

# **Kodin lukuympäristön ja -tottumusten vaikutus lapsen sujuvaan lukutaitoon**

Karoliina Lehtinen & Eva Wiik

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2024

Psykologian ja kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Lehtinen, Karoliina & Wiik, Eva. 2024. Kodin lukuympäristön ja -tottumusten vaikutus lapsen sujuvaan lukutaitoon. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Psykologian ja kasvatustieteen laitos. 45 sivua.**

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten kodin lukuympäristö on yhteydessä lapsen sujuvaan lukutaitoon. Tarkastelimme ensin, millainen kodin lukuympäristö ja sujuva lukutaito 1. ja 2. luokkalaisilla lapsilla on ja onko lukuympäristössä ja sujuvassa lukutaidossa eroa sekä sukupuolten välillä, että luokkasteen välillä. Tavoitteenamme oli tämän lisäksi tutkia, miten kodin lukuympäristö ja vanhempien koulutustausta ovat yhteydessä lasten sujuvaan lukutaitoon.

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana Nimeämisen, sanasujuvuuden ja lukemisen taidot koulussa (NISULUKO) -tutkimushanketta. Aineisto kerättiin keväällä 2023 seitsemästä eri koulusta ympäri Suomen. Tutkimukseen osallistui yhteensä 460 oppilasta. Tässä tutkimuksessa aineiston tarkastelu rajattiin ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaisiin. Aineisto analysoitiin SPSS Statistics 28.0 -ohjelmistolla. Analyysimenetelminä käytettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa, Mann Whitney U -testiä ja lineaarista regressioanalyysia.

Tulokset osoittivat, että sekä tytöt ja pojat, että 1. ja 2. luokkalaiset lapset erosivat tilastollisesti merkitsevästi kodin lukuympäristön osalta, mutta eivät lukutaidon osalta. Tytöt pyysivät vanhempiaan lukemaan enemmän yhdessä kuin pojat. Ensimmäisen luokan oppilaat pyysivät vanhempiaan lukemaan enemmän yhdessä ja heidän kanssaan luettiin enemmän kirjoja ja autettiin enemmän koti-tehtävien teossa kuin toisen luokan oppilaita. Tulokset osoittivat myös sen, että yhdessä lukeminen ja lukemista vaativissa tehtävissä auttaminen sekä vanhempien koulutustausta olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lapsen sujuvaan lukutaitoon. Tulevaisuudessa olisi tärkeää tutkia esimerkiksi sitä, millä tavoin kodin lukuympäristö vaikuttaa lapsen koulupolkuun.

Asiasanat: kodin lukuympäristö, lukutaito, yhdessä lukeminen, alakoulu

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1 Sujuvan lukutaidon edellytykset.....	6
1.2 Lukusujuvuuden kehitys ja vanhempien malli.....	8
1.3 Kodin lukuympäristö .....	10
1.4 Tutkimuskysymykset.....	15
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>16</b>
2.1 Tutkimusaineisto ja -konteksti.....	16
2.2 Käytetyt mittarit.....	17
2.3 Aineiston analyysi .....	19
2.4 Eettiset ratkaisut.....	21
<b>3 TULOKSET</b> .....	<b>23</b>
<b>4 POHDINTA</b> .....	<b>31</b>
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	31
4.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	34
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>38</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>45</b>

# 1 JOHDANTO

Sujuva lukutaito on välttämättömyys yhteiskunnassa toimimiseen ja vuorovai-  
kutukseen ihmisten kanssa. Kansainvälisen, vuonna 2021 neljäsluokkalaisille to-  
teutetun PIRLS-tutkimuksen mukaan suomalaisten lasten lukutaito on heikenty-  
nyt ja oppilaiden osaamiserojen välinen kuilu on syventynyt (Leino ym., 2023).  
Leinon ym. (2023) mukaan suomalaiset lapset ovat lukutaitoa mittaavassa tutki-  
muksessa kuitenkin edelleen kärkipäässä, mutta tilastollisesti lukutaito on hei-  
kentynyt merkittävästi. Osaamiserojen välinen kuilu on kasvanut viimeisten  
vuosien aikana: heikkojen ja erittäin heikkojen lukijoiden osuus on kasvanut ja  
vastavuoroisesti erinomaisesti osaavien lukijoiden määrä on vähentynyt (Leino  
ym., 2023). Myös sukupuolella on havaittu olevan jonkin verran merkitystä. Kan-  
sallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on alkumittauksessaan tutkinut pe-  
ruskoulun ensimmäisen luokan aloittaneiden lasten taitoja äidinkielen ja mate-  
matiikan osalta. Tutkimuksessa havaittiin osaamiseroja tyttöjen ja poikien välillä,  
mutta erot eivät olleet kuitenkaan suuria (Ukkola & Metsämuuronen, 2019). Tut-  
kimuksen perusteella tytöt osasivat äidinkieleen liittyvät tehtävät poikia parem-  
min, kun taas pojat suoriutuivat tyttöjä paremmin matematiikan tehtävistä. Hei-  
kosti suoriutuneiden lasten joukossa poikien osuus oli myös tyttöjä suurempi.

Vuoden 2022 PISA-tutkimuksen mukaan 9. luokkalaisten nuorten aktiivi-  
sella lukuharrastuksella oli vahva yhteys hyvään lukutaitoon (Hiltunen ym.,  
2023). Tuloksissa havaittiin, että yhä useampi nuori, 54 % vastaajista lukee vain  
pakon edestä. Huomioitavaa on, että erityisesti tyttöjen kielteiset asenteet luke-  
mista kohtaan ovat kasvaneet. PISA-tutkimuksen mukaan myös perheen sosio-  
ekonomisen aseman vaikutus lukutaitoon on Suomessa vahvistunut vuosien ai-  
kana. Osaamiserojen kasvua havaittiin etenkin korkeimman ja matalimman so-  
sioekonomisen neljänneksen välillä.

Lasten lukutaitoa mittaavassa PIRLS-tutkimuksessa mainitaan kodin luku-  
ympäristön ja lukutaidon yhteys toisiinsa (Leino ym., 2023). Suomessa lukutaitoa  
pidetään lähes kaiken opin perustana, jonka myötä vanhemmat ennen koulun

alkua usein joko tietoisesti tai tiedostamattaan ohjaavat lasta kohti lukemisen alkeita (Lerkkanen ym., 2018). Tällaisia kotona olevia lukemiseen ja kieleen liittyviä resursseja ja mahdollisuuksia nimitetään yhteisesti kodin lukuympäristöksi (Burgess ym., 2002). Kodin lukuympäristön ja lukutaidon yhteyttä on tutkittu eri näkökulmista, ja tutkijat ovat käyttäneet erilaisia määritelmiä kodin lukuympäristölle (esim. Burgess ym., 2002; Psyridou ym., 2024; Sénéchal & LeFevre, 2002; Stephenson ym., 2008). Useissa tutkimuksissa (esim. Khanolainen ym., 2020; Silinskas ym., 2020a; Silinskas ym., 2020b; Torppa ym., 2022) on käytetty pohjana Sénéchalin ja LeFevren (2002) kodin lukuympäristömallia (engl. Home Literacy Model; HLM), jota myös tässä tutkimuksessa käytetään.

Leinon ym. (2023) mukaan PIRLS-tutkimuksen tulokset kodin lukuympäristön ja lukutaidon yhteyksistä olivat samansuuntaiset, kuin vuoden 2016 PIRLS-tutkimuksessa. Näiden tulosten mukaan niillä lapsilla, joilla oli jo varhaisessa vaiheessa lukemiseen liittyviä kokemuksia, oli keskimäärin parempi lukutaito kuin niillä lapsilla, joilla lukemiseen liittyviä kokemuksia oli vähemmän tai ei juuri lainkaan. Myös Torpan ym. (2022) tutkimuksen tulokset ovat linjassa tämän havainnon suhteen. Varhaista lukutaitoa tukevia toimia oli PIRLS-tutkimuksen mittauksessa useita, mutta tulosten mukaan vahvin yhteys lapsen lukutaitoon ja lukemiseen oli kirjojen lukemisella yhdessä lapsen kanssa (Leino ym., 2023.) Lapsen kanssa yhdessä lukeminen ei kuitenkaan ollut tutkimuksen mukaan ainoa lapsen lukutaitoon liittyvä tekijä, sillä tulosten perusteella myös vanhempien antama lukemiseen liittyvä esimerkki oli yhteydessä lapsen myöhempiin lukutaitoon (Leino ym., 2023.) Yhteneviä tuloksia on saatu myös Torpan ym. (2022) pitkittäistutkimuksessa, jossa tarkasteltiin kodin lukuympäristön vaikutusta lukemisen kehittämisessä pitkällä aikavälillä 2-vuotiaasta 15-vuotiaaksi saakka. Tutkimuksessa yhdessä lukemisen lisäksi myös kirjainten ja lukemaan opettaminen ennustivat lukemisen alkeiden kehitystä.

Kodin lukuympäristön yhteyttä lukutaitoon on Suomessa tarkasteltu melko vähän verrattuna kansainvälisiin tutkimuksiin, joten tutkimusta tarvitaan lisää aiheeseen liittyen. Kodin lukuympäristön ja lukutaidon yhteyttä on tarkasteltu

kuitenkin muutamissa tutkimuksissa (esim. Silinskas ym., 2020a; Silinskas ym., 2020b; Torppa ym., 2022) sekä Jallin ja Purasen (2015) pro gradu -tutkimuksessa. Kansainvälistä tutkimusta on Silinskas ym. (2020a) mukaan tehty pääasiassa esikouluikäisten ja sitä nuorempien lasten kodin lukuympäristöstä, joten on tärkeää, että tutkimusta tehdään lisää myös alakouluikäisten lasten lukuympäristöstä. Tässä tutkimuksessa kohderyhmänä ovat ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat. Aihe on ajankohtainen ja tärkeä, sillä tutkimustiedon perusteella näkyvä lasten lukutaidon heikkeneminen on huolestuttavaa sekä yksilön, että yhteiskunnan kannalta. Tutkimusten mukaan lasten varhainen lukutaidon kehitys on myös vahvasti yhteydessä myöhempään koulumenestykseen (esim. Cunningham & Stanovich, 1997; Leahy & Fitzpatrick, 2017). Tämän perusteella on tuotava esiin lisää tutkimusnäyttöön perustuvaa tietoa siitä, millaisin tavoin lapsen lukutaitoa on mahdollista tukea ja kehittää lapsen kotiympäristössä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin tutkia kodin lukuympäristön vaikutusta lapsen sujuvaan lukutaitoon.

## **1.1 Sujuvan lukutaidon edellytykset**

Kolmasosa suomalaisista lapsista oppii lukemaan jo ennen koulun alkua (Aro, 2004; Ukkola & Metsämuuronen, 2019) ja lähes kaikki lapset oppivat lukutaidon viimeistään ensimmäisen luokan aikana. Tasoerot koulun alkaessa voivat olla luokassa kuitenkin melko suuret, sillä siinä missä yksi vasta aloittaa kirjainten opettelun, toinen saattaa jo lukea itsenäisesti pitkiäkin tekstejä (Heinola ym., 2010). Vaikka osa lapsista oppii lukemaan varhaisessa vaiheessa ilman muodollista opetusta, niin erot tasaantuvat ajan myötä ja suurin osa hahmottaa lukutaidon alkeet pian alkuopetuksen alkamisen jälkeen (Aro, 2004; Huemer ym., 2012).

Lukutaidon oppimista ensimmäisen luokan aikana voidaan ennustaa jo etukäteen ennen koulun alkua. Lapsen varhaiset kielelliset valmiudet koostuvat kirjaintuntemuksesta, fonologisesta tietoisuudesta, sanavarastosta, työmuistista ja nopeasta sarjallisesta nimeämisestä, joita kutsutaan yhdessä myös lukivalmiuksiksi (esim. Lerkkanen ym., 2004; Perälä ym., 2018; Puolakanaho, 2007;

Torppa ym., 2009). Lukivaikeuksien riskiä voi kasvattaa myös suvussa kulkeva lukivaikeus (Eklund ym., 2020; Silinskas ym., 2019). Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston Lapsen kielen kehitys (LKK) - pitkittäistutkimuksessa on selvitetty suomalaisten lasten varhaisten kielellisten taitojen vaikutusta PISA-tuloksiin 9. luokalla. Tulosten perusteella luetun ymmärtämisen tehtävistä saatujen pisteiden vaihtelusta 52 % selittivät juurikin varhaiset kielelliset taidot ja tämän lisäksi muut kielelliset taidot alle kouluikässä selittivät vaihtelusta 8 % (Eklund ym., 2020). Suvussa kulkeva lukivaikeus vaikutti tutkimuksen mukaan selitysosuuteen vahvistavasti niillä lapsilla, joilla oli suvussa kulkeva lukivaikeusriski.

