

7745

**VARHAISEN KIRJANLUKUTILANTEEN  
YHTEYS  
KIELEN KEHITYKSEEN**

**Johanna Katajamäki**

**Pro gradu –tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Psykologian laitos  
Kesä 1999**

# TIIVISTELMÄ

Varhaisen kirjanlukutilanteen yhteys kielen kehitykseen

Tekijä: Johanna Katajamäki  
Ohjaaja: Prof. Paula Lyytinen  
Psykologian pro gradu –tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Kesä 1999  
38 sivua

Tutkimuksessa selvitettiin 14 kuukauden ikäisen lapsen ja vanhemman (äidin) yhteisen kirjanlukutilanteen yhteyttä lapsen myöhempään ymmärtävään (18 kuukautta) ja tuottavaan kieleen (24 kuukautta). Toinen päätavoite oli tutkia varhaisen kirjanlukemisen muuttumista ikävälillä 14-24 kuukautta. Tutkittavina oli 74 lasta, jotka kuuluivat Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella toteutettavaan Varhainen kielen kehitys ja geneettinen dysleksiariski –seurantatutkimukseen. Kaikki tutkittavat kuuluivat kontrolliryhmään. 14 ja 24 kuukauden kirjanlukutilanteista analysoitiin lapsen osoittamaa kiinnostusta kirjanlukemiseen ja äidin ohjausstrategioita viiden minuutin ajalta. 14 kuukauden tilanteessa oli käytössä katselukirja ja 24 kuukauden tilanteessa tekstiä sisältävä kuvakirja. Lapsen 18 kuukauden ymmärtävää kieltä arvioitiin Reynellin kielitestillä (Reynell Developmental Language Scales, Revised RDLS-R). 24 kuukauden tuottavan kielen mitta muodostettiin vanhempien täyttämän arviointilomakkeen (MacArthur Communicative Development Inventories, MCDI) tuotettujen sanojen määrästä ja ilmaisujen keskimääräisestä pituudesta sekä Bayley-testin (Bayley Scales of Infant Development II; BSID-II) kuvien ja esineiden nimeämisosioista. Aikaisempien tutkimusten mukaisesti varhainen kirjanlukutilanne ennusti vahvemmin lapsen myöhempää ymmärtävää kuin tuottavaa kieltä. Tutkimus tuki näkemystä, että lapsen kirjoihin ja lukemiseen osoittama kiinnostus on tärkeä kielen kehityksen tasosta kertova ja myös sitä ennustava tekijä. Lisäksi havaittiin aikaisempien tutkimusten mukaisesti, että lapsen kielellisten kykyjen kehittymisen myötä lapsen osallistumisessa ja vanhemman ohjausstrategioissa tapahtuu sekä määrällisiä että laadullisia muutoksia.

Avainsanat: varhainen kirjanlukeminen, lapsen kiinnostus, vanhemman ohjausstrategiat, kirjanlukemisen muuttuminen, varhainen kielen kehitys

# SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
2. MENETELMÄ	9
2.1. Tutkittavat	9
2.2. Tutkimusmenetelmät	10
2.2.1. Kirjanlukutilanne 14 ja 24 kuukauden iässä	10
2.2.2. Kielen ymmärtäminen 18 kuukauden iässä	14
2.2.3. Kielen tuottaminen 24 kuukauden iässä	14
3. TULOKSET	16
3.1. Kuvailevat tiedot	16
3.1.1. Äidin kirjanlukustrategiat	16
3.1.2. Lapsen osallistuminen	17
3.1.3. Kielen ymmärtäminen ja tuottaminen	18
3.2. Varhaisen kirjanlukutilanteen yhteys lapsen kielitaitoon	19
3.2.1. Kirjanlukutilanteiden muuttujien yhteydet lapsen kielitaitoon	19
3.2.2. Varhainen kirjanlukutilanne lapsen kielitaidon selittäjänä	21
3.3. Kirjanlukutilanteen muuttuminen lapsen kehityksen myötä	22
3.3.1. Äidin kirjanlukustrategioiden väliset yhteydet	22
3.3.2. Lapsen osallistumismuuttujien väliset yhteydet	23
3.3.3. Äidin kirjanlukustrategioiden ja lapsen osallistumisen muuttuminen	26
4. POHDINTA	27
LÄHTEET	34

## 1. JOHDANTO

Kielen ja lukutaidon kehitys on perimän ja ympäristön monimutkaisen vuorovaikutuksen tulosta (Griffin & Morrison, 1997). Vanhemmat välittävät lapsilleen sekä perimän että valtaosan varhaisvaiheen kokemuksista. Kokonaisvaltaisessa kehitysprosessissa kohtaavat lapsen myötäsyntyiset kyvyt omaksua kieltä ja vanhemman luontainen taipumus olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa tämän kehitystasolle optimaalisella tavalla (Bruner, 1977, 1983; Vygotsky, 1978). Vuorovaikutus ympäristön kanssa vie kehitystä eteenpäin, koska ympäristö virittää lapsessa tarpeen kehittää taitojaan ja tarjoaa siihen tukea (Vygotsky, 1978). Ympäröivä kulttuuri ja sen säännöt, kuten kieli, välittyvät lapselle aluksi toiminnan ja kokemuksen kautta (Bruner, 1977, 1983). Varhainen esikielellinen vuorovaikutus ympäristön kanssa kehittyy vähitellen kielelliseksi ja kognitiivisesti haastavammaksi. Pienen lapsen toiminta rajoittuu yleensä samankaltaisena toistuviin ja siten tutuksi muodostuviin tilanteisiin (Bruner, 1983). Tällaisia rutinoituneita tilanteita ovat esimerkiksi hoitotilanteet, leikit ja kirjanlukutilanteet. Lapsen kielellisen kehityksen näkökulmasta kirjanlukutilanteet ovat tutkituimpia vanhemman ja lapsen yhteisen toiminnan tuokioista kehityksen varhaisvaiheessa.

Vanhemman ja lapsen yhteisellä kirjanlukemisella on nähty olevan monipuolinen vaikutus lapsen kehitykseen, koska lukutilanteiden on todettu vahvistavan vanhemman ja lapsen emotionaalista suhdetta, harjaannuttavan kognitiivisia taitoja sekä rikastavan lapsen yleistietoa (Arnold & Whitehurst, 1994; DeBaryshe, 1993; Scarborough & Dobrich, 1994). Vanhemman ja lapsen kirjanlukemisen on erityisesti nähty tukevan ainutlaatuisella tavalla lapsen varhaisten kielellisten kykyjen ja myöhemmän lukutaidon kehitystä (Arnold & Whitehurst, 1994; Beals ym., 1994; Burgess, 1997; Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995; DeBaryshe, 1993; Lonigan, 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998; Shapiro, Anderson, & Anderson, 1997; Sonnenschein ym., 1997). Kysymys on kuitenkin monien eri tekijöiden, kuten vanhemman käyttäytymisen, lapsen kognitiivisen kehitystason, vanhemman ja lapsen kirjoihin suuntautuvan kiinnostuksen, kokemusten jatkuvuuden sekä muiden kielellisen ympäristön piirteiden monimutkaisesta vuorovaikutuksesta (Arnold & Whitehurst, 1994; Griffin & Morrison, 1997; Scarborough & Dobrich, 1994; Snow, 1994).

Vanhemman ja lapsen yhteisen kirjanlukutilanteen laadulliset ominaisuudet ovat yksi osa kielellisesti virikkeistä kasvuympäristöä (Lyytinen, Laakso, & Poikkeus, 1998; Payne, Whitehurst, & Angell, 1994; Pellegrini, Galda, & Charak, 1997; Scarborough & Dobrich, 1994; Senechal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996). Kirjanlukutilanteen tarkastelun kautta voidaan tavoittaa tilanteen sisältöä, kielellisen sekä ei-kielellisen vuorovaikutuksen kognitiivisia ja emotionaalisia piirteitä (Baker, Scher, & Mackler, 1997; Snow, 1994; Sulzby & Teale, 1991). Vaikkakin vanhemman pyrkimyksen toimia sosiaalisesti suotuisalla tavalla havainnointitilanteessa on nähty heikentävän analysoinnin validiutta (Scarborough & Dobrich, 1994), sitä on kuitenkin pidetty kyselyitä luotettavampana menetelmänä (Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995). Kirjanlukutilanteiden laadun tarkastelun kautta onkin osoitettu useita piirteitä, joiden on todettu tukevan lapsen varhaista kielen kehitystä.

Kirjanlukutilanteiden rakenteen ja kielellisen sisällön toistuminen samankaltaisena on eräs keskeinen seikka, joka tukee lapsen varhaista kielen omaksumista auttamalla lasta ennakoimaan tilanteen sisältöä ja osallistumaan siihen itse aktiivisesti (Cornell, Senechal, & Broda, 1988; Pellegrini, Galda, Jones, & Perlmutter, 1995; Shapiro ym., 1997; Snow & Goldfield, 1983). Samalla tilanteissa toteutuu kielen kehitykselle erittäin tärkeänä pidetty tarkkavaisuuden kohteen yhteinen jakaminen (Bruner, 1983) kirjan kohdentaessa huomion rajatulle alueelle (Arnold & Whitehurst, 1994; Hess, Holloway, Price, & Dickinson, 1986; Lewis & Gregory, 1987; Snow & Goldfield, 1983; Sorsby & Martlew, 1991). Vuorovaikutuksen laadun osalta on havaittu, että lapsen ja vanhemman yhteinen kirjanlukeminen mahdollistaa lapsen sensitiivisemmän huomioinnin kuin useissa muissa yhteisen toiminnan konteksteissa (Jones & Adamson, 1987; Lonigan & Whitehurst, 1998). Lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen on todettu olevan vastavuoroisempaa ja vähemmän ohjaavaa kirjanlukutilanteessa kuin esimerkiksi leikkutilanteessa (Jones & Adamson, 1987; Lewis & Gregory, 1987). Lisäksi vanhempien on havaittu puhuvan enemmän ja käyttävän kirjaa lukiessaan monipuolisempaa ja kieliopillisesti korkeatasoisempaa kieltä sekä aktivoivan lasta kielen käyttöön ja ylläpitävän samaan aiheeseen liittyviä keskusteluja useammin kuin hoitotilanteissa tai leikissä (Beals ym., 1994; Hoff-Ginsberg, 1991; Jones & Adamson, 1987; Lewis & Gregory, 1987; Sorsby & Martlew, 1991). On myös osoitettu, että kirjanlukutilanteen jäsentynyt rakenne näyttäisi kaventavan vanhempien käyttämän kielen laadullisia eroja, jotka voivat olla suurempia esimerkiksi hoitotilanteissa (Hoff-

Ginsberg, 1991).

Vaikkakin kirjanlukemissa nähdään olevan useita kielen kehitystä tukevia tekijöitä ja sitä pidetään yleisesti hyvänä tapana tukea lapsen kielen kehitystä, tutkimustulokset sen merkityksestä kielen kehitykselle ovat kuitenkin jossain määrin ristiriitaisia. Kirjanlukemisen vaikutuksen kielen kehitykseen on ajateltu olevan epäsuoraa ja melko pientä suhteessa muihin kielen kehitystä tukeviin tekijöihin (Bus ym., 1995; Scarborough & Dobrich, 1994). Vanhemman ja lapsen yhteisen kirjanlukemisen vaikutukset näyttävät heikkenevän ajan myötä (Bus ym., 1995) ja toisaalta taas tulevan vahvemmin esiin vasta kouluasuoriutumisessa (Scarborough & Dobrich, 1994). Kokemusten kumuloituvaa vaikutusta tukee Loniganin (1994) oletus, että kirjanlukemisella on sekä suoria että epäsuoria vaikutuksia, jotka ovat rinnakkaisia ja tavallaan punoutuvat keskenään kehityksen myötä. Toisaalta kirjanlukemisen on ajateltu olevan yhteydessä eriytyneesti tiettyjen kielellisten taitojen kehitykseen (Beals ym., 1994; Lonigan, 1994; Scarborough & Dobrich, 1994). Lapsen vallitseva kehitystaso vaikuttaa siihen, mitä kirjoista opitaan eri ikävaiheissa (Crain-Thoreson & Dale, 1992). Esimerkiksi kielen kehityksen varhaisvaiheessa kirjanlukemisen yhteys näyttäisi olevan vahvempi ymmärtävään kuin tuottavaan kieleen (DeBaryshen, 1993; Senechal & Cornell, 1993). DeBaryshe (1995) olettaakin, että kirjanlukeminen rikastuttaa erityisesti ymmärtävää kieltä mutta tuottavan kielen kehitys on hienosyisemmin riippuvainen käytetyistä kirjanlukustrategioista. Kiinnostavaa onkin, millaisten varhaisen kirjanlukutilanteen tekijöiden on havaittu olevan suotuisia varhaisten kielellisten taitojen kehityksen kannalta, jotka ovat taas pohjana myöhemmin kehittyvien taitojen hallinnalle.

