

# Väikelaste kirjaoskuse areng ja selle toetamine varases koolieas

Marja-Kristiina Lerkkanen<sup>1</sup>

*Jyväskylän Ülikooli õpetajakoolituse osakond*

## Kokkuvõte

Kirjaoskuse arengut mõjutavad mitmed tegurid, mis avalduvad varakult, juba enne lapse kooliminekut. Laste kirjaoskuse arengu keelelisi ja kognitiivseid lähte-kohti on põhjalikult uuritud. Samas on leitud, et laste kirjaoskuse arengut ja nende lugemishuvi mõjutavad oluliselt ka kirjaoskust toetav kodune keskkond ja õpetajate juhendamismeetodid. Kvaliteetset laste ja õpetajate vahelist interaktsiooni iseloomustavad emotsionaalselt toetavad suhted ja hästi korraldatud õppetöö, mis soodustavad laste lugemisoskuse arengut ja motivatsiooni, eriti lugemisraskustega lastel. Artiklis kirjeldatakse väikelaste kirjaoskuse arengut ja selle toetamise võimalusi varases koolieas.

*Võtmesõnad:* kirjaoskuse areng, õpetamine, kodune õpikeskkond, varane lapseiga, esimene klass

## Sissejuhatus

Pikilõikelised uuringud varases, sealhulgas ka imikueas lastega (nt Lyytinen *et al.*, 2006) annavad võimaluse analüüsida nende arengumustreid ja selgitada välja kujunevat kirjaoskust mõjutavad tegurid. Kirjaoskuse arengut mõjutavad nii lapse omadused, näiteks kognitiivsed oskused ja motivatsioon, kui ka teda ümbritsev keskkond, näiteks tekstid ümbritsevas keskkonnas, kodu ja kool. Lisaks võivad laste kirjaoskuse arengule avaldada erinevat lühi- ja pikaajalist mõju õige ajastus formaalse kirjaoskuse õpetamise alustamisel (Soodla *et al.*, 2015) ja õppemeetodid (nt Connor *et al.*, 2004; Ruotsalainen, 2022).

Optimaalne vanus, millal alustada lugema õpetamist, võib sõltuda ka keele struktuurist. Keele omadused, näiteks reeglipärasus ja transparentsus, mõjutavad

---

<sup>1</sup> Department of Teacher Education, University of Jyväskylä, P.O. Box 35, Jyväskylä, FI-40014, Finland; marja-kristiina.lerkkanen@jyu.fi.

varases eas lapse fonoloogiliste ja ortograafiliste pädevuste arengut. Mitu võrdlevat keeleuuringut on näidanud, et transparentse ortograafiaga keeltes, näiteks soome, eesti või itaalia keeles, omandatakse lugemisoskus kiiremini kui keeltes, mille ortograafia on mittetransparentne, näiteks inglise või prantsuse keel (Seymore *et al.*, 2003). Samuti leiti peamiselt inglise keelt transparentse ortograafiaga keeltega võrdlevates uuringutes, et keeltes, kus foneemide ja grafeemide vahelised seosed ei ole reeglipärased, omandatakse lugemisoskus vähem tõhusalt ja aeglasemalt kui häälduslähedase ehk foneetilise ortograafiaga keeltes (Seymore *et al.*, 2003). Näiteks on eesti ja soome keelele iseloomulik ülimalt korrapärane grafeemide ja foneemide vastavus ning ortograafias järgitakse üldjuhul foneemilisuse põhimõtteid, mistõttu õpivad lapsed suhteliselt kiiresti ja hõlpsalt lugema (Lerikkanen *et al.*, 2004; Soodla *et al.*, 2015). Samas on teiste varajases eas kujunevate oskuste, nagu tähtede tundmise, fonoloogilise teadlikkuse, kiire automaatse nimetamise ja sõnavara olulisus lugemisoskuse omandamisel keelest sõltumata empiiriliselt tõendatud (nt Georgiou *et al.*, 2008). Selle artikli eesmärk on kirjeldada väikelaste kirjaoskuse arengut ja selle toetamise võimalusi varases koolieas.

### Kujuneva kirjaoskuse areng

Kõne varane areng on kujuneva kirjaoskuse alus. Kõneoskus, mida iseloomustab suur vastuvõtlikkus ja hea väljendusrikkus, soodustab tekstide dekodeerimiseks ja mõistmiseks vajalike spetsiifilisemate oskuste omandamist (Lyytinen *et al.*, 2005). Eelnimetatud teemat on käsitletud mitmetes pikilõikelistes uurimustes. Näiteks mõjutavad soome laste varase keele- ja kirjaoskuse arengut hea vastuvõtlikkus ja väljendusoskus, fonoloogiline teadlikkus, tähtede tundmine, nimetamiskiirus, käändemorfoloogilised oskused ja mälu (Torppa *et al.*, 2010). Lisaks võib ka mahajäämus varajases kõne arengus, eelkõige ebatäpne kõne ja ajaliste kõnetähiste tajumine imikueas ennustada aeglasemat sõnatuvastuse automatiseerumist. Hilise kõnearenguga lapsed omandatavad hilinemisega nii sõnavara, lugemisoskuse kui ka dekodeerimis- ja õigekirjaoskuse (nt Lyytinen *et al.*, 2005).

Kuigi lapse kõne areng on lugemisoskuse omandamise alus, on sõnade dekodeerimise õppimiseks vaja ka erinevaid kognitiivseid tegureid. Mitu uuringut on näidanud, et tugevaimateks lugemise ja õigekirjaoskuse varasteks ennustajateks on tähtede tundmine, fonoloogiline teadlikkus ja kiire automaatne nimetamine (Kirby *et al.*, 2010).

*Tähtede tundmine* peegeldab lapse kogemusi ja huvi kirjakeele vastu (Lerikkanen, 2003). Lapsed, kes oskavad kooli tulles nimetada palju tähti, on tõenäoliselt kasvanud tekstirikkas keskkonnas ja saanud palju kirjakeelega

seotud kogemusi, tundnud huvi tähenimede ja -kujude vastu ning pööranud tähelepanu kirjakeele sümbolitele.

*Fonoloogiline teadlikkus* peegeldab lapse tundlikkust ning võimet mõista, millistest häälikutest sõnad koosnevad, ja neid vastavalt vajadusele kasutada. Fonoloogiline teadlikkus areneb üleminekul suulise keele terviklikult tajumiselt keele struktuuride üksikasjalikumale tajumisele, kui laps hakkab järk-järgult rohkem tähelepanu pöörama keele vormile ja sõnade fonoloogilisele struktuurile (de Jong & van der Leij, 2002).

Tähtede tundmine ja fonoloogiline teadlikkus on vajalikud selleks, et laps mõistaks tähtede ja foneemide vasteid. Tähe-foneemi vastavus ja lapse oskus kombineerida foneeme, moodustades neist suuremaid üksusi – silpe ja sõnu – on dekodeerimisoskuse omandamise eelduseks. Transparentse ortograafiaga keeltes on tähe-foneemi vastavus tavapärane ja tavaliselt esitatakse üks foneem ühe tähega, mis muudab sõnas sisalduvate foneemide struktuuri lugema õppiva lapse jaoks läbipaistvaks. Foneemiliste oskuste harjutamisest on kõige rohkem kasu siis, kui keele omandamine ühendatakse õpetusega, kuidas sõnu dekodeerida ja kirjutada. Kui foneemiline teadlikkus ei arene lugema õppimise ajal, viitab see enamasti probleemidele kirjaoskuse arengus. Seetõttu mõjub eriti riskilaste kirjaoskuse arengule hästi, kui alustada lugemise harjutamist varakult, rõhutades tähtede ja foneemide vahelist vastavust (Aro *et al.*, 1999).

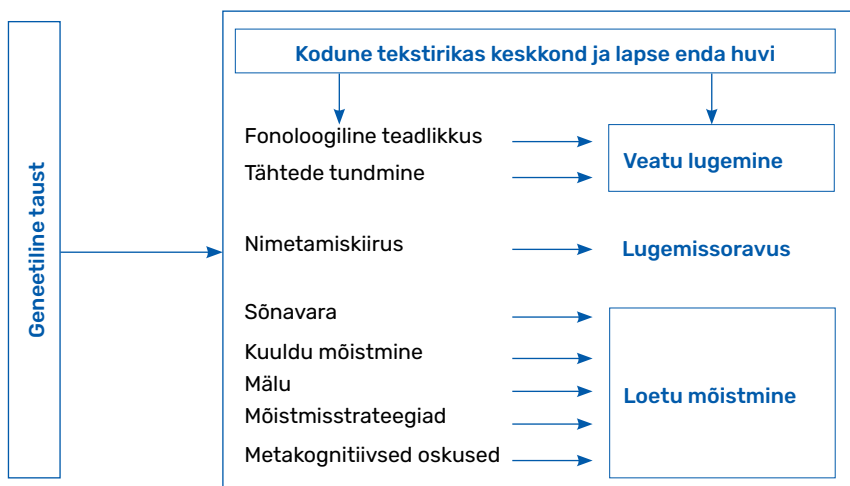
*Kiire automaatne nimetamine* viitab võimele nimetada kiiresti ja vaevata järjestikuseid visuaalseid stiimuleid, näiteks tuttavate tähtede, numbrite ja esemete nimetusi. Sellega hinnatakse peamiselt pikaajaliselt mällu salvestatud fonoloogilise teabe kättesaadavuse ja väljavõtete tegemise ehk leksikaalse juurdepääsu kiirust (nt Kirby *et al.*, 2010). Sõnade dekodeerimisel peaks iga grafeemi fonoloogiline esitus olema kiiresti kättesaadav, et grafeemi-foneemi dekodeerimisstrateegia tõhusalt toimiks. Nimetamiskiiruse põhjal on võimalik ennustada lugemissoravuse arengut (Georgiou & Parrila, 2013; Torppa *et al.*, 2013), mis tekib sõnade lugemise automatiseerimise tulemusena ja näitab, kui täpselt ja kiiresti laps loeb.

Vastavalt lugemise lihtsale mudelile (Simple View of Reading; Gough & Tunmer, 1986) on *loetu mõistmine* lugemissoravuse ja keele mõistmise tulemus. Mida soravamalt loetakse, seda rohkem tähelepanu saab lugeja suunata teksti mõistmisele. Nii kuuldu mõistmine kui ka sõnavara ennustavad loetu mõistmise arengut (Lerkanen, 2003; Torppa *et al.*, 2016). Kuigi sõnavara on varase lugemise staadiumis väiksema mõjuga, ennustab see tekstide keerukamaks muutudes loetust arusaamist (Proctor *et al.*, 2005). Samas tuleks tähele panna, et need oskused avaldavad teineteisele vastastikust mõju: kui sõnavara mõjutab loetu mõistmist, siis rikastab lugemine omakorda lapse sõnavara (Stanovich, 1986). On leitud, et lisaks soravale lugemisele ja keele mõistmisele on loetu

mõistmine seotud mälu, lugemisstrateegiatega ja metakognitiivsete oskuste ehk mõistetu jälgimise, hindamise ja vajadusel ümberhindamisega (Gersten *et al.*, 2001).

Lapse kirjaoskuse arengut võib mõjutada ka geneetiline taust. Peredes, kus on varem esinenud düsleksiat, mis on lugemise soravust, täpsust ja õigekirja mõjutav lugema õppimisega seotud spetsiifiline arenguhäire, võib lapsel esineda risk lugemisraskuste tekkeks (Butterworth & Kovas, 2013). Perekondlike riskitegurite metaanalüütilise uurimuse (Snowling & Melby-Lervåg, 2016) tulemusena leiti, et düsleksiaga vanema lapse tõenäosus olla düslektik on keskmiselt 45%. Transparentsete ortograafiate puhul on düsleksia peamiseks tunnuseks aeglane lugemine (nt Torppa *et al.*, 2016). Eklund (2017) on leidnud, et kuigi seosed varaste kognitiivsete oskuste ja lugemisoskuse vahel olid lugemisraskustega riskilaste seas tugevad, ei moodustanud nad soome keele kontekstis koolieas ühtset homogeenset rühma ning pooltel varajastest riskilastest ei ilmenud selgeid lugemisraskusi.

Joonisel 1 on esitatud kokkuvõtte lugemisoskuse arengut mõjutavatest peamistest teguritest. Tähtede tundmine koos fonoloogilise teadlikkuse arenguga ennustab sõnade õigesti lugemist. Veatu lugemine koos nimetamiskiirusega on automaatse sõnade tuvastamise, see tähendab lugemissoravuse eelduseks, mis on omakorda loetu hea mõistmise eelduseks. Loetu mõistmine on seotud ka lapse sõnavara, kuuldu mõistmise, mälu ning mõistmisstrateegiatega ja metakognitiivsete oskustega. Siinkohal tuleb tähele panna, et samad tegurid, mis ennustavad lugemisoskuse arengut, toetavad ka õigekirja ja tekstiloomeks vajalike oskuste arengut. Kodune tekstirikas keskkond ja lapse enda huvi



**Joonis 1.** Laste lugemisoskuse arengu peamised ennustajad (kohandatud Lerkkanen, 2006).

## Kirjaoskust toetav keskkond

Kujunev kirjaoskus (Whitehurst & Lonigan, 2003) ei eelda üksnes kirjaoskusega seotud kognitiivseid oskusi, mis on lugemise ja õigekirjaoskuse arenemise eeldused. Uuritud on ka keskkonda, mis toetab sellist arengut. Lapsed suhestuvad pidevalt neid ümbritseva tekstirikka keskkonnaga, omandades väärtuslikke semantilisi ja sümboleid sisaldavaid teadmisi, mis arendavad nende logograafilist lugemisoskust ja kujunevat kirjaoskust (Neumann *et al.*, 2011). Soovitatakse, et lapsevanemad ja pedagoogid toetaksid aktiivselt laste tähelepanu ja huvi tekstirikka keskkonna vastu, mis edendab nende kirjaoskuse arengut.

Mitu uuringut on näidanud, et laste kirjaoskuse arengule on suur mõju kodusel õpikeskkonnal. Viimane hõlmab vanemate ja laste vahelist kodust suhtlust, vanemate hoiakuid ja koduseid lapse kirjaoskust toetavaid tegevusi. Vanemad kohandavad ka lapse kirjaoskust toetavaid tegevusi vastavalt lapse lugemisoskuse arengule, näiteks vähendavad aja jooksul ühislugemise osakaalu (Silinskas *et al.*, 2020).

Koduse kirjaoskuse mudeli (Sénéchal & LeFevre, 2002) kohaselt võivad lapsed kodus kokku puutuda mitteformaalsete ja formaalsete kirjaoskust toetavate tegevustega (Silinskas *et al.*, 2020). Mitteformaalsetes tegevustes, mille puhul keskendutakse pigem tähendustele, on tekstid, näiteks lasteraamatud või lapsega koos lugemine, olemas, kuid need ei ole lapsevanema ja lapse suhtluse keskmes. Seevastu hõlmavad formaalsed lapsevanema ja lapse vahelised kirjaoskust toetavad tegevused, näiteks sõnade häälimine, lapse otsest kokkupuudet tekstidega. Need tegevused mõjutavad lapse kirjaoskuse arengut erineval viisil. Mitteformaalsete kirjaoskust toetavate tegevuste, näiteks ühislugemise kaudu omandab laps uut sõnavara ja õpib keelt mõistma tänu positiivsele suhtlusele vanemaga (Sénéchal & LeFevre, 2002; Torppa *et al.*, 2006). Khanolainen jt (2020) näitasid, et ühislugemisel oli kuni 3. ja 4. klassini laste lugemisoskuse arengule tugev mõju. Lapse formaalse kirjaoskuse arendamine sõltub lapse vanusest (Pomerantz *et al.*, 2007). Vanemate osalemine lapsele lugemisoskuse õpetamisel eelkoolieas mõjutab positiivselt lapse kujunevat kirjaoskust, sealhulgas tähtede tundmist (Torppa *et al.*, 2006) ja dekodeerimisoskust (Sénéchal & LeFevre, 2002). Näiteks on teada, et mida rohkem arendavad vanemad oma 5aastaste laste lugemisoskust, seda parem on see ka 3. klassis (Sénéchal & LeFevre, 2002). Silinskas jt (2010) leidsid, et hea kujuneva kirjaoskusega 6aastastele lastele õpetasid emad lugemist rohkem ning lisaks ennustas ema osalus lugemise õpetamises lugemisoskuse arengut kogu lasteaia-aasta jooksul. Seega mõjutavad lapsed vanemate käitumist. Kui laps on huvitatud lugemis-tegevustest, kutsub ta tõenäoliselt ka vanemat neis tegevustes osalema.

Uurimistulemused, mis käsitlevad vanemate koduse osaluse mõju laste lugemisoskuse arendamisele pärast 1. klassi astumist, ei ole nii ühesed. Mõned uuringud on näidanud, et vanemate kodusel lugemisoskust toetavatel tegevustel on oluline mõju laste edasise lugemisoskuse arengule (Sénéchal & LeFevre, 2002; Stephenson *et al.*, 2008). Seevastu on teistes uuringutes leitud, et koduse lugemisõpetuse ja laste lugemisoskuse vahel koolieas seost ei ole. Silinskas jt (2012) leidsid, et esimeses klassis ilmnev lapse kehv lugemisoskus aktiveeris vanemaid sagedamini lapsele lugemist õpetama ja kodus koos temaga lugema. Soome vanemad reageerisid oma lapse kehvale lugemisoskusele ja püüdsid ka kodus lugemist õpetada, kuid kahjuks ei ole lapsel sellest alati kasu. Lisaks tõestasid Silinskas jt (2013), et emapoolse lugemise õpetamise mõju lapse hilisemale lugemisoskusele sõltus lapse oskuste tasemest ja vanema õpetamisstiilist. Kui heade lugejate lugemisoskus ei sõltunud sellest, kui palju ema oli neid õpetanud, siis leiti kehvade lugejate puhul, et emalt saadud õpetus mõjus neile erinevalt. Seda kehvade lugejate rühma, kelle lugemisoskusele oli ema õpetusel positiivne mõju, iseloomustas ema kontroll lapse kodutööde üle, kuid samaaegselt positiivne emotsionaalne toetus nende tegemisel.

Lerkkanen jt (2017) leidsid Soome 2–3aastaste uuringus, et laste kujunev kirjaoskus (sõnavara, teksti mõistmine ja tähtede tundmine) arenesid aasta jooksul kiiresti. Enamik Soome vanematest kaasas lapsi mitu korda nädalas lugemist soodustavatesse tegevustesse. Vanemate sõnul lugesid nad oma lapsele iga päev ette ja külastasid aeg-ajalt kohalikku raamatukogu. Samas, kui võrreldi 2–3aastaste laste andmeid 6aastaste laste omadega (Lerkkanen, 2019), tunnistasid vanemad, et eelkooliealised lapsed kasutasid raamatute lugemise asemel mobiilirakendusi, mängisid arvutimänge ja vaatasid telerit. Kokkuvõttes võib tõdeda, et kuigi sellised näited kinnitavad Soome perede positiivset hoiakut ja tugevat huvi lugemise vastu, viitavad need tulemused ka sellele, kuidas kodused kirjaoskust toetavad tegevused võivad laste kasvades kiiresti muutuda.

Laste kirjaoskuse arengule aitavad kaasa ka mitmed teised perega seotud tegurid. Näiteks on teada, et madala sotsiaalmajandusliku staatusega perede lastel on kokkupuude tekstirikka keskkonnaga, mis on tähestiku põhimõtete mõistmiseks vajalik etapp, ning tähtede tundmise, fonoloogilise teadlikkuse ja sõnade äratundmise oskus kehvem kui kõrge sotsiaalmajandusliku staatusega perede lastel (Hood *et al.*, 2008). Ühtlasi on varasemad uuringud näidanud, et vanemate haridustase mõjutab lapse lugemisoskust rohkem kui pere sotsiaalmajanduslik staatus. Khanolainen jt (2020) on tõestanud, et emade haridustasemel oli oluline seos formaalsete ja mitteformaalsete kirjaoskust toetavate tegevusega, kusjuures ema kõrgem haridustase ennustas, et ühislugemisele pühendati rohkem ja õpetamisele vähem aega. Tulemused viitavad sellele, et vanemate haridustase mõjutab lapse koduse õpikeskkonna kvaliteeti, nende tegevusi ja panustamist lapse arengut toetavatesse tegevustesse.

Lapse koduse õpikeskkonna kohta võib kokkuvõtlikult öelda, et ulatuslik tõendusmaterjal viitab sellele, et vanemate tundlikkus ja reageerimisvõime, keelelise suhtluse kvaliteet ja lugemisega seotud tegevused mõjutavad oluliselt laste kirjaoskuse arengut. On vähe tõendeid selle kohta, et need tegurid toimivad erinevalt madala ja keskmise sissetulekuga perede või erineva etnilise taustaga perede puhul (vt Burchinal & Forestieri, 2011), kuigi erinevused lapse koduse õpikeskkonna kvaliteedis on olemas. Siiski ei ole perekonnast lähtuv risk lugemisraskuste tekkeks vähemalt Soome andmetel seotud lapse koduse õpikeskkonna formaalsete või mitteformaalsete teguritega (Khanolainen *et al.*, 2020).

### Kirjaoskuse õpetamise kvaliteet esimeses klassis

Üldlevinud arusaama kohaselt on tarvis tasakaalustatud õpetamispraktikat, mis toetab nii lugemistäpsuse saavutamiseks vajalike kodeerimisoskuste (tähtede tundmine, fonoloogiline teadlikkus, tähe-foneemi vastavus, dekodeerimine) kui ka tähendusele keskendunud mõistmisoskuse laialdast arendamist (nt Connor *et al.*, 2004; Pressley *et al.*, 2001). Suurem rõhuasetus foneetika õpetamisele, mis toetab lapse kodeerimisoskuste arengut, on transparentsete keelte puhul esimese kooliastme alguses kasulik, samas võib rõhuasetus hiljem nihkuda tähenduskesksematele tegevustele (Lerkkanen, 2007; Ruotsalainen, 2022). Probleem on ka selles, et kooli alustavate laste oskused on väga erinevad, mis sunnib õpetajat kohandama kirjaoskuse õpetamist õpilaste oskuste tasemega (Lerkkanen, 2003; Ruotsalainen *et al.*, 2023). Samas on leitud, et õpetaja paindlikkus õppetegevuse kohandamisel õpilaste vajadustega aitab kaasa õpilaste lugemisoskuse arengule (Connor *et al.*, 2013).

Interaktsiooni kaudu õpetamise raamistiku (Hamre *et al.*, 2013) kohaselt on õpetaja ja lapse vahelise suhtluse kvaliteet, sealhulgas sellised tegurid nagu emotsionaalne toetus, õppetöö korraldamine ja õppimise juhendamine, laste õppimise ja motivatsiooni peamised käivitajad. *Emotsionaalselt toetavad* õpetajad on tundlikud, reageerivad laste vajadustele ning tagavad lastele klassis piisava autonoomia ja toetava õhkkonna. Lapsed, kes tunnevad end õpetaja juuresolekul emotsionaalselt turvaliselt, suudavad oma tähelepanu paremini koondada ja õppimisele pühenduda. Uuringud on näidanud, et lapsed, kelle õpetajad on osavõtlikud, on kujuneva kirjaoskuse saavutamisel kõige edukamad (Curby *et al.*, 2009). Kvaliteetne *õppetöö korraldamine* (nt reeglid, rutiin, õpetaja võime aega ja tähelepanu juhtida) aitab lastel kontrollida ja reguleerida oma käitumist klassiruumis, aidates luua nende keele- ja kirjaoskuse saavutamiseks võimalikult toetava õpikeskkonna (Morrison *et al.*, 2010). Laste kujunevale kirjaoskustele ja nende lugemisoskuse paranemisele aitab kaasa ka *toetav*

*juhendamine* (Curby *et al.*, 2009; Mashburn *et al.*, 2008), mille puhul kesken-  
dutakse kvaliteetsele tagasisidele ja õpetaja võimele toetada laste sõnavara ja  
keeleoskust. Näiteks tagavad toetavalt juhendavad õpetajad lastele mitmekesised  
õppimisvõimalused, toetades, laiendades ja andes järjepidevat, kujundavat  
tagasisidet (Muhonen *et al.*, 2016). Pressley jt (2001) võtavad oma järelduse  
tulemusliku kirjaoskuse õpetamise kohta 1. klassis kokku nii, et seda ise-  
loomustab suurepärase klassi haldamine, mis põhineb positiivsel kinnitusel ja  
koostööl; oskuste, kirjanduse ja kirjutamise tasakaalustatud õpetamisel; nõud-  
miste ja ootuste õpilaste pädevusega vastavusse viimisel ning õpilaste enese-  
regulatsiooni toetamisel.

Pikilõikelise uuringu (Lerikkanen *et al.*, 2006–2016) järeluuringuist ilmnes,  
et Soome lasteaialapsed olid motiveeritumad õppima rühmades, kus oli suure-  
päraselt korraldatud õppetöö, ning õpetajate emotsionaalne ja juhendav  
toetus olid samuti seotud laste motivatsiooniga. Laste motivatsioon oli see-  
juures seotud fonoloogiliste oskustega (Pakarinen *et al.*, 2010). Lisaks aval-  
dasid emotsionaalne toetus ja õppetöö hea korraldamine lasteaias positiivset  
mõju laste lugemisoskuse arengule 1. klassis, eriti nende laste puhul, kellel oli  
risk lugemisraskuste tekkeks (Silinskas *et al.*, 2017). Lisaks selgus uuringust,  
et õpetaja ja lapse vahelise suhtluse kvaliteedil lasteaias oli positiivne mõju  
laste hilisemale lugemisoskusele 4. klassis (Pakarinen *et al.*, 2017). Uurimus-  
tulemused osutasid, et varases koolieas kirjaoskuse õpetamise käigus saadud  
tugev emotsionaalne toetus, õppetöö hea korraldamine ja toetav juhendamine  
mõjutavad tugevalt hilisemat kirjaoskuse arengut.

Lapsekeskselt õppetööd korraldades arvestab õpetaja iga lapse vajaduste  
ja huvidega ning toetab aktiivselt laste õpieesmärke ja akadeemiliste oskuste  
arengut (Stipek & Byler, 2004). Lapsekeskne õpetamisviis, mis pakub lastele  
võimalusi saavutada autonoomiat ja pädevusi ning arendada suhtlemisoskusi  
eakaaslastega, toetab ka nende huvi lugemise vastu. Näiteks leidsid Lerikkanen jt  
(2016), et lapsekesksetes klassides õppivatel Soome lastel oli suurem lugemis-  
huvi ning nende lugemisoskus arenes kiiremini kui lastel, kes õppisid õpetaja-  
kesksetes klassides, kus õppimise käigus pöörati üldjuhul vähem tähelepanu  
laste enda huvidele ja ideedele või suhetele eakaaslastega. Kui õpetajad andsid  
lastele vabaduse valida ülesandeid ja täita neid surveta saada õigeid vastuseid,  
tundsids lapsed end piisavalt turvaliselt, et valida keerulisemaid ülesandeid,  
samuti olid nad vähem sõltuvad õpetajast ja tundsids suuremat uhkust oma  
soorituse üle. Need tulemused on kooskõlas motivatsiooniteooriaga, mis  
tähtsustavad individuaalsete valikute julgustamist ja oma pädevuse tunnetam-  
iseks võimaluse loomist. Vastavalt enesemääratlusteooriale (Deci & Ryan,  
1985) on lapsed kõige enam motiveeritud õppima, kui õpetajad toetavad nende

vajadust tunda end pädeva ja autonoomse ning teistega seotuna (nt Guthrie *et al.*, 2000).

Lapsed, kelle suhted õpetajate ja eakaaslastega on positiivsed, saavutavad suurema tõenäosusega paremaid õpitulemusi (Furrer & Skinner, 2003) võrreldes lastega, kellel puuduvad positiivsed ja toetavad suhted täiskasvanute ja eakaaslastega (nt Ladd *et al.*, 1999). Kuigi lugemisraskuste tekkimise risk võib tuleneda nii perekondlikest riskiteguritest kui ka keelelisest mahajäämusest varasemas eas (nt Lyytinen *et al.*, 2005), ei teki kõikidel riskilastel lugemisraskusi. Riski- ja kohanemistooria (Rutter, 2007) ning säilenõtkuse mudelid (Fergus & Zimmerman, 2005) pakuvad vaatenurga seletusteks, et kirjaoskuse areng ei sõltu üksnes riskifaktoritest, vaid riski- ja kaitsvate tegurite koostoimest.

Kiuru jt (2013) jälgisid lugemisraskuste tekkimise riskiga (kehva fonoloogilise teadlikkuse ja tähtede vähese tundmisega) Soome lapsi alates lasteaiast kuni 4. klassini. Nad leidsid, et keskkonna kaitsvad tegurid – aktsepteeritus eakaaslaste hulgas, õpetaja positiivne mõju ning aktiivne partnerlus vanemate ja õpetajate vahel – ennustasid üheselt õpilaste paranenud lugemisoskust 4. klassis, ning seda ka pärast lugemisraskuste tekkimise riski, mitteverbaalsete võimete, vanemate haridustaseme ja soo kontrollimist. Samas ennustas lugemisraskuste tekkimise risk seda, et varajastel kooliaastatel oli lapse õpikeskkonnas vähem kaitsvaid tegureid, mis omakorda ennustas hilisemat kehvemat lugemisoskust. Need leiud viitavad sellele, et lapse kehva lugemisoskus ja klassiruumis valitsevad suhted tekitavad süvenevaid mustreid, mis tõenäoliselt kuhjuvad aja jooksul. Lugemisraskuste tekkimise riskiga õpilased peavad tegema suuri jõupingutusi, et oma lugemisoskust lihvida, ning uurimistulemused näitavad, et heade õpitulemuste saavutamiseks vajavad nad õpetajate tugevat toetust. Kahjuks ei ole seda alati võimalik saada.

## Kokkuvõte

On ilmne, et väikelaste kirjaoskus areneb tundlikus ja kognitiivselt stimuleerivas kodu-, lasteai- ja koolikeskkonnas kiiremini. Samuti on tõestatud, et vanemate osalemine lapse kirjaoskuse omandamises mõjutab positiivselt laste lugemisoskust (vt Sénéchal & Yong, 2008). Siiski jääb kõige olulisem roll õpetajale, kes õpetab tähtede ja foneemide vahelisi seoseid ja lugemisoskust, pannes samas aluse ka lugemishuvile, teadmistele ja hoiakutele lugemise suhtes. Selleks, et lapsest saaks hea lugeja, on oluline, et ta loeks iseseisvalt vabal ajal kogu kooliaja vältel (Torppa *et al.*, 2020). Oluline on mõista, kuidas häälestada laste ja täiskasvanute vahelise suhtluse erinevaid tasandeid kodus ja klassiruumis nii, et need vastaksid laste sotsiaalsetele ja õppimisega seotud vajadustele, täites samal

ajal eelkooli ja kooli õppekava eesmäärke. Õpetaja toetav juhendamine õppimisprotsessis soodustab kõigi laste, eriti aga riskirühma kuuluvate laste kirjaoskuse arengut. Siiski on tulevikus vaja rohkem uuringuid erinevate pedagoogiliste lahenduste, klassiruumis ja vabal ajal kirjaoskuse õpetamise meetodite ning eakaaslaste ja digivahendite rolli kohta laste kirjaoskuse arengus.

## Tänusõnad

See uuring on osa Soome Teadusnõukogu rahastatud projektist „Education for the Future EDUCA Flagship“ (#358924).

## Kasutatud kirjandus

- Aro, M., Hietala, A., Ahonen, T., Aro, T., Lyytinen, H., & Räsänen, T. (1999). The development of phonological abilities and their relation to reading acquisition: Case studies of six Finnish children. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 457–463. <https://doi.org/10.1177/002221949903200511>
- Burchinal, M., & Forestieri, N. (2011). Development of early literacy: Evidence from major U.S. longitudinal studies. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 85–96). Guilford Press.
- Butterworth, B., & Kovas, Y. (2013). Understanding neurocognitive developmental disorders can improve education for all. *Science*, 340, 300–305. <https://doi.org/10.1126/science.1231022>
- Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B., Crowe, E. C., Al Otaiba, S., & Schatschneider, C. (2013). A longitudinal cluster-randomized controlled study on the accumulating effects of individualized literacy instruction on students' reading from first through third grade. *Psychological Science*, 24, 1408–1419. <https://doi.org/10.1177/0956797612472204>
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Katch, L. E. (2004). Beyond the reading wars: exploring the effect of child–instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8, 305–336. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0804\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0804_1)
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher–child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101, 912–925. <https://doi.org/10.1037/a0016647>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. Plenum.
- de Jong, P. F., & van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 51–77. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0601\\_03](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0601_03)

- Eklund, K. (2017). *School-aged reading skills of children with a family history of dyslexia – predictors, development and outcome*. Doctoral thesis. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 574. University of Jyväskylä.
- Fergus, S., & Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Georgiou, G., & Parrila, R. (2013). Rapid naming and reading: A review. In H. L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 169–185). Guilford Press.
- Georgiou, G., Parrila, R., & Papadopoulos, T. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100, 566–586. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.566>
- Gersten R., Fuchs L. S., Williams J. P., & Baker S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities: A review of Research. *Review of Educational Research*, 71, 279–320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7, 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & von Secker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92, 331–341. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.331>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., Decoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of effective teaching in over 4,000 classrooms. *Elementary School Journal*, 113, 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.252>
- Khanolainen, D., Psyridou, M., Silinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., & Torppa, M. (2020). Longitudinal effects of the home learning environment and parental difficulties on reading and math development across Grades 1–9. *Frontiers in Psychology*, 11, 577981. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577981>
- Kirby, J., Georgiou, G., Martinussen, R., & Parrila, R. (2010). Naming speed and reading: From prediction to instruction. *Reading Research Quarterly*, 45, 341–362. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.3.4>
- Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2013). The role of reading disability risk and environmental protective factors in students' reading fluency in Grade 4. *Reading Research Quarterly*, 48, 349–368. <https://doi.org/10.1002/rrq.53>

- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Lerkkanen, M.-K. (2003). *Learning to Read: Reciprocal Processes and Individual Pathways*. Doctoral Dissertation. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 233. University of Jyväskylä.
- Lerkkanen, M.-K. (2007). The beginning phases of reading literacy instruction in Finland. In P. Linnakylä & I. Arffman (Eds.). *Finnish reading literacy. When quality and equity meet* (pp. 155–174). University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Lerkkanen, M.-K. (2019). Early language and literacy development in the Finnish context. In D. Whitebread, V. Grau, K. Kumpulainen, M. M. McClelland, N. E. Perry, & D. Pino-Pasternak (Eds.). *The Sage Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education* (pp. 403–417). Sage.
- Lerkkanen, M.-K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. (1.–6. ed.) Sanoma Pro.
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2016). Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 145–156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.023>
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., ... Nurmi, J. E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 266–279. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.03.004>
- Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2006–2016). *Alkuportaati [The First Step study]*. University of Jyväskylä.
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004). Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. *British Educational Research Journal*, 30, 67–92. <https://doi.org/10.1080/01411920310001629974>
- Lerkkanen, M.-K., Salminen, J., & Pakarinen, E. (2017). *The effect of the quality of teacher-child interaction on child outcomes in toddler classrooms*. Conference presentation at SRCD 6.4.2017, Austin, Texas.
- Lyytinen, H., Erskine, J., Tolvanen, A., Torppa, M., Poikkeus, A.-M., & Lyytinen, P. (2006). Trajectories of reading development: A follow-up from birth to school age of children with and without risk for dyslexia. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 514–546. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0031>

- Lyytinen, P., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2005). Language development and literacy skills in late-talking toddlers with and without familial risk for dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 55, 166–192. <https://doi.org/10.1007/s11881-005-0010-y>
- Mashburn, A., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. Calkins & M. Bell (Eds.). *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 203–224). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-011>
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, 143–154. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.007>
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., & Neumann, D. L. (2012). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12, 231–258. <https://doi.org/10.1177/1468798411417080>
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 281–300. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Silinskas, G., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2017). Longitudinal associations between teacher-child interactions and academic skills in elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 191–202. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.08.002>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins Block, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E., & Woo, D. (2001). A study of effective First-Grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5, 35–58. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0501\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0501_2)
- Proctor, C. P., Carlo, M., August, D., & Snow, C. (2005). Native Spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97, 246–256. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.246>
- Ruotsalainen, J. (2022). *Literacy instruction and reading performance in first grade classrooms*. Doctoral dissertation. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 511. University of Jyväskylä.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31, 205–209. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.001>

- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M., & Yong, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Reviews of Educational Research*, 78, 880–907. <https://doi.org/10.3102/0034654308320319>
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Silinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 302–310. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.004>
- Silinskas, G., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2017). Classroom interaction and literacy activities in kindergarten: Longitudinal links to grade 1 readers at risk and not at risk of reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 321–335. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.09.002>
- Silinskas, S., Kiuru, N., Tolvanen, A., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2013). Maternal teaching of reading and children's reading skills in Grade 1: Patterns and predictors of positive and negative associations. *Learning and Individual Differences*, 27, 54–66. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.011>
- Silinskas, G., Parrila, R., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2010). Mothers' reading-related activities at home and learning to read during kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 243–264. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0014-9>
- Silinskas, G., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2020). The home literacy model in a highly transparent orthography. *School Effectiveness and School Improvement*, 31, 80–101. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642213>
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: a meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142, 498–545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>
- Soodla, P., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Kikas, E., Silinskas, G., & Nurmi, J.-E. (2015). Does early reading instruction promote the rate of acquisition? A comparison of two transparent orthographies. *Learning and Instruction*, 38, 14–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.02.002>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>

- Stephenson, K. A., Parrila, R. K., Georgiou, G. K., & 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, 24–50. <https://doi.org/10.1080/10888430701746864>
- Stipek, D., & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 375–397. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.07.007>
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2016). Examining the Simple View of Reading in a transparent orthography: A longitudinal study from kindergarten to grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62, 179–206. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0179>
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Difficulties*, 43, 308–321. <https://doi.org/10.1177/0022219410369096>
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A.-M. (2020). Leisure reading (But Not Any Kind) and reading comprehension support each other – A longitudinal study across Grades 1 and 9. *Child Development*, 91, 876–900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Torppa, M., Parrila, R., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2013). The double deficit hypothesis in the transparent Finnish orthography: A longitudinal study from kindergarten to Grade 2. *Reading and Writing*, 26, 1353–1380. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9423-2>
- Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter name knowledge and its relation to grade 1 reading achievement in children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42, 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1128>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2003). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 1, pp. 11–29). Guilford Press.