

Perheissä esiintyvät lasten lukukulttuurit vanhempien kuvaamana

Kati Huldén¹, Juli-Anna Aerila¹, Marko Lähteenmäki¹, Mirjamaija Mikkilä-Erdmann¹

¹Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto



Artikkelissa tarkastellaan perheiden lasten lukukulttuureja ja niihin vaikuttavia tekijöitä vanhempien kuvaamana. Lasten lukukulttuurissa yhdistyvät lukutavat ja kodin lukemista tukeva ympäristö, ja ne vaikuttavat osaltaan ratkaisevasti siihen, millaiseksi lapsen lukutaito ja kiinnostus lukemista kohtaan myöhemmin muotoutuvat. Artikkelin tutkimusaineisto kerättiin varsinaissuomalaisen kunnan alakoululaisten lasten vanhemmilta (N=209) vuonna 2022 tarkoituksena selvittää vanhempien ajatuksia vapaa-ajan lukemisen merkityksestä lapsilleen sekä lasten lukukulttuuriin vaikuttavia tekijöitä perheessä. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella ja analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Vanhempien mukaan vapaa-ajan lukeminen merkitsi lapselle rentoutumista, nautintoa ja yhdessäoloa. Lisäksi vapaa-ajan lukemisen uskottiin tukevan opiskeluissa menestymistä. Lapsen lukemista kotona edistivät muun muassa säännöllinen lukeminen, vanhempien esimerkki sekä kirjastokäynnit. Lukemista estivät älylaitteiden käyttö, kiire ja lukutaidon haasteet. Lisäksi näytti siltä, että mitä vanhempia lapset olivat, sitä haastavampaa lukemisen edistäminen kotona oli. Vanhempien kuvaamien lukemista edistävien ja estävien tekijöiden pohjalta muodostettiin neljä lasten vapaa-ajan lukukulttuuria: puuttuva, haavoittuva, koulun edistämä ja perheen edistämä lukukulttuuri. Huomattavaa on, että suurin osa perheistä toivoo, että koulu osallistuisi lapsen vapaa-ajan lukukulttuurin rakentamiseen aktiivisemmin.

Avainsanat: lukukulttuuri, vapaa-ajan lukeminen, perhelukeminen, lukeminen

Lähetetty: 22.11.2023

Hyväksytty: 29.3.2024

Vastuukirjoittaja: kakrhul@utu.fi

DOI 10.23988/ad.130713

Johdanto

Artikkelissa pureudutaan perheissä esiintyviin lasten lukukulttuureihin vanhempien näkökulmasta. Lukemista tukeva ympäristö, lukutavat ja -taidot ovat tekijöitä, jotka rakentavat jokainen omalta osaltaan lukukulttuuria (Aslam, Qutab & Ali, 2022, s. 9, 12). Tässä artikkelissa lukukulttuurin tarkastelu kohdistetaan lapsen lukemista tukevaan kodin lukuympäristöön, lapsen lukutapoihin ja sitoutumiseen vapaa-ajan lukemiseen sekä perheen yhteiseen lukemisen historiaan. Perheen lukemisen historiaa rakentavat vanhemman ja lapsen lukuhetket, yhteisiin kirjoihin palaaminen, lukukokemuksista keskusteleminen ja niiden muistelemisen sekä lukuhetkiin liittyvät järjestelyt ja lukuhetkien odottaminen (Cremin, 2019, s. 6–7). Lukukulttuuriin kuuluva lukutaito jätettiin tässä tutkimuksessa tarkoituksella tarkastelun ulkopuolelle, sillä tutkimusaineistossa vanhemmat eivät nostaneet sitä erityisesti esille, eikä sitä tutkittavilta erikseen kartoitettu.

Perheissä esiintyvien lasten lukukulttuurien merkitys lapsen lukutaidon näkökulmasta on suuri, sillä aikaisemmat tutkimukset osoittavat sen vaikuttavan lapsen tekniseen lukutaitoon, sanavarastoon ja luetun ymmärtämiseen (ks. Silinskas, Sénéchal, Torppa & Lerkkanen, 2020; Torppa, Niemi, Vasalampi, Lerkkanen, Tolvanen & Poikkeus, 2020; Torppa Vasalampi, Eklund & Niemi, 2022) sekä lukukäyttäytymiseen, tunneajatteluun ja ilmaisukykyyn (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 24; Aerila & Kauppinen, 2021, s. 113–116; Boerma, Molc & Jolles, 2017, s. 189; Jensen, Christy, Krakow, John & Martins, 2016, s. 672). Lisäksi vapaa-ajan lukeminen ennustaa yleisesti akateemista menestystä (Jensen ym., 2016, s. 673; Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2017, s. 27; Leino, 2019, s. 26–27) ja päivittäin lukevat ovat parhaimmillaan kokonaisosaamisessaan yli vuoden edellä harvemmin lukevia vertaisiaan (Ukkola & Metsämuuronen, 2023, s. 4, 134).

Lasten lukemisen tarkastelun yhteydessä lukukulttuurien tutkiminen on tärkeää, sillä lukeminen on ilmiönä hyvin monitahoinen ja siihen kuuluu aina myös yhteisöllisiä ominaisuuksia (Birke, 2021, s. 170). Lasten lukukulttuurit sisältävät esimerkiksi vanhempien tietoisien toiminnan rinnalla piiloisempia tekijöitä, joita on tärkeä tehdä tutkimuksen kautta näkyviksi (Johnson, 2010, s. 41). Puutteelliselle lukukulttuurille on monia syitä, jotka saattavat liittyä esimerkiksi vanhempien lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin, vanhempien lapsuuden lukukokemusten negatiivisuuteen tai lukumateriaalien vähyyteen (ks. Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2008; Khanolainen ym., 2020; Merga & Ledger, 2018). Edellä mainitut asiat ovat tärkeitä koulun ja opettajan lukutaitotyön näkökulmasta, sillä perheen lisäksi koululla on mahdollisuus vaikuttaa ratkaisevasti lapsen tai nuoren lukutapoihin (Hiidenmaa, Lindth, Sintonen & Suomalainen, 2023, s. 12) sekä tarvittaessa tukea perheiden lasten lukukulttuurin muodostumista (Aerila, Kauppinen & Siipola, 2023).

Lukukulttuuria määrittäviä tekijöitä

Lasten vapaa-ajan lukeminen on osa lukukulttuuria. Lukukulttuuri (Reading Culture) koostuu yleisesti lukutaidosta, lukutavoista, lukukäyttämismisestä ja muista lukemiseen vaikuttavista tekijöistä kuten lukijan lukumotivaatiosta, ajankäytöstä ja vanhemman osallisuudesta (Aslam ym., 2022, s. 9, 12).

Kodin lukutaitomalli eli Home Literacy Model [HLM] kuvaa puolestaan kodin lukuympäristön ja lapsen lukutaidon välisiä yhteyksiä. HLM-mallissa vanhempi osallistuu lapsensa lukutoimintaan formaalisin ja informaalisin keinoin. Formaalisessa lukutoiminnassa vanhempi opettaa lastaan lukemaan ja kirjoittamaan. Informaalisessa lukutoiminnassa, johon tämä tutkimus osaltaan keskittyy, tarkastelun kohteena ovat vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus ja yhdessä lukeminen sekä kotona olevien kirjojen määrä. (Sénéchal & LeFevre 2002, s. 456–457; Sénéchal & LeFevre 2014, s. 1552, 1563.)

Vanhemmat ovat lastensa ensimmäisiä lukemisen malleja ja lasten asenne lukemiseen syntyy perheissä jo ennen koulua ja lukutaidon oppimista (Aslam ym., 2022, s. 2; Laukkanen & Holopainen, 2017, s. 23). Huangin ja kumppaneiden (2019, s. 14) mukaan vanhempien rooli lasten lukutapojen edistämässä on merkittävä ja vanhempien toiminta määrittää usein sen, millaiseksi lapsen suhde lukemiseen myöhemmin muotoutuu (Laukkanen & Holopainen, 2017, s. 31; Leino, 2019, s. 29). Viimeaikaiset havainnot viittaavat siihen, että perheiden lukukulttuurit ovat murroksessa, sillä lukemiseen käytettävä aika on vähentynyt Suomessa vuosien 1987–2021 aikana, ja etenkin lapsilla, nuorilla ja työssäkäyvillä aikuisilla lukemiseen käytetyn ajan muutos on ollut huomattava (Tilastokeskus, 2022).

Lasten ja nuorten kohdalla lukemisen vähentyminen näkyy erityisesti innokkaimmin lukevassa 10–14-vuotiaiden lukijaryhmässä. Kun tästä ikäryhmästä vuonna 1981 aktiivilukijoita oli 61 prosenttia, heidän määränsä oli vuonna 2017 enää 23 prosenttia (Hanifi, 2021, s. 142–143). Vastaava lukemiseen käytetyn ajan vähentyminen ja lukukulttuurin muutos on huomattu myös vuoden 2021 Progress in International Reading Literacy Study -lukutaitotutkimuksessa [PIRLS], sillä vapaa-ajallaan hyvin harvoin huvikseen lukevien neljäsluokkalaisten määrä on lisääntynyt (Leino ym. 2023, s. 40). Lukukulttuurien muutoksen taustalla on monia syitä, sillä lukemiseen käytetyn ajan muutos näyttää olevan yhteydessä esimerkiksi sosiaalisen kanssakäymisen, kuten perheenjäsenten kanssa seurustelemisen, vähentymiseen (Tilastokeskus, 2022) ja lukemista vieroksuviiden vanhempien määrän lisääntymiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että perheissä on entistä vähemmän lukemiseen kannustavia roolimalleja (Kajander, 2018, s. 43, 47; Leino ym., 2017, s. 37; Leino, 2019, s. 29) ja lukemista tukevaa ympäristöä (Aslam ym., 2022, s. 1).

