

Kodin lukuympäristö lukutaidoltaan eroavissa ryhmissä

Iida Jalli & Elina Puranen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jalli, Iida & Puranen, Elina. 2015. Kodin lukuympäristö lukutaidoltaan eroavissa ryhmissä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kodin lukuympäristöä lukutaidoiltaan eroavissa alaryhmissä. Tutkimuksen aineisto kerättiin lasten ollessa ensimmäisellä ja toisella luokalla. Tavoitteena oli selvittää, missä määrin kodin lukuympäristössä on eroja heikkojen, keskitasoisten ja hyvien lukijoiden ryhmien välillä. Lisäksi tarkasteltiin, eroako kodin lukuympäristö riippuen lapsen sukupuolesta. Kolmanneksi tutkittiin, missä määrin kodin lukuympäristön antama tuki muuttui lukutaitoryhmissä ensimmäiseltä toiselle luokalle. Tutkimus on osa Alkuportaati - Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla - seuranta tutkimusta. Tutkimuksen aineisto koostui äitien kyselyvastauksista (n = 1263-1473) sekä lasten lukutaitoa koskevasta testitiedosta. Jaottelu lukutaitoryhmiin perustui toisen luokan keväällä arvioituun lukemisen sujuvuuteen.

Kodin lukuympäristöä tarkasteltiin viiden mitan kautta, joita olivat yhteinen lukeminen, itsenäinen lukeminen, kirjastokäyntien määrä, kotona olevien lastenkirjojen määrä sekä lukemaan opettaminen kotona. Tutkimuksen tulosten mukaan heikoilla lukijoilla kodin lukuympäristön tarjoama tuki oli alhaisempaa kaikissa muissa mitoissa paitsi lukemaan opettamisessa. Tulokset osoittivat myös, että tytöt lukivat poikia enemmän itsenäisesti ja kävivät useammin kirjastossa. Analyseissa ei ilmennyt sukupuolen ja lukutaitoryhmän välisiä yhdysvaikutuksia missään mitoissa. Lukuun ottamatta itsenäistä lukemista kodin lukuympäristön antama tuki väheni iän myötä. Havaitut yhteydet tuen ja lasten lukutaidon välillä viittaavat siihen, että kodin lukuympäristöön tulisi kiinnittää huomiota, jotta se olisi mahdollisimman monipuolisesti lapsen lukutaidon kehittymistä tukeva.

AVAINSANAT: kodin lukuympäristö, lukutaito, kodin tuki, alkuopetus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LUKUTAITO JA SEN KEHITYS	7
2.1	Lukutaidon määritelmiä	7
2.2	Lukutaidon kehittyminen.....	9
2.3	Lukutaitoa ennakoivia tekijöitä	14
3	KODIN LUKUYMPÄRISTÖ	18
3.1	Yhteinen lukeminen.....	20
3.2	Kirjainten ja lukemisen opettaminen	25
3.3	Sosioekonomisen taustan yhteys lukuympäristöön ja lukutaidon kehitykseen	27
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
5.1	Tutkimuksen osallistujat.....	31
5.2	Mitat.....	32
5.2.1	Kodin lukuympäristön mitat	33
5.2.2	Lukutaidon mitat.....	34
5.3	Aineiston analyysi	35
6	TULOKSET	36
6.1	Kodin lukuympäristön erot lukutaitoryhmien välillä.....	36
6.2	Sukupuolierot ja lukutaitoryhmäkohtaiset yhdysvaikutukset	39
6.3	Kodin lukuympäristön tuen muutos ryhmien sisällä	43
7	POHDINTA	48
7.1	Tulosten tarkastelua	48
7.2	Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	53

LÄHTEET	56
----------------------	-----------

1 JOHDANTO

Vanhempien tuen merkitystä lapsen koulunkäynnille ei voi aliarvioida. Vanhemmat vaikuttavat lapseen omalla esimerkillään, odotuksillaan ja kannustuksellaan sekä yhdessä tekemisellä. Vuorovaikutus lapsen kanssa on avain lapsen taitojen kehittymiseen. Myös kodin lukuympäristöllä on merkitystä lapsen taitojen kuten lukutaidon kehittymiseen. Kodin lukuympäristöön (HLE; home literacy environment) nähdään kuuluvaksi vanhempien ja lapsen yhteinen lukeminen, kotona olevien kirjojen määrä ja kirjaston käyttö, kirjainten ja lukemisen valmiuksien opettaminen sekä vanhempien esimerkki lukemiseen (Griffin & Morrison 1997; Stephenson, Parrila, Georgiou & Kirby 2008).

Perusta lukutaidolle luodaan jo kielen kehityksen varhaisina vuosina. Lerkkasen (2006) mukaan lukutaidon perusta alkaa kehittyä jo varhain ennen varsinaisen lukutaidon saavuttamista, jolloin vuorovaikutuksella etenkin vanhempien kanssa on tärkeä merkitys. Mallioppiminen ja sosiaaliset tilanteet ovat avainasemassa oppimisessa (Harste, Burke & Hoodward 1982). Lukutaito pohjautuu Tunmerin ja Hooverin (1992) mukaan puhuttuun kieleen ja kielen kuunteluun. Tästä syystä kodin lukuympäristöllä on suuri merkitys lapsen lukutaidon kehittymisessä (mm. Scarborough & Dobrich, 1994; Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998).

Tämä tutkimus on osa Alkuportaati - Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla -seurantatutkimusta. Tutkimuksessa tarkastellaan kodin lukuympäristön antamaa tukea lukutaidoltaan eroavissa alaryhmissä (heikot, keskitasoiset ja hyvät lukijat) ensimmäisen ja toisen luokan aikana. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, missä määrin kodin lukuympäristö eroaa lukutaidoltaan eritasoisilla ryhmillä, eroaako kodin lukuympäristö tyttöjen ja poikien välillä ja onko sukupuolella ja lukutaitoryhmällä yhteisvaikutusta kodin lukuympäristön antamaan tukeen. Lisäksi tutkitaan, missä määrin kodin lukuympäristön antama tuki muuttuu lukutaitoryhmissä tarkastelujakson aikana. Kodin lukuympäristön tutkimuksessa ei ole aikaisemmin keskitytty lukutaidoltaan

eroavien lasten alaryhmäanalyysiin, mistä johtuen tutkimus tuo uuden tärkeän näkökulman.

2 LUKUTAITO JA SEN KEHITYS

Lukutaidolla on suuri merkitys yksilön elämässä. Linnakylän (1990) mukaan lukutaidon avulla mahdollistuu opiskelu ja yhteiskunnan täysivaltaisena, itenäisenä jäsenenä toimiminen. Lukutaito laajentaa yksilön mahdollisuuksia vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa ja lukutaidon myötä yksilö voi edelleen kehittää kulttuuriaan. Lukeminen nähdään Lehtosen (1998) mukaan nykyään aiempaa kokonaisvaltaisempana toimintana, jossa lukijan rooli on muuttunut passiivisesta vastaanottajasta aktiiviseksi tiedon vastaanottajaksi ja muokkaajaksi. Myös lukutaidon luonteen voidaan katsoa muuttuneen ajan saatossa yhä monimuotoisemmaksi. Painetun tekstin yksinkertainen ymmärtäminen ei riitä, vaan on osattava lukea myös esimerkiksi kuvia, liikkuvaa kuvaa sekä ääntä kontekstit huomioiden. Lukutaidon monimuotoisuus korostuu erityisesti elinikäisen oppimisen näkökulmasta.

2.1 Lukutaidon määritelmiä

Lerkkasen (2006) mukaan suomen kielessä lukutaito-käsite sisältää yleensä sekä luku- että kirjoitustaidon. Mikäli kuitenkin halutaan erikseen korostaa niiden erilaisuutta, voidaan puhua luku- ja kirjoitustaidosta. Samalla myös niiden välinen yhteys korostuu. Lukutaitoa voidaan Linnakylän (1990) mukaan määritellä monella eri tavalla. Kun lukutaito määritellään *peruslukutaitona*, viitataan kognitiiviseen taitoon, joka toimii muun oppimisen välineenä. Tällöin huomion kohteena ovat kirjoitetun tekstin kirjainkoodien purkaminen (dekoodaus) sekä tekstin ymmärtäminen. *Toimiva lukutaito* viittaa lukijan toimintaan aktiivisena tietojen yhdistelijänä, esimerkiksi opiskeluun liittyen. Toimivan lukutaidon nähdään muuttuvan kulttuurin muuttumisen myötä. Lerkkanen (2006) toteaa medialukutaidon olevan yksi kulttuurin muuttumisen myötä tulleista toimivan lukutaidon haasteista. Ylimpänä lukutaidon tasona Linnakylä (1990) pitää *kriit-*

tistä lukutaitoa. Siinä yhdistyvät peruslukutaito ja aktiivinen tietojen jäsentely ajattelun välineinä sekä yksilön arvot ja moraalit. Alkuopetuksessa lukutaidon kehityksen pääpaino on peruslukutaidossa, mutta taitojen kehittyessä lukutaito muuntuu monimutkaisemmaksi (Lerkkanen 2006).

Hooverin ja Goughin (1990) lukutaidon yksinkertaista mallia (Simple View of Reading) käytetään usein mallintamaan lukemisprosessia ja sen osatekijöitä. Mallin mukaan ymmärtävän lukemisen pohjana ovat kielellinen ymmärtäminen sekä dekoodaus, joista jälkimmäisellä tarkoitetaan lukijan taitoa yhdistää kirjainmerkkejä äänneisiin ja äänneitä toisiinsa muodostaen näin sanoja ja lauseita. Lukutaidon yksinkertainen malli jäsennetään tyypillisesti joko kaavalla $R = D \times L$ (Hoover & Gough 1990) tai kaavalla $R = D \times C$ (Gough, Hoover & Peterson 1996; Gough, Juel & Griffith 1992). Ensimmäisessä merkintätavassa R tarkoittaa ymmärtävää lukemista, D tarkoittaa dekoodausta ja L tarkoittaa kielellistä, kuultuun kieleen liittyvää ymmärtämistä. Jälkimmäisessä merkintätavassa muut osatekijät ovat samat, mutta kielellisen ymmärtämisen tilalla on C viittaamassa yleisemmin ymmärtämiseen.

Sekä dekoodaus että kielellinen ymmärtäminen ovat lukutaidon yksinkertaisen mallin mukaan yhtä tärkeitä menestyksensä lukemisprosessin kannalta. Mikäli lukija ei hallitse dekoodaamista tai kielellinen ymmärtäminen ei ole riittävä, ei myöskään lukutaito voi kehittyä hyväksi ymmärtäväksi lukutaidoksi. Vellutino, Tunmer, Jaccard ja Chen (2007) pitävät alkavassa lukemisessa tärkeänä erityisesti kielellistä tietoisuutta ja kykyä erotella äänneitä. Lapsi voi siis ymmärtää puhuttua kieltä, mutta ilman dekoodaamisen taitoa hän ei pysty lukemaan sanoja.

Aaron, Joshi, Gooden ja Bentun (2008) ovat esittäneet lukemisen komponenttimallin (Component Model of Reading = CMR), jossa on kolme eri komponenttia: kognitiivinen, psykologinen ja ekologinen. Kognitiivinen alue sisältää sanojen tunnistamisen ja ymmärtämisen. Psykologinen komponentti pitää sisällään esimerkiksi motivaation, mielenkiinnon, oppimistyyliä sekä opettajan odotukset. Mallin kolmas alue, ekologinen komponentti, käsittää kotiympäristön, vanhempien osallistumisen sekä luokan ilmapiirin.

2.2 Lukutaidon kehittyminen

Varhaista lukutaidon kehittymistä on tutkittu Suomessa jo useissa pitkittäistutkimuksissa. Lerikkanen, Rasku-Puttonen, Aunola ja Nurmi (2004a) tunnistivat kolme alaryhmää, joihin lapset luokiteltiin heidän lukunopeutensa ja luetun ymmärtämisen taitojensa perusteella: hyvät, tekniset ja heikot lukijat. Hyvät lukijat menestyivät hyvin sekä lukunopeutta mittaavissa että luetunymmärtämisen testeissä. Tekniset lukijat puolestaan pärjäsivät hyvin lukunopeutta mittaavissa testeissä, mutta heikosti luetunymmärtämisen testeissä. Heikot lukijat menestyivät heikoiten molemmissa testeissä. Heikoista lukijoista moni kuitenkin oppi lukemaan 1.-2. luokan aikana, jolloin heikkojen lukijoiden osuus pieneni huomattavasti. Lukutaitoryhmiä on määritelty myös muissa tutkimuksissa, mutta käyttäen hieman eri mittoja ja ikävaiheita, mistä johtuen alaryhmien määrä vaihtelee eri tutkimusten välillä. Leppänen, Niemi, Aunola ja Nurmi (2004) ovat jakaneet tutkimuksessaan lukijat kolmeen ryhmään lukutaidon perusteella. Holopainen, Ahonen ja Lyytinen (2001) sen sijaan ovat tutkimuksessaan jakaneet lapset neljään ryhmään ja Torppa ym. (2007) viiteen.

De Jong ja van der Leij (2002) ovat osoittaneet yksilöiden välisten lukutaidon erojen olevan melko pysyviä koko kouluajan: heidän tutkimassaan hollantilaisessa aineistossa taitavat lukijat pysyivät taitavina lukijoina ja heikkojen lukutaidon ero taitaviin säilyi. Lerkkasen, Rasku-Puttosen, Aunolan ja Nurmen (2004b) tutkimus osoitti, että koulunsa aloittavat hyvät lukijat ovat hyviä lukijoita vielä toisen luokan lopussa. Stanovich (1986) on esittänyt oletuksen Matteus-efektistä, jonka mukaan erot hyvien ja heikkojen lukijoiden välillä jopa kasvaisivat vuosien saatossa. Suomalaisessa kontekstissa oletus Matteus-efektistä ei Leppäsen ym. (2004) mukaan kuitenkaan saa tukea, sillä heidän tutkimuksessaan lukutaidossa olleet tasoerot tasoittuvat suomalaisissa kouluissa melko nopeasti etenkin heikkojen lukijoiden kirieissä muita heidän lukutaitonsa kehittyessä muita nopeammin. Myös Phillips, Norris, Osmond ja Maynard (2002) ovat saaneet tutkimuksessaan tuloksia, jotka eivät tue Matteus-efektiä lukemisessa.

Lukemaanoppimista koskevan prosessin ymmärtäminen antaa Ehrin (1987) mukaan tärkeää tietoa sitä, miten ihminen prosessoi informaatiota. Tun-

mer ja Hoover (1992) toteavat lukutaidon pohjautuvan puhuttuun kieleen ja kielen kuunteluun. Heidän mukaansa lukutaito edellyttää lapsen ymmärrystä siitä, miten puhuttu ja kirjoitettu kieli liittyvät yhteen.

Ennen varsinaista lukutaitoa lapsi on Whitehurstin ja Loniganin (1998) mukaan orastavan lukutaidon vaiheessa. Orastavan lukutaidon nähdään käsittävän lapsen tiedot ja taidot, joiden perustalle varsinainen luku- ja kirjoitustaito kehittyy. Orastavan lukutaidon eri osa-alueita ovat muun muassa kirjainten tunnistaminen, fonologinen tietoisuus (esimerkiksi kyky tunnistaa alkuäänteitä ja riimitellä), syntaktinen tietoisuus (lauserakenteeseen ja kielioppiin liittyvä tieto), kirjain-äännevastaavuuden hallinta, kirjoitetun kielen käytänteiden hallinta (esimerkiksi lukusuunta), nopean nimeämisen taito (kirjainten, numeroiden ja värien nopea nimeäminen) sekä yleinen mielenkiinto ja motivaatio kirjoitettua kieltä kohtaan. Keskeisenä lukemaan oppimisessa Ehri (1987) pitää graafisten merkkien oikeaa, automaattista ja nopeaa tunnistamista ja niiden prosessointia.

Lukutaidon kehitys tapahtuu pikkuhiljaa ja sen kehitys alkaa jo paljon ennen varsinaisen lukutaidon oppimista. Lerkkasen ym. (2004b) mukaan sujuvaan lukutaitoon tarvitaan automatisoitunut sanojen tunnistaminen sekä riittävä luetun ymmärtäminen. Siiskosen, Poikkeuksen, Aron ja Ketosen (2011) mukaan lukutaidon kehityksen eri vaiheita voidaan kutsua esimerkiksi sukeutuvaksi (lapsen aikaisemmat kokemukset ja ympäristön huomioivaksi), varhaiseksi, orastavaksi ja alkavaksi lukutaidoksi. Tärkeänä pidetään erityisesti kirjain-äännevastaavuuden ymmärrystä eli sitä, että lapsi ymmärtää tietyn äänteen liittyvän tiettyyn kirjaimen. Jotta lapsi voi oppia lukemaan, tulee hänen osata lisäksi myös äänteiden yhdistäminen kokonaisiksi sanoiksi. Gough ym. (1992) korostavat lukutaidon moninaisuutta: kirjainten ja yksittäisten sanojen ymmärtämisen lisäksi on tarpeen hahmottaa laajempia kokonaisuuksia kuten virkkeitä ja niistä muodostuvia kappaleita ja tekstejä.