Vanhemman ja puhumaan opettelevan lapsen varhaisen kirjanlukemisen on todettu tukevan erityisesti sanaston omaksumista (Blake, Vetere, Manchisi, Borzellino, & Tannenbaum, 1996; Crain-Thoreson & Dale, 1992; DeBaryshe, 1993; DeLoache & DeMendoza, 1987; Snow & Goldfield, 1983). Tyypillisiä vanhemman kirjanlukustrategioita keskimäärin 1-2-vuotiaan lapsen kanssa luettaessa ovat muun muassa nimeäminen, kuvista kertominen, osoittaminen, lukeminen sekä erilainen lapsen aktivoiminen ja lapsen toimintaan reagoiminen (Arnold & Whitehurst, 1994; Beals ym., 1994; Blake ym., 1994; Bus & van IJzendoorn, 1988, DeLoache & DeMendoza, 1987; Goodsitt, Raitan, & Perlmutter, 1988; Jones & Adamson, 1987; Whitehurst ym., 1988). Brunerin (1983) mukaan tavallisesti esiintyviä lapsen kielen kehitystä tukevia

ohjaustapoja (nk. scaffolding-strategioita) ovat lapsen toiminnan ylläpitäminen lapselle vastaamalla, lapsen rohkaiseminen osallistumaan, varhaisten ilmaisujen korjaaminen ja toiminnan rikastaminen uusien ideoin sekä lapsen ilmaisujen uudelleen muotoileminen kielellisesti kehittyneemmällä tavalla. Aikaisempien tutkimusten mukaan erityisesti kielellistä vuorovaikutusta aktivoivien sekä kognitiivisesti haasteellisten strategioiden on havaittu myötävaikuttavan kielellisten taitojen kehitykseen, kuten sanavaraston omaksumiseen (Heath, 1982; Hess ym., 1986; Jones & Adamson, 1987; Ninio, 1983; Pellegrini ym., 1995; Scarborough & Dobrich, 1994; Whitehurst ym., 1988). Lapsen aktiivisen osallistumisen tukeminen onkin nähty tärkeäksi erityisesti alle kolmevuotiaiden kohdalla, jotka eivät vielä jaksaa keskittyä kuuntelemaan lukemista (Cornell ym., 1988; Wells, 1985). Vanhemman kielellistä vuorovaikutusta aktivoivien strategioiden on havaittu tukevan sekä ymmärtävän (Pellegrini ym., 1995) että tuottavan sanavaraston karttumista (DeBaryshe, 1993).

Lapsen oman kiinnostuksen ja motivaation merkitystä kielellisten taitojen oppimisessa on alettu korostaa viime aikoina kotiympäristön viriketekijöiden ja vanhemman käyttämien ohjaustapojen rinnalla (Arnold & Whitehurst, 1994; Baker ym., 1997; Hess ym., 1986; Scarborough & Dobrich, 1994; Wells, 1985). Lapsen kirjoihin ja lukemiseen osoittaman kiinnostuksen on ajateltu olevan keskeinen varhaisen kirjanlukemisen ja myöhemmän kielen kehityksen välistä yhteyttä selittävä tekijä (Arnold & Whitehurst, 1994; Crain-Thoreson & Dale, 1992; Senechal ym., 1996). Esimerkiksi kielellisesti varhain kehittyneiden 2-vuotiaiden lasten kiinnostuksen ja siitä kertovan osallistumisen yhteiseen kirjanlukemiseen on havaittu ennustavan kuusi kuukautta myöhempää ymmärtävän sananvaraston tasoa ja syntaktista ymmärtämistä sekä kaksi ja puoli vuotta myöhempää analyttistä kyvykkyyttä ja kirjaintietoisuutta (Crain-Thoreson & Dale, 1992). Kielellisesti varhain kehittyneiden 2-vuotiaiden kiinnostuksen on todettu ennustavan jossain määrin luku- ja kirjoitustaidon esitaitoa, fonologista tietoisuutta vielä 6½ vuoden iässä (Dale, Crain-Thoreson, & Robinson, 1995). Myös Wells'n (1985) johtamassa pitkittäistutkimuksessa (Bristol project) havaittiin, että lapsen osoittama kiinnostus lukemiseen 1-3 -vuotiaana ennusti lukemisen ja kirjoittamisen esitaitoja viiden vuoden iässä. Tosin on oletettu, että samat kyvyt ja taipumukset, jotka tuottavat vahvan kiinnostuksen kirjoihin, edistävät samalla myös kielen kehitystä (Arnold & Whitehurst, 1994; Dunning, Mason, & Stewart, 1994). Kuitenkin tähänastisen tutkimuksen perusteella on vielä mahdotonta sanoa, miten

kirjoihin ja lukemiseen suuntautuva kiinnostus ja kielitaito ovat yhteydessä toisiinsa: kumpi vaikuttaa kumpaan ensisijaisesti vai onko vaikutus alun perin vastavuoroista (Baker ym., 1997).

Lapsen kiinnostusta kirjanlukemiseen on tutkittu haastattelemalla vanhempia ja käyttämällä päiväkirjamenetelmää (lapsen luku- ym. harrastusten kirjaaminen) (Baker ym., 1997) tai kyselyitä (Dunning ym., 1994; Lyytinen, Laakso, & Poikkeus, 1998; Senechal ym., 1996). Näillä menetelmillä on tarkasteltu kiinnostuksesta kertovia määrällisiä tekijöitä (mm. lukualoitteiden määrä ja lukemisen useus). Lasten kiinnostuksen määrällinen tarkastelu on eri tutkimusten pohjalta osoittanut alle kouluikäisten lasten olevan yleisesti ottaen kiinnostuneita kirjanlukemisesta (Lyytinen ym., 1998; Senechal ym., 1996; Wells, 1985). Kiinnostusta voi lähestyä myös analysoimalla lapsen käyttäytymistä lukutilanteessa, sillä lapsen kiinnostus vaikuttaa yhteiseen kirjanlukuun osallistumiseen (Dale ym., 1995). Sanavarastoaan kiihkeästi omaksuvalle 1-2-vuotiaalle lapselle (Anisfeld, 1984; Nieminen, 1991; Lyytinen, Lari, Lausvaara, & Poikkeus, 1994; Lyytinen, Poikkeus, Leiwo, Ahonen, & Lyytinen, 1996a; Menyuk, 1988) tavallisia yhteiseen kirjanlukuun osallistumismuotoja ovat muun muassa osoittaminen, nimeäminen, vanhemman ilmaisujen jäljitteleminen, kysyminen sekä sivujen käänteleväminen ja vanhemman aktivointiin vastaaminen (Bus & van IJzendoorn, 1988; Crain-Thoreson & Dale, 1992; DeLoache & DeMendoza, 1987; Goodsitt ym., 1988; Ninio, 1983).

Lapsella on keskeinen rooli kirjanlukutilanteen vuorovaikutuksen muotoutumisessa. Jopa yksivuotiaan lapsen toiminnan on havaittu ohjaavan ja vakiinnuttavan vanhemman ja lapsen yhteisen kirjanlukemisen vuorovaikutustapaa (Lewis & Gregory, 1987). Vanhempien taipumuksesta mukauttaa omia ohjaustapojaan lapsen tarpeiden ja kykyjen mukaan on osoituksena lapsen ja vanhemman yhteisen kirjanlukutilanteen muuttuminen lapsen kognitiivisten kykyjen, erityisesti kielellisten kykyjen, kehittymisen myötä (DeLoache & DeMendoza, 1987; Goodsitt ym., 1988; Pellegrini, Brody, & Siegel, 1985; Sulzby & Teale, 1991). Kun lapsen sanavarasto, kielen ymmärtäminen, muistitoiminnot ja tarkkaavaisuus kehittyvät, hän pystyy paremmin keskittymään kirjanlukemiseen sekä vahvistamaan omaa rooliaan vuorovaikutuksen sisällön muotoutumisessa. Lapsen osallistumisen onkin havaittu lisääntyvän kehityksen myötä (Bus & van IJzendoorn, 1988; DeLoache & DeMendoza, 1987; Lewis & Gregory, 1987). Toisaalta lapsen on todettu myös toimivan vastavuoroisesti suhteessa



vanhemman ohjaukseen (Ninio, 1983; Pellegrini ym., 1995). Onkin vaikea tavoittaa tarkasti, missä suhteessa lapsen ja missä suhteessa vanhemman käyttäytyminen ohjaavat vuorovaikutusta (Bruner & Bornstein, 1989; Bus & van IJendoorn, 1988; Pellegrini ym., 1985). Vaikutukset näyttävät olevan kehämäisesti monimutkaisessa vuorovaikutuksessa keskenään (Dunning ym., 1994; Lonigan, 1994; Scarborough & Dobrich, 1994). Lapsi vaikuttaa ympäristöönsä, joka reagoi lapsen toimintaan, mikä taas vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen (Baker ym., 1997; Scarborough, Dobrich, & Hager, 1991). Lapsen käyttäytymisen ohella ympäristön roolia onkin pidetty tärkeänä lapsen kielen kehitykselle.

Vanhemman ja lapsen kirjanlukutapojen muuttumista voi tarkastella sekä Brunerin (1983) että Vygotskyn (1978) teoreettisten käsitteiden pohjalta. Bruner luonnehtii varhaista vuorovaikutusta eräänlaisena tukirakenteena (*scaffold*) lapsen kehitykselle, missä ensin toisen tukemana hallittu toiminta opitaan vähitellen suorittamaan itsenäisesti (Bruner, 1983). Bruner (1977) kuvaa kehitystä tikkailla etenemisenä. Askemat voi nähdä erilaisina kehityksen myötä laadullisesti muuttuvina taitoina olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Vygotskyn (1978) mukaan lapsen kyvyt kehittyvät monimutkaisten laadullisten muutosten kautta käyttäytymismuodosta toiseen. Vygotsky kutsuu lapsen itsenäisesti hallitseman, aktuaalisen kehitystason ja toisen tuella saavutetun, potentiaalisen kehitystason väliin jäävää aluetta *lähikehityksen vyöhykkeeksi* (the zone of proximal development). Se on dynaaminen kehitystaso, jolla uudet heräämässä olevat ja laadullisesti monimutkaisemmat taidot kypsyvät. Kun lähikehityksen vyöhykkeellä olevat ja toisen tuella hallitut taidot sisäistyvät, lapsi hallitsee ne itsenäisesti ja niistä tulee osa hänen aktuaalista kehitystasoaan. Tällöin myös taitojen yleistäminen mahdollistuu. Kirjanlukutilanteiden osalta onkin havaittu, että lapsi käyttää kirjanlukutilanteessa omaksumiaan rutiineja ja strategioita myöhemmin paitsi toisen kanssa myös yksin lukiessaan (Beals ym., 1994; Crain-Thoreson & Dale, 1992; Snow & Goldfield, 1983). Varhaiset kirjanlukutilanteet ovat optimaalisia tukirakenteita lapsen kielelliselle kehitykselle. Vanhemman aktiivinen mukanaolo ja lapsen toiminnan seuraaminen mahdollistavat sensitiivisen liikkumisen lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä, jolloin aikuinen pystyy lisäämään tai vähentämään omaa ohjaustaan lapsen kiinnostuksen ja kykyjen edellyttämällä tavalla. Keskeistä kehityksen tukemisessa onkin ympäristön sensitiivisyys lapsen kehitystasoon nähden (Bruner, 1983; Vygotsky, 1978).

Vanhempien on todettu mukauttavan kirjanlukustrategiansa sensitiivisesti lapsen kognitiiviselle kehitystasolle sopivaksi kirjallisesta materiaalista riippumatta (Bus & van IJzendoorn, 1988; Crain-Thoreson & Dale, 1992; DeLoache & DeMendoza, 1987; Goodsitt ym., 1988; McDonnell, Friel-Patti, & Rollins, 1996; Ninio, 1983; Pellegrini ym., 1985; Pellegrini ym., 1995; Snow & Goldfield, 1983). Brunerin (1983) mukaan toiminnan mukauttaminen lapsen kehitystasolle sopivaksi tapahtuu pitkälle automaattisesti, ja on vaikea arvioida, kuinka tietoista se on. Tosin vanhemman muodostama käsitys lapsen kykytasosta ei välttämättä vastaa täysin lapsen todellisia taitoja (Pellegrini ym., 1995) ja valitut strategiat eivät ole aina aivan lapsen kykyjen mukaisia (Haden, Reese, & Fivush, 1996). Vanhemman strategioiden epäsensitiivisyys suhteessa lapsen kykyihin ja kiinnostukseen saattaa kaventaa lapsen oma-aloitteista toimintaa ja heikentää kirjanlukemisen kiinnostavuutta ja mahdollisesti sen myönteisiä vaikutuksia tai vaikuttaa jopa kielteisesti (Bus ym., 1995; Haden ym., 1996). Kuitenkin Shapiro työryhmineen (Shapiro ym., 1997) muistuttaa, että vanhempien lukutavoissa esiintyy yksilöllistä rikkautta ja on vaikea määritellä juuri oikeaa tapaa lukea kirjoja lasten kanssa. Silti vanhemman strategioiden laadun ja sensitiivisyyden merkitystä lapsen kielen kehitykselle ei voida vähätellä (McLaughlin & Silven, 1996; Whitehurst ym., 1988).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että lapsen kehityksen eteneminen näkyy paitsi lapsen kirjanlukuun osallistumisessa myös vanhemman käyttämissä strategioissa. Lapsen tarkkaavaisuuden suuntaaminen lisääntyy ensimmäisen ikävuoden tienoilla (Blake ym., 1996), mutta alkaa asteittain vähentyä toisen ikävuoden jälkeen (Goodsitt ym., 1988). Sivujen käänteleväminen on vielä melko tyypillistä 2-vuotiailla, mutta vähenee iän myötä, koska sen funktio kirjanlukuun ja nimeämiseen motivoivana tekijänä katoaa ja koska lapsi alkaa jo hallita kirjanlukemiseen liittyvät rutiinit (esim. sivulla olevat sanat ja kuvat kuuluvat yhteen ja edetään sivu kerrallaan). 1-2-vuotias lapsi alkaa enenevästi kommunikoida kielellisesti (DeLoache & DeMendoza, 1987). Lapsen kielen kehittyminen heijastuu vanhemman strategioiden valintaan (DeLoache & DeMendoza, 1987; Ninio, 1983). Kun lapsen sanavarasto on suppea, vanhempi nimeää ja kertoo kuvista paljon suoraan, mutta aktivoi myös lasta joko tunnistamaan sanan pyytämällä osoittamaan tai nimeämään sen. Kun lapsen sanasto on jo karttunut, vanhempi vähentää nimeämistä ja käyttää sen sijaan lapsen aktivoimista selvästi enemmän. Vanhempien on todettu myös muuttavan strategioitaan kognitiivisesti

haastavammiksi lapsen kehityksen edetessä (Pellegrini ym., 1985). Lapsen nimeäminen ja vanhemman aktivointistrategiat sanaston opettamiseksi sekä vanhemman omien että lapsen ilmaisujen toistaminen vähenevät vähitellen lapsen sanavaraston kiihkeimmän kasvuvaiheen loppupuolella (Goodsitt ym., 1988; Sorsby & Martlew, 1991). Tällöin tekstin suora lukeminen alkaa selvästi lisääntyä lapsen keskittyessä yhä enemmän vain kuuntelemaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia lapsen ja vanhemman yhteisiä kirjanlukutilanteita kehityksen varhaisvaiheessa, lapsen ollessa 14 ja 24 kuukauden ikäinen. Analysoinnin kohteena ovat lapsen lukutilanteissa osoittama kiinnostus kirjanlukemiseen sekä vanhemman (äidin) kirjanlukustrategiat. Tutkimuksessa selvitetään ensin varhaisen kirjanlukutilanteen (14 kuukauden iässä) yhteyttä lapsen myöhempään ymmärtävään kieleen (18 kuukautta) ja tuottavaan kieleen (24 kuukautta). Toinen päätavoite on tutkia kirjanlukutilanteen muuttumista 14 kuukauden iästä kahden vuoden ikään.