Lasten lukukulttuurien muodostumiseen vaikuttavat vanhempien lukuasenteen ja lukukäyttämismisen lisäksi informaali lukutoiminta kuten yhdessä lukeminen (Aslam ym., 2022, s. 9; Boerma ym., 2017, s. 179). Aikaisemmat tutkimukset viittaavat siihen, että ne vanhemmat, jotka lukevat

itse kirjoja ja arvostavat lukemista, innostavat esimerkillään myös lapsiaan lukemaan (Clark & Hawkins, 2010, s. 6; Laukkanen & Holopainen, 2017, s. 23; Leino ym., 2017, s. 36; Leino, Sirén, Nissinen, & Puhakka, 2023, s. 58; Vuong, Nguyen & Le, 2021, s. 480). Lisäksi kodissa tarjolla olevien kirjojen ja lehtien määrä sekä niiden tarjoaminen luettavaksi ovat osa lukukulttuuria, ja ne vaikuttavat myönteisesti lasten lukutaidon kehittymiseen (Huang ym., 2019, s. 1; Kauppinen & Aerila, 2019; Laukkanen & Holopainen, 2017, s. 23, 31; Leino ym., 2017, s. 34; Lähteelä; Sénéchal & LeFevre, 2002, s. 457). Lukemista tukevissa kodeissa löytyy kirjoja sekä lapsille että aikuisille ja kirjojen lukemiseen käytetään enemmän aikaa kuin television katseluun (Leino & Nissinen, 2018, s. 41–42). Myönteinen lukukulttuuri koostuu monista tekijöistä, mutta yleisesti sitä voidaan kuvata lukemiseen kannustavana ja lukemiselle otollisena ilmapiirinä sekä ympäristönä (Kajander, 2018, s. 46).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yleisesti lasten lukukulttuureja ja niihin vaikuttavia tekijöitä vanhempien kuvaamana. Tutkimuksessa alakoululaisten lasten vanhemmat kuvasivat varsin vapaasti lastensa ja perheensä vapaa-ajan lukemista ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Aikaisemmat perheiden lukemista koskevat tutkimukset (Leino ym., 2019, s. 49–50) ovat keskittyneet lähinnä vanhempien koulutus- ja sosioekonomiseen taustaan ja näiden merkitykseen lasten lukutaidolle eikä lasten lukukulttuureista – erityisesti kouluikäisten – vanhempien kuvaamana ole juurikaan aiempaa tutkimusta. Koska perheen lukukulttuuri vaikuttaa ratkaisevasti lasten ja nuorten lukemiseen käyttämään aikaan ja kiinnostukseen lukemista kohtaan (Huang ym., 2019, s. 14; Vuong ym., 2021, s. 3), on lasten lukukulttuurien tutkiminen merkityksellistä erityisesti nyt, kun lukeminen kilpailee ajasta monien muiden ajanviettopojen rinnalla (Harju, 2018, s. 50; Kajander, 2018, s. 47; La Rosa, 2022, s. 5, 10). Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että jo puolen tunnin päivittäisellä lukemisella on yhteys hyvään lukutaitotasoon (Leino ym. 2023, s. 41) ja yleiseen akateemiseen menestykseen (Jensen ym., 2016, s. 673; Leino 2019, s. 26–27). Lisäämällä opettajien tietoisuutta perheissä esiintyvistä erilaisista lasten lukukulttuureista voidaan perheiden lähtökohdat huomioiden löytää erilaisia keinoja lasten ja vanhempien vapaa-ajan lukutoiminnan tukemiseen ja kehittämiseen.

Tutkimus kohdistuu kahteen seuraavaan tutkimuskysymykseen:

- 1) Mitä vanhemmat kertovat lastensa vapaa-ajan lukemisesta?
- 2) Millaisia lasten vapaa-ajan lukukulttuureita perheissä kuvausten pohjalta on?

Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto koostuu keväällä 2022 tutkimuksen kohdekunnassa sähköisesti kerätystä kyselyaineistosta, joka kartoitti sekä alakoululaisten vanhempien (N = 603) että yläkoululaisten vanhempien (N = 227) käsityksiä lastensa lukemisesta. Tämä tutkimus on tutkimusaineiston yksi osatutkimus ja siihen valittiin perusopetuksen alakoulujen oppilaiden vanhemmat (N = 209), jotka vastasivat kyselyssä seuraavaan avoimeen kysymykseen: ”Voitte kertoa vapaasti lukemisen merkityksestä lapsellenne. Millaisten asioiden koette auttavan lapsenne vapaa-ajan lukemista? Entä hankaloittavan?” Avokysymykseen vastasivat suurimmaksi osaksi äidit (n = 198). Isiä (n = 10) vastaajissa oli kymmenen ja lisäksi vastauksissa esiintyi yksi muu henkilö (n = 1). Raportoitujen vastausten perusteella, joista valtaosa edusti äitejä, kyselyyn vastanneet edustivat eri perheitä.

Tutkimuksessa noudatettiin yleisiä tutkimusta ja tutkittavia palvelevia hyvän tieteellisen käytännön eettisiä periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 7–8). Tutkimus kohdistui kyselyyn vapaaehtoisesti vastanneisiin aikuisiin, ja vastaaminen toteutettiin sähköisessä kyselyssä nimettömänä. Vanhemmilta kysyttiin tutkimuslupa aineiston käytöstä tutkimustarkoitukseen, ja heitä informoitiin tutkimuksen saatetiedotteella sekä erillisellä tietosuojaselosteella. Tutkimustehtävän sekä vastaajien ja lasten anonymiteetin turvaamiseksi taustatietoja kysyttiin rajallisesti tietojen minimointiperiaatteella. Kysymyksenasetteluun tai tutkittaviin sisältöihin ei sisällynyt suoria henkilötietoja tai muuta sensitiivistä tietoa, eikä tutkimuksessa puututtu fyysiseen koskemattomuuteen, minkä vuoksi erillistä eettistä ennakkoarviointia ei pyydetty. Tutkimuksen raportointi toteutettiin siten, että yksittäisiä vastaajia ei voida tunnistaa, mitä tuki vaihteittain aineistoa pelkistävä ja ryhmittelevä analyysi.

Aineiston analysoinnin aluksi vanhempien avovastaukset siirrettiin Excel-taulukkoon. Tutkittaville annettiin ID-numerot (T1–T209), jotta analysointivaiheissa ja niiden dokumentoinnissa kunkin vastaajan polku alkuperäisdataan ja tutkijan laatimiin koodattuihin vastaussisältöihin olivat saatavilla. Tutkimuksesta suljettiin pois 22 vanhempien avovastausta, jotka olivat joko irti asiayhteydestä tai tulkinnanvaraisia. Poisrajauksen jälkeen tutkimusaineistoon jäi 187 vanhempien avovastausta.

Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123), jonka eri vaiheet kirjattiin auki niin, että ne olivat kaikkien tutkijoiden käytävissä. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoa lähiluettiin useita kertoja arvioiden samalla avovastausten sisältöjen sopivuutta ja tekstimassaan riittävyttä myöhempien analyysivaiheiden näkökulmasta. Seuraavaksi avovastausten alkuperäisilmaukset pelkistettiin tiivistämällä eli jättämällä epäolennainen pois ja säilyttämällä keskeinen teema (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Pelkistetyt ilmaukset kirjoitettiin Excel-tiedostossa kunkin vastaajan avovastauksen viereiseen soluun. Näin tutkija pystyi tarvittaessa vertailemaan ja tarkistamaan analyysin toteutusta ja kriteereitä analyysin edetessä.

Pelkistämisen jälkeen aineisto ryhmiteltiin, jolloin pelkistetyistä ilmauksista etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (Hirsjärvi & Hurme, 2018, s. 149; Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279; Sarajärvi & Tuomi, 2018 [2002], s. 124). Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi samankaltaiset ja saman värikoodin saaneet pelkistykset ryhmiteltiin ja näin syntyneet ala- ja yläluokat nimettiin niitä yhdistävän teeman perusteella. Ala- ja yläluokkien nimeämisen jälkeen muodostettiin pääluokat: lukemisen merkitys sekä lukemista edistävät ja estävät tekijät. Alla olevassa taulukossa (Taulukko 1.) kuvataan vanhempien kuvaamien vapaa-ajan lukemisen merkitysten pääluokka ja alaluokat sekä annetaan aineistoesimerkki kustakin alaluokasta.

Taulukko 1. Lukemisen merkityksen pääluokka, alaluokat ja esimerkit

Pääluokka	Alaluokka	Esimerkki
Lukemisen merkitys	Auttaa oppimisessa	<i>Olen iloinen hyvästä lukutottumuksesta. Uskon että se edesauttaa lapsen opiskelua jatkossakin, kun lukeminen on sujuvaa ja siihen on tottunut. (T3)</i>
	Perheen yhdessäoloa	<i>Olen lukenut joka ilta kaikille lapsille ja se on sekä minulle että lapsille tosi miellyttävä hetki. Paras yhteistoimintaa! (T159)</i>
	Rentoutuminen	<i>Lapsi kokee lukemisen rentoutus- ja rauhoittumiskeinoksi. (T155)</i>
	Lukunautinto	<i>Lapseni nauttii lukemisesta, sekä yksin että yhdessä, iltakirjaa luettaessa. (T64)</i>

Seuraavaksi muodostettiin vapaa-ajan lukemista edistävien ja ehkäisevien tekijöiden ylä- ja alaluokat. Yhdistelemällä vapaa-ajan lukemista edistäviä tekijöitä saatiin kuusi yläluokkaa, joita olivat päivittäinen lukeminen, ruutuajan säännöstely, kotona luettavaa/kuunneltavaa, perheen kirjastokäynnit, vanhempi lukevana esimerkkinä ja koulun lukutoiminta. Vapaa-ajan lukemista estävien tekijöiden ylä- ja alaluokat esitetään seuraavassa taulukossa (Taulukko 2).

