



**TURUN
YLIOPISTO**

”Meil täytyis olla melkee semmonen kuudes aisti täs työssä”:

**Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ja toimintatapoja lapsen kielenkehitystä sekä
kielellistä vuorovaikutusta tukevissa kirjanlukutilanteissa**

Kasvatustieteiden
pro gradu -tutkielma
Opettajankoulutuslaitos, Rauma
Turun Yliopisto

Miia Björklund
Emilia Harju
Yliopistonlehtori Anitta Melasalmi

20.5.2021
Rauma

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

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Miia Björklund & Emilia Harju

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ja toimintatapoja lapsen kielenkehitystä sekä vuorovaikutusta tukevissa kirjanlukutilanteissa

Yliopistonlehtori Anitta Melasalmi

59 sivua

20.5.2021

Tiivistelmä

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaista vuorovaikutusta syntyy varhaiskasvatuksen opettajien ja kolmevuotiaiden lasten välillä kirjanlukutilanteissa. Tavoitteena oli tarkastella sitä, millä tavoin opettajat kokevat kirjanlukuhetken tukevan lapsen kielenkehitystä sekä vuorovaikutusta ja miten he toteuttavat kirjan lukemista päiväkotiryhmissä. Lisäksi tarkasteltiin opettajien toiminnan teoriaa ja keskustelevan lukemisen piirteiden käyttöä lukutilanteissa. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, jonka aineisto kerättiin haastattelemalla neljää opettajaa, joista kaksi oli varhaiskasvatuksen kandidaatteja ja kaksi varhaiskasvatuksen sosionomeja. Haastattelun lisäksi videoitiin opettajien pitämät kirjanlukutilanteet, joihin jokaiseen osallistui kolme lasta. Haastattelut ja videoinnit suoritettiin kesän ja syksyn 2020 aikana eräissä satakuntalaisissa päiväkodeissa. Aineisto analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin sekä toiminnan teorian kautta.

Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että kirjan lukeminen koettiin kieltä kehittävänä ja vuorovaikutuksellisesti rikkaana toimintana. Tuloksissa korostui myös, että kirjojen merkitys ymmärretään lasten kehitystä tukevana asiana. Varhaiskasvatuksen opettajat käyttivät lukiessaan keskustelevan lukemisen piirteistä suurinta osaa monipuolisilla tavoilla. Opettajat loivat kuitenkin lukutilanteissa lapsille huomattavan vähän mahdollisuuksia lauseiden täydentämiseen. Tuloksista kävi lisäksi ilmi, että muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta opettajien sisäiset uskomukset kohtasivat heidän toimintansa kanssa eli toiminnan teorian välillä ei ollut suuria ristiriitaisuuksia.

Johtopäätöksinä voidaan todeta, että kirjojen lukeminen on mainio tapa vahvistaa vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä sekä tukea lapsen kielenkehitystä. Opettajien lukutilanteissa käyttämät eleet, ilmeet, kosketukset ja äänenpainot lisäävät vuorovaikutusta aikuisen ja lasten välillä mahdollistaen syvemmän yhteyden syntymisen. Johtopäätösten perusteella voidaan myös kertoa, että varhaiskasvatuksen opettajat ymmärtävät kirjojen pedagogisen arvon ja niitä käytetään osana ryhmien päivittäistä toimintaa.

Avainsanat: kielenkehitys, vuorovaikutus, keskusteleva lukeminen, toiminnan teoria

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	8
2.1	Kielenkehitys 0–3-vuotiaalla lapsella	8
2.1.1	Esikielellinen kehitys	9
2.1.2	Ymmärtävän kielen kehitys	10
2.1.3	Tuottavan kielen kehitys	10
2.2	Vuorovaikutus kielenkehityksen tukijana	12
2.2.1	Vuorovaikutuksen merkityksellisyys	13
2.2.2	Lapsen kielenkehityksen tukeminen vuorovaikutteisen kirjanlukutilanteen avulla	14
2.3	Opettajan ammatillinen käytännöntieto ja toiminnan teoria	18
3	Tutkimuksen lähtökohdat ja toteutus	20
3.1	Tutkimuksen tavoitteet, tutkimustehtävät ja kohdejoukko	20
3.2	Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu	21
3.2.1	Videointi	23
3.2.2	Haastattelu	24
3.2.3	Triangulaatio	26
3.3	Aineiston analyysi	27
3.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	32
4	Tulokset	34
4.1	Varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia kirjan lukemisesta kielenkehityksen tukena	34
4.2	Kirjan lukemisen toteutus ja tukeminen pienten lasten ryhmissä	35
4.3	Keskustelevan lukemisen piirteet varhaiskasvatuksen opettajien pitämissä lukutilanteissa	38
4.4	Merkitykselliset vuorovaikutuksen piirteet varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta	41
5	Pohdinta ja johtopäätökset	45
	Lähteet	52
	Liitteet	58
	Liite 1. Haastattelukysymykset	58

1 Johdanto

Kielellä ja vuorovaikutuksella on suuri merkitys lapsen kehityksessä. Kieli mahdollistaa kommunikoinnin muiden ihmisten kanssa ja sen avulla opitaan havaitsemaan, ajattelemaan sekä tuntemaan. Pienellä lapsella kieli alkaa kehittymään viimeistään syntymästä.

(Nurmilaakso & Välimäki 2011, 5.) Vuorovaikutustaidot lähtevät kehittymään elämän ensihetkestä alkaen ja etenevät jatkumona puhutun kielen omaksumiselle. Vastasyntyneellä vauvalla on biologinen tarve saada yhteys ympäristöönsä. Vauva tarvitsee aikuisen hoivaa ja huolenpitoa. Vuorovaikutustaitojen kehityksen alkuun saattamiseksi ja etenemiseksi yhteys vauvan ja aikuisen välillä on välttämätöntä. Uusien taitojen oppiminen edellyttää aktiivista toimijuutta ja näin ollen myös vuorovaikutustaidot kehittyvät vain, kun saadaan runsaasti kanssakäymistä muiden ihmisten kanssa. (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen 2020, 13.)

Lapsen kielen ymmärtämiseen vaikuttaa vahvasti lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laatu. Mitä kehittyneempi lapsen kielellinen taito on, sitä enemmän vuorovaikutus jakautuu yhteisesti aikuisen ja lapsen välille. (Silven, Ahtola & Niemi 2003.) Lapsen kielenkehitystä tukee aikuisen ja lapsen välinen keskusteleva kirjanlukuhetki, jossa lapsi oppii kieltä vuorovaikutuksen ja aktiivisen osallistumisensa kautta (Whitehurst ym. 1988, 552; Doyle & Bramwell 2006, 555). Tässä tutkimuksessa käytetään termiä keskusteleva lukeminen, joka tarkoittaa vuorovaikutuksellista kirjanlukutilannetta. Luvussa 2 määritellään keskusteleva lukeminen tarkemmin. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet vuorovaikutteisella kirjan lukemisella olevan yhteyttä lapsen suulliseen kielitaitoon, sanaston laajuuteen sekä lauseiden monipuolisuuteen (Justice & Pullen 2003, 107). Karvin tekemässä tutkimuksessa (2019, 95) on käynyt ilmi, että vain puolet tutkimuksen vastaajista tukee lasten kielellistä kehitystä pedagogisesti valittujen kirjojen ja lorujen kautta päivittäin (Repo ym. 2019, 95).

Karvin tutkimuksen (2019, 99) mukaan opettajat kokivat tarvitsevänsä apua kielellisen kehityksen tukemiseen silloin, kun lapsen kielellinen kehitys ei edennyt odotetulla tavalla (Repo ym. 2019, 99). Ongelmat puheen ja kielenkehityksen alueella ennakoivat hankaluuksia myös sosiaalisella alueella. Erityisen tuen tarve sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa on lisääntynyt 2000-luvulla ja on nykyisin noin kahdeksan prosenttia molemmissa. Pääosin erityisen tuen tarve liittyy kielellisen kehittymisen ympärille. Tämä näkyy varhaiskasvatuksessa puhumisen ja kielen ymmärtämisen ongelmina. Varhaiskasvatus tarjoaa hyvät mahdollisuudet niiden taitojen parantamiselle, joissa on vielä varaa kehitykselle. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 5.)

Varhaiskasvatuksen tärkeänä tehtävänä on vahvistaa lasten kielellisiä taitoja. Kielenkehitys on lisäksi yhteydessä lasten kulttuuriseen osaamiseen ja vuorovaikutukseen liittyvään laaja-alaiseen osaamiseen. Kielellisten taitojen kehittyminen avaa lapsille uusia mahdollisuuksia osallisuuteen ja aktiiviseen toimijuuteen sekä keinoja vaikuttaa. Lastenkirjallisuuteen tutustuminen sekä tarinoiden lukeminen lasten kanssa luovat mahdollisuuksia oppia uusia sanoja ja laajentaa lasten ymmärrystä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 40, 42.) Kielenkehitystä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta, kuten sosiaalisen ja kognitiivisen näkökulman sekä ympäristön vaikutusten kautta. Tässä pro gradu-tutkielmassa kuvataan kielenkehitystä sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta, kirjanlukuhetken perustuessa arvokkaaseen aikuisen ja lasten väliseen vuorovaikutukseen. Sosiaalinen vuorovaikutus perustuu sosiaaliseen suhteeseen sekä ympäristöön vaikuttamiseen. Näin ollen lapsella on tavoite osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Vygotski 1982, 49.)

Tämän tutkimuksen aiheena on opettajien käsitykset kirjan lukemisen merkityksestä pienen lapsen kielenkehityksen ja vuorovaikutuksen tukijana sekä opettajien toimintatavat vuorovaikutteisissa kirjanlukutilanteissa. Tutkimusta tehdessä haastateltiin neljää varhaiskasvatuksen opettajaa ja videoitiin heidän pitämänsä lukuhetket. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkä kaltaista vuorovaikutusta ilmenee noin kolmevuotiaille luettaessa ja havainnoida, löytyykö siitä keskustelevan lukemisen piirteitä. Lisäksi tarkastellaan, minkälaisia ajatuksia opettajilla on koskien kirjanlukutilannetta kielenkehityksen ja vuorovaikutuksen edistäjänä sekä miten kirjan lukemista toteutetaan pienten lasten ryhmissä.

Tutkimuksen aihe on ajankohtainen, koska maailma digitalisoituu yhä enemmän ja teknologia kehittyy, jolloin perinteinen kirjan lukeminen saattaa menettää kiinnostustaan. Ennen tutkimuksen aloittamista koettiin, että on tarve tutkia kirjanlukuhetken merkitystä lasten kielenkehityksen ja vuorovaikutuksen edistäjänä, sillä haluttiin korostaa kirjan lukemisen vaikutusta lapsen kehityksessä. Kielenkehitystä ja vuorovaikutusta on tutkittu ennestään jo paljon, mutta tässä tutkimuksessa ne haluttiin yhdistää siihen, millaisena vuorovaikutuksellisenä ja kieltä kehittävänä hetkenä opettaja kokee kirjan lukemisen. Lisäksi tutkimuksessa vertailtiin opettajien haastattelussa kertomia merkityksellisiä vuorovaikutustapoja videolla tapahtuvaan aikuisen ja lasten väliseen vuorovaikutukseen. Tämä näkökulma tuo monipuolisempaa tietämystä opettajan toiminnasta. Tutkimuksen aihetta on tärkeää tutkia lisää, jotta ymmärretään, kuinka merkityksellistä kirjan lukeminen on lapsen

kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. Kirjojen säännölliseen lukemiseen tulisi panostaa enemmän, koska tällä hetkellä tutkimusten mukaan näin ei tapahdu.

2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tässä osassa avataan lapsen kielenkehitystä kolmen eri kehitysvaiheen kautta: esikielellinen, ymmärtävän kielen sekä tuottavan kielen kehitys. Eri kehitysvaiheet on koottu tiivistetysti luvusta 2.1 taulukkoon 1. Tämän jälkeen käsitellään vuorovaikutusta ja sen merkitystä lapsen kielenkehityksessä sekä sitä, miten niitä voidaan tukea keskustelevan lukemisen keinoin. Mitä aikaisemmin kielellistä kehitystä aletaan tukea keskustelevan lukemisen tavoin, sitä suotuisimmat ovat vaikutukset lapsen kielenkehityksessä (Dunst, Simkus & Hamby 2013, 3). Lopuksi tarkastellaan opettajan toimintaa ammatillisen käytännöntiedon sekä toiminnan teorian kautta.

2.1 Kielenkehitys 0–3-vuotiaalla lapsella

Kielenkehitys on erityisen nopeaa kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana. Lapsen aivotoiminnan kehitys ja sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistavat kielen oppimisen (Lyytinen 2014). Kieltä tarvitaan kaikessa oppimisessa ja sillä on vaikutuksia lapsen koko kehitykseen. Itsensä ilmaisuun, tiedon hankintaan sekä vuorovaikutukseen muiden kanssa vaaditaan kieltä ja sen käyttäminen näkyy lisäksi ajatteluna sekä tunteiden ja toiminnan ilmaisemisena. Kieli kehittyy lapsella jatkuvasti ja on yhteydessä myöhempään puheen kehitykseen. (Nurmilaakso 2011, 31.)

Kielitaitoa on pidetty aina tärkeänä ja tavoiteltavana asiana (Järvinen 2015, 89).

Nurmilaakson (2011, 32) mukaan lapsella on synnynnäinen kiinnostus kieleen, ja lapsen ensimmäiset vuodet ovat hyvin tärkeitä kielenkehityksen kannalta. Sikiö kuulee raskauden aikana erilaisia ääniä (Moon, Lagercrantz & Kuhl 2013) ja jo varhaisessa iässä tapahtuvalla ääneen lukemisella on suuri myönteinen vaikutus lapsen kielen kehitykselle (Dunst, Simkus & Hamby 2013, 3). Lapselle puhuminen on merkityksellistä kielen kehittymisen kannalta ja sen arvo korostuu, mitä nuoremasta lapsesta on kyse. Vaikka lapsi ei vielä puhuisi, hänen kielitaitonsa on alati kehittyvää. (Nurmilaakso 2011, 35.) Monipuolinen kieliympäristö tukee kielen kehitystä. Lapsille tulisi tarjota rikkaita sekä vaihtelevia tekstejä, esimerkiksi lastenkirjallisuuden merkeissä ja lapsille luettaessa tuetaan heidän omaa kiinnostustaan leikilliseen lukemiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 41–42.)

Lapsi oppii puhekielen ohella tunnekieltä sekä vuorottelun taitoja varhaisessa vuorovaikutuksessa. Tarkkavaisuuden suuntaaminen vuorovaikutuksen kannalta merkittäviin asioihin ja kyky osata sulkea häiritsevät ärsykkeet huomion ulkopuolelle toimivat

kielenkehityksen edellytyksenä. (Jansson-Verkasalo & Guttorm, 2010, 183.) Kielen oppimisen perustana on Huotilaisen ja Partasen (2010, 177) mukaan lapsen kyky suunnata tarkkaavaisuutensa samaan asiaan toisen ihmisen kanssa, kiinnostus puhetta kohtaan ja halu matkia.

2.1.1 Esikielellinen kehitys

Esikielellinen kehitys tarkoittaa puhekieltä edeltävää kehitysvaihetta (Laakso 2014, 31). Kehitys alkaa lapsen syntymästä ja päättyy yleensä noin kahden vuoden ikäisenä, jolloin lapsi alkaa käyttää puhuttua kieltä varsinaisena kommunikointitapanaan. Varhaisten kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen sekä kielellisen kehityksen perustat ovat lapsen ajattelussa, muistissa ja havaintotoiminnoissa. Vuorovaikutustilanteissa lapsi oppii tulkitsemaan toisen ihmisen käyttäytymistä ja muokkaamaan omaa käyttäytymistään vaikuttaakseen toiseen. Oppimisen edellytyksenä on, että lapsi pääsee tarkkailemaan ympäristössään tapahtuvia reaktioita. (Paavola 2011.)

Pienet lapset ovat nopeita oppimaan ja heillä on vahva kiinnostus sosiaalisiin vuorovaikutustapahtumiin, minkä vuoksi he pyrkivät muun muassa matkimaan aikuisen eleitä. Jo pienillä lapsilla on synnynnäisiä taitoja hymyillä ja itkeä. Kahdesta kuuteen kuukauden ikäiset vauvat kujertelevat ja tuottavat äänteitä, jotka koostuvat vokaaleista. Konsonantteja lapset alkavat tuottamaan myöhemmin, noin kuuden ja kymmenen ikäkuukauden välillä, jonka jälkeen lapset alkavat muodostaa tilanteisiin liittyviä sanoja. Aikuisen näyttäessä tuttia lapselle, lapsi reagoi esineeseen ja sanoo ”uti”. (Bates ym. 2002, 9–10.) Aikuista mallintamalla vauva pyrkii sosiaaliseen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa (Paavola 2011).

Esikielellisen kommunikoinnin tavoitteena on saavuttaa jaettu tarkkaavaisuus aikuisen kanssa. Tämä tapahtuu vaikuttamalla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisen käyttäytymiseen. (Paavola 2011.) Lapsella on luontainen halu osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen matkimalla aikuisen ilmeitä ja eleitä. Jaettu tarkkaavaisuus luo tavoitteellisen ja vastavuoroisen viestinnän lapsen ja aikuisen välillä mahdolliseksi (Laakso 2014, 31–34). Jaetun tarkkaavaisuuden taidot kehittyvät edelleen ensimmäisen ikävuoden lopussa. Lapsi oppii matkimaan aikuisen toimintaa seuraamalla tämän katsetta ja osoittelua sekä esittäviä ja käskeviä eleitä. Lapsi tunnistaa toisenkin ihmisen tavan suhtautua kiinnostuksen kohteeseen ja ymmärtää, että havainnot ovatkin yhteisiä ja niiden avulla voidaan keskustella. (Savinainen-Makkonen & Kunnari 2003.)