Fonologinen tietoisuus ja kirjaintuntemus kehittyvät yleensä vastavuoroisesti (Torppa ym., 2007). Kirjaintuntemus merkitsee taitoa nimetä eri kirjaimia ja fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan ymmärrystä äännejärjestelmästä, eli kykyä erotella puhetta eri ryhmiin, kuten äänneisiin, tavuihin ja riimeihin (Aro, 2004). Suomen kielen säännönmukaisuus kirjain-äännevastaavuuksien osalta helpottaa kokoavan ja tarkan lukutaidon omaksumista (Aro, 2004; Huemer ym., 2012). Sanavaraston kehitykseen on todettu vaikuttavan esimerkiksi vanhempien kanssa vietetyt lukuhetket ja siihen liittyvä lapsen kiinnostus lukemista kohtaan (Silinskas ym., 2019). Kognitiiviset osa-alueet, kuten työmuisti vaikuttavat omalta osaltaan etenkin lukemisen ymmärtämiseen ja vaikeuttavat sitä huomattavasti, mikäli esimerkiksi tavut, sanat tai virkkeiden alkuosat eivät pysy mielessä tarpeeksi pitkään (Huemer ym., 2012). Nopealla nimeämisellä puolestaan tarkoitetaan kykyä nimetä nopeasti useita eri asioita tai esineitä ja sen on todettu olevan yhteydessä lukemisen hitauteen vielä nuoruusiässä (Kairaluoma ym., 2017). Nopean sarjallisen nimeämisen haasteet ovatkin yhteydessä myös myöhemmin kompensoituvaan lukivaikeuteen (Perälä ym., 2018).

Yksinkertaisen lukemisen mallin (Simple view of reading; Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) mukaan hyvä lukutaito koostuu sekä teknisestä lukutaidosta, että kielellisestä ymmärtämisestä. Yksinkertaisen lukemisen mallin mukaan lukijan on siis sekä pystyttävä kyseisen kielen sääntöjen mukai-

seen tekstin lukemiseen, että kielen ymmärtämiseen (Torppa ym., 2014). Teknisellä lukutaidolla tarkoitetaan virheetöntä ja sujuvaa sanantunnistamisen taitoa ja sen oppimiseen tarvitaan kirjaintuntemusta, äänteiden yhdistämisen taitoa sekä kielellistä tietoisuutta (Aro, 2004; Hoover & Gough, 1990). Yksinkertaisen lukemisen mallissa teknisen lukutaidon mittaamiseen käytetään lukusujuvuuden mittaria (Torppa ym., 2014). Osa-alueet kuitenkin eroavat useiden sekä kotimaisten että kansainvälisten tutkimusten mukaan merkitykseltään lukemisen taitojen kehityksessä (Eklund ym., 2020). Duff ym. (2015) ovat tutkimuksessaan havainneet varhaisten kielellisen valmiuksien yhteyden erityisesti luetun ymmärtämiseen. Torpan ym. (2014) kotimaisessa alkuopetusikäisiin keskittyneessä pitkittäistutkimuksessa esikoululaisten kirjaintuntemus, fonologinen tietoisuus ja nopea nimeäminen ennustivat lukusujuvuuden ja luetun ymmärtämisen kehittymistä, kun taas sanavarasto ennusti sekä kuullun että luetun ymmärtämistä. Puolakanaho ym. (2014) puolestaan havaitsivat varhaisten taitojen yhteyden etenkin lukemisen tarkkuuteen ja toisen luokan lopun lukusujuvuuteen vaikutti ajan kuluessa vahvistuvasti puolestaan sanavarasto.

## **1.2 Lukusujuvuuden kehitys ja vanhempien malli**

Sujuva lukutaito koostuu kolmesta elementistä: Lukemisen tarkkuudesta, lukemisen nopeudesta sekä tekstin ilmeikkästä lukemisesta äänen painotuksineen, eli prosodiasta (Kuhn & Stahl, 2003). Saavuttaakseen sujuvan lukutaidon ja hallitakseen nämä osa-alueet, prosessi vaatii lukijalta automaatiota sekä sana- että tekstitasolla (Lerikkanen ym., 2014). Sujuvan lukijan ei tarvitse enää kiinnittää huomiota yksittäisten kirjainten tai sanojen koodaukseen tai lukuprosessiin, jolloin näitä voidaan pitää automatisoituneina taitoina (Huemer ym., 2012). Kirjain-äännevastaavuuden, visuaalisen sanan tunnistuksen sekä koodauksen, eli teknisen lukutaidon osa-alueiden (Lerikkanen ym., 2014) perusteiden oppiminen mahdollistaa ja antaa tilaa kehittää muita hyvää lukutaitoa mittaavia osa-alueita, sillä itse lukemistarkkuudessa ei tapahdu juurikaan enää kehitystä ensimmäisen luokan jälkeen. Kirjoitetun tekstin päämääränä on välittää viestejä, ja lukemisen



tärkeimpänä tavoitteena voidaankin pitää juuri tekstin ymmärtämistä ja tulkin-  
taa (Huemer ym., 2012).

Lukusujuvuuden kehittymisessä kaikkein oleellisinta on harjoittelu. Auto-  
matisoituminen tapahtuu itsenäisen lukemisen ja toistojen myötä: kun kokemus  
kirjoitetun kielen sanoista ja rakenteista vahvistuu, kyky sanojen itsenäiseen koo-  
daamiseen kehittyy ja tämän jälkeen huomio voidaan kiinnittää koodaamisen si-  
jasta tekstin ymmärtämiseen (Huemer ym., 2012). Mikäli lukeminen koetaan työ-  
läänä, kankeana ja hitaana prosessina, se voi johtaa lukemisen välttämiseen ja  
näin ollen myös lukemisharjoittelun puutteeseen (Huemer ym., 2012). Heikon  
lukutaidon omaavilla lapsilla ja nuorilla on havaittu sujuvia lukijoita enemmän  
tehtävää välttävää käyttäytymistä, he käyttävät keskimääräisesti vähemmän ai-  
kaa kotitehtäviin sekä harrastavat vähemmän lukemista vapaa-ajalla (Perälä ym.,  
2018). Lapsen omaehtoisen harjoittelun ja lukuharrastuksen lisäksi olennaista on  
vanhemman kannustus lukemiseen ja myös lukijan malli kotoa (Aro ym., 2019;  
Leino ym., 2023). Myös vanhemman omat haasteet lukutaidossa voivat näyttäy-  
tyä vielä aikuisiällä lasten kotona siinä, kuinka paljon vanhemmat itse lukevat  
esimerkiksi kirjoja tai lehtiä, sillä kiinnostuksen lukemista kohtaan ja näin ollen  
myös vapaa-ajan lukuharrastuksen on todettu olevan vähäisempää myös suoma-  
laisilla aikuisilla, joilla on havaittu lukemisessa hitautta (Leinonen ym., 2001).  
Heikon lukutaidon on puolestaan todettu olevan yhteydessä matalampaan kou-  
lutukseen, työllistymiseen sekä näiden myötä jopa vaaraan syrjäytyä (Aro ym.,  
2019, Hakkarainen ym., 2015). Tästä syystä on oleellista tarkastella myös van-  
hempien koulutustaustan vaikutusta lapsen lukutaitoon siihen liittyvän tutki-  
mustiedon osalta.

Vanhempien koulutustaustan ja lukutaidon välistä yhteyttä on tutkittu  
viime vuosina jonkin verran sekä Suomessa että kansainvälisesti. Äitien koulu-  
tustaustan on todettu tutkimuksissa (esim. Lyesmaya ym., 2022) olevan yhtey-  
dessä lapsen lukutaidon kehitykseen siten, että korkeasti koulutetuilla äideillä on  
enemmän mahdollisuuksia antaa tukea lukemiseen. Vähemmän on tutkittu pel-  
kästään isän koulutustaustaa. Manu ym. (2023) keskittyivät tutkimuksessaan

tästä syystä erityisesti isän koulutustaustan ja lapsen lukutaidon kehityksen väliseen yhteyteen. Tutkimuksen tulosten mukaan ne lapset, joiden vanhemmat olivat korkeasti koulutettuja, menestyivät parhaiten lukutaitoa mittaavissa testeissä. Tutkimuksessa lapsen sukupuolen ja isän koulutustason välillä havaittiin yhteys. Tulosten mukaan alhaisempi koulutustaso oli yhteydessä heikompaan PISA-pistemäärään poikien keskuudessa, mutta ei tyttöjen keskuudessa. Tulokset viittaavat siihen, että erityisesti matalasti koulutettujen isien pojat ovat vaarassa jäädä jälkeen lukutaidon kehityksessä. Samansuuntaisia tuloksia löytyi myös englanninkielisiä lapsia koskevassa tutkimuksessa (Ahmad ym., 2023), jossa lukutaidottomien isien lapset saivat alhaisimman pistemäärän peruskoulun käyneiden isien lapsiin verrattuna. Tutkimuksessa todettiin, että mitä korkeampi isien koulutustaso oli, sitä parempi heidän lastensa englanninkielinen lukusuorituksensa oli.

### 1.3 Kodin lukuympäristö

Kodin lukuympäristöä pidetään yleisesti ottaen eräänlaisena kattoterminä, kun pyritään selittämään lukutaitoon yhteydessä olevia toimintoja, resursseja ja asenteita, joita perheillä on kodeissaan käytettävissä (Hamilton ym., 2016). Sénéchal ja LeFevre (2002) määrittelevät mallissaan kodin lukuympäristön koostuvan kahdesta eri ulottuvuudesta, joista molemmilla on oma roolinsa lukutaidon kehitymisessä. **Formaali**, eli tehtäväpainotteinen ulottuvuus on määritelty siten, että siinä lapsen keskittyminen on tarkentunut tiettyyn kohteeseen. Tehtäväpainotteisuus toteutuu esimerkiksi silloin, kun vanhempi auttaa lastaan kotitehtävien teossa tai opettaa lapselle kirjaimia. **Informaalilla**, eli merkityspainotteisella ulottuvuudella sen sijaan tarkoitetaan sitä, että lapsen on mahdollista kehittää lukutaitoaan epäsuorasti myös sellaisissa tilanteissa, joissa keskittyminen ei ole kohdentunut johonkin tiettyyn kohteeseen. Informaaliin ulottuvuuteen kuuluu tämän perusteella esimerkiksi yhdessä lukeminen, jolloin lapsi kuuntelee luettua tekstiä. Burgessin ym. (2002) mukaan yleisesti ottaen tehtäväpainotteinen tekeminen on parempi lukutaidon ennustaja, kuin passiivinen, merkityspainotteinen

toiminta. Myös (esim. Burgess ym., 2002; Kirby & Hogan, 2008; Sénéchal & LeFevre, 2002; Silinskas ym., 2020; Stephenson ym., 2008) tutkimukset ovat linjassa sen kanssa, että formaali toiminta on informaalia toimintaa vahvemmin yhteydessä lukutaitoon.

Sénéchalin ja LeFevren (2002) mukaan informaalit ja formaalit ulottuvuudet voivat myös toteutua limittäin esimerkiksi sellaisissa yhdessä lukemisen tilanteissa, joissa lapsi kuuntelee ja seuraa samalla painettua tekstiä. Sénéchalin ja LeFevren (2002) viiden vuoden mittaisessa pitkittäistutkimuksessa ilmeni, että lapsen kanssa yhdessä lukeminen oli yhteydessä parempaan kielelliseen kehitykseen ja tämän myötä vaikutti myös epäsuorasti lukutaidon alkeiden kehittymiseen. Sen sijaan formaali toiminta, kuten vanhempien avustuksella harjoiteltu lukeminen ja kirjoittaminen ennustivat parempaa kirjaintuntemusta ja tämän myötä parempia lukutaidon alkeita. Torpan ym. (2022) tutkimuksessa yhteinen lukeminen ja lukemaan opettaminen kotona ennustivat lukemisen kehittymistä erityisesti suullisen kielitaidon kautta, joka on yksi lukutaidon varhaisista ennustajista. Näiden tulosten perusteella siis sekä formaali, että informaali toiminta kodin lukuympäristössä voivat olla yhteydessä lukutaidon kehittymiseen.

