

**Esikoulussa mitatun kodin lukuympäristön yhteys lapsen
lukuintoon luokilla 1-4**

Anna-Maria Hakola

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Kevätlukukausi 2023
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hakola, Anna-Maria. 2023. Esikoulussa mitatun kodin lukuympäristön yhteys lapsen lukuintoon luokilla 1–4. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 28 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin esikoulussa mitatun kodin lukuympäristön yhteyttä lapsen lukuintoon luokilla 1–4. Kodin lukuympäristön määriteltiin koostuvan yhteisestä lukemisesta ja lukemaan opettamisesta. Lapsen lukuinto kattoi lukukiinnostuksen sekä itsenäisen lukemisen määrän. Tutkimuksen aineisto oli osa Alkuportaati-seurantatutkimusta ja osallistujia oli tässä tutkimuksessa 378.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, missä määrin esikoulussa mitattu kodin lukuympäristö ennustaa lapsen lukukiinnostusta luokilla 1–2. Korrelaatiotarkastelujen tulosten pohjalta voi todeta, ettei yhteinen lukeminen tai lukemaan opettaminen ole yhteydessä lapsen lukukiinnostukseen kummallakaan mitatulla luokka-asteella.

Toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, missä määrin kodin lukuympäristö ennustaa lapsen itsenäisen lukemisen määrää vanhemman raporttoimana luokilla 1–4. Lineaarisen regressioanalyysin tulokset osoittivat, että sekä yhteinen lukeminen että lukemaan opettaminen ennustivat lapsen itsenäisen lukemisen määrää positiivisesti luokilla 1–3. Luokalla 4 tilastollisesti merkitsevä omavaikutus oli vain yhteisellä lukemisella.

Tutkimuksen johtopäätös on, että yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen kotona kannattaa, koska mitä enemmän lapsen kanssa on luettu ja mitä enemmän lasta on opetettu lukemaan, sitä enemmän lapsi myös itse lukee kouluikänsä. Vanhempia tulisi informoida kodin lukuympäristön merkityksestä lapsen itsenäisen lukemisen määrään.

Asiasanat: kodin lukuympäristö, lukuinto, lukukiinnostus, itsenäinen lukeminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Kodin lukuympäristö	6
1.2 Lukuinnon määritelmä	8
1.3 Kodin lukuympäristön yhteys lapsen lukuintoon.....	9
1.4 Tutkimuskysymykset	11
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	12
2.1 Tutkimusaineisto.....	12
2.2 Mittarit ja muuttujat	12
2.3 Aineiston analyysi	14
2.4 Eettiset ratkaisut.....	15
3 TULOKSET	17
3.1 Kodin lukuympäristön yhteys lukukiinnostukseen	17
3.2 Kodin lukuympäristön yhteys itsenäiseen lukemiseen	18
4 POHDINTA	20
4.1 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset.....	21
4.2 Käytännön sovellukset ja jatkotutkimushaasteet.....	23
LÄHTEET	25

1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten lukutaito on aihe, joka on viime aikoina saanut paljon mediahuomiota, ja josta on käyty paljon keskustelua. Lukutaito on oleellinen osa nykypäivän arkielämää. Se on perustaito, joka toimii pohjana monenlaiselle oppimiselle: sitä tarvitaan lähes jokaisessa oppiaineessa ja siihen perustuu opinnoissa etenemisen lisäksi myös elinikäinen oppiminen (Kupari ym., 2012; Leino ym., 2017). Lukeminen tarjoaa mahdollisuuden itsensä kehittämiseen ja sitä voi ajatella työkaluna, jonka avulla yksilö voi suunnata oppimista itselle merkityksellisiin asioihin (Kupari ym., 2012). Yksilö voi jo lapsena esimerkiksi kirjaston hyllyn äärellä tekemänsä kirjavalinnan kautta itse päättää, haluaako hän oppia lisää maatilaneläimistä vai erilaisista kulkuneuvoista.

Lukutaidon avulla yksilö voi nauttia lukemisesta ja viihtyä lukemisen parissa (Kupari ym., 2012; Leino ym., 2017). Hän voi saada uusia kokemuksia: lukeminen voi viedä yksilön seikkailuihin, saada lukijan kokemaan erilaisia tunteita ja tarjota tälle hengähdyspaikan, jonne vetäytyä arjen keskeltä (Leino ym., 2017). Voi olla, että erilaisten kirjoissa seikkailevien hahmojen luonteenpiirteisiin tutustuessa lapsi tulee pohtineeksi sitä, millainen persoona itse on. Kuparin ja kollegoiden (2012) sekä Leinin ja kollegoiden (2017) mukaan lukutaidolla onkin tärkeä rooli myös identiteetin rakentumisessa.

Edellä mainittujen näkökulmien lisäksi lukutaidolla on myös sosiaalinen ulottuvuus. Lukutaito voi auttaa ystävyys-suhteiden luomisessa tuomalla samoista asioista kiinnostuneita ihmisiä yhteen (Leino ym., 2017) ja lukemalla voi oppia sosiaalisia taitoja (Kupari ym., 2012). Yksilön tulee osata lukea tarpeeksi hyvin, jotta hän voi osallistua yhteiskuntaan (Leino ym., 2017).

Lienee perusteltua väittää, että lukutaito on tärkeää ja sen kehittymistä kannattaa tukea. Yksi näkökulma tähän aiheeseen on tutkia **lukuintoa**, joka usean tutkimuksen (esim. Schiefele ym., 2012; Torppa ym., 2022; Torppa ym., 2020) mukaan on yhteydessä lukutaitoon. Lukuinnon tärkeydestä kertoo myös se, että sen tukeminen sisältyy Opetushallituksen (2014) laatimassa perusopetuksen opetus-

suunnitelman perusteissa suomen kielen ja kirjallisuuden tavoitteisiin. Tässä tutkimuksessa määrittelen lukuinnon koostuvaksi lukukiinnostuksesta ja itsenäisen lukemisen määrästä. Se, että lapsi on kiinnostunut lukemisesta, ei automaattisesti tarkoita sitä, että lapsi myös lukee. Sen vuoksi tässä tutkimuksessa käytetään määritelmää, joka pitää sisällään sekä lukukiinnostuksen että lapsen itsenäisen lukemisen. Lukuinto tarkoittaa tässä tutkimuksessa siis sitä, että sen lisäksi, että lapsi on kiinnostunut lukemisesta, hän myös lukee itsenäisesti vapaa-ajallaan.

Jotta lapsen lukuintoa voisi paremmin ymmärtää ja siten osata tukea paremmin sen kehittymistä – ja sitä kautta myös lukutaitoa –, on tärkeää ymmärtää tekijöitä lukuinnon kehittymisen taustalla. Yksi tekijä, jonka on havaittu ennakkoivan lapsen lukuintoa, on **kodin lukuympäristö** (esim. Torppa ym., 2022; Georgiou ym., 2021). Kodin lukuympäristö kertoo siitä, kuinka paljon vanhemmat lukevat lapsensa kanssa ja opettavat tätä lukemaan (Sénéchal ym., 1998). Tässä pro gradu -tutkielmassa keskityn siis kodin lukuympäristön ja lapsen lukuinnon yhteyteen.