Lapsen sisäinen motivaatio oppia kieltä on tärkeässä roolissa kielenkehityksen kannalta (Bates, Thal, Finlay & Clancy 2002, 12.). Vuorovaikutukseen liittyy olennaisesti lapsen ja aikuisen yhteissäätely, eli pyrkimys myönteiseen vireystilaan. Yhteissäätelyn toimiessa molemmat osapuolet ovat vastavuoroisia ja vastaavat toistensa aloitteisiin, jolloin aikuinen reagoi lapsen tunnetilojen muutoksiin ja päinvastoin. (Isosävi & Lundén 2013.)

2.1.2 Ymmärtävän kielen kehitys

Pienen lapsen puheen ymmärtäminen kehittyy ennen puheen tuottoa. Lapsi tunnistaa oman nimensä ja osaa etsiä äitiään katsellaan, kun kysytään tämän olinpaikkaa. Lapsi alkaa ymmärtämään puhuttua kieltä noin vuoden ikäisenä, kommunikoiden tätä ennen eleiden avulla, jotka toimivat kielen ymmärtämisen ja puhumisen välisenä lankana. (Lyytinen 2014.) Kahdeksasta kymmeneen kuukauden ikäinen lapsi osoittaa ensimmäisiä merkkejä sanojen ymmärtämisestä, kuten reagoimalla omaan nimeen tai vilkuttamalla tilanteesta lähtevälle henkilölle (Bates ym. 2002, 14).

Kunnarin ja Savinainen-Makkosen (2003) mukaan sanojen sisäistäminen vaatii lapselta aistikanavien kautta saatujen havaintojen järjestämistä, sisäisten mielikuvien muodostumista ja merkityssuhteiden luontia. Vuoden ikäinen lapsi ymmärtää noin 70–90 sanaa, kun taas kaksivuotiaan sanavarastoon kuuluu noin 200 sanaa. Kaksi–kolmevuotiaat jo pohtivat, mitä eri sanat merkitsevät (Nurmilaakso 2011, 32). Lapsi oppii oivaltamaan yksinkertaisen kysymyksen noin puolentoista vuoden ikäisenä ja 22 kuukauden iässä toistaa kuulemansa (Bornstein, Arterberry & Lamb 2014, 223).

Alle kaksivuotiaat lapset ymmärtävät puheesta enemmän kuin he itse pystyvät sitä tuottamaan. Puheen merkitykset oivalletaan erityisesti toimintaa sisältävissä tilanteissa. Kielen ymmärtämistä edistääkin lapsen toiminnan ja siihen liittyvän puheen samanaikaisuus. Eroavaisuudet kielen yksilöllisessä ymmärtämisessä tulevat ilmi erityisesti kahden vuoden iässä. Lapsen ymmärtäessä puhetta ja kyetessä noudattamaan kerrottuja ohjeita, ei sanavaraston hitaasta kasvuvauhdista tarvitse huolestua. (Lyytinen 2014.)

2.1.3 Tuottavan kielen kehitys

Lapsen ääntelyn kehitys etenee ensimmäisinä elinviikkoina tuotettujen yksittäisten vokaalien, kuten ”aa, ää” kautta nopeasti vokaalien yhtäjaksoiseen yhdistymiseen, kuten ”aaiiaa”. Hiljalleen ääntelyyn tulee monenlaista vaihtelua, kuten murinaa ja kiljahtelua sekä

samanaikaisesti myös konsonanttien ilmaantumista. Noin viiden-seitsemän kuukauden ikäisenä ilmestyvät niin sanotut kanoniset tavusarjat, joissa konsonantti-vokaali-tavuryhmät säännönmukaisesti vaihtelevat, kuten ”dadada, bābābā”. Edellä mainittua ääntelyä kutsutaan jokelteluksi, joka jo osin mukailee lapsen lähiympäristön kieltä. (Laakso 2014.)

Valmius erottaa kielelle ominaiset piirteet muista äänistä ja reagoida erilaisiin kielellisiin ärsykkeisiin on lapselle synnynnäistä riippumatta kielestä, jota lapsen elinympäristössä puhutaan. Vauvoilla on herkkyys äänneiden keston, sekä kielelle ominaisen painotuksen, puheen rytmin, jaksottelun ja sävelkorkeuden havaitsemiseen. Vanhempien käyttämällä äänensävyllä on lisäksi merkitystä lapsen varhaisessa kielen oppimisessa. (Lyytinen 2014.) Paavola, Kunnari, Moilanen ja Lehtihalmes (2005, 189) tutkimuksessaan osoittavat, että äidin sensitiivisyys ja aktiivinen reagointi lapsen aloitteisiin on yhteydessä lapsen myöhempään puheen tuottoon. Lapsi alkaa tuottaa ensimmäisiä sanoja 11–13 kuukauden iässä (Bates ym. 2002, 14) ja 15–18 kuukauden iässä osaa noin viisi erilaista sanaa (Bornstein ym. 2014, 223).

Kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana lapsi oppii yhdistelemään sanoja yksinkertaisiksi lauseiksi, liittämään niihin taivutusmuotoja ja kartuttamaan sanavarastoaan. (Lyytinen 2014.) Kehitystaso voi vaihdella suuresti ikäryhmän yksilöiden välillä. Kolmevuotiaat lapset osaavat jo käyttää oppimiansa kielellisiä taitoja vuoropuheluissa muiden kanssa ja noin neljän vuoden iässä lapsi on oppinut hallitsemaan äidinkieltensä perusrakenteet hyvin. (Bates ym. 2002, 1, 17.) Lapsen oppiessa tuottamaan kieltä eli puhumaan, hänen aiemmin oppimansa kommunikointitavat ja viestintäkeinot eivät katoa, vaan ne kulkevat puheen rinnalla. Eleet, ilmeet ja kehon asennot tukevat lapsen puheen tuottamista. (Laakso 2014, 33.)

Bates, Thal, Finlay ja Clancy (2002, 2) tutkimuksessaan mainitsevat lasten tuottavan muutaman sanan lauseita 20–24 kuukauden iässä, kun taas Bornstein kumppaneineen (2014, 223) kertovat tutkimuksessaan tämän tapahtuvan hiukan aikaisemmin, noin 18 kuukauden iässä. Lyytisenkin (2014) mukaan ensimmäiset lauseet ilmaantuvat noin puolentoista ja kahden vuoden varrella. Lapsi ei vielä ymmärrä sanan taivutusta, mutta usein käytetyt verbit ovat jo valmiiksi taivutettuja. (Lyytinen 2014.) Pienen lapsen alkaessa taivuttaa sanoja ja lauseita syntyy toistuvasti virheitä kolmannen elinvuoden aikana. Tässä iässä suomalaiset lapset alkavat analysoida taivutettujen sanojen rakennetta ja kiinnittävät enemmän huomiota niihin. (Silvén, Ahtola & Niemi 2003.) Kolmevuotiaan tuottamat lauseet ovat kuitenkin usein jo ymmärrettäviä. Lapset alkavat käyttää eri aikamuotoja, vertailla eri sanoja, sisällyttää lauseisiin adjektiiveja ja tehdä johtopäätöksiä. (Hakamo 2011.)

Taulukko 1. Kielenkehityksen vaiheet 0–3-vuotiaalla lapsella

0–3-vuotiaan lapsen kielenkehityksen vaiheet	Ikä	Yleisiä kehityspiirteitä
Esikielellinen kehitys	0–24 kk	Tavoitteena jaettu tarkkaavaisuus aikuisen kanssa. Kiinnostus sosiaaliseen vuorovaikutukseen esimerkiksi ilmein, elein ja ääntelyin.
Ymmärtävän kielen kehitys	8 kk →	Lapsi alkaa ymmärtämään puhuttua kieltä. Kieltä ymmärretään enemmän kuin sitä tuotetaan.
Tuottavan kielen kehitys	24 kk →	Eleet, ilmeet ja aikuisen kehon asennot tukevat lapsen puheen tuottamista. Ensimmäiset lauseet ilmaantuvat noin puolentoista ja kahden vuoden varrella.

2.2 Vuorovaikutus kielenkehityksen tukijana

Varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on vahvistaa lasten kielellisiä taitoja, valmiuksia, sekä kielellisen identiteetin kehittymistä. Kielen kehittyminen avaa lapsille uusia vaikuttamisen tapoja sekä mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen ja osallisuuteen. Kielen avulla lapsi toimii vuorovaikutuksessa, hankkii tietoa ja ilmaisee itseään. Varhaiskasvatuksessa lapsille annetaan johdonmukaista ja kannustavaa palautetta vuorovaikutus- sekä kielenkäyttötaidoistaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 40–41.)

Vuorovaikutukselliset tilanteet antavat lapselle esimerkkiä erilaisista kielen käytön tavoista (Lyytinen 2014). Tällaisia voivat olla esimerkiksi ruokailutilanteet, joissa mahdollistuu keskustelut ja niiden myötä uusien sanojen oppiminen. Kommunikoinnin ollessa vuorovaikutteista ja turvallista lapsen motivaatio, päättelykyky, käsitteellistäminen ja avun pyytäminen vahvistuvat. (Korkeamäki 2011.) Lindberg (2011) korostaa, että konkreettisten kielellisten apujen, kuten kuvien, lisäksi olisi hyvä pohtia toimintaa lapsen silmin. Esimerkiksi millainen pienryhmä kannustaa ujoakin lasta kielen käyttöön ja millainen ilmapiiri toimii parhaiten lasten omien ajatusten edistäjänä.

Kielen oppiminen tapahtuu varhaisessa vuorovaikutuksessa (Järvinen 2015, 68) ja se on lapsen aivotoiminnan sekä vuorovaikutuksen yhteistyön tulosta (Lyytinen 2014). Lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laadulla on todettu olevan keskeinen merkitys lapsen kielen ymmärtämisessä ja sanavaraston kasvussa. Lapsen sanaston koko vaikuttaa siihen, kuinka paljon aikuisen täytyy tehdä töitä säilyttääkseen lapsen huomion lukiessaan. Mitä

enemmän lapsi ymmärtää puhetta, sitä enemmän se motivoi pelkkään kirjan kuunteluun. Vuorovaikutuksen avulla kielestä syntyy kommunikoinnin väline. Oppiessaan kommunikoimaan kielellisesti lapsi saa enemmän vuorovaikutuksellista vastuuta. (Silven, Ahtola & Niemi 2003.) Farrant ja Zubrick (2011) vahvistavat aikuisen ja lapsen välisen lukuhetken sekä jaetun tarkkaavaisuuden olevan merkittävä tekijä lapsen sanavaraston kehittämisessä. Myös aikuisen ja lapsen väliset vuorovaikutukselliset tilanteet, kuten leikkiminen ja pelaaminen, ovat lapsen kielenkehityksen kannalta merkityksellisiä (Lyytinen 2014).

2.2.1 Vuorovaikutuksen merkityksellisyys

Lapsen vuorovaikutustaitojen kehityksen voidaan sanoa alkavan jo syntymästä asti. Varhaiset merkit siitä, että vauva osallistuu aktiivisesti sosiaaliseen vuorovaikutukseen, luovat pohjaa myöhemmässä kehityksessä ilmaantuville erilaisille taidoille sekä puhutun kielen omaksumiselle. (Paavola 2011, 43.) Monenlaisissa tilanteissa vuorovaikutus voi rakentua kokonaan ei-sanallisesta toiminnasta. Pieni lapsi voi vastata kysymykseen päättään pudistamalla, kurottamalla haluamaansa tavaraa kohti tai osoittamalla paikalla olevaa henkilöä. (Tykkyläinen 2011, 115.)

Varhaiskasvatuksen tavoitteisiin kuuluu lasta kunnioittavat toimintatavat. Mahdollisimman pysyvien vuorovaikutussuhteiden rakentuminen sekä lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen on tärkeää. (Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 3§.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 40) painotetaan vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta olevan tärkeää lasten aloitteisiin vastaamisen sekä kuulluksi tulemisen kokemusten syntymisen. Kommunikaatio, herkkyys reagoida lapsen tarpeille ja tunteiden osoittaminen ovat lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa niitä asioita, jotka antavat myönteisen pohjan lapsen kehittymiselle (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 165–166). Aikuisen eloisa, leikkimielinen ja iloinen lähestymistapa kannustaa lapsia sekä saa heidät keskittymään paremmin toimintaansa. Vuorovaikutuksen ollessa onnistunutta lapsen ja aikuisen välillä, pystyy aikuinen helpommin ymmärtämään lapsen kokemia tunteita ja käyttäytymistä. Vuorovaikutus voi sisältää keskustelua, ilmeitä ja eleitä, vaikenemista sekä liikettä. (Kalliala 2008, 30–31.)

Päiväkodin arjessa vertaisvuorovaikutus on lapsille tärkeää. Erilaisissa ryhmissä toimiessa opetellaan itsensä ilmaisua, vuorovaikutustaitoja ja saadaan kokemuksia yhteisön jäsenyydestä. Vertaisvuorovaikutus on arvokasta, koska sen avulla lapset oppivat toisiltaan.

Ristiriitojen ilmaantuessa aikuisen avun on tärkeää olla saatavilla. (Kalliala 2008, 36.)
 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 39) mainitaan henkilöstön psyykkisen ja fyysisen läsnäolon tukevan lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja ehkäisevän ristiriitatilanteiden syntymistä.

Ikosen (2006) mukaan yhteisen toiminnan ja leikin aikana lasten sisäiset roolit ja keskinäiset ystävyyssuhteet lujittuvat, samalla kun yhteisönä muodostetaan omia toimintatapoja ja vahvistetaan sisäistä yhteenkuuluvuutta. Osalle lapsista vertaissuhteiden luominen ja ylläpitäminen voi olla vaikeaa, jolloin he voivat esimerkiksi vetäytyä kontakteista. Lapsia kohdellaan yksilöinä, joilla on yksilölliset tarpeet ja kunnioitetaan niitä. (Ikonen 2006.)
 Lähtökohtana lapsen kohtaamiselle ja hyvälle vuorovaikutukselle toimii oikeanlainen tilannetaju sekä paneutuminen lapsen tuntemiseen (Korkeamäki 2011, 45).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus luovat perustan ajattelulle ja kielen kehitykselle, sekä varhaisille leikkitaidoille (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 39). On tärkeää kuitenkin tunnistaa lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutussuhteen epäsymmetrisyys ja valta-asema, joka aikuisella on. Rehellinen ja avoin vuorovaikutus toimii hyvän kasvatuksen keskeisenä ehtona. (Kalliala 2008, 20.)

2.2.2 Lapsen kielenkehityksen tukeminen vuorovaikutteisen kirjanlukutilanteen avulla

Pienen lapsen kielitaito kehittyy vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa (Suvanto 2011, 279). Lukuhetki aikuisen ja lapsen välillä tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden kielen oppimiselle (Whitehurst ym. 1988, 552). Lukeminen kehittää lasten kielellisiä ja kognitiivisia taitoja monipuolisesti, sekä rikastuttaa lasten sanavarastoa ja puhetta (Suvanto 2011, 280). Dunst, Simkus ja Hamby (2013, 3) tutkimuksessaan toteavat, että mitä aiemmin lasten kielellistä kehitystä aletaan tukea keskustelemaan lukemisen tavoin ja mitä pidempään tukemista jatketaan, sitä tehokkaammat vaikutukset tapahtuvat lapsen kielenkehityksessä.

Lukemisen tulee olla päivittäistä ja säännöllistä puuhastelua aina varhaiskasvatuksesta kouluun saakka. Lapsista muodostuu innokkaita lukijoita silloin, kun heille luetaan paljon. Kirjoista kiinnostuneet lapset omaavat laajan sanavaraston, jaksavat keskittyä lukuaiokioihin sekä aloittavat muita aiemmin kirjojen selailun (Lyytinen 2014, 68). Lukemiseen panostaminen kantaakin pitkälle tulevaisuuteen (Korkeamäki 2011, 48). Lukuhetket vahvistavat lisäksi vuorovaikutustaitoja, johdattavat uusien sanojen maailmaan sekä auttavat

mielikuvituksen kehittymisessä. Kaunis kuvitus antaa lapselle kokonaisvaltaisen esteettisen elämyksen satumaailmassa ja kirjasta voikin saada elinikäisen ystävän, joka lohduttaa, viihdyttää ja antaa vastauksia mieltä askarruttaviin kysymyksiin. (Suvanto & Ukkola 2020, 229.)

Yhteisissä lukuhetkissä tapahtuva keskusteleva lukeminen on aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutteista toimintaa (Mattinen, Kajamies, Räsänen, Hannula-Sormunen & Lehtinen 2013, 44). Tutkimusten mukaan aikuisen keskustelutyyllillä on merkitystä lapsen kielenkehityksessä (Whitehurst ym. 1988, 558), jonka takia lukutilanteen tulee olla vuorovaikutteinen tukeakseen lapsen kielenkehitystä mahdollisimman hyvin.

Vuorovaikutteisen lukutilanteen ansioista lapsi pääsee osallistumaan kirjasta kertomiseen sekä siitä keskustelemiseen. (Suvanto 2011, 280–281.) On tutkittu, että keskusteleva lukemistyyli kehittää lasten kielen käyttöä sekä sanavarastoa huomattavasti enemmän kuin perinteinen, aikuisen johdolla tapahtuva lukemistapa, jossa lapsi esiintyy passiivisena kuuntelijana (McKeown & Beck 2006, 282).

Yhdessä tapahtuva vuorovaikutteinen kirjan lukeminen antaa lapsille mahdollisuuksia olla aktiivisia osallistujia lukutilanteessa. Tämä tarjoaa mielekkäitä kokemuksia, jotka stimuloivat lasten oppimista. Lukemisen aikana lapsia kannustetaan tulemaan tarinankertojiksi aikuisen rinnalle. (Doyle & Bramwell 2006, 555.) Vuorovaikutus keskustelevan lukemisen aikana ja lasten aktiivinen osallistuminen tarinasta kertomiseen luovat runsaasti mahdollisuuksia lasten lukutaidon kehittymiselle. Tarinaa käytetään aikuisen ja lapsen välisen vuoropuhelun sekä laajemman ajattelun mahdollistajana. (Doyle & Bramwell 2006, 555; Cohnsen, Niklas & Tayler 2016, 364.)

