

JYX



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Ruotsalainen, Jenni

Title: Lukemaan opettaminen ja lukutaito ensimmäisellä luokalla

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittaja & Niilo Mäki Instituutti, 2022

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Ruotsalainen, J. (2022). Lukemaan opettaminen ja lukutaito ensimmäisellä luokalla. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin, 32(4), 9-16.

Lectio praecursoria

Lukemaan opettaminen ja lukutaito ensimmäisellä luokalla

Jenni Ruotsalainen

jenni.m.ruotsalainen@jyu.fi

Jenni Ruotsalaisen kasvatustieteen väitöskirja ”Literacy instruction and reading performance in first grade classrooms” tarkastettiin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja psykologian tiedekunnassa 20.5.2022. Vastaväittäjänä toimi professori Krista Uibu Tarton yliopistosta ja kustoksena professori Anna-Maija Poikkeus Jyväskylän yliopistosta.

Koulun alku mielletään Suomessa ajaksi, jolloin lapsi oppii lukemaan. Osalle lapsista ensimmäinen luokka merkitseekin odotetun ja arvostetun taidon saavuttamista, ja niille, jotka jo osaavat lukea, se tarkoittaa taidon vahvistumista ja iloa osaamisesta uudessa ympäristössä. Vaikka lasten kielellisiä taitoja ja lukivalmiuksia tuetaan jo varhaiskasvatuksessa, systemaattinen kirjain-äännevastaavuuksiin perustuva lukutaidon opetus alkaa Suomessa ensimmäisellä luokalla. Käytännössä koulunsa aloittavien lasten lukutaito vaihtelee suuresti aloittelevista lukijoista sujuviin lukijoihin. Suuri vaihtelu oppilaiden taidoissa etenkin lukuvuoden alkaessa haastaa opettajat huomioimaan opetuksessaan erilaiset oppijat, ja tähän myös opetussuunnitelmamme (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014) ohjaa.

Aiemmat tutkimukset ovat valottaneet, millaisia yhteyksiä on oppilaan taitoihin mukautetun opetuksen ja oppilaiden lukutaidon kehityksen välillä (Connor ym., 2004; 2011). Luokassa tapahtuva opetus kohdentuu kuitenkin suuressa määrin koko ryhmälle. Vaikka koulujen ja luokkien väliset erot ovat Suomessa vähäisiä, käytännön työn kannalta on merkityksellistä, onko luokassa monia aloittelevia lukijoita vai hallitseeko valtaosa oppilaista jo lukutaidon alkeet. Väitöstutkimuksen tavoitteena oli selvittää, onko ryhmän lukutaidon taso yhteydessä lukutaidon opetukseen, sekä toisaalta tarkastella, miten opetus on yhteydessä oppilaiden lukutaitoon. Tutkimus koostuu kolmesta osatutkimuksesta, joissa hyödynnettiin äidinkielen tuntien ääni- tai videonauha-aineistoja sekä oppilaiden lukutaidon testituloksia. Lisäksi ensimmäisessä osatutkimuksessa hyödynnettiin Suomessa ja Virossa kerättyjä vertailuaineistoja.

Suomen ja viron kielten kirjoitusjärjestelmät ovat hyvin säännönmukaisia: lähes jokaista äännettä vastaa aina yksi tietty kirjain. Kirjain-äännevastaavuuksiin perustuvan luku- ja kirjoitustaidon opetuksen alkamisajankohta kuitenkin eroaa maiden kesken siten, että Virossa tämä opetus alkaa jo esiopetusvuonna. Virolaisten lasten lukutaito onkin koulun alkaessa parempi kuin suomalaislasten (Soodla ym., 2015). Soodlan ja muiden tutkimus kuitenkin osoitti, että ero pienenee ensimmäisen kouluvuoden aikana, sillä suomalaiset lapset saavuttavat nopeasti saman tason lukusujuvuudessa ja luetun ymmärtämisessä.