Taulukko 2. Vapaa-ajan lukemista estävien tekijöiden abstrahointi

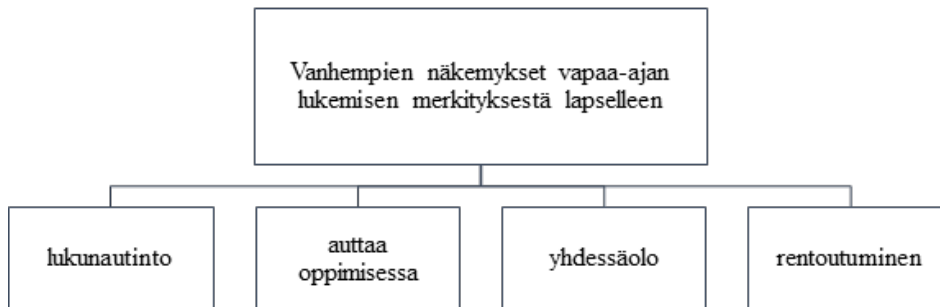
Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Estävät tekijät	Älylaitteet	Kännykät koukuttavat Pelaaminen Ruutu aika
	Kiire	Harrastukset Vanhempien arjen kiireet ja ajanpuute
	Lukemisen haasteet ja motivaation puute	Lukivaikeudet Läksyt kuormittavat Tarkkaavuuden ongelmat Ei kiinnostusta, motivaatio-ongelmat
	Lapsen ikä	Iän myötä lukeminen vähentynyt Murrosiän haasteet

Toisessa tutkimuskysymyksessä käytettiin laadullisen analyysin tyypittelyä. Tämän tyypittelyn perusteena käytettiin vanhempien kuvauksia lukemisen merkityksestä heille itselleen ja lapselleen sekä kuvauksia lapsen vapaa-ajan lukemista edistävästä ja estävästä tekijöistä. Kukin perheissä esiintyvä lasten lukukulttuurityyppi muodostettiin vanhempien vastauksissa esiintyvien samojen keskeisten piirteiden avulla (Eskola & Suoranta, 2005 [1998], s. 181; Hirsjärvi & Hurme, 2018, s. 175). Tällä tavalla tyypittelemällä ja tiivistämällä muodostui neljä erilaista perheissä esiintyvää lasten lukukulttuuria, jotka myös kvantifioitiin. Tutkimusaineistosta poissuljettiin viisi vastausta, joita ei pystytty sisällyttämään lukukulttuureihin vastausten epämääräisyyden vuoksi. Aineiston koko toisessa tutkimuskysymyksessä oli siten 182 vastausta. Poissuljettuja vastauksia käytiin läpi toisen tutkijan kanssa, joka perehtyi myös tutkimuksen ja koodauksen eri vaiheisiin tutkimuksen luotettavuuden ja toistettavuuden parantamiseksi.

Tulokset

Vanhempien näkemykset lastensa vapaa-ajan lukemisesta

Tutkimusaineistossa vanhemmat kertoivat, mitä lukeminen merkitsi heidän lapsilleen. Lisäksi he pohtivat tekijöitä, jotka auttoivat tai hankaloittivat lasten lukemista vapaa-ajalla. Vanhemmat tarkastelivat vastauksissaan yleisesti lapsensa lukemista koko lapsen elinkaaren ajalta. Tästä syystä tutkimuksesta pystyttiin muun muassa tekemään havaintoja iän vaikutuksesta lapsen lukemiseen. Lisäksi vanhemmat peilasivat omaa historiaansa lukemisen parissa ja kertoivat omista lukuharrastuksistaan ja -muistoistaan lapsuudessaan ja nykyhetkessä. Vanhempien kertomista vapaa-ajan lukemisen merkityksistä muodostui neljä alakategoriaa, jotka esitellään seuraavassa kuviossa (Kuvio 1).



Kuvio 1. Vanhempien näkemykset vapaa-ajan lukemisen merkityksestä lapselleen

Vanhemmista hieman yli neljännes ($n = 49$) kertoi vastauksissaan, että perheen vapaa-ajan lukemisen merkitys oli lapsen lukunautinnossa ja lukemisesta pitämisessä. Lukunautinto syntyi sekä lapsen lukiessa itse että vanhemman lukiessa lapselle ääneen. Vanhempien mukaan lukemisesta nauttivat lapset olivat innostuneita lukemisesta ja lukeminen oli heille mieluisaa tekemistä. Muutama vanhempi nimesikin lukemisen myös lapsen tärkeäksi harrastukseksi. Osa lapsista myös vaati yhteistä lukuaikaa vanhempiensa kanssa, mistä vanhemmat olivat tyytyväisiä. Lukemisesta nauttivilla lapsilla oli usein myös selkeä lukemisen rutiini, sillä monet heistä lukivat säännöllisesti iltaisin:

Lapsi nauttii lukemisesta ja syventyy siihen. Joskus fyysisen kirjan lukeminen venyy illasta turhan myöhäiseksi, muttei vanhempkana maltaisi rajoittaa/keskeyttää. (T7)

Lukemisen merkitys liittyi vanhempien vastauksissa ($n = 19$) myös lasten oppimiseen, sillä vapaa-ajan lukemisen uskottiin auttavan oppimisessa. Vanhemmat kokivat, että lukeminen oli tukenut lasten opiskelua ja koulunkäynti oli lapsille helpompaa lukuharrastuksen vuoksi. Lisäksi osa vanhemmista oli huomannut lukemisen vaikuttaneen lastensa sanavaraston ja mielikuvituksen kehittymiseen. Vastausten perusteella paljon lukevat lapset olivat kiinnostuneita monenlaisista asioista ja hyödynsivät lukemistaan tiedonhakuun. Eräs vanhempi (T22) kuvaa havaintojaan seuraavasti: *”Lukeminen on kehittänyt valtavasti lapsen luovuutta ja ymmärrystä maailmaan.”* Vanhempien mukaan vapaa-ajallaan lukevat lapset myös tarttuivat helpommin erilaisiin teksteihin ja olivat innokkaita oppimaan uusia asioita:

[...] Lapsi on erittäin innokas oppimaan uusia asioita, on kiinnostunut tarinoista, historiasta ja on utelias monenlaisten asioiden suhteen [...] (T57)

Vanhemmista osa ($n = 15$) korosti myös yhdessäolon ja yhdessä lukemisen tärkeyttä. Yhdessäolo toteutui erityisesti lukuhetkissä, jotka olivat merkityksellisiä sekä lapselle että vanhemmalle. Vanhempien ($n = 10$) mukaan yhdessäolon ja läheisyyden kokemusten lisäksi lukeminen myös

rauhoiitti sekä rentoutti lasta. Rauhoittuminen lukemalla tapahtui usein iltasadun tai -kirjan avulla ennen nukkumaanmenoa niin nuoremmilla kuin vähän vanhemmillakin lapsilla.

Iltasatu tai iltajuttu on tärkeä rauhoittumisen ja yhdessä olemisen muoto, molemmille vanhemmille ja lapselle. Meillä on vain yksi lapsi ja molemmat vanhemmat lukee vuorollaan. Yli 11 vuotta jo luettu. (T128)

Iltalukuhetkenrutiini (n = 35) esiintyi monissa perheissä. Rauhoittumista ja rentoutumista tapahtui myös muulloinkin kirjaan tarttumalla ja sitä lukemalla. Erään vanhemman mukaan kirjat toimivat tunteiden tulkkina ja olivat olleet yksi keino käsitellä haastavia tunteita perhettä koskettaneessa suuressa surussa.

Ne vanhemmat, jotka kokivat yhdessäolon lukemisen äärellä tärkeäksi, järjestivät säännöllisesti sille aikaa. Yhdessä lukeminen oli näissä perheissä ajanviettotapa ja näkyi keskustelevana kulttuurina. Perheissä, joissa vain lapset lukivat tai lapset ja aikuiset lukivat itsekseen, lukemisen tuottama yhdessäolon merkitystä ei vanhempien vastauksissa mainittu.

Perheissä oli vanhempien vastausten perusteella runsaasti tekijöitä, jotka vaikuttivat lasten vapaa-ajan lukemiseen. Lukemiseen vaikuttavat tekijät jaoteltiin lukemista edistäviin ja estäviin tekijöihin, jotka esitellään seuraavassa kuviossa (Kuvio 2).

