

VARHAISKASVATUKSEN MÄÄRÄN JA MUODON YHTEYDET
LUKU- JA KIRJOITUSTAITOON ENSIMMÄISELLÄ
LUOKALLA

Katri Saarinen

Pro gradu -tutkielma

Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

Turun yliopisto

Maaliskuu 2018

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

SAARINEN, KATRI: Varhaiskasvatuksen määrän ja muodon yhteydet luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla

Pro gradu -tutkielma, 30 s.

Kasvatustiede

Maaliskuu 2018

Varhaiskasvatukseen osallistumisen määrät ovat olleet kasvusuunnassa jo pitkään. Tilastojen mukaan päiväkodissa tapahtuva hoito on lisääntynyt ja perhepäivähoito on suhteessa vähentynyt. Esikouluikäisistä lähes kaikki osallistuvat esiopetukseen. Nykyisin tavoitteena on lisätä myös muidenkin ikäryhmien varhaiskasvatukseen osallistumista. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tasoittaa lasten kotitaustojen aiheuttamia eroja koulutukseen osallistumisessa sekä kouluvalmiuksissa. Luku- ja kirjoitustaito ovat oleellisia taitoja muun oppimisen kannalta. Suomalaisista lapsista suurin osa oppii lukemaan jo ennen koulun alkua. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oli varhaiskasvatuksen määrän ja muodon yhteydet luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla. Tällaista ei ole ennen suomessa tutkittu. Taustatekijänä tarkasteltiin vanhempien koulutusvuosien yhteyttä varhaiskasvatukseen osallistumiseen sekä luku- ja kirjoitustaitoon.

Tutkimuksen aineistoa valittiin vuorovaikutus ja kehitys varhaislapsuudessa (VUOKKO)-seurantatutkimuksesta. Otos sisältää 66 lapsen kyselylomaketiedot varhaiskasvatukseen osallistumisen kuukausimääristä ennen kouluikää sekä heidän vanhempiensa koulutusvuosien määrät alkukyselyyn mennessä. Lasten ensimmäisen luokan lukutaitoa testattiin Ala-asteen lukutestillä (ALLU) ja oikeinkirjoitustaitoa Ala-asteen kirjoittamistestillä (KITTE). Aineiston analysoinnissa käytettiin korrelaatiota.

Tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen määrä tai muoto eivät ennustaneet lapsen ensimmäisen luokan luku- ja kirjoitustaitoa. Sanojen lukutaito ennusti kuitenkin sanojen oikeinkirjoitustaitoa. Vanhempien koulutustaustalla ei ollut yhteyttä lapsen luku- ja kirjoitustaitoon. Varhaiskasvatukseen osallistumiseen vanhempien koulutustaustalla oli yhteys alle kolmevuotiaana, jolloin mitä useamman vuoden vanhemmat olivat kouluttautuneet, sitä useammin lapsi oli perhepäivähoidossa. Muissa ikäluokissa yhteyttä ei löytynyt vanhempien koulutustaustan ja hoitomuodon välillä.

Asiasanat: varhaiskasvatus (early childhood education), luku- ja kirjoitustaito (reading and writing skill), vanhempien koulutus (parental education)

SISÄLTÖ:

1. JOHDANTO	1
1.1 Varhaiskasvatus	2
1.2 Luku- ja kirjoitustaito	6
1.3 Vanhempien koulutustaustan merkitys	9
1.4 Tutkimuskysymykset	10
2. MENETELMÄT	11
2.1 Osallistujat	11
2.2 Varhaiskasvatuksen määrä ja muoto	11
2.3 Luku- ja kirjoitustaito ensimmäisellä luokalla	12
2.4 Vanhempien koulutustausta	13
3. TULOKSET	14
3.1 Varhaiskasvatuksen määrän ja muodon yhteys lapsen luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla	15
3.2 Luku- ja kirjoitustaidon yhteys toisiinsa	17
3.3 Vanhempien koulutustaustan yhteys varhaiskasvatukseen osallistumiseen sekä lapsen luku- ja kirjoitustaitoon	18
4. POHDINTA	19
4.1 Varhaiskasvatukseen osallistuminen ja luku- ja kirjoitustaito	19
4.2 Vanhempien koulutustausta varhaiskasvatukseen osallistumisen sekä lapsen luku- ja kirjoitustaidon ennustajana	23
4.3 Tutkimuksen vahvuuksia ja heikkouksia	24

LÄHTEET

1. JOHDANTO

Suomessa on ollut subjektiivinen päivähoito-oikeus kaikille lapsille vuodesta 1996 alkaen. Tästä lähtien kaikilla lapsilla on ollut yhtäläinen mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuspalveluihin. Varhaiskasvatukseen toivotaan tasoittavan erilaisista lähtökohdista tulevien lasten oppimisvalmiuksia, muun muassa luku- ja kirjoitusvalmiuksia, ja tukevan perheitä kasvatustehtävässään (Onnismaa, 2010). Tässä tutkimuksessa perhepäivähoitosta ja päiväkodissa tapahtuvasta hoidosta käytetään nykyistä termiä varhaiskasvatus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) varhaiskasvatus määritellään lapsen hoidoksi, kasvatukseksi ja opetuksiksi sekä perhepäivähoidossa että päiväkodeissa, näiden lisäksi myös kerho- tai leikkitoiminta ovat osa varhaiskasvatusta.

Luku- ja kirjoitustaitojen kehittymistä on tutkittu paljon. On havaittu, että ne lapset, joilla on hyvät luku- ja kirjoitustaidot ensimmäisellä luokalla, ovat hyviä ja sujuvia lukijoita ja kirjoittajia vielä yhdeksännelläkin luokalla ja heikot lukijat ja kirjoittajat ovat edelleen heikompia lukijoita ja kirjoittajia (de Jong, & van der Leij, 2002; Landerl, & Wimmer, 2008; Parrila, Aunola, Leskinen, Nurmi, & Kirby, 2005). Sukupuolieroja on myös havaittu ja todettu työillä koulun alkaessa olevan keskimäärin paremmat luku- ja kirjoitustaidot kuin pojilla. Kuitenkin heikommat lukijat ja kirjoittajat saavuttavat hyviä lukijoita ja kirjoittajia jonkin verran toisen luokan kevääseen mennessä, ja etenkin poikien kohdalla alkaa myöhemmillä luokilla olla suurempaa hajontaa taidoissa (de Jong, & van der Leij, 2002; Landerl, & Wimmer, 2008; Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi, & Nurmi, 2010).

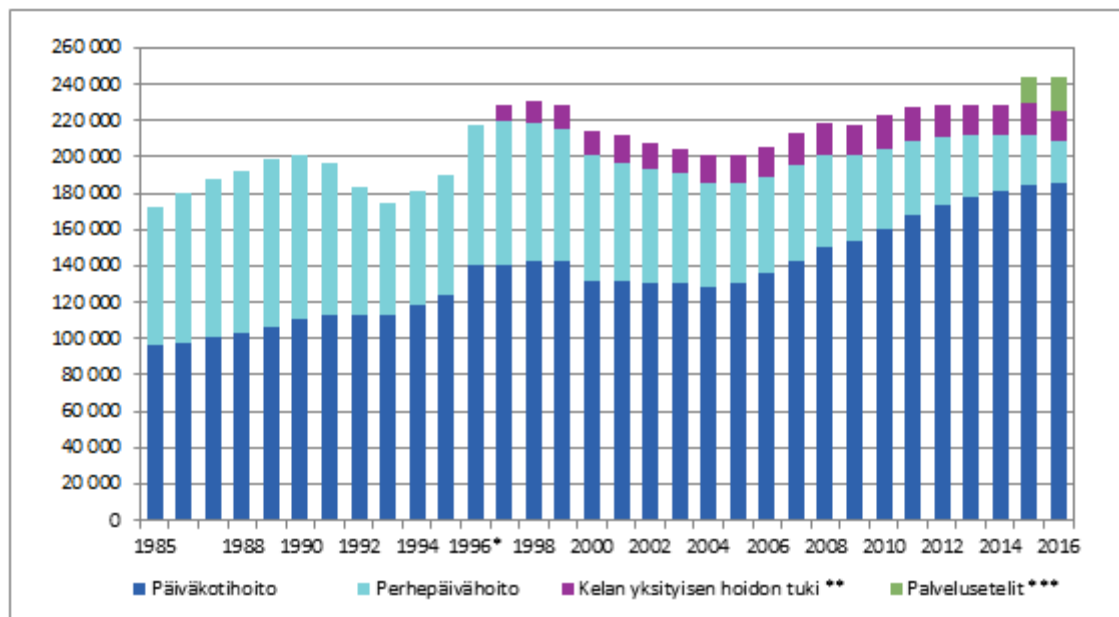
Varhaiskasvatuksen määrän ja muodon vaikutuksia luku- ja kirjoitustaitoon ei ole juuriakaan tutkittu. Tässä tutkimuksessa tarkastellaankin, onko varhaiskasvatuksen määrällä tai hoitomuodolla yhteyttä luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla. Lisäksi tarkastellaan, onko vanhempien koulutuksella yhteyttä varhaiskasvatuksen määrään tai muotoon tai lapsen luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla. Vanhempien koulutustaustan vaikutusta lapsen saavutuksiin kouluikäisenä on tarkasteltu taustatekijänä monissa tutkimuksissa. Ruotsissa ja Yhdysvalloissa vaikutukset ovat olleet positiivisia (Andersson, 1992; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002), mutta Suomessa selkeää suoraa yhteyttä ei ole löytynyt alaluokilla. (Leppänen, Niemi, Aunola, & Nurmi, 2006).

1.1. Varhaiskasvatus

Suomessa kouluun mennään yleensä oppivelvollisuuden alkaessa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän. Tätä ennen lapset voivat osallistua varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen, jota kuntien on nykyisin velvollisuus järjestää kaikille kunnassa asuville kuusivuotiaille (Perusopetuslaki, 1998; Välimäki, 1999). Verrattuna moniin muihin Euroopan maihin, suomessa äiti hoitaa yleensä lapsia pitkään kotona. 1990-luvun alusta alkaen tätä suuntaa on tukenut kotihoidon tuen maksaminen perheille, jotka täyttävät kriteerit. Kriteerit täyttyvät, kun yksi perheen lapsista on alle kolmevuotias ja hän on kotihoidossa (Onnismaa, 2010; Välimäki, 1999).

Suurin osa suomalaisista kuusivuotiaista osallistuu esiopetukseen, vuonna 1992 jo kaksi kolmasosaa, 1994 alussa 85.8% ja nykyisin jo 98% ikäluokasta, mutta tätä nuorempien osallistuminen kodin ulkopuoliseen varhaiskasvatukseen on selvästi vähäisempää kuin OECD maissa keskimäärin (OECD, 2016; Välimäki, 1999). Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL) on kerännyt kerran vuodessa kunnilta tilastotietoa suomalaisten lasten varhaiskasvatukseen osallistumisesta. Kuviosta 1 voi nähdä suomessa varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten määrän vaihtelua vuosittain.