Kirjoitusjärjestelmän säännönmukaisuuden vuoksi lukutaidon eteneminen on nopeaa, ja maassamme useimmat lapset oppivat tarkan ja varsin sujuvan lukutaidon viimeistään ensimmäisen kouluvuotensa aikana (Soodla ym., 2015). Lukutaito ei kuitenkaan rajoitu vain mekaaniseen kykyyn muuntaa kirjaimia äännteiksi ja yhdistää nämä sanoiksi, vaan lukijan tulee pystyä myös ymmärtämään lukemaansa. Tunnetuin kuvaus kahden luetun ymmärtämisen osataidon – tarkan ja sujuvan lukutaidon ja toisaalta kielellisen ymmärtämisen

– kietoutumisesta on Goughin ja Tunmerin (1986) esittämä ja kansainvälisesti laajalti käytetty ”lukutaidon yksinkertainen malli”, ja sitä hyödynnettiin myös tässä väitöstutkimuksessa.

Lukutaidon yksinkertaisen mallin oletusten mukaan koulunsa aloittava lapsi ymmärtää kieltä ikäänsä nähden yleensä hyvin, mutta puuttuva tai vasta alkava lukutaito rajoittaa hänen kykyään ymmärtää lukemaansa. Vaikka lukutaidon yksinkertaista mallia ei ole kehitetty suoraan opetuskäyttöön, se tarjoaa mielekkään jaottelun toisistaan eriävistä mutta yhdessä kehittyvistä tarkan ja sujuvan lukutaidon sekä kielellisen ymmärtämisen osataidoista, jotka kummatkin tulisi huomioida opetuksessa etenkin lukutaidon kehityksen alkuvaiheissa. Riittävän lukusujuvuuden saavuttaminen alkuopetuksen aikana on tärkeää, jotta lukemisen sujuvuus tukee oppilaan taitoa ymmärtää lukemaansa eikä aseta rajoituksia sen kehittymiselle. Lukusujuvuuden kehittymistä tukevan opetuksen rinnalla on kuitenkin alusta lähtien tärkeä vahvistaa tavoitteellisesti myös ymmärtämisen taitoja.

Tutkimuksessa on perinteisesti tarkasteltu, mitkä keinot ja menetelmät tukevat parhaiten lukutaidon eri osataitojen kehitystä. On esimerkiksi todettu, että erityisesti aloittelevat ja heikot lukijat hyötyvät opettajan tukemasta tarkan ja sujuvan lukutaidon harjoittelusta ja asteittaisesta tekstitasoisen itsenäisen harjoittelun lisääntymisestä (Connor ym., 2004). Sen sijaan lukutaidossa jo edistyneempien oppilaiden on huomattu hyötyvän säännöllisestä itsenäisestä tekstitasoisesta harjoittelusta osana opetusta (Connor ym., 2011). Opetus ei ole pelkkää tietojen siirtämistä opettajalta oppilaille, vaan myös oppilaiden taidot vaikuttavat opetukseen. Nämä molemmat näkökulmat, siis opetuksen merkitys oppilaiden lukutaidon kehityksen kannalta sekä oppilaiden taitotason opettajan toimintaa suuntaava merkitys, yhdistyvät tässä väitöstutkimuksessa.

Lukutaidon opetusta on tutkittu ennen kaikkea kyselyiden sekä erilaisten havainnointimenetelmien avulla. Väitöstutkimukseen valittu Connorin ja Morrisonin tutkimusryhmän Yhdysvalloissa kehittämä Individualizing Student Instruction - havainnointimenetelmä (Connor ym., 2009) eli lyhyemmin ISI kohdentuu lukutaidon varhaisvaiheen opetuksen yksityiskohtaiseen tarkasteluun. Yhdysvalloissa ISI:ä on käytetty oppilaskohtaisissa analyyseissä, joiden tavoitteena on ollut tukea opetuksen yksilöllistämistä interventioiden yhteydessä. Väitöskirjatyön keskeisenä osana ISI mukautettiin Suomen ja Viron kieli- ja koulutusympäristöihin sekä luokkatason havainnointeihin. Tavoitteena oli mahdollistaa luotettava sisältöjen ja käytäntöjen analyysi opetusryhmissä.

