



Määttä Sirpa ja Pelttari Jaana

Yhteiset lukuhetket tukemassa lapsen kielellistä kehitystä

Kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yhteiset lukuhetket tukemassa lapsen kielellistä kehitystä (Määttä Sirpa & Pelttari Jaana)

Kandidaatintyö, 49 sivua

Elokuu 2019

Lapselle lukeminen on ollut säännöllisin väliajoin sekä median että tutkijoiden mielenkiinnon kohteena. Yhdessä lukemista onkin tarkasteltu kautta aikojen monesta eri näkökulmasta. Tässä kandidaatin tutkielmassa selvitetään aikuisen ja lapsen yhteisten lukuhetkien yhteyttä lapsen kielelliseen kehitykseen. Tutkielman tavoitteena on pohtia, kuinka yhdessä lukeminen tukee lapsen kielellistä kehitystä sekä tarkastella erilaisten lukuhetkiin yhteydessä olevien tekijöiden vaikutusta lapsen kielelliseen kehitykseen. Tutkimus on rajattu koskemaan alle kouluikäisiä lapsia.

Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tiedonhaussa on hyödynnetty sekä kotimaisia että kansainvälisiä tietokantoja. Käytettäväksi tutkimusaineistoksi on pyritty valitsemaan mahdollisimman relevantteja ja ajantasaisia lähteitä sekä tutkimusaihetta käsitteleviä klassikkotutkimuksia, joihin vertaisarvioituissa artikkeleissa viitataan vielä tänäkin päivänä yleisesti.

Kirjallisuuden ja aihetta koskevien tutkimusten perusteella yhteisten lukuhetkien voidaan sanoa tukevan lasten kielellisiä taitoja monipuolisesti. Yhdessä lukemisen on havaittu muun muassa rikastuttavan lapsen sanavarastoa, tukevan kielellisen tietoisuuden ja kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymistä sekä edistävän lapsen lukutaitoon liittyviä valmiuksia (mm. Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Lerkkanen, 2006). Tutkimusten mukaan tiettyjen tekijöiden, kuten lukutyylin sekä kodin ja varhaiskasvatuksen lukuympäristöjen huomioiminen voi auttaa aikuista tukemaan lasten kielellistä kehitystä yhteisillä lukuhetkillä (Laakso, Poikkeus & Torppa, 2011; Merisuo-Storm, 2010). Yhteisten lukuhetkien on huomattu edistävän myös lapsen kiinnostusta lukemista kohtaan (Nurmilaakso & Välimäki, 2011). Parhaimmillaan yhteisen lukemisen tilanne onkin vuorovaikutusta, joka sisältää yhteistä pohdintaa ja keskustelua aikuisen ja lapsen välillä.

Avainsanat: kielellinen kehitys, lukuympäristö, yhdessä lukeminen, ääneen lukeminen

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Yhdessä lukeminen	6
2.1	Jaettu tarkkaavaisuus	7
2.2	Lukutyö	8
2.3	Kodin lukuympäristö	9
2.4	Lukuhetket varhaiskasvatuksessa	10
3	Kielellinen kehitys	12
3.1	Alle kouluikäisen lapsen tyypillisesti etenevän kielenkehityksen vaiheet	13
3.1.1	<i>Alle 1-vuotias</i>	14
3.1.2	<i>1-2 -vuotias</i>	15
3.1.3	<i>3-4 -vuotias</i>	15
3.1.4	<i>5-6 -vuotias</i>	16
4	Tutkimuksen toteutus	18
5	Yhdessä lukemisen vaikutuksia alle kouluikäisen lapsen kielelliseen kehitykseen	21
5.1	Sanavarasto	21
5.2	Kielellinen tietoisuus	22
5.3	Kuullun ymmärtämisen taidot	23
5.4	Lukutaito	23
6	Lukuhetkien taustalla olevien tekijöiden vaikutus kielelliseen kehitykseen	25
6.1	Jaettu tarkkaavaisuus	26
6.2	Lukutyö	27
6.3	Lukemisen määrä	28
6.4	Kodin lukuympäristö	29
6.5	Lukuhetket varhaiskasvatuksessa	31
6.6	Muita vaikuttavia tekijöitä	32
7	Yhteenveto	34
8	Pohdinta	37
8.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	38
8.2	Mahdollisia jatkotutkimusaiheita	40
	Lähteet	42

1 Johdanto

Kieli toimii ihmisen ajattelun perustana, joten siksi sen kehitysprosesseihin on kohdistettu aina erityisen suurta mielenkiintoa (Bandura, 2016). Lyytisen (2014) mielestä kielitaito on lapselle merkittävä tekijä monin eri tavoin. Lapsi tutustuu ympäristöönsä, jäsentää omia havaintojaan sekä oppii uusia asioita kielen avulla (Lyytinen, 2014). Nurmilaakso ja Välimäki (2011) huomauttavat, ettei kielen ja vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehityksessä voida liikaa korostaa, sillä kieli antaa aineksia muun muassa havaitsemiseen, tuntemiseen, tietämiseen sekä ajatteluun.

Lapselle on tärkeintä saada olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisen kanssa; tukemalla sitä edistetään samalla myös lapsen kielellistä kehitystä (Ketonen, Palmroth, Röman, Salmi & Poikkeus, 2003). Lapsi omaksuu vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa kielelliseen kehitykseen tarvittavia taitoja sekä kasvaa samalla kieliyhteisönsä keskuuteen uudeksi jäseneksi (Korpilahti & Pihlaja, 2018). Tolosen (2001) mukaan ihmisten välinen vuorovaikutus ja kulttuuri perustuvat kielen käyttämiseen, joten tästä syystä kielelliset taidot ovat merkittävässä roolissa lapsen elämässä. Hän esittää kielen olevan jopa osa jokaisen ihmisen persoonallisuutta, ja toteaa siihen liittyvien valmiuksien olevan yhteydessä lapsen myöhempien ikävaiheiden oppimisvalmiuksille.

Tolosen (2001) mukaan lasten vuorovaikutustaidoissa ja kielen hallinnassa on huomattu suuria eroja saman sosiaaliryhmän ja jopa saman perheen sisällä jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Lasten kielen kehitys saattaa viivästyä, jos asiaan ei kiinnitetä esimerkiksi varhaiskasvatuksessa tarpeeksi huomiota (Tolonen, 2001). Ahvenainen ja Holopainen (2014) esittävät ajan ennen kouluikää olevan monella tapaa merkittävä lapsen myöhemmän kehityksen ja oppimisen kannalta tarkasteltuna. Kielen oppiminen on heidän mukaansa yksi tärkeimmistä lapsen kokonaiskehitykseen yhteydessä olevista oppimisen osa-alueista, jota voidaan tietoisesti kehittää ennen kouluikää (Ahvenainen & Holopainen, 2014).

Kirjanlukutilanteet kuuluvat suomalaisissa lapsiperheissä tavalliseen arkeen jo lapsen varhaisista vaiheista lähtien (Lyytinen & Lyytinen, 2003). Tutkimuksissa on huomattu aikuisten ja lasten yhteisten lukuhetkien olevan erityisen merkittäviä kielen oppimisen kannalta (Suojala, 2009). Yhdessä lukeminen tukee muun muassa sanavaraston ja kuullun ymmärtämisen taitojen

kehittymistä, ja lapsi oppii ilmaisemaan itseään kielellisesti monipuolisemmin, kun hänen kielellinen muistinsa ja sanavarastonsa laajenee (Opetushallitus, 2018). Lapselle lukemisen merkitystä kuvaa hyvin myös se, että kuullun ymmärtämisen taitojen tason on havaittu ennustavan myöhemmin luetun ymmärtämisen kehittymistä (Nurmilaakso, 2011).

Opetus- ja kulttuuriministeriön Lukuliike-kampanjan mukaan Suomi on ollut pitkään kärkipaikoilla erilaisissa lukutaitoa mittaavissa tutkimuksissa. Suomalaisten erityispiirteenä on ollut korkea osaamistaso kaikissa oppilasryhmissä, mutta viime aikoina heikkojen lukijoiden määrä on kuitenkin lisääntynyt ja huippulukijoiden määrä vastaavasti vähentynyt (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Heikkilä-Halttunen (2016) mukaan varhaiskasvattajat ovat yhä enenevässä määrin havainneet, että varhaiskasvatusikäisten lasten kielelliset valmiudet ovat huonontuneet ja erilaiset puheenviivästyvät ovat lisääntyneet. Erääksi selitykseksi on arveltu kokonaan vähentynyttä ääneen lukemista sekä iltasatuperinteen häviämistä (Heikkilä-Halttunen, 2016). Kaikissa päiväkodeissakaan säännölliset kirjanlukuhetket eivät enää ole itsestäänselvyksiä tai lukeminen on siellä niin sanottua täytetoimintaa (Heikkilä-Halttunen, 2018).

Myös monissa ajankohtaisissa medioissa lapsille lukeminen on nostettu viime aikoina tärkeäksi puheenaiheeksi. Esimerkiksi Yleisradion uutisissa tutkija Päivi Heikkilä-Halttunen kertoo ääneen luetun kirjan kuulemisen olevan lapsen perusoikeus (Pekkarinen, 2016), ja kognitiivisen neurotieteen dosentti Sari Ylinen mainitsee yhteisen lukemisen kehittävän jo pienen vauvan puheen ja kielen oppimista (Hallamaa, 2018). Seura-lehden haastattelussa Lukukeskuksen viestintä- ja hankepääällikkö Emmi Jäkkö toteaa lukemisen tukevan lapsen kielellistä kehitystä, kuten sanavaraston laajenemista. Hänen mukaansa hyvä kielellinen perusta toimii pohjana kaikelle oppimiselle (Virtanen, 2019).

Tutkielmassamme haluammekin perehtyä monipuolisesti sekä lapselle lukemiseen että kielelliseen kehitykseen. Tämän kandidaatin tutkielman tarkoituksena on tarkastella, kuinka yhteisillä lukuhetkillä voidaan vaikuttaa lapsen kielelliseen kehitykseen sitä edistävästi. Olemme myös kiinnostuneita siitä, onko millä tahansa lukuhetkellä positiivisia vaikutuksia lapsen kielenkehityksen kannalta vai onko lukutilanteisiin havaittu liittyvän tekijöitä, joiden erityinen huomioiminen tukisi lasten kielellisten taitojen kehittymistä.

2 Yhdessä lukeminen

Yhteiset lukuhetket ovat eri aikakausina yhdistäneet aikuisen ja lapsen sekä antaneet heille aikaa yhdessäololle ja keskustelulle (Orvasto & Levola, 2010). Aikuisen ja lapsen yhteisillä lukuhetkillä on myös Busin (2003) mukaan pitkät perinteet, ja hänen mukaansa lukemisesta onkin tullut päivittäinen rutiini erityisesti länsimaisissa perheissä. Suomalaisissa kodeissakin lukuhetket kuuluvat usein arjessa tapahtuvaan toimintaan jo lapsen varhaisvuosista lähtien (Lyytinen & Lyytinen, 2003).

Yhdessä lukeminen (*eng. shared reading*) tarkoittaa vuorovaikutustilanteita ja keskusteluja, jotka syntyvät, kun aikuinen ja lapsi katsovat kirjaa yhdessä (Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti & Kaderavek, 2013). Yhteisen lukuhetken aikana aikuinen ohjaa ja tukee lapsen reaktioita tekstiä kohtaan (Roberts & Burchinal, 2003). Lerkkasen, Salmisen ja Pakarisen (2018) mukaan kirjoitettu teksti poikkeaa puhutusta kielestä rikkaamman sanastonsa vuoksi ja mahdollistaa myös harvinaisten sanojen ja lauserakenteiden kohtaamisen. Siksi luettavien kirjojen sisältämä sanasto voi poiketa monin tavoin lapselle tutusta kielestä, mistä syystä kirjat eivät ole aina hänelle innostavia ja ymmärrettäviä ilman aikuisen intensiivistä tukea (Bus, 2003). Vaikka asia-yhteys auttaakin lasta ymmärtämään tekstin sisältöä, usein kuultu teksti liitettynä vanhemman selitykseen sanan tai asian merkityksestä laajentaa lapsen sanavarastoa ja kielellistä ymmärtämistä (Lerkkänen, Salminen & Pakarinen, 2018).

Yhdessä lukemista on tarkasteltu kansainvälisissä tutkimuksissa monesta eri näkökulmasta. Tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota erilaisiin aikuisen ja lasten lukuhetkissä taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Esimerkiksi Suvilehdon (2014) mukaan tarinan sisällön lisäksi yhteisillä lukuhetkillä on nähtävissä tunnelma, lukijan käyttämät äänensävyt, heränneet mielikuvat, muistot, miellelyhtymät sekä jaettu kokemus. Tässä tutkielmassa otamme tarkasteluun artikkeleista ja kirjallisuudesta useimmin esille nousseet yhdessä lukemiseen liittyvät tekijät, jotka meidän havaintojemme mukaan ovat jaettu tarkkaavaisuus, lukutyö, kodin lukuympäristö sekä lukuhetket varhaiskasvatuksessa.

2.1 Jaettu tarkkaavaisuus

Jaettu tarkkaavaisuus on todettu yhdeksi aikuisen ja lapsen välisissä lukuhetkissä esiintyväksi merkitykselliseksi tekijäksi (Sato & Uchiyama, 2012). Jaetun tarkkaavaisuuden muodostaminen on Kaplanin ja Hafnerin (2006) mukaan yksi varhaisista esikielellisistä taidoista, joka antaa pohjan lapsen vuorovaikutustaidoille ja kielellisten taitojen kehitykselle. Jaetuksi tarkkaavaisuudeksi ymmärretään Laakson (2014) mukaan taidot, jotka ovat yhteydessä lapsen kykyihin ohjata ja seurata toisen ihmisen tarkkaavaisuuden kohdistumista, ymmärtää tarkkaavaisuuden kohdistumisen merkitys puhutun kielen tulkinnassa sekä jakaa tietoisesti sama huomion kohde. Myös Laakson (2014) mukaan näillä taidoilla näyttää olevan ratkaiseva merkitys sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä kielellisten ilmaisujen kehityksessä.

Lapsen jaetun tarkkaavaisuuden kehittyminen alkaa tarkkaavaisuuden suuntaamisella ja katseenkäytön kehittymisellä (Kaplan & Hafner, 2006). Jaettua tarkkaavaisuutta tapahtuu Kaplanin ja Hafnerin (2006) sekä Mattisen, Kajamiehen, Räsäsen, Hannula-Sormusen ja Lehtisen (2013) mukaan sellaisissa tilanteissa, joissa molemmat osapuolet tiedostavat, että he jakavat yhdessä huomionsa samaan kohteeseen ja heillä on samanlaiset aikomukset kohteen suhteen. Lyytisen ja Lyytisen (2003) mukaan jaetun tarkkaavaisuuden tilanteessa osapuolilla on mahdollisuus vaikuttaa toistensa käyttäytymiseen. Kaplan ja Hafner (2006) tiivistävät jaetun tarkkaavaisuuden tarkoittamaan aktiivista prosessia kahden ihmisen välillä, jossa tarkkaavaisuutta vaihdellaan tietoisesti osapuolten ja kohteen välillä. Kuitenkin he ovat huomanneet joidenkin tutkijoiden käyttävän jaetun tarkkaavaisuuden termiä silloinkin, kun kaksi ihmistä keskittyy vain katsomaan samaa kohdetta.