Kuvio 1. *Varhaiskasvatukseen osallistuneet lapset 1985–2016 (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2016)*



1990-luvulla suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tapahtui suuria muutoksia. Laman seurauksena varhaiskasvatuspalveluiden tarve ensin väheni, ja samalla kunnat karsivat päivähoitopaikkoja, mutta laman väistyessä ja subjektiivisen päivähoito-oikeuden tullessa voimaan myös yli kolmevuotiaille 1996, varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten määrä nousi selvästi (Kinos, Karila, & Palonen, 2010; Onnismaa, 2010; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2016; Välimäki, 1999). Euroopan unioniin liittyminen vaikutti siihen, että varhaiskasvatus, ja etenkin esiopetus, haluttiin selkeämmin erottaa sosiaalipalveluista ja liittää osaksi opetuksen jatkumoa. Vuonna 1999 tulikin voimaan maksuton esiopetus koko kuusivuotiaiden ikäluokalle (Onnismaa, 2010).

1990-luvulla varhaiskasvatuksen sisällön ohjaaminen siirtyi Stakesille, samalla normiohjaus muuttui informaatio-ohjaukseksi. Ohjaavat asiakirjat korostivat lapsikeskeisyyttä ja erityistä huomiota alettiin kiinnittää esiopetusikäisten kognitiiviseen kehitykseen ja oppimiseen (Onnismaa, 2010). Suomessa ennen koulua tapahtuva varhaiskasvatus ja esiopetus ovat sisältäneet vielä runsaasti leikinomaista toimintaa ja vain vähän ”koulumaisia” opetustuokioita tai oppitunteja. Nykyisiä tavoitteita ovat monipuoliset, kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä lasten osallisuus ja oma oivaltaminen (Opetushallitus, 2014, 2016). Uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016) mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on luoda kaikkien lasten kasvuille ja kehitykselle sekä oppimiselle tasa-arvoinen ja yhdenvertainen mahdollisuus. Luku- ja kirjoitustaitoon liittyen, varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painotetaan kielen kehityksen tukemista, joka on oppimisen kohde ja väline. Esiopetussuunnitelman perusteissa kielen kehityksen ja vuorovaikutuksen vahvistamisen lisäksi korostetaan jo enemmän lapsen huomion kiinnittämistä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviin taitoihin, eli puheen muuttamiseen kirjoitetuksi kieleksi ja kirjoitetun kielen muuttamiseen puheeksi. Lisäksi tuodaan esille oppimisympäristön merkitystä lapsen uteliaisuuden ja mielenkiinnon sekä hyvän kasvun ja kehityksen tukemiseksi (Opetushallitus, 2014).

Varhaiskasvatusta on järjestetty niin 1990-luvulla, tämän tutkimuksen aineiston keräämisen aikaan, kuin nykyisinkin perhepäivähoidossa sekä päiväkodeissa. *Esiopetusta* on järjestetty 1990-luvun alusta pääsääntöisesti päiväkodeissa ja nykyisin yhä useammin koulujen yhteydessä (Välimäki, 1999).

Perhepäivähoito on hoitomuoto, jossa hoitaja hoitaa lapsia yleensä omassa kodissaan. Ryhmässä saa olla neljä lasta, joista osa voi olla hoitajan omia lapsia. Lisänä voi olla yksi perusopetuslain mukaista esiopetusta tai perusopetusta saava osapäiväinen lapsi. Ryhmäperhepäivähoidossa pääsääntöisesti kaksi tai erityisistä syistä johtuen kolme perhepäivähoitajaa, hoitavat suhdeluvun mukaisesti 8-12 lasta perhepäivähoitokotia varten varustellussa huoneistossa. Lisänä voi olla kaksi osapäiväistä muualla esiopetuksessa tai perusopetuksessa olevaa lasta. Kolmiperhepäivähoitaja hoitaa yleensä neljää lasta lasten omissa kodeissa. Perhepäivähoitajat voivat olla yksityisiä tai kunnan palkkaamia (Asetus lasten päivähoidosta, 1973; Onnismaa, 2010; Opetushallitus, 2016; Välimäki, 1999).

Päiväkotiryhmissä on työskennellyt 1992-luvulla annetun asetusmuutoksen jälkeen lastenhoitajia ja lastentarhanopettajia, siten että suhdeluku on neljä alle kolme tai seitsemän yli kolme vuotiasta lasta yhtä aikuista kohden (Välimäki, 1999). Vuonna 2015 voimaan astunut varhaiskasvatuslaki sallii kahdeksan yli kolme vuotista lasta/kasvattaja. Tätä mahdollisuutta lisätä lapsimäärää eivät kaikki kunnat ole ottaneet käyttöön. Ryhmät voidaan muodostaa eri tavoin, ikäryhmittäin, sisarusryhmiin tai erityisten tarpeiden mukaan (Opetushallitus, 2016; Asetus lasten päivähoidosta, 1973; Välimäki, 1999). Henkilöstön koulutustaustat vaihtelevat paljon. Lastenhoitajilla on ammattikoulutus, esimerkiksi lähihoitajatutkinto. Lastentarhanopettajana ovat voineet työskennellä vuodesta 1995 alkaen ammattikorkeakoulutuksen saaneet sosionomit tai yliopistossa koulutetut kasvatustieteen kandidaatit ja maisterit (Onnismaa, 2010). Päiväkodeissa voi työskennellä tarveharkintaisesti avustajia ja erityislastentarhanopettajia lasten tarpeiden niin vaatiessa. Henkilöstöstä vähintään kolmasosan tulee olla lastentarhanopettajia (Opetushallitus, 2016; Asetus lasten päivähoidosta, 1973; Välimäki, 1999).

Varhaiskasvatusikäisten lasten kehityksessä on paljon hajontaa ja saman ikäisillä lapsilla voivat taidot olla hyvin eri tasolla. Henkilöstön tehtävänä onkin havainnoida ja muokata ympäristöä sekä vuorovaikutustilanteita lasten tarpeiden mukaisiksi, jotta kielen käyttötaidot, puheen ymmärtäminen sekä tuottaminen edistyvät (Opetushallitus, 2016; Korkeamäki, & Dreher, 2000; Lerkkanen, Kiuru, Pakarinen, Viljaranta, Poikkeus ym., 2012). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) ohjataan, että henkilöstö mallintaa kieltä, sanallistaa toimintaa ja tarvittaessa kuvittaa puhetta. Edellä mainitut asiat sekä lasten kanssa keskusteluhetket tukevat sanavarastonkin kehittymistä. Varhaiskasvatushenkilöstöllä on mahdollisuus auttaa vanhempia ymmärtämään oman merkityksensä lapsensa luku- ja kirjoitustaidon kehittämisessä sekä aktivoitumaan lapsensa taitojen

edistämässä mm. antamalla vanhemmille vinkkejä ja neuvoja miten lapsen potentiaalia kannattaisi tukea (Karvonen, 2005, 2009; Merisuo-Storm, 2010). Kielellisesti rikas toiminnallinen ympäristö, jossa voi olla toisten kanssa vuorovaikutuksessa tukee lukemisen ja kirjoittamisen oppimista. Varhaisia luku- ja kirjoitustaitoja kehittävät satujen ja tarinoiden kuunteleminen ja kertominen sekä niistä keskustelu, piirtäminen ja kirjoittaminen (Karvonen, 2005, 2009; Opetushallitus 2016). Ympäristössä tulisikin olla lasten vapaasti valittavana kirjoja luettavaksi ja kyniä sekä paperia. Lasten kielitietoisuuden kehittymistä ja lukemisen sekä kirjoittamisen kiinnostuksen heräämistä aikuiset voivat tukea suuntaamalla lasten huomiota tekstin ja kielen muotoihin, sanojen pituuksiin ja määriin, tavuihin ja äänteisiin. Lisäksi tekstien käyttötarkoituksia ja ominaispiirteitä on hyvä tutkia (Karvonen, 2005; Merisuo-Storm, 2010). Uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa näitä asioita sisältyy myös monilukutaidon käsitteen alle (Opetushallitus, 2016).

Varhaiskasvatukseen osallistumisen määrän ja muodon yhteyttä lapsen luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla ei ole Suomessa tutkittu. Näiden yhteyttä lapsen myöhemmän koulumenestykseen on Ruotsissa tutkinut Andersson (1989, 1992). Hän havaitsi, että lapset jotka olivat aloittaneet varhaiskasvatukseen osallistumisen ennen yhden vuoden ikää, menestyivät paremmin koulussa, kun koulumenestystä vertailtiin ikätovereihin kahdeksan ja kolmetoistavuotiaana. Lapsen koulumenestystä mitattiin opettajan arvioimana viisiportaisen asteikon avulla lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan alueilla ja mm. sanavarastoa, ymmärtämistä sekä päättelykykyä arvioitiin kahdella nonverbaalisella sekä kahdella verbaalisella testillä (Andersson, 1989). Päiväkotihoidossa olleiden lasten tulokset olivat hieman parempia kuin muissa hoitomuodoissa.

Yhdysvalloissa etenkin laadukkaan varhaiskasvatuksen on todettu parantavan lapsen koulumenestystä, mukaan luettuna lukutaito ja sitä ennustavat tekijät ensimmäisellä ja viidennellä luokalla, sekä psyykkistä hyvinvointia teini-iässä (mm. Belsky, Burchinal, Mc Cartney, Vandell, Clarke-Stewart, & Owen, 2007; Vandell, Burchinal, & Pierce, 2016). Kuitenkin suomalaisessa tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin eri hoitomuotojen sekä kodin ulkopuolisen varhaiskasvatuksen aloittamisiän vaikutuksia nuoren psyykkiseen hyvinvointiin 16-vuotiaana, havaittiin että lapsen hoitomuodolla tai varhaiskasvatukseen osallistumisen aloittamisiällä ei ollut merkitystä kielteiseen tai myönteiseen psyykkisen kehitystason kulkuun nuoruusiässä (Hämäläinen, Kouvo, & Silvén, 2009). Karhulan, Erolan ja Kilpi-Jakosen (2016) raportissa tarkasteltiin varhaiskasvatukseen osallistumisen

yhteyttä lapsen jatko-opintoihin eli lukioon tai ammatilliseen koulutukseen osallistumiseen. Heidän mukaansa on todennäköisintä, että kun lapsi on aloittanut varhaiskasvatuksessa kaksivuotiaana, hän hakeutuu todennäköisemmin jatko-opintoihin peruskoulun jälkeen. Nämä lapset opiskelevat aikuisina myös muita useammin yliopistossa.

1.2 Luku- ja kirjoitustaito

Lukeminen ja kirjoittaminen koostuvat pitkälti samoista tekijöistä, vaikka ne ovatkin tavallaan vastakkaisia prosesseja. Lukemisessa sanat pilkotaan äänneiksi, kun kirjoittamisessa äänneet kootaan sanoiksi (Leppänen, Niemi, Aunola, & Nurmi, 2006; Lerkkanen, 2006). Lukemisen ja kirjoittamisen suhde on vastavuoroinen, lukemisen oppiminen edistää kirjoitustaidon oppimista ja kirjoittamisen oppiminen edistää lukutaidon kehittymistä (Ehri, 1995). Samansuuntaisia tuloksia on Lerkkanen (2003) löytänyt tutkiessaan suomalaisten lasten luku- ja kirjoitustaitoja ensimmäisellä ja toisella luokalla sekä näitä taitoja ennustavia tekijöitä.