Leverin ja Sénéchalin (2010) tutkimuksen tärkeimpänä havaintona tuli ilmi, että vuorovaikutuksellinen keskusteleva lukeminen lisäsi merkittävällä tavalla lasten valmiutta jäsentää ja uudelleenkerroa mielikuvituksellisia tarinoita. Näiden lasten tarinoiden uudelleenkerrota sisälsi myös enemmän viittauksia tunteisiin ja mielentilaan kuin niiden lasten, jotka eivät olleet mukana keskusteleavassa lukuhetkessä. Teale (2003, 144, 146) painottaa luettavasta kirjasta ääneen keskustelemisen olevan erityisen tärkeää. Lasten kielen kehittymiseen vaikuttavat osaltaan kirjan teksti kuvituksineen, mutta myös lukemiseen kietoutuvat keskustelut, jotka syventävät lukukokemusta. Tavoitteena tulisi olla ajatuksia herättelevä sekä nautinnollinen kokemus, joka tempaa lapset mukaansa ja luo pohjaa myös lukutaidon kehittymiselle.

Lukutilanteessa ilmenevän vuorovaikutuksen laadun kannalta lapsiryhmän koolla on suuri merkitys. Liian suuressa ryhmässä vuorovaikutus on yleensä meluisaa ja häiritsevää, jolloin lasten ajatukset hukkuvat toisten puheiden alle ja puhe muuttuu hälinäksi. Aikuisen ja lapsen välinen kahdenkeskinen keskustelu on mielekästä ja rauhallista, mutta toisten ajatukset ja niistä lasten kanssa yhdessä keskusteleminen puuttuvat. Hedelmällisempää on lukea vähintään kahden lapsen kanssa, jolloin voidaan muodostaa keskusteluja, joita lapset saavat täydentää omilla ajatuksillaan. (Korkeamäki 2011, 46.)

Aikuisella on merkittävä rooli lasten kirjoihin kiinnostumisessa; jo pieniä lapsia kiinnostavat kirjat ja lukeminen. (Suvanto 2011, 280.) Monipuolisten tekstien, kuten satujen, runojen ja riimien, kautta lapsi oppii erilaisia kieliä ja niiden käyttötapoja (Korkeamäki 2011, 36). Kirjoja valitessa huomioidaan lasten ikä- ja kehitystaso ja ne luetaan itseksensä ennen lapsille lukemista (Martinez, Yokota & Temple 2017, 96). Hyvät kirjat ovat taidokkaasti kirjoitettuja ja hyvin kuvitettuja. Niissä seikkailee kiinnostavia hahmoja ja ne antavat aikuiselle mahdollisuuden eläytyä sujuvasti tarinan lukuun. (Lane & Wright 2007, 669.) Nykytutkimus osoittaa, että toisin kuin yleisesti uskotaan, kuvakirjat ovat kaukana yksinkertaisesta ja ne voivat tarjota syvällistä esteettistä sekä psykologista kokemusta. Kaikki kuvakirjat eivät kuitenkaan näitä tarjoa. Lapsille tulee valita kirjoja, jotka vastaavat heidän kognitiivista tasoaan ja ovat myös heidän yksilöllisten etujensa mukaisia. (Nikolajeva 2003.)

Keskusteleavan lukemisen edellytyksenä on lämmin ja turvallinen ilmapiiri. Tunnelmaa voisi verrata sylissä lukemiseen; vaikka kaikki lapset eivät voi samaan aikaan istua aikuisen sylissä, tulisi kaikilla olla läheinen ja lämmin tunne lukutilanteessa. Tämän tunteen sekä vuorovaikutuksen takia lukutilannetta ei voida korvata mitenkään, ja se on ensiarvoisen tärkeä hetki aikuisen ja lapsen välillä. (Korkeamäki 2011, 47).

Kohti keskustelunomaista lukemista

Keskustelunomaisessa lukutilanteessa opettaja antaa lasten viedä keskustelua eteenpäin spontaanien kysymysten avulla jääden itse taka-alalle. Tämä saattaa olla välillä haastavaa, koska lapsilla on taipumusta ajautua toisiin aiheisiin, mutta aikuisen tehtävänä on ohjata lapset takaisin olennaiseen. Lapsia houkuttellaan ilmaisemaan omia ajatuksia ja kokemuksia kirjan lukemisen yhteydessä. Jos keskustelun jättää lukemisen loppuun, se kääntyy enemmän tietopainotteiseksi keskusteluksi kuin omien kokemusten ja ajatusten pohtimiseksi.

Lukemisen aikana lapsille avautuu myös tietoa heidän arkielämänsä ulkopuolisista asioista, jolloin lasten tieto maailmasta lisääntyy ja muovaantuu. Nämä tietorakenteiden

muovaantumiset saavutetaan vain vuorovaikutteisella lukemistyyllillä ja monipuolisilla kirjavalinnoilla. (Korkeamäki 2011, 46–47.)

Lapsi harjoittelee keskusteleavassa kirjanlukutilanteessa toisten kuuntelemista ja puheenvuoroihin vastaamista sekä kysymistä, mikä vahvistaa lapsen kielellistä kehitystä. Vuorolukeminen ja kirjan kuvien osoittaminen ovat hyviä keinoja tukea vuorovaikutuksen syntymistä lukutilanteessa. Kirjan tapahtumia on mielekästä yhdistää myös lasten omaan elämään, kuten eläintarhassa tai hammaslääkärissä käyntiin. (Suvanto 2011, 281–282). Kirjan kuvien ja niihin liittyvän sanaston linkittäminen lasten henkilökohtaiseen elämään kannustaa lapsia osallistumaan yhteiseen keskusteluun (Cohrssen ym. 2016, 364).

Aikuinen muodostaa lukuhetkestä sellaisen, että se houkuttelee lasta vuoropuheluun lukemisen aikana. Keskusteleavassa lukutilanteessa lapsi saa osallistua tarinan kertomiseen ja kirjan katseluun. Jotta lukutilanteesta muodostuisi vuorovaikutteinen, aikuinen voi kysyä lukemisen aikana kuka-, mikä-, missä- ja miksi- kysymyksiä osallistaakseen lapsia tarinan pohtimiseen (Suvanto 2011, 282; Mattinen ym. 2013, 44). Lasta voi lisäksi osallistaa tarinan kertomiseen antamalla hänen täydentää aikuisen lukemia lauseita. Lukiessa aikuinen pitää pienen tauon lauseen lopussa antaen lapselle mahdollisuuden täydentää puuttuva sana, kuten: ”Äiti ja isä lähtivät kauppaan suurella autolla, joka oli ... (punainen).” Näin lapsi pääsee mukaan tarinan kertomiseen ja hänen motivaationsa osallistua kasvaa. Aikuinen voi esittää lapselle myös valintoja, kuten: ”Oliko tyttö surullinen vai iloinen?”, jolloin pienemmänkin lapsen on helppo osallistua. Lukiessaan aikuisen kannattaa osoittaa kirjan henkilöitä ja tapahtumia niistä puhuttaessa, jotta kehityksessä hiukan jäljessä olevatkin lapset pysyvät kirjan juonessa mukana. (Suvanto 2011, 282.)

Lapsen huomion uudelleen ilmaiseminen ja toistaminen toimivat lapsen ajatuksen vahvistajana, kuten:

Anna: ”Pidän näistä kuvista.”

Aikuinen: ”Anna, sinä siis pidät näistä kuvista?”

Aikuinen rohkaisee lasten keskustelun aloituksia, kuten mainintoja kirjasta tai eläinten ääntelyä ja antaa lapsille mahdollisuuksia tutkia tarinaa erilaisista lähtökohdista, koska muuten tarinan ymmärrys saattaa jäädä pintaraapaisuksi eikä aiheeseen syvennyttä paremmin. Lapsia opastetaan kuuntelemaan sekä aikuisen että toisten lasten ajatuksia ja huomioita. Keskustelusta voi päätellä, miten lapset ovat ymmärtäneet tarinan ja aikuinen voi auttaa lapsia tekemään johtopäätöksiä ja arvailuja tekstin perusteella. (Sipe 2008.)

Dickinson ja Smith tutkimuksessaan (1994) toteavat lukutilannetta edeltävän aiheeseen virittäytymisen sekä lukutilanteen aikana, että sen jälkeen keskustelemisen luovan tehokkaasti keskustelemaa lukemista. Lukutilanteen jälkeen lapsilla on mahdollisuus kertoa omia ajatuksia ja havaintoja tekstistä. Samalla aikuisen on helppo seurata, kenen lapsen keskittyminen on kestänyt loppuun saakka ja ovatko he ymmärtäneet tarinan. (Suvanto 2011, 282.) Aikuisen esittämät avoimet kysymykset houkuttelevat ja rohkaisevat lapsia vastaamaan omien mielipiteidensä mukaisesti ja ne ovat tärkeä osa keskustelemaan lukutilanteen muodostumista (Sipe 2008; Mattinen ym. 2013, 44).

2.3 Opettajan ammatillinen käytännöntieto ja toiminnan teoria

Ammatillisen käytännöntiedon tavoitteellisen toiminnan sekä yhteisymmärryksen edellytyksenä on yhteinen kieli, joka erottaa ihmiset luonnosta. Kielen avulla on mahdollista saavuttaa kommunikatiivinen yhteisymmärrys sekä tiedon siirtäminen ihmiseltä toiselle. Kielen rakenne määrittää kypsän ihmisyyden. Ammatillinen käytännöntieto pyrkii ymmärtämään asioiden merkityksiä ja se liittyy läheisesti hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. (Berndtson 2008, 92; Habermas 1976, 137.) Hermeneutiikan tarkoituksena on selvittää vuorovaikutuksessa tapahtuvan ymmärryksen edellytyksiä ja mahdollisuuksia. Olennainen edellytys ihmisen toimintaa ymmärtääkseen on sen liittäminen siihen henkiseen ilmapiiriin sekä kulttuuriin, jossa sitä tapahtuu. Hermeneuttinen tulkinta suhtautuu todellisuuteen toimintasuuntautuneen kiinnostuksen ohjaamana ja etsii tietoa, jonka päämääränä on inhimillisen toiminnan paremmin ymmärtäminen. (Habermas 1976, 119–120, 131.)

Habermasin teorian tarkoituksena on selvittää eri tiedonintressejä, analysoida niitä ja niiden suhteita muun muassa yhteiskunnallisiin tekijöihin (Habermas 1976, 121). On tapauksia, joissa kaksi ihmistä on samassa tilanteessa, mutta toisella on enemmän käytännöntietoa, koska toinen sisäistää paremmin myös uskomustensa virheellisyyden. Ei ole täysin selkeä asia, mikä muuttaa pelkän uskomuksen tiedoksi. (Stanley 2005, 2.) Käytännöntieto tulkitsee erityisesti kielessä olevia ja ilmeneviä kulttuurisia ilmiöitä sekä selittää ihmisten toimintojen sekä motiivien todellisuutta. Tietoa ohjaa alinomaa esiymmärrys tulkitsijan ja tulkinnan kohteen välillä. Ymmärtäminen tapahtuu vuorovaikutuksessa syntyvän näkemyksen laajenemisessa. Tulkitsijan tavoittaessa tulkinnan kohteen ymmärryksen, alkaa tämä soveltaa vuorovaikutuksen kautta saamaansa tietoa omaan toimintaansa. (Habermas 1976, 131–132.) Ajatellaan, että tieto ei riipu pelkästään tilannetta edistävistä piirteistä, vaan myös siitä, mitä on käytännössä panoksena. Kontekstualismin mukaan ihminen käyttää erilaisia tiedon

ominaisuuksia eri tilanteissa. Tuloksena on kokonaisuus, jonka sisäistäminen ei riipu käytännön eduista. (Stanley 2005, 3.)

Toiminnan teoria taas tarkastelee ihmisen uskomuksia ja arvoja sekä niiden vaikutusta käyttäytymiseen. Ihmiset ovat usein epätietoisia siitä, miten heidän arvonsa todellisuudessa näkyvät heidän käytöksessään. Oman toiminnan teorian tarkastelu on tarpeen, jotta ihmisen käytös vastaa hänen ajatusmaailmaansa. Oman toiminnan kriittinen pohdiskelu saattaa nostaa pintaan hyvinkin vahvoja tunteita. (Savaya & Gardner 2012, 145.) Argyrisin ja Schönin mielestä on tärkeää, että ihminen tarkastelee omien arvojen ja uskomusten ylitse toimintaansa sekä pyytää palautetta toiminnastaan, jotta ihmiselle muodostuu todenmukainen käsitys siitä, miten ja mitkä arvot hänen toimintaansa todellisuudessa ohjaavat (Eraut 2000, 123).

Toiminnan teoria jaetaan käyttö- ja julkiteoriaan. Käyttöteoriassa ihmisen käsitykset ja uskomukset heijastuvat hänen käytökseensä ja sitä kautta toimintaansa. Toiminta voi poiketa täysin ihmisen julkiteoriasta eli käsityksistä ja arvoista, joiden ihminen luulee ohjaavan hänen toimintaansa, vaikka niin ei todellisuudessa olisi. (Savaya & Gardner 2012, 145.) Argyriksen ja Schönin mukaan ihmiset saattavat olla henkisesti sitoutuneita tiettyihin julkiteorioihin, joiden pohjalla ovat samat arvot ja ajatusmallit kuin ihminen kuvittelee itsellään olevan, mutta jotka eivät todellisuudessa kuvaa ihmisen toimintaa (Eraut 2000, 123). Käyttö- ja julkiteorian välisellä vertailulla saadaankin esiin näiden väliset yhdenmukaisuudet sekä ristiriidat (Stewart 2015, 37).

3 Tutkimuksen lähtökohdat ja toteutus

Tässä osassa esitellään tutkimustehtävät ja tutkimuksen toteutuksen eri vaiheet. Lisäksi kerrotaan tutkimuksen osallistujista ja lopuksi tutkimuksen luotettavuudesta sekä eettisyydestä. Tutkimus on empiirinen eli kokemusperäinen ja se toteutettiin hyödyntäen kvalitatiivista eli laadullista aineistonkeruumenetelmää. Aineistonkeruussa käytettiin videointia ja haastattelua. Sekä haastatteluihin että videointiin osallistuminen oli vapaaehtoista ja ne tapahtuivat anonyymeinä, eli vastaajilta ei kerätty tai pyydetty sellaisia henkilökohtaisia tietoja, joista heidät voisi tunnistaa.

3.1 Tutkimuksen tavoitteet, tutkimustehtävät ja kohdejoukko

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia, kuinka merkityksellistä vuorovaikutusta syntyy noin kolmevuotiaille luettaessa ja löytyykö siitä keskustelevan lukemisen piirteitä. Lisäksi tarkoituksena on tarkastella, millaisena varhaiskasvatuksen opettajat näkevät kirjanlukuhetken merkityksen lapsen kielenkehityksen tukijana. Tutkimuksen avulla halutaan selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksen merkityksestä pienten lasten kielenkehityksen tukemisessa sekä heidän toimintatapojaan kirjanlukutilanteissa. Näistä lähtökohdista muodostui neljä tutkimustehtävää:

1. Miten kirjan lukeminen tukee lapsen kielenkehitystä varhaiskasvatuksen opettajien mielestä?

1.2 Minkä kaltaisilla tavoilla kirjan lukemista tuetaan ja toteutetaan pienten lasten ryhmissä opettajien kertoman mukaan?

2. Mitä keskustelevan lukemisen piirteitä löytyy opettajan ja lasten välisessä vuorovaikutteisessa kirjanlukutilanteessa?

2.1 Mihin lapsen ja aikuisen välisiin vuorovaikutuksen piirteisiin varhaiskasvatuksen opettaja kertoo kiinnittävänsä huomiota kirjanlukutilanteessa?

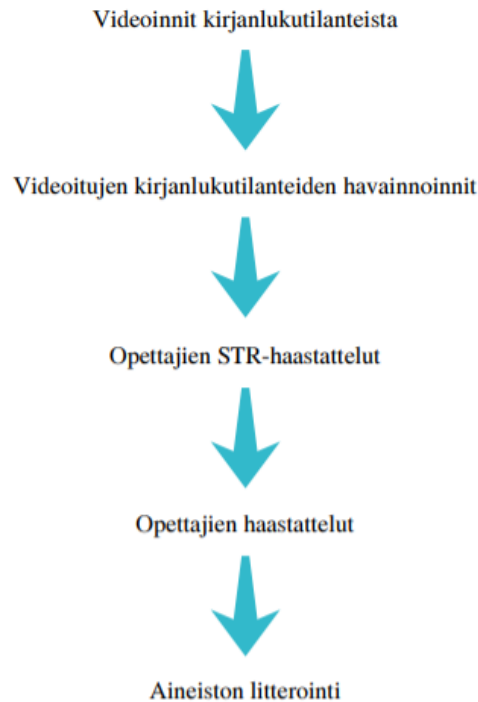
Tutkimus toteutettiin kesällä ja syksyllä 2020 eräissä satakuntalaisissa päiväkodeissa. Kohdejoukko muodostui ottamalla yhteyttä päiväkotien johtajiin, jonka myötä löytyi sopivat henkilöt tutkimukseen. Neljää kolmevuotiaiden kanssa työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa haastateltiin ja heidän pitämänsä lukutilanteet videoitiin. Puolet tutkimukseen osallistuvista opettajista oli varhaiskasvatuksen kandidaatteja ja puolet taas

varhaiskasvatuksen sosionomeja. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, onko erilaisen koulutustaustan omaavilla opettajilla toisistaan eroavia tapoja toimia vuorovaikutteisessa kirjanlukutilanteessa lasten kanssa. Jokaiseen kirjanlukuhetkeen osallistui opettajan lisäksi kolme ryhmän lasta, jotka olivat iältään noin 2,5–3-vuotiaita. Lasten huoltajilta oli saatu kirjallinen suostumus osallistua tutkimukseen, eikä lapsista kerätty henkilökohtaisia tietoja, joiden avulla heidät voisi tunnistaa. Tutkimuslupa saatiin lisäksi kaupungilta, päiväkotien johtajilta ja tutkimukseen osallistuvilta opettajilta.