Edistävät tekijät	Estävät tekijät
<ul style="list-style-type: none"> • päivittäinen lukeminen • ruutuajan säännöstely • kotona luettavaa/kuunneltavaa • kirjastokäynnit • vanhempi lukevana esimerkkinä • koulun lukutoiminta 	<ul style="list-style-type: none"> • älylaitteet • kiire • lukemisen haasteet ja motivaation puute • lapsen ikä

Kuvio 2. Vanhempien näkemykset lastensa vapaa-ajan lukemiseen vaikuttavista tekijöistä

Vanhempien (n = 76) mukaan tärkein lukemista edistävästä tekijöistä oli päivittäinen lukeminen. Päivittäinen lukeminen oli joko lapsen itsenäistä lukemista tai yhteistä lukemista jommankumman vanhemman kanssa. Pääsääntöisesti lapsen ja vanhemman yhteinen lukeminen oli iltasadun lukemista. Myös lasten oma päivittäinen lukeminen painottui usein nukkumaanmenoaikaan ja oli säännöllistä:

Rutiini auttaa. Laitan kirjan valmiiksi esille joka ilta ennen nukkumaanmenoa ja hän lukee sitä, kunnes alkaa nukkuttaa. Lapsi ei vielä itse ymmärrä minkälaisia merkityksiä lukemisella on tulevaisuuden kannalta, joten aikuisen on kannustettava siihen pienestä pitäen. (T53)

Ajan varaaminen lukemiselle edisti vapaa-ajan lukemista, sillä lukeminen kilpaili ajasta lasten harrastusten, kavereiden ja perheen muiden aktiviteettien kanssa. Lukemiselle varattiin aikaa yleensä iltaisin, mutta toisinaan myös päivällä. Osa vanhemmista (n = 13) kertoi säännöstelevän-

sä ruutuaikaa aikarajoitteilla ja kännykkäparkeilla. Tämä edesauttoi vanhemmista lasten lukemista, sillä usein ruutuaajan loppumisen jälkeen lapsi tarttui luettavaan. Vanhemmat kertoivat, että jos ruutuaikaa ei säännösteltäisi, älylaitteet ja pelaaminen veisivät koukuttavuudellaan ajan kokonaan lukemiselta.

Lapsen vapaa-ajan lukemista edistettiin perheissä (n = 35) myös tarjoamalla lapselle kirjoja tai äänikirjoja ja tilaamalla kotiin lehtiä:

Perheemme lapsille tilataan ikäsopivien sarjakuvien lisäksi yhtä lapsille tarkoitettua sanomalehteä, sekä kahta lapsille sopivaa osin tieteellistä julkaisua, jotka lapset aina ainakin selaavat läpi, kun ne saapuvat. On haasteellista saada lapsi motivoitua lukemaan kuvatonta kirjaa, jos vaihtoehtona on äänikirja tai sarjakuva. (T85)

Kirjojen ostamisen lisäksi joissakin perheissä (n = 11) osallistuttiin erilaisiin lukuhaasteisiin ja lapsen lukemista tuettiin erilaisin palkkioin. Eräs vanhempi kertoi lapsensa keräävän lukupisteitä luetuista kirjoista ja täyttävän kirjapäiväkirjaa. Osa vanhemmista korosti, että median käyttö ei ole pelkästään kielteinen asia lukemisen näkökulmasta, sillä heidän mukaansa pelaaminenkin voi sisältää lukemista. Lisäksi monet lapset lukivat sosiaalisessa mediassa artikkeleita esimerkiksi suosikkiartisteistaan.

Kuten aikaisemmin todettiin, vanhemmat pitivät päivittäistä lukemista tärkeimpänä lukemista edistävänä tekijänä. Säännölliset kirjastokäynnit (n = 36) nousivat myös suosituksi vapaa-ajan lukemista edistäväksi tekijäksi:

[...] On mahtavaa kun 7 v. poika edelleen innostuu siitä, mitä kirjoja on kirjastosta sillä kertaa lainattu [...] (T96)

Kirjastossa käytiin joko yksin tai yhdessä perheenä. Vain vanhempien kiireinen arki hankaloitti perheen yhteisiä kirjastovierailuja. Myös koulun kirjasto- tai kirjastoautokäynnit olivat vanhempien mielestä tärkeitä ja toivat säännöllisyyttä luettavan hankkimiseen.

Monet vanhemmat (n = 29) toimivat esimerkkeinä lapsilleen lukemalla itse säännöllisesti ja samanaikaisesti lapsen kanssa. Toisinaan vanhempien arkikiireet kuitenkin verottivat heidän omaa lukuaikaansa, mikä heitä harmitti. Vanhemmat tiedostivat ja pitivät omaa esimerkkiään tärkeänä lukemista edistävänä tekijänä. He toivoivat lapsensa löytävän lukuharrastuksen ja lukemisen ilon, jonka itsekin olivat löytäneet:

Ääneen lukeminen ja selkeä ääntäminen auttaa, kun vanhempi lukee lapselle. Myös se, kun vanhempi lukee kirjoja, herättää huomaamaan sen olevan kiva viihdyke. Näin ainakin toivon... (T129)

Koulun lukutoiminta oli perheille (n = 19) tärkeä vapaa-ajan lukemista edistävä tekijä ja muutamissa perheissä ainoa lukutoimintaa ylläpitävä tekijä. Päivittäisen lukemisen toteutumista tuki esimerkiksi opettajan määräämät lukutehtävät. Vanhemmat olivat pääsääntöisesti kiitollisia koulun tarjoamasta tuesta ja totesivat lapsensa lukevan koulun kannustamana.

Vapaa-ajan lukemista edistävien tekijöiden lisäksi monet tekijät estivät lasten lukemista kotona (Kuvio 2). Älylaitteet olivat eniten mainittu (n = 29) estävä tekijä. Niiden kanssa kulutettiin paljon aikaa, sillä ne olivat vanhempien kertoman mukaan lapsista mielenkiintoisempaa tekemistä kuin hidastempoinen lukeminen. Myös pelaaminen ja somevideoiden katsominen koukuttivat lapsia. Seuraavassa esimerkissä vanhempi ilmaisee monen vanhemman jakaman huolen:

Kännykkä on syrjäyttänyt kirjat ja lehdet. Vaikka haemme kirjastosta kirjoja, ne jäävät lukematta. (T37)

Seuraavaksi eniten vanhemmat (n = 28) kertoivat arjen kiireen ja ajanpuutteen estävän lukemista. Lasten harrastukset, vanhemman oman työn kuormittavuus, oma väsymys ja kotiarjen pyörittäminen veivät vanhempien huomiota ja voimavaroja pois lastensa vapaa-ajan lukemisen tukemiselta, mistä vanhemmat olivat surullisia. Monet vanhemmat kertoivat tiedostavansa, että pitäisi lukea yhdessä enemmän, mutta se ei onnistu.

Vanhemmat (n = 27) kertoivat lisäksi vastauksissaan, että lapsen lukemisen haasteet estivät lapsen kirjaan tarttumista ja lukemista. Usein lukivaikeuksia tai tarkkaavuuden ongelmia omaavilla lapsilla aikaa kului runsaasti läksyjien tekemiseen, eivätkä he enää jaksaneet lukea mitään muuta läksyjenteon kuormittavuuden vuoksi. Myös lukemisen aloittaminen oli osalla lapsista haastavaa. Haasteiden vuoksi lapset kokivat, ettei lukeminen kiinnostanut lainkaan ja vanhemmat kokivat, että lapsen motivointi lukemiseen oli hankalaa:

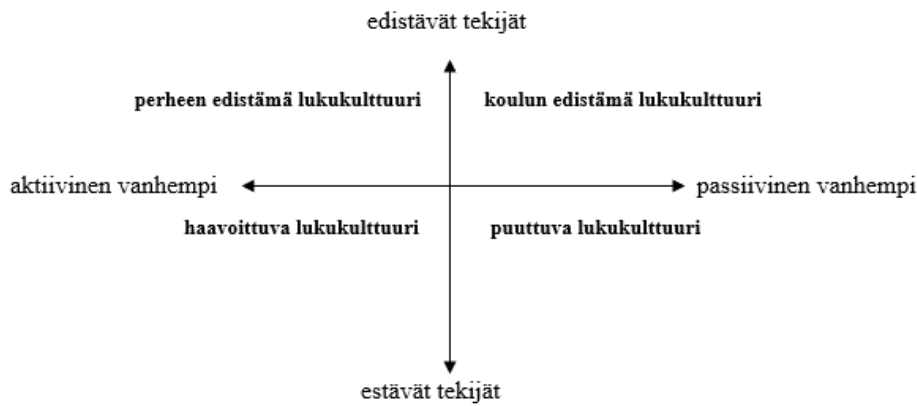
Lukeminen on ehkä hieman hankalaa ja siksi ei mieluista. Kannustetaan ja mahdollistetaan monin tavoin, mutta ei tuota tulosta. Se ei ole mielekästä... (T24)

Monelle lapselle oli luettu pienenä, mutta lasten kasvaessa lukeminen oli jäänyt. Muut kiinnostuksen kohteet – ja etenkin teini-ikä – olivat vähentäneet tai lopettaneet vanhempien (n = 12) mielestä kokonaan lasten lukuharrastuksen. Vanhemmat yrittivät kannustaa lapsiaan jatkamaan lukemista, mutta melko huonoin tuloksin:

Teini-ikä tuonut uusia haasteita ja lukeminen jäänyt vähemmälle. Vielä vuosi sitten luettiin yhdessä iltaisinkin, mutta nykyään illat sujuvat pelaten tai urheillen. (T89)

Perheissä esiintyvät lasten lukukulttuurit

Vanhempien perheen lukemista koskevia tekijöitä tyypittelemällä muodostui neljä erilaista perheissä esiintyvää lasten lukukulttuuria, jotka nimettiin niitä eniten kuvaavan piirteen perusteella. Nämä erilaiset lasten lukukulttuurit erosivat toistaan vanhemman lukemiseen suuntautuvan asenteen ja lukemisen merkityksellisyyden näkemisen (aktiivinen – passiivinen vanhempi) sekä perheessä esiintyvien lapsen lukemista edistävien ja estävien tekijöiden sekä lapsen vapaa-aikana tapahtuvan lukemisen perusteella (edistävät ja estävät tekijät). Lasten lukukulttuurit esitellään seuraavassa nelikenttäkuviossa (Kuvio 3).



