tutkimukseeni liittyviä lupia, jotka teidän tulisi allekirjoittaa ja postittaa minulle takaisin. Laitan lähettämäni kirjekuoreen mukaan palautuskuoren, jossa on jo valmiiksi maksettuna postimaksu. Tätä varten tarvitsisin teidän postiosoitteenne.

Tämänhetkisen koronatilanteen vuoksi on kaikkien turvallisuuden kannalta järkevintä järjestää haastattelut etäyhteyksiä käyttäen. Vaihtoehtoina ovat Zoom-palvelu tai puhelimitse järjestetty haastattelu.

Zoom on ilmainen mobiililaitteella (tarvitsee sovelluksen) tai tietokoneella toimiva yhteydenpitoväline. Zoomissa voi halutessaan näyttäytyä videon kanssa tai ilman, tärkeintä on, että ääni kuuluu. Zoomin käyttöä varten tarvitaan periaatteessa vain toimiva sähköpostiosoite, johon lähetän kutsun tapaamista varten.

Sekä Zoomissa että puhelimitse käydyt keskustelut nauhoitetaan ja tallennetaan SeaFileen (tästä ja sen tietosuojasta enemmän postitse),

Toivoisin, mikäli teillä on vielä kiinnostusta osallistua tutkimukseeni, että vastaisitte tähän sähköpostiviestiin muutaman asian;

- postiosoitteenne
- haluatteko haastattelun Zoomissa vai puhelimitse
- jos Zoomissa, niin haluatteko ohjeita sen käyttöä varten

Ystävällisin terveisin

Tiia Kataja



#### **Liite 4 Suostumus tieteelliseen tutkimukseen**

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen ”Lukumummien ja -vaarien kokemuksia lukemisesta alakouluissa”. Tutkimuksen aineisto kerätään haastattelulla.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle sähköpostitse sekä halutessani myös puhelimitse ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Tiia Kataja. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.