3.2 Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu

Kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä on kuvata tutkittavaa asiaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Aineistonkeruu tapahtuu todellisissa, luonnollisissa tilanteissa. Jokainen tapaus on ainutkertainen, joten aineistoa on tulkittava sen mukaisesti. Tutkittavien henkilöiden oma kertomus on tutkimuksessa tärkeässä asemassa. Kvalitatiivinen tutkimus ei pohjautu hypoteesien testaamiseen, koska päämääränä on tuottaa uutta ja yllättävää tietoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015.) Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii edistämään sosiaalisen maailman ymmärtämistä paremmin (Flick, von Karorff & Steinke 2004, 3).

Kvalitatiivisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat kysely, havainnointi, haastattelu ja erilaisista dokumenteista koottu tieto. Tutkittaessa erilaisia käyttäytymisen piirteitä, haastattelu voi toimia parhaana menetelmänä. Suoran vuorovaikutustoiminnan taas ollessa tutkimuskohteena, havainnointiin perustuva menetelmä voi olla tarkoituksenmukaisin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83.) Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelminä toimivat kirjanlukutilanteiden videointi ja havainnointi sekä opettajien haastattelut. Videoinnit ja haastattelut järjestettiin opettajien työpaikoilla, mahdollisimman rauhallisissa tiloissa. Tutkimuksen aineiston muodostuminen esitellään alla olevassa kuviossa 1.



Kuvio 1. Aineiston muodostuminen

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on useita eri ominaisuuksia. Tutkimusmenetelmät tulisi valita tarkoin aihetta pohdiskeltaessa ja menetelmien valintaa tulee perustella, jotta tutkimuksen pystyy toistamaan. (Flick 2007, 113; Seale, Gobo, Bubrium & Silverman 2004, 14.)

Laadullisella tutkimuksella on tulkitseva lähestymistapa tutkimuksen kohdetta kohtaan.

Tutkijat yrittävät ymmärtää ja tulkita ilmiöitä ja niiden merkityksiä. (Flick 2007, 2.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee esittää avoimesti tutkimuksen kulku ja esille nousseet eettiset kysymykset. Tutkija pyrkii kirjoittamaan läpinäkyvästi tekstiä reflektoiden aikaisempiin tutkimuksiin. Aikaisempaa tutkimustietoa tulisi käyttää oikeaoppisesti välttämättä plagiointia. (Seale ym. 2004, 13.)

Tutkimuksen lähtökohtana oli tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia ja toimintaa sekä niiden suhdetta mahdollisimman syvällisellä otteella, joten tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena. Tapaustutkimuksessa yksittäistä tilannetta tai tapausta tarkastellaan mahdollisimman intensiivisesti ja perinpohjaisesti. Tutkimuksen tavoitteena toimii analysoitavasta aineistosta muodostettu kokonaisuus, eli toisin sanoen tapaus. Tutkimuksen kohteena voi olla ryhmä, yhteisö tai yksilö, joita tutkitaan sen hetkiseen ympäristöön suhteutettuna. (Flick 2004, 147.) Tässä tutkimuksessa aineisto koottiin haastattelemalla ja videoimalla neljää varhaiskasvatuksen opettajaa, otoksen ollessa näin pienehkö. Verrattaessa

tutkimukseen, jonka otanta on laaja, haluttiin saada syvällisempää tietoa opettajien ajatuksista ja omasta toiminnasta liittyen kirjan lukemiseen sekä sen vaikutukseen kielenkehityksen ja vuorovaikutuksen tukijana.

Kirjanlukutilannetta varten valittu kirja oli Mervi Lindmanin kirjoittama ”Peppe on ihana”. Kirja valikoitui tutkimukseen sen pituuden sekä aiheen vuoksi. Kirjan päähenkilö Peppe teki arkipäiväisiä asioita, kuten kävi potalla, söi sekä nukkui, joten aiheet olivat lapsille tuttuja. Kirjan valinnassa täytyi ottaa myös huomioon lasten ikä, jotta mielenkiinto tarinaan säilyisi. Peppe-kirjassa on 26 sivua, joissa kaikissa on vain muutama lause sekä hyvin kuvitetut kuvat, joiden avulla on helppo osallistaa lapsia keskustelemaan kirjan kuvista. Kirja oli myös aiemman kokemuksen mukaan lasten mielestä kiinnostava ja hauska, joten kirjavalinta tuntui oikealta tutkimusta varten.

3.2.1 Videointi

Tutkimuksen aineistonkeruun ensimmäinen osuus toteutettiin videoimalla neljän varhaiskasvatuksen opettajan pitämät kirjanlukutilanteet. Opettajat olivat valinneet ohjeiden mukaisesti ryhmästään kolme (2,5–3-vuotiasta) lasta, joille he lukivat. Jokaisella lukuhetkellä luettiin sama kirja, joka oli mietitty ja valittu etukäteen tutkijoiden toimesta. Kirja ja videointivälineet vietiin kuvauspäivänä opettajille ja heillä oli aikaa tutustua kirjaan samalla, kun videokamera laitettiin valmiiksi sovittuun rauhalliseen paikkaan. Kirjanlukutilannetta videoitaessa paikalla olivat vain opettaja ja hänen ryhmästään kolme valittua lasta, jotta lukuhetki olisi mahdollisimman luonnollinen sekä opettajalle että lapsille. Opettajia pyydettiin katsomaan itsenäisesti videotallenteet ja tekemään niistä havaintoja, joista keskusteltiin haastattelutilanteessa. Tutkijat olivat myös kirjanneet ylös havaintojaan videoista ja esittivät niitä opettajia haastatellessaan. Taulukossa 2 näkyy videoiden ajallinen kesto sekä havainnoinneista muodostuneet sivumäärät.

Aineistonkeruussa käytettiin stimulating recall-menetelmää (STR), jossa aikaisemmin videonauhoitetut tallenteet katsotaan opettajan kanssa yhdessä läpi. STR-menetelmässä opettajaa pyydetään kertomaan hänen ajatuksiaan ja mietteitään katsoessaan videota (Tondeur, Kershaw, Vanderlinde & van Braak 2013, 435). Stimulating recall-menetelmä antaa mahdollisuuden käydä alkuperäinen tilanne uudestaan läpi (Bloom 1953, 161). Palaaminen videoituun tapahtumaan stimuloi ja tukee opettajan muistia (Lyle 2003, 861). Videon avulla havainnoidaan opettajan käyttäytymistä ja vuorovaikutusta kirjanlukutilanteessa sekä julki- ja käyttöteoriaa.

Stimulating recall -menetelmää käytettäessä on huomioitava myös sen varjopuolet. Vesterinen, Toom sekä Patrikainen (2010, 187) viittaavat Calderheadin (1981) ajatuksiin stimulating recall-menetelmästä. Kameran käyttö tutkimuksessa saattaa tuntua opettajasta epämiellyttävältä, jolloin hänen toimintansa videoinnin aikana voi poiketa luonnollisesta käytöksestä. Mitä pidempi videointitapahtuma on, sitä todennäköisemmin opettaja sekä lapset tottuvat kameraan ja miltei unohtavat sen läsnäolon, jolloin videointitilanne alkaa tuntua luonnollisemmalta. Haasteen tuo myös teknisten välineiden käyttö ja niihin liittyvät ongelmat. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan kameran läsnäolo unohdettiin pian lukemisen aloituksen jälkeen. Kamera ei vienyt myöskään lasten kiinnostusta kirjan luvusta.

Taulukko 2. Opettajien haastattelu- ja videoaineistojen määrät

Haastattelu- ja videoaineiston määrät	VO1	VO2	VO3	VO4	Aineiston määrä yhteensä
Kirjanlukutilanteen videointi	20:37 min	9:13 min	10:43 min	14:30 min	55:03 min
STR- haastattelu	25:13 min	6:32 min	15:57 min	21:42 min	69:24 min
Haastattelu	30:05 min	17:32 min	8:33 min	11:14 min	67:24 min
Videoinnin havainnointi tutkijoiden toimesta	2 sivua	1,5 sivua	1 sivu	2 sivua	6,5 sivua
STR- haastattelun litterointi	5 sivua	1 sivu	2 sivua	4 sivua	12 sivua
Haastattelun litterointi	9 sivua	4 sivua	5 sivua	6 sivua	24 sivua

3.2.2 Haastattelu

Haastattelun osallistujiin, paikkaan, teemaan ja siihen kuluvaan aikaan on kiinnitettävä huomiota. On luotava rento ja avoin ilmapiiri, jossa haastattelua on luonnollista toteuttaa ja kerrottava haastateltavalle mahdollisen tallentimen käytöstä. Haastateltavalle tulee antaa tilaa omien ajatusten ja vastausten kertomiseen, haastattelijan tuomatta ilmi omia mielipiteitään aiheesta. (Hermanns 2004, 209, 210.) Gubrium ja Holsteinin (2001, 2) mukaan haastattelijalla kannattelee keskustelua ja vie sitä eteenpäin tarkoituksenaan saavuttaa haluamansa tiedot tutkittavasta aiheesta. Haastattelut järjestettiin opettajien työpäivien aikana, heille sopivana ajankohtana ja haastattelujen kestot vaihtelivat noin puolesta tunnista puoleentoista tuntiin.

Haastateltaville kerrottiin tallenninten käytöstä ja heidän annettiin omin sanoin vastata kysymyksiin johdattelematta heitä haluttuun suuntaan.

Haastattelutilanteet toteutettiin yksilöhaastatteluina, eli paikalla olivat vain haastattelijat ja haastateltava. Haastattelutyypiksi muodostui puolistrukturoitu teemahaastattelu.

Teemahaastattelun edellytyksenä on hyvä kontakti haastateltavaan ja siksi haastattelupaikan on oltava rauhallinen ja haastateltavan näkökulmasta turvallinen (Hirsjärvi & Hurme 2018, 74). Haastattelupaikkoina olivat haastateltavien valitsemat tutut päiväkodin tilat, yleensä kokoushuone tai muu vastaava, jossa sai olla rauhassa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 88) painottavat, että teemahaastatteluissa pyritään saamaan merkityksellisiä vastauksia tutkimusongelmien mukaisesti. Haastattelussa voidaan tarkentaa tai syventää kysymyksiä vastauksiin perustuen. Metodologisesti teemahaastattelussa korostuu ihmisten tulkinnat erilaisista asioista, heidän niille antamat merkitykset ja merkitysten synnyt vuorovaikutuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.)

Seuraavana päivänä kirjanlukutilanteen videoinnista aineistonkeruun toinen osuus eli haastattelu aloitettiin katsomalla video yhdessä läpi. Opettajaa pyydettiin pysäyttämään video niissä kohdissa, jotka hän koki vuorovaikutuksen kannalta merkityksellisiksi. Opettaja sai kertoa tekemistään havainnoista palaten videoinnilla tapahtuvaan vuorovaikutukseen lasten kanssa. Videosta oli lisäksi tehty muistiinpanoja ja muutamia tarkentavia kysymyksiä, joita esitettiin opettajalle haastattelun edetessä. Videon katsomisen jälkeen opettajaa haastateltiin liittyen kielenkehitykseen ja kirjojen lukemiseen päiväkodin arjessa. Haastattelussa oli kaiken kaikkiaan 12 kysymystä, jotka pohjautuivat tutkimustehtäviin. Jokaisen haastattelukysymyksen tulee olla selkeästi yhteydessä tutkimuksen tarkoitukseen ja niiden tulee heijastaa tutkijan etenemistä kohti tutkittavan ilmiön ymmärrystä (Galletta 2013, 45). Kaikilta osallistujilta kysyttiin samat kysymykset, joiden järjestys vaihteli kunkin haastattelun luonteen mukaan.

Haastattelutilanteet etenivät sujuvasti ja opettajat olivat halukkaita yhteistyöhön. He olivat kiinnostuneita aiheesta ja arvostivat sanojensa mukaan kirjojen lukemista. Hirsjärvi ja Hurme (2018, 92) kertovat haastattelujen tallentamisen olevan olennainen osa teemahaastattelun prosessia. Näin haastattelu saadaan sujumaan ilman katkoja ja luontevasti, käyttämättä kynää ja paperia. Nauhoituksen avulla saadaan säilytettyä kommunikaation osalta keskeisiä seikkoja. Hermanns (2004, 210) nostaa kuitenkin esille nauhoittamisen ongelmia. Haastateltavaa voi jännittää puheen tallentaminen, joten haastattelijan on osoitettava, että nauhoituksesta

huolimatta on mahdollista puhua aivan rennosti ja avoimesti. (Hermanns 2004, 210.) Aineistoa kerätessä on tärkeää käyttää useampia välineitä aineiston tallentamiseen, jos yhdessä laitteessa ilmeneekin teknisiä ongelmia (Vesterinen, Toom & Patrikainen 2010, 187). Haastattelut äänitettiin ja tallennettiin analysointia varten käyttäen sekä videokameraa että puhelimen äänentallennuslaitetta. Äänitysten ja videointien perusteella opettajien haastattelut litteroitiin. Kirjallisia Word-litteraatiodokumentteja syntyi yhteensä 36 sivua, joiden opettajakohtainen tieto sekä haastattelujen kestot löytyvät taulukosta 2.

3.2.3 Triangulaatio

Triangulaatiolla tarkoitetaan useiden eri tutkimusmenetelmien soveltamista ja yhdistämistä saman ilmiön tutkimiseksi. Laadullisen tutkimuksen ollessa monimuotoista, triangulaation avulla muodostetaan perusteellinen käsitys ilmiöstä kokonaisuutena. Yhdistelmä useista eri tutkimusmenetelmistä, empiirisistä aineistoista, näkökulmista ja tutkijoista lisää uskottavuutta, luotettavuutta ja tarkkuutta mille tahansa tutkimukselle. Tutkimusta tehdessä aika ja resurssit ovat usein rajallisia, jolloin tutkimuksen luotettavuus ja oikeellisuus helposti kärsivät. (Denzin 2015, 1.) Triangulaatiota käytetään tutkimuksen pätevyyden parantamiseksi ja ennakkoluulojen vähentämiseksi (Jonsen & Jehn 2009, 126). Tutkimuksen tekemiseen käytettiin runsaasti aikaa, jotta aineistonkeruusta lähtien saataisiin tutkimustuloksiin asti tuotua ehjä ja uutta tietoa antava kokonaisuus.

Triangulaatio kuvastaa ilmiötä suhteellisena ja vuorovaikutteisena prosessina. Eri tutkimusmenetelmät tarkoittavat erilaisia tulkintoja sekä maailmasta että eri toimintatavoista, joita tutkija voi käyttää tutkimusprosessissaan. Menetelmien merkitysten jatkuva muutos ja tutkijoiden erilaiset tulkinnat niistä kannattelevat juuri niitä menetelmiä, joita tutkimuksessa on hyödynnetty. Näistä syistä on järkevää hyödyntää triangulaatiota. Sitä voidaan käyttää parantamaan tutkimuksen kokonaispätevyyttä erilaisilla menetelmillä, kuten avoimilla tai jäsennellyillä haastatteluilla tai havainnoimalla. (Denzin 2015, 2.) Jick (1979, 602) kertoo tutkijoiden voivan parantaa tutkimuksen laatua keräten erilaista tietoa samaa ilmiötä koskien. Tässä tutkimuksessa käytettiin jäsennellyä haastattelua, sekä havainnoitiin videolla tapahtuvaa vuorovaikutusta.

Triangulaatioon kuuluu neljä perustapaa; aineisto-triangulaatio, johon sisältyy aika, paikka ja henkilöt, sekä tutkija-triangulaatio, joka koostuu useista eri tutkijoista. Lisäksi teoria-triangulaatio, jossa käytetään useampaa kuin yhtä teoriaa ilmiön tulkinnassa, sekä metodologinen triangulaatio, johon sisältyy useamman kuin yhden menetelmän käyttö ja joka

voi koostua menetelmien välisistä tai sisäisistä strategioista. On olemassa myös triangulaatioita, joissa yhdessä tutkimuksessa on yhdistetty useita tutkijoita, menetelmiä, teoreettisia näkökulmia ja aineistolähteitä. (Denzin 2015, 2.) Tässä tutkimuksessa sovellettiin kolmea triangulaation perustapaa. Aineistonkeruu tapahtui päiväkodeissa haastateltavien kanssa kasvotusten tiettyinä sovittuina ajankohtina. Tutkimuksen taustalla tarkasteltiin useampaa eri teoriaa ja aineistonkeruumenetelminä käytettiin sekä videointia että haastattelua.

3.3 Aineiston analyysi

Haastatteluaineistoa purkaessa tehdään ratkaisuja sen suhteen, mitä, miltä osin ja millä tarkkuudella materiaali puretaan ja esitetään lukijalle. Tekstiksi purettu puhe lisää analyysin läpinäkyvyyttä, tuo laadullisen aineiston lähelle lukijaa ja mahdollistaa lukijan tekemän tulkinnan ja uudelleenanalyysin. Tulkintojen ankkuroiminen aineistoon ja analyttinen läpinäkyvyys parantavat kurinalaisen laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. (Nikander 2010, 432–433.) Aineiston analyysi aloitettiin muuttamalla se kirjoitettuun muotoon eli litteroimalla haastattelut. Litterointitapana käytettiin peruslitterointia, jossa puhe litteroidaan sanatarkasti puhekieltä noudattaen ja merkitykselliset tunnelmaisut huomioiden. Litterointi on usein aikaa vievää ja työlästä (Shelton & Flint 2020), joten sen tekeminen aloitettiin heti haastattelujen jälkeen. Haastatteluja litteroitiin yhteensä noin kuusi tuntia, jonka jälkeen aineistoa ryhmiteltiin tutkimustehtävien mukaisesti.

