

**LUKUTAIDON JA KODIN
LUKUympÄRISTÖN YHTEYS LASTEN
LEMPIKIRJOIHIN ENSIMMÄISELLÄ LUOKALLA**

—

Elloja, Risto Räppääjiä ja dinosauruskirjoja

Juha-Matti Reinilä & Joonas Simonen

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2014
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Reinilä, J. - M. & Simonen, J. 2014. Lasten lukutaidon ja kodin lukuympäristön yhteys lasten lempikirjoihin – *Risto Räppääjiä, Elloja ja dinosauruskirjoja*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. 68 sivua.

Tutkielmassa selvitettiin lukutaidon ja kodin lukuympäristön yhteyttä lasten lempikirjoihin. Lisäksi tarkasteltiin sukupuolten, riski- ja kontrolliryhmän sekä heikkojen ja muiden lukijoiden välisiä eroja lempikirjojen suhteen. Tutkimus on osa Alkuportaatt-seurantatutkimusta (Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla), jossa lapsia on seurattu esiopetusvuodesta neljännen luokan loppuun sekä yläkoulussa että sitä edeltävässä siirtymässä. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin vuoden 2008 keväällä, jolloin lapset (n = 2133) olivat ensimmäisellä luokalla. Tutkimusmenetelmänä käytettiin äideille suunnattuja kyselylomakkeita sekä lasten lukutestejä. Tutkimukseen osallistui 2133 äitiä, joista 1474 raportoi lastensa lempikirjoja. Analyysit kohdentuivat otokseen (n = 1474), josta oli käytettävissä sekä kyselylomaketietoja että lasten testitietoja.

Tulokset tukivat aiempia tutkimuksia sukupuolten välisistä eroista lukemisen suhteen. Lasten lukutaito ja kodin lukuympäristö olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lasten lempikirjamainintoihin. Äitien raportoinnin mukaan tytöt lukivat itsenäisesti poikia enemmän, mutta vanhemman kanssa yhdessä lukemisen suhteen sukupuolten välillä ei ollut eroja. Sukupuolten välillä ilmeni tilastollisesti merkitseviä eroja siinä, millaiseen kategoriaan kuuluvat lempikirjat olivat maininnoissa tyypillisiä. Riskiryhmän ja heikkojen lukijoiden havaittiin mainitsevan keskimäärin vähemmän lempikirjoja kuin kontrolliryhmän ja muiden lukijoiden ja heidän välillään oli eroja siinä, millaisia lempikirjoja mainittiin.

Tulosten mukaan tytöt lukevat keskimäärin luettavuudeltaan haastavampia kirjoja kuin pojat. Lukutaidon alkuvaiheessa olevien lasten pienempi lempikirjojen mainintamäärä saattaa johtua alhaisemmasta lukumotivaatiosta tai siitä, että lukutaidon haasteiden vuoksi lempikirjoja ei vielä ole niin paljon. Tutkimus nostaa esiin kysymyksen siitä, että lukemismotivaation herättämiseksi on tärkeää, että vanhemmat ja opettajat löytävät sopivaa lukemista lukutaidoltaan erilaisille lapsille.

Avainsanat: lukutaito, kodin lukuympäristö, lastenkirjallisuus, lukuharrastus, lempikirjat

SISÄLTÖ

| | |
|--|-----------|
| 1 JOHDANTO | 4 |
| 2 LUKUTAITO | 6 |
| 2.1 Mitä lukutaito on?..... | 6 |
| 2.2 Lukutaitoa rakentamassa..... | 8 |
| 2.3 Lukemisvaikeudet..... | 14 |
| 3 LUKUYMPÄRISTÖN JA AIKUISTEN TUKI LUKUTAIDON RAKENTUMISESSA | 16 |
| 3.1 Lukuympäristö..... | 16 |
| 3.2 Yhdessä lukeminen..... | 17 |
| 4 LASTEN LUKUHARRASTUS | 20 |
| 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET | 26 |
| 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 27 |
| 6.1 Tutkimukseen osallistujat..... | 28 |
| 6.2 Mitat..... | 29 |
| 6.2.1 Kodin lukuympäristö..... | 29 |
| 6.2.2 Lempikirjakategoriat..... | 30 |
| 6.2.3 Lukutaidon mitat..... | 31 |
| 6.3 Aineistoanalyysi..... | 33 |
| 7 TUTKIMUSTULOKSET | 34 |
| 7.1 Kodin lukuympäristön yhteydet lempikirjoihin..... | 36 |
| 7.2 Sukupuolten väliset erot lempikirjamaininnoissa ja kodin lukuympäristössä..... | 38 |
| 7.3 Riskiryhmän ja kontrolliryhmän väliset erot..... | 40 |
| 7.4 Heikkojen ja muiden lukijoiden väliset erot..... | 41 |
| 7.5 Teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen yhteys lempikirjamainintoihin..... | 42 |
| 8 POHDINTA | 45 |
| 8.1 Tulosten tarkastelua..... | 45 |
| 8.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet..... | 50 |
| Lähteet | 54 |
| Liitteet | 67 |

1 JOHDANTO

Lasten heikkenevä kiinnostus lukemiseen on ajankohtainen aihe. Yhteiskunnan muuttuessa myös lukutaidon vaatimukset ja edellytykset muuttuvat. Lukutaitoon perustuvat monet arkiset toiminnot. Esimerkiksi KELAn lomakkeen täyttäminen ja lääkereseptin ymmärtäminen voivat olla haastavia monille aikuisille, vaikka heidän tekninen lukutaitonsa olisi hyvä. Vaikka perinteistä lukemista tarvitaan edelleen, on teknologia tuonut vaatimuksia myös verkkolukutaidosta. Aikamme korostaakin sujuvaa monilukutaitoa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten lukutaidon ja kodin lukuympäristön yhteyttä lasten lukumieltymyksiin.

Lähestymme aiheitamme perinteisen lukutaidon määritelmän kautta. Se koostuu "The Simple View of Reading" -mallin mukaisesti teknisestä lukutaidosta ja tekstin ymmärtämisen taidosta (Gough & Tunmer 1986; Hoover & Gough 1990). Lukutaito on koululaisen tärkeimpiä opittavia taitoja, sillä heikko lukutaito voi johtaa vaikeuksiin koulussa sekä monilukutaitoa vaativassa yhteiskunnassa (Fuchs ym. 1999; Julkunen & Elomaa 1998, 81; Linnakylä 1990, 2). Lukutaidon oppimiseen vaikuttavat muun muassa lapsen fonologiset taidot (Whitehurst & Lonigan 1998), kirjaintuntemus (Ehri 1987) sekä sanojen dekodeustaidot (National Early Literacy Panel 2008, 59).

Lapsen lukuharrastus on yhteydessä vahvasti kodin lukuympäristöön. Tässä tutkimuksessa kodin lukuympäristön osalta keskitytään lähinnä vanhempien ja lapsen yhdessä lukemiseen. Kodin lukuympäristöön kuuluviksi on laskettu yhteisen lukemisen lisäksi monenlaisia muita lukutaitoa rakentavia tekijöitä, kuten esimerkiksi kirjastossa käyminen tai vanhempien antama lukumalli kotona. (Burgess ym. 2002, 413; Scarborough & Dobrich 1994.) Kodin lukuympäristön ja lukutaidon välistä yhteyttä on tutkittu kansainvälisesti (mm. Scarborough & Dobrich 1994). Erityisesti on tarkasteltu vanhempien ja lapsen

yhdessä lukemista ja sen vaikutusta lapsen lukutaidon kehitykseen (Stephenson ym. 2008, 24).

Sujuvan lukutaidon taustalla piilee usein riittävä lukuharrastus, jonka myötä tekninen lukeminen automatisoituu (Lyytinen & Lyytinen 2006, 99). Oletuksemme mukaan mielekäs kirjallisuus lisää lapsen motivaatiota lukemista kohtaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) korostaa 1.–2. luokkien äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteissa sitä, että oppilas valitsee itseään kiinnostavaa luettavaa ja lukee lukutaitoaan vastaavia kirjoja. Lukutaidon kehittymisen kannalta on keskeistä, että lapselle tarjotut kirjat liittyvät hänen kokemusmaailmaansa ja ovat täten merkityksellisiä. Usein nämä kirjat ovat nimenomaan lastenkirjallisuutta.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme 1. luokkalaisten lasten lukutaidon ja kodin lukuympäristön yhteyttä lempikirjoihin, joita äidit olivat raportoineet. Vertailemme sukupuolten, heikkojen ja muiden lukijoiden sekä riski- ja kontrolliryhmän välisiä eroja lempikirjoissa ja kodin lukuympäristössä. Tutkimus perustuu Alkuportaati-hankkeen lempikirjoja koskevaan aineistoon.

2 LUKUTAITO

2.1 Mitä lukutaito on?

Lukeminen voidaan määritellä monella tavalla. Eräänä näkökulmana lukemiseen on pidetty sitä, että lukija ja teksti ovat keskenään vuorovaikutuksessa (Ahvenainen & Holopainen 2005, 51).

PISA-tutkimuksessa (OECD 2013; Kupari ym. 2013; Välijärvi ym. 2002) lukutaito on määritelty seuraavasti: "Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia sekä niiden lukemiseen sitoutumista lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi." Tämä tarkoittaa sitä, että peruskoulun päättäessään nuoren tulisi kyetä etsimään tietoa tekstistä sekä ymmärtämään, tulkitsemaan ja arvioimaan lukemiensa tekstien sisältöä ja merkitystä. Tekstit voivat olla muodoltaan esimerkiksi arkielämän dokumentteja, asiatekstejä, kaunokirjallisuutta sekä sähköisiä että kuvallisia julkaisuja.

Lukutaito voidaan jakaa peruslukutaitoon, toiminnalliseen lukutaitoon ja kriittiseen lukutaitoon (Linnakylä 1990). Peruslukutaito edellyttää tiettyjä perustavia, kognitiivisia taitoja. Toiminnallinen lukutaito korostaa lukutaidon funktionaalisuutta. Kriittiseen lukutaitoon sisältyy peruslukutaito ja toimiva lukutaito sekä yksilön ajattelu.

Peruslukutaito koostuu "The Simple View of Reading" -mallin mukaisesti kahdesta osa-alueesta, jotka ovat tekninen lukemisen taito ja tekstin ymmärtämisen taito (Gough & Tunmer 1986; Hoover & Gough 1990). Lukutaidon katsotaan olevan puutteellinen, mikäli jommassakummassa tai molemmissa osa-alueissa on ongelmia. Tekninen lukutaito pitää sisällään

sanojen äänteellisen dekodauksen sekä visuaalisen tunnistamisen (mm. Ehri & McCormick 1998, Frith 1985).

Toisaalta lukutaito liittyy vahvasti kirjoitustaitoon, sillä englanninkielinen käsite "literacy" sisältää nämä molemmat. Puhuttaessa erikseen lukutaidosta (engl. reading: word recognition, word decoding) ja kirjoitustaidosta (engl. writing tai tarkoitettaessa oikeinkirjoitusta spelling) korostetaan niiden välistä yhteyttä ja samalla myös erilaisuutta prosesseina. (Lerikkanen 2006, 10.) Koska luku- ja kirjoitustaito kehittyvät rinnakkain, oppilaan heikko lukutaito vaikeuttaa oppilaan kirjoitustaidon omaksumista (Lerikkanen ym. 2004b). Täten lukutaito voidaan käsittää myös välinetaidoksi.

Adamsin (1990) mukaan lukeminen on taito, jossa lukija ei koskaan tule valmiiksi. Lukutaito ei olekaan synnynnäinen taito, vaan se on kehittyvä taito. Lukemista harjoittelevat lapset tarvitsevat aikuisten kannustamista, auttamista ja tukemista myös sen jälkeen, kun he ovat oppineet teknisen lukutaidon.

Suomalaisten nuorten lukutaito on ollut huipputasolla kansainvälisissä PISA-vertailuissa (mm. OECD 2010). Vaikka tulokset ovat mairittelevia, on muistettava, että tutkimuksissa tutkitaan lukemista vain keskimääräisesti, mikä ei huomioi yksittäisiä heikommin pärjääviä koululaisia. Lisäksi uusimpien PISA-tulosten mukaan suomalaisnuorten lukutaito on laskenut merkitsevästi vuodesta 2000 erityisesti poikien osalta. Suomi oli uusimmassa PISA:n vertailussa ainoa hyvin menestynyt maa, jossa sukupuoliero oli huomattava. (Kupari ym. 2013.) Lukutaidon eriarvoistuminen onkin ilmiö, jonka ehkäisemiseksi tulisi tehdä töitä.

Lukemaan oppiminen on koululaisen tärkeimpiä opittavia taitoja, sillä heikko lukutaito johtaa usein vaikeuksiin oppimisessa sekä mahdollisesti myös ongelmiin selvitä erilaisia tekstitaitoja edellyttävässä yhteiskunnassamme (Julkunen & Elomaa 1998, 81; Linnakylä 1990, 2). Vahva lukutaito alemmilla kouluasteilla näyttäisi tukevan menestystä myöhemmässä vaiheessa (Fuchs,

Fuchs, & Kazdan, 1999). Heikko lukutaito on myöhemmin yhteydessä heikkoon koulumenestykseen varsinkin pojilla (esim. Holopainen & Savolainen 2006; Lehtonen 1993; Panula 2013).

2.2 Lukutaitoa rakentamassa

Suomalaisessa koulujärjestelmässä lukemaan opettaminen alkaa vasta koulussa ja esiopetusvaiheessa keskitytään tukemaan lasten lukuvalmiuksia (Julkunen 1990, 75). Suomalaislapsista noin kolmannes osaa lukea koulutaipaletta aloittaessaan (Holopainen ym. 2000). Suurin osa niistä lapsista, jotka eivät osaa lukea kouluun tullessaan, oppivat lukemaan ensimmäisen luokan syksyn aikana (Lerikkanen ym. 2004b). Vaikka suurin osa suomalaisista koululaisista oppii lukemaan ensimmäisen kouluvuoden aikana, taitoerot ovat alkuopetuksen aikana vielä suuret (Ekebom 2001, 39–40). Lukemaan oppiminen suomen kielellä on nopeampaa kuin englannin kielellä, sillä kirjain-äännevastaavuus on suomen kielessä säännönmukainen. (Holopainen ym. 2000; Lerikkanen ym. 2004a) Vähemmän johdonmukaisen kirjoitusjärjestelmän vuoksi englantilaiset lapset oppivatkin lukemaan yli kaksi kertaa hitaammin kuin suomalaislapset (Seymour ym. 2003).

Lukemisvalmiuksien kehittymisen vaiheesta käytetään toisinaan termiä *sukeutuva lukutaito* (emergent literacy), joka käsittää lukutaidon muodostumista tukevat tiedot, taidot ja asenteet. Sukeutuva lukutaito sisältää eri osatekijöitä, joita ovat esimerkiksi kielelliset valmiudet, tekstikäytäntöjen ymmärtäminen, kirjaintuntemus sekä fonologinen tietoisuus. Lapsen kielellisiin valmiuksiin sisältyy esimerkiksi kyky ymmärtää ja käyttää sanastoa sekä muodostaa sanoista lauseita. Tekstikäytäntöjen tuntemusta on esimerkiksi ymmärrys siitä, että teksti etenee vasemmalta oikealle ja ylhäältä alas. (Whitehurst & Lonigan 1998, 849.) Lukemisen teknisen taidon kehittyessä lapsi siirtyy asteittain

funktionaaliseen eli toiminnalliseen lukutaitoon, jolloin hänen lukutaitonsa riittää jo arkitilanteisiin, vaikka lukeminen ei ole vielä kovin soveltavaa. Hyväksi lukijaksi kehittyessä vähitellen kohentuvat myös lukemisen soveltamistaidot, tekstilajien tuntemus ja kriittinen lukutaito. (Takala 2006, 29.)

