

# **Kodin lukuympäristön yhteys esiopetusikäisten lukemisen valmiuksiin**

Maiju-Riikka Koponen & Henna-Riikka Voimio

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2017

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Koponen, Maiju-Riikka & Voimio, Henna-Riikka. 2017. Kodin lukuympäristön yhteys esiopetusikäisten lukemisen valmiuksiin. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 58 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kodin lukuympäristön yhteyttä esiopetusikäisen lapsen lukemisen valmiuksiin. Tavoitteena oli myös selvittää, miten kodin lukuympäristö on yhteydessä lukemisen valmiuksien kehitykseen esiopetusvuoden aikana. Lisäksi tarkasteltiin lapsen oman kiinnostuksen yhteyttä lukemisen valmiuksien lähtötasoon esiopetusvuoden alussa. Tutkimuksen aineisto koostui Teacher Stress Study (TESS) -tutkimuksen esiopetusikäisten lasten testituloksista sekä heidän äitiensä kyselylomakevastauksista (n = 308).

Kodin lukuympäristön tekijöiden eli itsenäisen ja yhteisen lukemisen, teknologian käytön, kirjastokäyntien määrän sekä kotona olevan lastenkirjojen määrän yhteyttä tarkasteltiin suhteessa lukemisen valmiuksiin. Lukemisen valmiuksia olivat alkuäänten tunnistaminen, kirjaintuntemus ja lukemisen sujuvuus. Analyysimenetelminä käytettiin korrelaatioanalyysiä, yleistä lineaarista mallia sekä lineaarista regressioanalyysiä.

Tulokset osoittivat, että lapsen itsenäinen lukeminen oli kodin lukuympäristön tekijöistä voimakkaimmin yhteydessä lukemisen valmiuksiin esiopetusvuoden alussa. Erityisesti itsenäisen lukemisen useus oli yhteydessä sujuvampaan lukemisen taitoon. Muut lukuympäristön tekijät olivat huomattavasti heikommin tai eivät ollenkaan yhteydessä lukemisen valmiuksiin. Itsenäisen lukemisen useus oli myös myönteisesti yhteydessä lukemisen sujuvuuden kehitykseen esiopetusvuoden aikana. Lapsen oman kiinnostuksen havaittiin olevan myönteisesti yhteydessä alkuäänten tunnistamiseen ja kirjaintuntemukseen esiopetusvuoden alussa. Tutkimustulokset viittaavat siihen, että on tärkeää kannustaa esiopetusikäistä lasta kirjojen pariin ja pitää yllä kiinnostusta kirjoitettua kieltä kohtaan.

Hakusanat: kodin lukuympäristö, yhdessä lukeminen, lukemisen valmiudet, lukutaito, esiopetus

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>LUKUTAITO JA SEN KEHITYS.....</b>	<b>8</b>
2.1	Lukutaidon määritelmä .....	8
2.2	Lukutaidon kehittyminen.....	9
2.3	Lukutaitoon yhteydessä olevia tekijöitä.....	12
2.3.1	Kielellinen tietoisuus.....	12
2.3.2	Motivaatio.....	14
2.3.3	Muita lukemiseen yhteydessä olevia tekijöitä.....	16
<b>3</b>	<b>KODIN LUKUYMPÄRISTÖ.....</b>	<b>17</b>
3.1	Kodin lukuympäristön määritelmä.....	17
3.2	Kodin lukuympäristön muodot.....	20
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSONGELMAT .....</b>	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>27</b>
5.1	Tutkittavat ja aineiston keruu .....	27
5.2	Mittarit.....	28
5.2.1	Kodin lukuympäristö.....	28
5.2.2	Lukutaitoa ennakoivat valmiudet.....	30
5.2.3	Lapsen kiinnostus lukemista ja kirjaimia kohtaan .....	31
5.3	Aineiston analyysi ja luotettavuus .....	32
<b>6</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>34</b>
6.1	Kodin lukuympäristö ja esiopetusikäisen lapsen lukemisen valmiudet 34	
6.2	Kodin lukuympäristön ja lukivalmiuksien esiopetusvuoden aikaisen kehityksen välinen yhteys .....	38

6.3	Lapsen oman kiinnostuksen yhteys lukemisen valmiuksiin esiopetusvuoden alussa .....	40
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>43</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	43
7.2	Tutkimuksen luotettavuus, yleistettävyys, rajoitukset sekä eettisyys..	49
7.3	Jatkotutkimushaasteet .....	51
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>53</b>

# 1 JOHDANTO

Lapset omaksuvat kotona vallitsevat lukemiseen liittyvät asenteet ja toimintatavat, ja niitä saatetaan kantaa mukana pitkälle aikuisuuteen saakka. Siksi kotiympäristöllä on myös olennainen rooli lapsen koulunkäynnissä ja sen tukemisessa. Lapsen ensimmäisiä lukemiseen ja kirjallisuuteen tutustumisen kokemuksia tarkasteltaessa koti on avainasemassa. Yleinen oletus on, että virikkeinen kodin lukuympäristö (Home Literacy Environment; HLE) tukee lapsen kielellisten taitojen kehitystä. Kodin lukuympäristöön katsotaan kuuluvaksi vanhempien ja lasten yhteisen lukemisen tilanteet, kotona olevien kirjojen määrä, kirjastokäyntien määrä, vanhempien tarjoaman esimerkki sekä lukemisen opettamisen tilanteet (Scarborough & Dobrich 1994).

Kodin lukuympäristön voidaan olettaa olevan monin tavoin yhteydessä lapsen lukemisen valmiuksien kehitykseen ja ensimmäisiin lukemisen kokemuksiin. Aiheen tutkimus on tärkeää erityisesti lapsen lukutaidon tukemisen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön kannalta. Jotta lasten lukemaan oppimista voidaan tukea monipuolisesti ja parhailla mahdollisilla tavoilla, on tärkeää selvittää lukuympäristön tekijät ja keinot, jotka ovat eniten yhteydessä lukemisen oppimiseen sekä mihin lukemisen valmiuksiin nämä tekijät ovat yhteydessä.

Lukutaidon merkitys ja arvostus on valtavan suuri, koska sen avulla henkilö pääsee käsiksi kirjoitettuun kieleen. Kirjoitetun kielen kautta yksilön vaikuttamisen ja toimimisen mahdollisuudet kasvavat ja hän pystyy entistä paremmin kehittämään itseään ja osallistumaan ympäröivään yhteiskuntaan (Linnakylä 1990). Perusta tälle lukutaidon oppimiselle luodaan jo varhain ennen kouluikää. Lundbergin (2006) mukaan lapsi törmää lukutaidon perusideaan jo ensimmäisissä yhteisissä kuvakirjojen lukemisen hetkissä. Uusimman kansainvälisen lasten lukutaitotutkimuksen (PIRLS 2016) mukaan suomalaislasten lukutaito on pysynyt ennallaan ja erinomainen lukutaidon taso on 18 prosentilla neljäsluokkalaisista. Lerkkasen (2015) mukaan huolestuttavaa on kuitenkin heikkojen ja erinomaisten lukijoiden välisen kuilun kasvaminen sekä se, että vain neljännes nel-

jäsluokkalaisista pitää lukemisesta. Myös vanhempien keskuudessa lukemattomuus ja lukuharrastuksen katoaminen on yleistynyt (PIRLS 2016). Tasoerojen välisen kuilun kasvaminen näkyy paitsi lapsilla ja aikuisilla, mutta erityisesti nuorten 16-19 -vuotiaiden tuloksissa.

Tarkasteltaessa lapsen lukemaan oppimista, motivaatio ja lapsen oma kiinnostus lukemista ja kirjaimia kohtaan ovat olennaisia, sillä ne ovat yhteydessä lukutaidon oppimiseen (Lerikkanen 2006). Morganin ja Fuchsin (2007) mukaan lukemisesta kiinnostunut lapsi lukee useammin ja näin kehittyy siinä ikätoveriaan paremmaksi. Kiinnostuksen synnyttämisessä vanhemmilla ja kotiympäristön tarjoamilla virikkeillä on tärkeä rooli. Lukemismotivaatiota kansainvälisesti tarkasteltuna Suomi on yksi heikoimmista maista, sillä vain joka neljäs neljäs-luokkalainen pitää lukemisesta (PISA 2016).

Tämä tutkimus selvittää kodin lukuympäristön yhteyksiä esiopetusikäisten lukemisen valmiuksiin. Perinteisten kodin lukuympäristön tekijöiden (itsenäinen lukeminen, yhteinen lukeminen, kirjastokäyntien ja lastenkirjojen määrä) lisäksi kodin lukuympäristön määritelmään on lisätty lapsen käyttämän teknologian määrä, sillä sen voidaan olettaa olevan tärkeää nykyaikaisen tutkimuksen ja muuttuneiden lukutottumusten kannalta. Teknologisoituvassa maailmassa lasten lukemisen hetket korvautuvat yhä useammin mobiililaitteiden käytöllä (Noppari 2014). Lukemisen valmiuksista tarkastelemme erityisesti alkuäänten tunnistamisen taitoja, kirjaintuntemusta ja lukemisen sujuvuutta. Tarkastelemme myös kodin lukuympäristön ja esiopetusvuoden aikana tapahtuneen lukemisen valmiuksien kehittymisen yhteyttä. Lisäksi tutkimus selvittää lapsen oman kiinnostuksen eli motivaation yhteyttä lukemisen valmiuksiin. Tutkimuksen aineisto on osa laajempaa lukuvuonna 2016-2017 kerättyä Teacher Stress Study (TESS) -tutkimusta.

## 2 LUKUTAITO JA SEN KEHITYS

### 2.1 Lukutaidon määritelmä

Lukutaidon avulla yksilö pääsee käsiksi kirjoitettuun kieleen, jota esiintyy ympärillämme paljon erilaisissa muodoissa. Lukutaito on tärkeä taito, sillä se antaa muun muassa mahdollisuuden itsensä kehittämiseen sekä mahdollisuuden itenäisempään toimintaan (Linnakylä 1990). Erilaisten tekstien käyttö kuitenkin vaatii lukijalta ymmärrystä siitä, miten, miksi ja mitä varten eri tekstit on luotu (Linnakylä 1990). Suomen kielessä lukutaidon käsite kattaa usein sekä luku- että kirjoitustaidon, mutta luku- ja kirjoitustaitoja voidaan myös korostaa toisistaan irrallisina taitoina (Lerkkanen 2006).

Lukutaitoa ja sen oppimista voidaan tarkastella eri lähestymistapojen kautta. Kun lukutaito nähdään ajattelun taitona, keskitetään huomio *kognitiiviseen* lähestymistapaan (Kauppinen 2010). Tällöin lukutaidon nähdään rakentuvan osataidoista, joiden kehittyminen etenee porrastetusti kohti laajempia taitoja. Kognitiivisessa lähestymistavassa keskitytään luetun ymmärtämiseen ja sen kehittymisen eri vaiheisiin. Sosiaaliset lähestymistavat lukemiseen puolestaan perustuvat sosiaalisten merkitysten rakentamiseen tekstejä käsitellessä (Kauppinen 2010). *Sosio-kognitiivisessa* lukemisen lähestymistavassakin perustana ovat lukemisen osataidot, mutta pääpaino on lukutilanteen tuomassa toiminnassa. Lukutilanteet nähdään kokonaisvaltaisina neuvottelutilanteina, joissa lukija käy vuoropuhelua tekstin ja tilanteen kanssa. Tekstin käsittelyssä hyödynnetään erilaisia lukustrategioita.

*Funktionaalinen* eli *toiminnallinen lukutaito* on yhteydessä sosiokognitiiviseen lukemisen lähestymistapaan, sillä siinä tarkastelun kohteena on se, mitä, miksi ja miten luetaan (Kauppinen 2010). Tällöin huomio on metatietojen ja -taitojen käytössä, jotka ovat erityisesti sosiokognitiivisen lukemisen lähestymistapaan kuuluvia piirteitä. *Sosiokulttuurisessa* lähestymistavassa siirrytään yksilöllisestä ajattelusta yhteisölliseen näkökulmaan. Tekstien tulkinnan nähdään vaativan yhteisönsä kielen ja tapojen tuntemusta.



Linnakylä (1990) kirjoittaa vastaavanlaisesti lukutaidon eri näkökulmista. *Peruslukutaidossa* on tietyt pysyvät vaatimukset, kognitiiviset taidot, joiden avulla kyetään ymmärtämään kirjoitettua tekstiä. *Toimiva lukutaito* puolestaan kuvastaa lukijan aktiivista roolia. Lukija kykenee erottelamaan ja yhdistelemään tekstejä sekä luomaan omia johtopäätöksiä luetun perusteella. Kolmantena lukutaidon määritelmänä voidaan nostaa esiin *kriittinen lukutaito*, joka on lukijaa kehittävää, arvoihin suhteutettua toimintaa. Kriittisessä lukutaidossa yhdistyvät peruslukutaito ja ympäristön vaatimukset sekä yksilön kriittinen ajattelu.

Lukemisen yksinkertaisen mallin (Simple View of Reading) mukaan luetun ymmärtämisen perustana ovat dekodaus (äänteiden yhdistäminen toisiinsa) ja kielellinen ymmärtäminen (Gough, Hoover & Peterson 1996). Toisin sanoen lukeminen on dekodauksen ja kielellisen ymmärtämisen tuotos. Heikko lukija on joko heikko dekodauksessa, heikko kielellisessä ymmärtämisessä tai heikko molemmissa osa-alueissa. Tämä voidaan mallintaa kaavalla  $r = d \times c$ , jossa  $r$  tarkoittaa lukemista,  $d$  dekodauksista ja  $c$  ymmärtämistä. Torpan, Georgioun, Lerkkasen, Niemen, Poikkeuksen ja Nurmen (2016) tutkimuksen tulokset osoittivat lukemaan ymmärtämisen vaativan dekodauksen ja kielellisen ymmärtämisen hallitsemisen.

## 2.2 Lukutaidon kehittyminen

Lukutaidon kognitiivinen lähestymistapa kuvailee lukemaan oppimista eri tasojen kautta (Kauppinen 2010). Se pitää sisällään ajatuksen lukemaan oppimisen kehitysteorioista, jotka kuvaavat lukemaan oppimisen eri vaiheita. Nämä lukutaidon eri vaiheet ja tasot johtavat kohti sujuvampaa ja automatisoituneempaa lukutaitoa. Lukutaidon oppimisessa korostuu ensin peruslukutaidon kognitiivisten taitojen kehittyminen ja vasta tämän jälkeen toiminnallisemman ja kriittisemmän lukutaidon edistyminen ja hyödyntäminen lukutilanteissa (Kauppinen 2010; Lerkkanen 2006; Linnakylä 1990).

Frith (1985) jakaa lukemaan oppimisen kolmeen vaiheeseen. Näitä vaiheita kutsutaan *logografiseksi*, *alfabeettiseksi* ja *ortografiseksi*. *Logografisessa vaiheessa* lapsi

alkaa tunnistaa tuttuja sanoja. Sanojen tunnistamisessa apuna hyödynnetään kontekstuaalisia sekä pragmaattisia vihjeitä. Tässä vaiheessa lapsi ei vielä tukeudu esimerkiksi fonologisiin sääntöihin, vaan hän tunnistaa muistinvaraisesti ympäristössä toistuvasti esiintyviä sanoja, kuten esimerkiksi tuotteiden tai kauppojen logoja. *Alfabeettisessa vaiheessa* lapsi alkaa tiedostaa ja käyttää yksittäisiä äännteitä ja kirjaimia. Lapsi ymmärtää myös kirjain-äännevastaavuuden, joka on alkuvaiheessa keskeinen tavujen ja lyhyiden sanojen lukemisessa. *Ortografinen vaihe* käsittää lukutaidon kehittymisen sanatason lukemisesta eteenpäin. Yksittäiset äännteet menettävät merkitystään, ja lapsi kykenee lukemaan myös abstrakteja merkityksettömiä kirjainyhdistelmiä. Ortografisessa vaiheessa lukeminen alkaa siis sujuvoitua ja pidempien tekstien lukeminen helpottua.