Havainnointimenetelmässä opetuksesta tarkastellaan etenkin kahta osa-aluetta: ensinnäkin lukutaidon opetuksen sisältöä ja toiseksi työskentelytapaa eli sitä, kuka on ensisijaisesti vastuussa oppilaiden huomion suuntaamisesta, kun he tekevät lukutaidon oppimista tukevia harjoitteita. Lukutaidon sisältöalueiden luokittelu noudattaa lukutaidon yksinkertaisen mallin pääjaottelua foneemipohjaisiin ja merkityspohjaisiin opetussisältöihin. Foneemipohjaiset opetussisällöt, kuten äännetietoisuuden harjoitukset sekä toistolukuharjoitukset, kehittävät tarkkaa ja sujuvaa lukutaitoa, kun taas merkityspohjaiset opetussisällöt, kuten kuullun ymmärtämisen ja sanaston laajentamiseen liittyvä harjoittelu, tukevat ymmärtämisen taitoja. Vastuun huomion suuntaamisesta katsotaan olevan koko ryhmän opetustilanteissa pääasiassa opettajalla ja itsenäisen työskentelyn aikana oppilailla.

Tavoitteet

Väitöstutkimuksen yleisenä tavoitteena oli selvittää lukutaidon opetuksen ja oppilaiden lukutaidon välisiä yhteyksiä ensimmäisen luokan aikana. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

- 1) Miten äidinkielen oppituntien opetusaika jakautuu lukutaidon opetuksen käytäntöihin syksyllä ja keväällä?
- 2) Missä määrin luokan oppilaiden lukutaidon lähtötaso on yhteydessä lukutaidon opetukseen syksyllä ja keväällä?
- 3) Missä määrin erilaiset lukutaidon opetuksen käytännöt (sisältö ja huomion suuntaaminen) ovat yhteydessä oppilaiden lukutarkkuuteen ja -sujuvuuteen sekä luetun ymmärtämiseen keväällä?

Aineisto ja menetelmät

Väitöstutkimuksessa hyödynnettiin ensimmäisen luokan aikana kerättyjä osa-aineistoja kolmesta pitkittäistutkimuksesta, joissa on seurattu oppilaiden taitojen kehittymistä ja opettajien lukutaidon opetusta oppituntien aikana. Ensimmäisen osatutkimuksen suomalainen aineisto (12 luokkaa, joissa 154 oppilasta) kerättiin osana Alkuportaattiseurantatutkimusta, ja lisäksi tässä osatutkimuksessa hyödynnettiin Virossa kerättyä Reading study -aineistoa (21 luokkaa, joissa 415 oppilasta). Toisen ja kolmannen osatutkimuksen

aineisto on kerätty osana Stressi ja vuorovaikutus luokassa -seurantatutkimusta (2. osatutkimuksessa 35 luokkaa, joissa 616 oppilasta; 3. osatutkimuksessa 30 luokkaa, joissa 537 oppilasta).

Oppilaiden lukutarkkuutta ja -sujuvuutta sekä luetun ymmärtämistä arvioitiin yksilö- ja ryhmätestien avulla. Lukutaidon opetuksen analysointia varten äidinkielen oppitunti taltioitiin ääni- tai videonauhoituksen avulla. Tuntien opetussisällöt sekä se, kuka oli ensisijaisessa vastuussa oppilaiden huomion suuntaamisesta työskentelyyn, analysoitiin ISI-havainnointimenetelmän avulla. Opetussisältöjen luokitus tapahtui jokaisen oppitunnin yksityiskohtaisen aikaperustaisen koodauksen avulla. Eri sisältöihin kohdistuvien ajanjaksojen kestot luokiteltiin foneemipohjaisiin tai merkityspohjaisiin opetussisältöihin kuuluviksi ja analyysit tapahtuivat näiden yläkategorioiden tasolla. Koska havainnoitavana oli koko luokka, huomion suuntaamisen koodauksessa vastuun katsottiin ensisijaisesti olevan opettajalla koko ryhmän työskentelyn aikana, kun taas itsenäisen työskentelyn aikaan vastuu huomion suuntaamisesta tehtäviin katsottiin ensisijaisesti olevan oppilailla. Tarkempia analyysejä varten huomion suuntaamisesta ja sisällöistä muodostettiin neljä yhdistelmäkategoriata (taulukko 1): 1) opettajan suuntaama huomio foneemipohjaisessa opetuksessa, 2) opettajan suuntaama huomio merkityspohjaisessa opetuksessa, 3) oppilaiden oma huomion suuntaaminen foneemipohjaisessa harjoittelussa sekä 4) oppilaiden oma huomion suuntaaminen merkityspohjaisessa harjoittelussa.

Taulukko 1 tähän

Väitöstutkimuksen analyysit toteutettiin tilastollisin menetelmin hyödyntäen monitasomallinnusta. Suomessa ja Virossa havainnoitujen oppituntien opetussisältöjen eroja arvioitiin lisäksi parivertailuin.