Frithin (1985) mallissa lukutaidon kehitys jaetaan kolmeen vaiheeseen: logografiseen, aakkoselliseen ja ortografiseen. Logografisessa lapsi tunnistaa sanoja niiden visuaalisten erityispiirteiden ja sanan asiayhteyden avulla. Sanojen äänteelliseen rakenteeseen ei kuitenkaan vielä tässä vaiheessa kiinnitetä huomiota. Aakkosellisessa vaiheessa lapsi oppii kirjain-äännevastaavuuden kautta äänteellisen dekodauksen. Tällöin siis myös tuntemattomien sanojen, kuten epäsanon, lukeminen on mahdollista. Kirjain-äännevastaavuuden periaatteen ymmärtäminen on *kielellisen tietoisuuden* merkittävin virstanpylväs (Mäkinen 2002, 27). Ortografisessa vaiheessa käsitellään yksittäisten äänteiden sijaan jo pidempiä yksiköitä, joita ovat esimerkiksi tavut, tavun osat ja morfeemit. Frithin mallia on muokattu ja varioitu useissa tutkimuksissa (mm. Ehri & McCormick 1998; Høien & Lundberg 1988). Ehrin (Ehri & McCormick 1998) mallissa lukutaidon kehitys on jaettu viiteen vaiheeseen, jotka ovat esiaakkosellinen vaihe, osittain aakkosellinen vaihe, täysin aakkosellinen vaihe, vahvistunut aakkosellinen vaihe ja automatisoitunut vaihe. Ehrin malli on kehittyneempi kuin Frithin malli, mutta perusajatus on kutakuinkin sama.

Kielellisen tietoisuuden tärkeimpiä osa-alueita lukutaidon kehityksen kannalta ovat tietoisuus kirjoitetusta kielestä (print awareness) ja *fonologinen tietoisuus*. Lapselle lukeminen kehittää hänen tietoisuuttaan kirjoitetusta kielestä. Fonologinen tietoisuus tarkoittaa kykyä jakaa puhetta pienempiin osiin, kuten äänteiksi, tavuiksi ja riimittyviksi sanoiksi sekä taitoa muodostaa sanojen osien pohjalta kokonaisuuksia. (Lundberg & Høien 1991.) Kielellisen tietoisuuden osa-alueista fonologinen tietoisuus tukee vahvimmin lukemaan oppimista (Julkunen 1990, 72; Mäkinen 2002). Lisäksi fonologiset taidot ovat useiden

tutkimusten mukaan yhteydessä hyvään lukutaitoon myöhemmin (Dufva ym. 2001; Lonigan ym. 2000). Toisaalta hyvä lukutaito kehittää vastavuoroisesti myös fonologisia taitoja entisestään (Korkman ym. 1999, 416). Erityisesti suomen kielessä lukemaan oppiminen ja fonologinen tietoisuus kehittyvät vastavuoroisesti (Holopainen ym. 2000).

Äännetietoisuus eli *foneeminen tietoisuus* (phonemic awareness) on fonologisen tietoisuuden haastavin taso, jolla tarkoitetaan kykyä havaita ja käsitellä yksittäisiä äänteitä (Stanovich 1992). Suomen kielen eräänä erityispiirteenä on äänten keston perusteella muuntuva sanan merkitys (Julkunen 1990, 74). Vaikeus äännekestojen erojen havaitsemisessa (esim. kuka – kukka tai kaato – kato) ennustaa vaikeuksia myös oikeinkirjoituksessa (Lehtonen & Bryant 2004, 875).

Kirjaintuntemuksen on havaittu olevan yhteydessä alkavaan lukutaitoon (mm. Ehri 1987, 11; Lerkkanen ym. 2004a), fonologisen tietoisuuden kehittymiseen (Wagner ym. 1994), ja sen hidaskasvu ennustaa vahvasti lukemisvaikeuksia (Lyytinen ym. 2008). Lapsen kirjaintuntemus esiopetusiässä ennustaa vahvasti lukutaidon kehitystä. Kirjoitetun kielen kanssa tekemisissä olleet lapset tunnistavat todennäköisesti myös paljon kirjaimia. Kuitenkin on muistettava, että pelkkä kirjainten nimeäminen ei takaa lukutaitoa, koska lukutaito on monimutkainen prosessi (Adams 1990). Tutkimusten mukaan kodin lukuympäristöllä (Burgess ym. 2002), lapsen fonologisella muistilla (de Jong & Olson 2004; Torppa ym. 2006), fonologisella tietoisuudella sekä nopean nimeämisen taidoilla (Torppa ym. 2006) on vaikutusta kirjaintuntemuksen kehittymiseen.

Simple view of Reading -mallin (Hoover & Gough 1990) mukaan luetun ymmärtäminen koostuu kahdesta tekijästä, jotka ovat dekodeustaito ja kielellinen luetun ymmärtäminen. *Dekodeustaidolla* tarkoitetaan taitoa muuntaa kirjoitettu kieli äänneiksi ja yhdistää äänneet tavuiksi ja sanoiksi (Hoover &

Gough 1990, 130-131; Vandervelden & Siegel 1995, 854). Dekoodaustaidon on osoitettu olevan yhteydessä luetun ymmärtämisen kehittymiseen (de Jong & van der Leij 2002; Hagtvet 2003). Kielellinen ymmärtäminen tarkoittaa lukijan kykyä omaksua sanojen sisältämiä merkityksiä samanaikaisesti, kun hän tulkitsee lukemaansa. Luetun ymmärtämisen taustalla on taas kuullun ymmärtämisen taito.

Kirjain-äännevastaavuus ennustaa voimakkaasti dekodaaustaidon oppimista (Holopainen ym. 2001). Kaikki lapset eivät kuitenkaan opi kirjain-äännevastaavuutta helposti (Aro & Wimmer 2003) ja noin kymmenesosa lapsista tarvitsee yksilöllistä tukea peruslukutaidon saavuttamiseen (Lyytinen & Lyytinen 2006, 88).

Sanavaraston ja lukutaidon välillä on oletettavasti vastavuoroinen yhteys. Lukemisvaikeudet hidastavat myöhemmällä iällä rikkaan sanaston kehittymistä, mutta toisaalta niukka varhainen sanavarasto vaikeuttaa lukutaidon omaksumista. (Perfetti 1985.) Niillä päiväkotikäisillä lapsilla, joilla on niukka sanavarasto, on todettu suurempi riski dysleksiaan (Elbro 1998). Sanavarasto voidaan jakaa tuottavaan ja ymmärtävään sanavarastoon, joista tuottava on ymmärtävää luonnollisesti niukempi (Dromi 1987). Sanavarastoa voi kehittää esimerkiksi yhteisten lukuhetkien avulla, sillä ääneen lukemisen on havaittu laajentavan lapsen sanavarastoa sekä kehittävän kuullun ymmärtämisentaitoja (Niemi 2001, 58). Kun lapsi kartuttaa sanavarastoaan ja tutustuu kieleen puheen, lastenlorujen ja hänelle luettujen kirjojen kautta, hän rakentaa samanaikaisesti pohjaa lukutaiton oppimiselle (Poikkeus ym. 2004, 69).

Lerkkasen (2003) tutkimuksen mukaan lukutaidon kehittymistä ennustivat ensimmäisellä luokalla kirjaintuntemuksen lisäksi myös oppilaiden *kuullun ymmärtäminen*. Toiselle luokalle siirryttäessä oppilaiden lukutaitoa ennustivat varhainen lukutaito ja kuullun ymmärtäminen. Varhainen lukutaito ja kuullun ymmärtäminen ennustivat molemmat luetun ymmärtämistä

ensimmäisen ja toisen luokan aikana. Tulosten mukaan kuullun ymmärtäminen oli sidoksissa luetun ymmärtämiseen. Se oli lisäksi keskeinen sanojen lukemisen taidon kehittymisen kannalta.

Useat tutkimukset osoittavat, että heikoilla lukijoilla on usein vaikeuksia kuullun ymmärtämistaidoissa (Keenan ym. 2006, 76). Hagtvetin (2003) tutkimuksessa hyvillä teknisillä lukijoilla havaittiin paremmat kuullun ymmärtämistaidot kuin heikoilla lukijoilla. Ransby ja Swanson (2003) raportoivat, että lapsuusiän dyslektikoilla oli ongelmia kuullun ymmärtämisessä aikuisiällä. Hedrick ja Cunningham (2002) havaitsivat tutkimuksessaan monipuolisen lukuharrastuksen kehittävän kuullun ymmärtämisen taitoja. On myös todettu, että laaja sanavarasto korreloi hyvään luetun ja kuullun ymmärtämistaitoon (Proctor ym. 2005).

Luetun ymmärtämisellä tarkoitetaan kirjoitetun tekstin ymmärtämisen taitoa (Hoover & Gough 1990, 131). Sitä voidaan pitää lukutaidon tärkeimpänä tavoitteena (Senechal ym. 2006, 177). Luetun ymmärtäminen pitää sisällään teknisen lukutaidon lisäksi kielellisen ymmärtämisen taidon (Hoover & Gough 1990, 130–131). Luetun ymmärtämiseen vaikuttavat dekodauskyky, kuullun ymmärtäminen ja sanavarasto (de Jong & van der Leij 2002). Joshi, Williams ja Wood (1998) havaitsivat tutkimuksessaan älykkyysosamäärän ennustavan luetun ymmärtämisen oppimista. Lisäksi työmuistin (Daneman & Hannon 2001), kyvyn muodostaa yhteyksiä kokemusten ja käsitteiden välillä (Catts 2009) ja oman toiminnan ohjaustaitojen (Kinnunen ym. 1998) on havaittu vaikuttavan luetun ymmärtämisen taitoon. Vaikka tekninen lukutaito on luetun ymmärtämisen perusta, se ei välttämättä johda automaattisesti lukemisen syväprosessointiin (Julkunen & Elomaa 1998, 91).

Luetun ymmärtämistä voidaan pitää hyvin moniulotteisena prosessina. Kuullun ymmärtämisellä on havaittu olevan olennainen yhteys luetun ymmärtämiseen (de Jong, & van der Leij 2002; Lerkkanen, Rasku-Puttonen,

Aunola & Nurmi 2004a). Kun lapsi oppii huomaamaan kirjoitetun ja puhutun kielen välisen yhteyden, hän havaitsee, että kirjoitus kertoo samoista asioista kuin hän on kuullut puhuttavan. Tätä voidaan pitää luetun ymmärtämisen taitojen kehittymisen edellytyksenä. (Julkunen & Elomaa 1998, 83–84.) Lisäksi luetun ymmärtäminen on sidoksissa lapsen tietoihin ympäröivästä maailmasta, sillä vain tiedot, joita hän pystyy yhdistämään aiempiin kokemuksiin, ovat hyödynnettävissä (Julkunen 1993, 119).

2.3 Lukemisvaikeudet

Kansainvälisesti 10–15 prosenttia ensimmäisen luokan oppilaista kokee lukemisessaan yleisestä älykkyydestä, opetuksen puutteesta ja sosiokulttuurisista tekijöistä riippumattomia vaikeuksia (Vellutino ym. 2004). Suomessa vakava-asteisia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia on 3–10 prosentilla kouluikäisistä lapsista (Korhonen 2005, 127).

Lukemisvaikeudet pohjautuvat aikaisempaan kielelliseen kehitykseen (Lyytinen 2010, 257). Hooverin ja Goughin (1990) ”The simple view of reading” -mallin mukaan lukemisvaikeudet voidaan jakaa pulmiin dekodauksessa eli teknisessä lukutaidossa ja/tai luetun ymmärtämisessä. Lukeminen koostuu näistä kahdesta ja molempia tarvitaan sujuvan lukutaidon saavuttamiseksi. Kun lukemisvaikeudet esiintyvät teknisessä lukutaidossa, esimerkiksi yksittäisten sanojen dekodauksessa, puhutaan *dysleksiasta* (Fletcher ym. 2007, 85–86). Dysleksia on määritelty erityiseksi oppimisvaikeudeksi, jonka tausta on neurobiologinen (Lyon ym. 2003).

Mikäli lukeminen on teknisesti sujuvaa, mutta lukija ei ymmärrä lukemaansa tai kuulemaansa, puhutaan *hyperleksiasta*. (Fletcher ym. 2007, 85-86.) Hyperleksiolla tarkoitetaan tekstinymmärtämisen vaikeutta (Lehto 2006, 130). Dyslektikolla lukutaidon puutteet ilmenevät erityisesti sanatasolla. Vaikeudet näkyvät äännetietoisuudessa, kirjain-äännevastaavuudessa, työmuistissa, ortografisessa prosessoinnissa, sanantunnistuksessa ja sanojen sekä epäsanonjen nimeämisessä. Hyperlektikolle haastavia ovat vieraiden sanojen johtaminen kontekstin perusteella, tiedon yhdistely ja tulkinta sekä metakognitio. (Gough & Tunmer 1986.)

Kun lukijalla on vaikeuksia sekä teknisessä lukutaidossa että luetun ymmärtämisessä, on kyseessä *heikko lukija* (”poor readers garden-variety”). Lukemisvaikeudet ovat tällöin laaja-alaisia ja ne ilmenevät esimerkiksi

äännetietoisuudessa, kirjain-äännevastaavuudessa, sanantunnistuksessa sekä luetun ja kuullun ymmärtämisessä. (Gough & Tunmer 1986.)

Lukemisvaikeuksia ennustavat puheilmaisuuden pituus 2-vuotiaana, taivutusmuotojen hallinta 3-vuotiaana, fonologinen herkkyys 4–7-vuotiaana, kielellinen lähimuisti 5-vuotiaana, kirjainten nimeäminen 5–7-vuotiaana ja nimeämisen nopeus 5-vuotiaana (Lyytinen & Lyytinen 2006, 91). Lukemisvaikeuksien riski on suurin silloin, kun sekä puheen että kielen kehityksen vaikeudet yhdistyvät (Pennington & Bishop 2009).

Heikot lukijat ovat tutkimusten mukaan vähemmän motivoituneita lukemiseen kuin hyvät lukijat (Guthrie & Davis 2003, 60). Etenkin heidän itseluottamuksensa omaa lukemistaan kohtaan on vähäinen (Wigfield ym. 1998). Heikot lukijat eivät lue nautinnon, uusien haasteiden tai uteliaisuuden vuoksi, vaan lukemista ohjaavat ulkoiset tekijät, joita ovat arvosanat ja aikuisten vaatimukset. Usein heikot lukijat turvautuvat erilaisiin selviytymiskeinoihin oman minäkuvansa vuoksi. (Guthrie & Davis 2003, 60.)

3 LUKUYMPÄRISTÖN JA AIKUISTEN TUKI LUKUTAIDON RAKENTUMISESSA

3.1 Lukuympäristö

”Home literacy environment” -termillä viitataan *kodin lukuympäristöön*, jossa lapsi saa kirjallisia, lukutaitoa auttavia virikkeitä (Scarborough & Dobrich 1994). Kodin lukuympäristö voidaan jakaa aktiiviseen (active home literacy environment) ja passiiviseen (passive home literacy environment) vaikutukseen koskien lapsen lukutaidon kehittymistä. Aktiivisiksi lukutaitoa rakentaviksi tekijöiksi katsotaan lapselle ja lapsen kanssa lukeminen (shared reading) sekä esimerkiksi lapsen kanssa tapahtuva kielellinen leikkittely. Passiivisesti lukutaitoa rakentavaksi lasketaan vanhempien antama malli kotona, kuten sanomalehden tai kirjan lukeminen. (Burgess ym. 2002, 413.) Lisäksi kodin lukuympäristöön sisältyvät esimerkiksi kirjojen määrä kotona, kirjastossa käyminen ja lapsen lukuvalmiuksen tukeminen. (Scarborough & Dobrich 1994; Stephenson ym. 2008).

