



**TURUN
YLIOPISTO**

Kirjallisuus ja lukeminen tukemassa lapsen sekä vanhemman minäpystyvyyttä

Minäpystyvyyden kokemuksia äitien kuvaamana

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Mari Laine

14.12.2022
Rauma

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Mari Laine

Otsikko: Kirjallisuus ja lukeminen tukemassa lapsen sekä vanhemman minäpystyvyyttä

Ohjaaja: yliopistonlehtori Marita Neitola

Sivumäärä: 55 sivua

Päivämäärä: 14.12.2022

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin Rinnalla-hankkeen iltasatukirjahyllyä käyttäneiden vanhempien puheessa ilmeneviä minäpystyvyyden kokemuksia. Tavoitteena oli selvittää, millaisia minäpystyvyyden kokemuksia haastatteluissa ilmenee, miten kirjallisuus näyttää tukevan vanhemman ja lapsen minäpystyvyyttä sekä mitkä tekijät vaikuttavat lukemiseen liittyvään pystyvyyteen.

Aineisto analysoitiin laadullisin menetelmin ja analyysimenetelmäksi valikoitui teoriaohjaava sisällönanalyysi. Aineisto koostui kymmenestä yksilöhaastattelusta, jotka on kerätty osana Rinnalla-hanketta. Rinnalla-hankkeessa tutkittiin taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä osana lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen oppimista. Tutkimus toteutettiin vuosina 2018–2020 viiden kunnan alueella. Kaikki haastattelut olivat äitejä ja haastattelut toteutuivat teemahaastatteluina. Haastatteluista analysoitiin äitien puheesta ilmeneviä minäpystyvyyteen liittyviä kokemuksia.

Sisällönanalyysissä ilmeni kolme pääteemaa: vanhemmuuspystyvyys, kirjallisuuteen liittyvä minäpystyvyys ja kirjallisuuden vaikutus sosiaalisemotionaaliseen pystyvyyteen. Tulokset osoittivat, että kirjallisuus tukee vanhemmuuteen liittyvää pystyvyyttä ja vanhemmat saivat kirjallisuudesta apua ratkaista kasvatukseen liittyviä haasteita. Lisäksi kirjallisuudesta saatiin apua sosiaaliin haasteisiin, kuten pulmiin kaverisuhteissa sekä koulunaloituksessa. Lukemiseen liittyvät minäpystyvyyden tekijät jaoteltiin pystyvyyttä parantaviin ja heikentäviin tekijöihin: parantavia tekijöitä olivat esimerkiksi lukutaito ja lukurutiinit, kun taas heikentäviä tekijöitä olivat lukihäiriö sekä painostus lukemiseen.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että lukeminen parantaa lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä. Vanhemmat saivat kirjallisuudesta tukea kasvatukseen sekä työkaluja käsitellä lasten kanssa vaikeita aiheita, kuten kuolemaa, ystävyyssuhteita ja kiusaamista. Kirjallisuus toimi myös lapsen välineenä käsitellä omia tunteita ja keinona rauhoittua. Oikein valittu kirjallisuus on hyvä keino parantaa yksilön minäpystyvyyttä liittyen tunteiden säätelyyn sekä parantamaa lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä. Aiheesta kuitenkin tarvitaan lisää tutkimustietoa niin, että pääasiallisena tutkimusaiheena on minäpystyvyys.

Avainsanat: minäpystyvyys, lukeminen, perhelukeminen, sosiaalisemotionaaliset taidot

Sisällysluettelo

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 5 |
| 2 | Minäpystyvyys käsitteenä | 7 |
| 2.1 | Minäpystyvyyteen vaikuttavat tekijät..... | 8 |
| 2.2 | Lapsen minäpystyvyyden- ja käsityksen kehittyminen | 10 |
| 2.3 | Minäpystyvyys ja lukeminen | 11 |
| 2.4 | Minäpystyvyys vaikuttamassa vanhemmuuteen | 13 |
| 2.5 | Tunteiden säätelyn pystyvyys..... | 14 |
| 3 | Lukutaidon kehittyminen ja oppiminen | 16 |
| 3.1 | Lasten lukutaidon kehittämisestä | 16 |
| 3.2 | Perhelukeminen edistämässä lukutaitoa..... | 17 |
| 3.3 | Lukeminen ja sosiaalisemotionaaliset taidot | 19 |
| 3.3.1 | Sosiaalisemotionaalinen kompetenssi | 19 |
| 3.3.2 | Lukemisen vaikutus sosiaalisemotionaalisiin taitoihin..... | 20 |
| 4 | Tutkimustehtävä ja -kysymykset | 22 |
| 5 | Tutkimuksen toteuttaminen | 23 |
| 5.1 | Tutkittavat..... | 23 |
| 5.2 | Tutkimusaineisto ja aineiston hankinta..... | 23 |
| 5.3 | Aineiston analyysi..... | 24 |
| 6 | Tutkimustulokset | 28 |
| 6.1 | Äitien pystyvyyden kokemukset | 28 |
| 6.1.1 | Konkreettiset keinot vanhemmuuden tukena | 28 |
| 6.1.2 | Kirjallisuus apuna vuorovaikutuksessa sekä vaikeiden asioiden käsittelyssä | 31 |
| 6.1.3 | Lapsen oppiminen antaa varmuutta vanhemmuuteen | 32 |
| 6.1.4 | Tieto lapsen kehityksestä ja vanhemmuuden kokemukset | 33 |
| 6.2 | Kirjallisuus sosiaalisemotionaalisten taitojen tukena | 33 |
| 6.2.1 | Lukeminen antaa mahdollisuuden olla lähellä | 34 |
| 6.2.2 | Kirjallisuudesta apua kaverisuhteisiin..... | 34 |
| 6.2.3 | Kirja keskustelun synnyttäjänä | 35 |
| 6.2.4 | Kirja rauhoittumisen välineenä | 36 |
| 6.3 | Lukemiseen liittyvä pystyvyys | 36 |

| | |
|--|-----------|
| 6.3.1 Lukemista tukevat tekijät | 36 |
| 6.3.2 Lukemisen esteet | 38 |
| 7 Tulosten tarkastelua | 40 |
| 7.1 Pohdinta ja johtopäätökset..... | 40 |
| 7.2 Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja jatkotutkimusehdotukset | 44 |
| Lähteet..... | 46 |

1 Johdanto

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan henkilön omia uskomuksia ja kykyjä suoriutua jostakin annetusta tehtävästä Bandura 1977 ; (Bandura 1997). Vanhemman minäpystyvyydellä taas tarkoitetaan vanhemman kykyä tukea lasta esimerkiksi kouluun liittyvissä prosesseissa, kuten siinä, että pystyy luomaan oppimista edistävän tilan kotiin, omaa riittävät kyvyt auttaa lasta koulutehtävissä sekä pystyy toimimaan kouluun liittyvissä asioissa, kuten oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvissä ongelmissa (Ardelt & Eccles 2001). Vanhemmilla tulisi siis olla riittävä minäpystyvyys omaan toimintaan, jotta pystyy edistämään lapsen kasvua ja oppimista. Peura ym. (2019) totesivat tutkimuksessaan, että minäpystyvyydellä ja lukutaidolla on yhteys toisiinsa. Lapset, jotka uskovat omiin kykyihinkin suorittaa erilaisia lukemiseen liittyviä tehtäviä, saavuttavat todennäköisimmin sujuvan lukutaidon. (Peura ym. 2019.)

Lukemaan oppiminen on koulun aloituksen ja alkuopetuksen keskeisin tavoite (Mäkinen 2002). Vanhemman oma minäpystyvyyden kokemus vaikuttaa merkittävästi lapsen lukukäsitykseen (Lynch 2002). Suomessa 63 % vanhemmista kokee lukevansa liian vähän lapsilleen ja 60 % suomalaisista aikuisista kokee lukevansa itse liian vähän. Yleisimpiä syitä ovat ajanpuute sekä vaikeus keskittyä lukemiseen. Varhainen lukeminen vaikuttaa lapsen kielenkehityksen taitoihin. Lapsille, joille on luettu varhaislapsuudessa, on jopa yhtä ikävuotta vastaava vaikutus lapsen kielellisiin taitoihin. (Lukukeskus 2020.) Vanhemman kotikirjallisuustottumuksilla on yhteys lapsen lukemiseen sekä sanastoon (Senechal & LeFevre 2014).

Jo kaksivuotiaana havaitut kielelliset taidot ennustavat luetun ymmärtämistä 15-vuotiaana. On siis tärkeää, että mahdollisiin ongelmiin kielellisissä taidoissa puututaan varhain. Lapsia voidaan innostaa lukemiseen ja kirjoihin jo varhain. Innostaminen lukemiseen edesauttaa myöhemmin lapsen kirjallisuuden taidoissa. (Eklund ym. 2020.) Yksi tapa edesauttaa lukemista on erilaiset perhelukemiseen suunnatut interventiot. Mol & Bus (2011) suosittavat yhteisiä lukuhetkiä koulun jälkeen edistämään lapsen kielitaitoa, lukutaitoa sekä lukusujuvuutta. Van Bergenin ym. (2022) mukaan hyvä lukutaito lisää lukemisesta saatavaa nautintoa. Mukavaan tekemiseen sitoudutaan enemmän, joka taas ruokkii edelleen lukutottumuksia. Vanhemmat ovat opettajien lisäksi avainasemassa pienten lasten lukutottumuksien opetuksessa (Silinskas ym. 2020).

Vanhempien luottamus lapsensa akateemiseen pystyvyyteen edistää lapsen tehtäväorientaatiota ja vähentää lapsen tehtävän välttelyä sekä suorituskeskeisyyttä. Luottamus lapsen suoriutumiseen välittyy suoraan oppimistuloksiin. Toisaalta lasten tehtäväorientoitunut oppimistyyli sekä jatkuva hyvä suoriutuminen koulussa lisää vanhempien uskomuksia lastensa akateemisesta pätevyydestä. Interventioilla, jotka parantavat vanhempien positiivisia uskomuksia lapsen suoriutumisesta koulussa, voidaan parantaa lapsen tehtäväorientaatiota sekä vähentää välttämiskäyttäytymistä ja näin parantaa lukutaidon kehitystä. (Aunola 2002.) Kiuru ym. (2014) toteavat, että vanhempien, vertaisten ja opettajan luoma kannustava ilmapiiri parantaa oppijan akateemista suoritusta vaikuttamalla oppilaan tehtäväorientaatioon. Tutkimuksen mukaan kannustavassa ilmapiirissä lapset ottavat osaa haastavampiin tehtäviin sekä jatkavat suoritusta pitempään.

Minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat merkittävästi myös motivaatiotasoon sekä suoritukseen. Pystyvyyssuskomukset vaikuttavat toimintaan sekä muuttavat yksilöiden toimintaa tehtäväkohtaisesti. Vanhemmalla voi siis olla hyvä minäpystyvyys liittyen lapsen auttamiseen sosiaalisissa taidoissa, mutta heikko minäpystyvyys liittyen lukemiseen. Lapsi taas saattaa uskoa omiin kykyihinkin liikunnassa, mutta kirjallisuuteen liittyvät uskomukset voivat olla heikot. (Bandura & Locke 2003.) Tässä pro gradu tutkielmassa tarkastellaan Rinnalla-hankkeen yhteydessä haastateltujen äitien minäpystyvyyden kokemuksia ja sitä, miten he kuvaavat lastensa minäpystyvyyttä.

2 Minäpystyvyys käsitteenä

Minäpystyvyys on Albert Banduran (1997; 1986; 1977) kehittämä käsite, jolla tarkoitetaan yksilön uskomuksia ja käsityksiä omasta itsestään ja kyvyistään. Henkilön pystyvyys määrittelee sen, aloitetaanko jotain toimintaa, miten paljon aloitettuun toimintaan panostetaan, miten pitkään sitä jatketaan sekä jatketaanko toimintaa kohdattaessa esteitä. Käsite on osa Banduran kehittämää sosiokognitiivista teoriaa, jossa olettamuksena on, että yksilön saavutukset ovat riippuvaisia yksilön käyttäytymisestä, persoonallisista tekijöistä sekä ympäristötekijöistä ja näiden välisestä vuorovaikutuksesta. (Bandura 1997; Bandura 1986.)

Minäpystyvyys parantaa suoritusta vaikuttamalla tavoitteiden asetteluun, siihen, miten paljon tehtävän eteen nähdään vaivaa sekä vahvistamalla sitä, miten pitkään tehtävää jatketaan (Bandura & Locke 2003). Yksilöt, jotka luokittelevat oman minäpystyvyytensä korkealle, todennäköisimmin onnistuvat aloittamassaan tehtävässä, kun taas yksilöt, jotka luokittelevat minäpystyvyytensä alhaiseksi, lopettavat tehtävän nopeasti ja epäonnistuvat tehtävässä (Bandura 1986). Minäpystyvyys siis vaikuttaa aktiviteetin valintaan, kuinka paljon asian eteen ponnistellaan, toiminnan jatkuvuuteen sekä saavutuksiin (Schunk 2001). Käsitys omasta pystyvyydestä ei ole pysyvä, vaan minäpystyvyyssuskomukset saattavat muuttua onnistumisten tai harjoittelun myötä (Bandura 1997).

Minäpystyvyys ennustaa oppilaan akateemista motivaatiota sekä oppimista (Pajares 1996). Yksilö pystyy asettamaan itselle vaikeampia tavoitteita, jos minäpystyvyyden tunne on hyvä (Locke & Latham 1990a). Esimerkiksi oppilaat, joilla on korkeampi minäpystyvyys oppia tai suorittaa jokin tehtävä, osallistuvat helpommin, ottavat osaa tehtävään, työskentelevät ahkerammin, jaksavat osallistua pidempään sekä suoriutuvat tehtävistä paremmin verrattuna niihin, joilla on matala minäpystyvyyden taso. Yleisesti ottaen menestys tehtävässä parantaa pystyvyyttä, kun taas epäonnistumiset laskevat sitä. Monen onnistumisen jälkeen ei satunnaisilla epäonnistumisilla ole kuitenkaan niin paljoa merkitystä pystyvyyteen. (Schunk & Zimmermann 2007.) Erilaisten oppimistehtävien alussa oppilaat asettavat tavoitteita oman pystyvyyksensä mukaisesti. Oppimisprosessin aikana tehty itsearviointi ylläpitää minäpystyvyyttä sekä motivaatiota. (Schunk 2003.)

Vancouver, Thompson ja Williams (2001) toteavat tutkimuksessaan, että suorituksen ja minäpystyvyyden vahva korrelaatio johtuvat suorituksen vaikutuksesta minäpystyvyyteen, ei

minäpystyvyyden vaikutuksesta suoritukseen. Heidän mukaansa minäpystyvyys ei vaikuta seuraaviin suorituksiin. Sitzmann ja Yeo (2013) havaitsivat, että minäpystyvyys ei määritä yksilön onnistumista tehtävässä, vaan minäpystyvyyden taso määrittää sen, onko yksilö onnistunut vastaavassa tehtävässä aiemmin elämässä. Heidän mukaansa edelleen on kuitenkin vahva uskomus siitä, että minäpystyvyys vaikuttaa yksilön suoriutumiseen tehtävässä. (Sitzmann & Yeo 2013.) Schunkin (2003) mukaan oppilaan toiminta voi muuttaa pystyvyysuskomuksia. Kun oppilaat työskentelevät tavoitteellisesti ja saavuttavat tavoitteitaan, he vakuuttuvat siitä, että pystyvät suoriutumaan hyvin, joka parantaa heidän minäpystyvyyttä ja edelleen oppimista. (Schunk 2003.)

2.1 Minäpystyvyyteen vaikuttavat tekijät

Minäpystyvyyteen vaikuttavat neljä eri tekijää (Bandura 1977): 1) Omat suoritukset (personal accomplishments), 2) Mallintaminen (vicarious experience) 3) sanallinen kannustus (verbal persuasion) ja 4) tunteet (emotional arousal). Tässä luvussa tarkastelen tarkemmin näitä neljää minäpystyvyyteen vaikuttavaa tekijää sekä tavoitteiden asettamista osana minäpystyvyyttä sekä motivaatiota.

Omilla suorituksilla (personal accomplishments) on merkittävin vaikutus yksilön minäpystyvyyteen, koska vaikutus tulee omista taidoista ja onnistumisista. Toistuvat onnistumiset tehtävässä nostavat minäpystyvyyttä, kun taas toistuvat epäonnistumiset laskevat minäpystyvyyden kokemusta. Kun henkilölle kehittyy toistuvien onnistumisten myötä vahva kokemus pystyvyydestä, ei ajoittaisilla negatiivisilla kokemuksilla ole vaikutusta. Kun yksilölle on kehittynyt vahva pystyvyyden tunne, yksilölle voi tulla kokemus, että ponnistelemalla haasteiden yli voi saavuttaa asetetut tavoitteet. (Bandura 1977.)