Kodin lukuympäristön ja lapsen lukuinnon välistä yhteyttä on tutkittu ulkomailla enemmän kuin Suomessa (esim. Sénéchal, 2006; Martini & Sénéchal, 2012; Hume ym., 2015; Georgiou ym., 2021). Suomessa aiheesta on tehty tähän mennessä hyvin vähän tutkimusta. Yhdessä suomalaisessa tutkimuksessa kodin lukuympäristön ja lapsen lukuinnon välistä yhteyttä tutkittiin esikoulusta 2. luokalle asti (Silinskas ym., 2020b). Kyseisessä tutkimuksessa kodin lukuympäristö ennusti itsenäistä lukemista, mutta ei lukukiinnostusta (Silinskas ym., 2020b). Torpan ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa tutkittiin kodin lukuympäristön ja lapsen lukuinnon yhteyttä kaksivuotiaasta yhdeksänvuotiaaksi asti. Kyseisessä tutkimuksessa yhteinen lukeminen lapsen ollessa 4–5-vuotias ennusti lapsen lukuintoa 8–9-vuotiaana (Torppa ym., 2022). Koska aihetta on tutkittu Suomessa vain vähän, on perusteltua tutkia asiaa lisää. Tässä tutkimuksessa kodin lukuympäristön ja lapsen lukuinnon välistä yhteyttä tutkitaan esikoulusta 4. luokalle asti, mikä tuo uutta tutkimustietoa aiheesta Suomessa.

1.1 Kodin lukuympäristö

Suomen koulujärjestelmässä lapsi menee kouluun 7-vuotiaana, ja varsinainen lukemaan opettaminen alkaa ensimmäisellä luokalla. Lapsi voi kuitenkin jo ennen kouluikää altistua kotonaan asioille, jotka edesauttavat lukemiseen liittyvien taitojen oppimista. Tällaista kotiympäristöä kutsutaan kodin lukuympäristöksi (Silinskas, 2012). Kodin lukuympäristöä voidaan määritellä eri tavoin, mutta tässä tutkimuksessa nojaan Sénéchalin ja kollegoiden (1998) määritelmään, joka on yksi tunnetuimmista kodin lukuympäristön määritelmistä. Sénéchal ja kollegat (1998) jakavat kodin lukuympäristön (home literacy environment) kahdenlaisiin vanhempien lapsille tarjoamiin tekstiin liittyviin kokemuksiin: yhteiseen lukemiseen ja lukemaan opettamiseen. Sénéchalin ja LeFevren (2002) kodin lukuympäristöä kuvaavan mallin (home literacy model) mukaan molemmilla kodin lukuympäristön osa-alueilla on merkitystä lapsen lukutaidon kannalta: yhteisellä lukemisella on osuutta lapsen kielellisiin taitoihin, ja lukemaan opettamisella on rooli lapsen varhaisten lukemisen taitojen kehityksessä.

Yhteinen lukeminen. Yhteinen lukeminen on vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutustilanne, jossa vanhempi lukee lapselle ääneen (Lerikkanen ym., 2018). Vaikka painettu teksti on tilanteissa läsnä, huomio kiinnittyy sen sijaan itse tekstin sisältöön (Sénéchal ym., 1998). Silinskasin ja kollegoiden (2020b) tutkimuksessa suomalaisäitien raporttien perusteella he lukivat lapsilleen esi-koulun ja 1. luokan aikana keskimäärin jopa kuusi kertaa viikossa. Lukeminen väheni 2. luokalla, jolloin äidit lukivat lapsilleen keskimäärin 1–2 kertaa viikossa (Silinskas ym., 2020b).

Lapselle ääneen lukeminen mahdollistaa monia eri asioita: se auttaa lasta havaitsemaan yhteyttä puhutun ja kirjoitetun kielen välillä ja tutustumaan sellaisiin sanoihin sekä lauserakenteisiin, joihin lapsi ei välttämättä puhutussa kielessä törmäisi (Lerikkanen ym., 2018). Harvinaisten sanojen merkityksestä on mahdollista keskustella, mikä auttaa lasta laajentamaan omaa sanavarastoaan (Lerikkanen ym., 2018). Yhteiset lukuhetket toimivat myös alustana, jossa lapsen tarkkaavaisuutta ja keskittymiskykyä on mahdollista rakentaa (Lerikkanen ym., 2018). Voisi siis ajatella, että yhteinen lukeminen on yksi niistä elementeistä, jotka ovat

merkityksellisiä lapsen akateemisten taitojen kehittymisen ja kenties jopa opintopolulla menestymisen kannalta.

Akateemisten taitojen kehittymisen lisäksi yhteinen lukeminen tukee myös vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutussuhdetta luomalla heidän välilleen yhteenkuuluvuuden tunteen (Lerikkanen ym., 2018). Lerkkasen ja kollegoiden (2018) mukaan yhteiset lukuhetket voivat synnyttää keskustelua ja tarjoavat tilan yhteiselle pohdinnalle. Lapsi ja vanhempi voivat ilmaista toisilleen tunteita, joita lukemasta on herännyt, ja lapsi voi yhteisten lukuhetkien kautta oppia hahmottamaan maailmaa kokonaisvaltaisemmin (Lerikkanen ym., 2018). Maailmassa on paljon erilaisia lastenkirjoja, joiden kautta voi turvallisesti lähestyä vaikeitakin aiheita, kuten esimerkiksi pelkoa, surua, yksinäisyyttä tai kuolemaa. Kuinka oivallisena työkaluna yhteiset lukuhetket turvallisen aikuisen kanssa voivatkaan toimia lapsen tunnekasvatuksen ja sitä kautta jopa lapsen mielenterveyden kehittymisen kannalta?

Lukemaan opettaminen. Toisin kuin yhteisessä lukemisessa, lukemaan opettamisessa painettu teksti on pääosassa (Sénéchal ym., 1998). Tässä tutkimuksessa lukemaan opettaminen tarkoittaa sitä, että vanhempi opettaa lapselle kirjaimia ja lukemista kotona. Lukemaan opettamisen kotona on havaittu olevan yhteydessä lapsen lukemisen taitoihin (Silinskas ym., 2020a). Silinskasin ja kollegoiden (2020a) Suomessa tehdyn tutkimuksen mukaan esikoulun lopulla mitatun lukemaan opettamisen kotona havaittiin ennustavan sitä, kuinka hyvin lapsi tunsi kirjaimia ensimmäisen kouluvuoden alussa. Lukemaan opettaminen oli myös suuntaa antavasti yhteydessä siihen, kuinka sujuvasti lapsi ensimmäisen kouluvuoden alussa luki sanoja. Lisäksi lukemaan opettamisen havaittiin ennustavan sitä, kuinka sujuvasti lapsi luki lauseita toisen kouluvuoden lopussa.

Silinskasin ja kollegoiden (2020b) tutkimuksessa selvisi, että suomalaisäidit opettivat lapsiaan lukemaan keskimäärin vain harvoin. Tätä voi selittää suomen kielen ortografinen läpinäkyvyys: kun kyseessä on ortografisesti hyvin läpinäkyvä kieli, lukemaan opettamista ei tarvitse aloittaa vielä esikoulun aikana kehittyäkseen hyväksi lukijaksi (Aro, 2017; Silinskas ym., 2020a). Voi siis olla, että tästä syystä vanhemmat eivät koe tarvetta opettaa lapselle lukemista.

Yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen ovat toisistaan erillisiä asioita, eivätkä ne ole yhteydessä toisiinsa (Sénéchal ym., 1998; Sénéchal, 2006). Voi olla, että jotkut vanhemmat tarjoavat lapselleen kumpiakin kokemuksia, mutta voi olla, että toiset vanhemmat keskittyvät jompaankumpaan (Sénéchal, 2006). Kodin lukuympäristön eri komponentit voivat kuitenkin tapahtua esimerkiksi saman satukirjan äärellä: voi olla, että toisella kertaa vanhempi keskittyy satukirjaa lukiessaan itse tarinaan ja jollain toisella kertaa kyseisessä kirjassa esiintyviin sanoihin ja kirjaimiin (Sénéchal ym., 1998).

1.2 Lukuinnon määritelmä

Lukukiinnostus. Lukuinnon käsite kattaa tässä tutkimuksessa sekä lukukiinnostuksen että itsenäisen lukemisen määrän. Yksi tapa määritellä lukukiinnostus on lähestyä sitä itsemääräämisteoriaan (Deci & Ryan, 1985) sisältyvän sisäisen motivaation käsitteen avulla. Decin ja Ryanin (1985) mukaan ihmiselle on luonnollista tehdä niitä asioita, joista on kiinnostunut. Sisäinen motivaatio tarkoittaa sitä, että jotain asiaa tehdään siksi, koska siitä on kiinnostunut ja siitä nauttii (Deci & Ryan, 1985). Koska tekeminen on itsessään palkitsevaa, sitä ei tehdä ulkoisen palkinnon vuoksi (Deci & Ryan, 1985). Itsemääräämisteorian mukaan ihmisellä on kolme sisäisen motivaation kannalta oleellista perustarvetta: autonomia, kompetenssi sekä yhteisöllisyys (Ryan & Deci, 2000). Näiden perustarpeiden täyttyminen tukee sisäisen motivaation kehittymistä. (Ryan & Deci, 2000).

Lukukiinnostusta voidaan lähestyä myös kiinnostusarvon kautta, joka on yksi odotusarveteoriaan liittyvistä tehtäväärovoista (Eccles ym., 1993, viitaten Eccles ym., 1983). Kiinnostusarvo viittaa siihen, missä määrin oppija on kiinnostunut kyseisestä toiminnasta, tai missä määrin hän pitää siitä (Eccles ym., 1993, viitaten Eccles ym., 1983). Kun edellä mainitut teoriat tuodaan lukemisen kontekstiin, lapsen lukukiinnostus tarkoittaa siis sitä, että lapsi on kiinnostunut lukemisesta ja pitää siitä. Suomessa tehdyssä tutkimuksessa (Silinskas ym., 2020b) lasten havaittiin yleisesti ottaen pitävän lukemiseen liittyvien tehtävien tekemisestä.

Itsenäinen lukeminen. Lukemiseen kohdistuvan sisäisen motivaation on todettu ennakoivan itsenäisen lukemisen määrää: lapset, jotka pitävät lukemisesta, myös lukevat enemmän (Becker ym., 2010). Itsenäinen lukeminen tarkoittaa vapaasta tahdosta tapahtuvaa lukemista, jota ohjaa yksilön odotus siitä, että lukeminen tuottaa hänelle nautintoa ja jossa korostuu lukijan omat valinnat sekä luettavan materiaalin että lukemipaikan ja -ajan suhteen (Clark & Rumbold, 2006). Itsenäistä lukemista voi olla myös se, että yksilö on aloittanut lukemisen jonkun toisen pyynnöstä, mutta koska hän on kiinnostunut lukemastaan, hän jatkaa sitä (Clark & Rumbold, 2006).

Itsenäisen lukemisen voi nähdä vaiheittain etenevänä prosessina, joka kytkeytyy lapsen lukemaan oppimisen prosessiin. Lerkkanen ja kollegat (2018) puhuvat nimittäin siitä, että lapsi voi ensin alkaa itsenäisesti tutustumaan kirjoihin niitä selailemalla ja tutkimalla. Tällaisen toiminnan avulla lapsi alkaa pikkuhiljaa tunnistaa kirjoista sanoja ja kirjaimia, ja lopulta lapsi kykenee lukemaan kirjoja itsenäisesti. Suomalaisten lasten on heidän äitiensä toimesta raportoitu lukevan itsenäisesti sekä ensimmäisellä että toisella luokalla keskimäärin monena päivänä viikossa (Silinskas ym., 2020b).

1.3 Kodin lukuympäristön yhteys lapsen lukuintoon

Kodin lukuympäristön yhteyttä lapsen lukuintoon on tutkittu ulkomailla paljon (esim. Sénéchal, 2006; Martini & Sénéchal, 2012; Hume ym., 2015; Georgiou ym., 2021; Demir-Lira ym., 2019). Sen sijaan Suomessa kodin lukuympäristön ja lapsen lukuinnon yhteyttä tarkastelevia tutkimuksia on tehty vain vähän. Niistä yhdessä (Torppa ym., 2022) tutkittiin kodin lukuympäristön ja lapsen lukuinnon yhteyttä 198:llä 2–9-vuotiaalla lapsella, joista osalla oli sukuriski dysleksiaan ja osalla ei. Kyseisessä tutkimuksessa lukuintoa mitattiin muuttujalla, johon sisältyi sekä itsenäisen lukemisen määrä että lukukiinnostus. Yhteinen lukeminen 4–5-vuotiaana ennusti lapsen lukuintoa 8–9-vuotiaana molemmilla ryhmillä, mutta lukemaan opettaminen kotona ei ennustanut lapsen lukuintoa kummankaan

ryhmän kohdalla. Myös Hume ja kollegat (2015) löysivät Yhdysvalloissa tekemässään tutkimuksessa yhteyden yhteisen lukemisen ja lapsen myöhemmän lukuinnon välillä. Sen sijaan Georgioun ja kollegoiden (2021) Kanadassa tekemässä tutkimuksessa ensimmäisellä luokalla mitattu lukemaan opettaminen kotona ennakoiki lapsen lukuintoa vanhemman arvioimana toisella luokalla, mutta yhteisen lukemisen ja lapsen lukuinnon välillä ei löytynyt yhteyttä.

Eräässä toisessa suomalaisessa tutkimuksessa tutkittiin esikoulusta 2. luokalle asti 378 lasta ja heidän äitejään neljästä eri suomalaisesta kunnasta (Silinskas ym., 2020b). Kyseisessä tutkimuksessa havaittiin esikoulussa mitatun lukemaan opettamisen kotona sekä yhteisen lukemisen ennustavan ensimmäisen ja toisen luokan lopulla mitatun, vanhemman arvioiman lapsen itsenäisen lukemisen määrää. Tulos on osittain samankaltainen Sénéchalin (2006) Kanadassa tekemän tutkimuksen kanssa, jossa esikoulussa mitatun yhteisen lukemisen havaittiin olevan suorassa positiivisessa yhteydessä 4. luokalla mitattuun lapsen itsenäisen lukemisen määrään. Tutkimustulokset eroavat kuitenkin siinä, että Sénéchalin (2006) tutkimuksessa lukemaan (ja kirjoittamaan) opettamisen kotona ja lapsen itsenäisen lukemisen välillä ei löytynyt yhteyttä.