Kodin lukuympäristöllä on havaittu olevan vaikutusta sekä sanavaraston että fonologisen tietoisuuden kehittymiseen koulunkäynnin aloittavilla oppilailta (Hood ym. 2008, 252; Niklas & Schneider 2013, 40). Lisäksi kodin lukuympäristön on havaittu ennustavan lapsen kouluvalmiuksia (Forget-Dubois ym. 2009) siten, että runsaita virikkeitä lukuympäristössään saaneilla lapsilla on päiväkotiin saapuessaan paremmat lukutaidot ja -valmiudet kuin niillä lapsilla, jotka tulevat vähemmän kielellisiä virikkeitä tarjoavista kodeista (Livingston & Wirt 2003, 74).

Kirjoitettuun kieleen lapsi pääsee käsiksi usein jo vahingossa, muun muassa televisiosta tekstitettyjä ohjelmia katsellessaan. Lapsen lukijaksi

oppiminen alkaakin jo ennen kouluikää, sillä lapsi omaksuu kirjoitetun ja puhutun kielen rakenteita ja muotoja jo ennen niiden oppimista (Julkunen 1993, 87; Silinskas 2012, 18). Lapset eivät tässä kuitenkaan ole välttämättä tasa-arvoisessa asemassa, sillä mitä enemmän lapsella on kokemuksia kielestä, sanoista ja puhutusta kielestä eri elämäntilanteissa yleensä, sitä valmiimpi hän on omaksumaan lukutaidon (Julkunen 1993, 18).

Kansainvälisissä tutkimuksissa (Adams 1990; Hart & Risley 1995) on havaittu lukutaidon valmiuksissa merkittäviä eroja erilaisista sosioekonomista taustoista tulevien lasten välillä. Korkeamman sosioekonomisen taustan omaavat vanhemmat käyttävät kieltä laajemmin ja monipuolisemmin, mikä helpottaa lapsen kielen oppimista. Suomalaiseen kontekstiin nämä eivät ole suoranaisesti yhdistettävissä, sillä suomalaisissa tutkimuksissa ei ole havaittu kodin lukutottumuksissa merkittäviä eroja perheiden välillä. Hyvin harvoin Suomessa lapsen lukutaidon ongelmien taustalla on kotiympäristön kirjallisten virikkeiden puute tai lukutaidon vähäinen arvostaminen. (Lerkkanen 2006, 166.) Olisi kuitenkin perusteetonta väittää, ettei kodin lukuympäristöllä, lukuharrastukseen kannustamisella ja lukemisen arvostamisella olisi vaikutusta kehittyvään lukutaitoon. Tutkimuksissa on todettu, että esimerkiksi poikien luku- ja kirjoitustaitoon isän malli ja lukutottumukset heijastuvat (Lerkkanen 2006, 166).

3.2 Yhdessä lukeminen

Kansainvälisissä tutkimuksissa lapselle tai lapsen kanssa lukemisesta käytetään termiä *shared reading*, jonka voisi suomentaa *yhdessä lukemiseksi*. Lapsi on tällöin aktiivisessa roolissa joko lukijana tai kuuntelijana. Yhdessä lukemisen hyötyinä voidaan nähdä kielellisen harjaantumisen lisäksi myös sen sosiaalinen vuorovaikutustilanne aikuisen ja lapsen välillä (Cunningham & Zibulsky 2011, 399). Aikuinen voi lisätä vuorovaikutuksellisuutta myös osallistamalla lasta

lukemisprosessin aikana muun muassa kyselemällä luetusta tarkentavia kysymyksiä (Lonigan & Whitehurst 1998).

Kielellisten taitojen, kuten kuullun ymmärtämisen ja lukemisen valmiuksien, tukena ovat usein lukeminen lapsen kasvuympäristöissä (Bus ym. 1995). Scarborough ja Dobrich (1994) selvittivät tutkimuskirjallisuuden analyysissään, että yhdessä lukeminen selittää lukutaidon oppimisesta alle 10 prosenttia. Tästä huolimatta vanhemmilla ja lapsen kanssa aikaa viettävillä aikuisilla on lukemaanoppimisessa suuri rooli. Vanhempien sitoutuminen ja tuki lapsille on todettu hyödylliseksi lasten akateemisten taitojen kehitykselle (Sénéchal & LeFevre 2002; Silinskas 2012).

Yhteisellä lukemisella on havaittu olevan myönteinen vaikutus kielellisen kehityksen hyvään etenemiseen (Crain-Thoreson & Dale 1992), kielellisten ymmärrystaitojen kehittymiseen (mm. Scarborough & Dobrich 1994; Sénéchal & LeFevre 2002; Whitehurst & Lonigan 1998), tekstituntemukseen (print concept) sekä kirjoittamista tukeviin taitoihin (Whitehurst ym. 1994). Yhdessä lukemisen on myös todettu monessa tutkimuksessa kehittävän päiväkotikäisten ja koululaisten kielellisiä ilmaisutaitoja (oral language skills), kuten sanastollisia ja lauseopillisia taitoja (syntactic skills) (mm. Cunningham & Zibulsky 2001, 399; National Early Literacy Panel 2008, 155; Sénéchal & LeFevre 2002, 445). Yhdessä lukemisen ja lukemisesta keskustelun on havaittu tukevan sanavaraston ohella kuullunymmärtämistaitoja (Sénéchal & LeFevre 2002). Varhaisvuosina lastenkirjallisuuden lukeminen tukee myös lapsen luetun ymmärtämistaitoja, sillä kuullunymmärtämistaidoilla on havaittu olevan yhteys luetun ymmärtämiseen (Cunningham & Zibulsky 2011, 398).

Senechalin (2006) tutkimuksen mukaan nimenomaan vanhemman kotona toteuttama lukemaan opettaminen vaikutti päiväkotikäisen lapsen kirjaintuntemuksen kehittymiseen, kun taas vanhemman ääneen lukemisella oli yhteyttä lapsen sanavarastoon. Edelleen vanhempien varhaisella lukemaan

opettamisella oli yhteys lapsen lukemissujuvuuteen neljännellä luokalla. Myös Silinskasin ym. (2012) Alkuportaatt-aineistoa koskevan tutkimuksen mukaan ne esiopetusikäiset lapset, joilla oli paremmat sanojen dekodeustaidot, olivat lukeneet yhdessä vanhempien kanssa kotona enemmän. Samassa tutkimuksessa havaittiin myös, että ne pojat, joilla olivat paremmat sanojen dekodeustaidot, saivat kotona enemmän kirjaimiin ja lukemiseen kohdistuvaa opetusta vanhemmiltaan. Toisaalta ilmeni, että mikäli lapsella havaittiin ensimmäisellä luokalla ongelmia lukutaidossa, vanhemmat aktivoituivat enemmän opettamaan lasta ja lukemaan lapsensa kanssa kotona (Silinkas ym. 2013). Tutkimusten mukaan lapsen lukutaidon oppimista autetaan vanhempien ja opettajien välisen yhteistyön avulla erityisesti silloin, kun oppilaalla on vaikeuksia lukemaan oppimisessa (Darling 2005).

Vanhemman ääneen lukemista ei pitäisi lopettaa lapsen oppiessa lukemaan, sillä lapsen lukunopeus on usein niin hidas, ettei se riitä tyydyttämään tarinoiden kuulemisen tarvetta (Kirstinä 2001, 20). Vanhemman kannattaa ääneen lukemisessa erityisesti suosia niitä kirjoja, jotka ovat lapselle vielä liian haastavia luettavaksi itsenäisesti (Julkunen 1993, 80–81). Cunningham ja Zibulsky (2011, 399) korostavat, että yhdessä lukemisen kautta voidaan synnyttää lapselle myönteinen kuva lukemistapahtumasta.

4 LASTEN LUKUHARRASTUS

Riittävä lukuharrastus on olennainen lukutaidon harjaantumisen kannalta, sillä lukuharrastuksen kautta lapsi kykenee saavuttamaan lukunopeuden, joka mahdollistaa vaativien tekstien ymmärtämisen ja hallinnan (Lyytinen & Lyytinen 2006, 99). Leppänen (2005) kollegoineen löysi yhteyden lasten lukutottumusten ja lukutaidon välillä tutkimuksessaan, jossa tarkasteltiin 1.-2.-luokkalaisten lukutottumuksia ja -taitoja. Lasten lukutaito ennusti lukutottumuksia; mitä paremmin lapset osasivat lukea ensimmäisen luokan lopussa, sitä enemmän he myös lukivat koulun ulkopuolella vuotta myöhemmin. Lisäksi lukutottumusten havaittiin ennustavan lukutaitoa. Mitä enemmän lapset lukivat kirjoja ensimmäisen luokan lopussa, sitä paremmaksi heidän sanantunnistustaitonsa kehittyivät. Myös kansainvälisesti on saatu vastaavia tuloksia lukutaidon ja lukutottumusten yhteydestä (mm. Cunningham & Stanovich 1990; 1991).

Lukuharrastuksen kannalta tärkeää on *lukumotivaatio*. Sen on todettu olevan hyvin keskeinen tekijä luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa (Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000, 478). Kirbyn ym. (2011) pitkittäistutkimuksessa, jossa tutkittiin 1.-3.-luokkalaisten lasten kiinnostuksen kehittymistä lukemista kohtaan ja sen yhteyttä lukutaitoon havaittiin, että kiinnostus lukemista kohtaan ei laske edetessä ensimmäiseltä luokalta kolmannelle. Tulos on vastakkainen aiempien tutkimusten kanssa (mm. Lazarus & Callahan 2000; Wigfield ym. 1997).

Lukutaidoilla ja -valmiuksilla ei näytä olevan vaikutusta lukumotivaatioon vielä silloin, kun lapsi aloittaa koulun. Kuitenkin jo ensimmäisen kouluvuoden aikana heikkojen lukijoiden lukumotivaatio muuttuu egodefensiivisemmäksi, kun taas hyvien lukijoiden lukumotivaatio

säilyy tehtäväorientoituneena. (Poskiparta ym. 2003.) On esitetty, että lukutaidon ja lukumotivaation suhde on vastavuoroinen. Tämä ilmenee erityisesti siinä, että mikäli lapsella on jatkuvia vaikeuksia lukemisessa, hänen lukumotivaationsakin laskee. Vastaavasti, jos hänen lukumotivaationsa on heikko, hän suhtautuu hyvin vastahakoisesti kaikkea lukemista kohtaan. (Morgan & Fuchs 2007; Strommen & Mates 2004.)

Vaikka koulu on keskeisessä roolissa lapsen lukumotivaation kannalta, on myös kodin tarjoama tuki olennainen. Aikuinen voi herättää lapsessa lukumotivaation, sillä usein lukuharrastus syntyy siitä, että kuuntelemisen lisäksi lapsi haluaa myös itse lukea niistä asioista, joista hän on kiinnostunut (Julkunen 1993, 28). Niemi (2001) pitää kodin yhteisiä lukuhetkiä tärkeimpinä lukumotivaation herättäjänä ennen kouluikää. Tutkimusten mukaan opettaja voi edesauttaa lapsen sisäistä lukumotivaatiota antamalla lapsen vaikuttaa luettavan materiaalin valintaan (Pecjak & Peklaj 2006, 13).

Morganin (2008, 387) tutkimuksessa havaittiin, että koulutaipaleen alussa esiintyvä lukemisvaikeus on yhteydessä heikkoon lukumotivaatioon, mutta kausaalisuhdetta näiden kahden välillä ei pystytty osoittamaan. Mikäli lukemismotivaatio on korkealla, oppilaat saavuttavat tutkimusten mukaan paremmat tulokset lukutaitoa mittaavissa testeissä. Tulokset ovat samankaltaiset sukupuolesta tai ikäryhmästä riippumatta. (Pecjak & Peklaj 2006, 13.)

Guthrien ja Davisin (2003) tutkimuksen mukaan heikoilla lukijoilla lukumotivaatio on alhainen ja lisäksi heidän lukijaminäkuvansa on matala. Näillä lapsilla lukumotivaatio ohjautuu ulkoisesti kuten minäorientuneilla ja riippuvuusorientoituneilla lapsilla Lepolan ja Poskiparran (2001) tutkimuksessa. Guthrie ja Davis (2003, 61–62) korostavat lisäksi, että hyvät lukijat säilyttävät tasapainon sisäisen ja ulkoisen motivaation välillä myös nuoruudessa. Wigfieldin ja Guthrien (1997) tutkimuksen mukaan motivaatio vaikuttaa

lukemisen määrään ja monipuolisuuteen. Sisäisesti motivoituneet lukijat lukevat määrällisesti enemmän ja monipuolisemmin kuin ulkoisesti motivoituneet. Lukumotivaatiota parantamalla voidaan edistää lukivaikeuksien kanssa kamppailevien oppilaiden lukutaitoa (Strommen & Mates 2004).

Lastenkirjallisuus. Lukuharrastus ja lukumotivaatio syntyvät usein lastenkirjallisuuden kautta. Lastenkirjallisuudella tarkoitetaan lapsille tarkoitettua ja lasten lukemaa kirjallisuutta. Ominaista lastenkirjoille on aikuiskirjallisuutta yksinkertaisempi sanasto ja lauserakenne. Lastenkirjoissa asioita käsitellään lasten kokemusmaailman kautta, kuvitus on tavallista runsaampaa ja niissä hyödynnetään usein fantasiaa. Lastenkirjallisuuden alalajeja ovat muun muassa sadut, fantasiakertomukset, kuvakirjat, lastenrunot ja lorut. (Hosiaislouma 2003, 508.)

Lastenkirjallisuus on omalta osaltaan vaikuttamassa lapsen tietämykseen ympäröivästä maailmasta, jolloin lukeminen muuttuu jo itsessään oppimisvälineeksi. (Julkunen 1993, 26.) Monesti kirjallisuuslajien välillä ilmenee arvottamista. Silti lukemaanoppimisen alkuvaiheessa olennaisinta on runsas lukeminen eikä niinkään se, kuinka monipuolisesti lapsi on tutustunut lastenkirjallisuudenlajeihin (Ekebom 2001, 51.) Lapselle on kuitenkin tärkeää tarjota juuri häntä kiinnostavaa kirjallisuutta, sillä aivan kuten aikuisetkin, myös lapset haluavat itse valita kirjat, joita he lukevat (Ekebom 2001, 49–51). Lukutaidon kehittymisen kannalta on myös olennaista, että lapselle luettavaksi tarjotut tekstit ovat hänelle merkityksellisiä (Julkunen 1993, 26). Seuraavissa kappaleissa esittelemme lastenkirjallisuuden keskeisimpiä alalajeja.

Satu on ajallisesti syvin eurooppalaisista sanataiteen lajeista. Sadut on jaoteltu alalajeihin, joista tärkeimmät ovat eläin-, ihme-, novelli-, legenda- ja pilasadut. (Apo 2001, 12.) Ne perustuvat usein vapaaseen mielikuvitukseen ja ovat usein moniepisodisia, opettavaisia kertomuksia. Niille on ominaista

selväpiirteinen ja vakiintunut juonirakenne. Saduissa voidaan käsitellä maagisia ilmiöitä, taikoja tai sankarien yliluonnollisia seikkailuja. Usein epäonnekkaat tapahtumat päättyvät lopulta onnellisesti. (Hosiaislouma 2003, 827.)

Sadut ovat läheisiä sukulaisia *fantasiakirjallisuudelle*, jossa käsitellään usein yliluonnollista, sadunomaista tai tuonpuoleista maailmaa (Hosiaislouma 2003, 238). Suojala (2001, 37) jakaa fantasiakirjallisuuden korkeaan ja matalaan fantasiaan. Korkeassa fantasiassa tapahtumat sijoittuvat kuvitteelliseen maailmaan, jossa henkilöhahmot eivät välttämättä ole ihmisiä. Matala fantasia sen sijaan sijoittuu realistiseen maailmaan, jossa on mukana yliluonnollisia tapahtumia ja elementtejä.