Lukemisen perustekniikkaan kuuluu tekstin lukemisen taito sekä kuullun ymmärtäminen. (Lerkkanen, 2006). Lukemisen varhaisvaiheella, jota voi kutsua lukemisen yksinkertaiseksi malliksi (*eng. the simple view of reading*), tarkoitetaan lukemisen perustekniikan hallitsemista, jonka taustalla vaikuttaa kirjaintuntemus, kielellinen tietoisuus ja dekooodaus. Lukemisen ymmärtämisen taustalla puolestaan on kuullun ymmärtämisen taitoja sekä sanavaraston laajuus (vrt. de Jong, & van der Leij, 2002; Juel, Griffith, & Gough, 1986; Gough, & Tunmer, 1986). Lukutaidon automatisoitumisessa tärkeäksi tulee myös kielellisen tiedon nopea muistista hakeminen (Poikkeus, Ketonen, & Siiskonen, 2004).

Kirjoittamisen varhaisvaiheen tai yksinkertaisen mallin (*eng. the simple view of writing*) mukaan kirjoittaminen koostuu kirjainmerkkien tuottamisesta käsin ja sanojen oikeinkirjoituksesta. Aloittelevan kirjoittajan tärkeä taito on itsesäätely (Berninger, Vaughan, Abbot, Begay, Byrd Coleman ym., 2002; Karvonen, 2005). Itsesäätelytaitoja tarvitaan kirjoittamisessa ohjaamaan kirjoitusprosessia (Berninger ym., 2002). Se tarkoittaa ensiksi sen ideointia ja suunnittelua, mitä aikoo kirjoittaa. Toiseksi kirjoitusprosessin ja kirjainmuotojen sekä tekstin tuottamista. Kolmanneksi näiden seuraamista ja uudelleen suunnittelua tarvittaessa. Lapsen visuumotorinen koordinaatio on yksi tärkeä ennustaja kirjoittamisen oppimisessa, etenkin ensimmäisellä luokalla (Mäki, Voeten, Vauras, & Poskiparta, 2001). Lapsen pitää nähdä ja hahmottaa suuntia ja pystyä toteuttamaan nämä ajatukset. Tyttöillä on havaittu olevan varhaiskasvatusikäisinä paremmat visuumotoriset

ja fonologiset taidot sekä paremmat kirjoitustaidot ensimmäisellä ja toisella luokalla kuin pojilla Mäki (2002). Kyseisessä tutkimuksessa päätellään, että poikien heikompi suoriutuminen näissä taidoissa johtuu osittain motivaatiotekijöistä.

Suomen kieli on säännönmukainen ja siinä on helppo kirjain-äännevastaavuus, erityispiirteensä on äänneiden keston vaihtelu. Heti kun lapsi ymmärtää kirjain-äännevastaavuuden, hänen on helppo valita oikea kirjain jokaiselle äänneelle ja näin ollen lukeminen ja kirjoittaminen voi alkaa. Äänneiden keston vaihtelu ja sen merkitseminen kahdella samalla kirjaimella on hiukan vaikeampi taito. Säännönmukaisuus auttaa ja suomalaiset lapset saavuttavat peruslukutaidon ja kirjoitustaidon yleensä nopeasti, viimeistään ensimmäisellä luokalla, usein jo ennen koulun alkua (Korkeamäki, & Dreher, 2000; Leppänen ym., 2006; Lerkkanen, 2006; Lerkkanen ym., 2010; Silvén, Poskiparta, & Niemi, 2004). Suomenkielisten lasten varhaisella kielenkehityksellä ja sanavaraston nopealla rikastumisella kolmanteen ikävuoteen mennessä, on havaittu olevan yhteys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Samoin taivutusmuotojen hallinta ja äännerakenteiden tunnistaminen ennen viidettä ikävuotta vaikuttavat olevan yhteydessä ensimmäisen luokan luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen (Silvén, 2002; Silvén, Poskiparta, Niemi, & Voeten, 2007). Kirjaintuntemus ja visuomotoriset taidot sekä kuullun ja luetun ymmärtäminen todettiin lukutaidon ennustajiksi ensimmäisellä luokalla Lerkkasen (2003) tutkimuksessa.

Fonologisen tietoisuuden on monesti todettu olevan perustekijä lukemisen ja kirjoittamisen oppimisessa. Kaikissa kielissä yhteys ei ole kuitenkaan samanlainen. Englannin kielisillä fonologinen tietoisuus ennustaa lukutaitoa vahvasti, saksankielisillä nimeämistaidoilla on merkittävämpi yhteys lukutaidon oppimisessa. Saksassa lukemisvaikeus ilmenee lukemisen hitautena ei niinkään lukemisen virheinä, Englannissa syyt ovat löytyneet fonologisesta prosessoinnista (Poikkeus ym., 2004). Suomalaisten viisi- ja kuusivuotiaiden fonologisten taitojen on todettu ennustavan lukutaitoa ensimmäisellä luokalla (Silvén ym. 2007). Fonologisen tietoisuuden harjoituksista on kuitenkin todettu olevan enemmän hyötyä esikouluikäisten kuin kouluikäisten luku- ja kirjoitustaidolle (Siiskonen, Poikkeus, Aro, & Ketonen, 2004; Leppänen, Niemi, Aunola, & Nurmi, 2004). Esikouluikäiset alkavat myös olla kiinnostuneita sanaleikeistä, joiden avulla voidaan kiinnittää huomiota sanojen merkitykseen ja muotoon (Siiskonen ym., 2004). Tietoisuus äänneistä auttaa lukemaan oppimisessa, mutta lisäksi lukemaan oppiminen kehittää äännetietoisuutta esikouluikäisissä (Silvén, 2002).

Lerkkasen (2006) esittelemä Frithin (1985) kolmiportaisen ja Ehrin (1995) viisiportaisten mallien mukaan lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen etenee logografisen eli esialfabeettisen vaiheen kautta osittaisalfabeettiseen vaiheeseen. Tämän jälkeen seuraa alfabeettinen vaihe ja lopuksi ortografinen eli vahvistumisen ja automatisoitumisen vaihe. Esialfabeettisessa vaiheessa lapsi oppii yksittäisten kirjainten muotoja ja nimiä sekä arvailee sanoja ja kirjoittelee kirjain- ja numerohahmoja sekä merkkijonoja. Osittaisalfabeettisessa vaiheessa lapsi on jo oppinut joitain kirjain-äännevastaavuuksia, hän kirjoittaa sanoja alku- ja loppuäänteiden avulla käyttäen enimmäkseen konsonantteja. Alfabeettisessa vaiheessa lukemisen sujuvuus alkaa kehittyä ja lapsi osaa jo muuttaa puheeksi lukemiaan sanoja. Hän lukee yksittäisiä sanoja ja helppoja lauseita sekä kirjoittaa sanat yleensä oikein. Ortografisessa vaiheessa lukeminen alkaa automatisoitua ja lapsi hahmottaa tuttuja sanoja nopeasti visuaalisesti ja kokoaa oudompia sanoja äänteiden avulla. Hän alkaa lukea ja kirjoittaa lauseita sekä tekstiä sujuvasti ja oikein.

Lukemisen ja kirjoittamisen kehitysvaiheita Siiskonen ym. (2004) kuvaavat sanoilla sukeutuva, varhainen, orastava ja alkava luku- ja kirjoitustaito sekä esi- ja leikkikirjoittaminen. Alkava lukija alkaa tuntea kirjaimia ja kirjainyhdistelmiä, sanojen pituuksia ja hallitsee kirjain-äännevastaavuuden. Hän osaa yhdistää äänteet sanoiksi ja ymmärtää sanan merkityksen. Alkava kirjoittaja osaa pilkkoa puhutun sanan äänteiksi ja merkitä sen näkyville. Esi- ja leikkikirjoittamisessa lapsi aluksi riimustelee tai kuvakirjoittaa. Hän saattaa kysellä, mitä on kirjoittanut tai antaa ”kirjoitukselleen” omia merkityksiä. Vähitellen kirjoitukseen alkaa ilmestyä kirjainmuotoja ja sananosia. Sukeutuvasta luku- ja kirjoitustaidosta sekä lukemistietoisuudesta puhuvat myös Merisuo-Storm (2010) ja Karvonen (2005; 2009). Tämä tarkoittaa, että lapsi on alkanut ymmärtää, mitä lukeminen on ja hän on alkanut kiinnostua ympäristön teksteistä sekä lukemisesta. Lisäksi hän on mahdollisesti alkanut tunnistaa tuttuja sanoja. Hän harjoittelee näitä taitoja leikkilukemisen ja leikkikirjoittamisen avulla yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa lähiympäristössään.

Sukeutuvan luku- ja kirjoitustaidon kehittymisessä ympäristöllä ja vuorovaikutuksella on suurempi merkitys kuin opettamisella. Taitavammat toverit, sisarukset ja vanhemman tai muun aikuisen malli ja esimerkki innostavat lasta oppimaan ja saavat hänet kiinnostumaan kirjoitetusta kielestä. Näiden kautta oma halu oppia ymmärtämään tekstejä herää. Sukeutuva lukemaan oppiminen on jatkuva prosessi, joka kehittyy vähitellen rinnakkain muun kielellisen kehityksen kanssa, eikä se ole tiettyyn aikaan eikä ikään sidoksissa. Lu-

kemaan oppiminen alkaa jo paljon ennen varsinaista lukemisen opettamista, joka Suomessa toteutuu useimmiten synteettisillä menetelmillä (Karvonen, 2005; Korkeamäki, & Dreher, 2000; Siiskonen ym., 2004). Alkavan lukijan lukeminen käynnistyy visuaalisesta havaitsemisesta, jossa sana on tietyn muotoinen ja kokoinen graafinen muoto, josta lapsi ryhtyy tunnistamaan kirjaimia. Tuttujen sanojen kohdalla tunnistamiseen riittää ensimmäinen tai viimeinen kirjain sekä sanan pituus ja muoto, jolloin lapsen muistista nousee tieto, miltä sana kuulostaa ja hän pystyy ymmärtämään eli ”lukemaan” sanan (Karvonen, 2005).

1.3 Vanhempien koulutustaustan merkitys

Vanhempien koulutustaustan mittaamista yksinään jossain tietyssä pisteessä kritisoivat Erola, Jalonen ja Lehti (2016). He toteavat, että se ei anna välttämättä todellista kuvaa lapsen sosioekonomisesta taustasta. PISA-tutkimuksissa vanhempien koulutustausta on vain yksi sosioekonomista taustaa määrittelevä tekijä, muita tekijöitä ovat mm. vanhempien työllisyystilanne sekä asema yhteisössä. PISA-tulokset tukevat sosioekonomisen taustan positiivisia vaikutuksia lapsen myöhempään lukutaitoon. Tosin Suomessa nämä erot ovat suhteessa pienempiä kuin muissa OECD-maissa. Muihin pohjoismaihin verrattuna, Suomessa sosioekonomisen taustan yhteys lukutaitoon on toiseksi pienin. 2000-luvulta 2009-luvulle yhteys osaamiseen on kuitenkin voimistunut (Väljärvi, 2014).

Ruotsalaisessa tutkimuksessa Andersson (1992) päätteli sosioekonomisen aseman, johon on otettu mukaan äitien koulutus ja ammatillinen asema, perhetyyppi ja muutokset perheessä, olevan yhteydessä koulumenestykseen kahdeksan ja kolmetoistavuotiaana. Hän havaitsi lisäksi, että useamman vuoden kouluttautuneiden äitien lapset osallistuivat varhaiskasvatukseen nuorempina. Yhdysvalloissa äidin koulutuksella sekä vanhempien huolenpidolla ja asenteilla on osoitettu olevan yhteys lapsen parempaan lukutaitoon esiopetuksessa ja alaluokilla (Burchinal, ym., 2002). Suomalaisista tutkijoista Lerikkanen ym. (2010) tuovat esille, että vanhempien uskominen lapsensa kykyihin vaikuttaa positiivisesti tämän motivaatioon ja työskentelytapoihin ja sitä kautta luku- ja kirjoitustaitoon.