## 2. MENETELMÄ

### 2.1. Tutkittavat

Tutkittavina oli 74 täysiaikaisena syntynyttä, fyysisesti ja neurologisesti tervettä lasta, joista tyttöjä oli 32 (43.2%) ja poikia 42 (56.8%). Lapset olivat syntyneet vuosina 1993-1995. Heistä 43 (58.1%) oli esikoisia ja 32:lla (43.2%) oli sisaruksia. Lapset kuuluivat Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella toteutettavaan Varhainen kielen kehitys ja geneettinen dysleksiariski -tutkimusprojektiin. Pitkittäistutkimuksessa kerätään tietoa varhaisesta kielen kehityksestä ja etsitään vaikean lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden, dysleksian, varhaisia ennusmerkkejä seuraamalla yli 200 keskisuomalaista lasta syntymästä kouluikänsä. Lisäksi kehitetään kehityksen, erityisesti kielellisen kehityksen arviointimenetelmiä ja sovitetaan niitä suomalaiseen ammattikäyttöön (Lyytinen ym., 1994; Lyytinen ym., 1996a, Lyytinen, Poikkeus, Leiwo, Ahonen, & Lyytinen, 1996b).

Tämän tutkimuksen kaikki tutkittavat kuuluivat kontrolliryhmään. Lasten äidit olivat iältään keskimäärin 29.9 vuotta (SD = 4.1) ja isät keskimäärin 32.2 vuotta (SD = 5.1). Vanhempien koulutustaso luokiteltiin seitsemään eri luokkaan yhdistämällä perus- ja jatkokoulutus. Äitien ja isien koulutustasojen jakaumat noudattivat normaalijakaumia. Äidit (ka = 4.4, SD = 1.3) olivat keskimäärin paremmin koulutettuja kuin isät (ka = 3.7, SD = 1.4). Äideistä 37.8% oli suorittanut lukion ja sen lisäksi kouluasteisen tutkinnon ja isistä 40.5% oli suorittanut kouluasteisen tutkinnon tai lukion ja noin vuoden kestävä kurssin. Ylemmän yliopistotasaisen tutkinnon suorittaneita oli äideistä 10.8% ja isistä 4.1%.

## 2.2. Tutkimusmenetelmät

### 2.2.1. Kirjanlukutilanne 14 ja 24 kuukauden iässä

Äidin ja lapsen yhteistä kirjanlukua tutkittiin analysoimalla videoituja kirjanlukutilanteita. Kirjanlukutilanne kuului osana sekä 14 että 24 kuukauden tutkimuskäyntiin. Tilanteessa äiti ja lapsi lukivat tutkijoiden antamaa ja heille uutta kirjaa laboratoriossa, joka oli sisustettu kodinomaisesti (verhot, matot, kuvat seinillä, kukat). Äideille annettiin ohjeeksi toimia samalla tavoin kuin kotona kirjaa luettaessa ja istuutua heille mukavimmalla tavalla joko nojatuoliin, pöydän ääreen tai lattialle ja jatkaa kirjanlukua sen aikaa kuin se tuntuu sopivalta. Tilanne videoitiin kokonaisuudessaan kankaalla peitetyn ikkunan kautta.

14 kuukauden tilanteessa käytettiin kirjaa nimeltä "Katsele eläimiä" (Curti, 1994). Se oli kovakantinen katselukirja, jossa oli kuvia eläimistä maatilalla (esimerkiksi kissa, koira, lammas, lehmä, hevonen, hanhi). Kirjassa ei ollut kertovaa tekstiä, mutta sivun reunassa luki kuvassa seikkailevan eläimen nimi (esimerkiksi hanhi). Kirjanlukutilannetta edelsi vapaan leikin -tilanne, jonka jäljiltä tilanteessa oli läsnä edellisen vaiheen lelut. Äiti siirtyi kirjanlukuun äänimerkistä, jonka tutkija antoi viereisestä huoneesta. Tilannetta koskeva ohje oli annettu leikkihetken ohjeen yhteydessä. Tilanne loppui tavallisesti lapsen aloitteesta (89.2%). Muutamassa tapauksessa (10.8%) analysoitava tilanne lopetettiin tutkimustilanteessa tutkijan tai analysoitaessa koodaajan toimesta. Tutkija keskeytti tilanteen vain silloin, kun vanhempi yritti jatkaa tilannetta velvollisuuden tunteesta, vaikka lapsi ei selvästikään ollut enää yhteistyöhaluinen. Jos tilanne kesti yli viisi minuuttia, koodaaja katkaisi koodausajan viiteen minuuttiin.

24 kuukauden tilanteessa oli käytössä kuvakirja "Tomppa ja mummolan yö" (Louhi, 1995). Kirja kertoo Tompan matkasta yökylään mummon luo. Kirjassa on suuret kuvat ja jonkin verran kertovaa tekstiä. Kirjanlukutilanne toteutettiin tavallisesti (82.4%) ennen Bayley-testiä (Bayley Scales of Infant Development II, 1993) ja tietyissä tapauksissa sen jälkeen (17.6%). Äidin ja lapsen yhteinen kirjanluku sijoitettiin yleensä ensimmäiseksi tutkimustilanteeksi, koska sen ajateltiin olevan lapselle mukava tapa "kotiutua" tutkimustilaan. Jos lapsi oli alkuun haluton katselemaan kirjaa, tilanne siirrettiin tutkimuskäynnin loppuun ja tutkimuskäynti aloitettiin Bayley-testillä.

Valtaosa (71.6%) tilanteista kesti vähintään viisi minuuttia ja vain osa alle tämän, koska lapsi (25.7%) tai äiti (2.7%) lopetti kirjanlukemisen.

Äidin ja lapsen yhteisen kirjanlukemisen analysoinnissa käytettiin Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella kehitettyä menetelmää (Laakso, Poikkeus, & Lyytinen, 1999), jonka kehittelyyn ja eri ikävaiheisiin soveltamiseen myös tämän työn tekijä osallistui. Muuttujien valintaa ja kriteerejä ohjasi aikaisemmat kirjanluketutkimukset (Arnold & Whitehurst, 1994; Beals ym., 1994; Blake ym., 1994; Bus & van IJzendoorn, 1988, DeLoache & DeMendoza, 1987; Goodsitt ym., 1988; Jones & Adamson, 1987; Whitehurst ym., 1988) ja aineiston alustava analysointi. Videoitujen kirjanlukutilanteiden koodaaminen perustui muuttujakohtaisiin frekvensseihin ja Likert-tyyppisiin arviointeihin (0-3 tai 1-5). Tilannetta analysointiin maksimissaan viisi minuuttia. Analysoinnissa keskityttiin vuorotellen äidin ja lapsen toimintaan. Tosin ne suhteutettiin toisiinsa: esimerkiksi äidin toiminta tulkittiin lapsen käyttäytymiseen reagoimiseksi, kun se liittyi selkeästi lapsen edeltävään toimintaan, ja taas lapsen toiminta tulkittiin äidin aktivointiin vastaamiseksi, kun sitä edelsi äidin kehoitus. Jos äidin tai lapsen toiminta liittyi kirjan ulkopuoliseen ympäristöön, kuten seinällä oleviin kuviin, se jätettiin analysoimatta.

**Äidin toiminnan operationalisointi.** Äidin kirjanlukustrategioita kuvaavia yksittäisiä muuttujia oli 14 kuukauden kirjanlukutilanteessa yhdeksän ja 24 kuukauden tilanteessa kymmenen. Lukeminen sisältyi vain jälkimmäiseen. Jatkoanalyysyjä varten 14 kuukauden tilanteen muuttujista muodostettiin kolme summamuuttujaa: 1) *Kirjasta kertominen* (Cronbach'n standardoitu  $\alpha$  .67), 2) *Lapsen aktivoiminen* (Cronbach'n standardoitu  $\alpha$  .53), 3) *Lapsen toimintaan reagoiminen* (Cronbach'n standardoitu  $\alpha$  .70). Muuttujien vaihteluvälit poikkesivat paljon toisistaan (esim. Vahvistaminen 0-25 ja Korjaaminen 0-4). Jotta jokainen muuttuja saisi summassa saman painoarvon, muuttujat standardoitiin ennen summamuuttujan muodostamista. Summamuuttujien ja yksittäisten muuttujien jakaumat eivät olennaisesti poikenneet normaalijakaumasta.

Äidin kirjanlukustrategioita analysoitiin seuraavien muuttujien pohjalta:

### 1. Kirjasta kertominen

#### 1) Nimeäminen

Äiti osoittaa jotain kuvaa ja sanoo esim. "Kissa."

#### 2) Kuvista kertominen

Esim. "Poika antaa hepalle porkkanaa.", "Tomppa pesee hampaita."

### 3) Lukeminen (Vain 24 kuukauden tilanteessa)

Äiti lukee suoraan kirjan tekstiä esim. "Isä on kantanut keskelle olohuonetta ison matkalaukun."

### 2. Aktivoiminen

#### 4) Osoituspyyntö

Esim. "Missä on anka?"

#### 5) Vastauspyyntö

Esim. "Mikä tässä on?", "Miten heppa sanoo?"

#### 6) Orientoiminen (lapsen tarkkaavaisuuden suuntaaminen kirjaan)

Esim. "Mitäs täältä löytyy?", "Kato, Tomppa harjaa nenää!"

### 3. Reagoiminen

#### 8) Vahvistaminen

Esim. "Niin, siellähän se heppa on.", "Hyvä!"

#### 9) Toistaminen (sanatarkasti)

Esim. Lapsi sanoo: "Tähti.", äiti sanoo: "Tähti."

#### 10) Korjaaminen (nimeämistä tai osoittamista)

Esim. Lapsi osoittaa tai nimeää kohteen, äiti sanoo: "Ei tuo ole koira."

#### 11) Uudelleen muotoileminen (lapsen ilmaisun muotoileminen kielellisesti kehittyneemmällä tavalla tai sitä laajentamalla)

Esim. Lapsi sanoo: "Ippukeenu.", äiti sanoo: "Niin, siinä on riippukeinu."; Lapsi sanoo: "Puuroa.", äiti sanoo: "Se on varmaankin riisipuuroa."

**Lapsen toiminnan operationalisointi.** Lapsen kirjoihin ja lukemiseen liittyvää kiinnostusta pyritään tavoittamaan tarkastelemalla lapsen osallistumista yhteiseen kirjanlukuun vanhemman kanssa (esim. Crain-Thoreson & Dale, 1992). Lapsen osallistumista kuvaavia muuttujia oli 14 kuukauden tilanteessa kahdeksan ja 24 kuukauden tilanteessa yhdeksän. Sivujen kääntelemisen sisältyi vain 14 kuukauden tilanteeseen ja 24 kuukauden tilanteeseen lisättiin kysyminen ja äidin aktivoiminen. 14 kuukauden tilanteen kaikista muuttujista muodostettiin summamuuttuja: *Lapsen osallistuminen*. Muuttujien vaihteluvälit poikkesivat paljon toisistaan (esim. Arvioitu kiinnostus 1-5 ja Kielellinen aloite 0-29). Jotta jokainen muuttuja saisi summassa saman painoarvon, muuttujat standardoitiin ennen summamuuttujan muodostamista. Cronbach'n standardoitu  $\alpha$  oli .70. Summamuuttujan ja yksittäisten muuttujien jakaumat eivät olennaisesti poikenneet normaalijakaumasta.

Lapsen osallistumista kirjanlukuun analysoitiin seuraavien muuttujien pohjalta:

1) Ei-kielellinen aloite

Esim. Osoittaa sormella kuvaa.

2) Kielellinen aloite (ääntelee tai tuottaa puhetta)

Esim. "Hau hau.", "Tompan tuttipullo." Jos osoittaa ja ääntelee samanaikaisesti, koodataan tähän.

3) Äidin jäljitteleminen

Esim. Äiti sanoo: "Koira.", lapsi sanoo: "Koira."

4) Vastaus osoituspyyntöön

Esim. Äiti sanoo: "Missä on kissa?", lapsi osoittaa kuvaa.

5) Vastaus vastauspyyntöön (ääntely-/ nimeämispyyntöön tai kysymykseen)

Esim. Äiti kysyy: "Miten heppa sanoo?", lapsi vastaa: "Tihahaa."; Äiti kysyy: "Mikä tämä on?", lapsi vastaa: "Tutti."; Äiti kysyy: "Kenellä on tällainen?", lapsi vastaa: "Mikolla."

