

2.–6. luokan hitaiden lukijoiden lukuharrastuneisuus ja kodin antama tuki lasten ja vanhempien arvioimana

Arja Helkala

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Helkala, Arja. 2.–6. luokan hitaiden lukijoiden lukuharrastuneisuus ja kodin antama tuki lasten ja vanhempien arvioimana. Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2015. 103 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Niilo Mäki Instituutin Lukumummi ja -vaari-lukutuokioille osallistuneiden 2.–6. luokkalaisten hitaiden lukijoiden lukuharrastuneisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksella selvitettiin myös lasten saamaa tukea lukemiseensa vanhemmiltaan. Lisäksi tarkasteltiin lasten ja vanhempien taustatietojen yhteyksiä lasten lukemiseen.

Tutkimuksen aineisto kerättiin Niilo Mäki Instituutin työryhmän toimesta vanhemmille osoitettuna verkkokyselynä ja lapsille tehtynä yksilöhaastatteluna. Saatu aineisto analysoitiin monimenetelmällisellä tutkimusasetelmalla. Lasten ja vanhempien ajatukset jakautuivat seuraaviin alakategorioihin: lukeminen ennen ja jälkeen intervention, kodin antama tuki ja lasten lukumieltymykset. Lapset kokivat lukevansa aika hyvin ja mielellään. Lukemista häiritsi hitaus, vaikeat sanat, pitkät tekstit ja vierasperäiset kirjaimet sekä rivillä pysyminen. Vanhempien mielestä lasten lukeminen oli hankalaa, eikä siksi ollut mieluista. Lukeminen edistyi ja oli mieluisampaa tuokioiden jälkeen molempien mielestä. Kodin tukea lapselle oli kannustus, vanhemman malli ja huolehtiminen lukemisesta: vuorolukua, lukeminen ääneen, läksyt sekä kirjojen ja sarjakuvien ostaminen sekä lainaaminen, ekapelin peluuttaminen, tekstien luetuttaminen tietokoneelta ja tv:stä. Vanhempien taustatekijöillä ei ollut yhteyttä lasten lukemiseen. Mieleistä luettavaa lapsille olivat itse valitut, hauskat ja jännittävät kirjat joista oppii ja jotka eivät ole tylsiä eivätkä tavallisia, sekä kirjat, joissa on hieno- ja kuvia ja sisältävät sopivan vaikeaa tekstiä lukea. Olisikin kiinnostavaa enemmän huomiota lasten lukemiseen sitoutumiseen, lukemisen motivointiin, luettavaan materiaaliin ja määrään kotona ja koulussa.

Hakusanat: Hitaat lukijat, lukuharrastuneisuus, kielellinen tietoisuus, lukemissujuvuus, lukivaikeus, kodin lukukulttuuri

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	LUKEMISSUJUUVUUS TAVOITE JA HAASTE	4
	2.1 Lukemaan oppiminen	4
	2.2 Lukemissujuvuus.....	7
	2.3 Lukemisen hitaus ja sen syytaustaa	8
3	KOTI JA LAPSEN LUKUHARRASTUNEISUUS	14
	3.1 Kodin kasvatustietoisuus lukutaidon selittäjänä	14
	3.2 Kodin lukukulttuurin vaikutus lasten lukemiseen.....	17
	3.3 Asenteiden ja motivaation vaikutus lukemiseen	22
	3.4 Kirjallisuuden laatu ja määrä lasten lukemisessa	24
	3.5 Lukemissujuvuutta tukevia menetelmiä.....	27
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA -ONGELMAT	30
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
	5.1 Tutkittavat.....	32
	5.2 Lukumummi ja - vaari-toiminta	39
	5.3 Monimenetelmäinen tutkimus.....	40
	5.4. Aineiston analyysin vaiheet	42
6	TULOKSET	45
	6.1 Tulosavaruus ja kuvauskategoriat	45
	6.2 Lukeminen ennen interventiota.....	50
	6.2.1 Lukemisen helppous.....	51
	6.2.2 Lukemisen vaikeus.....	53

6.3 Kodin antama tuki, vanhempien arviot.....	57
6.3.1 Psyykkinen tuki.....	57
6.3.2 Materiaalituki.....	58
6.4 Lukeminen intervention jälkeen.....	59
6.4.1 Kehittyminen lukemisessa, lasten arviot.....	59
6.4.2 Kehittyminen lukemisessa, vanhempien arviot.....	63
6.5 Lasten lukumieltymykset interventiossa.....	65
6.5.1 Muita lukumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä, lasten arviot.....	69
6.5.2 Muita lukumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä, vanhempien arviot ...	69
7 POHDINTA.....	71
7.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	81
7.2 Jatkotutkimushaasteita.....	86
LÄHTEET.....	87
LIITTEET.....	103

1 JOHDANTO

John Steinbeck (ks. Smith, C. 1996) on sanonut, "Lukemaan oppiminen on kaikkein vaikein ja mullistavin asia ihmisaivoille".

Uusitalo-Malmivaaran (2009) mukaan lapsen lukutaito alkaa kehittyä jo paljon ennen muodollisen lukemisen opetuksen alkamista lapsen eläessä kirjoitetun kielen ympäröimänä ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. Torppa, ym. (2007, Uusitalo-Malmivaara 2009) esittävät lisäksi, että kotiympäristössä saadulla tuella lukemiseen (home literacy environment) on havaittu olevan suurempi merkitys 3–6-vuotiaiden riskiryhmään kuuluvien lasten sanavaraston kasvamiselle ja siten myös fonologisten taitojen kehittymiselle kuin riskittömien lasten. Jotta lapset tulisivat tietoisiksi kirjoitetusta kielestä, Meek (1998) esittää heidän tarvitsevan siihen merkityksiä antavia kokemuksia kirjoista, saduista ja tarinoista. Vygotsky (1979) painottaakin, että lapsen kielellisiin taitoihin tulisi kiinnittää huomiota mahdollisimman varhain. Lasten vanhemmilla on siten merkittävä asema lasten kielellisten taitojen ja lukutaidon mahdollistajana. Myös Verhoevenin, van Leeuwen ja Vermeerin (2011, 19–20) tutkimus osoittaa lapsen sanavaraston laajuuden olevan yhteydessä lukutaidon kehittymiseen ja etenkin hänen luetun ymmärtämiseensä peruskoulun alaluokilla. Lisäksi tutkijat havaitsivat yhteyttä sanavaraston ja sanojen dekodauksen välillä.

Huemerin (2009, 19) mukaan lapset, joilla todetaan koulun alussa heikot lukemisen taidot, päätyvät usein hitaiksi lukijoiksi koko kouluajaksi. Alahuhta (1991) ja Marttinen ym. (2001) päättelevät, että kielelliset vaikeudet ovat osalle lapsista siinä määrin pulmallisia, että koulujen suurimman erityiskasvatuksellisen kohderyhmän muodostavat lapset, joilla on vaikeuksia puheessa, lukemisessa ja kirjoittamisessa.

Torppa, ym. (2006) toteavat, että lukemaan oppimisen vaikeudet ensimmäisen luokan alkuvaiheessa eivät aina kuitenkaan ennusta lukivaikeutta, vaan

hankaluudet voivat johtua siitä, ettei lapsi ole ollut kotiympäristössään kosketuksissa kirjaimiin tai kirjoitettuun kieleen. Morgan ja Fuchs (2007) päättelevät myös motivationaalisten tekijöiden liittyvän lukutaidon kehittymiseen muun muassa omaksuttujen työskentelytapojen ja oppimiseen liittyvien ongelmien kautta. Tutkijoiden mukaan lukivaikeus todetaankin ja diagnosoidaan luotettavimmin vasta lukemaanopettamisvaiheen jälkeen, kun äänteellinen, kokoava lukutaitovaihe on ohitettu ja opetuksessa on siirrytty sujuvan lukutaidon harjoitteluun.

Huolimatta lukemispulmien sitkeydestä, muun muassa Huemer (2009, 74) osoittaa tutkimuksillaan, että koulun ja kotien lukemisen harjoittelulla on tärkeä merkitys lapsen hitaan lukemisen edistymisessä. Siksi tässä tutkimuksessa halutaankin tuoda esiin 2.–6. luokan hitaiden lukijoiden lukuharrastuneisuuteen vaikuttavia tekijöitä lasten omasta näkökulmasta katsottuna ja lasten vanhempien näkemyksiä antamastaan tuesta lasten lukemiseen kotona. Tutkimuksella selvitetään, eroavatko lasten ja heidän vanhempiensa näkemykset lasten lukemisen helppoudessa tai vaikeudessa ja onko vanhempien taustatekijöillä yhteyttä lasten lukemiseen aikaisempiin tutkimuksiin perustuen.

Tämä tutkimus perustuu Niilo Mäki Instituutin Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluikässä -hankkeen Lukumummi ja -vaari- toimintaan, joka on yksi osa laajemmasta lukemissujuvuuden kehittämishankkeesta (www.nmi.fi). Lukumummit ja -vaarit ovat vapaaehtoisia toimijoita, jotka tulevat kouluille lukemaan yhdessä lasten kanssa.

Tutkimuksessa haastateltiin ennen ja jälkeen lukemisintervention 2.–6. luokan hitaita lukijoita, joiden vanhemmille osoitettiin vastattavaksi osittain samoja kysymyksiä verkkokyselynä. Tässä työssä pyrittiin siis selvittämään, mitkä tekijät vaikuttavat 2.–6. luokan hitaiden lukijoiden lukuharrastuneisuuteen ja saavatko hitaat lukijat vanhemmiltaan tukea lukuharrastukseensa ja koulu-tehtäviin

2 LUKEMISSUJUVUUS TAVOITE JA HAASTE

2.1 Lukemaan oppiminen

Lonigan, Burgess ja Anthony (2000) toteavat lasten olevan jo varsin tietoisia lukemisesta ennen muodollisen kouluopetuksen alkamista. Tämä tietoisuus on tutkijoiden mukaan hyvä perusta lapsille oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Lerkkanen (2006) esittää, että fonologinen tietoisuus on aluksi herkkyyttä puheen äännerakennetta -tavuja, rytmiä ja alkuäänteitä kohtaan.

Fonologiset ja semanttiset koodit. Niemi, Poskiparta ja Hyönä (1986) esittävät lasten omaksuvan lukutaidon muodostavat osatekijät kielellisen kehityksensä eri vaiheissa. Niemen, ym. (1986) mukaan nämä lukutaidon osatekijät ovat tiedon käsittelyn koodeja, joista ensimmäisenä syntyvät fonologiset ja semanttiset koodit, kun lapsi oppii ymmärtämään puhetta. Høien ja Lundberg (1999) määrittelevät fonologisen systeemin puheen tuottamisen systeemiksi, johon liittyy sanavarasto ja puheen tuottamisen foneettinen taso (äännetietoisuus). Semanttinen systeemi puolestaan liittyy Høienin ja Lundbergin mukaan sanan merkitykseen.

Artikulatorinen ja visuaalinen koodi. Niemi, ym. (1986) toteavat, että lapsen alkaessa tuottaa itse puhetta, syntyvät artikulatoriset koodit. Lapsen ymmärtäessä puheen ja kirjoituksen välisen yhteyden, syntyy visuaalinen koodi, jolloin voidaan sanoa lapsen saavuttaneen kielellisen tietoisuuden, joka on merkityksellinen tekijä lukutaidon omaksumisessa. Niemi, ym. (1986) tähdentävät, että lukutaidon ensi vaiheesta voidaan puhua silloin, kun lapsi oppii vähitellen lukemaan ja kirjoittamaan, jolloin tapahtuu koodien yhdistymistä. Lapsen suotuisasta lukutaidon kehittymisestä antamia ennusmerkkejä ennen viiden vuoden ikää ovat näin ollen sanavaraston nopea rikastuminen, varhainen taivutusmuotojen hallinta ja sanojen äännerakenteiden tunnistaminen (Silven, Ahtola & Niemi & Voeten 2002; Uusitalo-Malmivaara 2009). Lapsen lukutaidon katsotaankin kehittyvän sukeutuvan lukutaidon teorian mukaan jatku-

mona muiden kielellisten taitojen kanssa (Korkeamäki 1996; Teale & Sulzby 1986).

Pseudolukemisen- ja logografis-visuaalinen kausi. Høien ja Lundberg (1999) erottelevat lukemisen varhaiskehityksen pseudolukemisen, logografis-visuaalisen, aakkos-fonologisen ja ortografis-morfologisen lukemisen kausiin. Osa lapsista onkin pseudo- eli valelukemisen vaiheessa jo kolmevuotiaina. Lapsi voi "lukea" kuvakirjaa ääneen siten kuin osaisi oikeasti lukea.

Høien ja Lundberg (1999) toteavat, että logografinen vaihe on puolestaan tekstien tunnistamista esimerkiksi muodon ja yhtymäkohdan perusteella, josta lapsi tunnistaa hänelle tuttujien liikkeiden ja tuotteiden nimiä. Lapset saattavat tällöin esimerkiksi "lukea" helposti tunnistamansa hampurilaisravintolan "McDonalds", jonka lapset saattavat tosin yhtä lailla "lukea" myös "Mäkkäri". Päiväkodissa tässä lukemisen vaiheessa oleva lapsi tunnistaaakin jo oman tai tuttujen lasten nimet kirjoitettuna. Høien ja Lundberg (1999) korostavat, että logografisessa vaiheessa kirjainten järjestyksellä ei näin ollen ole merkitystä, koska sana nähdään vasta kuvan tapaisena ja lukeminen perustuu usein arvailuun.

Aakkos-fonologinen lukemaan oppimisen kehitysvaihe. Lasta alkaa kiinnostaa kirjainmuodot aakkos-fonologisessa lukemaan oppimisen kehitysvaiheessa ja hän kyselee silloin kuinka äänteet kirjoitetaan. Lyytinen ja Lyytinen (2006) esittävätkin, että lukutaidon oppimista ikätasoisesti ennakoivat varmimmin juuri se helppous, jolla lapsi lopulta oikeasti oppii kirjain-äännevastineet.

Ortografis-morfologinen vaihe. Høien ja Lundberg (1999) toteavat lisäksi, että kun dekodaus on nopeutunut niin, että sanoista tunnistetaan esimerkiksi tavuja, lapsi on lukemisessaan ortografis-morfologisessa vaiheessa. Fonologisen tietoisuuden, eli tietoisuuden kielen äännerakenteesta voidaan siis todeta olevan lukemaan oppimisen kulmakivi. Tätä todentavat myös Lyytisen ja Lyytisen (2006) tutkimukset, joiden mukaan lukivaikeuksia ilmeni ensimmäisenä kouluvuonna lapsilla, joiden fonologisen tietoisuuden kehitys oli myöhästynyt, kirjainten nimeäminen oli poikkeuksellisen hidasta tai spontaani kirjainten oppiminen tuotti vaikeuksia. Tutkijat mainitsevat myös, että edellä mainittua lu-

kemisen kehityksessä ilmenevää viivettä esiintyi moninkertaisesti lapsilla, joiden lähisuvussa esiintyi lukivaikeutta.

Uusitalo-Malmivaara (2009) toteaa kuitenkin, että fonologiset taidot ennen koulun alkua eivät ennusta kovinkaan pitkälle lukutaidon kehittymistä, vaan lukemisen käynnistyminen ja fonologisten taitojen kasvu osuvat samaan ajankohtaan. Malmivaaran mukaan sen sijaan kirjaintuntemuksella ja nopean nimeämisen taidolla on hyvä ennuste lukemisen kehittymisestä useaksi vuodeksi eteenpäin.

Aikaisempien tutkimusten mukaan lasten lukutaitoa ennustavat siis fonologisen tietoisuuden ja kirjaintuntemuksen lisäksi myös ennen kouluikää opitut kielelliset taidot, kuten nimeämisnopeus, ja kuullun ymmärtäminen (Adams 1990; de Jong & van der Leij 2002; Lerkkanen, Rasku - Puttonen, Aunola & Nurmi 2004a; Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess, & Hecht 1997). Nimeämisnopeuden vaikutuksesta lukemissujuvuuteen kerrotaan tarkemmin alaluvussa 2.3. Lukemisen hitaus ja sen syytaustaa.

Lasten kielellisten taitojen kehittymistä on tutkinut myös Mäki (2002), jonka mukaan muun muassa riittämätön tieto fonologisista piirteistä johti usein etenkin pojilla epäonnistumiseen tavaamisessa ensimmäisellä ja toisella luokalla koulussa. Mäki (2002,1) on todennut myös, että näillä pojilla oli kolmivuotiaina heikko sanavarasto, samoin kuin heidän taitonsa taivuttaa sanoja juuri ennen koulun aloittamista oli muihin lapsiin verrattuna heikko. Oppimisen vaikeudet voidaan siis Mäen mukaan havaita jo ennen koulun alkua.

Poskiparta ja Niemi (1994) painottavatkin, että ennen kuin lapsi on valmis lukemaan, tulisi lapsen osata kirjaimet. Hänen olisi oltava tietoinen äänteistä, joka merkitsee kykyä kuulla sanan pituus, ja sen tavut sekä sanan ensimmäinen ja viimeinen äänne. Äännetietoisuuteen liittyen lapsen tulisi osata myös ottaa sanasta äänneitä pois ja korvata niitä toisella äänneellä tai yhdistää sanat äänneiksi. Aron (2003) mukaan tavurajan tunnistaminen ja tavutuksen hyväksikäyttö onkin oleellista alkavassa lukemisessa ja kirjoittamisessa suomen kielessä, jossa puherytmi perustuu tavujakoon. Poskiparta ja Niemi (1994) toteavat myös

lapsen tietoisuuden kirjoitetusta kielestä kehittyvän luonnostaan, kun lapselle luettaessa lapsi pääsee seuraamaan lukemista.

Ahonen, Aro ja Siiskonen (2004) päättelevät lukemisen ja kirjoittamisen sujuvoitumista puolestaan tukevan sellaiset kielelliset taidot, kuten kielen merkityksen, rakenteen ja käytön osaaminen, jotka liittyvät lukutaidon kehittymiseen. Seuraavassa jaksossa kuvaillaan lukemista parhaimmillaan, eli kun lukeminen on sujuvaa ja ongelmatonta.

2.2 Lukemissujuvuus

Lukutaidon yksinkertainen malli. Gough ja Tunmer (1986), Hoover ja Gough (1990), sekä Lerkkanen (2006,10) toteavat lukutaidon yksinkertaisen mallin (The Simple View of Reading) mukaan peruslukutaitoon tarvittavan kaksi keskeisestä taitoa, joista ensimmäinen on kirjoitetun kielen *teknisen lukemisen taito*, jolla tarkoitetaan virheetöntä ja sujuvaa sanantunnistamisen taitoa. Siinä kirjaimia vastaavia äänneitä yhdistetään sanoiksi ja tunnistetaan kokonaisia sanahahmoja, eli dekodataan luettavia sanoja. Toinen lukemisen keskeinen taito liittyy *tekstin ymmärtämisen taitoon*, joka puolestaan perustuu tekniseen lukutaitoon ja kielellisen ymmärtämisen taitoihin.

Lukutaidon komponenttimalli. Peltomaa (2014) kirjoittaa tutkimuksessaan lukutaidon komponenttimallista (The Component Model of Reading; Aaron, Gooden & Bentum, Joshi 2008), jonka mukaan lukutaidon oppimiseen vaikuttaa samanaikaisesti kognitiivisia, psykologisia ja ympäristöön liittyviä tekijöitä, kuten kasvuympäristön tarjoamat mahdollisuudet lukemiseen ja siihen saatu ohjaus. Kotiympäristön vaikutuksista lasten lukemiseen aiheeseen paneudutaan tarkemmin luvussa 3.

Lukemissujuvuus. Edellä mainittujen peruslukutaitojen lisäksi lukemisen tavoitteena on erityisesti lukemissujuvuus. Kuhn ja Stahl (2003) määrittelevät sen koostuvan tarkasta dekodauksesta (sanatasoisesta lukemisesta mahdollisimman pienin virhein), automaattisesta sanantunnistuksesta sekä ilmeikkyyttä osoittavien piirteiden, kuten äänenpainon, äänenkorkeuden ja taukojen tarkoi-

tuksenmukaisesta käytöstä. Lyhyesti määriteltynä lukemissujuvuus on siis kykyä lukea tekstiä nopeasti, tarkasti ja ilmeikkäästi.

Share (2008) niin ikään määrittelee lukemissujuvuutta luokittelemalla lukijat erilaisiin lukijaprofiileihin seuraavasti: 1) nopeisiin ja tarkkoihin lukijoihin, 2) hitaisiin ja epätarkkoihin lukijoihin, 3) nopeisiin ja epätarkkoihin lukijoihin sekä 4) hitaisiin ja tarkkoihin lukijoihin. Share onkin päättellyt hitailla ja epätarkkoilla lukijoilla olevan eniten haasteita sekä nopeuden että tarkkuuden osalualueilla. Lukemissujuvuus ei siis viittaa Uusitalo-Malmivaaran (2009) mukaan vain lukemisen nopeuteen, vaan siihen liittyy edellä mainitun lisäksi myös sanan tunnistamisen automatisoituminen, joka on sanan vaivatonta prosessointia ja mahdollistaa siten lukijalle voimavaroja tekstin ymmärtämiseen.

Huemer (2009) toteaa suomenkielen kirjain-äännevastaavuuden selittävän sen, että suomalaislapset oppivat yleisesti lukemaan tarkasti jo ensimmäisellä luokalla. Sen sijaan sujuva lukeminen vaatii ponnisteluja ja keskeinen lukemisvaikeuksien pulma liittyy lukemisen hitauteen tai sujumattomuuteen. Näin ollen, Aro, ym. (2011) päättelevätkin riittävän lukemissujuvuuden saavuttamisen olevan suomalaislasten suurin lukemiseen liittyvä haaste.

2.3 Lukemisen hitaus ja sen syytaustaa

Holopainen (2002) esittää, että lukutaidon oppiminen ei ole itsestäänselvyys kaikille lapsille. Hänen tutkimuksessaan kävi ilmi, että lukemisen tarkkuuden pulmista kärsi 11 % (96 tutkitusta lapsesta) lapsista ensimmäisen luokan lopulla ja 6 %:lla heistä ongelmat jatkuivat neljännen kouluvuoden loppuun saakka. Lisäksi lukemisen hitaus oli haastavaa siitä huolimatta, että osa heistä oppi lukemaan tarkasti. Landerl ja Wimmer (2008) tähdentävät, että sujumatonta lukutaitoa on tutkittu vielä vähän huolimatta lukemisongelmien jatkumisesta usein nuoruusiälle asti.

Aron (2004) mukaan juuri hitaus on suomenkielessä epätarkkaa lukemista yleisempi vaikeus. Pikulski ja Chard (2005) ovatkin todenneet lukemisen nopeuden olevan lukemisessa oleellista, sillä hitaasti lukiessa tekstin muistaminen

on vaikeaa. Uusitalo-Malmivaara (2009) toteaa myös, että vaikka hidaskukija saavuttaa teknisen lukutaidon, on lukeminen kuitenkin hitauden lisäksi edelleen takeltelevaa. Tämä ilmenee myös Kiiverin (2006) tutkimuksessa, jossa tarkastellaan muun muassa lukunopeuden kehittymistä ensimmäisellä luokalla. Kiiveri (2006) osoittaa tutkimuksillaan, että lukunopeudella ja lukemisessa tehdyillä virheillä on merkitsevä yhteys. Hitaat lukijat, jotka olivat toukokuuhun mennessä jättäneet tavaamisen, tekivät silti enemmän virheitä lukiessaan kuin nopeat lukijat. Hitaiden lukijoiden tekemät yleisimmät virheet olivat katkoja ja toistoja, jonka lisäksi lukemiseen olivat tulleet keväällä väärät mielekkäät sanat ja sanojen puuttuminen. Kiiveri (2006, Gibson & Levin 1975, Kiiverin 2006, 120 mukaan) päättelee niiden olleen oppilaan pyrkimystä saada lukemalleen järkevä tulkinta.

Kun lukeminen on sujuvaa, antaa se lukijalle paremmat mahdollisuudet ymmärtää ja tulkita tekstiä. Tällöin Wolf ja Katzir-Cohenin (2001) mielestä lukijan huomio ei kiinnity pelkästään tekniseen lukemiseen, vaan voimavaroja jää myös tekstin ymmärtämiseen. Hautala (2012) arvelee hitaasti lukevien lukemisen edistymisen esteeksi juuttumisen vaiheeseen, jossa he käyttävät sarjallista prosessointitapaa riippumatta lukemistehtävästä ja -materiaalista. Hitaasti lukevat eivät siten kykene automaattisesti muodostamaan kirjainta laajempia ortografisia representaatioita.

Nimeäminen. Salmen (2008) tutkimuksessa nimeämisen nopeudesta ja lukemisvaikeudesta voidaan todeta, että nopea nimeäminen ja fonologia ennustavat myöhempää lukutaitoa nopean nimeämisen selittäessä fonologiaa paremmin lukutaitoa. Lisäksi sarjallisen nimeämisenopeuden on havaittu ennustavan myöhempää lukunopeutta ja sarjallisen nimeämistarkkuuden lukutarkkuutta. Salmen (2008) mukaan vähintään kolme hidasta tai yksi erittäin hidaskukijain nimeämisen suoritus ennen kouluikää tehdyissä tutkimuksissa ennakoivat tavallista hitaampaa lukutaitoa kouluikässä. Samoin myös vähintään kolme epätarkkaa nimeämiskertaa ennakoivat epätarkempaa lukutaitoa. Salmi (2008) päättelee tuloksen merkitsevän sitä, että nimeämisenopeuden lisäksi myös nimeämisen tarkkuudella olisi merkitystä ennakoitaessa tulevaa lukemisen vaikeutta.

Duke, Pressley ja Hilden (2004) sekä Wolf ja Katzir-Cohen (2001) pitävät selvänä, että lukusujuvuudessa ilmenevät pulmat hankaloittavat samalla myös luetun ymmärtämistä päähuomion kiinnittyessä teknisestä lukemisesta selviytymiseen.

Lyytinen ja Lyytinen (2006) esittävät, että Suomessa noin 10 prosenttia koulunsa aloittavista lapsista kokee tarvitsevansa yksilöllistä tukea lukemaan oppimisessaan. Edelleen, Peltomaan (2014) tutkimusten mukaan suomalaislapsista noin viidesosalla on ongelmia lukemisessa ja noin kuudella prosentilla ikäluokasta ongelmat ovat haastavia. Peltomaan (2014) kyseisen tutkimusaineiston tuloksia esitellään vuosina 2008–2011 tehdyssä Lukimuki-projektissa, josta selviää, että siinä mukana olleista 370 lapsesta poikien ja tyttöjen suhde lukivaikeusriskilapsissa on 2:1. Niin ikään tutkimus tuo esiin sen, että pojilla fonologisten taitojen (kielellisten taitojen) merkitys lukitaitojen ennustajana on suurempi kuin tytöillä. Pojilla tapahtui myös vähemmän muutosta lukivalmiuksissa lukitaitoihin ensimmäisen luokan syyslukukauden aikana kuin tytöillä. Tulos osoittaa, että etenkin poikien kannustaminen ja motivoiminen lukemisen pariin olisi merkityksellistä.

Perinnöllisyys. Edellä mainittujen lukivaikeuksien syytausta löytyy Scerinin (2009) mukaan kaksostutkimuksin todennetusti joko perimästä tai ympäristöstä. Noin puolella tapauksista syytausta on perinnöllinen, ja lukivaikeustautan omaavien poikien riski periä lukivaikeus vanhemmiltaan on 35–40% kun tytöillä se on alle 20%. Stakes (1999) esittää, että lukemiskyvyn häiriö (F81.0.) luokitellaan kansainvälisessä ICD-10 tautiluokituksessa oppimishäiriöksi, joka kategorioidaan psyykkisen kehityksen häiriöihin (F80–89). Lukemishäiriö määritellään teknisen lukemisen tarkkuuden, luetun ymmärtämisen ja /tai oikeinkirjoituksen ongelmaksi. Tällöin opettajille ratkaisevana kriteerinä on oppimistavoitteiden saavuttamatta jääminen lukemisen opettelussa.

Dysleksia. Muun muassa Snowling (2000,15) määrittelee dysleksian lukemisen oppimisvaikeudeksi annetusta tuesta ja tavanomaisesta älykkyydestä huolimatta. Lyon, ym. (2003) ja Vellutino, ym. (2004) päättelevätkin kyseessä olevan kielellisen ongelman, jonka perusongelmana ovat fonologisen proses-

soinnin vaikeudet ja jolla on neurobiologinen tausta. Tähän kielelliseen ongelmaan kuuluu Lyonin, ym. (2003), ja Vellutinon, ym. (2004) mukaan kielellisen muistitoiminnan häiriintyneisyyttä, sekä myös vaikeutta puhutun kielen piirteiden tunnistamisessa, tallentamisessa ja mieleen palauttamisessa. Siihen kuuluu tutkijoiden mielestä myös vaikeus oppia kirjaimen ja äänteen välinen yhteys, sanan tunnistamisen taito ja lisäksi oikeinkirjoitus on heikkoa.

Ahvenainen ja Karppi (1993) toteavat, että yleisesti lukivaikeus ja nykyisin käytetty termi dysleksia voidaan määritellä käyttämällä perusteena oppilaan erityisopetuksen tarvetta. Lisäksi heidän mukaansa lukivaikeudelle on tyypillistä oppimisvaikeudet, hitaus ja vaivalloisuus lukemisessa ja /tai kirjoittamisessa. Ahvenainen ja Holopainen (2005) sekä Aro (2003) esittävät dysleksiassa olevan keskeisenä ongelmana sanan tunnistamisen eli mekaanisen lukutaidon tai dekodauksen. Nämä ongelmat näkyvät heidän mukaansa jo koulunkäynnin alkaessa, kun luku- ja kirjoitustaidon alkeiden omaksuminen on vaikeampaa.

Lyon, ym. (2003) tarkentavat dysleksian määritelmää ja toteavat sen olevan erityinen oppimisvaikeus, joka on alkuperältään neurobiologinen. Sen tunnusomaiset vaikeudet ilmenevät tutkijoiden mukaan tarkassa ja /tai sujuvassa sanantunnistuksessa sekä heikossa oikeinkirjoitus- ja dekodoustaidossa. Lyon, ym. (2003) päättelevät näiden vaikeuksien johtuvan äännejärjestelmän hallinnan heikkoudesta, joka voi usein olla odottamaton suhteessa henkilön kognitiovisiin kykyihin ja saatuun tehokkaaseen kouluopetukseen. Edellä mainitut vaikeudet voivat tutkijan mukaan ilmetä myös ongelmina luetun ymmärtämisessä ja lukemisen vähäisyytenä, mikä voi heikentää sanavaraston ja taustatietomäärän kasvua.

Lyonin, ym. (2003) mukaan dysleksiaa voidaan pitää osana laajempaa kielikehityksen häiriötä tai erityisvaikeutena, johon liittyy vain vähän muita kielellisiä ongelmia. Aro (2006) esittääkin dysleksiaa jaoteltavan alatyyppeihin teknisen lukutaidon osa-alueiden osalta pinta- (surface dyslexia) ja syvädysleksiaan (deep dyslexia). Tutkijan mukaan pintadysleksiassa esiintyy heikkoutta tunnistaa epäsäännönmukaisia, yleisiä sanoja, joiden ääntämystä ei voi koota

kirjain-äännevastaavuuksia hyväksikäyttäen. Syvädysleksiasta on Aron mielestä puolestaan kyse silloin, kun sanojen ja erityisesti epäsanojen kokoaminen äännteistään tuottaa vaikeuksia.