Kodin lukuympäristö on erityisen tärkeässä osassa varhaislapsuudessa (Yeo ym., 2014). Lapset pitävät vanhempia roolimalleinaan, jolla voi olla yhteys lapsen asenteisiin lukemista kohtaan (Yeo ym., 2014). Vanhemmat voivat siis omalla toiminnallaan luoda niin sanotun lukemisen kulttuurin kotiin, jossa kirjat ja lukeminen näyttäytyvät arvostettavana (Kirby & Hogan, 2008). Nämä varhaiset lukemiseen liittyvät kokemukset edelleen vaikuttavat siihen, kokeeko lapsi tulevaisuudessa lukemisen itsessään iloa tuottavana kokemuksena (Yeo ym., 2014.) Tässä tutkimuksessa emme kuitenkaan syvenny tarkastelemaan lukemiseen liittyviä asenteita, vaan määrittelemme kodin lukuympäristön koostuvan neljästä osa-alueesta: yhdessä lukemisen määrästä, kotona olevien kirjojen määrästä, lukemista vaativien tehtävien opettamisen määrästä sekä kirjastovierailujen määrästä. Tarkastelemme myös kodin lukuympäristössä ilmeneviä eroavuuksia tyttöjen ja poikien välillä sekä luokka-asteiden välillä.

Kodin lukuympäristön ja sukupuolen yhteyteen liittyviä tutkimuksia ei juurikaan ole. Højenin ym. (2022) tanskassa tehdyssä tutkimuksessa saatiin kuitenkin viitteitä siitä, että 2–6 -vuotiaiden poikien kotien lukuympäristö oli heikompi, kuin samanikäisille tytöille suunnattu lukuympäristö. Tyttöjen kodeissa havaittiin olevan enemmän kirjoille altistumista ja lukutaidon alkeita tukevaa toimintaa, kuin poikien kodeissa. Sénéchal ja LeFevren (2014) tutkimuksessa tyttöjen ja poikien välisiä eroja kodin lukuympäristössä ei kuitenkaan löydetty. Seuraavaksi esittelemme kodin lukuympäristön ulottuvuuksia ja niihin liittyviä tutkimustuloksia.

**Yhdessä lukeminen.** Uusimmassa PIRLS-tutkimuksessa ilmeni, että kirjojen lukeminen yhdessä lapsen kanssa oli voimakkain lapsen lukutaidon kehittymiseen liittyvä tekijä (Leino ym., 2023). Torpan ym. (2022) tutkimuksessa yhdessä lukeminen ennusti sanavaraston kehittymistä ja lukumotivaatiota, jotka yhdessä lukusujuvuuden kanssa ennustivat luetun ymmärtämisen taitoja. Myös Demir-Liran ym. (2019) tutkimuksessa yhdessä lukeminen oli yhteydessä parempiin luetun ymmärtämisen taitoihin. Yhdessä lukeminen onkin Stephensonin ym. (2008) sekä Sénéchal ja LeFevren (2002) mukaan kodin lukuympäristön tutkituin osa-alue. Sénéchal ja LeFevren (2002) pitkittäistutkimuksessa ei löydetty suoraa yhteyttä lukutaidon ja yhdessä lukemisen välillä. Myöskään Stephensonin ym. (2008) ja Inouen ym. (2020) tutkimustulosten mukaan yhdessä lukeminen ei ollut yhteydessä mihinkään lukutaitoa ennustaviin tekijöihin. Kirby ja Hogan (2008) sekä Silinskas ym. (2020b) eivät myöskään löytäneet yhteyttä lapsen kanssa yhdessä lukemisen ja lukivalmiuksien välillä. Useat tutkimukset ovat olleet linjassa Sénéchal ja LeFevren (2002) tutkimustulosten kanssa liittyen siihen, että yhdessä lukemisen sijaan lukemaan opettaminen selittää suuremmin lukutaidon kehitystä (esim. Silinskas ym., 2022; Stephenson ym., 2008). Kirby ja Hoganin (2008) mukaan yhdessä lukemisen luonteen määrittely onkin erittäin keskeisessä osassa tutkimustulosten analysointia, sillä esimerkiksi sanojen osoittaminen, kysymysten esittäminen ja lapsen osallistaminen lukemisen ai-

kana voivat tehdä lukuhetkestä laadukkaamman, mikä voi osaltaan kehittää varhaista lukutaitoa. Tämä tulisikin heidän mukaansa ottaa huomioon tuloksia tarkastellessa ja tutkimuksia suunnitellessa.

**Kirjojen määrä kotona.** PIRLS-tutkimuksen (Leino ym., 2023) tulosten mukaan perheen sosioekonomisella asemalla on merkitystä kodin lastenkirjojen määrään, sillä korkean sosioekonomisen aseman perheissä sekä lasten-, että aikuisten kirjoja oli enemmän kuin 25. Vastavuoroisesti matalan sosioekonomisen aseman perheissä kirjoja oli 25 tai vähemmän. Leino ym. (2023) mukaan aiemmissa PIRLS-tutkimuksissa kodin kirjojen lukumäärän on huomattu olevan yhteydessä lasten lukutaitoon. Uusin PIRLS-tutkimus ei eroa aiemmista tämän osalta, sillä tulosten mukaan kotona olevien lastenkirjojen määrä on yhteydessä tutkimuksen lukutaitopistemäärään. Myös Chiun ja McBride-Changin (2006) tutkimuksessa kotona olevien kirjojen määrä korreloi lukutaitopisteiden kanssa. Van Bergenin ym. (2017) tutkimuksessa kotona olevien kirjojen määrä oli positiivisesti yhteydessä lukusujuvuuteen. Heidän mukaansa ei kuitenkaan voida olla varmoja, oliko yhteys itse kirjojen määrästä johtuva. Kirjojen määrä voi olla myös merkki siitä, kuinka paljon lukemista arvostetaan kodeissa. Stephensonin ym. (2008) tutkimustulosten mukaan kotona olevien kirjojen lukumäärä ei kuitenkaan ollut yhteydessä lukutaidon alkeisiin: fonologiseen sensitiivisyyteen tai kirjaintuntemukseen.

**Vanhempien osallisuus lukemaan opettamisessa.** Stephensonin ym. (2008) tutkimuksessa esitetään, että lukemaan opettaminen ennen kuin oppilas menee kouluun, on tärkeämpää lukutaitoa ennustavien tekijöiden kuten fonologisen sensitiivisyyden ja kirjaintuntemuksen sekä sanojen lukemisen kannalta kuin esimerkiksi lapsen kanssa yhdessä lukeminen tai kirjojen määrä kotona. Tutkimustulosten perusteella kirjainten opettaminen, ääntäminen ja sanojen opettaminen ennustivat vahvimmin lapsen kirjaintuntemusta päiväkodissa. Tutkimustulokset ovat linjassa myös esimerkiksi Sénéchalin ja LeFevren (2002) kanssa, joiden mukaan vanhempien antama lukemaan opetus oli yhteydessä lukutaitoa ennustavien tekijöiden kehitykseen. Tulokset ovat samankaltaisia myös

Kirbyn ja Hoganin (2008) tutkimuksessa, jossa heikkojen lukijoiden ja hyvien lukijoiden kotien erottelussa nousivat esiin ne lukuympäristön osa-alueet, jotka sisälsivät lukemaan opettamista. Sen sijaan esimerkiksi yhdessä lukemisella oli heikko yhteys lukutaidon kehitykseen. Tuoreemmat tutkimukset ovat linjassa aiempien saatujen tulosten kanssa. Silinskasin ym. (2020a) pitkittäistutkimuksen tulosten mukaan lukemaan opettaminen oli positiivisesti yhteydessä lukutaidon kehittymiseen ajan kuluessa. Lukemaan opettaminen esikoulussa oli Silinskasin ym. (2013) mukaan yhteydessä lukutaidon kehittymiseen ensimmäisellä luokalla ja vastavuoroisesti ensimmäisellä luokalla kehittynyt lukutaito oli yhteydessä lukemaan opettamisen vähenemiseen toisella luokalla. Sen sijaan Bargerin ym. (2019) meta-analyysissä ilmeni, että vanhempien antama tuki kotitehtävissä oli negatiivisesti yhteydessä koulusuoriutumiseen. He pohtivat sen johtuvan esimerkiksi siitä, että kotitehtävissä auttamisessa vanhemmat saattavat herkästi tehdä ajatustyön lapsen puolesta.

**Yhteiset kirjastokäynnit.** Melhuishin ym. (2008) tutkimuksessa tarkasteltiin kodin lukuympäristön sekä lasten arkitöimintojen sekä harrastusten yhteyttä lukutaidon alkeiden kehittymiseen. Tuloksista ilmeni, että ainoastaan kodin lukuympäristöön liittyvät toiminnot, mukaan lukien kirjastokäynnit, olivat positiivisesti yhteydessä 5-vuotiaiden lasten lukutaidon alkeiden kehittymiseen. PIRLS-tutkimuksessa ilmeni, että aktiivinen kirjastossa vierailu ja kirjaston käyttö ennen koulun aloitusta ja alakoulun vuosiluokilla 1–4 oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä lukutaidon pistemäärään (Leino ym., 2023). Mann ym. (2021) tarkastelivat tutkimuksessaan kirjastokäyntien sekä yhteisten lukuhetkien yhteyttä päiväkotikäisten lasten akateemisiin taitoihin. Tuloksista ilmeni, että kirjastokäynnit olivat tilastollisesti merkittävästi yhteydessä korkeampiin pistetuloksiin lukutaidossa verrattuna niihin, jotka eivät vierailleet kirjastossa. Kuitenkin yhdessä lukemisen huomattiin vaikuttavan kirjastokäyntejä enemmän oppilaiden akateemisiin pisteisiin. Mann ym. (2021) pohtivat, että kirjastokäynnit voivatkin mahdollistaa lukutaidon kehittymisen esimerkiksi vahvistamalla toiminnanohjauksen taitoja ohjeita kuunnellessa tarinatuokioiden ääressä.

## 1.4 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kodin lukuympäristö on yhteydessä lapsen sujuvaan lukutaitoon. Tutkimuksessa tarkastelemme ensin, millainen kodin lukuympäristö ja sujuva lukutaito 1. ja 2. luokkalaisilla lapsilla on ja onko lukuympäristössä ja sujuvassa lukutaidossa eroa sukupuolten tai luokka-asteen välillä. Tavoitteenamme on tämän lisäksi tutkia, miten kodin lukuympäristö ja vanhempien koulutustausta ovat yhteydessä lasten sujuvaan lukutaitoon.

Aiemman tutkimustiedon (esim. Burgess ym., 2002; Kirby & Hogan, 2008; Sénéchal & LeFevre, 2002; Silinskas ym., 2020b; Stephenson ym., 2008) perusteella tiedetään, että aktiivinen lukemiseen liittyvä toiminta kotona ennustaa suoremmin lukutaidon kehitystä, kuin passiivinen. Osa tutkimustuloksista (esim. Leino ym., 2023; Torppa ym., 2022) kuitenkin osoittaa sen, että myös passiiviseksi luokiteltu toiminta kuten lapsen kanssa yhdessä lukeminen ja kirjastossa vierailu, voivat olla yhteydessä lukutaidon kehitykseen. Tämän takia tarkastelemme tutkimuksessamme kodin lukuympäristöä laajemmin sen sijaan, että havainnoisimme vain jotakin tiettyä kodin lukuympäristön osa-aluetta.

Uusimmissa tutkimuksissa isän koulutustausta on korostunut, mutta tiedetään, että varsinkin äidin koulutustaustalla on merkitystä lukutaidon kehittämisessä. Sukupuolten välisistä eroista sen sijaan löytyi melko vähän aiempaa tutkimustietoa. Tämän vuoksi olemme kiinnostuneita tutkimaan myös sukupuolten ja luokka-asteiden välisiä eroja kodin lukuympäristöön ja lukutaitoon liittyen. Tarkat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millainen kodin lukuympäristö ja sujuva lukutaito 1. ja 2. luokkalaisilla lapsilla on ja onko siinä eroa
  - a) tyttöjen ja poikien välillä?
  - b) 1. ja 2. luokkien oppilaiden välillä?
2. Miten kodin lukuympäristö ja vanhempien koulutustausta selittävät 1. ja 2. luokkalaisten lasten sujuvaa lukutaitoa?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimusaineisto ja -konteksti

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana Nimeämisen, sanasujuvuuden ja lukemisen taidot koulussa (NISULUKO) -tutkimushanketta (Salmi & Westerholm, 2022–2025). Vuonna 2022 käynnistyneen hankkeen tarkoituksena on kerätä tietoa 7–12-vuotiaiden lasten nimeämisen, sanasujuvuuden ja lukemisen taidoista sekä kehittää tutkimukseen perustuvia arviointivälineitä. NISULUKO-hanke on Niilo Mäki Instituutin (NMI) ja Helsingin yliopiston (HY) tutkimus- ja kehittämishanke vuosina 2022–2025. Aineisto on kerätty Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan opiskelijoiden ja Helsingin yliopiston logopedian opiskelijoiden avuin yhteensä seitsemältä eri koululta ympäri Suomen. Koulut sijaitsivat Keski-Pohjanmaalla, Keski-Suomessa, Etelä- ja Pohjois-Savossa sekä pääkaupunkiseudulla. Tutkimusavustajilla oli mahdollisuus valita tutkimukseen liitettävä koulu itse. Olimme tutkimusavustajina mukana keräämässä tutkimuksessa käytettyä aineistoa keväällä 2023.