Lerkkasen (2006) mukaan peruslukutaito korostuu lukutaidon oppimisen alkuvaiheessa. Taitojen kehittyessä painopiste siirtyy kohti toimivaa ja lopulta kriittistä lukutaitoa. Opettajan olisi erittäin tärkeää ymmärtää kehityksen eri

osa-alueita, jotta hän pystyisi seuraamaan ja tukemaan oppilaittensa taitojen edistymistä mahdollisimman tehokkaasti. Opettajan tulee myös huomioida oppilaan motivaatio lukemaan harjoittelussa, sillä motivaation katsotaan olevan keskeinen tuloksellisen oppimisen edellytys.

Kaksi tunnettua luku- ja kirjoitustaidon kehitystä kuvaavaa teoriaa ovat Frithin (1985) kolmivaiheinen teoria sekä sen perusteella kehitetty Ehrin (1987, 1989) viisivaiheinen teoria. Frith (1985) jaottelee lukutaidon kehityksen logografiseen, alfabeettiseen ja ortografiseen vaiheeseen. Logografisessa vaiheessa lapsi tunnistaa visuaalisesti tuttuja sanoja ja logoja omissa yhteyksissään. Alfabeettisessa vaiheessa lapsi oppii tunnistamaan yksittäisiä kirjaimia sekä käyttämään kirjain-äännevastaavuutta hyödykseen lukemisessa. Tällöin hän siis osaa lukea kokonaisia sanoja. Ortografisessa vaiheessa lapsi pystyy tunnistamaan kokonaisia sanoja nopeasti sekä osaa yhdistellä ääniteitä toisiinsa vaivatta. Lapsen taidot kehittyvät jatkuvasti ja hän oppii yhä taitavammaksi lukijaksi.

Ehrin (1987, 1989) mukaan lukemaan oppimisen taustalla on kirjainten tunnistamisen taito sekä ymmärrys kirjain-äännevastaavuudesta. Ehrin (2005; Ehri & McCormick 1998) viisivaiheisessa lukutaidon kehityksen mallissa huomio kiinnittyy siihen, mitä lapsi missäkin vaiheessa ymmärtää ja miten osaa käyttää kirjoitetun kielen järjestelmää hyväkseen. Ensimmäistä vaihetta Ehri (2005) kutsuu esi-alfabeettiseksi vaiheeksi. Siinä lapsi ei vielä osaa käyttää hyväkseen kirjain-äännevastaavuutta, vaan hän tunnistaa sanoja niiden ulkomuodon ja ympäristön perusteella. Osittais-alfabeettisessa vaiheessa lapsi oppii kirjaimia ja osaa liittää niihin ääniteitä. Hän oppii tunnistamaan sanoja käyttäen hyväksi niiden alku- ja loppukirjaimia. Tällöin kuitenkin sanat, joissa on sama alku- ja loppukirjain, menevät helposti sekaisin. Alfabeettisessa vaiheessa lapsi osaa käyttää kirjain-äännevastaavuutta lukemisessa ja sitä kautta osaa lukea myös ennestään tuntemattomia sanoja. Neljännestä vaiheesta käytetään nimitystä vahvistumisen vaihe. Tässä vaiheessa lapsi osaa käyttää kirjain-äännevastaavuutta hyvin ja sen myötä hahmottaa sanoja isompina kokonaisuuksina kuten tavuina. Hän oppii myös tunnistamaan tiettyjä usein toistuvia sanoja, mikä nopeuttaa lukemista. Viidennen, automatisoitumisen vaiheen saa-

vuttaessaan lapsi osaa lukea sanat nopeasti ja tarkasti. Lapsi pystyy tuolloin vaihtelevaan osaamiensa lukutekniikoiden välillä tilanteesta riippuen ja sen avulla keskittyminen luetun tekstin sisällön ymmärtämiseen helpottuu.

Lerkkasen (2006) mukaan lapsi kehittyy tasolta toiselle harjoittelun ja taitojen karttumisen myötä ja joissain tilanteissa piirteitä eri tasoilta saattaa esiintyä myös päällekkäisinä. Suomen kieli eroaa esimerkiksi englannin kielestä kirjoitusjärjestelmän säännönmukaisuuden suhteen, joten englannin kielen kontekstissa kehitettyihin teorioihin tulee siltä osin suhtautua kriittisesti. Kehityskulku lukemaan oppimisessa on Lerkkasen mukaan suomen kielessä samankaltainen kuin muissakin kielissä, mutta suomenkielisillä lapsilla jotkin vaiheet saattavat olla lyhyempiä kuin esimerkiksi englanninkielellä lukemaan oppivilla lapsilla.

Gough ja Hillinger (1980; kts. myös Gough ym. 1992) toteavat, että lukutaidon saavuttaminen edellyttää kehitystä kahdella eri tasolla. Ensimmäisellä tasolla lapsi oppii yhdistämään puhutun ja kirjoitetun kielen. Lapsi voi päätyä tähän yhdistämiseen opetuksen avulla, spontaanisti tai kontekstisidonnaisesti. Suurin osa lapsista tarvitsee oppiakseen kuitenkin edes jonkinlaista opetusta. Gough ja Hillinger (1980) kuvaavat, että englanninkielinen lapsi saattaa oppia esimerkiksi sanan dog (koira) siten, että hän tunnistaa sanan alkavan d-kirjaimella, siinä on ympyrä keskimmäisenä kirjaimena tai sen lopussa olevassa kirjaimessa on alapuolella koukku kuten koiran häntä. Lapsi siis oppii lukemaan ikään kuin vihjeiden avulla. Mikäli hänen vihjeensä jostain syystä sekoittuvat tai hän ei huomaa jotain vihjettä, hän lukee sanan väärin. Tällä tasolla olevien lasten on helpompi opetella toisistaan kirjoitusasultaan huomattavasti poikkeavia sanoja kuin keskenään samankaltaisia sanoja, sillä heidän on helpompi keksiä muistisääntöjä erinäköisten sanojen tunnistamiseen. Lapset saattavat oppia jopa ensimmäiset 40 sanaa tällä keinoin, mutta myöhemmin uusien muistisääntöjen keksiminen voi tulla esteeksi uusien sanojen oppimiselle. Monet lapset, joilla myöhemmin diagnosoidaan lukivaikeus, oppivat ensimmäiset sanansa samalla tavoin kuin muutkin eikä lukivaikeutta tästä syystä välttämättä heti havaita.

Toisella tasolla olevia lukijoita voidaan kutsua koodi-lukijoiksi. Goughin ja Hillingerin (1980) mukaan toiselle tasolle siirtyminen mahdollistuu, kun lukija ymmärtää kirjain-äännevastaavuuden ja oppii erottelemaan äännteitä. Koodi-lukijat pystyvät lukemaan sanoja, joita he eivät ole koskaan aikaisemmin nähneet. He eivät siis tarvitse lukemisen tueksi vihjeitä. Ehri (1987) näkee ensimmäisen ja toisen tason välillä olevan kuitenkin vielä yhden tason, jota hän kutsuu äännteellisten vihjeiden tasoksi. Tuolla tasolla lukija hyödyntää osaamiaan sanoja sekä niiden myötä tuttuja äännteitä ja pystyy näin lukemaan uusia samankaltaisia sanoja. Hän on siis oppinut vihjeiden avulla sanan, josta oppii muistamaan esimerkiksi alku- ja loppuäänteen. Nähdessään uudessa sanassa tutun sanan alku- tai loppuäänteen hän pystyy palauttamaan mieleensä äännteet ja sitä kautta selvittämään uuden vieraan sanan. Äännteellisten vihjeiden tasolla olevilla lukijoilla ei kuitenkaan ole vielä kykyä lukea täysin vieraita sanoja ilman minkäänlaista yhteyttä heille tuttuihin sanoihin ja äännteisiin.

Harsten ym. (1982) mielestä oppiminen tapahtuu luonnollisesti malliopimisen ja sosiaalisten tilanteiden kautta. Heidän mukaansa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen strategiat ovat universaaleja ilmiöitä, joita jokainen aloitteleva lukija ja kirjoittaja hyödyntää tavalla tai toisella. Lapset, jotka eivät vielä osaa lukea tai kirjoittaa, keskittyvät ensin heille tuttuihin kirjaimiin tai logoihin. Toiseksi he pyrkivät hyödyntämään kaikkea osaamansa, kuten joitain kirjaimia ja kirjain-äännevastaavuutta ja ryhtyvät selvittämään uutta sanaa sitä kautta. Kolmanneksi he haluavat tuoda ymmärryksensä ja osaamisensa sosiaalisesti esille ja pyrkivät kommunikoidaan muiden kanssa.

Ehrin (1989) mukaan alkavien lukijoiden on tärkeää osata kirjainten muotoja ja nimiä ennen kuin heitä opetetaan lukemaan. Tutut kirjaimet nähdessään lukija pystyy muistamaan luetut sanat ja yhdistelemään sanoja lauseiksi. Toiseksi alkavan lukijan on tärkeää osata jakaa lukemansa sanat osiin kuten tavuihin. Apuna voi käyttää opittuja malleja tai itse keksittyjä muistisääntöjä, jotka toimivat usein opittuja malleja tehokkaammin. Mikäli kirjainten muotojen tunnistaminen ja nimeäminen jäävät heikoiksi, voi myöhemmin esiintyä ongelmia lukemisessa ja sanojen tavaamisessa. Ehri toteaa lukemaan opettamisen olevan

tärkeää, sillä ainoastaan pieni osa alkavista lukijoista oppii lukemaan ilman opetusta. Tämä pitää paikkansa etenkin kirjain-äännevastaavuudeltaan hyvin epäsäännöllisten kielten kontekstissa.

2.3 Lukutaitoa ennakoivia tekijöitä

Goodmanin ja Goodmanin (1976) mukaan kieli on perusedellytys ihmisten väliselle kanssakäymiselle. Lapsi oppii kieltä vuorovaikutuksessa muiden kanssa syntymästään lähtien. Samalla luodaan perusta luku- ja kirjoitustaidolle. Lukutaitoa ennakoiva kielellinen kehitys alkaa suullisen kielen ymmärtämisestä ja tuottamisesta. Sen jälkeen lapsi oppii havaitsemaan kirjoitettua kieltä eri konteksteissa sekä kirjainten nimiä ja muotoja (Goodman & Goodman 1976; Ehri 1987) ja yhdistämään kirjoitetun kielen puhuttuun kieleen.

Goodmanin ja Goodmanin (1976) mukaan osa lapsista oppii lukemaan ikään kuin huomaamattaan ilman erityistä harjoittelua. Esiopetuksen opetus suunnitelman perusteiden (2010) mukaan esiopetuksessa luodaan pohjaa luku- ja kirjoitustaidolle, vaikka oppilaita ei systemaattisesti opeteta lukemaan. Oppimisympäristön tulee esiopetuksessa olla kieliympäristönä virikkeellinen sisältäen lapsen kielellistä kehitystä tukevaa toimintaa, joka herättää lapsen mielenkiintoa suullisen ja kirjoitetun kielen havainnointiin. Työskentely esiopetuksessa on leikinomaista ja lapsen kielellistä kehitystä edistävää. Lukemaan opettaminen ja oppiminen alkavat virallisesti suomalaisissa kouluissa siis vasta ensimmäisellä luokalla.

Usean tutkimuksen mukaan suomalaisten lasten lukemaanoppiminen on suhteellisen nopea prosessi kielemme monia muita kieliä läpinäkyvämmän kirjoitusjärjestelmän, hyvin säännönmukaisen kirjain-äännevastaavuuden vuoksi (esim. Holopainen, Ahonen, Tolvanen & Lyytinen 2000; ks. myös Lerkkanen ym. 2004b). Vähintään 25 % suomalaisista lapsista oppiikin lukemaan ennen ensimmäistä luokkaa. Virossa lukemaan opettaminen aloitetaan Soodlan ym. (2015) mukaan jo esiopetuksessa, mistä johtuen suomalaisten ja virolaisten lasten erot lukutaidossa ovat suuret ensimmäisen luokan alussa. Erot virolaisten ja

suomalaisten lasten lukutaidon välillä tasoittuvat kuitenkin jo ensimmäisen luokan loppuun mennessä, mikä viittaa suomalaisen lukemaan opettamisen tehokkuuteen.

Sekä Goodman ja Goodman (1976) että Ehri (1987) tuovat tutkimuksissaan esille näkökulman, jonka mukaan lapsella on luontainen kyky oppia lukemaan tietyn kehityskauden aikana. Lapsi oppii heidän mukaansa lukemaan ja kirjoittamaan samasta syystä ja samalla tavalla kuin puhumaan ja kuuntelemaan eli tarpeesta tulla kuulluksi ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Harste ym. (1982) korostavat sosiaalisia syitä lukemaan oppimisen taustalla. Silvén (2006) havaitsi, että ennen viidettä ikävuotta arvioiduista mitoista suomalaisten lasten lukutaitoa ennustivat parhaiten sanavaraston nopea rikastuminen, sanojen äännerakenteiden tunnistaminen sekä varhainen taivutusmuotojen hallinta. Lukutaidon taustalla nähdään olevan myös monia muita kognitiivisia taitoja (mm. de Jong & van der Leij 2002; Lerkkanen ym. 2004b), joita kuvataan seuraavissa kappaleissa.

Kirjaintuntemus. Lukutaitoa ennustaa tutkimusten mukaan esiopetusiässä vahvasti kirjaintuntemus (mm. Ahvenainen & Holopainen 2012; de Jong & Olson 2004; de Jong & van der Leij 2004; Kuikka, Lepola & Poskiparta 2006; Lerkkanen 2006). On todennäköistä, että paljon kirjaimia tuntevat lapset ovat olleet arjen tilanteissa paljon tekemisissä kirjoitetun kielen kanssa. Samalla heidän kiinnostuksensa ja ymmärryksensä kirjoitettua kieltä kohtaan on kasvanut. Kirjaintuntemus ennustaa Lerkkasen ym. (2004b) mukaan alkavaa lukutaitoa etenkin kirjain-äännevastaavuudeltaan säännönmukaisissa kielissä kuten suomen kielessä, mutta sillä ei nähdä olevan niinkään vaikutusta myöhempään lukutaitoon (ks. myös Holopainen ym. 2001; Kuikka ym. 2006).

Fonologinen tietoisuus. Toisena lukutaitoa vahvasti ennustavana tekijänä pidetään fonologista tietoisuutta (Lerkkanen 2006). Fonologinen tietoisuus kehittyy vähitellen äännerakennetta kohtaan olevasta sensitiivisyydestä taidoksi kiinnittää tietoisesti huomiota kielen eri yksiköihin, kuten tavuihin ja lopulta yksittäisiin äänneisiin. Holopainen ym. (2001) toteavat fonologisen tietoisuuden esiop-

tusiässä olevan huomattava lukutaidon ennustaja, mutta fonologisen tietoisuuden osaaminen on tuossa iässä hyvin eritasoista. Holopaisen ym. (2001) tutkimuksen perusteella lapsilla, joilla on ongelmia sekä fonologisessa tietoisuudessa että nopeassa nimeämisessä, on muita useammin lukemisen ongelmia. Lepolan, Poskiparran, Laakkosen ja Niemen (2005) mukaan hyvä kirjaintuntemus edistää fonologista tietoisuutta. Fonologiseen tietoisuuteen vaikuttavat Sénéchal ja LeFevren (2002) mukaan lisäksi puhutun kielen hallinta sekä varhaiset kirjoitetun kielen tunnistamiseen liittyvät taidot.

Nopea nimeäminen. Nopean nimeämisen taito tarkoittaa kykyä tunnistaa ja nimeä sarjallisesti esitetyt yksiköt (esimerkiksi näytettävät kirjaimet, värit tai esineiden kuvat) mahdollisimman nopeasti ja virheettömästi (Kuikka ym. 2006). Fonologisen tietoisuuden ohella nopean nimeämisen taidon on havaittu ennustavan vahvasti dekodeeraamisen taitoa (de Jong & van der Leij 2002; ks. myös Holopainen ym. 2001; Johnston & Kirby 2006; Kuikka ym. 2006; Lepola ym. 2005). Nopean nimeämisen on todettu ennustavan lukutaitoa etenkin kirjainäännevastaavuudeltaan säännönmukaisissa kielissä (mm. Lepola ym. 2005). Holopainen ym. (2001) totesivat esiopetusvuoden nimeämisnopeuden ennustavan lukemisen nopeutta toisen luokan keväällä.