Ympäristö. Olson ym. (2011, 40–41) ovat tutkineet perinnöllisyyden ja ympäristön vaikutusta lapsen lukemisen ja sanavaraston kehittymiseen esikouluiässä sekä 2. ja 4. luokalla. Tutkimus tehtiin kaksostutkimuksella, identtisillä ja erimunaisilla kaksosilla. Tutkijat havaitsivat esikouluiässä ympäristöllä olevan selvästi merkittävämmän roolin lukutaidon ja sanavaraston kehittämisessä kuin perimällä. Kun taas 2. ja 4. luokalla tilanne muuttuu, jolloin geenien vaikutuksen osuus kasvaa. Tutkijat toteavat, että tällöin ympäristö ja perimä vaikuttavat yhtä paljon lukutaidon ja sanavaraston kehittymiseen. Olson, ym. (2011, 40–41) päättelevät perimän osuuden suurenevan lukutaidon ja sanavaraston kasvamisessa lapsen varttuessa ja toisaalta ympäristön merkityksen vähenevän. Torppa, Laakso ja Poikkeus (2011) esittävät perimän osuudesta lukivaikeuksiin olevan viitteitä myös Jyväskylän Logitudinal Study of Dyslexiahankkeen (JDL) tuloksissa, joiden perusteella lapsilla, joilla oli perinnöllinen lukivaikeusriski, suoriutuivat heikommin lukutesteissä, kuin luokkakaverinsa. Lukivaikeusriskin omaavat lapset olivat myös enemmistönä hitaiden lukijoiden joukossa.

Uusitalo-Malmivaaran (2009) mukaan dyslektikkojen pulmana ei ole vain teknisen lukutaidon saavuttaminen, vaan perusongelmana on usein nimeämisen hitaus, joka estää lukemisen sujuvoitumisen. Tämä teoria perustuu mm. tutkijoiden Wolf, Bowers ja Biddle (2000, Uusitalo-Malmivaara 2009) näkemykseen, jossa fonologisten ja visuaalisten vastinparien täsmällinen ajallinen kohtaaminen on häiriintynyt niin, ettei lukija pysty tunnistamaan riittäväällä nopeudella ortografisia kuvioita. Tutkijat korostavat puutteiden erilaista luonnetta jakamalla dyslektikot vielä kolmeen eri ryhmään nimeämisen taitojen perusteella. Tutkijoiden Wolf, Bowers ja Biddle (2000, Uusitalo-Malmivaara 2009) mukaan ensimmäisellä ryhmällä puutteet ovat fonologisessa tietoisuudessa ja kirjainäänneyhteyden oppimisessa. Toisella ryhmällä hidas nimeäminen vaikeuttaa ortografista prosessointia ja lukemisen sujuvuutta. Kun taas tutkijat esittä-

vät kolmannella ryhmällä olevan vaikeutta sekä fonologisissa taidoissa että nimeämisessä ja lukemisen ongelmat ovat siten erityisen vakavia.

Hyperleksia. Näiden puutteiden lisäksi lukemisen kehittymistä häiritsee mm. Aaronin (1989, Uusitalo- Malmivaara 2009) mukaan hyperleksia, joka on tekstinymmärtämisen vaikeutta. Tutkija päättelee, että hyperlektikolla on toimiva tekninen lukutaito, mutta hän ei muista tai tajua lukemansa tekstin keskeistä sisältöä. Hän ei myöskään yhdistele tietoja tai tee päätelmiä lukemisensa aikana. Holopaisen (2003) tutkimus osoittaa, että tekstinymmärryksen vaikeudet ovat selkeästi dysleksiaa yleisempiä, ja niistä kärsii joka viides 3.- ja 9. luokkalainen.

Kaikki pulmat lukemisessa eivät kuitenkaan ole Stanovichin (1988) mukaan dysleksiaa tai hyperleksiaa, sillä suuremman osan ongelmista muodostavat laaja-alaisemmat lukemiseen liittyvät pulmat sekä teknisessä lukutaidossa että tekstin ymmärtämisessä. Tutkija arvelee tähän liittyvän kielellisen kehityksen viivästyneisyyttä ja pulmia useiden kognitiivisten taitojen alueilla.

Lukeminen interventiona. Torppa, ym. (2011) korostavatkin, että hyvillä lukemaanopettamisjärjestelyillä voidaan vaimentaa geneettisistä lähtökohdista kumpuavia vaikeuksia. Berninger ja Lyon (2001), Richards, ym. (2000), sekä Reid ja Wearmouth (2002) osoittavat, että aktiivisen lukemisharjoittelun tuottamista positiivisista tuloksista dyslektikoilla on saatu muitakin rohkaisevia tutkimustuloksia, sillä tehokkaiden interventioiden jälkeen aivokuvauksissa ei huomattu merkittävää eroa dyslektikon ja normaalisti lukevan aivoissa, mikä on kannustava havainto opettajille ja vanhemmille lukemisen harjoitteluun.

Stanovich (2008) selittää lukemissujuvuuden yksilöllisiä eroja Matteus-efekti-termillä, jolla hän tarkoittaa sitä, että lukemiseen motivoituneet lapset lukevat paljon, jolloin heidän lukemissujuvuutensa ja sanavarastonsa kehittyvät edelleen ja lukeminen on siten helpompaa. Leppänen, Niemi, Aunola ja Nurmi (2004) toteavatkin lukemissujuvuuden kehittyvän lukemalla enemmän ja etenkin niiden lasten, joilla on haasteita lukemisessaan, tulisi lukea enemmän, sillä ilman harjoitusta he jäävät helposti ikätovereistaan jälkeen lukutaidon kehitymisessä. Leppänen, ym. (2004) päättelevät lukutaidon hitauden ja työläyden

olevan syitä lukemisen vähäisyyteen ja siten hyvien ja huonojen lukijoiden välillä erot vain kasvavat ajan myötä.

Aro, Oraluoma, Peura, Pöyliö ja Salmi (2012) ovat saaneet toisenlaisia tutkimustuloksia esittäessään, että hitaimmat lukijat eivät eronneet niinkään lukemisen määrässä, vaan todennäköisesti he käyttivät lukemiseensa enemmän aikaa kuin sujuvasti lukevat. Voidaan siis todeta, että on tärkeää löytää tuen keinoja ja motivoida myös hitaita lukijoita lukemaan enemmän ja monipuolisemmin, mutta tärkeää on myös antaa hitaille lukijoille enemmän aikaa lukemiseensa. Seuraavassa jaksossa perehdytään aikaisempiin tutkimuksiin, joissa on tutkittu kodin antaman tuen merkityksiä lukemiselle.

3 KOTI JA LAPSEN LUKUHARRASTUNEISUUS

3.1 Kodin kasvatustietoisuus lukutaidon selittäjänä

Lahdes (1997, 113–114) ja Kärkkäinen (1990, 46) kuvailevat tutkimuksiinsa perustuen kasvatustietoisia vanhempia lapsensa kehityksestä kiinnostuneiksi ja että tällaiset vanhemmat vaativat jo varhain lapseltaan koulutavoitteita. Vanhemmat osaavat tällöin myös yleensä tukea ja auttaa lastaan pääsemään näihin tavoitteisiin.

Tällaisia tavoiteltavia taitoja ovat muun muassa huolellisuus, tehtävien loppuun suorittaminen, velvollisuudentunto, itsekuri, oikeudentaju ja yhteiselämän pelisäännöt. Kasvatustietoiset vanhemmat vaikuttavat usein lapseen myös keskusteluin ja käytöstavoin sekä kirjojen lukemisen ja harrastusten keinoin. Näillä kasvatustavoilla vanhemmat helpottavat monin tavoin lapsen koulunkäyntiä. Myös Vygotsky (1994) ja Weinberger (1996) korostavat ympäristön merkitystä lapsen kehityksessä; lapsi voi aikuisen tuella saavuttaa kehityksensä uuden tason ja yltää vaativampiin kognitiivisiin suorituksiin kuin yksin.

PIRLS- tutkimukset (Progress in International Reading Literacy Study, 2011) osoittavatkin, että vanhempien tietoisuutta varhaisten oppimiskokemus-

ten merkityksestä olisi lisättävä, sillä sen todetaan olevan vahvasti yhteydessä lukutaidon kehittymiseen. Vaikka varsinainen lukutaito opitaankin useimmiten koulussa, on koulussa vietetty aika rajallista, ja sen vuoksi vapaa-ajalla saadut lukukokemukset ovat merkittäviä. Suomessa perheissä luetaan yleisesti paljon, sillä suomalaisvanhemmat arvostavat lukemista, josta myös kansainväliset PIRLS- tutkimussarjat kertovat. Edellä mainitut tutkimukset ovat lisäksi osoittaneet, että varhaisilla lukukokemuksilla on yhteyttä lasten lukutaitoon neljännessä luokalla.

Samansuuntaisia päätelmiä tutkimuksillaan on tehnyt myös Baghban (1984), jonka mukaan lasten hyviä lukemisentaitoja edelsi satujen ja tarinoiden kuunteleminen, joita vanhemmat lukivat heille. Myös Verhoeven, van Leeuwen ja Vermeer (2011, 19–20) päättelevät tutkimuksessaan lapsen sanavaraston laajuuden olevan yhteydessä myöhempään lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehittymiseen peruskoulun alaluokilla. Verhoeven, ym. (2011, 19–20) mukaan lapsen sanavaraston ollessa laaja, myös sanojen tunnistaminen on sujuvampaa, samoin kuin luetun ymmärtäminen etenee tällöin nopeammin.

Huolimatta suomalaislasten melko runsaista kotona saaduista lukukokemuksista, lasten on Aunolan (2000) mukaan havaittu eroavan toisistaan jo koulun alkaessa toisistaan suhtautumisessaan oppimistilanteisiin ja koulunkäyntiin: uusien tehtävien edessä osa lapsista on innostuneita, toisten ollessa pelokkaita ja ahdistuneita. Aunola (2000) esittää lasten koulussa käyttämien työskentelytapojen olevan yhteydessä myös heidän koulusuoriutumiseensa ja oppimistuloksiinsa: hyvin koulussa menestyvien lasten ollessa sitkeitä ja tehtäväsuuntautuneita, kun taas heikosti koulussa menestyvien lasten ollessa tehtäviä vältteleviä ja epäonnistumista ennakoivia sekä helposti luovuttavia haasteiden edessä. Tällaisten tehokkaiden työskentelytapojen, kuten usko omaan onnistumiseen, tehtäväsuuntautuneisuus ja sinnikkyys on havaittu useissa tutkimuksissa olevan yhteydessä hyvään koulumenestykseen (Cantor, 1990; Diener & Dweck, 1978).

Kervinen ja Aunola (2013) ovat kartoittaneet vanhemmat, opettajat ja lapsen oppiminen -tutkimushankkeessaan (VALO) ensimmäisen kouluvuoden

aikana erilaisten perhe- ja kouluympäristöön liittyvien tekijöiden merkitystä lasten työskentelytapojen kehityksessä. Tämän hankkeen osatutkimuksessa tutkijat ovat selvittäneet, kuinka vanhempien tapa olla vuorovaikutuksessa lapsensa kanssa eli vanhemman kasvatustyyli on yhteydessä lasten koulussa käyttämien työskentelytapojen muotoutumiseen ensimmäisen kouluvuoden aikana.

Vanhempien kasvatustyylien tutkimus on lähtöisin Diana Baumrindin (1971, 1989) kehittelemästä teoriasta, jonka mukaan kasvatustyyli voidaan kuvailla lämpimyydellä (käytetty myös termiä vastaanottavuus) ja kontrolloivuudella (käytetty myös termejä vaatavuus ja behavioraalinen kontrolli). Tutkijan mukaan kontrolloivuuteen kuuluu kasvatuksessa lapsen toiminnassa sääntöjen ja vaatimusten noudattamisen valvominen. Lämpimyydessä puolestaan kuvastuu vanhempien lastaan kohtaan osoittama huolenpito, kannustus ja lapsen tarpeisiin vastaaminen sekä lämpimän vuorovaikutusilmapiirin ylläpitäminen.

Vanhempien antamaa tukea lapsen koulunkäyntiin ovat tutkineet lisäksi mm. Vincent ja Martin (2005, 116-117), joiden mukaan vanhempien antama tuki lapsen koulunkäyntiin riippuu useista tekijöistä, kuten perhekulttuurista, vanhempien koulutuksesta sekä taloudellisesta tilanteesta. Jos vanhemmalla on koulun kanssa tasavertaisen kumppanin rooli, nähdään sillä olevan vaikutusta oppilaan toimintaan ja menestymiseen koulussa.

Perhekulttuurista kirjoittaa myös Smith (2010), joka toteaa kodin lukemistapojen olevan sosiaalisesti opittua käyttäytymistä, kuten se, mitä kirjoista ajattellaan, puhutaan, ja se mitä kirjoilla tehdään. Tätä ajatusta tukee Morrow ja Gambrell (2001), jotka tuovat esiin vuorovaikutuksen merkityksen luettaessa kertomusta. Edellä mainitut tutkijat ovat havainneet, että vuorovaikutuksen laatu kertomusta luettaessa johtaa myönteisiin tuloksiin paremmin kuin pelkkä tarinan lukeminen. Tutkijat päättelivät, että tekstistä keskusteleminen lapsen kanssa tarjoaa lapselle enemmän tilaisuuksia tulkita kirjallisuutta sekä pohtia sitä ajattelun korkeammilla tasoilla. Seuraavassa luvussa tarkastellaan kodin lukemistapoja ja kodin lukemiseen kannustavan ympäristön hyödyistä lapselle.

3.2 Kodin lukukulttuurin vaikutus lasten lukemiseen

Clay (1979), Korkeamäki (1996), Sulzby (1989) sekä Teale ja Sulzby (1986) osoittavat, että lapsen lukutaito ei kehity hetkessä lukemaan opettamisen myötä vaan kehitystä tapahtuu yhdessä muiden kielellisten taitojen kanssa, joita tukevat jo siihen asti opitun luku- ja kirjoitustaidon taustalla olevat taidot, tiedot asenteet ja ympäristö. Lerkkasen, Rasku-Puttosen, Aunolan ja Nurmen (2004a) tutkimusten mukaan suomalaisista koulunkäyntinsä aloittavista lapsista noin kolmannes lukee sujuvasti. Lonigan, ym. (2000) sekä Scarborough (1998) pohtivat, mistä osa lapsista saa sujuvan lukemisen valmiudet, sillä varhaiset yksilölliset erot näissä taidoissa ovat suhteellisen pysyviä päiväkodista lähtien lapsen elämässä.

Näitä lasten varhain hankkimia lukemisen taitoja ovat tutkineet mm. Senechal ja Le Fevre (2002), joiden mukaan osa taidoista on saavutettu erityisellä harjoituksella kotona tai päiväkodissa. Heidän viisi vuotta kestäneessä lasten varhaisten kielellisten- ja lukemistaitojen pitkittäistutkimuksessa oli mukana 168 lasta. Senechalin ja Le Fevren (2002) tutkimuksessa selvitettiin tekijöitä jotka ovat yhteydessä lapsen varhaisiin kielellisiin kokemuksiin kotiympäristössä, myöhempään kielen oppimisen vastaanottavuuteen sekä kehittyviin kielellisiin- ja lukemisen taitoihin. Tutkijat havaitsivat yhteyttä lasten kirjoista saamien kokemusten ja lasten 3. luokan lukemisen taitojen välillä. Lisäksi vanhempien osallistuminen lastensa lukemaan ja kirjoittamaan opettamiseen oli Senechalin ja Le Fevren (2002) mukaan yhteydessä varhaisten kielellisten taitojen kehittymiseen. Tutkijat päättelevätkin varhaisten kielellisten taitojen ennakoivan suoraan sanan lukemistaitoa 1. luokan lopulla, samoin kuin lukemistaitoa ja lukemisen ymmärtämisen taitoja 3. luokalla.

Silvén (2008) toteaaakin, että parasta, mitä vanhemmat voivat tarjota lapselleen lukemaan oppimisen edistämiseksi, on tarjota lapselle kielellisesti virikkeinen kasvuympäristö. Tästä esimerkkinä tutkija mainitsee lapsen sanaston kehittymistä ja sanojen ymmärtämistä aktivoivan nimeä ja kehu- lukutavan, jossa vanhempi keskustellen lapsen kanssa suuntaa lukiessaan lapsen huomion kirjan kuviin ja tapahtumiin kertomalla esimerkiksi: katso, siinä on kissa. Seuraa-

vaksi vanhempi pyytää lasta näyttämään kirjasta kysymällä: missä kissa on? Silvénin (2008) mukaan on tärkeää kehua lasta oikeista vastauksista ja vahvistaa sanallisesti: hyvä, siinä on kissa. Tällainen lukutapa vaikuttaa tutkijan mukaan voimakkaasti lapsen sanaston kasvuun ja kielen aktiiviseen kehittymiseen.

Campbell (1995, Nurmilaakso 2006) esittää hieman toisenlaisen näkökulman kirjasta keskusteluun painottaen kyselyn tärkeyttä kirjasta ja sen sisällöstä etukäteen lapsen motivoimiseksi ja huomion kiinnittämiseksi oleellisiin asioihin. Keskustelu ennen kirjan lukemista ja kiinnittäminen huomio kirjan nimeen sekä kuvien peittäminen rohkaisee tutkijan mukaan lapsia tekemään ennustuksia kirjan tulevista tapahtumista. Kertomuksen jälkeen tehdyt kysymykset laajentavat puolestaan Campbellin mielestä lasten ymmärrystä sisällöstä, avaa keskustelua, kuvailua ja ajattelua kyseisestä aiheesta.

Jaettu lukukokemus. Reese ja Cox (1999) sekä Whitehurst ja Lonigan (1998) toteavat ympäristöön liittyvän tärkeän kokemuksen jaetusta lukukokemuksesta, jossa aikuinen lukee ääneen, ja lapsi kuulee painetun tekstin muuttuvan puheeksi. Ääneen lukemisen hyödyistä kirjoittaa myös Rasinski (2003, 2004) painottaessaan lukemisen kuuntelua lukusujuvuuden edistäjänä. Lukemisen kuuntelulla lapsi saa sujuvan lukemisen mallia tulkitsemisesta ja kuulee miltä sujuva lukeminen kuulostaa.

Aikuisen osuutta lapsen lukemisen harjoitteluun on tutkinut muun muassa Huemer (2009, 72–74) verratessaan erilaisten lukemisharjoitteiden vaikutuksia nimenomaan lukunopeuden kasvattamisessa itävaltalaisilla, saksankielisillä lapsilla. Tutkijan käyttämät menetelmät olivat: 1) toistavan lukemisen harjoittelua tietokoneohjelmalla ja 2) aikuisen ohjaama yleisen lukemisen harjoittelu. Huemerin toistavan tietokoneharjoittelun pohjana oli puhutun ja kirjoitetun kielen vastineiden harjoittelu, kun taas aikuisen ohjaamassa harjoittelussa aikuinen ja lapsi lukivat yhdessä. Molempien ryhmien harjoittelujakso kesti viisi viikkoa ja sitä toteutettiin joka koulupäivä 15 minuuttia kerrallaan.

Tutkimustulokset osoittivat Huemerin (2009, 72–74) mukaan aikuisen ohjaaman yleisen harjoittelun johtavan sekä yleisen lukunopeuden lisääntymiseen, että myös parannuksiin tehtävässä, joka mittasi erityisesti tietokonehar-

joittelun vaikutuksia eli konsonanttiyhdistelmiä sisältävien sanojen lukemisessa. Huemer (2009, 72–74) ei pidä näiden harjoittelujen vaikutuksia kuitenkaan kovin laajoina, sillä tutkimustuloksiin vaikuttivat osaltaan menetelmälliset seikat, kuten että tietokoneharjoittelun vaikutuksia kartoittava tehtävä edellytti laajahkoja siirtovaikutuksia tietokoneharjoittelusta testitilanteeseen. Myös Baker, Gersten ja Keating (2000) ovat päätelleet, että paraskaan opettaja isossa oppilasryhmässä ei korvaa sitä kasvatuksellista tilannetta, joka syntyy aikuisen ja lapsen istuessa kahden jakamassa lukemisen taitoa.

Kodin lukukulttuuri (home literacy) Senechal ja Cornellin (1993) mukaan kodin lukukulttuurin (home literacy) nähdään olevan vahvasti yhteydessä lapsen kielellisiin taitoihin, mikä näkyy mm. kirjainten nimeämisessä ja esikirjoitustaidoissa, sekä lasten laajana sanavarastona. Kyseiset tutkijat esittävät lisäksi näiden varhain hyvin kehittyneiden kielellisten taitojen näkyvän lapsen lukutaidon kehityksessä koulun alkaessa, jolloin lukemissujuvuus muodostuu tärkeäksi tavoitteeksi. Barton (2007) selventää, että "literacy" tarkoittaa lukemisessa ja kirjoittamisessa tarvittavien taitojen monipuolista hallintaa ja siten voidaan puhua yleisesti tekstitaidoista.

Myös suomalaisessa oppimisvaikeustutkimuksessa on nostettu esille vanhempien selkeä vaikutus lapsen taitoihin. Vanhempien tulkinnoilla lapsestaan ja heidän uskomuksillaan lapsen suoriutumiseen on todettu olevan vaikutusta lapsen suoriutumistyyliin ja oppimiseen. Siksi on perusteltua huomioida myös vanhemmat lasten lukemissujuvuuden harjoittamisessa. (www.nmi.fi, luettu 21.8.2014)

Marriot (1995, 65) mainitsee satujen ja tarinoiden lukemisen kehittävän monin tavoin lasta ja että lukeminen on arvokasta lapsen iästä tai lukemisen tasosta huolimatta. Sloan (1991) päätelee tarinoiden lukemisen laajentavan lasten peruslukemisentaitoja, jotka kehittävät heistä lukijoita ja kirjoittajia. Voidaan todeta, että lasten varhaisilla kokemuksilla kirjojen ja lukemisen kanssa luodaan väylä sujuvaan lukemiseen.

Kärki (2004) esittää, että lukemisharrastuksen on todettu periytyvän vanhemmilta lapsille siten, että nähdessään lukemisen olevan osa vanhempien ar-

kipäivää lapset pitävät sitä luonnollisena osana arkea. Tätä selittää myös Katzirin (2008, Burgess 2002) tutkimukset kodin lukuympäristöstä, Home literacy environment (HLE), jossa nähdään merkityksellisenä lapsen lukuharrastuksen kehittymiselle se, että lapset näkevät vanhempiansa lukemisen tapoja ja että lapset lukevat yhdessä vanhempiansa kanssa. Katzir (2008, Baker & Scher 2000) lisää, että vanhempien lukemista kohtaan osoittama kiinnostus ennakoi lapsella ensimmäisellä luokalla motivaatiota lukemista kohtaan.

Campbell (2009) esittää, että lapsille, joille ei ole luettu kotona, pitäisi lukea säännöllisesti koulussa, jolloin aikuinen laajentaa lapsen lukukokemuksia ja keskustele tarinan yksityiskohdista lapsen kanssa. Linnakylä ja Malin (2004) toteavat, että vaikka vanhempien kotikulttuuriin onkin vaikeaa vaikuttaa, olisi lukemisen tärkeyttä syytä tuoda esiin vanhemmille.

Kodin kulttuurinen virikkeisyys näkyy Linnakylän (2000, 99) mukaan myös myöhemmässä vaiheessa nuorilla PISA 2000-tutkimuksessa, joka osoittaa kodin kulttuurisen tason olevan vahvasti yhteydessä suomalaisnuorten korkeaan lukemisen tasoon. PISA- tutkimusohjelmalla pyritään arvioimaan kansainvälisesti nuorten osaamista lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden sisältöalueilla. Linnakylä (2000, 99) jatkaa, että keskeisimpänä tutkimuskysymyksenä PISA-ohjelmassa tarkastellaan osaamisen tasoa OECD maiden kesken. Kiinnostuksen kohteena eivät siis ole yksittäiset koulut tai oppilaat, vaan arvioitavana on koko 15-vuotiaiden ikäluokka ja koulutusjärjestelmä.

Huippulukutaidon saavuttaminen. Linnakylä ja Malin (2004, 123) esittävät PISA-ohjelmassa tehtyä oppilaskyselyä oppilaiden kodin kulttuuriympäristöstä, perherakenteesta sekä vanhempien sosioekonomisesta asemasta ja maahanmuuttajataustasta. Linnakylän ja Malinin (2004, 123–124) mukaan huippulukutaidon mahdollisuus nuorella kasvoi, jos oppilas oli tyttö ja jos käsitys itsestä oppijana oli vahva ja kotikieli oli suomi suomenkielisissä tai ruotsi ruotsinkielisissä kouluissa. Samoin huippulukutaidon saavuttamista tukivat kotitaustaan liittyen kodin vahva sosioekonominen tausta, kuten myös kotikirjaston laajuus. Kotitaustaan liittyvistä tekijöistä lukutaitoa heikentäviä tekijöitä olivat perheen alhainen sosioekonominen status sekä maahanmuuttajatausta. Sen sijaan Lin-

nakylä ja Malin (2004, 126) mainitsevat pienen perheen ja kulttuurisen kommunikoinnin aktiivisuuden kotona kotitautaan liittyvinä riskiä vähentävinä tekijöinä. Nämä tekijät eivät kuitenkaan selittäneet huippulukutaitoa.

Elleyn (1994) ja Fredrikssonin (2002) mukaan kansainvälisissä tutkimuksissa usein merkityksellisiksi ovat osoittautuneet ainakin seuraavat nuoriin liittyvät tekijät: sukupuoli, käsitys omasta oppimisesta, motivaatio ja lukuharrastukseen sitoutumisen taso. Tutkijat esittävät, että yleisimpiä taustavaikuttajia ovat olleet sellaiset kotikulttuuriin sekä taloudelliseen ja etniseen taustaan liittyvät tekijät, kuten vanhempien koulutuksen taso ja sosioekonominen asema, kodin kirjojen määrä ja kulttuuriharrastukset, samoin kuin perheen etninen ja kielellinen tausta.

Taube ja Mejding (1996, Linnakylä 2004, 117) ovat selvittäneet IEA:n luku-taitotutkimuksen aineiston perusteella heikosti, keskinkertaisesti ja erinomaisesti lukeneiden 14-vuotiaiden nuorten taustavaikuttajia yhdeksässä maassa Suomen ollessa mukana tutkimuksessa. Parhaiten erotteleviksi selittäjiksi osoittautuivat tutkijoiden mukaan Suomessa oppilaiden omat käsitykset itsestä lukijana, vapaa-ajalla lukemisaktiivisuus sekä kodin kirjojen määrä.

Elley (1994, 226) tuo esiin monien maiden nuorten yliarvioivan lukemisaavutuksiaan, joihin eivät kuitenkaan lukeutuneet Suomen, Unkarin, eivätkä myöskään Hong Kongin ja Singaporin nuoret. Yleisesti kuitenkin oli tavallista, että tytöt arvioivat lukemisentaitonsa paremmiksi kuin pojat, ja varsinkin aiheellisesti. Elleyn (1994, 226) mukaan vertailtaessa erinomaisia lukijoita keskinertaisiin, merkittävin erottava tekijä oli vapaa-ajan lukemisaktiivisuus. Riski heikkoon lukutaitoon kasvoi pojilla, joiden käsitys itsestään oppijana oli heikko ja joilla esiintyi ahdistuneisuutta. Tähän liittyi Elleyn (1994, 226) tutkimusten mukaan myös vähäinen sitoutuminen lukemiseen vapaa-ajalla, tietokoneella jatkuvasti pelaaminen ja se, että perhe oli monilapsinen, molemmat vanhemmat olivat muualla kuin Suomessa syntyneitä, kuten myös kodin sosioekonomisen taustan alhaisuus, ja ettei kotona ollut mahdollisuutta keskustella yhteiskunnallisista kysymyksistä, tai laajasti käsitettynä kulttuuriin liittyvistä aiheista. Toisaalta Elleyn (1994, 225) mukaan selvimmin perheen sosioekonomisella asemalla

la ja varallisuudella oli positiivista vaikutusta nuorten lukemiseen kehitysmaissa ja vähemmän merkityksellisiä varakkaimmissa maissa ja Hong Kongissa. Kodin monipuolinen kirjallisuus ja lehdet vaikuttivat positiivisesti samassa määrin nuorten lukutaitoon kaikissa maissa. Lisäksi Elley (1994, 226) mainitsee IEA:n lukutaitotutkimuksessa havaitun, että niissä maissa, joissa varsinainen lukemisen opetus alkoi jo viisivuotiaana, pojat menestyivät tyttöjä huonommin luetun ymmärtämisessä ja sanan tunnistamisessa. Siten varhain alkava muodollinen opetus ei näyttäisi hyödyttävän hitaasti kypsyviä poikia.

Sulkusen ja Välijärven (2012) mukaan PISA-arvioinnin tulokset ovat osoittaneet tyttöjen lukevan kaikissa maissa poikia paremmin, mutta Suomessa ero tyttöjen hyväksi oli OECD- maiden suurin. Meillä heikoissa lukijoissa oli selvästi enemmän poikia kuin tyttöjä ja erinomaisissa lukijoissa tytöt olivat puolestaan enemmistönä verrattuna poikiin. Lopuksi Sulkunen ja Välijärvi (2012) toteavat, että PISA-tutkimus on myös osoittanut tyttöjen harrastavan selvästi enemmän lukemista kuin poikien.

3.3 Asenteiden ja motivaation vaikutus lukemiseen

Allen, ym. (1991) kirjoittavat lukuharrastukseen sitoutumisesta, jolla tarkoitetaan omaehtoista, aktiivista, säännöllistä ja pysyvää lukuharrastusta. Guthrie ja Wigfield (2000) kuvaavat tällaisia lukuharrastukseen sitoutuneita oppilaita sisäisesti motivoituneiksi ja erilaisia tekstejä sekä omaksi ilokseen että jotakin varten lukeviksi. Motivaatio on Dembon ja Selin (2008) sekä Kauppilan (2003) mukaan sisäinen tila, joka ohjaa käyttäytymistä kohti tavoitetta ja päämäärää. Sisäisessä motivaatiossa tavoite liittyykin Bymanin (2002) mukaan itse toimintaan, jolloin sisäisesti motivoitunut yksilö toimii vapaaehtoisesti, ilman pakkoa tai palkkiota odottaen. Ruohotie (1998) selventää, että tämän lisäksi motivaatio ja oppiminen liittyvät toisiinsa motivaation vaikuttaessa sekä oppimisen laatuun että määrään ja siksi opetustilanteissa opettajan tulee huolehtia siitä, että oppilaan motivaatio opeteltavaan asiaan herää ja säilyy.

Myös Lerkkänen (2006) on kirjoittanut oppilaan lukemisen harjoitteluun vaikuttavasta motivaatiosta, johon keskeisesti vaikuttaa lapsen näkemys itsestään oppijana ja lukijana. Lehtosen (1998) mukaan motivaatiota pidetäänkin aivan keskeisenä lukemiseen vaikuttavana tekijänä, joka suuntaa aktiivisuutta ja saa jakamaan kestävyyttä vaativissa oppimistilanteissa. Tutkijan mielestä motivaatio ei kuitenkaan liity pelkästään ponnistuksiin, vaan myös siihen, mitä lukijat ajattelevat itsestään, tehtävästään ja suorituksestaan.

Lehtonen (1998) esittää, että heikot lukijat voivat kokea harjoitus- ja opetustilanteet suoriutumis- ja arviointitilanteina, jolloin saatu palaute koetaan arvioksi omasta hyvydestä tai huonoudesta. Taitava lukija sen sijaan kokee vastaavankaltaiset tilanteet oppimistilanteina, joista saatu palaute kehittää häntä edelleen oppijana ja lukijana. Bakerin ja Scherin (2002) mukaan tätä edesauttaa vanhempien positiivinen asenne lukemista kohtaan, joka puolestaan ennustaa lapsen motivaatiota lukemista kohtaan koulun alussa.

Saarinen ja Korhokangas (1998) muistuttavatkin tutkimuksessaan, että lapsen lukemismotivaation kehittymisen kannalta lapsen oma kirjavalinta on erittäin tärkeä. Siinä missä aikuinenkin, myös lapsi pitää siitä, että hän saa valita, mitä kirjaa ryhtyy lukemaan. Vanhemmat, opettaja ja kirjaston työntekijät voivat antaa tietoa kirjoista valintojen perustaksi. Saarinen ja Korhokangas (1998) toteavatkin, että omien valintojen tekoon on hyvä harjaantua jo varhain.

Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola ja Laine (2003) osoittavat suurella osalla koulunsa aloittavista ensiluokkalaisista motivaation olevan riittävää lukemaan oppimiseksi, eikä lukemisen taso näyttäisi vaikuttavan motivaation suuruuteen. Kuitenkin, Poskiparran ym. mukaan jo ensimmäisen luokan kevääseen mennessä heikkojen lukijoiden kohdalla tehtävään suuntautunut toiminta vähentyy, kun taas hyvillä lukijoilla tehtävä-orientaatio näyttäisi säilyvän. Lukumotivaation saavuttaminen on Dechantin ja Smithin 1976, sekä Sarmavuoren (1979) mielestä hyvin tärkeää, koska siihen liittyvät piirteet, kuten kiinnostus lukemista kohtaan, lukukohteiden etsintä ja lukemisen määrä ovat osoittautuneet lukutaidon oppimiseen yhteydessä oleviksi tekijöiksi. Tätä vahvistaa myös Heleniuksen (2004) ensimmäisen luokan oppilaita koskeva tutkimus (ks. Lerkkänen

2006, 42), jonka mukaan motivaatio harjoitella lukemista väheni ja tehtävien vältteleminen alkoi jo joulukuun mennessä, jos lukemisen opettelu ei sujunut odotusten mukaisesti.

Stanovich (1986) onkin tuonut esiin lukemisen kokonaisvaltaisen merkityksen, joka vaikuttaa kaikkeen tekemiseen ja näin ollen hidasta lukemaan oppiminen aiheuttaa kognitiivisia, käyttäytymiseen liittyviä ja motivationaalisia seurauksia, jotka samalla hidastavat myös muiden taitojen edistymistä. Vuorisen (1998, 186–189) mukaan motivaatiota kasvattavat onnistumiset, johon koululla on ratkaiseva osuus. Tutkija jatkaa, että lapsen kokiessa selviytyvänsä koulussa, hänelle syntyy ahkeruuden tunne keinoksi ylläpitää sisäistä eheyttään, mikä näkyy lapsessa yrittämisenä, hallinnan tunteena ja luontevana itsevarmuutena.

3.4 Kirjallisuuden laatu ja määrä lasten lukemisessa

Elley (1994) esittää lukutaitoon liittyvän vahvasti lukemisaktiivisuuden ja lukemisen harrastamisen. Lukemisaktiivisuutta puolestaan edistää monin tutkimuksin todistetusti hyvä lukutaito ja lukuharrastus. Elleyn mukaan tästä kertoo myös kansainvälinen IEA-järjestö (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tutkimuksineen, joka vertaili 14-vuotiaiden nuorten koulumenestystä lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden opiskelussa, joista lukutaidon vertailussa mukana oli 32 maata vuonna 1991.

Linnakylä, ym. (2000) toteavat, että kyseisessä IEA-järjestön tutkimuksessa suomalaisnuorten lukutaito oli hyvätasoista erityisesti dokumenttien käytössä ja myös heikoimpien oppilaiden lukutaidon taso osoittautui korkeaksi, mikä viittaa suomalaisen erityisopetuksen hyvään tasoon. Sen sijaan suorasanaisten kertovien tekstien ja tiedottavien asiatekstien lukemisessa on silti parannettavaa sekä heikoimpien, että parhaimpien oppilaiden taidoissa.

Tosin Linnakylä ym. (2004) esittävät, että PISA-tutkimuksissa vuonna 2000 lukukokeiden perusteella suomalaisnuoret olivat OECD-maiden parhaita luki-joita sekä lineaarisesti etenevien suorasanaisten tekstien (mm. asiatekstit, kerto-

vat tekstit, ohjeet että epälineaaristen dokumenttien (mm. kuviot ja graafit, taulukot ja kartat) ymmärtämisessä, tulkinassa ja arvioinnissa. Linnakylä, ym. (2004) arvelevat tässä olevan eduksi eri oppiaineiden tunnilla hankitut lukemisvalmiudet kuvioista, taulukoista ja kartoista, sekä koulun ulkopuolella sanomalehtien ja tietoverkon lukeminen. Tulevaisuuden arjen ja työtehtävien kannalta nuorten lukutaito onkin tutkijan mielestä hyvä ja osuvasti painottunut.

Linnakylä (2002) lisää, että suomalaiset nuoret olivat PISA -tutkimuksessa vuonna 2000 vahvoilla myös lukuharrastuksissaan OECD- maita vertailtaessa, mutta tyttöjen ja poikien lukemiseen sitoutumisen ero oli tyttöjen hyväksi osallistuneiden maiden keskuudessa suurin. Tätä selittää Linnakylän mielestä suomalaisten tyttöjen poikkeuksellisen vahva sitoutuminen lukuharrastukseen. Kyseisen tutkimuksen mukaan suomalaisista nuorista 78 % ilmoitti lukevansa päivittäin ainakin jonkin aikaa omaksi ilokseen ja eniten, etenkin pojat lukivat sanomalehtiä ja sarjakuvia, kuten myös sähköpostia ja verkkosivuja, sekä tietokirjallisuutta.

Tutkimus osoitti Linnakylän (2002) mukaan myös sen, että tytöt lukivat selvästi poikia enemmän kaunokirjallisuutta ja aikakauslehtiä. Kun taas pojista jopa 41 % ilmoitti, ettei lue omasta halustaan koskaan kaunokirjallisuutta, kun tytöistä näin ilmoitti ainoastaan 10 % . Nuorista suurin osa (29 %) ilmoitti lukevansa omaksi ilokseen vain joko puoli tuntia tai vähemmän päivässä. Linnakylän (2002) mielestä haasteen äidinkielen opetukselle asettavatkin ne nuoret, jotka eivät lue päivittäin lainkaan omaksi ilokseen. Heitä oli Suomessa 22 % , eli yksi viidestä nuoresta ja joka kolmas oli poika. PISA -tutkimus osoitti kuitenkin kansallisesti päivittäisen lukemisen yhteyden lukutaitoon olevan vahvaa, etenkin Suomessa.

Linnakylä (2002, 165–166), Linnakylä, Kupari ja Reinikainen (2002, 82), Silvey (2002, 23) ja Sullivan (2009, 28,62) päätyvätkin toteamaan, että tytöillä ja pojilla on erilaiset lukemiskulttuurit. Ero tyttöjen eduksi näkyy kiinnostuksessa lukemiseen, lukuharrastukseen sitoutumisessa, samoin kuin lukemiseen käytyessä vapaa-ajassa ja kirjaston aktiivisemmassa käytössä. Edellä mainittujen

tutkijoiden mukaan ero tyttöjen ja poikien välillä näkyy lisäksi siinä, että pojat valitsevat mieluiten miesten kirjoittamia kirjoja ja heidän lukemisensa on usein päämäärätietoista. Lukemisella pojat haluavat saavuttaa jotakin, kuten esimerkiksi tietoa asioista ja maailmasta.

Myös Saarinen ja Korkiakangas (2009) ovat tehneet tutkimusta nuorten lukemisharrastuksesta, joka kertoo samansuuntaisista tuloksista kuin IEA-järjestön ja PISA-ohjelman tutkimukset. Saarisen ja Korkiakangaksen (2009) vuosina 2000–2002 keräämässä aineistossa erillistutkimuksessa vastaajina oli 302 nuorta iältään 13–16 vuotta ja pääaineiston kyselyyn vastasi 762 peruskoululaista, iältään 11–16 vuotta. Tutkijoiden mukaan suurin osa pojista lukee yhdestä kolmeen tuntia viikossa ja tytöt viettävät saman verran aikaa tietokoneella. Poikien ja tyttöjen välillä eroja näkyy selvimmin jakaumien ääripäissä siten, että tytöistä vain yksi kuuluu alle tunnin viikossa lukeviin, kun taas pojissa tällaisia on vajaa kymmenesosa.

Saarinen ja Korkiakangas (2009) osoittavat tutkimuksessaan, että suurimmat erot on vähintään 21 tuntia viikossa tietokonetta käyttävien osuuksissa: poikia on heissä moninkertaisesti enemmän kuin tyttöjä. Tutkijat selvittivät myös kirjojen lukemisen määrää ja tutkimuksen mukaan jopa puolet pojista, ja tytöistä noin viidennes sanoo, ettei lue lainkaan tai lukee vain harvoin. Toisaalta paljonlaisesti kirjoja lukevia on pojista vajaa viidennes, kun tytöistä heitä on lähes puolet. Vastaajista suurin osa kuuluu jonkin verran lukeviin. Saarinen ja Korkiakangas (2009) mainitsevat poikien lukemisharrastusta vähentäviksi syiksi useimmiten kirjojen ominaisuudet ja kiinnostuksen puutteen.

Tytöillä puolestaan lukemista vähentäviä syitä olivat Saarisen ja Korkiakangaksen (2009) mukaan eniten ajan ja toiseksi eniten kiinnostuksen puuttuminen. Heistä juuri kukaan ei maininnut lukemattomuuden esteeksi huonoja taitoja. Tietokoneharrastusta vähensi kiinnostuksen ja ajan puute yhtä paljon, seuraavaksi mainittiin tietokoneiden tai sovellusohjelmien ominaisuudet sekä käyttömahdollisuuksien vähäisyys. Taitojen puutteet tytöistä mainitsi noin kymmenesosa, kun taas pojista näin vastasi vain muutama prosentti.

Mainittakoon, että Saarisen ja Korkiakangaksen (2009) tutkimuksessa oli mukana myös nuoria, jotka eivät harrasta lukemista, eivätkä myöskään tietokonetta. Lisäksi mukana oli myös varsinaisia tietokoneen harrastajia, jotka eivät lue, sekä varsinaisia lukemisen harrastajia, jotka eivät juuri käytä tietokonetta, ja jotka ovat lähes kaikki tyttöjä. Korkiakangaksen (2009) mukaan tutkimuksessa esiintyi myös kummankin harrastajien ryhmä, joista noin puolet sekä lukevat paljon, että käyttävät paljon tietokonetta, puolella ryhmästä on toinen harrastus hieman toista voimakkaampi.

Huolimatta nuorten jakautumisesta osittain kirjoja lukeviin ja "nörtteihin", lukeviin ja ei- lukeviin, Saarinen ja Korkiakangas (2009) toteavat lopuksi, että nuoret pitävät kirjoja ja lehtiä edelleen mieluisina, mutta niiden asema on kuitenkin jonkin verran heikentynyt muihin suosittuihin harrastuksiin verrattuna.

3.5 Lukemissujuvuutta tukevia menetelmiä

Edellisissä luvuissa todettiin lukemisharrastuneisuuden ja sisäisen motivaation säilymisen lukemiseen ja oppimiseen olevan tärkeässä asemassa kokonaisvaltaisen koulussa oppimisen kannalta. Myös opettajan asemaa korostettiin lasten motivaation herättelyssä ja säilymisessä opeteltavaa asiaa kohtaan. Edellä kerrottiin myös vanhempien mahdollisuuksista tukea lastaan lukemisessa ja yleensäkin oppimisessa. Tällaisia sekä opettajille että vanhemmille sopivia lapsen lukemissujuvuuden harjoittamisen keinoja on muun muassa Huemerin (2009) mukaan toistolukeminen ja yleinen lukemisharjoittelu. Näitä molempia menetelmiä Huemer osoittaa olevan mahdollista harjoitella sekä itsenäisesti että tuetusti.

Toistolukeminen. Wolf ja Katzir-Cohen (2001) esittävät toistolukemisen olevan hyvä ja paljon käytetty lukemismenetelmä lukemissujuvuuden harjoittamisessa. Dowhower (1989) jakaa määritelmässään toistolukemistavat tuettuun ja ei-tuettuun lukemisharjoitteluun. Tutkijan mukaan ei-tuetussa toistolukemisessa tavoitteena on lukea samaa tekstiä niin kauan, että lukeminen suju-

voituu. Tuetussa mallissa puolestaan annetaan malli luettavasta tekstistä joko ääneen lukemalla tai nauhalta kuunneltuna, jonka jälkeen tekstiä luetaan ilman tukea. Dowhower (1989) määrittää toistolukemisen tuetuksi tahoksi lukemisharjoittelua tukevan henkilön, joka voi olla vertainen tai opettaja, mutta myös koulun ulkopuolinen henkilö. Myös Pikulski ja Chard (2005) ovat osoittaneet tutkimuksillaan, että tuttujen tekstien toistava lukeminen, avustettu lukeminen ja tekstin pilkkominen osiin ovat tehokkaita menetelmiä hitaiden lukijoiden lukemissujuvuuden kehittämiseksi. Vastaavasti lukemista voidaan tukea Dowhowerin (1989) mukaan myös erilaisilla tallennusvälineillä ja tietokoneella.

Yleinen lukemisharjoittelu. Dowhower (1989) jakaa yleisen lukemisharjoittelun toistolukemisen tavoin itsenäiseen ja tuettuun lukemisharjoitteluun. Myös tässä menetelmässä oleellista on tutkijan mielestä pyrkiä lisäämään lukemisen määrää. Erottavana tekijänä toistolukemisessa ja yleisessä lukemisharjoittelussa on Dowhowerin (1989) jaottelussa kuitenkin se, että yleisessä lukemisharjoittelussa ei toisteta samoja tekstejä useaan kertaan. Kuhn ja Stahl (2003) esittävät esimerkkinä ei-toistavasta interventiomuodosta osaavamman lukijan kanssa yhteen ääneen lukemisen, joka kehittää erityisesti ääneen lukemisen sujuvuutta.

Tutkimuksissa on havaittu jo lisääntyneen lukumäärän sekä palautteen ja mallin tekstien lukemisesta harjaannuttavan lukemisen sujuvuutta. Niilo Mäki Instituutin lukemissujuvuuden kehittämishankkeen Lukimummi ja -vaaritoiminta pyrkii osaltaan harjaannuttamaan lasten lukemisen sujuvuutta. Kyseisessä toimintamallissa vapaaehtoiset Lukimummit ja -vaarit lukevat sovittuina päivinä lasten kanssa kouluilla suunnitellun jakson ajan (www.nmi.fi).

Nopeutettu lukeminen. Eräs tällä hetkellä ajankohtainen lukemismenetelmien tukikeino on Breznitzin (2006) mukaan nopeutettu lukemisharjoittelu, jossa keskeistä on lukemisajan rajoittaminen ja tarkoitus saada lukemisnopeus mahdollisimman korkeaksi. Tutkija esittää, että tällaisella nopeutetulla lukemisharjoittelulla voidaan kehittää lukemisen nopeutta, tarkkuutta sekä ymmärtämistä. Esimerkki nopeutetusta lukemismenetelmästä on Breznitzin (2006) ke-

hittämä tietokoneharjoitusohjelma, josta on saatu hyviä tuloksia muun muassa heprean kielellä.

Chard ym. (2002) toteavat interventioiden tehokkuuden kannalta olevan tärkeää muun muassa sen, että luettava materiaali säädellään vaikeustasoltaan lapselle sopivaksi. Tutkijoiden mukaan luettavien tekstien tulisi vaikeutua asteittain suhteessa lapsen kehitystasoon. Vaikka näillä edellä mainituilla interventioilla onkin havaittu olevan myönteistä vaikutusta lukusujuvuuden kehittymiseen, tutkijat Kuhn ja Stahl (2003) arvelevat, että ei ole kuitenkaan varmaa, johtuuko niiden kautta edistyminen menetelmistä itsestään vai ylipäätään lisääntyneestä lukemisen määrästä ja lukemisen yksilöllisestä huomioimisesta.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA -ONGELMAT

Tässä tutkimuksessa selvitetään hitaiden lukijoiden, tyttöjen ja poikien ja heidän vanhempiansa näkemyksiä lasten lukemisesta sekä kodin antamasta tuesta lapsille lukemisessa. Esiin tuodaan lasten ja vanhempien näkökulmaa lasten lukuharrastuneisuuteen vaikuttavista tekijöistä, lasten lukemisen helppoudesta ja vaikeudesta sekä lasten lukemismieltymyksistä. Lisäksi selvitetään lasten saamaa tukea lukemiseensa ja koulutehtäviinsä vanhemmiltaan. Tutkimuksessa verrataan lasten kokemuksia vanhempien näkemyksiin.

Tutkimuskysymys:

- Millaiset tekijät vaikuttavat hitaasti lukevan, 2.–6. luokkalaisen lukuharrastuneisuuteen lasten ja vanhempien arvioimana?

Tutkimusongelmat:

1. Kuinka helppoa tai vaikeaa lasten lukeminen on vanhempien arvioimana
 - 1.1 Kuinka helppoa tai vaikeaa lasten lukeminen on ennen Lukumummi ja -vaari-lukutuokioita?
 - 1.2 Kuinka helppoa tai vaikeaa lasten lukeminen on Lukumummi ja -vaari-lukutuokioiden jälkeen?
2. Miten vanhempien taustatekijät vaikuttavat lasten lukuharrastuneisuuteen?

Tutkimuksen tavoitteena on siis selvittää 2.–6. luokan hitaiden lukijoiden, tyttöjen ja poikien lukuharrastuneisuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä vanhempien heille mahdollisesti antamaa tukea lukemiseen ja koulun antamiin kotitehtäviin.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus liittyy Niilo Mäki Instituutin Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluiässä -hankkeeseen, jota toteutettiin vuosina 2012–2014. Hanke on jatkoa vuosina 2006–2010 toteutetulle Lukemisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja kuntoutus -hankkeelle, jossa painotettiin tavuharjoittelumenetelmien kehittämistä ja tutkimista. Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluiässä -hankkeen tavoitteena on puolestaan kehittää, arvioida ja tuottaa uutta tietoa ja uusia menetelmiä sujuvan lukemisen harjoitteluun. (ww.nmi.fi, luettu 21.8.2014.)

Hankkeeseen kuuluvia menetelmiä ovat: 1) Yksilöinterventiot, joilla harjoitetaan kirjainten ja tavujen automatisoitumista yksilöohjauksessa, 2) Breznitzin kehittämä tietokoneharjoitusohjelma, jolla harjoitellaan lausetason lukemista sekä 3) Lukumummi ja -vaari -toiminta, jossa vapaaehtoiset mummit ja vaarit järjestävät koulussa yksilöllistä tekstien lukemishjausta.

Tähän tutkimukseen valittiin Lukumummi ja -vaari-toiminta, koska kiinnostuksen kohteena olivat toiminnan puitteissa 2.–6. luokan hitaille lukijoille tehdyt haastattelut ja heidän vanhemmilleen tehdyt kyselyt lasten lukuharrastuneisuudesta sekä vanhempien antamasta tuesta lasten lukemiseen ja koulun antamiin kotitehtäviin. Lasten luokanopettajat olivat vaikuttamassa luokkiensa hitaimpien lukijoiden valintaan seulontojen lisäksi. Opettajien kuvailevaa tekstiä oli mukana saamassani aineistossa, jossa oli yhdistettynä lasten ja vanhempien vastaukset. Opettajat perustelivat kuvailuissaan lasten saamaa tuki- ja erityisopetusta äidinkielessä. Koska Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluiässä- hankkeessa keskitytään nimenomaan lukemissujuvuuden kehityksen tukemiseen (kirjainten ja tavujen automatisoitumisen sekä lausetasoisien lukemisen harjoittelumenetelmien kehittäminen ja tutkiminen), nyt kyseessä olevaan tutkimukseen ei valittu mukaan ensimmäisen luokan oppilaita.

5.1 Tutkittavat

Tähän tutkimukseen valitut 2.–6. lk:n oppilaat osallistuivat lukemissujuvuuden kehityksen tukemishankkeen Lukumummi ja -vaari -toimintaan, jossa vapaaehtoiset mummit ja vaarit tulivat koululle ohjaamaan oppilaita sovitusti ja yksilöllisesti tekstien lukemisessa. Baker, Gersten ja Keating (2000) pitävät tätä menetelmää yleisenä lukuharjoitteluna, jolla pyritään kasvattamaan lukemisen määrää yhdessä vapaaehtoisen kanssa. Chard, Vaughn, ja Tyler (2002) toteavat palautteen saamisen ja hyvän lukemisen mallin kehittävän tutkimusten mukaan lukemisen sujuvuutta.

Tutkimuksen verkkokysely osoitettiin 44:lle (19 tyttöä ja 25 poikaa) 2.–6. luokan oppilaiden vanhemmalle lukuharrastuneisuudesta ja kodin lukemiseen antamasta tuesta (ks. taulukko 1). Vanhemmat saivat linkin sähköiseen kyselyyn ennen ja jälkeen lasten lukutuokiojakson. Vanhempien kyselystä valittiin samoja kysymyksiä joita oli kysytty myös lapsilta haastattelussa. Vastauksia saatiin yhteensä 27, joista tyttöjen vanhempien vastauksia oli 11 ja poikien 16 (ks. taulukko 2). Lapset haastateltiin alku- ja loppumittauksella ennen ja jälkeen Lukumummi ja -vaari -toiminnan. Lasten haastattelun kysymykset olivat osittain samoja kuin heidän vanhemmilleen osoitetussa verkkokyselyssä.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ikä- ja sukupuolija-kauma luokka-asteittain

Luokka-aste	n		n
	Tytöt	Pojat	
2	10	10	20
3	6	8	14
4	1	3	4
5	1	1	2
6	1	3	4
yhteensä	19	25	44

Tutkimukseen osallistuneista lapsista suurin osa oli 2. luokalla olevia tyttöjä ja poikia, joita oli yhtä paljon (ks. taulukko 1). Yhteensä heitä oli 20 lasta. Toiseksi eniten oli 3. luokan oppilaita, joista myös lähes yhtä moni oli tyttöjä, kuin poi-

kiakin. Yhteensä heitä oli 14 lasta. Neljäs- ja kuudesluokkalaisista oli mukana saman verran tyttöjä ja poikia, eli yhteensä molempia luokkalaisia 4. Viidensiltä luokilta mukana oli vain yksi tyttö ja poika. Tutkimukseen osallistuneiden tyttöjen kokonaismäärä oli 19 ja poikien määrä oli 25. Yhteensä lapsia oli 44.

TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuneiden tyttöjen ja poikien vanhempien jakauma

	n
Kyselyn saaneet vanhemmat	44 (19 tytön ja 25 pojan vanhempaa)
Vastanneet tyttöjen vanhemmat	11
Vastanneet poikien vanhemmat	16
Vastanneita vanhempia yhteensä	27

Taulukossa 2. esitetään, että puuttuvia vanhempien vastauksia on paljon. Yhteensä 44 vanhemmalle osoitetusta kyselystä saatiin 27 vastausta, joten 17 vanhempaa jätti vastaamatta kyselyyn. Vanhemmille kohdistetussa verkkokyselyssä kysyttiin perheenjäsenten ja lähisukulaisten familiaalista lukivaikeutta. Lukivaikeuden esiintymistä kysyttiin paitsi lasten ja sisarusten sekä vanhempien osalta, myös isän ja äidin ja heidän sisarustensa sekä vanhempiensa ja lapsen muiden sukulaisten osalta. Lukivaikeuden esiintyminen perheillä ja sukulaisilla on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Lukivaikeuden esiintyminen perheissä

	Ei Esiinny	Kyllä, Todettu	Kyllä, itse Tunnistettu	En osaa sanoa	Vastattu kysymyksiin yhteensä
	n	n	n	n	n
Tytöillä	*	1	2	*	*
Pojilla	*	4	2	*	*
Lasten sisaruksilla	9	-	2	5	16
Äidillä	10	1	3	2	16
Äidin sisaruksilla	10	1	-	5	16
Äidin vanhemmilla	8	1	4	3	16
Isällä	10	1	2	2	16
Isän sisaruksilla	11	-	1	4	16
Isän vanhemmilla	10	-	-	6	16
Lapsen muilla sukulaisilla	7	2	1	6	16

*) Puuttuva tieto

Lukivaikeutta esiintyi todettuna neljällä pojalla, yhdellä tytöllä ja vain yhden lapsen äidillä ja isällä. Tutkimuksessa mukana olleiden lasten sisaruksilla ei esiintynyt todetusti lukivaikeutta. Sen sijaan itse tunnistettua lukemisen pulmaa oli havaittu kahden lapsen sisaruksella. Lukivaikeutta esiintyi näiden tutkimukseen osallistuneiden lasten lähiperheenjäsenillä yllättävän vähän, kun kuitenkin kaikilla tähän tutkimukseen valikoituneilla lapsilla oli todetusti haasteita lukemisen nopeudessa. Huomioitavaa on, että tähän kysymykseen 11 vanhempaa jätti vastaamatta. Tällöin tuloksista tämän kysymyksen osalta ei voida tehdä laajemmin johtopäätöksiä.

Vanhemmille osoitetussa kyselyssä kysyttiin myös toisen vanhemmista koulutus- ja ammattitaustaa. Koulutustaustakysymykseen vastasi 22 vanhempaa ja ammattiryhmää koskevaan kysymykseen vastasi 21 vanhempaa. Vanhempien koulutustaustaa koskevat tiedot ovat taulukossa 4. ja ammattia koskevat tiedot löytyvät taulukosta 5.

TAULUKKO 4. Toisen vanhemmista koulutustausta

Koulutustausta	Vanhemmat	
	n	%
Kansakoulu	-	
Peruskoulu	-	
Ammattikoulu-tai kurssi	2	9
Lukio tai ylioppilas	1	5
Opistotason ammatillinen koulutus	11	50
Ammattikorkeakoulu	3	14
Korkeakoulu, alemman asteen tutkinnot	1	5
Korkeakoulu, ylemmän asteen tutkinto	4	18
Yhteensä	22	

Vastanneista 22/27 vanhemmasta suurin osa, 50 % oli saanut opistotason ammatillisen koulutuksen (n = 11) ja seuraavaksi eniten, 18 % vanhemmissa oli korkeakoulun, ylemmän asteen tutkinnon suorittaneita vastaajia (n = 4). Alin koulutustausta oli lukio tai ylioppilas kahdella vastaajalla (9 %).

TAULUKKO 5. Toisen vanhemmista ammattia koskevat tiedot

Ammattiryhmä	Vanhemmat n	%
Johtavassa asemassa toisen palveluksessa	2	9,5
Ylempi toimihenkilö	3	14,2
Alempi toimihenkilö	4	19,0
Työntekijä	9	42,8
Yrittäjä	3	14,2
Maatalousyrittäjä	-	-
Opiskelija	-	-
Eläkeläinen	-	-
Kotiäiti / koti-isä	-	-
Työtön, muu	-	-
Yhteensä	21	

Taulukossa 5. esitetään toisen vanhemmista ammattitausta. Taulukosta selviää, että vastaajista suurin osa, 42,8 % on työntekijöitä (n = 9) . Seuraavaksi eniten, 19 % on alempia toimihenkilöitä (n = 4). Lähes saman verran, 14,2 % vanhemmissa on ylempiä toimihenkilöitä (n = 3), kuten myös yrittäjiäkin, 14,2 % (n = 3). Johtavassa asemassa työskenteleviä vastaajista on kaksi. Muun muassa työttömiä ei vastaajissa ole lainkaan.

Lapsen kanssa käytetty kieli. Taustatiedoissa vanhemmilta kysyttiin myös kielestä, jota he puhuvat lapsensa kanssa. Kysymykseen vastanneista vanhemmista 24/25 vanhempaa mainitsi lapsen kanssa puhuttavan kielen olevan suomi ja yksi vastaaja mainitsi kieleksi saksan. Muita kotikieliä kysyttäessä yhden vanhemman vastauksessa mainittiin ruotsi ja englanti. Vanhemmilta kysytyihin taustatietoihin kuului lisäksi kysymys lapselle lukemisen aloitusiästä. Nämä tiedot löytyvät seuraavasta taulukosta (6).

TAULUKKO 6. Lapsen ikä vanhempien alkaessa lukea lapselle

Lapsen ikä	Vanhempien vastaukset n	%
alle 6 kk	9	34,6
6 kk–1-v.	11	42,3
1–1,5-v.	4	15,3
1,5–2-v.	1	3,8
2–yli 3-v.	-	-
emme lue lapselle	-	-
Ei osaa sanoa	1	3,8
Vastauksia yhteensä	26	

Vanhempien vastauksista (taulukko 6.) lapsille aloitetusta lukemisen ajankohdasta selviää, että suurimmassa osassa perheistä lapselle lukeminen on aloitettu varsin varhain. Perheistä 42,3 % on aloittanut lukemisen lapselleen tämän ollessa 6 kuukautta tai noin vuoden ikäinen (n = 11). Yhdeksässä (34 %) perheessä lukeminen oli aloitettu lapselle jo tätäkin varhaisemmassa vaiheessa, kun lapsi oli alle kuusi kuukautta vanha. Vastausten perusteella näissä perheissä on siis luettu lapselle jo tämän ollessa pieni.

Lapsen saama erityisopetus. Tutkimuksen 44 lapsesta useat saivat erityisopetusta äidinkielessä ja matematiikassa sekä englanninkielessä. Osalle lapsista oli laadittu myös HOJKS. Seuraavassa taulukossa (7.) esitetään lasten saaman tuen määrä äidinkielessä tunteina viikossa ja erityisopetusta saatujen viikkojen määrä sekä laaditut HOJKS:t.

TAULUKKO 7. Lapsille annettu erityisopetus äidinkielessä tunteina viikossa ja viikkojen yhteenlaskettu määrä, laaditut HOJKS:n määrät (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma), sekä tukiovetustunnit äidinkielessä ja niiden kesto. Tuen saaneiden lasten määrä on ilmoitettu myös prosentteina.

Annettu erityisopetus, HOJKS, tukiovetus äidinkielessä	Lapset n	%
Erityisopetuksen tuntimäärä /vko		
1,0	7	15,9
2,0–2,5	12	27,2
3,0	1	2,2
5,0	3	6,8
Yhteensä	23	52,2
Erityisopetuksen määrä viikkoina		
3	1	2,2
8–14	4	9,0
17–18	16	36,3
38	1	2,2
Ei mainintaa	2	4,5
Yhteensä	22	50,0
HOJKS laadittu äidinkielestä	6	13,6
Tukiovetus äidinkielessä n.1 tuntia/viikossa		
1–2 vko:a	2	4,5
3–4 vko:a	3	6,8
6 vko:a	1	2,2
17–18vko:a	3	6,8
yhteensä	9	20,4

Lapsista (n = 23) 52,2 % sai erityisopetusta äidinkielessä. Heistä suurimmalle osalle (n = 12) 27,2 % annettiin erityisopetusta 2–2,5 tuntia viikossa. Suurimmalla osalla (n = 16) 36,3 % lapsista erityisopetuksen kesto oli 17–18 viikkoa ja yhdelle lapselle (2,2 %) erityisopetusta tarjottiin jopa 38 viikkoa. Kuudelle lapselle (n = 6) (13,6 %:lle) oli laadittu HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma äidinkielessä. Tukiovetusta äidinkielessä sai (n = 9) 20,4 % lapsista, keskimäärin yhden tunnin viikossa ja kestoltaan 1–18 viikkoa.

Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulomakkeella, joka sisälsi avoimia haastattelukysymyksiä ja strukturoituja lomakekysymyksiä. Lasten ja vanhempien taustatietojen selvittämiseksi tehdyissä taulukoissa on käytetty vastausten numeraalista materiaalia. Verkkokyselystä ja lapsille tehdystä haastattelusta valittiin kysymykset, joissa kysyttiin lukemisen helppoudesta, lukemisen mielisyydestä ja kodin antamasta tuesta lukemiseen sekä koulutehtäviin.

Tutkimuksen osallistujat, 44 lasta 2.–6. luokilta seulottiin kymmeneltä Jyväskylän ja lähialueen koululta. Tutkimukseen seuloutui 19 tyttöä ja 25 poikaa kahdessa vaiheessa. Ensin koko luokka osallistui ryhmätehtävätestaukseen, jossa käytetyt testit olivat Ala-asteen Lukutestin sanaketjuosio (ALLU; Lindeman 1998), joka on paljon käytetty standartoitu testistö. Toinen tutkimuksessa käytetty ryhmätesti oli LukiMatin Oppimisen arvioinnin välineiden tuen tarpeen tunnistaminen lukusujuvuus-tehtävällä (LUKSU; Lindeman 1998, Salmi, Eklund, Järvisalo & Aro 2011).