Tutkimukseen osallistui vuoden 2023 keväänä yhteensä 460 lasta ensimmäiseltä, toiselta, kolmannelta ja viidenneltä luokalta. Ryhmätesteihin osallistuivat kaikki testauspäivinä paikalla olleet lapset. Ryhmätetit toteutettiin tutkimusavustajan avustuksella ja jokainen ryhmätetitilanne kesti noin 45–60 minuuttia. Ryhmätesteissä lapset saivat tehdä sähköisiä testejä liittyen kielellisiin taitoihin, lukusujuvuuteen, luetunymmärtämiseen, oikeinkirjoitukseen ja laskemissujuvuuteen. Ryhmätesteistä tieto kerättiin tutkimusta varten vain niiltä lapsilta, joilla oli tutkimuslupa. Yksilötesteihin osallistuivat vain ne lapset, jotka olivat antaneet tutkimusluvan ja jotka eivät saaneet erityistä tukea tai S2-opetusta.

Ennen yksilötesteihin osallistumista vanhemmat saivat täyttää sähköisen kyselylomakkeen, tarvittaessa vanhemmille toimitettiin paperilomake. Kyselylo-



makkeessa oli vanhemmille suunnattuja kysymyksiä liittyen vanhemman ja lapsen välisiin lukutottumuksiin. Yksilötestauksessa tutkimusluvan antaneilla lapsilla mitattiin tarkemmin sanavarastoa, lukusujuvuutta ja nopeaa nimeämistä.

Rajasimme aineiston tutkimustamme varten. Tässä tutkimuksessa lapsia oli yhteensä 117, joista tyttöjä oli 56 (47,9 %) ja poikia oli 61 (52,1 %). Ensimmäisellä vuosiluokalla olevia lapsia oli yhteensä 52, joista tyttöjä oli 30 (57,7 %) ja poikia oli 22 (42,3 %). Toisella vuosiluokalla lapsia oli yhteensä 65, joista tyttöjä oli 26 (40 %) ja poikia oli 39 (60 %). Aineistona käytettiin lasten DigiLukiseulan ryhmätestin tuloksia ja vanhempien täyttämää kyselylomaketta. Kyselylomakkeeseen kerättiin tietoa lapsen kodin lukuympäristöstä ja lukutottumuksista.

## 2.2 Käytetyt mittarit

Kyselylomakkeen avulla kerättiin tietoa kodin lukuympäristöstä, eli kotona olevien aikuisten ja lasten kirjojen määrästä, kirjastovierailujen määrästä, yhdessä lukemisen määrästä ja vanhempien osallisuudesta lukemista vaativissa kotitehtävissä. Kyselylomakkeen avulla tietoa kerättiin myös vanhempien jatkokoulutukseen liittyen. Lukutaidon mittaria lukusujuvuutta on käytetty DigiLukiseulan (Heikkilä ym., 2023) ryhmätestiin. Teknisen lukutaidon sujuvuustehtävä (Luksu) on digitaalinen versio "sentence reading fluency" -lukusujuvuustehtävästä. (Woodcock ym., 2001).

**Teknisen lukutaidon sujuvuus.** Tehtävässä lapsen tuli lukea yksi virke kerrallaan, jonka jälkeen hänen tuli päättää, onko virke totuudenmukainen vai ei. Tehtävässä oli kaksi minuuttia aikaa valita oikea vastaus mahdollisimman nopeasti, jonka jälkeen lapsi pääsi automaattisesti jatkamaan seuraavaan virkkeeseen. Lapsilla oli myös ennen varsinaista testiä harjoitus, jossa harjoiteltiin vastaamaan kolmeen virkkeeseen oikein. Harjoitus oli keskeinen, sillä lapsi saattoi ymmärtää tehtävän aluksi väärin, joka olisi voinut vääristää tuloksia. Jokaisesta oikein vastatusta lauseesta sai yhden pisteen. Mittana käytettiin aikarajan sisällä annettujen oikeiden vastausten määrää, ja maksimipistemäärä tehtävässä oli 70.

Tehtävän normiarvot ovat DigiLukiseulassa laskettu siten, että oikeiden vastausten määrästä on vähennetty väärin vastausten määrä. Näin on haluttu vähentää arvailun tuomaa osuutta tehtävän pistemäärässä. Tässä tutkimuksessa käytettiin samaa mittaa kuin DigiLukiseulassa. Ennen analyysien tekoa muokkasimme poikkeavat arvot eli 2 negatiivista arvoa saaneet vastaukset testin minimipistemäärää (0 pistettä) vastaaviksi.

**Yhdessä lukemisen määrä.** Vanhempia pyydettiin arvioimaan, kuinka usein he lukevat yhdessä lastensa kanssa. Vanhemmat arvioivat yhdessä lukemisen määrää erikseen kirjojen, sarjakuvien, muiden lehtien tai sähköisten tekstien lukemisesta ja siitä, kuinka usein lapsi pyytää vanhempiaan lukemaan yhdessä. Yhdessä lukemisen määrää arvioitiin 6-portaisella Likert-asteikolla (1 = *ei koskaan*, 2 = *satunnaisesti tai muutama krt/kk*, 3 = *1–2 krt/vk*, 4 = *useita kertoja viikossa*, 5 = *joka päivä*, 6 = *useita kertoja päivässä*). Vastauksia 6 (*useita kertoja päivässä*) tuli niin vähän, että päädyimme yhdistämään ne vastaukseen 5 (*joka päivä*). Eli näistä muodostui uusi vastaus "*päivittäin*".

**Lasten ja aikuisten kirjojen määrä kotona.** Vanhempia pyydettiin arvioimaan, kuinka monta (vähemmän kuin viisi, enemmän kuin sata) aikuisille tai lapsille suunnattua kirjaa perheellä on kotonaan. Kysymyksessä otettiin huomioon fyysiset kirjat ja e-kirjat sekä kirjastosta lainatut kirjat. Lastenkirjojen osalta sarjakuvakirjat laskettiin lukumäärään mukaan, mutta sarjakuvalehdet eivät kuuluneet tähän kategoriaan. Kirjojen lukumäärää arvioitiin 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = *vähemmän kuin 5 kirjaa*, 2 = *5–10 kirjaa*, 3 = *10–50 kirjaa*, 4 = *50–100 kirjaa*, 5 = *enemmän kuin 100 kirjaa*).

**Kirjastokäyntien määrä.** Vanhempien pyydettiin arvioimaan, kuinka usein he vierailevat kirjastossa yhdessä lapsensa kanssa. Kirjastovierailujen määrää arvioitiin 6-portaisella Likert-asteikolla (1 = *ei koskaan*, 2 = *satunnaisesti tai muutama krt/kk*, 3 = *1–2 krt/vk*, 4 = *useita kertoja viikossa*, 5 = *joka päivä*, 6 = *useita kertoja päivässä*).

**Vanhempien osallisuus lukemaan opettamisessa tai auttamisessa.** Vanhempia pyydettiin arvioimaan, kuinka usein he auttavat lapsiaan lukemista vaativissa koulutehtävissä. Vaihtoehtoina oli valita, kuinka usein vanhemmat auttoivat lastaan lukemaan kokeisiin/harjoittelemaan saneluun, auttoivat äidinkielen lukuläksyissä tai muissa läksyissä, jotka vaativat lukemista, esimerkiksi historiassa tai ympäristöopissa. Vanhempien osallisuutta lukemaan opettamisessa tai auttamisessa arvioitiin 6-portaisella Likert-asteikolla (1 = *ei koskaan*, 2 = *satunnaisesti tai muutama krt/kk*, 3 = *1-2 krt/ok*, 4 = *useita kertoja viikossa*, 5 = *joka päivä*, 6 = *useita kertoja päivässä*).

**Ikä, jolloin lapselle alettiin lukea.** Vanhempia pyydettiin arvioimaan, minkä ikäinen lapsi on ollut, kun lapselle on alettu lukea kirjoja ensimmäisen kerran. Ikää arvioitiin 6-portaisella Likert-asteikolla (1 = *en ole lukenut lapselleni*, 2 = *1-2 vuotta*, 3 = *alle 6 kk*, 4 = *2-3 vuotta*, 5 = *6 kk-1 vuotta*, 6 = *yli 3 vuotta*)

**Jatkokoulutus.** Vanhempia pyydettiin ilmoittamaan taustatietolomakkeeseen sen hetkinen koulutustaustansa. Vaihtoehtoina olivat (0 = *ei jatkotutkintoa*, 1 = *keskiaste (ammatti- tai perustutkinto)*, 2 = *alin korkea-aste (opisto)*, 3 = *alempi korkea-kouluaste (kandidaatti tai amk-tutkinto)*, 4 = *ylempi korkeakouluaste (maisteri tai ylempi amk-tutkinto)*, 5 = *tutkijakoulut (lisanssiaatti- tai tohtorintutkinto)*).

**Sukupuoli ja luokka-aste.** Taustamuuttujina kerättiin tietoa lapsen sukupuolesta (1 = *tyttö*, 2 = *poika*) ja luokka-asteesta (1 = *1lk*, 2 = *2lk*).

## 2.3 Aineiston analyysi

Aineisto on analysoitu määrällisesti SPSS Statistics 28 -ohjelmiston avulla. Muuttujien kuvailevat tunnusluvut on esitetty taulukossa 1 ja korrelaatiot on esitetty taulukossa 2. Aluksi tarkasteltiin muuttujien jakaumia. Jakaumien tarkastelu ennen varsinaisten analyysien tekoa on keskeistä, sillä sen avulla tutkijan on mahdollista saada kokonaiskuva aineistosta (Tähtinen ym., s. 92, 2020). Normaaliuusoletusta tarkasteltiin vertailemalla muuttujien vinoutta ja huipukkuutta (Tähtinen ym., s. 105, 2020). Tarkastelu osoitti, että kaikki muuttujat eivät olleet

normaalisti jakautuneita (Liite 1). Ei-normaalisti jakautuneita muuttujia olivat lukuikä, kirjastokäynnit, sarjakuvat, muut lehdet, digi, lukuläksyt ja äidin koulutustausta. Kaikki muut muuttujat, paitsi äidin koulutustausta olivat oikealle viinoja. Tämä tarkoittaa sitä, että muuttujilla oli enemmän pieniä, kuin suuria arvoja. Tässä tutkimuksessa matalat arvot tarkoittivat, että lapselle alettiin lukea varhaisessa vaiheessa, kirjastossa käytiin harvemmin ja yhdessä luettiin vähemmän. Äitien koulutustaustan osalta puolestaan korkeasti koulutetut, eli vähintään alemman korkeakoulututkinnon suorittaneet olivat vahvemmin edustettuina. Tämän myötä tutkimuksessa käytettiin myös parametrittomia analyysimenetelmiä (Tähtinen ym., s. 134, 2020). Korrelaatiotarkastelussa käytettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa, ja pääanalyysissä käytettiin parametritonta Mann Whitney U- testiä ja parametrista lineaarista regressioanalyysia. Lineaarista regressioanalyysia käytettiin, koska selitettävä muuttuja oli vähintään intervalliasteikollinen ja selittäjät olivat vähintään kaksiluokkaisia (Kaakinen & Ellonen, n.d). Tarkistimme myös, että muut oletukset lineaarisen regressioanalyysin osalta toteutuivat. Tutkittavien lukumäärä ( $n = 117$ ) oli riittävä (Khamis & Kepler, 2010). Sirontakuvioita tarkastelemalla todettiin, että yhteydet olivat lineaarisia, eivätkä sisältäneet poikkeavia havaintoja. VIF-arvot olivat matalia (1.27–2.91), jonka myötä ei esiintynyt multikollinearisuutta (Kaakinen & Ellonen, n.d). Oletukset täyttyivät, joten lineaarinen regressioanalyysi soveltui analyysimenetelmäksi.

**Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä** tarkastelimme muuttujien kuvailevia tunnuslukujen ja korrelaatioiden avulla sitä, millainen kodin lukuympäristö ja sujuva lukutaito 1. ja 2. luokkalaisilla oppilailla on. Mann Whitney U -testin avulla tarkasteltiin sukupuolten ja luokka-asteen välisiä eroja kodin lukuympäristöön ja sujuvaan lukutaitoon. Selitettävinä muuttujina olivat kodin lukuympäristö ja lukusujuvuus ja selittävinä muuttujina sukupuoli ja luokka-aste.