Muut ennustajat. Kirjaintuntemuksen, fonologisen tietoisuuden ja nopean nimeämisen lisäksi lukutaidon kehitystä ennustavat myös monet muut tekijät, kuten sanavarasto, motivaatio, tarkkaavaisuus, tehtäväorientoituminen, lyhytkestoinen työmuisti sekä kuullun ymmärtämisen, visuaalisen päättelyn ja dekodeeraamisen taidot (Ahvenainen & Holopainen 2012; Holopainen ym. 2001; Lepola ym. 2005; Lerkkanen ym. 2004b; Torppa ym. 2007). Sénéchal ja LeFevren (2002) mukaan myös kodin lukuympäristöllä on vaikutusta lukemaan oppimisessa. Edellisten lisäksi perimän myötä suvussa siirtyvät lukivaikeudet saattavat vaikuttaa lukemisen oppimiseen (Ahonen & Lyytinen 2011). Lukivaikeudella tarkoitetaan Takalan (2006) mukaan tilannetta, jossa lapsi ei opi äidin kielen lukemisen ja kirjoittamisen perustavoitteita. Sitkeästä ja vaikea-asteisesta

lukihäiriöstä käytetään nimitystä dysleksia. Tunmer ja Hoover (1992) sekä Gough ym. (1996) ovat lukutaidon yksinkertaiseen malliin nojaten jaotelleet lukemisvaikeuksia vaikeuteen dekodeeraamisessa (dysleksia), vaikeuteen luetun ja kirjoitetun tekstin ymmärtämisessä (hyperleksia) sekä vaikeuteen näissä molemmissa.

3 KODIN LUKUYMPÄRISTÖ

Valtaosa varhaislapsuuden kielellisestä oppimisesta tapahtuu kotiympäristössä. Lundbergin (2006) mukaan lapset sosiaalistuvat kirjalliseen ympäristöön kotonaan jo ennen koulun aloittamista. Kotona tapahtuva vuorovaikutus kehittää lasten kielellistä ja kirjallista tietoisuutta jo varhaisessa vaiheessa ja lapset oppivat tekstin käytänteitä jo kauan ennen varsinaisen lukutaidon oppimista. Kirjallinen ympäristö ja vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa edesauttavat lapsen tulemistä tietoiseksi kirjoitusjärjestelmän perusteista ja kirjainäännevastaavuudesta sekä kehittävät lapsen sanavarastoa (Lerkkanen 2006). Rikasta kieliympäristöä voidaankin pitää tärkeänä tekijänä lapsen suotuisalle kielelliselle kehitykselle ja pohjan luomiselle luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen. Perheissä, joissa vanhemmat antavat malleja lukemisesta, kirjastossa käydään säännöllisesti ja kirjallisuus on muutenkin osa arkipäivää, lapset lukevat ja kiinnostuvat kirjoista myös itse.

Kodin lukuympäristöön (HLE; home literacy environment) määritellään tyypillisesti kuuluvaksi vanhempien ja lapsen yhteinen lukeminen, kirjainten ja lukemisen valmiuksien opettaminen sekä kotona olevien kirjojen määrä (Stephenson ym. 2008). Griffin ja Morrison (1997) sisällyttävät määritelmässään siihen lisäksi kirjastokäyntien määrän sekä vanhempien esimerkin lukemiseen (ks. myös Frijters, Barron & Brunello 2000). Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund ja Lyytinen (2006) käyttivät tutkimuksessaan kodin lukuympäristön mittoina yhteistä lukemista, kirjainten opettamista sekä vanhempien koulutustaustaa.

Kodin lukuympäristö voidaan Burgessin, Hechtin ja Loniganin (2002) mukaan jakaa *aktiiviseen* ja *passiiviseen*. Aktiivinen kodin lukuympäristö käsittää vanhempien toimet, jotka suoraan ohjaavat lasta toimintoihin, joiden tarkoituksena on kehittää kieltä ja lukutaitoa. Esimerkiksi riittäminen ja yhteinen lukeminen ovat tällaisia aktiviteetteja. Passiivinen kodin lukuympäristö taas koostuu toimista, joiden lähtökohtana ei ole opettaminen. Oppiminen näissä tilanteissa tapahtuu epäsuorasti, esimerkiksi kun lapsi näkee vanhempansa lukevan sanomalehteä tai katsovan televisiota.

Tutkimukset ovat osoittaneet kodin lukuympäristöllä olevan yhteyksiä lasten lukutaitoon ja sen kehittymiseen (mm. Griffin & Morrison 1997; Scarborough & Dobrich 1994; Sénéchal ym. 1998; Stephenson ym. 2008). Koteja on kuitenkin erilaisia ja Lundbergin (1998) mukaan ne tarjoavat lasten kasvulle hyvinkin vaihtelevia lukuympäristöjä. Hänen näkemyksensä mukaan Pohjoismaissa yhteiskunta on jo itsessään kirjallisesti rikas: kadunvarsimainokset, sanomalehdet, kirjastot ja kirjat tuovat tekstin osaksi arkea. Lisäksi lähes poikkeuksetta kaikki aikuiset ovat lukutaitoisia. Pohjoismainen yhteiskunta siis tyypillisesti tarjoaa välineet kirjallisesti rikkaan kodin lukuympäristön rakentamiseen, niihin on vain tartuttava.

Stainthorp ja Hughes (2000) näkevät kirjallisesti rikkaassa ympäristössä kasvavien lasten olevan valmiimpia ottamaan vastaan formaalia opetusta koulussa. Nämä lapset näkevät arjessaan muiden lukevan ja kirjoittavan, jolloin kirjallisuus ja teksti saavat merkityksen ja se yhdistyy heidän kokemusmaailmaansa. Tätä kautta he motivoituvat lukutaidon oppimiseen. Myös Leseman ja de Jong (1998) pitävät yhdessä vanhempien kanssa tapahtuvaa kirjoihin ja kielelliseen vuorovaikutukseen tutustumista tärkeänä tekijänä lapsen kouluvalmiuden kehittämisessä. Niklasin ja Schneiderin (2012) mukaan kodin lukuympäristöllä on suuri vaikutus varhaisen fonologisen tietoisuuden sekä sanaston kehittymiseen.

Burgess (2002) toteaa, että varhaisessa vaiheessa tapahtuva kirjoihin tutustuminen sekä vanhempien seurassa tapahtuva kirjallisuuteen liittyvä toiminta ovat merkittävä lapsen tulevan kouluvalmiuden kannalta. Suomen kaltaisissa kielissä, joissa kirjain-äännevastaavuus on korkea, lapset usein oppivat jo ennen koulun alkua kirjain-äännevastaavuuksia, vaikka niitä ei systemaattisesti heille opetetakaan. Kotona ja esiopetuksessa tapahtuvien, kirjalliseen tietoisuuteen valmistavien leikkien ja harjoitusten kautta lapset oppivat lukutaidon kehittämiseen vaadittavia taitoja, kuten edellä mainittu kirjain-äännevastaavuus. Erilaisille teksteille altistuminen nähdäänkin tärkeänä tekijänä taitavaksi lukijaksi kehittämisessä (mm. Lerkkanen ym. 2004b; Soodla ym. 2015; Whitehurst & Lonigan 1998).

Eräissä tutkimuksissa on esitetty myös kriittisiä näkökantoja koskien luku-
kuympäristön laadun selitysastetta lukutaitoon. Scarborough ja Dobrich (1994)
käyttivät lukuympäristön merkitystä koskevan meta-analyysinsä aineistona
aiempia tutkimuksia yli kolmen vuosikymmenen ajalta. Heidän mukaansa ai-
noastaan kotona olevien lastenkirjojen määrällä löytyi meta-analyysissa selvä
myönteinen yhteys lasten lukutaidon kehitykseen, ja esimerkiksi aikuisen lu-
kemismallin tai kirjastokäyntien määrän selittävä yhteys lukutaidon kehityk-
seen näytti heidän mukaansa olevan pienempi kuin oletetaan. Myöskään Lep-
pänen ym. (2004) tai Torppa ym. (2006) eivät löytäneet yhteyttä kodin lukuym-
päristön ja lasten lukutaidon kehittymisen välillä. Torpan ym. (2006) tutkimuk-
sessa ainoa lukutaidon kehittymiseen yhteydessä oleva tekijä oli suora kirjain-
ten opettaminen. Torpan ym. (2007) tutkimus oli samansuuntainen kriittisem-
pien näkemysten kanssa, joiden mukaan vanhemmilta saatu malli ja lapsen
varhainen tutustuttaminen kirjallisuuteen eivät vaikuta niin vahvasti lapsen
lukutaidon ja kielen kehitykseen kuin toisinaan on oletettu.

3.1 Yhteinen lukeminen

Yhteisen lukemisen oletetaan herkistävän lapsen tietoisuutta kielelle, kielen
muodoille ja kieliopin piirteille eritavoin kuin esimerkiksi keskustelun. Yhtei-
nen lukuhetki vanhemman kanssa avaa Whitehurstin ja Loniganin (1998) mu-
kaan lapselle ainutlaatuisen tilaisuuden oppia kieltä kehityksellisesti herkässä
yhteydessä. Kun lapselle luetaan ääneen, hän altistuu kielelle sekä auditiivisesti
että visuaalisesti ja lapsi havaitsee yhteyden puhutun ja kirjoitetun kielen välillä
(ks. myös Julkunen 1990; Lerkkanen 2006). Keskusteleminen lapsen kanssa tu-
kee lukutaidon kehitystä esimerkiksi sanaston ja päättelytaitojen myötä, mutta
koska puhutun ja kirjoitetun kielen lauserakenteet ovat erilaisia, on tärkeää
kiinnittää lapsen huomio myös kirjoitettuun kieleen. Erilaiseen kirjalliseen ma-
teriaaliin tutustuminen yhdessä lapsen kanssa tukee lukemisen ja kirjoittamisen
valmiuksien oppimista.

Scarborough ja Dobrich (1994) tarkastelivat meta-analyysissään myös yhteisen lukemisen vaikutuksia esiopetusikäisten lukutaitoon. Heidän mukaansa 43–72 prosentille esiopetusikäisistä luettiin päivittäin, mutta lapselle lukeminen selitti meta-analyysin tulosten mukaan ainoastaan 8 % lukemisen taidoista, mitä voidaan pitää kohtalaisen pienenä. Vaikka yhteisen lukemisen merkitys lapsen lukutaidon kehittymiselle näyttäisi olevan oletettua pienempi, päättävät Scarborough ja Dobrich kuitenkin artikkelinsa pohdintaan siitä, voisiko yhteistä lukemista tästä huolimatta pitää merkittävimpänä yksittäisenä tekijänä lukemisen tietopohjan rakentamisessa. Lundberg (2006) on tarkastellut Scarborough'n ja Dobrichin (1994) tuloksia korostaen yhteisen lukemisen merkitystä motivaatiolle. Vaikka Lundbergin (2006) mukaan Scarborough'n ja Dobrichin (1994) havainto osoittaa, että pelkkä yhteinen lukeminen ei yksinään ole merkitsevä vaikuttaja lukutaidon kehitykselle, ja että myös formaalia kirjainten ja lukemisen opettamista tarvitaan, voi yhteinen lukeminen kehittää pysyvää kiinnostusta lukemiseen.

Bus, van IJzendoorn ja Pellegrini (1995) ovat vastaavassa meta-analyysissään tarkastelleet yhteisen lukemisen vaikutusta lapsen lukutaidon kehittymiseen. Heidän analyysinsä mukaan yhteinen lukeminen vaikuttaa myönteisesti lapsen kielelliseen kehitykseen ja sukeutuvaan lukutaitoon ja sillä on vaikutusta erityisesti alkavien lukijoiden lukutaidon kehitykseen. Kun lukeminen alkaa olla sujuvampaa, yhteisen lukemisen merkitys vähenee. Burgesin (2002) tutkimuksessa yhteinen lukeminen oli vahvasti yhteydessä kirjaimiin ja kirjoitettuun tekstiin liittyvän tuntemuksen lisäksi puheen, sanaston sekä fonologisen herkkyyden kehittymiseen. Samaisessa tutkimuksessa nousi esiin, että varhaisessa vaiheessa aloitettu lapselle lukeminen ennakoii tulevaa yhteisen lukemisen määrää; mitä aikaisemmin lapselle aletaan lukea, sitä enemmän yhteistä lukemista tulee tapahtumaan jatkossa.

Sénéchal ja LaFevren (2002) mukaan kodin lukuympäristö on epäsuorassa, mutta kuitenkin selkeässä yhteydessä varhaisiin kirjoitettuun kieleen liittyviin taitoihin ja niiden kautta pitkällä aikavälillä myös sujuvaan lukemiseen. Yhteinen kirjan lukeminen tukee heidän mukaansa lapsen kuullun ymmärtämi-

sen taitojen sekä sanaston kehittymistä. Ennen kouluikää tapahtuva yhteinen satukirjojen lukeminen näytti olevan yhteydessä lukemisen tasoon kolmannella luokalla. (ks. myös Hood ym. 2008; Whitehurst & Lonigan 1998.) Kuullun ymmärtäminen oli Sénéchal ja LeFevren (2002) tutkimuksessa vahvassa yhteydessä lukutaitoon siinä vaiheessa kun lukeminen alkoi olla sujuvampaa (ks. myös Soodla ym. 2015). Lukemisen sujuvuuden kehittymiseen oli samaisen tutkimuksen mukaan yhteydessä myös lapsen altistuminen kirjallisuudelle tilanteissa, joissa vanhempi ei ole toiminnassa mukana. Torpan ym. (2006) tutkimuksessa yhteisen lukemisen ei kuitenkaan havaittu merkitsevästi vaikuttavan lapsen lukutaidon kehitykseen. Myös Frijters ym. (2000) havaitsivat, että vanhempien toiminta ja kodin lukuympäristö eivät olleet yhteydessä varhaisiin kirjoitetun kielen taitojen kehitykseen vaan vaikutusta oli ainoastaan lapsen sanaston kehitykseen.

Informaali ja formaali lukeminen. Sénéchal ym. (1998) sekä Sénéchal ja LeFevre (2002) jakavat vanhempien ja lasten yhdessä lukemisen formaaliin ja informaaliin muotoon, joista ensimmäisessä vanhempi selkeästi opettaa lapselle lukemista tai esimerkiksi kirjainten kirjoittamista. Informaalissa lukemisessa on kyse kotiin luodusta ympäristöstä, kuten kuinka paljon lastenkirjoja on esillä tai tilanteista, joissa vanhempi esimerkiksi lukee lapsen kanssa satua, mutta ei kiinnitä tämän huomioita kirjoitettuun tekstiin. Formaali ja informaali muoto voivat Sénéchal ym. (1998) mukaan esiintyä saman toiminnan aikana. Vanhempi voi yhdellä kertaa lukea lapselle satua ja keskittyä sisältöön, kun taas toisella kertaa samaa satua lukiessaan hän voi kiinnittää lapsen huomiota esimerkiksi kirjainmuotoihin ja sanoihin. Informaalisen lukemisen havaittiin kehittävän lapsen kielellistä ymmärtämistä, kun taas formaalilla tekstillä altistumisella oli yhteys lukutaidon kehittymiseen.

Sénéchal ym. (1998) tutkimuksen mukaan satujen lukeminen lapselle on jossain määrin yhteydessä lapsen lukutaidon kehitykseen, mutta enemmän vaikutusta on kuitenkin kirjainten ja lukemisen opettamisella, joka kehittää lapsen lukutaitoa myöhäisemmässä vaiheessa. Tutkimuksen tulokset osoittivat yhtei-

sen lukemisen olevan yhteydessä lapsen sanaston ja varhaisen lukutaidon kehittymiseen ennen kouluikää, mutta ensimmäiselle luokalle siirryttäessä yhteinen lukeminen oli yhteydessä enää ainoastaan lapsen sanastoon. Tealen ja Sulzbyn (1987) mukaan satujen lukemisen kautta lapsi pääsee kosketuksiin lukemisen kanssa ennen kuin itse hallitsee taidon. Se motivoi lasta oppimaan ja tekee oppimisesta helpompaa. Yhteisen lukemisen kautta lapsi tarttuu tuttuihin kirjoihin ja käy niitä itsenäisesti läpi uudelleen kertoen tarinaa omin sanoin. Teale ja Sulzby katsovat tällä olevan suuren merkityksen lukutaidon kehittämisessä.

Vaikka useissa tutkimuksissa (mm. Hood ym. 2008; Sénéchal & LeFevre 2002) on havaittu yhteisellä lukemisella olevan kirjainten ja lukemisen opettamista pienempi merkitys lapsen lukutaidon kehitykselle, ei sen merkitystä kokonaisuudessaan kuitenkaan tule väheksyä. Hoodin ym. (2008) mukaan yhteinen lukeminen kehittää lapsen sanastoa, millä on selkeä yhteys myöhemmässä vaiheessa luetun ymmärtämiseen (ks. myös Lundberg 2002). Yhteinen lukeminen heidän mukaansa myös motivoi lasta, millä on pitkäaikaisvaikutusta lapsen lukemiseen. He korostavatkin, että vanhempia tulisi rohkaista lukemaan lapsilleen, vaikka sillä ei heti havaittavia vaikutuksia olisikaan.