Ehri (2005) on puolestaan jaotellut lukemaan oppimisen kehittymisen viiteen vaiheeseen. Näitä vaiheita ovat *esi-alfabeettinen*, *osittaisalfabeettinen*, *alfabeettinen*, *vahvistuminen* ja *automatisoituminen*. Ensimmäinen vaihe on *esi-alfabeettinen vaihe*, jonka aikana lapsi omaksuu kirjoitetun kielen piirteitä. Lapsi tietää jotain aakkosista ja saattaa muistaa joidenkin sanojen kirjoitusasuun, mutta lapsi ei vielä tässä vaiheessa hahmota kirjain-äännevastaavuutta. Seuraavaa vaihetta kutsutaan *osittaisalfabeettiseksi*. Tähän vaiheeseen siirrytään, kun lapsi alkaa muistaa kirjainten nimiä tai äännteitä. Lapsi pystyy hyödyntämään näitä tunnistessaan sanoja teksteistä, mutta tuntemattomat sanat tuottavat vaikeuksia. *Alfabeettisessa vaiheessa* kirjain-äännevastaavuus vahvistuu, ja lapsi alkaa lukea sanoja yhdistämällä äännteitä toisiinsa. Tätä äännteiden yhdistämistä sanoiksi kutsutaan dekodaukseksi (Lerkkanen 2006). Kun dekodaus sujuvoituu ja lapsi kykenee yhä paremmin hahmottamaan sanojen eri osia, saavuttaa lapsi *vahvistumisen vaiheen* (Ehri 2005). Viimeinen vaihe on *automatisoitumisen vaihe*, jossa lukeminen sujuvoituu edelleen, ja lapsi harjaantuu eri lukustrategioiden käytössä (Lerkkanen 2006). Ehrin (1987, 2005) mukaan fonologinen tietoisuus, kirjaintuntemus sekä kirjain-äännevastaavuuden hallinta ovat lukemaan oppimisen keskeisiä edellytyksiä.

Whitehurst ja Lonigan (1998) puhuvat kasvavasta lukutaidosta, jolla he kuvaavat lukutaidon kehityksen jatkuvuutta. Tämän kasvavan lukutaidon näkökulmasta alkavan lukutaidon ja varsinaisen lukutaidon osaamisen välillä ei ajatella olevan niin selkeää rajaa. Lukemaan oppimisen nähdään kehittyvän tiedoista, taidoista ja asenteista, jotka ovat lukutaitoon vaadittavia osatekijöitä. Kyseisiä tietoja ja taitoja ovat esimerkiksi kielellisistä taidoista sanavaraston laajuus, riittävyys, kirjain-äännevastaavuus ja lauserakenteiden ymmärtäminen. Lisäksi kasvavan lukutaidon periaate korostaa ympäristön tuen merkitystä lukutaidon kehittymisessä. Harsten, Burken ja Woodwardin (1982) mukaan lukemaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa oman ympäristön kanssa. Harste ja kumppanit (1982) huomasivat aloittelevien lukijoiden etenevän tuttujen logojen ja kirjainten kautta kohti kirjain-äännevastaavuuden hyödyntämistä. Tämän jälkeen oma ymmärrys lukemastaan pyritään tuomaan esiin vuorovaikutuksen kautta.

Lukutaidon kehityksellisten erojen pysyvyyttä eli sitä, kuinka tasoerot lukemisen oppimisessa säilyvät, on myös tutkittu. Leppänen, Niemi, Aunola ja Nurmi (2004) havaitsivat, että taitojen kehitys on kumuloituvaa esiopetusvuoden aikana ja taidoissa on pysyvyyttä, mikä tarkoittaa sitä, että lähtötaso määrittää vahvasti kehitystä. Toisin sanoen paremmat valmiudet omaavat lapset kehittyvät muita paremmiksi lukijoiksi. Vaikka parhaimmat lukijat säilyttävät asemansa suhteessa muihin myös ensimmäisenä kouluvuonna, eritasoisten lukijoiden erot kaventuvat (Leppänen ym. 2004). Myös Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi ja Nurmi (2002) sekä Parrila, Aunola, Leskinen, Nurmi ja Kirby (2005) havaitsivat heikompien lukijoiden saavuttavan parempien lukijoiden tasoa ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tämän voidaan ajatella johtuvan heikompien lukijoiden valmiuksista ja herkkyydestä lukutaitoon yhteydessä olevia tekijöitä kohtaan koulun alkaessa, ja joiden kehittymiseen alkuopetus tarjoaa harjoitusta (Aunola ym. 2002).

Tässä tutkimuksessa hyödynnetty näkemys lukutaidon kehityksestä pohjautuu Ehrin (1987, 2005) kuvaamaan lukemaan oppimisen kehitysteoriaan. Tutkimuksessa kiinnitetään huomiota niin esi- ja osittaisalfabeettisten vaiheiden piirteisiin kuin alfabeettisen vaiheen piirteisiin. Lapsen kielenkäsittelyn taidoista

tarkastellaan heidän taitojaan tunnistaa tai tietää kirjaimia ja ääniteitä, mutta myös lukemisen sujuvuuden taitoja.

## 2.3 Lukutaitoon yhteydessä olevia tekijöitä

Lukutaitoon yhteydessä olevat tekijät koostuvat kirjavasta joukosta yksittäisiä taitoja ja tietoja (Harris & Sipay 1990). Nämä tiedot ja taidot voivat olla niin lukemiseen liittyviä piirteitä kuin yleisesti oppimiseen liittyviä kognitiivisia piirteitä tai fyysisiä valmiuksia. Kielellisistä tiedoista ja taidoista nousevat esiin kielelliseen tietoisuuteen lukeutuva fonologinen tietoisuus, nopea nimeäminen ja kirjaintuntemus (mm. Kuikka, Lepola & Poskiparta 2006; Lerkkanen 2006; Lyytinen & Lyytinen 2007; Peltomaa 2014). Harris ja Sipay (1990) huomauttavat, että eri ominaisuudet vaikuttavat yhdessä lukutaidon kehittymiseen ja on vaikea erottaa yksittäisiä ominaisuuksia, jotka aiheuttaisivat selkeästi ongelmia lukemaan oppimisessa.

### 2.3.1 Kielellinen tietoisuus

Tornéuksen (1991) mukaan kielellinen tietoisuus on kielen ulkopuolista tarkastelua, jossa huomio kiinnittyy sanojen merkityksestä niiden rakenteeseen ja tarkoitukseen. Tällainen näkökulman vaihto sanojen tarkastelussa lukeutuu metakognitiivisiin taitoihin (Ahvenainen & Holopainen 2005). Metakognitio voidaan nähdä oman kognitiivisen toiminnan arviointina, ja kielelliseen toimintaan liittyviä metataitoja kutsutaan kielelliseksi tietoisuudeksi (Ahvenainen & Holopainen 2005). Kielellisen tietoisuuden kehittymistä edistää kiinnostus kieltä kohtaan (Tornéus 1991).

Kielellinen tietoisuus voidaan jakaa eri osa-alueisiin (Tornéus 1991). Osa-alueet määräytyvät niiden kielellisten funktioiden mukaan. *Fonologinen tietoisuus* kuvastaa tietoisuutta puhutun kielen yksiköistä, äännetietoisuuden osalta erityisesti ääniteistä, joista tavut ja sanat muodostuvat (Lerkkanen 2006). *Morfologinen tietoisuus* on tietoisuutta sanojen merkitykseen vaikuttavista rakenteista kuten sa-

nanmuodostussäännöistä. *Semanttinen tietoisuus* kuvastaa puolestaan tietoisuutta sanojen merkityksestä (Lerikkanen 2006). Tietoisuutta lauserakenteista taas kutsutaan *syntaktiseksi tietoisuudeksi*. Lisäksi voidaan vielä erottaa *pragmaattinen tietoisuus*, joka on tietoisuutta siitä, miten kieltä käytetään (Lerikkanen 2006; Tornéus 1991). Näistä osa-alueista erityisesti fonologisen tietoisuuden on havaittu olevan vahvasti yhteydessä lukutaitoon (Ahvenainen & Holopainen 2005).

**Fonologinen tietoisuus.** Fonologisesta tietoisuudesta voidaan erotella erilaisia ään-teisiin liittyviä taitoja (Lerikkanen 2006). Äänediskriminaatio on sitä, että sanasta kyetään erottamaan sen ään-teet toisistaan. Kirjain-äännevastaavuuden hallinnalla puolestaan tarkoitetaan tietoisuutta ään-teistä vastaavista kirjaimista. Foneemitietoisuus on taitoa käsittellä tietoisesti ään-teitä. Taitoa, jolla lapsi kykenee jakamaan sanan ään-teiksi, kutsutaan äännesegmentaatioksi. Lisäksi fonologiseen tietoisuuteen kuuluu ään-teen keston kuuleminen ja hahmottaminen. Dekoodaus sisältää kirjainten muuttamisen ään-teiksi ja yhdistämisen edelleen sanoiksi. Ään-teiden tunnistus on keskeistä lukutaidon kehittämisessä (Lerikkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2004).

Adams (1990) jakaa fonologisen tietoisuuden viiteen eri tasoon. Ensimmäinen taso sisältää tietoisuuden erottaa kuulemiensa sanojen ääniä. Tästä esimerkkinä on lasten loruista kiinnostuminen. Toisella tasolla lapsi pystyy vertailemaan sanojen osien ääniä ja löytämään niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Seuraavalla tasolla lapsi alkaa hahmottamaan kirjainta vastaavia ään-teitä, joita hän kykenee itsenäisesti tuottamaan. Neljännellä tasolla lapsi kykenee erottelemaan ään-teitä toisistaan ja ymmärtää sanojen koostuvan yksittäisistä ään-teistä. Ylimmällä tasolla lapsi kykenee tietoisesti käsittelemään valittuja ään-teitä eli lapsi kykenee lisäämään, poistamaan tai siirtämään ään-teitä ja muodostamaan siten uusia sanoja.

Kirjain-äännevastaavuuden hallinta on yhteydessä sanojen tunnistamiseen ja sanojen tavuttamiseen (Adams 1990) ja heikko dekodeaustaito on yhteydessä heikkoon lukutaitoon sekä lukutaidon heikkoon kehitykseen (Juel 1988). Ehri (1987, 2005) nostaa kirjain-äännevastaavuuden lukutaidon oppimisen edelly-

tykseksi. Torpan ja kollegoiden (2016) mukaan fonologinen tietoisuus, nopea nimeäminen sekä kirjaintuntemus ovat tärkeitä tekijöitä dekodeauskehittymisessä. Nämä kolme tekijää ovat yhteydessä sujuvaan lukemiseen ja sen ongelmiin. Peltomaa (2014) toteaa vastaavalla tavalla, että tärkeimpiä lukemaan oppimista ennustavia tekijöitä ovat kirjaintuntemus, kyky tunnistaa äänneitä sekä kyky nopeaan nimeämiseen. Myös Lyytinen ja Lyytinen (2007) ovat raportoineet kirjaintuntemuksen, äänneiden käsittelytaidon, nopean nimeämisen sekä kielellisen muistin olevan yhteydessä lukemaan oppimiseen ja kirjaintuntemuksen puutteellisuuden oppimisen vaikeutuvan näiden tekijöiden ollessa puutteellisia.

**Kirjaintuntemus.** Kirjaintuntemuksen on todettu olevan lukutaitoon yhteydessä oleva tekijä (mm. Adams 1990; Kuikka, Lepola & Poskiparta 2006). Eryteisesti kirjaintuntemuksen nimeäminen on osoittautunut vahvaksi alkavan lukutaidon kehittymisen ennustajaksi. Alkava kirjaintuntemus ennakoii lapsen kykyä oppia muistamaan ja erottamaan erilliset kirjaimet ja myöhemmin äänneet toisistaan. Kirjaintuntemus on yhteydessä erityisesti sanan lukemisen taitoon (Kuikka ym. 2006).

**Nopea nimeäminen.** Nopeassa nimeämisessä on kyse kielellisen informaation nopeasta mieleen palauttamisesta (Kuikka, Lepola & Poskiparta 2006). Sanat ja käsitteet automatisoituvat esiintyessään useasti, eli ne pystytään tuomaan muistista nopeasti (Ahonen, Tuovinen & Leppäsaari 2012). Tätä automatisoitumisen tehokkuutta voidaan testata nopean sarjallisen nimeämisen testillä (engl. Rapid Automated Naming - RAN) (Ahonen, Tuovinen & Leppäsaari 2012). Nopean nimeämisen ongelmien on havaittu olevan yhteydessä lukemisen vaikeuteen, erityisesti sujuvuuteen (Ahonen, Tuovinen & Leppäsaari 2012). Lisäksi nopean nimeämisen on havaittu olevan yhteydessä myös sanan tunnistamistaitoon ja sanan lukemiseen taitoon (Kuikka, Lepola & Poskiparta, 2006).

### 2.3.2 Motivaatio

Motivaatio on keskeinen lukemaan oppimiseen yhteydessä oleva tekijä (ks. Lerkkanen 2006). Lukemisesta kiinnostuneet ja siihen motivoituneet lapset lukevat

useammin ja kehittyvät siinä muita taitavimmiksi (Morgan & Fuchs 2007). Motivaatio on yhteydessä oppilaan uskomuksiin tehtävistä suoriutumiseen (Lepola & Poskiparta 2001). Oppilaat, jotka ovat motivoituneita tehtävien tekemisessä, ovat saaneet myönteisiä kokemuksia, mikä näkyy lisääntyvänä yrittämisenä sekä parempana itseohjautuvuutena.

Decin ja Ryanin (2000) mukaan motivaatiosta voidaan yleisesti erottaa sen taso ja orientaatio. Nämä tekijät kertovat, kuinka motivoitunut lapsi on ja minkä tyyppistä motivaatio on. Motivaation orientaatio käsittelee taustalla olevia asenteita ja tavoitteita, jotka ohjaavat yksilön toimintaa. Deci ja Ryan jakavat motivaation sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio on henkilöstä itsestään kumpuavaa. Tällöin motivaatiota ohjaa halu työskennellä ja oppia uutta ja asetettu tavoite ja toiminta itsessään motivoivat. Ulkoinen motivaatio perustuu puolestaan palkkioihin ja rangaistuksiin. Toimintaan ryhdytään sen tuomien etujen vuoksi tai koska pyritään välttämään rangaistusta. Toimintaa siis ohjaavat ulkopuolelta tulevat kannustimet.

Kiinnostuksen (interest) käsite kiinnittyy sisäisen motivaation käsitteeseen (Wigfield & Guthrie 1997). Ecclesin ja kollegoiden (1983) mukaan kiinnostus on tehtäväkohtaisen arvostuksen (task value) yksi komponentti, joka määrittelee, kuinka paljon yksilö pitää kyseisestä toiminnasta. Tutkimustulosten mukaan kiinnostus lukemista kohtaan on yhteydessä eri lukutaidon osa-alueisiin (Renninger 1992; Sciefele 1996).