Minäpystyvyys on tilanne- ja tehtäväkohtainen (Zimmermann 2000). Kuitenkin, kun minäpystyvyys on kehittynyt vahvaksi, sitä voi soveltaa muihin samankaltaisiin tilanteisiin (Bandura 1997).

Useat minäpystyvyyteen liittyvät uskomukset ovat peräisin myös mallintamisesta (vicarious experiences). Nähdessään toisten onnistuvan haastavissa tehtävissä, yksilö uskoo pärjäävänsä, jos vain ponnistelee tarpeeksi tehtävän eteen. Yksilö pystyy uskottelemaan itselleen, että jos muutkin onnistuvat tehtävässä, myös hän pystyy suoriutumaan vastaavasta tehtävästä. Minäpystyvyysuskomukset, jotka tulevat mallintamalla ovat yksin heikompia, kuin omilla suorituksilla saavutettu pystyvyys. Mallintamalla saavutettu pystyvyys myös muuttuu

herkemmin, mutta saattaa kuitenkin muuttua vahvaksi, jos henkilö suorittaa itse tehtäviä ja käyttää näin ollen vahvinta tekijää, omilla suorituksilla saavutettua minäpystyvyyttä. (Bandura 1977.)

Lapset oppivat mallintamalla aikuisilta, mutta parhaiten lasten minäpystyvyys tehtävää kohden lisääntyy, kun he näkevät vertaisten, eli toisten lasten tekevän samaa asiaa (Schunk 1987). Aikuisopiskelijat oppivat mallintamalla esimerkiksi opettajalta, mutta lapset seuraavat enemmän esimerkiksi suosittujen vertaisten tekemisiä (Schunk 2003). Esimerkiksi, kun lapsi näkee luokkakaverin lukevan luokan edessä ja näkee kaverin onnistuvan, myös kuuntelijan minäpystyvyys saattaa nousta verrattuna siihen, että näkisi opettajan lukevan hyvin luokan edessä. Jos taas oppilas näkee vertaisellaan olevan vaikeuksia lukea, se saattaa alentaa myös kuuntelijan minäpystyvyyttä. (Schunk & Zimmermann 2007.) Vertailu on toisten toiminnan tarkkailua, jolloin lapsi pystyy vertaamaan omaa toimintaansa toisten toimintaan ja suoriutumiseen (Muretta 2005).

Sanallista kannustusta (verbal persuasion) käytetään paljon parantamaan pystyvyyden tunnetta helppouden vuoksi. Kuten mallintaminenkin, myös sanallinen kannustus on heikompi tapa saavuttaa vahva minäpystyvyys, koska kannustus ei nouse yksilöstä itsestään ja omista kokemuksista. Kannustus saattaa kuitenkin tehostaa omien kokemusten kautta saavutettua pystyvyyden tunnetta. (Bandura 1997.) Kun palautetta suorituksesta annetaan oikea-aikaisesti ja mahdollisimman yksityiskohtaisesti, minäpystyvyys ja seuraavat suoritukset parantuivat (Beattie, Woodman, Fakehy & Dempsey 2016).

Uskomuksia omasta pystyvyydestä muodostetaan myös tunteiden (emotional arousal) avulla. Tunteet vaikuttavat yksilön käytökseen vahvistavasti tai heikentävästi. Usein voimakas tunnereaktio saattaa heikentää suoritusta. Esimerkiksi pelko tai stressi saattaa aiheuttaa välttämiskäyttäytymistä, jolloin koko suoritus jää tekemättä. Sitä vastoin taas itsevarma ja onnellinen henkilö onnistuu aloittamassaan tehtävässä varmemmin. (Bandura 1977.) Esimerkiksi lapsi, joka huomaa koetilanteessa olevansa vähemmän jännittynyt kuin tavallisesti, saattaa ajatella rauhallisuuden liittyvän onnistumiseen, joka taas lisää minäpystyvyyttä. (Schunk & Zimmermann 2007.)

Minäpystyvyyteen ja motivaatioon olennaisesti vaikuttava tekijä on myös tavoitteiden asettaminen. Oppimisen alussa oppilaat asettavat itselleen tavoitteita, jotka motivoivat

oppimista, kun oppilas ponnistelee kohti asetettuja tavoitteita. Itsessään ainoastaan tavoitteiden asettaminen ei automaattisesti paranna oppimista ja motivaatiota, vaan tavoitteiden tulisi olla asetettu mielekkäästi. Tavoitteen tulisi esimerkiksi olla tarkka, saavutettavissa ja arvioitavissa, eikä vain yleispätevä, kuten “tee parhaasi”. Kun oppimisen edistymistä seurataan oppimisprosessin aikana, oppijaa motivoi, jos työn tulokset ovat asetettujen tavoitteiden mukaisia. Jos suorituksen ja tavoitteen välillä on epäjohtomukaisuutta, oppija saattaa kokea tyytymättömyyttä ja panostaa työhön enemmän. Tavoitteet voidaan saavuttaa myös mallintamalla esimerkiksi uusia taitoja opettavalta opettajalta tai vertaisilta, kuten toisilta lapsilta tai opiskelijoilta. (Schunk 2003.)

2.2 Lapsen minäpystyvyyden- ja käsityksen kehittyminen

Minäpystyvyys ja minäkäsitys linkittyvät yhteen. Minäkäsityksellä tarkoitetaan henkilön käsityksiä itsestään. Minäkäsitys muodostuu suhteessa muiden ihmisten ja läheisten ajatuksiin yksilöstä. Kuten minäkäsityskin, myös minäpystyvyys kuvaa ja selittää yksilön ajatuksia, tunteita ja tekoja. Minäpystyvyyškäsitys ei kuitenkaan niinkään huomioi, mitä taitoja henkilöllä on, vaan ainoastaan, mitä uskomuksia henkilöllä on niistä taidoista ja tiedoista, mitä hän hallitsee. Pystyvyyssuskomus voi esimerkiksi olla, että ihminen voi ajatella pystyvänsä hyppäämään kaksi metriä korkeushypyssä huolimatta siitä, pystyykö hän siihen oikeasti vai ei. (Bong & Saalviik 2003.)

Jo hyvin pienillä lapsilla on käsitys itsestään (Harter 2006). Lapsi muodostaa käsityksen itsestään vuorovaikutuksessa läheisten kanssa. Samalla hän saa ymmärryksen siitä, miten muut hänet näkevät. Tämä taas yhdistyy hänen omaan minäkäsitykseensä. On esitetty, että käsitys minästä muodostuu jo ensimmäisen kiintymyssuhteen aikana ja peilaa siihen, millainen suhde hoitajalla ja lapsella on ollut. Jos lapseen suhtaudutaan vastavuoroisesti ja tukevasti, lapsen minäkäsitys muodostuu positiiviseksi. Mikäli taas vuorovaikutus on paheksuvaa, lapsi alkaa aliarvostaa itseään, joka taas johtaa huonoon itsetuntoon. Positiivinen minäkäsitys liitetään tyytyväisyyden tunteeseen elämässä, statukseen vertaisryhmässä, kouluun sopeutumiseen sekä akateemisiin saavutuksiin. (Leflot, Onghen & Colpin 2010.)

Perhe on lasten pystyvyyssuskomusten ensimmäinen lähde. Lapsen alkutaipaleen ajan vanhemmat selittävät maailmaa lapsen toimiessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Lapsi tekee ja tutkii asioita, jolloin vanhemmat reagoivat lapseen. Lapsi oppii nopeasti, miten pystyy vaikuttamaan vanhempien reaktioihin ja käytökseen ja miten heihin saa yhteyden.

Vanhemmat, jotka ovat vastaanottavaisia ja herkkiä lapsen vuorovaikutukselle, pystyvät luomaan lapselle pystyvyyden tunteen ymmärtämällä hänen kielellisiä reaktioitaan ja kommunikaatiota. Näin lapsi saavuttaa valmiuksia kielellisessä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä saavuttaa kognitiivista kompetenssia. Onnistumisen tunteet rakentavat lapselle pystyvyyden tunteen. (Pastorelli ym. 2001.)

Seuraavaksi lapsen pystyvyyden tunne kehittyy vertaisten kanssa. Kun lapsen sosiaalinen maailma kasvaa perheen ulkopuolelle, vertaiset ovat tärkeä lähde lapsen omien kykyjen peilaamisessa. Lapsi pystyy suhteuttamaan omia taitoja uudessa kontekstissa. Kolmantena lähteenä lapsen pystyvyyden tarkastelussa on koulu. Koulussa oppilas oppii uusia tietoja ja taitoja, jonka lisäksi opettaja toimii avustajana muodostamassa lapsen tiedollista pystyvyyttä. Opettajan arvio lapsen suorituksesta vaikuttaa merkittävästi lapsen omaan arvioon hänen kyvyistään. (Pastorelli ym. 2001.)

Oppilaan lukemiseen liittyvään minäpystyvyyteen vaikuttavia tärkeitä tekijöitä ovat opettajan sekä vertaisten mallintaminen, oppilaan omat onnistumisen kokemukset sekä kohdennettu palaute. On tärkeää, että oppilas saa mallintamalla itselleen kokemuksia, koska se auttaa oppijaa asettamaan itselleen tavoitteita. Suora mallinnus liittyen sekä kirjallisuuteen että minäpystyvyyteen ovat tärkeitä, koska oppilaat uskovat, että se on mahdollista heille, jos se on mahdollista myös oppilaan roolimallille. Lisäksi opettajan tulee auttaa luomaan oppilaalle omia onnistumisen kokemuksia, koska itse koetut onnistumisen kokemukset ovat vahvin keino parantaa minäpystyvyyttä. (Ortlieb & Schatz 2020.)

Opettajalla on merkittävä rooli oppilaan minäpystyvyyden kehittämisessä. Kiinnittämällä huomiota oppilaan tunnekehitykseen, saavutetaan ideaali kehitys. Samalla pystytään vaikuttamaan oppilaan kasvuun ja kehitykseen muutenkin kuin vain kirjallisuuden taidoissa. (Ortlieb & Schatz 2020.) Hyvä opettaja-oppilassuhde korreloi oppilaan koulumenestyksen sekä kouluun sitoutumisen kanssa (Roorda, Koomen, Split & Oort 2011).

2.3 Minäpystyvyys ja lukeminen

Lukemiseen liittyvällä minäpystyvyydellä tarkoitetaan lukijan uskomuksia hänen kyvystään suorittaa onnistuneesti lukutehtävä (Unrau ym. 2018). Banduran (1997) mukaan uskomukset heidän omista kyvyistään esimerkiksi lukijana, ennustaa paremmin heidän käyttäytymistään,

kuin heidän todellisia saavutuksiaan. Tämän vuoksi minäpystyvyyden uskomukset vaikuttavat merkittävästi siihen, miten henkilö käyttää tietojaan ja taitojaan jossakin toiminnassa, kuten lukemisessa. (Bandura 1997.) Lukija panostaa ja pystyy lukemaan kauemmin, mikäli uskoo ymmärtävänsä tekstin onnistuneesti. Lukija, joilla on parempi minäpystyvyys, lukee enemmän ja osallistuu enemmän lukemiseen liittyviin aktiviteetteihin. (Unrau ym. 2018.)

Lapsi, joka lukee onnistuneesti kirjan, joka on hänen taidoilleen sopiva tai hieman haastava, todennäköisesti lukee yhtä haastavan tai mahdollisesti haastavammankin kirjan myös uudelleen parantaen näin minäpystyvyyttään (Henk & Melnich 1995). Lapset, joilla on heikko lukemiseen liittyvä minäpystyvyys, välttävät haastavia lukutehtäviä ja usein vetäytyvät lukemisesta, jos he kokevat sen liian haastavaksi (Zimmermann 2000). Lapsen lukutaidon kehittymisen kannalta on erittäin tärkeää, että lapsi saa positiivisia lukukokemuksia. Kun lapsi tunnistaa sanan painetusta tekstistä onnistuneesti, hän oppii tunnistamaan saman sanan myös tulevaisuudessa. Nämä kokemukset ovat erittäin tärkeitä, jotta lapsen sanasto, lukusujuvuus sekä luetunymmärtäminen kehittyvät (Carroll & Fox 2017.) Alaluokilla luokilla tulisikin panostaa hyvään minäpystyvyyden kehittymiseen, jolloin vältetään alhaisen pystyvyyden kehä, joka taas huonojen kokemusten myötä vähentää lukuharjoitusten tekemistä (Peura ym. 2019.)

Useilla oppilailla on alhainen minäpystyvyys liittyen kirjallisuuden (literacy vrt. äidinkieli) taitojen parantamiseen. Usein oppilaan on vaikeaa hahmottaa, miten paljon he edistyvät esimerkiksi luetunymmärtämisessä sekä kirjoittamisessa ja oppilaat luottavat usein opettajan palautteeseen. Interventiot tulisi kohdistaa taitojen parantumisen lisäksi myös kirjoittamiseen liittyvän pystyvyyden parantumiseen. (Schunk 2003.) Solheim (2011) toteaa, että lukemiseen liittyvä minäpystyvyys korreloi positiivisesti luetunymmärtämisen kanssa. Oppilaan lukemiseen liittyvän minäpystyvyyden perusteella voidaan ennustaa oppilaan menestystä kirjallisuuden oppiaineessa. (Solheim 2011.) Minäpystyvyys on myös yhteydessä parempaan lukusujuvuuteen sekä sen kehittymiseen. Pystyvyyden uskomukset ovat merkittävässä roolissa erityisesti alaluokilla, jolloin lapset aktiivisesti kehittävät lukutaitoaan ja esimerkiksi lukevat paljon ääneen. Minäpystyvyyden taso tulisikin selvittää jo alaluokilla, koska se on selkeästi yhteydessä opittuun lukutaitoon. (Peura ym. 2019).

Minäpystyvyyden kannalta lukihäiriön tunnistaminen on tärkeää. Oppilailla, joilla on lukihäiriö, on heikompi akateeminen minäpystyvyys kuin niillä, joilla ei ole lukihäiriötä. He

myös suoriutuvat koulussa heikommin. (Stagg, Eaton & Sjoblom 2018.) Lukihäiriön määritelmänä ovat vaikeudet fonologisessa prosessissa, nimeämisessä, työmuistissa sekä prosessointinopeudessa. Läpi koko alkuopetuksen nämä vaikeudet saattavat johtaa turhautumiseen sekä heikkoon itsetuntoon. Dysleksisen oppilaan omat päätavoitteet liittyvät usein itsetunnon suojelemiseen jollakin tavoin. (Singer 2008.) Positiivinen suostuttelu saattaa auttaa itseluottamuksen nostamisessa ja saattaa vähentää mahdollisia aiemmin saatuja huonoja kokemuksia ja arvioita (Klassen & Lynch, 2007).

2.4 Minäpystyvyys vaikuttamassa vanhemmuuteen

Vanhemmuuteen liittyvä minäpystyvyys kuvaa vanhemman kykyä selviytyä vanhemman roolista onnistuneesti. Vanhemman minäpystyvyyden on todettu liittyvän monella tavalla erilaisiin sekä vanhempaan että lapseen liittyviin muuttujiin. (Jones & Prinz 2005; Coleman & Karraker 2000.) Vanhemman pystyvyys vaikuttaa vanhemmuuden laatuun, huolenpitoon ja vanhemman tapaan olla vuorovaikutuksessa lapsensa kanssa, jonka lisäksi se vaikuttaa siihen, miten paljon vanhempi nauttii vanhemmuudesta (Benedetto & Ingrassia 2016). Esimerkiksi äidilliset pystyvyyden tunteet on liitetty moniin vanhemmuuden piirteisiin, kuten helpompaan siirtymiseen äitiyden rooliin. Kun tieto lapsen kehityksestä ja kasvusta lisääntyy, myös vanhemmuuteen liittyvä minäpystyvyys lisääntyy. (Hess, Teti & Hussey-Garder 2004.) Vanhempien pystyvyysuskomukset vaikuttavat merkittävästi vanhemmuuteen. Kun vanhempi tuntee pystyvänsä suoriutumaan vanhemmuuteen liittyvistä vaikeuksista, pystytään vaikuttamaan lapsen kasvuun ja kehitykseen. (Schneewind 1995.)