Kuvakirja on suunnattu usein leikki-ikäisille lapsille. Niissä ei ole lainkaan tekstiä tai niissä on korkeintaan lyhyt suorasanaisten tai runomuotoinen teksti. Kuvakirjassa kuvat ovat nimensä mukaisesti tärkeitä ja olennaisia. (Hosiaislouma 2003, 492.) Usein niissä onkin vähintään joka aukeamalla yksi kuva (Rhedin 1992, 15–16). Rhedin (1992, 86–126) on jaotellut kuvitetut kirjat kolmeen ryhmään, jotka ovat eppinen, laajennettu ja alkuperäinen kuvakirja. Eppisessä kuvakirjassa kuva selventää tekstiä kuvaten tarinan tärkeimmät kohdat. Laajennetussa kuvakirjassa kuvat kertovat tarinasta jotain sellaista, jota tekstistä ei tule esille. Alkuperäisessä kuvakirjassa teksti ja kuva ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa eikä niitä voida ajatella toisistaan irrallisiksi.

Tietokirjallisuudella tarkoitetaan asiantietoon keskittyvää kirjallisuutta, joka ei ole kaunokirjallisuutta. Tietokirjallisuutta edustavat esimerkiksi oppikirjat, oppaat, sanakirjat ja tietosanakirjat. (Hosiaislouma 2003, 931.) Usein lasten tietokirjoissa kuvalla on oleellinen merkitys, jopa niin suuri, että voidaan puhua omasta lajityypistä. Selkeä rajanveto tietokirjan ja kaunokirjallisen teoksen on kuitenkin vaikeaa, sillä lasten tietokirjoissa luettavuutta lisätään

tarinallisuudella. Tietokirjoista, joissa hyödynnetään kaunokirjallisuutta, käytetäänkin joskus nimitystä faktio. (Heinimaa 2001, 148.)

Coulton Waugnin määritelmä *sarjakuvista* vuodelta 1947 on edelleenkin osuva. Hänen mukaansa sarjakuva on kuvasarjan avulla kerrottu kertomus, jossa on pysyvä päähenkilöryhmä. Kuvasarjaan on useimmiten yhdistetty myös dialogi tai muu tekstiosuus. (Manninen 1995, 9.) Kaunokirjallisena lajina sarjakuva on varsin nuori, sillä esimerkiksi *Aku Ankka* -lehti ilmestyi ensimmäisen kerran Suomessa vuonna 1951 (Sanoma Media Finland 2012).

Runous eli lyriikka on ajatusten, tunteiden ja mielialojen kuvaajana ikivanha kirjallisuuden laji (Heinonen 2001, 124). Runot ovat säkeisiin jaettuina, usein pienimuotoisia sanataideteoksia. Tyyliään ne ovat runomitallisia tai vapaamittaisia ja -rytmisiä. (Hosiaisuus 2003, 802–803) Runo on ilmaisultaan tiivis, jolloin jokaiseen yksityiskohtaan keskittyy paljon merkityksiä (Heinonen 2001, 124). Runolle läheinen kirjallisuusmuoto on loru, joka on luettava tai laulettava, nokkelasanainen, tavallisesti ajatukseton hokema. Lorut ovat liittyneet perinteisesti myös lasten peleihin ja leikkeihin. (Hosiaisuus 2003, 531–532)

Karjalaisen (2001, 79) mukaan *helppolukuinen lastenkirjallisuus* on usein sarjakirjallisuutta, joissa lyhyet episodimaiset luvut luovat kertomuksen, jonka juonikaavaa toistetaan sarjan seuraavissa osissa. Helppolukuisten kirjojen keskeisimpiä aiheita ovat huumori, koulu, eläimet, urheilu ja salapoliisit sekä seikkailu. Sanaston, toiston ja juonikuvioiden tuttuuden vuoksi lapsen on helppo lähestyä helppolukuisia lastenkirjoja (Karjalainen 2001, 79.)

Helppolukuisia lastenkirjoja voi joskus olla vaikea erottaa *lastenromaaneista*, sillä nähdäksemme niissäkin hyödynnetään ilmaisukeinoja, joilla lapsi koukutaan tarinaan. Lastenromaanit ovat luettavuudeltaan kuitenkin hieman haastavampia kuin helppolukuiset kirjat. Monesti lastenromaanit ovat itsenäisiä proosateoksia, jotka ilmestyvät erillisinä kirjasarjoista. Käsityksemme

mukaan lastenromaanien aiheet ja teemat ovat usein laajempia ja syvempiä kuin helppolukuisten lastenkirjojen vastaavat. Hosiaisloman (2003, 643–644) mukaan lasten- ja *nuortenromaaneja* onkin välillä vaikea erottaa toisistaan. Kuitenkin nuortenromaaneissa korostuu seikkailullisuus ja jännitteisyys. Niissä käsitellään usein ikäluokalle tyypillisiä aiheita ja ongelmia.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella ensimmäisen luokan oppilaiden lukutaidon ja kodin lukuympäristön yhteyttä lempikirjoihin. Kodin lukuympäristöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa vanhempien ja lasten yhdessä lukemista sekä lasten itsenäistä lukemista. Analysoimme myös sukupuolten, riski- ja kontrolliryhmien sekä heikkojen ja muiden lukijoiden välisiä eroja lempikirjojen suhteen. Lempikirjamainintoja tutkimme sekä laadun että määrän suhteen. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

1. Missä määrin lasten lempikirjamaininnat ovat yhteydessä kodin lukuympäristöön?
2. Onko sukupuolten välillä eroja lempikirjamaininnoissa ja kodin lukuympäristössä?
3. Onko riskiryhmän ja kontrolliryhmän välillä eroja lempikirjoissa?
4. Onko heikkojen ja muiden lukijoiden välillä eroja lempikirjoissa?
5. Missä määrin lasten lempikirjamaininnat ovat yhteydessä lukutaitoon?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän opinnäytteen tutkimusaineisto on osa Alkuportaot - Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla -seurantatutkimusta. Alkuportaot-tutkimus sisältyi osahankkeena Suomen Akatemian Oppimisen ja Motivaation Huippututkimusyksikköön (2006–2011). Huippututkimusyksikköä johti psykologian professori Jari-Erik Nurmi ja siinä oli mukana tutkijoita useilta paikkakunnilta (Jyväskylä, Turku ja Joensuu) sekä eri laitoksilta. Alkuportaot - tutkimuksessa on selvitetty lasten taitojen ja motivaation kehitystä esiopetusvuoden alusta neljännen luokan loppuun, opettajien käsityksiä lasten oppimisesta, heidän opetuskäytänteitään ja -tavoitteitaan sekä vanhempien vastaavia käsityksiä ja kasvatuskäytänteitä ja koulun ja päiväkodin kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyviä odotuksia ja kokemuksia. Tutkimusmenetelminä on käytetty lasten yksilö- ja ryhmätestejä, haastatteluja ja havainnointeja sekä vanhemmille ja opettajille suunnattuja kyselyjä.

Alkuportaot-seurantaan osallistui vuonna 2000 syntyneiden lasten koko ikäkohortti Kuopiosta, Laukaasta ja Joensuusta sekä noin puolet Turun ikäkohortista, yhteensä noin 2000 lasta. Lapset osallistuivat tutkimuksiin esiopetusvuoden ja ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä, sekä toisen, kolmannen ja neljännen luokan keväällä yhteensä seitsemän kertaa. Lasten vanhemmilta kerättiin kyselylomakkein tietoa keväisin esiopetusvuodesta neljännelle luokalle.

6.1 Tutkimukseen osallistujat

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto kerättiin vuoden 2008 keväällä, jolloin lapset (n = 2133) olivat ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksemme otos koostuu äideille tehdyistä kyselyistä koskien lasten lempikirjoja ja kodin lukuympäristöä. 1474 äitiä raportoi lasten lempikirjoja.

Esiopetusvuoden keväällä kaikki lapset osallistuivat sekä esiopetusryhmässä tutkijan teettämiin ryhmätesteihin että tutkijan kanssa kahden kesken tehtyihin yksilötesteihin. Ensimmäisen luokan syksyllä osa lapsista valittiin yksilöseurantaan, jossa lasten kanssa tehtiin omassa luokassa tapahtuvien ryhmätestien lisäksi myös yksilötestejä erillisessä tilassa. Yksilöseurantaan valittiin ns. riskiotos niistä lapsista, joilla esiopetusvuoden keväällä kerättyjen tietojen perusteella tunnistettiin riski lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin ja suunnilleen samankokoinen verrokkiotos lapsista, joilla tätä riskiä ei todettu. Lapset arvottiin yksilöseurantaan siten, että siihen osallistui lapsia jokaiselta luokalta. Riskiotoksen valinnan kriteerit perustuivat kolmeen esiopetusvuoden keväällä tehtyyn tehtävään (kirjainten nimeäminen, äännetietoisuus ja nopea sarjallinen nimeäminen) ja niissä asetettuun riskirajaan. Tehtävissä riskirajaksi asetettiin se, että lapsen suoritus kyseisessä testissä sijoittui heikoimman 15 persentiilin joukkoon, eli lapsi kuului pistemääränsä perusteella taidoiltaan heikoimman 15 prosentin joukkoon. Seurantatutkimuksessa riskiotoksen valintakriteereitä olivat riskirajan täytyminen kahdessa tai kolmessa tehtävässä tai mikäli riskiraja täyttyi vain yhdessä tehtävässä ja sen lisäksi lapsen vanhempi oli itsearviointissa ilmoittanut lapsella olleen tai olevan edelleen vähintään ”lieviä pulmia” lukemisessa.

6.2 Mitat

6.2.1 Kodin lukuympäristö

Lasten lempikirjoja, kodin lukuympäristöä ja lasten itsenäistä lukemista kartoitettiin vanhemmille tehdyn lomakekyselyn avulla. Kysely on yleisesti käytetty menetelmä tilastollisessa tutkimuksessa (Valli 2001, 28). Analyyseissa käytettiin vain äitien kyselyvastauksia, koska näin saatiin käyttöön suurimmalta osalta otokseen kuuluvista lapsista vanhemman arviointitietoa. Osalla lapsista isät eivät olleet tutkimuksessa mukana tai eivät olleet palauttaneet kyselyvastauksia. Lisäksi äitien vastausprosentit ovat olleet kaikissa ikävaiheissa isien vastausprosentteja korkeampia.

Kodin lukuympäristöstä muodostimme summamuuttujan, joka koostui vastauksista seuraaviin kolmeen kysymykseen: ”Miten usein äiti lukee kirjaa tai lehteä lapsen kanssa?”, ”Miten usein isä lukee kirjaa tai lehteä lapsen kanssa?” ja ”Miten usein lapsi pyytää aikuista lukemaan hänelle?”. Lapsen vanhempi vastasi viisiportaisella Likert-asteikolla kysymyksiin (1 = Ei lainkaan tai harvoin, 5 = Useita kertoja päivässä).

Lasten itsenäisen lukemisen osalta muodostimme summamuuttajan, joka koostui seuraavista viidestä kysymyksestä: ”Miten usein lapsi selailee kirjaa tai lehteä itsekseen?”, ”Miten usein lapsi lukee itsenäisesti sarjakuvia tai lastenlehtiä?”, ”Miten usein lapsi lukee itsenäisesti kuvakirjoja?”, ”Miten usein lapsi lukee itsenäisesti kuvattomia kirjoja?” ja ”Miten usein lapsi lukee itsenäisesti tietokirjoja?”. Lapsen vanhempi vastasi viisiportaisella Likert-asteikolla kysymyksiin (1 = Ei lainkaan tai harvoin, 5 = Useita kertoja päivässä).

Kirjojen määrää kotona. Selvitimme, onko kirjojen määrä kotona yhteydessä lasten lempikirjoihin. Vanhempi ilmoitti kirjojen lukumäärän Likert-asteikolla (1 = alle 5 kirjaa, 2 = 5–10 kirjaa, 3 = 10–50 kirjaa, 4 = 50–100 kirjaa, 5 = yli sata kirjaa).

6.2.2 Lempikirjakategoriat

Kyselyssä äidit vastasivat avoimeen kysymykseen: ”Mitkä ovat lapsesi lempikirjoja tällä hetkellä?”. Vanhempi sai ilmoittaa lapsen lempikirjaksi yhden tai useamman kirjan. Lempikirjamaininnat luokiteltiin neljäntoista kategoriaan (ks. liite 1) seuraavasti:

- 1 Kuvakirjat
- 2 Helppolukuiset kirjat
- 3 Lastenromaanit
- 4 Nuortenromaanit
- 5 Runot
- 6 Sadut
- 7 Sarjakuvat
- 8 Tietokirjat
- 9 Aikuisten kirjat
- 10 Fantasiakirjat
- 11 Oppikirjat
- 12 Helppolukuiset kuvakirjat
- 13 Nuorten fantasiakirjat
- 14 Kuvalliset tietokirjat

Kuvakirjoihin luokittelimme kirjat, jotka koostuvat enimmäkseen kuvista. Tekstiä niissä on niukasti. Tällaisia kirjoja olivat muun muassa Richard Scarryn kuvakirjat, Franklin ja Mikko Mallikas.

Helppolukuisiin kirjoihin luokittelimme kirjat, jotka on kirjoitettu proosamuotoon juuri lukemaan oppineille. Kirjan pituus on usein alle sata sivua ja teksti on helposti ymmärrettävää. Tähän kategoriaan pääsivät muun muassa Risto Räppääjä, Heinähattu ja Vilttitossu ja Banaanisarjan kirjat.

Lastenromaaneihin luokittelimme edellistä kategoriaa hieman haastavimmat kirjat. Niiden ymmärtämiseen tarvitaan jo sujuvampaa lukutaitoa. Tällaisiksi kirjoiksi laskimme muun muassa Ella-kirjat, Pekka Töpöhännät ja Astrid Lindgrenin kirjat.

Nuortenromaaneihin luokittelimme varhaisnuorille suunniteltuja kirjoja. Aiheet ja teemat voivat olla 1. luokkalaisille vieraita. Esimerkiksi Tiina-kirjat ja Viisikot kuuluivat tähän kategoriaan.

Runoihin luokittelimme pienimuotoiset sanataideteokset kuten Tiitiäisen Satupuun ja runokokoelmat. *Satuihin* luokittelimme satumuotoon kirjoitetut kirjat, joissa eläimet saavat usein ihmismäisiä piirteitä. Tällaisia kirjoja olivat muun muassa Nalle Puhit, Disneyn kirjat ja erilaiset satukokoelmat.

Sarjakuviin luokittelimme erilaiset sarjakuvia sisältävät julkaisut. Esimerkiksi Aku Ankat, Karviset ja Witch-sarjakuvat kuuluivat tähän kategoriaan.

Tietokirjoihin luokittelimme muun muassa erilaiset kartta- ja opaskirjat.

Aikuisten kirjoihin kuuluvat kirjat ovat nimensä mukaisesti kirjoitettu aikuisten luettavaksi. Tässä kategoriassa oli hajamainintoja muun muassa Koraanista, Raamatusta ja aikuisten tietokirjamaisista teoksista.

Fantasiakirjoihin luokittelimme fantasiakirjat, jotka ovat ymmärrettävyydeltään helpompia kuin nuorten fantasiakirjat. Luokittelimme Star Wars -kirjat ja Keiju-kirjat tähän kategoriaan.

Oppikirjoihin luokittelimme koulukirjat, jotka olivat pääasiassa aapisia.

Helppolukuisiin kuvakirjoihin kuuluvat kirjat, jotka ovat kuvakirjojen ja helppolukuisten kirjojen välimaastosta. Kirjoissa on isoja kuvia, mutta myös kohtalaisesti tekstiä. Tähän kategoriaan luokittelimme esimerkiksi Mauri Kunnaksen teokset, Tatu ja Patu -kirjat sekä Urpo ja Turpo -kirjat. *Nuorten fantasiakirjoihin* luokittelimme fantasiakirjat, jotka vaativat lukijalta hyvää lukutaitoa. Tällaisia kirjoja olivat muuan muassa Harry Potterit, Narniat ja J.R.R.