Silinskasin ja kollegoiden (2020b) tutkimuksessa lukemaan opettaminen tai yhteinen lukeminen eivät kumpikaan olleet yhteydessä lapsen myöhempään itse arvioimaan lukukiinnostukseen. Samankaltaisen tuloksen saivat myös Georgiou ja kollegat (2021). Nämä tulokset eroavat Martinin ja Sénéchalin (2012) Kanadassa tekemän tutkimuksen tuloksista, joiden mukaan lukemaan opettamisen kotona havaittiin olevan aakkosten opettamista lukuun ottamatta positiivisesti saman aikaisessa yhteydessä lapsen itse arvioimaan kiinnostukseen lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Silinskasin ja kollegoiden (2020b) sekä Georgioun ja kollegoiden (2021) tutkimuksien tulokset eroavat myös Demir-Liran ja kollegoiden (2019) Yhdysvalloissa tekemästä pitkittäistutkimuksesta, jossa yhteisen lukemisen ja lapsen myöhemmän lukukiinnostuksen välinen yhteys löytyi.

Kun tarkastelee edellä mainittuja kodin lukuympäristön ja lapsen lukuinnon väliseen yhteyteen liittyviä tutkimustuloksia, niiden voi havaita ainakin osit-

tain olevan ristiriidassa keskenään. Aihetta on siis tärkeää tutkia lisää, jotta teema voisi ymmärtää paremmin. Varsinkin suomalaista tutkimusta aiheesta tarvitaan lisää, ja tähän tarpeeseen tämä pro gradu -tutkielma pyrkii vastaamaan.

1.4 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kodin lukuympäristön ja lapsen lukuinnon välistä yhteyttä. Koska kodin lukuympäristön osa-alueet (yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen) ovat toisistaan erillisiä (Sénéchal ym., 1998; Sénéchal, 2006), on tärkeää selvittää niiden molempien yhteyttä lukuinnon eri osa-alueisiin (lukukiinnostus ja itsenäisen lukemisen määrä). Kodin lukuympäristön ja lapsen lukuinnon välistä yhteyttä on Suomessa tutkittu aiemmin esikoulusta 2. luokalle (Silinskas ym., 2020b) ja yhdeksän vuoden ikään (Torppa ym., 2022) asti. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia lasten lukukiinnostusta 2. luokalle saakka ja laajentaa aikaisempaa Suomessa saatua tutkimustietoa siten, että lasten itsenäisen lukemisen määrää tutkitaan 4. luokalle saakka. Tutkimuskysymyksetni ovat seuraavanlaiset:

1. Missä määrin esikoulussa mitattu kodin lukuympäristö (yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen) ennustaa lapsen itse arvioimaa lukukiinnostusta luokilla 1-2?
2. Missä määrin esikoulussa mitattu kodin lukuympäristö (yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen) ennustaa lapsen itsenäistä lukemista lapsen vanhemman arvioimana luokilla 1-4?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimusaineisto

Tutkimukseni aineisto on osa Alkuportaattutkimushanketta (Lerikkanen, Niemi, Poikkeus ym., 2006–2016). Alkuportaattutkimus on oppimiseen ja motivaatioon keskittyvä pitkittäistutkimushanke, jossa lapsia on seurattu esikoulusta alkaen peruskoulun loppuun asti vuosina 2006–2016. Tutkittavia lapsia oli vuosittain noin 2000. Lasten lisäksi tutkimukseen ovat osallistuneet lasten vanhemmat sekä opettajat. Aineistoa tutkimushankkeeseen on kerätty neljästä eri suomalaisesta kunnasta.

Tässä tutkimuksessa tutkin kokonaisesta aineistosta osaa. Otin tutkimukseeni alkuperäisestä aineistosta ne lapset, joilta oli kerätty omaan tutkimukseeni liittyvien muuttujien kannalta oleellista tietoa. Näiden osallistujien määrä aineistossani on 378. Heitä on tutkittu esikoulusta 4.-luokalle asti, eli vuosina 2006–2011. Tutkimukseni aineistoa on kerätty lasten vanhempien täyttämällä kyselylomakkeilla sekä lasten haastatteluilla. Vanhempien osalta tässä tutkimuksessa käytettiin vain äitien vastauksia, sillä isien määrä kyselylomakkeisiin vastaamisen suhteen oli niin vähäinen.

2.2 Mittarit ja muuttujat

Yhteinen lukeminen. Kodin lukuympäristöä kuvaavia muuttujia mitattiin äitien täyttämällä kyselylomakkeilla lasten ollessa esikoulussa. Lasten äideiltä kysyttiin kodin lukuympäristöön liittyviä kysymyksiä ja heitä pyydettiin arvioimaan, kuinka usein he tekivät lasten kanssa erilaisia lukemiseen liittyviä asioita. Yhteistä lukemista mitattiin kysymällä, kuinka usein äiti luki lapselle tai lapsen kanssa. Äidit vastasivat kysymykseen 5-asteisella vastausasteikolla (1 = ei ollenkaan/hyvin harvoin, 5 = erittäin usein/joka päivä).

Lukemaan opettaminen. Lukemaan opettamista mitattiin lapsen ollessa esikoulussa kysymällä äidiltä, kuinka usein tämä a) antoi tai oli antanut lapsellensa opetusta liittyen kirjaimiin ja b) antoi tai oli aiemmin antanut lapsellensa opetusta liittyen lukemiseen. Näihin äidit vastasivat 5-kohtaisella vastausasteikolla (1 = harvemmin kuin kerran viikossa, 5 = useita kertoja päivässä). Näistä kahdesta kysymyksestä muodostettiin lukemaan opettaminen -niminen keskiarvosummamuuttuja, jonka Cronbachin alfa oli .79.

Itsenäinen lukeminen. Lasten ollessa 1–4 luokilla, äideiltä kysyttiin kyselylomakkeissa heidän lastensa itsenäisestä lukemisesta. Lapsen itsenäistä lukemista mitattiin jokaisella luokka-asteella viidellä kysymyksellä. Lapsen äidiltä kysyttiin, kuinka usein lapsi a) selaili itsenäisesti lehteä tai kirjaa, b) luki itsekseen lapsille suunnattuja lehtiä tai sarjakuvia, c) luki itsekseen lastenkirjoja, joissa on kuvia, d) luki itsekseen kirjoja, joissa ei ole kuvia sekä e) luki itsekseen tietokirjoja. Kysymyksiin vastattiin 5-kohtaisella vastausasteikolla (1 = ei ollenkaan tai harvoin, 5 = monta kertaa päivässä). Näistä viidestä kysymyksestä, jotka kysyttiin neljänä eri mittauskertana, muodostettiin seuraavat keskiarvosummamuuttajat: itsenäinen lukeminen 1. lk (Cronbachin alfa .79), itsenäinen lukeminen 2. lk (Cronbachin alfa .79), itsenäinen lukeminen 3. lk (Cronbachin alfa .78) sekä itsenäinen lukeminen 4. lk (Cronbachin alfa .77).