Vanhemmuuteen liittyvää minäpystyvyyttä on kuvattu hyvin monenlaisin termein, kuten vanhemman minäpystyvyys, äidillinen itsevarmuus, äidillinen itsetunto, äidillinen omakäsitys sekä vanhemmuudentuntoon liittyvä kompetenssi. Vaikka termit vaihtelevat, kaikki kuvaavat vanhemmuuden kompetenssin tunteita vanhemmuuden roolissa. (Hess, Teti & Hussey-Garder 2004.) Merkittävää vanhemmuuteen liittyvän minäpystyvyyden kehityksen kannalta on se, miten paljon vanhempi kokee onnistumisen kokemuksia suhteutettuna epäonnistumisiin (Bandura 1977, 195). Matalan vanhemmuuspystyvyyden on todettu liittyvän sekä vanhempaan että lapseen liittyviin tekijöihin, kuten esimerkiksi synnytyksen jälkeiseen masennukseen sekä nuoruuden käytösongelmiin (Albanese, Russo & Geller 2019).

Albanese ym. (2019) mukaan vanhemmuuspystyvyys vaikuttaa kolmeen eri osa-alueeseen: vanhemman ja lapsen suhteeseen, vanhemman mielenterveyteen sekä lapsen kehitykseen.

Koska minäpystyvyydellä on valtava merkitys perheen hyvinvoinnille, on ehdottoman tärkeää, että vanhemman pystyvyyden tunne huomioidaan. (Albanese ym. 2019.)

Vanhemmuuteen liittyvän minäpystyvyyden mittareita on luotu yhteensä 34 kappaletta.

Yksikään niistä ei ole päätynyt käyttöön ylitse muiden, joka indikoi sitä, että mittarit mittaavat spesifisesti jotakin vanhemmuuden minäpystyvyyteen liittyvää osa-aluetta.

(Wittkowski, Garrett, Galam & Weissberg 2017.) Vanhemmuuteen liittyvä luottamus on pysyvä, eikä vaihtelee tilanteesta toiseen, kun taas vanhemmuuteen liittyvä minäpystyvyys on tilannekohtainen ja vaihtelee riippuen tehtävästä ja kontekstista (Glidewell & Livert 1992).

2.5 Tunteiden säätelyn pystyvyys

Minäpystyvyyden käsite liitetään myös tunteiden säätelyyn. Minäpystyvyys vaikuttaa yksilön tunteiden säätelyyn ja henkilön itsesäätelyyn vaikuttamalla yksilön ajattelumalleihin, jotka voivat olla joko mahdollistavia tai heikentäviä. Lisäksi minäpystyvyys vaikuttaa siihen, miten paljon henkilö panostaa toimintaan, miten pitkään toimintaa jatketaan kohdattaessa vaikeuksia sekä miten herkkä yksilö on stressille ja masennukselle. Tunteiden säätelyyn liittyvä minäpystyvyys on yhteydessä sisäisten tunteiden välttelyyn, rajoittamiseen, ylläpitämiseen sekä mukauttamiseen. Lisäksi minäpystyvyys on yhteydessä tunteisiin liittyvien komponenttien säätelyssä, kuten erilaisten fysiologisten prosessien, kognition sekä käyttäytymisen säätelyssä. (Caprara ym. 2008.)

Tunteiden säätelyyn liittyvä minäpystyvyys on jaettu positiiviseen ja negatiiviseen vaikutukseen. Negatiivisen vaikutuksen hallinnalla tarkoitetaan omaa uskomusta kohentaa omaa negatiivista tunnetilaa sellaisen tullessa esimerkiksi turhauttavissa tilanteissa tai vastoinkäymisissä. Lisäksi tunteiden säätelyyn liittyvällä pystyvyydellä tarkoitetaan selviytymistä näistä negatiivisista tunteista, kuten vihasta, ärtymyksestä, toivottomuuden tunteesta ja lamautuneisuudesta. Minäpystyvyys positiivisten tunteiden ilmaisussa viittaa yksilön kykyyn kokea tai sallia itselleen myönteisiä tuntemuksia, kuten iloa, intoa ja ylpeyttä menestyksen tai mukavien tapahtumien seurauksena. Lisäksi pystyvyys tukee yksilön kykyä säädellä impulsiivista käytöstä. Esimerkiksi erilaisissa provosoivissa tai stressaavissa tilanteissa henkilö, joka ei pysty säätelemään negatiivisia tunteita onnistuneesti, saattaa ilmaista tunteita sopimattomasti, kuten vihana ja ärtymyksenä. Yksilö saattaa myös joutua pelon tai masennuksen valtaan. Positiiviset tunteet saattavat parantaa kognitiivista toimintaa ja johtaa palkitseviin ja rikastuttaviin sosiaalisiin kokemuksiin, mutta väärässä kontekstissa ja

tilanteessa myös positiiviset tunteet saattavat johtaa negatiivisiin reaktioihin. (Caprara ym. 2008.)

Castella, Platow, Tamir ja Gross (2018) totesivat poikkileikkaustutkimuksessaan, että yksilöt, jotka uskoivat, että he eivät pysty säätelemään tunteitaan, raportoivat useammin erilaisista välttelystrategioista. Välttelystrategiat vastavuoroisesti selittivät epäsuorasti tunneuskomusten ja psykologisen terveyden yhteyttä. Toisessa tutkimusasetelmassa tarkasteltiin tunneuskomusten sekä välttämiskäyttäytymispohjaisen tunnesäätelyn kausaliitteitä. Ihmisten uskomuksia heidän tunteistaan manipuloitiin antamalla heille uskomuksia, että he pystyvät kontrolloimaan tunteitaan (korkea minäpystyvyys) tai vastavuoroisesti tunteiden säätely ei onnistu (matala minäpystyvyys). Matalan minäpystyvyyden ryhmällä oli huomattavasti enemmän sekä kognitiivista että käytöksellistä välttämiskäyttäytymistä. Minäpystyvyyssuhteukset siis vaikuttavat siihen, miten paljon henkilö yrittää säädellä omia tunteitaan arjessa. (Castella ym. 2018.)

3 Lukutaidon kehittyminen ja oppiminen

Tässä luvussa tarkastelen tarkemmin lasten lukutaidon kehittymistä sekä sitä, miten erityisesti perhelukeminen vaikuttaa lukutaitoon. Lisäksi tarkastelen perhelukemisen merkitystä lasten lukemista lisäävänä tekijänä sekä sitä, millaisia interventioita on tehty edistämään perhelukemista. Viimeisenä tarkastelen sosiaalisemotionaalisia taitoja sekä lukemisen vaikutusta sosiaalisemotionaaliseen kehitykseen.

3.1 Lasten lukutaidon kehittämisestä

Lukutaidon kehittyminen alkaa jo ennen formaalia kasvatusta. Kirjojen lukeminen yhdessä kotona tarjoaa innostavan ympäristön harjoitella lukemista ja teknistä lukutaitoa. Lukurutiinit vapaa-ajalla parantavat lapsen suullisen kielitaidon kehitystä. Lukutaidon parantuminen sekä altistuminen kirjoitetulle tekstille toimivat vastavuoroisesti. Lapsilla, joilla on lukurutiini, esimerkiksi sanasto karttuu ja lukutaito kehittyy, joka taas lisää lukuintoa. Kun lukutaito kehittyy, lapset lukevat mielellään. Erityisen tärkeää vapaa-ajan lukeminen olisi kuitenkin heikoille lukijoille. Mitä enemmän heikot lukijat altistuvat kirjoitetulle tekstille, sitä enemmän he kehittyvät lukutaidossa. Nämä lapset kuitenkin tarvitsevat erityisen paljon tukea vanhemmiltaan ja opettajilta. (Mol & Bus 2011.)

Lasten lukutaidon kehityksen kannalta merkityksellistä on kirjojen lukeminen kouluiässä. Luetun ymmärtämisen taito ennustaa kirjojen lukemisen määrää. Vastavuoroisesti kirjojen lukemisen määrä ennustaa luetun ymmärtämisen taitoa. Luetun ymmärtämisen vaikeudet ennustavat vähäisempää lukemisen määrää koulun alusta yläasteelle asti. Kun lapsi lukee runsaasti, hän omaksuu ja oppii paljon enemmän sanoja, kuin vertainen, joka ei lue. Lukutaito ennusti erityisesti lukemisen määrää varhaisilla luokilla, silloin, kun lukutaito on kehittymässä. Lyhyiden digitekstien lukeminen sen sijaan ennustaa huonompaa lukemisen ymmärtämisen taitoa. (Torppa ym. 2021.)

Eklund ym. (2020) toteavat tutkimuksessaan, että jo kaksivuotiaan kielelliset taidot ennustavat luetun ymmärtämistä 15-vuotiaana. Myöhempään lukusujuvuuteen kaksivuotiaan kielellisillä taidoilla ei ole merkitystä. Riskinä myöhempään kielellisiin vaikeuksiin on erityisesti, jos perheessä on lukivaikeutta tai jos lapsella on varhain todettavissa vaikeuksia puheessa ja sen ymmärtämisessä. On tärkeää, että lapsen kielelliseen kehitykseen kiinnitetään huomiota jo varhaislapsuudessa, jotta voidaan tukea esimerkiksi lapsen innostumista kirjoista

sekä lukemisesta. Lapsen kielellisiä taitoja tulisi tukea jo ennen kouluikää, jotta lapsi pystyy rakentamaan vahvat kielelliset taidot, koska varhaiset kielelliset taidot ja luetun ymmärtäminen myöhemmin ovat voimakkaasti yhteydessä. Pelkkä puheentuoton viivästynyt alku noin kahden vuoden ikään ei ole riski myöhemmälle lukusujuvuudelle tai luetun ymmärtämisen vaikeuksiin. (Eklund ym. 2020.)

Keinoja lasten lukutaidon parantumiseen ovat esimerkiksi koulun ulkopuoliset perheiden lukemista lisäävät interventiot. Interventioiden tarkoituksena on lisätä tietoisuutta kirjallisuudesta, parantaa perheen välisiä suhteita sekä sitouttaa perheitä lukemiseen. Perheiden lukemisen lisäämiseen tähtäävillä interventioilla ei ole ollut merkittävää vaikutusta, joka ei kuitenkaan tarkoita, että näistä ohjelmista tulisi luopua. Pienikin positiivinen vaikutus esimerkiksi perheiden lukemisen määrässä on positiivinen asia. (Steensel, McElvany, Kurvers & Herppich 2011.) Interventio toimii hyvin, kun ne yhdistävät lukemisohteja sekä motivaation eri komponentteja (Van Bergen ym. 2022).

Lukunautinto yhdistetään usein lukutaitoon (Becker ym. 2010). Van Bergen ym. (2022) toteavat, että lukutaito kuitenkin lisää lukunautintoa, eikä niinkään toisinpäin. Geeneillä on positiivinen vaikutus lukunautintoon, joka ennustaa sitä, että lapset, joilla on soveltuvuus hyviin kirjallisuustaitoihin, todennäköisemmin nauttivat lukemisesta ja hakeutuvat kirjallisuuteen liittyvien aktiviteettien piiriin. Myös ympäristön vaikutuksella, kuten perheellä ja koululla, on yhteys lukunautintoon ja rakkaudelle lukemista kohtaan. Lukutaito on yhteydessä siihen, miten lukemiseen sitoudutaan. Se, miten hyvin lapsi lukee, vaikuttaa lukemisesta saatavaan nautintoon sekä lukemisen määrään. Lapset, jotka pitävät lukemisesta, ovat usein siinä myös parempia. (Van Bergen ym. 2022.)

3.2 Perhelukeminen edistämässä lukutaitoa

Perhelukemisella tarkoitetaan perheiden lukemisen kulttuuria (Aerila & Kauppinen 2019). Perhelukemisen tavoitteena on parantaa lasten lukemista ja kirjoittamista sekä vanhempien kirjallisuustaitoja. Tämän lisäksi perhelukemisella tarkoitetaan laajemmin esimerkiksi perheen käymistä kirjastossa sekä vanhempien osallistumista lasten kouluun. Perhelukeminen on erityisen tärkeää siksi, että sen avulla on mahdollisuus luoda pitkäaikaisia muutoksia ja tapoja lasten kirjallisuuskasvatukseen. (McNicol & Dalton 2002.)

Lapset arvostavat yhdessä lukemista vanhempiensa kanssa. Sekä itsenäinen lukeminen että lukeminen vanhempien kanssa on hyödyllistä lapsille. Itsenäisen lukemisen määrä on laskussa, jonka vuoksi yhdessä lukeminen sekä rohkaisu lukemiseen ovat entistä tärkeämpiä. Ne vanhemmat, jotka rohkaisevat lapsiaan lukemaan, tietävät usein paremmin lapsen mieltymykset, mallintavat positiivista sitoutumista lukemiseen sekä auttavat heitä hankkimaan kirjoja. On tärkeää lapsen lukemisen kannalta, että lapsi näkee kotona vanhempiensa lukevan. Olisi hyödyllistä, että myös isät harrastaisivat lukemista. Näin lapset näkisivät, että isätkin voivat olla lukevia henkilöitä. (Merga & Saiyidi 2018.)

Senechal ja LeFevren (2014) kehittämässä kotikirjallisuusmallissa lapset osallistuivat lukemiseen liittyviin aktiviteetteihin kotona kahdella tapaa. Merkitykseen liittyvässä tavassa kirjallisuus on läsnä, mutta ei lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen keskiössä. Esimerkiksi silloin, kun vanhempi lukee satuja lapsilleen. Toinen tapa on kirjallisuuden koodiin liittyvä tapa. Tässä tavassa kirjallisuus on keskiössä. Esimerkiksi kun vanhempi opettaa kirjan avulla lasta lukemaan ja avaa kirjainten nimiä sekä äänneitä. Tutkimuksessa kotikirjallisuusmallin mukaan toimineiden perheiden lasten suulliset taidot parantuivat. Myös lasten sanasto parantui, kun heille luettiin kotona. Tutkimuksen mukaan kotona lukemisella on merkitystä lapsen kirjallisuustaidoille. (Senechal & LeFevre 2014.)

Silinskas ym. (2020) mukailivat Senechal ja LeFevren (2014) tutkimusta ja suorittivat suomalaisille lapsille vastaavan tutkimuksen. Suomalaiset äidit raportoivat yhdessä lukemisesta sekä lukemaan opettamisesta, lapsen lukutaidosta, itsenäisestä lukemisesta ja erilaisista lukemiseen liittyvistä aktiviteeteista. Tutkimuksessa todettiin, että lukutaidon opettaminen kotona edisti lapsen itsenäistä lukutaitoa vuotta myöhemmin. Lisäksi lapset, joilla oli vahvemmat lukemiseen liittyvät taidot päiväkodissa, lukivat itsenäisesti useammin ensimmäisellä luokalla. (Silinskas ym. 2020.)

Silinskas ym. (2020) ehdottavat tutkimuksensa perusteella, että myös vanhempia tulisi rohkaista osallistamaan erityisesti päiväkotikäisiä lapsia kirjallisuuteen liittyviin aktiviteetteihin kotona. Näin saataisiin parannettua lasten lukutaitoa sekä lasten itsenäistä lukemista. Lisäksi vanhempien tulisi reagoida ensimmäisellä luokalla lapsen lukutaidon oppimiseen, jolloin voidaan tarttua mahdollisiin ongelmiin. (Silinskas ym. 2020.)

Perhelukemiseen tähtäävät interventiot lisäävät esimerkiksi vanhempien itseluottamusta auttaa lukemiseen liittyvissä koulutehtävissä sekä parantaa asenteita liittyen lukemiseen (Swain & Cara 2019). Useimmat perhelukemiseen liittyvät interventiot tarjoavat apua liittyen esimerkiksi varhaiskasvatukseen, vanhempien kirjallisuuskoulutukseen, vanhempien koulutukseen sekä lapsen ja vanhemman välisen lukemisen lisäämiseen. Ajatuksena perhelukemisen malleissa on, että lapsi hyötyy siitä, että perhe osallistuu erilaisiin lukemista lisääviin palveluihin. (St. Pierre, Riucciuti & Rimdzius 2005). Ongelmana usein on, että erilaisiin lukemista lisääviin interventioihin osallistuvat ne, jotka jo entuudestaan lukevat paljon (McNicol & Dalton 2002).

Yhteinen lukuhetki edistää lukumotivaatiota. Tämän lisäksi positiivisella sosiaalisemotionaalisella ilmapiirillä ja ympäristöllä on suuri merkitys lukemiseen liittyvään motivaatioon. Myönteinen ilmapiiri saa lapset kiinnostumaan lukemisesta ja kokemaan lukuhetket mukavina. Lukuhetken tarkoitus ja merkitys vanhempien näkemänä vaikuttaa lasten motivaatioon. Niiden vanhempien lapset ovat motivoituneempia lukemaan, jotka pitävät tärkeänä lukemisen merkityksellisyyttä viihdykkeenä ja nautinnollisena, sen sijaan, että painottavat lukemisen merkitystä taitojen oppimisen kannalta. (Baker, Scher & Mackler 1997.)