Kuvio 3. Perheissä esiintyvät lasten lukukulttuurit

Perheen edistämään lapsen lukukulttuuriin kuului 65 prosenttia ($n = 118$) perheistä, ja siinä yhdistyivät aktiivinen vanhempi sekä lukemista edistävät tekijät. Perheen edistämä lapsen lukukulttuuri jakaantui yksilölliseen ja yhteisölliseen lukukulttuuriin. Yksilölliseen lukukulttuuriin ($n = 68$) kuului tutkimuksessamme eniten perheitä. Yksilöllisessä lukukulttuurissa sekä lapset että vanhemmat lukivat, mutta erikseen. Perheenjäsenen yhteinen lukeminen oli loppunut joko lapsen opittua lukemaan, lapsen vanhetessa tai arjen kiireiden vuoksi. Vaikka yhteisiä lukuhetkiä ei ollut, osa vanhemmista koki lapsensa nauttivan ja rentoutuvan lukemisesta. Lisäksi vanhemmat kertoivat, että lukeminen oli auttanut lasten opiskelua, ja vanhemman asenne lukemiseen oli myönteinen. Perheen edistämässä yksilöllisessä lukukulttuurissa vanhemmat kannustivat lapsiaan lukemaan ja osalla perheistä oli käytössä myös lukupalkkiot. Yksilöllisen lukukulttuurin perheissä ostettiin kirjoja ja äänikirjoja, tilattiin lehtiä sekä käytiin kirjastossa. Vanhempi toimi myös itse lukevana esimerkkinä. Yksilöllisessä lukukulttuurissa lukemisen rutiineista pidettiin kiinni, sillä ruutuaikaa säännöstelltiin ja aikaa varattiin lapsen päivittäiselle lukemiselle:

Lapset lukevat iltaisin sängyssä valitsemaansa kirjaa tai sarjakuvia. Puhelimet jätetään yöksi keittiöön, eikä niitä oteta omaan huoneeseen nukkumaan mennessä. Tämä auttaa siihen, että kirjat kiinnostavat, kun ei ole ruutumahdollisuutta. (T204)

Perheen edistämässä lukukulttuurin yhteisöllisessä muodossa ($n = 50$) vanhempi ja lapsi lukivat yhdessä päivittäin tai lähes päivittäin ja usein myös keskustelivat lukemastaan. Yhteisöllisessä lukukulttuurissa vanhemman asenne lukemiseen oli myönteinen ja vanhempi piti lukemista merkityksellisenä lapselle useammin kuin yksilöllisen lukukulttuurin vanhempi. Vanhemmat kertoivat lukemisen olevan perheen yhteistä aikaa ja yhdessäoloa, josta nauttivat sekä lapsi että vanhempi. Nämä yhdessäolon ja siitä nauttimisen kuvaukset puuttuivat kokonaan yksilöllisestä lukukulttuurista. Perheen edistämässä yhteisöllisessä lukukulttuurissa yhteisiin lukuhetkiin tottuneet sekä pienemmät että isommat lapset vaativat yhteistä luku-aikaa, mikä ilahdutti vanhempia. Lisäksi vanhemmat lukivat lapsilleen, jos lapsen lukeminen oli haastavaa tai hidasta. Perheen edistämän yhteisöllisen lukukulttuurin vanhemmat totesivat toisinaan, että lapset eivät halua lukea itse, vaikka osaisivat. He nauttivat, kun vanhempi lukee.

Yhteistä perheen edistämän lapsen lukukulttuurin yksilöllisessä että yhteisöllisessä muodossa oli lasten päivittäisen lukuhetkirutiinin lisäksi ruutuajan säännösteleminen. Myös lukemista edistäviä tekijöitä (Kuvio 2) näissä perheissä oli paljon, sillä perheet kävivät säännöllisesti kirjastossa ja kotoa löytyi luettavaa. Lisäksi vanhempi toimi lukevana esimerkkinä ja yritti välittää lapsilleen lukemisesta saatavaa iloa:

Uskon sen, että olemme lukeneet hänelle syntymästä asti ääneen, mahdollistavan hänen hyvän koulumenestyksensä ja kyvyn helposti ymmärtää ja muistaa lukemansa sekä kuulemansa. Se myös yhdistää meitä edelleen, rauhallinen hetki yhdessä ennen nukkumista. En uskonut sen kestävän näin kauan, mutta niin kauan luetaan, kunnes hän sanoo, että nyt riittää?? (T13)

Huomattavaa on, että kummassakin perheen edistämän lukukulttuurin muodossa yhteensä vain kaksi vanhempaa koki koulun kannustavien toimien olevan merkityksellistä vapaa-ajan lukemisen näkökulmasta: vanhemmat eivät kokeneetkaan tarvitsevansa koulun tukea perheen lapsen lukukulttuurille, sillä perheissä vallitseva oma vahva lukukulttuuri ja lukemista edistävät tekijät saivat lapset lukemaan vapaa-ajallaan.

Koulun edistämässä lapsen lukukulttuurissa (n = 14) vanhemman asenne lukemiseen oli myönteinen, mutta toimijana passiivinen. Koulun edistämässä lukukulttuurissa yhdistyivät lukemista edistävät tekijät ja vanhempien passiivisuus (Kuvio 2), sillä vanhemmat siirsivät eri syistä vastuuta lapsensa vapaa-ajan lukemiseen tähtäävistä toimista itseltään koululle. Yksi tällainen syy oli vanhemman omat kiireet. Lisäksi vanhemmat tuntuivat ajattelevan, että tarvitaan koulun toimia, jotta lapsi lukee kotona, sillä lukemaan motivointi kotona oli hankalaa. Koulun edistämässä lukukulttuurissa perheet kävivät kirjastossa ja hakivat kirjoja, mutta se ei aina tarkoittanut sitä, että lapsi olisi innostunut lukemaan lainattuja kirjoja kotona. Vanhempien mukaan jotkut lapsista lukivat kotona vain koulun pakolliset läksyt tai nuortenromaanit ja tekivät annetut projektit. Toiset motivoituivat lukemaan kotona vain, jos koulusta annettiin palkkioita lukemisesta. Koulussa toteutettavat kirjastokäynnit, eri kirjasarjoihin tutustuttaminen ja säännöllinen luku-aika saivat vanhemmilta kiitosta. Osan koulun edistämän lukukulttuurin vanhempien mukaan koulun pitäisi edellyttää vielä enemmän lukemista niin koulussa kuin kotona:

[...] Onneksi koulussa on lukupiirejä, käydään kirjastoautossa ja luetaan koulupäivän lomassa. Se on mielestäni ollut tärkeää, koska siellä muiden mukana oma lapsenikin kyllä sitten lukee ja aina hänellä on pulpetissa tätä varten kirja. (T70)

Haavoittuvassa lapsen lukukulttuurissa (n = 45) puolestaan yhdistyivät aktiivinen vanhempi ja vapaa-ajan lukemista estävät tekijät. Haavoittuvassa lukukulttuurissa vanhempien asenne lukemiseen oli myönteinen ja lukemista pidettiin tärkeänä. Vanhempien asenne ja kodin puitteet mahdollistivat lapsen vapaa-ajan lukemista, mutta sitä haavoittivat monet tekijät. Lapsen ollessa pieni rutiinina oli ollut kirjojen lukeminen yhdessä, mutta se oli lapsen iän myötä vähentynyt tai loppunut kokonaan. Sen seurauksena myös lapsen oma lukeminen oli jäänyt. Haavoittuvan lukukulttuurin

vanhemmat kannustivat lastansa lukemaan ja toivoivat, että lapsi lukisi, mutta motivointi lukemiseen oli haastavaa:

Nuorempana lapsi luki kirjoja ja sarjakuvia melko paljonkin, nykyään puhelin vie voiton. Surullista, koen vanhempana kuitenkin olevani asian suhteen melko keinoton. Suostuttelu ja kirjojen kotiin tuominen ei auta. Kirjasto ei lasta houkuta, vaikka pienempänä siellä paljon käytykin. (T192)

Haavoittuvan lukukulttuurin vanhemmat kertoivat lähinnä lukemista estävistä tekijöistä, joita olivat älylaitteet, läksyihin kulutettu aika ja niiden kuormittavuus, vanhemman oma kiire, sopivan luettavan löytyminen ja lukemisen hankaluus, jota aiheuttivat muun muassa lukivaikeus ja tarkkaavuuden haasteet.

Vähiten esiintyvässä *puuttuvassa lapsen lukukulttuurissa* ($n = 5$) yhdistyivät passiivinen vanhempi ja lukemista estävät tekijät (Kuvio 2). Puuttuvassa lukukulttuurissa vanhemmat eivät kertoneet lastensa lukevan vapaa-aikanaan tai kuvanneet lukemisen olevan merkityksellistä. Lisäksi osa vanhemmista kertoi, ettei heillä itsellään ollut keinoja eikä innostusta lapsensa lukemiseen ohjaamiseen. Puuttuvan lukukulttuurin vanhemmista muutama näki kirjojen lukemisen ihannoimisen ongelmallisena, sillä heistä lapsen ruutuaikaankin voi sisältyä lukemista. Heidän mukaansa myös koulun stressaavat lukuhaasteet ja pakottaminen voivat tappaa lukuinnostuksen. Koulu voi toimillaan tukea lukemista, mutta ei määrätä, mitä tai miten luetaan:

Lukemisen pitää olla vapaaehtoista. Pakottaminen pilaa kaiken. Sosiaalinen media ja pelitkin sisältävät lukemista. Ei tarvitse olla välttämättä mitään kirjaa tai lehteä. (T66)

Yhteensä puuttuvaan, haavoittuvaan ja koulun edistämään lukukulttuuriin kuului noin kolmannes ($n = 64$) eli 35 prosenttia perheistä.