Monet tutkimukset tukevat Silinskasin (2012) mukaan väitettä, että lapset, joiden sosioekonomiset taustatekijät ovat suotuisat, menestyvät heikommista olosuhteista tulevia lapsia paremmin akateemisissa taidoissa, joihin luku- ja kirjoitustaito sisältyy, esi- ja alkuopetusikäisinä. Kuitenkaan esim. Leppänen ym. (2006) eivät havainneet äidin koulutustaustalla olevan suoria vaikutuksia lapsen lukemisen taitoihin ensimmäisellä luokalla.

Sen sijaan he toteavat äidin koulutuksella olevan yhteys lapsen lukemista ennustaviin tekijöihin, kuten fonologiseen tietoisuuteen sekä kirjaintuntemukseen esikouluiässä. Yhteyksiä äidin koulutuksen ja lapsen kielellisten taitojen välillä yksivuotiaana ja isän koulutuksen ja lapsen kielellisten taitojen välillä kaksivuotiaana on havaittu Silvénin (2002) tutkimuksessa, mutta merkitsevää yhteyttä vanhempien koulutuksen ja fonologisen tietoisuuden välillä ei havaittu.

Äitien koulutustasolla ei vaikuttanut olevan merkitystä siihen, kuinka paljon he lukivat lapselleen tai opettivat tälle kirjaimia eli tukivat lapsensa lukemaan oppimista esikoulussa ja ensimmäisellä luokalla (Leppänen, Niemi, Aunola ja Nurmi, 2004). Silinkasin (2012) tutkimuksessa puolestaan tuli ilmi, että äidit ja isät, joiden koulutustaso oli alempi, kertoivat opettavansa kotona lapsia ja osallistuvansa läksyjen tekoon enemmän kuin korkeammin koulutetut vanhemmat. Hän pohtii tämän johtuvan mahdollisesti siitä, että vanhemmat, joilla oli alempi koulutustaso, halusivat antaa lapselleen paremmat lähtökohdat kouluun kuin heillä itsellään on ehkä ollut ja korkeammin koulutetut vanhemmat luottivat enemmän koulussa oppimiseen. Lapsen ikä, taidot ja kiinnostuksen määrä vaikuttivat myös vanhempien osallistumiseen luku- ja kirjoitusharjoituksiin Silinkasin tutkimuksessa. Lapsen ollessa esikouluiässä vanhemmat lukivat lapselle ja opettivat häntä enemmän, jos hänellä oli hyvät taidot. Lapsen ollessa ensimmäisellä luokalla he tekivät näin, jos lapsella oli heikommat taidot.

1.4 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa on haluttu selvittää varhaiskasvatuksen määrän yhteyttä lapsen luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla. Samalla on tarkasteltu, onko varhaiskasvatuksen muodolla yhteyttä ensimmäisen luokan luku- ja kirjoitustaitoon. Lisäksi tarkasteltiin vanhempien koulutustaustan yhteyttä varhaiskasvatuksen määrään tai muotoon sekä luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla.

1. Onko varhaiskasvatuksen määrällä tai muodolla yhteyttä lapsen luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla?
2. Onko isän tai äidin koulutustaustalla yhteyttä varhaiskasvatuksen määrään tai muotoon? Onko isän tai äidin koulutustaustalla yhteyttä lapsen luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla?

2. MENETELMÄT

2.1 Osallistujat

Tutkimuksessa on käytetty Vuorovaikutus ja kehitys varhaislapsuudessa (VUOKKO)-seurantatutkimuksen aineistoa. Tutkimukseen osallistujat olivat suomenkielisiä Etelä-Suomessa tammi - helmikuussa 1992 täysiaikaisina syntyneitä, perheidensä ensimmäisiä lapsia perheineen. Lapsilla ei ollut havaittu varhaislapsuudessaan hoitamattomia auditorisia, visuaalisia tai neurologisia ongelmia. Alun perin otettiin yhteyttä 105 perheeseen väestörekisterikeskuksesta saatujen tietojen avulla. Tutkimukseen osallistuneita perheitä oli aluksi 69, joista tutkimukseen osallistui lopulta 66. Tutkimukseen osallistuneiden tai tutkimuksesta kieltäytyneiden perheiden sosioekonomiset taustat, lasten terveydentila tai muut taustatekijät eivät eronneet toisistaan merkittävästi (Silvén, 2002; Silvén, Poskiparta, & Niemi 2004; Silvén, Voeten, & Niemi, 2007).

Lapsista kaksi meni kuusivuotiaana kouluun, toisten aloittaessa esiopetuksen. Lisäksi joiltakin vuosilta puuttui tietoja, koska kaikki perheet eivät vastanneet kyselyihin jokaisena vuotena. Puuttuvat tiedot imputoitiin spss:n EM-menetelmällä (*eng. Expectation-Maximization*). Littlen MCAR- testin mukaan puuttuvat tiedot olivat satunnaisia ($p > .05$), jolloin EM-menetelmää voidaan käyttää puuttuvien tietojen imputoinnissa (Croy, & Novins, 2005). Jos koehenkilöt, joilta osa tiedoista puuttuu jätettäisiin pois aineiston analysoinnista, tulokset voisivat vääristyä enemmän kuin tilanteessa, jossa puuttuvat tiedot korvataan. Samalla menetettäisiin olemassa olevaa tietoa vuosilta, joilta vastaukset ovat olemassa. Lisäksi otoskoko voisi pienentyä huomattavasti. Menetelmä on sikäli hyvä, että se ottaa huomioon olemassa olevan tiedon ennen ja jälkeen puuttuvan datan ja laskee puuttuvalle tiedolle todennäköisimmän arvon kaiken käytössä olevan tiedon perusteella, ei vain keskiarvoa (Nummenmaa 2004; Croy, & Novins 2005).

2.2 Varhaiskasvatuksen määrä ja muoto

Varhaiskasvatuksen määrää ja muotoa tutkittiin kyselylomakkeen avulla. Vanhemmat täyttivät vuosittain kyselylomakkeen, jossa oli pyydetty merkitsemään kuukauden tarkkuudella missä lapsi oli ollut hoidossa edellisenä vuonna. Vaihtoehdot olivat: a) kotona äidin kanssa, b) kotona isän kanssa, c) kunnallisessa tai yksityisessä (kolmi)perhepäivähoidossa, d) kunnallisessa tai yksityisessä päiväkodissa. Poikkeuksena ensimmäisessä

kyselyssä (vuonna 1994) kysyttiin näitä tietoja lapsen kahdelta ensimmäiseltä ikävuodelta. Lisäksi vuoden 1999 kyselylomakkeessa kysyttiin, oliko lapsi osallistunut esikouluopetukseen.

Lomakkeista tarkastettiin, että jokaiselle vuodelle tuli yhteensä 12 kuukautta täyteen yhtä tai useampaa hoitomuotoa. Joissakin lomakkeissa vanhemmat olivat kommentoineet, että lapsella oli ollut kesälomaa, mutta eivät merkinneet tätä aikaa selkeästi mihinkään kategoriaan. Tällöin kesäloma-aika merkittiin puoliksi ”kotona äidin kanssa” ja ”kotona isän kanssa”- kategorioihin. Samoin tehtiin, jos kaavakkeessa oli jätetty merkitsemättä hoitomuoto kesäajalle. Merkitsemättä jätetyissä kuukausissa tarkistettiin myös, oliko esim. äiti ollut työttömänä tai hoito/äitiysvapaalla, jolloin on todennäköistä, että lapsi on ollut ”kotona äidin kanssa”. Muutamat vanhemmat olivat kommentoineet myös, että hoitaja tai isovanhemmat olivat hoitaneet lasta, tällöin kyseinen jakso merkittiin kategoriaan ”kotona isän kanssa”. Esikouluun olivat kyselyn perusteella osallistuneet melkein kaikki, vain yhdellä lapsella ei ollut esikouluopetuksen kohdalla merkintää ja kaksi aloitti koulun, kun muut aloittivat esikouluopetuksen. Tämän vuoksi esiopetusvuosi jätettiin tästä tutkimuksesta pois.

Lomakkeen vastauksista saatiin lapsen kuudelle ensimmäiselle ikävuodelle laskettua vuosittaiset kokonaismäärät siitä, kuinka monta kuukautta lapsi oli ollut hoidossa kotona äidin tai isän kanssa tai (kunnallisessa tai yksityisessä) perhepäivähoidossa tai päiväkodissa. Eri hoitomuodoista laskettiin lisäksi jokaiselle vuodelle kotihoidon kokonaismäärää, jolloin ”kotona äidin kanssa” ja ”kotona isän kanssa” kategoriat laskettiin yhteen ja varhaiskasvatuksen kokonaismäärä, jolloin ”kunnallisessa tai yksityisessä (kolmi)perhepäivähoidossa” ja ”kunnallisessa tai yksityisessä päiväkodissa” laskettiin yhteen. Lisäksi laskettiin eri hoitomuodoille eli kotihoidolle, perhepäivähoidolle, päiväkodissa tapahtuneelle hoidolle sekä varhaiskasvatukselle kokonaismäärät kuukausina ikävuosilta yksi–kolme, neljä–kuusi ja yksi–kuusi.

2.3 Luku- ja kirjoitustaito ensimmäisellä luokalla

Lasten lukutaitoa mitattiin ensimmäisen luokan keväällä ala-asteen lukutestin (ALLU) TL 2 A-osion (Lindeman, 1998) avulla. Testi on tarkoitettu kartoittamaan 7–13-vuotiaan lapsen lukutaidon tasoa. Kukin lapsi teki testin yksilötestinä omassa koulussaan. Testitilanteet myös videoitiin. Tehtäviä oli yhteensä 84, joista neljä ensimmäistä olivat harjoi-

tustehtäviä. Nämä harjoitustehtävät tutkija teki ensin yhdessä lapsen kanssa, loput 80 lapsen tuli suorittaa itsenäisesti. Tehtävissä on kuva ja neljä äänteellisesti sekä kirjoitusasultaan samankaltaista sanaa (esim. tuoli, tuli, tuuli ja tulee). Näistä sanoista yksi vastaa kuvaa. Tehtävän suorittamiseen on aikaa viisi minuuttia, tänä aikana lapsen tulee tunnistaa mahdollisimman monta kuva - sana paria. Jokainen tehtävä arvioitiin oikein tai väärin suoritetuksi. Maksimipistemäärä on 80 (vrt. Silvén, 2002).

Lasten kirjoitustaitoa mitattiin samoin ensimmäisen luokan keväällä ala-asteen kirjoittamistestin (KITTE) avulla (Mäki, 2002). Kirjoitustesti tehtiin, kuten lukutestikin, yksilötestinä omassa koulussa ja testitulokset videoitiin. Testissä on yhteensä 32 sanaa. Kolme sanoista oli yksitavuisia, seitsemän kaksitavuisia, 13 sanassa oli kolmesta viiteen tavua ja yhdeksässä kuudesta yhdeksään tavua. Tutkija luki sanat ääneen lapselle yksi kerrallaan ja tämän tuli kirjoittaa sanat kuulemansa mukaan. Sana arvioitiin oikein kirjoitetuksi, jos siitä ei puuttunut kirjaimia eikä siinä ollut vääriä tai ylimääräisiä kirjaimia. Jokaisesta oikein kirjoitetusta sanasta sai yhden pisteen ja näin ollen maksimipistemäärä oli 32.