Tolkienin teokset. *Kuvallisiin tietokirjoihin* luokittelimme selkeästi lapsille tarkoitettut tietokirjat, joissa kuvilla on keskeinen rooli. Tähän kategoriaan pääsivät muun muassa Guinnessin ennätyskirjat sekä erilaiset dinosaurus- ja eläintietokirjat.

6.2.3 Lukutaidon mitat

Sanantunnistus. Sanatason lukemista arvioitiin ryhmätestinä toteutetulla teknisen lukutaidon testillä (TL2), joka kuuluu osatestinä kansallisesti normitettuun lukemisen testistöön (ALLU; Lindeman, 1998). Testi sisältää neljä harjoitusosiota ja 80 testiosiota. Kussakin osiossa on neljä samankaltaista sanaa ja niihin liittyvä kuva. Lapsen tehtävänä on valita vaihtoehtojen joukosta merkitykseltään kuvaan sopiva sana: ”Lue kuvan vieressä olevat neljä sanaa mahdollisimman nopeasti läpi. Yhdistä sitten kuva ja siihen sopiva sana toisiinsa viivalla”. Yhteisesti tehtyjen harjoitusten jälkeen lapset etenevät omaan tahtiin. Alkuportaissa käytetään tehtävässä kahden minuutin aikarajaa (normaali manuaalin mukainen aikaraja on 5 minuuttia). Lapsille sanottiin, että jos he eivät osaa jotakin tehtävää, he voivat arvata tai jättää sen väliin. Testin A-versiota käytettiin ensimmäisen luokan syksyllä sekä kolmannen luokan keväällä. Testin B-versiota käytettiin ensimmäisen, toisen ja neljännen luokan keväällä. Tehtävä pisteytettiin laskemalla lapsen oikeat vastaukset, joista kustakin sai yhden pisteen. Mittana analyyseissa käytettiin oikeiden vastausten yhteenlaskettua lukumäärää (maksimi 80 pistettä).

Luetun ymmärtäminen: teksti. Luetun tekstin ymmärtämistä mitattiin normitettuun lukemisen testistöön (ALLU; Lindeman, 1998) sisältyvällä osatestillä, joka koostui tekstistä ja siihen liittyvästä 12 monivalintatehtävästä. Kysymyksillä mitattiin tekstin pintatason taakse kätkeytyvien merkitysten ymmärtämistä. Osassa tehtävistä lapsen tuli valita oikea vastaus neljästä

samankaltaisesta vastausvaihtoehdosta. Osassa tehtävistä tuli sen sijaan järjestää väittämiä siihen järjestykseen kuin ne tekstissä esiintyivät. Lapsella oli itsellään mahdollisuus valita kysymysten vastaamisjärjestys sekä säädellä aikaa, jonka hän käytti tekstin lukemiseen. Aikaa koko tehtävän tekemiseen oli noin 30 minuuttia. Jokaiselle luokka-asteelle 1–6 on omat luetun ymmärtämisen osatestinsä, jotka sisältävät kaksi tietotekstiä ja kaksi kertomustekstiä monivalintakysymyksineen. Ensimmäisellä luokalla oppilaat saivat luettavakseen judoaiheisen tekstin. Oikeasta vastauksesta lapsi sai yhden pisteen. Maksimipistemäärä oli 12 pistettä.

6.3 Aineistoanalyysi

Aineiston tilastolliset analyysit toteutettiin SPSS-ohjelman avulla. Lempikirjojen yhteydet itsenäiseen lukemiseen, kodin lukuympäristöön, tekniseen lukutaitoon ja luetun ymmärtämiseen analysoitiin korrelaatioanalyysin avulla käyttäen Pearsonin korrelaatiokerrointa. Korrelaatiokertoimen tilastollinen merkitsevyys on yhteydessä aineiston otoskoko. Kun otoskoko on pienempi, on korrelaatiokertoimen oltava suurempi, jotta tulokset olisivat tilastollisesti merkitseviä. (Erätuuli ym. 1996, 87.)

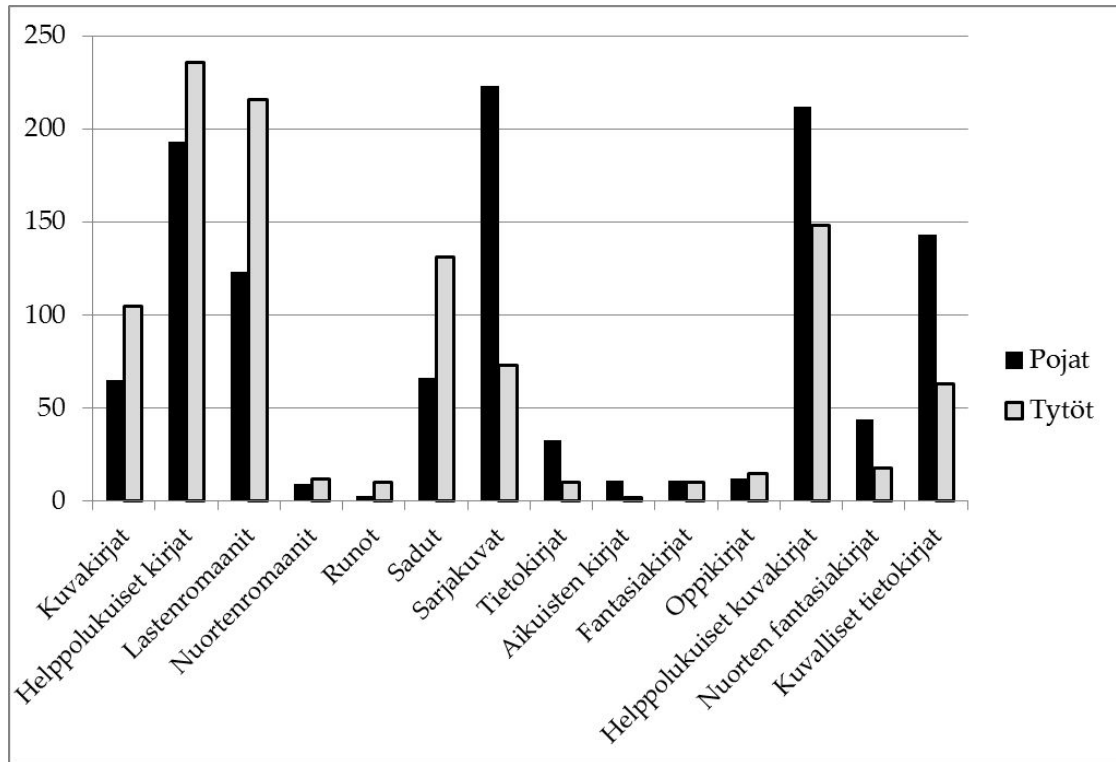
Sukupuolen, heikkojen ja hyvien lukijoiden sekä riski- ja kontrolliryhmien välisiä eroavaisuuksia lempikirjojen suhteen analysoitiin riippumattomien otosten t-testillä. T-testillä mitataan kahden ryhmän välisiä keskiarvojen eroja, kun keskihajonnat ja keskiarvojen keskivirheet huomioidaan (Nummenmaa 2009, 172).

7 TUTKIMUSTULOKSET

Ensiksi lasten lempikirjat jaettiin neljääntoista kategoriaan (ks. liite 1). Taulukossa 1 sekä kuviossa 1 selviää, miten tyttöjen ja poikien lempikirjamaininnat jakautuivat eri kategorioihin. Yhteensä 596 tyttöä (60,7 %) ja 660 poikaa (61,5 %) oli maininnut vähintään yhden lempikirjan.

Taulukko 1. Lempikirjamaininnat

| Kirjakategoria | Pojat n = 660 | % | Tytöt n = 596 | % | Yht. N = 1256 | % |
|------------------------------|------------------|------|------------------|------|------------------|------|
| Kuvakirjat | 65 | 9,8 | 105 | 17,6 | 170 | 13,5 |
| Helppolukuiset kirjat | 193 | 29,2 | 236 | 39,6 | 429 | 34,2 |
| Lastenromaanit | 123 | 18,6 | 216 | 36,2 | 339 | 27,0 |
| Nuortenromaanit | 9 | 1,4 | 12 | 2,0 | 21 | 1,7 |
| Runot | 3 | 0,5 | 10 | 1,7 | 13 | 1,0 |
| Sadut | 66 | 10,0 | 131 | 22,0 | 197 | 15,7 |
| Sarjakuvat | 223 | 33,8 | 73 | 12,2 | 296 | 23,6 |
| Tietokirjat | 33 | 5,0 | 10 | 1,7 | 43 | 3,4 |
| Aikuisten kirjat | 11 | 1,7 | 2 | 0,3 | 13 | 1,0 |
| Fantasiakirjat | 11 | 1,7 | 10 | 1,7 | 21 | 1,7 |
| Oppikirjat | 12 | 1,8 | 15 | 2,5 | 27 | 2,1 |
| Helppolukuiset kuvakirjat | 212 | 32,1 | 148 | 24,8 | 360 | 28,7 |
| Nuorten fantasiakirjat | 44 | 6,7 | 18 | 3,0 | 62 | 4,9 |
| Kuvalliset tietokirjat | 143 | 21,7 | 63 | 10,6 | 206 | 16,4 |



Kuvio 1. Lempikirjamainintojen määrä sukupuolittain

Taulukosta 1 ilmenee, että eniten mainittiin lempikirjaksi jokin helppolukuinen kirja. Yli kolmasosa lapsista oli maininnut lempikirjaksi ainakin yhden helppolukuisen kirjan. Yksi suosituimmista oli *Risto Räppääjä* -kirja, jonka oli maininnut 214 äitiä lapsensa lempikirjaksi. Runsaasti mainintoja tuli myös *Heinähattu* ja *Vilttitossu* -kirjoille. Toiseksi yleisempiä lempikirjoja olivat helppolukuiset kuvakirjat (28,7 %), lastenromaanit (27 %) ja sarjakuvat (23,6 %). Yleisimmät lempikirjat helppolukuisten kuvakirjojen osalta olivat Mauri Kunnaksen erilaiset kuvakirjat sekä *Tatu ja Patu* -kuvakirjat. Lastenromaanista suosituimpia olivat *Ella*-kirjat. Astrid Lindgrenin kirjoja mainittiin myös usein. Sarjakuvien kategoriassa *Aku Ankka* mainittiin 229 kertaa, mikä on 77 prosenttia sarjakuvamainintojen kokonaismäärästä.

7.1 Kodin lukuympäristön yhteydet lempikirjoihin

Seuraavaksi selvitimme korrelaatioanalyysin avulla 1. luokan lasten lempikirjojen ja kodin lukuympäristön välistä yhteyttä. Taulukossa 2 esitellään lempikirjakategorioiden ja kodin lukuympäristön välinen korrelaatio.

Taulukko 2. Lempikirjamainintojen ja lukemisen välinen yhteys

| | Yhdessä lukeminen | Itsenäinen lukeminen | Kirjojen määrä kotona |
|---------------------------|-------------------|----------------------|-----------------------|
| Kuvakirjat | .03 | -.07 ** | .00 |
| Helppolukuiset kirjat | .10 ** | .11 ** | .12 ** |
| Lastenromaanit | .15 ** | .22 ** | .15 ** |
| Nuortenromaanit | -.04 | .04 | .06 * |
| Runot | .03 | .04 | .07 ** |
| Sadut | .10** | .03 | -.01 |
| Sarjakuvat | -.08** | .12 ** | .01 |
| Tietokirjat | .03 | .00 | .04 |
| Aikuisten kirjat | .04 | .09 ** | .04 |
| Fantasiakirjat | .00 | .04 | .03 |
| Oppikirjat | -.04 | -.03 | .02 |
| Helppolukuiset kuvakirjat | .15 ** | -.01 | .12 ** |
| Nuorten fantasiakirjat | .07 * | .05 * | .10 ** |
| Kuvalliset tietokirjat | .03 | .05 | .05 |
| Yhteensä ¹ | .23 ** | .23 ** | .25 ** |

¹ Lempikirjamainintojen määrä; *p<.05, **p<.01

Yhdessä lukeminen. Äitien mainitsemien lasten lempikirjojen lukumäärä oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä yhdessä lukemisen kanssa. Niissä kodeissa, joissa mainittiin enemmän lempikirjoja, luetaan siis keskimäärin enemmän yhdessä. Lisäksi kodin lukuympäristön kanssa tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ilmeni helppolukuisten lastenkirjojen, lastenromaanien, satukirjojen, helppolukuisten kuvakirjojen sekä nuorten fantasiakirjojen

mainintojen osalta. Näitä kirjoja lempikirjoiksi ilmoittaneiden kotona luetaan siis keskimäärin enemmän yhdessä. Sarjakuvien ja kodin lukuympäristön välinen korrelaatio osoittautui negatiiviseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että sarjakuvia maininneiden kotona luetaan keskimäärin vähän yhdessä.

Itsenäinen lukeminen. Äitien mainitsemien lasten lempikirjojen lukumäärä¹ oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lasten itsenäisen lukemisen kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että niiden lasten kohdalla, jotka lukevat enemmän itsenäisesti, oli mainittu keskimäärin useampi lempikirja. Lisäksi itsenäisen lukemisen kanssa tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ilmeni helppolukuisten lastenkirjojen, lastenromaanien, sarjakuvien ja aikuisten kirjojen mainintojen osalta. Näitä kirjoja maininneet oppilaat lukevat siis keskimäärin useammin itsenäisesti. Kuvakirjojen osalta korrelaatio itsenäisen lukemisen välillä osoittautui negatiiviseksi. Tämä puolestaan tarkoittaa sitä, että ne lapset, jotka olivat maininneet kuvakirjan lempikirjakseen, lukevat keskimäärin harvemmin itsenäisesti.

Kirjojen määrä kotona. Mainittujen lempikirjojen määrä korreloi merkitsevästi kotona olevien kirjojen lukumäärän kanssa. Ne joilla oli enemmän kirjoja kotona, mainitsivat keskimäärin useamman lempikirjan. Lisäksi kirjojen lukumäärä kotona oli merkitsevästi yhteydessä helppolukuisten kirjojen, lastenromaanien, nuortenkirjojen, runojen, helppolukuisten kuvakirjojen sekä nuorten fantasiakirjojen mainintojen kanssa. Niillä, joilla oli enemmän kirjoja kotona, olivat maininneet siis enemmän kirjoja näistä kategorioista.

7.2 Sukupuolten väliset erot lempikirjamaininnoissa ja kodin lukuympäristössä

Seuraavaksi tutkimme sukupuolten välisiä eroja lempikirjojen ja kodin lukuympäristön osalta t-testin avulla. Taulukosta 3 ilmenee, ettei tyttöjen ja poikien välillä ollut merkitsevää eroa yhdessä lukemisen suhteen. Sen sijaan tyttöjen raportoitiin lukevan itsenäisesti erittäin merkitsevästi enemmän kuin poikien. Lisäksi tulokset osoittivat, että 1. luokkalaisten poikien ja tyttöjen raportoitiin lukevan enemmän itsenäisesti kuin yhdessä vanhempien kanssa. Ensimmäiselle luokalla tytöt olivat merkitsevästi edistyneempiä sekä teknisen lukutaidon (ALLU-testi tytöt: $M = 18.88$, $SD = 8.87$; pojat: $M = 17.78$, $SD = 8.98$; $p = .01$) että luetun ymmärtämisen (tytöt: $M = 5.79$, $SD = 3.08$; pojat: $M = 5.20$, $SD = 3.25$; $p = .00$) osalta.