**Toisessa tutkimuskysymyksessä** tarkastelimme lineaarisen regressioanalyysin avulla sitä, miten kodin lukuympäristö ja vanhempien koulutustausta selittää sujuvaa lukutaitoa. Selittävinä muuttujina olivat kodin lukuympäristön

osa-alueet sekä vanhempien koulutustausta ja selitettävänä muuttujana lukusujuvuus.

## 2.4 Eettiset ratkaisut

Hyvä tieteellinen käytäntö koostuu neljästä pilarista, joita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK, 2023). Näitä periaatteita olemme noudattaneet tutkimuksemme jokaisessa vaiheessa aineistonkeruusta lähtien. Tutkimushankkeessa ja siihen liittyvässä aineistonkeruussa on noudatettu tutkimuseettisiä periaatteita, ja tutkimukselle haetaan lausuntoa Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta.

Viestintä on ollut koko tutkimuksen ajan selkeää kaikille osapuolille. Kuulan (s. 107, 2015) mukaan tutkittavat voivat päättää halukkuudestaan osallistua tutkimukseen vasta, kun tietoa on riittävästi saatavilla. Vapaaehtoisuudesta ja tutkimuksen keskeyttämismahdollisuudesta on aina informoitava tutkittavalle (Kuula, s. 107, 2015). Osallistuminen aineistonkeruuseen on ollut vapaaehtoista ja oppilaiden on ollut mahdollista keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tämä on tuotu oppilaille ilmi sekä kirjallisessa että suullisessa muodossa. Vapaaehtoisuus on ilmennyt myös tutkimuslupalomakkeiden allekirjoitusvaiheessa. Tutkimuslupa vaadittiin sekä vanhemmalta, että lapselta ja ilman lapsen allekirjoitusta osallistuminen tutkimukseen ei ollut mahdollista. Kuulan (s. 147, 2015) mukaan lasten ollessa mukana tutkimuksessa on noudatettava erityistä tarkkuutta ja herkkyyttä, sillä lapsiin liitetyn oletuksen mukaan heillä ei vielä ole kehittynyt täyttä kompetenssia osallistumissuostumuksen tekemiseen. Tämän vuoksi lupa tutkimukseen pyydettiin myös vanhemmalta.

Vapaaehtoisuuden lisäksi myös luottamuksellisuuteen on suhtauduttu asianmukaisesti. Ennen aineistonkeruuta koulutetut tutkimusavustajat kirjoittivat salassapitosopimuksen, joka käsitteli henkilötietojen salassapitoa ja vaitiolovelvollisuutta. Tutkimusavustajien keräämää aineistoa säilytettiin noudattaen

hankkeen sääntöjä. Aineistoa ei ole esitetty ulkopuolisille, vaan ainoastaan hankkeeseen kuuluvat henkilöt ovat päässeet tarkastelemaan tietoja. Tutkimukseen osallistuneille oppilaille on luotu henkilökohtainen koodi, josta ei ole mahdollista saada minkäänlaisia tunnistettavia tietoja. Tutkimuksen päätyttyä henkilötiedot tuhotaan ja ainoastaan koodimuotoisia tunnistetietoja säilytetään hankkeen sisäisissä sähköisissä arkistoissa.

Tutkimuksessa tärkeää on asianmukaisesti tehdyt viittaukset ja lähteiden käyttö (Tähtinen ym., s. 60, 2020). Tutkimuksessamme olemme noudattaneet tieteellistä viittaustapaa, jonka tarkoituksena on ollut muiden tutkijoiden töiden kunnioittaminen. Olemme pyrkineet käyttämään lähteitä monipuolisesti ja siten, että lähteiden välillä on myös ristiriitoja. Tähtisen ym. (s. 60, 2020) mukaan hyvässä tieteellisessä raportoinnissa ja keskustelussa tuleekin viitata myös sellaisiin tulkintoihin, jotka eivät tue oman tutkimuksen lähtökohtia tai oletuksia. Olemme myös Tähtisen ym. (s. 59, 2020) eettisten lähtökohtien mukaisesti noudattaneet aineiston tulkinnassa hyvän tutkimuksen sääntöjä. Tulkintamme on perustunut tutkimuksen aineistoon, eikä niitä ole tehty liittyen omiin ennakkotietoihimme.

### 3 TULOKSET

Taulukossa 1 on kuvattu erikseen 1. ja 2. luokkalaisten lasten lukutaidon ja kodin lukuympäristön muuttujien kuvailevia tunnuslukuja. Vanhemmat arvioivat, että keskimäärin kotoa löytyi 50–100 lasten ja aikuisten kirjaa. Lapselle alettiin lukea keskimäärin alle puolen vuoden ikäisenä. Lasten kanssa vierailtiin kirjastossa keskimäärin satunnaisesti tai muutaman kerran kuukaudessa. Tyttöjen ja poikien välillä oli eroa siinä, kuinka usein lapset pyysivät vanhempaa lukemaan yhdessä. Tytöt pyysivät yhdessä lukemista useammin kuin pojat sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Sekä tytöt että pojat pyysivät vanhempia lukemaan yhdessä useammin ensimmäisellä kuin toisella luokalla. Molempien sukupuolten välillä lukualoitteiden määrä siis laski ensimmäisen luokan jälkeen.

Yleisimmin vanhemmat lukivat lastensa kanssa yhdessä kirjoja. Ensimmäisen luokan pojat lukivat vanhempiensa kanssa kirjoja eniten, useita kertoja viikossa. Toisella luokalla tytöt kuitenkin lukivat kirjoja enemmän, kuin pojat. Keskimäärin 1. ja 2. luokkalaiset lapset lukivat kirjoja 1–2 kertaa viikossa tai useita kertoja viikossa. Ensimmäisen luokan pojat lukivat eniten myös sarjakuvia, keskimäärin muutaman kerran kuussa. Molemmat sukupuolet lukivat sarjakuvia enemmän ensimmäisellä luokalla kuin toisella. Muita lehtiä sen sijaan luettiin eniten ensimmäisellä luokalla tyttöjen osalta, kun taas pojat lukivat enemmän muita lehtiä toisella luokalla. Keskimäärin muita lehtiä luettiin satunnaisesti tai muutaman kerran kuussa. Ensimmäisen luokan tytöt lukivat eniten digimateriaaleja, keskimäärin 1–2 kertaa viikossa. Sekä tytöt että pojat lukivat digimateriaaleja enemmän ensimmäisellä kuin toisella luokalla.

Vanhemmat auttoivat sekä tyttöjä että poikia eniten äidinkielen lukuläksyissä. Vähiten taas autettiin kokeisiin ja saneluihin valmistautumisessa. Ensimmäisen luokan oppilaita autettiin enemmän kuin toisen luokan oppilaita kaikissa lukemista vaativissa läksyissä, mutta kokeisiin valmistautumisessa sen sijaan autettiin enemmän toisella luokalla. Kakkosluokkalaisia poikia autettiin tyttöjä

enemmän kokeisiin lukemisessa ja muuta lukemista vaativissa läksyissä. Lukutaidossa tytöillä oli hieman poikia keskimääräisesti korkeammat pisteet sekä ensimmäisellä että toisella luokalla, mutta suuria eroja ei ollut.

Keskiarvojen perusteella äideillä oli hieman korkeampi koulutustausta, kuin isillä. Vanhemmat olivat keskimäärin alemman korkeakoulututkinnon suorittaneita eli kandidaatteja tai ammattikorkeakoulun käyneitä.



**Taulukko 1.** Muuttujien kuvailevat tunnusluvut 1. ja 2. luokalla

	Asteikko	Tytöt						Pojat						Kaikki					
		1 lk.			2 lk.			1 lk.			2 lk.			1 lk.			2 lk.		
		KA	KH	N	KA	KH	N	KA	KH	N	KA	KH	N	KA	KH	N	KA	KH	N
Lukuympäristö																			
Aikuisten kirjat	1-5	3.90	1.06	30	3.77	1.37	26	4.00	1.02	22	3.64	1.25	39	3.94	1.04	52	3.71	1.29	65
Lasten kirjat	1-5	4.17	.83	30	4.08	.94	26	4.00	.76	22	4.10	.85	39	4.10	.80	52	4.09	.87	65
Lukuikä	1-6	2.73	.91	30	2.46	.76	26	2.50	.83	22	2.64	1.04	39	2.63	.86	52	2.56	.93	65
Kirjastokäynnit	1-6	2.03	.56	30	2.00	.49	26	1.95	.38	22	2.03	.67	39	2.00	.49	52	2.02	.60	65
Lukualoite	1-6	3.90	1.09	30	3.08	1.35	26	3.45	1.63	22	2.67	1.24	39	3.71	1.35	52	2.80	1.30	65
Kirjat	1-6	3.63	1.30	30	3.31	1.29	26	4.09	1.27	22	3.15	1.18	39	3.83	1.29	52	3.18	1.24	65
Sarjakuvat	1-6	2.00	.95	30	1.62	.70	26	2.45	1.30	22	2.15	1.20	39	2.19	1.12	52	1.92	1.06	65
Muut lehdet	1-6	1.97	1.00	30	1.69	.79	26	1.50	.67	22	1.77	.74	39	1.77	.90	52	1.73	.76	65
Digi	1-6	2.73	1.34	30	2.31	1.26	26	2.32	1.32	22	2.23	.84	39	2.56	1.34	52	2.26	.01	65
Kokeet	1-6	2.23	1.25	30	2.15	1.12	26	2.41	1.56	22	2.46	1.05	39	2.31	1.38	52	2.35	1.07	65
Lukuläksyt	1-6	3.73	1.26	30	2.88	1.42	26	3.55	1.30	22	2.95	1.05	39	3.65	1.27	52	2.94	1.20	65
Muut läksyt	1-6	2.90	1.37	30	2.38	1.30	26	2.91	1.48	22	2.64	1.11	39	2.90	1.40	52	2.53	1.18	65
Lukutaito	0-62	23.93	11.43	30	26.50	9.94	26	23.36	17.23	22	24.44	12.54	39	23.69	14.02	52	25.53	11.65	65
Äidin koulutus	0-5	2.93	1.55	30	3.00	1.23	26	3.09	1.34	22	3.05	1.32	39	3.00	1.46	52	3.05	1.27	65
Isän koulutus	0-5	2.73	1.60	30	2.77	1.28	26	3.09	1.54	22	2.26	1.41	39	2.88	1.57	52	2.48	1.37	65

Huom. KA = keskiarvo, KH = keskihajonta, N = otoskoko

Taulukossa 2 on kuvattu muuttujien keskinäisiä yhteyksiä. Tulosten mukaan lukutaito oli negatiivisesti yhteydessä äidinkielen kotitehtävissä auttamiseen ja muissa lukemista vaativissa kotitehtävissä auttamiseen siten, että mitä sujuvampi lukutaito lapsella oli, sitä vähemmän kotitehtävissä autettiin. Äidin ja isän koulutustausta oli positiivisesti yhteydessä aikuisten- ja lastenkirjojen määrään kotona, negatiivisesti yhteydessä kokeissa auttamiseen ja positiivisesti yhteydessä lapsen sujuvaan lukutaitoon. Mitä korkeampi koulutus vanhemmillä oli, sitä enemmän oli kirjoja kotona ja sitä vähemmän autettiin kokeisiin valmistautumisessa ja sitä sujuvampi lapsen lukutaito oli. Sen sijaan vain äidin koulutustausta oli yhteydessä kirjastokäyntien määrään ja siihen, minkä ikäisenä lapselle oli alettu lukea kirjoja, eli mitä korkeampi koulutus äidillä oli, sitä useammin vierailtiin kirjastossa ja sitä varhaisemmin lapselle oli alettu lukea kirjoja, sillä yhteys oli negatiivinen. Lisäksi mitä korkeampi koulutustausta äidillä oli, sitä vähemmän luettiin yhdessä digitaalisia aineistoja ja autettiin äidinkielen kotitehtävissä. Ainoastaan muissa lukemista vaativissa kotitehtävissä autettiin enemmän. Vain isän koulutustausta puolestaan oli yhteydessä yhteisesti luettuihin lehtiin ja äidin koulutustaustaan, eli mitä korkeampi koulutus isällä oli, sitä vähemmän luettiin lapsen kanssa yhdessä lehtiä ja sitä ja sitä korkeampi oli myös äidin koulutustausta.