Tulokset ja johtopäätökset

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää opetusajan jakautumista eri opetussisältöihin ja huomion suuntaamisen tapoihin syksyllä ja keväällä. Tulokset osoittivat, että vastuu huomion suuntaamisesta jakautui oppitunneilla varsin samankaltaisesti syksyllä ja keväällä: opettajat suuntasivat kaikkien oppilaiden huomiota lukutaidon opetteluun keskimäärin noin 40 prosenttia oppitunnista, kun taas noin 30 prosenttia oppitunnista oppilaat työskentelivät itsenäisesti. Sen sijaan opetussisältöjen osalta opetus syksyllä ja keväällä erosivat toisistaan: syksyllä ajallinen painotus oli tarkan luku- ja kirjoitustaidon opettelussa,

kun taas keväällä teknisen lukutaidon harjoittelu oli jo vähäisempää ja opetus sisälsi tyypillisesti erilaisia lukusujuvuuden harjoitteita. Painotus keväällä oli tekstitasoisessa harjoittelussa äänne-, kirjain-, tavu- tai sanatason sijaan. Ero syksyyn nähden oli myös siinä, että tekstejä luki tyypillisesti syksyllä opettaja ja keväällä oppilaat itse.

Voitiin siis todeta opetuksen mukautuneen syksystä kevääseen oppilaiden kehittyvien lukutaitojen mukaisesti. Lisäksi jokaisen osatutkimuksen yhteydessä havaittiin, että noin puolet opettajista eriytti opetuksen sisältöjä havainnoidulla oppitunnilla. Opetuksen eriyttämistä havaittiin erityisesti itsenäisen työskentelyn aikana: osa oppilaista harjoitteli luku- ja kirjoitustarkkuutta tai sujuvuutta ja osa työskenteli lause- tai tekstitasoisten tehtävien parissa. Tutkimuksessa siis havaittiin, että opettajien käytäntöjen muutoksessa syksystä kevääseen näkyi opetussuunnitelman perusteisiinkin (2014) kuuluva kehityksen mukainen mukauttaminen ja yksilöllinen eriyttäminen.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa verrattiin lisäksi Suomessa ja Virossa havainnoitujen oppituntien opetussisältöjä ensimmäisen luokan keväällä. Tulokset osoittivat, että havainnoidussa opetuksessa oli enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroja. Kummassakin maassa painotus oli tekstitasoisessa, merkityspohjaisessa työskentelyssä, eikä eroa havaittu sen suhteen, kuinka suuri osuus tunnista käytettiin toisaalta foneemipohjaisiin ja toisaalta merkityspohjaisiin toimintoihin. Tarkempi tarkastelu sisältöalueittain kuitenkin osoitti, että virolaiset opettajat käyttivät suuremman osan oppitunnista kuullun ja luetun ymmärtämisen harjoitteluun ja sanavaraston laajentamiseen siten, että kohdesanan kirjoitusasu oli oppilaiden nähtävissä. Sen sijaan vain suomalaiset opettajat eriyttivät opetuksen sisältöjä ensimmäisen luokan keväällä havainnoidun oppitunnin aikana. Nämä pienet erot suomalaisten ja virolaisten opettajien oppituntien välillä saattavat johtua esimerkiksi eroista systemaattisen kirjain-äännevastaavuuden opetuksen alkamisajankohdassa sekä suomalaisten oppilaiden taitojen suuremmasta hajonnasta ensimmäisen luokan alussa (Soodla ym., 2015).

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, miten oppilaiden taidot ovat yhteydessä lukutaidon opetukseen. Lukuvuoden aikaisten opetuksen painopisteiden muuttumisen lisäksi tulokset osoittivat, että syksyllä arvioitu luokan oppilaiden keskimääräinen lukutaidon taso oli yhteydessä opetuksen painotuksiin niin syksyllä kuin keväällä. Alhaisempi lukutaidon taso, mikä käytännössä heijasteli suurempaa määrää aloittelevia lukijoita, oli syksyllä yhteydessä siihen, että oppitunnista suurempi osuus käytettiin tarkan luku- ja kirjoitustaidon opetteluun opettajan johdolla. Keväällä luokan

alhaisempi lukutaidon lähtötaso oli yhteydessä tarkan ja sujuvan lukutaidon harjoittelun suurempaan osuuteen oppitunnilla niin opettajan johdolla kuin itsenäisesti.