Lapsen ja aikuisen yhteinen kirjanlukutilanne tarjoaa onnistuessaan hyvän esimerkin jaetun tarkkaavaisuuden tilanteesta (Mattinen ym., 2013). Lyytisen ja Lyytisen (2003) mielestä yhteisten lukuhetkien aikana aikuinen voi suunnata lasten tarkkaavaisuutta esimerkiksi äänensävyänsä avulla. Laakson (2014) mukaan kirjojen katseleminen selkeiden osoittavien eleiden sekä selkeiden lyhyiden lauseiden avulla on suotuisaa lapsen varhaiselle kielelliselle kehitykselle. Jaettu tarkkaavaisuus, osoittavat eleet sekä asioiden suullinen nimeäminen tukevat vuorovaikutuksellisin keinoin muun muassa lapsen sanojen merkitysten oppimista aikuisen ja lapsen välisissä kirjanlukutilanteissa (Durkin, 1995). Suvilehdon (2014) mukaan tarinaa kerrottaessa ja kuunnellessa siirrytään mielikuvitukselliseen tilaan, jossa koetaan yhdessä erilaisia tuntemuksia. Lapselle tärkeä vuorovaikutus aikuisen kanssa näkyy jo ensikirjojen parissa vietetyissä jaetuissa hetkissä sekä jännittävässä kurkistusleikeissä ja loru- ja tuutulauluissa (Suvilehto, 2014).

Tämä on merkittävää jopa aivan pienelle lapselle, sillä lapsi onnistuu seuraamaan toisen ihmisen katsetta jo puolivuotiaasta alkaen (Morales ym., 2000). Jaetun tarkkaavaisuuden tilanteet ovat merkityksellisiä lapsen kielen kehitykselle, koska juuri niiden avulla lapsi muodostaa käsitteitä ympäristöstään ja siihen kuuluvista asioista ja esineistä (Kaplan & Hafner, 2006).

2.2 Lukutyyli

Laineen (2018) mukaan lukukokemukseen vaikuttavat lukemisen paikan, tilanteen ja ajankohdan lisäksi myös lukutapahtumassa mukana olevat ihmiset ja se, onko kyseessä hiljaa itsekseen lukeminen vai luetaanko toiselle ääneen. Yhteinen tarinan kuuntelu lisää samaan ryhmään kuulumisen tunnetta, kun taas itsekseen lukija kääntyy pikemminkin kohti itseään (Laine, 2018). Monissa tutkimuksissa on tarkasteltu aikuisen käyttämää lukutyyliä aikuisen ja lapsen yhteisillä lukuhetkillä. Lasten kielellisen kehityksen kannalta tutkimusten mukaan erityisen suotuisaksi lukutyyliksi on havaittu ns. *dialoginen lukeminen*.

Dialoginen eli keskustelevalle lukeminen sisältää enemmän vuorovaikutusta kuin aikuisen tavallinen tapa lukea kirjaa lapselle (Huebner & Payne, 2010). Lerkkasen (2006) mukaan perinteinen keskustelevalle tapa lukea lapselle on lukea kertomus ääneen ja keskustella sen jälkeen muutamasta kertomuksessa esiintyneestä sanasta ja harjoitella vielä lopuksi yhdessä käyttämään näitä sanoja käytännössä. Vuorovaikutteisessa lukemisessa sanaston ymmärtämiseen paneudutaan hänen mukaansa ennen lukemista, lukemisen aikana ja sen jälkeen. Mattisen tutkimusryhmä (2013) esittää keskustelevalle lukemiselle olevan ominaista sen, ettei lasten odoteta olevan vain passiivisia kuuntelijoita, vaan tarkoituksena on luoda vastavuoroista keskustelua tarinan tapahtumista. Kirjaa luettaessa lapselta kysytään ensin yksinkertaisia kysymyksiä kuvissa ilmenevistä asioista ja tapahtumista, minkä tarkoituksena on kartuttaa lapsen sanavarastoa (Huebner & Payne, 2010).

Huebner ja Payne (2010) huomauttavat, että keskustelevaa lukutyyliä käytettäessä lukemisessa huomioidaan lapsen tai lasten sen hetkinen kehitystaso. Lyytisen & Lyytisen (2003) mukaan vuorovaikutustilanteissa lapselle tulisi antaa riittävästi aikaa hahmottaa kuulemaansa ja aloittaa keskusteluja. Keskustelevalle lukeminen edellyttää Mattisen tutkimusryhmän (2013) mielestä ohjaajalta taitoa tehdä huomioita lapsista lukutilanteen aikana. Heidän mukaansa huomioidut auttavat

ohjaajaa tarttumaan lasten kysymyksiin ja spontaaneihin kommentteihin, ja sen lisäksi lisäävät hänen valmiuttaan tukea lasten kesken viriävää keskustelua.

2.3 Kodin lukuympäristö

Kodin lukuympäristöllä tarkoitetaan sellaisia painettuun tekstiin, kirjaimiin ja lukemiseen liittyviä resursseja, virikkeitä ja mahdollisuuksia, joita lapselle tarjotaan kotiympäristössä (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002). Lerkkasen ym. (2018) mukaan tällaisia resursseja voivat olla yhteinen ääneen lukeminen, kotona olevien lastenkirjojen määrä, lukemisen opettaminen kotona, kirjastokäyntien määrä sekä vanhempien oma esimerkki lukutottumuksista. Myös Burgess ym. (2002) ovat liittäneet yhteisen lukemisen tutkimuksissaan kodin lukuympäristön käsitteeseen, johon katsotaan sisältyvän heidän mukaansa yhteisen lukemisen lisäksi kotona olevien lastenkirjojen määrä sekä lukemisen opettaminen kotiympäristössä. Vanhempien omalla esimerkillä ja asenteella lukemista kohtaan on tärkeä merkitys lapsen kiinnostuksen heräämiselle ja lukijaksi kasvamiselle (Lerkkanen ym., 2018).

Sénéchal ja LeFevren (2002) mukaan kodin lukuympäristö voidaan jakaa niin sanottuihin informaaleihin ja formaaleihin kokemuksiin. Informaaleja kokemuksia ovat Lerkkasen ym. (2018) mielestä sellaiset vanhempien toimet, jotka epäsuorasti tarjoavat lapselle malleja lukutaidon käyttötavoista. He esittävät painopisteen olevan tällöin epäsuoralla mallioppimisella, joka vahvistaa lapselle vanhempien käytösmalleja ja asenteita. Informaalit yhteiset lukemistilanteet edistävät lapsen kielellistä ymmärtämistä sekä heidän kiinnostustaan teksteihin (Lerkkanen ym., 2018). Formaaleissa kokemuksissa vanhempi kiinnittää tietoisesti lapsen huomion painettuun tekstiin, opettaa lapselle kirjaimia tai lukemista ja sanojen kirjoittamista (Lerkkanen ym., 2018). Tällaiset kokemukset edistävät lukutaitoa ennakoivia valmiuksia sekä lukutaidon oppimista (Silinskas ym., 2010).

Lerkkanen ja kollegat (2018) ovat sitä mieltä, että joskus informaalit ja formaalit kokemukset voivat olla näkyvillä yhtäaikaaisesti. Esimerkiksi iltasatua luettaessa huomio voidaan kiinnittää samanaikaisesti sekä tekstin sisältöön (informaali) että painettuun tekstiin (formaali) (Lerkkanen ym., 2018). Tällöin vanhempien ohjaama lukemiseen liittyvä informaali ja formaali toiminta edistävät lapsen sanavaraston laajenemista ja auttavat lasta tunnistamaan kirjaimia sekä

kirjain-äännevastaavuuksia (Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund & Lyytinen, 2006). Jo varhaislapsuudesta lähtien rikkaita kielellisiä ja kirjallisia virikkeitä sekä lukemisen malleja saavat lapset kiinnostuvat kirjoista ja saavuttavat lukutaidon usein nopeammin kuin muut lapset (Lerkkanen ym., 2018).

2.4 Lukuhetket varhaiskasvatuksessa

Suomessa yli 75 prosenttia 1-6-vuotiaista lapsista osallistuu varhaiskasvatukseen (Aluehallintovirasto, 2017), joten monelle lapselle kodin lukuympäristön lisäksi arjessa on merkittäväällä tavalla näkyvissä myös varhaiskasvatuksen ympäristössä tapahtuvat lukemistilanteet. Hyvän kielellisen varhaiskasvatusympäristön ominaisuudet ovat Lindbergin (2011) mukaan samoja kuin varhaiskasvatusympäristössä yleensäkin. Hänen mukaansa siellä tulisi olla monia tarjoumia (eli ympäristön tarjoamaa tukea), jotka innostaisivat ja motivoisivat lapsia osallistumaan. Kielen kehityksen kannalta näiden tarjoumien tulisi olla sellaisia, jotka avaisivat lasten kielen kannat ja herättäisivät näiden mielenkiinnon kirjoitettua kieltä kohtaan (Lindberg, 2011). Hän esittää hyvän kielellisen varhaiskasvatusympäristön olevan loppujen lopuksi ennen kaikkea lämpimän ja lasta arvostavan vuorovaikutuksen ympäristö.

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä on mahdollisuus tukea lasten kiinnostusta kirjallisuutta kohtaan. Sellaiset lapset, joiden kotona on tuettu lapsen kiinnostusta kirjoihin ja tarinoihin, ovat Suojalan (2009) mukaan aloitteellisia ja innokkaita kirjoihin tutustujia myös varhaiskasvatuksessa. Hänen mielestään haasteena ovatkin lapset, joiden kotona ei lueta usein tai joiden kielelliset valmiudet eivät ole joistain syistä samalla tasolla kuin muilla ryhmän lapsilla. Kasvattajan tulee hänen mukaansa havainnoida tarkasti erityisesti näitä lapsia ja tarjota heille kirjoja, jotka tukevat mielikuvien muodostamista, kielen kehitystä, sekä tarinan hahmotamista. Myös Alijoen (2011) ja Korkeamäen (2011) mukaan lukemiseen motivoiva oppimisympäristö on erityisen tärkeä niille lapsille, joilla ei ole aiempia lukukokemuksia tai omaa mielenkiintoa lukemista kohtaan.

Suojalan (2009) mielestä esimerkiksi selkeät kuvasatukirjat tai esineiden avulla kerrotut sadut voisivat olla sopivia kirjoista kiinnostumattomille lapsille, vaikka osa saman ikäisistä lapsista kykenisikin jo kuuntelemaan kielellisesti vaativampaa satua isossakin ryhmässä (Suojala,

2009). Korkeamäen (2011) mukaan lasten näkyvillä olevat, säännöllisesti vaihdettavat, laadukkaat lastenkirjat houkuttavat heitä tutkimaan kirjoja ja niiden kuvia itsenäisesti. Rauhallisen lukupaikan järjestäminen mahdollistaa häiriöiden minimoinnin ja lasten keskittyminen tarinan kuunteluun helpottuu (Korkeamäki, 2011). Kuultua tarinaa voidaan leikkiä, käydä läpi sekä tutkia draaman keinoin, ja siihen liittyviä mielikuvia voidaan ilmaista myös muiden taiteen keinojen avulla (Suojala, 2009).

3 Kielellinen kehitys

Piaget`n mukaan ihmisen kielellisten taitojen kehitys on osa ajattelun ja älykkyyden kehitystä (Beilin, 2016; Nurmilaakso, 2006; Piaget, 1988). Kielellistä kehitystä ohjaavat sekä geneettiset että ympäristöön liittyvät tekijät (Ahvenainen & Holopainen, 2014; Torppa, Laakso & Poikkeus, 2011). Kielen oppiminen on yhteydessä erityisesti niihin perimän ja ympäristön tekijöihin, jotka yleensä määrittelevät lapsen kognitiivista kehitystä ja persoonallisuuden piirteiden muodostumista (Ahvenainen & Holopainen, 2014; Torppa ym., 2011). Lerkkasen (2006) mukaan esimerkiksi sanavaraston kehittymiseen vaikuttaa se, kuinka rikkaassa kasvuympäristössä lapsi kasvaa. Eroja lasten sanavaraston laajuudelle on hänen mukaansa selitetty muun muassa lapsen kielen kehityksellä, kotitaustalla sekä lapsen kiinnostuksen kohteilla. Heikkilä-Halttusen (2016) mukaan lapsen persoonallisuus vaikuttaa omalta osaltaan puheen omaksumiseen. Liikkuvainen ja vilkas lapsi saattaa keskittyä enemmän motoristen taitojen harjoitteluun, kun tarkkailevampi lapsi voi viihtyä paikallaan ja ihmetellä näkemäänsä ja kokemaansa myös sanallisesti (Heikkilä-Halttunen, 2016).

Alijoki (1998) esittää teoksessaan kielen ja puheen oppimisella olevan suuri merkitys lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymisessä, sillä puheen ansiosta lapsen vuorovaikutus monipuolistuu ja ajattelu kehittyy. Tolosen (2001) mukaan usein ajatellaan, että lapsi oppii oman äidinkiensä melkein automaattisesti. Puhuminen on hänen mukaansa niin sanottu lajityypillinen taito, joten hyvissä olosuhteissa lapsi omaksuukin elinympäristönsä kielen spontaanisti. Ympäristötekijöiden ollessa jostain syystä epäsuotuisat, puheen oppiminen voi kuitenkin hidastua (Tolonen, 2001). Nurmilaakso (2011) kirjoittaa artikkelissaan kielen kehityksen kannalta olevan välttämätöntä, että lapselle puhutaan. Mitä pienemmän lapsen ollessa kyseessä, sen merkitys korostuu, sillä tätä kautta myös lapsen oma sanavarasto ja puhe kehittyvät (Nurmilaakso, 2011). Läheisten ihmisten läsnäolo ja yhteiset toimintahetket ovat tärkeitä puhumaan opettelevalle lapselle (Tolonen, 2001). Valmiudet rikkaalle kielen kehitykselle ja erinomaisille vuorovaikutustaidoille luodaan Korpilahden ja Pihlajan (2018) mukaan ensimmäisten elinvuosien aikana. Heidän mielestään kielen omaksumisen alkuvaiheet kytkeytyvät kiinteästi sosiaaliseen kehitykseen. Kehitystä tukevat aikuiset ovat lapselle välttämätön apu vastavuoroisen kommunikaation taitojen omaksumiseen (Korpilahti & Pihlaja, 2018).

Aivan varhaisessa vaiheessa Banduran (2016) mukaan lapset etsivät itselleen tietoa esineistä ja niiden välisistä suhteista kokemalla ei-kielellisiä suoria kokemuksia sekä epäsuoria sijaiskokemuksia. Sitten, kun lapsi on oppinut esineiden nimiä ja sen, kuinka käsitteellisiä suhteita nimeään sanoilla, kieli voi vaikuttaa siihen, kuinka lapset havaitsevat, jäsentävät ja tulkitsevat tapahtumia (Bandura, 2016). Sinko (2010) tuo esille artikkelissaan kielen oppimisen tapahtuvan osin toistamisen ja matkimisen kautta. Esimerkiksi lasten seurattessa omalla äidinkielellään esitettyä näytelmää, elokuvaa, videota tai saadessaan kuunnella samaa satua niin monta kertaa kuin haluavat, he voivat oppia ulkoa kuulemansa tekstin ja voivat näin saada sen osaksi omaa kielivarastoaan (Sinko, 2010). Banduran (2016) mukaan kielen omaksumisnopeus riippuu siitä, miten monimutkaista kuultu kieli on suhteessa lasten kognitiivisiin kykyihin. Lapset voivat omaksua vain vähän sellaisesta puheesta, joka ylittää heidän sen hetkisen prosessointikykynsä tason (Bandura, 2016).