6) Sivujen kääntelevminen (Vain 14 kuukauden tilanteessa.)

Esim. Lapsi on kiinnostunut näkemään mitä seuraavilla sivuilla on.

0 = Ei lainkaan, 1 = Vähän, 2 = Jonkin verran, 3 = Paljon.

7) Kysyminen (Vain 24 kuukauden tilanteessa.)

Esim. "Mikä tämä on?", "Minne Tomppa menee?"

8) Äidin aktivoiminen (Vain 24 kuukauden tilanteessa.)

Esim. "Katotaan täältä.", "Luetaan alusta."

9) Arvioitu kiinnostus kirjanlukemiseen

1 = Ei lainkaan kiinnostunut, 2 = Osoittaa kiinnostusta yksi tai kaksi kertaa, 3 = Kohtalaisen kiinnostunut, noin puolet ajasta, 4 = Osoittaa runsasta kiinnostuneisuutta, 5 = Erittäin kiinnostunut.

10) Aika

Aika (sekunteina), jolloin lapsi keskittyi yhteiseen kirjanlukemiseen. 14 kuukauden tilanteessa aika katkaistiin, kun lapsen keskittyminen herpaantui. 24 kuukauden tilanteessa kokonaisajasta vähennettiin hetket, jolloin lapsen huomio ei ollut kirjassa tai siihen liittyvässä toiminnassa.

Koodauksen luotettavuuden arvioimiseksi 10% kunkin ikävaiheen aineistosta koodattiin kahden eri tutkijan toimesta. Kahden koodaajan välinen reliabiliteetti oli 14 kuukauden tilanteessa äidin muuttujien kohdalla keskimäärin .93 (vaihteluväli .88-.98) ja lapsen muuttujien kohdalla .89 (vaihteluväli .82-.96). Vastaavasti 24 kuukauden aineistossa reliabiliteetti oli äidin muuttujien osalta keskimäärin .92 (vaihteluväli .69-.99) ja lapsen muuttujien kohdalla .89 (vaihteluväli .36-.99). Tämän työn tekijä koodasi 186 14 kuukauden kirjanlukutilannetta, joista 69 sisältyivät tämän tutkimuksen aineistoon, ja 24 kuukauden kirjanlukutilanteista 80, joista 66 kuuluivat tämän tutkimuksen aineistoon.



### **2.2.2. Kielen ymmärtäminen 18 kuukauden iässä**

Lapsen ymmärtävän kielen tasoa 18 kuukauden iässä arvioitiin Reynellin kielitestillä (Reynell Developmental Language Scales, Revised, RDLS-R, 1987). Tutkimuksessa oli käytössä vuonna 1987 uusittu versio. Testi perustuu laajoihin normatiivisiin tutkimuksiin ja on yleisesti käytetty pienten lasten kielellisten kykyjen tutkimusmenetelmä. Testi kattaa ikävälän 1-7 vuotta. Sen on todettu ennustavan luotettavasti myöhempää oppimista ja kielen kehitystä. Testissä arvioidaan sekä kielen ymmärtämistä että tuottamista. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vain kielen ymmärtämistä 18 kuukauden iässä. Kielen ymmärtämisen tasoa kartoitettiin tutkimalla, miten lapsi erottaa ja tunnistaa sanan tai ilmaisan, miten asianmukaisesti hän reagoi tuttuun sanaan tai ilmaisuun ja kuinka lapsi yhdistää sanan ja sen viittauskohteen, esineen, ja ilmaisee sen osoittamalla viittauskohdetta sekä miten hän osaa toimia ohjeen mukaan (Reynell & Huntley, 1987). Kielen ymmärtäminen jakautui normaalisti tutkittavien kesken.

### **2.2.3. Kielen tuottaminen 24 kuukauden iässä**

Kielellisen kehityksen tasoa 24 kuukauden iässä arvioitiin muodostamalla tuottavan kielen tasoa kuvaava summamuuttuja MCDI:n tuotettujen sanojen määrästä ja ilmaisujen keskimääräisestä pituudesta (Maximum Sentence Length, MSL) sekä Bayleyn kuvien ja esineiden nimeämisosioista (yhteensä 15). Muuttujien vaihteluvälit poikkesivat toisistaan (MCDI:n tuottava sanavarasto: 0-595; MSL: 0-15.3; Bayleyn tuottava kieli: 0-15). Jotta jokainen muuttuja saisi summassa saman painoarvon, muuttujat standardoitiin ennen summamuuttujan muodostamista (Cronbach'n standardoitu  $\alpha$  oli .87). Summamuuttuja jakautui normaalisti.

Bayleyn kehitystasotestillä (Bayley Scales of Infant Development-Second Edition, BSID-II, 1993) voidaan luotettavasti määrittää lapsen vallitseva psyykinen kehitystaso sekä suhteuttaa niitä ikätasoon (Bayley, 1993). Tutkimuksessa käytettiin uusimman tutkimustiedon mukaan päivitettyä sekä uudelleen standardoitua ja normitettua versiota. Uusittu versio kattaa ikävälän 1-42 kuukautta.

Kielellisten kykyjen tarkempaa ja luotettavampaa arviointia varten mentaalisesä osasta on ositettu ensisijaisesti tuottavaa kieltä mittaava osio, joka koostuu 15 nimettävästä kohteesta (10 esineiden kuvaa ja 5 esinettä) (Siegel, Cooper, Fitzhardinge, & Ash, 1995). Sen on todettu korreloivan vahvasti Reynellin kielitestin ymmärtämiskaalaa (.67) ja tuottamiskaalaa (.80) kanssa.

MacArthur Communicative Developmental Inventories eli MCDI -lomake on noin 20 vuoden kehittelytyön tulos (Fenson ym., 1994). MCDI-lomake perustuu lapsen ymmärtämien ja tuottamien sanojen tunnistamiseen. MCDI:n on havaittu tavoittavan yksityiskohtaisesti kielen kehityksen eri puolia, kuten kielen kehityksen vaiheita, kielen osataitoja ja niiden oppimisjärjestyä sekä eri ikäisten lasten keskimääräisiä suorituksia. Menetelmän käytössä on keskeistä saada edustava kuva lapsen keskimääräisestä suoriutumuksesta suhteessa ikätovereihin, ei niinkään lapsen koko sanavaraston tavoittaminen. Sekä suomalaiset että englantilaiset tutkimustulokset viittaavat siihen, että menetelmä toimii hyvin, on helppokäyttöinen ja vastaa muilla tutkimusmenetelmillä, kuten tutkijoiden tekemillä kielitesteillä, saatavia tietoja (Fenson ym., 1994; Lyytinen ym., 1994; Lyytinen ym., 1996a). Eryyisesti 16-30 kuukauden ikäisten version on todettu mittaavan tuottavaa sanavarastoa luotettavammin kuin yksittäiset testit tai laboratoriahavainnointi.

MCDI-lomakkeita on kehitetty 8-16 kuukauden ikäisille ja 16-30 kuukauden ikäisille lapsille (Fenson ym., 1994). Tässä tutkimuksessa käytettiin suomalaiseen kulttuuriin standardoitua vanhempien lasten versiota, joka sisältää sanat ja lauseet (MCDI: Words and Sentences) (Fenson ym., 1994; Lyytinen ym., 1994; Lyytinen ym., 1996a, 1996b). Vanhempien lasten MCDI jakautuu kolmeen osaskaalaan, joista tähän tutkimukseen valittiin kaksi seuraavaa: 1) *Sanojen tuottaminen*, jossa arvioidaan aktiivista sanavarastoa (esimerkiksi lelut, kehonosat, vaatetus, ihmiset, eläimet, verbit, ajan ja määrän ilmaisut, pronominit), ja 2) *Lauseet*, jossa lapsen ilmaisujen keskipituus (Maximum Sentence Length, MSL) arvioidaan laskemalla vanhempien raportoimasta kolmesta pisimmästä ilmaisusta morfeemimäärä ja jakamalla saatu luku kolmella. Morfeemi on kielen pienin yksikkö, jolla on merkitys.

### 3. TULOKSET

#### 3.1. Kuvailevat tiedot

##### 3.1.1. Äidin kirjanlukustrategiat

Äidin kirjanlukustrategioiden jakaumatiedot on esitetty taulukossa 1. Kirjanlukustrategioissa esiintyi paljon vaihtelua äitien kesken. Jakaumat olivat kautta linjan jonkin verran vinoja molemmissa ikävaiheissa, mikä kertoo siitä, että suuri osa äideistä käytti eri strategioita suhteellisen vähän.

14 kuukauden kirjanlukutilanteessa äidin tyypillisin strategia oli nimeäminen. Tavallista kielellisen vuorovaikutuksen aktivoiminen ja lapsen toimintaan reagoiminen vahvistamalla sekä orientoiminen. Harvinaisinta oli lapsen tuotosten korjaaminen ja uudelleen muotoileminen. Summamuuuttujien tasolla tarkasteltuna kirjasta kertominen oli tavallisinta.

24 kuukauden ikäisten lasten kanssa kertovien lauseiden käyttö ja lukeminen olivat selvästi tyypillisempiä kuin nimeäminen. Yleisin lapsen aktivointistrategia oli vastauspyyntöjen esittäminen. Sen sijaan osoituspyyntöjä käytettiin vähän. Lapsen toiminnan vahvistaminen oli tavallisempaa kuin siihen reagoiminen yksityiskohtaisemmin. Kirjasta kertomista ja lapsen aktivoimista esiintyi hiukan enemmän kuin lapsen toimintaan reagoimista,

TAULUKKO 1. Äidin kirjanlukustrategioiden jakautuminen (N=74)

Äidin kirjanlukustrategiat	Keski-arvo	14 kk Keski-Hajonta	Vaihteluväli	Keski-arvo	24 kk Keski-hajonta	Vaihteluväli
<u>Kirjasta kertominen</u>						
Nimeäminen	15.74	9.58	1-44	2.61	2.82	0-12
Kuvista kertominen	2.85	4.02	0-17	8.12	6.29	0-26
Lukeminen				11.57	12.54	0-59
<u>Aktivoiminen</u>						
Osoituspyyntö	1.20	2.06	0-9	1.57	2.67	0-14
Vastauspyyntö	3.74	4.27	0-19	16.31	10.77	0-45
Orientoiminen	5.05	2.81	0-12	6.07	3.67	0-15

(jatkuu)

---

**TAULUKKO 1. (jatkuu)**
Reagoiminen

Toistaminen	1.10	2.17	0-12	2.00	2.36	0-9
Vahvistaminen	4.04	4.95	0-25	9.96	7.67	0-34
Korjaaminen	.57	.98	0-4	1.14	1.56	0-7
Uudelleen muotoileminen	.57	1.11	0-7	3.00	2.88	0-13

---

### 3.1.2. Lapsen osallistuminen

Taulukossa 2 on esitetty lapsen osallistumista yhteiseen kirjanlukemiseen kuvaavien muuttujien tunnusluvut. Lapsen osallistumismuuttujissa ilmeni paljon vaihtelua lasten kesken. Muuttujien jakaumat olivat vinoja molemmissa ikävaiheissa, sillä suuri osa lapsista osallistui kirjanlukemiseen suhteellisen vähän.

14 kuukauden kirjanlukutilanteiden aika vaihteli suuresti ja keskimäärin 14 kuukauden ikäiset lapset olivat kohtalaisen kiinnostuneita yhteisestä kirjanlukemisesta. Heille oli tyypillisintä kielellisten aloitteiden tekeminen ja äidin vastauspyyntöihin vastaaminen. Jonkin verran esiintyi oma-aloitteista ei-kielellistä toimintaa.

24 kuukauden ikäisten aktiivinen kirjanluku-aika vaihteli paljon, keskimäärin he keskittyivät pitkään ja olivat kiinnostuneita kirjanlukemisesta. Tyypillisintä oli kielellisten aloitteiden tekeminen ja äidin pyyntöihin vastaaminen. Sen sijaan ei-kielellinen toiminta, äidin aktivoiminen ja kysyminen olivat harvinaisia kaksivuotiailla.

**TAULUKKO 2. Lapsen osallistumisen jakautuminen (N=74)**

Lapsen osallistumismuuttujat	Keski-arvo	14kk Keski-hajonta	Vaihteluväli	Keski-arvo	24kk Keski-hajonta	Vaihteluväli
<u>Kirjanlukutoiminnot</u>						
Ei-kielellinen aloite	1.26	2.01	0-10	.84	1.77	0-9
Kielellinen aloite	5.32	6.55	0-29	7.16	5.89	0-25
Kysyminen				.80	1.95	0-11
Äidin aktivoiminen				.50	1.86	0-10
Äidin jäljitteleminen	.89	1.39	0-7	2.05	2.67	0-9
Vastaus osoituspyyntöön	.23	.87	0-5	1.22	2.20	0-9
Vastaus vastauspyyntöön	2.04	3.40	0-15	13.47	10.02	0-38
Sivujen käänteleväminen (0-3)	1.34	1.11	0-3			
<u>Arvioitu kiinnostus (1-5)</u>	2.85	1.11	1-5	3.43	1.04	1-5
<u>Aika</u>	2.39	1.39	.27-5.00	3.47	1.50	.08-5.00

---

### 3.1.3. Kielen ymmärtäminen ja tuottaminen

Kielen ymmärtämisen ja tuottamisen mittareiden tunnusluvut ovat esitetty taulukossa 3. 18 kuukauden Reynellin kielen ymmärtämistä mittaavien osioiden yhteispistemäärät jakautuivat normaalisti tutkittavien kesken. Suurin osa 18 kuukauden ikäisistä omasi keskimäärin ikätasonsa mukaisen sanavaraston. Keskimääräisen suoritustason yläpuolelle sijoittui 16.2% ja alapuolelle 17.6%.