Whitehurst ym. (1988) tutkivat kuukauden mittaisen intervention vaikutusta lasten kielellisiin taitoihin. Intervention tarkoitus oli optimoida ja tehostaa vanhemman ja lapsen yhteistä lukemista. Tutkimuksessa tarkasteltiin, kuinka vanhempien toiminta lukuhetken aikana vaikutti kaksivuotiaiden lasten kielelliseen kehitykseen. Neljäviikkoisen tutkimuksen aikana tutkimusryhmän vanhemmat saivat ohjeet lukuhetken aikana toimimiseen, esimerkiksi kysymysten esittämiseen ja hetkien ajoittamiseen. Verrokkiryhmää ei ohjeistettu vaan vanhemmat toimivat kuin ennenkin. Neljän viikon intervention jälkeen tutkimusryhmän lasten kielelliset taidot olivat verrokkiryhmää keskimäärin 6–8,5 kuukautta edellä. Yhdeksän kuukautta myöhemmin tehdyssä jälkiseurannassa tutkimusryhmä oli edelleen 6 kuukautta edellä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että yhteisen lukemisen tulisi olla vuorovaikutteista ja vaihtelevaa, jotta sillä olisi mahdollisimman suuri merkitys lapsen kielellisille taidoille. Kun aikuinen

lukee lapselle, tulisi hänen ottaa lapsi mukaan tilanteeseen kysymällä kysymyksiä lukuhetken aikana (dialogue reading technique). Vanhempi voi kysyä lapselta esimerkiksi, mitä lapsi ajattelee seuraavaksi tapahtuvan tai kuka on lapsen lempihahmo tarinassa. Lapsen vastattua vanhempi voi esittää jatkokysymyksiä ja jatkaa näin vuorovaikutustilannetta. Myös lukuhetkien pituutta ja ajankohtaa tulee vaihdella. Myös Sénéchal (1997) havaitsi tutkimuksessaan, että vanhempien aktiivinen kyseleminen ja uusien sanojen käsitteleminen yhteisen lukuhetken aikana oli merkityksellistä kielelliselle kehitykselle. Yhteisen lukemisen lisäksi lukuympäristön osatekijöinä on tarkasteltu myös lasten itsenäistä lukemista, kirjojen määrää kotona ja kirjastossa käyntejä.

Itsenäinen lukeminen. Yhteinen lukeminen innostaa lapsia myös itsenäiseen lukemiseen. Heikolla lukijalla on todennäköisesti vaikeuksia luetun ymmärtämisessä, jolloin lukeminen ei kiinnosta ja lukija passivoituu. Tällöin lukeminen on halutonta tai se loppuu kokonaan, jolloin lukutaito heikkenee entisestään parempiin lukijoihin verrattuna. Sujuvilla lukijoilla taas on motivaatiota ja innostusta lukea, mikä ruokkii lukutaidon kehitystä yhä enemmän. (Takala 2006.) Myös Lundberg (2002) korostaa yhteisen lukemisen merkitystä lapsen itsenäiselle lukemiselle. Yhteinen lukeminen kehittää lapsen sanavarastoa ja laaja sanavarasto on yhteydessä luetun ymmärtämiseen. Kun lapsi ymmärtää lukemansa, hän tarttuu herkemmin kirjaan uudemman kerran, mikä taas kehittää lukutaitoa entisestään.

Lastenkirjojen määrä kotona. Lundberg (2002) käyttää esimerkkinä kotona olevien kirjojen määrän vaikutuksesta lukutaidon kehitykseen Elley'n (1994) kansainvälistä tutkimusta. Tutkimuksessa tutkittiin 9–14-vuotiaiden lasten lukutaitoa 32 maassa. Kotona olevien kirjojen määrän havaittiin olevan vahvin yksittäinen selittäjä eroille lukutaidossa. Kodeissa, joissa on paljon kirjoja, havaittiin olevan myös oppimismyönteinen ilmapiiri. Sénéchal, LeFevre, Hudson ja Lawson (1996) havaitsivat tutkimuksessaan lastenkirjojen määrällä olevan positiivinen yhteys pienten lasten kielellisiin taitoihin. Sénéchalin ja LeFevren (2002) mukaan ensimmäisellä luokalla lapsen kotona olevien kirjojen määrä vaikuttaa

lapsen lukutaitoon vielä kolmannellakin luokalla. Myös Scarborough ja Dobrich (1994) havaitsivat tutkimuksessaan, että kotona olevien lastenkirjojen määrällä oli myönteinen merkitys lasten lukutaitoon.

Kirjastokäynnit. Stainthorp ja Hughes (2000) tutkivat hyvien ja heikkojen lukijoiden välisiä eroja kodin lukuympäristössä. Heidän tutkimuksensa eroaa hieman muista vastaavista siten, että kodin lukuympäristön tekijöinä tarkasteltiin seuraavia: kirjastokäynnit, lehden ostaminen, vanhempien luku- ja kirjoitustottumukset, pelit sekä yhteinen lukeminen. Kirjastokäyntien määrässä ei havaittu eroja vertailtujen lukijaryhmien välillä. Stainthorp ja Hughes korostavatkin kirjastokäyntien merkitystä ennen kaikkea asenteisiin ja motivaatioon: perheet, jotka käyvät kirjastossa, osoittavat lapsilleen kirjastojen olevan arvostettuja paikkoja. Lisäksi lapsen mahdollisuus valita kirjansa antaa lapselle tunteen itsemääräämisoikeudesta ja laaja valikoima antaa kokemuksia monipuolisesta kirjallisesta maailmasta.

3.2 Kirjainten ja lukemisen opettaminen

Kodin lukuympäristön tekijöistä kirjainten ja lukemisen opettamista pidetään monien tutkimusten mukaan vahvimpana vaikuttajana lapsen lukutaidon kehittymiselle (mm. Hood ym. 2008; Sénéchal & LeFevre 2002). Stephensonin ym. (2008) tutkimuksen mukaan kirjainten ja lukemisen opettamisella on suurempi vaikutus fonologisen tietoisuuden, kirjainten tunnistamisen ja sanatason lukemisen kehittymiseen kuin muilla kodin lukuympäristön tekijöillä. Heidän mukaansa on kuitenkin todettava, että kirjainten ja lukemisen opettamista ei voi täysin erottaa yhteisestä lukemisesta. Opettamista raportoineista vanhemmista 90 % kertoi myös lukevansa päivittäin lapselleen. Informaalien kirjallisuuden käsittelyn, kuten yhteisen lukemisen, on havaittu kehittävän lapsen sanastoa. Sénéchal ja LeFevren (2002) mukaan formaali, esimerkiksi kirjainten ja lukemisen valmiuksien opettaminen, vaikuttaa lapsen alkavan lukutaidon kehittymiseen. Vanhempien antama opetus luo pohjaa lukemaan oppimiselle siten, että lapset, joilla on paremmat kirjalliset taidot ennen koulun aloitusta, ovat pa-

rempia lukijoita myös ensimmäisen luokan lopussa verrattuna lapsiin joiden taidot esiopetusvuoden alkaessa ovat heikkomat. Lapset, joiden sanatason lukeminen on hyvää ensimmäisellä luokalla, ovat myös kolmannella luokalla hyviä lukijoita. Myös mm. Jackson Donaldson & Cleland (1988) ovat raportoineet vastaavia tuloksia.

Silinskas, Parrila ym. (2010) osoittivat tutkimuksessaan, että suomalaisilla lapsilla kotona tapahtuvalla lukemaan opettamisella on yhteistä lukemista ja kirjainten opettamista vahvempi yhteys esiopetusikäisen lapsen lukutaidon kehittymiseen. Vastaavia tuloksia ovat tutkimuksessaan saaneet myös Hood ym. (2008). Silinskas, Parrilan ym. (2010) tutkimuksen mukaan hyvä lukutaito esiopetusvuoden alussa vaikutti positiivisesti äidin lukemaan opettamisen määrään: äidit opettivat esiopetusvuonna enemmän lukutaidoltaan hyviä lapsia. Tutkimuksessa havaittiin myös, että esikoiset saivat muihin lapsiin verrattuna enemmän kirjainten ja lukemisen valmiuksien opetusta äideiltään. Lapsen siirtyessä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle tilanne kääntyy Silinskas, Lepäsen ym. (2010) mukaan päinvastaiseksi; heikkoja lukijoita opetetaan kotona hyviä lukijoita enemmän. He havaitsivat tutkimuksessaan vanhempien muokkaavan opetuksen määrää lapsen taitotason mukaan: mitä heikompi lapsen lukutaito oli ensimmäisen luokan alussa, sitä enemmän opettamista vanhemmat raportoivat. Aikaisempien tutkimusten kanssa samassa linjassa on myös Torpan ym. (2007) tutkimus, jonka mukaan lukutaidon kehitys on vahvemmin yhteydessä kirjainten ja lukemisen opettamiseen kuin yhteiseen lukemiseen tai muihin kodin lukuympäristön tekijöihin.

Soodla ym. (2015) tutkivat lasten lukutaidon kehitystä Suomessa ja Virossa. Sekä suomen että viron kielessä kirjain-äännevastaavuus on hyvin korkea. Virossa systemaattinen lukemisen opettaminen alkaa jo esiopetusvuonna eli vuotta aiemmin kuin Suomessa. Ensimmäinen suomalaisten ja virolaisten lasten välinen vertailu tehtiin ensimmäisen luokan alussa käyttäen mittoina kirjaintuntemusta, foneemista tietoisuutta sekä lukemisen tarkkuutta ja sujuvuutta. Kuten tutkijat olivat olettaneet, oli virolaislasten lukutaito ensimmäisen luokan alussa suomalaisia lapsia selkeästi edellä. Toisessa mittauksessa ensimmäisen

luokan keväällä arvioitiin lukemisen sujuvuutta sekä luetun ymmärtämistä. Ensimmäisen luokan alun virolaisten paremmista taidoista huolimatta suomalaislasten lukemisen sujuvuus ja luetun ymmärtäminen olivat saavuttaneet saman tason heidän kanssaan ensimmäisen luokan loppuun mennessä. Näiden tulosten mukaan näyttääkin siltä, että kirjain-äännevastaavuudeltaan säännönmukaisissa kielissä varhaisella lukemaan opettamisella ei ole kovin pitkälle ulottuvaa vaikutusta lukutaidon kehitykselle (ks. myös Suggate 2012).

Lukutaidon alkuvaiheessa lapsia tulisi tukea yleisessä kielen kehityksessä ja motivoida tutkimaan kirjaimia ja kirjoja (ks. myös Lerkkanen ym. 2012). Myös luetun ja kuullun ymmärtämisen kehitystä tulee tukea. Lasten kyvyllä päätelmien tekemiseen lukemastaan on myönteinen vaikutus kuullun ymmärtämiseen myöhemmässä vaiheessa. Kun lukutaito on saavuttanut tietyn pisteen, on kuullun ymmärtämisen havaittu olevan suurempi ennustava tekijä luetun ymmärtämiseen kuin esimerkiksi lukemisen sujuvuus (Soodla ym. 2015). Aiempiin tutkimuksiin nojaten voidaan todeta, että kirjainten ja lukemisen opettamisella on suuri merkitys varhaisen teknisen lukutaidon kehityksessä. Varhainen opettaminen ei kuitenkaan näyttäydä yhtä vahvana ennustajana myöhempään lukutaitoon ainakaan hyvin säännönmukaisissa kielissä (Soodla ym. 2015).

3.3 Sosioekonomisen taustan yhteys lukuympäristöön ja lukutaidon kehitykseen

Kodin lukuympäristöä voidaan pitää sosiaalisena mikrosysteeminä, jossa lapsi oppii kielellisiä ja kirjallisia taitoja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tämän vuoksi lukuympäristöä ei Lesemanin ja de Jongin (1998) mukaan voi erottaa ympäröivästä sosiaalisesta kontekstista, johon vaikuttavat esimerkiksi vanhempien koulutustausta ja työ. Heidän mukaansa vanhempien kotiin luoma lukuympäristö heijastelee vahvasti vanhempien omia lukutottumuksia, mitkä taas riippuvat vanhempien koulutuksesta, työstä, tuloista ja sosiaalisista suhteista. Vanhempien sosioekonomisella taustalla onkin todettu olevan vaikutusta lap-

sen akateemiseen suoriutumiseen siten, että korkeamman taustan omaavat lapset suoriutuvat paremmin koulussa (Silinskas, Leppänen ym. 2010). Alemman sosioekonomisen taustan omaavat lapset tunnistavat tutkimusten mukaan korkeaan statusluokkaan kuuluvia lapsia vähemmän kirjaimia ja sanoja ja heidän fonologinen tietoisuutensa on alhaisempi (mm. Hood, Conlon & Andrews 2008; Leppänen ym. 2004). Tutkimuksissa on myös havaittu, että hyvien lukijoiden äidit ovat korkeammin koulutettuja kuin keskimääräisten ja heikkojen lukijoiden äidit (Leppänen ym. 2004). Myös Silinskas, Parrila ym. (2010) ovat löytäneet vastaavia tuloksia: korkeammin koulutettujen äitien lapset olivat esiopeutusvuoden lopussa todennäköisemmin parempia lukijoita. Mitä korkeammin äiti oli koulutettu, sitä nopeammin lapsen lukutaito kehittyi. Heidän mukaansa korkeasti koulutettujen vanhempien lapset kasvavat kirjallisesti virikkeellisessä ympäristössä, mikä vaikuttaa positiivisesti lukutaidon kehitykseen. Torpan ym. (2006) tutkimuksen mukaan lapsilla, joilla oli myöhäinen kirjaintuntemuksen kehitys, oli alemmin koulutetut äidit. Hoodin ym. (2008) mukaan perheen sosioekonominen tausta ei kuitenkaan vaikuta kodin lukuympäristön positiiviseen vaikutukseen lapsen lukutaidon ja kielen kehityksessä, vaan esimerkiksi yhteinen lukeminen edistää lukutaidon kehitystä myös alhaisemman sosioekonomisen luokan perheissä.

Perheen sosioekonomisella taustalla näyttää tutkimusten mukaan olevan vaikutusta lapsen akateemiseen suoriutumiseen ensimmäisinä kouluvuosina. Tutkimukset osoittavat myös, että sosioekonominen tausta vaikuttaa vanhempien kotona tapahtuvan opettamisen määrään. Silinskas, Leppänen ym. (2010) tutkivat, mitkä tekijät vaikuttavat kotona vanhempien toimesta tapahtuvan lukemisen ja matematiikan opettamisen määrään. Tutkimuksen tulosten mukaan vanhempien sosioekonominen tausta korreloi negatiivisesti kotona tapahtuvan opettamisen kanssa: mitä alhaisempi vanhempien sosioekonominen tausta oli, sitä enemmän lukemisen ja laskemisen opettamista raportoitiin. Alemman tulotason perheet näyttävät panostavan koulutukseen ja lapsen akateemisen suoriutumisen tukemiseen enemmän kuin keskituloiset perheet. Alemman tulotason

perheet opettavat lapselle lukemista ja tukevat tätä kotitehtävissä, kun taas keskituloisten perheiden vanhemmat käsittelevät tekstiä enemmänkin leikin kautta. Eriäviäkin mielipiteitä on kuitenkin esitetty. Esimerkiksi Loniganin (1994) mukaan korkeamman sosioekonomisen taustan perheillä saattaa olla alemman luokan perheitä enemmän motivaatiota tukea lapsen akateemista suoriutumista.

Aikaisempien tutkimusten mukaan näyttäisi siltä, että alemman sosioekonomisen taustan omaavilla lapsilla on enemmän vaikeuksia koulussa, jolloin vanhemmat myös tukevat heitä kotona enemmän. Näin ollen vaikuttaa siltä, että alemman sosioekonomisen luokan vanhemmat opettavat lapsiaan kotona enemmän kuin korkeammin koulutetut vanhemmat, joiden lapsilla oppimisen ongelmia esiintyy vähemmän ja näin ollen tuen tarvekin on pienempi.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa tutkittiin kodin lukuympäristöä ensimmäisen luokan syksystä toisen luokan kevääseen lukutaidoltaan eroavissa alaryhmissä. Kodin lukuympäristön tekijöiksi katsotaan tyypillisesti kuuluvan vanhempien ja lasten yhdessä lukeminen, kirjainten ja lukemisen valmiuksien opettaminen, kotona olevien kirjojen määrä, kirjastokäyntien määrä sekä vanhempien esimerkki lukemiseen (Griffin & Morrison 1997; Stephenson ym. 2008). Tässä tutkimuksessa lukuympäristöstä tutkittiin seuraavia tekijöitä: yhteinen lukeminen, itsenäinen lukeminen, kirjastokäyntien määrä (yksin tai yhdessä jonkun kanssa), kotona olevien lastenkirjojen määrä sekä kotona tapahtuvan lukemisen opettamisen määrä. Kodin lukuympäristön yhteyttä lukutaitoon tutkittiin alaryhmävertailulla, jossa tutkittavat jaettiin kolmeen alaryhmään (heikot, keskitasoiset ja hyvät lukijat) toisen luokan kevään lukemisen sujuvuuden perusteella. Analyseissa tarkasteltiin kodin lukuympäristön eroja alaryhmien välillä. Tutkimuksessa selvitettiin myös, onko sukupuolella yhteyttä lukuympäristöstä saatuun tukeen eri ryhmissä sekä tuen muutosta ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle.