Lukukiinnostus. Lapsen lukukiinnostusta mitattiin ensimmäisellä ja toisella luokalla kysymällä lapselta itseltään erilaisia kysymyksiä lukemiseen liittyvien tehtävien tekemisestä. Lapsi vastasi kysymyksiin koulupäivän aikana. Kysymykset olivat molemmilla luokka-asteilla samat. Lapselta kysyttiin, a) kuinka mieluisia koulun lukemistehtävät olivat, b) kuinka paljon tämä piti lukemistehtävien tekemisestä koulussa ja c) kuinka paljon tämä piti lukemistehtävien tekemisestä kotona. Lapsi vastasi kysymyksiin osoittamalla hymynaamaa, joka vastasi lapsen vastausta parhaiten. Hymynaama-asteikossa, jota lapset käyttivät kysymyksiin vastaamiseen, oli viisi kohtaa (1 = hyvin tylsää/en pidä tekemisestä, 2 = hyvin mukavaa, pidän tekemisestä paljon). Näistä kolmesta kysymyksestä,

jotka kysyttiin molemmilla mittauskerroilla, muodostettiin seuraavat keskiarvosummamuuttujat: lukukiinnostus 1. lk (Cronbachin alfa .80) sekä lukukiinnostus 2. lk (Cronbachin alfa .78).

2.3 Aineiston analyysi

Tein kaikki aineistoon liittyvät aineiston tarkastelut sekä analyysit IBM SPSS Statistics -ohjelmistolla. Ennen summamuuttujien muodostamista sekä aineiston analyysien tekemistä huomasin aineistossa muutaman arvon, jossa oli kaksi numeroa, koska vastaajat olivat vastanneet yhden numeron sijaan kaksi. Nämä arvot muutettiin numeroiden keskiarvoiksi.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, missä määrin kodin lukuympäristö (yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen) ennustaa lapsen itse arvioimaa lukukiinnostusta luokilla 1-2. Yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen -muuttujat olivat kumpikin normaalisti jakautuneita. Kuitenkin lukukiinnostusta mittaavat muuttujat olivat hieman vasemmalle vinoja sekä ensimmäisellä luokalla (vinous: -0.77, huipukkuus: -0.13) että toisella luokalla (vinous: -0.70, huipukkuus: 0.13). Tästä syystä tarkastelin ensimmäisen tutkimuskysymyksen muuttujien välisiä yhteyksiä Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, missä määrin esi-koulussa mitattu kodin lukuympäristö (yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen) ennustaa lapsen itsenäistä lukemista vanhemman arvioimana luokilla 1-4. Käytin kyseiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseen lineaarista regressioanalyysiä, koska se mahdollistaa usean selittävän muuttujan käytön (Metsämuuronen, 2011). Metsämuurosen (2011, s. 714) mukaan ”perinteisessä regressioanalyysissä oletuksena on, että selittävät muuttujat korreloivat kohtuullisesti selitettävään muuttujaan mutteivät liian voimakkaasti toistensa kanssa.” Koska muuttujat olivat normaalijakautuneita, tarkastelin taustaoletusta Pearsonin korrelaatiotestillä. Korrelaatioon liittyvä taustaoletus täyttyi ja suoritin yhteensä neljä lineaarista regressioanalyysiä. Selittävinä muuttujina jokaisessa analyysissä

oli yhteinen lukeminen sekä lukemaan opettaminen. Selitettävä muuttuja sen sijaan oli jokaisella analyysikerralla eri: itsenäinen lukeminen 1. lk, itsenäinen lukeminen 2. lk, itsenäinen lukeminen 3. lk sekä itsenäinen lukeminen 4. lk.

2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) pitää eettisen, luotettavan ja uskottavan tutkimuksen tekemisen lähtökohtana sitä, että tutkimusta tehdessä on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä. Tästä syystä myös tätä pro gradu -tutkielmaa on syytä tarkastella tästä näkökulmasta. Tutkimusta tehdessä on tärkeää, että tutkimuksen tekemisen eri vaiheet raportoidaan rehellisesti, huolellisesti sekä tarkasti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Näin olen toiminut: olen kertonut asianmukaisesti käyttämästäni aineistosta, tekemistäni aineiston analyysistä sekä tutkimuksessa saamistani tuloksista. Hyvän tutkimuseetiikan noudattamisessa oleellista on myös se, että tutkimuksessa käytetään asianmukaista viitustekniikkaa muiden tutkijoiden julkaisuihin viitattaessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Olen viitannut tutkimuksessani käyttämiini lähteisiin asianmukaisesti.

On tärkeää, että tutkimuksesta on tehty eettinen ennakoarviointi, mikäli se on ollut tarpeen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Alkuportaattutkimushankkeesta on tehty eettinen ennakoarviointi, ja siitä on saatu myönteinen päätös. Eettisen ennakoarvioinnin lisäksi myös tutkimuslupien hankkiminen on tärkeä osa eettisesti kestäväen tutkimuksen tekemistä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Tutkimukseni aineiston keruuta varten tutkimusluvut pyydettiin sekä lasten huoltajilta että lapsilta. Huoltajat antoivat suostumuksensa tutkimuksen tekemiseen kirjallisesti ja lapsilta kysyttiin testaustilanteessa lupa tutkimuksen tekemiseen. Se, että lupa tutkimuksen tekemiseen kysyttiin myös lapsilta itseltään, viestii Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mainitseman itsemääräämisoikeuden ja vapaaehtoisuuden periaatteen kunnioittamisesta. Tutkimukseen osallistuvat lapset ja heidän huoltajansa saivat tutkimustiedotteen, jossa heille kerrottiin tutkimuksesta ja tutkittavien oikeuksista. Tämä

mahdollisesti tietoon perustuvan suostumuksen. Tutkimukseen osallistuminen oli Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeistuksen mukaisesti vapaaehtoista ja osallistujilla oli oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa, eikä tutkimuksen keskeyttämisestä koitunut osallistujille kielteisiä seurauksia.

En ole ollut mukana keräämässä aineistoa ja minulla ei näin ole mitään suhdetta tutkittaviin. Tietosuojaan liittyvistä asioista on huolehdittu sillä tavalla, jota yliopisto on tutkimusaineiston keruuhetkellä suositellut. Kerätty aineisto on anonymisoitu, minkä vuoksi tutkittavia ei ole mahdollista tunnistaa aineistosta. Kun aineisto on syötetty SPSS-ohjelmaan, jokainen osallistuja on saanut oman ID-numeron, jonka perusteella osallistujia ei ole mahdollista tunnistaa. En ole ollut mukana keräämässä aineistoa, ja olen saanut käyttööni anonymisoidun aineiston, joten minun ei itsenkään ole mitenkään mahdollista tunnistaa tutkittavia.