3.3 Lukeminen ja sosiaalisemotionaaliset taidot

3.3.1 Sosiaalisemotionaalinen kompetenssi

Sosiaalisemotionaalisella kompetenssilla tarkoitetaan mm. sitä, että yksilö pystyy muodostamaan ja ylläpitämään myönteisiä sosiaalisia suhteita muihin sekä pystyy säätelemään omia tunteitaan. Lapsi, joka osaa muodostaa sosiaalisia suhteita, sekä pystyy ylläpitämään niitä, tulee todennäköisesti pärjäämään myöhemminkin elämässä. Tunnesäätelyn sekä sosiaalisten suhteiden muodostamisen lisäksi huomiota tulee kiinnittää vuorovaikutuksen tehokkuuteen. (Rose- Krasnor 2008.)

Sosiaalisemotionaalisen kompetenssin kehittymisen pohjana ovat sosiaaliset, emotionaaliset ja sosiaalkognitiiviset kyvyt, käytös ja motivaatio Nämä ovat usein yksilöllisiä piirteitä ja kuuluvat usein yksilön luonteeseen. Sosiaalisemotionaalinen kompetenssi ei ole kuitenkaan yksilön ominaispiirre, vaan koostuu myös ympäristön vaikutuksesta. Yksilö pitää huolta omista tarpeistaan samalla, kun yrittää pitää yllä sosiaalisia suhteita. Lapsi todennäköisimmin

saa omat tarpeet tyydytettyä ja ylläpidettyä sosiaalisia suhteita helpommin vertaisen kanssa, joka on tukeva ja vastavuoroinen, kuin esimerkiksi väkivaltaisen lapsen kanssa. Sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu siis monta eri osa-aluetta, jotka kaikki yhdessä kuvaavat yksilön sosiaalista kompetenssia. (Rose-Krasnor 2008.)

Sosiaalisemotionaalinen kompetenssi vaihtelee tilanteesta toiseen ja riippuu siitä kontekstista, missä lapsi toimii (esim. perhe, muu yhteisö). Lapsen ryhmästatus, ihmissuhteiden laatu sekä minäpystyvyyden kokemus vaihtelevat tilanteesta toiseen. Lapsi saattaa joutua hyödyntämään erilaisia yksilöllisiä piirteitä riippuen tilanteesta. (Rose-Krasnor 2008.) Ladd (2005) toteaa, että niillä lapsilla ajatellaan olevan hyvä sosiaalinen kompetenssi, jotka toimivat prososiaalisesti vertaisten kanssa, eli luovat sosiaalisia suhteita ja tulevat hyväksytyksi ryhmässä. Sitä vastoin lapset, jotka toimivat harvoin prososiaalisesti, esimerkiksi käyttäytyvät aggressiivisesti tai muulla vastaavalla käytöksellä, joka yhdistetään negatiivisesti sosiaalisiin suhteisiin, todettiin olevan heikko sosiaalisemotionaalinen kompetenssi. (Ladd 2005.)

Sosiaalisen kompetenssin ajatellaan olevan lapsen kykyä solmia positiivisia vertaissuhteita, hyväksytyksi tulemista vertaisten kanssa, kiusatuksi sekä torjutuksi tulemisen välttämistä sekä epäsuositun sosiaalisen aseman välttämistä (Rose-Krasnor 2008).

Lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymistä voidaan tukea monin tavoin kotona, kouluissa ja muissa sosiaalisissa ryhmissä (Ladd 2007). Sosiaalista kompetenssia tukee esimerkiksi kotona hoivaava ja vastavuoroinen vanhemmuus (Neitola 2011), varhaiskasvatuksessa ja koulussa positiivinen kannustus, yksilöllinen huomiointi sekä tunnekasvatus (Neitola & Koivula 2020). Muissa sosiaalisissa ryhmissä, kuten ystävyysuhteissa, kompetenssia tukee vertaisten kanssa toimiminen (Poikkeus 1997). Varhaiskasvatuksessa opettajat voivat tukea lapsen sosiaalisemotionaalista kehitystä, jonka lisäksi varhaiskasvatuksessa on myös vertaisia. Myös varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee tukea lapsen vertaissuhteiden syntymistä sekä vaalia lasten ystävyysuhteita. (Neitola & Koivula 2020). Ystävien kanssa toimiessa lapsen oma minäkäsitys kehittyy ja lapsi saa palautetta omasta toiminnastaan vertaisilta sekä oppii, missä hän on hyvä (Howes 2009).

3.3.2 Lukemisen vaikutus sosiaalisemotionaalisiin taitoihin

Lukemisella on positiivinen vaikutus sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueisiin ja erityisesti niihin osa-alueisiin, jotka kuvaavat sosiaalista ymmärtämistä. Näitä ovat esimerkiksi empatia toisen tunteita, kognitiota sekä motivaatiota kohtaan, eli toisen

tunnetilojen lukeminen. (Carpendale & Lewis 2006.) Lukemisella on positiivinen yhteys tunnetaitoihin lapsen koko kehitysvaiheen ajan vauva-ajasta aikuisuuteen. Lukemalla yhdessä pienet lapset voivat muodostaa sosiaalisia siteitä, läheisyyttä ja kiintymyssuhteita. Näiden sosiaalisten ja emotionaalisten siltojen kautta lapsi oppii kommunikoimaan aikuisen kanssa ja pystyy olemaan mukana sosiaalisessa kanssakäymisessä. Kirjoitetut ja suulliset tarinat auttavat rakentamaan viitekehyksen, jonka kautta voi oppia sosiaalisemotionaalisia taitoja liittyen esimerkiksi empatiaan ja ihmissuhteisiin. (Batini, Luperini, Cei, Izzo & Toti 2020.) Mitä enemmän vanhemmat lukivat 4–6 -vuotiaille lapsille, sitä paremmin he ymmärsivät, että toisilla saattaa olla erilaisia tunteita ja erilainen mieliala kuin heillä itsellään (Adrián, Clemente, Villanueva, & Rieffe 2005).

Ferretti ja Bub (2017) totesivat tutkimuksessaan, että lukemisen rutiineilla perheessä, kuten iltasadun lukemisella on negatiivinen korrelaatio käytösongelmien kanssa. Lisäksi iltasadun lukeminen vähensi hyperaktiivista ja impulsiivista käytöstä lapsen toimiessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tutkijat ehdottavat lukemista sosiaalisemotionaalisten taitojen tukemisessa elämän muutostilanteissa, kuten vaihtaessa päiväkotia tai koulunaloituksessa. (Ferretti & Bub 2017.)

Mitä enemmän lapsen kanssa luetaan yhdessä, sitä enemmän hän kehittyy ihmissuhdetaidoissa sekä omaksuu empaattisia taitoja. Kun lapselle luetaan paljon, todennäköisyys käytöshäiriöiden kehittymiselle on pienempi. (Batini ym. 2020.) On havaittu, että lukemisen avulla vanhemmat sekä lapsi pystyvät puhumaan tunteista ja mielialasta helpommin, kuin muun leikin avulla. Tunnepuheella on positiivinen yhteys lasten sympatiataitoihin sekä sosiaalisesti hyväksyttävään käytökseen. (Curtis, Zhou & Tao 2020.)

4 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimuksessani tarkastelin minäpystyvyyden kokemuksia äitien kuvaamana. Tavoitteena oli selvittää, millaisia minäpystyvyyden kokemuksia haastatteluissa ilmenee, miten kirjallisuus näyttää tukevan vanhemman ja lapsen minäpystyvyyttä sekä mitkä tekijät vaikuttavat lukemiseen liittyvään pystyvyyteen.

1. Millaisia minäpystyvyyden kokemuksia haastatelluilla äideillä on?
2. Miten lukeminen tukee vanhemman ja lapsen sosiaalisemotionaalisiin taitoihin liittyvää minäpystyvyyttä?
3. Mitkä tekijät tukevat tai heikentävät lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä?

5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa kuvaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteutuksen ja kulun. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jolloin tavoitteena on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Tutkimukseni tiedonkeruumenetelmänä on teemahaastattelu. Haastattelu on kerätty osana Rinnalla-hanketta, jossa tutkitaan lasten sosiaalisemotionaalista oppimista ja sen edistämistä taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä käyttäen.

5.1 Tutkittavat

Laadulliseen tutkimukseen valitaan tarkoituksenmukaisesti ne henkilöt, joilta on saatavissa tutkittavaan ilmiöön parasta tietoa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009).

Tutkimuksen rekrytoitiin Rinnalla-hankkeeseen osallistuvien lasten vanhempia ja tässä tutkimuksessa käytetään hankkeessa tehtyjä äitien haastatteluja (n=10). Haastatellut äidit ovat käyttäneet tutkimuksessa ollutta iltasatukirjahyllyä.

5.2 Tutkimusaineisto ja aineiston hankinta

Hankkeen haastattelut ovat teemahaastatteluja. Teemahaastattelussa tutkittavan kanssa käydään läpi ennalta määrätyt teemat (Kananen 2008). Teemahaastattelussa aihealue on ennalta valittu, mutta tarkka kysymysten muoto ja järjestys puuttuu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Haastattelun etuna, verrattuna esimerkiksi kyselyyn, on joustavuus, jolloin haastattelijalla on mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä sekä oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä. Lisäksi haastattelussa kysymykset voidaan esittää siinä järjestyksessä kuin tutkija haluaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002.) Haastatteluissa tutkija esitti ennalta valittuun neljään teemaan liittyen kysymyksiä ja keskustelu eteni teemojen puitteissa vapaasti.

Ennalta valitut teemat varmistavat, että jokaista tutkijan valitsemaa ilmiötä sivutaan.

Teemahaastattelussa saatu tieto on syvällistä, verrattuna vaikka tarkkaan strukturoituun haastatteluun. Riippuu myös kuitenkin haastattelijan taidoista ja ilmiön tuntemuksesta, miten syvällistä tietoa haastattelussa saadaan. Haastattelija voi esittää esimerkiksi tarkentavia kysymyksiä sekä häneltä vaaditaan tuntemusta ilmiöstä, jossa pystyy esittämään uusia kysymyksiä. (Kananen 2008.) Rinnalla-hankkeen haastattelun teemoina olivat 1) lähipiirin

lukemisen kulttuuri, 2) lapsen lukemisen kulttuuri, 3) iltasatukirjahylly-toiminta sekä 4) kirjallisuuden merkitys sosioemotionaalisessa kasvussa.

Haastattelun jälkeen tallennettu aineisto kirjoitetaan sanasanaisesti puhtaaksi, eli litteroidaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Tutkimuksessa litteroituja haastatteluja on yhteensä kymmenen kappaletta (n=10). Haastattelujen kesto on yhteensä 7 h 20 min. Haastattelun teemat eivät ole liittyneet tämän pro gradun tutkimuskysymyksiin, mutta haastatteluissa on nähtävissä minäpystyvyyteen liittyvää puhetta. Kuusi haastatteluista litteroitiin Tutkimustie Oy:ssä, kaksi toisen pro gradun tekijän toimesta sekä kaksi tämän pro gradun tekijän toimesta. Litteraatiot tallennettiin yliopiston tietoturvalliseen Seafire-palvelimeen.

5.3 Aineiston analyysi

Itse olen tehnyt aiemmin tutkielman eri tieteenalalta, jossa olen tutkinut sydänkuntoutujien minäpystyvyyden kokemuksia. Minäpystyvyyden käsite on minulle siis tuttu, mutta hyvin eri näkökulmasta. Oletukseni tähän aiheeseen on, että vahva minäpystyvyyden tunne, liittyen lukemiseen esimerkiksi lapsuudessa, vaikuttaa positiivisesti siihen, miten paljon luetaan omassa aikuisuuden perheessä. Oletan myös, että usein ajanpuute saatetaan kokea lukemisen esteeksi. Itse olen kahden pienen lapsen äiti, joka vaikuttaa varmasti siihen, millaisia käsityksiä minulla on aineistosta. Lisäksi oma positiivinen kokemukseni lukemisesta sekä ajatus siitä, että lapsille tulisi lukea, saattavat vaikuttaa tulkintoihini. Pyrin huomioimaan omat lähtökohtani lukiessa haastatteluja. Tässä luvussa kerron tarkemmin aineiston analyysin etenemisestä.

Analyysimenetelmäksi valikoitui teoriasidonnainen sisällönanalyysi. Teoriasidonnaisessa sisällönanalyysissä tutkimuksessa vaihtelevat aineistolähtöisyys sekä valmis pohjalla oleva teoria, joka toimii apuna analyysin etenemisessä (Kananen 2008, 91; Tuomi & Sarajärvi 2002, 101). Teoriasidonnainen eli abduktiivinen analyysi lähtee aineistosta, mutta teoriaa käytetään apuna (Kananen 2008, 91).

Litteroin haastattelut keväällä 2021. Luin kesällä kaikki litteroidut haastattelut, jonka jälkeen tekemiseen tuli taukoa. Palasin aineiston pariin uudelleen kesällä 2022, jolloin luin kaikki litteroidut haastattelut muodostaakseni aineistosta jälleen kokonaiskuvan. Jo tällöin alkoi hahmottua, miten minäpystyvyys näkyy tutkittavien puheessa. Toteutin aineiston analyysin syksyllä 2022 ja samalla tarkensin tutkimuskysymyksiä. Luin haastattelut uudelleen ja aloin

poimia minäpystyvyyteen liittyviä sitaatteja sekä tehdä tutkimusaineistosta muistiinpanoja. Muistiinpanoja tehdessä merkitsin aina, mistä haastattelusta olin muistiinpanot tehnyt, jolloin pystyin tarvittaessa palaamaan niihin uudelleen helpommin. Aineiston analyysi tapahtui haastattelu kerrallaan. Merkitsin jokaisen haastattelun numerolla (1–10) ja jokaisen sitaatin numerolla, jolloin sitaatti oli mahdollista paikantaa tiettyyn haastatteluun myöhemmin.

Teoriasidonnaisessa analyysissä teoria on pohjalla tukemassa analyysiä ja aineistoista tehdyille havainnoille voidaan etsiä vahvistusta teoriasta (Eskola & Suoranta 1998). Ennen kuin jatkoin analyysiä, kirjoitin tutkielman teoriaosuuden valmiiksi, jolloin sain tukea teoriasta analyysin tekemiseen. Minäpystyvyys vaikuttaa yksilöön monelta eri kannalta, joten oli tärkeä perehtyä käsitteeseen vielä paremmin ennen analyysin jatkamista, jotta pystyisin tekemään tulkintoja kattavammin aineistosta. Aluksi olin poiminut sitaatteja liittyen myös lukemisen merkityksiin ja motivaatioon. Tarkemmalla teorian tarkastelulla jätin teemoista motivaation sekä lukemisen merkityksen ja keskityin ainoastaan pystyvyyden tarkasteluun.

Haastatteluja tarkastellessa poimin sitaatteja luokkiin, sekä loin tarvittaessa aina uuden luokan. Koodasin aluksi 225 sitaattia yhteensä 48 eri luokkaan, joista useat kuvasivat samaa asiaa. Tarkemman tarkastelun jälkeen moni luokka jäi pois sekä yhdistyi. Loppujen lopuksi alaluokkia jäi 14, yläluokkia kuusi sekä pääluokkia kolme. Materiaalia oli paljon, joten alussa luokittelu oli vain hahmottelua, joka auttoi jäsentämään materiaalia paremmin. Lisäksi karkea hahmottelu auttoi tutustumaan materiaaliin. Käytin aluksi luokittelussa apuna ATLAS.ti -ohjelmaa, joka on tarkoitettu laadullisen tutkimuksen apuvälineeksi. Ohjelman avulla tein alun luokittelun, jolloin minun oli helpompi numeroida sitaatit sekä myöhemmin palata niihin tarvittaessa. Alun luokittelun jälkeen tein loput työstä ruutupaperilla, jolloin sain hahmoteltua suuremmat kokonaisuudet sekä pystyin karsimaan pois turhat sitaatit sekä luokat, jotka eivät kuvanneetkaan suoraan minäpystyvyyttä.