Tarkemmiksi tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

1. Missä määrin kodin lukuympäristön antamassa tuessa on eroja lukutaidoltaan eroavien alaryhmien (heikot, keskitasoiset ja hyvät lukijat) välillä?
2. Eroaako kodin lukuympäristön antama tuki lukutaitoryhmien sisällä riippuen lapsen sukupuolesta?
3. Missä määrin kodin lukuympäristön antama tuki muuttui lukutaitoryhmissä ensimmäisen luokan lopusta toisen luokan loppuun?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus oli osa Alkuportaot - Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla -seurantatutkimusta, johon on vuosien 2006–2011 aikana osallistunut vuonna 2000 syntyneiden koko ikäluokka Kuopiosta, Laukaasta ja Joensuusta sekä noin puolet Turun ikäluokasta. Hanke sisältyi osahankkeena Suomen Akatemian Oppimisen ja Motivaation Huippututkimusyksikköön vuosina 2006–2011. Yksikön johtajina toimivat professorit Jari-Erik Nurmi ja Heikki Lyytinen. Lisäksi mukana oli tutkijoita Jyväskylästä, Turusta ja Joensuusta. Tutkimushankkeen avulla on kartutettu tietoa esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon ja motivaation kehittymisestä ensimmäisten kouluvuosien aikana sekä vanhempien ja opettajien ohjauskäytännöistä.

Tutkimusaineisto on kerätty lasten yksilö- ja ryhmätiestien, haastattelujen ja havainnointien avulla, sekä opettajille ja vanhemmille suunnatuilla kyselylomakkeilla. Tutkimuksia on tehty esiopetusvuoden syksystä seitsemännen luokan kevääseen, yhteensä yhdeksän kertaa. Alkuportaot-tutkimusta jatketaan lukuvuonna 2015–2016 lasten ollessa 9. luokalla.

5.1 Tutkimuksen osallistujat

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kevätlukukauden 2008 ja 2009 lopussa oppilaiden ollessa ensimmäisellä ja toisella luokalla. Tutkimusaineisto koostuu huoltajille tehdyistä kyselyistä sekä lasten lukutaidon arvioinneista testein. Huoltajien kyselylomakkeissa esitettiin samat kysymykset molemmilla mittauskerroilla. Tässä tutkimuksessa huoltajien vastauksista rajattiin pois isät ja muut aikuiset. Aineisto koostuu siis äitien vastauksista koskien kodin lukuympäristöä, esimerkiksi lukutottumuksia, kirjastokäyntien määrää ja kodin tukea kotitehtäviin. Ensimmäisen luokan keväällä tutkimukseen osallistui 1473 äitiä ja toisen luokan keväällä 1263 äitiä.

Toisen luokan keväällä oppilaat osallistuivat lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä arvioiviin Ala-asteen lukutesteihin (ALLU; Lindeman 1998), joissa saadun pistemäärän perusteella tehtiin luokitus heikkoihin, keskitasoisiin ja hyviin lukijoihin. Lukutaidoltaan eroavat ryhmät muodostettiin kahden testipistemäärän perusteella lasketun keskiarvosumman perusteella. Alaryhmittelyä varten standardoitiin ensin teknisen lukutaidon TL2-osatestin ja luetun ymmärtämisen LY3-osatestin (ALLU; Lindeman 1998) pistemäärän, jotta testien pisteytys saatiin samalle skaalalle. Tämän jälkeen testien pohjalta laskettiin keskiarvot ja keskihajonnat. Tasoryhmät muodostettiin niin, että keskitasoiset lukijat sijoituivat korkeintaan yhden keskihajonnan päähän keskiarvosta. Heikot lukijat sijoituivat yli yhden keskihajonnan päähän keskiarvosta negatiiviseen suuntaan. Hyvät lukijat sijoituivat yli yhden keskihajonnan päähän keskiarvosta positiiviseen suuntaan.

5.2 Mitat

Tässä tutkimuksessa käytetyt kodin lukuympäristön mitat valittiin nojaten Silinskasin ym. (2013) tutkimukseen, jossa Alkuportaatt-aineistossa muodostettiin summamuuttujia ensimmäisen luokan syyslukukauden kodin lukuympäristöön liittyen. Silinskas ym. tutkivat, eroaako kodin lukuympäristö äidin lukemaan opettamisen ja lapsen lukutaidon perusteella muodostetuissa alaryhmissä. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kahdessa mittauspisteessä ensimmäisen ja toisen luokan keväällä. Silinskasin ym. käyttämistä mitoista ei käytetty kaikkia, vaan niistä valittiin seuraavat parhaiten tämän tutkimuksen tarkoituksiin soveltuvat mitat: yhteinen lukeminen, itsenäinen lukeminen, kirjastokäynnit, lastenkirjojen määrä ja lukemaan opettaminen kotona. Summamuuttujien sisäistä luotettavuutta arvioitiin laskemalla kullekin Cronbachin alfa, joka arvioi sitä, missä määrin samaan summaan laskettavat osiot korreloivat keskenään. Lukuympäristöä koskevat summamuuttujat muodostettiin äitien kyselyvastausten perusteella.

5.2.1 Kodin lukuympäristön mitat

Yhteinen lukeminen. Lapsen vanhempia pyydettiin arvioimaan yhteisen lukemisen määrää seuraavilla kolmella osiolla: "Miten usein lapsi pyytää aikuista lukemaan hänelle?", "Miten usein äiti lukee kirjaa tai lehteä lapsen kanssa?" ja "Miten usein isä lukee kirjaa tai lehteä lapsen kanssa?". Vanhempi vastasi kysymyksiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = Ei lainkaan tai harvoin, 5 = Useita kertoja päivässä). Kysymyksistä muodostettiin summamuuttuja kuvaamaan yhteistä lukemista. Cronbachin alfa yhteisen lukemisen summamuuttujalle ensimmäisellä luokalla oli .79 ja toisella luokalla .78.

Itsenäinen lukeminen. Seuraavat viisi osiota muodostivat lapsen itsenäisen lukemisen summamuuttujan: "Miten usein lapsi selailee kirjaa tai lehteä itseksensä?", "Miten usein lapsi lukee itsenäisesti sarjakuvia tai lastenlehtiä?", "Miten usein lapsi lukee itsenäisesti lasten kuvakirjoja?", "Miten usein lapsi lukee itsenäisesti kuvattomia kirjoja?" ja "Miten usein lapsi lukee itsenäisesti tietokirjoja?". Arvioinnissa käytettiin viisiportaista Likert-asteikkoa (1 = Ei lainkaan tai harvoin, 5 = Useita kertoja päivässä). Cronbachin alfa summamuuttujalle ensimmäisellä luokalla oli .81 ja toisella luokalla .79.

Kirjastokäynnit. Vanhemmilta pyydettiin arviointi siitä, kuinka usein lapsi käy kirjastossa yksin tai yhdessä jonkun kanssa. Arvioinnissa käytettiin viisiportaista Likert-asteikkoa (1 = Ei lainkaan, 5 = Useita kertoja viikossa). Analyysissä käytettiin suoraan tätä yksittäistä osiota muuttujana.

Lastenkirjojen määrä kotona. Vanhempia pyydettiin arvioimaan viisiportaisella Likert-asteikolla lastenkirjojen (omien ja lainattujen) määrää kotona (1 = Alle 5 kirjaa, 2 = 5–10 kirjaa, 3 = 10–50 kirjaa, 4 = 50–100 kirjaa, 5 = Yli 100 kirjaa). Analyysissä käytettiin suoraan tätä yksittäistä osiota muuttujana.

Lukemaan opettamisen summamuuttuja muodostettiin kahden kysymyksen avulla: "Kuinka usein opetat lastasi lukemaan?" ja "Kuinka usein kannustat lasta

lukemaan itsenäisesti?”. Arvioinnissa käytettiin viisiportaista Likert-asteikkoa (1 = En lainkaan, 5 = Kerran päivässä/päivittäin). Lukemaan opettamisen summamuuttujan Cronbachin alfa oli ensimmäisellä luokalla .54 ja toisella luokalla .55.

5.2.2 Lukutaidon mitat

Lasten lukutaitoa arvioitiin toisen luokan keväällä tehdyllä lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä mittaavalla Ala-asteen lukutestin osatesteillä (Lindeman 1998). Osatestit toteutettiin ryhmätesteinä. Testejä varten kaikille testaa jille annettiin yhdenmukaiset tarkat ohjeet.

Tekninen lukutaito. Lasten teknistä lukutaitoa arvioitiin Ala-asteen lukutestin TL2-osatestillä (ALLU; Lindeman 1998). Testi sisälsi neljä harjoitustehtävää sekä testiosuuden, jonka tehtäviä jokainen oppilas teki itsenäisesti omaan tahtiinsa. Testiosuus sisälsi yhteensä 80 tehtävää. Jokaisessa osiossa oli yksi kuva ja neljä sanaa. Oppilaan tuli lukea sanat läpi mahdollisimman nopeasti ja yhdistää sen jälkeen kuva ja siihen sopiva sana toisiinsa viivalla. Aikaraja testin tekemiseen oli kaksi minuuttia. Oppilaat tekivät niin monta tehtävää kuin annetun ajan sisällä ehtivät. Ohjeeksi lapsille annettiin jättää väliin ne kohdat, joita he eivät osanneet. Jokaisesta oikeasta vastauksesta lapsi sai yhden pisteen, jotka lopuksi laskettiin yhteen. Maksimipistemäärä teknistä lukutaitoa mittaavassa testissä oli 80.

Luetun ymmärtäminen. Luetun ymmärtämistä arvioitiin Ala-asteen lukutestin LY3-osatestillä (ALLU; Lindeman 1998). Testi sisälsi kaksi esimerkkitehtävää. Testissä oppilas sai tekstin, jonka luki itsenäisesti läpi. Tämän jälkeen hänen tuli vastata tekstiä koskeviin monivalintakysymyksiin. Teksti sai olla esillä vastaamisen aikana ja sen sai lukea niin monta kertaa läpi kuin halusi. Oppilaat ymmärröivät oikean vastauksen neljästä vaihtoehdosta tai numeroivat numeroilla 1-5 väittämät tekstin mukaan oikeaan järjestykseen. Usein vastaus ei löytynyt suoraan tekstistä, vaan lukijan tuli ymmärtää tekstin merkitys oikeiden vastaus-

ten löytämiseksi. Tässäkin tehtävässä lapsia ohjeistettiin hyppäämään vaikeiden tehtävien yli ja palaamaan niihin lopuksi, mikäli aikaa oli vielä jäljellä. Pisteitä oppilas sai yhden jokaisesta täysin oikeasta vastauksesta, maksimipistemäärä oli 12. Aikaraja tehtävän tekemiseen oli 30 minuuttia.

5.3 Aineiston analyysi

Analyysit toteutettiin käyttäen SPSS-ohjelmaa, joka on kehitelty kvantitatiivisen aineiston käsittelyyn (Metsämuuronen 2005). Lukutaitoryhmien välisiä eroja tutkittiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Kaksisuuntaisella varianssianalyysillä tutkittiin lukutaitoryhmän ja sukupuolen yhteisvaikutusta kodin tuen määrään. Yksisuuntaisessa varianssianalyysissä on yksi ryhmittelevä muuttuja ja kaksisuuntaisessa kaksi ryhmittelevää muuttujaa (Metsämuuronen 2005). Muutosta ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle tutkittiin toistomittausaineistojen varianssianalyysillä, jossa samaa asiaa on mitattu samoilta henkilöiltä useamman kuin yhden kerran, tässä tapauksessa kahdesti.

6 TULOKSET

Tulososassa tarkastellaan ensiksi kodin lukuympäristön eroja heikkojen, keskitasoisten ja hyvien lukijoiden välillä. Toisena tarkastelun kohteena ovat sukupuolierot sekä sukupuolen ja lukutaitoryhmien välillä olevat yhdysvaikutukset. Viimeisenä selvitetään kodin tuen määrän muutosta lukutaitoryhmien sisällä ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle. Kuvioissa on käytetty mitta-asteikkona kysymyslomakkeissa käytettyä Likert-asteikkoa 1–5 lukuun ottamatta kuviota 1, jossa kuvion selkeyttämiseksi tulokset esitetään mitta-asteikolla 1–3.

6.1 Kodin lukuympäristön erot lukutaitoryhmien välillä

Tutkimuksen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla, missä määrin kodin lukuympäristön antama tuki eroaa lukutaitoryhmien (heikot, keskitasoiset ja hyvät lukijat) välillä ensimmäisellä ja toisella luokalla. Tulokset osoittivat, että kodin tuki oli suurimmassa osassa tuen muotoja erilainen eri ryhmissä. Taulukossa 1 on kuvattu lukutaitoryhmien keskiarvot (\bar{x}), keskihajonnat (s) sekä keskiarvoerojen merkitsevyydet kodin tuen määrässä ensimmäisellä ja toisella luokalla. Parivertailuista ilmenevät ryhmät, joiden välillä tuen määrässä oli ollut merkitsevä ero.

TAULUKKO 1. Kodin lukuympäristön antaman tuen määrä lukutaitoryhmittäin ensimmäisellä ja toisella luokalla

	1. Heikot (n = 198- 202)		2. Keskitasoi- set (n = 847-858)		3. Hyvät (n = 195-197)		F	p	Pari- vertailu
	ka	sd	ka	sd	ka	sd			
<i>Yhteinen lukeminen</i>									
1. luokka	2.37	.87	2.44	.89	2.39	.97	.68	.51	
2. luokka	2.07	.85	2.01	.85	1.91	.92	1.70	.18	
<i>Itsenäinen lukeminen</i>									
1. luokka	2.19	.73	2.62	.83	3.13	.83	65.25	.000	1 < 2 1 < 3 2 < 3
2. luokka	2.28	.79	2.78	.82	3.18	.77	62.52	.000	1 < 2 1 < 3 2 < 3
<i>Kirjastokäyntien määrä</i>									
1. luokka	2.67	.86	2.90	.83	2.86	.79	6.35	.000	1 < 2
2. luokka	2.65	.86	2.91	.81	2.91	.72	8.56	.000	1 < 2 1 < 3
<i>Lastenkirjojen määrä kotona</i>									
1. luokka	3.59	.91	3.92	.83	4.17	.74	24.00	.000	1 < 2 1 < 3 2 < 3
2. luokka	3.61	.97	4.00	.84	4.19	.77	24.61	.000	1 < 2 1 < 3 2 < 3
<i>Lukemisen opettaminen</i>									
1. luokka	3.42	.87	2.92	.89	2.44	.84	60.78	.000	1 < 2 1 < 3 2 < 3
2. luokka	2.65	1.15	1.92	1.09	1.36	.90	70.86	.000	1 < 2 1 < 3 2 < 3

Yhteinen lukeminen. Tutkimuksen tulosten mukaan lukutaitoryhmien välillä ei havaittu merkitsevää eroa yhteisen lukemisen määrässä ensimmäisellä eikä toisella luokalla (ks. taulukko 1). Äidit raportoivat lähes yhtä paljon yhteistä lu-

kemista jokaisessa lukutaitoryhmässä molemmilla luokilla. Yhteisen lukemisen määrä ei siis riippunut siitä, mihin lukutaitoryhmään lapsi kuului.

Itsenäinen lukeminen. Tutkimuksessa havaittiin itsenäisen lukemisen määrän riippuvan merkitsevästi siitä, mihin lukutaitoryhmään lapsi kuului (ks. taulukko 1). Heikkojen lukijoiden ryhmä erosi merkitsevästi sekä keskitasoisista että hyvistä lukijoista. Keskitasoisien ja hyvien lukijoiden ryhmät erosivat myös merkitsevästi toisistaan: itsenäistä lukemista raportoitiin selkeästi eniten hyvien lukijoiden ryhmässä sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Toiseksi eniten itsenäistä lukemista raportoitiin keskitasoisien ryhmässä ja vähiten heikoimmassa lukutaitoryhmässä molemmilla luokilla.

Kirjastokäynnit. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että ensimmäisellä luokalla vain heikkojen ja keskitasoisien lukijoiden ryhmät erosivat merkitsevästi kirjastokäyntien määrässä (ks. taulukko 1). Heikkojen ja hyvien sekä keskitasoisien ja hyvien lukijoiden välillä ei ollut parivertailuissa merkitseviä eroja. Eniten kirjastokäyntejä ensimmäisellä luokalla yksin tai yhdessä jonkun kanssa raportoitiin keskitason lukutaitoryhmässä, toiseksi eniten hyvien ja vähiten heikkojen lukutaitoryhmässä. Toisella luokalla kirjastokäyntejä raportoitiin yhtä paljon hyvien ja keskitasoisien lukijoiden ryhmissä. Heikot lukijat kävivät kirjastossa vähiten. Toisella luokalla heikkojen lukijoiden ryhmä erosi merkitsevästi hyvien ja keskitasoisien lukijoiden ryhmistä kirjastokäyntien määrässä.