Kielen kuvaaminen yhtenä kokonaisuutena on vaikeaa. Lyytisen (2014) mukaan on tarkoituksenmukaista jakaa kielen kuvaus eri rakennetasoihin, jotka ovat puheäänteet, sanat ja niiden taivutus sekä sanaa laajemmat kokonaisuudet, lauseet. Kielen eri rakennetasojen hallinta on välttämätöntä, jotta lapsi voi ilmaista itseään kielellisesti niin, että hän tulee ymmärretyksi (Lyytinen, 2014). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lasten kielen kehityksen keskeiseksi osa-alueiksi on nimetty vuorovaikutustaidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavarasto sekä kielitietoisuus (Opetushallitus, 2018). Siiskosen, Poikkeuksen, Aron ja Ketosen (2003) mukaan lapsi oppii kielellisen kehityksen eri vaiheissa sellaisia taitoja, joihin hänen luku- ja kirjoitustaitonsa vähitellen pohjautuvat. Heidän mukaansa näitä lapsen kehitysvaiheita kuvataan käsitteillä: sukeutuva, varhainen, orastava ja alkava luku- ja kirjoitustaito sekä esi- ja leikkikirjoittaminen. Tässä tutkielmassa tarkastelemme lapsen kielellistä kehitystä eri ikävuosiin liitettyjen kehitysvaiheiden kautta.

3.1 Alle kouluikäisen lapsen tyypillisesti etenevän kielenkehityksen vaiheet

Kielen ja puheen kehitys tapahtuu tiettyjen vaiheiden kautta, mutta kuitenkin yksilöllisesti. Lapset osaavat eri ikäisinä ymmärtää kieltä, puhua kieltä ja ilmaista itseään kielellisesti. Vaikka kielen kehitys onkin yksilöllistä, siitä voidaan kuitenkin eritellä tiettyjä kehityksen piirteitä (Korpilahti, & Pihlaja, 2018). Seuraavaksi käsittelemme lyhyesti tyypilliseen kielenkehitykseen liitettyjä piirteitä kuuteen ikävuoteen asti.

3.1.1 Alle 1-vuotias

Lapsen kieli alkaa kehittymään heti syntymästä alkaen (Nurmilaakso & Välimäki, 2011). Vastasyntyneen lapsen ääntelyä on esimerkiksi itku, röyhtäily, maiskuttelu, nikottelu, yskiminen ja aivastelu (Lyytinen, 2014). Jo viikon ikäisenä vauva reagoi äkillisiin ääniin, tunnistaa vanhempiensa äänet ja erottaa korkean ja matalan puheen toisistaan (Woolfson, 2000). Vauvan ensiääntely on ympäristöstä riippumatonta ja hänellä on mahdollisuus omaksua mikä kieli tai mitkä kielet tahansa (Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2012). Kun lapsi kasvaa, hänen ääntelynsä alkaa muistuttamaan joitakin ääniteitä (Lyytinen, 2014; Woolfson, 2000).

Kuukauden iän ohittaneen vauvan itkuvalikoima lisääntyy ja hän ilmoittaa eri äänensävyin nälkä- ikävystymis-, väsymys- ja epämukavuusitkut vanhemmille (Einon, 1999; Woolfson, 2000). Kahden kuukauden ikäisenä vauva kujertaa ja toistelee vokaalimaisia ääniteitä sekä käyttää noin kahta tunnistettavaa, mutta tarkoituksetonta ääntä (Woolfson, 2000). Neljän kuukauden ikäisenä vauva äänitelee, että saa huomiota ja kuuntelee tarkasti kaukaisia ääniä (Woolfson, 2000). Puolen vuoden ikää lähestyttäessä lapsi aloittaa kokeilemaan aikaisempaa laajemmin vokaalimaisten ja konsonanttimaisten ääniteiden yhdistämistä toisiinsa (Einon, 1999; Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2012; Lyytinen, 2014; Woolfson, 2000).

Artikkelissaan Korpilahti ja Pihlaja (2018) kirjoittavat, että seitsemän kuukauden jälkeen lapsi ymmärtää yksittäisten sanojen merkityksiä ja osaa jo näyttää esimerkiksi, kuka heistä on äiti tai isä. Lapsi osaa myös osoittaa jonkin itselleen tutun esineen, esimerkiksi tutin tai kissan (Korpilahti & Pihlaja, 2018). Varhaisessa kielenkehityksen vaiheessa noin kahdeksan kuukauden ikäisenä lapsi tavallisesti jäljittelee muiden lasten tai aikuisten puhetta (Ketonen, ym., 2003; Woolfson, 2000). Yhdeksän kuukauden iässä lapsi käyttää kaksitavuista jokeltelua, kuuntelee jo puhetta ja saattaa jopa ymmärtää yksinkertaisia ohjeita (Woolfson, 2000).

Kymmenen kuukauden ikäisenä lapsi alkaa yhdistelemään jokeltelutavuja yhdeksi ilmaukseksi, esimerkiksi ”pah-ti” (Woolfson, 2000). Ensimmäisen ikävuoden loppupuolella lapsi alkaa ymmärtämään kieltä ja tämän jälkeen hän alkaa itsekin tuottamaan kommunikatiivisia eleitä ja kieltä (Lyytinen, 2014). Lapsen lähestyessä yhden vuoden ikää konsonantteja sisältävä ääntely lisääntyy valtavasti ja siinä samalla artikulointi tulee aikaisempaa selvemmäksi ja itsevarmemmaksi (Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2012).

3.1.2 1-2 -vuotias

Woolfsonin (2000) mukaan lapsi on usein sanonut ensimmäisen sanansa täyttäessään yhden vuoden. Esimerkki ensimmäisestä sanasta voisi hänen mukaansa olla “ättä” (äiti) tai “eiei” (heihei). Kunnarin ja Savinainen-Makkosen (2012) mukaan lapset ymmärtävät sanoja aikaisemmin kuin pystyvät itse tuottamaan niitä. Lasten ymmärtävä sanasto alkaa kehittymään paljon aikaisemmin kuin lapsi osaa tuottamaan ensimmäisen sanansa (Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2012). Korpilahti ja Pihlaja (2018) mainitsevat lapsen ensisanojen syntyvän yhden ja kahden ikävuoden aikana. Lapsen sanavaraston laajuus on yksilöllistä. Korpilahden ja Pihlajan (2018) mukaan sanaston laajuuden voidaan sanoa vaihtelevan muutamasta sanasta 200 sanaan, kun taas Woolfsonin (2003) mukaan lapsen sanavarastossa on kahden vuoden ikäisenä vähintään 200 sanaa. Lapsen kiinnostuksen lukemista kohtaan on havaittu olevan jo 14 kuukauden ikäisenä yhteydessä kehittyneempään sanastoon puolentoista vuoden ikäisenä (Laakso, Poikkeus & Lyytinen, 1999). Tolonen (2001) tuo ilmi, että pääosan ensimmäisistä sanoistaan lapsi oppii yhteisissä vuorovaikutussuhteissa toisen ihmisen kanssa. Hänen mielestään myös aikuisen sensitiivisyys lapsen kiinnostuksen kohteiden havaitsemiseen, taito ohjata lapsen tarkkaavaisuutta sekä toiminnan sanallistaminen ovat yhteydessä lapsen varhaisiin kielellisiin taitoihin (Tolonen, 2001).

Yksivuotias lapsi osaa noudattaa jo yksinkertaisia ohjeita johdonmukaisesti (Woolfson, 2000). Tolonen (2001) kirjoittaa artikkelissaan, että 1,5-vuotiaana lapsen huomio alkaa kohdistua enenevässä määrin ympäristön ihmisten puhetta kohtaan. Hänen mukaansa lapsi alkaa tällöin jäljittelemään kuulemiaan sanoja ja haluaa, että hänelle luetaan samoja kirjoja toistuvasti. Tässä vaiheessa lapsi on siirtymässä aktiiviseen kielen omaksumisen vaiheeseen (Tolonen, 2001). Kaksivuotiaana lapsen puhe käsittää jo liikettä ilmaisevia verbejä preesens muodossa, joihin kuuluvat esimerkiksi isä ajaa tai vauva nukkuu (Lyytinen, 2014).

3.1.3 3-4 –vuotias

Lapsella on kolmevuotiaasta alkaen innostus opetella uusia sanoja ja ilmaisuja, joissa sanat esiintyvät sijamuodoissa (Korpilahti & Pihlaja, 2018). Tässä vaiheessa lapsi osaa jo usein ääntää aikuisten käyttämät vokaalit omassa puheessaan (Lyytinen, 2014). Korpilahti ja Pihlaja (2018) tuovat ilmi, että eri sanaluokkien, adjektiivien, pronomien ja partikkeleiden, käyttö

lisääntyvät ja esimerkiksi verbien aikamuodot, monikon tunnukset ja genetiivit alkavat yleisty-
mään. Siiskosen ym. (2003) mukaan kolmivuotiaalla lapsella on käytössään kysymys-, käsky-
ja kieltolauseet (Lyytinen, 2014). Lapsella on jo hallinnassa kieliopillisia rakenteita ja hän osaa
taivutella sanoja oikein (Einon, 1999). Kolmevuotiaalla lapsella on usein käytössä myös itse
keksimiään sanoja, sanamuotoja ja taivutuksia (Korpilahti & Pihlaja, 2018). Tyypillisessä pu-
heessaan kolmivuotiaalla kuuluu esineiden paikan ja sijainnin kertominen (Lyytinen, 2014).
Einon (1999) mukaan lapsi käyttää tässä iässä kahta tai vaikka kolmeakin lausetta kertoessaan
vaikeita ja vähän monimutkaisia asioita. Woolfsonin (2003) mukaan kolmivuotiaana lapsen sa-
navarasto on jo vähintään 1000 sanaa, kun taas Einon (1999) mukaan kolmevuotiaan sanava-
rasto sisältää noin 800 sanaa. Kaiken kaikkiaan lapsen sanajärjestys alkaa muotoutua ja lapsi
alkaa käyttämään apuna sanajärjestystä selittäessään asioita muille (Einon, 1999). Paljon toistoa
sisältävät tarinat ovat mieluisia erityisesti 2-3-vuotiaille (Hakamo, 2011).

Neljävuotiaan lapsen puhe on yleensä helposti ymmärrettävää (Korpilahti & Pihlaja, 2018).
Neljävuotias lapsi osaa ilmaista asiansa käyttäen apuverbejä, eri aikamuotoja ja taivuttaa ver-
bejä eri persoonamuodoissa ja hänen puheessaan kuuluu myös käsky-, kiello- ja kysymyssanoja
(Korpilahti & Pihlaja, 2018). Nurmen ym. (2014) mukaan tässä iässä lapsi käyttää puheessaan
esineen paikkaa ja sijaintia koskevia sanoja. Heidän mukaansa lapsi oppii hallitsemaan ensin
käsitteet päällä ja alla ja sen jälkeen edessä ja takana. Lapsi peilaa paikan määreet ensin itseensä
(Nurmi ym., 2014). 4-5 vuoden ikäisenä lapsen odotetaan ääntävän konsonantit yleiskielen mu-
kaisesti (Lyytinen, 2014). 4-5-vuotias on kiinnostunut kuuntelemaan satuja ja tietokirjoja (Ha-
kamo, 2011).

3.1.4 5-6 –vuotias

Viisivuotiaana lapsi hallitsee sanojen taivutusmuotoja ja sanojen yhdistämistä ohjaavat perus-
säännöt omassa äidinkieleessään ja lapsen puhe tämän ikäisenä sisältää eri sanaluokkiin kuuluvia
sanoja lähes saman verran kuin aikuisen puhe (Korpilahti & Pihlaja, 2018; Nurmilaakso, 2010).
Ajan, paikan ja sijainnin kerronta tarkentuvat lapsella (Korpilahti & Pihlaja, 2018). Lapsen il-
maisuihin kuuluu joitakin syklisiä aikakäsitteitä, kuten esimerkiksi viikonpäiviä, kuukausia ja
vuodenaikoja (Nurmi ym. 2014). Lapsi osaa kertoa asioiden sekä esineiden muodon, koon,
värin ja suuruuden, ja sen lisäksi lapsi alkaa myös kertomaan itse keksimiään satuja ja loruja
(Korpilahti & Pihlaja, 2018).

Korpilahti ja Pihlaja (2018) esittävät, että kuusi vuotta täytettyään lapsella on käytössään keskimäärin yli 10 000 sanaa, ja hän alkaa huomaamaan, että sanat koostuvat äänneistä. Esikouluiän tienoilla lapsen kiinnostus kirjaimia ja äänneitä kohtaan herää (Hakamo, 2011). Hän alkaa laskemaan sanoissa esiintyviä äänneitä ja huomaa sanoissa olevia äänne-eroja (Korpilahti & Pihlaja, 2018; Nurmi ym., 2014). Lapsi tunnistaa kirjainten samanlaiset muodot, vaikka hän ei tietäisikään kirjainten nimiä (Nurmilaakso, 2010). Esikouluikää lähestyessä lapsi pystyy jo keskittymään monivaiheisiin, jännittäviin tarinoihin ja jaksaa kuunnella kuvittamatonta satua (Hakamo, 2011; Korpilahti & Pihlaja, 2018). Pitkää satua luettaessa hän myös pystyy muistamaan esimerkiksi sen, mille sivulle sadun lukemisessa jäätin edellisenä päivänä (Korpilahti & Pihlaja, 2018).

4 Tutkimuksen toteutus

Tavoitteenamme on selvittää kirjallisuuden avulla yhdessä lukemisen käsitteeseen liittyviä ilmiöitä kattavasti. Tulevina varhaiskasvatuksen opettajina olemme myös kiinnostuneita siitä, millainen vaikutus yhdessä lukemisella on alle kouluikäisen lapsen kielelliseen kehitykseen. Lisäksi haluamme selvittää, onko yhteisiin lukuhetkiin havaittu liittyvän joitain tekijöitä, jotka tekevät niistä erityisen suotuisia lasten kielellisen kehityksen kannalta. Kandidaatintutkielmamme tutkimuskysymykset ovat:

- 1. Kuinka yhdessä lukeminen tukee alle kouluikäisen lapsen kielellistä kehitystä?**
- 2. Millaisten lukuhetkiin liittyvien tekijöiden huomiointi vaikuttaa suotuisasti alle kouluikäisen lapsen kielelliseen kehitykseen?**

Toteutamme kandidaatintyömme parityönä, joten tutkimusprosessimme aikana meidän on pohdittava yhteistutkijuuden vaikutusta työhömmme. Tähän liittyy niin sanottu tutkijatriangulaation käsite. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijatriangulaatiossa tutkijat tutkivat yhdessä ilmiötä, keskustellen omista havainnoistaan ja näkemyksistään. On tärkeää, että tutkijat löytävät yhteisen näkemyksen tutkimuksen tekoon ja kirjoittamiseen liittyvistä asioista (Eskola & Suoranta, 1998).

Tutkielman tutkimusmetodina käytämme kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Koemme, että tekemällä kirjallisuuskatsauksen saamme mahdollisimman kattavan kuvan tutkimusaiheestamme ja hyvän teoriapohjan mahdollista Pro Gradu -tutkielmaamme varten. Kirjallisuuskatsauksen avulla kootaan aiempien tutkimuksien tuloksia, jotka ovat perustana uusille tutkimustuloksille (Salminen, 2011). Kirjallisuuskatsaus on kirjallinen yhteenveto lehtien artikkeleista, kirjoista ja muista asiakirjoista, joissa kuvataan tutkittavaa aihetta koskevaa ajankohtaista tietoa (Cresswell, 2005). Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on ymmärtämiseen tähtäävä ilmiön kuvaaminen (Kangasniemi ym, 2013). Siihen ei liity tiukkoja sääntöjä, mutta sen avulla tarkastelun kohteena oleva ilmiö voidaan kuvata laaja-alaisesti (Salminen, 2011). Kangasniemen tut-

kimusryhmän (2013) mukaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen vaihteita ovat 1) tutkimuskysymyksen muodostaminen, 2) aineiston valinta, 3) kuvailun rakentaminen sekä 4) tulosten tarkasteleminen (Kangasniemi ym., 2013).