Edellä mainituilla testeillä testattiin aluksi koko luokat. Tämän jälkeen luokkien opettajilta kysyttiin, ketkä ovat heidän mielestään luokan viisi hitainta lukijaa. Tätä tietoa verrattiin Lindemanin (1998) ALLU:n ja Lindemanin, ym. (1998) Luksun tuloksiin, ja näiden (lähinnä ALLU:n tuloksen) perusteella valittiin viisi hitainta lukijaa, joille tehtiin yksilötehtäviä. Näitä tehtäviä olivat Luki-lasse-testistön Luettavat sanat -osatesti sekä LukiMatin Oppimisen arvioinnin välineiden tuen tarpeen tunnistamisen tehtävä Tekstin lukeminen (Häyrinen, Serenius-Sirve ja Korkman 1999; Salmi, ym. 2011). Tehtyjen yksilötehtävien tulosten, sekä luokanopettajien valintojen perusteella valituiksi tulivat luokkansa kaksi hitainta lukijaa Lukumummi ja -vaari -toimintaan. Näiden lasten vanhemmilta pyydettiin tutkimuslupa ja mikäli vanhemmat eivät myöntäneet tutkimuslupaa, pyydettiin lupaa seuraavaksi hitaampien lukijoiden vanhemmilta.

Lähtökohta on kuitenkin ollut se, että luokan hitaimmat lukijat ovat mukana tutkimuksessa. Jos usea oppilas oli saanut yhtäläiset pistemäärät testeistä, tehdyissä valinnoissa painottuivat tällöin Lindemanin (1998) ALLU-testin pistemäärät. Valituiksi tulleet hitaat lukijat haastateltiin (alkumittaus), jonka jäl-

keen he saivat interventiota lukemiseensa lukumummi ja -vaari-menetelmällä osallistumalla lukutuokioille. Interventiojakson (12–14 lukutuokioita) jälkeen lapset haastateltiin uudestaan (loppumittaus).

Lukemisen taustataitojen mittaus suoritettiin vain ennen interventiojaksoa, koska näiden taitojen on tutkittu olevan suhteellisen pysyviä taitoja. Lapset haastateltiin yksilöhaastatteluna koulupäivän aikana kouluilla. Haastatteluai-
kaa käytettiin n. 20–30 minuuttia lasta kohden siten, että haastattelijoina toimivat useat Niilo Mäki Instituutin edustajat. He ovat myös litteroineet lasten haastattelut, joista saatiin 27 sivua litteroitua tekstiä. Niilo Mäki Instituutin työryhmä on huolehtinut myös haastatteluihin ja tutkimusaineiston käyttöön tarvittavista luvista. Seuraavassa luvussa esitellään tarkemmin Lukumummi ja -vaari-toimintaa.

5.2 Lukumummi ja -vaari-toiminta

Lukumummi ja vaari -toiminta pyrkii osaltaan kehittämään kouluissa oppilaiden lukemissujuvuutta antamalla oppilaille yksilöllistä tukea lukemiseen. Lukumummit ja -vaarit ovat tulleet mukaan toimintaan vapaaehtoisesti. Hankkeen alussa lukumummit ja -vaarit perehdytetään ja he saavat ohjausta ja vertaistukea koko toiminnassa mukana olemisen ajan. He käyvät kouluissa lukemassa oppilaiden kanssa säännöllisesti. Tämän tutkimuksen toiminnan ajan-
kohta on ollut syksyllä 2013, jolloin Lukumummi ja -vaari-toiminnassa oli mukana 48 lukumummi ja -vaaria sekä 23 alakoulun luokkaa.

Tässä tutkimuksessa jokainen lukutuokioihin valittu oppilas osallistui 12–14:sta lukutuokiolle, 20 minuuttia kerrallaan, kaksi kertaa viikossa seitsemän viikon ajan syksyn 2013 aikana. Lapset lukivat kahden Lukumummin tai -vaarin kanssa yhdessä erilaisilla lukutavoilla ja lukemisen lomassa keskusteltiin luetusta ja lukemisesta yleensä.

Näitä Lukutuokioilla käytettyjä lukutapoja toiminnassa ovat: yhdessä lukeminen, mallilukeminen ja vuorolukeminen. Yhdessä lukemisen tavassa lukumummi tai -vaari lukee ääneen yhdessä lapsen kanssa. Mallilukemisessa lue-

taan malliksi lapselle, jonka jälkeen lapsi lukee itse saman tekstin ääneen. Vuorolukemisessa puolestaan lapsi ja aikuinen lukevat vuorotellen kirjaa. Luku-tuokioilla täytettiin lisäksi lukupassia, johon merkittiin lapsen tunneskaala luku-tuokiolle tullessa ja sen päättyessä. Lukumummit ja -vaarit toivat tuokioille myös tarroja, joista lapsi sai valita yhden tarran ja laittaa sen passiinsa tuokion päätteeksi. Nämä tarrat, kuten mukava oheiskeskustelukin lukemisen ohessa liittyvät toiminnan tavoitteeseen, joka pyrkii motivoimaan lasta lukemisessa ja sitä kautta kasvattamaan lukemisen määrää.

5.3 Monimenetelmäinen tutkimus

Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset kertoivat kokemuksiaan lukemisensa helppoudesta ja vaikeudesta, sekä lukumieltymyksistään haastatteluissa. Vanhemmat puolestaan vastasivat osittain samoihin kysymyksiin kuin heidän lapsensa kyselylomakkeessa olevilla monivalinta- ja avoimilla kysymyksillä. Siten myös vanhemmat arvioivat lastensa lukemisen helppoutta ja vaikeutta sekä pohtivat vastauksissaan tekijöitä, jotka vaikuttavat heidän lastensa lukemismotivaatioon.

Aluksi tutkimusta analysoitiin pelkästään fenomenografisella tutkimusotteella, mutta päädyttiin monimenetelmätutkimukseen, koska tutkimuksessa on käytetty sekä kyselyä että haastattelua. Uusiautti (2008, 48) päättelee, että monimenetelmätutkimuksen avulla voidaan saada parempia tai vahvempia johtopäätöksiä, kuten myös enemmän erilaisia näkökantoja. Teddlien ja Tashakkorin (2010) mukaan monimetodinen tutkimus mahdollistaa sen, että tutkimuksen tavoitteeseen valikoidaan ja yhdistellään parhaiten soveltuvat menetelmät kvantitatiivisesta ja kvalitatiivisesta tutkimuksesta. Tässä tutkimuksessa nämä menetelmät täydentävät toisiaan niin, että kvantitatiivisella kyselylomakkeella vanhemmille tehty lukemisen helppoutta tai vaikeutta koskevat kysymykset täydentävät vastaavaa lapsille osoitettua laadullista haastatteluosuutta. Vanhempien taustasta saatujen tietojen vaikutusta lasten lukemisharrastuneisuuteen pohditaan sekä kyselyyn, haastatteluun, että teoriaan pohjautuen. Kysely-

lomakkeella selvitettiin myös tutkimukseni lasten saaman erityisopetuksen, tukiopetuksen ja tehtyjen HOJKS:n määrät. Tiedot ovat peräisin lasten luokanopettajilta kerätyistä lomaketiedoista, jotka Niilo Mäki Instituutin työryhmä on aineistoon kirjannut. Näistä tiedoista selvisi millaista tukea ja kuinka paljon lapset olivat saaneet tukea lukemiseensa. Lasten haastattelut sekä vanhempien kyselystä poimitut avoimet vastaukset on analysoitu fenomenografisella tutkimusmenetelmällä. Tässä monimenetelmätutkimuksessa on siten käytetty kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusotetta sekä aineiston keräämisessä että aineiston analysoinnissa.

Monimenetelmätutkimusta voidaan toteuttaa Creswellin (2003, 15-16) kolmen eri mallin mukaan. Ensimmäinen malli on peräkkäinen malli (sequential procedure), jossa ensimmäisen metodin tietoja syvennetään tai laajennetaan toisella. Toinen malli on rinnakkainen menettely (concurrent Procedure), jossa aineisto kerätään ja analysoidaan samanaikaisesti kvantitatiivisin ja kvalitatiivisin menetelmin ja yhdistetään analyysit. Tutkijan mukaan kolmannessa mallissa, vaihtoehtomenettelyssä (transformative procedure) teoriataustasta nousee viitekehys, josta muodostetaan tutkimuskysymykset, - metodit ja -tulokset. Uusiautti (2008, 49) esittää, että aineisto voidaan kerätä peräkkäisenä tai rinnakkaisena. Tässä tutkimuksessa on käytetty rinnakkaista mallia, koska aineiston keräämisessä ja analysoinnissa on käytetty molempia menetelmiä yhtä aikaa.

Monimenetelmätutkimukset eivät ole vielä kovin yleisiä ja kirjallisuutta siitä onkin vielä niukasti. Uusiautti (2008, 46–49) esittää tutkimusmenetelmien yhdistelyn jakavan tutkijoiden mielipiteitä niin, että osa tutkijoista puoltaa molempien menetelmien käyttöä niiden tarpeellisuudella. Osa tutkijoista ei tutkijan mukaan hyväksy menetelmien sekoittamista. Sen sijaan Uusiautin (2008, 46–49) mielestä metodien yhdistämistä yksittäisessä tutkimuksessa puoltaa niiden käyttäminen täydentämään toisiaan.

5.4. Aineiston analyysin vaiheet

Tutkimusmenetelmäksi valittiin monimenetelmäinen tutkimus, koska tutkimuksessa käytettiin vanhemmille tehtyä kyselyä ja lasten haastattelua. Menetelmän valinnan jälkeen (monivalintamenetelmä) aloitin lasten haastattelujen lukemisen ja analysoimisen laadullisella fenomenografisella tutkimusotteella. Niilo Mäki Instituutin työryhmän valmiiksi litteroimaa aineistoa oli alunperin yhteensä 27 sivua, josta sain käyttööni tutkimuskysymyksiini vastaavan aineiston. Luettuani lasten litteroituja haastatteluja, löysin yhteneväisiä ja eriäviä ajatuskokonaisuuksia ja niitä vastaavia aineistositaatteja, jotka kirjoitin ylös. Näistä aloin hahmotella merkitysyksikköjä, jotka luokittelin ja kategorisoitin.

Lapset. Tässä tutkimuksessa lasten haastatteluaineisto analysoitiin fenomenografisella menetelmällä, joka on kasvatustieteissä laadullisessa tutkimuksessa usein käytetty tutkimusote ja analyysimenetelmä. Kakkorin ja Huttusen (2010) mukaan fenomenografia tarkoittaa tutkimusmenetelmää, joka tutkii ihmisten kokemuksia, käsityksiä ja ajatuksia tietyistä ilmiöistä. Kakkori ja Huttunen (2010) toteavat lisäksi, että fenomenografinen ajattelu perustuu näkemykseen siitä, että todellisuus rakentuu sosiaalisesti ja konstruktivistisesti ihmisten tulkintojen kautta.

Kakkorin ja Huttusen (2010) mukaan fenomenografiassa ei pyritä tutkimaan sitä, miten asiat maailmassa ovat, vaan merkitystä on sillä, miten ihmiset kokevat asioiden olevan. Kakkori ja Huttunen (2010) tähdentävät, että siten tutkimuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset, kuvaukset, kuten myös ymmärtämisen tavat sekä ilmiöiden käsitteellistäminen. Huusko ja Paloniemi (2006) esittävät lisäksi fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena olevan jaettujen ja sosiaalisesti merkittävien ajattelutapojen löytämisen ja systematisoinnin. Tarkoituksena on siis tutkijoiden mukaan saada selville käsitysten eroja tietyssä ryhmässä. Tässä tutkimuksessa vertailtiin lasten lukemisen kehittymistä ennen lukumummi ja- vaari- lukutuokioita ja lukutuokioiden jälkeen. Lapset arvioivat lukemisensa kehittymistä heille tehdyissä alku- ja loppuhaastatteluissa. Loppuhaastattelussa lapset arvioivat myös lukumotivaatioonsa vaikuttavia muita tekijöitä kirjamieltyymysten lisäksi. Näitä lasten arvioita vertailtiin vanhempien

arvioihin, jotka poimittiin vanhempien kyselyn avoimista vastauksista. Lasten haastattelussa käytetyt kysymykset esitetään liitteessä 1.

Marton (1994) esittää, että tieteessä asioiden todellisuuden tutkimista kutsutaan ensimmäisen asteen näkökulmaksi. Sitä vastoin ihmisten käsityksiä asioista kutsutaan toisen asteen näkökulmaksi, johon fenomenografisessa tutkimuksessa keskitytään: ihmisten kuvauksiin, käsityksiin, ymmärtämisen tapoihin ja siihen miten erilaiset ilmiöt koetaan ja havaitaan. Martonin (1994) mukaan tämä ilmiöiden kokeminen ja havaitseminen järjestetään ja kuvataan kuvauksen kategorioilla, joista muodostuu sitten kyseisen ilmiön tulos- tai vastausavaruus. Ahonen (1994) toteaa, että nämä kategoriat rakentuvat teoreettiselle ajattelulle, jonka tehtävänä on pelkistää ja selkeyttää tutkimusta. Säljö (1997) mainitsee fenomenografian perusolettamuksen olevan siinä, että todellisuuden kokemisen tapoja on olemassa rajallinen määrä. Fenomenografian vahvuus onkin Säljön (1997) mukaan tutkimusmenetelmän päätavoitteessa etsiä ja rajata todellisuuden kokemusten variaatiot.

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi aloitetaan merkitysyksiköiden etsimisellä. Tulokinnassa annetaan merkitys ajatusten kokonaisuuksiin, eikä yksittäisille sanoille tai lauseille anneta siten painoarvoa. Niikko (2003) painottaakin, että analyysivaiheessa tulisi keskittyä merkitysten edustavuuden sijaan siihen, millaisia laadullisia erilaisuuksia niistä löytyy.

Tämän jälkeen analyysia jatketaan ryhmittelemällä merkitysyksiköt kategorioiksi. Kategorioinnissa suhteutetaan ja verrataan merkitysyksiköitä koko aineiston merkitysten joukkoon. Huusko ja Paloniemi (2006) toteavat, että tunnistettaessa samankaltaisia ja erilaisia ilmauksia, voidaan tunnistaa kokemusten variaatioita. Kakkori ja Huttunen (2010) päättelevät, että analyysia tehdessä ei kiinnitetä huomiota siihen, kuka vastasi mitään, vaan siihen, millaisia ajatuksia koko haastateltujen ryhmällä on tutkittavasta asiasta. Tämän tutkimuksen kategorioita on yhteensä neljä, jotka on kuvailtu kuvausgategoriassa, samoin kuin merkitysyksikötkin, taulukossa 8.

Huusko ja Paloniemi (2006) esittävät analyysin etenevän seuraavaksi kategorioiden kuvaamisella abstraktimmalla tasolla. Samalla niiden välisiä suhteita tarkennetaan. Tutkijoiden mukaan tässä toimii apuna kategorioiden sisältöjen auki kirjoittaminen. Kuitenkin edellä mainituista merkitysyksiköistä ja niiden kategorioinneista muodostunutta tulosavaruutta esitetään Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan yleensä kuviona tai taulukkona, jota vielä tekstissä selvennetään. Tämän tutkimuksen kategorioiden merkitysyksiköitä on avattu alaluvussa 6.1 tulosavaruus ja kuvausgategoriat.

Vanhemmat. Lasten vanhemmille osoitettiin verkossa oleva kyselylomake, joka sisälsi monivalinta- ja avoimia kysymyksiä. Sain Niilo Mäki Instituutin työryhmältä aineiston, jossa oli yhdistettynä lasten ja vanhempien kyselyt ja haastattelut. Aineistoon ei sisällynyt vanhemmille osoitettua kyselylomaketta, joten siitä valitut kysymykset esitellään tarkemmin liitteessä 2. Tässä yhteydessä kysymykset käydään lyheästi läpi.

Valitsin tutkimukseeni seuraavat kvantitatiivisesti analysoidut kysymykset, joihin vanhemmat vastasivat numeerisesti. Valitut kysymykset liittyivät lasten lukemiseen ja vanhempien taustatietoihin. Ensimmäinen taustatiedoista valittu kysymys koski lapsen ja lapsen lähisukulaisten todettuja tai itse tunnistettuja lukemis- tai kirjoittaisvaikeuksia (Burgess, 2002). Toinen taustakysymys oli vanhempien koulutustaustaan liittyvä kysymys (Burgess, 2002), jolloin kysymykseen vastasi vain toinen lapsen vanhemmista. Kolmas taustakysymys liittyi ammattiin, jossa kysyttiin jomman kumman vanhemman ammattiryhmää (Burgess, 2002). Neljäs taustakysymys käsitteli lapsen kanssa puhuttua kieltä (Burgess, 2002). Vanhempien tuli valita vaihtoehdoista kaikki kotona puhutut kielet. Vanhemmilta kysyttiin myös, "minkä ikäinen lapsi oli, kun aloitte lukea hänelle?" (Burgess, 2002).

Vanhemmat ja lapset vastasivat alku- ja loppumittauksessa myös joihinkin samoihin kysymyksiin. Näistä kysymyksistä valittiin kysymys, jossa kysyttiin "kuinka helppoa lukeminen on mielestäsi lapselle tällä hetkellä?" (Katzir, Le-saux, Youngsuk, 2008). Vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: 1) ei yhtään helppoa, 2) vaikeaa, 3) melko vaikeaa, 4) ei helppoa eikä vaikeaa, 5) melko helppoa,

6) helppoa, 7) tosi helppoa. Näiden kysymysten vastaukset on analysoitu SPSS-ohjelman versiolla 20.0. Niilo Mäki Instituutin toimesta. Tutkimusjoukko oli pieni, joten valittujen kysymysten numeerisista ja rekoodatuista vastauksista oli helppoa laskea annettujen vastausten määrät sekä prosentit ja taulukoida ne. Lasten ja vanhempien vastaukset löytyvät samasta taulukosta vertailun vuoksi.

Vanhemmat vastasivat monivalintakysymysten lisäksi avoimiin kysymyksiin. Näistä kysymyksistä valitsin seuraavat kysymykset: millaiset asiat mielestänne vaikuttavat lapsenne lukemisiinostukseen? ja toinen kysymys: oletko tukenut lapsesi lukutaidon kehittymistä arjessa? jos olet, niin millaisia keinoja olet käyttänyt? nämä vanhempien vastaukset on analysoitu fenomenografisella tutkimusotteella, johon perehdytään seuraavassa lasten haastattelujen analysointia koskevassa luvussa.

6 TULOKSET

6.1 Tulosavaruus ja kuvauskategoriat

Tutkimuskysymyksessä tuodaan esiin ensinnäkin lasten ja vanhempien ajatuksia lasten lukutaidosta ennen ja jälkeen Lukumummi ja -vaari -toiminnan. Toiseksi, tutkimuskysymys kuvaa tutkimuksen lasten saamaa tukea lukemiseensa vanhemmiltaan. Ja kolmanneksi, tutkimuskysymys valottaa tutkimuksessa mukana olleiden lasten lukumieltymyksiä.

Tässä luvussa esitellään aineistosta muodostettu tulosavaruus, joka on kuvattu taulukossa 8. Samalla avataan yksityiskohtaisemmin kuvauskategoriaan liittyviä merkitysyksiköitä, jotka on muodostettu tutkimusaineistosta ja vastaan näin tutkimuskysymykseeni. Näitä lasten haastatteluista löytyneitä merkitysyksiköitä esitetään aineistositaateilla. Osa lapsista oli esimerkiksi hyvin tietoisia siitä, mikä lukemisessa on vaikeaa ja mikä siinä jo sujuu. He kuvailivat lukemistaan muun muassa näin:

Mulla tulee välillä vielä pysähdyksiä ja ei ole vielä ihan sujuvaa. Lauseissa ja jos lyhyen sanan jälkeen tulee joku pitkä sana tai joku vaikea sana, joka ei ees oikeesti oo vaikee, mutta kun on eka ollu lyhyitä ja sit tulee se pitkä (2164).

Osa lapsista vastasi puolestaan haastatteluisissa kysymyksiin lyhyesti, tai vähäsanaisesti *En tiiä (2193)*, johon voi olla monta syytä. Haastattelutilanne saattoi tuntua jännittävältä ja kysymykset kenties vaikeilta, kuten *En määh tohon osaa sanoo (2078)* vastaaja asian kiteyttää. Joidenkin lasten mielestä oli myös vaikeaa kuvailla, miltä oma lukeminen tuntuu : *Ei osaa perustella (2299)*.

Pääkategorioissa: Lukeminen ennen ja jälkeen intervention ja lasten lukumieltymykset, verrataan lasten ja vanhempien antamia vastauksia lukumotiivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Sen sijaan kodin antama tuki pääkategorian kohdassa on tarkasteltu asioita vain vanhempien antamista vastauksista. Aineiston analyysissä on pyritty tuomaan esille mahdollisimman laajasti lasten ja vanhempien esittämät näkökulmat.

Lasten lukumieltymykset. Lasten taustatietoihin liittyi kysymys lasten lukemisen mieluisuudesta. Lapsilta kysyttiin kuinka mielellään he lukevat lukuläksyjä, kirjoja, sarjakuvia ja muita lehtiä. Lisäksi lapsilta kysyttiin, kuinka mielellään he lukevat jotain tietokoneella/kännykällä tai muulla laitteella. Tässä kyselyssä lapset vastasivat lukevansa mieluiten kirjoja, toiseksi mieluiten tietokoneella/kännykällä tai muulla laitteella ja kolmanneksi mieluiten lapset vastasivat lukevansa läksyjä ennen sarjakuvia ja muita lehtiä. Vastaajista (44) 16 luki "hyvin mielellään" kirjoja ja 10 lasta vastasi lukevansa kirjoja " tosi mielellään" . Lasten vastauksista vain kahdessa koettiin, "ettei lue yhtään mielellään kirjoja" ja kolmessa vastauksessa, "ettei lue melkein yhtään mielellään kirjoja".

Tietokone/kännykkä tai muu laite, jolla lapset lukevat, vastattiin "tosin mielellään" 12 lapsen vastauksessa ja "hyvin mielellään" 14 lapsen vastauksessa. Lapsista "ei yhtään mielellään" vastasi 4 lasta ja "en melkein yhtään mielellään" 2 lasta. Läksyjä luki "tosin mielellään" 9 lasta, kuten myös "hyvin mielellään" 9 lasta. Vain kahden lapsen mielestä läksyjen lukeminen "ei ollut yhtään mieluisaa".

Sen sijaan sarjakuvien lukemisen mieluisuus jakoi mielipiteitä eniten, eli niitä luettiin joko "tosi mielellään" (10), tai "hyvin mielellään" (7), kuin myös "ei yhtään mielellään" (6) tai "ei melkein yhtään mielellään" (6). Muita lehtiä (esimerkiksi Villivarsa, Koululainen, pelit, Keski-suomalainen) luki "tosi mielellään" 5 lasta ja "hyvin mielellään" 8 lasta. Lapsista 5 lasta "ei lukenut yhtään mielellään", ja saman verran "ei melkein yhtään mielellään" näitä muita lehtiä.

Kysyttäessä lapsilta avoimella kysymyksellä, lukevatko he lisäksi jotain muuta edellä mainittujen lisäksi, lapset mainitsivat kirjeet ja laput, joihin vanhemmat olivat kirjoittaneet heille ohjeita. Huomion arvoista on, että televisio mainittiin vain yhden lapsen vastauksessa. Tätä saattaa selittää erään vanhemman kommentti, jossa mainittiin lapsen *yrittävään* lukea television tekstejä. Television tekstit tulevat ja menevät kenties liian nopeasti, jotta hitaalla lukutaidolla ne ennättäisi kunnolla lukea. Seuraavaksi esitellään lasten ja vanhempien avoimista vastauksista kootut kuvauskategoriat ja merkitysyksiköt, jotka on koottu taulukkoon 8.

TAULUKKO 8. Lasten ja vanhempien arvioita lasten lukutaidosta ennen ja jälkeen Lukumummi ja -vaari -toiminnan, kodin antama tuki lasten lukemiseen ja lasten lukumieltymyksiä: Kuvauskategoriat.

LUKEMINEN ENNEN INTERVENTIOTA	LUKEMINEN INTERVENTION JÄLKEEN
<p><u>Lukemisen helppous, lasten arviot</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - tuntuu helpolta, ei ole vaikeaa - kokee lukevansa nopeasti - aika nopeaa lukemista - kokee olevansa hyvä lukija - kokee olevansa aika hyvä lukija <p><u>Lukemisen helppous, vanhempien arviot</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - aiheen kiinnostavuus vaikuttaa - aikuisen suhtautuminen - vireys - millainen kirja - lyhyt juoni on helppoa lukea - mielenkiinto ja motivaatio vaikuttaa - tekstin määrä vaikuttaa <p><u>Lukemisen vaikeus, lasten arviot</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -vaikeat, pitkät sanat - vaikeus lukea nopeasti ja sujuvasti - hitaus lukemisessa - pysähdykset lukemisessa - virheet lukemisessa - vaikeus lukea vierasperäisiä kirjaimia - vaikeus pysyä lukurivillä - vaikeat kirjat <p><u>Lukemisen vaikeus, vanhempien arviot</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - lukeminen on hankalaa, eikä siksi mieleistä - lukutaidon kehitys hidasta ja lapselle turhauttavaa - hidas lukija - ei jaksaa keskittyä - lukutaito ei ole sujuvaa, siksi ei mieluista - vireystilan vaikutus lukemiseen - kiinnostuksen puute lukemiseen 	<p><u>Kehittyminen lukemisessa, lasten arviot</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ei ole ollut vaikeaa alunperinkään - huomaa oppineensa vähän lisää - lukeminen sujuu nyt paremmin kehoitettaessa lukemaan enemmän kotona - ei osaa sanoa, onko kehittynyt lukemisessa - lukeminen on tosi helppoa - lukeminen kehittyi, kun luki interventiotuokioilla - lukeminen on vielä vaikeaa <p><u>Kehittyminen lukemisessa, vanhempien arviot</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - interventioista ollut hyötyä; lukeminen ollut aiemmin takkuavaa ja vastentahtoista - interventio saanut aikaan onnistumista ja parantanut lukutaitoa - interventio on ollut lasta kannustava - koulun positiivinen palaute lukemisesta

KODIN ANTAMA TUKEA, vanhempien arviot	LASTEN LUKUMIELTYMYKSET INTERVENTIOSSA
<p><u>Psyykinen tuki</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - kannustaminen, kehuminen lukemiseen liittyen - vanhemman malli lukemisesta arjessa - tarinoiden, lorujen, kirjojen lukeminen lapselle vauvasta asti - yhdessä vuorotellen ääneen lukeminen - huolehdittu läksyjen tekemisestä - yhdessä lapsen kanssa läksyjen tekemistä - pyydetty lasta lukemaan ääneen - luetuttanut lainattuja/ ostettuja kirjoja - huolehdittu, että lapsi ehtii lukea sängyssä lukudiplomiin kuuluvia kirjoja - tekstien luetuttaminen esim. kaupassa - lapsen lukemisen tukeminen, koska itsellä ollut hyvin vaikea lukihäiriö <p><u>Materiaalituki</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - kirjojen lainaaminen/ostaminen lapselle - kirjojen ostaminen yhdessä lapsen kanssa - kirjastossa käynnit - ekapelin peluuttaminen eskarissa ja / tai 1.luokalla - tekstien luetuttaminen tietokoneelta ja tv:stä - kirjoituttanut lapsella kauppalistaa - sarjakuvien ostaminen - lapsi saa ratsastustunnin / luettu kirja 	<ul style="list-style-type: none"> - kirja, jonka saanut itse valita - kivat, hauskat jutut - tutkitaan kaikenlaisia juttuja (etsivä kirja) <ul style="list-style-type: none"> - sisältää: jännitystä, hauska, pelottava - ei ole tylsä ja tavallinen (voi olla esim. outo) - hienot kuvat, kiva teksti - mukavat sadut - takakannen teksti vaikutti valintaan - kirja, josta oppii asioita - valitsi kirjan, koska kuulosti hyvältä - sis. paljon eläimiä - ei osaa sanoa, millainen kirja olisi hyvä <p><u>Lukumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä kirjamieltymyksen lisäksi</u></p> <p><u>lasten mielestä</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - jos ei ole liian pitkiä tekstejä, vanhoja ja vaikeita sanoja - kun lukeminen lähtenyt sujumaan paremmin - sopivan vaikea kirja, ei liian helppo <p><u>vanhempien mielestä</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - lapsen vireystaso - lapselle annettu aika vanhemmilta, kiinnostus lapsen lukemiseen ja aiheeseen - lapselle mieluisat kirjat ja tekstit - lukeminen ei mielisää, kun on hankalaa / hidasta - jos lapsi huomaa kehittyvänsä lukemisessa - lukutottumukset, tarjolla olevat luettavat - uuden asian oppiminen, aiheen kiinnostavuus, tiedon jano - sopiva tekstimäärä keskittymiskyvyn kannalta - tekstin koko ja sivumäärä - perheenjäsenen antama esimerkki lukemisesta

Seuraavissa kappaleissa pääkategorioita ja niiden alakategorioita selitetään laajemmin. Lisäksi lasten haastatteluista ja vanhempien vastauksista löytyneitä merkityksikoita avataan aineistositaateilla.

6.2 Lukeminen ennen interventiota

Tutkimukseen valittuja lapsia haastateltiin ennen ja jälkeen lukutuokiojaksojen 20–30 minuuttia lasta kohden. Lapset arvioivat haastatteluissa ja vanhemmat heille tehdyssä kyselyssä lasten senhetkistä lukutaitoa ennen alkavaa Lukumummi ja vaari -lukutuokiojaksoa. Sekä lapset, että vanhemmat pohtivat mikä lukemisessa jo sujuu ja mikä siinä tuottaa vaikeuksia. Lukemisen arviointiin liittyvät merkitysyksiköt on jaettu helppouteen ja vaikeuteen lasten ja vanhempien arvioimina.

Lukumummi ja vaari-tuokioiden alkaessa enemmistö lapsista odotti innostuneesti tuokioita nimenomaan siksi, että he pitävät lukemisesta tai että he haluavat oppia lukemaan paremmin. Yksi lapsista pohti tuokioille osallistumisen mielekkyyttä; halutako sinne vai ei ja toinen vastaaja oli mielissään, kun ei tarvinnut osallistua muiden kanssa tavalliselle tunnille.

No mä tykkään niin paljon lukemisesta ja niin paljon niistä lukuvaari ja lukumummista. Kyllä mä lukuvaarin jo tiän, mutta en mummoa. Se (vaari) on kiva (2277).

Mä opin niinku lisää lukutaitoja. Sen takia mä osallistun ilomielin tähän (2294).

Koska mä tykkään lukemisesta ja sit mä luen kotona aika hyvin ja sit mä luen kotonaki sellasia tiettyjä kirjoja lukudiplomiin (2011).

No en mä nyt niin tiä Onhan tää nyt kokemus, mutta en mä nyt niin tiä oisinko mä tänne halunnu tai en (2078).

No kun ei tartte niinku tehdä luokassa kaikkien kaa jotain (2281).

Osa lapsista lukemispulmat olivat selvästi haitanneet, mikä ilmeni heidän vastauksissaan jännittämisenä lukea ääneen muille. Eräs vastaaja olikin jo huomannut lukemisen olevan helpompaa pienessä lapsiryhmässä. Usein lukemisessa koettiin ongelmana myös riveillä sekoaminen, jonka jälkeen lukija ei tiennyt, missä kohtaa oli menossa lukemisessaan.

Koska välillä mua jännittää tosi tosi paljon ja välillä ei. Ei se niinku luokassa jännitä, mutta se jännittää sillon kun pitää lukee jollekin muulle. Se on ihan tuttua kun lukee pienemmillekin -siskolle ja veljelle. Ihan hyvältä tuntuu (aloittaa lukutuokiot) (2093).