24 kuukauden osalta tarkasteltiin tuottavaa sanavarastoa ja ilmaisujen keskimääräistä pituutta (MSL). Tutkittavien tuottava sanavarasto käsitti keskimäärin 300 sanaa. Yksi tutkittavista ei vielä tuottanut puhetta kaksivuotiaana ja 16.2%:lla aktiivinen sanavarasto oli alle 130 sanaa. Viidesosalla (20.2%) lapsista sanavarasto oli vähintään 450 sanaa. Keskimäärin kaksivuotiaan ilmaisu sisälsi kuusi morfeemia. 17.6%:lla tutkittavista esiintyi alle kolme morfeemia ja yhdellä ei lainkaan. 14.9% lapsista tuotti vähintään yhdeksän morfeemia sisältäviä ilmaisuja.

TAULUKKO 3. Kielellisten mittareiden keskiarvot ja hajonnat (N=74)

<b>Kielellinen mittari</b>	Keskiarvo	Keskihajonta	Vaihteluväli
<b><u>Ymmärtävä kieli 18 kk</u></b>			
Reynellin ymmärtävä kieli	15.82	5.57	5-28
<b><u>Tuottava kieli 24 kk</u></b>			
MCDI:n tuottava sanavarasto	286.50	158.59	0-595
MCDI:n MSL	5.85	3.00	0-15.3
Bayleyn tuottava kieli	9.69	4.62	0-15

## 3.2. Varhaisen kirjanlukutilanteen yhteys lapsen kielen kehitykseen

### 3.2.1. Kirjanlukutilanteiden muuttujien yhteydet lapsen kielitaitoon

14 ja 24 kuukauden kirjanlukutilanteiden sekä äidin että lapsen muuttujien yhteyttä 18 kuukauden ymmärtävään kieleen ja 24 kuukauden tuottavaan kieleen tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen ( $r_s$ ) avulla, koska joidenkin muuttujien jakaumat olivat vinoja. Korrelaatiot on esitetty taulukossa 4.

Äidin kirjanlukustrategioista 14 kuukauden strategioilla oli vahvempi yhteys 18 kuukauden ymmärtävään kieleen kuin 24 kuukauden muuttujilla. 14 kuukauden vastauspyynnöt, vahvistaminen ja korjaaminen korreloivat siihen voimakkaasti ( $p < .001$ ). 24 kuukauden vahvistamisen ( $p < .01$ ) ja lukemisen ( $p < .05$ ) yhteys 18 kuukauden ymmärtävän kielen tasoon oli positiivinen, mutta nimeämisen negatiivinen ( $p < .05$ ).

Äidin kirjanlukustrategioista 14 kuukauden osoituspyynnöt ja uudelleen muotoileminen olivat vahvasti yhteydessä 24 kuukauden tuottavan kielen tasoon ( $p < .01$ ). 24 kuukauden lukeminen korreloi voimakkaasti sen hetkiseen tuottavaan kieleen.

Lapsen muuttujien tilastollisesti merkitsevät korrelaatiot 18 kuukauden ymmärtävään kieleen painottuivat samoihin muuttujiin. Molemmissa ikävaiheissa vastaus vastauspyyntöön, arvioitu kiinnostus ja aika korreloivat siihen vahvimmin ( $p < .01-001$ ). Myös 14 kuukauden kielelliset aloitteet olivat yhteydessä neljä kuukautta myöhempään ymmärtävän kielen tasoon ( $p < .05$ ).

Lapsen muuttujista 24 kuukauden ikävaiheen muuttujilla oli voimakkaampi yhteys 24 kuukauden tuottavaan kieleen kuin 14 kuukauden muuttujilla. 14 kuukauden muuttujista kielelliset aloitteet, vastaukset vastauspyyntöihin ja arvioitu kiinnostus korreloivat kymmenen kuukautta myöhempään tuottavaan kieleen ( $p < .05$ ). 24 kuukauden kysyminen, vastauspyyntöihin vastaaminen sekä arvioitu kiinnostus ja aika olivat positiivisesti yhteydessä sen hetkiseen tuottavan kielen tasoon ( $p < .01$ ), sen sijaan ei-kielellisten aloitteiden yhteys siihen oli negatiivinen ( $p < .05$ ).

TAULUKKO 4. Kirjanlukumuuttujien korrelaatiot kielimuuttujiin (N=74)

<b>ÄITI</b> <b>14 kuukautta</b>	<b>Ymmärtävä kieli 18 kk</b>	<b>Tuottava kieli 24 kk</b>
<u>Kirjasta kertominen</u>		
1. Nimeäminen	.33**	.23*
2. Kuvista kertominen	.35**	.19
<u>Aktivoiminen</u>		
3. Osoituspyyntö	.31**	.32**
4. Vastauspyyntö	.48***	.29*
5. Orientoiminen	-.05	.12
<u>Reagoiminen</u>		
6. Vahvistaminen	.37***	.19
7. Toistaminen	.30**	.24*
8. Korjaaminen	.52***	.23
9. Uudelleen muotoileminen	.23*	.30**
<b>24 kuukautta</b>		
<u>Kirjasta kertominen</u>		
10. Nimeäminen	-.25*	-.10
11. Kuvista kertominen	.22	.09
12. Lukeminen	.28*	.36***
<u>Aktivoiminen</u>		
13. Osoituspyyntö	.04	.03
14. Vastauspyyntö	.22	.09
15. Orientoiminen	-.16	-.05
<u>Reagoiminen</u>		
16. Vahvistaminen	.31**	.14
17. Toistaminen	.19	.15
18. Korjaaminen	.16	.08
19. Uudelleen muotoileminen	.02	-.03
<b>LAPSI</b>		
<b>14 kuukautta</b>		
<u>Kirjanlukutoiminnot</u>		
1. Ei-kielellinen aloite	.12	.12
2. Kielellinen aloite	.23*	.23*
3. Äidin jäljittelemine	.22	.21
4. Vastaus osoituspyyntöön	.15	.07
5. Vastaus vastauspyyntöön	.56***	.28*
6. Sivujen kääntelemine	-.22	.00
7. <u>Arvioitu kiinnostus</u>	.36**	.27*
8. <u>Aika</u>	.31**	.19
<b>24 kuukautta</b>		
<u>Kirjanlukutoiminnot</u>		
9. Ei-kielellinen aloite	-.18	-.26*
10. Kielallinen aloite	.18	.16
11. Kysyminen	.07	.39**
12. Äidin aktivoiminen	.16	.02
13. Äidin jäljittelemine	-.05	-.07
14. Vastaus osoituspyyntöön	.27*	.16
15. Vastaus vastauspyyntöön	.34**	.30**
16. <u>Arvioitu kiinnostus</u>	.43***	.35**
17. <u>Aika</u>	.43***	.32**

Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, kaksisuuntainen merkitsevyystaso: \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001

### 3.2.2. Varhainen kirjanlukutilanne lapsen kielitaidon selittäjänä

Hierarkkisen regressioanalyysin avulla tutkittiin, ennustavatko 14 kuukauden kirjanlukutekijät ymmärtävän kielen tasoa 18 kuukauden iässä ja tuottavan kielen tasoa 24 kuukauden iässä. Hierarkkisen regressioanalyysin käyttöön päädyttiin, koska malliin haluttiin sisällyttää kaikki 14 kuukauden kirjanlukutilanteesta muodostetut summamuuttujat (lapsen osallistuminen, äiti kertoo kirjasta, äiti aktivoi, äiti reagoi). Muuttujat olivat multikollineaarisia (toleranssiarvojen keskiarvo .45 ja vaihteluväli .36-.52). Kysymyksessä on vuorovaikutustilanne, jonka tekijät ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa ja kaikkien selittävien muuttujien korrelaatiot selitettäviin 18 kuukauden ymmärtävään kieleen (.28-.47) ja 24 kuukauden tuottavaan kieleen (.26-.32) olivat tilastollisesti merkitseviä, täten mitään muuttujaa ei poistettu mallista. Kaikki selittävät muuttujat olivat jatkuvia ja normaalisti jakautuneita.

Selittävät tekijät sisällytettiin malliin kahdella askeleella. Selittävästä muuttujasta lapsen osallistuminen valittiin malliin ensiksi, koska haluttiin selvittää lapsen oman toiminnan yhteys myöhempään kielen tasoon. Seuraavaksi äidin summamuuttujat (kirjasta kertominen, aktivoiminen ja reagoiminen) valittiin yhdessä malliin.

18 kuukauden ymmärtävän kielen tasoa selitettäessä (taulukko 5) malli oli tilastollisesti merkitsevä ( $F(4, 73) = 5.73, p < .001$ ) ja sen kokonaisselitysaste ( $R^2$ ) oli 25%. Lapsen osallistuminen selitti 10 % neljä kuukautta myöhäisemmästä ymmärtävän kielen tasosta ja sen omavaikutus oli tilastollisesti merkitsevä ( $F(1, 73) = 8.35, p > .01$ ).

TAULUKKO 5. Hierarkkinen regressioanalyysi. Varhainen kirjanlukutilanne ymmärtävän kielen selittäjänä (18 kuukautta)

	$R^2$ change	P	B	BE	$\beta$	R
Lapsen osallistuminen	.10	.005	-.45	.30	-.34	.32**
Reagoiminen (äiti)	.15	.001	1.16	.52	.60	.47***
Aktivoiminen (äiti)			.14	.39	.05	.28**
Kirjasta kertominen (äiti)			.62	.53	.19	.31**



24 kuukauden tuottavan kielen tasoa selitettäessä (taulukko 6) malli oli tilastollisesti merkitsevä ( $F(4, 73) = 2.55, p < .05$ ) ja sen kokonaisselityksaste ( $R^2$ ) oli 13%. Lapsen osallistumisen selitysosuus oli 7% ja sen omavaikutus oli tilastollisesti merkitsevä ( $F(1, 73) = 5.40, p < .05$ ).

TAULUKKO 6. Hierarkkinen regressioanalyysi. Varhainen kirjanlukutilanne tuottavan kielen selittäjänä (24 kuukautta)

	$R^2$ change	p	B	BE	$\beta$	r
Lapsen osallistuminen	.07	.023	-.12	.16	-.18	.26*
Reagoiminen (äiti)	.06	.047	.20	.17	.22	.28**
Aktivoiminen (äiti)			.12	.20	.10	.27**
Kirjasta kertominen (äiti)			.42	.27	.27	.32**

### 3.3. Kirjanlukutilanteen muuttuminen lapsen kehityksen myötä

#### 3.3.1. Äidin kirjanlukustrategioiden väliset yhteydet

Äidin kirjanlukustrategioiden ikävaiheiden sisäisiä ja välisiä yhteyksiä tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen ( $r_s$ ) avulla, koska joidenkin muuttujien jakaumat olivat hieman vinoja. Taulukossa 7 on esitetty muuttujien väliset korrelaatiot.

14 kuukauden kirjanlukustrategioiden välisistä korrelaatioista valtaosa oli tilastollisesti merkitseviä. Nimeäminen ( $p < .01-.001$ ) ja vahvistaminen ( $p < .05-.001$ ) korreloivat tilastollisesti merkitsevästi kaikkien muiden strategioiden kanssa. Orientoimisella oli vähiten yhteyksiä muihin kirjanlukustrategioihin.

24 kuukauden kirjanlukustrategioiden kesken löytyi tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä vähemmän kuin 14 kuukauden muuttujien välillä. Nimeäminen ja kuvista kertominen korreloivat voimakkaasti keskenään ( $p < .001$ ), mutta vain kuvista kertomisella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys lukemiseen ( $p < .01$ ). Orientoiminen oli yhteydessä nimeämiseen ( $p < .01$ ) ja kuvista kertomiseen ( $p < .05$ ). Vastauspyynnöt

korreloivat vahvimmin lapsen toimintaan reagoimisen eri muotoihin ( $p < .001$ ).

14 ja 24 kuukauden strategioiden välillä löytyi muutama tilastollisesti merkitsevä yhteys. Ikävaiheiden kuvista kertominen korreloi vahvasti ( $p < .01$ ) ja vahvistaminen jonkin verran ( $p < .05$ ). 24 kuukauden lukeminen oli yhteydessä 14 kuukauden nimeämiseen ja uudelleen muotoilemiseen ( $p < .05$ ) sekä toistamiseen ( $p < .01$ ).

### 3.3.2. Lapsen osallistumismuuttujien väliset yhteydet

Lapsen osallistumismuuttujien ikävaiheiden sisäisiä ja välisiä yhteyksiä tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen ( $r_s$ ) avulla, koska joidenkin muuttujien jakaumat olivat hieman vinoja. Muuttujien korrelaatiot on esitetty taulukossa 8.

14 kuukauden muuttujien kesken löytyi useita tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä. Kielelliset aloitteet, äidin jäljitteleminen ja vastaukset vastauspyyntöön korreloivat voimakkaasti keskenään ( $p < .001$ ). Arvioidulla kiinnostuksella ( $p < .01-.001$ ) ja ajalla ( $p < .05-.001$ ) oli tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä kaikkiin muihin muuttujiin paitsi osoituspyyntöihin vastaamiseen.

24 kuukauden muuttujien välillä oli useita tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä. Kielelliset aloitteet korreloivat voimakkaasti äidin aktivoimiseen ja vastauspyyntöihin vastaamiseen ( $p < .001$ ) sekä äidin jäljittelemiseen ( $p < .01$ ). Vastaukset osoitus- ja vastauspyyntöihin olivat vahvasti yhteydessä toisiinsa ( $p < .01$ ). Arvioitu kiinnostus ja aika korreloivat lähes kaikkiin muuttujiin tilastollisesti merkitsevästi ( $p < .05-.001$ ), paitsi ei-kielellisiin aloitteisiin ja äidin jäljittelemiseen.