Tutkimustuloksia käsiteltiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin ja toiminnan teorian kautta. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan hyödyntää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen tulkintaan ja päättelyyn, jossa aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysin kautta pyritään antamaan yksityiskohtainen ja hyvä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Analyysitavan kautta vähennetään tutkittavan aineiston määrää ja se auttaa keskittymään valittuihin merkityksellisiin näkökohtiin, jotka vastaavat tutkimusongelmiin. (Schreier 2014, 170, 172; Tuomi & Sarajärvi 2018, 114, 117, 122.) Sisällönanalyysissä pyritään lisäksi kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti, tässä tutkimuksessa videoiden sekä haastattelujen perusteella. Tutkimuksen analyysi noudatti teoriasidonnaista menetelmää muodostuen sekä aineistosta että teoriasta. Yhtä tutkimustehtävistä tarkasteltiin keskustelevan lukemisen ja toista toiminnan teorian kautta, sekä muita kahta pelkän aineiston pohjalta.

Teoriasidonnaisella analyysitavalla luodaan teoreettisia kytkentöjä teorian toimiessa apuna mutta analyysin pohjautumatta kuitenkaan suoraan teoriaan. Näin ratkaistaan esimerkiksi aineistolähtöisen analyysin luomia ongelmia. Teoriasidonnaisessa analyysissä yksiköt valikoidaan aineistosta aikaisemman teorian ohjatessa tai auttaessa analyysiä. Aiempi tieto voidaan nähdä uusina ajatusurina aukovana, eikä aiemman tiedon merkitys ole näin ollen teoriaa testaavaa. Teoriasidonnaisessa analyysissä on usein kyse abduktiivisen päättelyn logiikasta. Valmiit mallit ja aineistolähtöisyys vaihtelevat tutkijan ajatteluprosessissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109, 110.) Abduktiivisessa päättelyssä korostuu tutkijan asenne dataan ja omaan tietoonsa. Tietoihin on suhtauduttava vakavasti ja aiemmin tutkitun tiedon oikeellisuutta on saatettava kyseenalaiseksi. (Reichertz 2004, 163.)

Aineiston analyysi aloitetaan lukemalla aineisto useaan kertaan läpi, jotta tutkijalle muodostuu selkeä käsitys aineiston kokonaisuudesta (Shannon & Hsieh 2005, 1279). Analyysin alussa jokainen aineiston osa käydään tarkasti läpi ja etsitään tutkimusongelmien kannalta olennaiset asiat. Tämä poissulkee sen vaaran, että aineistoa tutkittaisiin esimerkiksi vain olettamusten kautta. (Schreier 2014, 171.)

Analyysin alkuvaiheessa tutkimusaineisto luettiin useampaan kertaan huolellisesti läpi, jotta löydettiin tutkimustehtäviä vastaavat sisällöt. Keskustelevaan lukemiseen pohjautuvaa tutkimustehtävää lähdettiin ratkaisemaan aineistosta esiin nousseilla yksiköillä, jotka linkitettiin aiempaan teorian tietoon. Näin ollen tässä kohtaa analyysiyksiköiden ryhmittelyä ohjasi teoria. Muuta aineistoa läpikäydessä esiin nousevia yksiköitä merkittiin värikoodein, jotka kertoivat vastausten samankaltaisuuksista, jotta yksittäisten vastausten yhdistäminen laajemmiksi ryhmiksi helpottuisi. Ensin muodostettiin alaluokat, joiden pohjalta luotiin pääluokat ja laskettiin esiintyvien yksiköiden frekvenssit. Samalla eroteltiin asiaankuulumaton tieto pois ja tiivistettiin aineistoa tutkittavaan muotoon. Lopuksi saadut tulokset kirjattiin tutkimustehtäviin vastaten. Taulukkoon 3 koottiin osa aineistosta nousseista pää- ja alaluokista kirjanluvun toteutukseen ja tukemiseen sekä keskustelemaan lukemisen piirteisiin liittyen. Tähän tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen opettajista käytetään lyhenteitä VO1-VO4

Taulukko 3. Opettajien näkemyksiä kirjan lukemisen toteutukseen liittyen ja käytännön keinoja lukemisen tukemiseksi ryhmässä sekä keskusteleavan lukemisen piirteitä

Pääluokat ja niiden esiintyvyydet 100 % (n 414)	Pääluokkaan liittyvät alaluokat	Esimerkki aineistosta	Esiintyvyys yhteensä	
			f (%)	f (n)
Kirjanluvun toteutus ja tukeminen 12 % (n 49)	Kirjojen valinta	<i>"Jonkin verran tulee niinkun tälläsist ulkosist tekijöistä, vuodenajat, juhlat, jotkut tälläset"</i> - VO4	33 %	16
	Lasten huomion suuntaaminen lukemiseen	<i>"No siis yleensä, jos ei oo spontaanii, ni ku meil on aamupiiri, siin ollaan kerrottu et luetaan kirjaa ja sit mennää niinku lukee sitä"</i> - VO3	20 %	10
	Mahdollisten häiriöiden ehkäiseminen	<i>"Koittaa suunnata sitä huomioo niinku niihin mielenkiintosiin juttuihin mitä sielt kirjast löytyy"</i> - VO4	31 %	15
	Pienryhmätoiminnan järjestäminen	<i>"Pienillä nimenomaa sen takia et ne pienet kehittää sitä kielellist puolta sen kirjan kautta"</i> - VO1	16 %	8
Keskusteleavan lukemisen piirteet 88 % (n 365)	Antaa tilaa lasten ajatuksille	Lapsi: <i>"Hei mul on aina napa mukana"</i> Aikuinen: <i>"Onpas kiva! Onko muilla napa aina mukana?"</i> - VO1	15 %	56
	Lapsen huomion toistaminen	Lapsi: <i>"Toi on hämähäkki"</i> Aikuinen: <i>"Se on hämähäkki"</i> - VO2	15 %	56
	Kirjan kuvien osoittaminen	<i>"Mitäs se syö tuol? Mikä se on?"</i> - VO3	21 %	76
	Tapahtumien yhdistäminen lasten maailmaan	<i>"Hei tää on piano, meillähän on ruokasalissakin piano, muistatteko?"</i> - VO1	10 %	36
	Lasten keskustelun aloitusten rohkaisu	<i>"Mitäs kaikkee se Peppe näkee niillä silmillään?"</i> - VO3	24 %	87

Taulukosta 4 käy ilmi, millä tavoin kirjan lukeminen tukee kielenkehitystä varhaiskasvatuksen opettajien mielestä. Kirjan lukemista kielenkehityksen tukena analysoitiin haastatteluaineiston pohjalta. Aineistosta ilmeni neljä alaluokkaa, joihin kerättiin aineistotteet jokaiselta opettajalta.

Taulukko 4. Luokittelu kirjanluvusta kielenkehityksen tukena ja aineisto-otteet

Pääluokka	Pääluokkaan liittyvät alaluokat	Esimerkki aineistosta	Esiintyvyys yhteensä	
			f (%)	f (n)
Kirjanluku kielenkehityksen tukena	Sanavaraston kartuttaminen	<i>"No siinähan tulee sanavarastoa ja luokittelua ja ylä- ja alakäsitteitä" - VO4</i>	33 %	4
	Toisto	<i>"Mä uskon et se viel niinku kehittää sitä, ku paljon tulee sitä toistoo" - VO2</i>	25 %	3
	Osallisuus	<i>"Jos se on sellast vuorovaikutuksellist ni lapsi joutuu iteki pohtimaan" - VO3</i>	33 %	4
	Yhteisymmärrys ilman kieltä	<i>"Oon ollu myös ulkomaalaistaustasten lasten kanssa et kirja on must tosi tärke väylä lähtee rakentaa sitä et he pystyy sielt selvästi näyttää sielt mikä kiinnostaa ja meil on varmuus et me puhutaan samasta asiasta" - VO1</i>	8 %	1

Aineistoa käsiteltiin lisäksi toiminnan teorian kautta. Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden käyttöteoriat ilmenivät videoinnin avulla kerätyn aineiston analysoinnissa, ja julkiteoriat puolestaan haastatteluita analysoidessa. Käyttö- ja julkiteoriaa vertailtaessa nousi esiin tutkittavien henkilöiden tekojen ja sanojen suhde. Taulukkoon 5 koottiin tiivistetysti opettajien haastattelussa mainitsevat vuorovaikutuksen piirteet, joita verrattiin opettajien videoilla havaittuihin toimintatapoihin.

Taulukko 5. Opettajien mainitsevat vuorovaikutuksen piirteet (julkiteoria) ja niiden käyttö lukutilanteessa (käyttöteoria)

Opettajien mainitsevat vuorovaikutuksen piirteet	VO1	VO2	VO3	VO4
Ilmeet ja eleet	<i>"Asetun istumaan niin, että näen lasten ilmeitä ja eleitä"</i>	<i>"... se et ite uppoutuu siihen tarinaan et elehtii"</i>	Ei maininnut haastattelussa	<i>"Meidän varhaiskasvattajien pitäis huomioida lasten ilmeet ja eleet"</i>
	Opettaja havainnoi lukiessaan aktiivisesti lasten ilmeitä ja eleitä	Opettaja elehti lukiessaan		Opettaja huomioi lasten ilmeitä ja eleisiä lukiessaan
Katse	<i>"Pystyn katseella varmistaa et kaikki näkee kirjan"</i>	Ei maininnut haastattelussa	Ei maininnut haastattelussa	<i>"Katseella elävöitän vuorovaikutusta ja keskustelua"</i>
	Lapset näkivät kirjan, mutta yksi lapsista istui sylissä, jolloin opettajalla ei ollut katsekontaktia lapseen			Opettaja pyrki ottamaan katsekontaktia lapseen ja elävöittämään vuorovaikutusta
Ei-toivotun käytöksen huomioiminen	Ei maininnut haastattelussa	<i>"Tarkennan kysymyksen just sille lapselle, joka on lähdös karkuteille"</i>	Ei maininnut haastattelussa	<i>"Jättää sellaiset häiritsevät asiat mitä pystyy huomioimatta"</i>
		Opettaja ei kuitenkaan todellisuudessa toiminut näin		Opettaja ei huomionnut lasten häiritsevää käyttäytymistä
Osallistaminen	<i>"Yhteiseen keskusteluun osallistaminen, et kirja ei oo yksipuolinen monologi minkä mä esitän vain omalla tavallani"</i>	<i>"Tietenki ku kirjast on niin helppo sanottaa asioita"</i>	<i>"Yritän olla sillee ettei vaa ite, vaa et niinku sit lapsilt kyselee"</i>	<i>"Ettei vaan aikuinen lue kirjaa ja lapsi kuuntele, vaan et siin kysellään ja lapset saa kommentoid"</i>
	Opettaja osallisti lapsia paljon lukuhetken aikana	Opettaja sanoitti kirjan kuvia itse, mutta ei antanut lapsille mahdollisuutta tähän	Opettaja toimi lukiessaan lapsia osallistavasti	Lapset saivat osallistua ja kommentoida lukuhetkellä

3.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Yksittäisessä tutkimuksessa on arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on usein vaikeaa ja erityisen ongelmallista sen on kuvattu olevan juuri kvalitatiivisen tutkimuksen kohdalla. Kvalitatiivista tutkimusta tehneitä on kritisoitu koskien tutkimuksen luotettavuuskysymyksiä. Tutkimuksissa metodien, johtopäätösten ja tulosten perustelu on usein ontuvaa. Luotettavuus käsitteen sijaan olisi suositeltavaa käyttää käsitettä uskottavuus. Uskottavuuskäsitettä pohjaa neljä kysymystä, joita tutkijan tulisi pohtia. Totuusarvo eli kuinka saavutetaan luotettavuus koskien tulosten totuudellisuutta, sovellettavuus eli miten sovellettavia tulokset ovat koskien toisenlaista asetelmaa, pysyvyys eli kuinka varmoja voidaan olla siitä, että tulokset pysyisivät samoina tutkimusta toistettaessa ja neutraalisuus eli kuinka varmaa on, että tulokset eivät ole ohjailtuja, vaan vastaajista itsestään kumpuavia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 164.)

Tähän tutkimukseen osallistuvat opettajat kerättiin lähettämällä päiväkotien johtajille sähköpostia kertoen tutkimuksen sisällöstä. Samalla tiedusteltiin, löytyykö päiväkodeista tutkimukseen osallistumishalukkaita opettajia. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että jokainen opettaja halusi osallistua omasta suostumuksestaan ja mielenkiinnostaan aihetta kohtaan. Kirjanlukutilanteiden videointi oli lisäksi yksi tutkimuksen luotettavuuden tekijä. Videolta pystyy havainnoimaan opettajan toimintaa todellisuudessa ja haastattelun tehtyä nähdään, kohtaavatko julki- ja käyttöteoria.

Haastatteluissa voi olla mahdollisuus, että opettajat eivät vastaa kysymyksiin täysin rehellisesti, vaan antavat vastauksia, joita luulevat haastattelijoiden haluavan kuulla. Haastattelukysymyksiä ei lähetetty aiemmin, vaan ne näytettiin hetki ennen kuvaamisen ja äänittämisen aloittamista, koska haluttiin rehellisiä ja opettajien omakohtaisia vastauksia. Haastattelut äänitettiin ja videokuvattiin, jotta mitään tärkeää ei jäänyt kuulematta ja saatiin sanatarkkaa aineistoa. Tutkimuksen koetaan onnistuneen luotettavuuden näkökulmasta hyvin. Haastatteluissa saatiin avoimia ja totuudenmukaisia vastauksia koskien haastattelukysymysten sisältöä. Tutkimusaineisto kerättiin varhaiskasvatuksen ammattilaisilta, jotka sitoutuivat noudattamaan tutkimuseettisiä periaatteita.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 150) painottavat, että hyvän tutkimuksen pohjana toimii sitoutuminen eettisyyteen. Tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä tulee antaa mahdollisuus päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Tämä edellyttää riittävän tiedon antamista koskien tutkimusta. Tutkittavien tiedossa on oltava perustiedot tutkimuksesta ja sen

toteuttajista sekä tutkittavilta kerättyjen tietojen käyttötarkoituksesta. (Kuula 2014, 61.) Haastateltaville on kerrottava totuudenmukaisesti haastattelun tarkoitus ja saatuja tietoja on pidettävä luottamuksellisina (Ruusuvoori & Tiittula 2005). Tässä tutkimuksessa noudatettiin eettistä tutkimusmenetelmää huomioimalla ja kunnioittamalla tutkittavien henkilöiden anonymiteettiä. Tutkimusetiikka pohjautuu tieteelliseen käytäntöön, jossa haastateltavien ja tutkijoiden välillä noudatetaan sovittuja lupauksia (Vilka 2015, 41).

Tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on aina oikeus anonymiteettiin. Tutkimus ei saa antaa ilmi mitään sellaista, mistä voisi tunnistaa siinä esiintyvien henkilöiden identiteetin.

Tutkimuksen aikana haastateltavilla henkilöillä on valtuus salata sellaista informaatiota, jota he eivät halua tai voi kertoa. (Merisuo-Storm & Soininen 2009, 47–49.) Haastateltavilta ei pyydetty henkilökohtaisia tietoja, joiden perusteella heidät olisi mahdollista tunnistaa ja he saivat luettavakseen tietosuojaselosteen. Tietosuojalla tarkoitetaan henkilötietoja käsitellessä yksityisyyden suoja. Tietosuojalainsäädäntö ei pyri estämään sellaisen tutkimusaineiston keräämistä ja analysointia, joka sisältää henkilötietoja, vaan takaamaan, että niitä käytetään ja kerätään asianmukaisesti. Tietosuojalaki säätelee henkilötietojen säilyttämistä, keräämistä, käyttöä ja luovuttamista. (Kuula 2014, 79.)

Tutkimuksen tuloksia ei tule muuttaa haluttuun suuntaan tai kaunistella, vaan ne on esitettävä sellaisina kuin ne ovat tulleet ilmi (Merisuo-Storm & Soininen 2009, 49). Tutkimuksen aineiston säilytystä tulee lisäksi harkita perusteellisesti. Esimerkiksi arkistoinnin tarvetta tulee miettiä ja toteuttaa harkituin keinoin. Mikäli aineiston säilyttäminen ei ole tarpeellista, sen oikeanlainen hävittäminen on ensisijaisen tärkeää. (Kuula 2014, 40) Haastattelujen ja videoiden nauhoitukset tuhoetaan Turun Yliopiston eettisten ohjeiden mukaisesti pro gradu-tutkielman valmistuttua kesällä 2021.

4 Tulokset

Tässä osiossa esitellään tutkimustulokset neljässä eri osassa. 4.1 tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajien mielteitä koskien kirjan lukemista kielenkehityksen tukijana. 4.2 perehdytään siihen, millaisilla tavoilla kirjan lukemista toteutetaan ja tuetaan pienten lasten ryhmissä. 4.3 esitellään kirjanlukutilanteissa esiintyviä keskustelelevan lukemisen piirteitä. 4.4 käsitellään vuorovaikutuksen piirteitä, joihin varhaiskasvatuksen opettaja kiinnittää huomiota kirjaa lukiessaan.

4.1 Varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia kirjan lukemisesta kielenkehityksen tukena

Varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluista nousi esiin kolme kirjan lukuun liittyvää teemaa, jotka heidän mielestään tukevat kielenkehitystä. Teemat ovat sanavaraston kartuttaminen, osallisuus ja toisto. Lisäksi yhteisymmärryksen löytyminen kirjan kuvien kautta ilman yhteistä kieltä ilmeni eräässä haastattelussa tärkeänä kielenkehitystä edistävänä teemana kirjanlukutilanteessa.