Sukupuoli ja luokka-aste olivat yhteydessä siihen, kuinka usein pyydettiin vanhempia lukemaan yhdessä. Yhteydet olivat negatiivisia, mikä tarkoitti sitä, että mitä korkeampi luokka-aste lapsella oli, sitä vähemmän he pyysivät vanhempiaan lukemaan yhdessä. Tytöt puolestaan pyysivät yhdessä lukemista enemmän kuin pojat. Lisäksi luokka-aste oli positiivisesti yhteydessä sukupuoleen ja negatiivisesti siihen, että kuinka paljon luettiin yhdessä kirjoja sekä kuinka paljon vanhemmat auttoivat äidinkielen kotitehtävissä. Mitä korkeampi luokka-aste, sitä vähemmän luetaan yhdessä kirjoja ja sitä vähemmän autetaan äidinkielen kotitehtävissä.

Lastenkirjojen määrä kotona oli yhteydessä aikuisten kirjojen määrään kotona, eli mitä enemmän lastenkirjoja oli, sitä enemmän oli myös aikuisten kirjoja.

Kirjastokäyntien määrä sen sijaan oli negatiivisesti yhteydessä siihen, minkä ikäisenä lapselle alettiin lukea kirjoja ja toisaalta se kuinka usein lapsi pyytää vanhempiaan lukemaan yhdessä, oli positiivisesti yhteydessä kirjastokäynteihin. Mitä varhaisemmin lapselle on alettu lukea, sitä vähemmän käydään kirjastossa, mutta mitä enemmän luetaan yhdessä, sitä aktiivisemmin on vierailtu kirjastossa. Mitä enemmän luettiin yhdessä kirjoja, sitä enemmän kirjoja oli kotona ja sitä enemmän pyydettiin lukemaan yhdessä. Myös sarjakuvien yhdessä lukeminen oli yhteydessä lukualoitteiden määrään ja lisäksi myös siihen, kuinka paljon luettiin kirjoja yhdessä. Mitä enemmän taas luettiin muita lehtiä yhdessä, sitä enemmän luettiin yhdessä myös sarjakuvia. Sen sijaan mitä enemmän luettiin digitaalisia tekstejä, sitä vähemmän kotona oli lasten kirjoja ja sitä varhaisemmin lapselle oli alettu lukea. Lisäksi mitä enemmän digitaalisia tekstejä luettiin, sitä enemmän lapset pyysivät yhteistä lukemista, kirjojen lukua ja muiden lehtien lukemista.

Kokeisiin lukemisessa auttaminen ja äidinkielen läksyissä auttaminen sekä muissa lukemista vaativissa läksyissä auttaminen oli yhteydessä digitaalisten materiaalien yhdessä lukemiseen. Toisin sanoen, mitä enemmän lasta autettiin kotitehtävien teossa ja kokeisiin luvussa, sitä enemmän luettiin yhdessä digitaalisia materiaaleja. Lisäksi mitä enemmän vanhemmat auttoivat äidinkielen kotitehtävissä ja muissa lukemista vaativissa läksyissä, sitä enemmän autettiin myös kokeisiin lukemisessa. Mitä enemmän kokeisiin lukemisessa autettiin, sitä vähemmän kotona oli lasten kirjoja ja sitä varhaisemmin lapselle on alettu lukemaan kirjoja. Myös mitä enemmän autettiin äidinkielen kotitehtävissä, sitä enemmän luettiin yhdessä kirjoja.

**Taulukko 2.** *Muuttujien keskinäiset Spearmanin korrelaatiot.*

Muuttuja	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 Aikuisten kirjat																	
2 Lasten kirjat	<b>.497**</b>																
3 Lukuikä	-.132	-.361															
4 Kirjastokäynnit	.151	.121	<b>-.210*</b>														
5 Lukualoite	.145	.119	-.113	<b>.225*</b>													
6 Kirjat	<b>.191*</b>	<b>.226*</b>	-.128	.132	<b>.714**</b>												
7 Sarjakuvat	.042	-.086	.031	.091	<b>.416**</b>	<b>.284**</b>											
8 Muut lehdet	-.073	-.115	.109	.033	.126	-.022	<b>.317**</b>										
9 Digi	-.085	<b>-.182*</b>	<b>.215*</b>	-.083	<b>.360**</b>	<b>.187*</b>	.174	<b>.326**</b>									
10 Kokeet	-.188	<b>-.185*</b>	<b>.186*</b>	-.014	.042	.056	<b>.243**</b>	<b>.208*</b>	<b>.218*</b>								
11 Lukuläksyt	-.004	.002	.120	-.103	.249	<b>.239**</b>	.062	.068	<b>.293**</b>	<b>.368**</b>							
12 Muut läksyt	-.148	-.096	.096	.002	.143	.157	.141	.087	<b>.281**</b>	<b>.495**</b>	<b>.466**</b>						
13 Lukutaito	.087	.149	-.093	.053	-.087	-.131	.110	.138	-.149	-.175	<b>-.361**</b>	<b>-.270**</b>					
14 Sukupuoli	-.076	-.061	-.062	-.047	<b>-.200*</b>	.014	.158	-.090	-.090	.090	-.074	.021	-.065				
15 Luokka	-.090	-.012	-.081	.020	<b>-.302**</b>	<b>-.240**</b>	-.129	-.025	-.087	.038	<b>-.311**</b>	-.116	.107	<b>.193*</b>			
16 Äidin koulutus	<b>.524**</b>	<b>.402**</b>	<b>-.267**</b>	<b>.356**</b>	.062	.094	.076	.002	<b>-.196*</b>	<b>-.267**</b>	<b>-.198*</b>	<b>.250**</b>	<b>.261**</b>	.036	.013		
17 Isän koulutus	<b>.478**</b>	<b>.237**</b>	-.070	.116	.046	.128	.033	<b>-.180*</b>	-.121	<b>-.217*</b>	-.018	.034	<b>.186*</b>	-.047	-.139	<b>.473**</b>	

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

Seuraavaksi tarkasteltiin tyttöjen ja poikien sekä 1. ja 2. luokkalaisten lasten välistä eroja kodin lukuympäristössä ja sujuvassa lukutaidossa. Tulokset osoittivat, että tytöt ja pojat erosivat tilastollisesti merkitsevästi kodin lukuympäristön osalta, mutta eivät sujuvan lukutaidon osalta. Tytöt pyysivät vanhempiaan lukemaan yhdessä poikia enemmän  $U = 1439.5, p = .028, r^2 = .04$ .

1. ja 2. luokkalaiset lapset erosivat tilastollisesti merkitsevästi kodin lukuympäristön osalta, mutta eivät sujuvan lukutaidon osalta. Ensimmäisellä luokalla olevat lapset pyysivät vanhempiaan lukemaan yhdessä enemmän kuin toisella luokalla olevat lapset  $U = 1231.5, p < .001, r^2 = .09$ . Ensimmäisellä luokalla olevien lasten kanssa luettiin enemmän kirjoja kuin toisella luokalla olevien lasten kanssa  $U = 1363.5, p = .008, r^2 = .05$ . Ensimmäisellä luokalla olevia lapsia autettiin enemmän kotitehtävien teossa kuin toisella luokalla olevia lapsia  $U = 1210.5, p < .001, r^2 = .09$ .

**Toisessa tutkimuskysymyksessä** tarkasteltiin sitä, että miten kodin lukuympäristö ja vanhempien koulutustausta selittää 1. ja 2. luokkalaisten lasten sujuvaa lukutaitoa. Taulukossa 3 on kuvattu lineaarisen regressioanalyysin tuloksia. Tulokset osoittivat, että kodin lukuympäristöstä yhdessä lukeminen ja lukemista vaativissa tehtävissä auttaminen sekä vanhempien koulutustausta olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lapsen sujuvaan lukutaitoon, ( $F(14,103) = 2,85, p < .001$ ). Malli oli yhteensopiva aineistoon ( $p < .001$ ) ja kodin lukuympäristö sekä vanhempien koulutustausta selittivät 28 % lasten sujuvasta lukutaidosta. Eniten 1. ja 2. luokkalaisten lasten sujuvaa lukutaitoa selitti isän koulutustausta.

**Taulukko 3.** Lineaarisen regressioanalyysin tulokset kodin lukuympäristön ja vanhempien koulutustaustan yhteydestä lapsen sujuvaan lukutaitoon.

Selittäjä	<i>B</i>	Keskivirhe	$\beta$	<i>p</i>
Vakio	22.00	9.27		.019*
Aikuisten kirjat	-1.83	1.25	-.17	.146
Lasten kirjat	2.74	1.65	.18	.100
Lukuikä	-.33	1.37	-.02	.809
Kirjastokäynnit	-.98	2.19	-.04	.654
Lukualoite	.18	1.31	.02	.892
Kirjat	-1.47	1.24	-.15	.238
Sarjakuvat	1.99	1.17	.17	.092
Muut lehdet	2.92	1.44	.191	.046*
Digi	-.86	1.11	-.08	.444
Kokeet	-.32	1.18	-.03	.789
Lukuläksyt	-2.07	1.04	-.212	.050*
Muut läksyt	-.88	1.13	-.09	.437
Äidin koulutus	.81	1.12	.09	.471
Isän koulutus	2.23	.91	.256	.016*

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

Tuloksista oli tulkittavissa, että mitä enemmän vanhemmat lukivat yhdessä lastensa kanssa lehtiä ja mitä korkeampi isän koulutustausta oli, sitä sujuvampi lukutaito lapsella oli. Kotitehtävissä auttaminen oli sen sijaan negatiivisesti yhteydessä sujuvaan lukutaitoon. Negatiivinen yhteys voidaan tulkita siten, että mitä sujuvampi lukutaito lapsella oli, sitä vähemmän vanhemmat auttoivat kotitehtävien teossa.

## 4 POHDINTA

### 4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kodin lukuympäristö on yhteydessä 1. ja 2. luokkalaisten lasten sujuvaan lukutaitoon. Ensiksi tarkastelimme, millainen kodin lukuympäristö ja sujuva lukutaito 1. ja 2. luokkalaisilla lapsilla on ja onko lukuympäristössä ja sujuvassa lukutaidossa eroa sekä sukupuolten välillä, että luokka-asteen välillä. Tämän lisäksi tutkimme, miten kodin lukuympäristö ja vanhempien koulutustausta ovat yhteydessä lasten sujuvaan lukutaitoon. Kodin lukuympäristön mittareina käytettiin lasten vanhemmille suunnatusta kyselylomakkeesta muodostettuja muuttujia. Lukuympäristön mittavat osa-alueet olivat yhdessä lukemisen määrä, kotona olevat aikuisten ja lasten kirjat, kirjastokäyntien määrä ja lukemista vaativissa tehtävissä auttamisen määrä. Lukutaidon mittarina käytettiin DigiLukiseulan ryhmätiestien lukusujuvuustehtävien tuloksia. Lisäksi tutkimuksessa käytettiin taustamuuttujina vanhempien koulutustaustaa, lasten sukupuolta ja luokka-astetta.

Ensimmäiseksi tarkasteltiin 1. ja 2. luokkalaisten lasten kodin lukuympäristöä ja sujuvaa lukutaitoa. Suurimmalla osalla kirjoja löytyi kotoa runsaasti, keskimäärin 50–100 kirjaa ja kirjastossa vierailtiin satunnaisesti. Tulokset kirjojen lukumäärän osalta erosivat kuitenkin aiemmista tuloksista (esim. Chiu & McBride-Chang, Leino ym. 2023; 2006; van Bergen ym., 2017), joissa oli löydetty yhteys kotona olevien kirjojen lukumäärän ja lukutaidon osalta. Tässä tutkimuksessa kirjojen lukumäärä ei ollut yhteydessä sujuvaan lukutaitoon. Myöskään tulokset kirjastokäyntien ja lukutaidon yhteydestä eivät olleet linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa (ks. Leino ym., 2023; Mann ym., 2021; Melhuish ym., 2008). Kirjastovierailut eivät tutkimuksessamme olleet säännöllisiä, joka tulee huomioida tuloksia tarkastellessa.

Tuloksista ilmeni, että mitä sujuvampi lukutaito lapsella oli, sitä vähemmän vanhempien osalta annettiin tukea kotitehtävissä. Tämä tulos on osittain linjassa

Silinskasin (2013) tutkimustuloksen kanssa, jossa ensimmäisellä luokalla kehittynyt lukutaito oli yhteydessä lukemaan opettamisen vähenemiseen toisella luokalla. Mielenkiintoista saaduissa tuloksissa oli se, että mitä enemmän kokeisiin lukemisessa autettiin, sitä vähemmän kotona oli lasten kirjoja. Tämän tuloksen voi ajatella liittyvän siihen, että kirjoja oli enemmän niissä perheissä, joissa vanhemmat olivat korkeasti koulutettuja. Saatujen tulosten mukaan korkeasti koulutetuissa perheissä lasten sujuva lukutaito oli parempi, jonka myötä vanhemmilta saatavaa tukea koulunkäynnissä ei tarvittu.