Tutkimuskysymyksen muodostaminen on Kangasniemen tutkimusryhmän mukaan erittäin merkittävä ja koko kirjallisuuskatsausprosessia ohjaava tekijä. Tutkimuskysymys liitetään osaksi käsitteellistä tai teoreettista viitekehystä (Kangasniemi ym., 2013). Grantin ja Boothin (2009) mukaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tutkimuskysymys on usein kysymysmuodossa, ja valittua kysymystä voidaan tarkastella yhdestä tai useammasta näkökulmasta. Kangasniemi ym. (2013) mukaan toimivan tutkimuskysymyksen vaatimuksena on, että se on tarpeeksi täsmällinen ja rajattu, jotta ilmiötä voidaan tarkastella syvällisesti. Tässä kirjallisuuskatsauksessa meidän tutkimuskysymyksemme ovat muotoutuneet samalla, kun olemme työstäneet työtämme. Aluksi meillä oli vain yksi tutkimuskysymys, mutta prosessin edetessä mieleemme nousi kaksi kysymystä, joihin halusimme perehtyä tarkemmin. Haasteena kysymysten muodostamisessa oli saada rajattua ne mahdollisimman täsmällisiksi ja kuitenkin sopivan laajoiksi, jotta saisimme aikaiseksi mahdollisimman kattavan katsauksen. Koko kirjallisuuskatsauksemme tekoprosessin ajan olemme olleet tarkkoja siitä, että etsimämme tieteellinen tieto vastaa tutkimuskysymyksiimme.

Aineiston valinta ja analyysi ovat Kangasniemen ja kollegoiden (2013) mukaan aineistolähtöisiä ja ne tulevat osittain samanaikaisesti kuvailevan kirjallisuuskatsauksen prosessissa. Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018) keskeisessä roolissa olevan aineiston pitää olla laadukasta ja käytettyjen lähteiden alkuperäisiä. Heidän mukaansa yleisesti suositellaan, että lähteiden tulisi olla korkeintaan 10 vuotta vanhoja. Poikkeuksena kuitenkin pidetään alan klassikoita sekä tutkimuksia, joihin uudemmat tutkijat ovat tukeutuneet (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Grantin ja Boothin (2009) mukaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen aineisto koostuu aiemmin julkaistusta, tutkimusaiheen kannalta merkityksellisestä tutkimustiedosta ja sisältää usein jonkinlaisen kuvauksen aineiston valinnan prosessista. Hakuprosessissa Kangasniemi ym., (2013) mukaan määritellään tarkasti tietokannat, vapaat tekstisanat ja indeksoidut termit ja sanayhdistelmät.

Pyrimme käyttämään kandidaatintutkielmassamme mahdollisimman relevantteja ja ajantasaisia lähteitä sekä tutkimusaihettamme koskevia klassikotutkimuksia, joihin vertaisarvioituissa artikkeleissa viitataan edelleen yleisesti. Olemme hyödyntäneet tiedonhaussamme kotimaisia tietokantoja, kuten Oula-Finna ja Arto sekä kansainvälisiä tietokantoja, kuten EBSCO, ProQuest

ja Scopus. Lehdet, joista olemme löytäneet tieteellisiä artikkeleita, löytyvät muun muassa Julkaisuforumista. Olemme käyttäneet tiedonhaussa monipuolisesti erilaisia suomenkielisiä hakusanoja, esimerkiksi lapsen kielenkehitys, herkkyysvaiheet, yhteinen lukeminen, varhaiskasvatus, keskittyminen, kuunteleminen, pedagoginen hetki, lepohetki, kirjallisuus. Englanninkielisinä hakusanoina olemme käyttäneet esimerkiksi shared reading, joint reading, early childhood education, children book, listening. Teimme erilaisia yhdistelmiä hakusanoista, jotta saisimme mahdollisimman laajan ja monipuolisen aineiston, joka auttaa meitä löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Tiedonhaun perusteella olemme löytäneet monipuolisesti aihettamme koskevia tutkimuksia, vertaisarvioituja artikkeleita, aiheeseen liittyviä käsikirjoja sekä kokoomateoksia.

Kuvailun rakentamisen vaiheessa valitusta aineistosta etsitään tutkittavan ilmiön kannalta merkittäviä asioita, joita ryhmitellään sisällöllisesti kokonaisuuksiksi (Kangasniemi ym., 2013). Tutkittavaa ilmiötä voidaan tarkastella esimerkiksi teemoittain, kategorioittain tai suhteessa käsitteisiin tai teoreettiseen lähtökohtaan (Grant & Booth, 2009). Kuvailun esittäminen tekstimuodossa edellyttää Kangasniemen ja kollegoiden (2013) mielestä aineiston syvällistä tuntemista sekä valitun aineiston hallintaa kokonaisuutena.

Tulosten tarkastelemiseen sisältyvät Kangasniemen ja kollegoiden (2013) mukaan sekä sisällöllisen että menetelmällisen pohdinnan sekä tutkimuksen etiikan ja luotettavuuden arviointi. Vaikka kuvaileva kirjallisuuskatsaus perustuukin kokonaan kirjallisuuteen, on heidän mielestään olennaista, että se sisältää pohdinnan tuotetusta tuloksesta. Tässä osassa tutkimusta koostetaan ja tiivistetään kirjallisuuskatsauksen tuottamat keskeiset tulokset (Rhoades 2011). Tuloksia tarkastellaan suhteessa laajempaan kontekstiin sekä suhteessa menetelmän ja tutkimusvaiheiden eettisiin ja luotettavuuteen liittyviin kysymyksiin (Kangasniemi ym., 2013). Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset liittyvät Kangasniemen tutkimusryhmän mukaan tutkimuskysymyksen muotoiluun sekä tutkimusetiikan noudattamiseen kaikissa prosessin vaiheissa. Luotettavuuteen liittyvät kysymykset ovat yhteydessä puolestaan tutkimuskysymyksen ja käytetyn aineiston perusteluun, kuvailun argumentoinnin vakuuttavuuteen sekä siihen, kuinka johdonmukainen prosessin kulku on ollut (Kangasniemi ym., 2013).

5 Yhdessä lukemisen vaikutuksia alle kouluikäisen lapsen kielelliseen kehitykseen

Lapsi oppii kielen luonnollisessa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa. Se mitä lapsi erityisesti oppii, riippuu lapsen kehitysvaiheesta (Laakso, Poikkeus & Lyytinen, 1999). Kielen kehittyessä ihmisten välinen vuorovaikutus syvenee, ja puheen sisäistyessä varsinainen ajattelu saa alkunsa (Piaget, 1988). Suojala (2009) esittää vuorovaikutuksen perustan olevan arjen yhteisessä toiminnassa lapsen kanssa. Aikuisen ja lapsen yhteiset leikki- ja lukutilanteet ovat erityisen tärkeässä asemassa kielen oppimisen kannalta, sillä yhdessä lukemisen tilanteissa kieli on usein moniulotteisempaa ja keskustelut ovat pidempiä kuin arjen tavallisissa tilanteissa (Suojala, 2009). Alijoen (1998) mukaan 6-vuotiaana erottuvat selkeästi lapset, joiden kanssa aikuiset ovat keskustelleet paljon, ja joille on myös luettu usein. On havaittu, että he ovat ikätovereitaan edellä kielellisiltä taidoiltaan, tunne-elämän kehitykseltään sekä tiedon määrältään (Alijoki, 1998).

5.1 Sanavarasto

On esitetty, että lukutilanteissa ilmenevä jaettu tarkkaavaisuus edistäisi sanavaraston kehittymistä. Muun muassa Busin, van Ijzendoornin ja Pellegrinin (1995) meta-analyysi tukee ajatusta vanhemman ja lapsen välisten lukuhetkien merkitystä lapsen sanavaraston kehittymisen kannalta. Lerkkanen ym. (2018) toteavat lapsen sanavaraston, tarkkaavaisuuden ja keskittymiskyvyn kehittyvän, kun lapselle luetaan ääneen keskustellen samalla luetusta tekstistä. Alijoen (1998) mukaan lukeminen laajentaa lapsen sana- ja käsitevarastoa sekä edistää hänen mielikuvituksensa kehittymistä. Myös Ketonen ym. (2003) ja Siiskonen, Poikkeus, Aro ja Ketonen (2014) mainitsevat lapsen sanavaraston karttuvan yhteisten kirjan lukemis- ja katseluhetkien ansiosta. Katsellessa ja luettaessa kirjoja yhdessä lapsen kanssa aikuisella on mahdollisuus muuttaa kirjan tekstiä lapsen ymmärryksen tasoiseksi ja painottaa tärkeitä sanoja (Ketonen ym., 2003).

Alijoen (2011) mukaan sanavaraston kartuttaminen on tärkeää alle kouluikäisillä lapsilla, sillä se edesauttaa esimerkiksi heidän lukutaidon oppimistaan. Jos lapsella on laaja sanavarasto, samalla hänen muistinsa sekä äänteiden prosessointitaitonsa ovat myös hyvät (Alijoki, 2011).

Julkusen (1993) tutkimuksista on käynyt ilmi sanavaraston yhteys lapsen kehittyvälle lukutaidolle. Mitä laajempi sanavarasto lapsella on, sitä paremmaksi lukijaksi hän aikanaan kehittyy (Julkunen, 1993). Julkunen (1987) peruskoulun kuudesluokkalaisten luetunymmärtämistäitoja käsittelevä tutkimus, osoitti ennen koulua hankitun sanavaraston olevan tärkein luetunymmärtämistäitojen selittäjä kuudennella luokalla (Julkunen, 1993).

Lyytisen (2014) mukaan suomalaisten lasten varhaista kirjakiinnostusta koskevassa tutkimuksessa huomattiin kirjoista kiinnostuneilla lapsilla olevan laaja sanavarasto, aloittavan muita aikaisemmin kirjojen ja lehtien selailun ja he pyysivät useammin vanhempiaan lukemaan ja jaksivat keskittyä lukuhetkiin paremmin kuin ne lapset, jotka eivät olleet kiinnostuneita kirjoista. Hän esittää hyvän sanavaraston olevan mahdollisesti yhteydessä siihen, että lapset kykenivät seuraamaan tapahtumia paremmin ja keskittyivät kuuntelemaan kauemmin, kun heille luettiin.

5.2 Kielellinen tietoisuus

Kielellinen tietoisuus eli kyky tarkastella kieltä kehittyy lapselle vähitellen (Ketonen, Poikkeus & Siiskonen, 2003). Siiskosen ym. (2014) ja Lerkkasen (2006) mukaan aikuisen lukiessa lapselle ääneen, lapsi oppii havaitsemaan puhutun ja kirjoitetun kielen välillä olevan yhteyden. Myös Bus ja kollegat (1995) huomasivat tutkimuksessaan, että tarinoiden ääneen lukeminen ja keskustelu tarinoista auttavat lapsen kehittymistä kirjoitetun kielen tietoisuuden sekä puhutun kielen yhteydestä. Orvaston ja Levolan (2010) mielestä lapselle lukeminen kehittää hänen kielellistä tietoisuuttaan ja auttaa lasta ymmärtämään sadun tärkeimpiä tapahtumia sekä syy-seuraussuhteita.

Lehmuskallio (1997) nostaa esille artikkelissaan lasten tulevan jo varhain tietoisiksi siitä, että kirjoitettu kieli on yksi tapa tehdä asiat ymmärrettäviksi. Lapset alkavat hänen mukaansa reagoida teksteihin, jotka merkitsevät heille jotakin ja jotka he tunnistavat (esim. logot). Hän esittää, että lapset oppivat ensimmäiseksi painetun tekstin merkitsevän jotakin, toiseksi, mitä se merkitsee ja lopuksi, kuinka painettu teksti saa merkityksensä (Lehmuskallio, 1997).

Tietoisuus kirjoitetusta kielestä kehittyy, kun lapselle luetaan paljon erilaisia tekstejä (Nurmi-laakso, 2011). Näin lapsi oppii erilaisten käsitteiden merkityksiä, kielen käyttötapoja sekä ymmärtämään, että erilaisissa tilanteissa käytetään erilaista kieltä (Hakamo, 2011). Kun lapselle

annetaan malli lukemisesta, hän kiinnostuu kielestä ja oppii erottamaan samalla sanojen alkuäänteitä sekä huomioimaan erimittaisia sanoja (Nurmilaakso, 2011).

5.3 Kuullun ymmärtämisen taidot

Kuullun ymmärtäminen tarkoittaa viestin kuulemistä, sen ymmärtämistä ja tulkitsemistä (Mattinen ym. 2013). Muiden kielellisten taitojen ohella lapselle lukeminen tukee myös kuullun ymmärtämistä (Bus ym., 1995; Siiskonen ym. 2014). Hakamon (2011) mukaan luettavaa kirjaa seuratessaan lapsi oppii keskittymään kuuntelemiseen ja ymmärtämään kuulemaansa. Myös Mattisen tutkimusryhmän (2013) tutkimuksen tulokset tukevat aikaisempia interventiotutkimuksia, joiden mukaan lapsen ja aikuisen yhteisillä kirjanlukuhetkillä on merkittävä vaikutus lasten kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymiseen. Kun tarjoamme lapselle uusia ja erilaisia tapoja ymmärtää kuulemansa tarina, luomme samalla lapselle pohjaa uusien kirjoitettujen tarinoiden lukemiselle ja ymmärtämiselle (Mattinen ym., 2013).

Lepolan, Lynchin, Laakkosen, Silvenin ja Niemen (2012) tehostettua satuinterventiota koskevassa tutkimuksessa tutkittiin vuorovaikutteisen lukemisen avulla tapahtuvia lasten saduista tekemiä johtopäätelmiä. Heidän mukaansa tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä lasten kuullun ymmärtämisen taitojen kehittyvän neljästä kuuteen ikävuoteen saakka. Tutkimuksen mukaan kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymiseen liittyviä tekijöitä neljävuotiaana olivat fonologinen tietoisuus, sanojen merkitysten tunnistaminen, lauseiden muistaminen, päättelytaidot sekä kuullun tarinan ymmärtäminen (Lepola ym., 2012).

5.4 Lukutaito

Lukemaan oppiminen kuuluu osaksi kielellisen kehityksen kokonaisuutta (Hakamo, 2011). Yhteisen lukemisen on havaittu olevan yhteydessä myös lapsen lukutaitoon. Esimerkiksi Bus ja kollegat (1995) ovat tarkastelleet meta-analysissään yhteisen lukemisen vaikutusta lapsen lukutaidon kehittymiseen. Heidän tutkimuksensa mukaan yhteinen lukeminen on myönteisesti yhteydessä lapsen kielelliseen kehitykseen ja vaikuttaa erityisesti alkavien lukijoiden lukutaidon kehitykseen. Ketosen, Poikkeuksen ja Siiskosen (2003) mukaan lapsen lukemisvalmiuk-

sien perusta syntyikin jo ensimmäisten ikävuosien aikana, jolloin lapsi kartuttaa sanavarastoaan ja tutustuu äidinkieleensä puheen, lorujen ja hänelle luettujen kirjojen avulla. Myös Hakamon (2011) mukaan lukutaito alkaa kehittymään jo paljon ennen varsinaisen lukuopetuksen alkua lapsen eläessä kielellisessä vuorovaikutuksessa, kirjoitetun kielen ympäröimänä sekä osallistumalla aktiivisesti lukemistilanteissa.