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan kirjan lukeminen houkuttelee lasta sanalliseen vuorovaikutukseen ja lisää lasten motivaatiota kirjan kuvista keskustelemiseen. Kirjojen monipuolisuus nykypäivänä on suurta, jolloin lapset oppivat kirjojen kautta paljon erilaisia sanoja. Kirjan lukeminen on lisäksi vuorovaikutuksellinen tapahtuma, joka jo itsessään tukee sanavaraston kehittymistä. Aikuinen rikastuttaa lapsen sanastoa nimeämällä kirjassa esiintyviä asioita sekä luokittelemalla niitä.

VO1: ”Heil tulee silloin hyvin luontanen tarve tuottaa myös itse puhetta et hyvin pienikin haluaa sit kertoa, että auto ja se vuorovaikutus mihin se houkuttelee on aivan erinomainen keino siihen.”

VO2: ”Et sit niinko lapsel pysyis se kiinnostus siihen ja kuitenkin ku siel kirjas on sitä tekstiä ja jossain kohtaa opetellaa kirjaimii ja ääntei ja lukemaa ni sit se niinko motivoi siihen suuntaan ja siihen kielenkehitykseen.”

Kirjaa lukiessa tapahtuva osallisuus tukee lasten kielenkehitystä varhaiskasvatuksen opettajien mielestä. Osallisuus pitää sisällään vastavuoroisuutta, keskustelua ja mallintamista. Kirjojen kautta lapset kuulevat hyvin selkeää ja oikein tuotettua puhetta. Vastavuoroisuuden

myötä lapset pääsevät miettimään kirjan kuvien merkityksiä ja osallistumaan kirjan lukuun haluamallaan tavalla.

VO3: ”Lapsi kuulee tai niinku, jos se on sellast vuorovaikutuksellist, ni lapsi joutuu itekki pohtimaan ja sillee niinku, ni kyllähän se niinku kehittää.”

Lukemalla uudelleen samoja kirjoja ja toistamalla kirjoissa esiintyviä asioita varhaiskasvatuksen opettajat vahvistavat lasten kielellistä kehitystä. Toistaminen syventää lasten ymmärrystä, kun jokaisella lukukerralla laajennetaan aikaisemmin käsiteltyjä asioita. Vastauksista ilmeni, että pienet lapset haluavat mielellään kuulla uudestaan ja uudestaan samoja kirjoja, jolloin toistoa syntyy automaattisesti.

VO4: ”. . . runoja, loruja, mitkä lapset oppii tosi pian ulkooki ku jotain samaa kirjaa luetaan. Sehän on se tuttu juttu, ku koitat hypät yli, ni HEEII SULT JÄI SIVU VÄLIIN!”

VO1 kertoo yhteisymmärryksen olevan tärkeää kielenkehityksen kannalta kirjaa lukiessa. Maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa toimiessa yhteistä kieltä ei välttämättä ole, jolloin kirjan kuvien kautta on helppoa sanoittaa kirjan aiheita. Kuvien ja niiden nimeämisen avulla luodaan varmuus, että aikuinen ja lapsi tarkoittavat samaa asiaa:

“ . . . Ja oon ollu myös ulkomaalaistaustasten lasten kanssa, et kirja on must tosi tärke veylä lähtee rakentaa sitä, et he pystyy sielt selvästi näyttää sielt mikä kiinnostaa . . . mä voin opettaa hänel, et kenkä onkin tota siin vieres olevat housut, jos mää en oo iha varma ja pääse siihen iha käsiks ja voin lukee ihan hyvin et se on kenkä ja laita kenkä jalkaan ja lapsi on ihmeissään et miksi se tohon laitetaan.”

4.2 Kirjan lukemisen toteutus ja tukeminen pienten lasten ryhmissä

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan kirjan lukemista toteutetaan päivittäin. Kirjoja luetaan lasten aloitteista, päiväunien aikaan sekä siirtymätilanteissa. Usein kirja otetaan avuksi, kun halutaan rauhallinen hetki. Lisäksi yksi opettajista mainitsi, että heidän ryhmässään järjestetään viikoittain kielenkehityspäivä, jolloin luetaan valikoituja kirjoja. Lukeminen on hyvä apukeino arjen eri tilanteissa. Ryhmissä luetaan aina, kun se on lapsen aloitteesta tapahtuvaa, mikä tukee lasten motivaatiota kirjaa kohtaan. Opettajien puheista nousi esiin, että lukeminen on luonnollinen osa päivärytmiä.

VO2: ”No kyl me aina luetaan, jos lapsi tuo kirjan meille ja tuokin tosi usei, et he tuo melkei yht paljo niit kirjoi, ku niit lelujakin.”

VO4: ”No meil luetaan ihan päivittäin. Et on selkeit hetkii mis niinku esimerkiks rauhotutaan ku me tullaan ruokailuun ni ennen sitä keräännytään ja luetaan joku pieni kirja.”

Ulkoiset tekijät, kuten vuodenajat ja juhlat, lasten iät ja kiinnostuksen kohteet sekä ajankohtaiset teemat vaikuttavat kirjojen valintaan. Luettavia kirjoja valitaan kirjan pituuden, kuvien ja tilanteen mukaan, lyhyet ja yksinkertaiset kirjat ovat suosituimpia. Lapset saavat myös itse valikoida kirjoja, joista yhdessä äänestetään mitä luetaan. Monipuoliset aiheet lisäävät ja ylläpitävät lasten mielenkiintoa, sekä tekevät lukemisesta miellyttävää. Kirjat on hyvä pitää lyhyinä ja yksinkertaisina, jotta pienten lasten kiinnostus säilyy kirjan kuuntelemisessa.

VO3: ”Sit meil on esimerkiks värитеema, ni meil on ollu värитеemasii kirjoi ja sillai myöski valittu et noil pienemmil on enemmän sellasii kuvakirjoi ja taas vähä isommil sillee enemmän tekstii.”

Kirjojen valinnassa huomioidaan lapsille tuttujen asioiden ja ajankohtaisten aiheiden esiintyminen. Muutama opettaja mainitsi valinneensa kuivaksi opettelemiseen liittyviä kirjoja, koska se oli heidän ryhmissään ajankohtaista. Eräs opettaja kertoi ryhmän lainanneen kuolemaa käsittelevän kirjan, sillä yhden lapsen sukulainen oli kuollut. Vaikeiden asioiden käsittely kirjan kautta auttaa lasta ymmärtämään ja käsittelemään erilaisia tunteita. Ryhmissä syvennetään lukemista lasten omaan maailmaan, mikä helpottaa kirjan sisäistämistä ja kiinnostavuutta.

VO1: ”Mut sit et välil ku se on sellast et me ollaan tiimin kesken keskusteltu et nyt meil on tosi monella tää lelujen omistamisvaihe kiivaana et mäpä muistan et meil on se yks hyvä kirja et lilli menee synttärille ja oppii siinä et kun tulee vähä tää, et me voidaan niinku sitä ja muita lukee ni tota, et sillo se ei oo selvästi tullu niinko lapselta se sanallinen toive, mut et koitetaan se heidän tarpeesta poimia, et nyt tää kirja voi tätä heidän kasvuvaihetta tukea.”

Samoja kirjoja luetaan useampaan kertaan sekä aikuisten että lasten aloitteista, jolloin kirjoista avautuu uusia ulottuvuuksia. Yhden opettajan mukaan samat kirjat ovat lainassa kuukauden, jolloin niitä luetaan tietysti useaan kertaan. Opettajat ovat huomanneet, että

ryhmissä on kestopuosikkikirjoja, jotka voivat pysyä jopa vuodesta toiseen samana. Suosikkikirja lohduttaa, kun lapselle tulee ikävä vanhempia. Samojen kirjojen uudelleen lukeminen kehittää lasten kielitaitoa, auttaa asioiden paremmin sisäistämässä ja tuo lapsille iloa sekä turvan tunnetta.

Varhaiskasvatuksen opettajat kertovan kirjan lukemisen olevan sekä spontaania että suunniteltua. Osa kirjoista valitaan tietoisesti tiettyä hetkeä varten, osa nopeasti ja spontaanisti. Spontaani kirjan lukeminen tapahtuu esimerkiksi siirtymätilanteissa ulos lähtiessä. Eri pienryhmille luettaessa aiheet valitaan lasten mielenkiinnon kohteiden mukaan. Kirja on hyvä rauhoittumiskeino ja siirtymätilanteiden pelastaja. Lukemista tulee myös suunnitella etukäteen, jotta sen voi liittää osaksi muuta toimintaa ja syventää näin lukuhetkeä.

VO3: ”Sekä että. Kerran viikos meil on ain se yks päivä, ku on niinku suunniteltu et luetaan ja suunniteltu, et mitä kirjoja luetaan. Sit muuten on spontaanisti tapahtuvaa.”

Lasten huomiota suunnataan lukemiseen ennen kirjan aloittamista monin tavoin. Siivotaan leikkejä, tehdään lukutilasta rauhallinen, järjestetään lapset sopivien kavereiden viereen, eikä tulla esimerkiksi suoraan hippaleikistä istumaan. Lukemista pohjustetaan kertomalla siitä aamupiirissä sekä ihmettelemällä ja tutustumalla etukäteen kirjaan ja sen kuviin. Tilan rauhoittaminen ja mielenkiinnon suuntaaminen kirjan tapahtumiin toimivat hyvinä keinoina ennen lukemisen aloittamista.

Pienryhmätoimintaa kirjan lukemiseen liittyen järjestetään huomattavan vähän pienten lasten ryhmissä. Vain yksi opettaja mainitsee toteuttavansa pienryhmätoimintaa luettujen kirjojen aiheiden pohjalta. Pienryhmätoiminnassa tehdään lapsille mieluisia asioita niin liikunnan, kuvataiteen kuin draamankin keinoin. Muut opettajat toteavat, ettei pienryhmätoimintaa järjestetä, koska lapset eivät jaksakaan keskittyä muuhun toimintaan kirjan lukemisen jälkeen.

VO4: ”Joo, meil on esimerkiks ku nyt käsitellää näit satuja ja ollaa luettu jotain kirjaa ni meil saattaa olla sen kirjan pohjalt sadutusta et lapset saa ite kertoo omin sanoin mitä. Sithän ne lähtee ihan elämään, sielt tulee ihan eri kirjatki. Sit meil on myös niinku maalaamista sen kirjan sadun pohjalta, että on ollu se satu ja sit maalataan. Nyt meil ku on, ku sattuu olee paljon tätä satuaihetta ni mehän sit linkitetään se kaikkeen toimintaan, et jumppataan niit juttuja.”

Varhaiskasvatuksen opettajat ehkäisevät lukutilanteissa esiintyviä häiriöitä monin tavoin. Ryhmän koon miettiminen etukäteen, pienryhmiin jako ja rauhallisen ympäristön luominen

ehkäisevät mahdollisesti syntyviä häiriöitä. Opettajat kokevat hyviksi keinoiksi kosketuksen, äänenpainojen käyttämisen, elehtimisen sekä ei-toivotun käytöksen huomiotta jättämisen. Lukutilanteesta ja lapsista riippuen täytyy osata toimia tilanteen vaatimalla tavalla. Joillekin lapsille riittää huonon käytöksen sivuuttaminen, toisille täytyy sanoa napakasti. Suunnittelu auttaa ennaltaehkäisemään mahdollisia häiriöitä.

VO2: ”Mm, joo no se kosketus, ja sit ehkä se et ite uppoutuu siihe tarinaa et elehtii ja sit ne äänenpainot ja ei keskity siihen lapsen häsäämiseen, vaa siihen et vau tää kirja on maailman siistein juttu ja täs on tätätätä ja kattokaa. Mm, ja sit no välillä se sanoo vaan tiukasti et nyt me luetaan, et nyt ei ollukkaan se juoksemisen aika. Et muistuttaa, et antaa van muistutuksen siitä. Koska he saattaa sen unohtaa, et täs on tää kirjanluku meneillä.”

4.3 Keskustelevan lukemisen piirteet varhaiskasvatuksen opettajien pitämässä lukutilanteissa

Keskustelevan lukemisen piirteet liittyvät aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen lukutilanteessa. Jotta lukutilanne loisi lapsille mahdollisuuden lämpimään vuorovaikutukseen ja kielelliseen kehittymiseen, sen olisi sisällettävä seuraavia piirteitä. Aikuisen tulee antaa tilaa lasten ajatuksille sekä spontaaneille kysymyksille, ja rohkaista lapsia keskustelun aloitukseen kysymällä avoimia kysymyksiä tai johdattelemalla heitä esimerkiksi kuka-, mikä-, missä -kysymyksillä. Aikuisen tulee myös toistaa lasten huomioita kirjasta sekä osoittaa lukiessaan kuvia ja yhdistää tapahtumia lasten maailmaan. Lapsille on hyvä antaa mahdollisuus lauseiden täydentämiseen, jolloin vuorolukeminen toteutuu. Kirjaan ja sen aiheeseen virittäytytään sekä ennen lukemista, sen aikana, että jälkeen lukemisen. Taulukkoon 6 on koottu opettajien lukutilanteissa käyttämät keskustelelevan lukemisen piirteiden määrät. Aiheeseen virittäytyminen jätettiin taulukosta pois, koska sen prosentuaalista esiintyvyyttä ei pysty vertaamaan muihin keskustelelevan lukemisen piirteisiin.

VO1 antoi lapsille tilaa kertoa kirjaan liittyvistä ajatuksista, sekä kirjan ulkopuolisista asioista. Lukiessa lasten aloitteista syntyi paljon keskustelua, kun opettaja mahdollisti lasten spontaanit kysymykset. Opettaja toisti runsaasti lasten sanoja liittyen kirjan kuviin ja osoitti niitä lukiessaan. Hän yhdisti kirjan tapahtumia lasten maailmaan, jolloin syntyi paljon kirjan ulkopuolista keskustelua, kuten ”Missä teidän navat on?” sekä ”Mitä kaikkee jännää Peppe täs vois nähdä silmillään?”. Lisäksi hän rohkaisi lasten keskustelun aloituksia kysymällä runsaasti erilaisia kysymyksiä koskien kirjaa. Opettaja ei antanut lapsille mahdollisuutta

täydentää lauseita kuin kerran. Hän virittäytyi kirjan aiheeseen ennen lukutilannetta käymällä kirjan kantta läpi lasten kanssa, sen aikana huomioiden lapsia yksilöllisesti, mutta sen jälkeen lapset kiinnostuivat kuvaavasta kamerasta, eikä kirjaan enää palattu.

VO2:n lukeminen oli kirjan alussa aikuisjohtoista ja lapset olivat pääasiassa vain kuuntelijoita, eivätkä osallistuneet kirjan aiheista keskustelemiseen. Eräs lapsista kommentoi ”Tuo on Peppe!”, johon opettaja ei reagoi, jolloin lapsi huutaa uudestaan ”Peppe!”, mutta opettaja jatkaa vain lukuaan. Kirjan loppua kohden opettaja osallisti lapsia enemmän ja loi mahdollisuuksia vuorolukemiselle, jolloin lapset saivat esittää spontaaneja kysymyksiä. Hän ei toistanut lasten huomioita kirjasta kovin paljoa, hiukan kuitenkin. Hän rohkaisi lasten aloitteita kysymällä kirjaan liittyviä kysymyksiä lukiessaan, mutta selkeästi huomioi yhtä lasta enemmän kuin muita suunnaten yksilöllisiä kysymyksiä vain hänelle. Lukutilanteessa lasten tasavertainen huomiointi oli siis vaihtelevaa. Lauseiden täydentämistä ei tapahtunut lukutilanteessa. Aiheeseen ei virittäydytty ennen kirjan lukemista, mutta sen aikana opettaja piti lasten mielenkiintoa ja keskittymistä yllä. Kirjan loputtua aiheeseen ei enää palattu. Opettaja käytti kokonaisuudessaan vähemmän keskustelemaan lukemisen piirteitä kuin VO1.

VO3 antoi lukutilanteessa tilaa lasten ajatuksille ja äänelle kysyen kirjaan liittyviä kysymyksiä, mutta myös lasten tehdessä spontaaneja huomioita, kuten kysyessään ”Miks se on siel vauvan sängys?”. Lukeminen oli kokonaisuudessaan vastavuoroista ja opettaja toisti runsaasti lasten huomioita kirjasta ja myös korjasi lasten huomioita, kuten ”Pulkku” vastaamalla ”Niin, siel on kurkku”. Opettaja osoitti paljon kirjan kuvia ja keskustelua syntyi yhdistämällä tapahtumia lasten maailmaan, ”Nukuttekste jo ison sängyssä?” tai ”Missäs teillä on sormet? Niilläkin pystyy soittaa”. Lauseiden täydentämistä tapahtui hänen kohdallaan useamman kerran. Aiheeseen virittäydyttiin sekä ennen kirjan lukemista, sen aikana, että jälkeen hyvin. Opettaja osallisti heti lapsia miettimään mitä kirjan kannessa on sekä säilytti lasten mielenkiinnon kirjassa lukemisen aikana. Lukutilanteen jälkeen lapset saivat muistella kirjan tapahtumia ja ne kerrattiin vielä yksityiskohtaisesti. Opettaja käytti kokonaisuudessaan eniten keskustelemaan lukemisen piirteitä.

VO4:n lukiessa kirjaa tuli ilmi, että kirjan kuvissa on paljon tuttuja esineitä, joita opettaja luetteli itse, eikä antanut lapsille mahdollisuutta nimetä niitä. Opettaja toisti melko paljon lasten huomioita kirjasta ja osoitti kirjan kuvia lukiessaan, kuten ”Tässä on ne Peppen korvat, joilla kuulee kaiken”. Hän yhdisti tapahtumia lasten omaan elämään kertomalla esimerkiksi, että kirjassa oleva keksi on myös yhden lapsen herkkua ja rohkaisi lapsia keskusteluun

kysymällä kirjaan liittyviä kysymyksiä, kuten ”Ketäs tos on? Mitä ne Peppe ja pupu tekee?”. Lukutilanteen aikana opettaja huomioi eniten lasta, joka ei puhunut ollenkaan, jolloin muut lapset eivät saaneet yhtä paljon huomiota. Lauseiden täydentämistä ei tapahtunut tässäkään lukutilanteessa. Aiheeseen virittäytyttiin käymällä kantta läpi yhdessä lasten kanssa ennen lukutilannetta. Lukutilanteen aikana he saivat kääntää kirjan sivuja vuorotellen, mikä motivoi heitä keskittymään kirjanlukutilanteeseen. Lopuksi lapset hyvästelivät kirjan. Opettaja käytti kokonaisuudessaan toiseksi vähiten keskustelemaan lukemisen piirteitä.