Lastenkirjojen määrä kotona. Äitien raportoinnin perusteella lastenkirjojen määrä kotona erosi merkitsevästi lukutaitoryhmien välillä sekä ensimmäisellä että toisella luokalla (ks. taulukko 1). Parivertailuissa merkitseviä eroja oli heikkojen ja keskitasoisien, heikkojen ja hyvien, sekä keskitasoisien ja hyvien lukijoiden välillä. Selkeästi eniten kirjoja raportoitiin olevan hyvien lukijoiden kodeissa. Toiseksi eniten kirjoja on keskitasoisien lukijoiden kodeissa ja vähiten heikoilla lukijoilla niin ensimmäisellä kuin toisellakin luokalla.

Lukemisen opettaminen. Tutkimuksessa havaittiin, että lukutaitoryhmien välillä oli merkitsevä tasoero kotona tapahtuvan lukemisen opettamisen määrässä. Erot ryhmien välillä olivat havaittavissa sekä ensimmäisellä että toisella luokalla (ks. taulukko 1). Parivertailujen mukaan heikkoja lukijoita opetetaan äitien vastausten mukaan selkeästi eniten kotona. Toiseksi eniten opetusta kotona saavat keskitasoiset lukijat ja vähiten hyvät lukijat.

Kaikkiaan ryhmien väliset vertailut osoittivat, että ainoa kodin tuen muoto, jossa eroja ei lukutaitoryhmien välillä havaittu, oli yhteinen lukeminen. Muissa tuen muodoissa (itsenäinen lukeminen, kirjastokäyntien määrä, lastenkirjojen määrä kotona ja lukemisen opettaminen) ilmeni merkitseviä eroja eri lukutaitoryhmien välillä. Kirjastokäyntien määrä oli ainoa, jossa erot muuttuivat hieman ensimmäisen ja toisen luokan välillä. Erot pysyivät samansuuntaisina muissa tuen muodoissa molemmissa mittausajankohdissa. Ainoa mitta, jossa heikkoja lukijoita tuettiin eniten molemmissa mittauspisteissä, oli lukemisen opettaminen.

6.2 Sukupuolierot ja lukutaitoryhmäkohtaiset yhdysvaikutukset

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin, onko kodin lukuympäristö erilainen riippuen lapsen sukupuolesta ja onko lukutaitoryhmällä ja lapsen sukupuolella yhdysvaikutusta kodin lukuympäristön antaman tuen määrään. Ensimmäisen ja toisen luokan aineisto analysoitiin erikseen kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Osassa mittoja sukupuolella havaittiin olevan päävaikutus saatuun kodin tukeen. Sukupuolella ja lukutaitoryhmillä ei ilmennyt yhdysvaikutusta missään mitassa. Tulokset on esitelty tarkemmin taulukoissa 2 ja 3.

TAULUKKO 2. Tyttöjen ja poikien lukuympäristön antama tuen määrä lukutaitoryhmittäin ensimmäisellä ja toisella luokalla

	1. luokka				2. luokka			
	Työtöt ¹		Pojat ²		Työtöt ³		Pojat ⁴	
	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd
<i>Yhteinen lukeminen</i>								
Heikot	2.29	.85	2.42	.88	2.04	.84	2.10	.86
Keskitasoiset	2.44	.89	2.45	.90	2.02	.83	2.00	.87
Hyvät	2.43	.98	2.35	.96	1.88	.89	1.96	.95
<i>Itsenäinen lukeminen</i>								
Heikot	2.34	.71	2.09	.73	2.46	.81	2.16	.74
Keskitasoiset	2.76	.82	2.48	.81	2.91	.79	2.65	.82
Hyvät	3.15	.87	3.11	.80	3.26	.76	3.10	.78
<i>Kirjastokäyntien määrä</i>								
Heikot	2.87	.89	2.53	.81	2.80	.97	2.55	.77
Keskitasoiset	3.00	.82	2.79	.83	3.03	.80	2.79	.80
Hyvät	2.97	.74	2.75	.83	3.09	.70	2.72	.70
<i>Lastenkirjojen määrä kotona</i>								
Heikot	3.54	.83	3.62	.97	3.63	.92	3.59	1.00
Keskitasoiset	3.92	.80	3.92	.86	4.00	.81	3.97	.87
Hyvät	4.13	.75	4.21	.73	4.20	.78	4.18	.76
<i>Lukemisen opettaminen</i>								
Heikot	3.46	.97	3.39	.80	2.65	1.13	2.65	1.17
Keskitasoiset	2.83	.91	3.00	.86	1.80	1.14	2.04	1.04
Hyvät	2.40	.81	2.48	.87	1.27	.93	1.46	.86

¹Heikot n = 78-79, keskitasoiset n = 430-433, hyvät n = 98-100; ²Heikot n = 120-121, keskitasoiset n = 421-423, hyvät n = 92; ³Heikot n = 79, keskitasoiset n = 427-431, hyvät n = 100; ⁴Heikot n = 119-121, keskitasoiset n = 418-422, hyvät n = 92

TAULUKKO 3. Sukupuolierot ja lukutaitoryhmäkohtaiset yhdysvaikutukset ensimmäisellä ja toisella luokalla

	1. luokka		2. luokka	
	F	<i>p</i>	F	<i>p</i>
<i>Yhteinen lukeminen</i>				
Sukupuoli	.10	.755	.46	.498
Lukutaitoryhmä x sukupuoli	.61	.542	.32	.730
<i>Itsenäinen lukeminen</i>				
Sukupuoli	10.46	.001	16.87	.000
Lukutaitoryhmä x sukupuoli	1.77	.171	.41	.664
<i>Kirjastokäynnit</i>				
Sukupuoli	18.90	.000	24.64	.000
Lukutaitoryhmä x sukupuoli	.46	.633	.59	.554
<i>Lastenkirjojen määrä kotona</i>				
Sukupuoli	.71	.400	.23	.634
Lukutaitoryhmä x sukupuoli	.27	.767	.01	.989
<i>Lukemisen opettaminen</i>				
Sukupuoli	.88	.348	3.46	.063
Lukutaitoryhmä x sukupuoli	1.69	.186	.91	.402

Yhteinen lukeminen. Tulokset (ks. taulukko 3) osoittivat, että tyttöjen ja poikien välillä ei ollut kummallakaan luokalla eroa siinä, kuinka paljon äidit lukivat heidän kanssaan. Äidit siis lukivat saman verran tyttöjen ja poikien kanssa (ks. taulukko 2). Sukupuolen ja lukutaitoryhmän yhdysvaikutus ei myöskään ollut tilastollisesti merkitsevä kummallakaan luokalla (ks. taulukko 3).

Itsenäinen lukeminen. Sukupuolella havaittiin olevan tilastollisesti merkitsevä päävaikutus (ks. taulukko 3) eli itsenäisen lukemisen määrä oli yhteydessä sukupuoleen. Tulokset osoittivat tyttöjen lukevan poikia enemmän itsenäisesti molemmilla luokilla (ks. taulukko 2). Sukupuolen ja lukutaitoryhmän välillä ei

havaittu olevan yhdysvaikutusta (ks. taulukko 3). Tytöt siis yleisesti lukivat enemmän kuin pojat lukutaitoryhmästä riippumatta.

Kirjastokäynnit. Tutkimustulokset (ks. taulukko 3) osoittivat sukupuolella olevan merkitystä lasten kirjastokäyntien määrälle sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Taulukosta 2 voidaan havaita tyttöjen käyneen kirjastossa joko yksin tai yhdessä jonkun kanssa poikia useammin molemmilla luokilla. Tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta sukupuolen ja lukutaitoryhmän välillä ei kuitenkaan havaittu. Tulosten mukaan tytöt siis kävivät poikia enemmän kirjastossa kaikissa lukutaitoryhmissä.

Lastenkirjojen määrä kotona. Tutkimuksen tulosten mukaan sukupuolella ei ollut päävaikutusta lasten kirjojen määrään kotona (ks. taulukko 3) eikä sukupuolella ja lukutaitoryhmällä ollut myöskään yhdysvaikutusta. Äidit raportoivat tytöillä ja pojilla olleen siis saman verran lastenkirjoja kotona (ks. taulukko 2).

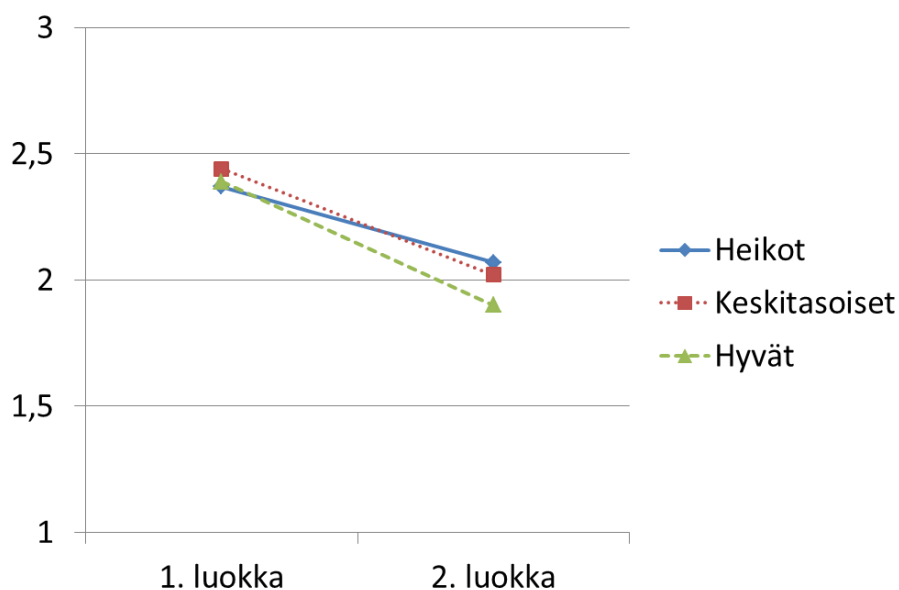
Lukemisen opettaminen. Tulokset osoittivat, että sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää päävaikutusta kotona tapahtuvaan lukemisen opettamiseen ensimmäisellä eikä toisella luokalla (ks. taulukko 3). Äitien raportoima lukemaan opettamisen määrä ei siis ollut riippuvainen lapsen sukupuolesta. Sukupuolen ja lukutaitoryhmän välillä ei myöskään havaittu merkitsevää yhdysvaikutusta lukemisen opettamiseen (ks. taulukko 3).

Yhteenvetona voidaan todeta, että vain itsenäisen lukemisen ja kirjastokäyntien määrässä havaittiin sukupuoliero: tytöt lukivat itsenäisesti ja kävivät joko yksin tai yhdessä jonkun kanssa kirjastossa poikia enemmän sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Yhteisen lukemisen, kotona olevien lastenkirjojen ja lukemisen opettamisen määrään sukupuoli ei ollut yhteydessä vaan äidit raportoivat yhtä paljon kodin tukea näissä mitoissa sukupuolesta riippumatta. Yhdysvaikutus sukupuolen ja lukutaitoryhmän välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevä missään mitassa eli lukutaitoryhmän sisällä sukupuolella ei ollut merkitystä.

6.3 Kodin lukuympäristön tuen muutos ryhmien sisällä

Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää kodin lukuympäristön tuen muutosta lukutaitoryhmien sisällä ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle. Tuen muutosta selvitettiin tässä tutkimuksessa toistomittausten varianssianalyysin avulla. Tulokset osoittivat, että kodin tuki muuttui ensimmäisen luokan lopusta toisen luokan loppuun osassa tuen muotoja merkitsevästi. Ryhmien välillä oli myös tasoeroja suurimmassa osassa mittoja.

Yhteinen lukeminen. Tutkimuksen tulosten mukaan yhteisen lukemisen määrä väheni merkitsevästi $F(2) = 259.74$, $p < .001$ ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle kaikissa lukutaitoryhmissä. Tulokset osoittivat kuitenkin, että muutos oli erilaista riippuen lapsen lukutaitoryhmästä $F(2) = 3.58$, $p = .028$.

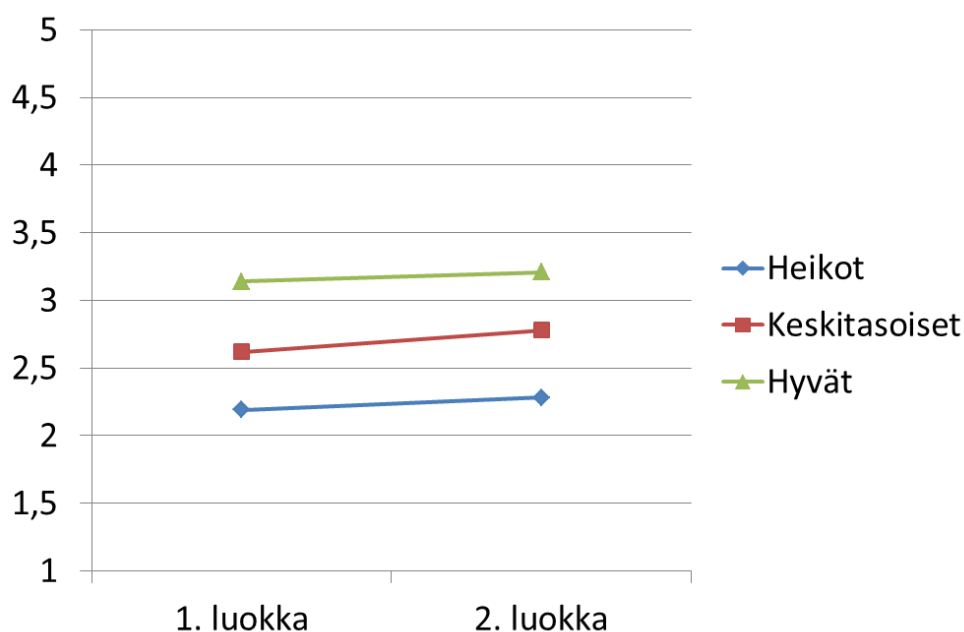


KUVIO 1. Yhteisen lukemisen määrän muutos ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle lukutaitoryhmittäin

Kuten kuviosta 1 voidaan nähdä, ensimmäisellä luokalla heikoille lukijoille luettiin vähiten, mutta toisella luokalla enemmän kuin keskitasoisille tai hyville lukijoille, toisin sanoen heikkojen lukijoiden osalta opettamisen vähentyminen oli pienin. Keskitasoisien ja hyvien lukutaitoryhmään kuuluvien kanssa yhteis-

sen lukemisen määrä väheni siirryttäessä ensimmäiseltä toiselle luokalle. Kuvio 1 nähdään myös, ettei ryhmien välillä ollut tasoeroja.

Itsenäinen lukeminen. Analyysien mukaan itsenäisen lukemisen määrä lisääntyi merkitsevästi ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle $F(2) = 18.83$, $p < .001$. Kuvion 2 mukaan muutosta itsenäisessä lukemisessa tapahtui kuitenkin lähinnä vain keskitasoisten ryhmässä.

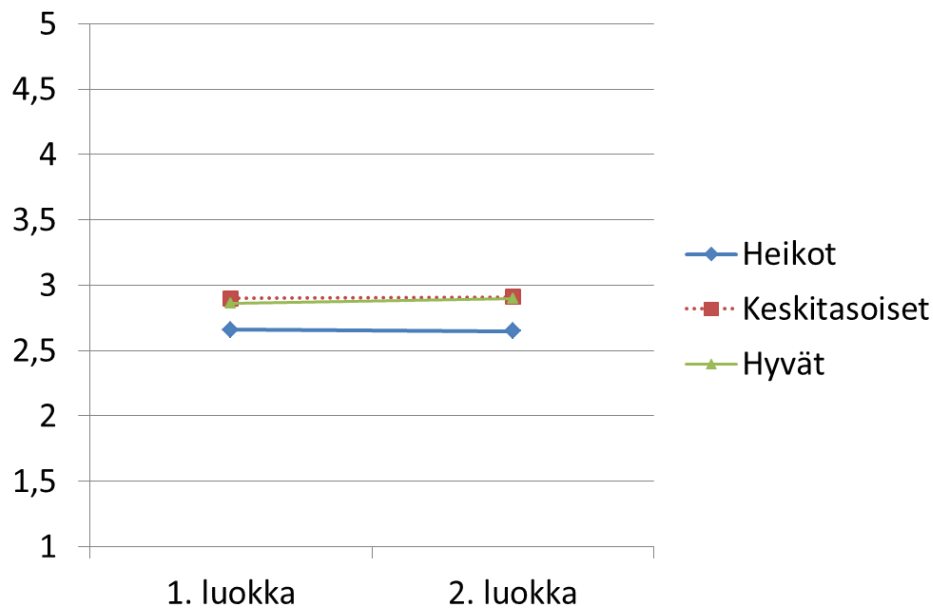


KUVIO 2. Itsenäisen lukemisen määrän muutos ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle lukutaitoryhmittäin

Tutkimustulosten mukaan ryhmien välillä havaittiin myös tilastollisesti merkitsevät tasoero $F(2) = 76.40$, $p < .001$ (ks. kuvio 2). Itsenäinen lukeminen oli yleisintä hyvien lukijoiden ryhmässä ja vähäisintä heikkojen lukijoiden ryhmässä.