14 ja 24 kuukauden tilanteiden muuttujien kesken ilmeni muutama tilastollisesti merkitsevä korrelaatio. 14 kuukauden sivujen kääntelemisen ja 24 kuukauden äidin jäljittelemisen välillä oli vahva yhteys. 14 kuukauden kielelliset aloitteet olivat positiivisesti yhteydessä 24 kuukauden kielellisiin aloitteisiin ( $p < .05$ ) ja negatiivisesti ei-kielellisiin aloitteisiin ( $p < .05$ ). Äidin jäljitteleminen 14 kuukauden iässä korreloi kaksivuotiaan aloitteisiin ja kysymiseen ( $p < .05$ ). Molempien ikävaiheiden arvioitu kiinnostus tai aika korreloivat toisiinsa, mutteivät tilastollisesti merkitsevästi. Kuitenkin 14 kuukauden ajalla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys 24 kuukauden kielellisiin aloitteisiin ( $p < .05$ ).

TAULUKKO 7. Äidin kirjjanlukustrategioiden korrelaatiot

Äidin kirjjanlukustrategiat	14 kuukautta							24 kuukautta										
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
<b>14 kuukautta</b>																		
<u>Kirjasta kertominen</u>																		
1. Nimeäminen																		
2. Kuvista kertominen	.47***																	
<u>Aktiivoinen</u>																		
3. Osoituspyyntö	.40***	.28*																
4. Vastauspyyntö	.61***	.43***	.32**															
5. Orientoiminen	.30**	.19	.40***	.10														
<u>Reagoiminen</u>																		
6. Vahvistaminen	.60***	.47***	.39**	.55***	.25*													
7. Toistaminen	.40***	.21	.13	.50***	.12	.39**												
8. Korjaaminen	.53***	.39**	.34**	.61***	.14	.42***	.35**											
9. Uudelleen muotoileminen	.33**	.12	.12	.46***	.08	.43***	.44***	.36**										
<b>24 kuukautta</b>																		
<u>Kirjasta kertominen</u>																		
10. Nimeäminen	.07	-.06	-.04	-.18	-.02	-.03	-.15	-.03	.05									
11. Kuvista kertominen	.15	.35**	.03	.08	-.10	.16	.07	.22	.00	.53***								
12. Lukeminen	.23*	.21	-.19	.01	-.08	.07	.30**	.23	.26*	.04	.30**							
<u>Aktiivoinen</u>																		
13. Osoituspyyntö	.03	.06	.08	.08	.23	.00	.20	.04	.16	.01	-.01	.17						
14. Vastauspyyntö	.11	-.11	.28*	.16	.14	.12	.12	.07	.04	.23*	.22	-.17	.18					
15. Orientoiminen	-.03	-.04	.22	.01	.17	.03	-.05	-.05	-.02	.33**	.23*	-.22	.04	.27*				
<u>Reagoiminen</u>																		
16. Vahvistaminen	.22	.00	.32**	.15	.23	.26*	.19	.12	.20	.18	.22	.01	.30**	.57***	.10			
17. Toistaminen	-.02	-.03	.14	.08	-.11	.19	.11	-.01	.01	.16	.10	-.04	-.08	.53***	.17	.28*		
18. Korjaaminen	.12	-.13	.05	.07	-.03	.17	-.03	-.05	.11	.07	-.03	-.21	.01	.42***	.02	.41***	.31**	
19. Uudelleen muotoileminen	.09	.07	-.02	-.02	-.02	.09	.09	-.06	.10	.10	.21	.10	-.01	.42***	-.02	.30**	.37**	.26*

Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, kaksisuuntainen merkitsevyystaso:

\*p &lt; .05, \*\*p &lt; .01, \*\*\*p &lt; .001

TAULUKKO 8. Lapsen osallistumismuuttujien korrelaatiot

Lapsen osallistumismuuttujat	14 kuukautta							24 kuukautta								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
<b>14 kuukautta</b>																
<u>Kirjanlukutoiminnot</u>																
1. Ei-kielellinen aloite																
2. Kielellinen aloite	.33**															
3. Äidin jäljitteleminen	.01	.42***														
4. Vastaus osoituspyyntöön	.09	.01	.10													
5. Vastaus vastauspyyntöön	.22	.59***	.45***	.34**												
6. Sivujen käänteleminen	.23*	.52***	.09	-.06	.19											
7. Arvioitu kiinnostus	.31**	.81***	.41***	.14	.70***	.44***										
8. Aika	.38***	.60***	.39***	.16	.58***	.29*	.57***									
<b>24 kuukautta</b>																
<u>Kirjanlukutoiminnot</u>																
9. Ei-kielellinen aloite	-.05	-.23*	-.10	-.05	-.19	-.05	-.16	-.09								
10. Kielellinen aloite	.05	.24*	.23*	-.07	.08	.24*	.20	.25*	.16							
11. Kysyminen	.17	.19	.26*	-.01	.07	-.02	.18	.14	-.02	.16						
12. Äidin aktivoiminen	.09	.09	.03	.18	.11	.10	.09	.12	-.20	.16	.20					
13. Äidin jäljitteleminen	-.05	.18	-.04	-.01	.06	.33**	.11	.03	.03	.38***	.20					
14. Vastaus osoituspyyntöön	-.05	.07	.16	.29*	.24*	-.13	.16	.16	.14	.32**	-.06	.13				
15. Vastaus vastauspyyntöön	.10	.20	.17	-.04	.19	-.05	.16	.10	.12	.48***	.30**	.04	.07			
16. Arvioitu kiinnostus	.02	.21	.12	-.00	.17	.08	.20	.17	.19	.59***	.31**	.25*	.30**	.18	.28*	.69***
17. Aika	.07	.17	.15	-.02	.20	.04	.19	.15	.29	.43***	.23*	.21	.04	.30**	.57***	.81***

Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, kaksisuuntainen merkisevyystaso:  
\*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001

### 3.3.3. Äidin kirjanlukustrategioiden ja lapsen osallistumisen muuttuminen

Äidin kirjanlukustrategioiden ja lapsen osallistumisen muuttumista 14 kuukauden kirjanlukutilanteesta 24 kuukauden tilanteeseen tarkasteltiin riippuvien otosten t-testillä. Testiä voitiin käyttää, koska muuttujat olivat suhdeasteikollisia (standardoituja) ja normaalisti jakautuneita molemmissa ikävaiheissa. Koska muuttujat olivat saman ryhmän eri ikävaiheiden toisiaan vastaavia muuttujia, varianssien yhtäsuuruutta ei ollut tarpeen testata.

**Äidin kirjanlukustrategiat.** Äidin kirjanlukustrategioissa tapahtui tilastollisesti merkitseviä muutoksia kymmenessä kuukaudessa yhtä muuttujaa lukuunottamatta. Nimeäminen väheni ( $t = 11.18$ ,  $df = 73$ ,  $p < .001$ ) ja taas kuvista kertominen lisääntyi selvästi ( $t = -7.17$ ,  $df = 73$ ,  $p < .001$ ). Orientoimista ( $t = -2.10$ ,  $df = 73$ ,  $p < .05$ ) ja vastauspyyntöjä ( $t = 9.53$ ,  $df = 73$ ,  $p < .001$ ) esiintyi enemmän lapsen ollessa kaksivuotias kuin kymmenen kuukautta aikaisemmin, mutta osoituspyyntöjen osuus pysyi yhtä vähäisenä molemmissa ikävaiheissa ( $t = -.95$ ,  $df = 73$ ,  $p = .347$ ). Äidin reagoiminen lapsen toimintaan lisääntyi kaikkien strategioiden osalta. Erityisesti vahvistamista ( $t = -6.66$ ,  $df = 73$ ,  $p < .001$ ) ja uudelleen muotoilemista ( $t = -7.05$ ,  $df = 73$ ,  $p < .001$ ) tapahtui selvästi enemmän kuin kymmenen kuukautta aikaisemmin, mutta myös toistamista ( $t = -2.62$ ,  $df = 73$ ,  $p < .05$ ) ja korjaamista ( $t = -2.61$ ,  $df = 73$ ,  $p < .05$ ) esiintyi enemmän.

**Lapsen osallistuminen.** Lapsen osallistuminen yhteiseen kirjanlukemiseen lisääntyi kymmenessä kuukaudessa. Vastavuoroista ja kielellistä toimintaa esiintyi selvästi enemmän kaksivuotiaana kuin 14 kuukauden iässä. Erityisesti vastaukset äidin vastauspyyntöön ( $t = 9.87$ ,  $df = 73$ ,  $p < .001$ ) ja osoituspyyntöön ( $t = 3.95$ ,  $df = 73$ ,  $p < .001$ ) lisääntyivät erittäin merkitsevästi. Lapset jäljittelivät äidin ilmaisuja selvästi enemmän kaksivuotiaana kuin 14 kuukauden ikäisinä ( $t = 3.20$ ,  $df = 73$ ,  $p < .01$ ). Kielellisten aloitteiden määrä kasvoi jonkin verran ( $t = 2.16$ ,  $df = 73$ ,  $p < .05$ ), sen sijaan ei-kielellisten aloitteiden osuus pysyi suhteellisen vähäisenä ( $t = -1.29$ ,  $df = 73$ ,  $p = .200$ ). Lapsen arvioitu kiinnostus kirjanlukemiseen lisääntyi ( $t = 3.69$ ,  $df = 73$ ,  $p < .001$ ) ja lapset viihtyivät kirjan parissa kauemmin 24 kuukauden tilanteessa kuin kymmenen kuukautta aikaisemmin ( $t = 5.03$ ,  $df = 73$ ,  $p < .001$ ).

## 4. POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin 14 ja 24 kuukauden ikäisen lapsen ja vanhemman yhteisiä kirjanlukutilanteita. Tavoitteena oli selvittää 14 kuukauden kirjanlukutilanteen (vanhemman ohjaustavat ja lapsen kiinnostus) yhteyttä lapsen myöhempään kielen ymmärtämiseen (18 kuukautta) sekä tuottamiseen (24 kuukautta). Toinen tavoite oli tutkia kirjanlukutilanteen muuttumista 14 kuukauden iästä kahden vuoden ikään.

Tässä tutkimuksessa havaittiin aikaisempien 1-3-vuotiailla tehtyjen tutkimusten tavoin (DeBaryshe, 1993; Laakso ym., 1999; Senechal & Cornell, 1993), että 14 kuukauden kirjanlukutilanne ennusti vahvemmin puhumaan opettelevan lapsen myöhempää ymmärtävää kuin tuottavaa kieltä. Tutkimuksessani lapset olivat 14 kuukauden iässä keskimäärin nopeassa ymmärtävän kielen omaksumisvaiheessa (Lyytinen ym., 1996a; Nieminen, 1991). Lasten kielen kehitys oli edennyt molempien kielen mittausvaiheiden mukaan ikätasoisesti. Ilmeistä onkin, että ympäristö tukee vahvemmin juuri aktiivisessa kehityksen tilassa olevaa kykyaluetta (Vygotsky, 1978). Lisäksi kirjanlukemiseen keskittyminen ja osallistuminen edellyttää lapselta ensisijaisesti lukutilanteessa käytetyn kielen riittävää ymmärtämistä.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että 14 kuukauden tilanteen vanhemman lasta aktivoivat ja kognitiivisesti haasteelliset ohjaustavat olivat aikaisempien tutkimusten tavoin yhteydessä lapsen sekä myöhempään ymmärtävään (Pellegrini ym., 1995) että tuottavaan kieleen (DeBaryshe, 1993). Vasta puhumaan opettelevien lasten aktivoimisen ja lapsen toimintaan reagoimisen ohella voi nähdä myös kielellisten mallien antamisen (esim. nimeäminen) olevan lapselle haasteellista ja tukevan vahvasti lähikehityksen vyöhykkeellä vauhdilla karttuvaa sanavarastoa (Vygotsky, 1978). Eräs esimerkki strategioiden eriytyneistä vaikutuksista (DeBaryshe, 1995) on se, että jo puhetta tuottavien 14 kuukauden ikäisten lasten myöhempää tuottavan kielen kehitystä edisti ilmaisujen toistaminen ja uudelleen muotoileminen. Tulos viittaa myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Crain-Thoreson & Dale, 1992; Kosunen & Krogerus, 1996; Lyytinen ym., 1996a) havaittuun kielen kehityksen voimakkaaseen jatkuvuuteen.

Lapsen kirjoja ja yhteisiä lukuhetkiä kohtaan osoittama kiinnostus oli vanhempien strategioiden ohella toinen keskeinen tekijä kirjanlukutilanteessa. Tämän tutkimuksen tulos tukee näkemystä, että lapsen kirjoja ja lukemista kohtaan osoittama kiinnostus on

tärkeä kielen kehityksen tasosta kertova ja sitä myös ennustava tekijä (Baker ym., 1997; Crain-Thoreson & Dale, 1992; Scarborough & Dobrich, 1994; Senechal ym., 1996; Wells, 1985). 14 kuukauden ikäisen lapsen kiinnostus ennusti sekä neljä kuukautta myöhemmän ymmärtävän kielen että 10 kuukautta myöhemmän tuottavan kielen tasoa. Tulos on samansuuntainen sekä Laakson työryhmän tätä tutkimusta laajemmalla aineistolla tehdyn tutkimuksen (Laakso ym., 1999) että Crain-Thoresonin ja Dalen (1992) tulosten kanssa. Kehittyneen kielen ja kirjoihin liittyvän kiinnostuksen yhteyttä osoittivat 14 kuukauden ikäisen lapsen kielellisen osallistumisen (oma-aloitteinen ja vastavuoroinen) ja arvioidun kiinnostuksen yhteydet myöhempään ymmärtävään ja tuottavaan kieleen. Kiinnostuksen ja kielen yhteydestä kertoo myös lapsen kaksivuotiaana osoittaman kiinnostuksen ja puolta vuotta aikaisemman hyvän ymmärtävän kielen välinen korkea korrelaatio. Lisäksi kaksivuotiaan lapsen arvioitu kiinnostus ja kirjanlukuun osallistumisen kokonaisuus olivat yhteydessä senhetkiseen hyvin kehittyneeseen tuottavan kielen taitoon.