VO1 kehui paljon lapsia ja antoi heille positiivista palautetta. Opettaja selitti paljon kirjan tapahtumista ja laajensi runsaasti eri käsitteitä. Hän loi lämmintä ja turvallista tunnelmaa ottamalla lapsia syliin, silittelemällä heitä, ottamalla katsekontaktia ja ei pakottanut lapsia osallistumaan, jos nämä eivät tahtoneet. VO2 ja VO4 sanoittivat lapsille paljon kirjan kuvia ja käyttivät erilaisia äänenpainoja sekä ilmeitä ja eleitä lukiessaan. VO3 pysyi koko lukutilanteen ajan rauhallisena, jolloin tunnelmakin säilyi rauhallisena. Hän otti paljon katsekontaktia lapsiin ja eläytyi lukemiseen. VO1 ja VO4 varmistivat alussa, että kaikki lapset näkevät kirjan, kun taas VO2 ei kiinnittänyt asiaan huomiota, jolloin yksi lapsi jäi toisen taakse. VO4 piti lukiessaan kirjaa siten, että vain osa lapsista pystyi seuraamaan kuvia ja tarinaa hyvin, kun taas yksi jäi hiukan ulkopuolelle.

Taulukko 6. Varhaiskasvatuksen opettajien keskustelevan lukemisen piirteet, niiden määrät ja esiintyvyys yhteensä

Keskustelevan lukemisen piirteet % (f)	VO1	VO2	VO3	VO4	Piirteiden esiintyvyys yhteensä	
					f (%)	f (n)
Antaa tilaa lasten ajatuksille	32 % (f 18)	5 % (f 3)	34 % (f 19)	29 % (f 16)	15 %	56
Mahdollisuus spontaaneille kysymyksille	22 % (f 4)	39 % (f 7)	22 % (f 4)	17 % (f 3)	5 %	18
Lapsen huomion uudelleen toistaminen	29 % (f 16)	18 % (f 10)	32 % (f 18)	21 % (f 12)	15 %	56
Vuorolukeminen	35 % (f 8)	13 % (f 3)	30 % (f 7)	22 % (f 5)	6 %	23
Kirjan kuvien osoittaminen	32 % (f 24)	13 % (f 10)	34 % (f 26)	21 % (f 16)	21 %	76
Tapahtumien yhdistäminen lasten maailmaan	31 % (f 11)	17 % (f 6)	25 % (f 9)	28 % (f 10)	10 %	36
Lauseiden täydentäminen	0 % (f 0)	0 % (f 0)	75 % (f 3)	25 % (f 1)	1 %	4
Lasten keskustelun aloitusten rohkaiseminen	28 % (f 24)	18 % (f 16)	29 % (f 25)	25 % (f 22)	24 %	87
Piirteiden esiintyvyys yhteensä f 365						

4.4 Merkitykselliset vuorovaikutuksen piirteet varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta

Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat kiinnittävänsä lukutilanteessa huomiota pääasiassa samoihin vuorovaikutuksen piirteisiin. Opettajien välillä ilmeni myös eroavaisuuksia koskien heidän toimintatapojaan. Tuloksia tarkasteltaessa verrattiin haastattelussa opettajien kertomia asioita eli julkiteoriaa videolla tapahtuvaan aikuisen ja lasten väliseen vuorovaikutukseen ja opettajan todelliseen toimintaan eli käyttöteoriaan.

Kaikki opettajat kertoivat haastatteluissa, että lasten osallistaminen kirjanlukutilanteessa on tärkeää. Osallistaminen vahvistaa lukutilanteessa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja sen kautta

lapset motivoituvat lukutilanteeseen sekä jaksavat keskittyä paremmin. Videotallenteista ilmenevät käyttöteoriat vastaavat opettajien julkiteorioita, eli niitä asioita, joita he ovat sanoneet haastatteluissaan. VO2 toimi lukutilanteessa kuitenkin vaihtelevasti ja jätti välillä huomiotta osallisuuden vastaten itse lapsilta kysymiin kysymyksiinsä.

VO3: ”No siis mä yritän olla aina lasten kans sillee, ettei vaan lue ite vaan et niinku sit lapsilt kyselee. Meidän lapset on viel sen ikäsii, ettei ne kauheest ala ite kyl kertoo mitään et heilt tarvii kyl sit kysyy ni he sit vastaa. Mut et kielellist vuorovaikutust seki sit on.”

Vain yksi opettajista ei maininnut ilmeiden ja eleiden käyttöä lukutilanteessa. Aikuisen tulisi asettua kirjanlukuhetkessä istumaan niin, että hänen on helppo seurata lasten ilmeitä ja eleitä. Aikuisen elekieli saa sekä opettajan että lapsen uppoutumaan tarinaan paremmin. VO1 kertoi havainnoivansa paljon lasten ilmeitä ja eleitä kuitenkin käyttämättä niitä itse juuri ollenkaan lukutilanteessa. VO4 taas sekä käytti itse runsaasti ilmeitä ja eleitä tukemaan kirjan tapahtumia että havainnoi niitä lukiessaan lasten kasvoilta.

VO1: ”Pystyt asettuu sillee niin lähelle ja pystyt havainnoimaan lasten ilmeitä ja eleitä just, et miten jokin lapsi reagoi et toisel se voi olla hirmu hauska ja toiselle tosi hämmentävä juttu.”

Puolet opettajista kertoi käyttävänsä erilaisia äänenpainoja lukiessaan. Äänenpainot elävöittävät tekstiä ja tekevät kirjan kuuntelemisesta mielenkiintoisempaa. Äänenpainojen avulla voi suunnata lapsen huomiota kirjan tapahtumiin. VO4 käytti lukutilanteessa erilaisia äänenpainoja mielenkiinnon herättämiseksi ja lukeminen oli elävää, kun esimerkiksi ampiaisen lento-ohjelma heräsi eloon luettaessa.

VO4: ”Toki äänenpainoo käyttämäl, et puhuu hiljsemmal äänel ja muuta ni lasten on pakko alkaa höristää korviaan, et hei mitäs se aikuinen puhuukaan siellä.”

Katseen merkityksen vuorovaikutteisessa lukutilanteessa mainitsi kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa. Ennen lukutilannetta on tärkeää valita lapselle hyvä istumapaikka, jotta katsekontakti säilyy lapsen ja aikuisen välillä. Katseella on myös paljon merkitystä lapsen huomioiduksi tulemisen kanssa. Lukutilanteessa VO4 huomioi puhumatonta lasta ottamalla tähän erityisen paljon kontaktia sekä katseella että puheella, jotta lapsi pysyisi vuorovaikutuksessa mukana.

VO1: *”Et mä aattelen et se on lapselle ensimmäinen viesti semmosesta mitätöimisestä et jos lapset sijoittaa istumaan et sä oot vaiks selvästi jonkun selän takana etkä nää yhtää sitä mitä siel tapahtuu, mistä ne kaikki muut puhuu ja näin, et se on siihen vuorovaikutukseen semmonen ensimmäinen et pystyt katseellas varmistaa et sä oot siellä, sä oot siellä . . . ja et hän näkee et mitä siin on tapahtumassa.”*

Myös kosketuksen merkityksen kirjanlukutilanteessa nosti esiin kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa. Koskettamista käytettiin muun muassa lapsen huomion takaisinsaamiseksi kirjaan. VO2 koskettaa kirjanlukutilanteessa erästä lasta, joka on juuri lähdössä pois kirjanlukutilanteesta. Kosketuksen myötä lapsen huomio kääntyykin takaisin kirjaan. VO4 taas käytti kosketusta vahvistaakseen myönteistä vuorovaikutusta lukuhetkellä.

VO2: *”Tollanen koskettaminen, et ei välttämättä käytäkkää mitään ääntä siihen et koittaa saada toisen huomion.”*

VO4: *”Elikä siin se, huomaa et hän näyttää ja sit myös kosketus tietyl taval et niinku ’mä huomasin sut, et hienosti toimittu’. Kun se ihmeelliset vuodet on meiän juttu ni se kehuun ja kannustukseen semmonen kosketus mikä vahvistaa sitä kehua ja hieno juttu ni tulee se kosketus siihen mukaan.”*

VO3 kuvaili, että lapsen oivallettua kirjasta jonkun tutun asian, keskustelu on helppo liittää lapsen omaan elämään ja siellä tapahtuneisiin asioihin. Näin elävöitetään kirjan tapahtumia ja tuodaan niitä osaksi lasten arkea. Todellisuudessa opettaja laajensikin lukiessaan kirjan aiheita lapsille tuttuihin asioihin ja keskusteltiin esimerkiksi lasten kotona olevista sängyistä ja lemmikeistä.

Sekä VO2 että VO4 mainitsivat kiinnittävänsä lukutilanteessa huomiota lasten ei-toivottuun käytökseen. VO2 kertoi pyrkivänsä saamaan karkuteille lähtevän lapsen huomion takaisin osoittamalla juuri hänelle suunnattuja kysymyksiä kirjasta. Tätä ei kuitenkaan näy videolla; opettaja käyttää kahdesti kosketusta palauttaakseen lapsen takaisin lukuhetkeen, muuten hän pyytää sanallisesti lapsia takaisin paikalleen tai jättää ei-toivotun käytöksen huomiotta. Hän myös kertoo ehkäisevänsä häiritsevää käytöstä sanomalla lapsille tiukasti ja saamalla näin heidät takaisin keskittymään kirjaan. Opettaja ei kuitenkaan tee näin, vaan hän muistuttaa lempeästi muutamaan otteeseen kirjanlukuhetken olevan vielä kesken, vaikkakin tiukempi puuttuminen olisi mahdollisesti toiminut tehokkaammin.

VO2: ”Tarkentaa sen kysymyksen just sille lapselle joka on lähös karkuteille et mitäs sä oot mieltä et huomaisiksä tän. . . tollane koskettaminen et ei välttämättä käytäkkää mitä ääntä siihen et koittaa saada toisen huomion. . . ja sit no välillä se sanoo vaan tiukasti et nyt me luetaan et nyt ei ollukkaan se juoksemisen aika. Et muistuttaa, et antaa van muistutuksen siitä. Koska he saattaa sen unohtaa et täs on tää kirjanluku meneillä.”

VO4 kertoi jättävänsä suurimman osan ei-toivotusta käytöksestä huomiotta. Hän pyrki sanallisesti saamaan lasten mielenkiinnon takaisin sen hetkiseen tilanteeseen. Videolla lasten käytös oli häiritsevää ja sen vuoksi kirjan lukeminen oli rikkonaista. Lukutilanteessa sekä VO2 että VO4 lapset toimivat häiritsevästi muutamaan otteeseen, joten tämän vuoksi heidän haastatteluissaan nousi ei-toivottuun käytökseen reagointi. VO1 sekä VO3 lukutilanteet pysyivät rauhallisina, eivätkä he haastatteluissaan tuoneet esille ei-toivottuun käytökseen puuttumista.

VO4: ”Elikä täs, täs, tietyl taval se, et ku lähtee vähä riehaantumaan, ni laittaa kirjan hetkeks kii. Pystyy sitä tilannet vähä rauhoittamaa ja jättää sellaset asiat mitä pystyy huomioimatta, ni mielenkiinnon suuntaaminen johonki muualle.”

Kolme varhaiskasvatuksen opettajaa mainitsi vastavuoroisuuden olevan tärkeää lukutilanteessa. VO1 mukaan jo fyysinen istumapaikka takaa sen, että jokainen lapsi kohdataan samantarvoisesti. Hän pyrki siihen, että lapset saavat aktiivisesti kertoa kirjan tapahtumista, mutta yritti samalla pitää tilanteen rauhallisena. VO3 jatkoi, että lasten omille aloitteille tulee antaa tilaa. VO4 nosti esille vastavuoroisen keskustelun niin, että vahvistetaan lapsen sanomaa huomioimalla ja toistamalla se. Videolla VO1, VO3 ja VO4 toimivat sanojensa mukaisesti ja antoivat lapsille tilaa omien mielteiden esittämiseen, sekä aktiiviseen osallistumiseen.

5 Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksen päätehtävänä oli tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä kirjan lukemisen merkityksestä kolmevuotiaan lapsen kielenkehityksen ja vuorovaikutuksen edistäjänä. Lisäksi tutkittiin varhaiskasvatuksen opettajien keskustelevan lukemisen piirteiden käyttöä videoituissa lukutilanteissa. Videoinnin lisäksi aineistoa kerättiin haastattelujen avulla, joten tutkimuksessa hyödynnettiin eri tutkimusmenetelmiä. Valitut tutkimusmenetelmät koettiin juuri oikeanlaisina tähän tutkimukseen. Haastattelu syvensi videointia tarjoten uutta näkökulmaa ja tietoa. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, koska haluttiin saada syvällisempää tietoa aiheesta. Haastateltavien pienen määrän vuoksi tulokset eivät ole yleistettäviä. Aineiston monipuolisuuden ja useamman tutkimusmenetelmän käytön kautta tutkimuksen tulokset kuitenkin tuovat kattavaa tietoa varhaiskasvatuksen kentältä.

Tutkimusaihetta mietittäessä haluttiin selvittää, arvostetaanko ja toteutetaanko perinteistä kirjan lukemista koko ajan enemmän ja enemmän digitalisoituvassa yhteiskunnassamme. Tutkimuksen tulosten mukaan kaikki tutkimukseen osallistuvat opettajat kokivat kirjojen lukemisen tärkeänä ja kieltä kehittävänä toimintana. Kirjojen merkitystä korostettiin monipuolisena lasten kehitystä tukevana asiana, kuten tunnetaitojen ja matemaattisten taitojen opettelussa. Haastattelujen mukaan kirjoja luetaan ryhmissä päivittäin, tähän lukeutuen sekä pedagogisesti valitut kirjat että lasten spontaanisti tuomat kirjat. Tämä tieto eroaa aikaisemmasta Karvin tutkimuksesta (2019, 99), jonka mukaan vain puolet kyselyyn vastanneista varhaiskasvattajista kertoi pedagogisesti valittuja kirjoja luettavan päivittäin päiväkodeissa (Repo ym. 2019, 99).

Tutkimusta aloittaessa haluttiin osallistujiksi sekä varhaiskasvatuksen kandidaatteja että sosionomeja, jotta voitaisiin selvittää, eroavatko eri koulutustaustan omaavien opettajien toiminta ja ammatillinen tieto toisistaan. Opettaja voi kuvitella ammatillisen tiedon ohjaavan hänen toimintaansa, vaikka todellisuudessa näin ei olisi. Opettajien toimintatapoja vertailtaessa ilmeni eroavaisuuksia. Sosionomitaustaiset opettajat toimivat lukutilanteessa lapsia yksilöllisesti huomioiden, esimerkiksi käyttämällä lasten etunimiä, sekä kosketuksen avulla syventäen vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen kandidaattien pitämät lukutilanteet olivat puolestaan vähemmän vuorovaikutteisia, eivätkä ne olleet niin lämpimän ja sensitiivisen oloisia kuin sosionomitaustaisilla opettajilla. Tarkasteltaessa työkokemusta tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen kandidaatit ovat olleet alalla vasta vähän aikaa,

jolloin heille ei ole kertynyt kokemuksen tuomaa tietotaitoa niin paljoa, mikä saattoi näkyä heidän toiminnassaan.

Vallitsevan pandemiatilanteen vuoksi koettiin, että oli hieman vaikeampaa saada osallistujia päiväkodeissa vallitsevien ulkopuolisia koskevien rajoitusten vuoksi. Useisiin päiväkotien johtajiin oltiin yhteydessä, ja lopulta löytyi tutkimuksen kohdejoukkoon sopivat henkilöt. Varhaiskasvatuksen sosionomien löytäminen osoittautui haastavammaksi kuin varhaiskasvatuksen kandidaattien. Kävi ilmi, että päiväkodeissa, joihin otettiin yhteyttä, pienten ryhmissä työskenteli enemmän varhaiskasvatuksen kandidaatteja, kuin sosionomeja.

Varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa ilmenneet vastaukset olivat melko yhteneväisiä videoilla tapahtuvan toiminnan kanssa. Näin ollen varhaiskasvatuksen opettajien julki- ja käyttöteoriat kohtasivat suurimmilta osin. Osalla opettajista oli kuitenkin ristiriitaisuuksia toiminnan teoriassa. Savaya ja Gardner (2012, 145) mukaan ihminen voi uskoa käsitystensä ja arvojensa ohjaavan toimintaansa (julkiteoria), vaikka todellisuudessa hän ei toimisi niiden mukaisesti (käyttöteoria). Tässä tutkimuksessa haastatteluissa kahden opettajan mainitsemia käyttäytymisen piirteitä ei näkynyt videoilla opettajien toiminnassa. Näin ollen heidän julki- ja käyttöteoriensa eivät olleet yhtenevät, koska opettajat toimivat toisin kuin kertoivat.

Näiden kahden opettajan videoaineistoista havaittiin, että lukutilanteet eivät olleet lapsia tarpeeksi motivoivia. Lapset alkoivat menettää mielenkiintoaan lukutilanteeseen, jolloin lasten toisaalle suuntautunut toiminta häiritsi keskustelemaa kirjanlukutilannetta. Opettajat suhtautuivat tähän eri tavoin, toinen jätti häiritsevän käytöksen huomiotta ja toinen pyrki sanallisesti saamaan lapsia takaisin istumaan. Kumpikaan opettajien valitsemista tavoista ei toiminut pitkäkestoisesti tai suunnannut lasten mielenkiintoa takaisin, vaan hetkellisen rauhoittumisen jälkeen lasten toiminta alkoi taas häiritä lukutilannetta. Tilanteen rauhoittamiseksi olisi voinut toimia paremmin, jos ei-toivottuun käytökseen olisi puututtu heti napakasti.