Kirjastokäynnit. Tuloksista ilmenee, että missään lukutaitoryhmässä kirjastokäyntien määrä ei muuttunut merkitsevästi ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle siirryttäessä $F(2) = .21$, $p = .810$ (ks. kuvio 3). Äitien vastausten mukaan kirjastossa siis käytiin yhtä paljon molemmilla luokilla yksin tai yhdessä jonkun

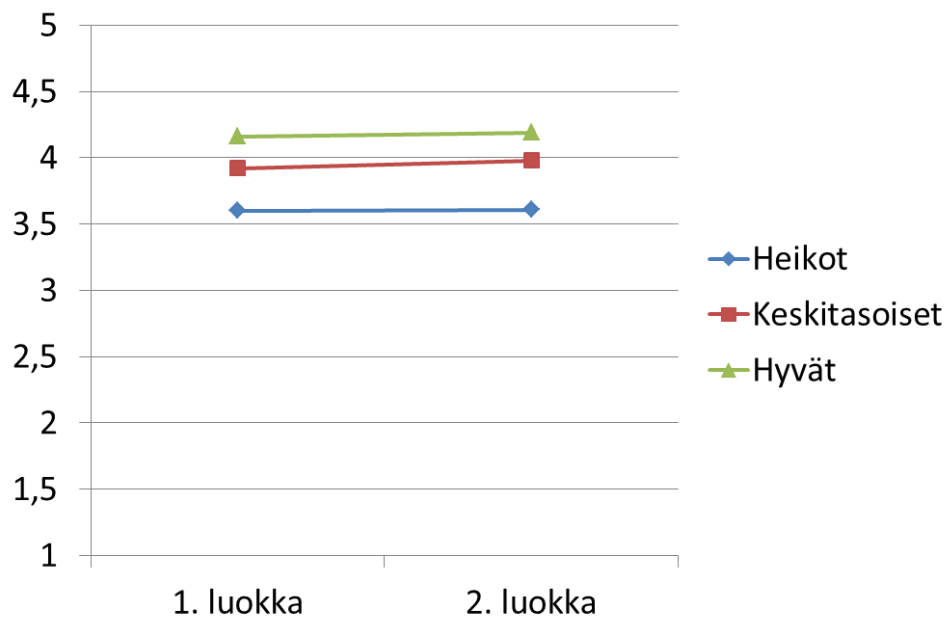
kanssa. Lisäanalyysi kuitenkin osoitti ryhmien välisiä tasoeroja kirjastokäyntien määrässä $F(2) = 9.53$, $p < .001$.



KUVIO 3. Kirjastokäyntien määrän muutos ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle lukutaitoryhmittäin

Parittaisvertailut osoittivat, että hyvien ja keskitasoisten lukijoiden lukutaitoryhmissä kirjastokäyntejä oli yhtä paljon. Heikkojen lukijoiden ryhmässä kirjastokäyntien määrä oli merkitsevästi vähäisempää kuin muissa ryhmissä.

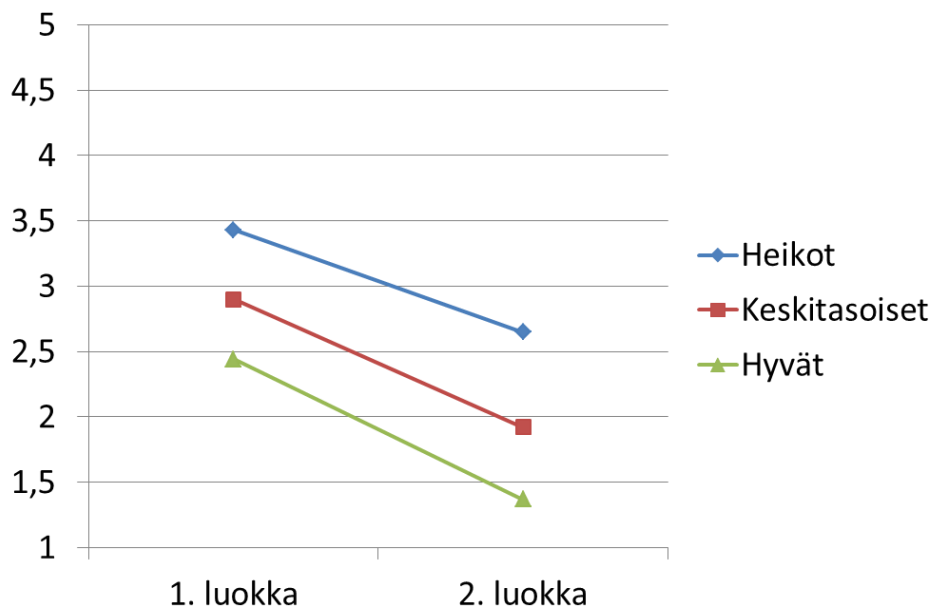
Lastenkirjojen määrä kotona. Tutkimustulosten perusteella lastenkirjojen määrä kotona ei muuttunut merkitsevästi missään lukutaitoryhmässä ensimmäiseltä toiselle luokalle siirryttäessä $F(2) = 2.25$, $p = .134$ (ks. kuvio 4). Kuvioista 4 voidaan havaita lastenkirjojen määrän pysyneen lähes samana mittauskertojen välillä kaikissa lukutaitoryhmissä.



KUVIO 4. Kotona olevien lastenkirjojen määrän muutos ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle lukutaitoryhmittäin

Lisäanalyysien perusteella ryhmien välillä havaittiin merkitseviä tasoeroja siinä, paljonko perheessä oli lastenkirjoja $F(2) = 27.96$, $p < .001$ ja parittaisvertailut osoittivat kaikkien ryhmien eroavan toisistaan. Hyvien lukijoiden kodeissa kirjoja raportoitiin olevan eniten ja heikoilla lukijoilla vähiten.

Lukemisen opettaminen. Lukemisen opettaminen kotona väheni merkitsevästi ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle kaikissa lukutaitoryhmissä $F(1) = 642.81$, $p < .001$ (ks. kuvio 5). Muutos oli kuitenkin erilaista riippuen lukutaitoryhmästä $F(2) = 4.59$, $p = .010$.



KUVIO 5. Lukemisen opettamisen määrän muutos ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle lukutaitoryhmittäin

Opetuksen väheneminen oli lievintä heikkojen ryhmässä. Ryhmien välillä havaittiin olevan tasoerot ja parittaisvertailut osoittivat kaikkien ryhmien eroavan toisistaan. Eniten kotona tapahtuvaa opetusta sekä ensimmäisellä että toisella luokalla saivat heikot lukijat. Keskitasoisia lukijoita opetettiin toiseksi eniten ja hyviä lukijoita vähiten molemmilla luokilla.

Aineiston analyysi osoitti, että lukutaitoryhmien sisällä kodin tuki muuttui merkitsevästi yhteisen lukemisen, itsenäisen lukemisen ja opettamisen mitoissa. Sekä yhteinen lukeminen että lukemisen opettaminen vähenivät merkitsevästi ensimmäisen luokan lopusta toisen luokan loppuun. Itsenäinen lukeminen lisääntyi kaikissa lukutaitoryhmissä, etenkin keskitasoisten lukijoiden ryhmässä. Merkitsevää muutosta ei havaittu kirjastokäyntien tai lastenkirjojen määrän suhteen. Lukutaitoryhmien välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevät tasoerot kaikissa mitoissa lukuun ottamatta yhteistä lukemista.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kodin lukuympäristön yhteyttä lapsen lukutaitoon ensimmäisellä ja toisella luokalla. Toisen luokan kevään teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen arviointeihin nojaavan keskiarvosumman perusteella lapset jaettiin kolmeen alaryhmään: heikot, keskitasoiset ja hyvät lukijat. Alaryhmäanalyysin selvitetiin, oliko äitien kyselylomakkein raportoima kodin lukuympäristö erilainen eritasoisten lukijoiden kohdalla ja muuttuiko kodin lukuympäristö eri tavoin lukutaitoryhmissä ensimmäiseltä toiselle luokalle. Lisäksi selvitetiin, oliko sukupuolella yhteyttä lukuympäristöön eri ryhmissä. Aineistosta muodostettiin summamuuttujat Silinskasin ym. (2013) tutkimuksessaan käyttämien muuttujien pohjalta. Näitä olivat yhteinen lukeminen, itsenäinen lukeminen, kirjastokäyntien määrä, kotona olevien lastenkirjojen määrä sekä lukemisen opettaminen. Tutkimus oli osa Alkuportaattiseurantatutkimusta. Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen tuloksia ja pohditaan tutkimuksen merkitystä, luotettavuutta sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

7.1 Tulosten tarkastelua

Kodin tuen ero lukutaitoryhmien välillä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kodin lukuympäristön antama tuki oli lukijaryhmien kesken erilainen suurimmassa osassa mitoista. Ainoastaan yhteisen lukemisen määrässä ei ollut eroa lukutaidoltaan eroavien alaryhmien välillä: äidit raportoivat yhteistä lukemista yhtä paljon huolimatta lapsen lukutaitoryhmästä. Tämä havainto on linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa. Esimerkiksi Torppa (2006) havaitsi tutkimuksessaan, että yhteisellä lukemisella ei ollut yhteyttä lukutaidon kehittymiseen. Myös Scarboroughin ja Dobrichin (1994) mukaan yhteinen lukeminen selittää vain 8 % lukemisen taidoista. Vaikka vanhemman ja lapsen välistä yhteistä lukemista ei yleisesti pidetä merkittävimpänä tekijänä lukutaidon kehityk-

sessä, luo se useiden tutkimusten mukaan kuitenkin pohjan lukutaidon kehitykselle esimerkiksi tukemalla lapsen kielellistä kehitystä ja kehittämällä sanavarastoa (ks. esim. Burges 2002; Bus, van IJzendoorn & Pellegrini 1995; Sénéchal & LaFevre 2002). Tästä syystä yhteisen lukemisen merkitystä ei tulisi väheksyä. Yhteinen lukeminen rakentaa Hoodin ym. (2008) mukaan lukemismotivaatiota, joka taas nähdään yhdeksi tuloksellisen oppimisen edellytyksistä (mm. Lerkkanen 2006).

Itsenäisen lukemisen määrässä oli tutkimuksen mukaan eroja kaikkien lukutaitoryhmien välillä. Hyvät lukijat lukivat eniten itsenäisesti sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Keskitasoisten lukijoiden ryhmässä itsenäistä lukemista raportoitiin toiseksi eniten ja heikkojen ryhmässä vähiten. Tutkimuksen tuloksista ei kuitenkaan käy ilmi, onko hyvä lukutaito syy itsenäisen lukemisen suureen määrään vai onko hyvä lukutaito seurausta runsaasta lukemisesta. Itsenäistä lukemista ei myöskään varsinaisesti voida nähdä kodin lukuympäristön antamaksi tueksi, koska kyse on lapsen omasta toiminnasta.

Hieman yllättäen tulokset osoittivat keskitasoisten lukijoiden käyvän kirjastossa (yksin tai yhdessä jonkun kanssa) eniten sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Vähiten kirjastokäyntejä molemmissa mittauspisteissä raportoitiin heikkojen lukijoiden osalta. Hyvät lukijat kuitenkin saavuttivat keskitasoiset lukijat kirjastokäyntien määrässä toisella luokalla. Kirjastokäyntien määrään voi vaikuttaa kirjaston sijainti suhteessa lapsen kotiin, vanhempien tulotaso sekä vanhempien arvostus kirjoja ja kirjallisuutta kohtaan. Stainthorp ja Hughes (2000) korostavatkin kirjastokäyntien vaikuttavan erityisesti lasten asenteeseen ja motivaatioon kirjallisuutta ja lukemista kohtaan. Silinskasin, Parrilan ym. (2010) tutkimuksen mukaan hyvien lukijoiden vanhemmat ovat korkeammin koulutettuja ja korkeammin koulutettujen vanhempien lapset kasvavat kirjallisesti virikkeellisessä ympäristössä, millä nähdään olevan positiivinen vaikutus lukutaidon kehittymisessä.

Lastenkirjojen määrän havaittiin tutkimuksen tulosten mukaan vaihtelevan lukutaitoryhmien välillä molemmilla luokilla. Hyvien lukijoiden kodeissa

kirjoja oli eniten ja heikoilla vähiten. Tämä vahvisti aiempia tutkimustuloksia (ks. esim. Silinkas, Parrila ym. 2010), joiden mukaan hyvät lukijat kasvavat kirjallisesti virikkeellisemmässä ympäristössä. Voidaan pohtia, hankitaanko hyville lukijoille kirjoja kotiin, koska he osaavat jo lukea vai kehittykö lukutaito joutuensaasta ympäröivien kirjojen määrästä. Samoin voidaan miettiä, arvostetaanko hyvien lukijoiden kodeissa kirjoja ja kirjallisuutta korkeammalle kuin muissa kodeissa, ja onko kirjojen määrä tästä syystä suurempi.

Kodin lukuympäristön muodoista lukemisen opettaminen oli ainoa, jossa heikot lukijat saivat muita ryhmiä enemmän tukea. Alaryhmät erosivat toisistaan lukemisen opettamisen määrässä siten, että hyviä lukijoita opetettiin kotona vähiten molemmilla luokilla. Tämä tulos vahvistaa Silinskasin, Leppäsen ym. (2010) tutkimuksen tulosta, jonka mukaan heikkoja lukijoita opetetaan kotona enemmän kuin lukutaidoltaan parempia lukijoita. Kodin lukuympäristön tekijöistä lukemisen opettaminen nähdään monien tutkimusten mukaan merkittävimpänä tekijänä lukutaidon kehittämisessä (ks. esim. Hood ym. 2008; Sénéchal & LeFevre 2002). Myös Ehri (1989) korostaa lukemisen opettamisen tärkeyttä, sillä vain pieni osa alkavista lukijoista oppii lukemaan ilman opetusta. Voidaan pohtia, onko tämän tutkimuksen hyviä lukijoita opetettu lukemaan kotona jo ennen koulun alkua vai onko oppiminen ollut spontaania. Lukemisen opettamisen määrän kotona voidaan olettaa olevan vähäinen niiden lasten kohdalla, joilla lukutaito on jo saavutettu.

Sukupuolen yhteys kodin lukuympäristöön. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan sukupuolella havaittiin olevan yhteyttä itsenäisen lukemisen ja kirjastokäyntien määrään. Muissa mitoissa (yhteinen lukeminen, lastenkirjojen määrä kotona ja lukemisen opettaminen) eroja ei tyttöjen ja poikien välillä ilmennyt. Tytöt lukivat itsenäisesti poikia enemmän sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Äidit myös raportoivat tyttöjen käyvän poikia useammin kirjastossa molemmilla luokilla. Sukupuolen ja lukutaitoryhmän yhdysvaikutusta ei havaittu missään mitassa.

Nämä tulokset vahvistivat ennakko-oletusta siitä, että tytöt ovat aktiivisempia itsenäisessä lukemisessa ja kirjastossa kävijöinä. Yhteinen lukeminen, lastenkirjojen määrä kotona ja lukemisen opettaminen edellyttävät vanhemman aktiivisuutta, kun taas lapsi voi itsenäisesti lukea ja käydä kirjastossa. Voidaan kin pohtia, ovatko tytöt yleisesti poikia aktiivisempia tämänkaltaiseen itsenäiseen toimintaan vai vain edellä lukutaidossa.

Kodin tuen muutos ryhmien sisällä. Tämä tutkimus osoitti, että kodin lukuympäristön antama tuki muuttui osassa mittoja tarkastelujakson aikana. Vanhempien ja lapsen yhteisen lukemisen määrä väheni kaikissa lukutaitoryhmissä ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle. On ymmärrettävää, että yhteisen lukemisen määrä vähenee, kun lapsen lukutaito kehittyy. Myös aiempien tutkimusten mukaan yhteisen lukemisen merkitys vähenee lukutaidon kehittyessä (ks. esim. Bus, van IJzendoorn & Pellegrini 1995). Muutoksen havaittiin olevan erilaista riippuen siitä, mihin alaryhmään lapsi kuului. Ensimmäisellä luokalla heikkojen lukijoiden kanssa luettiin vähiten ja keskitasoisten kanssa eniten. Toisen luokan mittauksessa heikkojen lukijoiden kanssa yhteistä lukemista raportoitiin muita ryhmiä enemmän. Tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa.