Taulukko 3. Sukupuolten väliset erot kodin lukuympäristössä

| | Pojat ka (sd) | Tytöt ka (sd) | t |
|----------------------|------------------|------------------|----------|
| Itsenäinen lukeminen | 2.52 (.83) | 2.79 (.86) | 6.11 *** |
| Yhdessä lukeminen | 2.39 (.90) | 2.40 (.89) | .19 |

*** $p < .001$

Taulukko 4 kuvaa, kuinka monta lempikirjamainintaa pojilla ja tytöillä oli kategorioittain keskimäärin ja kuinka suuret keskiarvoerot olivat. Lempikirjojen osalta sukupuolten välillä oli eroja. Tyttöjen lempikirjoiksi oli mainittu erittäin merkitsevästi useammin kuvakirjat, helppolukuiset kirjat, lastenromaanit ja sadut. Poikien lempikirjoiksi oli mainittu erittäin merkitsevästi tai merkitsevästi useammin sarjakuvat, tietokirjat, helppolukuiset kuvakirjat, nuorten fantasiakirjat sekä kuvalliset tietokirjat.

Lempikirjamainintojen yhteismäärässä ei ollut sukupuolten välillä merkitsevää eroa.

Taulukko 4. Sukupuolten erot lempikirjamaininnoissa

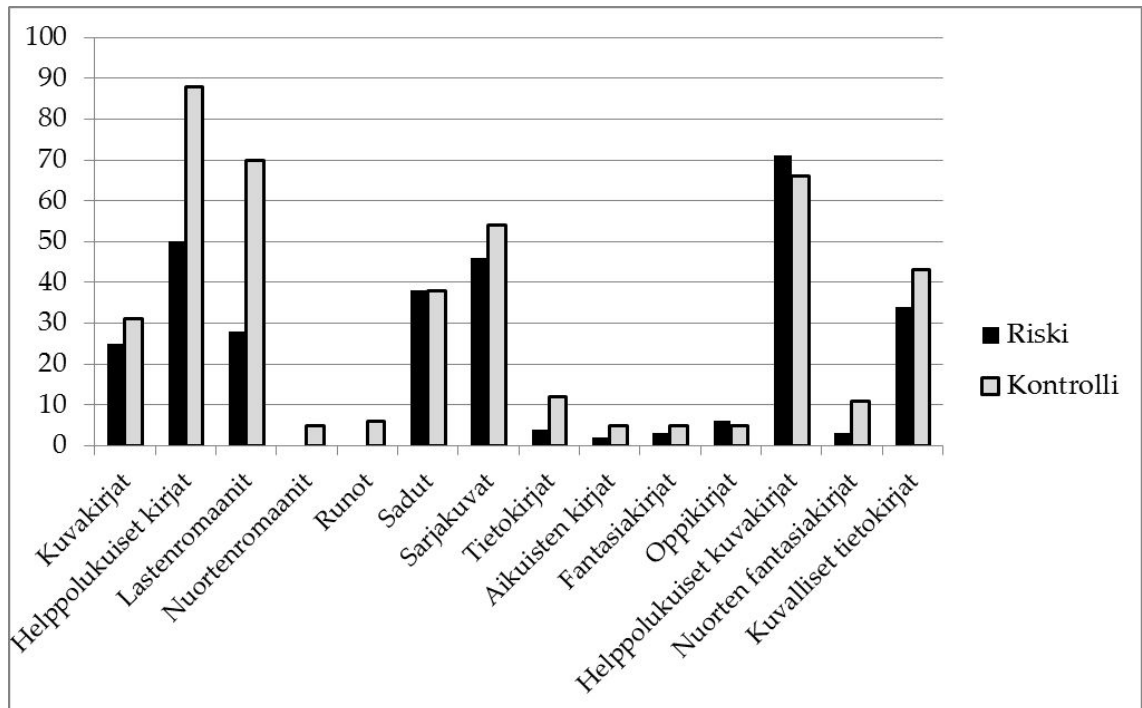
| | Pojat ka (sd) n = 1073 | Tytöt ka (sd) n = 982 | t |
|---------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------|
| Kuvakirjat | .07 (.31) | .13 (.43) | 3.71 *** |
| Helppolukuiset kirjat | .22 (.51) | .31 (.61) | 3.66 *** |
| Lastenromaanit | .13 (.39) | .30 (.66) | 6.69 *** |
| Nuortenromaanit | .01 (.11) | .01 (.13) | .93 |
| Runot | .00 (.07) | .01 (.10) | 1.64 |
| Sadut | .06 (.25) | .17 (.46) | 6.17 *** |
| Sarjakuvat | .23 (.47) | .08 (.28) | -8.85 *** |
| Tietokirjat | .04 (.21) | .01 (.10) | -3.54 *** |
| Aikuisten kirjat | .01 (.13) | .00 (.09) | -1.62 |
| Fantasiakirjat | .01 (.10) | .01 (.10) | -.02 |
| Oppikirjat | .01 (.11) | .02 (.12) | .81 |
| Helppolukuiset kuvakirjat | .25 (.57) | .18 (.48) | -3.05 ** |
| Nuorten fantasiakirjat | .04 (.22) | .02 (.16) | -2.83 ** |
| Kuvalliset tietokirjat | .15 (.43) | .07 (.28) | -5.27 *** |
| Yhteensä ¹ | 1.25 (1.29) | 1.32 (1.42) | 1.27 |

¹ Lempikirjamainintojen yhteismäärä; **p<.01, ***p<.001

7.3 Riskiryhmän ja kontrolliryhmän väliset erot

Riskiryhmän ja kontrolliryhmän välisiä eroja tutkittiin lempikirjamaininnoissa. Riskiryhmä koostui lapsista, joilla oli esiopetusvuoden keväällä tunnistettu riski lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin. Sen sijaan kontrolliryhmä koostuu samankokoisesta otoksesta lapsia, joilla tätä riskiä ei havaittu.

Kuviossa 2 sekä taulukossa 5 verrataan riski- ja kontrolliryhmän lempikirjamainintojen määrää. Kontrolliryhmän oppilailla oli erittäin merkittävästi, merkittävästi ja melkein merkittävästi enemmän mainintoja helppolukuisten kirjojen, lastenromaanien, runojen ja tietokirjojen osalta. Lisäksi kontrolliryhmän lapsilla oli kaiken kaikkiaan erittäin merkittävästi enemmän lempikirjamainintoja.



Kuvio 2. Riski- ja kontrolliryhmän lempikirjamainintojen määrä

Taulukko 5. Riskiryhmän ja kontrolliryhmän väliset erot lempikirjamaininnoissa

| | Riski ka (sd) n = 321 | Kontrolli ka (sd) n = 321 | t |
|---------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------|
| Kuvakirjat | .08 (.30) | .10 (.34) | -.73 |
| Helppolukuiset kirjat | .16 (.40) | .27 (.55) | -3.14 ** |
| Lastenromaanit | .09 (.31) | .22 (.52) | -3.86 *** |
| Nuortenromaanit | .00 (.00) | .02 (.17) | -1.67 |
| Runot | .00 (.00) | .02 (.14) | -2.47 * |
| Sadut | .12 (.39) | .12 (.38) | .00 |
| Sarjakuvat | .14 (.39) | .17 (.41) | -.79 |
| Tietokirjat | .01 (.11) | .04 (.19) | -2.03 * |
| Aikuisten kirjat | .01 (.08) | .02 (.17) | -.91 |
| Fantasiakirjat | .01 (.10) | .02 (.12) | -.71 |
| Oppikirjat | .02 (.14) | .02 (.12) | .30 |
| Helppolukuiset kuvakirjat | .22 (.55) | .21 (.55) | .36 |
| Nuorten fantasiakirjat | .01 (.10) | .03 (.21) | -1.90 * |
| Kuvalliset tietokirjat | .11 (.39) | .13 (.39) | -.91 |
| Yhteensä ¹ | .97 (1.18) | 1.37 (1.34) | -4.07 *** |

¹ Lempikirjamainintojen yhteismäärä; *p<.05, **p<.01, ***p<.001

7.4 Heikkojen ja muiden lukijoiden väliset erot

Seuraavaksi tarkasteltiin heikkojen ja muiden lukijoiden eroja lempikirjojen osalta. Oppilaat jaettiin lukusujuvuuden perusteella heikkoihin ja muihin lukijoihin. Heikoiksi lukijoiksi määritettiin lukusujuvuustestin (sanojen lukeminen) tulosten perusteella heikoimmat 15 prosenttia. Taulukosta 6 ilmenee, että muilla lukijoilla oli merkitsevästi enemmän mainintoja helppolukuisten kirjojen, lastenromaanien, nuortenkirjojen ja sarjakuvien osalta

kuin heikoilla lukijoilla. Lisäksi muilla lukijoilla oli erittäin merkitsevästi enemmän lempikirjamainintoja kuin heikoilla lukijoilla.

Taulukko 6. Heikkojen ja muiden lukijoiden erot lempikirjamaininnoissa

| | Heikot ka (sd) n = 369 | Muut ka (sd) n = 1764 | t |
|---------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------|
| Kuvakirjat | .13 (.41) | .09 (.36) | 1.44 |
| Helppolukuiset kirjat | .16 (.48) | .27 (.57) | -3.98 *** |
| Lastenromaanit | .11 (.34) | .22 (.57) | -5.16 *** |
| Nuortenromaanit | .00 (.00) | .01 (.13) | -4.41 *** |
| Runot | .01 (.07) | .01 (.09) | -.28 |
| Sadut | .13 (.43) | .11 (.35) | .91 |
| Sarjakuvat | .11 (.36) | .16 (.40) | -2.42 * |
| Tietokirjat | .03 (.19) | .02 (.16) | .88 |
| Aikuisten kirjat | .00 (.00) | .01 (.12) | -3.28 ** |
| Fantasiakirjat | .01 (.10) | .01 (.10) | .21 |
| Oppikirjat | .01 (.12) | .01 (.11) | .17 |
| Helppolukuiset kuvakirjat | .20 (.53) | .22 (.53) | -.75 |
| Nuorten fantasiakirjat | .02 (.15) | .03 (.19) | -1.32 |
| Kuvalliset tietokirjat | .08 (.37) | .12 (.36) | -1.61 |
| Yhteensä ¹ | .99 (1.28) | 1.30 (1.36) | -4.17 *** |

¹ Lempikirjamainintojen yhteismäärä; *p<.05, **p<.01, ***p<.001

7.5 Teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen yhteys lempikirjamainintoihin

Lasten lempikirjojen ja teknisen lukutaidon sekä lempikirjojen ja luetun ymmärtämisen välistä yhteyttä tutkittiin korrelaatioanalyysin avulla. Huomioon otettiin ensimmäisen luokan kevään lopulla toteutettu teknisen lukemisen testi sekä luetun ymmärtämisen testi.

Taulukko 7. Teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen yhteys lempikirjamainintojen määrään

| | Tekninen lukutaito | Luetun ymmärtäminen |
|---------------------------|--------------------|---------------------|
| Kuvakirjat | -.06 ** | -.03 |
| Helppolukuiset kirjat | .11 ** | .11 ** |
| Lastenromaanit | .09 ** | .16 ** |
| Nuortenromaanit | .08 ** | .07 ** |
| Runot | .01 | .01 |
| Sadut | -.04 | -.03 |
| Sarjakuvat | .07 ** | .12 ** |
| Tietokirjat | .01 | -.00 |
| Aikuisten kirjat | .06 | .07 |
| Fantasiakirjat | .02 | .03 |
| Oppikirjat | -.03 | -.04 |
| Helppolukuiset kuvakirjat | -.04 | .01 |
| Nuorten fantasiakirjat | .06 ** | .11 ** |
| Kuvalliset tietokirjat | .01 | .04 |
| Yhteensä ¹ | .08 ** | .17 ** |

¹ Lempikirjamainintojen yhteismäärä; **p<.01

Taulukko 7 kuvaa lempikirjojen ja teknisen lukutaidon sekä luetun ymmärtämisen välisiä yhteyksiä. Teknisen lukutaidon kanssa tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ilmeni helppolukuisten kirjojen, lastenromaanien, nuortenkirjojen, sarjakuvien, aikuisten kirjojen sekä nuorten fantasiakirjojen mainintojen osalta. Näitä kirjoja lempikirjoikseen maininneet lukivat siis keskimäärin sujuvammin. Huomionarvoista oli, että kuvakirjat korreloivat negatiivisesti teknisen lukutaidon kanssa, mikä tarkoittaa sitä, etteivät kuvakirjoja lempikirjoikseen maininneet lapset lukeneet vielä kovin hyvin.

Lisäksi lempikirjojen mainintojen määrä oli merkitsevästi yhteydessä tekniseen lukutaitoon. Sujuvat lukijat mainitsivat keskimäärin enemmän lempikirjoja.

Luetun ymmärtämisen kanssa tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ilmeni helppolukuisten kirjojen, lastenromaanien, nuortenkirjojen, sarjakuvien, aikuisten kirjojen sekä nuorten fantasiakirjojen mainintojen osalta. Näitä kirjoja lempikirjoikseen maininneiden luetun ymmärtäminen oli siis keskimäärin parempi. Lisäksi lempikirjojen mainintojen määrä korreloi merkitsevästi luetun ymmärtämisen kanssa. Toisin sanoen ne lapset, joiden luetun ymmärtäminen oli hyvä, mainitsivat keskimäärin enemmän lempikirjoja.

8 POHDINTA

Tämän tutkielman tavoitteena oli tarkastella ensimmäisen luokan oppilaiden lempikirjoja ja niiden yhteyksiä lukutaitoon ja kodin lukuympäristöön. Tutkielma oli osa Alkuportaat-seurantatutkimusta, jossa on seurattu lasten kehitystä esiopetuksesta neljännen luokan päättymiseen saakka. Tutkimuksessa selvitettiin, missä määrin lasten lempikirjat ovat yhteydessä kodin lukuympäristöön ja lasten lukutaitoon. Lisäksi selvitettiin sukupuolten, heikkojen ja muiden lukijoiden sekä riski- ja kontrolliryhmään kuuluvien lasten välisiä eroja lempikirjojen suhteen.

8.1 Tulosten tarkastelua

Lempikirjojen yhteys kodin lukuympäristöön. Tutkimuksessa kävi ilmi, että lasten yleisimmät lempikirjat olivat helppolukuisia kirjoja, helppolukuisia kuvakirjoja, lastenromaaneja ja sarjakuvia. Vähiten lempikirjamainintoja ensimmäisen luokan oppilaille kohdistui runoihin, aikuisten kirjoihin, nuortenromaneihin sekä fantasiakirjoihin. Poikien suosituimpia lempikirjoja olivat sarjakuvat, helppolukuiset kuvakirjat, helppolukuiset kirjat sekä kuvalliset tietokirjat. Tyttöillä sen sijaan lempikirjat koostuivat helppolukuisista kirjoista, lastenromaaneista, helppolukuisista kuvakirjoista sekä saduista.

Tutkimuksessa ilmeni lasten itsenäisessä lukemisessa tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä helppolukuisten lastenkirjojen, lastenromaanien, sarjakuvien ja aikuisten kirjojen mainintojen osalta. Itsenäisen lukemisen ja kuvakirjojen välinen korrelaatio oli negatiivinen. Yhdessä lukemisen kanssa merkitseviä yhteyksiä ilmeni helppolukuisten lastenkirjojen, lastenromaanien,

satukirjojen, helppolukuisten kuvakirjojen sekä nuorten fantasiakirjojen mainintojen osalta. Sarjakuvien ja yhdessä lukemisen välinen korrelaatio osoittautui negatiiviseksi.

Tuloksista voidaan päätellä, että lapset eivät lue kotona itsenäisesti kuvakirjoja ja helppolukuisia kuvakirjoja yhtä paljon kuin vanhempien kanssa yhdessä. Tämä voi johtua osin siitä, että ne lapset, joiden lempikirjoja tämän tyylliset kirjat ovat, eivät ole lukutaidoltaan vielä niin edistyneitä. Sarjakuvia luettiin itsenäisesti enemmän kuin vanhempien kanssa yhdessä. Sarjakuvat saattavatkin olla tekstilajiltaan sellaisia, että niiden lukeminen yksin on helppoa. Vanhemmat saattavat myös ajatella, ettei sarjakuvien lukemiseen tarvitse erikseen kannustaa, sillä lapset lukevat ja silmäilevät niitä mielellään itsenäisesti muutenkin.