Täällä on paljon helpompi lukea, kun ei oo niin iso luokka. Luokassa on 18 muuta, niin täällä saa lukee yksin. Kun se ei keskeydy koko ajan, kun on vaan kaks tai kolme. Kun sitten jos on koko luokka niin pitää koko ajan muistaa missä lauseessa on menossa (2164).

Mää en osaa lukea kunnolla. Nokun mää en löydä koko ajan missä mää oon menossa (2163).

6.2.1 Lukemisen helppous

Lasten arvioita. Lapset arvioivat omaa lukemisen taitoaan neljällä tavalla: lukeminen oli heistä joko helppoa, sujuvaa ja nopeaa, lukeminen oli aika helppoa tai lukeminen oli osittain helppoa, jolloin he huomasivat siinä myös puutteita ja selittivät, mikä lukemisessa on vaikeaa. Osa lapsista piti lukemista vaikeana, tai he eivät ainakaan maininneet mikä lukemisessa sujuisi hyvin ja heidän kommentteissaan tulivat esiin vain lukemisen haasteet. Tässä kappaleessa paneudutaan kommentteihin, joissa lapset ja vanhemmat arvioivat, mikä lasten lukemisessa sujuu tai on heidän kokemanaan helppoa lukemisessa.

Joissakin lasten vastauksissa käy ilmi vaikeus myöntää, ettei lukutaito ole vielä oikeasti kovin hyvä. Lukutuokioihin valittiin testien ja opettajan arvion perusteella luokan kaksi hitainta lukijaa, joten jokaisella valituksi tulleella lapsella on ollut selviä puutteita lukemisessaan. Lukeminen on lapsille varsin tärkeä taito ja useissa vastauksissa mainittiinkin lukemisen olevan mukavaa vaikeuksista huolimatta.

Koska mä osaan nopeeta lukee (2255).

Emää tiiä. No se lukeminen vaan on helppoo. Ei ole vaikeita juttuja (2323).

Jotkut lapsista vaikuttivat olevan tietoisia siitä mitä heidän lukemisestaan puuttui tai mitä heidän odotettiin jo osaavan lukemisessaan enemmän. Toiset taas saattoivat olla jollakin tapaa tyytyväisiä jo tämänhetkiseenkin lukemisen tasoonsa, koska pystyivät kuitenkin jo lukemaan kirjoja omaksi ilokseen.

No en nyt oikein osaa sanoa. No en nyt ihan hirveen nopeesti lue, mutta ky mä niinku luen silleen sujuvasti (2281).

No kyllä mulla sujuu jo lukeminen, niin se on kiva lukea kaikenlaisia kirjoja ja silleen (2140).

Seuraavissa lasten vastauksissa lapset kokevat lukemisen aika helpoksi ja ovat omasta mielestään edistyneet lukemisessa. Lapset yrittävät selittää, mikä lukemisessa on heidän mielestään vielä hankalaa:

tulee semmosia ääntämisiä ja tulee joku semmonen pieni juttu tai tulee joku virhe siinä sanassa, ja mä en pysy niin perässä niinku että missä mä oon niinku missä kohassa (2067).

Eräs lapsista vertaa lukemistaan esikoulua käyvään veljeensä ja huomaa lukevansa hieman tätä nopeammin. Hänen vastauksestaan käy ilmi myös lukemista hidastava kirjainten erikseen "lukeminen", sen sijaan että hän hahmottaisi lukiessaan kokonaiset sanat.

Koska siinä luetaan, niin mä vaan aika nopeesti ne kirjaimet katon siitä, että mä luen vähän nopeemmin kun mun pikkuveli. Pikkuvelikin osaa lukea, vaikka se on eskarissa (2011).

No lukeminen on sillein aika helppoa, mutta välillä tulee joku semmonen pieni juttu. NO joskus tulee joku virhe siinä sanassa (2319).

Se on kyllä hieman vaikeaa, mutta kyllä suurimmaksi osaksi osaan hyvin lukea (2082).

Mä oon aika nopea lukija (2149).

Joitakin lapsia tuntui hämmentävän oman lukemistaidon ailahtelevaisuus. Periaatteessa lukeminen tuntuu heistä helpolta, mutta tietyt asiat hankaloittavat lukemista. Usein pulmia toivat juuri nämä lasten mainitsemat rivien sekoamiset ja vaikeat vierasperäiset kirjaimet.

Helppoa niinku lukea, mutta mä en pysy niin perässä niinku että missä mä oon niinku missä kohassa (2067).

Kun joissakin tulee semmosia ääntämisiä ja sitten joissakin on niinku tosi helppoa. En oikeen tiedä (2343).

Vanhempien arvioita lasten lukemisen helppoudesta. Vanhemmat kuvailivat lastensa lukemisen helppouteen (mieluisuuteen) vaikuttavina tekijöinä paitsi

lapsen vireystilan, myös luettavan aiheen kiinnostavuuden, tekstin määrän sekä millainen kirja on muutenkin. Vanhempien mielestä mielenkiinto ja motivaatio auttavat lasta jaksamaan paremmin lukea kirjoja, samoin kuin erään vanhemman mielestä *kirjan lyhyt juoni on helppoa lukea (23)*. Lisäksi vanhempien osuutta lapsen lukemiseen pohdittiin joissakin vastauksissa.

Onko väsynyt vai pirteä, millainen kirja on kyseessä, lukuhitaus taisi varsinkin alussa vaikuttaa kovasti (13)

Kiinnostus aiheeseen. Aikuisen suhtautuminen lapsen kiinnostuksen kohteeseen (7).

Mielenkiintoiset kirjat ja tekstin määrä on juuri sopiva että keskittymiskyky riittää (17)

Lukutaito ei ole ihan sujuvaa, joten lukeminen ei ole mieluista. Vireystila vaikuttaa ja kavereiden kanssa olo (28).

Helppolukuisuus, lyhyet lauseet, lyhyt juoni on mieleen (23).

6.2.2 Lukemisen vaikeus

Lasten arviot. Lasten arvioidessa lukutaitoaan ennen interventiota Lukumummien ja -vaarien kanssa, iso osa lapsista pystyi kuvailemaan lukemisen pulmiaan hyvinkin tarkasti ja monisanaisesti. Monet lapsista tuntuivat olevan varsin tietoisia siitä, mikä heidän lukemistaan hankaloittaa. Osa lapsista puolestaan vastasi kysymyksiin lyhyesti ja heidän vastauksistaan oli vaikeaa päätellä, millaiseksi he kokivat lukemisensa. Verrattaessa lasten ja vanhempien arvioita lasten lukutaidosta, vanhempien arviot eivät olleet yhtä yksityiskohtaisia kuvauksia lukemisen ongelmista kuin lasten arviot. Lasten numeeriset arviot omasta lukutaidosta löytyvät taulukosta 9.

TAULUKKO 9. Lasten arviot omasta lukutaidostaan ennen interventiota.

Lasten arviot	n	%
Ei yhtään helppoa	-	-
Vaikeaa	-	-
Melko vaikeaa	5	11,3
Ei helppoa eikä vaikeaa	9	20,4
Melko helppoa	10	22,7
Helppoa	13	29,5
Tosi helppoa	7	15,9
Yhteensä vastauksia	44	

Vaikka tutkittavista kaikilla oli pulmana lukemisen hitaus, vastauksista voi päätellä, etteivät lapset kokeneet lukemisen vaikeuksiaan toivottomina. Lapsista 15,9 % (n = 7) piti lukemista tosi helppona ja helppona 29,5 % lapsista (n = 13). Lisäksi lapset kokivat osaavansa lukea, vaikkakin lukeminen oli hidasta. Vastaaajista erotti selkeästi ne lapset, jotka myönsivät tai tiedostivat olevansa hitaita lukijoita. Siitä huolimatta he kokivat osaavansa lukea.

Koska mä oon hidas lukemaan. Mä osaan lukea, mutta mä oon hidas (2103).

Se on helppoa, mutta osa on sitten semmosia vaikeita. Mulle on ne semmoset vanhat sanat. Osa helppoa osa hirveen vaikeita. Sitten kirjaimet on varmaan niinku harvinaisemmat kirjaimet C:t ja semmoset on vaikeita (2310).

Osa lapsista kertoi tarkasti, mikä heidän lukemisessaan on hankalaa. Lasten vastauksista ilmeni, että lapset ovat pohtineet, miten he saisivat luettua tekstin oikein. He mainitsivat tekstin uudelleen lukemisen ja keskittymisen merkityksen lukemiseen, erityisesti vaikeiden sanojen ja vierasperäisten kirjainten kohdalla.

Kuhnin ja Stahlin (2003) mukaan toistolukeminen onkin eniten käytetty lukusujuvuuden parantamiseen tähtäävä interventio. Toistolukemisessa lapsi lukee itsenäisesti tai kehittyneemmän lukijan kanssa samaa tekstiä useita kertoja. Myös Pikulski ja Chard (2005) toteavat hitaiden lukijoiden lukemissujuvuutta edistävän tehokkaasti tuttujen tekstien toistava lukeminen, kuten myös avustettu lukeminen ja tekstin jakaminen pienempiin osiin.

No kun määhän vähän pätkittelen joissain kohissa. Vaikka niin ku luen ne sil-lain toisen kerran, et se menee kunnolla oikein (2207).

Mä suhtaudun siihen niinku sillein yritän niinku keskittyä siihen lukemiseen, että mä en niinku tekis virheitä siinä. No emmää kauheen nopeesti pysty lukemaan (2294).

Ku tota ei se oo aina niin helppoo. Huomaa sellaisissa pitkissä kohdissa. Meinaa stopata (2090).

No koska on se vielä vähän vaikeeta. Tulee vähän lukuvirheitä joskus. D:n ja b:n kohdalla. Mä luen vaikka englantia, niin vaikka joku blueberry, niin bluedery luen joskus (2340).

Joskus siinä tulee niinku sellasia virheitä, vaikka kun mun piti sanoa kivoääri, niin mä sanoin sen vääri, sitte mä palasin siihen uudestaan ja sanoin kivoääri (2359).

Haastatelluista lapsista lähes kaikki lapset sanoivat lukevansa ainakin jonkin verran, koska he myös pitivät lukemisesta. Heille tuntui olevan selvää, että tul-lakseen hyväksi lukijaksi, pitäisi myös lukea paljon.

Ei se oo vielä niin helppoo, ku en luekaan lomalla hirveen paljon. Jonkun verran. Ja kun mä meen aina nukkumaan, niin mä taian lukee sellasta missä on pelkkää teks-tiä, sellanen kirja. Ja joskus välillä Aku Ankoja (2356).

Jotkut lapsista kertoivat jännittävänsä lukemista isossa ryhmässä, mikä ei aina-kaan vähentänyt heidän lukemispulmiaan.

Täällä on paljon helpompi lukea, kun ei oo niin iso luokka. Luokassa on 18 muuta, niin täällä saa lukee yksin. Kun se ei keskeydy koko ajan, kun on vaan kaks tai kol-me.kun sitten jos on koko luokka niin pitää koko ajan muistaa missä lauseessa on menossa (2164).

Vanhempien arviot. Vanhempien mielestä lasten lukemisessa haasteena on yleensäkin lukemisen hankaluus, jonka vuoksi lukeminen ei ole lapselle mie-luista. Vanhemmat kirjoittivat vastauksissaan myös lapsensa turhautumisesta hitaasti kehittyvään lukutaitoonsa, keskittymiskyvyn puutteesta tai vireystilan vaikutuksesta lukemiseen. Alkumittauksessa vanhemmat arvioivat myös nu-meerisesti lastensa lukemisen helppoutta tai vaikeutta. Vanhempien arviot las-ten lukemisen helppoudesta on nähtävissä taulukossa 10.

TAULUKKO 10. Vanhempien arviot lastensa lukemisen helppoudesta ennen interventiota. Suluissa vertailun vuoksi lasten arviot omasta lukemisen helppoudestaan.

	Lasten arviot (n)	%	Vanhempien arviot n	%
Ei yhtään helppoa	(-)		-	-
Vaikeaa	(-)		5	15,1
Melko vaikeaa	(5)	11,3	12	36,3
Ei helppoa eikä vaikeaa	(9)	20,4	7	21,2
Melko helppoa	(10)	22,7	6	18,1
Helppoa	(13)	29,5	3	9,0
Tosi helppoa	(7)	15,9	-	-
Yhteensä vastauksia	(44)		33	

Taulukossa 10. esitetään, että lasten ja vanhempien arviot lasten lukemisen helppoudesta eroavat paljon toisistaan. Lapsista yksikään ei kokenut lukemisensa olevan vaikeaa ja vain viisi lasta (n = 5) (11,3 %) koki lukemisensa olevan melko vaikeaa. Vanhemmista puolestaan (n = 5) (15,1 %) totesi lapsen lukemisen olevan vaikeaa ja (n = 12) (36,3 %) vanhempaa piti lapsen lukemista melko vaikeana. Yhdenkään vanhemman mielestä lapsen lukemisen taso ei ollut tosi helppoa, vaikka seitsemän lasta (n = 7) (15,9 %) olikin niin vastannut.

Vanhempien vastauksista voidaan päätellä, että vanhemmat toivoisivat lastensa lukevan enemmän, mutta koska lukeminen ei ole sujuvaa, se ei ole myöskään lapselle mieluisaa. Tällöin kirjojen lukemisen edelle menevät helpommat sarjakuvien ja lyhyiden tekstien lukeminen, tietokoneella pelaaminen ja kavereiden kanssa oleminen. Vanhempien sitaattien jäljessä suluissa on vanhemman tunnisteluku.

lukeminen on hankalaa, niin se ei varmaankaan ole mieleistä sen takia (4.)

Henni (nimi muutettu) oppi lukemaan jo esikoulussa, mutta ei ole lukijana kehittynyt juurikaan kahden vuoden aikana. Tämä harmittaa ja syö motivaatiota. Kotonan on aina luettu melko paljon ja Hennille ovat lukeneet erilaiset lukijat. Henni rakastaa satuja, mutta koska oma lukeminen on hidasta, ei viitsi itse lukea (8).

jos vois aina vain sarjiksia katsoa ja istua koneella pelaamassa (16)

Lukutaito ei ole ihan sujuvaa, joten lukeminen ei ole mieluisaa. Vireystila vaikuttaa ja kavereiden kanssa olo (28).

Joissakin vanhempien vastauksissa oli yhtäläisyyttä lasten vastausten kanssa, kuten siinä, että lapsi lukee mieluiten lyhyitä ja helppoja tekstejä, jolloin lukija ei sekoja riveillä lukemisessaan.

Emmi (nimi muutettu) lukee mielellään helppoja, lyhyitä lauseita ja tekstejä (2103).

6.3 Kodin antama tuki, vanhempien arviot

6.3.1 Psykykinen tuki.

Osa vanhemmista oli vastauksissaan hyvin tietoisia siitä, millä keinoilla lapsen lukemista voidaan kehittää. Lukemista lapselle jo pienestä alkaen pidettiin tärkeänä, mutta lukeminen oli jäänyt vähemmälle koulun alkaessa. Osa vanhemmista kertoi myös itse harrastavansa paljon lukemista ja antaneensa näin lapselleenkin hyvää lukemisen mallia. Moni vanhempi oli tukenut lapsensa lukemista ainakin kannustamalla itsenäiseen lukemiseen.

Kehunut, kannustanut (10).

Ekapelin pelaamiseen ohjaaminen ja satujen lukeminen. Oma esimerkki lukemisen harrastamisesta, ajoittain luen todella paljon. Muistutan lasta lukemisesta, kannustan jatkamaan esim. aloitetun kirjan kanssa (24).

Olen lukenut lasteni kanssa ihan pikkuvauvasta asti. Ollaan luettu tarinoita, loruja, kokonaisia kirjoja. Lukutaidon kehittyessä lapset ovat lukeneet toisilleen. Pappa ollaan saatu lukemaan lapsille lähes joka päivä, vaikka hän edelleen sitkeästi väittää, ettei osaa lukea. Lapset kuitenkin tietää, että hän osaa. Yksinhuoltajan arki epä säännöllisen työn takia valitettavasti vähentää lukemiseen käytettävää aikaa. Silti luemme ääneen yhdessä, kun siihen on mahdollisuuksia (12).

Luettu aikanaan tosi paljon, yritetään joka ilta ehtiä sänkyyn niin ajoissa, että ehtisi lukea itsenäisesti lukudiplomikirjoja ennen nukkumaan menoa (21).

Vanhemmat toivat esille lisäksi lapsen läksyistä huolehtimisen ja erään vastauksen mukaan sen katsottiinkin kuuluvan hyvään vanhemmuuteen. Muita vanhempien nimeämiä lapsen lukemisen tukemiskeinoja olivat vuorolukeminen ääneen lapsen kanssa ja lapsen kanssa yhdessä lukeminen tai lasta oli pyydetty lukemaan vanhemmalle ääneen.

Osa vanhemmista oli siten hyvinkin tietoisia hyväksi todetuista keinoista tukea lapsen lukemista. Nämä vanhemmat käyttivät siis samoja menetelmiä kuin lukumummit ja -vaarit- toimintatuokioilla lasten kanssa. Myös kirjastossa käynnit lasten kanssa mainittiin annettuna tukena lukemiseen.

On pyritty pitämään huoli, että lukee kaikki läksyt, luettu kirjoja yhdessä niin, että kanssa yritin vuorotellen luetaan ääneen (13).

Tämä on perheemme 6.lapsi, jonka samalla tavalla sääntillisesti lukea lukuläksyjä kuten ed.lapsen kanssa. Vanhempainillassa epulla tyhjänä halusin taas kerrata kaikkien kuullen, että miten lukuläksyt merkataan, jotta minäkin tietäisin ne. Kotona lukeminen on äidin vastuulla. Opettaja oli hyvin ylimielinen ja vastasi, että Lauri (nimi muutettu) oppii yhtä hyvin lukemaan kuin veljensä. Jäin odottamaan. Syksy kului eikä pojalla kuulema ollut lukuläksyjä. Kyllä kai koulu sitten opettaa, jos äidille ei voi tietoa läsyistä antaa. Eipä opettanutkaan. Ope soitti joulun alla, kertoi olevansa huolissaan Laurin lukemisesta. Sanoin opelle, että kotona ei tiedetä läksyjä ja sen takia kysyin heti 1. vanhempainillssa miten tämä pelittää hänellä. 1.luokan kevät ja 2.luokan syksy on takattu lukuläksyjen kanssa. Sitten opettaja suostui antamaan kirjallisesti tiedon läksyistä! Ihmettelen edelleenkin, mitä panttaamista läksyissä on. (? lukion nimi poistettu)-lukiossakin Abi-tyttöni tarkistaa Wilmasta läksyinsä, jos joutuu olemaan kurssilta pois. Miksi peruskoulussa tämä ei onnistu, jos vanhemmat viitsisivät huolehtia lasten koulu asioista? Kaikki vanhemmathan eivät huolehdi lasten läksyistä lasten kanssa! (16).

Kehun läksyjä lukiessa (23).

käytetty kirjastossa, josta saisi mieleistä lukemista, kehoitettu lukemaan. Välillä pyydetty ääneenlukemaan jotain pieniä pätkiä. Kannustettu lukemiseen (9).

kannustanut lukemaan, hankkinut kirjoja, lukenut yhdessä (11).

6.3.2 Materiaalituki.

Jotkut vanhemmat pyrkivät motivoimaan lastaan lukemisen pariin osallistamalla lastaan. Vanhemmat kävivät tuolloin kirjastossa tai kirjakaupassa yhdessä lapsen kanssa hankkimassa lapselle mieluista ja lukutaitoon sopivaa luettavaa. Lasta oli myös pyydetty kirjoittamaan sanelusta kauppalistaa vanhemmalle. Lisäksi kirjastosta saatettiin tuoda kirjoja lapselle, koska se oli ollut lapselle tär-

keä perheen tapa. Myös vanhemman oma lukemisen vaikeus sai vanhemman tukemaan lapsensa lukemisen kehittymistä.

Hankkimalla häntä kiinnostavia kirjoja, yleensä yhdessä ostaen kirjakaupasta. Lukuläksyjen kuuntelua ja kannustamalla lukemaan informaatiota mainoksista ja ulkomaisista tv-ohjelmista (5).

Olemme yrittäneet tukea Helmin (nimi muutettu) lukutaidon kehittymistä, koska itselläni on ollut hyvin vaikea luki-häiriö. Olemme innostaneet Helmiä pelaamaan Ekapeliä, yhdessä etsitty kirjastosta kiinnostavia, lapsen lukutaitoon sopivia kirjoja, yhdessä luettu ääneen (8).

Lukutaidon kehittymistä tukeva Eka-peli mainittiin useassa vastauksessa. Monet lapsista olivatkin pelanneet Eka-peliä jo eskarissa ennen koulun alkamista. Vanhemmat olivat motivoineet lapsiaan lukemiseen ostamalla kirjojen lisäksi lapsille myös sarjakuvia ja eräs vanhempi oli myöntänyt lapselle ratsastustuntin jokaisesta luetusta kirjasta. Lapsia oli näiden lisäksi pyydetty lukemaan ääneen tekstejä tietokoneelta ja televisiosta.

Eka peliä pelattiin joka päivä eskari-iässä ja läksyjä tehtiin yhdessä epulla (19).

Lapsi on sanelusta kirjoittanut kauppalistaa, käymme kirjastossa yhdessä, tuon lapselle häntä kiinnostavia kirjoja kirjastosta vaikkei hän olisi mukana (tämä tärkeää lapselle, pettyy jos hänelle ei tuoda). Luen iltaisin ääneen kirjaa luvun tai kaksi, muutaman kerran viikossa. Olen ostanut sarjakuvalehtiä. En lue tekstejä ääneenelokuovia katsellessa, että lapsi lukisi itse (20).

Pyydämme lukemaan ääneen esim.tietsikalta ja telkkarista (18).

Ratsastustunti jokaista luettua kirjaa vastaan. On ollut hyvä kannustin. Välillä ääneen lukemista (28).

6.4 Lukeminen intervention jälkeen

6.4.1 Kehittyminen lukemisessa, lasten arviot

Joidenkin lasten mielestä lukeminen ei ollut alunperinkään vaikeaa, eikä luku-tuokioilla käyminen siten auttanut heitä. Voi myös olla, että lukemisen vaikeutta on ollut vaikeaa myöntää. Lisäksi lapselle on saattanut olla myös pettymys, jos lukeminen edelleen takkusi lukumummi ja -vaari -lukutuokioidenkin jälkeen. Lasten omia arvioita lukemisen kehittymisestä Lukumummi ja -vaari-

tuokioiden jälkeen esitetään taulukossa 11. Vertailun vuoksi suluissa on lasten arviot lukemisestaan ennen interventiota.

TAULUKKO 11. Lasten arvioita lukemisensa helppoudesta intervention jälkeen. Suluissa lasten arviot ennen interventiota.

Lukemisen helppous	(n)	(%)	Lasten arviot n	%
Ei yhtään helppoa	(-)	(-)	-	-
Vaikeaa	(-)	(-)	-	-
Melko vaikeaa	(5)	(11,3)	4	9,0
Ei helppoa eikä vaikeaa	(9)	(20,4)	6	13,6
Melko helppoa	(10)	(22,7)	9	20,4
Helppoa	(13)	(29,5)	17	38,6
Tosi helppoa	(7)	(15,9)	11	25,0
Yhteensä vastauksia	44		44	

Selvä enemmistö, 38,6 % (n = 17) lapsista koki lukemisensa lukutuokioiden jälkeen helpoksi, tosi helpoksi 25 % (n = 11) tai ainakin melko helpoksi 20,4 % (n = 9). Vastaukset olivat muutenkin kaikissa vaihtoehdoissa positiivisemmat, kuin ennen interventiota. Tosin vastausvaihtoehdoista "ei helppoa eikä vaikeaa" kohdan valitsi nyt 13,6 % (n = 6) lasta, kun ennen lukutuokioita saman kohdan valitsi 20,4 % (n = 9) lasta. Ilmeisesti lukeminen tuntui näistä lapsista nyt helpommalta, koska kohdan "melko vaikeaa" valitsi nyt 9,0 % (n = 4) yksi lapsi vähemmän. Edelleenkin yksikään lapsista ei kokenut lukemistaan vaikeaksi tai ei yhtään helpoksi.

Lapsi: En tiiä, ei ollu vaikeeta.

Haastattelija: Onko sille tapahtunut jotain?

Lapsi: Ei (2103).

Lapsi: No koska ei tartte lukea vaikeita sanoja.

Haastattelija: Onks ne vaikeet sanat sit vaikeita?

Lapsi: No ei kovin.

Haastattelija: Ootko huomannu että nekin tuntuu helpommilta?

Lapsi: No ei toi oo auttanu yhtään (2310).

Lukemisen nopeutumista ja lukemisen sujuvoitumista kuitenkin havaittiin jonkin verran. Erään vastaajan mielestä Lukumummien ja -vaarien kehoitus lukea enemmän oli saanut vastaajan lukemaan enemmän, mikä oli edesauttanut

lukemisen kehittymisessä. Lisäksi lukeminen alkoi tuokioiden jälkeen tuntu-
maan joistakin nyt helpommalta.

Haastattelija: Muistat sä millasta se oli aikasemmin?

Lapsi: Sillon ku mä olin startilla nii se oli vaikeeta (2028).

Lapsi: No, ei vielä... en vielä lue niin nopeasti, mut kyllä mä aika nopeesti.

Haastattelija: Onko nopeutunut?

Lapsi: Juu (2040).

Lapsi: No, kun se on lähteny sujumaan paremmin.

Haastattelija: Mikä on vaikuttanut?

Lapsi: Koska ne kehotti lukemaan kotona enemmän. No ne lukumummit.

Haastattelija: Ootko sä luku enemmän?

Lapsi: Joo (2090).

Lapsi: No koska se on tällä hetkellä helppoo.

Haastattelija: Miten sinä sen tunnistat?

Lapsi: No ennen mulla meni vähän pidempää lukee.

Haastattelija: Missä tilanteessa oot huomannu?

Lapsi: No ku on pitäny lukee, niin sitten on huomannu, kun on luku muitakin kirjoja joskus, niin osannu nopeempaa (2184).

Lapsi: No... emmä tiiä. Kun mä luen pitkään niin sit se rupee sujumaan, mut sit kun mä luen hetken ja lopetan lukemisen kun tulee eka takku niin niin tota... niin ehkä sen takia se ei oo helppoo eikä vaikeeta (2164).

Lukemista pidettiin pääasiassa mukavana tekemisenä ja muutamista vastauk-
sista tulikin esiin innostuneisuus lukemista kohtaan. Lukumummien ja -vaarien
antamalla kannustuksella oli erään vastaajan mukaan hänelle merkitystä.

Lapsi: Tosi helppoa. Se on niin kivaa kun mä saan lukee.

Haastattelija: Luetko sinä mielestäsi paljon?

Lapsi: No joskus (2093).

Lapsi: No mä kehityin siellä, ja sitten aluks se tuntu vähän vaikeelta, mut sit siel-
lä ku luki, niin sitten se silleen parani.

Haastattelija: Sanoko ne mummi ja vaari, että ootpas sä kehittyny?

Lapsi: Joo.

Haastattelija: Miltä se tuntu?

Lapsi: Se tuntu sellaselta kannustavalta (2319).

Lasten vastauksissa intervention jälkeen esiintyi vielä samoja lukemisen pul-
mia kuin ennen tuokioita. Rivillä sekoaminen varsinkin yrittäessä lukea nopeas-
ti ja tekstin paljous, vaikeat sanat sekä vierasperäiset kirjaimet tuntuivat osalle

lapsista olevan edelleen haastavia lukiessa. Myös luokan edessä tai muuten isossa ryhmässä lukeminen oli joidenkin haastateltujen lasten mielestä vaikeaa.

Lapsi: *No ku me luetaan niinku, heti niinku tosi monta semmosia ja pitkää... niin siinä vähän menee sekasin.*

Haastattelija: *Mitkä susta tuntuu helpoilta lukee?*

Lapsi: *No niinku pieniä pätkiä luetaan eri rivi... Mulla on aina ollu niinku tosi monta riviä (2067).*

Lapsi: *No koska ei se nyt oo vaikeekaan, eikä... ei niin helppoo. No, joskus siinä on omituisia sanoja ja siks se on vaikee välillä tai vähän vaikee (2073).*

Lapsi: *No riippuu vähän missä tilanteessa.*

Haastattelija: *Minkälaisissa tilanteissa sulle on helppoa?*

Lapsi: *No jos mä luen yksin.*

Haastattelija: *Entä millon on vaikee?*

Lapsi: *No jos pitää lukea luokan eessä (2127).*

Joistakin lasten vastauksista välittyi ajatus siitä, että lukemisen sujuvuus olisi lapsen mielestä jo aika lähellä saavuttaa. Jokin kuitenkin lukemisessa oli esteenä ja siksi se ei ollut ihan helppoa.

Lapsi: *No ei se kauheen vaikeeta ookkaan, mut sit jos lukee kauheen nopeesti, niin sitten voi kadota missä se on.. ja sitten, mutta.. emmä tiää, se on melkeen helppoo (2180).*

Lapset eivät sekoittaneet lukiessaan pelkästään vierasperäisiä kirjaimia, vaan virheitä lukemisessa saattoivat aiheuttaa aivan tutuimpienkin kirjainten sekoittaminen keskenään.

Lapsi: *No ku... no en tiää.*

Haastattelija: *Miten sie koet, missä on vielä vaikeaa ja mitkä tuntuu helpolta?*

Lapsi: *Ku mä niinku joskus sekotan ne kirjaimet erilaisiks... ku kerran mä luin niinku äitin kanssa niinku lukukirjaa, niin mä luin vahingossa silleen että E oli A tai O tai joku (2229).*

Lapsi: *Se on vähän vaikeeta.*

Haastattelija: *Miten sä huomaat sen?*

Lapsi: *No että sanoja menee väärin.*

Haastattelija: *Miltäs se tuntuu sinusta sitten?*

Lapsi: *No ihan kivalta, mutta välillä ei.*

Haastattelija: *Luetko sä kuitenkin ihan mielelläsi?*

Lapsi: *Joo (2259).*

Lapsi: *No koska mä en tykkää lukee niin paljon. Se ei oo niin helppoo, kun mä luen sellasia kirjoja, jossa tulee aika paljon vaikeita sanoja. Ja mä en ihan heti huomaa niinku et... mä voin luulla b:tä d:ks ja d:tä b:ks. Vaikka*

mä tiän että d on... niinku pikku-d on niinku... tällä puolella on se pallukka, ja b:ssä tällä puolella (2340).

Lapsilta ei tässä tutkimuksessa varsinaisesti kysytty, antavatko vanhemmat heille tukea koulutehtäviin ja lukemiseen, mikä olisikin ollut hyvin mielenkiintoista tietää. Siksi vain muutama lapsi mainitsi vanhempansa läksyihinsä tai lukemiseensa liittyen. Seuraavasta lapsen vastauksesta ilmenee kuitenkin, että isän antama läksytuki on ollut lapselle tärkeää.