Ylönen (2000) sekä Nurmilaakso ja Välimäki (2011) esittävät yhteisten lukuhetkien aikuisen kanssa herättävän lapsessa positiivisen asenteen lukemista kohtaan. Myös Torppa ym. (2011) mainitsevat artikkelissaan yhteisten lukemiskokemusten tukevan lapsen mielenkiintoa lukemista kohtaan ja muodostavan myönteisen kehän, jossa lapsen oma kiinnostus aktivoi vanhempia lukemaan hänelle lisää. Lasten kiinnostus kirjoihin on sekä edellytys lukemaan oppimiselle sekä seurausta siitä (Lyytinen, 2014).

6 Lukuhetkien taustalla olevien tekijöiden vaikutus kielelliseen kehitykseen

Varhaislapsuuden aikaisella vuorovaikutuksella on merkittävä positiivinen yhteys lapsen kielellisten taitojen kehitykseen sekä luku- ja kirjoitustaidon pohjan rakentumiseen (Lerikkanen, 2006). Aikuisten ja lasten yhteisen lukemisen on havaittu kehittävän lapsen kielellisiä taitoja monipuolisesti. Crain-Thoresonin ja Dalen (1999) mukaan aina kaikki vanhemmat tai ammattikasvattajat eivät osaa hyödyntää yhdessä lukemisen tilanteita lapsen kielen kehityksen tukemiseen. Aikuisen lukuhetkelle valitsema liian haastava tai helppo kirja vähentää lapsen innokkuutta keskustella kirjasta (Crain-Thoreson & Dale, 1999). Alijoen (2011) mielestä kasvattajalla on suuri vastuu kirjojen valinnassa ja hänen mielestään kirjojen tulisi olla vaihtelevia sekä lasten kielellisiä taitoja rikastuttavia. Myös Horstin (2015) mukaan aikuinen voi tahattomasti vaikeuttaa muun muassa uusien sanojen oppimista lukuhetkillä. Esimerkiksi liian monen uuden sanan opettelu kerrallaan voi tehdä sanojen oppimisen vaikeaksi (Horst, 2015).

Dunst, Simkus ja Hamby (2012) nostavat artikkelissaan esille käytäntöjä, jotka tekevät lukuhetkistä mielekkäitä ja suotuisia lasten kehityksen kannalta. Heidän mukaansa aikuisen on tärkeää lukea innostavasti, tukea lasten yrityksiä osallistua kirjojen katselemiseen, lukea riimejä sisältäviä tarinoita, huomioida lasten mielenkiinnon kohteita luettavan kirjan valinnassa, lukea samaa kirjaa toistuvasti lapsen sitä toivoessa sekä pitää lukuhetket sen pituisina, että lapsen mielenkiinto pysyy yllä. On tärkeää, että lukemistilanteet toteutuvat lapsen iän ja kehitysvaiheen edellyttämällä tavalla, ensimmäiset lukuhetket saattavat olla hyvinkin lyhyitä (Siiskonen ym., 2014). Pienten lasten sitoutuminen lukukokemuksiin on Dunstin tutkimusryhmän (2012) mukaan helpompaa, kun lukukokemuksista tehdään lapsille hauskoja, nautittavia ja mielenkiintoisia. Seuraavaksi tarkastelemme tekijöitä, joiden on havaittu olevan vaikuttamassa siihen, kuinka suotuisa lukemistilanne on lapsen kielellisen kehityksen kannalta yhteisillä lukuhetkillä.

6.1 Jaettu tarkkaavaisuus

Kielellisten taitojen tukeminen ja kehittäminen voidaan Bouchardin tutkijaryhmän (2009) mukaan jakaa lapsilähtöiseen, vuorovaikutusta ohjaavaan sekä kieltä mallintavaan toimintaan. Heidän mukaansa lapsilähtöinen toiminta sisältää jaettua tarkkaavaisuutta ja yhteistä tekemistä aikuisen kanssa, jolloin lähtökohtana ovat lapsen omat kiinnostuksen kohteet. He esittävät, että varhaista kielen kehitystä tukee sellainen vuorovaikutus, jossa aktiivisesti ylläpidetään ja suunnataan lapsen huomiota ympärillä oleviin esineisiin, asioihin ja tapahtumiin sekä nimetään kiinnostuksen kohteita (Bouchard ym., 2009). Laakson (2014) mukaan aikuinen voi esimerkiksi esittää helppoja kysymyksiä tai pyytää lasta osoittamaan kirjan kuvasta, missä jokin asia on. Kun lapsi näyttää toiminnallaan, että asia tai esine on yhteisen tarkkaavaisuuden kohde, on kyseessä tällöin jaettu tarkkaavaisuus (Laakso, 2014).

Laakso (2014) on havainnut, että jaetun tarkkaavaisuuden taidot lapsella ovat yhteydessä sekä kommunikaation että kielellisten ilmausten kehitykseen. Laakson, Poikkeuksen, Katajamäen ja Lyytisen (1999) mukaan tutkimuksista saadut tulokset osoittavat, että hyvät jaetun tarkkaavaisuuden taidot ennustavat enemmän kielen tuottamisen kuin kielen ymmärtämisen taitoja. Ylösen (2000) sekä Nurmilaakson ja Välimäen (2011) saamien tutkimustulosten mukaan lasten ja aikuisten yhteiset lukuhetket kehittävät lapsen kielellisiä taitoja sekä lukemiseen liittyviä valmiuksia. On esitetty, että jaettu tarkkaavaisuus edistäisi muun muassa sanavaraston kehittymistä. Muun muassa Busin ja kollegoiden (1995) meta-analyysi tukee ajatusta vanhemman ja lapsen välisten lukuhetkien merkityksestä lapsen sanavaraston kehittymisen kannalta.

Lapsi nauttii useimmiten aikuisen läheisyydestä ja hän syventyy yhteisissä lukuhetkissä katselemaan kuvia ja kuuntelemaan (Nurmilaakso & Välimäki, 2011; Ylönen, 2000). Gauvainin (2001) mukaan aikuisen on tärkeää olla tietoinen siitä, että lapsi rakentaa yhteisen vuorovaikutuksen tilanteessa käsitystään kohteen kiinnostavuudesta tarkkailemalla aikuisen lukuhetkellä esiintyviä tunneilmaisuja ja eleitä, joiden perusteella hän voi tulkita lukuhetken joko innostavaksi tai tylsäksi. Kun aikuinen keskustelee kirjan kuvista ja tarinan herättämistä ajatuksista lapsen kanssa, heidän välilleen syntyy väistämättä vuorovaikutus ja yhteys (Nurmilaakso & Välimäki, 2011; Ylönen, 2000). Nurmilaakson ja Välimäen (2011) sekä Ylösen (2000) mukaan aikuisen ja lapsen välisissä lukutilanteissa pidetään tärkeänä aikuisten aitoa läsnäoloa ja siinä täytyy huomioida myös lapsen motivaatio ja kiinnostuksen kohteet.

6.2 Lukutyö

Lapsen kehityksen kannalta ei ole tärkeää vain se, että hänelle luetaan, vaan erityisesti on kiinnitettävä huomiota siihen, miten luetaan (Suojala, 2009). Silvenin, Ahtolan ja Niemen (2003) mukaan lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laadulla on havaittu olevan ratkaiseva merkitys muun muassa lasten sanavaraston laajenemisessa ja kielenymmärtämisessä. Lukemiseen liittyvät vinkit ovat aikuiselle tarpeellisia, sillä Luomaniemi, Lepola ja Salmela (2010) esittävät näkemyksen, jonka mukaan mikä tahansa lukutyö tai -tilanne eivät aina muodostu suoraan lapsen ymmärrystä ja kielen kehitystä tukevaksi. Heidän mukaansa pohdinnat siitä, kuinka paljon, miksi ja miten lapselle luetaan, ovat merkittäviä lapsen orastavan luku- ja kirjoitustaidon, kielellisten valmiuksien, ymmärtämistaitojen, motivaation sekä asenteiden kehittämisen kannalta.

Kirjanlukutilanteissa keskustellaan yleensä enemmän ja keskustelut ovat pidempiä kuin tavallisessa arjen hyöriässä lasten kanssa (Lyytinen & Lyytinen, 2003). Hakamon (2011) mukaan ääneen lukemisen laatua selvittäneissä tutkimuksissa on havaittu keskustelevan vuorovaikutuksen olevan kriittinen vaikuttaja lapsen kielellisten taitojen kehittymisen kannalta. Bechin, McKeown ja Kucan (2002) mukaan tutkimukset osoittavat, että vuorovaikutteinen lukeminen lasten kanssa ja siihen liitetty sanojen käsittely ovat merkityksellisiä tapoja tukea muun muassa lapsen sanaston laajenemista (Lerkkanen, 2006). Lyytisen ja Lyytisen (2003) mukaan lapsen kielellisen kehityksen kannalta hyödyllisintä aikuisen puhe on silloin, kun puhutaan asioista niiden välittömässä läheisyydessä tai kun puhutaan turvallisessa ja positiivisessa ilmapiirissä niistä aiheista, jotka kiinnostavat lasta juuri sillä hetkellä, ja jotka ovat yhteydessä lapsen omaan puheeseen ja toimintaan. Myös Hakamon (2011) mukaan vuorovaikutus tapahtuu lapsen kannalta suotuisimmalla tavalla, kun aikuinen tukee lapsen ymmärrystä ja tulkintaa tekstistä yhdistämällä tapahtumat lapsen omaan elämään. Hänen mielestään aikuisen ja lapsen esittämät kysymykset ja vastaukset lukemisen aikana ohjaavat lukutilanteen sellaiselle tasolle, joka parhaiten vastaa lapsen sen hetkistä kehitystasoa.

Sénéchal (1997) huomasi tutkimuksessaan vanhempien aktiivisen kyselemisen ja uusien sanojen käsittelemisen yhteisen lukuhetken aikana olevan merkityksellistä lapsen kielelliselle kehitykselle. Silvenin (2006) mukaan suotuisa kielen kehitys näyttäytyy sellaisessa tuokiossa, jossa vanhempi lukee kuvakirjan tekstiä ja esittää lapselle monipuolisia kysymyksiä, jotka edellyttävät vastaukseksi kielellisesti monipuolisia lauseita, joita vanhempi taas omalla vuorollaan saat-

taa laajentaa. Vastaavasti hitaammasta kehityksestä kertoo dialogi, jossa vanhempi säätelee lapsen tarkkaavaisuutta, nimeää ja korjaa runsaasti lapsen sanomisia, mutta lukee vähemmän ja laajentaa ja kyselee harvemmin (Silvén, 2006). Taitavat kasvattajat panostavat vuorovaikutusprosessin laatuun ja käyttävät sitä opetus- ja oppimistilanteena (Mattinen ym., 2013). Mattisen tutkimusryhmän (2013) mukaan tavoitteellinen ohjaus vaatii kasvattajalta joustavuutta ja herkkyyttä huomata lapsen aloitteita.

Luomaniemen ja kollegoiden (2010) mukaan lukutyylin on huomattu vaikuttavan lapsen oppimiseen, mutta silti mikään lukutyyli ei ole osoittautunut ainakaan vielä selvästi muita paremmaksi. Joistain lukemistyyleistä on heidän mukaansa kuitenkin havaittu olevan enemmän hyötyä lapsille. Mattisen tutkimusryhmän (2013) mielestä keskustelevalle lukemisella on saatu aikaan todella myönteisiä ja pitkäkestoisia vaikutuksia lasten sanavaraston kasvuun ja kuullun ymmärtämisen taitojen edistämiseen. Tutkimuksissa on myös huomattu, kuinka kielellisesti heikompi tasoiset lapset hyötyvät kuvailevasta lukemisesta, kun taas kielellisesti taitavammille on suotuisaa päästä kuulemaan ilmeikkäästi luettua tekstiä, jossa on vähemmän keskeytyksiä kuin keskustelevämmässä kuvailevassa tyyliässä (Luomaniemi ym., 2010). Myös Merisuo-Storm (2010) on nostanut esille artikkelissaan samankaltaisia havaintoja kuin Luomaniemi kumppaneineen. Hänen mukaansa tutkimuksissa on havaittu erityisesti 2-3-vuotiaiden hyötyvän keskustelevästä lukutyylistä (Merisuo-Storm, 2010). Useat tätä vanhemmat lapset eivät kuitenkaan tarvitse Merisuo-Stormin mielestä enää niin paljon aikuisten tukea ymmärtääkseen tarinaa ja nauttiakseen sen kuuntelusta. Molin, Busin, de Jongin ja Smeetsin (2008) mukaan vanhemmat, kielellisesti taitavammat lapset usein haluaisivatkin kuunnella kertomusta keskeytyksittä.

6.3 Lukemisen määrä

Busin ja hänen tutkimusryhmänsä (1995) ovat havainneet tutkimustulostensa perusteella lasten ja vanhempien yhteisen lukemisen määrällä olevan merkittävä positiivinen vaikutus lapsen kielelliseen kehitykseen. Torpan tutkimusryhmä (2007) havaitsi tutkimuksessaan lapsen ja vanhemman varhaisen yhteisen lukemisen määrän olevan yhteydessä muun muassa lapsen sanavaraston kehitykseen. Vanhempien ja lasten välisten lukuhetkien määrän on havaittu vaikuttavan vahvasti myös lasten lukemiseen liittyviin taitoihin (Silinskas ym., 2010). Horst (2015) esittää, että lapset oppivat ymmärtämään lukuhetkillä uusia sanoja erityisesti silloin, kun heille luetaan

toistuvasti samoja kirjoja. Sénéchalin (1997) tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatusikäiset lapset oppivat enemmän sanoja silloin, kun heille luetaan sama tarina kolme kertaa kuin jos se luettaisi heille vain kerran.

Korkeamäen (2011) mukaan lasten suosikkisatuihin ja yhä uudelleen ja uudelleen luettuihin tarinoihin sisältyy ulkoa oppiminen, jolloin lapset rakentavat kertomukselle omaa merkitystään. Lapsi käyttää omin sanoin satua kertoessaan sellaisia sanoja ja kielenrakenteita, joita hän ei muulloin käytä, joten siksi tällainen kokemus on lapselle ainutlaatuisen kehittävä (Korkeamäki, 2011). Kun tarina luetaan lapselle useamman kerran, lapsi nauttii tarinoiden tapahtumien uudelleen kokemisesta sekä kielellisten rakenteiden toistumisesta (Siiskonen ym., 2014; Ylönen, 2000). Samoin Laineen (2018) mielestä lapsen kannalta on tärkeää kuulla samoja tarinoita, vaikka hän osaisikin ne jo ulkoa. Hän mainitsee tutkimusten tulosten osoittavan, että samojen tarinoiden kuuleminen kehittää lasten kielen oppimista nopeammin kuin se, että heille luettaisiin aina eri tarinoita. Lapsen lyhytkestoisen muistin heikkous vaikeuttaa sanavaraston karttumista, joten juuri siksi saman sadun kuuleminen moneen kertaan on tärkeää (Alijoki, 2011). Samalla tavalla kuin aikuiselle, myös lapselle tarttuminen vanhaan, tuttuun kirjaan voi tuoda turvallisuuden ja jatkuvuuden tunnetta, varsinkin silloin, jos elämäntilanne syystä tai toisesta tuntuu vaikealta tai hallitsemattomalta (Laine, 2018).