Helppolukuiset kuvakirjat ja satukirjat osoittautuivat lempikirjoiksi sellaisissa kodeissa, joissa luettiin enemmän yhdessä kuin itsenäisesti. Tällaisia kirjoja vanhemmat saattavat lukea lasten kanssa siksi, että lukutaito on vielä kehittymässä. Helppolukuiset kuvakirjat (esim. Mauri Kunnaksen -kirjat) soveltuvat isojen kuvien ansiosta hyvin yhdessä lukemiseen. Myös sadut mahdollistavat yhdessä lukemisen aikana samanaikaisen keskustelun ja ne sopivat perinteisesti ääneen luettaviksi kirjoiksi.

Aikuisten kirjat sen sijaan mainittiin lempikirjoiksi sellaisissa kodeissa, joissa lapsi luki enemmän itsenäisesti. Voisi olettaa, että ne lapset, jotka lukevat aikuisten kirjoja, ovat niin hyviä lukijoita, ettei vanhemmilla ole tarvetta enää lukea lapsen kanssa yhdessä.

Mainittujen lempikirjojen määrä korreloi merkitsevästi kotona olevien kirjojen lukumäärän kanssa. Tämä viestii siitä, että mikäli lapsella on kotona saatavilla enemmän kirjoja, hänellä on mahdollisuus tutustua laajempaan kirjamäärään ja löytää uusia lempikirjoja.

Sukupuolten väliset erot. Tuloksista ilmeni, että tyttöjen lempikirjoiksi oli mainittu merkittävästi useammin kuvakirjoja, helppolukuisia kirjoja, lastenromaanien ja satujen. Poikien lempikirjoiksi sen sijaan oli mainittu merkittävästi useammin sarjakuvia, tietokirjoja, helppolukuisia kuvakirjoja, nuorten fantasiakirjoja ja kuvallisia tietokirjoja. Tyttöjen ja poikien lukumieltymyksissä on siis eroja, mutta kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä ei tuloksista ole syytä tehdä.

Tutkimme myös sukupuolten välisiä eroja kodin lukuympäristön suhteen. Tulokset osoittivat, ettei yhdessä lukemisen kohdalla ollut eroja sukupuolten välillä. Sen sijaan tyttöjen raportoitiin lukevan itsenäisesti huomattavasti enemmän kuin poikien.

Näitä tuloksia tukevat vahvasti aiemmat tutkimukset sukupuolten välisistä eroista lukutaidon suhteen, joissa tytöt ovat olleet poikia edistyneempiä lukutaitoa mittaavissa testeissä (Linnakylä ym. 2004; Lynn & Mikk 2009). Tytöt ovat menestyneet jatkuvasti kansainvälisissä lukukokeissa paremmin kuin pojat. Yhtenä syynä tähän on pidetty tyttöjen laajempaa harrastuneisuutta lukemisen parissa (Sulkunen ym. 2010). Tässäkin tutkimuksessa tytöt olivat merkittävästi edistyneempiä sekä teknisen lukutaidon että luetun ymmärtämisen taidoissa.

Yhtenä syynä sukupuolten välisille eroille lempikirjojen suhteen voidaan pitää nimenomaan itsenäisen lukemisen määrää. Näyttää siltä, että tulokset viestivät tyttöjen laajemmasta lukuharrastuneisuudesta. Tyttöjen lempikirjat osoittautuivat luettavuudeltaan jossain määrin haastavimmiksi. Esimerkiksi lastenromaanit, joita tytöt lukevat enemmän, vaativat lukutaidon sujuvuudelta enemmän kuin sarjakuvat. Pojilla korostuneet sarjakuvat, tietokirjat, kuvalliset tietokirjat ja helppolukuiset kuvakirjat ovat tyypiltään kirjoja, joita on mahdollista lukea enemmän silmäillen. Yleisesti ottaen voidaan arvella, että

tyttöjen lempikirjat vaativat luetun ymmärtämiseltä enemmän kuin poikien lempikirjat.

Heikkojen ja muiden lukijoiden sekä riski- ja kontrolliryhmän lukijoiden väliset erot. Tutkimuksessa havaittiin, että riskiryhmän lukijoilla oli keskimäärin vähemmän lempikirjamainintoja kuin kontrolliryhmän lukijoilla. Lapsilla joilla esiopetusvuonna on todettu riski lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin, raportoitiin merkitsevästi vähemmän mainintoja helppolukuisten kirjojen, lastenromaanien, runojen ja tietokirjojen osalta. Myös heikoilla lukijoilla oli merkitsevästi vähemmän lempikirjamainintoja kuin muilla lukijoilla. Mainintoja oli merkitsevästi vähemmän helppolukuisten kirjojen, lastenromaanien, nuortenkirjojen ja sarjakuvien osalta. Heikoilla lukijoilla oli kuitenkin enemmän mainintoja kuvakirjojen ja satujen osalta, mutta erot eivät olleet merkitseviä. Voidaan todeta, että kaiken kaikkiaan niin riskiryhmän lukijat kuin heikot lukijat lukevat keskimäärin vähemmän kuin kontrolliryhmän lukijat ja muut lukijat.

Poskiparran ym. (1999) mukaan aktiivisella kielellisen tietoisuuden harjaannuttamisella esiopetuksessa tai koulunkäynnin alkuvaiheessa voidaan tukea niitä lapsia, joilla on riski lukivaikeuteen. Tämä pätee niin kielellisen tietoisuuteen kuin luku- ja kirjoitustaitoonkin. Erityisesti suomen kielessä lukemaan oppiminen ja fonologinen tietoisuus kehittyvät vastavuoroisesti (Holopainen ym. 2000). Riskilasten alhaisemmat lempikirjamaininnat onkin mahdollista selittää heikommalla lukutaidolla. Toisaalta heikkojen lukijoiden vähäisempiä lempikirjamainintoja voisi selittää myös heikommalla lukumotivaatiolla, jota tässä tutkimuksessa ei tosin tarkasteltu. Guthrien ja Davisin (2003) mukaan heikoilla lukijoilla on usein myös heikko lukumotivaatio. Lukemisen määrän lisäksi lukumotivaatio on yhteydessä luettavien tekstien monipuolisuuteen (Wigfield & Guthrie 1997).

Heikkojen lukijoiden lukumotivaatiota voisi tukea yhdessä valitun mielenkiintoisen lastenkirjallisuuden ja yhdessä lukemisen avulla. Jotta lukeminen ei muodostuisi ensimmäisen kouluvuoden aikana egodefensiiviseksi (kts. Poskiparta ym. 2003), olisi syytä muistaa, ettei lukuharrastuksessa keskityttäisi liikaa lukuvirheisiin. Mikäli yksityiskohtiin ja lukuvirheisiin keskitytään liikaa, on vaarana lukunautinnon kärsiminen (Lyytinen 2010, 261). Olennaista onkin, että alkava lukija lukee paljon – oli tekstilaji sitten mikä tahansa.

Lempikirjojen yhteys tekniseen lukutaitoon ja luetun ymmärtämiseen.

Tuloksista ilmeni, että lasten lempikirjamainintojen määrä on merkitsevästi yhteydessä teknisen lukutaitoon ja luetun ymmärtämiseen. Oppilaiden tekninen lukutaito ja luetun ymmärtäminen korreloivat merkitsevästi helppolukuisten kirjojen, lastenromaanien, nuortenkirjojen, sarjakuvien, aikuisten kirjojen sekä nuorten fantasiakirjojen mainintojen kanssa. Lisäksi tekninen lukutaito korreloi negatiivisesti kuvakirjojen mainintojen kanssa. Teknisen lukutaidon ja kuvakirjojen negatiivinen korrelaatio ei ole yllättävää, sillä lukutaitonsa alkuvaiheessa lapset lukevat todennäköisesti enemmän juuri kuvakirjoja.

Kaiken kaikkiaan heikot lukijat lukevat kaikenlaista kirjallisuutta vähemmän kuin muut lukijat, mikä näkyy yleisesti lempikirjamainintojen määrässä. Ne lapset, jotka ovat lukutaidoltaan edistyneempiä, pystyvät lukemaan ja ymmärtämään laajempaa ja monipuolisempaa kirjallisuutta.

Lukutaidon alkuvaiheessa opettajien ja vanhempien tulisi kannustaa lasta lukuharrastuksen pariin, vaikka taidot eivät ole edenneet luokan muiden oppilaiden tahdissa. Lapselle pitäisi tarjota kirjoja, jotka ovat hänelle ymmärrettäviä, mutta tarjoavat sopivan haasteen. Onnistuneella lukuvinkkauksella ja yhdessä lukemisella pystytään tukemaan lapsen lukemaan oppimista ja lukuharrastusta. Sopivan tasoisella kirjallisuudella

lukumotivaatio pysyy korkealla. Vastaavasti jos lapsen lukumotivaatio on alhaalla liian haastavan kirjallisuuden vuoksi, hän saattaa suhtautua lukemiseen kielteisesti myös tulevaisuudessa (Morgan & Fuchs 2007; Strommen & Mates 2004).

8.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Merkitys. Tämä tutkimus toi uutta tietoa lasten lempikirjoista ja niiden yhteydestä lukutaitoon. Aihetta ei ole tutkittu aiemmin. Tulokset tukivat aikaisempia tutkimuksia sukupuolten välisistä eroista lukemisen suhteen. Lisäksi tuloksemme tukivat oletustamme siitä, että lukutaito sekä kodin lukuympäristö ovat yhteydessä lasten lempikirjoihin. Tutkielmamme antaa uutta tietoa opettajille ja muille kasvattajille lasten lukumielityksistä, mistä on hyötyä suunniteltaessa kirjavinkkausta eritasoisille lukijoille.

Tästä tutkimuksesta on hyötyä meille tulevina luokanopettajina. Tiedämme, että kodin lukuympäristöllä on keskeinen merkitys lapsen lukutaidon ja lukuharrastuksen kannalta. Mielestämme keskeistä onkin, että vanhempia ja lapsia kannustetaan lukemaan monipuolista kirjallisuutta sekä etsimään uutta yhteistä luettavaa kirjastosta. Tämä edesauttaa lapsen lukuharrastuksen syntymistä ja lukutaidon kehittymistä.

Luotettavuus. Käytetyt mittarit ja otoksen edustavuus ovat perustana tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Tämä tutkimus oli osa Alkuportaati -seurantatutkimusta, joka on läpäissyt yliopiston eettisen lautakunnan arvioinnin, jossa hyväksyttiin tutkimusmenetelmät, tutkimuslupien hankinnassa ja aineiston käsittelyssä sekä tietosuojan varmistamisessa käytetyt menettelyt.

Alkuportaatt-seurantatutkimuksessa mukana olleet testaajat kävivät läpi tarkan koulutuksen liittyen käytettäviin tehtäviin sekä testaustilanteen toteutukseen. Testaajat saivat tarkat ohjeet siitä, miten tehtävät esitetään lapselle ja miten testaus suoritetaan. Testaustilanteet olivat kuitenkin suhteellisen pitkiä ja vaativat lapselta pitkää keskittymistä, joten väsyminen ja keskittymisvaikeudet saattoivat vaikuttaa tehtävien suorittamiseen. Testaajia kehoitettiin huomioimaan lapsen jaksaminen ja tarvittaessa pitämään taukoja testauksen aikana. Aineiston tallennuksesta huolehtivat tehtävään koulutetut tutkimusavustajat, mikä lisäsi tulosten luotettavuutta.

Koska lempikirjoja koskeva aineisto on kerätty kyselylomakkeella, on syytä tiedostaa kyselyyn liittyvät edut ja haasteet. Hyvänä puolena menetelmässä on, ettei tutkija pääse vaikuttamaan läsnäolollaan vastauksiin. Tutkimuksen kannalta voi olla ongelmallista, mikäli vastaaja ymmärtää kysymykset tai väittämät väärin tai vastaa epätarkasti. (Valli 2001, 30–32.) Vastaaja ei välttämättä ymmärrä kysymystä oikein eikä hänellä ole mahdollisuutta esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Lisäksi sitä, kuinka todenmukaisesti ja rehellisesti kysymyksiin vastataan, ei voida varmentaa. Vanhempi ei välttämättä ole tiennyt lapsen lempikirjoja tai sitä, kuinka paljon lapsi loppujen lopuksi lukee itsenäisesti. Tällöin vanhempi saattaa vain vastata jotakin oman mielikuvansa mukaan.

Tutkimuksemme perustuu vanhempien antamiin vastauksiin lasten lempikirjoista. Vaikka reilu kolmannes (38,9 %) jätti lempikirjakysymykseen vastaamatta, saimme silti yhteensä 1256 lempikirjavastausta. Tutkimuksen suuri otanta vahvistaakin tulosten yleistettävyyttä laajemmin suomenkielisiin ensimmäisellä luokalla oleviin lapsiin. Toisaalta lempikirjoja on kysytty oppilaiden vanhemmilta, joten vastaukset eivät välttämättä anna täysin luotettavaa kuvaa lasten todellisista lempikirjoista. On syytä pohtia, olisivatko

lasten omat vastaukset tai reaaliaikainen seuranta luetuista kirjoista ja niiden arvioinnista muuttaneet tutkimustuloksia.

Aineistoa tarkastellessamme huomasimme myös, että jotkut vanhemmat olivat vastanneet epätarkasti kysymykseen ”mitkä ovat lapsesi lempikirjoja tällä hetkellä?”. Tämä jätti meille paljon tulkinnanvaraa, kun koodasimme vastauksia kategorioihin. Osan vastauksista jouduimme jättämään huomiotta niiden epätarkkuuden vuoksi (esim. eläinkirjat). Välillä kirjojen luokittelu oli ongelmallista, sillä rajanveto usean kirjan tekstilajin suhteen oli häilyvää. Pyrimme kuitenkin mahdollisimman hyvin perustelemaan, miksi mikin kirja luokiteltiin tiettyyn kategoriaan. Meillä ei kuitenkaan ollut resursseja tarkistaa kaikkia kirjoja, joten jouduimme luokittelemaan usein kirjoja näkemättä niitä. Vaikka käytimme kirjastojen tietokantojen luokituksia apuna, jouduimme usein päättelemään kirjan sisällön esimerkiksi sivumäärän, otsikon, kansikuvan ja internetistä löytyvän tiedon perusteella. Kaikesta huolimatta luokittelumme on vain yksi näkemys kyseisen aineiston lempikirjaluokittelusta, sillä monet kirjat voisi luokitella sisältönsä vuoksi useaan eri kategoriaan. Esimerkiksi ”Nalle Puh” -vastaus on niin epämääräinen, että kyseinen kirja voi vaikeudeltaan ja tekstilajiltaan olla oikeastaan mitä tahansa sarjakuvasta satuun tai lastenromaanista kuvakirjaan.

Jatkotutkimushaasteet. Alkuportaattiseurantatutkimus ulottuu esikouluvaiheesta neljännen luokan loppuun. Tämä mahdollistaisikin tutkimuksen lasten lempikirjojen muuttumisesta ensimmäiseltä luokalta neljännelle luokalle. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, minkälaisia lempikirjoja alakoulun päättävillä tai yhdeksäsluokkalaisilla on, sillä varttuessa kirjojen aihe- ja teema-alueet muuttuvat. Kirjojen sisältöihin voisi katsoa tarkemmin kiinnittämällä huomion lapsen ajatuksiin lukemistaan lempikirjoista. Kysymys siitä, mikä tekee kirjasta lapsen mielestä mukaansatempaavan, on ylipäänsä kiinnostava.

Toisaalta tutkimuksessa voisi lempikirjojen sijaan keskittyä jatkossa laajemmin lasten lukuharrastukseen ja -mieltymyksiin. Tutkimusaiheena lasten lukumieltymykset ovat joka tapauksessa niin vähän tutkittuja, että multa riittää möyhennettäväksi tulevillekin tutkijoille.