Wigfieldin ja Guthrien (1997) tutkimustulosten mukaan erittäin motivoituneet lapset lukivat kolme kertaa enemmän kouluympäristön ulkopuolella kuin vähemmän motivoituneet ikätoverit. Valitettavasti heikot lukijat eli ne lapset, jotka eniten hyötyisivät säännöllisestä harjoittelusta, ovat usein myös heikkoiten motivoituneita (Lepola, Vauras & Mäki 2000). Allenin, Schockleyn ja Baumannin (1995) mukaan opettajat kokivat voimakasta huolta erityisesti heikkojen lukijoiden lukemismotivaation kohottamisesta.

Juelin (1988) mukaan heikot lukijat lukivat hyviä lukijoita selkeästi vähemmän. Heikot lukijat eivät pitäneet lukemisesta ja he yhdistivät lukemiseen huo-

noja kokemuksia. Lukeminen oli vähäistä sen vaikeuden vuoksi. Frijtersin, Barronin ja Brunellon (2000) mukaan lasten kiinnostus lukemista kohtaan ennusti varhaisia kielen kehityksen taitoja.

### 2.3.3 Muita lukemiseen yhteydessä olevia tekijöitä

Harrisin ja Sipayn (1990) mukaan lukemiseen yhteydessä oleviin fyysisiin tekijöihin kuuluvat muun muassa sensoriset ongelmat. Lapsen heikko näkö- tai kuuloaisti voi vaikeuttaa tekstien tarkastelua tai sanojen ja äänteiden kuulemistä. Kognitiivisiin piirteisiin puolestaan lukeutuvat hahmottamiskyky, visuomotoriikka, tarkkaavaisuus sekä muisti. Visuaalisen hahmottamiskyvyn ongelmat saattavat vaikeuttaa lasta erottamaan kirjainten kirjoitusasuja toisistaan. Auditiviset hahmottamiskyvyn ongelmat puolestaan liittyvät puheen rytmin hahmottamisen vaikeuksiin sekä vaikeuttavat sanojen, tavujen ja äänteiden erottamista puheesta. Visuomotoriikka käsittää käden ja silmän välisen yhteistyön ja on yhteydessä kirjoitustaidon oppimiseen. Työmuistin tehtävänä on sekä painaa että palauttaa mieleen asioita (Baddeley 1986). Lapsilla, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia, on havaittu olevan heikko lyhytkestoinen muisti sekä vaikeuksia omaksumaa uutta sanastoa (Baddeley 1986). Nopea nimeäminen perustuu symbolien palauttamiseen pitkäaikaisesta muistista ja on yhteydessä lukemaan oppimiseen (Ahonen, Tuovinen & Leppäsaari 2012).

Lukemiseen yhteydessä oleviksi tekijöiksi voidaan katsoa myös lapsen sukupuoli sekä vanhemman koulutustaso. Leppänen ja kumppanit (2004) havaitsivat äidin koulutustason olevan yhteydessä lapsen lukemisen tasoon. Matala koulutustaso oli yhteydessä lapsen heikkoon lukemisen tasoon esiopetusvuoden aikana.



### 3 KODIN LUKUYMPÄRISTÖ

Koti on ympäristö, jossa pieni lapsi altistuu kielellisille virikkeille ja tutustuu tekstin käytäntöihin ja periaatteisiin ensimmäistä kertaa elämässään. Lundbergin (2006) mukaan lukutaidon perusidea tulee ensimmäistä kertaa tutuksi yhteisissä kuvakirjojen lukuhetkissä, joissa kieli on selkeästi artikuloitua ja selkeää. Rikas kielellinen ympäristö tarjoaa lapselle virikkeitä ja mahdollisuuksia tutustua kieleen yksin ja yhdessä sekä kehittää lapsen kielellistä tietoisuutta ja sanavarastoa (Lerikkanen 2006). Vanhemmat tukevat lapsen kielellistä kehitystä monin tavoin ennen koulun alkua, esimerkiksi yhteisten lukuhetkien ja kirjastokäyntien muodossa. Osa näistä tukitoimista on tiedostettuja ja osa tiedostamattomia. Kodin lukuympäristön sosiaaliset oppimisprosessit luovat myös pohjan koulussa tapahtuvalle oppimiselle (Pellegrini, Galda & Charak 1997).

#### 3.1 Kodin lukuympäristön määritelmä

Silinskasin (2012) mukaan ympäristöä, jossa varhaisen lapsuusiän lukutaidon oppimisprosesseja tapahtuu, kutsutaan kodin lukuympäristöksi. Kodin lukuympäristöllä (Home Literacy Environment; HLE) tarkoitetaan niitä lukemiseen ja kirjaimiin liittyviä resursseja, virikkeitä ja mahdollisuuksia, joita lapselle tarjotaan kotiympäristössä (Burges, Hecht & Lonigan 2002). Yleisesti kodin lukuympäristöön määritellään kuuluvaksi yhteinen lukeminen, kotona olevien lastenkirjojen määrä sekä lukemisen opettaminen kotiympäristössä (Stephenson, Parrila, Georgiou & Kirby 2008). Scarborough ja Dobrich (1994) sekä Frijters, Barron ja Brunello (2000) lisäävät tähän määritelmään myös kirjastokäyntien määrän ja vanhempien tarjoaman esimerkin. Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund ja Lyytinen (2006) sisällyttivät tutkimuksessaan kodin lukuympäristön käsitteeseen seuraavat tekijät: vanhempien kirjainten ja lukemisen opettamisen määrä, yhteisen lukemisen määrä, vanhempien ilmoittama lapsen kiinnostus luku- ja kirjoitustaitoa kohtaan ja vanhempien koulutustaso.

Tealen ja Sulzbyn (1986) mukaan kodin lukuympäristön tarjoamat lukutaidon kokemukset voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: 1) aktiviteetit, joissa lapsi on kanssakäymisessä aikuisen kanssa kirjoittamisen tai lukemisen tilanteessa, 2) aktiviteetit, joissa lapsi pystyy itsenäisesti tutkimaan kirjoitettua tekstiä, sekä 3) kokemukset, joissa lapsi tarkkailee ja mallintaa vanhempien lukemisen käyttäytymistilanteita. Silinskas (2012) puolestaan käyttää tutkimuksessaan oppimisympäristön käsitettä, johon sisältyy vanhempien toimet, jotka edistävät lapsen oppimisen kehitystä. Tällaisia toimia ovat esimerkiksi yhteinen lukeminen, vanhempien lukemisen ja matematiikan opetus, kirjastokäynnit sekä lastenkirjojen määrä kotona.

Vanhemmilla ja heidän luomallaan lukutaidon ympäristöllä uskotaan yleisesti olevan merkittävä rooli lapsen lukutaidon ja kielellisten kykyjen kehityksessä (Evans, Shaw & Bell 2000; Sénéchal & LeFevre 2002; Sénéchal ym. 1998). Lundbergin (2006) mukaan voidaankin olettaa, että lapset, jotka jo varhaislapsuudessa saavat rikkaita kielellisiä ja kirjallisia virikkeitä sekä lukemisen malleja, kiinnostuvat enemmän kirjallisuudesta ja kirjoista myös itse ja näin ollen saavuttavat lukutaidon helpommin kuin muut lapset. Kirjallisuudesta löytyy vahvoja olettamuksia siitä, että kotiympäristöllä ja ortografisten kykyjen kehityksellä on yhteys, mutta tutkimustulokset aiheesta ovat ristiriitaisia (Torppa ym. 2006). Tulokset kotiympäristön ja lasten taitojen kehityksen välisestä yhteydestä vaihtelevat eri tutkimusten välillä.

Sénéchal ym. (1998) ja Sénéchalin ja LeFevren (2002) mukaan kotona tapahtuvat lukutaidon kokemukset voidaan jakaa *formaaleihin* ja *informaaleihin* kokemuksiin. Informaaleissa kokemuksissa painopiste on tekstin sisällössä, ei tekstissä itsessään. Esimerkiksi iltasatua luettaessa lapsen keskittyminen kiinnittyy tarinaan ja kuviin, ei painettuun tekstiin ja lukutaitoon itsessään. Formaalisissa lukutaidon aktiviteetissa vanhempi selkeästi opettaa lasta lukemaan ja lapsen keskittyminen kohdistuu itse tekstiin, esimerkiksi aapista luettaessa. Formaalia ja informaalia toimintaa voi tapahtua samanaikaisissa toiminnoissa. Sénéchalin ja kumppanien (2002) tutkimuksessa informaalia kokemusta edusti lapsen altistu-

minen satukirjoille ja yhteinen lukeminen, kun taas formaalin kokemuksen käsitettä käytettiin vanhempien raportoimista lukemisen ja kirjoittamisen opettamisen tilanteista. Tutkimustulosten mukaan formaalit lukukokemukset edistivät lukutaidon kehitystä, kun taas informaalit yhteisen lukemisen tilanteet edistivät lapsen kielellistä ymmärtämistä.

Burges, Hecht ja Lonigan (2002) puolestaan jakavat kodin lukuympäristön *aktiiviseen* ja *passiiviseen* ympäristöön. Aktiivinen ympäristö on hyvin samankaltainen Sénéchalin ja kumppaneiden määrittelemän formaalin lukuympäristön kanssa. Aktiiviseen ympäristöön liittyvät ne tietoiset toimet, joiden tarkoitus on edistää lukutaitoa ja altistaa lapsi kielen kehitykselle, kuten esimerkiksi riimitteilyt ja yhteinen lukeminen. Passiivinen lukuympäristö puolestaan vastaa informaalialue lukuympäristöä, ja sisältää ne vanhempien toimet, jotka epäsuorasti tarjoavat lapselle malleja lukutaidon käyttötavoille. Esimerkiksi vanhempien sanomalehtien lukeminen tai television katsominen ovat tällaisia toimintoja. Passiivisessa lukuympäristössä painopiste onkin juuri epäsuoralla mallioppimisella, joka johtaa lapsen omaksumaan näitä käytösmalleja.

Tutkimustulokset ovat osoittaneet lukuympäristöllä olevan joitakin yhteyksiä lapsen kielen kehitykseen. Esimerkiksi Tizard ja Hughes (1984) ja Hannon (1995) totesivat rikkaasta kielellisestä ympäristöstä kouluun tulevilla lapsilla olevan etulyöntiaseman lukemaan opetteluun alkuvaiheessa. Myös Silinskasin (2012) tutkimuksen mukaan myönteisellä oppimisympäristöllä ennen kouluikää on suotuista yhteys lapsen kielellisten ja matemaattisten toimien oppimiseen. Frijtersin ja kumppaneiden (2000) mukaan kodin lukuympäristössä tapahtuvat vanhempien ohjaamat lukutaidon aktiviteetit ovat yhteydessä lapsen sanaston kehitykseen sekä ohjaavat lasta tunnistamaan kirjainten nimiä ja kirjain-äännevastavuutta. Myös Torpan ja kumppaneiden (2006) tutkimus tuki näitä tuloksia siten, että kotiympäristön tekijät olivat yhteydessä kirjaintuntemukseen.

Toisaalta myös kriittisiä näkökulmia ja tutkimustuloksia yhteyksistä kielenkehityksen ja lukuympäristön väliltä löytyy. Scarborough ja Dobrich (1994) aloittivat keskustelun siitä, että vuosikymmeniä elänyt oletus kodin lukuympäristön, erityisesti yhteisen lukemisen, myönteisestä yhteydestä lukutaidon kehitykseen

tulisi kyseenalaistaa tutkimustulosten valossa. He osoittivat, että yhteisen lukemisen ja lukutaidon kehityksen välinen yhteys oli aiempaa oletettua heikompi. Evansin, Shawn ja Bellin (2000) tutkimuksen mukaan pienen lapsen varhaisen kielen kehityksen osa-alueet, kuten kirjaintuntemus, kirjain-äännevastaavuus ja fonologinen tietoisuus, eivät kehity altistuessaan yleisille lukuaktiviteeteille, kuten yhteisille kirjojen lukemisen hetkille, kodin lukuympäristössä.

Burgess, Hecth ja Lonigan (2002) toteavat ristiriitaisia tutkimustuloksia selittävän sen, että tutkijat ovat aikojen saatossa määritelleet kodin lukuympäristön eri tavoin. Viimeaikaiset tutkimukset ovat keskittyneet lukuympäristön yhden tietyn osa-alueen, erityisesti yhteisen lukemisen ja jonkin tietyn lukutaidon osa-alueen väliseen yhteyteen. Lundbergin (2006) mukaan tämän sijasta lukuympäristöä tulisikin tutkia laajana ja monitahoisena ilmiönä. Scarboroughin ja Dobrichin (1994) toteavat, että tällainen laaja-alainen tutkimus kaikista kodin lukuympäristön osa-alueista voi johtaa luotettavampiin tutkimustuloksiin kuin yksittäisen lukuympäristön muuttujan tutkiminen. Myöskään yhteyttä pitkäaikaiseen lukuinnostuksen synnyttämiseen ja lapsen lukutaidon kehitykseen ei ole riittävästi tutkittu (Lundberg 2006).

### 3.2 Kodin lukuympäristön muodot

**Yhteinen lukeminen.** Yhteinen lukeminen (*engl. shared reading*) on kodin lukuympäristön tutkituin osa-alue. Sen yhteyteen liitetään usein tarinoiden lukemisen käsite (*engl. storybook reading*). Varhaislapsuuden aikaisella vuorovaikutuksella on merkittävä edistävä yhteys lapsen kielellisten taitojen kehitykseen ja luku- ja kirjoitustaidon perusteiden rakentumiseen (Lerikkanen 2006). Aikuisen lukiessa lapselle ääneen lapsi havaitsee puhutun ja kirjoitetun kielen välisen yhteyden. Tällaiset tarinoiden lukemisen tilanteet, joissa aikuinen lukee ja lapsi kuuntelee, ovat merkityksellisiä yhteisiä vuorovaikutustilanteita. Siiskosen, Poikkeuksen, Aron ja Ketosen (2014) mukaan parhaimmillaan yhteisen lukemisen tilanne on vuorovaikutusta, johon sisältyy yhteistä pohdintaa ja keskustelua.

Yhdessä kotona lukeminen yhdistetään yleisesti myönteisesti lukemisen oppimiseen (Stephenson, Parrila, Georgiou & Kirby 2008). Vaikka tutkimustulokset ääneen lukemisen suorasta vaikutuksesta lukutaitoon ovat ristiriitaisia, Lundbergin (2006) mukaan joitakin hyötyjä voidaan yleisesti myöntää olevan. Kirjalliset tekstit sisältävät yleensä rikkaampaa sanastoa kuin mitä käytetään puhutussa kielessä. Harvinaisten sanojen kohtaaminen useasti tekstissä yhdistettynä vanhemman selitykseen sanan merkityksestä laajentaa lapsen sanavarastoa. Kirjallisissa teksteissä myös esiintyy usein lauserakenteita ja sanontoja, joita puhutussa kielessä harvoin esiintyy. Näitä kuulemalla lapsen lauseopilliset kyvyt kehittyvät, ja näin ollen monimutkaisempien lauseiden muodostamisen taito paranee. Tärkeimpänä tekijänä Lundberg näkee ääneen lukemisen yhteyden pitkäaikaisen lukuinnostuksen ja motivaation herättämiseen. Kyseessä on älyllisen tavan oppiminen, jossa lapsi oppii hyödyntämään kirjoitettua tekstiä elämässään. Näissä sosiaalisissa oppimisprosesseissa aikuiset toimivat roolimalleina ja lukuinnon havainnoijina. Lerkkasen (2006) mukaan yhteinen lukeminen, erityisesti yhdistettynä sitä seuraavaan keskusteluun luetusta tekstistä, kehittää lapsen sanavarastoa ja tarkkaavaisuutta. Tämä myös innostaa lasta itsenäiseen lukemisen harjoitteluun. Torppa ja kollegat (2006) toteavat, että kirjaintuntemus edellyttää altistumista teksteille, mutta ympäristö ei kuitenkaan täysin selitä eroja oppilaiden kirjaintuntemuksessa. Tekstille altistumisen lisäksi tarvitaan kognitiivista prosessointia ja erottelutaitoja, joiden avulla muodostetaan pitkäkestoiseen muistiin kirjainten ja äänneiden tarkkoja edustuksia.