Pohdinta

Tutkimuksessa tarkasteltiin, mitä vanhemmat kertoivat vapaa-ajan lukemisen merkityksestä lapselleen ja mitkä tekijät edistivät tai estivät lasten vapaa-ajan lukemista. Tutkimuksessa selvitettiin myös, millaisia lasten lukukulttuureja vanhempien kuvausten pohjalta muodostui, sillä vanhempien kertomana aineistosta nousi esiin lukukulttuuriin liittyviä tekijöitä.

Tutkimus osoittaa, että monissa perheissä luetaan edelleen paljon ja lasten lukemista pyritään edistämään eri tavoin. Tätä tulosta voidaan pitää positiivisena merkinä siitä, että alakoululaisten vanhemmat pitävät pääsääntöisesti lastensa vapaa-ajan lukemista tärkeänä ja kannustavat heitä siihen. Vanhempien mukaan vapaa-ajan lukeminen tuotti lapsille lukunautintoa, auttoi opiskeluissa, merkitsi yhdessäoloa ja auttoi rentoutumaan. Vanhemman ja lapsen yhteisillä lukuhetkillä onkin tärkeä sosiaalinen merkitys. Yhteiset lukuhetket lisäävät luontevasti perheenjäsenten kanssakäymistä ja yhdessä vietettyä aikaa, jonka on todettu viime vuosina vähentyneen (Tilastokeskus, 2022). Vanhempi voi samalla yhdessä luettu-

jen tarinoiden kautta myös opettaa lapselleen tärkeitä elämässä tarvittavia tunteita – kuten eräs vanhempi kuvasikin – etiikkaa, moraalialia ja suhtautumista erilaisiin ilmiöihin ja siten auttaa lastaan tutustumaan ja sopeutumaan yhteiskuntaan ja sen toimintaan (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 21; Ivey & Johnston, 2013, s. 261–262, 264–265; Merga & Ledger, 2018, s. 181–184).

Tutkimuksen analyysin ja tulosten perusteella joukossa on kuitenkin eri tavoin lukemiseen suhtautuvia ja toimivia vanhempia. Lukemiseen myönteisesti suhtautuvien vanhempien lisäksi osa tutkituista vanhemmista ($n = 5$) ei pitänyt lastensa lukemista lainkaan tärkeänä. Huomionarvoista on erityisesti se, että monet vanhemmat ($n = 59$) eivät saaneet lastaan lukemaan, olivat lakanneet yrittämästä tai kertoivat tarvitsevänsä siihen apua koulusta ja opettajalta. Lukutaidon heikentyminen ja lukukulttuureissa tapahtuneet muutokset ovat yhteiskunnallisesti kaikkia koskettava haaste, sillä lasten lukutaitotulokset ovat laskeneet kaikissa perheissä resursseista ja sosioekonomisesta taustasta riippumatta ja korkean sosioekonomisen aseman perheissä hiukan muita enemmän (Leino ym., 2023, s. 54).

Tutkimuksessa vanhemmat kuvasivat muun muassa oman esimerkiksi, ruutuajan säännöstelyn, kodista löytyvän kirjallisuuden ja koulun lukutoiminnan vaikuttavan myönteisesti lasten lukemiseen. Tärkein vanhempien mainitsema lapsen lukemista edistävä tekijä oli päivittäinen luku-aika, joka toteutettiin perheissä joko yksilöllisesti tai perheen yhteisenä hetkenä. Useissa perheissä yhteinen lukuhetki ja siihen liittyvä vanhemman ääneenlukeminen näyttäytyivät hyvin merkityksellisinä, sillä monet vanhemmat kertoivat lukeneensa iltasatuja pienille lapsilleen ja kuvasivat, kuinka tärkeitä ääneenlukemisen hetket perheissä olivat aina olleet ja miten ne olivat tuottaneet yhdessäolon sekä läheisyyden kokemuksia koko perheelle. Varhaislapsuus näyttäytyykin merkityksellisenä ajanjaksona lukukulttuurin rakentumisessa, sillä lasten lukukulttuurit alkavat syntyä jo varhain muun muassa lasten ja vanhempien yhteisissä iltasatuhetkissä.

Myös aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että yhteinen lukuhetkirutiini on merkityksellinen, pitkäkestoinen ja sosiaalinen yhteisöllisyyden kokemus, jossa lapsi saa turvallisuuden ja läheisyyden kokemuksia (Laine, 2018, s. 21, 27, s. 31–32) ja joka edistää merkittävästi lukemiseen liittyviä myönteisiä tunteita sekä lukumotivaatiota (Juopperi, 2018, s. 66). Vanhempien kuvaukset perheiden vapaa-ajan lukemisesta osoittavat aikaisempien tutkimusten (Hall, Levy & Preece, 2018, s. 369) tavoin, että vanhempien kannattaa sinnikkäästi jatkaa ääneenlukemista ja yhteisiä lukuhetkiä myös lapsen varttuessa. Kirjojen ääneenlukeminen kuuluu suomalaiseen kirjalliseen kulttuuriin (Hanifi, 2021, s. 146; Laine, 2018, s. 22–24), ja sitä tulisi mallintaa myös kouluissa sekä vanhemmille että lapsille.

Tutkimuksessa perheiden suosituin lasten lukemista edistävä toimintatapa oli perheiden yhteiset kirjastokäynnit, joissa korostuivat perheen aktiivinen toimijuus, rutiinit sekä yhteisöllisyys. Myös aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että kirjasto tukee perheiden lukukulttuuria (Hanifi, 2021, s. 155; Leino ym., 2023, s. 62) ja edistää lukemista erityisesti niiden lasten kohdalla, joiden kotoa ei löydy luettavaa. Oppilaiden lukemisen määrän sekä lukutaidon tasojen eroja saattaisikin olla mahdollista kaven-

taa kannustamalla perheitä kirjastonkäyttöön, mallintamalla lapsille kirjastokäyntejä koulupäivän aikana (Leino ym., 2017, s. 43) tai järjestämällä esimerkiksi vanhempainiltoja kirjastojen tiloissa. Lasten säännöllinen vapaa-ajan lukeminen ja kirjastokäynnit ovat myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Huang ym., 2019, s. 12, Leino ym., 2023, s. 89) olleet ratkaisevassa roolissa, kun on tarkasteltu lasten lukutaidon tasoja. Tässä tutkimuksessa aineistona olevien vanhempien kuvaukset perheiden vapaa-ajan lukemisesta antavat viitteitä siitä, että osa perheistä hyötyisi kirjaston käyttöön kannustamisen rinnalla opettajan tuesta lapselle sopivan kirjallisuuden valinnassa. Tutkimuksessa lukutaidon tason mukainen ja mielenkiintoinen luettava lisäsi vanhempien mukaan lapsen lukemista, mutta kaikki perheet eivät tällaista luettavaa löytäneet. Erityisen merkityksellistä ja toivottavaa opettajan tuki olisi niiden perheiden kohdalla, joissa lapsella oli lukemiseen liittyvää vaikeutta tai lukeminen oli muutoin erityisen vastahakoista.

Tutkimuksen tulokset noudattelevat aikaisempien tutkimusten tuloksia myös lukemista estävistä tekijöistä, sillä jo aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että sekä aikuisten (Hanifi, 2021; La Rosa, 2022; Leino ym., 2019, Tilastokeskus, 2022) että lasten mielestä (La Rosa, 2022, s. 10) puhelimen ja sosiaalisen median käyttöä sekä pelaamista pidetään suurimpana esteenä kirjojen lukemiselle. Osa tämän tutkimuksen vanhemmista rajoitti älylaitteiden käyttöä onnistuneesti ja lisäsi näin lasten lukemiseen käyttämää aikaa. Ruutuajan rajoittaminen voisikin lisätä kiinnostusta vapaa-ajan lukemiseen. Toisaalta älylaitteisiin käytetyn ajan lisäksi kotona lukemista estivät arjen kiireet, lasten lukemisen haasteet ja motivaation puute sekä lapsen iän mukanaan tuoma lukemisen vähentyminen. Kirjojen lukeminen vaatiikin ruutuajan rajoittamisen lisäksi järjestelyitä ja muusta tekemisestä vapaata aikaa ja tilaa (Kajander 2020, s. 78) kaikilta perheenjäseniltä. Lisäksi uudet sähköiset lukutavat – kotona ja koulussa – saataisivat tarjota mahdollisuuksia niille, joiden on vaikea tarttua painettuun kirjaan (La Rosa 2022; La Rosa 2023).

Tutkimuksessa muodostettiin vanhempien kuvausten pohjalta neljä erilaista perheissä esiintyvää lasten lukukulttuuria: perheen edistämä, koulun edistämä, haavoittuva ja puuttuva lukukulttuuri. Näissä malleissa määrävänä tekijöinä olivat vanhempien aktiivisuus sekä kodin lukemista edistävät tai estävät tekijät. Tältä osin tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia HML-lukutaitomallin mukaisen informaalin lukutoiminnan kanssa (ks. Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal & LeFevre, 2014) ja todentavat vanhempien lukuasenteen ja -käyttäytymisen vaikutusta kodissa vallitsevaan lukukulttuuriin (ks. Boerma ym., 2017). Nämä tekijät näkyivät erityisesti perheiden edistämässä lasten lukukulttuurissa, jossa vanhempien oma roolimalli lukemisessa, luettavan tarjoamisessa ja lukemaan kannustamisessa olivat vahvasti esillä.