Korkeampi luokan oppilaiden lukutaidon taso, eli käytännössä se, että luokassa oli enemmän lukutaitoisia oppilaita, puolestaan oli syksyllä yhteydessä itsenäisen harjoittelun suurempaan kokonaismäärään ja keväällä erityisesti itsenäisen merkityspohjaisen lukutaidon harjoittelun suurempaan osuuteen. Tämä tulos noudattaa aiempien tutkimusten perusteella annettuja suosituksia opetuksen mukauttamisesta oppilaiden taitojen mukaan (Connor ym., 2011). Itsenäinen työskentely vastaa oppilaiden senhetkisiin oppimistarpeisiin, ja sen käyttö opetustapana on mahdollista, kun harjoitteiden sisältämät tehtävätyypit tulevat lapsille vähitellen tutuiksi ja lukutaitoisina oppilaat pystyvät myös itse ohjaamaan työskentelyään tehtävänannon mukaisesti. Itsenäisen työskentelyn käytön etuna on myös opettajalle tarjoutuva mahdollisuus kohdistaa erityistä huomiota niiden oppilaiden tukemiseen, jotka sitä enemmän tarvitsevat.

Väitöstutkimuksen kolmas tavoite oli tarkastella, missä määrin eri opetussisältöjen harjoitteluun käytetty aika on yhteydessä oppilaiden lukutarkkuuteen ja -sujuvuuteen tai luetun ymmärtämiseen. Tämän tavoitteen osalta osatutkimukset tuottivat jossain määrin erilaista tietoa. Kolmannessa osatutkimuksessa tarkkaan ja sujuvaan lukutaitoon syksyn oppitunnilla käytetyn ajan ei havaittu olevan yhteydessä luokan keskimääräiseen lukusujuvuuteen tai luetun ymmärtämiseen keväällä, mikä on yhdenmukainen aiempien yhdysvaltalaisien tulosten kanssa (Connor ym., 2004).

Ensimmäisessä osatutkimuksessa keväällä tarkan ja sujuvan lukutaidon opetukseen käytetyn ajan ei myöskään havaittu olevan yhteydessä virolaisten oppilaiden samaan aikaan arvioituun lukusujuvuuteen tai luetun ymmärtämiseen. Sen sijaan Suomessa tarkan ja sujuvan lukutaidon opetukseen käytetty aika oli myönteisesti yhteydessä luokan keskimääräiseen lukusujuvuuteen sekä aloittelevien lukijoiden luetun ymmärtämiseen, kun oppilaiden lukusujuvuus koulun alkaessa huomioitiin.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että ensimmäisen kouluvuoden syksyllä arvioitu lukutaito ennustaa myöhempää lukutaitoa voimakkaammin Virossa kuin Suomessa (Torppa ym., 2019). Näin ollen tarkan ja sujuvan lukutaidon opetus saattoi tukea useamman oppilaan oppimista Suomessa kuin Virossa, missä tämänkaltainen opetus ei enää tukenut yhtä voimakkaasti jo esiopetuksessa lukemisen alkeet saavuttaneiden ja siten pidemmällä olevien oppilaiden lukutaitoa.

Kolmannen osatutkimuksen tulokset vahvistivat aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että merkityspohjainen opetus on tärkeää myös aloitteleville lukijoille. Syksyllä koko ryhmälle suunnattu merkityspohjainen opetus oli yhteydessä luokan luetun ymmärtämisen tasoon keväällä: tämä tukee näkemystä siitä, että ääneen luetut tekstit, kuullun ymmärtämisen harjoitukset sekä uusien sanojen käsittely lukutaidon opetteluun yhteydessä antavat tukea lasten luetun ymmärtämisen taitojen kehittymiselle. Sen sijaan itsenäisen tarkan lukutaidon harjoittelu syksyllä oli kielteisesti yhteydessä luokan luetun ymmärtämisen tasoon keväällä. Tähän tulokseen on kuitenkin syytä suhtautua varauksella. Kuten ensimmäisen osatutkimuksen tulokset osoittivat, yksittäisten oppilaiden kannalta tämänkaltainen opetus oli tärkeää myös luetun ymmärtämisen kannalta. Toisaalta aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että lukusujuvuuden harjoittelu on näkynyt parempana luetun ymmärtämisenä vasta seuraavana vuonna. On kuitenkin mitä ilmeisimmin tärkeää, että huomio ei keskity alkuvaiheessakaan yksipuolisesti vain tarkan ja sujuvan lukutaidon harjoitteluun, vaan kielellistä ymmärtämistä tukeva opetus saa myös vahvasti tilaa.