Sénéchal, Thomasin ja Monkerin (1995) tutkimustulosten valossa pelkkä kirjoille altistuminen ja yhteinen lukeminen ovat yksinään riittämättömiä tekijöitä tukemaan kirjaintuntemusta. Jo kolmevuotias lapsi pystyy tunnistamaan ja poimimaan sanojen merkityksiä hänelle luetuista lastenkirjoista. Vuoden 1998 tutkimuksessaan Sénéchal ja kumppanit päätyivät siihen tutkimustulokseen, että satukirjoille altistuminen on merkittävästi yhteydessä päiväkotikäisten ja ensimmäisen luokan oppilaiden suulliseen kielitaitoon, mutta ei kirjoitetun kielen lukutaitoon. Vanhempien säännöllinen lukemisen ja kirjoittamisen opetus puolestaan oli yhteydessä vain kirjoitetun kielen lukutaitoon.

Evansin, Shawn ja Bellin (2000) tutkimuksen mukaan yhdessä lukemisella ja kirjain-äännevastaavuuden tuntemuksella ei ollut keskinäistä yhteyttä päiväkotikäisillä lapsilla. Sénéchalin ja muiden (1998) tutkimuksen mukaan vanhempien yhdessä lukemisen määrällä ja lukemisen opettamisella ei löydetty yhteyttä. Sen sijaan satukirjojen lukemisella ja lapsen sanaston kehittämisellä on todettu olevan myönteinen yhteys. Sénéchalin (1997) tutkimuksen mukaan tarpeeksi toistokertoja saadessaan lapsi voi hyödyntää satukirjojen lukemista rikkaan sanaston kehittymistä edeltävänä tekijänä. Tärkeää satukirjojen ja sanaston kehityksen yhteyden kannalta onkin lapsen altistuminen toistolle oppiakseen monipuolista sanastoa.

Scarboroughin ja Dobrichin (1994) mukaan yhteisen lukemisen ja lukemisen taitojen kehityksen yhteys on heikko. Tästä huolimatta yhteisellä lukemisella voi olla myös muunlaisia myönteisiä vaikutuksia lapseen. Yhteinen lukeminen voi esimerkiksi vahvistaa lapsen ja aikuisen välisiä emotionaalisia suhteita, laajentaa lapsen maailmankuvaa tai lisätä ymmärrystä kuvallisista esityksistä.

**Kirjastokäyntien määrä.** Stainthorp ja Hughes (2002) tutkivat eri lukijaryhmien välisiä eroja kodin lukuympäristöissä. Heidän tutkimuksessaan kodin lukuympäristön käsitteeseen sisältyi paitsi yhteinen lukeminen ja vanhempien luku- ja kirjoitustottumukset, myös lehtien ostaminen, kirjastokäyntien määrä sekä pelaaminen. Heidän tutkimustulostensa mukaan kirjastokäynnit olivat yhteydessä asenteisiin ja motivaatioon: käymällä lasten kanssa kirjastossa vanhemmat viestittävät kirjastojen olevan vierailujen arvoisia paikkoja. Jallin ja Purasen (2015) mukaan kirjastossa käymisen määrään voi vaikuttaa esimerkiksi kirjaston sijainti kotiin nähden, vanhempien kiinnostus ja arvostus kirjallisuutta kohtaan tai vanhempien tulotaso. Heidän tutkimuksensa mukaan vähiten kirjastokäynntejä kertyi heikoimpien lukijoiden perheissä. Kirjastossa käyminen tarjoaa lapselle paitsi laajan ja monipuolisen kirjatarjonnan, myös ensimmäisiä päätöksenteko- ja itsemääräämismahdollisuuksia. Käyttämällä aktiivisesti kirjastopalveluita, vanhemmat antavat myönteisen mallin lapselle ja rohkaisevat toiminnallaan lasta lukemaan (Lerikkanen 2006).

**Lastenkirjojen määrä kotona.** Tutkimusta kodin lastenkirjojen määrän yhteydestä lasten lukemisen valmiuksiin on tehty vähän. Sénechal ja LeFevre (2002) tutkivat lasten altistumista lastenkirjoille ja sen yhteyttä esi- ja alkuopetuksessa opiskelevan lapsen lukemisen taitoihin. Tutkimuksen tulosten mukaan lastenkirjoille altistuminen oli myönteisesti yhteydessä sanaston kehittymiseen ja kuulunymmärtämisen kykyyn, mutta oli riittämätön suoraan tukemaan kirjaintuntemusta. Silinskasin, Parrilan, Lerkkasen, Poikkeuksen, Niemen ja Nurmen (2010) mukaan hyvätasoisten lukijoiden kodeissa kirjojen määrä oli suurempi kuin heikompien lukijoiden kodeissa. Lastenkirjojen määrä kotona ei ollut suoraan yhteydessä lastenkirjoille altistumiseen, mutta sen voidaan olettaa lisäävän mahdollisuuksia yhteiseen ja itsenäiseen lukemiseen. Elleyn (1994) tutkimuksessa selvisi, että lastenkirjojen määrä kotona oli suurin yksittäinen lukutaidon eroja selittävä tekijä. Kirjojen määrä kotona näyttäisi olevan vahva kulttuurisen pääoman indikaattori. Kodeissa, joissa kirjojen määrä oli suuri, vallitsi myös oppimisen ilmapiiri, jossa lasta kannustetaan oppimaan ja lukemaan ja vahvistetaan lukemisesta lapselle muodostuvaa tapaa (Lundberg 2006). Aiempien tutkimusten valossa suuri lastenkirjojen määrä kotona on yhdistetty hyviin lukemisen taitoihin (Jalli & Puranen 2015; Silinkas, Parrila ym. 2010.) Scarboroughin ja Dobrichin (1994) tutkimuksessa lastenkirjojen määrä kotona ennusti yhtä vahvasti esiopetusikäisen lukemisen valmiuksia kuin vanhemman ja lapsen välinen yhteinen lukeminen.

**Teknologian käyttö.** Kirjojen lisäksi lapsi kohtaa kirjoitettua kieltä teknologian ja esimerkiksi TV-ohjelmien kautta. Tutkimusta elektronisten laitteiden käytön yhteydestä lapsen varhaisen lukutaidon kehitykselle on vielä varsin vähän. Scarboroughin ja Dobrichin (1994) tutkimustulosten mukaan lapsen television katselu ei ennustanut lukutaitoa vahvemmin kuin yhteinen lukeminen. Pollarin (2015) mukaan median ja teknologian käytön tutkimusta ja tulosten raportointia vaikeuttaa mediavälineiden ja mediasisältöjen jatkuva kehittyminen ja lisääntyminen. Lapset saattavat käyttää monia mediavälineitä ja sisältöjä samanaikaisesti. Rahjan (2013) mukaan lasten mediankäytössä on tapahtunut viimevuosina

merkittävä muutos: aiemmin television parissa vietetty aika kuluu nyt internetissä erilaisilla mobiililaitteilla. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos -pitkittäistutkimuksen (2013) mukaan sanomalehtien ja painetun median suosio perheissä on laskenut jatkuvasti 2000-luvulla ja erilaiset kannettavat mobiililaitteet ovat nostaneet suosiotaan (Noppi 2014). Tästä huolimatta kodeissa edelleen kannustetaan lapsia kirjojen pariin ja arvostetaan lukemista.

**Itsenäinen lukeminen.** Yleisesti ajatellaan, että lasten ja vanhempien välinen yhteinen lukeminen kannustaa lasta itsenäiseen lukemiseen. Kehityksen varhaisvaiheessa omaksuttu kiinnostus lukemista ja kieltä kohtaan on lukutaidon ehdoton edellytys (Lyytinen & Lyytinen 2007). Lundbergin (2002) mukaan yhteinen lukeminen on edellytys lukemiseen kohdistuvan kiinnostuksen herättämiselle ja lapsen itsenäiselle lukemiselle. Yhteisessä lukemisessa lapsi oppii lukemisen malleja ja hänen sanavarastonsa kehittyy, mikä madaltaa kynnystä tarttua itsenäisesti kirjaan tai lehteen. Jos lukeminen on hankalaa lapselle eikä hän ymmärrä lukemaansa, saattaa lapsi passivoitua lukemiseen ja hänen lukuintonsa itsenäiseen lukemiseen vähenee. Sujuvalla lukijalla luetunymmärtäminen on helpompaa, jolloin myös kiinnostus ja motivaatio lukemiseen syntyy ja säilyy helpommin, mikä puolestaan johtaa itsenäisen lukemisen tilanteisiin (Takala 2006).

**Lukutaidon opettaminen kotona.** Silinskasin (2012) mukaan vanhempien tarjoama lukemisen ja kirjoittamisen opetus on aiemman tutkimuksen valossa merkittävin lapsen kielen kehitykseen yhteydessä oleva yksittäinen tekijä. Päiväkoti-ikäisten lasten vanhempien keskuudessa kuitenkin yhteinen lukeminen on suoraa lukemisen opetusta suositumpi kodin lukemisen muoto. Aiempien tutkimustulosten mukaan päiväkotikäisen lapsen lukemisen valmiuksilla, kuten kirjain-äännevastaavuudella ja kotona tapahtuvalla lukemisen opetuksella, on selkeä, myönteinen yhteys myöhempään lukutaitoon (mm. Evans et al., 2000; Stephenson, Parrila, Georgiou & Kirby 2008; Sénéchal & LeFevre, 2002; Torppa et al., 2009).

Silinskasin (2012) mukaan esiopetuksesta kouluun siirtymisen jälkeen tutkimustulokset kodin lukuympäristön yhteydestä lukutaitoon ovat kuitenkin riskitriitaisempia. Sénéchalin ja muiden tutkimukset osoittivat ensimmäisen luokan



oppilaiden kirjoitustaidon ja kotona tapahtuvan opettamisen olevan yhteydessä toisiinsa. Sénéchal ja LeFevren (2002) mukaan nämä kodin lukuympäristössä tapahtuvat formaalit opetustilanteet ovat merkittävästi yhteydessä lapsen varhaisiin lukemisen valmiuksiin, erityisesti kirjoitetun kielen- ja kirjain-äännevas- taavuuden taitoihin sekä kirjaintuntemukseen. Tämä näkyi heidän tutkimukses- saan esiopetusikäisen kielen kehityksen tasossa ensimmäisen kouluvuoden ai- kana: ne lapset, jotka ennen koulun aloitusta olivat taitavampia lukutaidossa, oli- vat muita lapsia taitavampia lukijoita myös ensimmäisen kouluvuoden päätyt- tyä. Myös Kirbyn ja Hoganin (2007) tutkimustulos tukee tätä päätelmää: esiope- tusikäisten lasten lukemisen opettaminen oli merkittävästi enemmän yhteydessä ensimmäisen luokan lukemisen taitoihin kuin lastenkirjojen määrä kotona tai yh- teinen lukeminen. Torpan ja kumppaneiden (2006) tutkimustulokset tukevat myös tätä tulosta. Vanhempien tarjoama lukemisen ja kirjoittamisen opetus oli kodin lukuympäristön ainoa aktiviteetti, joka oli myönteisesti yhteydessä ykkös- luokkalaisen lapsen kirjaintuntemuksen kehitykseen.

## 4 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kodin lukuympäristön yhteyttä esiopetusikäisten lasten lukemisen valmiuksiin. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lukuympäristön tekijöiden, kuten kirjastokäyntien, lastenkirjojen määrän, yhdessä lukemisen ja itsenäisen lukemisen, yhteyttä lukemisen valmiuksiin esiopetusvuoden alussa. Lukemisen valmiuksista tarkastelimme erityisesti alkuäänten tunnistamisen taitoa, kirjaintuntemusta ja lukemisen sujuvuutta. Tarkastelimme myös kodin lukuympäristön ja esiopetusvuoden aikana tapahtuneen lukemisen valmiuksien kehittymisen välistä yhteyttä. Lisäksi tutkimme lapsen oman kiinnostuksen yhteyttä lukemisen valmiuksien tasoon esiopetusvuoden alussa.

Tämän tutkimuksen tarkempia tutkimuskysymyksiä ovat:

1. Missä määrin kodin lukuympäristö on yhteydessä esiopetusikäisen lapsen lukemisen valmiuksiin esiopetusvuoden alussa?
2. Missä määrin kodin lukuympäristö on yhteydessä esiopetusvuoden aikana tapahtuneeseen lukemisen valmiuksien kehitykseen?
3. Missä määrin lapsen oma kiinnostus on yhteydessä lukemisen valmiuksiin esiopetusvuoden alussa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkittavat ja aineiston keruu

Tämä tutkimus on osa Teacher Stress Study (TESS) - tutkimushanketta, jonka aineisto kerättiin keskisuomalaisissa esiopetusryhmissä lukuvuonna 2016–2017. Tutkimukseen osallistui 54 esiopettajaa ja 536 lasta sekä 362 lapsen huoltajaa Jyväskylän, Muuramen, Laukaan, Uuraisten ja Toivakan kunnista. TESS-tutkimus on osa kansainvälistä ”Understanding high quality teacher-child interactions” yhteishanketta. Yhteishankkeessa on kerätty samansisältöinen aineisto Suomen lisäksi Arabiemiraateista ja Kosovosta. Tutkimushankkeen tavoitteena on saada tietoa muun muassa esiopettajien kuormittuneisuuden yhteyksistä lapsen kouluvalmiuksia ennakoiviin tekijöihin. TESS-tutkimus jatkuu Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimuksena alkuopetuksen luokilla lukuvuonna 2017–2018.

Tämä tutkimus hyödyntää TESS-tutkimuksen aineistosta lasten lukemisen valmiuksia mittaavia testejä sekä osaa huoltajille lähetetystä kyselystä. Lapsia, joiden huoltaja antoi lapselle luvan osallistua tutkimukseen, testattiin syksyllä 2016 sekä uudelleen keväällä 2017. Lasten testit suoritettiin yksilötesteinä esiopetuspäivän aikana. Testeillä pyrittiin selvittämään lapsen alkuäänten tunnistamisen taitoa, kirjaintuntemusta ja lukemisen sujuvuutta. Suostumuksen anataineille huoltajille lähetettiin täytettäväksi kyselylomake keväällä 2017. Kyselylomake lähetettiin postitse ja se oli tyypillisesti osoitettu yhdelle huoltajalle täytettäväksi. Jos huoltajat olivat ilmoittaneet kahden huoltajan tiedot, lomake lähetettiin molemmille huoltajille. Kyselyn osio, jota tässä tutkimuksessa hyödynnetään, sisälsi väittämiä lapsen lukutottumuksista ja lukemaan kannustavista virikkeistä kotiympäristössä.

Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään äitien vastauksia kodin luku-ympäristöstä, sillä äitien ( $n = 318$ ) vastausten määrä oli suurempi kuin isien ( $n = 44$ ). Tämä tutkimus hyödyntää ainoastaan niiden lasten testituloksia, joiden äidit olivat vastanneet kyselylomakkeeseen, ja jotka osallistuivat yksilötestauksiin

sekä syksyllä että keväällä. Lopulliseksi tutkimusjoukoksi valikoitui 308 esiopetusikäistä lasta, joista poikia oli 151 ja tyttöjä 157.

## 5.2 Mittarit

### 5.2.1 Kodin lukuympäristö

Tässä tutkimuksessa kodin lukuympäristön on määritelty Silinskasin (2012) jaottelun pohjalta seuraaviin osa-alueisiin: itsenäinen lukeminen, yhteinen lukeminen, kirjojen määrä kotona sekä kirjastokäyntien määrä. Silinskasin määritelmästä jätettiin pois lukemisen opettaminen kotona, sillä tutkimuksen aineisto ei tarjonnut mahdollisuuksia sen tarkasteluun. Lisäksi lukuympäristön tekijöihin lisäsimme teknologian käytön määrän, sillä sitä ei vielä esiinny vanhemmissa kodin lukuympäristön määritelmässä. Teknologian käyttö on kuitenkin olennainen osa nykypäivän lukuympäristöä. Tutkimusaineistosta valitsimme tämän tutkimuksen tarpeisiin parhaiten soveltuvat kodin lukuympäristöä kartoittavat kysymykset, joita olivat: lapsen itsenäinen lehden tai kirjan selailu, lapsi tuo kirjan vanhemmalle luettavaksi, vanhempi ja lapsi katselevat yhdessä kirjan kuvia, lapselle luetaan kirjaan päivä- tai yöunille mentäessä, isä tai äiti lukee kirjaa lapsen kanssa, lapsi lukee kirjan tarinaa toiselle tai itselleen, lapsi käy kirjastossa yhdessä vanhemman kanssa sekä lastenkirjojen määrä kotona. Lisäksi tarkastelimme lapsen tietokoneen/ipadin/puhelimen käytön sekä television katselun yhteyttä lukivalmiuksiin.

Näitä kodin lukuympäristöä kartoittavia kysymyksiä tarkasteltiin ensin faktorianalyysin avulla. Koska havaintoja oli yli 100, faktorilataukset estimoitiin suurimman uskottavuuden menetelmällä (Maximum likelihood) käyttäen vinokulmaista direct oblimin- rotaatiota, joka antaa faktoreiden korreloida keskenään. Nummenmaan (2009) mukaan faktorianalyysi pyrkii selvittämään millä muuttujilla on samankaltaista vaihtelua ja mitkä muuttujat puolestaan ovat toisistaan riippumattomia. Nämä toisistaan riippumattomat, mutta samankaltaista vaihtelua sisältävät muuttujat yhdistetään faktoreiksi. Faktorianalyysi tuotti

kolme faktoria, joiden ominaisarvo oli yli 1. Muuttujien lataukset näille faktorille olivat selkeät. Faktorianalyysin perusteella muodostettiin seuraavaksi keskiarvoistettuja summamuuttujia. Summamuuttujien sisäistä luotettavuutta arvioidtiin laskemalla Cronbachin alfa, joka arvioi kuinka hyvin yksittäiset osiot mitaavat samaa asiaa yhdessä (Nummenmaa 2009).

Kirjastokäyntien määrä ja lastenkirjojen määrä kotona olivat muista muuttujista erillisiä, koska niissä oli erilainen vastausasteikko. Näin ollen niitä tarkastellaan tutkimuksessa itsenäisinä muuttujina. Seuraavaksi esittelemme muodostetut summamuuttujat. Kaikkien muodostettujen summamuuttujien Cronbachin alfat löytyvät taulukosta 1.

**Itsenäinen lukeminen.** Itsenäisen lukemisen faktorille latautui kaksi osiota: "Miten usein lapsi selailee kirjaa tai lehteä itsekseen?" ja "Miten usein lapsi "lukee" kirjan tarinaa itselle tai toiselle (vanhempi, sisarus tai nukke)". Vastausasteikko oli 5-portainen Likert-asteikko (1 = Ei lainkaan tai harvoin, 5 = Useita kertoja päivässä). Näistä kahdesta kysymyksestä muodostettiin itsenäisen lukemisen keskiarvoistettu summamuuttuja.

**Yhteinen lukeminen.** Yhteisen lukemisen faktorin muodostavat seuraavat osiot: "Miten usein lapsi tuo kirjan/ lehden ja pyytää aikuista lukemaan sitä", "Miten usein kirjan kuvia katsellaan lapsen kanssa", "Miten usein lapselle luetaan kirjaa päivä- tai yöunille mentäessä", "Miten usein äiti lukee kirjaa/lehteä lapsen kanssa" ja "Miten usein isä lukee kirjaa/lehteä lapsen kanssa". Vastausasteikko oli 5-portainen Likert-asteikko (1 = Ei lainkaan tai harvoin, 5 = Useita kertoja päivässä). Näistä viidestä muuttujasta muodostettiin keskiarvoistettu yhteisen lukemisen summamuuttuja.

**Teknologian käyttö.** Teknologian käytön faktori muodostui kahdesta osiosta: "Kuinka usein lapsi katsoo televisiota?" ja "Kuinka usein lapsi käyttää kännykää, tietokonetta tai iPadia?". Vastausasteikko oli 5-portainen Likert-asteikko (1 = Ei lainkaan tai harvoin, 5 = Useita kertoja päivässä). Näistä kahdesta osiosta muodostettiin keskiarvoistettu summamuuttuja.

**Kirjastokäyntien määrä.** Vanhemmilta kysyttiin kyselylomakkeessa ”Kuinka usein lapsi käy kirjastossa yhdessä jonkun kanssa?”. Vastausasteikko oli 5-portainen Likert-asteikko (1 = Ei lainkaan, 5 = Useita kertoja viikossa). Kirjastokäyntien määrää tarkasteltiin jatkoanalyysissä yksittäisenä muuttujana.

**Lastenkirjojen määrä kotona.** Vanhempia pyydettiin arvioimaan kotiympäristössä olevien lastenkirjojen määrä 5-portaisella Likert-asteikolla. (1 = Alle 5 kirjaa, 5 = Yli 100 kirjaa). Lastenkirjojen määrää kotona tarkasteltiin jatkoanalyysissä yksittäisenä muuttujana.

### 5.2.2 Lukutaitoa ennakoivat valmiudet

Lasten lukutaidon valmiuksia arvioitiin esiopetusvuonna sekä syksyllä että keväällä tehtyjen testien perusteella. Testit toteutettiin yksilötesteinä koulutettujen tutkimusavustajien toimesta. Tehtävät olivat strukturoituja ja jokaiselle lapselle annettiin samanlaiset ohjeet.

**Alkuäänten tunnistaminen.** Alkuäänten tunnistamista mitattiin ARMI: luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaaliin kuuluvalla testillä (ARMI; Lerikkanen, Poikkeus & Ketonen 2006). Testissä lapsen tuli yhdistää hänelle sanottu alkuääni sitä vastaavaan sanaan. Lapselle näytettiin neljä kuvaa, jotka testaaaja nimesi. Tämän jälkeen testaaaja sanoi äänten ja pyysi lasta kertomaan tai osoittamaan, minkä sanan alussa kyseinen äänne kuului. Lapselle annettiin seuraavanlainen ohjeistus: *Jokaisella kirjaimella on oma ääni, jota kutsutaan äänneeksi. Tässä on omena, sukka, reppu ja lintu. Yhden sanan alussa kuuluu /o/. Kuuntele tarkasti minkä sanan alussa /o/ kuuluu: omena, sukka, reppu, lintu?* Testi sisälsi yhden esimerkki-tehtävän ja kymmenen varsinaista tehtäväosiota. Jokaisesta oikein menneestä tehtävästä sai yhden pisteen. Testin maksimipistemäärä oli 10.

**Kirjaintuntemus.** Kirjaintuntemusta mitattiin ARMI: luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaaliin kuuluvalla kirjainten nimeämisen testillä (ARMI; Lerikkanen, Poikkeus & Ketonen 2006). Testissä lasten tuli nimetä 29 kirjainta. Kirjaimet oli

aseteltu kolmelle eri riville, ja rivit käytiin läpi yksi kerrallaan. Kirjaimet eivät olleet aakkosjärjestyksessä. Lapselle annettiin seuraavan lainen ohjeistus: *Näytän sinulle kirjaimia. Sinun ei tarvitse niitä vielä osata. Haluaisin kuitenkin tietää, mitä kirjaimia jo tunnet. Näytän sinulle ensin yhden rivin kirjaimia. Sano kaikki kirjaimet järjestyksessä. Jos et tunne kirjainta, voit sanoa en tiedä.* Jokaisesta oikein nimetystä kirjaimesta lapsi sai yhden pisteen. Testin maksimipistemäärä oli 29 pistettä.

**Lukemisen sujuvuus.** Lapsen lukemisen sujuvuutta testattiin LUKILASSEN Lukulistan lukemisen -testillä (Häyrynen, Serenius-Sirve & Korkman 1999). Lapsen tuli lukea sanalista, joka sisälsi 90 sanaa. Aikaa sanalistan lukemiseen oli jokaisella lapsella 45 sekuntia. Lasta ohjeistettiin seuraavan laisesti: *Lue nämä sanat ääneen. Lue niin monta sanaa kuin ehdit, niin nopeasti ja tarkasti kuin osaat, siihen asti, että annan luvan lopettaa. Aloita tästä (näytetään listalta) ja lue tämä lista alas asti (näytetään listaa). Lue sitten seuraava lista - ja seuraava. Jos et osaa lukea jotakin sanaa, hyppää sen yli ja yritä seuraavaa. Jos teet virheen, korjaa se. Voit seurata sormella sanoja, jos haluat. Aloita kun sanon NYT ja lopeta, kun sanon SEIS. Oletko valmis? Aloita NYT.* Lasta sai kehottaa yrittämään seuraavaa sanaa, jos hän jäi pitkäksi aikaa miettimään. Kaikki luetut sanat (myös virheellisesti luetut ja yli hypätyt) laskettiin yhteen. Virhepisteet, yli hypätyt sanat sekä oikein luettujen sanojen määrät eroteltiin vielä toisistaan. Testin maksimipistemäärä (oikein luetut sanat) oli 90 pistettä.

### 5.2.3 Lapsen kiinnostus lukemista ja kirjaimia kohtaan

Lapsen kiinnostusta lukemista ja kirjaimia kohtaan arvioitiin yksilötestitilanteessa haastatteleamalla lasta käyttäen Task Value Scale for Children -mittaria (TVS-C; Aunola & Nurmi, 1999; Aunola et al., 2006; Nurmi & Aunola, 2005). Haastattelukysymyksiä oli yhteensä 6 (Esimerkiksi: Miten mielelläsi teet eskarissa kirjaimiin liittyviä tehtäviä? ja Entä miten mielelläsi teet kotona kirjaimiin liittyviä tehtäviä?). Lapselle näytettiin ärsykesivua, jossa oli erilaisten hymynäamojen kuvia.

Lasta ohjeistettiin seuraavasti: *Eskarissa opetellaan lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan. Kysyn sinulta kohta, kuinka paljon pidät erilaisista tehtävistä. Näytä aina sitä naamaa, kuinka kivoja tehtävät sinusta ovat ja kuinka mielelläsi niitä teet. Naamat*

*ovat järjestyksessä niin, että mitä iloisempi naama, sitä kivempaa on tehdä tehtäviä. Esimerkiksi jos minulta kysyttäisiin, miten paljon tykkään käärmeistä, minä valitsisin tämän naaman (näytä surullisinta), koska inhoan niitä ihan hirveästi. Jos minulta kysyttäisiin, miten paljon tykkään jäätelöstä, valitsisin tämän (näytä iloisinta), koska tykkään siitä kovasti. Jos taas kysyttäisiin vaikkapa miten paljon tykkään sipulista, valitsisin tämän (näytä keskimmäistä), koska en inhoa sitä, mutta en tykkää siitä kovin paljon. Aloitetaan.*

Testaajan painotti haastattelussa eroa sanojen *eskarissa* ja *kotona* välillä. Testaaja kirjasi lapsen vastaukset ylös naamoja vastaavaan viisiportaiseen Likert-asteikkoon (1 = oikein tylsää/en tee mielelläni, 5 = oikein kivaa/teen oikein mielelläni). Kolmesta lukemiseen ja kirjaimiin liittyviin tehtäviin kohdistuvan kiinnostuksen kysymyksistä muodostettiin keskiarvoistettu summamuuttuja.

### 5.3 Aineiston analyysi ja luotettavuus

Tutkimusaineiston analyysit toteutettiin käyttäen IBM SPSS-ohjelmaa, joka on kehitelty kvantitatiivisen aineiston käsittelyyn (Metsämuuronen 2009). Analyysi aloitettiin keskinäisellä korrelaatioanalyysillä (Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin). Kodin lukuympäristön yhteyttä lukemisen valmiuksiin tutkittiin yleisen lineaarisen mallin (General Linear Model, GLM) avulla. Selitettävän muuttujajoukon muodostivat lukemisen sujuvuuden, kirjaintuntemuksen ja alkuaanteen tunnistamisen summamuuttujat. Selitettäviksi muuttujiksi asetettiin itsenäinen lukeminen, yhteinen lukeminen, kirjastokäyntien määrä, lastenkirjojen määrä kotona sekä teknologian käyttö.

Lineaarisen regressioanalyysin avulla selvitettiin lukemisen valmiuksien muutoksen ja kodin lukuympäristön välistä yhteyttä. Käytössä oli regressioanalyysin askeltava (Stepwise) menettely, jossa yhdistetään lisäävä ja poistava valinta (Metsämuuronen 2009). Analyysissa testataan mallia lisäämällä selittäviä muuttujia yksitellen ja poistamalla ei-merkitseviä muuttujia mallista. Lopulta malliin jäävät jäljelle vain tilastollisesti merkitsevät muuttujat. Selitettäviksi muuttujiksi asetettiin esiopetusvuoden keväällä testatut lukutaidon osa-alueet.



Selittävinä muuttujina mallissa olivat lukemisen valmiuksien lähtötaso esiopetusvuoden syksyllä, itsenäinen lukeminen ja yhteinen lukeminen sekä kontrollimuuttujiksi valitut lapsen sukupuoli sekä huoltajien koulutustausta.

Regressioanalyysin avulla selvitettiin myös lapsen oman kiinnostuksen yhteyttä lukemisen valmiuksiin esiopetusvuoden syksyllä. Selitettävänä muuttujina olivat esiopetusvuoden syksyllä 2016 arvioidut lukemisen valmiuksien osa-alueet: lukemisen sujuvuus, kirjaintuntemus ja alkuäänteen tunnistaminen. Selittävinä tekijöinä olivat samaisena syksynä arvioitu lapsen oma kiinnostus, lapsen sukupuoli sekä vanhemman koulutusaste. Kaikille selitettäville muuttujille tehtiin erilliset regressioanalyysit askeltavalla menetelmällä. Regressioanalyysin ensimmäisillä askeleilla lisättiin kontrollimuuttujat sukupuoli ja vanhemman koulutusaste, jonka jälkeen analyysiin lisättiin lapsen oma kiinnostus.