6.4 Kodin lukuympäristö

Lasten lukutaitoa mittaavassa kansainvälisessä PIRLS-tutkimuksessa (2017) todetaan kodin vaikutuksen olevan merkittävä lapsen asenteisiin, tietoihin ja taitoihin lukemista kohtaan. Tiedostaessaan tämän vanhemmat voivat varhaisilla lukemista tukevilla toimillaan vaikuttaa lapsen koulumenestykseen (Leino ym., 2017). Siiskosen ym. (2014) mukaan lapsen lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksien kannalta on merkittävää, että kotona luetaan ja keskustellaan lukukokemuksista. Aikuisen ääneen lukeminen lapselle näyttäisi olevan Crain-Thoresonin ja Dalen (1999) mukaan suotuisa tapa harjoitella ja kehittää lasten kielellisiä taitoja. Yhteiset lukuhetket ovat myös lapselle läsnäolon ja rauhoittumisen hetkiä (Alijoki, 1998). On myös huomattu, että lapset, joille vanhemmat ovat lukeneet kirjoja jo varhain, näyttävät osoittavan enemmän kiinnostusta kirjojen lukemiseen kuin ne lapset, joilla ei ole tästä aikaisempaa kokemusta (Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994).

Varhaisessa ikävaiheessa tärkein kieltä ja lukuvalmiuksia kehittävä ympäristö muodostuu kodin vuorovaikutussuhteista sekä lapsen tutustumisesta luetun kielen maailmaan virikkeiden ja toiminnan avulla (Laakso, Poikkeus & Torppa, 2011). Myös Laakson, Poikkeuksen ja Lyytisen (1999) tutkimuksen mukaan vanhemman ja lapsen yhteisten lukemishetkien laatu on nähty vahvoiksi ympäristöllisiksi tekijöiksi lapsen kielen kehityksessä. Heidän mukaansa varhaisessa ikävaiheessa tärkein kieltä ja lukuvalmiuksia kehittävä ympäristö muodostuu kodin vuorovaikutussuhteista (Laakso, Poikkeus & Lyytinen, 1999). Torpan (2007) mukaan kotiympäristön piirteistä lapsen ja vanhemman yhteisen lukemisen määrä ennusti lapsen hyvää sanavarastoa vanhempana.

Leino, Nissinen, Puhakka, Rautopuro (2017) toteavat kansainvälisen lastenlukutaitotutkimuksen pohjalta, että vanhempien oma lukuharrastus vaikuttaa merkittävästi siihen, miten vanhemmat suhtautuvat lukemiseen, kannustavat lukemaan ja antavat lukevan aikuisen mallin lapsille. He toteavat vanhempien asenteen lukemista kohtaan vaikuttavan lapsen lukuharrastukseen jo aivan pienestä lähtien. Jos vanhempi ei pidä lukemisesta eikä arvosta sitä, saattaa tämä asenne siirtyä myös lapselle, jolloin kirja voi olla entistä vähemmän osana lapsen ajanvietettä (Leino ym., 2017). Korkeamäen (2011) mukaan myös innostus on tarttuvaa ja sosiaalinen vuorovaikutus saa yleensä lapset tulemaan mukaan ja osallistumaan lukutapahtuman keskiöön. Lyytisen ja Lyytisen (2003) mukaan tutkittaessa suomalaisten lasten varhaista kiinnostusta kirjoihin huomattiin, että kirjoista kiinnostuneilla lapsilla oli laaja sanavarasto, he aloittivat muita lapsia aikaisemmin kuvakirjojen ja lehtien selailun, pyysivät useammin vanhempiaan lukemaan heille kirjoja sekä jaksoivat keskittyä kuuntelemiseen paremmin kuin ne lapset, jotka eivät olleet kiinnostuneita kirjoista.

Lukemiseen motivoiva ympäristö on Korkeamäen (2011) mukaan erittäin merkittävä varsinkin niille lapsille, jotka eivät ole saaneet kokea lukemisen iloa, eikä heillä ole omaa mielenkiintoa lukukokemuksiin. Esimerkkinä on Sénéchal, LeFevren, Hudsonin ja Lawsonin (1996) tutkimus, jonka tulokset osoittivat lastenkirjojen määrällä olevan positiivinen yhteys pienten lasten kielellisiin taitoihin. Myös Morrison (2009) esittää vanhempien ja lasten yhteisten lukuhetkien, kirjastokäyntien ja kirjojen helpon saatavuuden kotona edistävän lasten akateemisia taitoja, kuten lukemaan oppimista.

6.5 Lukuhetket varhaiskasvatuksessa

Perinteinen lastenkirja ei ole aina kaikille varhaiskasvatuksen piirissä oleville lapsille jokapäiväinen ja tuttu asia (Heikkilä-Halttunen, 2016). Aerilan ja Sarmavuoren (2010) mielestä varhaiskasvatusympäristössä onkin syytä huomioida kotiympäristön vahva merkitys lapsen kirjallisuutta ja lukemista kohtaan muodostuvaan asenteeseen. Perheiden erilaiset elämäntilanteet vaikuttavat siihen, millaisia kielellistä kehitystä tukevia vuorovaikutustilanteita perheessä voidaan tarjota lapselle (Merisuo-Storm, 2010).

Varhaiskasvatuksessa luettu ja käsitelty kirjallisuus tasa-arvoistaa lasten lähtökohtia, mutta ei voi täysin korvata kodin myönteistä asennetta kirjallisuuteen (Aerila & Sarmavuori, 2010). Alijoki (2011) muistuttaa lapsen varhaisten vuosien olevan kielenkehityksen tukemisessa kaikkein tärkeintä aikaa. Varhaiskasvatuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena onkin tukea lapsen kielen ja puheen kehittymistä yhdessä lasten vanhempien kanssa (Heikkilä-Halttunen, 2016). Myös Aerilan ja Sarmavuoren mielestä päiväkotien tehtävänä olisi auttaa vanhempia kirjojen käytössä ja kertoa millainen merkitys yhteisillä lukuhetkillä lapselle on.

Merisuo-Stormin (2010) mukaan varhaiskasvatusympäristössä on kiinnitettävä huomio useisiin tekijöihin, jotta se toimisi jokaiselle lapselle mahdollisimman hyvänä oppimisympäristönä. Heikkilä-Halttusen (2016) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstöllä täytyy ensinnäkin olla taito tunnistaa lasten erilaiset kiinnostuksen kohteet sekä heidän kehitystasonsa. Lapsilla pitäisi olla mahdollisuus tutustua kirjoihin omin päin myös varhaiskasvatusympäristössä (Merisuo-Storm, 2010; Heikkilä-Halttunen, 2016). Tämä onkin helppoa, jos ne ovat lasten saatavilla lelujen ja rakennuspalikoiden tapaan matalassa hyllyssä, laatikossa tai korissa kansikuva näkyvillä (Heikkilä-Halttunen, 2016). Näkyvillä olevat kirjat houkuttelevat lapsia käyttämään niitä omassa toiminnassaan (Merisuo-Storm, 2010).

Varhaiskasvatuksen jokapäiväiseen arkeen tulisi kuulua aikuisen ja lapsen keskinäisiä ääneenlukuhetkiä, joiden tulisi olla myös pedagogisesti suunniteltuja ohjattuja hetkiä (Heikkilä-Halttunen, 2016). Heikkilä-Halttusen (2016) mielestä tämä toteutuu parhaiten silloin, jos ryhmä pystytään rajaamaan enimmillään viiteen–kuuteen lapseen. Myös Korkealaakson (2011) mukaan lapsille lukemisen tulisi olla säännöllistä ja päivittäistä sekä varhaiskasvatuksessa että alkuopetuksessa, ja jopa koko alakoulun ajan. Hänen mukaansa lapsille lukemiseen käytetty aika on investointi, josta on hyötyä pitkälle tulevaisuuteen, sillä niistä lapsista, joille on luettu paljon, tulee usein myös innokkaita lukijoita. Lastenkirjallisuus antaa Heikkilä-Halttusen (2016) mukaan lapselle mahdollisuuden sukeltaa seikkailujen maailmaan sekä ammentaa sieltä itselleen

uutta tietoa. Samalla lastenkirja auttaa hänen mukaansa lasta kohtaamaan omassa arjessa näkyviä asioita ja ilmiöitä: lapsi muun muassa samaistuu kirjojen sankarien kokemuksiin tapahtumiin ja tunteisiin ja peilaa omia tunteitaan niihin ja oppii näin tärkeitä vuorovaikutustaitoja. Eri-laiset vuorovaikutustilanteet sekä lorutukset ja lastenkirjojen säännölliset lukuhetket tarjoavat tukea lapsen kielen kehitykselle ja rikastuttavat sanavarastoa varhaiskasvatuksessa (Heikkilä-Halttunen, 2016).

6.6 Muita vaikuttavia tekijöitä

Yhteisöllisyys on tärkeä asia lasten ja hänelle läheisten aikuisten välisissä lukuhetkissä, sillä se synnyttää lapsille turvallisuuden ja läheisyyden tunteita ja edistää samalla heidän kasvuaan (Laine, 2018; Ylönen, 2000; Nurmilaakso & Välimäki, 2011). Myös Laakso (2014) tähdentää tällaisten tarinoiden lukemisen tilanteiden, joissa aikuinen lukee ja lapsi kuuntelee, olevan merkityksellisiä yhteisiä vuorovaikutustilanteita. Parhaimmillaan yhteisen lukemisen tilanne on vuorovaikutusta, johon sisältyy yhteistä pohdintaa ja keskustelua (Siiskonen, Poikkeus, Aro & Ketonen, 2011). On myös huomattu, että yhteiset lukemiskokemukset edistävät lapsen kiinnostusta lukemista kohtaan ja edesauttavat myönteisen kehän muodostumista, jossa lapsen kiinnostus kannustaa aikuisia lukemaan hänelle useammin (Torppa ym., 2011).

Dunst ym. (2012) pohtivat artikkelissaan, minkä ikäiselle lapselle kannattaa alkaa lukemaan. Heidän mukaansa jo vauvaiässä aloitetulla ääneen lukemisella näyttää olevan erityisen suurta hyötyä sekä kielen että lukutaidon kehityksen kannalta. Myös Heikkilä-Halttunen (2016) painottaa teoksessaan, että lukutaito alkaa kehittyä jo sylistä. Hänen mukaansa syli antaa vauvalle niin läheisyyden kuin kiireettömyydenkin tunnetta. Tästä syystä syli onkin hyvä paikka lukea lapselle kirjoja (Heikkilä-Halttunen, 2016).

Kun pyritään tukemaan lapsen suhdetta kirjoihin, on tärkeää huomioida myös lapsen omat kiinnostuksen kohteet. Suojalan (2009) mukaan lapselle tulisi antaa mahdollisuus valita luettavia kirjoja, mutta myös aikuisella on vastuu tarjota eri tavoin kuvitettuja kirjoja, lapselle ajankoh- taisia teemoja sekä kirjoja eri kirjallisuudenlajeista. Valittujen kirjojen tulisi hänen mielestään antaa mahdollisuuksia samaistumisen ja empatian kokemuksiin, tunteiden käsittelyyn, huumorin kokemiseen sekä kielellisiin elämyksiin. Myös Luomaniemen ja kollegoiden (2010) mukaan

aikuisen vastuulla on muun muassa valita lasten ikään ja sen hetkiseen kehityksen sopivia kirjoja. Kirjojen avulla lapset oppivat myös hahmottamaan mielikuvituksen ja todellisuuden välistä rajaa, kulkemaan maailmaan, jossa kaikki on leikisti totta, sekä tulemaan sieltä turvallisesti pois (Suojala, 2009).

Korkeamäki (2011) kirjoittaa artikkelissaan, kuinka mikään nykyteknologian laite ei voi korvata luonnollista lukutilannetta sen inhimillisyyden ja vuorovaikutuksen tunteen vuoksi, vaikka nykyteknologiallakin on paikkansa. Lastenkirjallisuuteen perehtyneen Heikkilä-Halttusen (2016) mielestä aikuisen läheisyys, ääneen lukeminen ja kiireettömyys ovat tärkeitä asioita lapselle. Hän kirjoittaa sylin olevan paikka, jossa lapsen ja kirjallisuuden suhde otollisimmillaan syntyy, muttei onneksi kuitenkaan ainoa.

7 Yhteenveto

Kielen ja vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehityksessä ei voida liikaa korostaa, sillä kieli antaa aineksia havaitsemiseen, tuntemiseen, tietämiseen sekä ajatteluun (Nurmilaakso & Välimäki, 2011; Tolonen, 2001). Kielelliset taidot ovat yksi tärkeimmistä lapsen kokonaiskehitykseen yhteydessä olevista oppimisen osa-alueista, jota voidaan tietoisesti kehittää ennen kouluikää (Ahvenainen & Holopainen, 2014). Kielellistä kehitystä voidaan tukea esimerkiksi vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Alijoki, 1998; Bouchard ym., 2009; Bus ym., 1995; Laakso, 2014; Lerkkanen 2006; Lyytinen, 2014; Suojala, 2009). Lapselle lukeminen onkin huomattu merkittäväksi vuorovaikutuskeinoksi, jonka on havaittu tukevan monipuolisesti lapsen kielellistä kehitystä. Yhdessä lukemisen on havaittu muun muassa rikastuttavan lapsen sanavarastoa, tukevan kielellisen tietoisuuden ja kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymistä sekä edistävän lapsen lukutaitoon liittyviä valmiuksia (Alijoki, 1998; Bus ym., 1995; Crain-Thoreson & Dale, 1999; Laakso, Poikkeus & Lyytinen, 1999; Lerkkanen, 2006; Siiskonen ym. 2014; Torppa, 2007).

Lapsen sanavaraston on havaittu laajenevan, kun aikuinen lukee lapselle keskustellen samalla lapsen kanssa luetusta tekstistä (Lerkkanen, 2006). Yhteisillä lukuhetkillä aikuisen on mahdollista muuttaa kirjan tekstiä lapsen ymmärryksen tasoiseksi ja painottaa tärkeitä sanoja (Ketonen ym., 2003), mikä auttaa lasta oppimaan uusia sanoja. Sanojen oppiminen on tärkeää, sillä laaja sanavarasto on huomattu merkittäväksi tekijäksi lapsen kehittyvän lukutaidon kannalta. Muun muassa Alijoen (2011) ja Julkusen (1987 ja 1993) tutkimuksista on käynyt ilmi laajan sanavaraston yhteys lapsen kehittyvälle lukutaidolle.

Ääneen lukeminen ja yhteinen keskustelu tarinoista auttavat lasta ymmärtämään kirjoitetun ja puhutun kielen välisen yhteyden. Kun lapselle luetaan paljon erilaisia tekstejä, tietoisuus kirjoitetusta kielestä alkaa kehittymään (Nurmilaakso, 2011). Näin lapsi oppii muun muassa erilaisten käsitteiden merkityksiä, kielen käyttötapoja sekä ymmärtämään, että erilaisissa tilanteissa käytetään erilaista kieltä (Hakamo, 2011).

Aikuisen ja lapsen välisten lukuhetkien on havaittu tukevan lapsen kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymistä (Bus ym., 1995; Siiskonen ym. 2014). Yhteisillä lukuhetkillä lapsi oppii keskittymään kuuntelemiseen ja ymmärtämään kuulemaansa (Hakamo, 2011). Tutkimustuloksissa

on huomattu lasten kuullun ymmärtämisen taitojen kehittyvän neljästä kuuteen ikävuoteen saakka (Lepola ym., 2012).