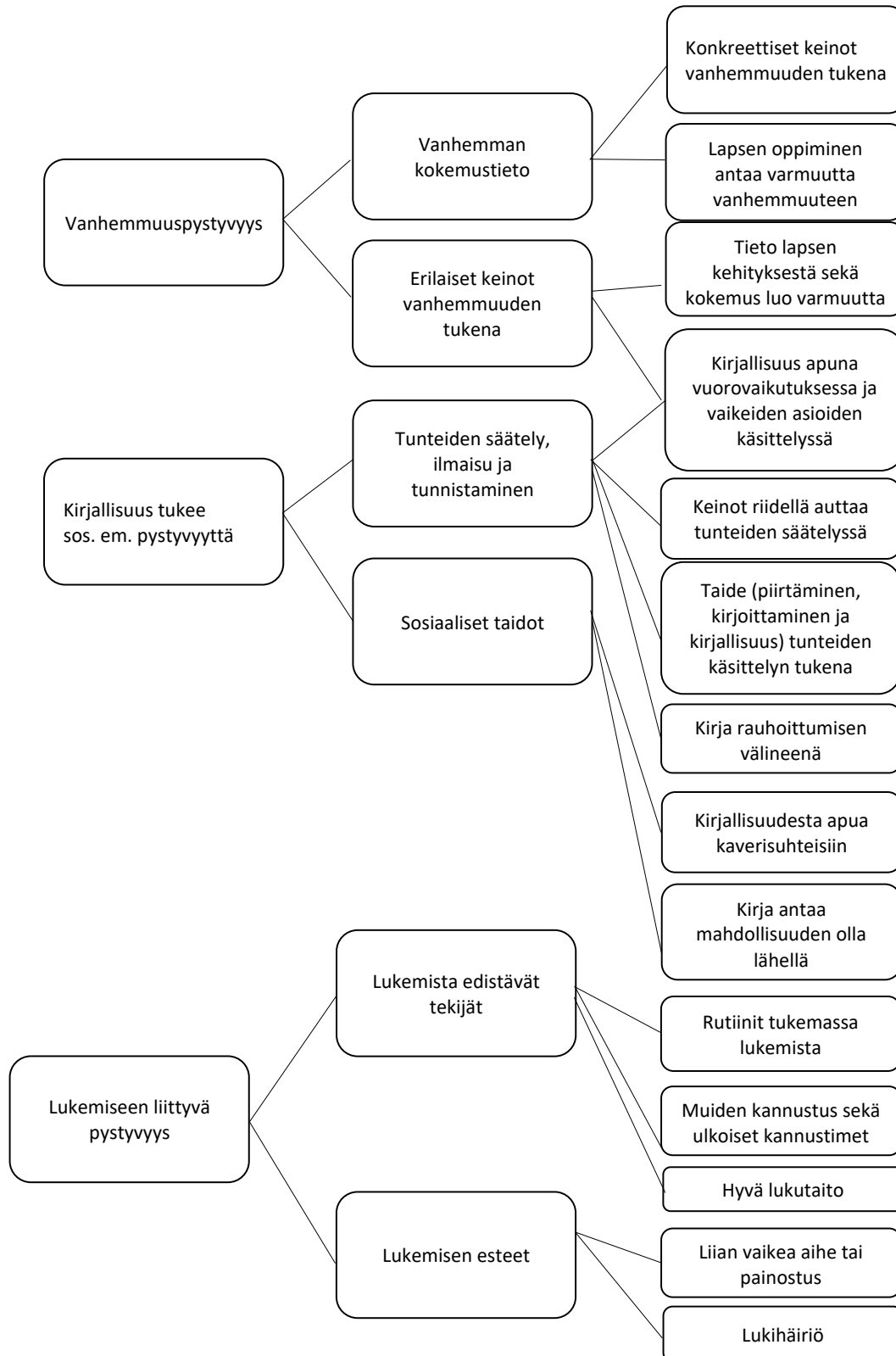
Luokitellessani teemoja yläluokkiin palasin usein sitaattiin ja paikallistin sen alkuperäiseen haastatteluun, jotta pystyin hahmottamaan sitaatin kontekstissaan ja varmistumaan sitaatin oikeasta merkityksestä. Lisäksi pystyin tulkitsemaan sitaattia uudelleen alkuperäisessä yhteydessä.

Peilasin analyysin aikana luokkia teoriaan ja pohdin, miten teoria tukee analyysiä sekä tuloksia. Aluksi pääluokkia oli neljä, kun mukana oli lapsen pystyvyys, mutta kaikki lapseen

liittyvät pystyvyyden kokemukset limittyivät joko sosiaalisemotionaalisten taitojen tai lukemisen kanssa, jolloin viimeinen pääluokista jäi pois.

Ensimmäiseksi tutkin aineistosta kohtia, jotka mielestäni kuvasivat selkeästi pystyvyyden kokemuksia sekä määrittelin, millaiseen pystyvyyteen sitaatti liittyy. Tämän jälkeen tarkastelin, miten äitien puheessa näkyy voimaannuttavat kokemukset, jolloin he ovat saaneet esimerkiksi apua kirjallisuudesta ja miten he ovat voimaannuttavien kokemusten jälkeen käyttäneet kirjallisuutta apuna haastavissa kasvatustilanteissa, kuten kouluun meno, ongelmat kaverisuhteissa, vaikeudet tunteiden säätelyssä sekä esimerkiksi kuoleman käsittelyssä. Tulkitsin tämän vanhemmuuspystyvyytenä, jolloin vanhempi löysi keinoja selvitä hankalista tilanteista. Lapset itse hakeutuivat myös kirjallisuuden pariin, kun heillä oli hankalia tunteita, joissa he tarvitsivat apua. Koin, että näissä tilanteissa kirjallisuus paransi sosiaalisemotionaalisten taitojen pystyvyyttä esimerkiksi niin, että lapsi käytti usein tiettyä menetelmää tai kirjaa selvitäkseen hankalista tunteista.

Seuraavalla sivulla (Kuva 1.) on esitettyä analyysin tuloksena syntyneet luokat. Pääluokkia muodostui mielekkäästi kolme: vanhemmuuspystyvyys, kirjallisuus sosiaalisemotionaalisten taitojen tukena sekä lukemiseen liittyvä pystyvyys.



Kuva 1. Aineiston luokittelussa syntyneet teemat

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiin. Alaluvussa 6.1 käsittelen ensimmäistä tutkimuskysymystä, jossa oli tavoitteena selvittää, millaisia minäpystyvyyden kokemuksia haastatelluilla äideillä on. Alaluvussa 6.2 tarkastelen, miten kirjallisuus näyttää tukevan vanhemman ja lapsen minäpystyvyyttä liittyen erityisesti sosiaalisemotionaalisiin taitoihin. Viimeisessä alaluvussa 6.3 vastaan kolmanteen tutkimuskysymyksen: Mitkä tekijät tukevat tai heikentävät lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä. Aineisosta nousi esiin kolme pääteemaa: vanhemmuuden pystyvyyden kokemukset, kirjallisuus sosiaalisemotionaalisten taitojen tukena sekä lukemiseen ja kirjallisuuteen liittyvät pystyvyyden kokemukset. Kaikki teemat kuvaavat minäpystyvyyden kokemuksia eri näkökulmasta ja osa teemoista menee varmasti lomittain. Olen kuitenkin jaotellut ne mielestäni sopivimpiin yläteemoihin. Tuloksissa olen kuvannut alaotsikoissa alateemat. Jokaiseen alateemaan olen ottanut litteraatioista yhden tai kaksi autenttista lainausta, joka kuvaa teemaa. Kussakin teemassa oli useampia teemaa vastaavia merkitysyksiköitä, mutta selvyuden vuoksi päätin valita omasta mielestäni teemaa parhaiten kuvaavat.

6.1 Äitien pystyvyyden kokemukset

Vanhempien pystyvyyden kokemukset ovat jaoteltu kahteen eri pääteemaan: erilaiset keinot vanhemmuuden tukena ja vanhemman kokemustieto (ks. kuva 1 s. 27). Nämä olen jakanut edelleen neljään alateemaan: konkreettiset keinot vanhemmuuden tukena, kirjallisuus apuna vuorovaikutuksessa ja vaikeiden asioiden käsittelyssä, lapsen oppiminen antaa varmuutta vanhemmuuteen, tieto lapsen kehityksestä ja kokemus luo varmuutta kasvatukseen.

6.1.1 Konkreettiset keinot vanhemmuuden tukena

Keinoja, jotka auttoivat lisäämään vanhempien pystyvyyden kokemuksia, olivat sellaisia, joiden avulla vanhempi pystyi käsittelemään ja ratkomaan asioita lapsen kanssa. Kun vanhemmalla on työkaluja selvitä hankalista tilanteista ja kokee onnistuvansa vanhemmuudessa, vanhemmuuspystyvyys lisääntyy. Vanhempi pystyi ohjaamaan lasta esimerkiksi piirtämään tunteitaan ja käsittelemään hankalia tunteita kirjan avulla. Eräs keino oli lappuriitely, jonka avulla lapsi pystyi ottamaan aikaa ja sai ratkottua riidan kirjoittamalla. Välineen avulla on helpompi käsitellä tunteita. Kun tunteiden käsittelyyn on konkreettisia välineitä, joiden avulla tunteita on helpompi käsitellä, pystyvyys omien tunteiden hallintaan lisääntyy.

“V: Erityisesti nousee mun esikoisen kanssa, jolla on ollu, hän on semmonen vähän herkkä. Joka pääsee tunnetiloihin aika kovaa, korkealle, nuorempana. Hänen kans toimi valtavan hyvin semmonen, että piirrettiin niitä sosiaalisia tilanteita ja ristiriitatilanteita. Eli tapahtu joku tilanne X ja hän harmistui. No sit siin tilantees hän ei pysty ottaa vastaan niinku mitään asiaa käsittelyyn. No sit hän menee, sylkyttelee ja rauhoittuu. Mut sit palataan ja piirretään niinku tikku-ukoilla sitä, että kuka teki, mitä teki.”

”V: Niin. Kun siin oli se joku poika tai tyttö joka oli, koki minulle esille tuotuja ongelmia koulusta, niin sit me keskusteltiin niitä. Sitten hän pystyi kertomaan sen päähenkilön mukaisesti että hänen ei tarvi omista tunteistaan kertoa.”

Yhdessä kommentissa lapsi oli oppinut tavan riidellä lappujen kanssa. Lapsi saa etäisyyttä asiaan ja pystyy kirjoittamalla ilmaisemaan omia tunteita sekä kommunikoidaan helpommin. Lapsen pystyvyys ratkaista ongelmia sekä vaikuttaa itse omiin tunteisiin parantuu, kun hän saa ratkottua vanhemman kanssa riidan helpommin. Myös vanhemman pystyvyys säädellä omia tunteitaan lisääntyy, kun hän saa hetken aikaa rauhoittua.

”V: - nyt hän opetti mulle tämmösen uuden tavan, kun lappuriitely. Eli nyt tapahtuu niin, et ku hän suuttuu jostaki—Ku me on siis pienest asti tehty hänen kans niit tikku-ukkoit. Nyt ku hän suuttuu jostakin, ni sitte hän läimäsee oven kiinni ja sit sielt oven alta tulee lappu, mihin on piirretty vaikka, et sinä olet kakkapä. Kirjotettu.

K: Mm-hmm.

V: No sitten minä kirjotan siihen lappuun takas, että toimitko itse fiksusti ja laitan sen sieltä oven alapuolelta. No sitten hän kirjottaa, että minua harmittaa, kun sinä ja sithän-- Ja sitten se on jännä, että aikuisenakin sitä pysyy paljon aikuisempana, kun kirjoittaa asioita, eikä tuu siihen...

K: Tunteeseen.

V: ...Tunteeseen, eikä ala inttää, että miksi sinä. Koska ei lapsi osaa vastata siihen miksi kysymykseen ja vaikka sen ammattilaisena tietää, ni vanhempana siihen silti sortuu.

K: Mm-m-

V: Ni jotenkin se pysyy, jotenkin semmosena. Ja sitten ovi aukeaa. Tulee, että sovitaan lappu. Ja halitaan ja sovitaan ja puhutaan siitä asiasta, mut se on jotenkin hyvä tapa ollut jotenkin molempien niinko laskeutua siitä tunteesta. Et ensin on niinku muutamin sanoin niinko lähetelty.”

Lapsi pystyi itse käsittelemään tunteitaan ja haki kirjoja avuksi hankalina hetkinä. Kirja saatettiin kokea voimakirjaksi, jonka avulla lapsi pystyi selviämään hankalista tilanteista ja niihin pystyi samaistumaan. Kirja lisää pystyvyyttä käsitellä omia tunteitaan sekä parantaa lapsen itsetuntoa sekä tunnetta siitä, että hän on tärkeä.

V: ”Ootas ny mitäs ne olikaan ne.. Kyl niist oli ainakin joku semmonen. No se Rähäräpu kun se on kiukkunen tai mikä se on se kirja niin se koskettaa häntä hyvin paljon, et hän on myös..

K: Kiukuttelee välil vai?

V: Niin juu. Ja sit suuttumuksissa on sillai et tekee vähän mitä ei välttämät kannattais tehdä. Niin sit se kirja on sillei kun siin on kans et se räyhää muille ja sit siin onkin se et kunnekin tulee surulliseks, niin se sillai koskettaa kyl.

K: Niin joo et tavallaan..

V: Hän näkee et niin et siin käy tollel.

K: ..kun hän kuunteli sen mont kertaa niin hän eläyty siihen ja..

3:22 K: Niin se on tosi tärkeet heille et siin on joku mihin hän samaistuu, niin toi varmaan sit antaa hänel voimaa et toisetkin vähän kiukuttelee välil?

V: Joo.”

Äidin omat lapsuuden kokemukset heijastelivat äidin suhtautumista lukemiseen ja siihen, miten tärkeänä lukeminen koettiin. Jos vanhemman kokemukset liittyen lukemiseen olivat positiivisia, hänelle oli todennäköisesti jo lapsena kehittynyt vanha minäpystyvyys liittyen lukemiseen. Kokemukseen vaikutti omat positiiviset kokemukset, ystävien sekä oman äidin esimerkki. Haastatellun vanhemman positiivinen kokemus vaikutti edelleen siihen, että vanhempi todennäköisesti halusi siirtää lukemisen maailman lapsilleen.

”Tykkään lukemisesta ja lukemisen maailmasta. Niin mun on ollu ihan sydämen asialla et meidän lapsille luetaan. Ja meil on, ei sata kirjaa riitä mitä meil on lastenkirjoja.”

”V: Siin on, kyl mä, se maailma mitä mä koen lukemisesta. Se että mä saan ite kun mä luen jonkun kirjan, niin mähän nään sen elokuvana päässä. Se että mä pystyn sen ite luomaan sen mielikuvituksena sen mitä mä luen ja ymmärrän sen mitä mä luen. Se on mitä mä haluan antaa lapsille siitä lukemisen maailmasta.”

Vanhemmalla saattoi olla omia hyviä muistoja lapsuudesta liittyen lukemiseen. Kokemuksista huomasi, miten merkityksellisiä lukuhetket olivat olleet ja ne kantoivat omaan aikuisuuteen ja vanhemmuuteen asti. Vanhemmat halusivat omille lapsilleenkin näitä ihania lukemiseen liittyviä muistoja.

“No ehkä mul on jotenkin sellanen, et aina kun mentiin nukkumaan. Mä oon siis ainoa lapsi ja mä oon eläny yksinhuoltajaäidin kanssa. Ni aina, kun mentiin nukkumaan, niin hän tuli siihen mun viereen ja aina luettiin ja sen jälkeen hän jäi siihen juttelemaan. Ja se on sellanen rutiini, minkä mä haluan siirtää mun lapsille. Et ne ei

varmaan ees ymmärtäny, mitä mä niille luin, mut se oli minusta niin ihana se, että aina aikuinen tuli siihen viereen ja sit se alotettiin aina sillä lukemisella. Mut se ei ollu pelkästään se lukeminen, vaan sit aina jatkettiin niinku, et onko jotain, mistä haluisit muuten jutella?”

6.1.2 Kirjallisuus apuna vuorovaikutuksessa sekä vaikeiden asioiden käsittelyssä

Vanhemmat kokivat kirjallisuudesta olevan suuri hyöty kasvatuksellisissa asioissa sekä etäännyttämässä vaikeita asioita lapsesta, jolloin niitä oli helpompi käsitellä. Lisäksi kirja oli mukava tapa käsitellä hankalia asioita lempeämmin, jos kyse oli esimerkiksi lapsen käytöksestä. Hankalat tilanteet ja tunteet liittyivät esimerkiksi lapsen käytökseen, kuolemaan, koulun aloitukseen sekä lapselle annettuun negatiiviseen palautteeseen sekä lapsen ja vanhemman riiteltyyn. Kirjallisuutta käytettiin esimerkiksi muistuttamaan, että lapsi on rakas, vaikka onkin riitaa tai tutun kirjan avulla muistutettiin, mitä seurauksia on huonolla käytöksellä.

”V: Joo. Mut on se aika sillai hankalaa muutenkin siis kyllä nuoremmankin kanssa vaikei oo täämöist ongelmaa, mut sillai et ne mun mielest ne helpottaa tosi paljon noi kirjat. Siis ennen jo koulua, tätä koulua mä oon lainannu sellasii kirjoja et mä aloin miettiä et mahtaiskohan se auttaa ja kyl se auttaa kun niit semmosii kirjoja luetaan.”