Tähänastisen tutkimuksen pohjalta on mahdotonta sanoa, mitkä seikat selittävät kirjoihin suuntautuvan kiinnostuksen ja kielen välistä yhteyttä; vaikuttaako toinen ensisijaisesti vai onko vaikutus alunperinkin vastavuoroista (Baker ym., 1997). Kirjanlukeminen on kielellisesti painottunutta (Beals ym., 1994; Hoff-Ginsberg, 1991; Jones & Adamson, 1987; Lewis & Gregory, 1987; Sorsby & Martlew, 1991). Täten kielellisesti hyvin kehittynyt lapsi on kiinnostunut toiminnoista, joissa saa käyttää kykyjään. Onkin oletettavaa, että samat kyvyt ja taipumukset, jotka tuottavat vahvan kiinnostuksen kirjoihin, edistävät myös kielen kehitystä (Arnold & Whitehurst, 1994; Dunning ym., 1994). Toisaalta pienen lapsen kohdalla on mahdollista, että hän ei ole vielä "oppinut" suuntautumaan kirjoihin, jonka virittämisessä ympäristön roolia onkin pidetty keskeisenä (Arnold & Whitehurst, 1994; Baker ym., 1997; Lonigan, 1994).

Lapsen osoittama kiinnostus ja vanhemman käyttäytyminen ovat kehämäisesti vuorovaikutuksessa keskenään paitsi yleisellä tasolla (kasvuympäristö) (Dunning ym., 1994; Lonigan, 1994; Scarborough & Dobrich, 1994) myös itse kirjanlukutilanteessa. Täten lapsen osallistumisen vaikutusta myöhempään kieleen on syytä tarkastella myös suhteessa vanhemman toiminnan tukeen lapsen kielen kehitykselle (Bruner, 1983). Vanhemman toiminta on paljolti riippuvaista lapsen käyttäytymisestä (Lewis & Gregory, 1987). Jos lapsi ei osoita kiinnostusta kirjanlukemiseen, vanhemman kielen kehitykselle suotuisten ohjaustapojen käytölle ei ole sijaa. Esimerkiksi tämän

tutkimuksen havainto orientoimisen tarpeesta viittaa lapsen vähäiseen kiinnostukseen kirjanlukemista kohtaan. Orientoiminen ei tässä tutkimuksessa ollut juurikaan yhteydessä kielen kehitykseen. Lapsen kiinnostus heijastuu kirjanlukemiseen osallistumiseen (Crain-Thoreson & Dale, 1992), jonka on nähty olevan tärkeää erityisesti pienten lasten kielen kehitykselle (Cornell ym., 1988). Jos lapsi ei osoita halukkuutta osallistua itse aktiivisesti, vaikka "suostuukin" olemaan läsnä tilanteessa, tiettyjen vanhemman kielen kehitykselle suotuisaksi osoitettujen ohjaustapojen (aktivoiminen ja reagoiminen) osuus jää vähäiseksi. Lapsen osoittaman kiinnostuksen merkityksestä kirjanlukutilanteen suotuisuuteen kielen kehitykselle kertoo myös yksi varhaisten analyysieni tulos, jota ei ole raportoitu tulososassa. Tässä analyysissä 14 kuukauden tilanteen muuttujista lapsen osallistumisen vaikutus ositettiin pois, jolloin vanhemman ohjaustavoista vain lapsen toimintaan reagoiminen selitti merkitsevästi lapsen 18 kuukauden ymmärtävää kieltä, eikä yksikään 24 kuukauden tuottavaa kieltä.

Lapsen kielellinen ja vastavuoroinen osallistuminen olivat yhteydessä hyvin kehittyneeseen kieleen. Tulos viittaa paitsi lapsen kiinnostuksen pysyvyyteen myös vanhemman ohjauksen myötävaikutukseen lapsen kielen kehitykselle. Lapsen toiminta olisi ollut suppeampaa ilman aikuista, koska se olisi rajoittunut lapsen itsenäisesti hallitsemiin toimintoihin (Bruner, 1983; Vygotsky, 1978). Esimerkiksi vanhemman kannustamana lapsi nimesi kohteen pelkän osoittamisen sijaan tai jatkoi osallistumista vanhemman uusien virikkeiden, motivoinnin ja vastavuoroisuuden innoittamana. Aikaisempien tutkimusten mukaisesti havaittiin myös, että vanhemman aktiivinen mukanaolo ja lapsen toiminnan (kyvyt ja kiinnostus) sensitiivinen havainnoiminen mahdollistivat liikkumisen lapsen lähikehityksen alueella (mm. Bus & van IJendoorn, 1988; Crain-Thoreson & Dale, 1992; DeLoache & DeMendoza, 1987; Goodsitt ym., 1988; Ninio, 1983; Pellegrini ym., 1995). Tämän tutkimuksen vanhemmat käyttivät tyypillisiä puhumaan opettelevan lapsen kanssa esiintyviä ohjaustapoja (mm. Beals ym., 1994; Blake ym., 1994; Bus & van IJendoorn, 1988, DeLoache & DeMendoza, 1987; Goodsitt ym., 1988; Whitehurst ym., 1988). Aikaisempien tutkimusten (Haden ym., 1996) tavoin oli havaittavissa, että vanhemman ohjaustapojen epäsensitiivisyys vähensi lapsen osallistumishalua. Kirjanlukemisen jatkaminen edellytti tuolloin ohjaustapojen mukauttamista lapsen tarpeiden mukaiseksi, esimerkiksi siirtymistä lyhyempään kirjasta kertomiseen lukemisen sijaan. Lisäksi kirjasta kiinnostunut lapsi saattoi jatkaa kirjaan tutustumista kykyjensä sallimin tavoin (esim. osoittaminen nimeämisen sijaan) tai jopa



ohjasi vanhempaa toimimaan toivomallaan tavalla (esim. kysyminen).

Tutkimukseni toinen pääongelma oli kirjanlukutilanteen muuttuminen lapsen kielellisten kykyjen kehittyessä. Tutkimuksessani havaittiin aikaisempien tutkimusten mukaisesti (Bus & van IJzendoorn, 1988; DeLoache & DeMendoza, 1987; Goodsitt ym., 1988; Lewis & Gregory, 1987; Pellegrini ym., 1985; Sulzby & Teale, 1991) paitsi lapsen myös vanhemman kirjanlukustrategioiden muuttuvan määrällisesti ja laadullisesti lapsen kehittyessä. Lapset keskittyivät kirjanlukemiseen pitempään kaksivuotiaina kuin 14 kuukauden ikäisinä ja heidän aktiivinen osallistumisensa yhteiseen kirjanlukuun vanhemman kanssa lisääntyi selvästi kymmenessä kuukaudessa. Kielellisten taitojen kehittyminen näkyi vuorovaikutuskäyttäytymisen muuttumisena enenevästi kielelliseksi ja vastavuoroiseksi Vanhemman ohjaus lisääntyi lapsen osallistumisen lisääntymisen myötä ja ohjaustavat mukailivat lapsen kehittyviä kykyjä. Esimerkiksi kun vanhempi luki kirjaa 1-vuotiaan kanssa, hän kertoi kirjasta pääasiassa yksinkertaisesti nimeämällä ja jonkin verran sitä laajentaen. Kaksivuotiaan kanssa kirjan sisällön kuvailussa painottuivat pitempi kertominen ja lukeminen. Lisäksi lapsen puheen tuottamisen aktivoiminen lisääntyi ja kielellisiin tuotoksiin reagoiminen muuttui enenevästi yksityiskohtaisemmaksi kymmenessä kuukaudessa. Tämä johtui siitä, että kaksivuotias lapsi tuottaa enemmän kieltä ja on kielellisiltä kyvyiltään kykenevämpi vastaanottamaan hienosyisempää palautetta kuin 14 kuukauden ikäinen.

Tämän tutkimuksen menetelmien luotettavuuden tarkastelussa tulee ottaa huomioon sekä aineistonkerääminen että sen analysointi. Kirjanlukutilanteen havainnoinnin (videoinnin) aikana vanhempi ja lapsi olivat huoneessa kahden, joten vieraan aikuisen läsnäolo ei häirinyt tilannetta (Fenson ym., 1994). Koska kirja luo rungon tilanteen vuorovaikutukselle, kirjanlukeminen ei aiheuta vanhemmalle paineita sisällön ideoinnin kannalta, mikä saattaa olla tilanne esimerkiksi leikin havainnoinnin kohdalla. Toisaalta menetelmän luotettavuutta on todettu heikentävän vanhemman pyrkimys toimia sosiaalisesti suotuisalla tavalla (Scarborough & Dobrich, 1994). Sen sijaan pienet lapset toimivat tyypillisesti välittömien tarpeidensa mukaisesti eikä heillä ole vielä erityistä suoritusmotivaatiota. Lisäksi jo yksivuotiaan lapsen käyttäytyminen ohjaa vuorovaikutuksen muodostumista varsin paljon (Lewis & Gregory, 1987). Täten lapsen käyttäytymisen voi nähdä tukevan laboratoriotilanteen sujumista enemmän kotioloja vastaavalla tavalla. Esimerkiksi kirjanlukemiseen liittyvien kyselyiden kohdalla tämänkaltainen kontrolloiva tekijä puuttuu. Toisaalta lapsen käyttäytymisen välittömyys

tekee tutkimuksen toteuttamisen myös haastavaksi (Fenson ym., 1994). Pienten lasten tutkiminen edellyttää joustavuutta ja sensitiivistä lapsen käyttäytymisen, tunnetilojen ja jaksamisen havainnointia, jotta tutkimuskäynti sujuisi mahdollisimman hyvin ja tutkimushavainnot olisivat näin luotettavia. Tässä tutkimuksessa lapsen käyttäytymisen luonnollisuutta ja keskittymistä kirjanlukemiseen, eikä niinkään ympäristön muihin kohteisiin, pyrittiin tukemaan antamalla lapsen ja vanhemman tutustua tutkimustilaan ennen tutkimusten aloittamista. Lisäksi tutkimuksen kulun suhteen oltiin joustavia. Esimerkiksi jos lapsi oli haluton yhteistyöhön heti tutkimustilanteen alussa, kirjanlukutilanne toteutettiin vasta muiden tutkimusten (esim. Bayley-testi) jälkeen. Kirjanlukutilanteen luotettavuutta arvioitiin myös haastattelemalla vanhempia tutkimusten päätteeksi. Valtaosa Varhainen kielen kehitys ja geneettinen dysleksiariski –tutkimukseen osallistuvan noin 200 perheen vanhemmista kertoi 14 ja 24 kuukauden tutkimustilanteiden vastanneen hyvin tai erittäin hyvin tavanomaista päivääikaan tapahtuvaa vanhemman ja lapsen yhteistä kirjanlukemista. Myös tämä tulos tukee kertaluontoisen mittauksen luotettavuutta lapselle ja vanhemmalle tyypillisen kirjanlukutilanteen vuorovaikutuksen kuvaajana.

Tämän tutkimuksen varhaisten kirjanlukutilanteiden analysointi pohjautui huolelliseen esityöhön aineiston analysoinnissa sekä koodaajien menetelmään perehtymiseen. Aineiston analysoinnin luotettavuutta edisti mahdollisuus katsoa videoita tilanteita useaan kertaan. Vanhemman ja lapsen vuorovaikutusrakenne oli pitkälle samankaltaisena toistuvaa, siksi voidaankin olettaa, että maksimissaan viiden minuutin analysointiaikana tavoitettiin varhaiselle kirjanlukemiselle tyypilliset piirteet riittävän luotettavasti. Lisäksi koodaajien väliset yhdenmukaisuusarviot olivat korkeita sekä 14 että 24 kuukauden tilanteissa. Ainoastaan 24 kuukauden nimeämisen osalta reliabiliteetti oli heikko. Tämä johtui siitä, että kyseisessä kirjanlukutilanteessa vanhempi nimesi kuvia vain pari kertaa, ja täten pieni koodaajien välinen ero aiheutti korrelaation selvän laskun. Tämän työn tekijä osallistui aineiston analysoinnin lisäksi 14 ja 24 kuukauden aineistojen keräämiseen sekä niiden analysoinnin suunnitteluun. Osallistuminen tutkimusprosessin moniin vaiheisiin edesauttoi tutkittavan ilmiön ymmärtämistä ja sen analysoinnin sisäistämistä.

Tässä tutkimuksessa käytettiin luotettavaksi osoitettuja varhaisen kielen kehityksen arviointimenetelmiä (Fenson ym., 1994; Lyytinen 1996a; Reynell & Huntley, 1987; Siegel ym., 1995). 24 kuukauden tuottavan kielen arviointi perustui Bayley-

kehitystasotestillä saatuun mittaan sekä MCDI-lomakkeella saatuun tuottavan kielen arvioon. Menetelmien rinnakkaisessa käytössä yhdistyy vanhempien lapseensa liittyvän tiedon rikkaus ja standardoidun testin validius; vanhempien jatkuvaan lapsen havainnointiin perustuva lapsen kielen arviointi tukee yhteen tutkimuskertaan pohjautuvaa kehitystestillä saatua arviota. Tämän tutkimuksen osalta MCDI:n luotettavuutta tukee lisäksi tutkittavien perheiden osallistuminen pitkittäistutkimukseen, mikä lisää motivaatiota täyttää lomakkeet huolellisesti (Lyytinen ym., 1996b). Koska MCDI:n 18 kuukauden versiossa ei ole enää erikseen ymmärtävän sanaston kategorioita, MCDI:tä ei käytetty ymmärtävän kielen arvioinnissa.