2.4 Vanhempien koulutustausta

Vanhempien koulutusvuosia kysyttiin alkutietolomakkeessa. Molemmat vanhemmat merkitsivät omiin lomakkeisiinsa kyselyyn mennessä käymänsä koulutuksen vuosittain eri koulutusasteilla ja nämä laskettiin yhteen. Näin saatiin taustamuuttujat äidin koulutus ja isän koulutus. Koulutusvaihtoehdot olivat: a) kansakoulu, b) peruskoulu, c) lukio, d) ammattikoulu, e) alempi keskiaste, f) ylempi keskiaste ja g) korkeakoulu/yliopisto.

3.TULOKSET

Ensin esitetään aineiston kuvailevat tiedot. Taulukossa 1 tarkastelussa ovat äidin ja isän koulutusvuosien, eri hoitomuotojen kuukausimäärien sekä ensimmäisen luokan luku- ja kirjoitustaidon keskiarvot, -hajonnat ja vaihteluvälit. Äidit olivat kouluttautuneet keskimäärin noin vuoden enemmän kuin isät. Otoksessa oli vanhempia, jotka olivat käyneet vain kansakoulun tai peruskoulun, mutta myös pitkään ja korkeasti kouluttautuneita vanhempia.

Taulukko 1

Vanhempien koulutusvuosien, kotihoiton ja varhaiskasvatukseen osallistumisen kuukausimäärien ja ensimmäisen luokan luku- ja kirjoitustaidon keskiarvomuuttajat (N= 66)

	keskiarvo	keskihajonta	vaihteluväli
Äidin koulutus	14.08	3.15	9–23
Isän koulutus	13.14	3.62	8–26
Kotihoito* 0-3	24.36	8.91	10-36
Kotihoito 4-6	14.41	11.97	0-36
Kotihoito 0-6	38.78	17.57	10-72
Perhepäivähoito 0-3	5.48	7.52	0-26
Perhepäivähoito 4-6	6.61	10.01	0-36
Perhepäivähoito 0-6	12.10	15.57	0-62
Päiväkoti 0-3	6.15	8.88	0-26
Päiväkoti 4-6	14.47	12.25	0-36
Päiväkoti 0-6	21.12	19.17	0-28
Varhaiskasvatus** 0-3	11.64	8.91	0-26
Varhaiskasvatus 4-6	21.59	11.97	0-36
Varhaiskasvatus 0-6	33.22	17.57	0-62
Lukutaito	49.19	16.11	21–80
Kirjoitustaito	19.12	19.12	5–32

(*kotihoito tarkoittaa hoitoa kotona äidin ja isän kanssa yhteensä, **varhaiskasvatus tarkoittaa hoitoa perhepäivähoidossa ja päiväkodissa yhteensä)

Alle kolmevuotiaat olivat olleet keskimäärin selvästi eniten hoidossa kotona. Heidän kohdallaan perhepäivähoidon ja päiväkodissa tapahtuneen hoidon kuukausimäärien keskiarvot olivat lähellä toisiaan. Varhaiskasvatuksen yhteismäärä oli alle kolmevuotiailla myös

pienempi kuin kotihoidon. Neljästä kuuteen ikävuoteen lapset olivat olleet keskimäärin yhtä usein hoidossa kotona kuin hoidossa päiväkodissa, perhepäivähoidossa tämän ikäiset olivat olleet vähiten. Varhaiskasvatuksen yhteismäärä oli tämän ikäisillä kuitenkin suurin, joten neljästä kuuteenvuotiaat ovat keskiarvojen perusteella useimmiten hoidossa kodin ulkopuolella, perhepäivähoidossa tai päiväkodissa. Lapset olivat kuuden ensimmäisen elinvuotensa aikana olleet keskimäärin eniten hoidossa kotona, toiseksi eniten päiväkodissa ja vähiten perhepäivähoidossa. Toisaalta jos katsotaan kodin ulkopuolisen varhaiskasvatuksen kokonaismäärää (perhepäivähoito ja päiväkodissa tapahtunut hoito yhteensä), sen keskiarvo lähestyy kotihoiton keskiarvoa kyseisenä aikana. Vaihteluväli kaikissa hoitomuodoissa oli suurta. Kun lapsen seitsemäs elinvuosi eli esiopetusvuosi on jätetty pois, huomataan että otoksessa on lapsi tai lapsia, jotka eivät osallistuneet ollenkaan kodin ulkopuoliseen varhaiskasvatukseen ennen esikouluikää.

Luku- ja kirjoitustaidon tuloksista voi huomata, että keskimäärin lapset osasivat lukea yli puolet sanoista ja osasivat keskimäärin myös kirjoittaa yli puolet sanoista oikein ensimmäisellä luokalla. Myös luku- ja kirjoitustaidoissa vaihtelu oli suurta. Jotkut lapset saivat täydet pisteet testeissä ensimmäisen luokan keväällä mutta joukossa oli myös heikkoja suorituksia, selvästi alle keskiarvon.

3.1 Varhaiskasvatuksen määrän ja muodon yhteys lapsen luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla

Seuraavaksi tarkasteltiin varhaiskasvatuksen määrän ja sen eri muotojen yhteyksiä eri ikävuosina lapsen luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla. Kuvailevien tietojen tulokset olivat Kolmogorov-Smirnovin-testin mukaan normaalijakauman mukaisia, joten korrelaation tarkastelussa voitiin käyttää parametrista Pearsonin korrelaatiokerrointa, joka on vahvempi ja tiukempi kuin nonparametrinen Spearmanin korrelaatiotesti. (Nummenmaa, 2004.) Nämä tulokset nähdään taulukosta 2.

Tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä varhaiskasvatuksen määrän ja lukutaidon tai varhaiskasvatuksen määrän ja kirjoitustaidon välillä ei löytynyt. Eri hoitomuodoilla ei myöskään ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä luku- tai kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla. Odotusten mukaisesti eri hoitomuodot korreloivat pääsääntöisesti tilastollisesti merkitsevästi keskenään. Poikkeuksena perhepäivähoito syntymästä kolmevuotiaaksi, jolla ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kotihoitoon neljä–kuusivuotiaana ja varhaiskasvatuksen kokonaismäärät syntymästä kolmevuotiaaksi eivät ole merkitseviä perhepäivähoidon

eikä päiväkodissa tapahtuneen hoidon suhteen neljä–kuusivuotiaana. Varhaiskasvatuksen kokonaismäärä neljä–kuusivuotiaana ei ole myöskään tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä perhepäivähoitoon syntymästä kolmeen tai yhdestä kuusivuotiaaksi.

Taulukko 2

Äidin ja isän koulutusvuosien, kotioidon, perhepäivähoidon, päiväkodissa tapahtuneen hoidon sekä varhaiskasvatuksen kuukausimäärien, sekä luku- ja kirjoitustaidon väliset korrelaatiot (Pearson) N= 66

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
1. Äidin koulutus	-															
2. Isän koulutus	.55	-														
3. Kotihoito* 0-3	-.05	-.09	-													
4. Kotihoito 4-6	-.05	-.10	.40	-												
5. Kotihoito 0-6	-.06	-.12	.78	.89	-											
6.Perhpäiv** 0-3	.26	.25	-.43	-.11	-.29	-										
7. Perhpäiv 4-6	.15	.18	-.21	-.28	-.30	.57	-									
8. Perhpäiv 0-6	.22	.24	-.34	-.24	-.34	.85	.92	-								
9. Päiväkoti 0-3	-.17	-.11	-.64	-.31	-.54	-.42	-.27	-.37	-							
10. Päiväkoti 4-6	-.07	-.05	-.20	-.69	-.57	-.33	-.50	-.48	.48	-						
11. Päiväkoti 0-6	-.12	-.09	-.44	-.62	-.64	-.42	-.47	-.50	.80	.91	-					
12.Varhk*** 0-3	.05	.09	-1.0	-.40	-.78	.43	.21	.34	.64	.20	.44	-				
13. Varhk 4-6	.05	.10	-.40	-1.0	-.89	.11	.28	.24	.31	.69	.62	.40	-			
14. Varhk 0-6	.06	.12	-.78	-.89	-1.0	.29	.30	.34	.54	.57	.64	.78	.89	-		
15. Lukutaito	-.04	.12	-.10	.10	.02	-.05	-.14	-.11	.15	.01	.08	.11	-.10	-.02	-	
16. Kirjoitustaito	.13	.22	.03	.07	.06	.01	-.02	-.01	-.32	-.01	-.05	-.03	-.07	-.06	.45	-

Lihavoidut tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä ($p \leq 0.05$) (*kotihoito tarkoittaa hoitoa kotona äidin ja isän kanssa yhteensä, **perhpäi tarkoittaa hoitoa perhepäivähoidossa ja ***varhk tarkoittaa varhaiskasvatuksen kokonaismäärää eli hoitoa perhepäivähoidossa ja päiväkodissa yhteensä)

Jos lapsi oli kotioidossa syntymästä kolmevuotiaaksi, korrelaatio oli negatiivinen varhaiskasvatuksen kanssa kaikkina ikävuosina, joten mitä useammin lapsi oli kotioidossa alle kolmevuotiaana, sitä vähemmän hän osallistui kodin ulkopuoliseen varhaiskasvatukseen missään muodossa tai minkään ikäisenä. Korrelaatio ei ollut kuitenkaan tilastollisesti

merkitsevä neljä–kuusivuotiaana perhepäivähoidon eikä päiväkodissa tapahtuneen hoidon kanssa neljä–kuusivuotiaana. Kotihoito neljä–kuusi vuotiaana oli tilastollisesti merkitsevässä negatiivisessa yhteydessä varhaiskasvatuksen kokonaismäärään kaikissa ikäluokissa. Mitä enemmän lapsi oli kotihoodossa näinä ikävuosina, sen vähemmän hän oli ollenkaan varhaiskasvatuksessa kodin ulkopuolella. Negatiivinen yhteys ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä perhepäivähoidon kanssa syntymästä kolmeen eikä syntymästä kuuteen ikävuoteen.

Perhepäivähoidolla syntymästä kolmevuotiaaksi oli tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys perhepäivähoitoon neljä–kuusivuotiaana sekä syntymästä kuuteen ikävuoteen sekä varhaiskasvatuksen kokonaismäärään syntymästä kolmeen ja syntymästä kuusivuotiaaksi. Yhteys oli negatiivinen päiväkodissa tapahtuneen hoidon kanssa. Eli jos lapsi oli perhepäivähoidossa alle kolmevuotiaana, hän oli perhepäivähoidossa myös neljä–kuusi vuotiaana. Tulokset osoittavat, että mitä useammin lapsi oli perhepäivähoidossa neljä–kuusivuotiaana sitä harvemmin hän oli päiväkodissa hoidossa minkään ikäisenä. Tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei löytynyt varhaiskasvatukseen syntymästä kolmevuotiaaksi, mutta neljä–kuusi ja nolla–kuusi ikäkatgorioissa yhteys oli positiivinen.