Itsenäisen lukemisen määrä kasvoi kaikissa lukutaitoryhmissä mittauserkertojen välillä. Muutos oli suurinta keskitasoisten lukijoiden ryhmässä. Hyvät lukijat lukivat eniten ja heikot vähiten sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Itsenäisen lukemisen lisääntyminen on odotettua lukutaidon kehittyttyä paremmaksi. Lapsi ymmärrettävästi siirtyy vanhemman kanssa tapahtuvasta yhteisestä lukemisesta itsenäiseen lukemiseen, kun hänellä on siihen valmiudet. Ennakko-oletusten mukaisesti lukutaidoltaan eroavien ryhmien välillä havaittiin tasoero itsenäisen lukemisen määrässä. Kuten voidaan olettaa, hyvän lukutaidon omaavat lapset lukivat itsenäisesti enemmän kuin lukutaidoltaan heikommat lapset. Hyvä lukutaito siis heijastuu itsenäisen lukemisen määrään.

Tutkimustuloksista ilmeni, ettei kirjastokäyntien määrässä tapahtunut muutosta tarkastelujakson aikana. Alaryhmien välillä oli kuitenkin havaittavis-

sa tasoeroja: hyvät ja keskitasoiset lukijat eivät eronneet kirjastokäyntien määrässä kummallakaan luokka-asteella, mutta heikkojen ryhmässä kirjastokäyntejä raportoitiin muita vähemmän sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Tämä vahvisti ennako-oletusta, jonka mukaan lukutaito vaikuttaa kiinnostukseen kirjoja kohtaan ja sitä kautta kirjastokäyntien määrään.

Kotona olevien lastenkirjojen määrässä ei äitien raportointien perusteella havaittu muutosta ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle. Kirjojen määrä pysyi siis lähes samana kaikkien ryhmien sisällä. Tämä voidaan nähdä yllättävänä tuloksena. Ennako-oletus oli, että kirjojen määrä lisääntyisi lukutaidon kehittyessä, koska myös itsenäinen lukeminen lisääntyy lukutaidon kehittyessä. Näin ei tulosten mukaan tapahtunut. Tuloksista havaittiin kuitenkin alaryhmi- en välisiä eroja: hyvien lukijoiden kodeissa kirjoja oli eniten ja heikkojen lukijoiden kodeissa vähiten molemmilla luokilla, mikä on linjassa myös aiemman tutkimuksen kanssa (Silinskas, Parrila ym. 2010).

Oletusten mukaisesti lukemisen opettaminen kotona väheni jokaisessa lukutaitoryhmässä ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle. Lukutaidoltaan heikkojen ryhmässä muutos lukemisen opettamisen määrässä oli kuitenkin vähäisempää kuin keskitasoilla ja hyvillä lukijoilla. Lukutaitoryhmien välillä oli tasoeroja: eniten lukemisen opettamista kotona raportoitiin heikkojen lukijoiden ryhmässä, hyviä lukijoita taas opetettiin vähiten. Tämän voidaan nähdä vastaavan ennako-oletuksia. Opettamisen määrä väheni sitä mukaan, kun lukutaito kehittyi kaikissa ryhmissä. Lapsen lukutaidon kehittyessä vanhemmat todennäköisesti kokevat kotona tapahtuvan opettamisen merkityksen vähenevän. Koska heikkojen lukijoiden lukutaito oli toisella luokalla muita alhaisempi, tuettiin heitä myös kotona muita ryhmiä enemmän.

Tämän tutkimuksen tulokset olivat pääosin linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa. Kodin lukuympäristöllä voidaan nähdä olevan monin tavoin vaikutusta lapsen lukutaidon kehitykseen. Opettaminen on monien tutkimusten mukaan tärkein kodin lukuympäristön vaikuttaja lukemisen kehittämisessä. Suomessa käytössä oleva malli, jossa lukemisen systemaattinen opettaminen aloitetaan

vasta ensimmäisellä luokalla, voidaan nähdä olevan tehokas säännönmukaisessa kirjoitusjärjestelmässämme vahvan fonologista tietoisuutta tukevan esiopetusvuoden jälkeen. Ennen koulun alkua tulisikin sekä kotona että esiopetuksessa luoda lapselle virikkeellinen kieliympäristö ja tutustuttaa lasta kieleen esimerkiksi leikin, lorujen ja riittelyn kautta (ks. esim. Burgessin, Hechtin & Loniganin 2002).

7.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimus- haasteet

Merkitys. Kodin lukuympäristön yhteyttä lukutaidon kehitykseen on tutkittu aiemminkin (mm. Griffin & Morrison, 1997; Scarborough & Dobrich, 1994; Sénéchal ym. 1998; Stephenson ym. 2008), mutta kodin lukuympäristön antaman tuen määrän eroja lukutaidoltaan eroavissa alaryhmissä on arvioitu vain vähän. Vaikka tutkimuksen suoranaista tarkoituksena ei ollut tuottaa työvälineitä kodin tai koulun käyttöön, voidaan tuloksia hyödyntää lukutaidon kehityksen tukemisessa kodin ja koulun yhteistyönä. Opettaja voi hienovaraisesti ja tuomitsematta kannustaa vanhempia kiinnittämään huomiota kotinsa lukuympäristöön lapsen lukutaidon kehittymistä tukevammaksi. Opettaja voisi esimerkiksi neuvoa vanhempia kiinnittämään huomiota lapsen lukuläksyihin, kirjastokäynteihin ja yhteisiin lukuhetkiin. Vanhemmat voisivat pelkän lukuläksyn kuuntelemisen sijaan kysellä tekstistä ja kiinnittää huomiota luetun ymmärtämiseen. Vanhemman olisi hyvä lähteä lapsen mukaan kirjastoon ja samalla yhdessä lapsen kanssa pohtia lainattavien kirjojen sopivuutta lapselle ja hänen lukutaidon tasolleen. Yhteisissä lukuhetkissä vanhempi voisi kysellä lapselta tekstistä, kiinnittää hänen huomionsa uusiin sanoihin ja niiden merkityksiin sekä pyytää lasta esimerkiksi pohtimaan, mitä tekstissä seuraavaksi voisi tapahtua. Kielellisesti ja kirjallisesti rikkaan kotiympäristön luominen on tärkeää jo varhaisessa vaiheessa.

Luotettavuus. Tutkimus on osa yliopiston eettisen lautakunnan arvioinnin läpäisyyttä Alkuportaattutkimushanketta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää aineiston laajuus ($n = 1263\text{--}1473$) ja kattavuus. Aineisto kerättiin kolmelta eri paikkakunnalta erikokoisilta kouluilta. Äideiltä kerättiin tietoa kyselylomakkeiden avulla, joihin he vastasivat lapsen ensimmäisen ja toisen luokan keväällä. Aineiston keruussa käytettyjä kyselylomakkeita oli käytetty jo aiemmin ja niiden luotettavuus oli arvioitu hyväksi. Lasten lukutaitoa mitattiin toisen luokan lopussa tehdyllä ALLU-testistön kahdella osatestillä. Lukutestien teettäjät saivat tarkat ohjeet siitä, kuinka toimia testaustilanteessa, joten testaustilannetta voidaan pitää siltä osin luotettavana. Toisaalta taas lasten yleinen vireystila on saattanut vaikuttaa testin tulokseen mahdollisesti sitä vääristäen.

Aiempien tutkimusten mukaan yhteistä lukemista ja kirjainten ja lukemisen opettamista ei voi täysin erottaa toisistaan (ks. esim. Stephenson ym. 2008). Aineiston keruussa käytetyssä kyselylomakkeessa ei ollut määritelty kovin tarkkaan, mitä esimerkiksi yhteinen lukeminen tai lukemisen opettaminen tarkoittavat. Näin jokainen vastaaja on voinut tulkita kysymyksen omalla tavallaan. Luotettavuutta alentavana tekijänä voidaan pitää opettamisen summamuuttujan reliabiliteettia, joka oli alle luotettavuuden rajana pidetyn .70. Tämä tarkoittaa, että summamuuttujaan sisältyvät kysymykset eivät välttämättä mitata samaa asiaa. Summamuuttujat oli tehty Silinskasin ym. (2013) tutkimuksen pohjalta, joten kyseinen summamuuttuja päädyttiin valitsemaan mukaan tutkimukseen alhaisesta reliabiliteetista huolimatta.

Jatkotutkimushaasteet. Koska aihetta ei ole aikaisemmin juuri tutkittu, ovat jatkotutkimusmahdollisuudet moninaisia. Ensinnäkin olisi mielenkiintoista tutkia yhteisen lukemisen määrää esimerkiksi esiopetusvuonna, jotta nähtäisiin, onko yhteisen lukemisen määrässä ollut eroa ennen kouluikää ja mahdollisesti sitä kautta vaikutusta lukemisen oppimiseen. Olisi kiinnostavaa tutkia myös, onko kirjastokäyntien määrällä tai kotona olevien lastenkirjojen määrällä yhteyttä itsenäisen lukemisen määrään. Yksi mahdollinen jatkotutkimusmahdollisuus olisi lisäksi interventiotutkimus, jonka avulla voitaisiin selvittää, tasoittaisiko

kodin lukuympäristön muutos esimerkiksi kirjastokäyntien ja kotiin ostettavien lastenkirjojen määrää ja sen myötä vähentäisi lukutaitoryhmien välisiä eroja. Myös kodin lukuympäristön merkitystä lukumotivaatioon ja sen kehittymiseen olisi mielenkiintoista tutkia. Tutkimuksen aiheeksi voisi nostaa esimerkiksi, eroaako erilaisissa kodin lukuympäristöissä kasvaneiden lasten motivaatio lukemista kohtaan. Lisäksi olisi kiinnostavaa tehdä interventiotutkimus, jossa kodin lukuympäristöä muokattaisiin lukutaitoa tukevammaksi ja tutkia onko lukuympäristön muutoksella vaikutusta lapsen kiinnostukseen lukemista kohtaan.

LÄHTEET

- Aaron, P. G., Joshi, M., Gooden, R. & Bentum, K. E. 2008. Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading an alternative to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 67–84.
- Ahonen, T. & Lyytinen, P. 2011. Kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 81–99.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2012. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.
- Burgess, S. 2002. Shared reading correlates of early reading skills. *Reading Online*, 5(7). <http://www.readingonline.org/articles/burgess/>. Luettu 8.4.2015.
- 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.
- Bus, A., van IJzendoorn, M. & Pellegrini, A. 1995. Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21.
- de Jong, P. F. & Olson, R. K. 2004. Early predictors of letter knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(3), 254–273.
- de Jong, P. F. & van der Leij, A. 2002. Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51–77.
- Ehri, L. C. 1987. Learning to read and spell words. *Journal of Reading Behavior*, 19(1), 5–31.
- Ehri, L. C. 1989. The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 356–365.
- Ehri, L. C. 2005. Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188.

- Ehri, L. C. & McCormick, S. 1998. Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14(2), 135–164.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Opetushallitus.
- Frijters, J., Barron, R. & Brunello, M. 2000. Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on pre-readers' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466–477.
- Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. Teoksessa K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (toim.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Lontoo: Lawrence Erlbaum Associates Ltd., 301–330.
- Goodman, K. S. & Goodman Y. M. 1976. Learning to read is natural. Teoksessa L. B. Resnick & P. A. Weaver (toim.) *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 137–154.
- Gough, P. B. & Hillinger M. 1980. Learning to read: an unnatural act. *Bulletin of The Orton Society*, 30, 180–196.
- Gough, P. B., Hoover, W. A. & Peterson, C. L. 1996. Some observations on a Simple View of Reading. Teoksessa C. Cornoldi & J. Oakhill (toim.) *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1–14.
- Gough, P. B., Juel, C. & Griffith, P. L. 1992. Reading, spelling, and the orthographic cipher. Teoksessa P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (toim.) *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 35–48.
- Griffin, E. A. & Morrison, F. J. 1997. The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233–243.
- Harste J. C., Burke, C. L. & Woodward, V. A. 1982. Children's language and world: Initial encounters with print. Teoksessa J. A. Langer & M. T. Smith-Burke (toim.) *Reader meets author / Bridging the gap*. Delaware: International Reading Association, 105–131.
- Holopainen, L., Ahonen, T. & Lyytinen, H. 2001. Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 401–413.

- Holopainen, L., Ahonen, T., Tolvanen, A. & Lyytinen, H. 2000. Two alternative ways to model the relation between reading accuracy and phonological awareness at preschool age. *Scientific Studies of Reading*, 4(2), 77-100.
- Hood, M., Conlon, E. & Andrews, G. 2008. Pre-school home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252-271.
- Hoover, W. & Gough, P. 1990. The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Jackson, E. N., Donaldson, G.W., & Cleland, L. N. 1988. The structure of precocious reading ability. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 234-243.
- Johnston, T. C. & Kirby, J. R. 2006. The contribution of naming speed to the Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 19, 339-361.
- Julkunen, M-L. 1990. Koulun alku ja lukeminen. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) *Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 73-83.
- Kuikka, M., Lepola, J. & Poskiparta, E. 2006. Lukutaidon ja lukemisvaikeuden ennustajat: Nopea nimeäminen, äännetietoisuus ja kirjaintietoisuus. Teoksessa J. Lepola & M. M. Hannula (toim.) *Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 205, 95-128.
- Lehtonen, H. 1998. *Lukemalla avaraan maailmaan*. Juva: WSOY.
- Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E. & Niemi, P. 2005. Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. *Scientific Studies Of Reading*, 9(4), 367-399.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 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., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasqu-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2012. The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathe-

matics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266–279.

- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004a. Reading performance and its developmental trajectories during the first and the second grade. *Learning and Instruction* 14, 111–130.
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004b. Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. *British Educational Research Journal*, 30(1), 67–92.
- Leseman, P. & de Jong, P. 1998. Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294–318.
- Lindeman, J. 1998. ALLU – Ala-asteen Lukutesti. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.
- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito – valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) *Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 1–23.
- Lonigan, C. J. 1994. Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14(3), 303–323.
- Lundberg, I. 1998. Why is learning to read a hard task for some children? *Scandinavian Journal of Psychology*, 39(3), 155–157.
- Lundberg, I. 2002. The child's route into reading and what can go wrong. *Dyslexia*, 8(1), 1–13.
- Lundberg, I. 2006. Early language development as related to the acquisition of reading. *European Review*, 14(1), 65–79.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Niklas, F. & Schneider, W. 2013. Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50.
- Phillips, L. M., Norris, S. P., Osmond W. C. & Maynard, A. M. 2002. A longitudinal study of 187 children from first through sixth grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 3–13.

- Scarborough, H. S. & Dobrich, W. 1994. On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245–302.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E. & Lawson, P. 1996. Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520–536.
- Sénéchal, M. 1997. The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123–138.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J.-A. 2002. Parental involvement in the development of children's reading skills: a five year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. M., & Daley, K. E. 1998. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96–116.
- Share, D. L., Jorm, A. F., Maclean, R. & Matthews R. 1984. Sources of Individual Differences in Reading Acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1309–1324.
- Siiskonen, T., Poikkeus, A.-M., Aro, M. & Ketonen, R. 2011. Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 275–291.
- Silinskas, G., Kiuru, N., Tolvanen, A., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. 2013. Maternal teaching of reading and children's reading skills in Grade 1: Patterns and predictors of positive and negative associations. *Learning and Individual Differences*, 27, 54–66.
- Silinskas, G., Leppänen, U., Aunola, K., Parrila, R. & Nurmi, J.-E. 2010. Predictors of mothers' and fathers' teaching of reading and mathematics during kindergarten and grade 1. *Learning and Instruction*, 20(1), 1–11.
- Silinskas, G., Parrila, R., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Niemi, P. & Nurmi, J.E. 2010. Mother's reading-related activities at home and learning to read during kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 243–264.
- Silvén, M. 2006. Lukutaidon varhaiset ennustajat: puheen kehitys ja vuorovaikutus vanhempien kanssa. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta Luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 47–62.

- Soodla, P., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Kikas, E., Silinskas, G. & Nurmi, J.-E. 2015. Does early reading instruction promote the rate of acquisition? A comparison of two transparent orthographies. *Learning and Instruction*, 38, 14–23.
- Stainthorp, R. & Hughes, D. 2000. Family literacy activities in the homes of successful young readers. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 41–54.
- Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in early reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Stephenson, K. A., Parrila, R., Georgiou, G. & Kirby, J. 2008. Effects of home literacy, Parents' beliefs, and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 24–50.
- Suggate, S. 2012. Watering the garden before a rainstorm: the case of early reading instruction. Teoksessa S. Suggate & E. Reese (toim.) *Contemporary debates in childhood education and development*. Abingdon: Routledge, 181–190.
- Takala, M. 2006. Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikueudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 13–36.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. 1987. Literacy acquisition in early childhood: The roles of access and mediation in storybook reading. Teoksessa D. Wagner (toim.) *The Future of Literacy in a Changing World*, 111–130.
- Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., Eklund, K. & Lyytinen, H. 2006. Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42(6), 1128–1142.
- Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., Tolvanen, A., Leskinen, E., Leppänen, P., 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.
- Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A.-M., Eklund, K., Lerkkanen, M.-K., Leskinen, E. & Lyytinen, H. 2007. Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of Dyslexia*, 57(1), 3–32.

- Tunmer, W. E. & Hoover, W. A. 1992. Cognitive and linguistic factors in learning to read. Teoksessa P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (toim.) Reading acquisition. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 175-214.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. 2007. Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3-32.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Gaulfield, M. 1988. Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. 1998. Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.