Lähteet

- Adams, M. J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Apo, S. 2001. Klassinen satutraditio. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja*. Hämeenlinna: Karisto Oy. 12–27.
- Aro, M. & Wimmer, H. 2003. Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24, 621–635.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. 2002. Relations of home literacy environment (HLE) to development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37 (4), 408–426.
- 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), 1–21.
- Catts, H. 2009. The narrow view of reading promotes a broad view of comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40 (2), 178–183.
- Crain-Thoreson, C. & Dale, P. S. 1992. Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28 (3), 421–429.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. 1990. Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: A quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology*, 82, 733–740.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. 1991. Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264–274.

- Cunningham, A. E. & Zibulsky, J. 2011. Tell Me a Story: Examining the Benefits of Shared Reading. Teoksessa S. Neuman & D. K. Dickinson (toim.) Handbook of Early Literacy Research, Volume 3. New York: Guilford. 396–411.
- Daneman, M. & Hannon, B. 2001. Using working memory theory to investigate the construct validity of multiple-choice reading comprehension tests such as the SAT. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130 (2), 208–223.
- Darling, S. 2005. Strategies for engaging parents in home support of reading acquisition. *The Reading Teacher*, 58, 476–479.
- de Jong, P. F. & Olson, R. K. 2004. Early predictors of letter knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88 (3), 254–273.
- de Jong, P. F., & van der Leij, A. 2002. Effects on phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 51–77.
- Dromi, E. 1987. Early lexical development. UK: Cambridge University Press.
- Ehri, L. C. & McCormick, S. 1998. Phases of word learning: implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly*, 14 (2), 135–163.
- Ekebom, U.-M. 2001. Aakkosapua ja lukitukea. Jokainen oppii lukemaan omassa tahdissaan. Teoksessa T. Korolainen (toim.) Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Hämeenlinna: Tammi. 39–48.
- Elbro, C., Borstrom, I., & Petersen, D. K. 1998. Predicting dyslexia from kindergarten: the importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly*, 33 (1), 36–60.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1996. Kvantitatiiviset menetelmät ihmistieteissä. Rauma. Kirjayhtymä.

- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. 2007. Learning disabilities. From identification to intervention. New York: The Guilford Press.
- Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. Teoksessa K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (toim.), Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. London: Lawrence Erlbaum. 301–330.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Kazdan, S. 1999. Effects of peerassisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*, 20, 309–318.
- Gottardo, A., Chiappe, P., Siegel, L. S., & Stanovich, K. E. 1999. Patterns of word and nonword processing in skilled and less-skilled readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 465–487.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. 1986. Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Guthrie, J. T., & Davis, M. H. 2003. Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly* 19, 59–85.
- Hagtvet, B. E. 2003. Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 16, 505–539.
- Hart, B. & Risley, T. R. 1995. Meaningful differences in the everyday experiences of young American children. Baltimore: Brookes.
- Hedrick, W. B. & Cunningham, J. W. 2002. Investigating the effect of wide reading on listening comprehension on written language. *Reading Psychology* 23 (2), 107–126.

- Heinimaa, E. 2001. Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa Suojala, M. & Karjalainen, M. (toim.) *Avaa lastenkirja*. Hämeenlinna: Karisto Oy. 142–163.
- Heinonen, S.-L. 2001. Kuulen runon sykkivän. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja*. Hämeenlinna: Karisto Oy. 123–140.
- Holopainen, L., Ahonen, T., & Lyytinen, H. 2001. Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 401–413.
- Holopainen, L., Ahonen, T., Tolvanen, A. & Lyytinen, H. 2000. Two alternative ways to model the relation between reading accuracy and phonological awareness at preschool age. *Scientific Studies of Reading*, 4, 77–100.
- Holopainen, L., & Savolainen, H. 2006. Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.). *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino. 203–229.
- Hood, M., Conlon, E., Andrews, G. 2008. Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal Of Educational Psychology*, 100 (2), 252–271.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. 1990. The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.
- Høien , T. & Lundberg, I. 1988. Stages of word recognition in early reading development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32, 163–182.
- Joshi, R. M., Williams, K. A., & Wood, J. R. 1998. Predicting reading comprehension from listening comprehension: Is this the answer to the IQ debate? Teoksessa C. Hulme & R. M. Joshi (toim.) *Reading and spelling: Development and disorder*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 319–327.

- Julkunen, M.-L. & Elomaa, M. 1998. Tekstistä oppimaan oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY. 81–96.
- Julkunen, M.-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY.
- Julkunen, M.-L. 1990. Koulun alku ja lukeminen. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 73–83.
- Keenan, J., Betjemann, R. S., Wadsworth, S. J., DeFries, J. C., Olson, R. K. 2006. Genetic and environmental influences on reading and listening comprehension. *Journal of Research in Reading*, 29 (1), 75–91.
- Kinnunen, R., Vauras, M. & Niemi, P. 1998. Comprehension monitoring in beginning readers. *Scientific Studies of Reading*, 2 (4), 353–375.
- Kirstinä, L. 2001. Odysseus tekstien merelle: lukemisen muodonmuutokset Jukolasta nyky-Suomessa. Teoksessa T. Korolainen (toim.) Kirjaseikkailu: lasten ja nuortenkirjallisuuden opas. Helsinki: Tammi, 15–22.
- Korhonen, T. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M., Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 127–189.
- Korkman, M., Barron-Linnankoski, S., Lahti-Nuuttila, P. 1999. Effects of Age and Duration of Reading Instruction on the Development of Phonological Awareness, Rapid Naming, and Verbal Memory Span, *Developmental Neuropsychology*, 16 (3), 415–431.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA12 Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2013:2. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi> Luettu 8.10.2014.

- Lazarus, B. D. & Callahan, T. 2000. Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*, 21, 271–282.
- Lehto, J. 2006. Tekstinymmärtäminen ja sen vaikeus. Teoksessa: Takala, M. & Kontu, E. 2006. Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino. 125–148.
- Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. *Acta Universitatis Tamperensis ser A* vol 380.
- Lehtonen, A., & Bryant, P. 2004. Length awareness predicts spelling skills in Finnish. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 875–890.
- Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. 2005. Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research In Reading*, 28 (4), 383–399.
- Lerkkanen, M.-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004a. Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. *British Educational Research Journal*, 30, 67–92.
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004b. Reading performance and its developmental trajectories during the first and the second grade. *Learning and Instruction*, 14, 111–130.
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004c. The developmental dynamics of literacy skills during the first grade. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24 (6), 793–810.
- Lindeman, J. 1998. Ala-asteen lukutesti. Käyttäjän käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.

- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito – valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä. 1–16.
- Linnakylä, P., Malin, A., & Taube, K. 2004. Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian journal of educational research*, 48, 231–248.
- Livingston, A., & Wirt, J. 2003. The condition of education in brief. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Lonigan, C., Burgess, S., & Anthony, J. 2000. Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596–613.
- Lonigan, C. J., & 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.
- Lundberg, I. & Høien, T. 1991. Initial enabling knowledge and skills in reading acquisition: print awareness and phonological segmentation. Teoksessa D.J. Sawyer & B.J. Fox (toim.) *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspectives*. New York: Springer-Verlag, 73–96.
- Lynn, R., & Mikk, J. 2009. Sex difference in reading achievement. *Trames*, 13, 3–13.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. 2003. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 53, 1–14.
- Lyytinen, H. 2010. Dysleksia. Teoksessa: *Kieli ja aivot: kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus*. Turun Yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Helsinki: Art-Print. 257–262.
- Lyytinen, H., Erskine, J., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Guttorm, T., Hintikka, S., Hämäläinen, J., Ketonen, R., Laakso, M.-L., Leppänen, P., Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., Puolakanaho, A., Richardson, U., Salmi, P., Tolvanen, A., Torppa, M. & Viholainen, H. 2008. Early identification of dyslexia: results

- from a prospective follow-up study of children at familial risk for dyslexia. Teoksessa G. Reid, A. Fawcett, F. Manis & L. Siegel (toim.) *The SAGE handbook of dyslexia*. London: Sage, 121–146.
- Lyytinen, H., & Lyytinen, P. 2006. Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu. (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 87–106.
- Manninen, P. 1995. *Vastarinnan välineistö: sarjakuvaharrastuksen merkityksiä*. Tampere: Tampere University Press.
- Mol, S. & Bus, A. G. 2011. To Read or Not a Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin*, 137 (2), 267–296.
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. 2007. Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 165–183.
- Morgan P. L., Fuchs D., Compton D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. 2008. Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41, 387–399.
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. *Acta Universitatis Tamperensis* 902. Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- National Early Literacy Panel (NELP) 2008. *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Center for Family Literacy. www.nifl.gov. Luettu 8.10.2014.
- Niemi, P. 2001. Lapsen kielellisen kehityksen pääpiirteet esiopetusikään asti. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. Helsinki: Opetushallitus. 57–60.

- Niklas, F. & Schneider, W. 2013. Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38 (1), 40–50.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Nöjd, S. 1990. Kodin ja koulun yhteistyö lukemaan oppimisen tukena. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) *Lukutaidon uudet ulottuvuudet*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 84–91.
- OECD. 2010. PISA 2009 at Glance. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095298-en>. Luettu 8.10.2014.
- OECD 2013. PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. Paris: OECD
- Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J.-E. 2000. The role of task-avoidant and task-focused behaviours in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 478–491.
- Panula, A.-M. 2013. Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus. Seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 344. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Pecjak, S. & Peklaj, C. 2006. Dimensions of reading motivation and reading achievement in 3rd and 7th grade students. *Studia Psychologica*, 48 (1), 11–30.
- Pennington, B. F. & Bishop, D. V. M. 2009. Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, 60, 283–306.
- Perfetti, C. A. 1985. Reading ability. New York, NY: Oxford University Press.
- Poikkeus, A.-M., Ketonen, R., Siiskonen, T. 2004. Puhutusta kirjoitettuun kieleen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se*

- puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Poskiparta, E., Niemi, P., & Lepola, J. 1994. Diagnostiset testit 1. Käsikirja 1. Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuun Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turku: Oppimistutkimuksen keskus, Turun yliopisto.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A. & Laine, P. 2003. Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology*, 73 (2), 187–206.
- Poskiparta, E., Niemi, P. & Vauras, M. 1999. Who benefits from training in linguistic awareness in the firstgrade, and what components show training effects? *Journal of Learning Disabilities* 32 (5), 437–447.
- Proctor, C. P., Carlo, M., August, D. & Snow, C. 2005. Native Spanish-speaking children reading in English: toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology* 97 (2), 246–256.
- Rhedin, U. 1992. Bilderboken på väg mot en teori. Stockholm: Alfabeta bokförlag AB.
- Salonen, P. & Lepola, J. 1994. Motivaation arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimistutkimuskeskuksen julkaisuja 3, 77–100.
- Sanoma Media Finland Oy. 2012. Aku Ankka -lehti. Saatavissa http://www.akuankka.fi/artikkeli/akupedia/julkaisut/aku_ankka_lehti. Luettu 4.5.2014.
- Scarborough, H. & Dobrich, W. 1994. On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental review*, 14, 245–302.
- Sénéchal, M. 2006. Testing the Home Literacy Model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension,

- fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10 (1), 59–87
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460.
- Sénéchal, M., Ouellette, G. & Rodney D. 2006. The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. Teoksessa D. K. Dickinson & S. B. Neuman (toim.) *Handbook of early literacy research*. Vol 2. New York: The Guilford Press.
- Sénéchal, M. & Young, L. 2008. The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research* 78(4), 880-907.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., Erskine, J. 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of psychology*, 94 (2), 143–174.
- Siiskonen, T., Poikkeus, A.-M., Aro, M., Ketonen, R. 2004. Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 275–291.
- Silinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. 2012. The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 302–310.
- Silinskas, G., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. 2013. Children's poor academic performance evokes parental homework assistance—but does it help? *International Journal of Behavioral Development* 37 (1), 44–56.
- Stanovich, K. E. 1992. Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. Teoksessa R. B. Gough,

- L. C. Ehri & R. Treiman (toim.) Reading acquisition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 307–342.
- Stephenson, K., Parrila, R., Georgiou, G., Kirby, J. 2008. Effect of home literacy. Parents' beliefs and children's task-focused behaviour on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 12, 24–50.
- Strommen, L. T. & Mates, B. R. 2004. Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 188–200.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E., & Reinikainen, P. 2010. PISA09. Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21. Jyväskylä. Yliopistopaino.
- Suojala, M. 2001. Taidesatu elää ajassa ja ajattomana. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Hämeenlinna: Karisto. 30–55.
- Takala, M. 2006. Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino. 13–36.
- Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., Eklund, K. & Lyytinen, H. 2006. Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42 (6), 1128–1142.
- Valli, R. 2001. *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vandervelden, M. C., & Siegel, L. S. 1995. Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 854–875.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. 2004. Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45 (1), 2–40.

- Väljärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat – PISA 2000 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. 1994. Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30 (1), 73–87.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. & Fischel, J. E. 1994. Outcomes of an emergent literacy intervention in head start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542–555.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. 1998. Child Development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. 1998. The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, 23, 73–118.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420–432.

Liitteet

Liite 1. Lempikirjaluokat ja lyhyet määritelmät

| Lempikirjaluokka | Lyhyt määritelmä | Esimerkki |
|---------------------------|---|--|
| Kuvakirjat | Koostuvat enimmäkseen kuvista. Sisältävät niukasti tekstiä. | Richard-Scarryn kuvakirjat, Franklin, Mikko Mallikas |
| Helppolukuiset kirjat | Proosamuotoisia kirjoja juuri lukemaan oppineille. Haastavuudeltaan helpompia kuin lastenromaanit. | Risto Räppääjä, Banaanisarjan kirjat |
| Lastenromaanit | Vaativat sujuvaa lukutaitoa. Pituudeltaan usein yli satasivuisia. | Ella-kirjat, Astrid Lindgrenin kirjat |
| Nuortenromaanit | Varhaisnuorille suunnatut kirjat, joissa käsitellään usein ikäkaudelle tyypillisiä teemoja. | Tiina-kirjat, Viisikot |
| Runot | Pienimuotoisia sanataideteoksia. | Tiitiäisen satupuu |
| Sadut | Satumuodossa olevat kirjat, jotka perustuvat vapaaseen mielikuvitukseen. Usein vakiintunut juonirakenne. | Nalle Puh -kirjat, Disneyn kirjat |
| Sarjakuvat | Kuvasarjan avulla kerrottu kertomus. Sisältävät pysyvän päähenkilöryhmän. | Aku Ankka |
| Tietokirjat | Asiatietoon keskittyvä kirjallisuus (oppikirjat, oppaat ja tietosanakirjat). | Kartta- ja opaskirjat |
| Aikuisten kirjat | Aikuisille alunperin suunnattuja kirjoja, jotka vaativat hyvää lukutaitoa. | Aikuisten tietokirjamaiset kirjat |
| Oppikirjat | Kouluissa käytettäviä, oppimista helpottavia kirjoja. | Aapinen |
| Fantasiakirjat | Käsitellään usein yliluonnollista, sadunomaista tai tuonpuoleista maailmaa. | Star Wars -kirjat, Keiju-kirjat |
| Helppolukuiset kuvakirjat | Kuvakirjojen ja helppolukuisten kirjojen välimaastosta. Kirjat sisältävät isoja kuvia, mutta myös kohtalaisen paljon tekstiä. | Mauri Kunnaksen kirjat, Tatu ja Patu -kirjat |
| Nuorten fantasiakirjat | Fantasiakirjoja, jotka vaativat sujuvaa lukutaitoa. Teemoiltaan nuorten fantasiakirjat ulottuvat myös aikuisten maailmaan. | Harry Potter, J.R.R. Tolkienin kirjat, Narnia |
| Kuvalliset tietokirjat | Tietokirjat, joissa kuvilla on keskeinen rooli. Sisältävät usein myös narratiivisia piirteitä. | Dinosauruskirjat, Guinnessin ennätyskirjat |

Liite 2. Tutkijat multaa möyhentämässä – työprosessi vielä kesken