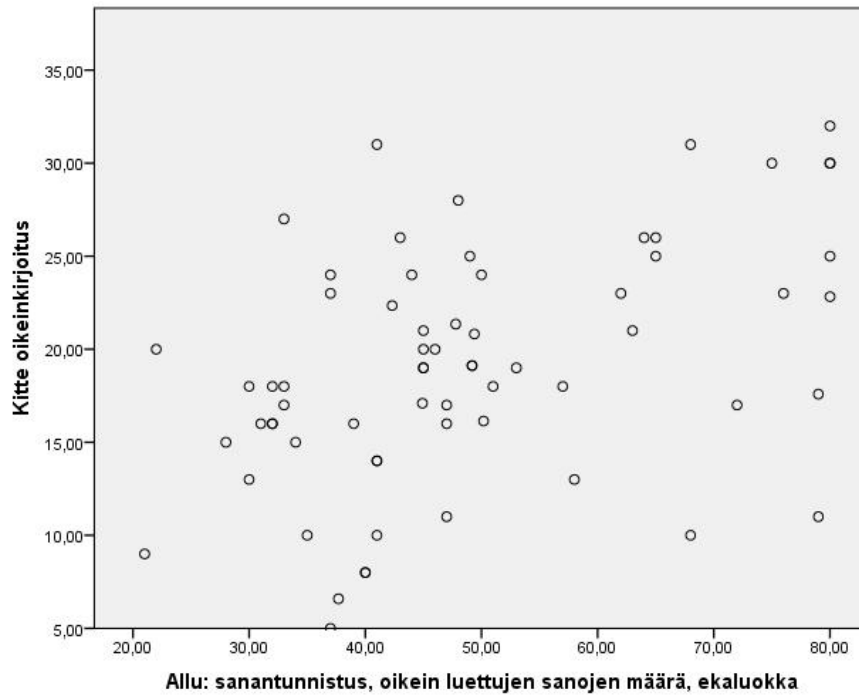
Jos lapsi oli päiväkodissa hoidossa alle kolmevuotiaana, hän oli todennäköisesti siellä myös neljä–kuusivuotiaana. Mutta vaikka hän olisi ollut päiväkodissa neljä–kuusivuotiaana sillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä varhaiskasvatuksen kokonaismäärään syntymästä kolmevuotiaaksi. Päiväkotihoidon määrä syntymästä kuusivuotiaaksi ja kaikki varhaiskasvatuksen kokonaismäärien ikäluokat ovat positiivisessa yhteydessä keskenään.

3.2 Luku- ja kirjoitustaidon yhteys toisiinsa

Taulukosta 2 voidaan havaita, että lukutaito on tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kirjoitustaitoon. Eli mitä paremmin lapsi osasi lukea sanoja ensimmäisellä luokalla, sitä useammin hän kirjoitti sanoja oikein. Kuvio 2 havainnollistaa tätä yhteyttä ja siitä näkyy, että tämän tutkimuksen otoksessa löytyi hajontaa taidoissa jonkin verran. Otoksessa oli lapsia, joiden sanantunnistustaito oli heikompi, mutta he onnistuivat kirjoittamaan suurimman osan sanoista oikein, sekä lapsia joiden sanantunnistustaito oli hyvä, mutta kirjoitustaito selvästi heikompi.

Kuvio 2

Lukutaidon ja kirjoitustaidon välinen yhteys ensimmäisellä luokalla.



3.3 Vanhempien koulutustaustan yhteys varhaiskasvatukseen osallistumiseen sekä lapsen luku- ja kirjoitustaitoon

Taulukosta 2 näemme myös vanhempien koulutustaustan yhteyksiä toisiinsa, varhaiskasvatukseen osallistumiseen eri ikävuosina, sekä varhaiskasvatuksen eri muotoihin ja luku- ja kirjoitustaitoon. Äidin ja isän koulutus ovat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa, eli mitä useamman vuoden äiti oli kouluttautunut alkukyselyyn mennessä, sen useamman vuoden myös isä oli kouluttautunut. Äidin tai isän koulutusvuosien määrän ja hoitomuotojen välillä löytyi tilastollisesti merkitsevä yhteys perhepäivähoidon määrään syntymästä kolmevuotiaaksi. Mitä useamman vuoden äiti tai isä oli kouluttautunut, sitä useammin lapsi oli ollut perhepäivähoidossa syntymästä kolmevuotiaaksi. Muissa ikävuosikategorioissa tai hoitomuodoissa ei merkitseviä yhteyksiä löytynyt vanhempien koulutustaustan suhteen. Kun tarkasteltiin vanhempien koulutustaustan yhteyttä lapsen luku- ja kirjoitustaitoihin ensimmäisellä luokalla, huomattiin, että äidin tai isän koulutusvuosien määrällä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä luku- eikä kirjoitustaidon kanssa.

4. POHDINTA

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, onko varhaiskasvatuksen määrällä tai muodolla yhteyttä lapsen luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla. Lisäksi tarkasteltiin, onko vanhempien koulutusvuosien määrällä vaikutusta varhaiskasvatukseen määrään ja muotoon tai luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla.

4.1 Varhaiskasvatukseen osallistuminen ja luku- ja kirjoitustaito

Tämän tutkimusten tulokset osoittivat, että varhaiskasvatukseen osallistumisen määrässä ja hoitomuodossa oli paljon hajontaa perheiden välillä. Kotihoito oli suosittua, etenkin alle kolmevuotiaiden kohdalla. Hoitomuodon valinta lapsen aloittaessa kodin ulkopuoliseen varhaiskasvatukseen osallistumisen vaikutti olevan pysyvä, perhepäivähoidossa alle kolmevuotiaana olleet lapset olivat perhepäivähoidossa yleensä myös neljästä kuuteen ikävuoteen ja päiväkodissa hoidossa alle kolmevuotiaana olleet lapset olivat yleensä edelleen päiväkodissa hoidossa myös neljä–kuusivuotiaana. Otoksessa oli lapsi tai lapsia, jotka eivät osallistuneet lainkaan varhaiskasvatukseen ennen esikoulua.

Suomessa vanhemmille maksetaan äitiyspäivärahaa sekä vanhempainrahaa. Useimmiten äidit jäävät pois työstä äitiys- ja vanhempainvapaalle, vähintään näiden tukien maksun ajaksi, eli siihen asti, kun lapsi on noin yhdeksän kuukauden ikäinen. Tämän jälkeen on mahdollista anoa kotihoidon tukea, jos lapsi ei osallistu kunnalliseen varhaiskasvatukseen. Kotihoidontuen ansiosta monet lapset hoidetaan kotona kolmevuotiaiksi asti ja jos sisaruksia syntyy, jopa kouluikänsä asti. Osin näistä syistä suomessa varhaiskasvatukseen osallistuminen etenkin alle kolmevuotiailla lapsilla on selvästi vähäisempää kuin yli kolmevuotiailla (Onnismaa, 2010; Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 2015; Välimäki, 1999). 1990-luvun alkupuolella ei vielä ollut voimassa subjektiivista päivähoitoa kaikille alle kouluikäisille, joten jos vanhemmat tai toinen vanhemmista ei ollut työssä, yli kolmevuotiailla lapsilla ei automaattisesti ollut oikeutta varhaiskasvatukseen (Välijärvi, 1999). Tämä sekä kotihoidon tuen maksaminen ovat voineet vaikuttaa kotihoidon suosioon, etenkin alemmissa tuloluokissa (vrt. Karhula ym., 2016).

Tutkimuksen tulokset varhaiskasvatukseen osallistumisen suhteen olivat samansuuntaisia terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen sekä OECD:n tilastoihin verrattuna. 1990-luvulla lapsen hoitaminen kotona oli hiukan suositumpaa kuin varhaiskasvatukseen osallistuminen. Tulokset osoittavat myös, kuten oli odotettavissakin, että lapsen kasvaessa myös var-

haiskasvatuksen määrä lisääntyy. Yli kolmevuotiaista osallistui varhaiskasvatukseen suurempi osa kuin alle kolmevuotiaista, neljä- ja viisivuotiaista vielä useampi. Tilastojen mukaan alle kouluikäisistä suomalaisista lapsista on varhaiskasvatukseen osallistunut vuonna 1995 vain 48 %. Subjekttiivisen päivähoito-oikeuden alkaessa koskea kaikkia alle kouluikäisiä vuonna 1996 osuus nousi jo 55,5 %:iin. Vuonna 2016 varhaiskasvatukseen osallistumisaste on noussut jo 68,1 %:iin (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2016). Suomessa kaksivuotiaista on osallistunut varhaiskasvatukseen huomattavasti pienempi prosentuaalinen osuus kuin muissa pohjoismaissa tai OECD maissa keskimäärin, ja viisivuotiaistakin vain 79 % vielä vuonna 2014. Kuusivuotiaiden osallistuminen varhaiskasvatukseen lähestyi vuonna 2014 jo OECD:n keskiarvoa, ollen 98 % tämän ikäisistä lapsista (OECD, 2016). Samalla hoitomuotojen välinen vertailu osoittaa, että perhepäivähoidon osuus on jatkuvasti vähentynyt ja päiväkotihoidon osuus kasvanut (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2016).

Varhaiskasvatuksen määrällä ja muodolla ei tässä otoksessa havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä lapsen luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla. Ruotsalaisessa tutkimuksessaan Andersson (1992) osoitti, että varhemmin varhaiskasvatukseen aloittaneet lapset menestyivät paremmin kognitiivisissa testeissä ja saivat parempia arvioita opettajiltaan koulussa suoriutumisestaan. He olivat sinnikkäämpiä ja itsenäisempiä ja siirtyminen esikoulusta kouluun sujui paremmin. Hoitomuodoista hän päätteli päiväkodissa tapahtuvan varhaiskasvatuksen vaikutusten olevan hieman parempia, etenkin lapsen kognitiiviselle kehitykselle. Myös yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa etenkin laadukkaan varhaiskasvatuksen on osoitettu olevan lapsen myöhemmälle koulumenestykselle hyödyllistä (Belsky ym., 2007; Vandell, Burchinal, & Pierce, 2016).

1990-luvun lamavuosien seurauksena varhaiskasvatushenkilöstön koulutusmäärien vähentäminen alkoi näkyä pulana koulutetusta henkilöstöstä ja etenkin pedagogisen koulutuksen saaneista lastentarhanopettajista (Kinos, Karila, & Palonen, 2010; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2016). Riittävän laaja ja varhaiskasvatukseen paneutuva koulutus on OECD:n (2016) mukaan yksi varhaiskasvatuksen laadun mahdollistaja. Suomessa varhaiskasvatusta tuetaan julkisin varoin ja ohjataan laeilla ja asetuksilla. Nykyisin myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2016) on velvoittava asiakirja ja ohjaa koko maan varhaiskasvatusta tasa-arvoiseen suuntaan. OECD pitää myös henkilöstön määrän ja lasten määrän välistä suhdelukua laatutekijänä, suomessa suhdeluku on pienempi kuin OECD maissa keskimäärin.