Koulun tukemaan, haavoittuvaan ja puuttuvaan lukukulttuuriin kuului kolmannes tutkimuksemme perheiden lapsista. Näiden lasten ja perheiden lukemiseen innostaminen olisi oleellista lukutaidon polarisaation estämiseksi (Silinskas, Aunola, Lerkkanen & Raiziene, 2021, s. 13). Opettajia ohjataankin nykyisessä opetussuunnitelmassa keskittymään lukukiinnostuksen herättämiseen, jotta oppilaiden vapaaehtoinen lukeminen lisään-

tyy ja lukutaito parantuu (Lakka & Pietilä, 2023, s. 48; POPS 2014, s. 106, 163, 290). Pelkkä kiinnostuksen herättäminen voi kuitenkin johtaa kiinnostuksen keskittymisen vuoksi edelleen lasten yksilöllisten taitojen eriytymiseen. Lukutaito tarvitsee kehittyäkseen harjoittelua ja opettajan pakottamista etenkin lapsilla, joita lukeminen ei kiinnosta ja joiden asenne lukemiseen on kielteinen. (Lakka & Pietilä, 2023, s. 42, 53–54.)

Osa lasten lukemisen kanssa kamppailevista vanhemmista toivookin koulun osallistuvan perheiden lasten lukukulttuurin rakentamiseen aktiivisemmin, sillä vanhempien mukaan koulun toimintaposiitiivinen vaikutus ja lukehotukset, kuten pakolliset lukuläksyt ja erilaiset lukuprojektit, ovat näyttäytyneet kotona lisääntyneenä kirjaan tarttumisena ja lukemisena (Walker, Swain & Pellicano, 2022, s. 10). Lisäksi opettajan saataisi olla hyödyllistä edistää vanhempien keskinäistä vuorovaikutusta ja hyvien käytänteiden jakamista vanhempainilloissa, lukemista koskevissa teemailloissa ja henkilökohtaisissa vanhempaintapaamisissa (Aerila ym., 2023, s.14–15). Vaikka yksittäiset vanhemmat kokivat opettajien toiminnan pakottamisena ja mahdollisesti vaikuttavan näin kielteisesti lasten vapaa-ajan lukemiseen, suhtautuivat lähes kaikki vanhemmat positiivisesti koulun lukutaitotyöhön. Yleisesti voidaan myös todeta, että kaikkien oppilaiden osaaminen kehittyy parhaiten, kun he saavat tukea oppimiseensa sekä kotoa että koulusta (Ukkola & Metsämuuronen, 2023, s. 139).

Tutkimuksessa muodostetut neljä perheiden lasten lukukulttuuria auttavat opettajia huomioimaan ja ymmärtämään perheiden ja lasten erilaisia lähtökohtia vapaa-ajan lukemisessa. Erityisesti niiden lasten kohdalla, joiden lukukulttuuri on haavoittuva tai puuttuu kokonaan, opettajan rooli vapaa-ajan lukemiseen innostamisessa ja lukemisen ylläpitämisessä korostuu (Hanifi, 2021, s. 147; Leino, 2019, s. 29; Ukkola & Metsämuuronen, 2023, s. 134; Vuong ym., 2021, s. 13). Lisäksi opettajan tulisi huolehtia, että kodin ja koulun lukemista edistävän yhteistyön lisäksi luku-aikaa ja muuta vapaa-ajan lukemista tukevaa toimintaa toteutetaan myös koulussa (Boerma ym., 2017, s. 189–190), sillä lukumahdollisuudet vähenevät kotona muun toiminnan kuten harrastusten ja kavereiden kanssa vietetyn ajan kustannuksella.

Siirtämällä perheen tukeman lukukulttuurin lukemista edistäviä tekijöitä, kuten vuorovaikutus, säännöllinen luku-aika, aikuisen kiinnostus luettua kohtaan, ääneenlukeminen, omaan opetukseensa opettaja voi kompensoida perheen haavoittuvaa tai puuttuvaa lukukulttuuria. Koulussa olisi tärkeää huomioida esimerkiksi lukemisen sosiaalinen ulottuvuus, sillä lukuinto syntyy vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden kokemuksen kautta (La Rosa, 2023, s. 105; Routarinne, Iiskala, Ketamo, Lindfelt & Mikkilä-Erdmann, 2023, 83). Routarinteiden ja kumppanien (2023, s. 83, 89) mukaan lukupiirityötapa eli kirjojen lukeminen yhteisesti pienryhmissä omista kokemuksista ja ajatuksista keskustellen vaikuttaa myönteisesti erityisesti vastahakoisten lukijoiden lukumotivaatioon ja lukijaminäkuvaan. Samalla se voisi olla hyvä tapa mallintaa lapselle lukuhetkien myönteisiä merkityksiä. Aikaisemmat tutkimukset (Aerila ym., 2023; Levy & Hall, 2021) osoittavat, että lapsen tuntema ilo ja lapsen motivaatio lukemiseen kannustavat myös vanhempia aktiivisesti rakentamaan lukukulttuuria. Myös tästä

syystä kouluissa olisi hyvä valita lukemiseen työtapoja, jotka tuottavat iloa ja onnistumisen kokemuksia lapsille. Samalla ne mallintavat myös kotien lukuhetkiin sopivia toimintatapoja.

Tutkimuksen mukaan perheiden valmiudet tukea lasten vapaa-ajan lukemista vaihtelevat paljon: osa perheistä ei tarvitse tai kaipaa koulun apua lasten vapaa-ajan lukemiseen, toisissa perheissä avun tarve näkyy monin tavoin. On muistettava, että kaikilla vanhemmilla ei ole omia kokemuksia perheiden yhteisistä luku- ja kirjoitustilanteista (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 207), ja siksi heille täytyy antaa konkreettisia keinoja ja toimintamalleja yhdessä lukemisen aloittamiseen. Opettajan tulee olla sensitiivinen ohjatessaan vanhempia (ks. Aerila & Kauppinen, 2019) ja luoda sellainen kasvatuskumppanuus, jossa aktiivinen vanhemmuus suuntautuu lasten lukemisen edistämiseen tasavertaisessa yhteistyössä koulun kanssa (Oostdam & Hooge, 2013, s. 340). Tämä tarkoittaa, että opettajan on tunnettava lasten vapaa-ajan lukemisen tapoja sekä lapsen lukemisen intressejä ja lukutaidon taso.

Tutkimus osoittaa, että alakoulussa olisi tarvetta tehdä pitkittäistutkimusta perheiden lukukulttuureista ja niiden merkityksestä lasten lukemiselle sekä opettajan pedagogisista ratkaisuista tukea perheiden erilaisia lukukulttuureita. Jatkotutkimuksen tulisi keskittyä erityisesti niihin koulunkäynnin nivelvaiheisiin, joissa vapaa-ajan lukeminen vähentyy lapsen oppiessa itse lukemaan tai muiden vapaa-ajan aktiviteettien viedessä lukemiselle varattua aikaa. Perheet saavat neuvolasta vastasyntyneelle lapselle kirjan ja ohjeita yhteisiin lukuhetkiin, mutta vanhemmilta lapsilta puuttuu perhelukemisen ohjelma (Aerila ym., 2023). Yhteisten lukuhetkien lisäämisen lisäksi olisi suunniteltava toimintamalleja, joiden avulla vanhemmat voivat kannustaa lasta lukemaan yksin tai jatkamaan yhteistä lukemista mahdollisimman pitkään. Yleisesti tutkimus antaa viitteitä siihen, että perheiden lukemiseen käyttämän ajan vähenemiseen (Leino ym., 2019, s. 87; Leino, 2019, s. 29) ja lukemisen kiinnostuksen lisäämiseen saattaa olla mahdollista vaikuttaa niin kotona kuin koulussa, sillä tutkimuksessa nousi esille hyvin konkreettisia lukemista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Lisäksi tutkimuksessa syntyneet erilaiset lukukulttuurit saattavat antaa opettajalle työvälineen perheiden tukemiseen lasten vapaa-ajan lukemisessa.

Tutkimustuloksiin on saattanut vaikuttaa se, että kyselyyn ovat mahdollisesti vastanneet pääasiassa ne vanhemmat, jotka ovat kiinnostuneita lastensa lukemisesta ja vähiten ne vanhemmat, jotka eivät koe lastensa lukemista tärkeäksi. Toisaalta osa tutkimukseen osallistuneista vanhemmista oli avoimia sen suhteen, että eivät koe lukemisen olevan tärkeää. Yleisesti ottaen tutkimukseen on osallistunut eri tavoin lukemisesta kiinnostuneita vanhempia, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Äitien ollessa kiinnostuneimpia vastaajia voisi olla mielenkiintoista tarkastella jatkossa myös kattavammin isien asenteita ja mielipiteitä lastensa lukukulttuureista sekä isien osittaista syrjäänvetäytymistä, mikä näkyi tutkimusaineistossa epäsuorasti isien vastaamattomuutena.

Kyselytutkimusta palvelevia alueellisia rajattuja alakoululaisten lasten perheisiin kohdentuvia tilastotietoja ei ollut saatavilla. Kyselyyn on kuitenkin vastannut eri kokoisten ja eri alakoulujen vanhempia, jolloin tutki-

musasetelman ja tulosten yleistettävyyden ja siirrettävyyden muihin vastaaviin yhteyksiin, perheitä ja lukukulttuureita tarkasteleviin tutkimuksiin, säilyy, vaikka tarkkoja edustavuudesta kertovia prosenttiosuuksia ei tässä yhteydessä ole. Kysely oli saatavilla vain suomeksi, ja siltä osin tutkimuksesta on saattanut rajautua pois vanhempia, joiden ensikieli ei ole suomi. Lisää tutkimusta tarvitaan erityisesti monikielisten perheiden ja heidän lastensa lukukulttuureista.