Aineiston säilytyksessä tietosuojasta huolehditaan siten, että se on salassuojattu Jyväskylän yliopiston ohjeita noudattaen. Aineistoon on pääsy vain muutamalla henkilöllä. Olen aineiston saadessani allekirjoittanut sopimuksen, jossa olen sitoutunut mm. salassapitovelvollisuuteen sekä aineiston säilyttämiseen ja käsittelemiseen vastuullisesti. Säilytän saamaani aineistoa yliopiston salanasuojatulla U-aseamalla, enkä näytä aineistoa ulkopuolisille. Olen käsitellyt aineistoa ainoastaan yliopiston tietokoneella sellaisessa tilassa, jossa ulkopuoliset eivät näe aineistoa. Olen sitoutunut käyttämään saamaani aineistoa ainoastaan tutkimustarkoituksiin, ja tutkimukseni valmistuttua olen sitoutunut tuhoamaan hallussani olevan aineiston.

3 TULOKSET

3.1 Kodin lukuympäristön yhteys lukukiinnostukseen

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, missä määrin kodin lukuympäristö (yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen) ennustaa lapsen itse arvioimaa lukukiinnostusta luokilla 1–2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen muuttujien väliset Spearmanin korrelaatiokerroimet on koottu taulukoon 1.

Taulukko 1. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien kuvailevat tiedot ja keskinäiset korrelaatiokerroimet.

Muuttujat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Yhteinen lukeminen	1.00							
2. Lukemaan opettaminen	.20***	1.00						
3. Luku-kiinnostus 1. lk	-.06	-.05	1.00					
4. Luku-kiinnostus 2. lk	.04	.06	.38***	1.00				
5. Itsenäinen lukeminen 1. lk	.17**	.16**	.05	.20**	1.00			
6. Itsenäinen lukeminen 2. lk	.24***	.18**	.04	.14*	.67***	1.00		
7. Itsenäinen lukeminen 3. lk	.19**	.21***	.00	.08	.52***	.66***	1.00	
8. Itsenäinen lukeminen 4. lk	.26***	.17**	.04	.16*	.55***	.63***	.74***	1.00
N	336	338	369	358	282	289	277	246
Ka	2.88	2.58	3.81	3.75	2.72	2.90	2.81	2.87
Kh	1.18	.90	1.01	.91	.83	.86	.81	.77

Huom. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Ka = keskiarvo ja Kh = keskihajonta.

Muuttujille 1, 2, 5, 6, 7 ja 8 on käytetty Pearsonin korrelaatiokerrointa ja muuttujille 3 ja 4 on käytetty Spearmanin korrelaatiokerrointa.

Korrelaatiotarkasteluissa ilmeni, ettei kumpikaan kodin lukuympäristön osa-alue (yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen) korreloinut tilastollisesti merkitsevästi lukukiinnostuksen kanssa kummallakaan mitatulla luokka-asteella. Kodin lukuympäristö ei siis ole yhteydessä lapsen lukukiinnostukseen 1. tai 2. luokalla, vaan lapset raportoivat korkeaa lukukiinnostuksen määrää riippumatta siitä, kuinka korkea esikoulussa mitattu yhteisen lukemisen ja lukemaan opettamisen määrä oli.

3.2 Kodin lukuympäristön yhteys itsenäiseen lukemiseen

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, missä määrin esikoulussa mitattu kodin lukuympäristö (yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen) ennustaa lapsen itsenäistä lukemista vanhemman arvioimana luokilla 1–4. Toisen tutkimuskysymyksen muuttujien väliset Pearsonin korrelaatiot on koottu taulukkoon 1. Jatkoin yhteyksien tarkastelua lineaarisilla regressioanalyysillä. Regressioanalyysien tulokset on koottu taulukkoon 2.

Taulukko 2. Lineaaristen regressioanalyysien tulokset kodin lukuympäristön yhteydestä lapsen itsenäisen lukemisen määrään luokilla 1–4.

Kodin luku- ympäristö	Itsenäinen lukeminen 1. lk	Itsenäinen lukeminen 2. lk	Itsenäinen lukeminen 3. lk	Itsenäinen lukeminen 4. lk
	β	β	β	β
Yhteinen luke- minen	.14*	.22***	.16**	.24***
Lukemaan opettaminen	.14*	.14*	.18**	.12
R^2	.05**	.08***	.07***	.08***
Mallin sopi- vuus	$F(2, 273) =$ 6.59**	$F(2, 279) =$ 11.74***	$F(2, 266) =$ 9.70***	$F(2, 236) =$ 10.59***

Huom. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$
 β = standardoitu beta-kerroin

Lineaaristen regressioanalyysien tuloksia tarkasteltaessa voidaan todeta, että yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen selittivät lapsen itsenäisen lukemisen määrää jokaisella mitatulla luokka-asteella. Ensimmäisellä luokalla yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen selittivät yhdessä 5 % lapsen itsenäisen lukemisen määrän vaihtelusta. Toisella ja neljännellä luokalla yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen selittivät lapsen itsenäisen lukemisen määrän vaihtelusta 8 % ja kolmannella luokalla selitysosuus oli 7 %.

Esikoulussa mitatuilla yhteisellä lukemisella ja lukemaan opettamisella oli kummallakin myös tilastollisesti merkitsevä omavaikutus lapsen itsenäisen lukemisen määrään luokilla 1-3. Tämä tarkoittaa sitä, että mitä korkeampi esikoulussa mitattu yhteisen lukemisen määrä oli, sitä korkeampi oli myös lapsen itsenäisen lukemisen määrä myöhemmin. Samoin, mitä korkeampi lukemaan opettamisen määrä esikoulussa mitattuna oli, sitä korkeampi myös lapsen itsenäisen lukemisen määrä myöhemmin oli.

Neljännellä luokalla tilastollisesti merkitsevä omavaikutus lapsen itsenäisen lukemisen määrään oli vain yhteisellä lukemisella. Kun tarkastelee korrelaatioita (Taulukko 1), voi lukemaan opettamisen huomata olevan positiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lapsen itsenäisen lukemisen määrään 4. luokalla. Kuitenkin, koska regressioanalyysissä huomioon on samanaikaisesti otettu myös yhteinen lukeminen, regressioanalyysin tuloksista (Taulukko 2) voidaan huomata, että lukemaan opettamisen omavaikutus lapsen itsenäisen lukemisen määrään ei ole tilastollisesti merkitsevä.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia kodin lukuympäristön ja lapsen lukuinnon yhteyttä. Tutkimuksessa tutkittiin 378 lasta esikoulusta neljännelle luokalle saakka. Kodin lukuympäristö kattoi yhteisen lukemisen sekä lukemaan opettamisen, ja lukuinto sisälsi lapsen lukukiinnostuksen sekä itsenäisen lukemisen määrän. Tulokset osoittivat, ettei yhteinen lukeminen tai lukemaan opettaminen ole yhteydessä lapsen itse arvioimaan lukukiinnostukseen. Yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen ennustivat positiivisesti lapsen itsenäisen lukemisen määrää luokilla 1–3, mutta luokalla 4 tilastollisesti merkitsevä omavaikeus oli vain yhteisellä lukemisella.