Useat tutkimukset osoittavat laadukkaan varhaiskasvatuksen merkityksen lapsen akateemisten taitojen, joihin luku- ja kirjoitustaito kuuluvat, kehittymisessä (Belsky ym., 2007; Lerkkanen ym., 2012; OECD, 2016; Vandell, Burchinal, & Pierce, 2016). Varhaiskasvatuksen laatutekijöihin kuuluu koulutetun henkilöstön sekä lasten ja henkilöstön välisen suhdeluvun lisäksi vuorovaikutus lapsen ja opettajan sekä lapsen ja toisten lasten välillä sekä tarjolla olevat materiaalit sekä luokkahuonejärjestelyt (Vandell, Burchinal, & Pierce, 2016; Lerkkanen ym., 2012). Lastentarhanopettajien koulutuksella ja etenkin tutkimuksen yhdistämisellä varhaiskasvatuksen arkeen Karvonen (2005; 2009) havaitsi interventiossaan olevan merkitystä toiminnan muutoksessa. Hän päätteli sen lisäävän lasten mahdollisuuksia oppia enemmän monipuolisemmilla tavoilla. Varhaiskasvatuksessa onkin mahdollisuus edistää erilaisista lähtökohdista tulevien lasten valmiuksia käyttämällä monipuolisesti lukemista ja kirjoittamista päivittäisissä toimissa sekä järjestelemällä oppimisympäristöä tukemaan kielellistä kehitystä ja mahdollistamaan luku- ja kirjoitusharjoituksia. Karvosen (2009) Tarinan kertojat-projektissa esimerkiksi lukuleikit ja leikkikirjoittaminen motivoivat lapsia harjoittelemaan uusia taitoja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Interventioissa seurattiin lasten kirjaintuntemuksen kehittymistä, alkukirjainten ja alkuäänteiden oppimista sekä tavujen, sanojen ja kertomusten lukemisen taitoja. Kaikissa mittauksissa lasten taidot kehittyivät selvästi.

Vuorovaikutuksen yhteys lapsen kielellisiin taitoihin, jotka puolestaan ennustavat luku- ja kirjoitustaidon kehitystä, nousi esille muun muassa Burchinal ym. (2002) tutkimuksessa. He havaitsivat, että äidin koulutus ja vanhempien huolenpito sekä asenteet ennustivat parempaa lukutaitoa, mutta myös opettajan ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella varhaiskasvatuksessa sekä alaluokilla oli positiivisia vaikutuksia lapsen lukutaidon suotuisalle kehitymiselle. Opettajan ohjaustyylin ja ilmapiirin luomisen vaikutus lapsen kiinnostukseen luku- ja kirjoitustaitojen harjoittelua kohtaan esikoulussa, nousi esille Lerkkanen, ym. (2012) tutkimuksessa. Lapset olivat kiinnostuneempia lukemista kohtaan, kun he saivat vapaammin valita tekemisiään eikä tehtävien suorittamisessa painotettu oikeita vastauksia.

Luku- ja kirjoitustaidon välinen yhteys tässä tutkimuksessa on samansuuntainen useiden tutkimusten kanssa (esim. Juel ym., 1986; Ehri, 1995; Lerkkanen, 2003, Poikkeus ym., 2004; Leppänen ym., 2006). Molempien taustalla vaikuttaa vahvasti fonologinen tietoisuus ensimmäisellä luokalla, toteavat Juel ym. (1986). Suomalaisia lapsia tutkittaessa

sama yhteys on löytynyt, äännetietoisuus näyttää edistävän lukutaidon kehittymistä ja samalla lukutaidon edistyminen kehittää tietoisuutta äänneistä. Koska suomi on säännön mukainen kieli riittää, kun pystyy erottamaan sanoista äänneitä ja silloin on mahdollista koota äänneistä sanoja kirjoittaen sekä muuntaa kirjoitettua kieltä puheeksi. Kirjoittamiseen ei tarvitse opetella eri sääntöjä, kuten kielissä, joissa kirjoitusasu poikkeaa ääntämyksestä (Poikkeus ym., 2004; Silvén ym., 2007).

On osoitettu, että varhaisella kielenkehityksellä (Silvén ym. 2007; Mäki, 2002) on laadukkaan varhaiskasvatuksen lisäksi yhteyksiä lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Siksi tulisi antaa erityishuomiota jo varhaiskasvatuksessa niille lapsille, joiden sanavarasto kehittyy hitaasti tai joilla on hankaluuksia keskittyä kuuntelemiseen, tehtävien tekemiseen ja joilla on heikko motivaatio. Kun opittava asia on lapselle läheinen, rakas ja puhutut asiat ovat hänelle jollain tavalla merkityksellisiä, pysyy motivaatio korkeana. Motivoivia kirjoitusharjoituksia ovat esimerkiksi oman nimen ja kaverien nimien kirjoittaminen. Tämä auttaa ymmärtämään kirjoitussuuntaa ja kirjainten käyttämisen periaatteita. Lisäksi vertaisten tuki on tärkeä tekijä oppimiselle. Lapset ovat yksilöllisiä, joten samat ohjeet eivät ole sopivia kaikille. Opettajan tulee havainnoida lapsia, opetella tuntemaan heidät ja pysyä tietoisena kunkin lapsen kehitysvaiheesta. Leikinomaiset ja toiminnalliset menetelmät auttavat lasta oppimaan kuin huomaamatta (Korkeamäki, & Dreher, 2000; Karvonen, 2005). Lapset tekevät mielellään vaativiakin tehtäviä, jos käytössä on lapsikeskeisiä strategioita ja tukea antava sekä yksilöt huomioiva ympäristö. Lapsen omien valintojen ja itsenäisyyden tukemisen on todettu vaikuttavan positiivisesti oppimiseen - passiivisena opetuksen kohteena olemisen sijaan. Lapsikeskeisyyden ja opettaja-johtoisuuden tasapaino on kuitenkin tärkeintä lapsen motivaation sekä kognitiivisen oppimisen kannalta (Korkeamäki, & Dreher, 2000; Lerkkanen ym., 2012). Lisäksi Mäki (2002) on sitä mieltä, että koska fonologinen tietoisuus, visuomotoriset taidot ja sanantunnistus ennustavat lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksia ensimmäisellä ja toisella luokalla, näiden taitojen kehittymiseen ja harjoitteluun pitäisi kiinnittää huomiota jo varhaiskasvatuksessa, etenkin poikien kohdalla.

4.2 Vanhempien koulutustausta lapsen varhaiskasvatukseen osallistumisen sekä luku- ja kirjoitustaidon ennustajana

Tässä otoksessa vanhempien koulutusvuosien määrällä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla. Toisaalta, kuten Erola, ym. (2016) toteavat, vain koulutustaustan mittaaminen jossain tietyssä pisteessä ei välttämättä anna todellista kuvaa lapsen sosiaalisesta taustasta. Sosiaaliseen taustaan vaikuttavat vanhempien koulutusvuosien lisäksi myös vanhempien tulot ja asema yhteisössä. Toisaalta vanhempien koulutuksella näyttää näistä kolmesta olevan heidän mukaansa suurin vaikutus lapsen saavutuksille. Suomessa yhteiskunnan tuki ja tulonsiirrot, edullinen kaikille avoin varhaiskasvatusjärjestelmä sekä tasa-arvoinen koulutusjärjestelmä tasaavat paljon sosiaalisen taustan asettamia mahdollisia esteitä lapsen koulutukseen osallistumisen tieltä (Onnismaa, 2010; Erola ym., 2016). Vanhempien koulutuksen lisäksi Pisa-tutkimuksessa käytetään sosioekonomisen taustan mittaamisessa perheen varallisuutta, vanhempien ammattia ja kodin kulttuuripääomaa.

Etenkin Yhdysvalloissa vanhempien koulutuksen, työllisyystilanteen ja aseman vaikutukset ovat olleet selvästi positiivisia. Paremmasta sosioekonomisesta taustasta on havaittu olevan lasten koulumenestykselle enemmän hyötyä kuin varhaiskasvatukseen osallistumisesta (Belsky, ym. 2007; Burchinal ym., 2002). Ylimpään sosioekonomiseen ryhmään kuuluvat vanhemmat näyttävät myös Suomessa tukevan lapsensa koulunkäyntiä aktiivisemmin sekä asennoituvan myönteisemmin koulutukseen yleensä (Välijärvi, 2014). Ruotsalaisessa tutkimuksessaan Andersson (1992) osoitti, että sosioekonomisella taustalla oli merkitystä lapsen koulumenestykselle jo kahdeksan ja kolmetoistavuotiaana, vaikkakaan vaikutukset eivät olleet suoria, vaan vaikutus tuli varhaiskasvatukseen osallistumisen aloitusiän kautta. Myös suomalaisessa tutkimuksessa on havaittu äitien korkean koulutuksen olevan yhteydessä hyvään luku- ja kirjoitustaitoon ja etenkin niitä ennustaviin tekijöihin, kuten fonologiseen tietoisuuteen ja kirjaintuntemukseen (Leppänen ym., 2006).

Tässä tutkimuksessa useamman vuoden kouluttautuneiden vanhempien lapset osallistui-
vat varhaiskasvatukseen perhepäivähoidossa alle kolmevuotiaana. Neljä-kuusivuotiaiden kohdalla merkitseviä yhteyksiä ei löytynyt. Yhteydet eivät olleet merkitseviä myöskään, kun tarkasteltiin vanhempien koulutustaustojen ja varhaiskasvatuksen kokonaismäärien yhteyksiä. Vanhempien koulutustaustan yhteys varhaiskasvatukseen osallistumiseen ei

ollut tilastollisesti merkitsevä myöskään Karhulan ym. (2016) raportissa. He pohtivat, että tämä saattaa johtua suomalaisesta vahvasta perinteestä ja arvostuksesta kotihoitoa kohtaan (sekä kotihoidon tuen vaikutuksesta). Raportin mukaan etenkin heikommin koulutetut ja alemman tulotason omaavat vanhemmat suosivat kotihoitoa. Heidän mukaansa lapsen kehitystä voisi kuitenkin hyödyttää enemmän varhaiskasvatukseen osallistuminen, jolla näyttää olevan positiivinen vaikutus lapsen jatkokouluttautumiseen peruskoulun jälkeen. Positiivinen vaikutus kouluttautumiseen näyttää olevan vahvin, kun lapsi aloittaa varhaiskasvatuksessa kaksivuotiaana, ei aiemmin (Karhula ym. 2016). Toisaalta, vanhempien ja etenkin varhaisen vuorovaikutuksen merkitys on todettu tärkeäksi tekijäksi lapsen kielellisten taitojen kehityksessä, jotka puolestaan ennustavat luku- ja kirjoitustaidon kehitystä (Silvén, 2002).

4.3 Tutkimuksen vahvuuksia ja heikkouksia

Tässä tutkimuksessa on pyritty hyvään tieteelliseen käytäntöön ja eettisyyteen tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti (Varantola, Launis, Helin, Spooft, & Jäppinen, 2013). Ohjeet korostavat avoimuuden, rehellisyyden, huolellisuuden sekä tarkkuuden merkitystä kautta koko tutkimuksen. Asianmukaiset viittaukset ottavat huomioon muiden tutkijoiden arvokkaan työn. Aineiston huolellinen ja luottamuksellinen käsittely takaa tutkittavien anonymiteetin.