Lähteet

- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2019). *Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri. Sytytteitä lukijaksi kasvamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J.-A., Kauppinen, M. & Siipola, M. (2023). Parents' Experiences on a family literacy program in Finland. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(6), 10–16. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.6.762>
- Aslam, S., Qutab, S. & Ali, N. (2022). Components of reading culture: Insights from bibliometric analysis of 1991–2020 research. *Journal of Information Science*, 1–14. https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/01655515221118667_
- Birke, D. (2021). Social reading? On the rise of a “bookish” reading culture online. *Poetics Today*, 42(2), 149–172. <https://doi.org/10.1215/03335372-8883178>
- Boerma, I. E., Molc, S. E. & Jolles, J. (2017). The Role of home literacy environment, mentalizing, expressive verbal ability, and print exposure in third and fourth graders' reading comprehension. *Scientific Study of Reading*, 21(3), 179–193. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1277727>
- Clark, C. & Hawkins, L. (2010). *Young people's reading: The importance of the home environment and family support. More findings from our national survey*. London: National Literacy Trust. <https://eric.ed.gov/?id=ED510272> (Luettu 20.11.2022).
- Cremin, T. (2019). *Reading communities: why, what and how?* The Open University. 1–6 https://oro.open.ac.uk/66255/1/Reading%20Communities%20TCremin_2019.pdf (Luettu 1.5.2023)
- Duursma, E., Augustyn, M. & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood* 93(7), 554–557. <https://www.proquest.com/docview/1828278791?accountid=14774> (Luettu 1.5.2023).
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (7. p.). Tampere: Vastapaino.
- Hall, M., Levy, R. & Preece, J. (2018). No-one would sleep if we didn't have books!: Understanding shared reading as family practice and family display. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 363–377. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/1476718X188093>
- Hanifi, R. (2021). Lukeminen muutoksessa. Teoksessa Hanifi, Riitta, Haaramo, Juha & Saarenmaa, Kaisa (toim.), *Mitä kuuluu vapaa-aikaan? Tutkimus, tieto ja tulkinnat* (s. 133–158). Helsinki: Tilastokeskus. https://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/eli_vapm_202100_2021_23894_net.pdf (Luettu 16.2.2023).
- Harju, J. (2018). Osaavatko teinit enää lukea? Lukemisen kulttuurit yläkouluikäisten kirjoituksissa. *Kasvatus & Aika* 12(2), 50–61. <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/74130/35929> (Luettu 25.11.2022).
- Hiidenmaa, P., Lindth, I., Sintonen, S. & Suomalainen, R. (2023). Johdanto. Tutkimusnäkökulmia lukemisen kulttuureihin. Teoksessa P. Hiidenmaa, I. Lindth, S. Sintonen & R. Suomalainen (toim.), *Lukemisen kulttuurit* (s. 7–19). Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2018). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huang, H., Tse, S., Chu, S. K-W., Xiao, X., Lam, J. W., Ng, Rex H-W. & Hui, S.-Y. (2019). The correlation between out-of-school and in-school reading resources with primary school students' reading attainment. *Information research* 24(3), 1–22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1229379.pdf> (Luettu 19.11.2022).
- Jensen, J. D., Christy, K., Krakow, M., John, K. & Martins, N. (2016). Narrative transportability, leisure reading, and genre preference in children 9–13 years old. *The Journal of educational research* 109(6), 666–674. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1034351>
- Johnson, A. S. (2010). The Jones family's culture of literacy. *The Reading Teacher*, 64(1), 33–44. <https://doi.org/10.1598/RT.64.1.4>
- Juopperi, S. (2018). Lukemisen merkitys ja muutos lukukokemuksissa. *Kasvatus & Aika*, 12(2), 62–76. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/74131/35930> (Luettu 17.2.2023)
- Ivey, G., & Johnston, P. H. (2013). Engagement with young adult literature: Outcomes and processes. *Reading Research Quarterly*, 48(3), 255–275. <https://sites.bu.edu/summerliteracyinstitute/files/2016/05/IveyandJohnston2013.pdf> (Luettu 16.3.2024)
- Kajander, A. (2018). Kirjan tuntu ja tunnelma osana lukemisen käytäntöjä. *Kasvatus & Aika* 12 (2), 36–49. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/74129/35928> (Luettu 15.11.2022).
- Khanolainen, D., Psyridou, M., Silinskas, G., Lerkkanen, M-K., Niemi, P., Poikkeus, A-M. & Torppa, M. (2020). Longitudinal effects of the home learning environment and parental difficulties on reading and math development across grades 1–9. *Frontiers in Psychology* 1, 1–20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577981>
- La Rosa, L.-S. (2022). Nuorten hiipuva lukuhalu lukemiskulttuurin murroksessa. *Avain* 19(4), 4–23. <https://doi.org/10.30665/av.116080>
- La Rosa, L.-S. (2023). Nuoret lukijat ja sosiaalisuuden merkitys. Teoksessa P. Hiidenmaa, I. Lindth, S. Sintonen & R. Suomalainen (toim.), *Lukemisen kulttuurit* (s. 93–118). Helsinki: Gaudeamus.
- Laine, T. (2018). Lukeminen – Yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma? *Kasvatus & Aika* 12(2), 21–35. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/74128/35927> (Luettu 6.12.2022).
- Lakka, L., & Pietilä, P. (2023). Innostus, kiinnostus ja omaehtoisuus: Lukemisen yksilöllisyys ja ehdollisuus äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. *Kasvatus & Aika*, 17(2), 42–57. <https://doi.org/10.33350/ka.119810>
- Laukkanen, S. & Holopainen, L. (2017). Kodin kielellisen ympäristön yhteys lapsen lukutaitoon ensimmäisellä luokalla. *Kasvatus* 1(48), 21–34.
- Leino, K. & Nissinen, K. (2018). Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. Teoksessa Rautopuro, Juhani & Juuti, Kalle (toim.), *PISA pintaa syvemältä: PISA 2015 Suomen pääraportti. Kasvatusalan tutkimuksia*, 77. Suomen kasvatustieteellinen seura, 39–67. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-82-0>
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). *Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Lukutaito luodaan yhdessä.* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7292-9> (Luettu 12.11.2022).
- Leino, K. (2019). Lukutaidolla hyvä tulevaisuus. *Rihveli* 1, 25–29. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201904262308> (Luettu 13.11.2022).
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. (2019). *PISA18 ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa.* Opetus- ja Kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2> (Luettu 21.11.2022).

- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K. & Puhakka, E. (2023). *Puoli tuntia lukemista. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus PIRLS 2021*. Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://doi.org/10.17011/ktl-t/37>
- Levy, R. & Hall, M. (2021). *Family literacies: Reading with young children*. Routledge.
- Lähteelä, J., Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2019). Lukemisen harrastaminen lasten ja nuorten kokemana. Teoksessa Niinistö, Eeva-Maija, Aerila, Juli-Anna, Sario, Suvi & Kauppinen, Merja (toim.), *Ytimessä. Kirja kaiken oppimisen keskiöön* (s. 33–45). Rauma: Ytimessä-hanke.
- Merga, M. K. & Ledger, S. (2018). Parents' views on reading aloud to their children: beyond the early years. *The Australian journal of language and literacy* 41(3), 177–189. <https://web-s-ebshost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=92c417fe-e736-4c5e-a749-7b7dd161234d%40redis> (Luettu 1.5.2023).
- Oostdam, R. & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European journal of psychology of education* 28(2), 337–351. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10212-012-0117-6.pdf> (Luettu 11.3.2023).
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2. painos. Opetushallitus.
- Routarinne, S., Iiskala, T., Ketamo, E., Lindfelt, H. & Mikkilä-Erdmann, M. (2023). Lukupiireistä motivaatiota lukuharrastukseen alakoulussa. Teoksessa P. Hiidenmaa, I. Lindth, S. Sintonen & R. Suomalainen (toim.), *Lukemisen kulttuurit* (s. 80–92). Helsinki: Gaudeamus.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552–1568.
- Silinskas, G., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K. & Raiziene, S. (2021). Parental teaching of reading and spelling across the transition from kindergarten to grade 1. *Frontiers in Psychology* 11, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.610870>
- Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M. & Lerkkanen, M.-K. (2020). Home literacy activities and children's reading skills, independent reading, and interest in literacy activities from kindergarten to grade 2. *Frontiers in Psychology* 11, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01508>
- Tilastokeskus. (2022). *Ajankäyttö*. Helsinki: Tilastokeskus. <https://www.stat.fi/julkaisu/cku2d1we88fu70b506ua4x5tp> (Luettu 6.12.2022).
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A. & Poikkeus, A.-M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other—A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child development* 91(3), 876–900. <https://web-p-ebshost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=ef212a48-4d57-49e0-993b-31df866f29ac%40redis> (Luettu 25.11.2022).
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K. & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology* 215, 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105314>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (2023). *Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkäjäsenarviointi 2018–2020*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1:2023. <https://karvi.fi/publication/matematiikan-ja-aidinkielen-aidot-alkuopetuksen-aikana-perusopetuksen-oppimistulosten-pitkajaisarviointi-2018-2020/> (Luettu 16.2.2023).

- Vuong, Q-H., La, V-P., Nguyen, T-H. T., Nguyen, M-H., Vuong, T-T., Vuong, H-M., Ho, M-T. (2021). Impacts of parents and reading promotion on creating a reading culture: Evidence from a developing context. *Children and Youth Services Review* 131, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106311>
- Vuong, Q-H., Nguyen, M-H. & Le, T-T. (2021). Home scholarly culture, book selection reason, and academic performance: Pathways to book reading interest among secondary school students. *European journal of investigation in health, psychology and education* 11(2), 468–495. <https://www-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/2544485806?pq-origsite=primo> (Luettu 20.11.2022).
- Walker, R., Swain, J. & Pellicano, E. (2022). “It’s about sharing a moment”: Parents’ views and experiences of home reading with their autistic children with moderate-to-severe intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 128, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104289>