Lukukiinnostuksen osalta tutkimukseni tulokset vahvistavat Silinskasin ja kollegoiden (2020b) ja Georgioun ja kollegoiden (2021) tuloksia, sillä myöskään heidän tutkimuksissaan yhteinen lukeminen tai lukemaan opettaminen eivät olleet yhteydessä lapsen itse arvioimaan lukukiinnostukseen. Silinskasin ja kollegoiden (2020b) tutkimuksessa kyseessä oli sama Alkuportaati-tutkimushankkeen aineisto kuin tässäkin tutkimuksessa. Tulokset eroavat kuitenkin Demir-Liran ja kollegoiden (2019) sekä Martinin ja Sénéchalin (2012) tutkimuksien tuloksista. Demir-Lira ja kollegat (2019) nimittäin löysivät yhteyden yhteisen lukemisen ja lapsen myöhemmän lukukiinnostuksen välillä. Martini ja Sénéchal (2012) puolestaan havaitsivat lukemaan opettamisen kotona olevan aakkosten opettamista lukuun ottamatta positiivisesti yhteydessä lapsen itse arvioimaan kiinnostukseen lukemista ja kirjoittamista kohtaan.

Se, että tässä tutkimuksessa kodin lukuympäristö ei onnistunut selittämään eroja lasten lukukiinnostuksessa voi johtua siitä, ettei eroja lasten lukukiinnostuksessa juurikaan ollut. Lapsen lukukiinnostusta kuvaavat muuttujat olivat viinoja nimenomaan positiiviseen lukukiinnostuksen suuntaan, eli lapset olivat lukukiinnostusta mittaaviin kysymyksiin vastatessaan osoittaneet suurimmaksi osaksi positiivisia hymynaamoja negatiivisten hymynaamojen sijaan. Voi pohtia, mistä tällainen voi johtua. Voiko olla, että alkuopetusikäiset ovat ylipäättään vahvasti kiinnostuneita monesta asiasta, tai ainakin kertovat olevansa? Kenties voisi

pohtia myös sitä, onko lapsista ollut mukavampaa osoittaa positiivisia hymynaamoja negatiivisten hymynaamojen sijaan.

Itsenäisen lukemisen osalta tutkimukseni tulokset näyttäisivät olevan samansuuntaisia Sénéchalín (2006) tulosten kanssa. Tulokset vahvistavat osittain myös Torpan ja kollegoiden (2022) tuloksia, joiden mukaan yhteinen lukeminen ennusti lapsen myöhempää lukuintoa. Tulokset eroavat tämän tutkimuksen tuloksista kuitenkin siinä, että toisin kuin Torpan ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa, tässä tutkimuksessa myös lukemaan opettaminen ennusti lapsen myöhempää itsenäisen lukemisen määrää. Torpan ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa lukuintoa mitattiin muuttujalla, joka sisälsi sekä itsenäisen lukemisen määrän että lukukiinnostuksen: itsenäistä lukemista ei siis mitattu erikseen niin kuin tässä pro gradu -tutkielmassa. Yksi mahdollinen selitys sille, miksi tässä pro gradu -tutkielmassa lukemaan opettaminen ennusti lapsen myöhempää itsenäisen lukemisen määrää voi siis olla se, että sitä mitattiin erikseen.

4.1 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset

Tämän tutkimuksen vahvuutena oli käyttöni saama pitkittäisaineisto. Pitkittäisaineiston avulla oli mahdollista saada tietoa siitä, missä määrin kodin lukuympäristö ennakoii lapsen lukuintoa. Osallistuvien lapsien määrä (N = 378) oli riittävän suuri tämän tutkimuksen tekemiseen. Tutkimukseni vahvuudeksi voidaan katsoa myös se, miten pitkittäistutkimukseni tulokset tuovat suomalaisen tutkimukseen uutta tietoa. Kodin lukuympäristön ja lapsen itsenäisen lukemisen yhteyttä ei nimittäin ole aiemmin tutkittu Suomessa neljännelle luokalle asti.

Tutkimusta tehdessä sekä sen tuloksia arvioidessa on tärkeää huomioida myös tutkimuksen rajoitukset, joita tässäkin tutkimuksessa oli useita. Ensimmäinen rajoitus liittyy tutkimukseni tutkimusasetelmaan. Vaikka tutkimuksessani oli pitkittäistutkimusasetelma, tuloksista ei voi päätellä muuttujien välistä syyseuraussuhdetta. Koska käyttämässäni aineiston osassa kodin lukuympäristöä kuvaavia muuttujia oli kumpaakin mitattu vain esikoulussa eli yhden kerran,

käyttämäni tutkimusasetelma mahdollisti kodin lukuympäristön ja lapsen lukuinnon välisen yhteyden tutkimista vain yhteen suuntaan, eli kodin lukuympäristöstä lapsen lukuuntoon. Tämä tutkimus ei siis kykene vastaamaan kysymykseen siitä, ennakoiko myös lapsen lukuunto kodin lukuympäristöä. Lienee kuitenkin mahdollista, että yhteys voisi kulkea myös kodin lukuympäristöstä lapsen lukuuntoon päin. Esimerkiksi Pezoa ja kollegat (2019) saivat tutkimuksessaan tämän suuntaisen tuloksen.

Toinen tutkimukseni rajoitus liittyy siihen, miten lukukiinnostusta mittaavaa muuttujaa mitattiin. Lukukiinnostusta mittaavassa muuttujassa kyse oli siitä, kuinka paljon lapsi piti lukemiseen liittyvistä tehtävistä koulussa ja kotona. Lapsilta ei siis kysytty täsmälleen sitä, kuinka paljon he pitivät lukemisesta. Tämä on tärkeää huomata, sillä voi olla eri asia pitää lukemiseen liittyvistä tehtävistä kuin lukemisesta itsestään. Lienee siis mahdollista, että mikäli lapsilta olisi kysytty, kuinka paljon he pitivät vapaaehtoisesta lukemisesta, tulokset olisivat olleet toisenlaisia.

Kolmas tutkimukseni rajoitus liittyy siihen, miten lapset ja heidän äitinsä vastasivat kodin lukuympäristöä ja lukuuntoa koskeviin kysymyksiin. Emme tiedä, ovatko lapset ja heidän äitinsä vastanneet heille esitettyihin kysymyksiin todenmukaisesti, vai ovatko vastauksiin vaikuttaneet heidän ajatuksensa ja uskomuksensa siitä, miten heidän toivottaisiin vastaavan. Sénéchal ja kollegat (1996) tarttuivat sosiaalisen suotavuuden (social desirability) ongelmaan mittaamalla yhteistä lukemista kyselyillä, jotka mittasivat vanhempien tuntemusta lasten sekä aikuisten kirjoista ja kirjailijoista. Toisaalta tämäkin mittaustapa on saanut osakseen kritiikkiä esimerkiksi Torpan ja kollegoiden (2020) toimesta. He huomauttavat, että aktiivinenkin lukija saattaa keskittyä esimerkiksi vain tiettyjä genrejä edustavien kirjojen lukemiseen, minkä vuoksi muita genrejä edustavien kirjojen tai kirjailijoiden tunnistaminen saattaa jäädä vähemmälle. Täytynee siis todeta, ettei täydellistä tapaa mitata kodin lukuympäristöä ja lapsen lukuuntoa ole taidettu vielä löytää.