Tämän tutkimuksen ostos (N=74) on osa Varhainen kielen kehitys ja geneettinen dysleksiariski –seurantatutkimuksen aineistoa. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien jakaumat eivät olennaisesti poikenneet normaalijakaumasta, joten otoksen voi tältä osin olettaa tavoittaneen tutkittuja ilmiötä suhteellisen luotettavasti. Myös tutkittavien kuuluminen kontrolliryhmään tukee tulosten yleistettävyyttä. Tutkimuksen tulokset ovat myös varsin yhdenmukaisia Varhainen kielen kehitys ja geneettinen dysleksiariski –projektin vastaavilla menetelmillä mutta laajemmilla aineistoilla tehtyjen tutkimusten tulosten kanssa (Laakso ym., 1999; Lyytinen ym., 1996a)

Miten vanhemman ja lapsen yhteisen kirjanlukemisen analysointia sitten voisi hyödyntää ammattikäytössä kenttätyössä? Videoitua lapsen ja vanhemman kirjanlukutilannetta voisi tarkastella jälkikäteen yhdessä vanhemman kanssa, mikä auttaisi vanhempaa tiedostamaan ohjauksensa sekä hyvät että kehitettävät puolet, ja näin edesauttaisi rikastavien virikkeiden omaksumista. Toisaalta jatkuvasti lisääntyvän kirjanlukemiseen liittyvän tiedon välittäminen paitsi vanhemmille myös muille lapsen kanssa tekemisissä oleville (päivähoito, koulu) voi tapahtua myös vain tietoa jakamalla. Kirjanlukemiseen liittyvissä interventioissa on voitu osoittaa vuorovaikutuksen laadun kehittämisen positiivisia vaikutuksia lapsen herääviin kielellisiin taitoihin, ainakin lyhyellä aikavälillä (Arnold & Whitehurst, 1994; Whitehurst ym., 1988).

Erityistä pohdiskelua kirjanlukemisen tutkimuksen alueella on herättänyt kirjoista kiinnostumattomien lasten tilanne. Tässä yhteydessä onkin mietitty, miten mielekäästä on yrittää “väkisin” virittää lasta kiinnostumaan lukemisesta (Scarborough & Dobrich, 1994). Kirjanlukemisen on osoitettu sisältävän monia kehitystä tukevia piirteitä ja vahvistavan vanhemman ja lapsen emotionaalista suhdetta sekä tukevan monipuolisesti kielellisten kykyjen ohella myös muuta kognitiivista kehitystä (Arnold & Whitehurst,

1994; Burgess, 1997; DeBaryshe, 1993; Jones & Adamson, 1987; Lonigan & Whitehurst, 1998; Pellegrini ym., 1995; Scarborough & Dobrich, 1994). Lisäksi se on luontevasti lapsen arkeen liitettävissä oleva vanhemman ja lapsen yhteisen toiminnan tuokio. Täten pidänkin kiinnostuksen herättämistä tärkeänä ja yhdyn Loniganin (1994) ajatuksiin siitä, että riittävän sensitiivisellä lapsen kykyjen ja kiinnostuksen kohteiden mukaisella (esim. kiinnostavat kirjanaiheet, leikkien liittäminen lukemiseen jne.) kirjoihin tutustuttamisella on mahdollista virittää lapsen kiinnostusta lukemiseen sekä näin myötävaikuttaa kirjoihin liittyvän harrastuneisuuden kehittymiseen.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että vanhemman ja lapsen yhteisen kirjanlukemisen vaikutus kielellisiin kykyihin ja vuorovaikutuksen sisällön muodostuminen ovat sidoksissa lapsen ikään ja kehitystasoon. Kirjanlukemiseen liittyvissä tutkimuksissa kirjanlukemisen eri tekijöitä ja niiden yhteyksiä eri kielellisiin taitoihin on tutkittu vaihtelevin mitoin. Vaihtelevuus hankaloittaa tutkimustulosten vertailua mutta osaltaan myös kirjanlukemisen ja kielen välisten yhteyksien osoittamista. Siksi tutkimuksia tehtäessä onkin hyvä huomioida, missä kehitysvaiheessa lapsi on tutkimushetkellä, mitä kirjanluketekijöitä havainnoidaan ja millaisiin ja missä iässä mitattuihin kielellisiin taitoihin niiden vaikutusta analysoidaan. Kirjanlukemisen ja kielen yhteyksien tutkimus on viime aikoina lisääntynyt, mutta aivan pienten lasten tutkimusta on edelleen vähän.

Tulevaisuuden tutkimushaasteita Varhainen kielen kehitys ja geneettinen dysleksiariski –projektissa on tarkastella eri tyyppisen kirjallisen materiaalin (esim. kertovaa tekstiä sisältävä kuvakirja tai lorukirja) vaikutusta kirjanlukutilanteiden sisällön muodostumiseen esimerkiksi sellaisten lasten kohdalla, joille jo tyypillisesti luetaan kirjan tekstiä. Esimerkiksi tämän tutkimuksen aineiston osalta olisi kiinnostavaa jatkaa kirjanlukutilanteen vuorovaikutuksen tutkimista Brunerin (1983) ja Vygotskyn (1978) viitekehysten mukaisesti tarkastelemalla tarkemmin lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaa kehityskulkua ja vanhemman ohjaustapoja kehityksen tukemiseksi. Kyseistä ilmiötä on aikaisemmin lähestytty muun muassa toisiaan seuraavia lukutilanteita analysoimalla (Snow & Goldfield, 1983), mutta sitä voisi tutkia myös yksittäisen kirjanlukutilanteen aikana. Kaikkiaan tutkimukseni osoitti, että kirjanlukutilanne on mielenkiintoinen ja antoisa varhaisen vuorovaikutuksen ja lapsen kielellisen kehityksen tutkimuskonteksti. Tähän tutkimusteemaan liittyvät menetelmät ovat kehittyneet voimakkaasti viime vuosien aikana, mutta jatkokehittelyn paikkoja sekä uusia tutkimushaasteita on vielä runsaasti edessäpäin.

## LÄHTEET

- Anisfeld, M. (1984). *Language development from birth to three*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Arnold, D. S., & Whitehurst, G. J. (1994). Accelerating language development through picture book reading: A summary of dialogic reading and its effects. Teoksessa D. K. Dickinson (toim.) *Bridges to literacy. children, families, and schools*, (s. 103-128), Massachusetts, USA, Blackwell.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivation for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- Bayley, N. (1993). *The Bayley scales of infant development* (2. painos). San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Beals, D. E., De Temple, J. M., & Dickinson, D. K. (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. Teoksessa D. K. Dickinson (toim.), *Bridges to literacy: children, families, and schools* (s. 19-40). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Blake, J., Vetere, A., Manchisi, M., Borzellino, G., & Tannenbaum, R. (1996). Book reading and early vocabulary. Poster presented at the 10 th Biennial International Conference on Infant Studies, 18.4.1996, Providence, Rhode Island.
- Bruner, J. S. (1977). Early social interaction and language acquisition. Teoksessa H. R. Schaffer (toim.), *Studies in mother-infant interaction*, (s. 271-289). Lontoo: Academic Press.
- Bruner, J. S. (1978). *Child's talk*. New York: Norton.
- Bruner, J. S. & Bornstein, M. H. (1989). On interaction. Teoksessa M. H. Bornstein & J. S. Bruner (toim.), *Interaction in human development* (s. 1-14). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Burgess, S. (1997). The role of shared reading in the development of phonological awareness: A longitudinal study of middle to upper class children. *Early Child Development*, 127-128, 191-199.
- Bus, A. G. & van IJzendoorn, M. H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1272.

- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*, 1-21.
- Cornell, E. H., Senechal, M., & Broda, L. (1988). Recall of picture books by 3-year-old children: Testing and repetition effects in joint reading activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 537-542.
- Crain-Thoreson, C. & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology, 28*, 421-429.
- Curti, A. (1994). *Katsele eläimiä*. Vantaa: Kirjalito.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., & Robinson, N. M. (1995). Linguistic precocity and the development of reading: The role of extralinguistic factors. *Applied Psycholinguistics, 16*, 173-187.
- DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Child Language, 20*, 455-461.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology, 16*, 1-20.
- DeLoache, J. S., & DeMendoza, O. A. P. (1987). Joint picturebook interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 111-123.
- Dunning, D. B., Mason, J. M., & Stewart, J. P. (1994). Reading to preschoolers: A response to Scarborough and Dobrich (1994) and recommendations to future research. *Developmental Review, 14*, 324-339.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., & Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59* (5, sarja nro 242).
- Goodsitt, J., Raitan, J. G., & Perlmutter, M. (1988). Interaction between mothers and preschool children when reading a novel and familiar book. *International Journal of Behavioral Development, 11*, 489-505.
- Griffin, E. A. & Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care, 127-128*, 233-243.

- Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes, 21*, 135-169.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society, 11*, 49-76.
- Hess, R. D., Holloway, S., Price, G. G., & Dickson, W. P. (1986). Teoksessa L. M. Laosa, & I. E. Siegel (toim.), *Families as learning environments for children* (s. 87-113). Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development, 62*, 782-796.
- Jones, C. P. & Adamson, L. B. (1987). Language use in mother-child and mother-sibling interactions. *Child Development, 58*, 356-366.
- Kosunen, H. & Krogerus, L. (1996). *Lasten kielen kehityksen arviointi 1½-2 vuoden iässä*. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu –tutkielma.
- 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. *Early Infant Development and Care*.
- Lewis, C. & Gregory, S. (1987). Parent's talk to their infants: the importance of context. *First Language, 7*, 201-216.
- Louhi, K. (1995). *Tomppa ja mummolan yö*. Helsinki: Tammi.
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked?. *Developmental Review, 14*, 303-323.
- Lonigan, C. L., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 263-290.
- Lyytinen, P., Laakso, M.-L., & Poikkeus, A.-M. (1998). Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education, 13*, 297-308.
- Lyytinen, P., Lari, N., Lausvaara, A., & Poikkeus, A.-M. (1994). Lasten varhaisen sanaston ja kommunikoinnin arviointi. *Psykologia, 29*, 244-252.
- Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., Leiwo, M., Ahonen, T., & Lyytinen, H. (1996a). Kielen kehityksen jatkuvuus ja sen arviointi kahden ensimmäisen ikävuoden aikana. Teoksessa P. Lyytinen & H. Lyytinen (toim.), *Lapsi ja tutkimus* (s. 181-189).

Jyväskylä: Atena.

- Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., Leiwo, M., Ahonen, T., & Lyytinen, H. (1996b). Parents as informants of their child's vocal and early language development. *Early Child Development and Care*, 126, 15-25.
- McDonnell, S. A., Friel-Patti, S., & Rollins, P. (1996). Changes in maternal discourse across repeated storybook readings. Poster presented at Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, 5.4.1996, Washington, D.C
- McLaughlin, J. & Silven, Maarit (1996). Can picture-book reading predict semantic development in 3-year-old children. Poster presented at the XIVyh Biennial ISSBD Conference, 12-16.8.1996, Quebec.
- Menyuk, P. (1988). *Language development. Knowledge and use*. Glenview, Ill: Scott, Foresman and co.
- Nieminen, P. (1991). Äidin ja lapsen kommunikaatio ja lapsen kielen omaksuminen. *Acta Universitatis Tamperensis ser. A, vol 323*.
- Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19, 445-451.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Pellegrini, A. D., Brody, G. H., & Sigel, I. E. (1985). Parents' book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, 77, 332-340.
- Pellegrini, A. D., Galda, L., & Charak, D. (1997). Bridges between home and school literacy: Social bases for early school literacy. *Early Child Development and Care*, 127-128, 99-109.
- Pellegrini, A. D., Galda, L., Jones, I., & Perlmutter, J. (1995). Joint reading between mothers and their Head Start children: Vocabulary development in two text formats. *Discourse Processes*, 19, 441-463.
- Reynell, J. K. & Huntley M. (1987). *Reynell Developmental Language Scales Manual* (2. painos). Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Scarborough, H., S., Dobrich, W. & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 508-511.



- Senechal, M. & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28, 360-374.
- Senechal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Shapiro, J., Anderson, J., & Anderson, A. (1997). Diversity in parental storybook reading. *Early Child Development and Care*, 127-128, 47-59.
- Siegel, L. S., Cooper, D. C., Fitzhardinge, P. M., & Ash, A. J. (1995). The use of the mental developmental index of the Bayley Scale to diagnose language delay in 2-year-old high-risk infants. *Infant Behavior and Development*, 18, 483-486.
- Snow, C. E. (1994). Enhancing literacy development: Programs and research Perspectives. Teoksessa D. K. Dickinson (toim.), *Bridges to literacy: children, families, and schools* (s. 267-272). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Snow, C. E., & Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: Situation-specific language acquisition. *Journal of Child language*, 10, 551-569.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Goddard Truitt, V., & Munsterman, K. (1997). Parental beliefs about ways to help children to read: The impact of an entertainment or a skills perspective. *Early Child Development and Care*, 127-128, 111-118.
- Sorsby, A. J. & Martlew, M. (1991). Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts: picture book reading and a modelling task. *Child Language*, 18, 373-395.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1991). Emergent literacy. Teoksessa R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (toim.), *Handbook of Reading Research, Vol. II* (s. 727-757). New York, USA: Longman.
- Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Vol. 2. Language at home and school. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.