Väitöstutkimuksen tulokset sisälsivät merkityksellisiä havaintoja niin tutkimuksen kuin käytännön opetustyön kannalta. Osatutkimukset vahvistivat ensinnäkin sitä, että kansainvälinen ISI-havainnointimenetelmä toimii myös Suomen ja Viron konteksteissa sekä luokkatason havainnoinneissa. Tämä tutkimus on yksi harvoista, joissa on tarkasteltu sitä, miten oppilaiden luokkatason taidot mahdollisesti vaikuttavat opetukseen. Vaikka erot luokkien välillä olivat pieniä, niillä oli yhteyttä siihen, miten opettajat jakoivat oppitunnilla käytettävissä olevaa aikaa eri toimintojen kesken. Tämä on tärkeä ottaa huomioon sekä tulevaisuuden tutkimuksissa että opetuksen tehokkaista käytännöistä käytävässä keskustelussa.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat osallistivat oppilaita monipuolisesti erilaisiin, myös itsenäistä huomion suuntaamista edellyttäviin työskentelymuotoihin ja opettajien muuntuvat käytännöt oppituntien sisältöjen suhteen seurasivat oppilaiden lukutaidon kehitystä. Opettajat vastasivat oppilaiden tarpeeseen saada sekä pitkään jatkuvaa lukutarkkuuden ja -sujuvuuden harjoittelua että merkityspohjaista luetun ymmärtämisen taitoja tukevaa opetusta ja toisaalta tarjosivat haastavampia tehtäviä oppilaiden taitojen niin salliessa. Tulokset vahvistavat luottoa tutkimusperustaisen akateemisen koulutuksen saaneiden opettajiemme taitoihin mukauttaa opetustaan oppilaiden taitojen mukaan ensimmäisen luokan oppitunneilla.

Jatkossa olisi tarpeen selvittää, miten opetuksen mukauttaminen on yhteydessä oppilaiden lukutaidon kehitykseen pidemmällä aikavälillä sekä koko ryhmän tasolla että

yksilöllisesti. Lisäksi on tärkeä saada lisätietoa siitä, millaisista sisällöistä ja työskentelytavoista hyötyvät kaikki oppilaat ja missä kohdin opetusta on tarpeen eriyttää huomioimaan ne oppilaat, joiden taidot eroavat luokan keskimääräisestä taitotasosta, joko tarjoamalla lisähaasteita tai tukea oppimiseen.

Lähteet

- Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B. J., Ponitz, C. C., Glasney, S., Underwood, P. S., Piasta, S. B., Coyne Crowe, E. & Schatschneider, C. (2009). The ISI classroom observation system: Examining the literacy instruction provided to individual students. *Educational Researcher*, 38(2), 85–99.
<https://doi.org/10.3102/0013189X09332373>
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Katch, L. E. (2004). Beyond the reading wars: Exploring the effect of child–instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies in Reading*, 8, 305–336. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0804_1
- Connor, C. M., Morrison, F. J., Schatschneider, C., Toste, J. R., Lundblom, E., Crowe, E. C., & Fishman, B. (2011). Effective classroom instruction: Implications of child characteristics by reading instruction interactions on first graders’ word reading achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(3), 173–207.
<https://doi.org/10.1080/19345747.2010.510179>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Ruotsalainen, J. (2022). Literacy instruction and reading performance in first grade classrooms. Doctoral dissertation. JYU Dissertations, 511. University of Jyväskylä.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9126-5>
- Soodla, P., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Kikas, E., Silinskas, G., & Nurmi, J.-E. (2015). Does early reading instruction promote the rate of acquisition? A comparison of two transparent orthographies. *Learning and Instruction*, 38, 14–23.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.02.002>
- Torppa, M., Soodla, P., Lerkkanen, M.-K., & Kikas, E. (2019). Early prediction of reading trajectories of children with and without reading instruction in kindergarten: A

comparison study of Estonia and Finland. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 389–410. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12274>