Tutkimukseen liittyvien rajoitusten lisäksi on tärkeää muistaa, että kodin lukuympäristö on vain yksi niistä kaikista asioista, jotka voivat mahdollisesti selittää lapsen lukuintoa. Elämme maailmassa ja ympäristössä, jossa itse asiassa todella monet asiat vaikuttavat toisiinsa. Tässä tutkimuksessa keskityttiin kodin lukuympäristön ja lapsen lukuinnon yhteyteen. On silti huomioitava, että lapsen lukuinnon taustalla voi olla myös useita muita syitä. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi lasten lukutaito rajattiin tutkittavien muuttujien ja analyysien ulkopuolelle. Tosielämässä lukutaitoa ja lukuintoa ei kuitenkaan ole mielekästä erottaa toisistaan. Torpan ja kollegoiden (2020) tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että peruskoulun ensimmäisillä luokilla lukusujuvuus sekä luetun ymmärtäminen ennustavat lapsen itsenäisen lukemisen määrää, ja myöhemmillä luokilla myös itsenäisen lukemisen määrä ennustaa luetun ymmärtämistä. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös van Bergen kollegoineen (2020). Parhaimmillaan lukutaidon ja lukuinnon voisi siis nähdä muodostavan toisiaan tukevan kehän, jossa kumpikin elementti edistää toisiaan.

4.2 Käytännön sovellukset ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella uskaltaisin tehdä sellaisen johtopäätöksen, että yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen kotona kannattaa. Vaikka yhteinen lukeminen tai lukemaan opettaminen eivät olleet yhteydessä lapsen lukuinnostukseen, ne selittivät lapsen itsenäisen lukemisen määrää yhdessä ensimmäiseltä luokalta neljännelle luokalle asti. Lisäksi yhteisellä lukemisella oli lapsen itsenäiseen lukemiseen tilastollisesti merkitsevä omavaikutus luokilla 1–4 ja lukemaan opettamisella tilastollisesti merkitsevä omavaikutus lapsen itsenäiseen lukemiseen oli luokilla 1–3.

Vanhempien olisi tärkeää saada tietoa kodin lukuympäristön yhteydestä lapsen itsenäiseen lukemiseen. On tärkeää, että vanhempia kannustetaan esimerkiksi lukemaan yhdessä lapsen kanssa. Voi ajatella, että tässä merkitykselliseen rooliin nousee lapsen opettajan, eli kasvatustieteen ammattilaisen sekä vanhempien

väläinen yhteistyö. Opettajat voivat informoida vanhempia kodin lukuympäristön tärkeydestä esimerkiksi vanhempainiltojen yhteydessä. Yksi konkreettinen keino kodin lukuympäristön vahvistamiseen voisi olla vanhempien ja lasten kannustaminen kirjaston hyödyntämiseen. Suomessa on hyvä ja laadukas kirjastojärjestelmä, ja lapset sekä vanhemmat voivat lainata kirjastoista erilaista lukemista ilmaiseksi. Koska kirjojen lainaaminen on ilmaista, yhteisten lukuhetkien ei tarvitse olla riippuvaisia esimerkiksi vanhempien sosioekonomisesta asemasta. Kirjastoista löytyy laaja valikoima erilaisia kirjoja, ja myös kirjaston henkilökunta voi auttaa lapsia ja vanhempia löytämään mieleistä luettavaa.

Kodin lukuympäristön ja lapsen lukuinnon yhteyttä olisi tärkeää tutkia vielä lisää. Aiheesta voisi tehdä esimerkiksi interventiotutkimuksen, joka voisi mahdollistaa syy-seuraussuhteiden tarkemman tutkimisen. Ihmistieteissä syy-seuraussuhteiden vahva osoittaminen lienee tosin haastavaa, mutta kehittämällä kodin lukuympäristön ja lapsen lukuuntoon liittyvää tutkimusta voimme silti yrittää ymmärtää asioiden välisiä yhteyksiä laajemmin, tarkemmin sekä monipuolisemmin. Voimme pyrkiä siihen, että ymmärtäisimme lasten lukuuntoa paremmin ja sitä kautta osaisimme tukea lasten lukuinnon kehitystä niin, että jokainen lapsi voisi saada lukuinnon ruokkimiseen parhaat mahdolliset eväät.

LÄHTEET

- Aro, M. (2017). Learning to Read Finnish. Teoksessa Verhoeven, L. & Perfetti, C. (toim.), *Learning to read across Languages and Writing Systems* (s. 416–436). Cambridge University Press.
- Becker, M., McElvany, N., Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773-785. doi:10.1037/a0020084
- van Bergen, E., Vasalampi, K. & Torppa, M. (2020). How are practice and performance related? Development of reading from age 5 to 15. *Reading Research Quarterly*, 56, 415–343. doi:10.1002/rrq.309
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). Reading for pleasure: a research overview. National Literacy Trust.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. E-kirja.
- Demir-Lira, Ö. E., Applebaum, L. R. & Goldin-Meadow, S. (2019). Parent's early book reading to children: Relation to children's later language outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22, e12764. doi:10.1111/desc.12764
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Georgiou, G. K., Inoue, T. & Parrila, R. (2021). Developmental relations between home literacy environment, reading interest, and reading skills: evidence from a 3-year longitudinal study. *Child Development*, 92, 2053-2068. doi:10.1111/cdev.13589
- Hume, L. E., Lonigan, C. J. & McQueen, J. D. (2015). Children's literacy interest and its relation to parent's literacy-promoting practices. *Journal of Research in Reading*, 38, 172-193. doi:10.1111/j.1467-9817.2012.01548.x
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J., & Nissinen, K. (2012). Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja

luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylä, Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Leino, K., Puhakka, E., & Rautpuro, J. (2017). Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lerikkanen, M-K., Niemi, P., Poikkeus, A-M., Poskiparta, M., Siekkinen, M., & Nurmi, J-E. (2006–2016). *The First Steps Study*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Lerikkanen, M-K., Salminen, J., & Pakarinen, E. (2018). Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. *Onnimanni*, 1-2, 20-26.
- Martini, F. & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: parent teaching expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 44, 210-221. doi:10.1037/a0026758
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. E-kirja.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Pezoa, J. P., Mendive, S. & Strasser, K. (2019). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: contributions from a cross-lagged analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 284-295. doi:10.1016/j.ecresq.2018.12.014
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Delf-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi:10.1037//0003-066X.55.1.68
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463. doi:10.1002/RRQ.030
- Sénéchal, M., LeFevre, J-A., 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, 96-116.

- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59-87. doi:10.1207/s1532799xssr1001_4
- Sénéchal, M., LeFevre, J-A., Hudson, E. & Lawson, P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Silinskas, G. (2012). *Parental involvement and children's academic skills*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Silinskas, G., Torppa, M., Lerkkanen, M-K. & Nurmi, J-E. (2020a). The home literacy model in a highly transparent orthography. *School Effectiveness and School Improvement*, 31, 80-101. doi:10.1080/09243453.2019.1642213
- Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M. & Lerkkanen, M-K. (2020b). Home literacy activities and children's reading skills, independent reading, and interest in literacy activities from kindergarten to grade 2. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-15. doi:10.3389/fpsyg.2020.01508
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M-K. & Poikkeus, A-M. (2020). Leisure reading (But not any kind) and reading comprehension support each other - a longitudinal study across grades 1 and 9. *Child Development*, 91, 876-900. doi:10.1111/cdev.13241
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K. & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 105314. doi:10.1016/j.jecp.2021.105314
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje.