



**TURUN
YLIOPISTO**

Lukemisessa ansioituneiden lasten lukijaprofiilit ja kotien lukukulttuurit

Kasvatustieteellinen tiedekunta
Pro gradu -tutkielma

Laatija:
Pinja Raijas

15.4.2026
Turku

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustieteiden laitos

Tekijä: Pinja Rajjas

Otsikko: Lukemisessa ansioituneiden lasten lukijaprofiilit ja kotien lukukulttuurit

Ohjaaja: Professori Sara Routarinne

Sivumäärä: 50 sivua

Päivämäärä: 15.4.2026

Tutkimuksessa perehdyttiin lukemisessa ansioituneiden lasten lukijaprofiileihin sekä kotien lukukulttuureihin. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lukudiplomin saaneiden lasten lukijaprofiilien ja kotien lukukulttuurien piirteitä. Lukijaprofiileita ja kotien lukukulttuureja tutkimalla haluttiin löytää keinoja lukemisen lisäämiseen myös vähän lukevien lasten perheisiin.

Tutkimuksen aineistona hyödynnettiin timanttidiplomin saaneiden lasten huoltajille tehdyn kyselyn tuloksia. Kyselytutkimus on osa TARU – Tarinoilla lukijaksi -menetelmän kirjallisuutta ja lukemista koskevaa tutkimusta. Kyselyyn osallistui 55 huoltajaa ja se sisälsi 19 kysymystä liittyen timanttidiplomin saaneen lapsen lukijuuteen, huoltajan omaan lukijuuteen, huoltajan toiveisiin koululle sekä esitietoihin. Tähän tutkimukseen rajattiin huoltajan ja timanttidiplomin saaneen lapsen lukemiseen liittyvät kysymykset ja esitietoja hyödynnettiin tutkimuksen taustatietoina. Kysely koostui monivalintakysymyksistä sekä avoimen vastauksen kysymyksistä.

Aineiston analyysi toteutettiin monimenetelmällisesti hyödyntäen sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä. Monivalintakysymysten vastaukset analysoitiin hyödyntäen frekvenssijakaumia ja avoimia vastauksia sisältäneiden kysymysten vastaukset analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin luokittelemalla. Luokittelun jälkeen avointen vastausten kysymysten ja monivalintakysymysten vastauksia tarkasteltiin yhdessä. Lopuksi tuloksia vertailtiin eri luokka-asteiden kesken.

Tutkimuksessa ilmeni, että kaikki timanttidiplomin saaneet lapset lukevat päivittäin ja perinteisten kirjojen lisäksi he katsovat YouTubea ja lukevat sarjakuvia. Kaikkien lasten median käyttöä rajoitetaan huoltajan toimesta ja median käytöllä on myös yhteys lukemiseen. Kaikkien timanttidiplomin saaneiden lasten kotien lukukulttuureista löytyi lukemista tukevia piirteitä. Huoltajat kannustavat lasta lukemaan perheen yhteisellä ajanvietolla, lapsen lukuharrastusta tukevalla tietoisella toiminnalla sekä tekemällä oman lukijuuden näkyväksi kotona.

Tulevaisuudessa lukijaprofiileita tulisi tutkia vielä enemmän. Lukemisessa ansioituneiden lasten lukijaprofiilien vertaaminen vähän lukevien lasten profiileihin voisi antaa viitteitä vähän lukevien lasten kiinnostuksenkohteista, ja sitä kautta auttaa löytämään keinoja vähän lukevien lasten perheisiin. Tämän tutkimuksen avulla löydettiin keinoja tukea lapsen lukuharrastusta myös vähän lukevien lasten perheissä, mutta toimet tulisi saada vielä konkreettisesti niitä tarvitsevien perheiden keskuuteen.

Avainsanat: lukutaito, lukuharrastuneisuus, lukuinnostus, lukuympäristö, lukukulttuuri, lukijaprofiili.

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Muutokset lukutaidossa	7
2.1	Lukuharrastuneisuus	11
2.2	Lukudiplomit lukuharrastusta tukemassa	12
2.3	Lukijaprofiilit	14
2.4	Kodin lukukulttuurit	19
3	Tutkimuskysymykset	25
4	Menetelmä	26
4.1	Osallistujat	26
4.2	Aineisto ja aineiston käsittely	26
4.3	Aineiston analyysi	27
5	Tulokset	30
5.1	Lukijaprofiilit	30
5.2	Lukijaprofiilit luokka-asteittain	31
5.3	Kotien lukukulttuurit	33
6	Pohdinta	38
6.1	Tulosten arviointi	39
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	41
6.3	Tulosten sovellettavuus käytäntöön	42
6.4	Jatkotutkimusehdotuksia	43
	Lähteet	45

1 Johdanto

Lasten ja nuorten lukutaito, -harrastuneisuus ja -innostuneisuus ovat olleet esillä viime vuosina paljon niin tutkimuksissa kuin mediassakin. Kansainvälisissä lasten lukutaitoa selvittäväissä tutkimuksissa suomalaisten lasten lukutaidon taso on heikentynyt merkittävästi (ks. Esim. Hiltunen ym., 2023, s.31; Leino, ym., 2023, s. 16). PISA (Programme for International Students Assessment) -arvioinnin tulosten mukaan suomalaisten lasten ja nuorten lukutaito on heikentynyt ja erityisesti heikkojen lukijoiden osaaminen on heikentynyt kaikista eniten (Hiltunen ym. 2023, s. 31–34). Myös Kansainvälisen lasten lukutaitoarvioinnin eli PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) -arvioinnin tuloksista ilmenee heikkojen lukijoiden määrän kasvu sekä osaamisen heikentyminen (Leino, ym., 2023, s. 26–30). Viitteet suomalaisten lasten ja nuorten lukutaidon heikkenemisestä ovat aiheuttaneet huolta suomalaisten lasten ja nuorten lukutaidosta, joka on näkynyt viime vuosina erityisesti median otsikoissa. Laskevan trendin suunnan muuttamiseksi on alettu kiinnittämään yhä enemmän huomiota kotien mahdollisuuksiin vaikuttaa lapsen lukijuuden kehittymiseen.

Suomalaisten lukutaidon kehittämiseksi on luotu viime vuosina erilaisia hankkeita ja kampanjoita, joissa monissa painottuu kotien merkitys lukutaidon kehitykselle. Opetushallitus onkin julkaissut Kansallisen lukutaitostrategian 2030. Se perustuu Opetushallituksen koordinoimaan lukutaitotyöhön. Kansallinen lukutaitostrategia 2030 kuvaa toimia, joilla lukutaitoa voidaan kehittää Suomessa. Perheet ja perheiden kanssa tehtävän yhteistyön merkitys ilmenee vahvasti koko Kansallisessa lukutaitostrategiassa. Lukutaitostrategian mukaan perheet ovat tärkeässä roolissa lasten monilukutaidon kehittymisen tukemisessa ja perheiden positiiviset asenteet, ja toiminta tukevat lasten lukutaidon kehittymistä. Strategiassa mainitaan myös, että perusopetuksessa on tärkeää tehdä yhteistyötä huoltajien ja perheiden kanssa pitkäkestoisesti sekä järjestelmällisesti monilukutaidon tukemiseksi. (Opetushallitus 2021, s. 6–8.)

Perheen ja huoltajien asennoitumisella lukemista kohtaan on suuri merkitys lapsen lukijuuden syntyyn (Leino, ym., 2023, s. 54–55). Huoltajien toiminnalla ja asenteilla lukemista kohtaan on merkittävä vaikutus lapsen asenteisiin, tietoihin ja taitoihin. Positiivinen suhtautuminen lukemiseen syntyy lapselle jo varhain, jos huoltajat kannustavat lukemiseen ja arvostavat lukemista. Huoltajien oma lukuharrastuneisuus näkyy myös heidän asenteissaan ja mielipiteissään. Itse lukemista harrastavat huoltajat suhtautuvat positiivisemmin ja kannustavammin lukemiseen, kuin vähemmän lukevat huoltajat. Huoltajien oma esimerkki

lukuharrastuneisuudesta vaikuttaa siis myös lasten lukuinnostuneisuuteen ja lukuharrastuneisuuden syntyyn. (Leino, ym., 2023, s. 33–37, 54–55.) Näin ollen huoltajilla on erityinen mahdollisuus vaikuttaa lapsen lukutaidon kehittymiseen jo ennen peruskoulua ja sen aikana omalla toiminnallaan ja asenteellaan lukemista kohtaan.

Suomessa on kuitenkin paljon perheitä, joissa kumpikaan huoltajista ei juurikaan lue kirjoja. Vuonna 2022 tehdyn tutkimuksen mukaan yli 16-vuotiaasta väestöstä yli 30 % ei ollut lukenut yhtäkään kirjaa viimeisen 12 kuukauden aikana (Tilastokeskus, 2023). On siis selvää, että kaikki huoltajat eivät tue lapsensa lukijuuden syntyä omalla lukuharrastuneisuudellaan.

Lapsen lukuharrastusta voidaan kuitenkin tukea myös niissä perheissä, jossa huoltajat eivät itse harrasta lukemista. Lukemiseen kannustamisen keinoja on tutkittu paljon aikaisemminkin (ks. Esim. Hulden, ym., 2024; Laaksonen, 2020; Aerila & Mascia, 2023), mutta vähän lukevien lasten lukeminen ei siltikään ole kohentunut. Sen vuoksi on tärkeää löytää lukemista tukevia keinoja, joita voitaisiin hyödyntää myös heikkojen lukijoiden perheissä.

Tässä tutkimuksessa lähestytään kysymystä kotona tapahtuvasta lukemisesta. Tavoitteena on selvittää lukemisen kulttuuria paljon lukevien lasten kodeissa. Oletuksena on, että näin olisi mahdollista löytää hyviä käytänteitä myös niille perheille, joissa lukeminen jää vähälle.

Perheet toimivat vaikuttavimpina lasten lukutaidon ja lukuinnostuneisuuden herättelijöinä (ks. Esim. Clark & Hawkins, 2010; Laaksonen, 2020), ja sen vuoksi on tärkeää tutkia ja kehittää huoltajien tapoja tukea lasten lukutaidon kehittymistä sekä lukuinnostuneisuutta. Tapoja tukea lapsen lukijuutta tarvitaan erityisesti niissä perheissä, joissa lukeminen ei ole vielä osana jokapäiväistä arkea. Lukemisessa ansioituneiden lasten perheet sopivat tutkimuksen kohteeksi, sillä heillä on kaikista ajankohtaisin tieto lapsen lukemaan kannustamisesta.

Ansaittu lukudiplomi on tunnustus lapsen uurastuksesta lukemisen parissa, mutta se antaa myös viitteitä kodin mahdollisesta lukukulttuurista. Kodin lukukulttuurin on nimittäin todettu olevan yhteydessä lapsen lukutaitoon ja -harrastuneisuuteen (ks. Esim. Baker & Scher, 2002, s. 259–266; Soininen & Merisuo, 2015, s. 12–13). Sen vuoksi lukudiplomin saaneiden lasten kotien lukukulttuurit tarjoavat kiinnostavan kohteen tutkimukselle. Ansaittu lukudiplomi antaa viitteitä myös lapsen omasta lukijaprofiilista, joka kuvaa lukemisen tapoja ja käytänteitä. Kodin lukukulttuurilla on suuri vaikutus myös lapsen lukemisen käytäntöihin (Kalliomaa, 2021, s. 30), minkä vuoksi lukemisessa ansioituneiden lasten lukijaprofiileita sekä kotien lukukulttuureja on hyvä tutkia yhdessä. Tutkimuksen avulla halutaan löytää sellaisia piirteitä, jotka olisivat hyödynnettävissä myös vähän lukevien lasten perheissä.

Tutkimuksen aineistona hyödynnettiin vastauksia kyselystä, jonka olivat laatineet Juli-Anna Aerila ja Merja Kauppinen. Kysely oli kohdistettu lukemisen timanttidiplomin saaneiden lasten huoltajille. Timanttidiplomi on Väinö Riikkilä Seuran myöntämä osoitus erittäin paljon lukeville tai lukemisen saralla ansioituneille lapsille. Kyselytutkimus on osa TARU-Tarinoilla lukijaksi- menetelmän kirjallisuutta ja lukemista koskevaa tutkimusta. TARU-hanke on kirjallisuuskasvatusohjelma, jonka tavoitteena on tukea lasten ja nuorten lukijuutta, kasvua ja oppimista. Hankkeessa on luotu tutkimustietoon pohjautuva opas eri-ikäisten oppijoiden kirjallisuuskasvatukseen ja lukutaidon kehittämiseen. (Aerila & Kauppinen, 2024, s. 10). Hankkeessa on tutkittu muun muassa koulujen kirjavalikoimia osana kielitietoista kirjallisuuskasvatusta sekä taidepohjaista kirjallisuuskasvatusta (ks. Esim. Lähteelä, ym., 2022; Aerila, ym., 2022).

Tällä tutkimuksella halutaan saada tietoa juuri kyseisen lukudiplomin saaneiden lasten kotien lukukulttuureista ja niiden piirteistä, jotta myös vähän lukevien lasten koteihin tuotaisiin lukemista tukevia piirteitä. Tutkimuksen analyysiä tukee aikaisempi tutkimus paljon lukevien lasten kotien lukukulttuureista, mutta aikaisemmin ei ole tutkittu juuri kyseisen lukudiplomin saaneiden lasten kotien lukukulttuureja. Tutkimuksella tuotetaan siis uutta tietoa juuri kyseisestä tapauksesta, mutta laajempaa tietoa aiheesta on jo entuudestaan.

Lukijaprofiileita tutkimalla voidaan saada arvokasta tietoa lukemisen ilmenemisestä ja siihen vaikuttavista seikoista. Lukijaprofiilien avulla halutaan löytää keinoja siihen, kuinka nykyajan lapset saadaan kiinnostumaan lukemisesta sekä nostettua heidän lukutaitonsa tasoa. Profiileja luomalla voidaan saada yleiskuva lukemisessa ansioituneen lapsen lukemisen tavoista ja käytännöistä, jota voitaisiin mahdollisesti hyödyntää myös vähän lukevien lasten lukukäytäntöjen muuttamiseen.

2 Muutokset lukutaidossa

Lukutaito on yksi perustaidoista ja se toimii pohjana elinikäiselle oppimiselle ja yhteiskunnassa toimimiselle (Kauppinen, 2010, s. 135; Leino, 2014, s. 129; Aerila & Kauppinen, 2019, s. 14–15). Lukutaito voidaan määritellä monella eri tavalla ja käsitys lukutaidosta ja sen merkityksestä on laajentunut viimeisten vuosikymmenten aikana. Aikaisemmin lukutaidolla on kapeasti tarkoitettu taitoa dekoddata ja tulkita tekstejä, mutta nykyään nämä taidot mielletään peruslukutaidoiksi, jotka ovat yksi osa lukutaitoa. (Lehti, ym., 2018, s. 8). Nykyään lukutaito nähdään laajempänä taitona, jossa kirjoitettu kieli toimii ajattelun, oppimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen lähteenä. Lukutaidon avulla yksilö voi osallistua merkitysten tuottamiseen ja jakamiseen. (Gee, 2010, s. 165–193.) Lukutaito tarkoittaa siis kykyä ymmärtää, tulkita ja arvioida monitulkintaisia tekstejä sekä kykyä rakentaa merkityksiä tekstin sisällön, kontekstin ja oman tietopohjansa välillä.

Lukutaito voidaan käsittää myös niin kutsuttuna monilukutaitona, joka sisältää erilaisten tekstimuotojen lukemisen, ymmärtämisen, tulkitsemisen, kirjoittamisen ja tuottamisen erilaisissa ympäristöissä ja erilaisilla välineillä. Tällaisia tekstimuotoja ovat esimerkiksi puhuttu, kirjoitettu, audiovisuaalinen ja digitaalinen teksti. (ks. Esim. Luukka, 2013, s. 2–4). Nykyajan lukutaitoja kuvaavana terminä käytetään myös termiä uudet lukutaidot. Digitaalitekniikan ja internetin kehitys vaativat uudenlaisia tapoja, käytäntöjä ja strategioita lukemiseen, jonka vuoksi tarvitaan myös uusia lukutaitoja. Monilukutaidoille ja uusille lukutaidoille on yhteistä näkemys sosiokulttuurisesta näkökulmasta sekä tarve laajentaa lukutaidon käsitettä nykyajan lukemisen vaativia taitoja vastaavaksi. (Kupiainen, 2017, s. 205–208.) Tässä tutkimuksessa lukutaidolla tarkoitetaan taitoa lukea erilaisia tekstimuotoja.

Suomalaisten alakouluikäisten lasten lukutaitoa on arvioitu kansainvälisessä lukutaitoarvioinnissa, eli PIRLS-arvioinnissa (Progress in International Reading Literacy Study). PIRLS-arviointien kohderyhmänä on pääasiassa neljäsluokkalaisten lapset ja sen avulla tarkastellaan lukutaidon tasoa ja osaamisen yhteydessä olevia tekijöitä. PIRLS-arviointi käsittää lukutaidon kykynä etsiä tietoa, rakentaa merkityksiä ja ymmärtää sitä. Se nähdään oppimisen välineenä, vapaa-ajan vieton tapana sekä yhteiskunnallisen osallistumisen keinona. (Leino, ym. 2023, s. 5, 14–15.) PIRLS-arvioinnin mukaan lukutaito nähdään siis taitona, jota tarvitaan päivittäin tiedonhankkimiseen, elämyksellisyyteen ja osallisuuteen. Kyselyiden avulla saadaan tietoa oppilaiden taustoista, lukemiskäytännöistä ja -asenteista sekä heidän kotiensa luku-ympäristöistä. Arvioinnilla kerätään tietoa myös oppilaiden vanhempien

lukijuudesta sekä koulujen opetuksesta ja oppimisen olosuhteista. Arviointiin on valittu neljättä vuotta alakoulua käyvät oppilaat, koska silloin lukutaidon käyttö oppimisenvälineenä alkaa korostua ja lukuinnon merkitys vahvistua. (Leino ym., 2023, s. 5.)

PIRLS-arviointi toteutetaan viiden vuoden välein ja viimeisin arviointi on tehty vuonna 2021. Arvioinnin tulosten mukaan suomalaisoppilaiden saavuttamat pistemäärät heikkenivät tilastollisesti erittäin merkittävästi edellisestä arvioinnista, mutta silti Suomen oppilaat sijoittuivat kansainvälisessä vertailussa kärkijoukkoon. Suomen oppilaissa on huomattu jo aikaisemminkin merkittävää eroavaisuutta tyttöjen ja poikien lukutaidon välillä, eikä eroavaisuudet ole kuroutuneet viimeisimmässäkään PIRLS-tutkimuksessa, sillä tyttöjen tulokset olivat merkittävästi parempia kuin poikien tulokset. (Leino, ym., 2023, s. 20–24.) Sukupuolierot ovat näkyneet myös aikaisemmissa tutkimuksissa tilastollisesti erittäin merkittävänä (ks. Esim. Merisuo-Storm & Aerila, 2016, s. 266–268; Lerkkanen, ym., 2010, s. 124). Myös ylipäätään oppilaiden osaamiserot ovat PIRLS-tutkimuksen mukaan kasvussa. Vuoden 2021 tuloksissa suomalaisoppilaiden keskihajonta on kasvanut aikaisemmista tutkimuksista, mutta kansainvälisesti tarkasteltuna Suomen oppilaiden keskihajonta on keskimääräistä tasoa pienempi. (Leino ym., 2023, s. 6, 20–26.) Heikentyneet tulokset lukutaidossa sekä yhä merkittävästi näkyvät sukupuolten väliset erot lukutaitotasossa kertovat tarpeesta kiinnittää huomiota entistä enemmän suomalaisten lasten lukutaidon kehittämiseen kaikkia lapsia tukevin menetelmin.

Heikentyneet lukutaitotason tulokset näkyvät hyvien lukijoiden vähentymisenä ja heikkojen lukijoiden merkittävänä lisääntymisenä. PIRLS-tutkimuksessa on neljä erilaista lukemisen suoritustasoa: erinomainen, korkea, tyydyttävä ja heikko. Vuoden 2021 tutkimuksessa suomalaisista oppilaista ylsi tilastollisesti merkittävästi vähemmän oppilaita erinomaiselle ja korkealle suoritustasolle kuin vuoden 2016 tutkimuksessa. Tyydyttävälle taitotasolle jääneiden oppilaiden määrä on taas kaksinkertaistunut verrattuna vuoden 2011 tuloksiin ja erittäin heikosti lukevien osuus on kaksinkertaistunut vuoden 2016 tutkimuksesta. 4 prosenttia tutkimukseen osallistuneista oppilaista ei yltänyt edes heikolle, eli kaikista matalimmalle taitotasolle. (Leino ym., 2023, s. 26–30.) Myös vuoden 2022 PISA-tutkimuksen tulosten mukaan huippulukijoiden määrä on pienentynyt aikaisempaan tutkimukseen verrattuna. Samalla myös erittäin heikkojen lukijoiden osuus on kasvanut merkittävästi. (Hiltunen ym., 2023, s. 33–35.) Hyvien lukijoiden määrän vähentyminen sekä PIRLS- että PISA-tutkimuksissa kertovat muutoksesta suomalaislasten ja -nuorten lukemisen tavoissa. Muutokset lukutaitotuloksissa ovat herättäneet 2000-luvulla paljon yhteiskunnallista

keskustelua siitä, kuinka suomen lasten- ja nuorten lukutaitoa voitaisiin kohentaa. Lukutaidon kehittämiseksi onkin luotu useita suunnitelmia, ja aihe on ollut yleisesti paljon myös median otsikoissa.

Suomalaisten lasten ja nuorten lukutaidon tärkeys on nostettu esille erityisesti vuonna 2017. Sen jälkeen lasten ja nuorten lukutaidon edistämiseksi on perustettu erilaisia hankkeita, kuten Lukuliikkeen koordinoima Lukutaitofoorumi ja kansallinen lukutaitostrategia. Aikaisemmat tutkimustulokset heikentyneestä lukutaidontasosta kertovat lukutaidon esille nostamisen tärkeydestä (Leino ym., 2023, s. 5–6).

Yksi esimerkki Suomen lukutaitotyön edistämiseksi luodusta suunnitelmasta on kansallinen lukutaitostrategia 2030, joka on muodostettu moniammatillisessa ohjausryhmässä ja sen toimintaa koordinoi Opetushallituksen Lukuliike. Lukutaitostrategia on luotu laajentamaan Lukutaitofoorumin laatimia suuntaviivoja ja se koostuu käytännönläheisistä tavoitteista ja toimenpiteistä kaikenikäisten monilukutaidon kehittämiseksi Suomessa. (Opetushallitus, 2021, s. 4, 10.) Lukutaitostrategia on jaettu kolmeen teemaan, jotka ohjaavat Suomea maailman monilukutaitoisimmaksi maaksi vuoteen 2030. Jokaisella suuntaviivalla on oma tärkeä roolinsa kokonaisuuden toteuttamisessa, ja niille kaikille on annettu tavoitteet ja toimenpide-ehdotukset, joiden avulla pyritään turvaamaan jokaiselle oikeus tarpeelliseen monilukutaitoon. (Opetushallitus, 2021, s. 18.)

Lukutaitostrategiassa huomionarvoista on, että perheet, perheiden kanssa tehtävä yhteistyö ja sen merkitys lukutaitotyössä näkyy kaikissa lukutaitotyön tavoitteita linjaavissa teemoissa. Perheiden lukurutiinien luominen jo varhaislapsuudessa, tietoisuuden lisääminen ja innostaminen lukemista kohtaan tukevat perheiden lukukulttuurien syntyä sekä sitä kautta myös lasten lukutaidon kehittymistä, lukuintoa ja -harrastuneisuutta.

Perusta lukutaidon kehittymiselle alkaa jo varhaislapsuudessa, jolloin lapsi saa viitteitä lukijuudesta ympäristöstään (Aerila & Kauppinen, 2019, s.19; Lerkkanen, ym., 2018, s. 1). Alle kouluikäiselle lapselle lukeminen kartoittaa parhaiten lapsen sanavarastoa sekä ymmärrystä lauserakenteista ja sanajärjestyksestä (Mustonen, ym., 2024, s. 1855–1858). Nämä kaikki toimivat perustana lukemaan oppimiselle ja sen vuoksi lapsi, jolle on luettu varhaislapsuudesta asti, oppii usein helpommin lukemaan myös itse. Lapsen sitoutuneisuutta ja motivoituneisuutta lukuhetkellä voidaan tukea lisäämällä lapsen toimijuutta, esimerkiksi digitaalisuudella tai leikkillisillä ominaisuuksilla. (Aerila & Mascia, 2023, s. 79.) Jaettu kirjojen lukeminen voi stimuloida sanallista vuorovaikutusta lapsen ja vanhemman välillä, ja

siksi lapsen kielenkehitys hyötyy todennäköisesti enemmän ääneen lukemisesta kuin leikeistä leluilla (Mustonen, ym., 2024, s. 1855–1858). Uuden sanaston lisäksi lapset kuulevat monipuolisempaa kieltä ja erilaisia lauserakenteita (Duursma, ym., 2008, s. 554–555). Huoltajan ja lapsen väliset lukuhetket jo ennen kouluikää tukevat lapsen lukevan elämäntavan syntymistä. Huoltajien omat lukemiseen liittyvät asenteet ja tavat vaikuttavat myös lapsen tuleviin asenteisiin ja tapoihin.

Kodilla on siis suuri vaikutus lapsen lukijuuden syntymiseen ja lapsi tarvitsee ympärilleen lukemista tukevan kodin, jotta hänelle syntyy kiinnostus lukemista kohtaan. Huoltajat voivat vaikuttaa kodin lukemista tukevaan kulttuuriin luomalla myönteisen ilmapiirin ja mahdollistamalla kirjojen saatavuuden. Kun lapsi näkee lukevan mallin ja tarjolla on aikaa ja ikätason mukaista materiaalia luettavaksi, lapsi kasvaa lukemisen kulttuuriin. Lukurutiininen syntyminen alkaa jo varhaislapsuudessa kotona olevista rutiineista. Sen vuoksi säännölliset iltasatuhetket ovat hyvin merkityksellisiä lapsen myöhemmän lukurutiinin syntymisessä. (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 19; Laaksonen, 2020, s. 111–114.) Kun iltasadusta on tullut lapselle rutiini ja osa arkipäivää, hän lukee helpommin myös itse myöhemmällä iällä. Yhteisten lukuhetkien sisältöä kannattaa myös vaihdella. Joskus lapsi voi keskittyä kuuntelemaan aikuisen lukemaa tarinaa, kun taas toisinaan lapsi voi itse lukea aikuiselle tai esimerkiksi kertoa aikuiselle tarinaa kirjan kuvista. Yhdessä luettuun kannattaa myös palata myöhemmin keskustelemalla luetusta. (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 19.)

Yhteiset lukuhetket ovat merkityksellisiä myös lapsen aloittaessa koulun, sillä niillä on lukurutiinien syntymisen lisäksi vaikutus myös lapsen lukutaidon kehitykseen (Torppa, ym., 2022, s. 15–18; Sénéchal & LeFevre, 2002, s. 445–460). Koulun aloittavista lapsista noin kolmasosa osaa lukea melko sujuvasti (ks. Esim. Lerkkanen, ym., 2004a) ja lähes kaikki lapset oppivat peruslukutaidon ensimmäisen luokan aikana (Lerkkanen, 2008, s. 19). 1.–2.-luokilla tavoitteena on lukutaidon oppiminen ja myöhemmillä alakoulun luokilla sujuvan lukutaidon oppiminen (POPS, 2014, s. 104, 161). Lukutaidon kehittäminen kuuluu kaikkiin oppiaineisiin sekä kaikille opettajille. Lukemaan harjoittelussa oleellista on lukeminen ja onnistuneet kokemukset siinä. Mitä enemmän lapsi lukee, sitä paremmin hän ymmärtää lukemaansa ja voi lukea haastavampiakin tekstejä. Kehittynyt lukutaito taas lisää lapsen sisäistä motivaatiota ja kannustaa lukemaan lisää (Grünthal, 2020, s. 167).

Suomalaisten lasten ja nuorten lukutaidon heikkeneminen on siis luonut tarpeen kiinnittää entistä enemmän huomiota lasten ja nuorten lukijuuden syntymisen tukemiseen. Yksi lapselle

merkityksellisimmistä paikoista on koti, jonka vuoksi huoltajat ovat lapsen lukijuuden synnyn kannalta merkityksellisimpiä henkilöitä. Kodin lukemista tukevalla kulttuurilla huoltajat voivat lisätä lapsensa kiinnostusta lukemista kohtaan ja näin ollen myös lukutaidon kehittymistä ja lukevan elämäntavan syntyä.

2.1 Lukuharrastuneisuus

Lukemisesta muodostuu harrastus silloin, kun lukeminen on vapaaehtoista, mielihyvää tuottavaa ja säännöllistä. Lukuharrastuksella tarkoitetaan lukijan sitoutumista lukemiseen. Tällöin lukija on motivoitunut lukemaan ja hän kokee lukemisen itsessään palkitsevana. Lukemista harrastavat lukevat usein paljon ja monipuolisia tekstejä sekä suhtautuvat lukemiseen positiivisesti. (Guthrie, ym., 2004, s. 415–417.) Kun lukeminen tuottaa positiivisia tunteita, lukemiseen varataan aikaa ja sitä tehdään useammin ja sinnikkäämmin (Aerila & Kauppinen, 2019, s.14).

Suomessa lukuharrastuneisuus on vähentynyt huomattavasti koko väestön keskuudessa (Tilastokeskus, 2023). Vuodessa vähintään 10 kirjaa lukeneiden osuus on pienentynyt vuosikymmenten aikana ja vain reilu viidennes suomalaisista luki vuonna 2022 10 kirjaa tai enemmän. Vaikka lukemisen määrä on vähentynyt, suomalaisista kuitenkin lähes 70 % luki vähintään yhden kirjan vuoden 2022 aikana. (Tilastokeskus, 2023.) Lukemisen vähentyminen näkyy myös lasten ja nuorten lukemiseen käytetyn ajan vähäisyytenä. 10–14-vuotiaat käyttivät lukemiseen aikaa alle puoli tuntia vuosina 2020–2021, kun taas vuosina 2009–2010 sama ikäryhmä käytti lukemiseen aikaa yli puoli tuntia päivässä. (Hanifi, 2025, s. 78, 82–84.) Erityisesti viimeisen vuosikymmenen aikana tapahtunut digitalisaatio on tuonut uudenlaisia tapoja lukemisen harrastamiseen, mutta lukemiseen käytetty aika ei ole kuitenkaan lisääntynyt samassa suhteessa. Vaikka ajankäytöllisesti lukeminen on vähentynyt, yhdeksän kymmenestä 10–14-vuotiaasta oli lukenut vähintään yhden kirjan vuodessa vuosina 2020–2021 (Hanifi, 2025, s. 82). Näyttäisi siis siltä, että lukeminen on yleinen harrastus, mutta siihen käytetään vähemmän aikaa kuin aikaisemmin.

Lapsen aktiivinen lukuharrastus on yhteydessä lapsen lukutaitoon. Tutkimusten mukaan enemmän lukevien lasten lukutaito on parempi kuin muiden. (Torppa, ym., 2021, s. 7–9; Leino ym., 2023, s. 40.) Myös Lerkkasen ja kollegoiden (2010, s. 126–127) mukaan motivaatio ja taidot ovat yhteydessä toisiinsa. Päivittäisen lukemisen lisäksi lukutaitoon vaikuttaa merkittävästi päivittäiseen lukemiseen käytetty aika. PIRLS-arvioinnissa alle 30 minuuttia päivässä vapaa-ajalla lukevien lasten tulokset olivat päivittäin lukevista

heikoimmat, mutta jo yli 30 minuuttia lukevien lasten tulokset olivat huomattavasti parempia. 1–2 tuntia päivittäin lukevien lasten tulokset olivat merkittävästi parempia, mutta yli 2 tuntia lukevien lasten tulokset eivät eronneet merkittävästi edellisestä ryhmästä. (Leino ym., 2023, s. 40–41.) Vaikuttaisi siis siltä, että lukutaitoa kehittää vähintään 30 minuutin, mutta enintään kahden tunnin päivittäinen lukeminen.

PIRLS-arvioinnissa lukemiseen käytetyn ajan lisäksi myös luetun tekstin laji oli yhteydessä lapsen lukutaitokokeesta saamaan pistemäärään. Vain painettujen kertomusten lukeminen oli positiivisesti yhteydessä lapsen lukutaitokokeen tuloksiin. Kaunokirjallisuutta päivittäin tai lähes joka päivä lukeneiden lasten saamat pistemäärät olivat korkeammat kuin muiden. (Leino ym. 2023, s. 42.) Tutkimuksen mukaan lukemiseen käytetyllä ajalla ja sillä mitä luetaan, on vaikutus lukutaidon tasoon. Yli 30 minuuttia, mutta alle kaksi tuntia lukemista päivittäin on sopiva aika lukutaidon kehittämiseksi. Myös painettujen tekstien ja kaunokirjallisuuden lukemisella todettiin yhteys parempaan lukutaidon tasoon.

Alakouluikäisten lasten huoltajien näkökulmasta lukemisesta nauttivat lapset ovat innostuneita lukemisesta ja pitävät sitä mieleisenä tekemisenä. Huldénin ja kollegoiden (2024, s. 7–11) mukaan huoltajien näkökulmasta lukeminen auttaa lasta oppimisessa sekä tuottaa lapselle rentoutumista, nautintoa ja yhdessäoloa. Huoltajien mukaan lukunautinto syntyy lapsen lukiessa itse sekä huoltajien lukiessa yhdessä lapsen kanssa. Rentoutumiseen ja yhdessäoloon liittyy usein myös rutiini, sillä monet tutkimukseen vastanneista lukivat säännöllisesti iltaisin ennen nukkumaanmenoa lapsensa kanssa. Huoltajat uskovat lukemisen tukevan myös menestystä opiskeluissa ja lukeminen on vaikuttanut lasten sanavaraston ja mielikuvituksen kehittymiseen, ja näin ollen myös koulunkäynti on helpottunut. Lukemista harrastavista lapsista monet ovat kiinnostuneita yleisesti asioista ja hyödyntävät lukutaitoaan tiedonhakuun. (Huldén, ym., 2024, s. 7–11.) Huoltajien näkökulmasta lapsen lukeminen opettaa uusia taitoja, toimii vireystilan säätelijänä sekä luo nautintoa. Huoltajat nostivat myös esille, että lukeminen on tapa viettää aikaa yhdessä ja sen uskotaan tukevan koulumenestystä.

2.2 Lukudiplomit lukuharrastusta tukemassa

Kodit ja koulut voivat vaikuttaa merkittävästi lasten lukutaidon ja -asenteiden muodostumiseen sekä lukuharrastuneisuuden kehittymiseen (Suggate, ym., 2013, s. 46; Aerila & Kauppinen, 2019, s. 14). Yksi konkreettinen keino lukuinnostuksen ja lukuharrastuksen herättämiseen koulussa on lukudiplomien hyödyntäminen. Lukudiplomien tarkoituksena on kannustaa lapsia lukemaan ja tarjota valmiita kirjallistoja sekä luetun pohjalta suoritettavia

tehtäviä lukemisen tueksi. Diplomit sisältävät usein ennalta määrätyn määrän kirjoja, ja luettuaan kyseisen määrän, lapsi ansaitsee todistuksen tekemästään lukutyöstä. Nykyään on tarjolla monia erilaisia lukudiplomeja, joita koulu ja opettajat voivat hyödyntää. Esimerkiksi kirjastojen ja yhteisöjen sivuilta voidaan helposti tulostaa kirjalistat sekä valmiit diplomipohjat.

Valmiita materiaaleja hyödyntämällä opettajien on helpompaa luoda myös itse luokalleen sopivia kirjalistoja ja lukudiplomeja. Kirjalistojen luonnissa on tärkeää tuntea omat oppilaansa, jotta jokaiselle löytyy oman taitotason mukaista luettavaa sekä jokaista kiinnostavia aihepiirejä. Motivaation ja onnistumisen tunteiden kokemisen kannalta on tärkeää, ettei luettavat kirjat ole liian helppolukuisia tai epäkiinnostavia. Toisaalta taas lukutaidon kehittymisen kannalta on tärkeää, että luettu kirja jossakin määrin haastaa lukijaa ja tukee lukutaidon kehittymistä. Kirjalistojen tulisi sisältää kirjallisuutta myös eri genreistä, jotta luettu kirjallisuus on mahdollisimman monipuolista. (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 47.)

Parhaassa tapauksessa lukudiplomit kannustavat kaikkia lapsia lukemaan ja kehittävät kaikkien lasten lukutaidon tasoa. Jotkut lapsista kokevat lukudiplomien tuoman merkityksen, ja he suorittavat mielellään lukudiplomeja sekä lukevat niihin kuuluvaa kirjallisuutta. Lukudiplomit eivät kuitenkaan motivoi kaikkia lapsia lukemaan. Osa voi kokea diplomien suorittamisen kilpailuksi, johon ei halua lähteä mukaan, kun tietää ettei pärjää kilpailussa muita luokkalaisia vastaan. Joskus myös lukudiplomeihin sisältyvät tehtävät voivat tuntua lapsesta haasteellisilta ja epämotivoivilta. Sen vuoksi olisikin tärkeää, että luetusta tekstistä tehtäisiin monipuolisesti erilaisia tehtäviä, ja että lapsella olisi mahdollisuus valita juuri hänelle parhaiten sopiva tehtävä. Kirjoittamisen lisäksi luettua voidaan käsitellä keskustelemalla, kehoillisesti, symboleilla tai esimerkiksi hyödyntäen digilaitteita. Joskus lukudiplomit tukevat siis vain paljon lukevia lapsia, ja heikosti lukevat jättäytyvät pois diplomien suorittamisesta, kun uskovat, etteivät voi saavuttaa parasta diplomia. Huomionarvoista lukudiplomin hyödyntämisessä olisi luoda diplomi niin, ettei sitä koeta kilpailuksi toisiaan vastaan vaan itsensä kehittämiseen. (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 36–50.)

Tässä tutkimuksessa selvitetään ansioituneesta lukemisesta timanttidiplomein palkittujen alakouluikäisten lasten lukijaprofiileja sekä kotien lukukulttuureja. Timanttidiplomi on osa lukudiplomien joukkoa, johon kuuluu myös esimerkiksi opetushallituksen, kirjastojen ja kuntien omat lukudiplomit. Lukudiplomit ovat usein suunnattu tietylle ikäryhmälle ja ne sisältävät kyseiselle ikäryhmälle sopivia kirjalistoja.

Timanttidiplomi on Väinö Riikkilä Seuran myöntämä lukudiplomi lukemisessa ansioituneille alakoululaisille. Väinö Riikkilä Seura on nimikkoseura, joka toimii kirjallisuuden tuntemuksen edistäjänä sekä nuorten kirjailijoiden ja kirjoittajien tukena. Se on kehittänyt yhteistyössä Rauman kaupungin koulutoimen ja kirjasto-kulttuuritoimen kanssa Rauman alakouluikäisille lapsille lukudiplomin, jonka avulla halutaan motivoida ja kannustaa alakoululaisia lukemaan sekä löytämään itselleen mieluisia kirjoja.

Lukudiplomin suoritukseen on laadittu kirjalistat luokka-asteittain. Kirjalistoja on kolme, jotka ovat 1.–2.-luokkalaisten lista, 3.–4.-luokkalaisten lista ja 5.–6.-luokkalaisten lista. Kirjalistat sisältävät kirjoja useista eri kategorioista, ja listan tarkoituksena on tutustuttaa lapsi mahdollisimman erityyppisiin kirjallisuuksiin. Lapsi voi itse valita kirjalistalta luettavia kirjoja kotiin tai kouluun, ja lapsen tulee hankkia kirjat itse erimerkiksi kirjastosta kodin tai koulun avustamana. Lukudiplomi voidaan suorittaa itsenäisesti tai esimerkiksi perheen, luokan tai koulun kesken. (Väinö Riikkilä Seura ry, 3.4.2024.)

Diplomissa on kolme tasoa: kultainen, hopea ja pronssi. Jokaiselle luokka-asteelle on määritetty luettavien kirjojen määrä tietyn tasoille diplomille. Esimerkiksi 1.-luokkalaisten tulee lukea 2 kirjaa pronssiseen diplomiin, 6 hopeiseen ja 10 kultaiseen diplomiin kun taas 6.-luokkalaisten tulee lukea 3 kirjaa saavuttaakseen pronssisen diplomin, 12 hopeisen diplomin ja 18 kultaisen diplomin. Näiden diplomien lisäksi opettaja voi myöntää timanttidiplomin erittäin ansioituneelle lukijalle. Ansioitunut lukija voi olla paljon lukeva tai muutoin lukemisen saralla ansioitunut. Muut diplomit jaetaan postitse opettajille, jotka jakavat ne lapsille, mutta timanttidiplomit jaetaan erityisessä timanttijuhlassa, joka järjestetään aina toukokuun lopussa. Timanttijuhlaan on kutsuttu timanttidiplomin ansainnut lapsi sekä yksi aikuinen lapsen kanssa. (Väinö Riikkilä Seura ry, 3.4.2024.)

Niin timanttidiplomin, kuin muidenkin lukudiplomien avulla voidaan tukea lapsen lukuharrastuneisuutta ja sitä kautta myös lukutaidon kehittymistä. Kouluilla on erilaisia keinoja tukea lukuinnon syntyä, joista yksi on lukudiplomien käyttö. Lukudiplomien avulla lapset voivat löytää itseään kiinnostavaa luettavaa sekä kokea onnistumisen tunteita saavuttaessaan diplomeille asetetut tavoitteet.

2.3 Lukijaprofiilit

Lukijaprofiilit ovat tapa kuvata erilaisia lukutapoja ja -tottumuksia. Lukijaprofiilien avulla voidaan saada käsitys siitä, minkälaisia piirteitä profiilin lukijan lukeminen sisältää.

Peruskouluikäisten lasten ja nuorten lukijaprofiileita on tutkittu vapaa-ajan lukemisen näkökulmasta (Ulvinen, ym., 2024; Torppa, ym., 2021) sekä PISA-arvioinnin yhteydessä (Sulkunen & Nissinen, 2014).

Lukijaprofiileilla tarkoitetaan malleja erilaisista lukijoista, joihin lukijat voidaan sijoittaa lukemisen määrän ja kohteen mukaan (Linnakylä, 2004, s. 167). Lukijaprofiilien avulla voidaan kuvata lukemiseen liittyviä piirteitä, kuten lukemisen kohteita, motiiveja, asenteita, rutiineja sekä lukemiseen käytettävää aikaa. Aikaisempien lukijaprofiileita selvittäneiden tutkimusten mukaan suomalaisten nuorten lukutottumuksissa on huomattu eroavaisuuksia (ks. Esim. Ulvinen, ym., 2024, s. 9–11; Torppa, ym., 2021, s. 5–10; Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 38). Näin ollen lukijaprofiilien hyödyntämisestä tutkimuksissa voi olla hyötyä lukutaidon kehittämistyössä Suomessa. Profiilien avulla voidaan saada tietoa tämän ajan lasten lukemisentavoista, joita voitaisiin hyödyntää yleisemmin lasten ja nuorten lukijuuden tukemisessa.

Yksi lukijaprofiilin piirteistä on asenne lukemista kohtaan. Yleisesti suomalaisten lasten suhtautuminen lukemista kohtaan on muuttunut viimeisen vuosikymmenen aikana negatiivisemmaksi (Leino, ym., 2023, s. 43–44). Lasten asennetta lukemista kohtaan selvitettiin PIRLS-arvioinnissa kysymyksillä kuinka paljon oppilaat pitävät lukemisesta ja kuinka paljon he luottavat omaan lukutaitoonsa. Lukemiseen positiivisesti suhtautuvilla lapsilla oli parempi lukutaito kuin negatiivisesti suhtautuvilla. Suomalaisista oppilaista 23 prosenttia ilmoitti pitävänsä lukemisesta paljon. Se on kansainvälisesti verrattuna huomattavasti vähemmän kuin muissa maissa. Suomen vuoden 2016 tuloksiin verrattuna paljon lukemisesta pitävien määrä on vähentynyt ja vain vähän lukemisesta pitävien määrä on kasvanut. Suomalaisten lasten tuloksissa oli selvä yhteys lukemisesta pitämisen ja lukutaidon välillä. Yli puolet (57 %) suomalaisoppilaista luottivat paljon omaan lukutaitoonsa. Lukutaitoon luottavien määrä on kuitenkin laskenut suomessa vuodesta 2016, jolloin 60 prosenttia oppilaista vastasi luottavansa paljon lukutaitoonsa. Lukutaitoonsa luottavien lasten pistemäärät lukutaitokokeessa olivat huomattavasti korkeammat kuin niiden, jotka eivät luota omaan lukutaitoonsa. (Leino, ym., 2023, s. 43–44.) Tulokset osoittavat, että muutokset lasten lukemisasenteissa ovat suoraan yhteydessä lukutaitoon ja sen kehittymiseen. Sen vuoksi lukutaitotyössä tulisi kiinnittää ensisijaisesti huomiota lasten lukemisasenteisiin ja niiden muovaamiseen myönteisemmiksi.

Yleisesti lasten suhtautuminen lukemiseen on heikentynyt viimeisen vuosikymmenen aikana, mutta erityisesti poikien negatiivinen suhtautuminen lukemiseen on tullut esille jo aikaisemminkin. Merisuo-Storm & Aerilan (2016, s. 269–270) mukaan poikien lukutaito, lukemisen arvostus ja lukemisasenteet ovat heikompia kuin tyttöillä. Myös viimeisimmän PIRLS-arvioinnin tuloksissa on nähtävissä poikien negatiivisempi suhtautuminen lukemiseen (Leino, ym., 2023, s. 44). Näiden tulosten perusteella voidaan todeta, että erityisesti poikia motivoivia lukemisen tapoja tulisi kehittää Suomessa.

Poikien luottamuksesta omaan lukutaitoonsa on kuitenkin saatu eriäviä tutkimustuloksia. PIRLS- arvioinnin mukaan suomalaiset tytöt luottavat keskimäärin enemmän lukutaitoonsa kuin pojat (Leino, ym., 2017, s. 46), kun taas Merisuo-Storm & Aerilan (2016, s. 269–270) mukaan poikien käsitykset itsestään lukijoina ja luottamus omaan lukutaitoonsa ovat yleisesti parempia kuin tyttöillä. Eriävien tulosten taustalla voi vaikuttaa tutkimuksen otanta, otoskoko sekä kysymyksenasettelut, mutta eriävät tutkimustulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että kaikkien lasten luottamusta omaan lukijuuteensa tulisi tukea entistä paremmin. Luottamus omaan lukijuuteen tukee lapsen käsitystä itsestään lukijana sekä minäpystyvyyden tunnetta. Luottamus omaan lukutaitoon motivoi lasta lukemaan monipuolisempia tekstejä ja näin ollen myös kehittää lukutaitoa.

Luottamuksen lisäksi myös luettavan aineiston lajilla on yhteys lukutaitoon ja suhtautumiseen lukemista kohtaan. Ulvinen ja kollegat (2024, s. 9–11) tunnistivat peruskouluikäisiä lapsia koskevassa tutkimuksessa neljä erilaista lukijaprofiilia, jotka olivat kirjojen lukijat, sarjakuvien lukijat, verkkolukijat ja ei-lukijat. Kirjojen lukijoiden profiiliin kuuluvat oppilaat lukivat aktiivisesti monipuolisia tekstejä ja erityisesti kaunokirjallisuutta sekä tietokirjoja, ja heidän lukutaitonsa oli paras. Sarjakuvien lukijoiden lukutaito oli keskimääräistä parempi, ja he lukivat mieluiten sarjakuvia tai muita lehtiä, kuten sanomalehtiä. Verkkolähteitä lukevien poikien taidot olivat alle keskitason ja tyttöjen taas keskimääräistä paremmat.

Verkkolähteiden lukijat painottivat erityisesti blogien, sähköpostien ja sosiaalisen median lukemista, mutta lukivat myös lehtiä ja kaunokirjallisuutta enemmän kuin sarjakuvien lukijat ja ei-lukijat. Ei-lukijoiden kaikenlaatuinen lukeminen oli vähäistä ja erityisesti tähän lukijaprofiiliin kuuluvien poikien lukutaidot olivat heikot. (Ulvinen, ym., 2024, s. 9–11.) Kyseisen tutkimuksen lukijaprofiileista voidaan todeta, että kirjojen lukeminen oli yhteydessä parhaisiin lukutaitoihin. Myös sarjakuvien ja lehtien lukijoilla oli keskimääräistä paremmat taidot.

Lukijaprofiilin heikko motivaation ja lukutaidon taso voi johtaa lukumotivaation heikkenemiseen ja lopulta lukutaidon tason alenemiseen. Sen vuoksi on erittäin tärkeää, että luettava aineisto on valittu tarkoituksenmukaisesti niin, että se on mielekästä ja motivoivaa. (Merisuo-Storm & Aerila, 2016, s. 269–270). Rajaniemen (2018, s. 40) mukaan pojat lukevat mieluiten sarjakuvia ja tietokirjoja sekä hauskoja ja jännittäviä tekstejä. Myös Ulvisen ja kollegoiden (2024, s. 10) sekä Merisuo-Stormin & Aerilan (2016, s. 269–270) mukaan pojat lukisivat mieluiten sarjakuvia ja tietotekstejä, eikä kaunokirjallisuuden lukeminen lähtökohtaisesti motivoi heitä samalla tavalla kuin tyttöjä. Rajaniemen (2018, s. 40) mukaan myös poikien ikä vaikuttaa luettavaan lajiin ja eri ikäisiä poikia kiinnostaa erilaiset luettavat.

Myös Brozon (2006, s. 71–74) mukaan luettavan valinnalla on huomattava vaikutus lukumotivaatioon, ja sitä kautta myös lukutaitoon ja lukijaprofiiliin. Yhteyksien luominen luettavan aineiston ja lapsen kiinnostuksen kohteiden välillä voi vahvistaa etenkin poikien lukutaitoa ja motivaatiota (Brozo, 2006, s. 71–74). Brozon ja kollegoiden (2014, s. 590–591) mukaan poikien lukumotivaatiota voidaan lisätä tarjoamalla lapselle monipuolisia tekstejä hänen kiinnostuksenkohteistansa, tukemalla digitaalisten tekstien ja medioiden käyttöä, osallistamalla miespuolisia lukemismalleja, hyödyntämällä motivoivia lukemisen menetelmiä sekä kohdistamalla resursseja erityisesti poikien lukemiseen. Brozon (2006, s. 71–74) mukaan myös entuudestaan tuttuja tekstejä hyödyntämällä voidaan tukea lukemaan motivoitumista poikien kohdalla.

Myös Suomessa on tutkittu luettavan aineiston vaikutuksia lukumotivaatioon (ks. esim. Tainio, ym. 2021). Tainion ja kollegoiden (2021, s. 292–294) mukaan sukupuoli on merkittävässä roolissa luettavan aineiston kiinnostavuudessa. Heidän tekemässään tutkimuksessa ilmeni, että opettajien mielestä oppilaita kiinnostaa eniten mieskirjailijoiden kirjoittamat teokset, joissa päähenkilönä on mies tai poika (Tainio, ym., 2021, s. 292–294). Näin ollen etenkin poikien lukumotivaatioon voidaan mahdollisesti vaikuttaa myös valitsemalla luettavaksi sellaisia teoksia, jotka ovat mieskirjailijoiden kirjoittamia tai joiden päähenkilöinä on mies tai poika.

Vaikka tutkimuksissa on huomattavissa eroja sukupuolten välillä, on kuitenkin tärkeää muistaa, että tulokset antavat yleiskatsauksen aiheeseen ja että näiden ryhmien sisällä on paljon eroavaisuuksia yksilöiden välillä. Eli myös poikien joukossa on taitavia ja motivoituneita lukijoita, eikä kaikkia tyttöjä motivoi kaunokirjallisuuden lukeminen.

Lukemiseen suhtautumisen lisäksi lukijaprofiileihin vaikuttavat siis myös luettavien aineistojen lajit. Perinteisten kirjojen ja lehtien lisäksi erilaisten verkkolähteiden ja sosiaalisen median kanavien käyttö luettavana aineistona on kasvanut viimeisten vuosikymmenten aikana (Hanifi, 2025, s. 79–80). PIRLS-arvioinnin (Leino, ym., 2017, s. 41–42) mukaan neljäsluokkalaisista yli puolet lukivat päivittäin sosiaalisessa mediassa julkaistuja tekstejä. Myös ajankäyttöä selvittäneen tutkimuksen tuloksista ilmenee, että 10–14-vuotiaista yli puolet käyttävät sosiaalista mediaa päivittäin (Hanifi, 2025, s. 79–80).

PIRLS-arvioinnissa yli 20 % neljäsluokkalaisista ilmoitti lukevansa myös sarjakuvia tai kertomuksia painetuista kirjoista päivittäin. Viikoittain neljäsluokkalaiset lukivat tietoa sisältäviä tekstejä netistä sekä tietoa kertovia kirjoja. Tutkimuksen mukaan digitaaliset kertomukset ja tietotekstit netissä olivat yhteydessä toisiinsa, ja niitä lukenut oppilas kertoi useimmiten lukevansa molempia. Lukutaitoon oli tässä tutkimuksessa yhteydessä vain painetut kertomukset. (Leino, ym., 2017, s. 41–42.) Nämä tulokset kertovat nykyajan lukemisen muodoista ja siitä muutoksesta, joka lukemisessa on tapahtunut digitaalisten laitteiden yleistymisen jälkeen. Sosiaalinen media ja netti on luonut uudenlaisia mahdollisuuksia lukemisen harrastamiseen, ja ne ovat suurella osalla käytössä neljäsluokkalaisista.

Lukemiseen suhtautumisen ja luettavan aineiston lisäksi lukijaprofiiliin vaikuttaa lukemisen useus sekä siihen käytetty aika. Lähteelän ja kollegoiden (2019, s. 35) mukaan neljäsluokkalaiset oppilaat lukivat kirjoja vapaa-ajalla vähintään jonkin verran. Neljäsluokkalaiset tytöt lukivat poikia useammin, ja heistä jopa 90 % ilmoitti lukevansa kirjoja useammin kuin harvoin. Myös pojista suurin osa (71 %) luki useammin kuin harvoin. Vaikka neljäsluokkalaiset oppilaat lukevat useammin kuin harvoin, lukemiseen käytetty aika on vähentynyt viime vuosikymmenten aikana reilusti kaikissa ikäryhmissä, mutta erityisesti 10–14-vuotiaiden keskuudessa. (Hanifi, 2025, s.82–83.) 10–14-vuotiaiden ajankäyttöä selvittäneen tutkimuksen mukaan lukemiseen käytettävä aika on laskenut erityisesti pojilla. Vuosina 2020–2021 10–14-vuotiaat pojat ovat käyttäneet lukemiseen keskimääräisesti alle 10 minuuttia vuorokaudessa, kun vielä vuosina 2009–2010 pojat ovat käyttäneet lukemiseen lähes puoli tuntia päivässä. Myös tyttöjen lukemiseen käyttämä aika on vähentynyt, muttei niin paljoa kuin pojilla. Vuosina 2020–2021 10–14-vuotiaat tytöt ovat käyttäneet lukemiseen aikaa noin 25 minuuttia, kun vuosina 2009–2010 tytöt ovat keskimäärin lukeneet yli puoli tuntia vuorokaudessa. (Hanifi, 2025, s. 82–84.) Vaikka Lähteelän ja kollegoiden (2019, s. 35)

tutkimus kertoo siitä, kuinka neljäsluokkalaiset kokevat lukemisen ja sen useuden, tulokset ovat samansuuntaisia virallisten tilastojen kanssa (Hanifi, 2025, s. 82–84).

Myös PIRLS-arvioinnin (Leino, ym., 2017, s. 40–41) mukaan neljäsluokkalaisista puolet lukivat vähemmän kuin puoli tuntia arkipäivisin koulun ulkopuolella. Viikonloppuisin lukemiseen käytetty aika ei juurikaan eronnut arkisin käytetystä ajasta. Tutkimuksen tulosten mukaan yli kaksi tuntia lukemista päivässä ei parantanut oppilaan lukutaidon tasoa, vaan suurimman pistemäärän sai päivittäin yhdestä kahteen tuntia lukevat oppilaat. (Leino, ym., 2017, s. 41.) Näyttäisi siltä, että neljäsluokkalaiset lukevat keskimäärin usein myös koulun ulkopuolella, mutta käyttävät lukemiseen aiempia koululaissukupolvia vähemmän aikaa. Vaikka lukemiseen käytetyllä ajalla todettiin olevan yhteys lukutaidon tasoon, ei yli kaksi tuntia lukemista päivässä kehittä lukutaitoa sen enempää kuin lukeminen alle kaksi tuntia päivässä. Voidaan siis todeta, että lukutaidon kannalta yli puoli tuntia, mutta kuitenkin alle kaksi tuntia lukemista päivässä on sopiva määrä alakouluikäiselle oppilaalle.

2.4 Kodin lukukulttuurit

Kodin lukukulttuuri vaikuttaa lapsen lukutaidon sekä lukukiinnostuksen kehittymiseen. Lukukulttuuri kuvaa lukemista tukevaa ympäristöä, taitoja ja tapoja. Se pitää sisällään lukemiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten lukutaidon, lukemisen tavat, lukukäyttäytymisen ja lukemisen tekijät, kuten motivaation, ajankäytön ja huoltajan osallisuuden. (Aslam, ym., 2022, s. 9, 12). Soinisen & Merisuo-Stormin (2015, s. 12–13) mukaan huoltajien asenteella ja esimerkillä on todettu vaikutus lapsen asenteen muotoutumiseen. Huoltajien myönteiset asenteet ja lukemiseen kannustava ilmapiiri kotona edesauttavat lapsen innostusta lukea (Baker & Scher, 2002, s. 259–266). Myös Kalliomaa (2021, s. 30) toteaa, että huoltajilla on oiva mahdollisuus tukea lapsen lukutaidon ja lukuinnostuksen syntyä omalla toiminnallaan. Huoltajan tarjoama malli lukemisesta vaikuttaa lapsen lukemisasenteiden syntyyn. Jos huoltaja tarjoaa lapselle erilaisia mahdollisuuksia liittyen lukemiseen, lapsen mielenkiinto herää helpommin.

Lapsen lukemisasenteen kannalta on tärkeää, että lukuhetkistä jää positiivinen muistikuva ja että luettavat aineistot käsittelevät lasta kiinnostavia aiheita. (Soininen & Merisuo-Storm, 2015, s. 12–13.) Myös Aerila & Kauppinen (2019, s. 21) toteavat, että yhteisillä lukuhetkillä merkityksellistä on lukuhetken ilmapiiri. Kiireetön ja vuorovaikutuksellinen lukuhetki herättää lapsessa positiivisia tunnekokemuksia, jotka lapsi yhdistää lukemiseen vielä myöhemminkin. Positiiviset tunnekokemukset lukuhetkillä jättävät lapselle muistijäljen, joka

vaikuttaa lapsen asenteeseen lukemista kohtaan. Turvalliset ja positiivisia tunteita herättävät lukuhetket kasvattavat lapsen lukijaidentiteettiä sekä itsevarmuutta lukemiseen, jotka myöhemmin tukevat lapsen lukuharrastuneisuuden syntyä. (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 21.) Kodin lukukulttuurilla voidaan siis vaikuttaa merkittävästi lapsen lukuasenteiden muotoutumiseen ja huoltajan oma toiminta voi tukea lapsen positiivista suhtautumista lukemista kohtaan.

Myös Leino ja kollegat. (2023, s. 2017) tukevat näkemystä perheiden merkityksellisestä asemasta lukutaidon ja lukuinnostuksen syntymisessä: kansainvälisen lasten lukutaitotutkimuksen tulosten mukaan huoltajien toiminnalla on suuri merkitys lapsen asenteisiin, tietoihin ja taitoihin. Positiivinen suhtautuminen lukemiseen syntyy lapselle jo varhain, jos huoltajat kannustavat lukemiseen ja arvostavat lukemista. Huoltajien oma lukuharrastuneisuus näkyy myös heidän asenteissaan ja mielipiteissään. Itse lukemista harrastavat huoltajat suhtautuvat positiivisemmin ja kannustavammin lukemiseen, kuin vähemmän lukevat huoltajat. Huoltajien oma esimerkki lukuharrastuneisuudesta vaikuttaa siis myös lasten lukuinnostuneisuuteen ja lukuharrastuneisuuden syntyyn. (Leino ym., 2017, s. 34–37.) Näin ollen huoltajilla on erityinen mahdollisuus vaikuttaa lapsen lukutaidon kehittymiseen jo ennen peruskoulua tai sen aikana omalla suhtautumisellaan lukemista kohtaan sekä lukuharrastuneisuudellaan.

Huoltajien lukeva esimerkki ja kannustaminen motivoivat lasta lukemaan (Cubillos, 2023, s. 681). Lapset, jotka näkevät vanhempiansa lukevan paljon ja keskustelevat vanhempiansa kanssa lukemastaan, pitävät lukemisesta, lukevat usein, suhtautuvat lukemiseen myönteisemmin ja uskovat lukemisen olevan tärkeää elämässä menestymisen kannalta (Clark & Hawkins, 2010, s. 5–6). Myös Leinon ja kollegoiden (2023, s. 58) mukaan varhaisten lukukokemusten tarjoamisen lisäksi huoltajat voivat vaikuttaa lapsensa lukumotivaatioon omalla esimerkillään. Tutkimuksen mukaan huoltajien lukemiseen käyttämä aika on yhteydessä lapsen lukutaitotasoon. Alle tunnin viikossa lukemiseen käyttävien vanhempien lasten lukutaito oli selvästi heikompi, kuin enemmän lukevien huoltajien lasten. Mitä enemmän huoltajat käyttivät aikaa lukemiseen, sitä paremmat pisteet heidän lapsensa sai lukutaitotutkimuksessa. Myös sillä, mitä huoltajat lukivat, oli vaikutusta lapsen lukutaidontasoon. Niiden lasten, joiden vanhemmat lukivat kaunokirjallisuutta, tulokset lukutaitotutkimuksessa olivat merkitsevästi parempia kuin muiden. (Leino ym., 2023, s. 60.) Eli huoltajien lukemisentavat korreloivat tässä tutkimuksessa lapsen lukutaidon tason kanssa.

Lukemisentavoista huoltajien lukemiseen käyttämä aika sekä lukemisen kohde on yhteydessä lapsen lukutaitoon.

Huoltajat voivat vaikuttaa lapsen lukemiseen varhaista lukutaitoa tukevilla toimilla jo ennen kouluikää. Tällaisia toimia ovat esimerkiksi keskusteleminen tehdyistä asioista ja luetuista teksteistä, kirjojen sekä kylttien ja etikettien lukeminen ääneen, laulaminen, tarinoiden kerronta, kirjainten kirjoittaminen ja leikkiminen kirjainleluilla sekä sanapeliin pelaaminen (Leino, ym., 2023, s. 56). Vuoden 2021 PIRLS-arvioinnissa selvitettiin huoltajien tekemiä lapsen varhaiseen lukemiseen vaikuttavia toimia. Huoltajien tuli arvioida yhteiseen lukemiseen liittyviä toimia asteikon *usein – joskus – ei koskaan tai tuskin koskaan* avulla. Vastausten perusteella oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään sen mukaan, kuinka usein he olivat kokeneet ennen koulua lukemista tukevaa toimintaa. 33 prosentilla Suomen oppilaista lukemista tukevaa toimintaa oli ollut usein ja vain yhdellä prosentilla tällaista toimintaa ei ollut ollut ollenkaan. Perheet tekivät lukemista tukevia toimia yhtä paljon kuin vuoden 2016 tulosten mukaan. Kansainvälisesti verrattuna Suomen oppilaat olivat kokeneet varhaista lukutaitoa tukevia toimia harvemmin kuin muut, sillä keskimäärin kansainvälisesti 42 prosenttia oppilaista oli kokenut näitä hetkiä usein. Lukutaitoa tukevista toiminnoista kaikki suomalaisvanhemmat olivat keskustelleet lapsen kanssa asioista, joita he olivat tehneet. Jopa 72 prosenttia oli myös lukenut kirjoja lapselleen usein ennen koulun aloitusta. Muita varhaista lukemista tukevia toimia oli tehty huomattavasti vähemmän. Usein varhaista lukemista tukevia asioita kokeneiden lasten lukutaito oli merkittävästi parempi kuin muiden lasten (Leino ym., 2023, 54–56.) Tutkimus osoittaa, että varhaisilla lukemista tukevilla menetelmillä huoltajat voivat vaikuttaa lapsensa lukutaidon kehittymiseen. Käytössä olevien menetelmien useus on yhteydessä lukutaidon tasoon.

Huldén kollegoineen (2024, s. 7–11) selvitti kuinka huoltajat tukevat alakouluikäisen lapsensa lukemista omasta näkökulmastaan. Huoltajien mukaan lasten lukemista kotona tukee säännöllinen lukeminen, huoltajien esimerkki ja yhteiset kirjastokäynnit. Tärkein lukuharrastuneisuutta tukevista keinoista on lukeminen päivittäin. Rutiinin luominen ja ylläpitäminen varmistaa sen, että muiden puuhien lisäksi myös lukemiselle jää aikaa päivittäin. (Huldén, ym., 2024, s. 7–11.) Huoltajien vastauksista nousee esille erityisesti säännöllinen ja ajallisesti suunniteltu lukeminen, huoltajan lukeva esimerkki sekä yhteiset käynnit kirjastossa.

Aiemman tutkimuksen perusteella vaikuttaisi siltä, että huoltajien omalla lukuharrastuneisuudella on vaikutus lapsen lukemaan sitoutumiseen, mutta tästä on myös eriäviä tutkimuksia. Khanolaisen (2024, s. 48–51) mukaan huoltajan oma lukuharrastus ei ole yhteydessä lapsen lukutaitoon. Tutkimuksen tulokset vahvistavat, että kodilla on merkittävä yhteys lapsen lukutaitoon, mutta huoltajan oma lukuharrastus ei välttämättä ole yhteydessä lapsen lukutaitoon. Huoltajan oman lukemisen sijaan merkittävää on se, kuinka huoltaja tukee lapsen lukemista esimerkiksi yhteisillä lukuhetkillä, ääneen lukemisella sekä myönteisellä ja kannustavalla ilmapiirillä. (Khanolainen, 2024, s. 48–51.) Vaikka huoltajan oman lukuharrastuksen yhteydestä lapsen lukutaitoon on saatu eriäviä tutkimustuloksia, kuitenkin tutkimukset ovat yhtä mieltä kotona koko lapsuuden ajan toteutettavien lukemista tukevien toimintojen vaikutuksesta lapsen lukijuuden kehittymiseen.

Huoltajan lukuharrastuksen ja lukemaan kannustamisen lisäksi kodin lukukulttuuriin vaikuttaa kodin lukuympäristö, joka on osa kodin lukukulttuuria. Kodin lukuympäristöllä tarkoitetaan kodin resursseja tarjota lapselle käyttöön erilaisia kirjallisuudenmuotoja sekä vanhempien resursseja tarjota lapsille mahdollisuuksia harrastaa lukemista yhdessä (Burgess, ym., 2022, s. 413). Kodin lukuympäristö voidaan jakaa informaaleihin ja formaaleihin toimintoihin. Informaaleilla toimilla tarkoitetaan vanhempien suorittamia toimintoja, jotka ovat epäsuorasti yhteydessä lapsen suuntautumiseen lukemista kohtaan. Tällaisia toimia ovat esimerkiksi tarinankerronta, yhteiset kirjastokäynnit ja laulaminen. Informaalit toiminnot luovat lapselle käytösmalleja, asenteita ja kiinnostusta lukemista kohtaan. Formaaleissa toiminnoissa vanhempi kohdistaa lapsen kiinnostuksen tietoisesti kirjallisuuteen, tekstiin, lukemiseen tai kirjoittamiseen esimerkiksi opettamalla kirjaimia. (Torppa, ym., 2022, s. 34.) Joskus informaalit ja formaalit toiminnot voivat toteutua samaan aikaan (Sénéchal & LeFevre, 2002, s. 445–460.) Burgessin ja kollegoiden (2002, s. 413) mukaan kuitenkin formaalit toiminnot ovat yhteydessä lapsen lukutaitoon vahvemmin kuin informaalit toiminnot.

Huoltajien toiminnan lisäksi lapsen lukuympäristöön vaikuttaa merkittävästi saatavilla olevien kirjojen määrä ja monipuolisuus kotona. Monipuolinen kirjallisuus kotona ja mahdollisuudet lukea yksin ja yhdessä tukevat kielellistä kehitystä (Lerkkanen ym., 2018, s. 1). Kotona olevan kirjallisuuden monipuolisuuden lisäksi myös sen määrällä on merkitystä (ks. Esim. Chiu & McBride-Chang, 2006). Lapsella tulisi olla kirjoja saatavilla niin, että hän voi itsenäisesti tutkia niitä halutessaan ja tarjolla olevien kirjojen tulisi olla sisällöltään lapselle sopivia sekä hänelle merkityksellisiä asioita käsitteleviä. (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 19–20.) Tarjolla olevan kirjallisuuden tulisi siis vastata lapsen tarpeisiin ja kyseisellä hetkellä

hänelle merkityksellisiin asioihin. Tällöin luettava teksti on kiinnostavampaa ja sen lukemiseen on helpompaa tarttua. Lasta kiinnostava teksti motivoi lasta lukemaan ja herättelee lapsen kiinnostusta lukemista kohtaan. (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 28.) Lapsen lukijuutta tukevassa kodissa tulisi siis olla saatavilla lapselle sopivaa kirjallisuutta sekä mahdollisuus kirjallisuuden käyttöön myös itsenäisesti. Kirjallisuutta tulisi olla riittävästi ja sen tulisi vastata lapsen kiinnostuksenkohteisiin. Monipuolinen kirjallisuusvalikoima kotona tarjoaa mahdollisuuden erilaisten tekstien lukemiseen ja näin ollen kehittää lapsen lukutaitoa.

Kodin lastenkirjojen määrällä on vaikutusta lukemisasenteen lisäksi lapsen lukutaidon tasoon (ks. esim. Chiu & McBride-Chang, 2006; Leino, ym., 2023). PIRLS-tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden vanhemmilta kotien resursseja ja sosioekonomiseen asemaan liittyviä kysymyksiä. Oppilaat jaettiin näiden kysymysten perusteella kolmeen ryhmään: korkean, keskitason ja matalan sosioekonomisen aseman ryhmä. Korkeaan sosioekonomiseen asemaan kuuluvien lasten kotona oli vähintään 25 kirjaa sekä 25 lastenkirjaa ja vähintään toinen huoltajista oli käynyt vähintään alemman korkeakoulututkinnon yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa ja työskenteli asiantuntijan tehtävissä. Matalaan sosioekonomiseen asemaan kuuluvien lasten kodeissa oli alle 25 kirjaa ja 25 lastenkirjaa, eikä kumpikaan huoltajista ollut opiskellut korkeakoulussa tai työskennellyt yrittäjänä, toimihenkilönä tai asiantuntijana. Lapset, jotka eivät näiden kriteerien perusteella kuuluneet kumpaankaan ryhmään sijoitettiin keskitason ryhmään. Suomen oppilaista puolet kuuluivat korkean sosioekonomisen aseman ryhmään ja vain viisi prosenttia oppilaista kuului matalan sosioekonomisen aseman ryhmään. Tutkimuksessa todettiin kirjojen määrällä ja perheen sosioekonomisella asemalla olevan yhteys lapsen lukutaidon tasoon, sillä korkeimpaan sosioekonomiseen asemaan kuuluvat lapset saavuttivat parhaimmat lukutaitotulokset. (Leino ym., 2023, s. 53–54.)

Aiemman tutkimuksen perusteella vaikuttaisi siltä, että kotona olevan kirjallisuuden määrällä on yhteys lapsen lukutaidon tasoon, mutta siitä on kuitenkin saatu myös eriäviä tutkimustuloksia. Stephensonin ja kollegoiden (2008) mukaan kotona olevien kirjojen määrällä ei todettu yhteyttä lukutaidon alkeisiin. Myös Soinisen & Merisuo-Stormin (2015, s.12–15) mukaan pelkkä kirjojen määrä ei ole yhteydessä lukutaitoon, vaan oleellista on se, miten kirjoja hyödynnetään kotona. Aktiivisella lukemisella ja vuorovaikutuksella voidaan kehittää lapsen lukutaitoa (Soininen & Merisuo-Storm, 2015, s.12–15).

Vaikka kodin kirjallisuuden määrää koskevissa tutkimuksissa on saatu eriäviä tuloksia, kaikki tutkimukset osoittavat, että aktiivinen ja vuorovaikutuksellinen toiminta kirjojen äärellä

kehittää lukutaitoa. Mikäli lapsen kotoa löytyy monipuolisesti kirjoja, niihin luultavasti tartutaan helpommin ja lukeminen on luonteva tapa viettää aikaa. Kotona olevien kirjojen sijaan on mahdollista lainata kirjoja esimerkiksi kirjastosta, jonka vuoksi vain kotona olevien kirjojen tarkastelu lukemisen edellytyksenä ei ole relevanttia. Vaikka kotona olevien kirjojen määrä pelkästään ei ole yhteydessä lukutaitoon, se voi kuitenkin antaa viitteitä lukemaan kannustavasta ja motivoivasta ilmapiiristä kotona.

Kuten kaikki nämä seikat esittävät, kodin lukukulttuurilla on suora yhteys lapsen lukutaidon ja -kiinnostuksen kehittymiseen. Perhe ja koti toimii merkityksellisimpänä ympäristönä lukuinnostuksen syntymisessä ja huoltajilla on mahdollisuus vaikuttaa innostuksen kehittymiseen esimerkiksi luomalla lapselle lukurutiineja, yhteisillä lukuhetkillä ja kirjastokäynneillä sekä mahdollisesti myös omalla esimerkillään. Lukevalla esimerkillä huoltaja voi lisätä lapsen kiinnostusta lukemista kohtaan, mutta lapsen lukuinnostuksen synty ei vaadi huoltajan omaa harrastuneisuutta. Myöskään kotona olevan kirjallisuuden määrä ei ole suoraan yhteydessä lukutaitoon, vaan tärkeämpää on se, että lapsella on mahdollisuus lukea sopivan haastavia ja mielenkiintoisia kirjoja arjessaan hyödyntämällä esimerkiksi kirjastoa. Lukemisesta kiinnostunut ja siihen kannustava ilmapiiri ovat kodin lukukulttuurin tärkeimpiä tekijöitä.

3 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan timanttidiplomin saaneiden lasten lukijaprofiileita sekä heidän kotien lukukulttuureja. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia piirteitä lasten lukijaprofiileissa ja kotien lukukulttuureissa on. Tavoitteena on luoda timanttidiplomin saaneiden lasten lukemisen tapoihin ja muotoihin sekä kotien lukukulttuureihin perustuvia lukijaprofiileja. Tutkimuksen avulla toivotaan löytyvän piirteitä, joita voitaisiin hyödyntää myös vähän lukevien lasten perheissä. Tavoitteeseen pyritään vastaamalla kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Mitkä piirteet luonnehtivat timanttidiplomin saaneiden lasten lukijaprofiileja?
2. Mitkä piirteet kuvastavat timanttidiplomin saaneiden lasten kotien lukukulttuureita?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyritään saamaan vastauksia siihen, mitä, miten, milloin ja kuinka paljon timanttidiplomin saaneet lapset lukevat sekä minkälainen asenne heillä on lukemiseen. Aiemman tutkimuksen perusteella (ks. luku 2) voidaan olettaa, että timanttidiplomin saaneet lapset suhtautuvat lukemiseen positiivisesti ja ovat motivoituneita lukemaan. Oletetusti he käyttävät yli puoli tuntia päivittäin lukemiseen ja ovat löytäneet itseään kiinnostavaa luettavaa.

Toinen tutkimuskysymys käsittelee diplomin saaneiden lasten kotien lukukulttuureja. Kysymyksen avulla selvitetään mitä, miten, milloin ja kuinka paljon lasten huoltajat käyttävät aikaansa lukemiseen. Kysymyksen avulla halutaan selvittää myös, onko huoltajille tärkeää, että heidän lapsensa kiinnostuu lukemisesta ja kuinka he kannustavat lastansa lukemaan. Aiemman tutkimuksen perusteella (ks. luku 2) voidaan olettaa, että huoltajat suhtautuvat positiivisesti ja kannustavasti lapsensa lukemista kohtaan ja ylläpitävät lukemismyönteistä kulttuuria kotona yhteisellä toiminnalla lukemisen parissa.

Tässä tutkimuksessa selvitetään lukemisessa erittäin ansioituneiden alakouluikäisten lasten lukijaprofiileja sekä kotien lukukulttuureja. Lapselle myönnetty timanttidiplomi on osoitus ansiokkaasta työstä lukemisen saralla, joten voidaan olettaa, että tutkittavien lasten lukijaprofiileissa ja kodeissa on lukuharrastuneisuutta ilmentäviä ja tukevia piirteitä.

4 Menetelmä

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen osallistujia, aineistoa ja aineiston analyysiä.

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, johon osallistui timanttidiplomin saaneiden lasten huoltajia. Aineisto kerättiin kyselyllä ja sen vastaukset analysoitiin monimenetelmällisesti (mixed methods) hyödyntämällä frekvenssijakaumia sekä aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksen tyyppi on tapaustutkimus.

4.1 Osallistujat

Kyselyyn vastasi 55 osallistujaa, joiden lapsi oli saanut ansioituneesta lukemisesta palkinnoksi korkeimman Väinö Riikkilä Seuran kehittämän lukudiplomin eli timanttidiplomin. Osallistujista 48 ilmoitti olevansa perheen äiti ja 7 perheen isä. Kyselyssä oli mahdollista valita myös isäpuoli, äitipuoli tai muu huoltaja. Osallistuneiden huoltajien perheissä oli vähintään yksi, ja enintään seitsemän lasta. Timanttidiplomin saaneet lapset jakautuivat alakoulun kaikille luokka-asteille. Useimmat kyselyyn vastanneiden huoltajien lapsista olivat 2. ja 3. luokilla. Vastanneiden huoltajien lapsista 13 lasta oli 2. luokalla ja 15 lasta oli 3. luokalla. Kyselyyn vastanneiden huoltajien timanttidiplomin saaneet lapset olivat oppineet aikaisintaan neljävuotiaina ja viimeistään seitsemänvuotiaina lukemaan. Suurimmassa osassa perheistä kaikki puhuivat äidinkielenään suomea. Vain kahdessa perheessä toinen huoltajista ei puhunut suomea äidinkielenään ja kolmessa perheessä kumpikaan huoltajista ei puhunut suomea äidinkielenään.

4.2 Aineisto ja aineiston käsittely

Tutkimuksen aineisto oli kerätty osana TARU – Tarinoilla lukijaksi -menetelmän kirjallisuutta ja lukemista koskevaa tutkimusta. Kysely oli toteutettu Webropol-sovelluksen avulla ja sen vastaukset säilytettiin Webropolissa koko tutkimuksen ajan. Aineisto koostui 55 huoltajan vastauksista kyselyyn, joka sisälsi avoimen vastauksen kysymyksiä sekä monivalintakysymyksiä.

Kyselylomake sisälsi 19 kysymystä, joista tähän tutkimukseen rajattiin 12. Rajaukseen vaikutti se, onko kysymyksen avulla mahdollista saada tietoa lasten lukijaprofiileista tai kotien lukukulttuureista. Analyysistä jätettiin pois yksi kysymys huoltajien toiveista koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä kuusi perheiden esitietoja selvittävää kysymystä.

Esitietoja hyödynnettiin tutkimuksen taustana, mutta niitä ei itsessään analysoitu osana tutkimusta.

Tutkimuksessa noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 7–8). Vastaaminen kyselyyn oli täysin vapaaehtoista ja vain kyselyn ensimmäinen kysymys, jossa pyydettiin lupaa vastausten käyttämiseen osana tutkimusta, oli pakollinen. Kyselyn alussa osallistujille kerrottiin tutkimuksen eettisistä periaatteista. Välittömiä henkilötietoja ei kerätty ja avovastausten välillisesti tunnistamisen mahdollistavat seikat poistettiin. Vastauksista ei voida selvittää, minkä koulun tai luokan oppilaan huoltaja on vastannut kyselyyn. Vastaajille kerrottiin kyselyn alussa myös mahdollisuuksista lopettaa kyselyyn vastaaminen koska tahansa ja peruuttaa suostumus vastausten käyttöön tutkimuksessa milloin vain.

4.3 Aineiston analyysi

Kyselyaineisto koostui sekä monivalintakysymyksistä että avoimen vastauksen kysymyksistä, joten aineistoa analysoitiin sekä määrällisestä että laadullisesta näkökulmasta.

Monimenetelmällisyydellä pystyttiin vastaamaan aineiston monimuotoisuuteen ja näin ollen analysoimaan sekä avointen että vaihtoehtokysymysten vastaukset. Molempien kysymystyyppien analysoinnilla pyrittiin saamaan myös syvällisempi ymmärrys lukijaprofiileista sekä kotien lukukulttuureista.

Monivalintakysymysten vastaukset analysoitiin kuvailevan tilastollisen analyysin keinoin hyödyntäen frekvenssijakaumia. Kuvailevan analyysin avulla saadaan käsitys aineiston jakautumisesta ja sen vuoksi se sopii monivalintakysymysten analysointiin (Tähtinen, ym., 2020, s. 37). Tuloksia tarkasteltiin lukumäärinä ja analyysin tueksi tuloksia havainnollistamaan muodostettiin diagrammeja sekä kuvioita. Aineiston analysointi toteutettiin Microsoft Excel -ohjelmistolla.

Avoimet vastaukset analysoitiin sisällönanalyysin menetelmällä. Vastaukset koodattiin luvuilla 1–45, jonka avulla vastaajien määrät ja merkitykset voitiin yhdistää. Analyysissä pyrittiin tunnistamaan toistuvia teemoja sekä tälle tutkimukselle merkityksellisiä sisältöjä, joiden avulla aineistosta muodostettiin yhtenäinen kuva vastaajien näkemyksistä.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi mahdollistaa aineistoon pohjautuvan analyysin, jonka perustana ei ole tiettyä teoriaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 122). Analyysin tukena toimii aikaisempi tutkimustieto lukijaprofiileista sekä kotien lukukulttuureista.

Tapaustutkimukselle olennaista on yksityiskohtaisen tiedon saaminen yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta (Hirsjärvi, ym., 2009, s. 134–135). Tämän tutkimuksen kohteena on rajattu joukko eli tietyn lukudiplomin saaneet lapset ja heidän kotinsa. Tutkimuksen tarkoituksena on saada tästä kyseisestä joukosta tietoa, jota voitaisiin mahdollisesti hyödyntää myös joukon ulkopuolella.

Aineiston sisällönanalyysi toteutettiin mukaillen Tuomen ja Sarajärjen (2018, s. 122–127) kuvaamaa aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jonka prosessi koostuu kolmesta päävaiheesta: aineiston redusointi, klusterointi ja abstrahointi. Aineiston redusoinnissa eli pelkistämisessä tutkimusaineistosta etsitään tutkimukselle oleelliset ilmaukset ja ne pelkistetään yksinkertaisempaan muotoon. Klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta etsitään samankaltaiset vastaukset, ja ne ryhmitellään kategorioihin tai teemoihin. Klusteroinnissa aineisto tiivistyy entisestään ja se luo pohjan analyysin kolmannelle päävaiheelle. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämisessä luoduista kategorioista tai teemoista muodostetaan kuvaus, joka selittää tutkittavana olevaa aihetta. Siinä aineistosta erotellaan tutkimukselle oleellinen tieto ja saadaan vastaus tutkittavaan aiheeseen.

Kyselylomakkeesta oli erotettavissa viiteen eri teemaan sijoittuvia kysymyksiä, joista tälle tutkimukselle oleellisia oli kolme. Aineistossa oli seuraavia teemoja: vastaajien taustatiedot, koulun rooli huoltajien näkökulmasta, huoltajien omat lukutottumukset, lapsen lukemisen merkitys huoltajalle ja lapsen lukijaprofiilin piirteet. Tähän tutkimukseen rajautui kolmeen viimeiseen teemaan vastanneet kysymykset. Vastaajien taustatietoja kuvailevat kysymykset antoivat tietoa myös tutkimuksen osallistujista ja niitä käytettiin tutkimuksen taustatietoina.

Analyysin toisessa vaiheessa kyselyn vastaukset muutettiin tutkittavaan muotoon. Monivalintakysymysten vastaukset analysoitiin hyödyntäen frekvenssijakaumia ja avoimia vastauksia sisältävien kysymysten vastaukset taulukoitiin ja pelkistettiin Excel-taulukoon. Pelkistämisen jälkeen avoimista vastauksista luotiin alaluokkia pelkistyksissä esiintyvien aihepiirien mukaan ja värikoodattiin alaluokkien esiintyminen pelkistetyissä vastauksissa. Näiden alaluokkien pohjalta muodostettiin yläluokat vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Taulukosta 1 nähdään vastaajan 44 alkuperäisen ilmauksen pelkistys sekä siitä muodostetut ala- ja yläluokat. Avoimissa vastauksissa huomionarvoista oli, että suurimmassa osassa vastauksia oli useampaan alaluokkaan kuuluvia teemoja.

Taulukko 1 Esimerkki analyysin toteutuksesta

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
” Lapsia on viety pienestä pitäen kirjastoon. Ne ovat olleet kivoja perheen yhteisiä hetkiä. Heille on säännöllisesti iltasatuja ja yritetty myös löytää mieluisia kirjoja ja kirjasarjoja, joita lukea itse.” V44	Kirjastossa käyminen yhdessä	Perheen yhteiset käynnit kirjastossa	Perheen yhteinen ajanvietto
	Iltasadun lukeminen	Lukurutiinin luominen	Lapsen lukuharrastuksen tukeminen tietoisesti
	Kiinnostavien kirjojen etsiminen	Luettavan tarjoaminen	Lapsen lukuharrastuksen tukeminen tietoisesti

Luokittelun jälkeen avoimet vastaukset redusointiin, eli laskettiin kuhunkin yläluokkaan kuuluvat vastaukset. Yläluokkiin redusoidut teemat kvantifioitiin ja näiden luokkien perusteella vastauksia tarkasteltiin yhdessä monivalintakysymysten vastausten kanssa.

Avointen vastausten kysymysten ja monivalintakysymysten vastausten yhteisellä tarkastelulla saatiin konkretisoitua tutkimukselle olennaiset piirteet sekä tutkimuksen tulos. Kun tulosluvussa paikoin havainnollistetaan luokittelulla muodostettuja teemoja tekstissä, esimerkit ovat lainausmerkeissä. Mikäli havainnollistus on otettu vastauksen keskeltä, se on merkitty kahdella peräkkäisellä viivalla.

5 Tulokset

Tässä luvussa tarkastellaan kyselyn vastauksia lukijaprofiilien sekä kotien lukukulttuurien näkökulmista. Kotien lukukulttuureita kuvailevat vastaukset on jaettu huoltajan omista lukutottumuksista sekä lapsen lukemisen merkityksellisyydestä huoltajalle kertoviin vastauksiin. Lukijaprofiileita sekä kotien lukukulttuureja vertaillaan luokka-asteittain. Vertailulla pyritään selvittämään, löytyykö eri ikäisten lasten profiileista tai lukukulttuureista eroavaisuuksia.

5.1 Lukijaprofiilit

Timanttidiplomin saaneet lapset lukevat säännöllisesti. Kyselyn avulla saatiin selville, että suurin osa lukee joka päivä ($n=34$), varsin suuri joukko useita kertoja viikossa ($n=19$), ja vain muutama vastaaja on kertonut lapsensa lukevan vain viikonloppuisin tai silloin tällöin. Profiilin näkökulmasta tässä ilmenee yksi profiilipiirre, eli ahkera lukeminen.

Huoltajilta kysyttiin myös mitä muita medioita timanttidiplomin saanut lapsi käyttää. Kysymys sisälsi oletuksen siitä, että timanttidiplomin saaneet lapset lukevat kirjoja, joten kirja ei ollut erikseen vastausvaihtoehtoissa. Kysymykseen oli vastannut 53 huoltajaa ja siinä pystyi valitsemaan useamman vaihtoehdon. Suosituimmat mediat olivat YouTube ($n=37$) ja sarjakuvat ($n=36$). Puolet huoltajista kertoivat lapsensa myös pelaavan erilaisia verkko- ja tietokonepelejä ($n=27$). Vähiten erilaisista medioista käytössä ovat aikakauslehdet ja sanomalehdet. Vajaa neljännes vastaajista oli kertonut lapsensa lukevan sanomalehtiä ja vain 7 aikakauslehtiä. Lukijaprofiilin näkökulmasta timanttidiplomin saaneet lapset käyttävät siis perinteisten kirjojen lisäksi YouTubea, sarjakuvia sekä verkko- ja tietokonepelejä.

Huoltajille annettiin mahdollisuus kertoa lapsensa median käytöstä avoimen kysymyksen ”Haluatko kertoa lisää lapsesi median käytöstä?” avulla. 14 huoltajaa oli vastannut tähän kysymykseen ja vastauksista oli selkeästi erotettavissa kaksi erilaista teemaa: median käytön rajoittaminen ja median käytön yhteys lukemiseen. Näiden kahden teeman lisäksi vastauksista nousi esiin lapsen median käytön vähäisyys.

Median käytön rajoittaminen perheissä ilmeni suurimmassa osassa vastauksia ($n=8$). Näissä vastauksissa huoltajat pohtivat median käytön rajoittamisen haasteita ja mahdollisuuksia. Vastauksista ilmeni median käytölle asetetut aikarajat sekä mediasisällön rajoittaminen.

”Lapseni katsoo lyhyitä videoita ja tutoriaaleja. Kodissamme on tarkat rajoitukset medialaitteiden käyttöajojille.” V4

”Emme anna lapsen käyttää puhelinta pelaamiseen tai median seuraamiseen, mutta kohtuullinen konsoli- ja tietokonepelaaminen on sallittu.” V11

Median käytön yhteys lukemiseen ilmeni viidessä vastauksessa. Näille vastauksille oli yhteistä se, että mediaa hyödynnetään lukemiseen tai sen avulla tuetaan muuta lukemista. Osassa vastauksia ilmeni, että median käyttö on vähäisempää kuin lukemiseen käytetty aika. Yksi huoltajista kertoi, että heidän kotonaan ruutuaikaa saa kerrytettyä lukemalla. Vastauksista ilmeni myös, että mediaa käytetään välineenä tiedonhakuun sekä lukemisen opetteluun. Lukemista tuetaan perheissä myös kuuntelemalla podcasteja lukemisen aiheena olevista teemoista.

”Lapsi lukemisen kautta hankkii tietoa harrastuksista esim. jääkiekosta eri seurojen sovellusten kautta ja urheilijoista ja googlesta etsii tietoa eri asioista. Lisää innostusta ja lukeminen tapahtuu lopulta ohi mennessä, kun sen avulla pystyy hankkimaan tietoa. Lukemisen kautta avautuu maailma laajemmaksi eri välineiden kautta.” V14

”Lukemisen opetteluun käytettiin apuna padia. Kirjain ja sanapelejä.” V13

”Hän kuuntelee podcasteja niistä aihepiireistä, joita myös lukee.” V5

Vastausten perusteella näyttäisi siis siltä, että timanttidiplomin saanut alakoululainen lukee päivittäin ja perinteisten kirjojen lisäksi hän lukee sarjakuvia, katsoo YouTubea sekä pelaa verkko- ja tietokonepelejä. Timanttidiplomin saaneen lapsen median käyttöä rajoitetaan perheessä ajan sekä käytettävän median sisällön osalta. Hänen median käyttönsä on yhteydessä lukemiseen ja hän hyödyntää mediaa lukemisen tukena esimerkiksi hakemalla tietoa, harjoittelemalla lukemista sekä kuuntelemalla podcasteja aihepiireistä, joista myös lukee.

5.2 Lukijaprofiilit luokka-asteittain

Timanttidiplomin saaneiden lasten lukijaprofiileja tutkittiin myös luokka-asteittain. Tulosten luokka-asteittaisella vertailulla haluttiin saada syvällisempää tietoa siitä, onko eri ikäisten lasten lukemisen tai median käytön tavoissa eroavaisuuksia. Vertailua varten luokka-asteista muodostettiin kolme ryhmää, jotka olivat 1.–2.-luokkalaiset (N=25), 3.–4.-luokkalaiset (N=26) ja 5.–6.-luokkalaiset (N=4).

Koko aineiston näkökulmasta suurin osa timanttidiplomin saaneista lukee päivittäin, mutta luokka-asteittain tarkastelemalla lukemisen useudessa ilmenee eroavaisuuksia. 1.–2.-luokkalaisista suurin osa (n=16) lukee joka päivä tai (n=8) useita kertoja viikossa. Vain yksi huoltaja ilmoitti lapsensa lukevan vain viikonloppuisin. 3.–4.-luokkalaisista yli puolet (n=15) lukee joka päivä ja 10 heistä lukee useita kertoja viikossa. Vain yksi huoltaja oli ilmoittanut lapsensa lukevan vain silloin tällöin. Kaikki 5.–6.-luokkalaiset lukevat vähintään useita kertoja viikossa. Kolme huoltajaa kertoi lapsensa lukevan joka päivä ja yksi huoltaja vastasi lapsensa lukevan useita kertoja viikossa. Kaikille ikäryhmille oli siis yhteistä lukeminen lähes päivittäin. Alakoululaisista 5.–6.-luokkalaiset lukivat useimmiten joka päivä. Vain yksi 1.–2.-luokkalainen luki vain viikonloppuisin ja yksi 3.–4.-luokkalainen silloin tällöin.

Myös käytössä olevissa medioissa ilmeni eroavaisuuksia luokka-asteisessa tarkastelussa. 1.–2.-luokkalaisten suosituimmat mediat olivat YouTube (n= 18), sarjakuvat (n=15) ja verkkotai tietokonepelit (n= 12). 3.–4.-luokkalaiset lukivat eniten sarjakuvia (n=18) ja katsoivat YouTubea (n=15). Heidän käytössään olivat siis samat mediat kuin alkuopetuksen oppilailla, mutta kyseisten medioiden painoarvo oli erilainen luokka-asteiden välillä. Tämän taustalla voi olla lukutaidossa alkuopetuksen ja 3.–4.-luokkien välillä tapahtunut kehitys. 5.–6.-luokkalaisista kaikki pelasivat verkossa tai tietokoneella pelejä sekä katsoivat YouTubea. Kolme huoltajaa vastasi lapsensa lukevan myös verkkosivuja sekä sarjakuvia ja kaksi huoltajaa ilmoitti lapsensa lukevan myös sanomalehtiä. Kaikille ikäryhmille oli siis yhteistä YouTubea katsominen ja sarjakuvien lukeminen. Sen lisäksi 1.–2.-luokkalaisia ja 5.–6.-luokkalaisia yhdisti verkko- ja tietokonepelien pelaaminen.

Lapsen median käyttöön liittyvässä avoimessa kysymyksessä oli huomattavissa eroavaisuuksia luokka-asteiden välillä, mutta niitä kaikkia yhdisti kuitenkin näkökulma ruutuajan rajoittamisesta. 1.–2.-luokkalaisten huoltajilta kysytyssä avoimessa kysymyksessä lapsen median käytöstä ilmeni molemmat teemat: median käytön rajoittaminen perheessä ja median käytön yhteys lukemiseen. Suurimmassa osassa vastauksia ilmeni median käytön rajoittaminen, ja huoltajat kertoivat rajoittavansa median käyttöä aikarajoilla ja kannustamalla lasta lukemaan ruutuajan saamiseksi. 3.–4.-luokkalaisten huoltajien vastaukset jakautuivat myös molempiin teemoihin. Huoltajat kertoivat rajaavansa lapsen käytössä olevia laitteita sekä hyödyntävänsä sovelluksia ruutuajan rajoittamiseen. Vastauksista kävi myös ilmi, että lapsi lukee enemmän kuin käyttää mediaa ja hyödyntää mediaa e-kirjojen kuunteluun. 5.–6.-luokkalaisten huoltajista vain yksi oli halunnut kertoa lisää lapsen median käytöstä, ja hän kertoi tarpeestaan rajoittaa lapsen median käyttöä.

Kaikilla luokka-asteilla yli puolet huoltajista kertoivat lapsensa lukevan päivittäin. 5.–6.-luokkalaiset lukivat useimmiten päivittäin ja 3.–4.-luokkalaisten taas vähiten. Kaikille luokka-asteille oli yhteistä YouTube:n käyttö sekä sarjakuvien lukeminen, mutta 1.–2.-luokkalaisille sekä 5.–6.-luokkalaisille oli yhteistä verkko- ja tietokonepelien pelaaminen. 5.–6.-luokkalaisten ryhmässä myös verkkosivut ja sanomalehdet oli useimmilla käytössä.

5.3 Kotien lukukulttuurit

Timanttidiplomin saaneiden lasten kotien lukukulttuureissa ilmeneviä piirteitä selvitettiin kahden teeman kautta: huoltajan omat lukutottumukset ja lapsen lukemisen merkitys huoltajalle. Huoltajien omia lukutottumuksia selvitettiin kyselyssä kuuden kysymyksen avulla. Kysymykset liittyivät huoltajan käyttämiin medioihin, lukemiseen käytettävään aikaan ja lukemisen motiiveihin.

Kyselyyn vastanneista huoltajista suurin osa ($n=35$) lukee itse säännöllisesti. 17 huoltajaa vastasi lukevansa päivittäin ja 18 viikoittain. Vain yksi kyselyyn vastannut huoltaja vastasi, ettei hän lue itse ollenkaan.

Toisessa huoltajien tapoja selvittävässä kysymyksessä pyydettiin huoltajia arvioimaan lukemiseen käyttämänsä aikaa viikko tasolla. Kysymyksen avulla saatiin selville, että lähes puolet huoltajista lukevat alle kolme tuntia viikossa. Suurin osa vastaajista ($n=26$) vastasi lukevansa yhdestä kolmeen tuntia viikossa ja 10 vastasi käyttävänsä lukemiseen alle tunnin viikossa. Lähes kolmas osa vastaajista ($n=16$) kertoi lukevansa viikossa neljästä seitsemään tuntia ja vain kolme huoltajaa ilmoitti lukevansa vähintään kahdeksan tuntia viikossa.

Kyselyssä selvitettiin myös huoltajien motiiveja lukemiseen. Yli puolet huoltajista kertoivat lukevansa, sillä haluavat oppia uusia asioita ($n=36$) sekä rentoutua lukemalla ($n=32$). Useat vastanneista myös nauttivat asioiden kuvittelemisesta ($n=21$) sekä rauhoittuvat lukemisen avulla ennen nukkumaan menoa ($n=17$). Vain kaksi vastanneista oli vastannut lukevansa vain, jos on pakko. Lähes kaikilla timanttidiplomin saaneiden lasten huoltajilla on jokin henkilökohtainen motiivi lukea.

Motiivien lisäksi huoltajilta kysyttiin, minkälaisia medioita he lukevat tai käyttävät. Kysymykseen vastasi 54 huoltajaa ja kysymyksessä pystyi valitsemaan useamman vastausvaihtoehdon. Timanttidiplomin saaneiden lasten huoltajista suurin osa lukee perinteisten kirjojen lisäksi sanomalehtiä ($n=41$) ja verkkolehtiä ($n=39$). Myös erilaiset

verkkosivut (n=36) ja some-alustat (n=31) ovat suurimmalla osalla käytössä. Vain kuusi vastaajaa kertoi pelaavansa verkko- ja tietokonepelejä ja vain 10 lukevansa sarjakuvia.

Omien lukutottumusten lisäksi huoltajilta kysyttiin, harrastaako joku muu heidän lähipiirissään lukemista. 44 huoltajaa oli vastannut kysymykseen ”kyllä” ja heistä 42 vastaajaa oli vastannut myös lisätekstikenttään ketkä lähipiirissä harrastavat lukemista. Suurimmassa osassa vastauksia oli mainittu useampi lähipiirin henkilö. Vastauksista ilmeni, että useimmiten lukemisen harrastaja lähipiirissä oli perheenjäsen (n=31) tai lasten isovanhempi (n=14). Vain kahdessa vastauksessa lukemisen harrastaja ei ollut lähisukulainen, vaan ystävä tai kummi.

Huoltajien lapsuuden lukutottumuksia selvitettiin väittämien avulla, joiden vastausvaihtoehdot olivat ”kyllä” ja ”ei”. Väittämien avulla saatiin selville, että suurinta osaa huoltajista (n=45) kannustettiin jo lapsena lukemaan ja heille lukemaan oppiminen on ollut helppoa. 43 vastanneista huoltajista on harrastanut lukemista jo lapsuudesta saakka ja heidän kodissaan on ollut lukijuutta tukevaa kulttuuria. Suurimmalla osalla huoltajista (n= 48) on ollut lapsuudessaan kotona kirjoja. 43 huoltajaa kertoi lapsuutensa ystävien harrastaneen lukemista ja 40 vastaajaa kertoi perheensä aikuisten harrastaneen lukemista ja näyttäneen lukemisen mallia. Kaikkia, joita oli kannustettu lapsuudessaan lukemaan, oli kannustanut perheenjäsen. Perheenjäsenten lisäksi vastauksissa mainittiin opettaja, kaverit ja kummit.

Huoltajien omien lukutottumusten lisäksi kyselyssä selvitettiin lapsen lukijuuden merkitystä huoltajille ja lukemaan kannustamisen tapoja kotona. Kaikille huoltajille oli tärkeää, että heidän lapsensa kiinnostuu lukemisesta ja kirjallisuudesta. Yli puolelle huoltajista (n= 35) lapsen kiinnostuminen oli erittäin tärkeää. Vain yksi huoltaja oli vastannut, että lapsen kiinnostuminen lukemisesta ja kirjallisuudesta on jonkin verran tärkeää.

Tärkeyden syytä kysyttiin huoltajilta avoimella kysymyksellä ”Miksi sinulle on tärkeää, että lapsesi lukee? Haluaisitko tehdä enemmän? Mitä?”. Vastauksista nousi esille kolme erilaista näkemystä lukemisen tärkeydestä: lukeminen vapaa-ajan viettotapana, lukeminen oppimisen perustana sekä lukeminen uuden opettajana. Lähes kaikissa vastauksissa oli mainittu vähintään kaksi näistä näkökulmista.

Ensimmäisen näkemyksen mukaan huoltajat näkivät lukemisen hyvänä ajanvieton tapana, joka luo erilaisia tunnekokemuksia sekä auttaa säätämään vireystilaa esimerkiksi nukkumaan käydessä.

”– – Lukeminen rentouttaa, kutkuttaa ja ilahduttaa. Auttaa keskittymään ja tuo iloa ja mielihyvää. – –” V31

Toisen näkökulman mukaan lukeminen toimii oppimisen perustana ja se mahdollistaa koulussa menestymisen sekä myöhemmin elämässä pärjäämisen. Vastausten mukaan lukutaito ja lukeminen toimii uuden oppimisen välineenä ja on ehdottoman tärkeä taito koulussa ja yhteiskunnassa pärjäämiselle. Tämän näkökulman mukaan lukeminen tarjoaa lähtökohdat yleissivistykselle ja sitä kautta paremmalle asemalle yhteiskunnassa.

”Jotta tulevaisuudessa opiskelu olisi helpompaa.” V14

”Lukeminen auttaa kaikessa koulumenestyksessä ja antaa yleissivistystä.” V13

”Lukeminen on erittäin kriittistä oppimisen ja koulumenestyksen saavuttamisessa. Lukeminen tukee kaikkia oppiaineita. Pitää ymmärtää mitä lukee ja harjoitella sitä.” V36

Kolmannen näkökulman mukaan lukeminen kehittää lukutaitoa, opettaa uusia tietoja maailmasta ja siihen orientoitumisesta sekä opettaa uusia taitoja, kuten ajattelun- ja kielenkäyttötaitoja. Monessa vastauksessa ilmeni lukemisen opettavan empatian, suvaitsevaisuuden ja moninaisuuden ymmärtämisen taitoja. Huoltajat mainitsivat lukemisen opettavan myös mielikuvituksellisuutta, itsevarmuutta ja tunneälykkyyttä sekä kehittävän sanavarastoa.

”Lukeminen on empatiakyvyn ja mielikuvituksen kehittymiselle tärkeä keino. Sen kautta opitaan erilaisuudesta ja kehitetään maailmankatsomusta. – –” V38

”Lukutaito on todella tärkeää ja lukemalla siinä kehittyy hyvin. Mielikuvitus kehittyy lukemisen myötä.” V4

Lukemisen merkityksen lisäksi huoltajilta kysyttiin, kuinka he kannustavat lastansa lukemaan. 45 huoltajaa vastasi avoimeen kysymykseen, jonka vastauksista nousi selkeäsi esille kolme erilaista teemaa; perheen yhteinen ajanvietto, lapsen lukuharrastuksen tietoinen tukeminen ja huoltajan oman lukuharrastuksen näkyminen kotona. Suurimmassa osassa vastauksia oli mainittu useita keinoja, jotka jakautuivat näihin kolmeen teemaan.

Perheen yhteinen ajanvietto sisältää kirjastossa käymistä, luetuista kirjoista keskustelua sekä yhdessä lukemista. Suosituin ajanviettotapa oli yhteiset kirjastokäynnit, sillä 24 huoltajaa vastasi käyvänsä lapsensa kanssa yhdessä kirjastossa. Useat huoltajat (n=10) kertoivat myös lukevansa lapselle tai yhdessä lapsen kanssa. 6 huoltajaa kertoi keskustelevansa lapsensa kanssa kirjoista.

”Olemme käyneet kirjastossa pienestä asti.” V5

”Olen käynyt lastemme kanssa kirjastossa jo aivan pikkulapsiajoista alkaen. Luimme lapsillemme ääneen joka ilta noin 10 v ikään saakka. Etsimme yhdessä uusia kiinnostavia kirjoja, keskustelemme luetuista kirjoista.” V45

”Luemme yhdessä, käymme kirjastossa, kirjoja saa lahjaksi.” V22

Lapsen lukuharrastuksen tietoinen tukeminen sisältää positiivista vahvistamista, lapsen ohjausta lukemisen pariin, luettavan tarjoamista, keskustelua lukemisen hyödyistä ja sen tärkeydestä sekä lukurutiinin luomista lapselle. 22. huoltajaa kertoi kannustavansa lastansa lukemaan tarjoamalla lapselle sopivaa luettavaa. Vastauksista kävi ilmi, että osa huoltajista lainaa tai ostaa lapselleen sopivaksi katsomiaan kirjoja. Yksi huoltaja kertoi hyödyntävänsä kirja-arvosteluita ja toinen kertoi jakavansa muiden huoltajien kanssa kirjavinkkejä sopivan luettavan löytämiseksi. Osa huoltajista kertoi myös tilaavansa lapselleen e-kirjapalveluita tai lasten sanoma- ja aikakauslehtiä.

”Hakemalla ja etsimällä uusia mielenkiintoisia kirjoja, myös ostamalla e-kirjapalvelun.” V21

”Käymme kirjastossa, kotiin tulee Lasten Sanomat ja Aku Ankka, luemme iltasatuja ja pienempänä kuunteli paljon muutenkin kun luimme ääneen.” V17

11 huoltajaa mainitsi lukurutiinien luomisen esimerkiksi iltasadun muodossa tavaksi kannustaa lasta lukemaan. Huoltajien vastauksista ilmeni, että rutiinin luominen vaati huoltajalta säännöllistä lapsen ohjaamista lukemisen pariin tai yhdessä lukemista ennen, kuin siitä syntyi lapsen oma lukurutiini.

”Kyselen mitä kirjassa on tapahtunut. Mennään yhdessä kirjastoon. Vien joskus uuden kirjan tutustuttavaksi. Ostetaan kirjoja lahjaksi. Harry Potter-leffojen katsomisen edellytykseksi sovittiin kirjan lukeminen ensin.” V29

”Viemällä kirjastoon, ohjaamalla tylsät luppoajat pelaamisen sijasta esim lukemiseen.” V15

”Lukemalla oppii uutta ja kasvattaa kykyä omaksua tietoa. Kannustan lukemaan mielikuvitusta ruokkivia kirjoja ja sarjakuvia. Kerron myös mieluusti historiasta ja ohjaan lukemaan eri tapahtumista.” V23

Positiivista vahvistamista hyödynsi 9 huoltajaa. Positiivinen vahvistaminen sisälsi kehumista ja palkitsemista luetuista kirjoista sekä kannustamista kirjojen lukemiseen. 6 huoltajaa vastasi kannustavansa lasta lukemaan kertomalla lukemisen hyödyistä ja sen tärkeydestä. 4 huoltajaa kertoi ohjaavansa lastansa lukemisen pariin esimerkiksi muistuttamalla kirjastokäynneistä sekä ohjaamalla lasta lukemaan tai kuuntelemaan äänikirjoja esimerkiksi pelaamisen sijaan.

Huoltajan oman lukuharrastuneisuuden näkyminen kotona sisältää lukevan esimerkin näyttämisen sekä kirjojen esilläpidon kotona. 6 huoltajaa kertoi kannustavansa lastaan lukemaan näyttämällä itse lukevaa mallia. 2 huoltajaa mainitsi kirjojen säilyttämisen esillä ja saatavilla kannustavan lasta lukemaan.

”Näytän mallia, vinkkaan kirjoja, luen ääneen lapselle, pidän kirjoja kotona esillä, muistutan kirjastossa käymisestä. Olemme tilanneet HS:n Lasten uutiset lapsille.”
V24

”Puhumalla sen tärkeydestä, näyttämällä esimerkkiä lukemisesta.” V3

Vastauksista ilmenee, että suosituimmat keinot lapsen lukemaan kannustamiseksi oli yhteiset kirjastokäynnit, luettavan tarjoaminen, lukurutiinien luominen sekä yhdessä lapsen kanssa lukeminen. Vähiten huoltajat mainitsivat kannustamisen keinoiksi kirjojen esilläpidon kotona sekä lapsen ohjaamisen lukemisen pariin.

Timanttidiplomin saaneen lapsen huoltaja lukee vähintään viikoittain ja käyttää lukemiseen aikaa viikossa vähintään tunnin. Hän lukee perinteisten kirjojen lisäksi sanomalehtiä, verkkolehtiä, verkkosivuja sekä sosiaalisen median kanavia. Huoltaja lukee rentoutuakseen sekä oppiakseen uusia asioita.

Huoltajan lähipiirissä myös perheenjäsen tai lapsen isovanhempi harrastaa lukemista. Timanttidiplomin saaneen lapsen huoltajaa on kannustettu lapsena lukemaan ja lukemaan oppiminen on ollut hänelle helppoa. Hän on harrastanut lukemista lapsuudesta saakka ja hänen lapsuuden kodissaan on ollut lukemista tukevaa kulttuuria ja kirjoja.

Huoltajalle on tärkeää, että hänen lapsensa kiinnostuu lukemisesta ja kirjallisuudesta, koska lukeminen opettaa uutta sekä toimii oppimisen perustana ja ajanviettotapana. Hän kannustaa lastansa lukemaan kolmella tavalla; oman lukuharrastuneisuuden näkyväksi tekemällä, lapsen lukuharrastusta tietoisesti tukevilla toimilla sekä perheen yhteisenä ajanviettona.

Kotien lukukulttuureja tutkittiin myös vertailemalla niitä luokka-asteittain. Vertailulla haluttiin saada tietoa siitä, eroavatko huoltajien omat lukemisen tavat tai lukemaan kannustamisen tavat lapsen ikätason mukaan. Lukemaan kannustamisen keinoja vertailtiin samoissa luokka-aste ryhmissä kuin lasten lukijaprofiileitakin, mutta selkeitä eroja ei ilmennyt. Eli kaikilla huoltajilla oli samat keinot käytössä lapsen luokka-asteesta riippumatta. Mikään näistä keinoista ei myöskään painottunut erityisesti minkään luokka-asteen huoltajien vastauksissa.

6 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää timanttidiplomin saaneiden lasten lukijaprofiilien ja kotien lukukulttuurien piirteitä. Näiden piirteiden selvittämisellä toivottiin löytyvän tapoja, joilla voitaisiin lisätä lukemista myös vähän lukevien lasten perheissä. Tutkimuksen aineistona oli timanttidiplomin saaneiden lasten huoltajille tehty kyselylomake, joista tälle tutkimukselle oleellisia oli kolmeen eri teemaan vastaavat kysymykset: huoltajien omat lukutottumukset, lapsen lukemisen merkitys huoltajalle ja lapsen lukijaprofiilin piirteet. Kysely sisälsi monivalintakysymyksiä sekä avoimen vastauksen kysymyksiä. Vastaukset analysoitiin monimenetelmällisesti eli hyödyntäen määrällisiä ja laadullisia analyysitapoja. Monivalintakysymysten vastaukset analysoitiin hyödyntäen frekvenssijakaumia ja avointen vastausten kysymykset aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimukseen osallistui 55 huoltajaa, joiden lapsi oli saanut korkeimman lukudiplomin ansioitumisesta lukemisen saralla. Vastaajista suurin osa oli 2.–3.-luokkalaisten huoltajia ja 5.–6.-luokkalaisten huoltajia oli kaikista vähiten. Näyttäisi siltä, että 2.–3.-luokkalaiset lapset ovat saaneet eniten timanttidiplomeja tai heidän huoltajansa ovat aktiivisimpia lukemiseen liittyviin kyselyihin vastaajia. Lukemisen aktiivisesta roolista etenkin 2.–3.-luokkalaisten arjessa voisi kertoa lapsen lukemisessa tapahtuva muutos näitä vuosiluokkia edeltävinä vuosina ja näiden vuosiluokkien aikana. Suurin muutos lapsen lukutaidossa tapahtuu ensimmäisen kouluvuoden aikana, jonka jälkeen lukemisen taidot pysyvät melko vakiintuneina (Lerikkanen, ym., 2004b, s. 804–807). Alkuopetuksen kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on kehittää lukemisen perustaitoja, kun taas vuosiluokilla 3–6 kirjallisuuden opetuksen erityisenä tehtävänä on lukemisen strategioiden sujuvoittaminen ja tekstivalikoiman laajentaminen (POPS, 2014, s. 104, 161). Etenkin siis kolmannelle luokalle mennessä lapsen lukemisen taidot sekä luettavan aineiston muodot laajentuvat. Tällöin itse lukemisesta tulee sujuvaa ja lukutaidon harjoittelun sijaan voidaan keskittyä siihen mitä luetaan (Lerikkanen, ym., 2004b, s. 806). Tällöin itsenäisen lukemisen mahdollisuudet siis kasvavat ja lukeminen alkaa tuottamaan mielihyvää.

Kyselyyn osallistuneiden huoltajien antamista taustatiedoista selvisi myös, että kaikki timanttidiplomin saaneet lapset ovat oppineet lukemaan neljästä seitsemään vuotiaina. Vaikuttaisi siis siltä, että heillä kaikilla on ollut tavanomainen lukemaan oppimisen kehitys (ks. esim. Lerikkanen, ym., 2010). Aineiston avulla on siis saatu käsitys lukijaprofiilien

piirteistä sekä kotien lukukulttuureista niillä lapsilla, joilla ei ole esimerkiksi lukemaan oppimisen viivästystä.

Aineisto analysoitiin sekä määrällisin että laadullisin menetelmin. Molempien tutkimusmenetelmien käyttö mahdollisti aineiston syvällisen analyysin sekä koko kyselyaineiston hyödyntämisen tutkimuksessa. Kyselyaineiston monivalintakysymykset analysoitiin hyödyntäen frekvenssijakaumia ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopi aineiston avoimia vastauksia sisältäneiden kysymysten analysoimiseen. Molempien kysymystyyppien vastauksia analysoitiin yhdessä ja sen avulla aineistosta pystyttiin muodostamaan tutkimuksen päätulokset.

6.1 Tulosten arviointi

Tutkimuksen avulla saatiin selville, että timanttidiplomin saanut lapsi lukee lähes joka päivä tai vähintään useita kertoja viikossa. Hän lukee sarjakuvia, katsoo YouTubea sekä pelaa verkko- ja tietokonepelejä. Timanttidiplomin saaneen lapsen median käyttöä rajoitetaan huoltajan toimesta esimerkiksi aikarajoilla tai rajoittamalla käytettävää median sisältöä. Hän käyttää mediaa myös lukemiseen liittyen esimerkiksi hakemalla tietoa netistä ja harjoittelemalla lukemista mediassa.

Kyselyssä selvitettiin lapsen lukemiseen käyttämää aikaa kysymyksellä ”Lapseni lukee”, jonka vastausvaihtoehdot olivat ”joka päivä”, ”useita kertoja viikossa”, ”vain viikonloppuisin”, ”lomalla” ja ”silloin tällöin”. Kysymyksessä ei ollut määritelty mitä lukemisella tarkoitetaan, joten huoltajat saattoivat ajatella tämän kysymyksen eri tavoin. Oletettavasti lapset lukevat päivittäin vähintäänkin koulussa eikä kaikki arjessa tapahtuva lukeminen ole perinteistä kirjanlukua. Mikäli lukeminen olisi määritelty huoltajille kyselyn alussa vastaukset olisivat luultavasti olleet erilaisia. Kyselyssä ei selvitetty lapsen lukemisen määrää tai lukemiseen käytettävää aikaa. Näiden selvittämällä lukijaprofiilista olisi saatu vieläkin tarkempi kuvaus.

Lapsen lukemisen muotoja selvitettiin kysymyksellä ”Mitä muita medioita lapsesi käyttää?”. Kysymyksessä ei kerrottu oletettavan lapsen lukevan perinteisiä kirjoja päivittäin, mutta vaihtoehdoissa ei myöskään ollut valittavissa perinteistä kirjaa. Kysymyksen muoto antaa olettaa, että taustalla vallitsee oletus siitä, että lapsi lukee ainakin perinteisiä kirjoja, mutta siitä ei ollut mainintaa kyselyssä. Näin ollen kysymyksen vastauksiin vaikuttaa myös se, kuinka vastaaja ymmärtää käsitteen ”media”. Perinteisten kirjojen lukemista ei selvitetty

myöskään missään muussa kyselyn kysymyksessä, joten kysely ei anna vastausta siihen, minkälaisia kirjoja timanttidiplomin saanut lapsi todellisuudessa lukee, vai lukeeko ollenkaan.

Lukijaprofiileja tutkittiin myös luokka-asteittaisen vertailun avulla, sillä lukemisstrategiat kehittyvät ja luettavat aineistot laajentuvat lasten siirtyessä luokka-asteelta seuraavalle. Myös timanttidiplomin kirjalistat on jaettu luokka-asteiden mukaisesti. Tässä tutkimuksessa tutkittiin timanttidiplomin saaneiden lasten lukijaprofiileja sekä kotien lukukulttuureja samoissa luokka-asteissa, joihin timanttidiplomi on suunniteltu, eli 1.–2.-luokkalaiset, 3.–4.-luokkalaiset ja 5.–6.-luokkalaiset.

Eri luokka-asteilla olevien lasten lukijaprofiileissa ilmeni jonkun verran eroa lukemisen kohteissa ja käytössä olevissa mediasisällöissä. Kaikille ikäryhmille oli yhteistä sarjakuvien lukeminen ja YouTuben katsominen. Muihin ikäryhmiin verrattuna 5.–6. luokkalaiset lukivat eniten sanomalehtiä ja pelasivat verkkopelejä. Kaikkien ikäryhmien huoltajat nostivat esille näkökulmia median käytön rajoittamisesta ja median käytön yhteydestä lukemiseen. Näissä ei ilmennyt merkittävää eroavaisuutta luokka-asteiden välillä.

Myös ajankäytön tilastossa digitaalinen pelaaminen on lisääntynyt 10–14-vuotiaiden keskuudessa ja keskimäärin he käyttävät pelaamiseen puolitoista tuntia vuorokaudessa (Hanifi, 2025, s. 78). Sanomalehtien lukeminen on ollut laskussa, ja 10–14-vuotiaista pojista vain 15 % ja tytöistä alle 10 % lukivat sanomalehtiä säännöllisesti vuonna 2021 (Hanifi, 2025, s. 83–84). Näyttäisi siis siltä, että 5.–6.-luokkalaiset timanttidiplomin saaneet lapset lukevat sanomalehtiä enemmän myös muihin ikäryhmänsä lapsiin verrattuna.

Vaikka aineiston luokka-asteittaisessa analyysissä ilmeni eroja timanttidiplomin saaneiden lasten välillä, eivät nämä erot olleet merkittäviä. Näin ollen tutkimuksen tuloksena syntyi yksi lukijaprofiili, jolle on ominaista lukeminen lähes päivittäin ja YouTuben, sarjakuvien sekä verkko- ja tietokonepelien käyttäminen.

Lukijaprofiilien lisäksi tutkimuksessa selvitettiin timanttidiplomin saaneiden lasten kotien lukukulttuureja. Tutkimuksessa tarkasteltiin lukemisessa ansioituneiden lasten kotien lukukulttuureja selvittämällä huoltajien lukutottumuksia ja näkemyksiä lapsensa lukijuudesta. Tutkimuksen avulla saatiin selville, että timanttidiplomin saaneiden lasten huoltajat lukevat vähintään viikoittain ja käyttävät lukemiseen vähintään yhden tunnin viikossa.

Kyselylomakkeessa ei ollut eritelty mitä lukemisella tarkoitetaan, joten mahdollisesti huoltajat eivät ole osanneet arvioida omaa lukemiseen käyttämäänsä aikaa samalla tavalla. Koska

lukemista ei ollut määritelty, vastaus on voinut vaihdella riippuen siitä, millä tavalla kyseinen huoltaja ymmärtää lukemisen. Käsitteen avaamisella kyselylomakkeessa tutkimuksesta olisi voitu saada eri tulos.

Kaikkia timanttidiplomin saaneiden lasten huoltajia on kannustettu lapsuudessaan lukemaan ja lapsen kiinnostuminen lukemisesta ja kirjallisuudesta oli kaikille huoltajille tärkeää. Lapsen kiinnostuminen lukemisesta ja kirjallisuudesta oli huoltajille tärkeää, koska huoltajat näkevät lukemisen uuden opettajana, oppimisen perustana sekä vapaa-ajan viettotapana. Huoltajat kannustavat lasta lukemaan lapsen lukuharrastusta tietoisesti tukevalla toiminnalla, perheen yhteisellä ajanvietolla sekä kotona oman lukijuuden näkyväksi tekemisellä. Tämän tutkimuksen mukaan huoltajien käsitykset lukemisen merkityksellisyydestä sekä tavat tukea lapsen lukijuutta ovat yhtäläisiä myös aiempien tutkimusten tulosten kanssa (ks. luku 2).

Luokka-asteiden välillä ei ollut juurikaan eroavaisuuksia lukemaan kannustamisen keinoissa, vaan kaikki edellä mainitut keinot ilmenivät kaikissa ikäryhmissä. Huoltajan oma toiminta sisältää lukevan esimerkin näyttämisen sekä kirjojen tietoisesta esilläpidon kotona. Huoltaja voi tukea lapsen lukuharrastusta tietoisesti positiivisella vahvistamisella, ohjauksella lukemisen pariin, luettavan tarjoamisella, lukemisen hyödyistä ja tärkeydestä kertomalla sekä lapsen lukurutiinin luomisella. Perheen yhteinen ajanvietto voi tukea lapsen lukuharrastusta sisällyttämällä sinne yhteisiä retkiä kirjastoon, keskustelua luetuista kirjoista sekä yhdessä lukemista. Nämä kaikki ovat keinoja, joita voitaisiin hyödyntää myös vähän lukevien lasten perheissä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusaineisto on kerätty timanttidiplomin saaneiden lasten huoltajilta ja se antaa kuvauksen juuri kyseisen lukudiplomin saaneiden lasten huoltajien näkökulmasta lapsensa lukemisen tavoista sekä kodin lukukulttuurista. Kyselyssä huoltajat vastasivat myös lapsen lukijuutta koskeviin kysymyksiin, eikä lasten näkökulmaa selvitetty tässä tutkimuksessa. Tämä voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, sillä huoltajat eivät välttämättä ole osanneet arvioida oikein lapsensa lukemiseen käyttämää aikaa tai käyttämiä medioita. Mikäli kysymykset olisi kysytty lapsilta, niihin olisi voinut tulla eriäviä tuloksia. Lapsilla voi myös olla erilaisia näkökulmia siitä, mitkä perheen tavat tukevat omaa lukuharrastustaan. Lapsia haastatteleamalla tutkimuksen yhteydessä olisi voitu saada lukemiseen kannustavista toimista myös tarkempia ja arkipäiväisempiä tapoja.

Aineiston luotettavuutta heikentää myös epävarmuus siitä, kuinka vastaajat ovat tulkinneet kysymykset. Lukemisen useutta ja määrää koskevissa kysymyksissä ei selvennetty vastaajalle mitä lukemisella tarkoitetaan, joten osa vastaajista on voinut ajatella kysymyksen selvittävän vain perinteisten kirjojen lukemiseen käytettyä aikaa. Kyselyssä ei kysytty ollenkaan perinteisten kirjojen lukemisesta, vaan se ilmeni oletuksena huoltajien lukemista koskevassa kysymyksessä ”Perinteisten kirjojen lisäksi luen tai käytän seuraavia medioita”. Aineiston perusteella ei voida siis tietää, lukevatko timanttidiplomin saaneiden lasten huoltajat kirjoja tai kuinka paljon. Lapsen lukemisen lajeja selvitettiin kysymyksellä ”Mitä muita medioita lapsesi lukee tai käyttää?”, eikä perinteisten kirjojen lukemisesta kysytty muissakaan kysymyksissä. Tämän perusteella ei voida siis tietää, kuinka usein tai kuinka paljon timanttidiplomin saaneet lapset lukevat perinteisiä kirjoja.

Aineiston analyysin luotettavuutta tukee analyysin monimenetelmällisyys. Aineisto analysoitiin hyödyntäen mixed methods -menetelmää, jolloin kyselyn vastauksia analysoitiin sekä laadullisesta että määrällisestä näkökulmasta. Molempien tutkimustapojen käyttö mahdollisti aineiston syvällisen tarkastelun sekä yhtenäisen tuloksen saamisen.

Tutkimuksen tulosten luokka-asteittaisen vertailun tulokset eivät ole yleistettävissä sillä, kaikki luokka-asteet eivät olleet tasavertaisesti edustettuina. Tutkimuksen otos (N=55) oli rajallinen eikä vastaajat jakautuneet tasaisesti kaikille luokka-asteille. Etenkin 5.-6.-luokkalaisten huoltajien otos oli hyvin pieni (n=4), joten tuloksia ei voida yleistää, vaan ne kertovat juuri kyseisestä joukosta. Sen sijaan alakouluikäisen oppilaan lukijaprofiilin ja kodin lukukulttuurin otos oli tarpeeksi suuri kuvatakseen juuri timanttidiplomin saaneiden lasten profiilien ja lukukulttuurien piirteitä.

6.3 Tulosten sovellettavuus käytäntöön

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää erityisesti vähän lukevien alakouluikäisten lasten lukemisen tukemisessa. Lukemisen lisäämiseksi löydettiin keinoja lukijaprofiilien sekä kotien lukukulttuurien tasoilla. Tulosten hyödyntämisessä tulee huomioida sekä lapsen yksilölliset tekijät että perheen resurssit.

Lukijaprofiilien tutkimus osoittaa, että timanttidiplomin saaneet lapset lukevat ja käyttävät perinteisten kirjojen lisäksi myös muita medioita. Vähän lukevien lasten kohdalla tulisi siis hyödyntää monipuolisesti eri medioita lukemisen lisäämiseksi. Timanttidiplomin saaneilla lapsilla muiden medioiden käyttö näkyi olevan yhteydessä myös perinteisten kirjojen

lukemiseen, sillä medioita hyödynnettiin lukemista tukevana toimintana hakemalla tietoa, harjoittelemalla lukemista sekä kuuntelemalla podcasteja samoista aihepiireistä, joista lukee. Lukemista tukeva median käyttö näyttäisikin siis motivoivan lukuharrastukseen, jolloin vähän lukevien lasten kohdalla kiinnostusta perinteisten kirjojen lukemiseen voisi lisätä hyödyntämällä muita medioita kiinnostuksen ja innostuksen herättelijöinä sekä ylläpitäjinä.

Kotien lukukulttuurien tutkimuksella saatiin selville, että timanttidiplomin saaneiden lasten huoltajat tukevat lapsensa lukuharrastuneisuutta perheen yhteisellä ajanvietolla, lapsen lukuharrastuksen tietoisella tukemisella sekä oman harrastuneisuuden näkyväksi tekemisellä. Nämä kaikki keinot ovat sellaisia, joita voitaisiin hyödyntää myös vähän lukevien lasten perheissä. Perheen yhteinen ajanvietto lukemisen tukena voi ilmetä yhteisillä kirjastokäynneillä, luetusta keskustelemalla sekä yhdessä lukemisena. Lapsen lukuharrastuksen tietoinen tukeminen taas voi ilmetä positiivisena vahvistamisena, ohjauksena lukemisen pariin, luettavan tarjoamisena, keskusteluna lukemisen hyödyistä ja tärkeydestä sekä lukurutiinin luomisena. Timanttidiplomin saaneiden lasten huoltajat kertoivat tukevansa lapsen lukuharrastuneisuutta myös tekemällä oman harrastuneisuuden näkyväksi lukevalla esimerkillä sekä pitämällä kirjoja esillä kotona.

Nämä kaikki edellä mainitut keinot ovat sellaisia, joita voitaisiin hyödyntää myös vähän lukevien lasten perheissä. Huomion arvoista on, että mikäli lukeminen perheessä ei ole vielä säännöllistä, voidaan säännöllisyyttä lisätä pienin askelin valitsemalla näistä keinoista perheen arkeen sopivimmat tavat. Tapojen rutinoituessa lukemista tukevista toimista alkaa tulla arkisia, jolloin on helpompaa lisätä myös muita lukemista tukevia tapoja perheen arkeen.

6.4 Jatkotutkimusehdotuksia

Tämä tutkimus osoittaa, että lukemisessa ansioituneiden lasten lukemisen tavoissa sekä heidän perheidensä lukukulttuureissa on paljon lukuharrastuneisuudesta ja siihen kannustamisesta kertovia piirteitä. Ylipäättään alakouluikäisten lasten lukijaprofiilien tutkiminen on vähäistä, eikä niitä ole aikaisemmin tutkittu yhdessä kotien lukukulttuurien kanssa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että alakouluikäisten lasten lukijaprofiileissa ja kotien lukukulttuureissa on toisistaan eroavia piirteitä, joten aihetta olisi arvokasta tutkia vielä lisää.

Luokka-asteittaisessa vertailussa ei ilmennyt tässä tutkimuksessa yleistettäviä eroavaisuuksia, mutta niiden tutkimisella voitaisiin selvittää, eroaako eri luokka-asteille sijoittuvien lasten

lukijaprofiilit tai kotien lukukulttuurit toisistaan. Erityisesti vähän lukevien lasten lukemisen lisäämisen kannalta mielekästä olisi tutkia ikäryhmien eroavaisuuksia lukemisen useudessa, siihen käytetyssä ajassa, lukemisen lajeissa sekä huoltajien keinoissa kannustaa lukemaan. Näin voitaisiin saada entistä tarkempaa tietoa juuri kyseisen ikäluokan lukemisen lisäämisen keinoista.

Tällä tutkimuksella pyrittiin löytämään lukemisessa ansioituneiden lasten kotien lukukulttuureista konkreettisia keinoja myös vähän lukevien lasten lukemisen lisäämiseksi. Tutkimuksen avulla lukemisessa ansioituneiden lasten huoltajien kannustamisen keinoista löydettiin kolme erilaista teemaa, jotka sisältävät monipuolisesti erilaisia toimia lukemaan kannustamiseksi. Näitä kannustamisen keinoja olisi mielenkiintoista tutkia lisää siitä näkökulmasta, minkälaisia keinoja vähän lukevien lasten huoltajat valitsisivat näistä keinoista omaan arkeensa.

Tämän tutkimuksen kohteena oli vain lukemisessa ansioituneet lapset, joten tämän tutkimuksen tuloksia olisi arvokasta verrata vähän lukeviin lapsiin. Ryhmiä vertailemalla voitaisiin nähdä konkreettisesti lukemisessa ansioituneiden lasten lukijaprofiilien ja lukukulttuurien eroavaisuuksia vähän lukevien lasten lukijaprofiileihin sekä kotien lukukulttuureihin. Näin ollen voitaisiin erottaa mitkä tekijät todella ovat merkityksellisiä lukuinnostuksen ja -harrastuneisuuden kannalta.

Lukemiseen kannustavia keinoja tutkiessa olisi kiinnostavaa kuulla myös lasten näkökulmia siitä, minkä he kokevat tukevan omaa lukuharrastuneisuuttaan ja mitä he toivoisivat huoltajiltaan. Vastaukset olisivat todennäköisesti saman kaltaisia, kuin huoltajille suunnatussa kyselyssä, mutta lasten näkökulmista voisi ilmetä muitakin keinoja, joita huoltaja ei välttämättä ole ajatellut lukemaan kannustaviksi.

Lähteet

- Aerila, J.-A., & Kauppinen, M. (2024). Taru®-opas: lukutaidon kehittämiseen ja kirjallisuuskasvatukseen. Kehittämiskeskus Opinkirjo. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202409195973>
- Aerila, J.-A., & Kauppinen, M. (2019). Sytytä lukukipinä: Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. PS-kustannus.
- Aerila, J.-A., Kauppinen, M. & Siipola, M. (2022). Kamishibai: Multisensory Storytelling for Arts-Based Literature and Language Education. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching*, 2(10)
<https://cplt.uitm.edu.my/v1/index.php/journal-volume/volume-10-2022/vol-10-no-2-nov-2022>
- Aerila, J.-A., & Mascia, T. (2023). Digitaalinen kirjallisuus lasten lukijuutta tukemassa: Valtteina tuttuus, toiminnallisuus ja monipuolisuus. AVAIN - Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti 20(2). DOI: 10.30665/av.127212
- Aslam, S., Qutab, S., & Li, N. (2022). Components of reading culture: Insights from bibliometric analysis of 1991–2020 research. *Journal of Information Science*, 50(5), 1–14. DOI: 10.1177/01655515221118667
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning Readers' Motivation for Reading in Relation to Parental Beliefs and Home Reading Experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239–269. DOI: 10.1080/02702710290061346
- Brozo, W. G. (2006). Bridges to literacy for boys. *Educational leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A, 64(1), 71-74.
<https://www.researchgate.net/publication/288272630>. Viitattu 20.3.2025.
- Brozo, W., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A., & Valtin, R. (2014). Reding, Gender and Engagement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(7), 584-593. DOI:10.1002/jaal.291
- 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, 408–426.
- 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. DOI: 10.1207/s1532799xssr1004_1

- Clark, C., & Hawkins, L. (2010). Young People's Reading: The Importance of the Home Environment and Family Support. More Findings from Our National Survey. In *ERIC*. National Literacy Trust. <https://eric.ed.gov/?id=ED510272>. Viitattu 20.3.2025.
- Cubillos, M. (2023). A Chip Off the Old Block: Do Reading-Motivated Parents Raise Reading-Motivated Children? *Reading Research Quarterly*, 58(4), 668–684. DOI:10.1002/rrq.504
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood* 93(7), 554–557. DOI: 10.1136/adc.2006.106336
- Grünthal, S. (2020). Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen, & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (165–208). Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology* 96 (3), 403–423. DOI:10.1037/0022-0663.96.3.403
- Gee, P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. Teoksessa E. A. Baker (toim.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (s. 165–193). New York: Guilford Press.
- Hanifi, R. (2025). Lasten ja nuorten ajankäytön muutokset ja pysyvyydet. Teoksessa Haaramo, J., Hanifi, R. & Saarenmaa, K. (toim.), *Arjen jäljet – elämänrytmit koronakriisissä ja 2020 luvulla*. (72–97). Tilastokeskus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-244-746-3>
- 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 kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>
- Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. (2009). Tutki ja kirjoita. Tammi.
- Huldén, K., Aerila, J-A., Mikkilä-Erdmann, M., & Lähteenmäki, M. (2024). Perheissä esiintyvät lasten lukukulttuurit vanhempien kuvaamana. *Ainedidaktiikka*. DOI: 10.23988/ad.141472
- Kalliomaa, V. (2021). Luen – innostun – kehityn! Perhelukudiplomilla tehoa ja intoa lukutaidon harjoitteluun. *Kielikukko*, 2021, 30–33.

- Kauppinen, M. (2010). *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4011-9>
- Khanolainen, D. (2024). Parental Factors in the Development of Foundational Academic Skills from Childhood to Adolescence. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta.
- Kupiainen, R. (2017). Lukutaidon jälkeen. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat*. Tampere University Press, 205–218.
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201709082399>
- Laaksonen, K. (2020). Lukuinnon avaimet löytyvät kotoa. Kuinka vanhemmat voivat tukea lapsen ja nuoren lukuharrastusta? Teoksessa K. Laaksonen & L. Luukila (toim.) *Lukijan luo. Lisää näkyvyyttä lasten- ja nuortenkirjoille*. Lastenkirjainstituutti, 108–118.
- Lehti, L., Peltonen, P., Routarinne, S., Vaakanainen, V., & Virsu, V. (2018). Uusia lukutaitoja rakentamassa: lukutaidon moninaiset merkitykset ja tutkimusmenetelmät. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) *Uusia lukutaitoja rakentamassa – building new literacies*. AFinLa yearbook 76, 6–21.
- Leino, K. (2014). The relationship between ICT use and reading literacy. Focus on 15-year-old Finnish students in PISA studies. Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5828-2>.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus* (PIRLS 2016). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K., & Puhakka, E. (2023). *Puoli tuntia lukemista: Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus* (PIRLS 2021). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lerkkanen, M.-K., Salminen, J., & Pakarinen, E. (2018). Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. *Onnimanni*, 2018(1–2), 20–26.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2010). Luku ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41 (2), 116–128.
- Lerkkanen, M.-K. (2008). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004a). Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. *British Educational Research Journal* 30 (1), 67–92. DOI:10.1080/01411920310001629974

- Lerikkanen, M-K., Rasku-Puttonen, H. Aunola, K., & Nurmi, J-E. (2004b). The developmental dynamics of literacy skills during the first grade. *Educational Psychology*, 24(6), 793–810. DOI:10.1080/0144341042000271782
- Linnakylä, P. (2004). Nuorten lukijaprofiilit. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & Inga Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat - Suomalaisnuorten lukijaprofiileja*, 167–184. Jyväskylän yliopisto.
- Luukka, M-R. (2013). Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti (Joulukuu)*. <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013>. Viitattu 17.2.2025.
- Lähteelä, J., Kauppinen, M., & Aerila, J.-A. (2022). Koulujen kirjavalikoimat osana kielitietoista kirjallisuuskasvatusta. *Ainedidaktiikka*, 6(1), 70–86. DOI: 10.23988/ad.109925
- Lähteelä, J., Kauppinen, M., & Aerila, J.-A. (2019). Lukemisen harrastaminen lasten ja nuorten kokemana. In E.-M. Niinistö, J.-A. Aerila, S. Sario, & M. Kauppinen (Eds.), *Ytimessä: kirja kaiken oppimisen keskiöön*, 33–45. Turun yliopisto / Rauman normaalikoulu.
- Merisuo-Storm, T., & Aerila, J.-A. (2016). Suomalaisten alakouluikäisten poikien lukutaito ja lukuasenteet. Teoksessa: H-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.) *Ainedidaktisia julkaisuja 11. Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka*, 259–274. Turun yliopisto.
- Mustonen, R., Torppa, R., & Stolt, S. (2024). Parental linguistic support in a home environment is associated with language development of preschool-aged children. *Acta Paediatr.* 1852–1859. DOI: 10.1111/apa.17257
- Opetushallitus. (2021). Kansallinen lukutaitostrategia 2030: Suomi maailman monilukutaitoisin maa. Opetushallitus, Lukuliike.
- POPS = Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 20.2.2025.
- Rajaniemi, A. (2018). Kolmasluokkalaisten ja kuudesluokkalaisten poikien lukemiseen sitoutuminen ja lukijaprofiilit. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental Involvement in the Development of Childrens Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73, 445–460. DOI: 10.1111/1467-8624.00417

- Soininen, M., & Merisuo-Storm, T. (2015). Koti Lapsen lukemista tukemassa. *Kielikukko* 2015: 1–2, 12–15.
- Stephenson, A. K., Parrila, K. R., Georgiou, K. G., & Kirby, J. 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. DOI: 10.1080/10888430701746864
- Suggate, S., Schaughency, E., & Reese, E. (2013). Children Learning to Read Later Catch up to Children Reading Earlier. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 33–48. DOI: 10.1016/j.ecresq.2012.04.004
- Sulkunen, S., & Nissinen, K. (2014). Suomalaisnuorten lukijaprofilit. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 45 (2014): 1, 34–48. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tilastokeskus. (2023). Elinolotilasto (verkkojulkaisu). Viiteajankohta: 2022. ISSN=2669–8854. Tilastokeskus. <https://stat.fi/julkaisu/cloha47e6840m0bukjnnm1r9a> Viitattu 25.5.2025.
- Tainio, L., La Rosa, L-S., & Leksis, S. (2021). Harry Potter vai Anna Liisa? Sukupuoli ja opettajien lukusuositukset perusopetuksen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa. Julkaisussa E., Luukka, A. Palomäki, L. Pihkala-Posti & J- Hanska (toim), *Opetuksen ja oppimisen ytimessä. Ainedidaktisia tutkimuksia: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja*, Nro 19, Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. Sivut 278–297. <http://hdl.handle.net/10138/335255>
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of home literacy environment on reading development -Familial risk for dyslexia as a moderator. “*Journal of Experimental Child Psychology*”. DOI: 10.1016/j.jecp.2021.105314
- Torppa, M., Nurminen, T., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2021). Kirjojen lukeminen tukee luetun ymmärtämisen kehitystä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 31(3)
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf Viitattu 25.5.2025.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Ulvinen, E., Psyridou, M., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Torppa, M. (2024). Developmental leisure reading profiles and their association with reading skills across Grades 1–9. *Learning and Individual Differences, 109*, 102387. DOI:10.1016/j.lindif.2023.102387

Väinö Riikkilä Seura ry. <https://vainoriikkilaseura.fi>. Viitattu 3.4.2024.