*”V: Juu. Ihan tahallaankin olen hakenutkin ihan kyseisiä kirjoja. Meil oli isomman kohdalla, tää nyt vähän poikkeee täst Rinnalla-hankkeesta, isomman kohdalla, hänel oli aika hankala toi ekaluokan alku. Hän meni yksinään, hän siirtyi ainoana heidän tarhasta koululle. Ja oli tosi hankalaa kun he on niin kauan ollu, he oli kolmevuotiaast saakka ollu tosi tiivis sinne eskariin saakka. Sit sen uuden kaveripiirin löytäminen ja miten käyttäydytään ja, se oli tosi hankalaa. Me haettiin kirjoja mitkä käsitteli kyseisiä aiheita, ystävyyssuhteita ja niitten luomista ja näin. Me luettiin niitä ja me keskusteltiin et miten vois toimia koulussa ja toisia lapsia kohtaan et sais-
K: Ja sää koit se oli hyvä väline se kirja siihen?”*

V: Juu. Kun sit taas kun äiti on ihan tyhmä kun tommosia juttelee. Et ei oo mitään väliä ja kaikki oli, kaikki oli vaan-

K: Hän ei ehkä pystyny ihan käsittelemään sitä?”

V: Niin. Ja sit kun sai apua. Kun en oo mikään alan ammattilainen niin sit kun haki oikeasta kohdasta kirjastoa, pari kirjaa. Sit kun me luettiin niitä ja käsiteltiin, juteltiin niistä.”

Jos vanhempi huomasi, että lapsi oli saanut viimeaikoina paljon negatiivista palautetta esimerkiksi huonosta käytöksestä, vanhempi saattoi käyttää kirjallisuutta apuna kertomassa lapselle, että tämä on kaikesta huolimatta tärkeä. Kirjoja käytettiin paljon myös keskustelun synnyttäjänä sekä vanhemman että lapsen puolelta. Jokin kirja saatettiin ottaa luettavaksi sen

takia, että aiheesta olisi helpompi keskustella. Kirja toimi keskustelun käynnistäjänä ja sen avulla on helpompi pohtia asiaa kirjan henkilöiden kautta muuten vaikeaa asiaa, kuten kiusaamista.

”V: Tota mä jäin miettimään sitä just et valitsenko mä. Kyl mä varmaan jossakin kohdas valitsen. Et tiedän (nimi) kans et okei, nyt taas tuntuu että on tullu annettuu sil ihan hirveesti negatiivist palautetta ja semmost just et ei, ei ja ei, noin ja nyt oot tehny väärin ja näin. Sit mää tiedän et okei nyt täytyy kaivaa se Pikku O -kirja sieltä, Tammen kultasist kirjoist, mikä on (nimi) tärke, koska se on tosi tuhma tyttö siin se Pikku O. Mut silti kuitenkin se on rakastettu ja kaikki huolestuu kun hän menee puuhun piiloon ja näin. Kyl mä jossakin kohdas sitä tietosesti käytän et nyt hän tarvii tän kirjan tähän päivään. Et hän muistaa et ai niin et hänkin on tosi tärke vaiks...”

Haastatteluissa ilmeni myös, että vanhemmalle ei oltu välttämättä luettu paljoa, mutta hän koki silti merkitykselliseksi sen, että hänen oma lapsensa saisi hyviä lukukokemuksia. Perheen lukurutiinilla oli tavoitteena lisätä lapsen lukemista ja pystyvyyttä lukemiseen niin, että kirjojen luku ei tuntuisi hankalalta. Kun vanhempi alkoi lukea lapselle, hän innostui samalla itsekin. Vanhemmalle oli saattanut lukeminen tuntua hankalalta esimerkiksi lukivaikeuden vuoksi, mutta kun vanhempi oli alkanut lukea helppoja lastenkirjoja, lukeminen alkoi sitä kautta sujua.

”V: No nyt ainakin sen ittekin huomaa ja ymmärtää et kyl sil vanhemmal on iso rooli siin et mitä ne lapset alkaa tai mist ne tykkää tai et lukeeks ne vai ei. Sit ku itte tajuaa sen nyt et ei meil oo koton sillai luettu, niin sit et nyt jos mä yritän sitä tehdä niin mä toivon et se myös kantaa vähän pidemmäl lapsillekin et hekin sit tykkäävät niist kirjoist eikä ne tunnu hankalilta.

K: Niin ja sit tulee semmonen olo et sä oot itte innostunu nyt ehkä kirjoista?

V: Niin. Olen, ainakin lastenkirjoist jotenkin tosi paljon olen innostunu, joo.”

6.1.3 Lapsen oppiminen antaa varmuutta vanhemmuuteen

Vanhempi koki myös erittäin merkitykselliseksi sen, että lapsi oppii jotain. Kun vanhempi huomasi, että lapsi oppi ja oli kiinnostunut, vanhemman pystyvyys vaikuttaa lapsen tietoon ja oppimiseen lisääntyä, joka taas edisti lukemista. Kun aikuinen huomasi lapsen oppivan, hän koki kasvatuksen menevän oikeaan suuntaan.

”V: Niin. Ja sit kun se on siinä ihan lähellä ja kyselee ja on kiinnostunu ja selvästi oppii jotain niin se on-...”

6.1.4 Tieto lapsen kehityksestä ja vanhemmuuden kokemukset

Kokemukset vanhempana lisäävät pystyvyyttä olla vanhempi ja selvitä kaikesta vanhemmuuden eteen tuomista hyvistä sekä vaikeista asioista. Kun vanhempi suoriutuu kasvatukseen liittyvästä haasteesta, hänen pystyvyys vanhemmuuteen kasvaa ja jatkossa vastaavista asioista on helpompi selvitä. Kirjallisuudesta voi saada apua lapsen kasvatukseen liittyviin asioihin sekä ylipäättään tietoa lapsen kehityksestä. Lapsen ongelmat, kuten lukivaikeus vaikuttaa siihen, että aikuinen alkaa selvittämään lisää asiaa ja omia mahdollisuuksia auttaa lasta.

*V: Et paljon... Et tottakai se vanhemmiten on vähän, et ei semsi määrii tietys lue enää enää, ku joskus. Mut oon yrittänyt. Ja nyt tietyst yrittäny esimerkkin lukee.
K: Nii juu et sä ajattelet ihan tietosest sen. Et täytyy näyttää esimerkii.*

V: "Että kun mää luen, ni sit se just se kynnyks siihen lukemiseen on helppo. Tai siis et mä menen mejän jommankumman huoneeseen ja luen, ni si hekin saattaa innostuu, et he ottaa jonkun. Et se vaatii sen semmosen. Se on vähän semmosta psykologista."

6.2 Kirjallisuus sosiaalisemotionaalisten taitojen tukena

Tässä luvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni: Miten lukeminen tukee vanhemman ja lapsen sosiaalisemotionaalisiin taitoihin liittyvää minäpystyvyyttä. (ks. kuva 1 s. 27). Jaoin sosiaalisemotionaalisen pystyvyyden kahteen luokkaan: tunteiden säätely, ilmaisu ja tunnistaminen sekä sosiaaliset taidot. Nämä jakautuivat edelleen viiteen eri alaluokkaan. Yhden alaluokan (kirjallisuus apuna vuotovaikutuksessa ja vaikeiden asioiden käsittelyssä) kävin läpi vanhemmuuspystyvyyden yhteydessä, joten jätän sen tässä luvussa käsittelemättä.

Kaikki haastatellut kertoivat kirjallisuuden olevan apuna kasvatuksessa ja vaikeiden asioiden käsittelyssä. Kirja toimi mahdollistajana olla lähekkäin, joka ei ehkä muuten aina ollut niin helppoa. Lisäksi kirjan avulla vanhempi ja lapsi rauhoittuivat työpäivän tai hoitopäivän jälkeen. Kirjan avulla vanhempi sai vilkkaan lapsen rauhoitettua illalla, jonka lisäksi oli mahdollista olla lapsen lähellä. Lapsi sai apua kirjallisuudesta omien tunteiden säätelyyn sekä omien tunteiden tunnistamiseen. Lisäksi lapsi sai apua esimerkiksi leikkitaitoihin ja tukea siihen, miten pystyy muodostamaan kaverisuhteita. Kirjallisuuden avulla oli myös mahdollisuus ilmaista omia tunteita niin, että kirjan henkilöiden avulla lapsi pystyi katsomaan tilannetta etäältä. Riitelyn keinoja kuvattiin aiemmin vanhemmuuspystyvyyden yhteydessä, jossa kerrottiin esimerkiksi piirtämisestä sekä lappuriittelystä. Nämä keinot auttavat tunteiden

säätelyssä ja opettavat lasta kanavoimaan tunteitaan sekä ymmärtämään tunteita paremmin. Myös aikuinen saa etäisyyttä riitaan ja aikaa omien tunteiden hallintaan.

6.2.1 Lukeminen antaa mahdollisuuden olla lähellä

Vanhemmat kokivat lukutuokion olevan tärkeä hetki olla fyysisesti lähellä lasta, jota ei muuten ehkä enää ollut niin helppo saavuttaa. Lukutuokio koettiin tärkeäksi yhteiseksi ajaksi. Kun kirjanlukuhetki toistui päivittäin ja antoi mahdollisuuden rauhoittua, tulee siitä mukava totuttu tapa.

”V: Kyl se se syli voi, sanoisin isommaks osaks et on se syli. Mut sit taas isompi-

K: Tietää et tällä saa huomionko?

V: Juu.

K: Nappaan tämän kirjan niin.

V: Joo.

K: Onhan se ihana keskustel yhdessä.”

”V: Siis mä jotenkin ajattelen niinku, et lukeminen, siis et en ajattele pelkästään mitään kielenkehitystä vaan niinko se on ihan niinko vuorovaikutuksen näkökulmast ihan valtava tärkeä ja iso juttu. Et jotenkin siihen pysähtyy vanhempana niinko siihen, mitä lapselle kuuluu ja kaikki se rytmisyys ja muut.

2:38 V: Kyllähän se on se rauhoittava yhteinen hetki. Et sen jälkeen, siinä kun on pysähdetty niin kyl välillä meidän isompi jää hetkeks halimaan. Ja sit voi tulla se-

K: Hän alkaa olla jo niin iso et hän ei ehkä muuten?

V: Niin. Et kyl siin, siinä kohdassa on se hetki kun ollaan ihan rauhassa ja ollaan siinä hetkessä.”

6.2.2 Kirjallisuudesta apua kaverisuhteisiin

Kirjoista sai apua ystävyysuhteissa olevien haasteiden käsittelyyn, kuten kiusaamiseen. Kirjojen avulla lapsi pystyi samaistumaan kirjojen henkilöiden tunteisiin. Aikuinen taas sai kirjallisuudesta apua, miten haastavissa tilanteissa voi toimia.

” K: Mut kyl siin aika hyvii keskustelujakin samal syntyy. Et just jotkut tämmöset ystävyteen tai johonkin tämmöseen liittyvät pulmat mitä kirjallisuuden kaut tulee eteen. Helposti he pohtii sit omast elämäst niit samoja esimerkiks.

6.2.3 Kirja keskustelun synnyttäjänä

Kirjat ovat väylä saada keskustelua aikaan lapsen kanssa. Useat kokivat, että satujen avulla oli helppo kysyä kuulumisia ja keskustella mieltä painavista asioista. Kun vanhempi saa keskustelua aikaan kirjan avulla, pystyvyys omaan vanhemmuuteen parantuu, kun onnistuu luomaan yhteyden lapseen.

... "Mut kyl siin aika hyvii keskustelujakin samal synty. Et just jotkut tämmöset ystävyteen tai johonkin tämmöseen liittyvät pulmat mitä kirjallisuuden kaut tulee eteen. Helposti he pohtii sit omast elämästäs niit samoja esimerkiks.

K: Tuleeks sul mieleen joku konkreettinen esimerkki et mist te olisitte tavallaan puhunu jostakin tämmösest ajankohtasest jutust?

V: Ihan just viimeks täl viikol kun ollaan luettu niitä päiväkodin iltasatuhyllyn kirjoja. Siel oli tämmönen pikku tipu ja iso kana. Ja se iso kana kerto, tai se pikku tipu kysy silt isolta kanalta että rakastatko sinä minua. Sit se teki kaikkii tyhmyyksii ja se kysy ain uudestaan et rakastaksä mua silti vaiks mä olen ihan kuranen ja vaiks mä olen ihan tuhma ja vaiks mä huudan. Niin tää jäi kyl meiän (nimi) mieleen tosi hyvin koska hän sit seuraavan päivänäkin tuli kysymään et rakastakko äiti sääkin mua vaikka mä olenkin tuhma välillä."

Kirjan avulla voi pohtia omia luonteenpiirteitään ja kirjan henkilöihin voi samaistua. Kirjan avulla voi pohtia, jos itse käyttäydyn noin, millainen lopputulos siitä tulee. Näin negatiivisia tunteita voi kirjan kautta pohtia jo ennen, kun tilanteeseen välttämättä joudutaan. Usein kirjaa kuitenkin käytettiin tilanteissa, joissa oli huomattu jokin haastava tilanne, jota haluttiin käsitellä.

"...siit saatiin ihan hyvä keskustelu sillain että on paljon erilaisii luonteita ja kaikki on yhtä hyviä. Et (nimi) ei oo yhtään huonompi sen tähden et se suuttuu nopeemmin. Vaan sen täytyy vaan oppii rauhottaan ittes niin et se ei suututa muita, tai muille ei tuu paha mieli sen tähden. Paljon semmossii asioit kyl kolahtelee."

"V: Kyl mä, mun mielestä sillä on tosi iso merkitys kasvatuksellisesti. Moni käytännön asia niin, mieltä askarruttaviin asioihin saa, useinkin vastauksen sieltä kirjan kautta. Ja tavallaan se että kun on joku, no vaikka kiusaaminen hyvä esimerkki. Kun lukee vaikka, kiusaamista koskevan kirjan, lapselle. Tai vaikka kirja jostain vähän erilaisesta lapsesta. Niin sit sen jälkeen siitä asiasta helpompi lapsenkin kanssa puhua. Et se kirja tavallaan, pistää miettimään niitä asioita sen tarinan muodossa että kyllä mä uskon että sillä on paljon, muutakin merkitystä kuin vain se lukutaito."

6.2.4 Kirja rauhoittumisen välineenä

Useassa haastattelussa ilmeni kirjallisuuden käyttö rauhoittumisen välineenä. Kirjan lukuhetki rauhoitti päiväkodin jälkeen, jonka lisäksi yöunille nukahtaminen oli helpompaa. Eräs vanhempi oli huomannut oman nukkumisensa parantuneen lukemisen aloituksen jälkeen, jonka johdosta hän oli alkanut lukemaan joka ilta. Kun vanhempi sai kokemuksen, että kirja oli hyödyllinen väline rauhoittumiseen, se otettiin käyttöön useasti myös päiväkodin jälkeenkin.

”V: Kyl mä ainaki aattelen sitä ihan sillai, itsekkäästikin et se on se hetki sen lapsen kans et ollaan ihan oikeesti läsnä vaan siin asias et se on semmonen rauhottuminen et just iltasatu. Nii meil on ainaki tosi helposti lapset nukahtaa illal, ei oo mitään semmost kohkaamista et sielt sängyst noustais pois ja lähdeittäis toimittamaan niit asioit et ne rauhottuu ja nukahtaa sit pääsääntösesi tosi hyvin. Et kyl mä ainaki jotenki uskon siihen et ku se iltasatu on ja se on semmonen rutiini.”

6.3 Lukemiseen liittyvä pystyvyys

Tässä luvussa vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseen. Lukemiseen liittyvä pystyvyys jakautui kahteen eri pääluokkaan (ks. kuva 1 s. 27): lukemista edistävät tekijät ja lukemisen esteet. Käsittelen haastatteluista esiin nousseita kirjojen lukemiseen liittyviä kokemuksia, jotka tukevat tai heikentävät pystyvyyden kokemusta. Haastateltujen puheessa ilmeni, miten tarkat rutiinit tukevat kiireisinäkin päivinä lukemiseen ryhtymistä sekä sitä, että myös lapset muistuttavat lukemisesta. Vanhempien sekä isovanhempien esimerkillä oli positiivinen vaikutus lukemiseen; niin haastateltujen lukemiseen, kuin lastenkin lukemiseen. Myös päiväkodissa saadut positiiviset lukukokemukset lisäsivät myönteistä suhtautumista lukemiseen ja tukivat lasten ja perheiden pystyvyyden kokemusta. Kun lapsi saa monipuolisesti erilaisia lukukokemuksia, hänen pystyvyys lukemiseen muodostuu vahvaksi.

6.3.1 Lukemista tukevat tekijät

Useassa haastattelussa tuli esiin rutiinien positiivinen vaikutus lukemiseen. Kun perheelle on kehittynyt esimerkiksi tarkat iltarutiinit, on lähes varmaa, että esimerkiksi illan lukurutiinista pitävät kiinni sekä aikuiset että lapset. Iltarutiinien lisäksi kirja toimi rauhoittumisen välineenä päiväkotipäivän jälkeen. Tuttu rutiini rauhoitti päiväkodin jälkeen ja antoi vanhemmalle ja lapselle mahdollisuuden olla hetken lähekkäin.

”V: No se on nyt ainakin se ilta. Mut sit myös se voi ol ihan mikä hetki vaan mun mielest. Ei meil oo mitään semmost tiettyä. Mut ilta on se selkee et he sitä kaipaa yleensä ain et hei et luetaan tai kuunnellaan joku.

K: Niin joo et he on tavallaan aloitteellisiakin siin..

V: Kyllä joo.

K: ..et koska on se iltasatu..

V: Joo joo, juu.

K: ..juttu?”

Läheisten merkitys lukemiselle oli nähtävissä useassa haastattelussa. Isovanhemmilla, tädeillä ja sisaruksilla on suuri merkitys lasten lukukokemusten lisäämisessä. Kun lapset saavat myönteisiä lukukokemuksia, lasten oma pystyvyys lukemiseen lisääntyy mallintamisen kautta. Äidit kertoivat omien lapsuuden kokemusten lisäksi myös siitä, miten lapsilla sekä heidän isovanhemmilla oli muodostunut lukurutiini. Kun lapsi kokee mukavia lukuhetkiä isovanhempien kanssa tai saa kannustusta sukulaiselta, tartutaan kirjaan herkemmin jatkossakin. Myös isommat sisarukset vaikuttivat positiivisesti lapsen lukemiseen. Isosisarusta voidaan pitää vertaisena tai roolimallina, jolloin mallintamalla saatu pystyvyys on vahvempi kuin silloin, jos lukijana toimii esimerkiksi aikuinen.

”V: On. Mun vanhemmat lukee paljon ja mun äiti on mukana tämmöses kirjastomummotoiminnas. Hän lukee siel muittenkin muksuille. Mut paljon lukee meiänkin lapsille. Ain kun mummu tulee kylään niin aina siihen kuuluu se et mummun kans istutaan sohval ja luetaan.”

”V: Ja sillai, että se, että mistä niinko isosisko tykkää. Ni kyllä pienempi jotenkin, et no minustakin se on hieno. Enkä mä tie onko se hieno, mutta se on niinku ku toinen sanoo, että se on kiva, ni siin on jo joku semmonen, niinku arvo sille kirjalle.”

Iso merkitys on myös päiväkodilla positiivisten lukukokemusten tarjoamisessa. Lisäksi haastatellut kokivat päiväkodin iltasatukirjahyllyn positiivisena, joka lisäsi kirjojen lainaamista sekä kannustusta lukemiseen osalla perheistä.

”V: Ei mulla oikeastaan muuta et mun mielestä on ollut tosi hyvä tässä hankkeessa näitä, asioita, painotettu. Koska, jotenkin vaan tuntuu että ei ne joka perheessä ehkä, oo niin itsestäänselviä nää lukurutiinit ja iltasadut ja tällaiset. Jos ajattelee, että päiväkodin kauttakkin sitten ehkä kannustettais. Tähän yhteiseen lukemiseen ja tämmöiseen niin mun mielestä se ois hyvä asia....”

Kun lapsella on hyvä lukutaito, hän lukee mielellään. Näin hyvä lukutaito ruokkii edelleen lapsen lukemisen määrää. Kun lapsi saa positiivisia lukukokemuksia, lukemiseen liittyvä minäpystyvyys lisääntyy. Samoin lapsi, jonka perheessä on vahva lukemisen kulttuuri, kaipaa lukemista ja on tottunut siihen, että kirjoja selaillaan ja luetaan vanhempien kanssa. Positiiviset lukukokemukset vahvistavat lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä, kun lapsi saa myönteisiä kokemuksia lukemisesta, oppii, oivaltaa ja saa olla vanhemman lähellä.

6.3.2 Lukemisen esteet

Negatiivisesti kirjojen lukemiseen vaikutti esimerkiksi lukihäiriö, jonka vuoksi lukeminen koettiin hankalaksi tai vaivalloiseksi. Kokemuksia kuitenkin näkyi siitä, että vanhempi, jolla oli lukihäiriö, oli alkanut lukemaan enemmän lasten vuoksi, vaikka oma kaunokirjallisuuden lukeminen olikin jäänyt vähemmälle. Muita pystyvyyttä vähentäviä tekijöitä olivat liiallinen painostaminen, liian vaikea aihe, opiskelu aikuisiällä sekä yleisesti pikkulapsiarjen kuormittavuus ja ajanpuute.

”K: Joo, niin et se voi liittyä siihen. No mites sun mies sitten niin lukeeks hän vai?”

V: Ei oikeestaan. Hänel on lukihäiriö, niin sit se on ehkä se et se on tehny siit vaikeet ja hän tuntee et ei se oo hänen juttunsa. Mut nyt mä oon huomannu et hän on alkanu äänikirjoi kuuntelemaan. Se on ehkä jotenkin helpompi sit et kun se kuulee se jutun niin.”

”Ei, vaan hän ymmär- hän arvostaa sitä. Hän tietää et lukeminen on tärkeätä. Hän haluais lukee mut sit taas kun ei se oo niin sujuvaa. Millain sen sanois sillain, se ei ole niin mielekästä. Kun hän on semmonen tekemisen mies niin se et sä istuisit alas ja lukisit niin ei.”

Kiire, opiskelu ja heikot lukutottumukset vähentävät lukemista. Saattaa olla, että lukemiseen liittyvä minäpystyvyys on muuttunut, kun arkeen on tullut paljon muuta sisältöä. Rutiinit lisäsivät selkeästi lukemista, kun taas rutiinien puute näyttäytyi lukemisen vähäisenä määränä. Tulkitsin, että pystyvyys lukemisen aloittamiseen on heikko, jos lukeminen jää taka-alalle, kun yksilölle tulee elämään muita asioita. Mikäli jatkuvasti oli tarjolla liian vaikeita aiheita luettavaksi, lukeminen tuntui vaivalloiselta, eikä lukemista jatkettu. Jos lukemiseen liittyviä negatiivisia kokemuksia tulee paljon, pystyvyys lukemiseen vähentyy, kun yksilö ei saakaan onnistumisen kokemuksia.

”Nyt on tietyst jotenkin kun on tää koulu ja mä koen aika raskaaks noi kirjat kun nyt on niin paljon. Ja sit kun ei oo tottunu kauheest lukemaan, niin sit ei oo semmost oloa et mä haluisin nyt lukee tähän jotain semmost muuta. Vaik mä luen kyl jotain muuta netistä ehkä mut en kirjoja, niin sit en mä lukemist, ei se vaikeet oo. Mut sit taas se et tietty se aihe kun on jotain hankalaa niin sit se tuntuu vaikeelta.”

”V: Kyl hän sen, tiesi että siin on vaan semmonen vaihe. Mut kun se vaihe jää niin helpolla päälle et ei kiinnostosta enää, ei pääse siihen mukaan.”

7 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksessani tarkastelin minäpystyvyyden kokemuksia äitien kuvaamana. Tavoitteena oli selvittää, millaisia minäpystyvyyden kokemuksia haastatteluissa esiintyy, miten kirjallisuus näyttää tukevan vanhemman ja lapsen minäpystyvyyttä liittyen erityisesti sosiaalisemotionaalisiin taitoihin sekä mitkä tekijät vaikuttavat lukemiseen liittyvään minäpystyvyyteen. Pystyvyykokemuksia löytyi haastatteluista liittyen sekä lapsiin että vanhempiin. Kaikkiin tutkimuskysymyksiin löytyi aineistosta erilaisia kokemuksia, joita peilaan aiempaan tutkimukseen. Käsittelen ensimmäiseksi sitä, miten vanhemmuuspystvyys näyttäytyi haastatelluiden puheessa. Esittelen järjestyksessä keskeiset huomiot jokaisen tutkimuskysymyksen tuloksista.

7.1 Pohdinta ja johtopäätökset

Vanhemmuuspystyvyydellä tarkoitetaan vanhemman kykyä selviytyä vanhemmuuden roolista onnistuneesti (Jones & Prinz 2005). Tässä tutkimuksessa haastatelluiden äitien puheesta kävi ilmi, että kirjallisuudesta vanhempi sai apua kasvatuksen haasteisiin. Kirjallisuus auttoi vanhempaa käsittelemään lapsen kanssa kasvatukseen liittyviä haasteita sekä auttamaan lasta hänen elämän hankalissa tilanteissa sekä elämän muutoksissa. Kun vanhempi tuntee pystyvänsä suoriutumaan vanhemmuuteen liittyvistä tekijöistä, sitä kautta vaikutetaan myös lapsen kasvuun ja kehitykseen (Schneewind 1995). Tulkitsin, että kun vanhempi käyttää kirjallisuutta apuna kasvatuksessa sekä apuna lapsen sosiaalisemotionaalisen kehityksen tukena ja saa siitä apua, lisää tämä hänen vanhemmuuspystyvyyttä. Vanhemman tulisi saada enemmän onnistumisentunteita kasvatuksessa, kuin epäonnistumisia, jotta hänen pystyvyys toimia vanhempana parantuu (Bandura 1977).

Vanhemman minäpystyvyydellä on valtava merkitys perheen hyvinvoinnille, koska vanhemman pystyvyydentunne vaikuttaa vanhemman mielenterveyteen ja sen lisäksi myös lapsen kehitykseen (Albanese ym. 2019). Tässä tutkielmassa lukemiseen, kirjoittamiseen ja piirtämiseen liittyvillä keinoilla vanhempi pystyi auttamaan lasta käsittelemään tunteitaan ja he pystyivät yhdessä selviämään hankalista tilanteista. Lapsen elämän muutoskohdissa, kuten kouluunmenossa ja läheisen kuoleman yhteydessä kirjallisuudesta sai apua käsitellä hankalia tunteita. Kirjallisuuden avulla pystyi käsittelemään myös erilaisia tunteita, kuten pimeänpelkoa, hammaslääkäripelkoa sekä omaa luonnetta.

Äitien omat lukemiseen liittyvät pystyvyyden kokemukset heijastuvat usein omasta lapsuudesta. Monella äidillä oli ollut itsellä lukeva ystäväpiiri, äiti ja isovanhemmat. Moni haastateltu äiti koki tärkeäksi jatkaa oman perheen kanssa vastaavia lukutottumuksia. Perhelukemisen avulla on mahdollisuus luoda pitkäaikaisia muutoksia ja tapoja lasten lukutottumuksiin (McNicol & Dalton 2002). Kun äideille oli omassa lapsuudessa luettu, he lukivat myös aikuisena itsenäisesti sekä omille lapsilleen. Osalla haastatelluista äideistä oli jo vanhempia lapsia, joilla positiiviset lukutottumukset olivat jatkuneet myös lapsuuden jälkeen. Tämän tutkimuksen tulokset siis tukevat teoriaa perhelukemisen positiivisesta vaikutuksesta lukutottumuksiin.

Haastatteluissa ilmeni, että kirjallisuudesta haetaan tietoa erilaisista lapsen kasvuun ja kehityksiin liittyvistä asioista. Kun vanhempi pystyi itse selvittämään lapsen kasvatukseen ja kouluun liittyviä asioita, tiedon mukana vanhemmuuspystyvyys parantuu. Kun tieto lapsen kehityksestä ja kasvusta lisääntyy, myös vanhemmuuteen liittyvä minäpystyvyys lisääntyy (Hess, Teti & Hussey-Garder 2004).

Toisen tutkimuskysymyksen tulokset limittyivät ensimmäisen tutkimuskysymyksen kanssa. Kirjallisuus tuki vanhemmuuspystyvyyttä toimimalla tukena haastavissa kasvatustilanteissa. Usein hankalat tilanteet liittyivät sosiaalisemotionaalisten taitojen hallintaan. Jaoin nämä kuitenkin eri tutkimuskysymyksiksi, koska koin tärkeäksi käsitellä molempia omasta näkökulmasta. Seuraavaksi käsittelen lukemisen vaikutusta vanhemman ja lapsen sosiaalisemotionaalisiin taitoihin liittyvän minäpystyvyyden tukena.

Tunteiden säätelyyn liittyvällä pystyvyydellä tarkoitetaan esimerkiksi selviytymistä erilaisista tunteista, kuten vihasta, ärtymyksestä, toivottomuuden tunteesta ja lamautuneisuudesta tai kyvystä sallia itselleen positiivisia tuntemuksia, kuten iloa ja ylpeyttä omasta menestyksestä. Lisäksi tunteiden säätelyyn liittyvä minäpystyvyys tukee kykyä hallita impulsiivista käytöstä. (Caprara ym. 2008.) Kirjallisuuden avulla lapsi pystyi käsittelemään omia luonteenpiirteitään ja pohtimaan tunteitaan. Erilaisten taidelähtöisten menetelmien, kuten piirtämisen ja kirjoittamisen avulla lapsi sai myös käsiteltäviä tunteita, jonka lisäksi kirjallisuus toimi keskusteluvälineenä lapsen ja aikuisen välillä. Kirja mahdollisti sen, että saatiin uusi näkökulma asioihin sekä pystyttiin keskustelemaan kirjan henkilöiden avulla etäännytetysti omasta elämästä. Lapset käyttivät myös omasta aloitteestaan kirjallisuutta ja esimerkiksi piirtämistä apuna tunteiden käsittelyssä.

Curtis, Zhou & Tao (2020) toteavat, että lukemisen avulla vanhemmat sekä lapsi pystyvät puhumaan tunteista ja mielialasta helpommin, kuin muun leikin avulla. Useassa haastattelussa ilmeni kirjallisuuden käyttö keskustelun mahdollistajana ja tukena. Satujen avulla mieltä painava asiat on helpompi ottaa puheeksi. Tuttu satukirja toi lapselle turvaa tilanteissa, joissa hänellä oli hankaluuksia. Aiemmin luettu kirja oli helppo hakea, kun lapsi halusi käsitellä esimerkiksi omaa käytöstään. Lapsella oli tarve myös tuntea itsensä tärkeäksi, vaikka oli käyttäytynyt omasta mielestään huonosti. Kirjaa lukiessa oli helppo samaistua tarinaan ja varmistaa vanhemmalta, että olenhan minäkin tärkeä, vaikka välillä kiukuttelen ja olen hankala. Tunnepuheella on positiivinen yhteys lasten sympatiataitoihin sekä sosiaalisesti hyväksyttävään käytökseen (Curtis, Zhou & Tao 2020). Kun lapsen kanssa käsittelee tunteita ja hankalia tilanteita, lapsi oppii sosiaalisemotionaalisia taitoja.

Perhe on lasten pystyvyysuskomusten ensimmäinen lähde (Pastorelli ym. 2001), jonka vuoksi on tärkeää, että vanhempi kiinnittää huomiota kannustavaan ja myönteiseen ilmapiiriin. Koska minäpystyvyys rakentuu omien kokemusten, mallintamisen ja tunnetilojen kautta, on tärkeää, että lapsi saa kokeilla asioita itse. Tämän lisäksi lapsi oppii vanhemmiltaan. Onnistumisen tunteet rakentavat lapselle vahvan pystyvyyden tunteen (Pastorelli ym. 2001). Haastatteluissa vanhemmat olivat kiinnittäneet huomiota siihen, että he lukevat lapsilleen, vaikka oma lukeminen olisi jäänyt vähemmälle. Lukeminen oli aina mukava yhteinen hetki, joku toistui useimmiten päivittäin.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä selvitin, mitkä asiat tukevat tai heikentävät lukemiseen liittyvää pystyvyyttä. Luetun tekstin määrällä on yhteys lapsen myöhempään lukutaitoon (Allington & McGill 2021), jonka vuoksi on tärkeää, että lapselle syntyy mahdollisimman varhain lukurutiini. Vanhemmuuspystyvyyden yhteydessä käsiteltiin vanhemmilta periytyvää lukurutiinia. Haastatteluissa tuli esiin myös isomman sisaruksen positiivinen vaikutus lapsen lukemiseen. Isompi sisarus toimi lapsen roolimallina ja lapsi halusi lukea samoja kirjoja, kuin esimerkiksi isosisko. Lapset oppivat mallintamalla aikuisilta, mutta parhaiten lasten minäpystyvyys tehtävää kohden lisääntyy, kun he näkevät toisten lasten tekevän samaa asiaa (Schunk 1987). Lukemiseen liittyvän minäpystyvyyden voidaan siis ajatella lisääntyvän, kun lapsi mallintaa lukemista isommalta sisarukseltaan tai omalta luokkakaveriltaan. Haastatteluissa ilmeni myös erään äidin kokemus liittyen omaan lukevaan ystäväpiiriin. Kun

ystävät lukivat paljon, vaikutti se myös haastateltavan lukemiseen positiivisesti. Voidaan siis ajatella, että mallintaminen lisää pystyvyyttä myös aikuisella.