Lisäksi tarkasteltiin sitä, oliko kodin lukuympäristössä ja sujuvassa lukutaidossa eroa sukupuolten tai luokka-asteen välillä. Tulokset osoittivat, että sukupuolten väliset erot ilmenivät kodin lukuympäristön osalta, mutta eivät sujuvan lukutaidon osalta. Tytöt pyysivät vanhempiaan lukemaan yhdessä poikia enemmän. Huomioitavaa on, että tyttöjen ja poikien välinen ero siinä, kuinka usein he pyytävät vanhempiaan lukemaan yhdessä löytyi alkuopetuksen aikana, mutta ei luokka-asteiden välillä. Tulos oli linjassa Højenin ym. (2022) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan tyttöjen kodin lukuympäristössä oli enemmän lukemista tukevaa toimintaa, kuin poikien kodeissa. Tulos ei kuitenkaan ollut linjassa Sénéchalin ja LeFevren (2014) tutkimuksen kanssa, jossa sukupuolten välisiä eroja kodin lukuympäristöön liittyen ei ollut havaittu.

Myös 1. ja 2. luokkalaiset lapset erosivat lukuympäristön osalta, mutta sujuvan lukutaidon osalta eroja ei löytynyt. Ensimmäisellä luokalla lapset pyysivät vanhempiaan lukemaan yhdessä enemmän kuin toisella luokalla. Tuloksen voidaan tulkita olevan osittain linjassa Torpan ym. (2022) tutkimuksen kanssa. Tutkimukseen tulosten mukaan niiden lasten kanssa luettiin vähemmän yhdessä, joilla oli paremmat lukemisen alkeet kuin niillä lapsilla, joiden lukutaidon alkeet olivat heikommat. Tutkimuksessamme mielenkiintoista oli kuitenkin se, että 1. ja 2. luokkalaisten lasten välisessä sujuvassa lukutaidossa ei löytynyt eroja.

Lopuksi tarkastelimme sitä, millä tavoin kodin lukuympäristö ja vanhempien koulutustausta selittää 1. ja 2. luokkalaisten lasten sujuvaa lukutaitoa. Tuloksista ilmeni, että mitä enemmän vanhemmat lukivat yhdessä lastensa kanssa



lehtiä, sitä sujuvampi lukutaito oppilaalla oli. Tulos on linjassa Leinon ym. (2023) ja Torpan ym. (2022) tutkimusten kanssa, joissa yhdessä lukeminen oli yhteydessä parempaan lukutaitoon. Tuloksen tarkastelussa on otettava kuitenkin huomioon se, että emme tiedä millä tavoin yhteisen lukemisen luonne on tässä tutkimuksessa määritelty: onko lukeminen ollut formaalia, jolloin lukuhetken aikana oppilasta on aktiivisesti osallistettu lukemiseen (Kirby & Hogan, 2008) vai informaalia, jolloin lapsi ei osallistu aktiivisesti lukuhetkeen.

Tulokset osoittivat lisäksi, että mitä korkeampi isän koulutustausta oli, sitä sujuvampi lukutaito oppilaalla oli. Tulos on linjassa muun muassa (Ahmadin ym., 2023; Manun ym., 2023) tutkimusten tulosten kanssa. Tässä tutkimuksessa isän koulutustaustalla oli merkittävämpi rooli kuin äidin koulutustaustalla korrelaatioista huolimatta. Kotitehtävissä auttaminen oli sen sijaan negatiivisesti yhteydessä sujuvaan lukutaitoon, eli mitä sujuvampi lukutaito oppilaalla oli, sitä vähemmän vanhemmat auttoivat kotitehtävien teossa.

Saadut tulokset ovat osittain linjassa Sénéchal ja LeFevren (2002) kodin lukuympäristön mallin kanssa. Kodin lukuympäristön mallissa informaalin toiminnan: yhdessä lukemisen ja lukutaidon väliltä ei löydetty suoraa yhteyttä, mutta tässä tutkimuksessa yhdessä lukemisen osa-alueet olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lukusujuvuuden pistemääriin. Sen sijaan tässä tutkimuksessa formaali toiminta, kotitehtävissä auttaminen oli yhteydessä sujuvaan lukutaitoon, mutta negatiivisesti. Kodin lukuympäristön mallissa formaali toiminta selitti lukutaidon alkeiden kehitystä suoraan, mutta tämän tutkimuksen tulokset eivät sen osalta ole täysin linjassa aiempaan tutkimustietoon verrattuna.

Tulosten perusteella on tulkittavissa, että vanhemmat auttoivat heikomman sujuvan lukutaidon omaavia lapsia enemmän, kuin mahdollisesti itsenäisesti pärjääviä lapsia, joiden lukutaito oli sujuvampi. Tämä ilmeni esimerkiksi siinä, että ensimmäisen luokan aikana lasten kanssa luettiin enemmän kirjoja ja heitä autettiin enemmän kotitehtävien teossa, kuin toisella luokalla lapsen lukutaidon sujuvoiduttua. Sukupuolella tai luokka-asteella ei ollut merkitystä lukusuju-

vuustestistä saatujen pisteiden kannalta. Pohdimmekin syitä sille, miksi tutkimuksessamme ei havaittu sukupuolten välisiä eroja, vaikka poikien laskevasta lukutaidosta on oltu huolissaan. Tämä poikkesi myös Karvin tuloksista, joissa tyttöjen äidinkielen osaaminen oli koulun alussa poikia parempaa (Ukkola & Metsämuuronen, 2019). Toisaalta Hiltusen ym. (2023) mukaan tyttöjen osaaminen on heikentynyt ja tyttöjen kielteiset asenteet lukemista kohtaan ovat kasvaneet, joka on kuronut kiinni sukupuolten välistä eroa lukutaidossa. Pohdimme, että sukupuolten väliset erot saattavat tulla näkyviin vasta myöhemmässä vaiheessa koulupolkua esimerkiksi koulumotivaation heikentyessä.

Eniten vanhemmat lukivat lastensa kanssa kirjoja, mutta kirjojen lukemisella ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää roolia lukutaidon erojen välillä. Eroja sai aikaan sen sijaan muiden lehtien lukeminen. Lapsille suunnatut lehdet liittyvät monesti heidän kiinnostuksen kohteisiinsa, kuten vaikkapa harrastuksiin. Koska aktiivisen lukuharrastuksen on todettu olevan yhteydessä parempaan lukutaitoon (Hiltunen ym. 2022), on tärkeää tarjota lapsille lukuintoa herättävää, innostavaa lukemista. Lehdet ovat kuitenkin kalliita ostaa, eikä kaikilla perheillä ole niitä varaa hankkia. Tämä saattaa lisätä eroja vanhempien eri koulutustaustasta tulevien lasten kesken. Kirjastoissa on kuitenkin lainattavissa kirjojen ja sarjakuvien lisäksi useita eri lehtiä ja näitä voisi kirjastossa käynnin yhteydessä hyvin hyödyntää.

## **4.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet**

Tässä tutkimuksessa onnistuimme vastaamaan asetettuun tutkimusongelmaan. Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on kuitenkin huomioitava yleistettävyyteen liittyviä rajoitteita. Ensimmäisenä rajoitteena ovat aineiston koko ja sen keruuseen liittyvät seikat. Toisena rajoitteena voidaan pitää epäparametristen analyysimenetelmien käyttöä. Aineisto on kerätty usean tutkimusavustajan toimesta eri paikkakunnilla, jonka myötä aineistonkeruutilanteisiin liittyvä huolellisuus ja toimintatavat ovat voineet vaihdella. NISULUKO-hankkeessa mukana olleille

tutkimusavustajille pidettiin kuitenkin perehdytys ennen aineiston keruuta, eivätkä he olleet sidoksissa tutkittaviin.

Tutkimus perustui vapaaehtoisuuteen ja siinä oli käytössä suhteellisen pieni aineisto ( $n = 117$ ), jotka saattavat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. Toisaalta tutkimuksen sukupuolijakauma oli jakautunut tasaisesti, (tyttöjä 47,9 % ja poikia 52,1 %) joka lisää tulosten luotettavuutta. Lisäksi kyselylomakkeessa haasteena on vastausten luotettavuus. Vanhemmat voivat vääristellä kyselytutkimuksen vastauksia siten, että ne ovat sosiaalisesti hyväksyttäviä. Vanhemmat voivat esimerkiksi tuoda esiin, että kirjoja luetaan useammin yhdessä tai että lapselle on alettu lukea aiemmin kuin todellisuudessa ollaan, jos tarkkaa ikää ei muisteta tai sitä ei haluta tuoda ilmi. Myöskään aiemmat tutkimukset eivät olleet useinkaan yhtenäisiä sen osalta, mitä kodin lukuympäristön ja lukutaidon osa-alueita tarkasteltiin. Yhdessä lukemisen osalta tuotiin harvoin esiin se, millainen luonne toiminnalla oli: oliko se aktiivista vai passiivista. Tässä tutkimuksessa ei myöskään ole huomioitu sitä, oliko yhdessä lukeminen luokiteltu aktiiviseksi vai passiiviseksi toiminnaksi. Tämä hankaloittaa tulosten tarkastelua ja taustateorian liitettävyyttä tähän tutkimukseen. Lisäksi aineistossamme oli käytössä lukusujuvuus ainoana lukutaitoa mittaavana muuttujana, jonka myötä on perusteltua pohtia, kuvaako mittari lukutaitoa tarpeeksi laajasti.

Tutkimuksessa käytettiin parametrittomia analyysimenetelmiä lukuun ottamatta lineaarista regressioanalyysia, sillä normaalijakautuneisuus ei kaikilta osin toteutunut. Ei-parametristen menetelmien etuna voidaan nähdä olevan niiden laajempi käyttöalue, mutta rajoitteena on menetelmien väljemmät oletukset verrattuna parametrisiin menetelmiin (Tähtinen ym., s. 34, 2020). Toisaalta Tähtisen ym. (2020) mukaan parametrittomat ja parametriset analyysimenetelmät tuottavat usein lähes samat tulokset analyyseissa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella olisi mielenkiintoista tarkastella tulevaisuudessa sitä, miten kodin lukuympäristö vaikuttaa oppilaiden tekemiin koulutusvalintoihin. Olisi mielenkiintoista selvittää, vaikuttaako esimerkiksi vahva lukemiseen liittyvä tuki korkeampaan jatkokouluttautumiseen verrattuna

siihen, jos kotona ei juurikaan lueta tai siihen ei kannusteta. Tähän liittyvä toinen jatkotutkimusajatus koskee sitä, että millainen kodin lukuympäristö heikoilla ja sujuvilla lukijoilla on ollut varhaislapsuudesta lähtien. Tutkimuksessa voisi tarkemmin tarkastella sitä, ovatko lapset saaneet tarpeeksi lukijan mallia ja kirjoille altistumista kotona.

Yhtenä jatkotutkimusaiheena voisi olla myös lapsen omien näkemysten tarkastelu liittyen kodin lukuympäristöön ja lukemiseen. Tässä voitaisiin painottaa sisä- ja ulkosyntyistä motivaatiota, jotka liittyvät esimerkiksi siihen, kuinka innostunut on itse lukemaan vai tuleeko pakko lukemiseen ulkopuolisista tekijöistä. Hiltusen ym. (2023) mukaan tyttöjen asenteet lukemista kohtaan ovat muuttuneet entistä kielteisemmiksi ja lukutaito on heikentynyt. Tästä on tulkittavissa, että lukuinnostuksen nostattaminen voi olla merkittävässä osassa lukutaidon kehittymistä ja aihetta olisi tämän vuoksi merkityksellistä tutkia lisää.

Lukutaito on niin moniulotteinen ilmiö, ettei sitä ole mahdollista selittää jollakin tietyllä osa-alueella kokonaan, kuten kodin lukuympäristöllä tai vanhempien koulutustaustalla. Lukutaitoon ja sen kehitykseen on yhteydessä useita muita tekijöitä, kuten perheiden sosioekonominen asema, vanhempien asenteet ja kasvatustapa- ja menetelmät (ks. Psyridou ym., 2024). Tässä tutkimuksessa saadut tulokset kuitenkin viittaavat siihen, että lukemalla yhdessä lapsen kanssa ja auttamalla lasta lukemista vaativissa tehtävissä on mahdollista vahvistaa lapsen sujuvaa lukutaitoa ja lukutaidon kehitystä varsinkin koulupolun alkuvaiheessa. Tutkimuksessa ilmeni myös, että vanhemmat olivat kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä ja lukemisen tärkeydestä. Tästä kertoo se, että lapset saivat vanhemmiltaan apua kotitehtävien teossa ja vanhemmat lukivat lastensa kanssa säännöllisesti ja varhaisesta vaiheesta lähtien. Fyysisillä kirjoilla ja yhteisellä lukemisella on siis edelleen keskeinen rooli perheiden arjessa, vaikka digitaaliset laitteet ovat yleistyneet.