Lapsi: *No koska mulla tulee vähän vaikeuksia niissä sanoissa.*

Haastattelija: *Missä sanoissa?*

Lapsi: *No sellasissa vaikeissa sanoissa, ja pikkasen helpoissakin.*

Haastattelija: *Minkälaisia sulla tulee?*

Lapsi: *Mulla tulee vähän niinku sanavirheitä. Mä sanon sen niinku väärin. Enkussakin mä joskus äännän ne ihan väärin ne sanat.*

Haastattelija: *Miltä se tuntuu, vai sit sä korjaat sen virheen?*

Lapsi: *Mä yritän niinku korjata sitä virhettä. Esimerkiks eilenkin enkun läksyissä mä äänsin vähän väärin. Ja iskäkin sanoi, että älä shösshötä shitä ässä. Kun mä sössötin ässät.*

Haastattelija: *Ja sekin on ihan ok... silleenhän harjotuksella sitä voi kehittyä, eiks vaa. Eiks se oo ihana et on iskäkin kova kuuntelee ja sit neuvoo et miten se oikeesti pitäs.... ei oo kaikilla semmosia iskiä, ketkä neuvoo...*

Lapsi: *Iskä autto mua jopa äikän läksyissä ja matikan läksyissä.*

Haastattelija: *Onpas kiva iskä sinulla*

Lapsi: *Joo. Mut sitkun se vähän herpaantuu (2294).*

Haastattelija: *Niin minunkin iskä kun kysyy apua. Mut se on ihan ymmärrettävää.*

Lapsi: *No en osaa lukea nopeesti (2299).*

6.4.2 Kehittyminen lukemisessa, vanhempien arviot

Lähes poikkeuksetta kaikki kyselyyn vastanneet vanhemmat olivat hyvin tyytyväisiä lapsen Lukumummi ja -vaari -tuokioihin. Yleisesti vanhemmat kokivat lastensa lukemisen sujuvoituneen ja lukuinnostuksen kasvaneen. Tulokset vastauksista esitetään taulukossa 12.

TAULUKKO 12. Vanhempien arviot lastensa lukemisen helppoudesta intervention jälkeen. Suluissa vertailun vuoksi lasten arviot.

Lukemisen helppous	Vanhempien arviot n , %			
	(Lasten arviot, n, %)			
Ei yhtään helppoa	(-)	(-)	-	-
Vaikeaa	(-)	(-)	2	7,1
Melko vaikeaa	(4)	(9,0)	10	35,7
Ei helppoa eikä vaikeaa	(6)	(13,6)	5	17,8
Melko helppoa	(9)	(20,4)	7	25,0
Helppoa	(17)	(38,6)	3	10,7
Tosi helppoa	(11)	(25,0)	1	3,5
Yhteensä vastauksia	(44)		28	

Vanhempien ja lasten vastauksia vertailtaessa nähdään, miten eri tavalla molemmat osapuolet kokevat lasten lukemisen helppouden. Kahden (7,1 %) vanhemman mielestä lukeminen on lapselle edelleen vaikeaa, vaikkakin näin ajattelevia vanhempia oli nyt kolme vähemmän, kuin ennen interventiota. Sen sijaan lapsista yksikään ei kokenut lukemisensa olevan vaikeaa. Kymmenen (35,7 %) vanhempaa koki lapsensa lukemisen olevan vielä melko vaikeaa, kun taas lapsista näin ajatteli vain neljä. Vanhemmista alle neljä vastaajaa piti lapsensa lukemista helppona (n = 3) (10,7 %) tai tosi helppona (n = 1) (3,5 %) ja lapsista samoin ajatteli yhteensä 28 lasta. Ennen lukuinterventioita 20 lasta piti lukemistaan helppona tai tosi helppona. Siten sekä vanhempien vastaukset, että lasten vastaukset olivat lukutuokioiden jälkeen positiivisemmat kuin ennen tuokioita. Voidaan siis todeta, että sekä vanhemmat, että lapset kokivat Lukumummi ja -vaari -tuokioiden kehittäneen lapsen lukutaitoa.

Ainakin meidän tapauksessa ollut hyötyä ja iloa; ennen noita tuokioita oli lukeminen kovin takkuavaa ja vastentahtoista, nykyään lukee jo selvästi sujuvammin ja mieluummin. Taisi Villen (nimi muutettu) usko omaan lukemiseen nousta oikein kohisten. Vapaaehtoisille isot kiitokset! (13).

Omasta mielestäni lapsen lukuinnostus ja lukutaito ovat kasvaneet. En osaa arvioida, mikä vaikutus lukumummolla oli eli olisiko ko. ajankohtana kehittynyt muutenkin (2).

Vanhempien vastauksissa tuotiin esille lukutuokioilla lapsen kokema onnistumisen ilo. Toisessa vastauksessa lapsen lukutaidosta oli saatu myös koulusta opettajalta positiivista palautetta. On todennäköistä, että lapsen ollessa hidas lukija, positiivisen palautteen saaminen koulusta on jäänyt vähemmälle.

Minusta idea on hyvä ja antaa lapselle paljon onnistumisen hetkiä sekä parantaa lukutaitoa (22).

Koulusta on tullut positiivista palautetta, ja lukutaito on kehittynyt (29).

Lapsen toteamus vanhemmalle: "Tosi mukavaa, olen oppinut lukemaan nopeammin" (26).

Ilmeisesti tykkäsi käydä, oli ainakin ihan onnessaan saamistaan tarroista ja kirjanmerkistä. Lukee nykyään selvästi enemmän, jopa ihan omasta aloitteesta (13).

Aina lapsen motivoiminen lukemiseen ei onnistunut Lukumummien ja -vaarienkaan avulla, kun lapsi olisi valinnut mieluummin jotakin muuta tekemistä. Vanhemman vastauksesta voikin aistia pettymystä siitä, ettei annettu tuki auttanut hänen lastaan toivotulla tavalla innostumaan lukemisesta.

Ei ole hirveesti tykännyt, koska olisi halunnut tehdä jotain muuta silloin. Ei ole innostunut kirjojen lukemisesta vieläkään (18).

6.5 Lasten lukumieltymykset interventiossa

Lukumummi ja -vaari- tuokioilla lasten lukemat kirjat olivat joko lasten itsensä valitsemia kirjoja, opettajan valitsemia tai sitten lapsi ja opettaja olivat valinneet kirjan yhdessä. Useimmiten lapset olivat varsin tyytyväisiä lukemaansa kirjaan, vaikka eivät olisi olleet sitä itse valitsemassa. Niissä tapauksissa, joissa lapsi ei ollut saanut itse valita kirjaa, ja kirja ei ollutkaan mieluinen lapselle, oli lapsen vaikeaa sanoa millaisen kirjan olisi mieluummin valinnut.

Kysyttäessä lapsilta mikä kirjasta teki kiinnostavan, tai miksi oli valinnut lukemansa kirjan, lapset saattoivat mainita kirjan kuulostaneen hyvältä opettajan kertoessa siitä. Myös seikkailuun ja asioiden tutkimiseen liittyvät kertomukset kiinnostivat monia lapsia.

Haastattelija: Mikä sen kirjan nimi oli?

Lapsi: Sara Tarinatyttö.

Haastattelija: Valitsitks teiän ope sen vai yhdessä te?

Lapsi: No ope ehdotti, ja sit se kuulosti hyvältä, niin mä otin sen (2319).

Lapsi: Aapo ja puhuva pulu.

Haastattelija: No mitä pidit kirjasta?

Lapsi: No kun se ei ollu kovin kiinnostava.

Haastattelija: Olitko sie ite valitsemassa sitä kirjaa vai oliko ope valinnu valmiiksi?

Lapsi: Ope.

Haastattelija: Osaatko sie sanoa minkälainen kirja ois ollu sitten kivempi kirja siun mielestä?

Lapsi: En (2201).

Lapsi: Lassemaiija etsivätoimisto.

Haastattelija: Miks se oli tosi kiva?

Lapsi: No kun siinä oli etsiviä ja ne tutki kaikenlaisia juttuja (2060).

Haastattelija: Olit sie ite valitsemassa kirjaa?

Lapsi: Joo, open kaa.

Haastattelija: Miks se oli tosi kiva?

Lapsi: No kun siinä tapahtu kaikkee jännää eikä ollu koko ajan sellasta tylsää... että... ja sitten he menivät nukkumaan, tai jotain tollasta (2073).

Usein valituiksi tulleita kirjoja joko opettajan tai lapsen toimesta olivat kirjat, jotka olivat tapahtumarikkaita, mutta kirjan mieluisuuteen vaikuttivat yhtä lailla myös kirjojen kuvat ja "kivat tekstit".

Lapsi: Risto Räppääjä ja Kauhea Makkara.

Haastattelija: Miksi se oli siusta tosi kiva?

Lapsi: No koska siinä oli hauskoja juttuja ja ... ja vähän jännittävää, mitä siinä niinku tapahtu.

Haastattelija: Olitsie ite valitsemassa tota kirjaa?

Lapsi: Joo. Eiku ope valitsi et on Risto Räppääjä, mut ... no mut mä valitsin mikä Risto Räppääjä. Risto Räppääjä ja Hilpuri Tilli (2067).

Lapsi: Me luettiin kolme kirjaa. "Pallo maaliin", sitten oli "Lasten päivä melukylässä". Ne oli kivoja.

Haastattelija: Miks ne oli kivoja?

Lapsi: Kun niissä oli niin hienoja kuvia ja kivoaa tekstiä (2090).

Lapsi: Kevonen käy kylässä ja Jesse pentukoira. Ne oli kivoja.

Haastattelija: Miks ne oli kivoja?

Lapsi: No kun mä tykkäsin niitä lukee ja ne oli mukavia satuja.

Haastattelija: Pääsitkö itse valitsemaan niitä kirjoja?

Lapsi: En (2093).

Osa lapsista sai luettavakseen opettajan valitseman kirjan, jolloin lapset eivät olleet vaikuttamassa siihen, mitä lukevat Lukumummi ja-vaari tuokioilla. Joskus luettavaksi saatu kirja edusti aivan päinvastaista kirjalajia, kuin mitä lapsi olisi kirjalta toivonut. Usein kirjojen toivottiin sisältävän tapahtumien lisäksi jännitystä.

Lapsi: *Pikku Prinssi.*

Haastattelija: *Olitko valitsemassa sitä kirjaa?*

Lapsi: *En.*

Haastattelija: *Kuka sen sulle valitsi?*

Lapsi: *Harri (nimi muutettu).*

Haastattelija: *Olisitko halunnu ite päästä valitse?*

Lapsi: *Joo.*

Haastattelija: *Minkälaisen kirjan sä olisit halunnu, jos olisit voinu valita kaikista maailman kirjoista?*

Lapsi: *Emmä tiiä, jonkun jossa tapahtuu jotain (212)*

Lapsi: *Mummoni on pankkirosvo, mä en muista toista.*

Haastattelija: *Miksi ne oli kivoja ne kirjat?*

Lapsi: *no kun siinä oli välillä jännittävää.*

Haastattelija: *Oliko molemmat yhtä kivoja vai oliko toinen parempi?*

Lapsi: *Mummoni on pankkirosvo, siinä puhuttiin saksaa, ruotsia ja englantia (2149).*

Eräs lapsista valitsi kirjan sen perusteella, että se kuulosti hyvältä. Lapsi oli tässä tapauksessa valinnut kirjan itse luokan kirjoista. Siten myös opettajalla on tärkeä vaikuttajan rooli tuoda kirjoja luokkaan ja esitellä monipuolisesti kirjoja lapsille luettavaksi.

Haastattelija: *Miksi valitsit sen?*

Lapsi: *No se kuulosti hyvältä, ja sit siinä oli niinku, mitä tavallaan ennen tapahtu.*

Selvä peli, Lasse.

Haastattelija: *Valitsitko ite vai open kanssa?*

Lapsi: *Ite.*

Haastattelija: *Ehotitsie sitä?*

Lapsi: *Tai siis mä valittin sen yhestä luokasta (2319).*

Tärkeä valintaperuste kirjalle oli, että se on hauska ja kiva. Eläinaiheiset kirjat olivat myös suosittuja lasten mielestä.

Lapsi: *Harvapäinen Hirvi.*

Haastattelija: *Mitä pidit kirjasta? Miksi oli noin kiva?*

Lapsi: *Sen takia, koska se oli hauska kirja ja siinä oli paljon eri eläimiä... ja siten... mä en oikeen osaa sanoa sitä (2359).*

Lapsi joka sai itse valita kirjansa, oli oppinut hyödyntämään kirjan takakannen esittelytekstin valitakseen mieluisaa luettavaa. Silti opettajan vaikutus kirjan valintaan oli siinä, että opettaja vahvisti lapsen valintaa kehottamalla valitsemaan tämä lapsen harkitsema kirja.

Lapsi: Konstaapeli Mutanen ja kadonneen kirjaston arvoitus.

Haastattelija: Mitä pidit siitä kirjasta?

Lapsi: No se oli tosi kiva.

Haastattelija: Olitko ite valitsemassa sitä kirjaa?

Lapsi: Joo.

Haastattelija: Miten se tapahtu se valitseminen?

Lapsi: No ku mä näin sen ja katoin sieltä vähän takaa niitä tekstejä, sit mä halusin sen.

Haastattelija: Ja oliko se niin että ope ehotti jotain vai valitsitko ihan ite?

Lapsi: Kyllä se opettaja sano, että kannattaa ottaa se Ella-kirja (2184).

Joskus kirjavalinta tehtiin sen perusteella, että kirjasta saisi lisätietoa omaan harrastukseen tai mielenkiinnon kohteeseen. Tämän mahdollisti etenkin lapsen vapaus valita itse kirjansa.

Lapsi: No, että mä opin siitä uusia asioita siitä kalastamisesta.

Haastattelija: Olitko valitsemassa sitä kirjaa?

Lapsi: Olin.

Haastattelija: Ehottiko ope niitä ja sitten sä valitsit?

Lapsi: Minä ehotin ite.

Haastattelija: Mikäs sen kirjan nimi oli?

Lapsi: Nyt pitää vähän miettiä... Kalamies.

Haastattelija: Sä tykkäät kalastamisesta?

Lapsi: Joo (2255).

Lapsi saattoi kuitenkin olla varsin tyytyväinen lukemaansa kirjaan siitä huolimatta, että ei ollut saanut valita kirjaa itse vaan opettaja oli valinnut sen. Usein lapsi oli saanut tällöin valita kirjan muutamasta opettajan esittelemästä kirjasta. Lapsen mielestä jopa kirjan outous oli tehnyt kirjasta mielenkiintoisen.

Lapsi: "Karhu ja kultakuoriainen" vai oliko se Saku joku, emmä muista...

Haastattelija: Olitko sie ite valitsemassa sitä kirjaa vai oliko ope?

Lapsi: Ope.

Haastattelija: Miksikäs valitsit tuon keskimmäisen?

Lapsi: No kun se oli semmonen outo.

Haastattelija: Outo niinkö? Mikä siinä oli outoa?

Lapsi: Noku, noku noku.... en tiä.

Haastattelija: Kirja oli outo. Oliko se siun mielestä hyvä kirja?

Lapsi: Aika hyvä (2193).

6.5.1 Muita lukumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä, lasten arviot.

Lasten motivaatiota lukemiseen eivät lisänneet pelkästään sopivat kirjan aiheet tai hienot kuvat. Lukemista motivoivaksi tekijäksi lapset saattoivat mainita myös, että kirja on omaa lukutaitoa sopivasti haastava. Kirja ei saisi olla lasten mielestä liian helppo eikä myöskään toisaalta liian vaikea. Kirjasta teki joidenkin lasten mielestä vaikean, jos kirja sisälsi liikaa tekstiä tai kirjassa oli vaikeita ja vanhahtavia sanoja, mikä jo aiemmissa lasten vastauksissa ilmenikin.

Lapsi: Eka oli Urpo ja Turpo pelaavat tammea, mut se oli liian helppo niin se vaihettiin heti seuraavana lukukertana semmoseen ku Sos ei anna periksi.

Haastattelija: Miks se oli tosi kiva?

Lapsi: Koska se oli semmonen välillä niinku jännittävää, välillä hyvin hauska, ja välillä hyvin pelottava ja tämmöttee. Se oli vähän kaikkee (2234).

Lapsi: Emmää enää muista niitä.

Haastattelija: Miks ne ei ollu yhtään kivoja?

Lapsi: No, koska jossai oli niin paljon tekstejä, ja jossai oli niin tylsä kirja, että sitä ei edes kiinnostaa kyllä paljon lukea... Ja mieluummin pelaisin kun lukisin sitä kirjaa.

Haastattelija: Saitsie ite sit valita sen kirjan minkä luitte?

Lapsi: Joo. Jos mä olisin saanu tuua kirjan... niin lainata kirjastosta, niin se olis ollu sellanen kirja, että sitä mielellään lukis.

Haastattelija: Minkäslainen kirja?

Lapsi: Sellanen asekirja. Mä katon kyllä..

Haastattelija: Miks valitsit tuon?

Lapsi: Ku tota ne ei ollu ihan täysin niinku kivoja, ku emmä tiä miks, mutta ainakaan se viimeinen kirja, se oli aika tylsä kun se oli niin pitkä. Kun siinä oli varmaan 50 sivua tai jotain enemmän. Emmä muista monta sivua siinä oli mut se oli tosi pitkä.. me ei päästy kun puoleen väliin sitä.

Haastattelija: Ootsie lukenu sen loppuun ite?

Lapsi: Kun se ei oo semmonen että kiinnostais se loppu. Sitten ei oikein ollu muita vaihtoehtoja kun mä olin lukenu jo kaikki (2163).

6.5.2 Muita lukumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä, vanhempien arviot

Myös vanhemmat pohtivat heille osoitetussa kyselyssään lastensa lukumotivaatioon vaikuttavia asioita. Vanhemmat löysivätkin useita tekijöitä, joiden he päättelivät olevan yhteydessä lastensa lukemismotivaatioon. Eräs vanhempi oli

havainnut lapsen vireystilan vaikuttavan tämän lukuinnostukseen, samoin kuin kirjan aiheen ja lukemisen hitaudenkin.

Onko väsynyt vai pirteä, millainen kirja on kyseessä, lukuhitaus taisi varsinkin alussa vaikuttaa kovasti. (13)

Moni vanhempi oli tietoinen antamansa huomion ja yhteisen ajan antamisen tärkeydestä lapselleen. Kirjoja luettiin yhdessä lapsen kanssa tai aikuinen osoitti kiinnostusta lapsen luettavan kirjan aiheeseen. Myös aikuisen ja ison sisaruksen antama malli aktiivisesta lukijasta mainittiin ja sen katsottiinkin lisäävän lapsen lukemismotivaatiota.

Yhteinen aika sekä mielenkiintoiset kirjat/teokset lapselle.(3)

Kiinnostus aiheeseen. Aikuisen suhtautuminen lapsen kiinnostuksen kohteeseen. (7)

Selkeästi lapsi kiinnostuu esim. sanomalehdistä, kun aikuiset lukevat niitä. Hauskat tarinat tuovat lukemiseen luonnollisesti motivaatiota. Isosiskon esimerkki näyttää myös vaikuttavan lukemisen lisääntymiseen. (24)

Osa vanhemmista oli tehnyt saman havainnon kuin lapsetkin, että lukeminen oli mieluista silloin, kun luettava teksti oli lapsen lukutaitoon nähden sopivaa, tarjolla olevien kirjojen aiheet kiinnostavat lasta ja että lapsi voisi myös oppia kirjoista kiinnostuksen kohteestaan.

Helppolukuisuus, lyhyet lauseet, lyhyt juoni on mieleen (23)

Aihe, tekstin koko, sivumäärä :) (21)

Omat lukutottumukset. Sekä tarjolla olevat luettavat (12)

Kiinnostavuus aiheeseen, uuden asian oppiminen, tiedon jano. Ekapeli. (15)

Kyselyssä vanhemmilta kysyttiin, mitä heidän lapsensa lukevat kirjojen lehtien ja tietoteknisten laitteiden lisäksi. Tähän vanhemmat vastasivat lasten lukevan muunmuassa aktiivisesti jääkiekkokortteja, mainoksien tekstejä kaupunkikuvasta, pelien ohjeita sekä television tekstitystä.

Jääkiekkokorttien tietoja tosi mielellään ja päivittäin (2255).

Mainoksia, pieniä tekstinpätkiä kadunvarsilta päivittäin (2103).

Peleihin liittyviä ohjeita (2140).

to:n tekstejä, yrittää (2193)

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esiin lasten ja heidän vanhempien sa ajatuksia lasten lukuharrastuneisuuteen vaikuttavista asioista ja lasten lukumieltymyksistä sekä kodin antamasta tuesta lasten lukemiseen. Lapset valikoituivat tutkimukseen hitaan lukemisensa vuoksi. Erityisesti lasten näkökulma nousi tärkeäksi pyrkiessäni selvittämään lasten ajatuksia siitä, mitkä asiat vaikuttavat heidän lukuharrastuneisuuteensa. Kuitenkin, myös vanhempien näkökulma oli oleellinen kysyttäessä lasten lukuharrastuneisuudesta, koska vanhemmat voivat vaikuttaa paljon lapsen lukemiseen. Vanhemmat kertoivatkin arvioitaan lapsen lukemisen sujuvuudesta, siihen vaikuttavista tekijöistä ja tuen antamisestaan lapselle lukemiseen kotona. Burgess (2002) on myös todennut vanhempien osallisuuden lasten lukukokemusten jakajina kehittävän merkittävällä tavalla lapsen esilukemisen taitoja, kuten fonologista herkkyyttä ja ymmärrystä kirjoitetusta tekstistä.

Haastatelluista lapsista välittyi aito kiinnostus lukemista kohtaan ja tyypillinen kommentti olikin, että "mä tykkään lukea". Lukumummi ja -vaari-tuokioillakin lukemisesta pidettiin ja monet lapsista kertoivat lukemisen olevan kivaa mummien ja vaarien kanssa. Tuokioilla käytetyistä lukumenetelmistä; vuoroluku, yhdessä ääneen lukeminen ja mallilukeminen sen sijaan selvästi vähiten pidetty menetelmä oli yhdessä ääneen lukeminen. Mummin tai vaarin äänen kuulemista pidettiin omaa lukemista häiritsevänä tekijänä. Mallilukemisessa lukeminen eteni lasten mielestä liian hitaasti, joten vuorolukeminen oli mieluisinta sen nopeuden vuoksi.

Lukemisen helppous/vaikeus. Lapset kokivat ennen lukutuokioitaan mummien ja vaarien kanssa lukemisensa olevan enimmäkseen helppoa tai melko helppoa. Seitsemän lasta arvioi lukemisensa olevan jopa tosi helppoa, vaikka tutkimukseen valikoitui testien ja opettajien avulla aina luokkansa kaksi hitainta lukijaa. Lapsista yksikään ei kokenut lukemistaan "ei yhtään helpoksi" tai "vaikeaksi" ennen annettua lukemisinterventiota. Haastatteluissa asiaa kysyttäessä

monet lapsista kokivat lukevansa nopeasti tai aika nopeasti ja tunsivat olevansa aika hyviä lukijoita. Lukeminen tuntui osasta lapsista jopa helpolta.

Lapset olivat kuitenkin varsin tietoisia siitä, mikä heidän lukemistaan häiritsti, kuten vaikeat sanat ja pitkät tekstit, sekä vaikeus lukea vierasperäisiä kirjaimia, virheet lukemisessa, vaikeus lukea nopeasti ja sujuvasti sekä pysähdykset lukemisessa, tai vaikeus pysyä lukurivillä ja vaikeat kirjat.

Se, että lapset olivat niin tietoisia lukemisensa pulmista, saattoi osaltaan johtua siitä, että tutkimuksen lapsista monet saivat erityisopetusta äidinkielessä. Lapset saivat yhteensä lähes viisikymmentä tuntia erityisopetusta äidinkielessä viikossa. Nämä lapset olivat siis oppineet kiinnittämään paljon huomiota havaittuihin ongelmakohtiin lukemisessaan saadessaan erityis- ja tukiovetusta. Tästä huolimatta lapset saattavat pitää itse lukemista ja siinä olevia pulmia erillisinä asioina. He voivat tuntea osaavansa lukea ihan hyvinkin, mutta tietyt asiat vain häiritsevät lukemista. Uusitalo-Malmivaaran (2009) mukaan hitaat lukijat voivat saavuttaa teknisen lukutaidon, mutta lukeminen säilyy silti takeltelevana.

Lasten ja vanhempien arvioissa lasten lukemisen helppoudessa tai vaikeudessa ennen lukutuokioita ja lukutuokioiden jälkeen, esiintyi suuria eroavaisuuksia. Suurin osa vanhemmista ajatteli lukemisen olevan lapselleen "melko vaikeaa", "vaikeaa" tai "ei helppoa eikä vaikeaa". Vanhempien arvioissa vain kolmen lapsen lukeminen sujui helposti. Kuitenkaan yhdenkään vanhemman mielestä lukeminen ei ollut heidän lapselleen "tosi helppoa".

Lapsen lukemiseen vaikuttaviksi tekijöiksi vanhemmat nimesivät lapsen viireystilan, kirjan aiheen, helppolukuisen juonen, tekstin määrän, mielenkiinnon ja motivaation sekä aikuisen suhtautumisen lapsen lukemiseen.

Vanhemmat selittivät lastensa lukemisen haasteita yleisemmällä tasolla kuin lapset. Vanhempien mielestä tällaisia esteitä lapsen lukemiselle olivat: lapsen jaksamattomuus keskittyä lukemiseen, lapsen puuttuva kiinnostus lukemiseen ja lapsen hidas lukeminen. Osa vanhemmista totesi lukemisen olevan lapselle turhauttavaa lukutaidon kehittyessä hitaasti ja koska lukeminen on lapselle hankalaa, se ei ole silloin myöskään mieleistä.

Kairaluoma (2014) toteaa, että lukemisvaikeudet alkavat ilmetä lapsella sujuvuuteen liittyvinä ongelmina vaiheessa, jossa lukutaidon tulisi kehittyä alkuopetusvaiheen jälkeen automatisoituneeksi. Hautalan (2012) mukaan lukemisen kehitys näyttäisi jumittuvan vaiheeseen, jossa hitaat lukijat käyttävät edelleen sarjallista prosessointitapaa riippumatta lukemistehtävästä tai -materiaalista kykenemättä automaattisesti muodostamaan kirjainta laajempia ortografisia representaatioita. Tästä kertoivat myös lasten lukemisen pulmat, joissa juututtiin yksittäisiin kirjaimiin, tai lapsi "katsoo ensin kirjaimet" tekstistä ennen kuin hahmottaa luettavan sanan. Hautalan (2012) mukaan sujumattomien lukioiden dekodaus on hidasta ja työlästä, eivätkä he siksi kykene useamman kirjaimen samanaikaiseen prosessointiin. Lisäksi Lerkkanen (2006) mainitsee lukutaidon kehittymiseen liittyvän äänteellisen kokoamisen nopeutumisen ja automatisoitumisen. Tutkijan mukaan lukemistyylin muuttuessa sujuvammaksi, lukijan ei tarvitse enää koota sanoja äänne äänteeltä tai tavuittain, vaan sanat hahmotetaan silloin kokonaisina sanahahmoina.

Lerkkasen (2006) mukaan Suomessa erityisopetuksen ja yleisopetuksen lukemaan opettamisen menetelmät ja lukemisen harjaannuttamisen perusta on synteettisissä, analyttisissä tai näitä yhdistävissä menetelmissä. Aro (2004) perustelee tätä synteettisen eli kokoavan lukemisen opettamismenetelmää suomen kielen säännönmukaisuudella. Menetelmä perustuu tutkijan mukaan kirjainäännevastaavuuden opettamiseen, äänneiden yhdistämiseen ja tavuihin. Aron (2004) mukaan tavuista siirrytään sanoihin ja lopulta lauseiden ja tekstien lukemiseen.

Lasten lukumieltymykset. Lukumummi ja -vaari-tuokioilla lapset lukivat kirjoja valitsemalla kirjat itse tai opettaja oli ne valinnut. Joskus lapsi ja opettaja valitsivat kirjoja yhdessä. Lapset eivät valittaneet itse valitsemiaan kirjoja tylsiksi, kuten saattoi käydä, jos opettaja oli valinnut kirjan, tai kirja piti valita koulun kirjastosta. Toisaalta, näistä haastatelluista lapsista varsin moni oli tyytyväinen kirjoihinsa, vaikka opettaja olisi ollut vaikuttamassa valintaan. Joillekin lapsille sopivan kirjan valitseminen tuntui olevan vaikeaa ilman opettajan avus-

tusta. Usein opettaja oli valinnut sopivaa luettavaa ennakkoon, joista lapset saivat valita mieleisensä kirjan.

Kirjojen sisällöstä lapset mainitsivat heitä kiinnostaviksi kirjoiksi sellaiset kirjat, joissa on kivoja ja hauskoja juttuja tai mukavia satuja, tutkimuksia, seikkailua ja jännitystä. Myös outous oli kirjassa positiivista, kunhan kirja ei ollut tylsä ja tavallinen. Lasten mielestä kirjat, joista oppii asioita, tai kirjat jotka sisältävät paljon eläimiä, olivat kiinnostavia. Lisäksi lapset toivoivat kirjan sisältävän "hienoja kuvia ja kivaa tekstiä". Lapset saattoivat valita kirjan sen takakanen perusteella, tai että kirja kuulosti hyvältä. Joidenkin lasten mielestä oli vaikeaa sanoa, millainen kirja olisi hyvä kirja. Edmunds ja Bauserman (2006, 418–423) ovat perehtyneet oppilaiden lukumotivaatioon haastateltuaan oppilaita tutkimuksessaan, joka liittyi oppilaiden lukumotivaatioon. Tutkijoiden mukaan oppilaita innosti lukemiseen kirjojen hauska tai pelottava juoni ja hieno kuvitus. Lisäksi oppilaat halusivat tutkijoiden mukaan saada tietoa heitä kiinnostavista asioista. Edmunds ja Bauserman (2006) toteavat, että oppilaiden lukumotivaatioon vaikutti suuresti perheenjäsenet, erityisesti äiti sekä opettaja.

Lukumotivaatio. Lasten mielestä lukumotivaatioon vaikutti kirjan mieluisuuden lisäksi kirjan tekstien pituus. Lapset toivoivat, että tekstit eivät olisi liian pitkiä, eivätkä sanat niissä vanhahtavia ja vaikeita. Toisaalta, lukemiseen eivät kannustaneet liian helpotkaan tekstit, vaan toiveissa oli saada lukea sopivan vaikeaa kirjaa. Vanhemmat toivat esiin lasten lukumotivaatiota lisäävinä tekijöinä, paitsi jo aikaisemminkin mainitun sopivan vireystilan, myös oman vaikuttamismahdollisuutensa auttaa lasta lukemisessa. Lapselle annettu aika ja kiinnostus lapsen lukemiseen ja aiheeseen olivat vanhempien mielestä tärkeitä motivoimiskeinoja.

Silinskasin (2014) Alkuportaatiin -osatutkimus tarkasteli vanhempien sitoutumisen (kuinka paljon vanhemmat tukivat ja opettivat lapsilleen lukemiseen ja matematiikkaan liittyviä taitoja kotona) yhteyttä lasten lukutaidon ja matematiikan taitojen kehitykseen esi- ja alkuopetuksen aikana. Silinskasin (2014) tutkimukset osoittivat, että vanhemmat sitoutuivat eri tavalla lasten taitojen kehitykseen esiopetusvaiheessa kuin kouluiässä. Mitä parempi lapsen lukutaito oli

esiopetusvuoden aikana, sitä enemmän lukemista opetettiin kotona. Sen sijaan mitä heikompi lukutaito ja matematiikan taidot lapsella oli ensimmäisellä luokalla, sitä enemmän Silinskas (2014) totesi vanhempien lukevan lapselle ja opettavan lasta kouluiässä. Tutkijan mukaan vanhemmat seurasivat lastensa koti-tehtävien tekoa ja auttoivat niiden tekemisessä lastaan 1.–2. luokan aikana.

Silinskasin (2014) tutkimus osoittaaakin vanhempien tuen tärkeyden lapsen akateemisten taitojen kehitykselle erityisesti esiopetusvaiheessa.

Tässä tutkimuksessa lasta lukemiseen motivoivia keinoja olivat vanhempien mielestä myös perheenjäsenen antama esimerkki lukemisesta ja lapsen omat lukutottumukset, tekstin koko ja sivumäärä, myös keskittymiskyvyn kannalta. Yhtä lailla motivoivana jotkut vanhemmat pitivät sitä, että lapsi huomaa kehittyvänsä lukemisessa ja oppii uusia asioita. Tarjolla tulisi vanhempien mielestä olla lapselle mielenkiintoista luettavaa, joka saisi aikaan tiedon janoa.

Myös Kairaluoman (2014) mukaan positiivista lukemismotivaatiota ylläpitämällä ja siten myös lukemisen määrän lisäämisellä voidaan vaikuttaa lukutaitoon. Tutkija selventää, että suomalaislasten saavuttaessa jo varhain tarkan lukutaidon, on heillä lähtökohtaisin hyvät edellytykset harjaannuttaa lukutaitoaan ensimmäisestä luokasta alkaen ja usein jo aikaisemminkin. Kairaluoma (2014) arvelee, että tällöin lapsella on vahva motivaatio lukea yhä enemmän, joka auttaa taidon vahvistumisessa.

Tutkimukseeni osallistunut vanhempi kuvaili lapsensa turhautumista hyvin alkaneen lukutaidon jumittumisesta paikalleen. Olisi siis kiinnitettävä erityisen paljon huomiota alkuopetuksen aikana kotona ja koulussa keinoihin, joilla voitaisiin motivoida lasta lukemaan määrällisesti enemmän siitäkin huolimatta, että lapsen mielestä edistyminen on hidasta. Alustavaa tietoa lukemisen harjaannuttamisesta ovat tutkineet muunmuassa Huemer, ym. (2008) joiden mukaan yleisellä lukemisharjoittelulla on saatu osin parempia vaikutuksia lukemiseen kuin tekemällä sanojen toistoharjoittelua. Myös Linnakylä ja Malin (2007) pitävät tärkeänä ensinnäkin sitä, että lapsen saatavilla on monipuolista lukumateriaalia ja lukeminen on sopivan haastavaa. Toiseksi, tutkijoiden mu-

kaan opetuksessa on arvostettava nuorten omia kiinnostuksen kohteita, kirjavalintoja sekä saatava kokea lukuiltoa ja jännitystä lukemisissaan.

Kodin antama tuki; psyykkinen tuki. Jaottelin vanhempien antaman tuen lukemiseen lapsille psyykkiseen ja materiaaliseen tukeen. Jako oli joidenkin tuen määrittelyjen osalta vaikeaa, mutta halusin tehdä näkyväksi sen, että lapsen lukemisen tukeminen ei välttämättä vaadi suurtakaan rahallista panostusta, vaan viitseliäisyyttä ja myöskin sitoutumista tukemaan lapsen lukemisen taitoja. Pelkästään kalliiden pelien ja kirjojen ostaminen kotiin ei vielä paljon auta lasta lukemisessa, mutta se, että joku kannustaa ja ohjaa peleissä ja lukemisessa vie lasta eteenpäin lukemisen taidoissa. Tästä kannustamisesta hyötyivät myös tutkimuksen lapset luettuaan Lukumummi ja-vaari-tuokioilla haastattelujen perusteella.

Tutkimuksen vanhemmista suurin osa oli aloittanut lukemisen lapsilleen tämän ollessa 6 kk–1-vuotta vanha, monet vanhemmat aloittivat lukemisen jo tätäkin aikaisemmin. Kaikki tähän kysymykseen vastanneet vanhemmat olivat aloittaneet lukemisen ennen kuin lapsi oli täyttänyt 3-vuotta. Kyselyn mukaan kaikille vastanneiden vanhempien lapsille oli luettu ainakin jossakin ikävaiheessa. Tähän kysymykseen vastasi kuitenkin vain 26 vanhempaa/44, jonka vuoksi en voinut selvittää, oliko kaikille tutkimuksen lapsille luettu kotona.

Vanhempien käyttämiä psyykkisen tuen muotoja olivat paitsi lapselle lukeminen (tarinat, lorut, kirjat), lapselle oli pyritty antamaan myös aikuisen näyttämää mallia lukemisesta. Yleisesti vanhemmat käyttivät tuen muotona lukemiseen kannustamista ja siitä lasta kehumista. Vanhemmista osa vastasi huolehtivansa, että lapset tekevät läksynsä, ja lisäksi moni vanhemmista vastasi tukevansa lastaan myös tekemällä tämän kanssa yhdessä läksyjä.

Kairaluoman (2014) mielestä lukemismotivaation ylläpitämiseen olisi kiinnitettävä erityistä huomiota lukivaikeuksisten lasten interventioissa. Kannustaminen lukemiseen myös harjoittelutuokioiden ohessa auttaa tutkijan mukaan taidon vahvistumisessa lukemismäärän lisääntyessä. Monet vanhemmista olivat lisäksi tietoisia siitä, millä lukemisen menetelmillä lapsen lukemista voi tukea. Vanhemmat mainitsivat käyttämikseen menetelmiksi lapsen luetuttami-

sen ääneen, yhdessä lapsen kanssa vuorotellen ääneen lukemisen, lainattuja ja ostettuja kirjoja oli luetutettu, ja oli myös huolehdittu, että lapsi ehtii lukea sängyssä lukudiplomiin kuuluvia kirjoja. Lisäksi lasta oli pyydetty lukemaan tekstejä esimerkiksi kaupassa.

Materiaalituki. Vanhemmat pyrkivät tukemaan lapsensa lukemista psyykkisen tuen lisäksi myös materiaalituella. Tällä tarkoitan niitä vanhempien antamia tuenmuotoja, joissa perheen varallisuudella voisi olla vaikutusta lapsen lukemisharrastuneisuuteen. Vanhemmat olivat käyttäneet myös kirjaston palveluja, joka ei kuitenkaan maksa vanhemmille, mutta kertoo sen sijaan mallintamisesta käyttää kirjaston palveluja ja tutustuttaa lasta kirjoihin sekä oheismateriaaliin. Vanhempien antamaa tukea lapsilleen oli kirjojen ja sarjakuvien ostaminen, mutta myös siis kirjojen lainaaminen kirjastosta. Jotkut vanhemmista halusivat osallistaa lapsensa lukuharrastusta tukiessaan. Tällöin vanhemmat olivat ostaneet kirjoja yhdessä lapsen kanssa. Lapsia oli lisäksi pyydetty kirjoittamaan kauppalistoja, joka oli lapsen kanssa yhdessä toimien lapsen luku- ja kirjoitustaidon tukemista.

Selkeästi varallisuutta vaativia tuenmuotoja, joita vanhemmat mainitsivat käyttäneensä, olivat ekapelin peluuttaminen tietokoneella eskarin ja ensimmäisen luokan aikana, kuten muukin tekstien luetuttaminen tietokoneelta sekä televisiosta. Eräs vanhempi käytti myös lapsen palkitsemista lukemisen kannustimena. Hyviin lukutuloksiin oli päästy perheessä, jossa luvattiin lapselle rastsastustunti jokaisesta luetusta kirjasta. Mainittakoon, että lapset saivat mummeilta ja vaareilta tarroja palkkioksi lukutuokioista lukupasseihinsa.

Lukemisen kehittyminen interventio jälkeen. Joidenkin lasten mielestä lukeminen ei ollut vaikeaa alunperinkään, tai he kokivat, että "lukeminen on tosi helppoa". Siten erään vastaajan mielestä "...toi ei oo auttanu yhtään", on ymmärrettävä kommentti. Toisaalta kyseessä voi olla myös turhautumista siihen, että lukeminen ei edistynytäkään niin paljon kuin lapsi oli odottanut.

Osa lapsista huomasi kuitenkin oppineensa vähän lisää ja luki nyt mielestään paremmin, kuin ennen interventiota. Lukemisen koki sujuvoituneen myös lapsi, jonka kotona oli kehoitettu lukemaan enemmän. Lapsista moni koki lu-

kemisen kehittyneen myös yksinkertaisesti siksi, että lukutuokioilla Lukumummien ja -vaarien kanssa tuli luettua. Joillekin lapsista oli vaikeaa tietää, olivatko he kehittyneet lukemisessa tuokioiden jälkeen. Muutama lapsi koki lukemisen olevan vielä vaikeaa.

Tutkimuksessani mukana olevat lapset osallistuivat Lukumummi ja -vaari -lukutuokioihin, joissa lasten kanssa luettiin vaihtelevilla lukemismenetelmillä. Monet lapsista sanoivat hyötynensä lukutuokioista ja kertoivat lukemisen olevan nyt helpompaa. Lukutuokioiden hyödyllisyyttä on tutkinut muunmuassa Huemer (2009) osana laajempaa lukemistaitojen harjoittamisen tutkimustaan, joka koostui aikuisen ja lapsen yhteisistä kirjan lukemisen tuokiosta. Harjoittelujakso kesti viisi viikkoa, jota toteutettiin joka koulupäivä 15 minuuttia kerrallaan. Tutkimustuloksista voitiin päätellä, että aikuisen ohjaama yleinen harjoittelu lisäsi yleistä lukunopeutta. Huemerin (2009) tutkimuksen harjoitusmenetelmä perustui teoreettiseen näkemykseen siitä, että sujuva lukeminen kehittyy lukemisen taitoja harjoittamalla ja toistojen kautta.

Lasten vanhemmat kokivat lapsensa osallistumisen Lukumummien ja -vaarien lukutuokioille varsin positiivisesti. Monet vanhemmat huomasivat lapsensa lukutaidon parantuneen ja lukevan nyt mielellään, lapsi oli kokenut onnistumista ja interventio oli ollut lasta kannustava. Lisäksi lapsi oli saanut koulusta positiivista palautetta lukemisessa, mikä oli vanhemman mielestä maininnan arvoista. Wanzek ja Vaughn (2007) mainitsevatkin toimivaan pedagogiikkaan liittyvän onnistumisen kokemuksia, positiivisen ja rakentavan palautteen, sekä varhaisen tuen antamisen lukemiseen.

Tällaista varhaista tuen ennakoitua harjoitetaan jo joillakin paikkakunnilla, kuten Järvenpään kaupungissa. Siellä varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat alkaneet seuloa kaikki päivähoiton piirissä olevat noin 4-vuotiaat lapset Niilo Mäki Instituutin työryhmän (2011) kehittämällä LUKIVA-arviointimenetelmällä. LUKIVA- Lukivalmiuksien arviointimenetelmä on tarkoitettu 3 1/2–5 1/2-vuotiaille lapsille. Seulan avulla kartoitetaan, ovatko lapsen lukivalmiudet (lukemista edeltävät taidot) ikätasoisia vai ovatko lukivalmiudet alkuvaiheessaan vasta kehitymässä. Tarvittaessa lapsen vanhemmille ja

lapsen päivähoitopaikkaan annetaan lukivalmiuksia kehittäviä harjoitteita. Vanhemmat vievät LUKIVA-arvioinnin neuvolaan lapsensa 4-vuotistarkastuskäynnillään, jossa on mahdollisuus ottaa puheeksi lapsen lukivalmiudet. Siten hitaasti kehittyviä lapsen lukivalmiuksia voidaan alkaa tukea jo hyvissä ajoin iän ja kehitystason mukaisilla leikinomaisilla harjoitteilla. Vanhempia voidaan samalla ohjeistaa lukemaan enemmän yhdessä lapsensa kanssa.

Aro ja Ahonen (2003, 368) korostavatkin, että vanhempien osallistaminen lastensa luki-interventioihin on välttämätöntä. Tutkijoiden mukaan vanhempien tuki vaikuttaa siihen, miten lapsi kokee oppimisen pulmansa, samoin kuin saamansa kuntoutuksen, jolla puolestaan on vaikutusta kuntoutuksen tuloksellisuuteen. Lukumummit ja -vaarit -lukutuokiot, jotka lapset ja vanhemmat kokivat hyödyksi lasten lukutaidolle, osoittivat myös, että positiivisella ja innostavalla lukemisen mallilla voisi olla myönteisiä vaikutuksia lasten motivaatioon ja lukuinnostukseen myös kotona lasten ja vanhempien säännöllisesti harjoittellessa lukemista.

Tutkimuksessani mukana olevat vanhemmat olivat varsin tietoisia siitä, kuinka lapsen lukivalmiuksia voi kehittää kotona. Vanhemmat olivat aloittaneet lapselle lukemisen varhaisessa vaiheessa, lapsen ollessa 6kk:n ikäinen tai hieman sitä vanhempi. Vanhemmat nimesivät lisäksi useita erilaisia keinoja tukea lapsensa lukemista. Myös heidän koulutustaustansa ja ammattinsa vastasivat aikaisemmista tutkimuksista saatua käsitystä siitä, että näissä perheissä kyetään tukemaan lapsen koulunkäyntiä ja lukemista. Toisaalta, muun muassa Silinskasin (2012) tutkimuksessa lapsille opetettiin kotona sitä enemmän lukemista ja matematiikkaa, mitä matalampi sosioekonominen status vanhemmillä oli. Silinskasin (2012) tutkimuksen tulokset viittasivat siihen, että vanhempien sitoutuminen ja lasten saama tuki vanhemmiltaan on erityisen hyödyllistä lasten akateemisten taitojen kehitykselle esiopetusvaiheessa.

Linnakylä ja Malin (2007) viittaavat PISA 2003 tutkimusaineistoon todessaan, että vahva sitoutuminen lukuharrastukseen on yhteydessä hyvään lukutaitoon ja sillä on merkitystä sekä lukutaidon sukupuolierojen että kodin op-

pimistä tukevien resurssien tasoittamisessa. Mutta tutkijoiden mukaan vahva sitoutuminen lukuharrastukseen ei kuitenkaan vähentänyt sosioekonomisen tai maahanmuuttajataustan merkitystä. Tähän tutkimukseen osallistuneista vanhemmista vain yhden vanhemman äidinkieli oli muu kuin suomi ja yhdessä perheessä suomen ohella puhuttiin myös muita kieliä. Muun kuin suomenkielen puhuminen äidinkielenä ei siis ollut selittävä tekijä tämän tutkimuksen lasten lukemisen pulmiin.

Tutkimuksen lapset saivat koulussa puolestaan runsaasti erilaista tukea lukemiseensa erityisopetuksen, tukiopetuksen ja tehtyjen HOJKS:n perusteella. Vaughn, ym. (2011) esittävät, että heidän tutkimuksessaan verrattaessa interventioiden vaikuttavuutta koko ryhmälle samanlaisena tarjottuna ja yksilöllistettyjen tukikeinojen välillä ei ilmennyt merkitsevää eroa. Toisin sanoen, hyvin suunniteltu ja yhdenmukainenkin tukikeino hyödyttää monia, mikäli ryhmän lukemisen pulmat ovat samankaltaisia. Sen sijaan tutkijoiden mukaan lukemisen lähtötason ollessa erityisen heikko, yksilöllinen ohjaus on välttämätön. Kairaluoman (2014) mielestä lukemismotivaation merkitys harjaannuttamisessa on suuri silloin, jos lukemisen on tarkoitus harjaantua omaehtoisesti lukemalla. Etenkin nuorempien lasten lukutaitoa olisi Kairaluoman (2014) mukaan hyvä tukea ohjatusti, koska silloin lapsen motivaatio tulee huomioitua ja tarkkaavuus kohdennettua oikeanlaiseen harjoitteluun. Samalla lasta tuetaan suoriutumaan vaikeistakin tehtävistä.

Lapset yleisesti sanoivat pitävänsä lukemisesta ja että lukeminen on hauskaa. Mielilukemista heidän mukaansa olivat ensiksikin kirjat, toiseksi tietokoneella, kännykällä ja muilla laitteilla lukeminen ja kolmanneksi mieluisinta luettavaa olivat koululäksyt. Sarjakuvien lukeminen ja muut lehdet olivat vasta neljänneksi mieluisinta luettavaa lasten mielestä. Kuhn ja Stahl (2003) tiivistävät siten tämän tutkimukseni keskeisen tuloksen, eli sen että lukutaidon harjoittelussa on keskeistä lukemiseen, tekstien ja sanojen parissa käytetyn ajan määrä.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin myös mahdollista lukivaikeuden esiintyvyyttä vanhemmilla ja heidän lapsillaan, tai lähisuvussa. Aineistosta havaittiin yhdellä tytöistä ja neljällä pojista todettu lukivaikeus. Vanhemmista niillä,

joiden lapsilla oli todettu tai itse tunnistettu lukivaikeus, oli yhdellä todettu ja kahdella itse tunnistettu lukivaikeus. Sen sijaan lasten sisaruksilla ei esiintynyt lukivaikeutta. Lyytinen ja Lyytinen (2006) pitävät vakavan lukemisvaikeuden riskiä moninkertaisena, kun lähisuvussa esiintyy lukemisen vaikeutta. Perhettä tieto lukivaikeuksista suvussa voi tutkijoiden mukaan auttaa lukivaikeuden kanssa painivaa perhettä siten, että jo ennen kouluikää aloitetaan kielellinen rikastaminen.

Tutkimukseeni osallistuneilla lapsilla sekoittuivat usein kirjaimet lukiessa. Etenkin vierasperäiset kirjaimet tuottivat lapsille vaikeuksia lukea tekstiä sujuvasti ja nopeasti. Lyytinen (2004) esittää, että syy kirjainten oppimiseen on kirjainten mieleenpalauttamisen hitaudessa. Tutkijan mukaan vaikeus oppia kirjaimia ja heikko kirjaintuntemus ikäisiinsä verrattuna juuri ennen kouluikää on vahvasti yhteydessä lukemisvaikeuksiin. Kairaluoman (2014) mielestä on hyvin tärkeää osoittaa tutkimuksen keinoin, kuinka eri-ikäisten lukemisen ja kirjoittamisen taitoja voitaisiin harjaannuttaa ja vahvistaa tehokkaasti kehityksen eri vaiheissa. Lyytisen (2004) mukaan kirjain-äännevastaavuuden hidastuminen onkin eräs dysleksian erityisongelmista.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen aineisto sisälsi kyselylomakkeen vanhemmille ja tekstimuotoon litteroidut lasten haastattelut. Sekä kyselylomake, että lasten haastattelut oli tehty Niilo Mäki Instituutin työryhmän toimesta. Hankkeesta vastaavat tutkijat ovat välittäneet tämän tutkimuksen tekijälle tietoa aineiston keräämisestä ja käytetystä testimateriaalista. Siten tutkija ei itse ollut vaikuttamassa aineiston keruuseen. Tutkimuksen aineisto on analysoitu monimenetelmällisesti. Vanhempien kyselylomakkeen vanhempien taustatiedot ja lukemisen helppous tai vaikeus on analysoitu määrällisesti. Vanhempien kyselyn avoimet vastaukset on analysoitu laadullisin menetelmin.

Vanhempien verkkokysely ja määrällinen tutkimus. Tutkimuksen validiutta tukee se, että tutkimusongelmiin saatiin vastaukset käytetyillä tutkimusmenetelmillä.

Vanhemmille osoitetun verkkokyselyn kysymykset on laadittu pohjautuen seuraaviin lähteisiin. Vanhempien taustaa koskevat kysymykset pohjautuvat Burgessin (2002) lähteisiin. Lukemisen helppoutta mittaavat kysymykset olivat peräisin Katzirin, Lesauxin ja Youngsukin (2008) lähteistä. Reliaabeliutta puolestaan tukevat esiintuodut eri tutkimuksen vaiheet ja tutkimuksen kuuluminen osana suurempaa tutkimushanketta. Kyseessä oleva hanke on noudattanut tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002). Tutkimukseen osallistuminen on ollut tutkittaville vapaaehtoista ja tutkimuksella saatu tieto on luottamuksellista. Tutkimusraportissa on kuvattu avoimesti ja tarkasti tutkimusprosessin vaiheita ja pyritty luomaan totuudenmukainen kuva tutkimuksesta. Tutkimusaineisto koottiin kymmeneltä Jyväskylän ja lähialueen koululta. Otanta ei siis ole satunnainen, vaan tutkijan tekemä valinta.

Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tunnistetietoja (nimi, syntymäaika, koulu ja luokka) on käytetty ainoastaan yhdistämään eri mittauksista saavia tietoja keskenään. Tutkittavien oikeita nimiä ei ole siten tuotu julki missään vaiheessa tutkimusta. Nimien sijaan jokaiselle lapselle ja vanhemmalle (saamassani vanhempia koskevassa aineistossa on käytetty kaksinumeroisia tunnuksia) on annettu kolmi- tai nelinumeroinen tunnus, joka näkyy myös aineistositaattien perässä suluissa ja auttaa paikantamaan otteet aineistosta. Sitaitteissa esiintyneet nimet on lisäksi muutettu.

Kerätty aineisto on siirretty ATK-laitteistolle samalla kun tunnistetiedot on korvattu numeerisella koodilla yksilön suojaamiseksi. Sähköiseen muotoon muutettu tutkimusaineisto säilytetään Niilo Mäki Instituutissa tietosuojatuissa arkistoissa, joihin on pääsy vain siihen luvan saaneilla tutkijoilla. Paperista tutkimusaineistoa säilytetään aineiston käsittelyn päättyessä lukituissa tiloissa. Tutkimusaineistoa käytetään ainoastaan tieteellisessä työssä. Tutkimustiedoston luovutukseen on liittynyt allekirjoitettava sopimus, jossa on määritelty haastateltavien anonymiteetti sekä tutkijan vaitiolovelvollisuus. Sopimuksessa on lisäksi määritelty aineiston säilyttämis- ja arkistointitapa sekä aineiston luovutus takaisin tutkimuksen päätyttyä.

Joissakin vanhemmille osoitetuissa kysymyksissä tässä tutkimuksessa on paljon puuttuvaa tietoa, mikä sinällään vaikuttaa tiedon yleistettävyyteen. Vanhempien vastausmuotona ollut verkkokysely ei ehkä ole kaikilta osin paras kyselyn muoto, sillä silloin vanhemmilla on helpompaa jättää vastaamatta kysymyksiin. Lisäksi kun kyseessä on omat lapset, vanhemmat saattavat vastata kysymyksiin sosiaalisesti suotavammin.

Lasten haastattelu ja fenomenografinen tutkimusote. Tämän tutkimuksen haastateltujen lasten määrä ei ollut kovin suuri, mutta esimerkiksi kysyttäessä lasten lukumieltymyksiä, lasten vastauksissa toistuivat samankaltaiset vastaukset, kuin jo aiemmin tehdyissä tutkimuksissakin. Siten jo aiemmin tehdyt tutkimukset saavat vahvistusta tästä tutkimuksesta. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistää tehdyn tutkimuksen tuloksia laajamittaisesti, vaan tuoda esiin tutkittavien kokemuksia ja ajatuksia tutkittavasta aiheesta. Tämä tutkimus valottaa myös osaltaan hitaiden lukijoiden kokemuksia lukijoina. Tutkimus herättelee meitä aikuisia kannustamaan lapsia lukemaan ja antamaan lapsille palautetta lukemisestaan. Nyt tehdyn tutkimuksen lapset hyötyivät yhdessä lukemisesta lukumummien ja -vaarien kanssa, jonka soisi voitavan yleistää laajemminkin sekä kotona, päiväkodeissa, että kouluissa.

Tämä tutkimus analysoitiin monimenetelmäisesti, jossa on käytetty rinnakkaismenetelmänä kvantitatiivista ja kvalitatiivista fenomenografista otetta. Fenomenografiseen menetelmään kuuluvien alakategorioiden luomisessa tutkija tekee omia valintoja nostamalla jotkin asiat tärkeimmiksi. Toisaalta tässä tutkimuksessa näihin kategorioihin valitut lasten ja vanhempien erilaiset ajatukset on pyritty poimimaan vastauksista huolellisesti. Ashworth ja Lucas (1998) esittävät, että fenomenografiaa on kyseenalaistettu siitä, että todellisuuden kokemisen tapoja olisi olemassa vain rajallinen määrä. Tutkijoiden mukaan myös hierarkian muodostamista kategorioiden välille on kritisoitu, sillä on aivan perusteltua kysyä, mikä oikeuttaa pitämään jotain ilmiön kuvausta toista "kehittyneempänä".

Lasten haastattelutilanteiden pohtiminen vaikutti tutkimuksessani siihen, että litteroidut haastattelut on luettu perin pohjin tarkasti, jotta niistä on löydet-

ty tärkeät lasten ajatukset. Siksi alakategorioiden merkitysyksiköissä on huomioitu pienet vivahde-erot lasten vastauksissa, erityisesti alakategoriakohdassa "lasten lukemisen helppous, lasten arvioimana " ennen interventiota. Vaikka tässä tutkimuksessa on otettu huomioon lasten näkökulma, on siinä silti mukana aikuisen, tutkijan näkökulma.

Tämä tutkimus ei sisältänyt lasten kesken vertailua saamansa tuen vaikutuksista lukemiseensa, mikä olisikin eräs tutkittava kohde lasten lukemisessa. Sen sijaan pohdin lasten saaman tuen vaikutusta lasten haastatteluissa esiintulleeseen lasten tietoisuuteen siitä, mikä heidän lukemisessaan on haasteellista. Monet lapsista osasivat selittää varsin hyvin vaikeudet lukemisessaan, mikä saattaa selittyä lasten saamalla runsaalla tuella lukemiseensa koulussa. Pohdin myös annettujen tukitoimien määrää, oikea-aikaisuutta ja tehokkuutta näiden lasten osalta, sillä lukumummi ja -vaari-lukutuokioiden jälkeen lapset ja vanhemmat kokivat lasten lukutaidon kehittyneen. On vaikeaa sanoa, johtuiko lukemisen sujuvoituminen pelkästään lukutuokiosta ja lukumäärän kasvusta, vai kehittyikö lukeminen muiden tukimuotojen ja lukutuokioiden yhteisvaikutuksesta. Lasten ja vanhempien vastauksia vertaillessa voidaan pohtia, ovatko lasten vai vanhempien vastaukset luotettavampia. Kuten vanhemmat, myös lapsetkin ovat saattaneet pohtia, millaiset olisivat odotettuja ja sopivia vastauksia kysymyksiin. Osa lapsista oli kovin vähäsanaisia, joten heidän mielipiteensä jäi siten arvoitukseksi.

Tutkimuksessani lasten vanhempien ja lasten esittämät asiat, jotka on erillaisuudessaan poimittu merkitysyksiköiksi, tuovat esiin tekijöitä, jotka vaikuttavat lasten lukemisharrastuneisuuteen: lukemisen haasteellisuus ja mielenkiintoisuus, kirjallisuuden mielekkyys ja saatavilla oleva lukumateriaali, saatu tuki ja kannustus lukemiseen, lukuajasta huolehtiminen ja lukemiseen motivointi. Tekemäni tutkimus vahvistaa tältä osin jo aiemmin tehtyjä tutkimuksia lasten lukuharrastuneisuuteen vaikuttavista tekijöistä. Teorialuvussa tuotiin esiin monipuolisesti lukemaan oppimisen kehittymistä, siinä esiintyviä neurologisia ja perhekulttuurisia haasteita ja interventioita lukemisen pulmiin. Teoriaosassa esitettiin myös jo aiemmin tehtyjä tutkimuksia lasten vanhempien koulutuksen-

ja ammatin vaikutuksista lasten lukemisharrastuneisuuteen, kuten myös perheen äidinkielen vaikutuksista lasten lukemiseen. Lisäksi teorialuvussa käsiteltiin lasten lukumieltymyksiä.

Tässä tutkimuksessa on tuotu esiin tutkittavien lasten vanhempien edellämämainitut taustatiedot, sekä lasten taustatietoina lasten saama tuki lukemiseensa äidinkielessä erityisopetuksena, tukiopetuksena ja tehtyinä HOJKS:na. Tutkimukseni haastatellut lapset valikoituivat interventiona käytetyille Lukumummi ja -vaari-lukutuokioille, koska olivat luokkansa hitaimpia lukijoita. Lasten vanhempien suhteellisen korkea koulutus- ja ammattitausta sekä perheen käyttämä äidinkieli, yhtä vanhempaa lukuunottamatta suomi, ei vastannut aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia. Niiden mukaan vanhempien alhainen koulutus- ja ammattitausta sekä äidinkielen ollessa muu kuin suomi vaikuttavat lapsen lukuharrastuneisuuteen heikentävästi. On kuitenkin huomioitava, että tutkimukseni kyselyssä oli näissä kysymyksissä puuttuvaa tietoa, mikä voi vääristää tutkimustulosta.

Tutkimukseni haastatellut lapset kokivat hyötyneensä annetusta lukemisen sujuvuutta edistävästä Lukumummi- ja vaari-lukuinterventiosta. Lasten ja vanhempien vastauksista kävi ilmi, että lukemisen määrän lisääntyminen tuokioilla ja kotona, sekä palautteen saaminen lukemisesta auttoivat lasten lukemisen sujuvoitumista ja nopeutta. Lapset saivat tämän intervention aikana lisäksi erityisopetusta ja tukiopetusta äidinkielessä, joka on voinut edistää osaltaan lasten lukemisen sujuvoitumista. Vanhemmat olivat myös erittäin tyytyväisiä yksittäistä vanhempaa lukuunottamatta lastensa saamaan lukutuokiointervention.

Osa lapsille ja vanhemmille asetetuista kysymyksistä olivat erilaisia. Olisi ollut mielenkiintoista tietää, mitä lapset olisivat vastanneet, jos heiltä olisi kysytty millaista tukea he ovat saaneet vanhemmiltaan lukemiseensa ja koululäksyihinsä. Tässä tutkimuksessa tähän kysymykseen vastasivat vain vanhemmat.

7.2 Jatkotutkimushaasteita

Lukemissujuvuus on tärkeä tutkimuksen kohde, sillä hyvällä teknisen lukutaidon hallinnalla on suuri merkitys akateemisissa taidoissa ja koulussa menestymisessä. Lukemissujuvuus on siten mitä suurimmassa määrin yhteydessä luetun ymmärtämiseen ja lukemalla oppimiseen.

Useat tutkimukset korostavat lukemisen määrän kasvattamisen kehittävän paitsi hyvien lukijoiden, myös hitaiden lukijoiden lukemista. Mol ja Bus (2011) toteavatkin lukemista harrastavan lapsen ja nuoren lukutaidon kehittyvän monipuolisesti. Tässäkin tutkimuksessa on tullut esiin lukemismotivaation säilymisen tärkeys lapselle. Lukemiseen motivoitunut lapsi lukee määrällisesti enemmän, jolloin hänen lukutaitonsa vahvistuu edelleen. Olisikin tärkeää tutkia erilaisten lukemista motivoivien keinojen käyttämistä alakoulussa lapsilla, joiden lukutaito kehittyy hitaasti.

Vaikka aiempien tutkimusten ja myös tämän tutkimuksen mukaan suomalaiset vanhemmat pitävät lapsille lukemista tärkeänä, olisi tunnistettava ne perheet, joissa lukeminen jää vähemmälle. Lukemista pidetään kyllä tärkeänä, mutta sitoudutaanko lukemisharrastukseen niin, että lukemisesta tulisi lapselle tapa. Siten lasten ohella myös vanhemmille tulisi välittää tietoa lapsen ikäkauteen sopivista kirjoista sekä ohjata käyttämään kirjaston tarjoamia ilmaisia palveluja. Merisuo-Storm (2006) summaa tutkimuskirjallisuutta todetessaan, että kaikille oppilaille tulisi tarjota heitä kiinnostavaa luettavaa. Monet tutkimukset osoittavatkin, että lapsen lukemaan oppimisen kannalta mahdollisimman laaja sanavarasto peruskouluun tullessa on tärkeä. Sanojen tunnistaminen ja luetun ymmärtäminen etenevät sitä sujuvammin, mitä laajempi sanavarasto on. Linnakylä (2004) toteaa, että vaikka kirjojakin voidaan julkaista monessa eri muodossa, niin kirjan merkitys ei lopultakaan ole sen muodossa tai omistamisessa vaan lukumahdollisuudessa, tekstin herätessä eloon vasta kohdatessaan lukijan. Kiiveri (2006) päättelee viisaasti, että aikuiset ovat lapsille monin tavoin tärkeitä maailmansa rakentajia. Lukemiseen ja lukemisen oppimiseen lapset tarvitsevat ennen kaikkea kuuntelijaa, keskustelijaa ja opastajaa.

No kun tää on tosi kivaa, kun saa lukee ja oppii lukeen (2340).