Peura ym. (2019) toteavat, että alaluokilla tulisi panostaa hyvän minäpystyvyyden kehittämiseen, jotta voidaan välttää heikon minäpystyvyyden kehä. Kun perheessä on myönteinen ilmapiiri ja lapsi saa mukavia lukukokemuksia, kehittyy hänelle itselle vahva minäpystyvyys liittyen lukemiseen. Kun lapsi saa vahvan lukemiseen liittyvän mallin lapsuudenkodista, kehittyy hänelle vahva lukutaito, jonka lisäksi lapselle muodostuu lukemisen kulttuuri. Positiivisella ja oikea-aikaisella palautteella voidaan myös vaikuttaa minäpystyvyyden lisäämiseen (Beattie ym. 2016). Lukemiseen liittyvä minäpystyvyys voi kuitenkin kasvaa ajan myötä, kun lapsi oppii lukemaan paremmin (Peura ym. 2021).

Myönteinen ilmapiiri innostaa lapsia lukemiseen sekä tekee lukuhetkistä mukavia. Lukuhetken merkitys vanhempana vaikuttaa lapsen motivaatioon. Motivoituneimpia lukemaan ovat lapset, joiden vanhemmat pitävät merkityksellisenä lukemisen tuomaa iloa sen sijaan, että painottaisivat lukemisen merkitystä taidon oppimisen kannalta. (Baker, Scher & Mackler 1997.) Tämän tutkimuksen vanhemmat kertoivat lukemisen olevan merkityksellistä esimerkiksi yhdessäolon, rauhoittumisen ja läheisyyden vuoksi. Yhdessä haastattelussa mainittiin myös oppiminen, mutta siinäkin kyse oli ilosta, joka vanhemmalle syntyy, kun näkee lapsen oppivan uusia asioita. Kaikissa haastatteluissa painottui lukemisen merkitys sosiaalisemotionaalisten taitojen opettamiseen sekä yhdessäolon tärkeys.

Koin aiheen tärkeäksi, koska lukemisella on valtava merkitys lapsen kehitykseen ja myöhemmin esimerkiksi akateemisiin taitoihin (Stagg ym. 2018). Lukemisella on positiivinen yhteys tunnetaitoihin lapsen koko kehitysvaiheen ajan vauva-ajasta aikuisuuteen (Batini ym. 2020). Lukemisella voidaan siis edesauttaa sosiaalisemotionaalisten taitojen kehitystä, jonka lisäksi perhelukeminen parantaa perheen sosiaalisia suhteita sekä lukutaitoa. Positiivisilla lukukokemuksilla on suuri merkitys lapsen lukutaidon kehittymisen kannalta. Lapsi, joka kokee onnistuneensa lukemisessa, lukee todennäköisesti mielellään uudelleen (Carroll & Fox 2016).

7.2 Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja jatkotutkimusehdotukset

Laadullisessa tutkimuksessa validiteetilla tarkoitetaan kuvauksen, kuvauksen selityksen sekä tehtyjen tulkintojen yhteensopivuutta. Validiteettia tarkastellessa pohditaan, sopiiko selitys kuvaukseen, eli onko selitys luotettava. Luotettavuutta lisää tarkka selitys tutkimuksen kulusta. Analyysi tulee kuvata tarkkaan ja kertoa luokittelun alkujuuret. Tutkijan tulee perustella, miten hän on päätenyt tekemiinsä päätelmiin. Lukijaa auttaa, kun tutkimuksen tuloksissa on esitetty suoria haastatteluotteita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009.) Tuomi & Sarajärvi (2009) ovat samalla linjalla, kun pohditaan tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen prosessi sekä analyysi kuvataan mahdollisimman tarkasti luotettavuuden lisäämiseksi. Lisäksi ennen analyysin aloitusta avataan tutkijan esiyymmärrys aiheesta, jolloin tutkija on itse tietoinen omista ennakkokäsityksistään liittyen tutkimusaiheeseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Reliabeliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Lisätäkseen reliabiliteettia, pyrin kuvaamaan analyysin mahdollisimman kattavasti ja kertomaan analyysin kulusta kohta kohdalta. Olen pyrkinyt kuvaamaan prosessia mahdollisimman avoimesti ja kertomaan valitsemani ratkaisut. Prosessin kuvaus ja analyysin kulun esittäminen lisää luotettavuutta, mutta analyysi perustuu omaan tulkintaani. Tulkinnat ovat aina tutkijan omia päätelmiä, jotka eivät välttämättä ole täysin oikeita. Olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan teoriaa viitekehyksessä ja perustelemaan tulosten tulkintaa analyysikappaleessa sekä pohdinnassa. Lisäksi olen perustellut analyysin tekoani tuomalla tuloksiin autenttisia lainauksia, joista pystyy näkemään, miten olen päätenyt muodostamiini teemoihin.

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009) mainitsevat yhtenä luotettavuutta lisäävänä elementtinä triangulaation. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan, että tutkimukseen osallistuu useita tutkijoita keräämään aineistoa. Haastatteluja teki useampi henkilö ja myös useampi henkilö litteroi haastatteluja. Vaikka tässä tutkimuksessa oli vain yksi analysoija, samasta haastattelusta on tehty myös toinen gradu sekä aineistoa on käytetty muussa tutkimuksessa.

Tutkimuksen haastatteluissa ei ole kysytty suoraan minäpystyvyyteen liittyviä kysymyksiä, joka vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Pro gradun tekijä ei ole myöskään itse tehnyt haastatteluja ja on litteroinut ainoastaan osan haastatteluista (n=2), joka vaikuttaa myös

tutkimuksen luotettavuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena yleistää, joten haastattelujen määrä (n=10) on laadulliseen tutkimukseen riittävä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Tutkimusaineistoa tulee säilyttää sekä kuvailla niin, että tutkittavien anonymiteetti säilyy ja turvataan tutkittavien yksityisyys (Mäkinen 2006). Huomioin tutkittavien anonymiteetin poistamalla alkuperäisistä lainauksista haastateltavan mainitsevat nimet ja mahdolliset paikkakunnat ja koulujen nimet.

Kaikki tutkittavat osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti ja heillä oli mahdollisuus keskeyttää tutkimus halutessa. Kaikille tutkittaville on tutkimuksen alussa annettu tietosuojaseloste, josta selviää hankkeen tavoitteet ja tarkoitus, tutkimuksen suorittajat sekä henkilötietojen käsittely ja säilytys.

Alkuperäisessä tutkimuksessa ei ole tutkittu vanhempien minäpystyvyyden kokemuksia. Vanhemman minäpystyvyys on merkittävä tekijä koko perheen hyvinvoinnin kannalta. Jatkossa olisikin kiinnostavaa tutkia lapsen sosiaalisemotionaalisten taitojen ja minäpystyvyyden yhteyttä sekä vanhemman pystyvyyttä opettaa sosiaalisemotionaalisia taitoja lapselle.

Lähteet

Adrián, J., Clemente, R. , Villanueva, L. & Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32, 673-686. <https://doi.org/10.1017/S0305000905006963>

Aerila & Kauppila. Verkkosivu. Viitattu 1.12.2022 IKI-TARU tarinoilla lukijaksi. <https://sites.utu.fi/iki-taru/perhelukeminen/>

Albanese, A., Russo, G. & Geller, P. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child: care, health and development*, 3/2019. 333–363.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cch.12661?af=R>

Ardelt, M., & Eccles, J. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22(8), 944–972.

<https://doi.org/10.1177/019251301022008001>

Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2002). Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly*, 37(3), 310–327. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1598/RRQ.37.3.3>

Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational psychologist*. 32(2), 69-82.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.

Bandura, A. & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87–99.

Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2020). The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review. *Journal of education and training studies*, 9 (1), 12-50.

Beattie, S., Woodman, T., Fakehy, M. & Dempsey, C. (2016). The role of performance feedback on the self-efficacy-performance relationship. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5 (1), 1-13.

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773. <https://doi.org/10.1037/a0020084>

Benedetto, L. & Ingrassia, M. (2016). Parental Self-efficacy in Promoting Children Care and Parenting Quality. Teoksessa Ingrassia, M. (toim.) *Parental Self-efficacy in Promoting Children Care and Parenting Quality*, 31–56.
<https://pdfs.semanticscholar.org/539f/16f6289d51e074e33712a6455117229abd2a.pdf>

Bong, M. & Skaalvik, E. (2003) “Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?” *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.

Caprara, G., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C. & Tramontano, C. (2008). Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychological assessment*, 20(3), 227. doi:10.1037/1040-3590.20.3.227

Carpendale, J. & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Blackwell Publishing.

Carroll, J. & Fox, A. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology*, 7, 2056.

Coleman, P. & Karraker, K. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 49(1), 13–24.

<https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x>.

De Castella, K., Platow, M., Tamir, M. & Gross, J. (2018). Beliefs about emotion: implications for avoidance-based emotion regulation and psychological health. *Cognition and Emotion*, 32(4), 773-795. DOI: 10.1080/02699931.2017.1353485

Curtis, K., Zhou, Q., & Tao, A. (2020). Emotion talk in Chinese American immigrant families and longitudinal links to children's socioemotional competence. *Developmental Psychology*, 56(3), 475–488. <https://doi.org/10.1037/dev0000806>

Eklund, K., Psyridou, M., Niemi, P., Sulkunen, S., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., & Torppa, M. (2020). Varhaiset kielelliset taidot ja suvussa kulkeva lukivaikeus lukutaidon ennustamisessa : seurantatutkimus 2-vuotiaasta 15-vuotiaaksi. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 30(2), 60-71.

Eskola, J.& Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Ferretti, L. & Bub, K. (2017). Family routines and school readiness during the transition to kindergarten. *Early Education and Development*, 28, 59-77.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1195671>

Glidewell, J. & Livert, D. (1992). Confidence in the practice of clinical psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32 (5), 362–368.

Harter, S. (2006). The self. Teoksessa Damon, R. Lerner & Eisenberg, N. (toim.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (s. 505–570). New York: Wiley.

Henk, W. & Melnick, S. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): a new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *Read. Teach.* 48, 470-477.

Hess, C., Teti, D. & Hussey-Cardner, B. (2004). Self-efficacy and parenting high-risk infants.: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25 (4), 423-437.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sarajärvi, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Howes, C. 2009. Friendship in early childhood. Teoksessa Rubin, K., Bukowski, W. & Laursen, R. (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (s.180–194). New York: The Guilford Press,

Kananen, J. 2008. *Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Jones, T. & Prinz, R. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341–363.

doi:[10.1016/j.cpr.2004.12.004](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004).

Kiuru, N., Pakarinen, E., Vasalampi, K., Silinskas, G., Aunola, K., Poikkeus, A.-M., Metsäpelto, R.-M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2014). *Task-focused behavior mediates the associations between supportive interpersonal environments and students' academic performance*. *Psychological Science*, 25, 1018-1024.

Klassen, R. & Lynch, S. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of learning disabilities*, 40(6), 494-507.

Ladd, G. 2005. *Children's peer relations and social competence. A century of progress*. New Haven: Yale University.

Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). Teacher–child interactions: relations with children's self-concept in second grade. *Infant and child development*, 19(4), 385-405.
<https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1002/icd.672>

Locke, E. & Latham, G. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. New York: Prentice-Hall.

Lukukeskus. (2020). 10 faktaa lukemisesta. <https://lukukeskus.fi/wp-content/uploads/2020/09/10-faktaa-lukemisesta-2020-.pdf>. Viitattu 31.5.2022

Lynch, J. (2002). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading*, 25 (1), 54-67.

<https://doi.org/10.1111/1467-9817.00158>

McNicol, S. & Dalton, P. (2002). The Best Way Is Always through the Children': The Impact of Family Reading. *Journal of adolescent & adult literacy*, 46(3), 246–253.

Merga, M. & Saiyidi, M. (2018) Empowering Parents to Encourage Children to Read Beyond the Early Years. *The Reading teacher*, 72(2), 213–221.

Mol, S. & Bus, A. (2011) To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. *Psychological bulletin*, 137 (2), 267–296.

Muretta, R. (2005). Exploring the four sources of self-efficacy. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(10-B), 5447.

Mäkinen, M. (2002). *Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Mäkinen, O. (2006). *Tutkimuseetiikan ABC*. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy

Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen: Vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.

Neitola, M., & Koivula, M. (2020). Lasten sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Neitola, J.-A. Aerila, & M. Kauppinen (toim.), *Rinnalla : taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*, 25-40.

- Ortlieb, E., & Schatz, S. (2020). Student's self-efficacy in reading—connecting theory to practice. *Reading Psychology, 41*(7), 735-751.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pastorelli, C., Caprara, G., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment, 17*(2), 87. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.17.2.87>
- Peura, P., Aro, T., Räikkönen, E., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E., & Aro, M. (2021). Trajectories of Change in Reading Self-Efficacy : A Longitudinal Analysis of Self-Efficacy and Its Sources. *Contemporary Educational Psychology, 64*, artikkeli 101947. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101947>
- Peura, P., Aro, T., Viholainen, H., Raikkonen, E., Usher, E., Sorvo, R. & Aro, M. (2019). Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter? *Learning and Individual Differences, 73*, 67–78. doi:10.1016/j.lindif.2019.05.007
- Poikkeus, A.-M. (1997). Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityopsykologiaan: kehitys kontekstissaan*, s. 122–138. Porvoo: WSOY.
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J. & Oort, F. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2008). Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. Lontoo: Guilford Press, 162–179.

Schneewind, K. (1995). Impact of family processes on control beliefs. Teoksessa A. Bandura (toim.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (s. 114-148). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511527692.006

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149–174. <https://doi.org/10.3102/00346543057002149>

Schunk, D. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Self-regulated learning and academic achievement*. Springer Series in Cognitive Development. Springer, New York, NY.

Schunk, D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172. DOI: [10.1080/10573560308219](https://doi.org/10.1080/10573560308219)

Schunk, D. & Zimmermann, B. (2007) Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25, DOI: 10.1080/10573560600837578

Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85, 1552–1568. doi: 10.1111/cdev.12222

Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Home Literacy Activities and Children's Reading Skills, Independent Reading, and Interest in Literacy Activities From Kindergarten to Grade 2. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01508>

Singer, E. (2008). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia*, 14 (4), 314–333.

Sitzmann, T. & Yeo, G. (2013). A Meta-Analytic Investigation of the Within-Person Self-Efficacy Domain: Is Self-Efficacy a Product of Past Performance or a Driver of Future Performance? *Personnel psychology* 66 (3), 531–568.

- Solheim, J. (2011). The impact of reading self- efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1–27. doi:10.1080/02702710903256601
- Stagg, S., Eaton, E. & Sjoblom, A. (2018). Self-efficacy in undergraduate students with dyslexia: A mixed methods investigation. *British Journal of Special Education*, 45(1), 26-42. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12200>
- Stajkovic, A. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 124 (2), 240.
- St.Pierre, R. Ricciuti, A. & Rimdzius, T. (2005). Effects of a Family Literacy Program on Low-Literate Children and Their Parents: Findings From an Evaluation of the Even Start Family Literacy Program. *Developmental Psychology*, 41(6), 953–970. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.953>
- Swain, J. & Cara, O. (2019). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 431-458.
- Torppa, M., Nurminen, T., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A.-M. (2021). Kirjojen lukeminen tukee luetun ymmärtämisen kehitystä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 31(3).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Unrau, N., Rueda, R., Son, E., Polanen, J., Lundeen, R. & Muraszewski, A. 2018. Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A Meta-Analysis of the Impact of Interventions on Reading Self-Efficacy. *Review of educational research*, 88 (2), 167–204. <https://doi.org/10.3102/0034654317743199>

Van Bergen, E., Hart, S., Latvala, A., Vuoksima, E., Tolvanen, A. & Torppa, M. (2022). Literacy skills seem to fuel literacy enjoyment, rather than vice versa. *Development science, early view*. <https://doi.org/10.1111/desc.13325>

Van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J. & Herppich, S. (2011) How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81(1): 69–96. DOI:[10.3102/0034654310388819](https://doi.org/10.3102/0034654310388819)

Vancouver, J., Thompson, C. & Williams, A. (2001). The changing signs in the relationships between self-efficacy, personal goals, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 86, 605–620.

Wittkowski, A., Garrett, C., Calam, R. & Weissberg, D. (2017). Self-Report Measures of Parental Self-Efficacy: A Systematic Review of the Current Literature. *Journal of Child Fam Studies* 26, 2960–2978. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0830-5>

Zimmerman, B. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective, teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidne (toim.)*Handbook of Self-Regulation*, San Diego, CA: Academic Press, 13-39.