Oli perusteltua toteuttaa tutkimus rajattuna ensimmäisellä ja toisella luokalla oleviin lapsiin, sillä tuloksista ilmeni, että ajan kuluessa ja lukutaidon kehittyessä vanhempien antama tuki väheni. Isän koulutustaustalla näytti myös

olevan taustateoriasta poiketen suurempi merkitys lapsen lukutaidon kehityksessä, jonka myötä olisi mielenkiintoista saada lisää tietoa liittyen siihen, mitkä tekijät mahdollisesti ovat tämän yhteyden taustalla. Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli tuoda esiin lisää tutkimustietoa siitä, millaisin eri tavoin lapsen lukutaitoa voidaan tukea erityisesti kodeissa. Tulosten perusteella vanhemmat olivat aktiivisia lukemiseen liittyvissä seikoissa. Heitä tulisi kuitenkin kannustaa lukemaan yhä enemmän yhdessä lastensa kanssa ja kehottaa vanhempia tukemaan lapsiaan kotitehtävien teossa. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että vanhemmat vierailivat lastensa kanssa kirjastossa melko satunnaisesti. Myös tässä suhteessa vanhempia voisi pyrkiä motivoimaan käyttämään kirjaston palveluja aktiivisemmin, vaikka kodeissa olevien kirjojen lukumäärä ei suoraan ennustanutkaan lukutaidon kehittymistä. Toisaalta tutkimuksemme perusteella perheillä oli melko paljon kirjoja kotonaan, joka voi kertoa siitä, että kirjastosta lainataan kerrallaan runsas määrä kirjoja tai lainaamisen sijaan kirjoja ostetaan omaksi. Ilmaisten kirjastopalveluiden hyödyntäminen mahdollistaa lasten lukuharrastuksen tukemisen ja mielenkiintoisen lukemisen perheen varallisuuden tasoista riippumatta. Kirjastoissa on nykyään monipuolinen valikoima kirjoista ja lehdistä erilaisiin peleihin.

Tavoitteena tulisi jatkossa olla vanhempien syvemmän ymmärryksen lisääminen lukemisen tärkeydestä. Tässä suhteessa opettajien ja kodin ja koulun välinen yhteistyö on keskeisessä asemassa. Opettajat voisivatkin tuoda vanhemmille ammatilliseen osaamiseensa perustuvaa tietoa kodin lukuympäristön merkityksestä. Lisäksi tietoa tulisi ilmentää vanhemmille siihen liittyen, millaisin eri keinoin lasten lukutaitoa voidaan pyrkiä tukemaan kodeissa, jotta lapset saavat parhaat mahdolliset edellytykset sujuvan lukutaidon kehittämiseen ja osaamiseen.

## LÄHTEET

- Ahmad, S., Ajmal, F., & Hafeez, M. (2023). Effects of Fathers' Level of Education on their Children's English Reading Performance. *Archives of Educational Studies (ARES)*, 3(1), 79–96. <https://ares.pk/ojs/index.php/ares/article/view/52>
- Aro, M. (2004). Learning to Read: The effect of orthography. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 237. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.-K., Närhi, V., Korhonen, E. & Ahonen, T. (2019). Associations between childhood learning disabilities and adult-age mental health problems, lack of education, and unemployment. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 71–83. <https://doi.org/10.1177/0022219418775118>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- 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. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331–362. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1)
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability ten years later. *Developmental Psychology*, 33, 934–945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- 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. <https://doi.org/10.1111/desc.12764>
- Eklund, K., Psyridou, M., Niemi, P., Sulkunen, S., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., & Torppa, M. (2020). Varhaiset kielelliset taidot ja suvussa kulkeva lukivaikeus lukutaidon ennustamisessa: seurantatutkimus 2-v uotiaasta 15-vuotiaaksi. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 30(2), 60–71.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7, 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hakkarainen, A., Holopainen, L. & Savolainen, S. (2015). A five-year follow-up on the role of educational support in preventing dropout from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities*, 48, 408–421. <https://doi.org/10.1177/0022219413507603>
- Hamilton, L. G., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C. & Snowling, M. J. (2016). The Home Literacy Environment as a Predictor of the Early Literacy Development of Children at Family-Risk of Dyslexia. *Sci Stud Sep 2;20(5)*, 401–419. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266>
- Heikkilä, R., Korpivaara, P., Niskakoski, M., Oraluoma, E. & Salmi, P. (2023). *LuKiMat – Oppimisen arviointi: Lukemisen, kirjoittamisen ja peruslaskutaidon tuen tarpeen tunnistamisen sähköiset välineet 1. ja 2. luokalle*. Niilo Mäki Instituutti.
- Heinola, K., Latvala, J.-M., Heikkilä, R., & Lyytinen, H. (2010). Lukutaidon ennustaminen esikouluiässä - Lapsen tuen tarpeen tunnistaminen lukemaan oppimisessa ensimmäisellä ja toisella luokalla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 20(4), 35-49.
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2023). *PISA 2022 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 49. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>

- Højen, A., Schmidt, M. S. A. Møller, S. I. & Flansmose, L. (2022). Unequal home literacy environments between preschool-age boys and girls predict unequal language and preliteracy outcomes. *Acta Psychologica*, 230, 103716. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103716>
- Hoover, W-A. & Gough, P-B. 1990. The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2: 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Huemer, S., Salmi, P. & Aro, M. (2012). Tavoitteena sujuva lukutaito. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 22(2).
- Inoue, T., Manolitsis, G., de Jong, P., Landerl, K., Parrila, R. & Georgiou, G. (2020). Home Literacy Environment and Early Literacy Development Across Languages Varying in Orthographic Consistency. *Frontiers in Psychology*, 11, 11:1923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01923>
- Jalli, I. & Puranen, E. (2015). *Kodin lukuympäristö lukutaidoltaan eroavissa ryhmissä* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
- Kaakinen, M., & Ellonen, N. (N.d.). Regressioanalyysin oletukset. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/regressio/oletukset/> [Viitattu 2.5.2024.]
- Kairaluoma, L., Torppa, M., & Aro, M. (2017). Nuorten lukemisvaikeudet ja lukemiseen yhteydessä olevat tekijät kielessämme. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 27(3), 15-24.
- Khamis, H. J., & Kepler, M. (2010). Sample Size in Multiple Regression: 20 + 5k. *Journal of Applied Statistical Science*, 17, 505-517.
- Khanolainen, D., Psyridou, M., Silinskas, G., Lerkkanen, M. K., Niemi, P., Poikkeus, A. M., & Torppa, M. (2020). Longitudinal effects of the home learning environment and parental difficulties on reading and math development across Grades 1-9. *Frontiers in Psychology*, 11, 577981. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577981>



- Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3–21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Kuula, A. (2015). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino. Tampere.
- Leahy, A. M., & Fitzpatrick, M. N. (2017). Early Readers and Academic Success. *Journal of Educational and Developmental Psychology*; 7(2). <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v7n2p87>
- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K. & Puhakka, E. (2023). *Puoli tuntia lukemista. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus PIRLS 2021*. Koulutuksen tutkimuslaitos 2023. <https://doi.org/10.17011/ktl-t/37>.
- Leinonen, S., Müller, K., Leppänen, P.H.T., Aro, M., Ahonen T. & Lyytinen H. (2001). Heterogeneity in adult dyslexic readers: Relating processing skills to the speed and accuracy of oral text reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(3), 265–296. <https://doi.org/10.1023/A:1011117620895>
- Lerkkanen, M-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi J-E. (2004). Predicting reading performance during the first and second year of primary school. *British educational Research Journal*, 30(1), 67–92. <https://doi.org/10.1080/01411920310001629974>
- Lerkkanen, M-K., Salminen, J. & Pakarinen, E. 2018. Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. *Onnimanni*, (1–2), 20–26.
- Lyesmaya, D., Musthafa, B. & Sunendar, D. (2022). The Role of Mother’s Education and Early Skills in Language and Literacy Learning Opportunities. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(8), 129–143. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.8.8>
- Mann, M., Silver, J. E. & Stein, E. K. R. (2021). Kindergarten Children’s Academic Skills: Association with Public Library Use, Shared Book Reading and Poverty. *Reading Psychology*, 42:6, 606–624. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888361>

- Melhuish, E., Phan, M., Sylva, K., Sammons, P., Siraj, I. & Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, 64, 95–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>
- Perälä, M., Torppa, M., & Eklund, K. (2018). Lukivaikeuden kehitykselliset alaryhmät ja niiden vertailu kognitiivisissa taidoissa sekä toimintatavoissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 28(4), 17–33.
- Psyridou, M., Ruotsalainen, J., Manu, M., Balch-Crystal, E., Ulvinen, E., Salmiinen, J., Paakkari, L., Lounassalo, I. & Torppa, M. (2024). Family Factors and Critical Reading Skills: A Systematic Review. <https://doi.org/10.31234/osf.io/m8z7y>
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, H. T., Poikkeus, A.-M., Tolvanen, A., Torppa, M. & Lyytinen, H. (2007). Very early phonological and language skills: Estimating individual risks of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9), 923–933. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01763.x>
- Skwarchuk, S.-L., Douglas, H., Cahoon, A., LeFevre, J.-A., Xu, C., Roy, E., Simms, V., Wylie, J., Maloney, E. A., Osana, H. P., & Susperreguy, M. I. (2022). Relations between the home learning environment and the literacy and mathematics skills of eight-year-old Canadian children. *Education Sciences*, 12(8), 1–27. <https://doi.org/10.3390/educsci12080513>
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002) Parental Involvement in the Development of Childrens Reading Skill: A Five Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73, 445–460. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85, 1552–1568. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Silinskas, G., Kiuru, N., Tolvanen, A., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2013). Maternal teaching of reading and children’s reading skills in

grade 1. *Learn. Individ. Differ.* 27, 54–66. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.011>

Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M., & Lerkkanen, M.-K. (2020a). Home Literacy Activities and Children's Reading Skills, Independent Reading, and Interest in Literacy Activities From Kindergarten to Grade 2. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01508>

Silinskas, G., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2020b). The home literacy model in a highly transparent orthography. *School Effectiveness and School Improvement*, 31, 80–101. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642213>

Stephenson, A. K., Parrila, K. R., Georgiou, K. G. & Kirby, John R. (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. <http://dx.doi.org/10.1080/10888430701746864>

TENK. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023). Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

Torppa, M., Georgiou, G., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2014). Yksinkertainen lukemisen malli Suomen kielessä: pitkittäistutkimus esikoulusta 3. luokalle. *Kielikukko*, 33(3), 30–31.

Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., Tolvanen, A., Leskinen, E., Leppänen, P. H. T., Puolakanaaho, A., & Lyytinen, H. (2007). Modeling the early paths of phonological awareness and factors supporting its development in children with and without familial risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 11(2), 73–103. <https://doi.org/10.1080/10888430709336554>

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. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105314>

- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Painosalama Oy.
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2019. *Alkumittaus – matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen ensimmäisen luokan alussa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2019.
- Van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D., & de Jong, P. F. (2017). Why are home-literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147-160. <https://doi.org/10.1002/rrq.160>
- Woodcock, R. W., McGrew, K., & Mather, N. (2001). Woodcock Johnson tests of achievement (3rd ed.). Itasca, IL: Riverside.
- Yeo L-S., Ong, W. W. & Ng, C. M. (2014). The Home Literacy Environment and Preschool Children's Reading Skills and Interest. *Early Education and Development*, 25:6, 791-814. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.862147>

## LIITTEET

### Liite 1. Muuttujien vinoudet ja huipukkuudet

	Vinous	Vinouden kes- kivirhe	Huipukkuus	Huipukkuu- den keskivirhe
Aikuisten kirjat	-.736	.218	-.238	.433
Lasten kirjat	-.377	.218	-.982	.433
Lukuikä	1.424	.218	1.721	.433
Kirjastokäynnit	1.203	.218	7.058	.433
Lukualoite	.109	.218	-1.246	.433
Kirjat	-.176	.218	-1.160	.433
Sarjakuvat	1.038	.218	.444	.433
Muut lehdet	.904	.218	.202	.433
Digi	.765	.218	-.015	.433
Kokeet	.714	.218	-.496	.433
Lukuläksyt	-.131	.218	-.879	.433
Muut läksyt	.399	.218	-.908	.433
Lukutaito	.261	.223	-.067	.442
Sukupuoli	-.100	.219	-2.024	.435
Luokka	-.215	.218	-1.986	.433
Äidin koulutus	-.742	.218	-.481	.433
Isän koulutus	-.198	.218	-1.383	4.33