Tämän tutkimuksen otos kuvaa hyvin keskimääräistä eteläsuomalaista perhettä. Otoskoko (N=66) on riittävän suuri tilastollisiin menetelmiin, joten tulokset ovat myös yleistettävissä. Aineisto on sikäli ainutlaatuinen, että se on kerätty pitkältä ajalta ja siinä on kysytty tarkasti varhaiskasvatuksen kuukausimäärät ja muodot jokaiselta vuodelta kouluikästä asti. Uudemmat tutkimukset, joissa on tarkasteltu varhaiskasvatuksen määriä, perustuvat yleensä tilastorekistereiden läpileikkausaineistoihin, esim. terveyden ja hyvinvoinnin laitos kerää tiedon kerran vuodessa tietyinä päivinä. Tässä tutkimuksessa käytetyn aineiston keruu on aloitettu 1990-luvulla, jolloin Vuokko-lapset olivat alle kouluikäisiä. Varhaiskasvatuksessa on tapahtunut suuria muutoksia 1990-luvulta tähän päivään, muun muassa valtakunnallisessa sisällön ohjaamisessa ja painopisteissä sekä henkilöstön koulutuksessa (Onnismaa 2010; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2016). Tutkimus tarkasteli ainoastaan varhaiskasvatuksen määrää ja muotoa, joilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä lapsen luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisellä luokalla. On todennä-

köistä, että varhaiskasvatuksen laadulla on suurempi merkitys kuin sen määrällä. Varhaiskasvatuksen laatu ja toteutus on ollut toistaiseksi hyvin vaihtelevaa ja normiohjaus on puuttunut. Tilanne on muuttumassa uuden varhaiskasvatuslain (2015) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016) myötä. Uusissa varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa näkyy selkeämmin oppimisen alkuvaiheen jatkumo.

Käytetyt menetelmät Ala-asteen luki testi (ALLU) ja Ala-asteen kirjoittamistesti (KITTE) on todettu luotettaviksi menetelmiksi luku- ja kirjoitustaidon arvioimisessa. Henkilöt, jotka keräsivät aineiston, koulutettiin tehtäväänsä. Luku- ja kirjoitustaidon arvioinnissa voisi jatkossa ottaa mukaan useampia näitä taitoja ennustavia tekijöitä, kuten kuullun ymmärtämistä, kirjaintuntemusta, hienomotoriikkaa ja visuaalista hahmottamista. Näin voisi saada monipuolisemman kuvan lapsen luku- ja kirjoitustaidosta ensimmäisellä luokalla.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin taustatekijänä vanhempien koulutustaustaa. Sosioekonominen tausta on monimutkaisempi käsite ja sisältää koulutustaustan lisäksi useampia tekijöitä, joita voisi jatkossa vastaavissa tutkimuksissa tarkastella laajemmin. Tutkimus ei ottanut huomioon myöskään kodin kielellisen ympäristön laatua eikä vanhempien ja lapsen välisen vuorovaikutuksen merkitystä. Lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksia ajatellen on merkityksellistä, jos kotona on kirjoja ja niitä luetaan ja luetusta keskustellaan. Lapselle lukeminen ja hänen kanssaan keskustelu lisäävät sanavarastoa ja luetusta keskustelu edistää lukemisstrategioiden ja luetun ymmärtämisen sekä tarinan kerronnan valmiuksia. Yhteiset lukuhetket ovat tärkeitä lukemismotivaation ja kielenkehityksen edistäjiä. Näin lapsi voi saada myönteisen mielikuvan ja mallin lukemisesta ja kirjoittamisesta hänelle tärkeiltä ihmisiltä (Merisuo-Storm, 2010; Siiskonen ym., 2004).

Tässä tutkimuksessa on käytetty yksinkertaisia menetelmiä korrelaation löytymiseksi sekä etsitty suoria yhteyksiä. Tarkempaa tietoa saadakseen voisi käyttää monimutkaisempia malleja esim. polkuanalyysia, jolloin voisi löytyä epäsuoria yhteyksiä (Nummenmaa, 2004). Aineiston koko on melko pieni mutta antaa hyvin suuntaa, koska otos edustaa keskimääräistä suomalaista perhettä ja on riittävän suuri tilastollisia menetelmiä varten. Jatkossa olisi mielenkiintoista kerätä uutta näin kattavaa aineistoa suuremmalla otannalla ja vertailla, onko tilanne muuttunut. Myös laatutekijöitä olisi mielenkiintoista ottaa mukaan tarkasteluun.

LÄHTEET

- Andersson, B.-E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child development, 1*, 857-866. doi:10.1111/1467-8624.ep9676141
- Andersson, B.-E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old swedish schoolchildren. *Child Development, 63*, 20–36. doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb03592.x
- Asetus lasten päivähoidosta. 1973. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239> (viitattu 19.5.2017.)
- Belsky, J., Vandell, D., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K., McCartney, K., & Owen, M. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development, 78*(2), 681–701. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x
- Berninger, V., Vaughan, K., Abbott, R., Begay, K., Byrd Coleman, K., Curtin, & Minich Hawkins J., & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of educational psychology, 94*(2), 291-304. doi: 10.1037/0022-0663.94.2.291
- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of school psychology, 40*(5), 415-436. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00107-3
- Croy, C., & Novins D. Methods for addressing missing data in psychiatric and developmental research. *American academy of child and adolescent psychiatry, 44*(12), 1230-1240. doi:10.1097/01.chi.0000181044.06337.6f
- Ehri, L. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading, 18*(2), 116-125. doi:10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x/epdf
- Erola, J., Jalonen, S., & Lehti, H. (2016). Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in social stratification and mobility, 44*, 33-43. doi: 10.1016/j.rssm.2016.01.003
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6–10. doi:10.1177/074193258600700104

- Hämäläinen, V-M., Kouvo, A., & Silvén, M. (2009). Äiti vai hoitotäti? – Varhaisen päivähoiton yhteydet nuoruusiän psyykkiseen kehitykseen. *Psykologia*, 44(05-06), 364-377. <http://elektra.helsinki.fi/se/p/0355-1067/44/5-6/aitivaih.pdf>. (viitattu 5.1.2018.)
- de Jong, P., & van der Leij, A. (2002). Effects of Phonological Abilities and Linguistic Comprehension on the Development of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51-77. doi:10.1207/S1532799XSSR0601_03
- Juel, C., Griffith, P., & Gough, P. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of educational Psychology*, 73(4), 243-255. doi: 10.1037/0022-0663.78.4.243
- Karhula, A., Erola, J., & Kilpi-Jakonen, E. (2016). Home sweet home? Long-term educational outcomes of childcare arrangements in Finland. *Working Papers on Social and Economic Issues 9*. Turku Center for Welfare Research.
- Karvonen, P. (2005). *Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karvonen, P. (2009). *Tarinan kertojat. Iloa ja leikkiä kieleen, liikkumiseen ja laskemiseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kinos, J., Karila K., & Palonen, T. (2010). 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen tapahtumat päivähoiton ja varhaiskasvatuksen kentällä. Teoksessa: R. Korhonen, M-L. Rönkkö, & J. Aerila, (Toim.), *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. (s. 230-246). Turku: Uniprint.
- Korkeamäki, R.-L., & Dreher, M. J. (2000). Finnish kindergartners' literacy development in contextualized literacy episodes: A focus on spelling. *Journal of Literacy Research*, 32(3), 349–393. doi: 10.1080/10862960009548085
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: an 8-year follow up. *Journal of educational psychology*, 100(1), 150-161. doi:10.1037/0022-0663.100.1.150
- Leppänen U., Niemi P., Aunola K., Nurmi J-E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 72–93 doi:10.1598/RRQ.39.1.5

- Leppänen U., Niemi P., Aunola K., Nurmi J-E. (2006). Development of Reading and Spelling Finnish From Preschool to Grade 1 and Grade 2. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 3-30 doi:10.1207/s1532799xssr1001_2
- Lerikkanen, M.-K. (2003). *Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lerikkanen, M.-K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa* (1.–3. painos). Helsinki: Sanoma Pro.
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P., & Nurmi, J. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41(2), 116-122. <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.utu.fi/se/k/0022-927-x/41/2/lukujaki.pdf> (viitattu 5.1.2018.)
- Lerikkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi J-E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary educational psychology*, 37, 266-279. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.03.004
- Lindeman, J. (1998). *Ala-asteen lukutesti*. Tekniset tiedot. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Merisuo-Storm, T. (2010). Lapsen sukeutuvan luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen. Teoksessa: R. Korhonen, M.-L. Rönkkö & J. Aerila (Toim.), *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. (s. 17-30). Turku: Uniprint.
- Mäki, H. (2002). *Elements of Spelling and Composition. Studies on Predicting and Supporting Writing Skills in Primary Grades*. Annales Universitatis Turkuensis B 255.
- Mäki, H., Voeten, M., Vauras, M., & Poskiparta, E. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and writing: An interdisciplinary Journal*, 14(7-8), 643-672. doi:10.1023/A:1012071514719
- Nummenmaa, L. (2004). *Tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- OECD. (2016). *Starting strong IV. Early childhood education and care data country note*. <http://www.oecd.org/edu/school/ECECDCN-Finland.pdf>. (viitattu 3.1.2018.)
- Onnismaa, E.-L. (2010). *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967-1999*. Helsinki: Helsingin yliopisto

Opetushallitus. (2014). Esiopetussuunnitelman perusteet. Helsinki.

http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (viitattu 19.5.2017.)

Opetushallitus. (2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet (viitattu 19.5.2017.)

Parrila, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J-E., & Kirby, J. (2005). Development of individual differences in reading: Results from longitudinal studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 299-319. doi:10.1037/0022-0663.97.3.299

Perusopetuslaki. 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (viitattu 31.5.2017)

Poikkeus, A-M., Ketonen, R., & Siiskonen, T. (2004). Puhutusta kirjoitettuun kieleen. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (Toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. (s. 69-80). Jyväskylä: PS-kustannus.

Siiskonen, T., Poikkeus, A-M., Aro, M., & Ketonen, R. (2004). Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (Toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. (s. 275-291). Jyväskylä: PS-kustannus.

Silinskas G. (2012). *Parental involvement and children`s academic skills*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Silvén, M. (2002). ”Something from almost nothing”. *Early interaction and language acquisition in finnish children: Cascading effects from first words to reading?* Turun yliopisto

Silvén, M., Poskiparta, E., & Niemi, P. (2004). The odds of becoming a precocious reader of finnish. *Journal of educational psychology*, 96(1), 152-164. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.152

- Silvén, M., Poskiparta, E., Niemi, P., & Voeten, M. (2007). Precursors of reading skill from infancy to first grade in Finnish: Continuity and change in a highly inflected language. *Journal of educational psychology, 99*(3), 516-531. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.516
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2016). Varhaiskasvatus 2016. *Tilastoraportti 29*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201709068505>. (viitattu 25.1.18)
- Vandell, D., Burchinal, M., & Pierce, K. (2016). Early child care and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Developmental psychology, 52*(10), 1634-1645. doi:10.1037/dev0000169
- Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S. K., & Jäppinen, S. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (viitattu 25.1.2018.)
- Varhaiskasvatuslaki. 2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> (viitattu 31.5.2017)
- Väljjarvi, J. (2014). Osaaminen kestäväällä perustalla. Suomen PISA-tulosten kehitys vuosina 2000–2009. http://www.oph.fi/download/155969_osaaminen_kestavalla_perustalla.pdf (viitattu 30.7.2017)
- Välimäki, A. (1999). Lasten hoitopuu. Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900- luvuilla. Helsinki: Suomen kuntaliitto