Yhdessä lukemisen on havaittu olevan yhteydessä myös lapsen lukutaitoon. Tutkimusten mukaan yhteinen lukeminen on myönteisesti yhteydessä erityisesti alkavien lukijoiden lukutaidon kehitykseen (Bus ym., 1995). Kuitenkin Scarboroughin ja Dobrichin (1994) mukaan yhteinen lukeminen selittää vain ainoastaan 8 % lukemisen taidoista. Vaikka yhdessä lukemista ei aina pidetäkään kovin merkittävänä tekijänä lukutaidon kehityksen kannalta, se luo useiden tutkimusten mukaan kuitenkin pohjan lukutaitoon liittyville valmiuksille (Burgess, 2002; Bus ym. 1995; Sénéchal & Le Fevre 2002). Lapsen lukemisvalmiuksien perustan kerrotaan syntyvänkin jo ensimmäisten ikävuosien aikana ennen varsinaisen lukuopetuksen alkua, jolloin lapsi kartuttaa sanavarastoaan ja tutustuu äidinkieleensä monipuolisessa vuorovaikutuksessa sekä hänelle luettujen kirjojen ja lorujen kautta, kun hän osallistuu aktiivisesti lukemistilanteeseen (Hakamo, 2011; Ketonen ym. 2003).

Tutkimusten mukaan on olemassa tekijöitä, joiden huomioiminen voi auttaa aikuista tukemaan lasten kielellistä kehitystä yhteisillä lukuhetkillä. Pohdinnat siitä, kuinka paljon, miksi ja miten lapselle luetaan, ovat merkittäviä lapsen orastavan luku- ja kirjoitustaidon, kielellisten valmiuksien, ymmärtämistaitojen, motivaation sekä asenteiden kehittymisen kannalta (Luomaniemi ym. 2010). Aikuiset eivät ole kuitenkaan aina tietoisia näistä tekijöistä ja eivät osaa hyödyntää yhdessä lukemisen tilanteita lapsen kielen kehityksen tukemiseen (Crain-Thoreson & Dale, 1999). Tässä tutkielmassa esille näistä tekijöistä nousivat jaettu tarkkaavaisuus, lukemisen määrä, lukutyylit sekä kodin lukuympäristö ja varhaiskasvatuksen lukutilanteet.

Jaettua tarkkaavaisuutta sisältävän vuorovaikutuksen, jossa aktiivisesti ylläpidetään lapsen huomiota ympärillä oleviin asioihin sekä nimetään kiinnostuksen kohteita aikuisen kanssa, on havaittu tukevan varhaista kielenkehitystä lukuhetkien aikana (Bouchard ym., 2009). Myös lasten ja vanhempien yhteisen lukemisen määrällä on esitetty olevan merkittävä positiivinen vaikutus lapsen kielelliseen kehitykseen, esimerkiksi lapsen sanavaraston kehitykseen ja lukemiseen liittyviin taitoihin (Silinskas ym., 2010; Torppa ym. 2007). Lukutyylin on huomattu vaikuttavan lapsen oppimiseen, mutta silti mikään lukutyylit ei ole osoittautunut ainakaan vielä huomattavasti muita paremmaksi, vaikka joistain lukemistyyleistä on kuitenkin havaittu olevan enemmän hyötyä lapsille (Luomaniemi ym., 2010). Keskustelevaa lukutyyliä käyttämällä on saatu aikaan todella myönteisiä ja pitkäkestoisia vaikutuksia muun muassa lasten sanavaraston kasvuun ja kuullun ymmärtämisen taitojen edistämiseen (Lerikkanen, 2006; Mattinen ym.,

2013). Tutkimustulosten mukaan erityisesti 2-3-vuotiaiden on havaittu hyötyvän keskustele-
vasta lukutyylisestä, kun taas tätä vanhemmat lapset eivät välttämättä tarvitse enää niin paljon
aikuisten tukea ymmärtääkseen tarinaa ja nauttiakseen sen kuuntelusta (Merisuo-Storm, 2010).

Tieteellisen näytön perusteella koti osoittautui monessa asiassa merkittävimmäksi lasten kie-
lellistä kehitystä tukevaksi lukuympäristöksi. Useimpien tutkimusten mukaan kodilla on myös
suuri merkitys lapsen kirjakiinnostuksen syntymiseen: kannustetaanko lasta kotona lukemaan
ja lukevatko vanhemmat itse, sillä vanhempien asenteet saattavat siirtyä lapselle (Leino ym.,
2017; Lerkkanen ym., 2018; Lyytinen & Lyytinen, 2003; Korkeamäki, 2011). Myös kotona
olevien kirjojen määrä ja kirjojen helppo saatavuus lisäävät lasten positiivista asennetta luke-
mista kohtaan ja tukevat heidän kielellistä kehitystään (Lerkkanen ym., 2018; Morrison, 2009;
Sénéchal ym., 1996). Katsauksemme osoitti, että varhaiskasvatuksen lukuympäristöllä voidaan
tasoittaa lasten kodin lukuympäristöstä saatuja vaikutteita. Varhaiskasvatuksen lukuympäristö
tulisi olla kaikille lapsille tasapuolinen, kannustava, kiinnostava ja monipuolinen lukuympä-
ristö (Korkeamäki, 2011; Lindberg, 2011; Suojala, 2009). Varhaiskasvatuksessa saatu positiiv-
vinen kokemus lukuhetkistä voi olla tärkeä varsinkin sellaiselle lapselle, joka ei ole kotonaan
saanut kokea sellaisia (Alijoki, 2011; Korkeamäki, 2011). Lapsilla voi herätä mielenkiinto kir-
jallisuutta kohtaan, kun he saavat varhaiskasvatuksen ympäristössä keskittyä yhdessä jonkun
tietyn sadun äärelle ja käydä satua läpi esimerkiksi draaman keinoin.

8 Pohdinta

Tutkimusprosessin alussa meiltä molemmilta löytyi aitoa mielenkiintoa valitsemaamme aihepiiriä kohtaan, josta onkin kummunnut kummallekin motivaatiota tutkimusaiheeseen perehtymiseen sekä tutkielman kirjoitusprosessiin. Varhaiskasvatusikäisten lasten näkökulma oli meille luonnollinen valinta, koska me molemmat opiskelemme varhaiskasvatusta Oulun yliopistossa. Aloitimme tutkielman tekemisen keväällä 2019 miettimällä karkeaa sisällysluetteloja ja niitä näkökulmia, joita halusimme tutkia. Tämän jälkeen aloimme tutustua monipuolisesti aiheesta tehtyihin tieteellisiin tutkimuksiin ja tieteellisiin artikkeleihin ja aloimme kerätä relevanttia lähdeaineistoa tutkielmaa varten.

Kävimme molemmat Oulun yliopiston järjestämän tiedonhaku -kurssin helmi-maaliskuussa 2019, jotta osaisimme hakea tietoa erilaisista lähteistä systemaattisemmin ja luotettavammin. Kirjoitusprosessin alkaessa liitimme muistiinpanoihin laajasti erilaisia asioita, joista sitten olemme karsineet ja tiivistäneet tähän kandidaatintyöhömmö oleellisimmat asiat. Lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat pitkän mietinnän ja kysymysten asettelujen jälkeen seuraavat kaksi:

1. Kuinka yhdessä lukeminen tukee alle kouluikäisen lapsen kielellistä kehitystä?

2. Millaisten lukuhetkiin liittyvien tekijöiden huomiointi vaikuttaa suotuisasti alle kouluikäisen lapsen kielelliseen kehitykseen?

Olemme hyödyntäneet aiheesta tehtyjä tutkimuksia, vertaisarvioituja artikkeleita, aiheeseen liittyviä käsikirjoja ja kokoomateoksia. Lisäksi olemme tutkineet tieteellisten tutkimusartikkelien lähdeviitteitä, joista olemme saaneet kandidaatin tutkielmaamme sopivia lähteitä. Tutkimuskirjallisuutena tutkimuksessamme käytämme mahdollisimman tuoreita lähteitä, mutta olemme päätyneet tutkielmassamme käyttämään myös alan asiantuntijoiden tutkimuksia vuosikymmenten takaa. Perustelemme vanhempien tutkimusten hyödyntämisen sillä, että käyttämämme vanhemmat tutkimukset ovat alan klassikoita, joihin myös uudemmat tutkijat ovat tukeutuneet tutkimusartikkeleissaan. Tutkielman edetessä olemme jatkuvasti arvioineet keräämäämme tietoa ja tarkastelleet, kuinka hyvin saamme vastattua tutkimuskysymyksiimme. Meillä on ollut tavoitteena saada aineisto järjestettyä ja koottua niin, että saamme kattavan kirjallisuuskatsauksen aiheestamme.

Meillä on ollut erinomainen mahdollisuus kokeilla yhteistutkijuutta ja mielestämme se on onnistunut hyvin. Olemme löytäneet monia positiivisia asioita yhteistutkijuudesta. On erityisen tärkeää, että lähellä on ihminen, joka tietää yhtä paljon tutkittavasta asiasta ja on kiinnostunut samasta asiasta kuin itse. Meidän yhteistyömme on rakentunut erittäin toimivaksi ja tiiviiksi prosessin aikana. Vaikka kirjoitustyötä selkeyttääksemme emme yleensä keskittyneet työskentelemään yhtä aikaa saman aiheen parissa, olemme pitäneet tärkeänä sitä, että meillä molemmilla on säilynyt kokonaiskuva työstämme koko ajan. Olemme molemmat perehtyneet tutkielman jokaiseen osa-alueeseen sekä käyttäneet kaikissa osiossa molempien löytämiä lähteitä. Olemme usein vaihtaneet työstettäviä osioita ja jatkaneet siitä, mihin toinen jäi, joten tutkielman jokaisessa luvussa näkyy meidän kummankin kädenjälki. Meillä on ollut hedelmällisiä dialogeja tutkimusaiheestamme ja olemme yhdessä suunnitelleet seuraavia askeleita katsauksessamme. Aina kun kirjoitusprosessi on jostain syystä jommallakummalla jumiutunut, olemme ottaneet toisiimme yhteyttä ja pähkäilleet yhdessä ratkaisua ilmenneeseen ongelmaan. Meillä on ollut samanlainen huumori, joten olemme saaneet kannustettua toisiamme aina positiiviseen mielentilaan jatkaaksemme työtämme.

Meidän yhteistutkijuutemme on tuntunut vapaalta ja toimivalta. Meillä on ollut vapaus lisätä tai siirtää tietoa siihen osioon, johon se omasta mielestä kuuluu, ilman että tarvitsisi pelätä mitä toinen sanoo. On ollut mielenkiintoista nähdä, miten toinen on ehtinyt työstää kandia eteenpäin, jos itse ei ole ehtinyt jonain päivänä kandin ääreen. Olemme molemmat työskennelleet tiiviisti koko kesän kandin äärellä, koska se on ollut molemmista erittäin mielenkiintoista ja innostavaa. Kuitenkin olemme suoneet kummallekin vapaa-aikaa kandin tekemisestä, eikä se ole haitannut kumpaakaan. Haasteenamme on ollut välimatka, sillä asumme molemmat kaukana Oulusta. Emme ole kokeneet kuitenkaan sitäkään mitenkään raskaaksi, sillä olemme olleet tiiviisti yhteydessä puhelimen ja viestien välityksellä.

8.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi jatkuu koko tutkimusprosessin ajan, jolloin arvioidaan omaa suhdetta tutkimuskysymykseen, tutkimusaineiston hankintaprosessia, analyysin kokonaisvaltaisuutta ja tutkimustulosten selostusta (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimusprosessissa eteen tulevat erilaiset ratkaisut ovat merkittäviä eettisiä asioita tutkimuksen kannalta; yksi tutkimuseettisiin ongelmiin liittyvä tekijä on tutkimuksen tiedonhankintaan liittyvät kysymykset

(Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkija vastaa itse sekä tieteellisen käytännön, että rehellisyyden ja vilpittömyyden noudattamisesta (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Tutkimuksen luotettavuutta rakentavat sen todenperäisyys ja objektiivisuus sekä tutkimuksen kokonaisuuden ja johdonmukaisuuden kuvaaminen, eli kertomalla esimerkiksi mitä ja miksi tutkitaan sekä millä tavoin aineistoa on kerätty ja analysoitu (Tuomi & Sarajärvi, 2002).

Tieteen tekemisessä on normeja, joista eräs on järjestelmällisen epäilyn periaate, ja sen mukaan tutkimuksen luotettavuudessa on kyse arvostelevalta ja epäilevältä tiedeyhteisöltä vakuuttamisesta tutkimustekstissä näkyvillä merkein ja kielellisillä toimenpiteillä (Eskola & Suoranta, 1998). Kirjallisuuskatsauksessamme korostuu aikaisempien tutkimustulosten merkitys, joten meidän on erittäin tärkeää noudattaa asianmukaista viittausten ja lähteiden merkintää. Oikeanlaisella viittaustekniikalla erotamme oman ajattelumme aikaisemmista tutkimuksista ja näin arvostamme toisten tutkijoiden työtä. Metsämuuronen (2009) muistuttaa kirjassaan, että aineiston analyysiä tehtäessä on tärkeää myös muistaa, että tutkija tiedostaa omat subjektiiviset ennakkokäsityksensä, eikä anna niiden vaikuttaa aineiston analyysin lopputulemaan ja johtopäätöksiin.

Kerromme tutkimuksen toteutusosiossa tutkielmamme vaiheet sekä millaisilla hakusanoilla ja mistä tietokannoista olemme etsineet lähteitä tutkielmaamme varten. Tutkielmassamme on käytetty monipuolisesti erilaisia lähteitä ja olemme hyödyntäneet mahdollisimman monen eri tutkijan näkökulmia aiheeseen liittyen. Erilaisten näkökulmien huomioiminen lisää myös tutkielmamme objektiivisuutta, sillä olemme valinneet tutkielmamme aineiston monipuolisesti käyttäen kotimaisia ja kansainvälisiä lähteitä.

Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen luotettavuutta voi Baumeisterin ja Learyn (1997) mukaan heikentää se, jos teoreettiseen taustaan liitetään liian ohuesti analysoidut tutkimukset. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa on heidän mielestään omat haasteensa, sillä siinä saatetaan toteuttaa analysoitujen tutkimustulosten yksipuolista ja valikoivaa tarkastelua. Keskittyminen saattaa myös siirtyä tutkimusten sijaan tutkijoihin ja tutkiminen voi pysähtyä nykytilanteeseen, jolloin tulevaisuuden tutkimuskohteet jäävät huomiotta (Baumeister & Leary, 1997).

Grantin ja Boothin (2009) mukaan kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena ei ole saada mahdollisimman laajaa tutkimusta tai analysoida kerättyä aineistoa. Kirjallisuuskatsauksen heikkoutena on heidän mukaansa kaikkien saavutettujen johtopäätösten tulkinnan avoin mahdollisuus olla kyseenalaistamatta tehtyjen lausuntojen pätevyyttä tai jättää pois merkittäviä osia kirjallisuudesta, mikä voi tapahtua tahattomasti. Lisäksi uhkana on se, että kirjoittaja voi valita aineiston

sen pohjalta, joka tukee hänen omaa mielipidettään ja maailmankatsomustaan antamalla samalla tarpeettoman hyväksynnän parhaimpana pidetyille hypoteesille (Grant & Booth, 2009). Mekään emme voi olla täysin varmoja siitä, olemmeko onnistuneet käyttämään tässä kirjallisuuskatsauksessamme varmasti kaikkia merkityksellisimpiä lähteitä aiheeseemme liittyen. Toki, meidän tarkoituksenamme on ollut olla mahdollisimman objektiivisia tulosten suhteen sekä käyttää mahdollisimman monipuolisesti lähteitä ja unohtaa omat ennakko-odotuksemme tutkimustuloksista.

8.2 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita

Olemme molemmat olleet alusta asti erityisen kiinnostuneita lapselle lukemisesta ja sen positiivisista vaikutuksista lapselle. Olemme yhdessä pohtineet mahdollisia jatkotutkimusaiheita Pro gradu –tutkielmaa varten. Aiheestamme löytyy paljon kansainvälisiä, ja enimmäkseen englanninkielisiä tutkimuksia, joten suomalaisille tutkimuksille löytyisi tilaa.