Analyysissä ei voitu hyödyntää jokaisen lapsen tuloksia, sillä lasten tuloksissa oli puuttuvia tietoja. Esimerkiksi oli joitakin lapsia, jotka osallistuivat syksyllä, mutta eivät enää keväällä tai joitakin lapsia, jotka tulivat mukaan vasta keväällä. Valitsimme kodin lukuympäristön analyysiin äitien vastaukset, sillä äitien vastauksia oli huomattavasti isien vastauksia enemmän. Nämä valinnat tekevät tutkimuksen otoksesta ei-satunnaisen, mikä ei ole yhtä luotettavaa, kuin satunnaisesti valikoitunut otanta (Metsämuuronen 2009).

## 6 TULOKSET

Tulososassa tarkastellaan ensin kodin lukuympäristön ja syksyllä mitattujen lukemisen valmiuksien välistä yhteyttä. Toisena tarkastelun kohteena on kodin lukuympäristön ja esiopetusvuoden aikana tapahtuneen lukivalmiuksien kehityksen välinen yhteys. Lisäksi tarkastelemme lapsen oman kiinnostuksen yhteyttä lukemisen valmiuksiin esiopetusvuoden syksyllä.

### 6.1 Kodin lukuympäristö ja esiopetusikäisen lapsen lukemisen valmiudet

Tutkimuksen ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin yleisen lineaarisen mallin avulla, missä määrin kodin lukuympäristö oli yhteydessä lapsen lukemisen valmiuksiin esiopetusvuoden syksyllä. Kaikkien tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskinäiset korrelaatiot sekä keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Kodin lukuympäristön ja lukemisen valmiuksien väliset korrelaatiot sekä näiden tekijöiden kuvailevat tiedot.

	Itsenäinen lukeminen	Yhteinen lukeminen	Kirjastokäyntien määrä	Kirjojen määrä kotona	Teknologian käyttö	Lukemisen sujuvuus /syksy	Kirjaintuntemus /syksy	Alkuäänteen tunnistaminen /syksy
Itsenäinen lukeminen	1.00							
Yhteinen lukeminen	.46***	1.00						
Kirjastokäyntien määrä	.19**	.16**	1.00					
Kirjojen määrä kotona	.20***	.26***	.08	1.00				
Teknologian käyttö	-.07	.26	.09	-.08	1.00			
Lukemisen sujuvuus/syksy	.41***	.07	.11	.24***	-.01	1.00		
Kirjaintuntemus /syksy	.28***	.10	.07	.10	-.00	.47***	1.00	
Alkuäänteen tunnistaminen /syksy	.24***	.12*	.05	.10	-.05	.37***	.65***	1.00
n	308	308	307	308	308	519	518	518
Ka	2.67	2.72	2.54	3.87	3.30	4.39	19.32	8.16
Kh	.82	1.07	3.00	4.00	.79	0.00	22.00	9.00
Cronbachin alpha	.75	.84			.26	.77	.96	.78

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ ; Ka = keskiarvo, Kh = keskihajonta

Itsenäinen lukeminen oli myönteisesti yhteydessä kaikkien lukemisen valmiuksien osa-alueiden kanssa. Yhteinen lukeminen puolestaan korreloi tilastollisesti merkitsevästi ( $r = .12$ ) ainoastaan alkuäänten tunnistamisen kanssa. Kirjastokäyntien määrällä, lastenkirjojen määrällä kotona sekä teknologian käytöllä ei ollut tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä esiopetusvuoden syksyllä mitattujen lukemisen valmiuksien kanssa. Poikkeuksen tähän teki lastenkirjojen määrän ja sanojen lukemisen keskinäinen korrelaatio ( $r = .24$ ), joka oli tilastollisesti merkitsevä.

Kirjastokäyntien määrän ja lastenkirjojen määrän keskiarvot ja -hajonnat perustuvat alun perin 5-portaisella Likert -asteikolla arvioituihin muuttujiin (esim. lastenkirjojen määrä: 1 = Ei lainkaan, 5 = Useita kertoja viikossa/ 1 = Alle 5 kirjaa, 5 = yli 100 kirjaa) ja luvut eivät suoraan kerro, kuinka monta kertaa kirjastossa käydään tai kuinka monta kirjaa kotona on. Taulukossa 1 esitetyn keskiarvon 3.8 perusteella voidaan arvioida, että keskimääräinen kirjojen määrä kotona oli n. 50-100 kirjaa. Kirjastossa perheet kävivät keskimäärin satunnaisesti tai kerran, pari kuussa.

Yleisestä lineaarisesta mallista jätettiin yksitellen pois ei-tilastollisesti merkitsevät selittäjät. Kirjastokäyntien määrä, lastenkirjojen määrä kotona ja teknologian käyttö eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lukivalmiuksiin, ja lopulliseen malliin jäivät selittäjistä jäljelle ainoastaan itsenäinen ja yhteinen lukeminen.

TAULUKKO 2. Itsenäisen ja yhteisen lukemisen yhteys lukemisen valmiuksien osa-alueisiin.

	B	<i>p</i>	$\eta_p$	$\Delta r^2$
<i>Lukemisen sujuvuus</i>				.18
Itsenäinen lukeminen	4.61	.00***	.18	
Yhteinen lukeminen	-1.91	.01*	.02	
<i>Kirjaintuntemus</i>				.08
Itsenäinen lukeminen	2.32	.00***	.07	
Yhteinen lukeminen	-.40	.54	.00	
<i>Alkuäänteen tunnistaminen</i>				.06
Itsenäinen lukeminen	.46	.00***	.04	
Yhteinen lukeminen	.06	.74	.00	

\*\*\**p* < .001, \*\**p* < .01, \**p* < .05

B = standardoimaton beta,  $\eta_p$  = Partial Eta,  $\Delta r^2$  = selitysasteen muutos

**Itsenäinen lukeminen.** Itsenäisellä lukemisella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys syksyn lukemisen valmiuksiin ( $F(3, 287) = 21.476, p. < 0.00, \eta_p = 0.183$ ). Yksittäisiä selittäviä tekijöitä tarkasteltaessa havaittiin, että itsenäinen lukeminen oli myönteisesti yhteydessä kaikkiin lukemisen valmiuksien osa-alueisiin. Itsenäisen lukemisen yhteys lukemisen valmiuksiin oli myönteinen. Mitä useammin lapsi luki itsenäisesti, sitä sujuvammin hän luki, sitä parempi kirjaintuntemus hänellä oli ja sitä paremmin hän tunnisti alkuäänteitä.

**Yhteinen lukeminen.** Myös yhteinen lukeminen oli merkitsevästi yhteydessä syksyn lukemisen valmiuksiin ( $F(3, 287) = 2.641, p. < 0.50, \eta_p = 0.03$ ). Taulukosta 2 käy ilmi, että yhteinen lukeminen oli negatiivisesti yhteydessä sujuvaan lukutaitoon eli kun yhteistä lukemista oli paljon, oli lapsen sanojen lukemisen taito heikompaa. Toisin sanoen, jos lapsen sanojen lukemisen taito on heikompaa, esiintyy yhteistä lukemista todennäköisesti itsenäistä lukemista enemmän. Muihin lukutaidon osa-alueisiin yhteisellä lukemisella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä.

Yhteenvetona tuloksista voidaan todeta, että kodin lukuympäristön tekijöistä itsenäinen lukeminen oli vahvimmin syksyn lukemisen valmiuksia selittävä tekijä. Yhteinen lukeminen selitti lukemisen valmiuksia heikommin, ja kirjastokäynnit, lastenkirjojen määrä kotona ja teknologian käyttö olleet ollenkaan merkitseviä selittäjiä. Selitettävistä muuttujista kodin lukuympäristön tekijät yhdessä selittivät eniten lukemisen sujuvuuden osa-aluetta.

## 6.2 Kodin lukuympäristön ja lukivalmiuksien esiopetusvuoden aikaisen kehityksen välinen yhteys

Tutkimuksen toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin regressioanalyysin avulla, missä määrin lukuympäristö on yhteydessä lukivalmiuksien kehitykseen esiopetusvuoden aikana. Askeltavalla menetelmällä tehdyn regressioanalyysin tulokset koskien lukuympäristön tuen, lähtötason, sukupuolen ja vanhemman koulutusasteen yhteyttä lukemisen valmiuksien kehitykseen esitetään taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Kodin lukuympäristön, lukemisen valmiuksien lähtötason, lapsen sukupuolen ja vanhemman koulutusasteen yhteys lukemisen valmiuksiin.

Selittävät muuttujat	Lukemisen sujuvuus			Kirjaintuntemus			Alkuäänteen tunnistaminen		
	$\beta$	$p$	$\Delta r^2$	$\beta$	$p$	$\Delta r^2$	$\beta$	$p$	$\Delta r^2$
Lähtötaso: lukemisen valmiudet syksyllä	.79	.00***	.72	.80	.00***	.63	.54	.00***	.31
Lapsen sukupuoli	.05	.80		.10	.22		.10	.05*	.01
Vanhemman koulutusaste	.04	.26		.04	.23		.04	.43	
Itsenäinen lukeminen	.14	.00**	.02	.08	.34		.08	.10	
Yhteinen lukeminen	.03	.65		.00	.37		.00	.99	

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

$\beta$  = standardoitu regressiokerroin,  $\Delta r^2$  = selitysasteen muutos

Kaikissa analyyseissä lapsen lukivalmiuksien syksyllä mitattu lähtötaso selitti tilastollisesti merkitsevästi myöhempiä lukemisen valmiuksia: mitä paremmat lapsen lukemisen valmiudet olivat esiopetusvuoden alussa, sitä paremmat ne olivat myös esiopetusvuoden lopulla. Lukivalmiuksissa oli siis havaittavissa vahvaa pysyvyyttä esiopetusvuoden aikana. Kodin lukuympäristön muuttujista ainoastaan itsenäinen lukeminen ennusti lapsen lukemisen sujuvuuden kehitystä merkittävästi: mitä enemmän lapsi luki itsenäisesti esiopetusvuoden syksyllä, sitä enemmän lapsen sanojen lukemisen taidot kehittyivät esiopetusvuoden aikana. Sen sijaan yhteisellä lukemisella ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä yhdenkään lukutaidon valmiuksien osa-alueen kehitykseen, kun otettiin huomioon lähtötaso ja muut kontrolloidut tekijät.

Kontrollimuuttujista (sukupuoli ja vanhemman koulutustausta) sukupuoli oli yhteydessä lapsen alkuäänteen tunnistamisen taidon kehitykseen. Tyttöillä alkuäänteen tunnistaminen kehittyi esiopetusvuoden syksystä kevääseen poikia enemmän. Vanhemman koulutustasolla ei sen sijaan ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä yhdenkään lukutaidon osa-alueen kehitykseen.

### **6.3 Lapsen oman kiinnostuksen yhteys lukemisen valmiuksiin esiopetusvuoden alussa**

Kolmantena tutkimusongelmana selvitettiin, missä määrin lapsen oma kiinnostus lukemista ja kirjaimia kohtaan esiopetusvuoden syksyllä oli yhteydessä samana ajankohtana arvioituihin lukemisen valmiuksiin. Analyysi toteutettiin askeltavaa regressioanalyysia käyttäen. Analyysien tulokset koskien kiinnostuksen, sukupuolen ja vanhemman koulutustaustan yhteyttä lukemisen valmiuksiin on esitetty taulukossa 4.



TAULUKKO 4. Kiinnostuksen, vanhemman koulutustaustan ja oppilaan sukupuolen yhteys lukemisen valmiuksiin.

Selittävät muuttajat	Lukemisen sujuvuus			Kirjaintuntemus			Alkuäänteen tunnistaminen		
	$\beta$	$p$	$\Delta r^2$	$\beta$	$p$	$\Delta r^2$	$\beta$	$p$	$\Delta r^2$
Oppilaan sukupuoli <sup>1</sup>	-.01	.92		.05	.49		.06	.32	
Vanhemman koulutustausta	.12	.04*	.01	.07	.22		.07	.24	
Kiinnostus	.09	.12		.24	.00***	.06	.14	.02*	.02

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , <sup>1</sup> sukupuoli 1 = tyttö, 2 = poika

$\beta$  = standardoitu regressiokerroin,  $\Delta r^2$  = selitysasteen muutos

**Lapsen oman kiinnostuksen yhteys lukemisen valmiuksiin.** Taulukko 4 osoittaa, että lapsen kiinnostuksella lukemista ja kirjaimia kohtaan oli tilastollisesti merkitsevä yhteys kirjaintuntemukseen ja alkuäänteen tunnistamiseen. Mitä kiinnostuneempi lapsi oli lukemiseen ja kirjaimiin liittyvistä tehtävistä, sitä korkeampi oli lapsen kirjaintuntemuksen ja alkuäänteen tunnistamisen lähtötaso esiopetusvuoden alussa.

**Lapsen sukupuolen ja vanhemman koulutustaustan yhteys lukemisen valmiuksiin.** Kiinnostuksen lisäksi selvitimme mahdollista lapsen sukupuolen sekä vanhemman koulutustaustan välistä yhteyttä lukivalmiuksiin. Lapsen sukupuoli ei ollut merkitsevästi yhteydessä yhteenkään lukemisen valmiuksien osa-alueeseen. Vanhemman koulutustausta puolestaan oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lukemisen sujuvuuden osa-alueeseen, mutta ei muihin lukemisen valmiuksiin. Mitä korkeampi ammatillinen koulutustausta huoltajalla oli, sitä korkeampi oli lapsen lukemisen sujuvuuden lähtötaso esiopetusvuoden syksyllä.

## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia kodin lukuympäristön yhteyttä esiopetusikäisen lapsen lukemisen valmiuksiin. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös kodin lukuympäristön ja esiopetusvuoden aikana tapahtuvan lukemisen valmiuksien kehityksen välistä yhteyttä. Lisäksi tutkimus selvitti lapsen oman lukemiseen ja kirjaimiin kohdistuvan kiinnostuksen yhteyttä lukemisen valmiuksiin esiopetusvuoden alussa. Tutkimuksessa pyrittiin huomioimaan mahdollisten kontrollimuuttujien (sukupuoli, vanhemman koulutustausta) vaikutus tutkituissa yhteyksissä. Kodin lukuympäristöstä muodostettiin seuraavat summamuuttujat: itsenäinen lukeminen, yhteinen lukeminen ja teknologian käyttö. Yksittäisinä kysymyksinä mukana tutkimuksessa olivat myös kirjastokäyntien määrä ja lastenkirjojen määrä kotona. Näiden muuttujien yhteyttä tarkasteltiin lukemisen valmiuksiin, joita olivat lukemisen sujuvuus, alkuäänteen tunnistaminen ja kirjaintuntemus. Tulokset osoittivat, että itsenäinen lukeminen osoittautui eniten lukemisen valmiuksiin yhteydessä olevaksi tekijäksi kodin lukuympäristön muodoista. Kodin lukuympäristön muuttujat olivat vahvimmin yhteydessä lukemisen sujuvuuden osa-alueeseen. Itsenäinen lukeminen oli myös yhteydessä lukemisen valmiuksien kehitykseen esiopetusvuoden aikana. Mitä kiinnostuneempi lapsi oli lukemiseen ja kirjaimiin liittyvistä tehtävistä, sitä korkeampi oli lapsen kirjaintuntemuksen ja alkuäänteen tunnistamisen lähtötaso esiopetusvuoden alussa. Tässä luvussa tarkastellaan tuloksia tarkemmin, arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sekä pohditaan jatkotutkimusmahdollisuuksia.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

**Kodin lukuympäristö ja esiopetusikäisen lapsen lukemisen valmiudet.** Tässä tutkimuksessa kodin lukuympäristön eri osa-alueiksi muodostuivat itsenäinen lukeminen, yhteinen lukeminen, teknologian käyttö, kirjastokäyntien määrä sekä lastenkirjojen määrä kotona. Tutkimuksen tulokset osoittivat ensinnäkin, että

näistä kodin lukuympäristön osa-alueista itsenäinen lukeminen ja yhteinen lukeminen olivat voimakkaimmin yhteydessä lapsen lukemisen valmiuksiin esiopetusvuoden alussa. Itsenäinen lukeminen oli myönteisesti yhteydessä lukemisen valmiuksiin, kun niitä kaikkia tarkasteltiin yhdessä, sekä toisistaan erillisinä osa-alueina. Tulokset viittasivat siihen, että lapset, joiden lukemisen valmiudet ovat kehittyneet jo esiopetukseen tullessa, viettivät aikaa itsenäisesti lukien tai kirjaa/lehteä selailen. Lapsen voidaan nähdä siirtyvän yhteisestä lukemisesta itsenäiseen lukemiseen, kun hänen lukemisen valmiutensa ovat riittävän kehittyneet. Toisaalta voidaan ajatella, että lapset jotka lukevat itsenäisesti, edistävät myös samanaikaisesti lukemisen valmiuksiaan, ja näin suoriutuivat tehtävistä paremmin. Näin ollen hyvä lukutaito heijastuu siis itsenäisen lukemisen määrään. Tämä tulos on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, sillä on tutkittu että paremmat lukijat lukevat heikompia lukijoita enemmän, vaikka juuri heikommat lukijat tarvitsisivat säännöllistä harjoittelua (mm. Morgan & Fuchs; Lepola, Vauras & Mäki 2000; Juel 1988). Näiden tutkimustulosten pohjalta voidaan pohtia, tulisiko vanhempien aktiivisemmin tiedostaa itsenäiseen lukemiseen ohjaavia tekijöitä, ja ohjata lasta itsenäiseen kirjojen selailuun jo ennen koulun alkua.

Kodin lukuympäristön tekijöistä yhteinen lukeminen oli yhteydessä lukemisen valmiuksiin, kun niitä tarkasteltiin yhteisenä kokonaisuutena, jossa yhdistyvät alkuäänten tunnistamisen, kirjaintuntemuksen ja sanojen lukemisen sujuvuus. Tarkemmin tarkasteltuna yhteisellä lukemisella ei kuitenkaan ollut yhteyttä alkuäänten tunnistamiseen tai kirjaintuntemukseen. Hieman yllättäen lukemisen sujuvuuden ja yhteisen lukemisen välillä ilmeni kielteinen yhteys. Toisin sanoen, lapset, joilla yhteistä lukemista vanhempien kanssa ilmeni paljon, suoriutuivat muita lapsia heikommin lukemisen sujuvuuden tehtävässä. Tämä havainto on kuitenkin ymmärrettävissä sen kautta, että lapset, joilla lukemisen valmiudet eivät ole kehittyneet, lukevat enemmän yhdessä jonkun kanssa kuin itsenäisesti, koska heillä ei vielä ole itsenäiseen lukemiseen tarvittavia valmiuksia. Havaitut tutkimustulokset heijastavat aiempaa tutkimustietoa. Sénéchal, Thomasin ja Monkerin (1995) tutkimuksen mukaan pelkkä kirjoille altistuminen ja yhteinen lukeminen eivät riittäneet kehittämään lapsen kirjaintuntemusta. Sen

sijaan eräät tutkijat (mm. Sénéchal, Thomas & Monker 1995) painottavat yhteisen lukemisen ohessa ja jälkeen tapahtuvaa toimintaa, esimerkiksi keskustelua luetusta tekstistä, sekä toiston merkitystä monipuolisen sanavaraston kehittäjänä.

Teknologian käytön ei sen sijaan havaittu olevan yhteydessä lukemisen valmiuksiin. Teknologian käytön ja lukemisen valmiuksien välisestä yhteydestä aiempaa tutkimusta on vain vähän, mikä saattaa johtua lasten teknologian käytön verrattain lyhyestä historiasta. Siitä huolimatta tutkimustulos on linjassa Scarboroughin ja Dobrichin (1994) aiempien tulosten kanssa, joiden mukaan esimerkiksi television katselu ei ennustanut lukutaitoa yhteistä lukemista vahvemmin.

Kirjastokäyntien määrä ja lastenkirjojen määrä kotona eivät olleet merkittävästi yhteydessä lukemisen valmiuksiin. Jo tutkimuksen varhaisessa vaiheessa kirjastokäyntien määrä, lastenkirjojen määrä ja teknologian käyttö osoittautuivat analyysiä heikentäviksi tai ei merkitseviksi tekijöiksi. Tämä tutkimustulos oli vastoin ennakko-oletuksia, joiden mukaan kirjastokäynnit ja kirjojen määrä tarjoaisivat virikkeitä, jotka kehittäisivät lukemisen valmiuksia. Poikkeuksellisesti lastenkirjojen määrä ja sanojen lukeminen osoittautuivat merkittävästi toisiinsa yhteydessä oleviksi. Tämä yhteys oli myönteinen eli lapset, jotka lukivat sanoja sujuvammin, tulivat kotiympäristöistä, joissa lastenkirjoja oli enemmän. Lastenkirjojen määrä kotona voi olla yhteydessä itsenäiseen lukemiseen: mitä enemmän kotiympäristössä on tarjolla virikkeitä (lastenkirjoja), sitä herkemmin lapsi lukee itsenäisesti ja hänen sanojen lukemisen taitonsa kehittyi. Nämä havainnot ovat linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa. Silinskasin ja kumppaneiden (2010) tutkimuksen mukaan hyvätasoisten lukijoiden kodeissa kirjojen määrä oli suurempi kuin heikkotasoisempien lukijoiden kodeissa. Kirjallisesti virikkeellinen ympäristö on siis myönteisesti yhteydessä lukemisen valmiuksien kehitykseen.

Uusimman PIRLS (2016) tutkimuksen mukaan, lapsen lukemisen valmiuksia eniten selittävät tekijät olivat lapsen kotiympäristö sekä vanhempien lukemiseen liittyvä toiminta ja asenteet sitä kohtaan. Aiemmassa tutkimuksessa kirjastokäyntien määrän ja lastenkirjojen määrän kotona on todettu heijastavan van-

hempien asenteita lukemista ja lukuharrastusta kohtaan (Lerikkanen 2006; Lundberg 2006). Ehkä kirjastokäyntien ja lastenkirjojen määrä onkin yhteydessä lapsen kiinnostumiseen kirjoista ja on sitä kautta tärkeässä roolissa lukuharrastuksen syntymisen kannalta.

**Kodin lukuympäristö ja lukemisen valmiuksien kehitys esiopetusvuonna.** Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että tarkasteltaessa esiopetusvuoden aikaista kehitystä, syksyn lähtötaso oli kaikilla lukemisen valmiuksien osa-alueilla yhteydessä kevään suoriutumiseen. Lukemisen valmiuden tasossa oli havaittavissa vahvaa pysyvyyttä esiopetusvuoden aikana, eli toisin sanottuna mitä kehittyneemmät lapsen lukemisen valmiudet olivat esiopetusvuoden alussa, sitä paremmat ne olivat myös esiopetusvuoden lopulla. Tämä tutkimustulos on linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Leppänen ja muut (2004) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia esiopetusvuoden lukutaidon valmiuksien kehityksestä. Heidän tutkimuksessaan parhaimmat valmiudet omanneet lapset säilyttivät asemansa ja kehittyivät eniten esiopetusvuoden aikana. Myös Sénéchal ja LeFevren (2002) tutkimustulos tukee tätä: mitä kehittyneemmät lapsen lukemisen valmiudet olivat esikouluvuoden alussa, sitä kehittyneemmät ne olivat myös ensimmäisen luokan alkaessa. Vasta ensimmäisen kouluvuoden aikana heikommat lukijat alkavat saada kiinni parhaita lukijoita (Aunola ym. 2002; Leppänen ym. 2004; Parrila ym. 2005). Lasten herkkyyys lukemisen valmiuksia kohtaan saattaa ajoittua juuri koulun alkamisen ajankohtaan, mikä saattaa selittää tasoeroja esiopetusvuonna. Toisaalta kouluun siirryttäessä lapsille myös tarjotaan paljon enemmän lukemisen valmiuksia kehittäviä harjoituksia. Tämä tulos ei siis välttämättä aiheuta huolta lukemisen valmiuksien välisistä eroista esiopetusvuoden aikana, jos ne alkavat tasaantua ensimmäisenä kouluvuonna.

Tutkimustuloksistamme ilmeni, että itsenäinen lukeminen oli vahvasti yhteydessä lapsen lukemisen sujuvuuden kehitykseen. Muihin lukemisen valmiuksien osa-alueisiin itsenäisellä lukemisella ei ollut yhteyttä. Tästä voidaan päätellä, että itsenäinen lukeminen tukee lukemisen sujuvuuden kehitystä. Yhteinen lukeminen puolestaan ei ollut yhteydessä yhdenkään lukemisen valmiuden osa-

alueen kehityksen kanssa. Tämä tulos saattaa johtua siitä, että lukemisen valmiuksien kehittyessä esiopetusvuoden edetessä, lapsi on saattanut siirtyä yhteisestä lukemisesta jo itsenäisen lukemisen vaiheeseen. Kirjallisuuden mukaan yhteisen lukemisen antama malli kirjoitetun tekstin käsittelystä auttaa herättämään lukuinnostusta ja motivaatiota omaa lukutaitoa kohtaan (Lundberg 2006). Kun lapset saavat myönteisiä kokemuksia omasta oppimisestaan, tässä tapauksessa lukivalmiuksien oppimisesta, alkavat he kiinnostua omatoimisemmin erilaisista teksteistä (Lepola & Poskiparta 2001). Tutkimuksen kontrollimuuttujista lapsen lukemisen valmiuksien kehitykseen oli yhteydessä ainoastaan lapsen sukupuoli. Tyttöillä alkuäänten tunnistamisen taito kehittyi esiopetusvuoden aikana poikia enemmän. Tuoreimpien tutkimusten (PIRLS 2016, PISA 2016) mukaan erot tyttöjen ja poikien lukutaidon välillä ovat kasvaneet entisestään. Tämä sukupuoliero on Suomessa suurempi, kuin muissa tutkimuksiin osallistuneissa maissa. Tyttöjen ja poikien välinen huomattava ero lukutaidossa ei ole hyvä lähtökohta koulutuksen tasa-arvoa tarkasteltaessa (Sulkunen, Välijärvi, Arffman, Luukkainen, Kupari, Nissinen, Puhakka & Reinikainen 2009). Sulkusen ja kumppaneiden mukaan nämä tutkimustulokset viestivät siitä, että poikien lukutaidon kehittämisen eteen ei ole tehty tarpeeksi työtä. Huolestuttavinta on, jos tämä sukupuolten välinen kuilu aloittaa kasvunsa jo esiopetuksessa.

**Lapsen oman kiinnostuksen yhteys lukemisen valmiuksiin.** Tutkimuksessa löydettiin yhteys lapsen lukemiseen ja kirjaimiin kohdistuvan kiinnostuksen ja testien arvioitujen lukemisen valmiuksien välillä. Kiinnostus oli myönteisesti yhteydessä esiopetusvuoden syksyn kirjaintuntemukseen ja alkuäänten tunnistamiseen. Tämän voidaan ajatella johtuvan kielestä kiinnostumisen ja kielellisen tietoisuuden heräämisen yhteydestä. Kielellisen tietoisuuden herätessä lapsi kiinnittää huomion sanojen merkityksestä niiden rakenteeseen. Kielellinen tietoisuus sisältää muun muassa äänteiden käsittelyn sekä kirjaintuntemuksen taitoja. Kielellisen tietoisuuden herääminen vaatii kiinnostusta kielellä leikitteilyyn (Lerikkanen 2006). Tutkimustulos on samansuuntainen aiempien tutkimusten kanssa, sillä aiemmassa kirjallisuudessa on havaittu yhteys lapsen oman kiinnostuksen ja lukemaan oppimisen välillä. Kiinnostus on osoittautunut olevan

myönteisesti yhteydessä eri lukutaidon osa-alueisiin (Lerkkanen 2006; Sciefele 1996; Renninger 1992). Lasten kiinnostuksen lukemista kohtaan on raportoitu myös ennustavan varhaisia kielen kehityksen taitoja (Frijters & ym. 2000). Lukemisesta kiinnostuminen ja motivoituminen ohjaavat lukemaan enemmän ja näin kehittävät lukemisen valmiuksia ja lukutaitoa (Morgan & Fuchs 2007). Voidaan myös pohtia kertooko itsenäisen ja oma-aloitteisen lukemisen määrä lapsen omasta kiinnostuksesta lukemista kohtaan. Itsenäisen lukemisen tilanne todennäköisesti vaatii lapselta omaa kiinnostusta ja motivaatiota. Tutkimustuloksissa havaittiin vahva yhteys itsenäisen lukemisen ja lukemisen valmiuksien välillä. Myös aiempien tutkimusten (mm. Morgan & Fuchs 2007; Wigfield & Guthrie 1997) mukaan kiinnostus on yhteydessä lukemaan oppimiseen sekä itsenäisen lukemisen määrään. Voidaan pohtia olivatko itsenäistä lukemista useammin toteuttavat lapset tässä tutkimuksessa muita lapsia kiinnostuneempia lukemisesta ja sen vuoksi hallitsivat lukemisen valmiuksia paremmin.

Kontrollimuuttujista vanhemman koulutustason havaittiin olevan yhteydessä lukemisen sujuvuuteen. Korkeammin koulutettujen vanhempien lapset suoriutuivat sujuvan lukemisen tehtävästä muita paremmin esiopetusvuoden alkaessa. Tämä tutkimustulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Silinskasin ja kumppaneiden (2010) tutkimuksen mukaan voidaan olettaa, että korkeammin koulutettujen vanhempien lapset kasvavat kielelliset virikkeellisemmässä ympäristössä, ja ovat parempia lukijoita kuin muut lapset. Leppänen ja muut (2004) puolestaan huomauttavat äidin koulutustason näkyvän lapsen lukemisen tasossa. Jos äidin koulutustaso oli matala, oli myös lapsen lukemisen taso heikompi. Vanhemman koulutustasolla ei havaittu tässä tutkimuksessa yhteyttä muihin lukemisen valmiuksien osa-alueisiin. Lapsen sukupuoli ei myöskään noussut esiin lapsen lukemisen valmiuksien lähtötasoon yhteydessä olevana tekijänä.



## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus, yleistettävyyden rajoitukset sekä eettisyys

Mittarit ja otoksen edustavuus ja koko ovat perustana tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Tämä tutkimus on osa suurempaa TESS -tutkimusta. Tutkimuksen aineisto on otos Keski-Suomen kuntien esiopetusryhmistä ja otoskoko on verrattain suuri (n = 536). Tässä tutkimuksessa otanta on ei-satunnainen, sillä TESS-tutkimukseen osallistuneet esiopettajat olivat vapaaehtoisia. TESS-tutkimuksen kokonaisotos (536 lasta) rajautui tähän tutkimukseen vain 308 lapseen, jotka olivat osallistuneet yksilötestauksiin sekä syksyllä että keväällä ja joiden äidit olivat vastanneet kyselylomakkeeseen. Metsämuurosen (2009) mukaan satunnaisotanta lisää tutkimuksen luotettavuutta ei-satunnaista otantaa enemmän. Tutkimuksen otanta on riittävän suuri tutkimuksen analyysien toteuttamista varten, mutta ei välttämättä kuitenkaan tarpeeksi laaja ajatellen laajempaa yleistämistä.

Tutkimuksessa käytetyt testit ovat valikoituneita valmiista testausmateriaaleista (esim. ARMI, Lukilasse, Task Value Scale), ja niiden luotettavuus on aikaisemmissa tutkimuksissa arvioitu hyväksi. Tutkimusavustajat osallistuivat ennen varsinaisia testauksia koulutukseen, jossa heitä oli ohjeistettu tarkasti, jotta jokainen tutkimustilanne olisi mahdollisimman samankaltainen. Toisaalta myös lasten vireyttä ja esiopetusryhmäkohtaiset erot testaustilassa saattavat vääristää testituloksia.

Koska kodin lukuympäristöä koskeva aineisto on kerätty kyselylomakkeella, on syytä huomioda siihen liittyvät haasteet ja edut. On mahdollista, että huoltajat ovat ymmärtäneet jotkut kysymykset tai vastausasteikot väärin, tai vastaavat lomakkeeseen epäselvästi. Tässä tapauksessa tutkijalla ei ole mahdollisuutta tarkentaa tai selvittää kysymystä vastaajalle. Lisäksi vastausten todenmukaisuutta ja huolellisuutta ei voida varmentaa. Toisaalta tutkija ei ole kyselytilanteessa vaikuttamassa läsnäolollaan huoltajan vastauksiin, ja tutkimustulosten voidaan olettaa olevan todenmukaisia, sillä vastaajien anonymiteetti säilyy.

Eettisyyden näkökulmasta aineistoa kerätessä on huolehdittu tutkimukseen osallistuvien opettajien, lasten ja vanhempien vapaaehtoisuudesta sekä henkilösuojasta. Esiopettajilta, lapsilta ja lasten huoltajilta on ennakoon pyydetty kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Perheille ja opettajille selvitetiin etukäteen, että osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja siitä pois jääminen on mahdollista kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkittavien henkilöllisyys ei paljastunut missään tutkimuksen vaiheessa, vaan aineisto anonymisoitiin sen saapuessa yliopistolle.

Kodin lukuympäristön tuen muuttujia tarkasteltaessa huomataan teknologian summamuuttujan reliabiliteetin olevan reilusti alle luotettavana pidetyn rajan .70, mikä saattaa heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Yksittäiset kysymykset teknologian käytöstä eivät todennäköisesti mitanneet samaa asiaa. Tässä tutkimusaineistossa lapsen teknologian käyttöä tutkittiin kahdella huoltajalle osoitetulla kysymyksellä. Huoltajilta kysyttiin lapsen television katselun sekä ipadin/muun laitteen käytön määrästä. Teknologian käyttöä olisi voinut tutkia vielä tarkemmin, sillä kysymykset olivat yksipuolisia ja vastausvaihtoehdot vain suuntaa-antavia. Tutkimuskysymyksillä päästiin ainoastaan pintapuoliseen tarkasteluun teknologian käytön määrästä, ei niinkään laadusta tai sisällöstä. Tutkimuksessa eivät nousseet esille lapset, joilla teknologian käyttö oli lukuympäristön tuen ainoa hyödynnettävä muoto.

Vaikka lapsen omalla kiinnostuksella havaittiin olevan yhteys esiopetusvuoden alussa mitattujen lukemisen valmiuksien kanssa, voidaan silti pohtia kiinnostusta mittaavan haastattelun rakennetta ja ohjeistusta. Tutkimustilanteissa joillakin lapsilla ilmeni vaikeuksia ymmärtää täysin tehtävän kysymyksiä ja syvällisesti pohtia antamiaan vastauksia. Ohjeistus sisälsi esimerkkejä liittyen eri ilmeisiin/naamoihin, mikä saattoi ohjata lapsia vastaamaan kerran jokaisen naaman, jolla he ehkä pyrkivät mallintamaan testaajan toimintaa tai suoriutumaan mahdollisimman hyvin tehtävästä. Kiinnostusta mittaava testi sijoittui testaustilanteen loppuosaan, jolloin osalla lapsista oli havaittavissa levottomuutta ja väsyneisyyttä. Tämä näkyi kiireenä ja välinpitämättöminä vastauksina, kuten "no vaikka tämä", mikä saattoi vaikuttaa tulosten luotettavuuteen heikentävästi.

### 7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimustulokset kodin lukuympäristön roolista lapsen lukemisen valmiuksien edistäjänä ennen kouluikää olivat osittain ennakko-oletuksien vastaisia. Virikkeellisen kodin lukuympäristön voisi olettaa tukevan lasten lukemisen valmiuksien kehitystä. Itsenäinen lukeminen oli eniten yhteydessä lukivalmiuksiin ja niiden kehittymiseen, mikä tukee ajatusta siitä, että lapsi omatoimisesti kehittää lukuaitaitaan tarkastelemalla kirjoitettua kieltä. Itsenäisen lukemisen lisäksi olisi voinut olettaa esimerkiksi yhteisen lukemisen edistävän alkuäänten tunnistamista, kun lapsi vanhemman kanssa yhdessä keskustelee sanoista. Tällaisen yhteisen tekemisen voidaan ajatella tarjoavan mahdollisuuden oppia havainnoimaan ja erittelemään kieltä ja omaksumaan sanastoa.

Tutkimus nostaa esiin myös joitakin ideoita jatkotutkimuksen kannalta. Tässä tutkimuksessa lasten lukemisen valmiuksien taitotasoja ei luokiteltu, vaan kodin lukuympäristön tukea verrattiin yleisesti lukemisen valmiuksiin. Erilaisiin ryhmiin luokittelu (esim. sujuvat lukijat, alkavat lukijat, ei-lukijat) olisi saattanut laajentaa näkemystä kodin lukuympäristön metkityksestä eritasoisille lapsille.

Aiempien tutkimusten mukaan kirjastokäyntien ja lastenkirjojen määrän tärkein tehtävä on tarjota malleja lukuharrastuksesta, herättää lapsen kiinnostusta kirjoja kohtaan ja kasvattaa lasta arvostamaan kirjallisuutta ja lukemista (Lerkkanen 2006; Stainthorp & Hughes 2002). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ainoastaan kirjastokäyntien ja lastenkirjojen määrän yhteyttä suoraan lukemisen valmiuksiin. Toki virikkeellisessä lukuympäristössä kasvaminen saattaa näkyä lukemisen valmiuksien kehittymisenä, mutta sen olennainen merkitys saattaa olla myös elinikäisen lukuharrastuksen synnyttäjänä ja vanhempien tarjoamana lukemisen esimerkkinä. Näitä kirjastokäyntien ja lastenkirjojen määrän merkityksiä lapsen kiinnostukseen olisi mielenkiintoista tarkastella tarkemmin.

Olisi myös kiinnostavaa tietää tarkemmin millaisia yhteisen lukemisen toimia ja tilanteita perheessä esiintyy: esimerkiksi sisältyykö yhteisen lukemisen hetkeen myös keskustelua kirjan sisällöistä tai kirjan kuvien tarkastelua. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista tarkastella millainen yhteys kotona

tapauhtuvalla lukemisen valmiuksien opettamisella on esiopetusikäisen lapsen lukemisen valmiuksiin, ja toisaalta, onko lukemisen opetusta edes tarpeen aloittaa jo ennen varsinaisen esiopetuksen alkamista. Kiinnostavaa olisi myös selvittää tarkemmin, millaisin konkreettisin keinoin huoltajat voisivat parhaiten tukea alle kouluikäisen lapsen lukutaidon kehitystä.

Tässä tutkimuksessa lapset, jotka eivät lue ollenkaan tai joille ei kotona lueta, eivät nousseet esille. Tutkimuksen kannalta merkittävää ja mielenkiintoista olisi voinut olla esimerkiksi näiden lasten teknologian käytön määrä ja mahdollinen yhteisen lukemisen korvautuvuus teknologian käytöllä. Teknologian käyttö on lapsiperheissä lisääntynyt jatkuvasti 2000-luvulla, ja tästä syystä myös sen ja lukivalmiuksien välisen yhteyden tutkiminen olisi ajankohtaista ja tarpeellista (Noppari 2014). Myös uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPS 2014) ohjaa entistä voimakkaammin teknologian hyödyntämiseen opetuksessa, ja senkin kannalta olisi hyödyllistä selvittää tarkemmin teknologian käytön yhteyttä lukivalmiuksien kehitykseen.

Tutkimustulokset lukutaidon tasoeroista ja lukemiseen kohdistuvasta kiinnostuksesta ovat puolestaan huolestuttavia. Onko teknologian käyttö korvannut yhteiset lukemisen hetket ja siirtänyt lasten kiinnostuksen muualle, vai onko lukeminen vain muuttanut muotoaan? Entä mitä yhteyksiä näillä muutoksilla on lasten lukemisen valmiuksien kehitykseen? Kodin lukuympäristö voikin olla tulevaisuudessa yhä suuremmassa avainasemassa nimenomaan lukemiseen kohdistuvan kiinnostuksen synnyttäjänä ja säilyttäjänä.

## LÄHTEET

- Adams, M. J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Ahonen, T., Tuovinen, S. & Leppäsaari, T. 2012. *Nopean sarjallisen nimeämisen testi*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data.
- Allen, J., Shockley, B. & Baumann, J. 1995. Gathering 'round the kitchen table: Teacher inquiry in the NRRC School Research Consortium. *The Reading Teacher*, 48(6), 526-529.
- Aunola, K., Leskinen, E. & Nurmi, J-E. 2006. Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 21-40.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J-E. 2002. Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72(3), 343-364.
- Aunola, K. & Nurmi, J-E. 1999. *Task-Value Scale for Children (TVS-C)*. Julkaisematon testimateriaali. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Baddeley, A. D. 1986. *Working memory*. Oxford: Clarendon Press.
- 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.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Rochester: University of Rochester.
- Eccles, J. S., Adler, T. E., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. & Midgley, C. 1983. Expectancies, values and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.) *Achievement and achievement motives*. San Francisco: Freeman, 75-146.
- Ehri, L.C. 1987. Learning to read and spell. *Journal of Reading behavior*, Volume XIX, 1(19), 3-31.
- Ehri, L.C. 2005. Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.

- Elley, W.B. 1994. *The IEA-Study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Pergamon.
- Evans, M. A., Shaw, D. & Bell, M. 2000. Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of experimental psychology*, 54(2), 65-75.
- 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. Colheart (toim.) *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies Of Phonological Reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 301-326.
- 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.
- Hannon, P. 1995. *Literacy, home and school*. Lewes: Falmer Press.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. 1990. *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods*. New York: Longman, 1-63.
- 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.
- Jalli, I. & Puranen, E. 2015. Kodin lukuympäristö lukutaidoltaan eroavissa ryhmissä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Juel, C. 1988. Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children From First Through Fourth Grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset: Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Kirby, J.R. & Hogan, B. E. 2007. Family literacy practices and socioeconomic status as predictors of early literacy achievement. Kingston, OT: Queen's University. Faculty of Education.

- 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.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä: Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lepola, J. & Poskiparta, E. 2001. Motivaation ja lukutaidon kehittyminen ala-asteella koulutulokkaiden motivaatioprofiilien näkökulmasta. *Kasvatus* 32(3), 273–289.
- Lepola, J., Vauras, J. & Mäki, H. 2000. Gender differences in the development of academic self-concept of attainment from the 2nd to the 6th grade: Relations with achievement and perceived motivational orientation. *The Journal of Hellenic Psychological Society*, 7, 290–308.
- 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 Oppimateriaalit Oy.
- Lerkkanen, M-K. 2015. Lukutaito ja Digiloikka. *Opettaja*, 27, 29.
- Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Ketonen, R. 2006. ARMI: Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Lerkkanen, M-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J-E. 2004. Reading performance and its developmental trajectories during the first and the second grade. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 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.
- 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.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2007. Lukivaikeuden tunnistaminen ja ennaltaehkäisevät toimet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos.

- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Morgan, P. & Fuchs, D. 2007. Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Noppiari, E. 2014. Mobiilimuksut - Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3. Tampere: PK-paino.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, J-E. & Aunola, K. 2005. Task motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15, 103-122.
- OPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Parrila, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J-E. & Kirby, J. R. 2005. Development of individual differences in reading: Results from longitudinal studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 299-319.
- Pellegrini, A. D., Galda, L. & Charak, D. 1997. Bridges between home and school literacy: Social bases for early school literacy. *Early Child Development and Care*, 127(1), 99-109.
- Peltomaa, K. 2014. "Opinkohan mä lukemaan?" Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos.
- Pollari, M. 2015. Lasten mediankäyttö ja sen yhteys lukutaitoon. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Rahja, R. 2013. Nuorten mediamaailma pähkinänkuoressa. Mediakasvatusseura ry. [http://www.mediakasvatus.fi/files/nuorten\\_mediamaailma\\_pahkinankuoressa.pdf](http://www.mediakasvatus.fi/files/nuorten_mediamaailma_pahkinankuoressa.pdf) Viitattu 11/2017.
- Renninger, K.A. 1992. Individual interest and development: implications for theory and practice. Teoksessa K.A. Renninger, S. Hidi., & A. Krapp (toim.) *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 361-395.
- Scarborough, H. S. & Dobrich, W. 1994. On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.



- Sciefele, U. 1996. Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 3–18.
- 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.
- Sénéchal, M., Thomas, E. H. & Monker, J. A. 1995. Individual differences in 4-year old- children acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218–229.
- 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. 2012. Parental involvement and children's academic skills. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- 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.
- Stainthorp, R. & Hughes, D. 2000. Family literacy activities in the homes of successful young readers. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 41–54.
- 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.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, E. 2009. Pisa 2009: Ensituloksia. Opetus ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75514/okm21.pdf?sequence=1> Viitattu 12/2017.
- Takala, M. 2006. Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta 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.
- Tizard, B. & Hughes, M. 1984. *Young children learning*. London: Fontana.
- Tornéus, M. 1991. *Löytöretki kieleen*. Helsinki: VAPK-KUSTANNUS.
- Torppa, M., Georgiou, G.K., Lerkkanen, M-K., Niemi, P., Poikkeus, A-M. & Nurmi, J-E. 2016. Examining the Simple View of Reading in a Transparent Orthography: A Longitudinal Study From Kindergarten to Grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 179–206.
- Torppa, M., Poikkeus, A-M., Laakso, M-L., Eklund, K. & Lyytinen, H. 2006. Predicting delayed letter knowledge development and it's relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42(6), 1128–1142.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M-P. 2016. PISA 2015 ensituloksia. Opetusministeriön julkaisuja 41. Helsinki: Opetusministeriö.
- Wigfield, A. & Cuthrie, J. T. 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology* 89(3), 420–432.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. 1998. Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.