LÄHTEET

- Adams, M. J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Westpoint, Kirjayhtymä, Rauma. 113–160.
- Ahonen, T., Siiskonen, T., Aro, T. (toim.). 2004. *Sanat sekaisin?. 3. tarkistettu painos*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahvenainen O. & Holopainen, E. 2005. *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetukset perusteita*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma
- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. *Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Allen, J. B., Michalove, B., Shocley, B. & West, M. 1991. "I am really worried about Joseph": Reducing the risks of literacy learning. *The Reading Teacher* 44, 458–467.
- Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. & Poikkeus, A-M. 2011. Lukivaikeusriskin arviointi ja tunnistaminen suomen kielessä. *Psykologia* 2–3, 92–98.
- Aro, M. 2004. *Learning to read: The effect of orthography* Jyväskylä, University of Jyväskylä, 2004 Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 237.
- Aro, M. 2003. *Näkökulmia lukemisvaikeuksien kuntoutukseen*. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Helsinki: WSOY.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the 'World' of Phenomenography, *Scandinavian Journal of Educational Research* 42(4), 415–431.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J.-E. 2000. Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23. Teoksessa T. Asunmaa, I. Pellikka (toim.). *Samalta viivalta* 8. Valtakunnallisen kasvatusalan

- valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2014, 205–222.
- Baghban, M. 1984. Our daughter learns to read and write. Newark., DE: International Reading Association.
- Baker, L., & Scher, D. 2002. Beginning reader's motivation in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239–269.
- Baker, S., Gersten, R., Keating, T. 2000. When less may be more: A 2-year longitudinal evaluation of a volunteer tutoring program requiring minimal training. *Reading Research Quarterly* 35 (4), 494–519.
- Barton, David 2007. Literacy. An introduction to the ecology of written language. Blackwell Publishing.
- Baumrind, D. 1971 Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1–103.
- Baumrind, D. 1989. Rearing competent children. Teoksessa W. Damon (toim.), *Child development today and tomorrow*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass, 349–378.
- Berninger, V.W, Richards, T. L., Corina, D., Serafini, S., Steury, K., Echelard, D. R., Dager, S. R., Marro, K., Maravilla, K. R., Abbot, R. D. 2000. "The effects of a phonologically driven treatment for dyslexia on lactate levels as measured by proton MRSI". *American Journal of Neuroradiology*, 21, 916–922.
- Breznitz, Z. 2006. Fluency in reading: Synchronization of processes. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Breznitz, Z. 2006. Fluency in reading: Synchronization of processes. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burgess, S. R. 2002. The influence of speech perception, oral language ability home literacy environment and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A one-year longitudinal investigation *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*: 15, 709–737.

- Burgess, S., Hecht, S., Lonigan, C. 2002. Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to The Development of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly* 37 (4), 408–426.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusi-kylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusi-kylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25- 41.
- Campbell, R. 1995. *Reading in the Early Years Handbook*. Bury St Edmunds: St Edmundsbury Press Ltd.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735–750.
- Chard, D., Vaughn, S. & Tyler, B-J. 2002. A Synthesis of Research on Effective Interventions for Building Reading Fluency with Elementary Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 35 (5).
- Clay, M. M. 1979. *Reading: The patterning of complex behaviour*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cohen Weitzman, C., Roy, L., Walls, T., Tomlin, R. 2004. More Evidence for Reach Out and Read: A Home- Based Study. *PEDIATRICS* 5, 1248–1253.
- Cresswell, J.W. 2003. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage.
- de Jong, P. F. & van der Leij, A. 1999. Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 450–476.
- de Jong, P. F. & van der Leij, A. 1999. Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 450–476.
- Dechant, E. & Smith, H. 1977. *Psychology in Teaching Reading* Prentice Hall, Inc. USA.

- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. 2000. Introduction. *Entering the Field of Qualitative Research*. Teoksessa N.K. Denzin ja Y.S. Lincoln (toim.) 2000: *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Thousands Oaks. 1–17.
- Dowhower, S. L. 1989. Effects of repeated reading on second -grade transitional reader`s fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly* 22, 389–406.
- Duke, N.K., Pressley, M., Hilden, K. 2004. Difficulties with reading comprehension. Teoksessa C. Addison Stone, Elaine R. Silliman, Barbara J. Ehren & Kenn Apel (toim.). *Handbook of language and literacy. Development and disorders*. New York: The Guilford Press, 501–520.
- Edmunds, K. M. & Bauserman, K. L. 2006. What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher* 59 (5), 414–424.
- Elley, W. 1994. *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems.*(toim.) Oxford: Pergamon Press.
- Eskola, J., Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2 p. Tampere: Vastapaino.
- Findahl, Olle 2012 *Barn och ungas medieanvändning i Internet-världen*. Göteborg: Nordicom.
- Gibson, I. & Levin, H. 1975. *The Psychology of Reading*. The MIT Press. Teoksessa K. Kiiveri. *Matkalla lukutaitoon. Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa*.
- Gough, B., Tunmer, E. 1986. *Remedial and Special Education*, January/February 7, 1: 6–10.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. 2000. Engagement and motivation in reading. Teoksessa M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (toim.). *Handbook of reading research, Vol. 3*. New York: Longman, 403–422.
- Hautala, J. (2012). Visual word recognition in fluent and dysfluent readers in the transparent Finnish orthography. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 435. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Helenius, S. 2004. Palautteen yhteys dysleksiariskioppilaan suoritusstrategioihin 1.- 3. luokalla. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Herkman, J. & Vainikka, E. 2012. Tampereen Yliopistopaino Oy—Juvenes Print, 143—160.
- Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, E. 2003. Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 218.
- Huemer, S., Aro, M., Landerl, K. & Lyytinen, H. 2008. Training reading fluency among poor readers of German: many ways to the goal. *Annals of Dyslexia*, 58, 115–137. DOI: 10.1007/s11881-008-0017-.
- Huemer, S. 2009. Training Reading Skills: Towards Fluency. Väitöskirjatutkimus. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.
- Huusko, M., Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162—173. Julkaisun pysyvä osoite on <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1384433> Luettu 18.1.2015.
- Høien, T. & Lundberg, I. 1999. Dyslexi. Från teori till praktik. Borås: Natur och kultur.
- Järvinen, T. 1999. Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turku: Turun yliopisto.
- Kairaluoma, L. 2014. Towards fluent reading. From reading assessment to evidence-based interventions Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2014, 81 p. (Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research ISSN 0075-4625; 494) ISBN 978-951-39-5623-3 (nid.) ISBN 978-951-39-5624-0 (PDF) Summary Diss.

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43029/978-951-39-5624-0_vaitos08032014.pdf?sequence=1 (Luettu 15.3.2015).

- Kairavuori, S. 2002. Lisää hauista- asiatekstistä oppiminen peruskoulun päättyessä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 240.
- Kakkori, L. , Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus.
- Kamhieh, C., Shaikha, A. H., Ayesha, A. H., Nada, A. H., Iman, N., Athra, A. Z. & Khulood, K. 2011. Becoming readers: our stories. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 4:2, 114–119.
- Katzir, T., Lesaux, N., Youngsuk, K. 2008. *The Role of Reading Self-Concept and Home Literacy Practices in Fourth Grade Reading Comprehension*. Springer Science+Business Media B.V.
- Kervinen, S. & Aunola, K. 2013. Vanhempien kasvatustyylien yhteys lasten koulussa käyttämiin työskentelytapoihin. Teoksessa *Psykologia* 48 (01). T. Asunmaa ja I. Pellikka (toim.). Samalta viivalta 8. Valtakunnallisen kasvatustieteen valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2014, 4–16.
- Kiiveri, K. 2006. *Matkalla lukutaitoon. Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. 336s. *Acta Universitatis Lapponensis* 95. Väitöskirja: Lapin yliopisto. ISSN 0788-7604 ISBN 952-484-008-1 www.ulapland.fi/news/.../a563e9d5-408d-4585-bce7-7d82e15314c1 (Luettu 4.2. 2015).
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Gummerus. 68–83.
- Korkeamäki, R. 1996. How firstgraders and kindergarten children constructed literacy knowledge in the context of story reading and meaningful writing. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis, Ser. E, Scientiae Rerum Socialicum* 21.

- Kuhn, M., Stahl, S. 2003. Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal of Educational Psychology* , 95 (1), 3–21.
- Kärki, A. 2004. Sivusta seuraten. Sanomalehti lukijoiden kertomuksissa. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 83.
- Landerl, K., Wimmer, H. 2008. Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150–161. DOI: 10.1037/0022–0663.100.1.150.
- Laine, T. 2012. Lukemisen tutkimus kirjahistorian haasteena
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1546388URI>:
<http://ojs.tsv.fi/index.php/tt/article/view/7315/5689> (Luettu 16.8.2014.)
- Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Atena. Juva.
- Lehtonen, H. 1998a. Motivoivaa lukemista etsimässä. Teoksessa Lehtonen, H. (toim.) Lukemaan oppimisesta lukemalla oppimiseen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 13.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J. 2004. Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly* 39 (1), 72–93.
- Lerkkanen, M. K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Lerkkanen, M. K., Rasku–Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J. 2004a. The developmental dynamics of literacy skills during the first grade. *Educational Psychology*, 24 (6), 793–810.
- Lindeman, J. 1998a. Ala-asteen lukutesti, käyttäjän käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Lindeman, J. 1998b. Ala-asteen lukutesti, tekniset tiedot. Jyväskylä: Gummerus.
- Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 141–151.

- Linnakylä, P., Malin, A. 2007. Miten tukea heikkoja lukijoita? Lukuharrastukseen sitoutuminen lukutaidon vahvistajana. *Kasvatus* 38 (4), 304–315.
- Linnakylä, P., Malin, A. , Taube, K. 2004. Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (3), 231–249.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. , Anthony, J. L. 2000. Development of emergent literacy and early reading skills in pre-school children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*. 36, 596–613.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. 2003. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.
- 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.
- Marriott, S. 1995. *Read on: Using fiction in the primary school*. London: Paul Chapman.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. Neville (toim.) *The International Encyclopedia of Education, Second edition*, Pergamon.
- Marton, F., Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Marttinen, M., Ahonen T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2001. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Toim. Timo Ahonen, Tiina Siiskonen ja Tuija Aro. Opetus 2000. PS-kustannus. Juva. 19-32.
- Meek, M. 1988. *How texts teach what readers learn*. Stroud, UK: Thimble Press.
- Merisuo-Storm, T. 2006. Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (2), 111–125.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. 2008. Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education and Development* 19 (1), 7–26.
- Morgan, P. L., Fuchs, D. 2007. Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 242–255.

- Morrow, L. M., Gambrell, L. B. 2001. Literature- Based Instruction in the Early Years. In Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (Eds.) Handbook of Early Literacy Research. New York & London: The Guilford Press.
- Mäki, H. 2002. Elements of Spelling and Composition. Studies on Predicting and Supporting Writing Skills in Primary Grades. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis. Sarja - Ser. B, Osa - Tom. 255. Humaniora. Turun yliopisto. Turku.
- Mäkihonko, M. 2006. Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, no 116.
- Niemi, P., Poskiparta, E. & Hyönä, J. 1986. Lukemishäiriön kognitiivinen tutkimus ja diagnoosi. Psykologian tutkimuksia 78/1986. Turun yliopisto. Turku.
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- http://www.nmi.fi/bulletin/bulletin-pdf/siiskonen2_2010.pdf (Luettu 17.8.2014.)
- www.nmi.fi (Luettu 21.8.2014.)
- <http://www.nmi.fi/ajankohtaista/lukusujuvuus-hankkeen-vanhempainoppaan-nimeksi-i-lu kusilta-i> (Luettu 26.8.2014.)
- <http://www.nmi.fi/ajankohtaista/uusi-opassarja-oppimisvaikeuksista-lapsille-nuorille-ja-heidan-vanhemmilleen> (Luettu 26.8.2014.)
- <http://www.nmi.fi/projektit/lukemissujuvuuden-kehityksen-tukeminen-kouluiassa> (Luettu 26.8.2014.)
- Nurmilaakso, M. 2006. Lukemisen alkeita päiväkodissa. Lastentarhanopettaja ja alkava kuusivuotias lukija. Helsingin yliopisto Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos Tutkimuksia 267. ISBN 952-10-2980-3 (PDF) ISSN 1795-2158 Yliopistopaino 2006.
- <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/nurmilaakso/lukemise.pdf> (Luettu 26.2.2015).
- Olson, R. K., Keenan, J. M., Byrne, B., Samuelsson, S., Coventry, W.L., Corley, R., Wadsworth, S. J., Willcutt, E. G., DeFries, J. C., Pennington, B. F. & Hulslander, J. 2011. Genetic and Environmental Influences on Vocabulary and Reading Development. *Scientific Studies of Reading* 15 (1), 26–46.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage.

- Peltomaa, K. 2014. Opinkohan mä lukemaan? Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 487.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2004.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Luettu 28.3.2015.
- Phillips, B., & Lonigan, C. 2009. Variations in The Home Literacy Environment of Preschool Children: A Cluster Analytic Approach. *Scientific Studies of Reading* 13(2), 146–174.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. 2005. Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (6), 510–519.
- Poskiparta, E. & Niemi, P. 1994. Luku- ja kirjoitustaidon arviointi. Teoksessa M. Vaurs, E. Poskiparta ja P. Niemi (toim.) 1994. Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 3. Turun yliopisto. Turku, 8-19.
- 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.
- Progress in International Reading Literacy Study, 2011.
<https://ktl.jyu.fi/pirls-timss> (Luettu 25.8.2014.)
- Puolakanaho, A., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Aro, M. 2011. LUKIVA- Lukivalmiuksien arviointimenetelmä 4–5-vuotiaille lapsille. Niilo Mäki Instituutti. ISBN: 978-951-39-4293-9
<http://kauppa.nmi.fi/product/53/lukiva---lukivalmiuksien-arviointimenetelma-4-5-vuotiaille-lapsille>
- Pöyliö, H., Salmi, P., Peura, P., Oraluoma, E., & Aro, M. 2013. Reading as an out-of-school activity among Finnish children. Posteresitys SSSR-konferenssissa Hongkongissa. Email hanna.poylio@nmi.fi (Luettu 14.3.2014.)
- Rasinski, T. V. 2003. *The fluent reader. Oral reading strategies for building word recognition, fluency and comprehension.* New York, NY: Scholastic.
- Rasinski, T. 2004. Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61 (6), 46–51.

- Reese, E. & Cox, A. 1999. Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35 (1), 20–28.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, 318–319.
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66741/978-951-44-8456-8.pdf?sequence=1> (Luettu 4.11.2014.)
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruusuvuori, J., Tiittula, L. 2009. Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, P., Korhonen, M. 1998. Ihanaa vai pitkäväteistä. Lukeminen nuorten harrastuksena. Kirjastopalvelu. Helsinki. 1997. Gummerus. Saarijärvi 1998.
- Saarinen, P., Korhonen, M. 2009. Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle. Finland. Gummerus. Jyväskylä. 2009.
- Salmi, P. (2008). Nimeäminen ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 345. pdf: <http://julkaisut.jyu.fi/?id=978-951-39-3458-3> (Luettu 14.3.2013.)
- Sarmavuori, K. 1979. Lasten kielellinen kehitys koulun alussa. ABC- projektin raportti 2. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 74.
- Savolainen, H. 2010. Kasautuneet oppimisvaikeudet toisen asteen opintojen sujumisen selittäjinä. Teoksessa V. Närhi, H. Seppälä, P. Kuikka (toim.), Laaja-alaiset oppimisvaikeudet (136–144). Porvoo: Bookwell.
- Scarborough, H. S. 1998. Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some promising predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Pasquale, & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium, MD: York, 75–119.
- Scerri, S. T., Schulte-Körne, G. 2009. *Eur Child Adolesc Psychiatry* (2010) 19:179–197. DOI 10.1007/s00787-009-0081-0

- Senechal, M., Cornell, E. 1993. Vocabulary Acquisition Through Shared Reading Experiences 28(4), 360–374.
- Senechal, M. & LeFevre, J. 2002. Parental Involvement in The Development of Children's Reading Skill: A Five -Year Longitudinal Study. *Child Development* 73 (2), 445–460.
- Share, D. 2008. On The Anglocentricities of Current Reading Research and Practice: The Perils of Overreliance on an "Outlier" Orthography. *Psychological Bulletin*, 134 (4), 584–615.
- Shin, D.– H. 2011. Understanding e-book users: Uses and gratification expectancy model. *New Media & Society* 13:2, 260–278.
- Silinskas, G. 2012. *Parental Involvement and Children's Academic Skills* Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2012, 70 p. (Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research ISSN 0075-4625; 436) ISBN 978-951-39-4711-8 (nid.) ISBN 978-951-39-4712-5 (PDF)
- Silvén, M., Ahtola, A., Niemi, P. 2003. Early Words, Multiword Utterances and Maternal Reading Strategies as Predictors of Mastering Word Inflections in Finnish. *Journal of Child Language* 30, 253–279.
- Silvén, M. 2008. Lukutaidon varhaiset ennustajat: puheen kehitys ja vuorovaikutus vanhempien kanssa. Teoksessa Marjatta Takala, Elina Kontu (toim.). *Lukivaikkeudesta lukitaitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 47–62.
- Silvey, A. 2002. *The Essential Guide to Children's Books and Their Creators. From alphabet books to young adult novels, Alice in Wonderland to Harry Potter- an indispensable guide to the best books for children*. New York, NY: Houghton Mifflin Company.
- Sloan, G. D 1991. *The Child as critic: Teaching literature in elementary and middle schools* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Smith, Carl B. 1969. *Reading Difficulties: Reading and the Home Environment. The Principal's Responsibility*.PREP-2.
- Smith, J. 1975. *Creative Teaching of Reading in the Elementary School*. Allyn and Bacon Inc. Massachusetts.

- Smith, V. 2010. Comprehension as a social act. Texts, contexts and readers. Teoksessa Hall, K., Goswami, U., Harrison, S.E., Soler, J. (toim.). *Interdisciplinary Perspectives on Learning to Read. Culture, cognition and pedagogy*. Routledge Psychology in Education Series. Simultaneously published in the USA and Canada by Routledge, 270 Madison Avenue, New York, NY 10016, 62.
- Snowling, M. J. 2000. *Dyslexia*. Oxford: Blackwell. Teoksessa K. Hall, U. Goswami, C. Harrison, S. Ellis, J. Soler (toim.) 2010. *Interdisciplinary Perspectives on Learning to Read. Culture, cognition and pedagogy*. Routledge Psychology in Education Series. Simultaneously published in the USA and Canada by Routledge, 270 Madison Avenue, New York, NY 10016, 180.
- Stakes. 1999. Tautiluokitus ICD-10, systemaattinen osa (ohjeita ja luokituksia 1999:2). 2. painos. Helsinki
- Stanovich, K. 2008. Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Journal of education* 189 (1/2), 360–407.
- Sulkunen, S. & Välijärvi, J. 2012. PISA 09. Kestääkö osaamisen pohja? Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012, 12.
- Sullivan, M. 2009. *Connecting Boys with Books 2. Closing the Reading Gap*. Chicago, IL: ALA Editions.
- Sulzby, E. 1985. Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458–481.
- Taube, K. & Mejdning, J. 1996. A nine-country study: What were the differences between the low and high performing students in the IEA Reading Literacy Study? Teoksessa M. Binkley, K. Rust & T. Williams (toim.) *Reading literacy in the international perspectives*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Department of Statistics, 63–100.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. 1986. *Emergent literature: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.

- Teddlie, C. & Tashakkori, A. 2010. Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks: Sage, 3–50.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. 1997. Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific Studies of Reading*, 1 (3), 217–234.
- Torppa, M., Poikkeus, A., Laakso, M., Tolvanen, A., Leskinen, E., Leppänen, P. H. T., Puolakanaho, A., Lyytinen, H. 2007. Modeling the early paths of phonological awareness and factors supporting its development in children with and without familial risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 11(2), 73–103.
- Trageton, A. 2007. Lukemaan oppiminen kirjoittamalla. Suom. E. Silvennoinen. Jyväskylä: PS.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Gaudemus. 384 – 394.
- Uusiautti, S. 2008. ”Tänään teen elämäni parhaan työn” - Työmenestys Vuoden Työntekijöiden kertomana. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2009. Lukemisen vaikeuden kuntoutus ensiluokkalaissa -kolme pedagogista interventiota. Helsingin yliopisto, 2009. Käyttämistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 303.
- Vaughn, S., Wexler, J., Roberts, G., Barth, A. A., Cirino, P. T., Romain, M. A., Francis, D., Fletcher, J. & Denton, C. A. (2011). Effects of individualized and standardized interventions on middle school students with reading disabilities. *Exceptional children*, 77, 391–407.

- Vauras, M., Poskiparta, E. & Niemi, P. 1994. Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 3/1994. Turku: Painosalama.
- 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.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J. , Vermeer, A. 2011. Vocabulary Growth and Reading Development across the Elementary School Years. *Scientific Studies of Reading* 15 (1), 8–25.
- Vygotsky, L. 1979. *Mind in Society*. Second Printing. United States of America
- Vygotsky, L. 1994. Teoksessa A. Kozulin (toim.) *Thought and language*. 8. painos. Lontoo: MIT Press.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. 2002. Suomalaisen koulutusjärjestelmän mahdollisuuksia ja haasteita. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino, 200–201.
- Wanzek, J., Vaughn, S. (2007). Research-based implications from extensive early reading interventions. *School Psychology Review*, 36, 541–561 2007.
- Weinberger, Jo. 1996. *Literacy Goes to School : The Parents' Role in Young Children's Literacy Learning*. London, GBR: SAGE Publications Ltd. (UK). ProQuest ebrary. Web. 20 October 2014.
- Whitehurst, G., Fischel, J. (2000). Reading and language impairments in conditions of poverty. Teoksessa Bishop, D.V.M. & Leonard, L. (toim.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove, UK: Psychology Press, 53–72.
- Wolf, M., Bowers, P. G., Biddle, K. 2000. Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 387–407.
- Wolf, M., Katzir-Cohen, T. 2001. Reading fluency and its interventions. *Scientific studies of reading* 5 (3), 211–239.

LIITTEET

Liite 1. Alkumittaus lasten haastattelu 1 / 2

KYSELY LUKUMUMMI JA -VAARI -TOIMINTAAN OSALLISTUVILLE LAPSILLE - ALKUMITTAUS

Nimi: _____ Luokka: _____

Koulun nimi: _____ Päivämäärä: _____

TUTKIJA:

LUKUMUMMIT 1

LUKUMUMMIT 2

ESITYSOHJEET: Aseta lapsen eteen 7-portainen ympyräasteikko ja esitele lapselle vastausperiaate: vasemmassa reunassa on myönteisin pää ja oikeassa reunassa kielteisin pää. **Esitä kysymys ja pyydä lasta valitsemaan vaihtoehtoista sopivin** niissä kysymyksissä, joissa tähän lomakkeeseen on merkitty 7-portainen ympyräasteikko. Muutamissa tehtävissä on tästä poiketen erilliset tehtäväkohtaiset esitysohjeet. **Rastita lapsen vastaus, tartu lapsen vastaukseen ja pyydä häntä tarkentamaan.** Kirjoita vastaus suorana lainauksena viivoille. Nauhoita haastattelu!

Haluaisin haastatella sinua lyhyesti ennen kuin aloitamme lukutuokiot Lukumummin tai -vaarin kanssa. Teemme toisen haastattelun myöhemmin, kun lukutuokiot on pidetty. Mieltipiteesi on tärkeä, koska olet ensimmäisiä Suomessa, jotka osallistuvat tällaiseen toimintaan.

1. Kuinka mielelläsi aloitat lukutuokiot Lukumummin /-vaarin kanssa?

Tosi mielelläni En yhtään mielelläni

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

2. Kuinka helppoa lukeminen on sinulle mielestäsi tällä hetkellä?
(Esitä lapselle vaihtoehdot ja rastita vastaus)

Tosi helppoa Ei helppoa eikä vaikeaa Tosi vaikeaa

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Liite 1. Alkumittaus lasten haastattelu 2 / 2

Kuinka mielelläsi luet kotona?
 (Aseta lapsen eteen vaihtoehdot erillisellä paperilla ja käy läpi vastausvaihtoehdot. Rastita lapsen vastaus.)

Tosi mielelläni

En yhtään mielelläni

	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Lukuläksyjä							
18. Kirjoja							
19. Sarjakuvia							
20. Muita lehtiä (esim. Villivarsa, Koululainen, Pelit, Keskisuomalainen)							
21. Tietokoneella/kännykällä/muulla laitteella							
22. Muuta, mitä?							

LIITE 2. Loppumittaus lasten haastattelu 1 / 2

§ 4. Mitä pidit kirjasta? (lisäkysymys: Olitko valitsemassa kirjaa?)

Tosi kiva Ei yhtään kiva

kirjan /kirjojen nimi:

§ 5. Missä luitte kirjaa? Mitä pidit paikasta, jossa luitte kirjaa? (jos oli monta paikkaa, mikä oli kivoin paikka?)

Tosi kiva Ei yhtään kiva

paikka:

6. Olit Lukumummin /-vaarin kanssa puolet oppitunnista. Oliko aika sopiva? (Esitä lapselle vaihtoehdot ja rastita vastaus.)

Olisin halunnut olla pidemmän aikaa	Aika oli sopiva	Olisin halunnut olla vähemmän aikaa
-------------------------------------	-----------------	-------------------------------------

7. Lukutuokiolla juttelit ja luitte Lukumummin /-vaarin kanssa. Mieti **lukemista**. Mitä pidit lukutuokion pituudesta? (Esitä lapselle vaihtoehdot ja rastita vastaus.)

Olisin halunnut lukea enemmän	Ehdin lukea riittävästi	Olisin halunnut lukea vähemmän
-------------------------------	-------------------------	--------------------------------

LIITE 2. Loppumittaus lasten haastattelu 2/2

- § 10. Kuinka helppoa lukeminen on sinulle mielestäsi tällä hetkellä? (Esitä lapselle vaihtoehdot ja rastita vastaus)
- Tosi helppoa Ei helppoa eikä vaikeaa Tosi vaikeaa
- ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

§ Oppijaminäkuva

Arviointiskaalan opettaminen

Seuraavassa tehtävässä on tällaisia ympyröitä (näytä erillinen asteikko!). Jokainen ympyrä tarkoittaa sinun kanssasi samanikäistä lasta, x. luokkalaista (sano lapsen luokka-aste). Tässä voisi olla teidän luokan oppilaat. Lapset ovat siinä paremmuusjärjestyksessä.

Tämä kaikkein ylimmäinen lapsi täällä (näytä sormella) on sellainen joka on teidän luokan kaikkein paras jossakin taidossa, vaikka piirtämisessä. Tämä lapsi on toiseksi paras piirtämisessä (näytä sormella).

Nämä keskellä olevat lapset ovat aika taitavia piirtäjiä, sellaisia keskitasoisia (näytä sormella).

Tämä alin ympyrä tarkoittaa lasta, joka ei oikein osaa piirtää. Tämä lapsi tässä on teidän luokan toiseksi huonoin piirtäjä.

Kaikkein paras on siis aina täällä ylhäällä ja vähiten taitava on täällä alhaalla (näytä sormella)

Pyydä lasta kertomaan kahdesta peräkkäisestä keskivälillä olevista ympyröistä, kumpi edustaa parempaa taitotasoa. Jos tässä on yksi lapsi ja tässä joku toinen lapsi, niin kumpi on parempi piirtäjä? Varmista, että lapsi ymmärtää. Korjaa, jos lapsi antaa väärän vastauksen.

Harjoitus (luisteleminen)

Harjoitellaanpa. Kuinka hyvä olet luistelemisessa Ym-m, oletko sinä siis kaikkein taitavimpia/vähiten taitava luistelija / keskivälillä?

○	1. paras
○	
○	
○	
○	5.
○	
○	
○	
○	
○	10. heikoin

LIITE 3. Vanhemmat: verkkokyselystä valitut kysymykset 1 / 2

Tämän tutkimuksen kvantitatiivisesti analysoidut kysymykset, joihin vanhemmat vastasivat numeerisesti, olivat seuraavat: Ensimmäinen taustatiedoista valittu kysymys koski lapsen ja lapsen lähisukulaisten todettuja tai itse tunnistettuja lukemis- tai kirjoittamisvaikeuksia (Burgess, 2002). Vanhemmat vastasivat, onko lukemis- tai kirjoittamisvaikeuksia lapsella, lapsen äidillä, lapsen isällä, lapsen sisaruksilla, lapsen äidin vanhemmilla, lapsen äidin sisaruksilla, lapsen isän vanhemmilla, isän sisaruksilla, lapsen muilla sukulaisilla, tai jos vanhempi vastasi myöntävästi "muilla sukulaisilla", kysyttiin avoimella kysymyksellä "kenellä"?

Toinen taustakysymys oli vanhempien koulutustausta (Burgess, 2002). Tähän kysymykseen vastasi vain toinen lapsen vanhemmista. Kysymysvaihtoehdot olivat: 1) kansakoulu, 2) peruskoulu, 3) ammattikoulu, 4) lukio tai ylioppilas, 5) opistotason ammatillinen koulutus, 6) ammattikorkeakoulu, 7) korkeakoulu, alemman asteen tutkinnot, 8) korkeakoulu, ylemmän asteen tutkinto.

Kolmas taustakysymys liittyi ammattiryhmään (Burgess, 2002). Edelleen vain toinen vanhemmista valitsi yhden vaihtoehdon näistä ammattiryhmistä: 1) johtavassa asemassa toisen palveluksessa, 2) ylempi toimihenkilö, 3) alempi toimihenkilö, 4) työntekijä, 5) yrittäjä tai yksityinen ammatinharjoittaja, 6) maatalousyrittäjä, 7) opiskelija, 8) eläkeläinen, 9) kotiäiti tai koti-isä, 10) työtön, 11) muu.

Neljäs taustakysymys käsitteli lapsen kanssa puhuttua kieltä (Burgess, 2002). Vanhempien tuli valita seuraavista vaihtoehdoista kaikki kotona puhutut kielet: 1) suomi, 2) ruotsi, 3) venäjä, 4) viro, 5) thai, 6) somali, 7) englanti, 8) kiina, 9) saksa, 10) ranska, 11) kurdi, 12) persia, 13) muu. Vanhemmalla oli siten mahdollisuus kirjoittaa muu kieli avoimen kysymyksen kohdassa.

Vanhemmilta kysyttiin myös "minkä ikäinen lapsi oli, kun aloitte lukea hänelle?" vanhemmat valitsivat vastauksen seuraavista vaihtoehdoista: 1) alle 6 kk, 2)

6 kk–1-v., 3) 1–1,5-v., 4) 1,5–2-v., 5) 2–3-v., 6) yli 3-v., 7) emme lue lapselle, 100) EOS (ei osaa sanoa)(Burgess, 2002).

LIITE 3. Vanhemmat ja lapset: yhteiset kysymykset 2 / 2

Vanhemmat ja lapset vastasivat alku- ja loppumittauksessa myös joihinkin samoihin kysymyksiin. Näistä kysymyksistä valittiin kysymys, jossa kysyttiin "kuinka helppoa lukeminen on mielestäsi lapselle tällä hetkellä?" (Katzir, Lesaux, Youngsuk, 2008). Vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: 1) ei yhtään helppoa, 2) vaikeaa, 3) melko vaikeaa, 4) ei helppoa eikä vaikeaa, 5) melko helppoa, 6) helppoa, 7) tosi helppoa. Vanhemmat vastasivat monivalintakysymysten lisäksi avoimiin kysymyksiin. Tutkimukseen tulivat valituiksi seuraavat kysymykset: millaiset asiat mielestänne vaikuttavat lapsenne lukemisinnostukseen? ja toinen kysymys: oletko tukenut lapsesi lukutaidon kehittymistä arjessa? Jos olet, niin millaisia keinoja olet käyttänyt? Vanhemmat vastasivat monivalintakysymysten lisäksi avoimiin kysymyksiin. Näistä kysymyksistä valitsin seuraavat kysymykset: Millaiset asiat mielestänne vaikuttavat lapsenne lukemisinnostukseen? ja Toinen kysymys: Oletko tukenut lapsesi lukutaidon kehittymistä arjessa? Jos olet, niin millaisia keinoja olet käyttänyt?