Yhtenä mielenkiinnon kohteena meillä on ollut luettavien kirjojen määrä ja yhteisiin lukuhetkiin käytetty aika varhaiskasvatuksessa. Voisimme teettää kyselytutkimuksen varhaiskasvatuksen opettajille ympäri Suomen ja kartoittaa siinä näitä edellä mainittuja asioita. Olemme myös pohtineet, voisimmeko samalla kyselyllä saada tietoa varhaiskasvatuksen opettajien omista suhteista kirjoja ja lukemista kohtaan, esimerkiksi kuinka tärkeänä he pitävät varhaiskasvatuksen yhteisiä lukuhetkiä.

Olemme myös keskustelleet, kuinka erilaista 2010- ja kohta 2020-luvulla elävien lasten lapsuus on verrattuna esimerkiksi 2000 -luvun alkupuolella lapsuutensa viettäneisiin lapsiin. Lasten saaminen kirjallisuuden pariin, tässä yhä runsastuvan ja teknistyvän vapaa-ajan tarjonnan keskellä, ei ole enää yksinkertainen asia (Heikkilä-Halttunen, 2016). Vapaa-aikaamme on tullut digilaitteita, joiden käyttö on luonnollisesti myös alle kouluikäisten lasten keskuudessa lisääntynyt. Näiden digilaitteiden käyttö on voinut mahdollisesti viedä aikaa yhteisiltä lukuhetkiltä kodin lukuympäristössä. Toinen mielenkiintoinen tutkimusaihe voisi olla kodin lukuympäristöön liittyvä tutkimus, jossa voisimme esimerkiksi kartoittaa kirjojen määrää, yhdessä lukemisen määrää tai lukemisen tyyliä kotiympäristössä. Tässäkin tutkimuksessa voisimme käyttää kyselyjä, jotka vanhemmat täyttäisivät.

Kolmantena potentiaalisena jatkotutkimusvaihtoehtona meillä on ollut keskusteluissamme esikouluikäisten lasten kirjakiinnostuksen ja sen syntymisen tarkasteleminen. Millainen kirjallisuus kiehtoo esikouluikäisiä lapsia? Käyvätkö he kirjastossa lainaamassa kirjoja ja kuinka usein? Esikoulusta siirtyminen koulumaailmaan on tärkeä nivelvaihe. Koska asenteet lukemista kohtaan on havaittu syntyvän jo varhaisessa vaiheessa, olisi tärkeää, että lasten kirjakiinnostusta tutkittaisiin jo ennen kouluikää.

Lähteet

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data.
- Alijoki, A. (2011). Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa: M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*, (s. 76-85). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Alijoki, E. (1998). *Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Aluehallintovirasto. (2017). *Varhaiskasvatusoikeuden toteutuminen*. <https://www.patio.fi/web/pepa-2017-valtakunnallinen/tiivistelma-varhaiskasvatus>. (Haettu osoitteesta 31.7.2019).
- Arnold, D., Lonigan, C., Whitehurst, G. & Epstein, J. (1994). Accelerating language development through picture-book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology* 86(2), (s.235-243).
- Bandura, A., (2016). Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (s.13-82). Tallinna: United Press Global.
- Baumeister, R. & Leary, M. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology* 1(3), (s. 311–320).
- Beilin, H., (2016). Piaget'n teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (s. 109-160). Tallinna: United Press Global.
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutou, S., Bénédicte B., Eryasa, J., Charron, A. & Brunson, L. (2009). Early childhood educators' use of language-support practices with 4-year-old children in child care centers. *Early Childhood Educational Journal* 37 (5), (s.371-379).
- Burgess, S., Hecht, S. & Lonigan, C. (2002). Relations of home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities. A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly* 3(4), (s. 408-426).
- Bus, A., van Ijzendoorn, M. & Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research* 65(1), (s.1-21).

- Bus, A. (2003). Joint Caregiver-Child Storybook Reading: A Route to Literacy Development. Teoksessa S. Neuman & D. Dickinson (toim.), *Handbook of Early Literacy Research: Volume 1*. (s. 179-189). New York: The Guilford Press.
- Crain-Thoreson, C. & Dale, P. (1999). Enhancing Linguistic Performance: Parents and Teachers as Book Reading Partners for Children with Language Delays. *Topics in Early Childhood Special Education 19(1)*, (s.28-39).
- Cresswell, J. W. (2005.) Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative ja qualitative research. New Jersey: Upper Saddle River.
- Dunst, C., Simkus, A. & Hamby, D. (2012). Effects of Reading to Infants and Toddlers on Their Early Language Development. *Center for Early Literacy Learning 5(4)*, (s. 1-7).
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Malden: Blackwell Publishing.
- Einon, D. (1999). *Kehittyvä ja onnellinen lapsi*. Espoo: Weilin+Göös
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development*. New York: The Guilford Press.
- Grant, M. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal 26(2)*, (s. 91-108).
- Hakamo, M-L. (2011). *Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Hallamaa, T. (2018). *Tutkija kehottaa: Lapsille lukeminen kannattaa aloittaa jo vauvaiässä*. <https://yle.fi/uutiset/3-10064753> (Haettu osoitteesta 30.7.2019.)
- Heikkilä-Halttunen, P. (2010). *Minttu, Jason ja Peikönhäntä: lasten kuvakirjojen kipeistä aiheista*. Helsinki: Avain.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2016). *Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. 2. painos. Jyväskylä: Atena.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2018). Kuinka lukijoita valmistetaan? *Onnimanni 33(1-2)*, (s.12-18).
- Horst, J. (2015). Word learning via shared book reading. Teoksessa B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, K. Nachtigaller, K. Rohlfing (toim.), *Learning From Picturebooks: Perspectives From Child Development and Literacy Studies*, (s.181-193). London: Routledge.
- Huebner, C. & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology 31(3)*, (s.195-201).
- Julkunen, M-L. (1993). *Lukijaksi kasvaminen*. Porvoo: Wsoy.

- Kangasniemi M., Utriainen K., Ahonen S.-M., Pietilä A.-M., Jääskeläinen P. & Liikanen E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: Eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede* 25(4), (s.291-301).
- Kaplan, F. & Hafner, V. (2006). The challenges of joint attention. *Interaction Studies* 7(2), (s.135–169).
- Ketonen, R. Palmroth, A., Röman, M., Salmi, P. & Poikkeus, A.-M. (2003). Kieli ja kommunikatio. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*, (s.176-198). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ketonen, R., Poikkeus, A.-M., Siiskonen, T. (2003). Puhutusta kirjoitettuun kieleen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*, (s. 69-80). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korkeamäki, R.-L. (2011). Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa M. Nurmi-laakso & A.-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*, (s.42-53). Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Korpilahti, P. & Pihlaja, P. (2018). Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*, (s.201-222). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (2012). Esileksikaalinen kausi. Teoksessa S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.), *Pienten sanat: Lasten äänteellinen kehitys*, (s. 69-72). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laakso, M.-L. (2014). Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*, (s. 22-50). 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laakso, M.-L., Poikkeus, A.-M. & Lyytinen, P. (1999). Shared reading interaction in families with and without genetic risk for dyslexia: implications for toddlers' language development. *Infant & Child Development* 8(4), (s. 179-195).
- Laakso, M.-L., Poikkeus, A.-M., Katajamäki, J. & Lyytinen, P. (1999). Early intentional communication as a predictor of language development in young toddlers. *First language*, 19, (s. 207-231).
- Laine, T. (2018). Lukeminen – yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma? *Kasvatus & Aika* 12(2), (s. 21–35). cxd
- Lehmuskallio, K. (1997). Lapsi kielen valloittajana. Teoksessa Siniharju, M. (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia* (s.95-136). Jyväskylä: Gummerus.

- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelot-1/julkaisujen-sivut/2017/PIRLS%202016%20RAPORTTI.pdf> (Haettu osoitteesta 30.7.2019).
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Reading Research Quarterly*, 47(3), (s.259-282).
- Lerikkanen, M-K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY.
- Lerikkanen, M-K., Salminen, J. & Pakarinen, E. (2018). Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. *Onnimanni* 33(1-2), (s. 20-26).
- Lindberg, P. (2011). Kieli ja visuaalinen ympäristö. Teoksessa: M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*, (s. 54-61). Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Luomaniemi, K., Lepola, J. & Salmela, T. (2010). Tarinoiden lukeminen lasten ymmärtämis- ja oppimisvalmiuksien tukena. Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.), *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*, (s. 1-16). Rauma: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. (2003). Tiedollinen kehitys lapsuudessa. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), *Pesästä lentoon*, (s. 87-120). Vantaa: WSOY.
- Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*, (s. 51-71). 4.painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mattinen, A., Kajamies, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen, M. & Lehtinen, E. (2013). Jänistarinat – ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma varhaiskasvatukseen. *NMI-bulletin*, 23(2), (s. 41-59). <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/05/Mattinen-ym.pdf> (Haettu osoitteesta 30.7.2019).
- Merisuo-Storm, T. (2010) Lapsen sukeutuvan luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen. Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.), *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*, (s. 17-30). Rauma: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos*. 4. laitos. Helsinki: International Methelp.
- Mol, S., Bus, A., de Jong, M. & Smeets, D. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development* 19(1), (s. 7-26).

- Moschovaki, E. & Meadows, S. (2015). Affective interaction during classroom picturebook reading. Teoksessa Teoksessa B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, K. Nachtigäller, K. Rohlfing (toim.), *Learning From Picturebooks: Perspectives From Child Development and Literacy Studies*, (s. 181-193). London: Routledge.
- Morales, M., Mundy, P., Delgado, C., Yale, M., Messinger, D., Neal, R. & Schwartz, H. (2000). Responding to joint attention across the 6- through 24-month age period and early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3, (s. 283-298).
- Morrison, F. J. (2009). Parenting and academic development. *Merril-Palmer Quarterly*, 55, (s. 361-372.)
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I., (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. [Adobe Digital Editions –versio] Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmilaakso, M. (2006). *Lukemisen alkeita päiväkodissa, Lastentarhanopettaja ja alkava kuusi-vuotias lukija*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nurmilaakso, M. & Välimäki A-M. (2011). Saatteeksi. Teoksessa: M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*, (s. 5-8). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Nurmilaakso, M., (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*, (s. 30-41). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet> (Haettu osoitteesta 30.7.2019).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). *Lukuliike: Lasten ja nuorten lukutaidon kehittämisen suuntaviivat*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161031/Lukuliike-esite.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Haettu osoitteesta 30.7.2019).
- Orvasto, R-L. & Levola, K. (2010). *Seitsemän minuuttia sadulle*. Helsinki: Tammi.
- Pekkarinen, S. (2016). *Tutkija: Lapselle kannattaa lukea ääneen – Vanhemmat unohtamassa perusasian*. <https://yle.fi/uutiset/3-9225322>. (Haettu osoitteesta 30.7.2019).
- Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana*. Helsinki: WSOY.
- Rhoades, E. (2011). Literature Reviews. *The Volta Review* 111(3), (s. 353-368).
- Roberts, J. & Burchinal, M. (2003). The Complex Interplay between Biology and Environment: Otitis Media and Mediating Effects on Early Literacy Development. Teoksessa S. Neuman

- & D. Dickinson (toim.), *Handbook of Early Literacy Research: Vol 1* (s. 232-241). New York: The Guilford Press.
- Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus (Haettu osoitteesta 30.7.2019).
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf (Haettu osoitteesta 30.7.2019).
- Sato, A. & Uchiyama, I. (2012). Shared Book Reading Between Mother and Infant Facilitates The Frequency of Joint Attention. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society 34(34)*, (s. 2282-2287).
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language, 24(1)*, (s.123–138).
- Sénéchal, M. & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involving in the development of children's reading skills. A five-year longitudinal study. *Child Development 73(2)*, (s. 445-460).
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E. & Lawson, P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 88(3)*, (s. 520–536).
- Siiskonen, T., Poikkeus, A.-M., Aro, M. & Ketonen, R. (2003). Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 275–291). Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Siiskonen, T., Poikkeus, A.-M., Aro, M. & Ketonen, R. (2011). Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 275–291). 3.painos. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Siiskonen, T., Poikkeus, A.-M., Aro, M. & Ketonen, R. (2014). Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 311–332). 4.painos. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Silinskas, G., Parrila, R., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. (2010). Mothers' reading-related activities at home and learning to read during kindergarten. *European Journal of Psychology of Education 25(2)*, (s. 243-264).
- Silvén, M., Ahtola, A. & Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterance and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. *Journal Child Language, 30(2)*, (s. 253–279).

- Silvén M., (2006). Mitä varhainen vuorovaikutus ja 2-vuotiaan kielitaito kertovat kehityksen jatkumosta? *Puhe ja kieli* 26(2), (s.115–122). Psykologian laitos. Tampereen Yliopisto.
- Sinko, P., (2011). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000). Teoksessa M. Nurmi-laakso & A-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*, (s. 22-29). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Suojala, M. (2009). Lastenkirjallisuus kielen ja kuvittelukyvyn laajentajana. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen, A-L. Välimäki (toim.), *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa*, (s. 40-47). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Suvilehto P. (2014). Kirjallisuuden käytöstä. Teoksessa K. Karasma & P. Suvilehto (toim.), *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten ja nuorten kirjallisuuden maailma*. (s. 298-305). Helsinki: BTJ Finland Oy.
- Tolonen, K. (2001). Lapsen varhaisen kielenkehityksen tukeminen. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.), *Pienet päivähoidossa: Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*, (s. 163-178). Helsinki: Wsoy.
- Torppa, M. (2007). *Pathways to Reading Acquisition Effects of Early Skills, Learning Environment and Familiar Risk for Dyslexia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18733/9789513931025.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Haettu osoitteesta 30.7.2019).
- Torppa, M., Poikkeus, A-M., Laakso, M-L., Eklund, K. & Lyytinen, H. (2006). Predicting Delayed Letter Knowledge Development and Its Relation to Grade 1 Reading Achievement Among Children With and Without Familiar Risk for Dyslexia. *Developmental Psychology* 42(6), (s. 1128-1142).
- Torppa, M., Poikkeus, A., Laakso, M., Tolvanen, A., Leskinen, E., Leppänen, P., Puolakanaho, A. & Lyytinen, H. (2007). Modeling the early paths of phonological awareness and factors supporting its development in children with and without familiar risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 11 (2), (s. 73–103).
- Torppa, M., Laakso, M-L. & Poikkeus, A-M. (2011). Kasvuympäristön tekijöiden yhteys kielen ja lukutaidon kehitykseen. *Psykologia* 46(2-3), (s. 134-136).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Virtanen, J. (2019). *Haluatko, että lapsesi tai lapsenlapsesi pärjää elämässä paremmin? Lue hänelle enemmän*. <https://seura.fi/asiat/ajankohtaista/haluatko-etta-lapsesi-tai-lapsenlapsesi-parjaa-elamassa-paremmiin-lue-hanelle-enemman/>. (Haettu osoitteesta 30.7.2019).

- Välämäki, A-L. (2011). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välämäki (toim.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 12-21). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Woolfson, R. (2003). *Pienten puhetta: kielen kehitys eleistä sanoiksi*. Helsinki: Otava.
- Ylönen, H. (2000). *Loihditut linnut – satujen merkitys lapselle*. Tammi: Helsinki
- Zucker, T., Cabell, S., Justice, L., Pentimonti, J. & Kaderavek, J. (2013). The Role of Frequent, Interactive Prekindergarten Shared Reading in the Longitudinal Development of Language and Literacy Skills. *Developmental Psychology* 49(8), (s. 1425-1439).