Silven ym. (2003) tutkimuksessaan toteavat, että lapset, jotka ymmärtävät enemmän puhetta, ovat myös motivoituneempia pelkkään kirjan kuunteluun. Lapset, jotka käyttäytyivät ei-toivotulla tavalla lukutilanteissa, eivät välttämättä olleet kielenkehityksellisesti samalla tasolla kuin muut. Heidän käytöksensä saattoi myös johtua ymmärryksen puutteesta ja heikommista vuorovaikutustaidoista. Lasta motivoi kuunteluun ja keskittymiseen aikuisen iloinen ja eloisa lukutapa (Kalliala 2008, 30–31). Edellä mainituissa lukutilanteissa opettajat motivoivat lapsia

vähemmän kuin kaksi muuta opettajaa omissa lukutilanteissaan. Toisella ilmapiiri oli hiukan rauhaton ja toisen lukutapa taas innoton, joilla saattoi olla vaikutusta lasten käytökseen.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä siitä, että opettajilla on loistava mahdollisuus rakentaa monipuolisia ja vuorovaikutuksellisesti rikkaita lukuhetkiä lasten kanssa. Perinteistä kirjan lukemista yhä arvostetaan ja toteutetaan pienten lasten varhaiskasvatuksessa. Lukemisen merkitys vuorovaikutuksen ja kielenkehityksen tukijana ymmärretään ja sitä käytetään monella tapaa päiväkodin eri hetkissä, kuten siirtymätilanteissa ja pedagogisesti suunnitellussa toiminnassa. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat käyttivät suurinta osaa keskustelevan lukemisen piirteistä mahdollistaen syvemmän vuorovaikutuksen syntymisen lukutilanteissa. Aikuisen ja lasten välinen kielellisesti rikas vuorovaikutus edistää parhaimmillaan lasten osallisuutta sekä vuorovaikutus- ja ajattelutaitoja (Repo ym. 2019, 159). Opettajien käyttämät ilmeet, eleet, äänenpainot, katseet ja kosketukset rikastivat vuorovaikutusta. Lauseiden täydentämistä ei kuitenkaan tapahtunut juuri ollenkaan, eikä kirjan aiheeseen palattu enää lukemisen jälkeen. Lukutilanteen jälkeen lapsille tulisi luoda mahdollisuuksia kertoa ajatuksia kirjasta. Kirjan aiheesta keskusteleminen lukemisen jälkeen on yksi tärkeistä keskustelevan lukemisen piirteistä (Dickinson & Smith 1994).

Keskustelevan lukemisen piirteitä tutkailtaessa tuloksista selvisi, että varhaiskasvatuksen opettajien pitämässä lukutilanteissa lauseiden täydentämistä ilmeni määrällisesti vähiten. Kaksi opettajista ei antanut lapsille mahdollisuutta täydentää lauseita ollenkaan, kolmas vain kerran ja neljäs kolmesti. Lasten nuoren iän vuoksi opettajat eivät ehkä osanneet antaa lasten täydentää lauseita, koska helpompaa on kysyä suoria kysymyksiä ja antaa lasten spontaanisti kertoa mietteitään. Lauseiden täydentäminen on kuitenkin tärkeä osa keskustelevaa lukemista, sillä se motivoi keskusteluun ja näin lapsi pääsee osalliseksi tarinan kerrontaan (Suvanto 2011, 282).

Eniten keskustelevan lukemisen piirteistä käytettiin lasten rohkaisemista keskustelun aloitukseen ja kirjan kuvien osoittamista. Opettajat rohkaisivat lasten keskustelujen aloituksia kysymällä muun muassa mitä-, miksi- ja missä- kysymyksiä kirjan kuviin liittyen ja he osoittivat niitä samalla kun puhuivat. Kirjan kaunis kuvitus tarjoaa lapselle kokonaisvaltaisen elämyksen satumaailmassa ja kuvien avulla voidaan saada vastauksia mietityttäviin kysymyksiin tai esimerkiksi lohtua ikävään (Suvanto & Ukkola 2020, 229). Eräs varhaiskasvatuksen opettaja mainitsikin suosikkikirjan lohduttavan, kun vanhempia tulee ikävä. Kirjan kuvista on lisäksi helppo luoda vuorovaikutusta ja niiden kautta pystyy

syventämään kirjan tarinaa. Kuvien osoittaminen tukee myös lasten ymmärrystä puhutusta aiheesta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 41–42) mukaan lapsille pitäisi lukea monipuolisesti lastenkirjoja, jotka tarjoavat rikasta tekstiä. Tämän tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että kirjojen valintaan vaikuttavat monet tekijät, kuten lasten ikä ja kiinnostusten kohteet sekä ajankohtaiset teemat. Nikolajeva (2003) korostaa myös lasten kognitiivisen tason vaikutusta kirjojen valinnassa sekä kuvien tärkeyttä kirjoissa ja niiden tarjoamaa syvällistä kokemusta. Tulosten mukaan osa opettajista painotti kuvien merkitystä sanojen sisäistämässä; kuva vahvistaa lasten ymmärrystä sanasta. Kuvat ovat tärkeä osa kirjaa, sillä niitä voi tarkastella monella eri tapaa ja ne laajentavat lukukokemusta. Myös niiden yhdistäminen lasten elämään motivoi lapsia osallistumaan keskusteluun (Cohrssen ym. 2016, 364) ja tätä opettajat tekivät muutamia kertoja kirjanlukuhetken aikana.

Simkuksen ja Hambyn (2013, 3) mukaan lapsen kielenkehitykseen vaikuttaa vahvasti se, kuinka ajoissa lukeminen aloitetaan ja kuinka tehokkaasti sitä tuetaan. Kirjanlukuhetki on lisäksi merkittävä tapahtuma lapsen sanavaraston kehittymisen kannalta (Farrant & Zub 2011; Lyytinen 2014, 68.). Samaa mieltä olivat tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat; he painottivat sanavaraston laajenemista yhtenä lukemisen kielenkehitystä tukevana vaikutuksena. Opettajat sanoittivat kirjan tapahtumia lukiessaan ja nimesivät lasten kanssa kirjassa esiintyviä asioita. Lukemisen kautta lapsen sanavarasto monipuolistuu aikuisen auttaessa lasta luokittelemaan ja nimeämään eri asioita.

Erään opettajan lukutilanteessa oli mukana lapsi, joka ei puhunut. Opettaja kannatteli puhumatonta lasta mukana huomioimalla häntä huomattavasti enemmän kuin muita lapsia. Hän otti lapsen paljon katsekontaktia ja laajensi kirjan tapahtumia juuri tämän lapsen maailmaan. Lyytistä (2014) mukaillen, vähäpuheisen lapsen kielenkehityksestä ei tarvitse huolestua, jos lapsi ymmärtää puhetta ja noudattaa kerrottuja ohjeita. Videoinnin perusteella voidaan todeta, että puhumattomuudesta huolimatta lapsi selkeästi pysyi kirjan luvussa mukana ja osasi toimia opettajan ohjeiden mukaan, joten opettajakaan ei ollut huolestunut asiasta. Opettajan mukaan lapsi haluaa aina ensin katsella sivusta hetken, ennen kuin osallistuu toimintaan. Opettaja ei pakottanut lasta vastaamaan kysymyksiinsä ja hänen kannustava tapansa toimia lapsen kohdalla onnistui, sillä lapsi rohkeni lukutilanteen loppupuolella osallistumaan vuorovaikutukseen huomattavasti enemmän kuin alussa.

Lasten aloitteisiin vastaaminen ja kokemukset kuulluksi tulemisesta ovat vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta tärkeitä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 40). Vuorovaikutuksen merkitys näyttäytyi tutkimuksen aineistossa suuressa roolissa, kun opettajat puheissaan painottivat sitä. Opettajat vastasivat pääosin lasten aloitteisiin ja antoivat tilaa lasten omille ajatuksille. Näin ollen vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta lukuhetket toimivat lasten vuorovaikutustaitoja tukien.

Keskustelevan lukemisen edellytyksenä on turvallinen ja lämmin ilmapiiri. Lämpimän vuorovaikutuksen myötä lukutilanne on korvaamaton ja erityisen tärkeä kohtaaminen lapsen ja aikuisen välillä. (Korkeamäki 2011, 47.) Kaikki videoidut lukutilanteet sisälsivät jossain määrin lämmintä ja keskustelevaa vuorovaikutusta, mutta yhdellä opettajalla lämpimän vuorovaikutuksen määrä oli selkeästi vähäisin. Kyseinen opettaja jätti yhden lapsista vähemmälle huomiolle, joten vastavuoroinen keskustelu ei täysin toteutunut heidän välillään. Lapsi mahdollisesti osallistui opettajan mielestä liian innokkaasti lukemiseen, jolloin opettaja antoi enemmän huomiota rauhallisemmille lapsille. Hän olisi kuitenkin voinut jakaa huomiota tasavertaisemmin lasten välille, jolloin hiljaisemmat lapset olisivat voineet rohkaistua vilkkaamman lapsen esimerkistä. Näin kyseinen lapsikin olisi saanut arvokkaan kokemuksen kuulluksi tulemisesta ja vastavuoroisuudesta.

Tutkimukseen osallistunut opettaja ei myöskään antanut lapsille tarpeeksi tilaa kertoa tarinasta. McKeown ja Beck tutkimuksessaan (2006, 282) mainitsevat, että opettajajohtoisessa lukemistyyliissä lapset ovat vain passiivisia kuuntelijoita, eivätkä osallistu aktiivisesti lukuhetkeen. Cahrssen kumppaneineen (2016, 364) korostavat, että lapset oppivat muun muassa lukemaan vain silloin, kun he ovat aktiivisesti mukana kirjan luvussa. Tarinaa tulisi myös käyttää aikuisen ja lapsen välisen vuoropuhelun mahdollistajana. (Cahrssen ym. 2016, 364.) Näin ollen opettajan pitämä kirjanlukuhetki ei kehittänyt lasten kieltä ja sanavarastoa niin paljoa mitä vuorovaikutuksellisempi lukemistyyli kehittäisi. Opettaja haastattelussa kuitenkin kertoi tiedostavansa kirjojen lukemisen tärkeyden kielenkehityksen kannalta, mutta käytti kieltä kehittäviä keinoja vaihtelevasti lukutilanteessa. Opettaja tiedosti kirjanluvun ja kielenkehityksen yhteyden, mutta ei osannut käyttää kaikkia keinoja lukutilanteessa.

Tealea (2003, 144, 146) mukaillen, kirjasta ääneen keskusteleminen on luettaessa hyvin tärkeää ja keskustelemaan lukemiseen sisältyvät ajatustenvaihdot syventävät lukukokemusta. Tavoitteena on luoda nautinnollinen kokemus, joka herättelee lapsia ajattelemaan. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajatkin toivat esille yhteisen keskustelemisen

tärkeyden. Heidän mukaansa lasten omille ajatuksille on annettava tilaa tarjoamalla lapsille mahdollisuuksia tehdä aloitteita, sekä osallistua kirjan tapahtumista keskustelemiseen. Keskustelevan lukutilanteen vuorovaikutuksen ollessa runsasta, lapsi saa kokemuksen aktiivisesta toimijuudesta, joka motivoi lasta kirjan lukemiseen.

Tutkimusta tehdessä pohdittiin, olisiko pitänyt toteuttaa useampi videoitu lukutilanne opettajan ja lasten kesken, jotta tilanne olisi mahdollisimman tuttu ja luonnollinen kaikille osallistujille. Haastattelujen sekä videointien perusteella lapset eivät häiriintyneet kamerasta ja videoidut lukutilanteet osoittautuivat toimiviksi valinnoiksi. Lisäksi mietittiin, oliko lapsimäärä sopiva. Opettajien palautteen mukaan lapsimäärä oli ihanteellinen, koska usein pieniä lapsia on liikaa luettaessa, eivätkä kaikki saa tarvittavaa vuorovaikutusta. Tilanne, jossa lapset jäävät vaille henkilökohtaista huomiota, ei myöskään toimi optimaalisena kielenkehitystä tukevana toimintana.

Tutkimuksen tulosten kannalta olisi ollut hedelmällistä vertailla opettajien työvuosien määrää ja niiden vaikutusta suhteutettuna tuloksiin. Tutkimukseen osallistuneista opettajista yhdellä oli huomattavasti enemmän työkokemusta kuin muilla. Oletuksena oli se, että hiljattain valmistuneella opettajalla olisi enemmän teoretietoa, kun taas pitkään kentällä olleella opettajalla olisi käytännöntaitoa. Haastatteluista kävi kuitenkin ilmi, että pidempään varhaiskasvatuksen opettajana toimineella henkilöllä oli enemmän teoreettista tietoa, kuin tuoreilla opettajilla. Opettajan oma halu ammatilliseen kehittämiseen on kuitenkin itsestä kiinni, eikä sen voida yleistää olevan suoraan yhteydessä valmistumiseen.

Jatkotutkimusaiheita heräsi useampia. Aiheeseen olisi mielenkiintoista syventyä laajemman otoksen ja osallistujamäärän kautta. Muuttuuko vuorovaikutus vanhempien lasten kanssa toimittaessa ja millaisia tuloksia ilmenisi esimerkiksi esikoululaisia tutkittaessa? Saatujen tulosten myötä julki- ja käyttöteorian eroavaisuuksiin tulisi kiinnittää huomiota, jolloin ammatillinen osaaminenkin kehittyy. Ammatillinen käytännöntieto ja julkiteoria voivat erota suurestikin omista toimintatavoista, jolloin jatkotutkimusaiheena olisi useamman kirjanlukutilanteen videointi. Videointien välissä opettaja saisi palautetta toiminnastaan, jonka jälkeen kirjan lukeminen videoitaisiin uudelleen ja vertailtaisiin, muuttuuko opettajan vuorovaikutuksellinen toiminta. Lukemista on lisäksi yhtä tärkeää harrastaa sekä kotona että varhaiskasvatuksessa, joten jatkotutkimuksen kohdejoukkona voisi olla myös lasten vanhemmat ja kotona tapahtuva lukeminen. Jatkotutkimuksesta tekisi syvällisemmän esimerkiksi kotona tapahtuvan lukutilanteen havainnointi. Vanhempia on tärkeää tiedottaa

lukemisen merkityksestä lasten kehitykselle sekä saada perheet säännöllisesti mukaan lukemaan ja jakamaan kirjallisuuden tuomaa iloa.

Lähteet

- Bates, E., Thal, D., Finlay, B. & Clancy, B. 2002. Early language development and its neural correlates. Teoksessa S. Segalowitz & I. Rapin (toim.) *Handbook of neuropsychology*. 2nd edition. 8(11).
- Berndtson, E. 2008. *Politiikka tieteenä*. Helsinki: Edita Prima.
- Beuker, K., Rommelse, N., Dinders, R. & Buitelaar, J. 2013. Development of early communication skills in the first two years of life. *Infant behavior and development*. (36)1, 71–83.
- Bloom, B.S. 1953. Thought - processes in lectures and discussions. *Journal of General Education* 7: 160–169.
- Bornstein, M., Arterberry, M. & Lamb, M. 2014. *Development in infancy: A contemporary introduction*. London: Psychology press.
- Cohrssen, C., Niklas, F. & Tayler, C. 2016. 'Is that what we do?' Using a conversation analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator-child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of early childhood literacy* 16(3), 361–382.
- Denzin, N. K. 2015. Triangulation. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 1–6.
- Dickinson, D.K. & Smith, M.W. 1994. Long-term effects of preschool teachers' book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly* 29(2), 105–122.
- Doyle, B. & Bramwell, W. 2006. Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The reading teacher*, 59(6), 554–564.
- Dunst, C., Simkus, A. & Hamby, D. 2012. Effects of reading to infants and toddlers on their early language development. *Cellreviews* 5(2). 1–7.
- Eraut, M. 2000. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British journal of education psychology*, 70, 113–136.
- Galletta, A. 2013. Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication. *The Semi-Structured Interview as a Repertoire of Possibilities*. New York: New York University Press, 45–72.
- Gubrium, J. & Holstein, J. 2001. From the Individual Interview to the Interview Society. *Handbook of Interview Research*. SAGE publications, 2–32.
- Farrant, B. P. & Zubrick, S. P. 2011. Early Vocabulary Development: The Importance of Joint Attention and Parent-Child Book Reading. *SAGE Journals* 32(3), 1–22.

- Flick, U. 2007. *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Flick, U. 2004. *Design and Process in Qualitative Research*. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (toim.) *A Companion to Qualitative Research*. Sage Publications, 146–152.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. 2004. *What is Qualitative Research? An Introduction to the Field*. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (toim.) *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage Publications, 3–12.
- Habermas, Jürgen. 1976. *Tieto ja intressi*. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet I*, 118–141.
- Hakamo, M.-L. 2011. *Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen*. Saarijärvi: Lasten keskus.
- Hermanns, H. 2004. *Interviewing as an Activity*. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (toim.) *A Companion to Qualitative Research*. Sage Publications, 209–213.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2018. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun käytäntö ja teoria*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Vantaa: Edufin.
- Huotilainen, M. & Partanen, E. 2010. *Kielen varhainen neuraalinen edustus*. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.) *Kieli ja aivot. Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus*. Helsinki: Art-Print Oy, 176–181.
- Ikonen, M. 2006. *Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana*. Teoksessa K. Karila, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rausku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 149–166.
- Isosävi, S. & Lundén, M. 2013. *Vanhemman ja vauvan vuorovaikutuksellinen yhteissäätely*. *Psykologia* 48(5–6), 371–382.
- Jansson-Verkasalo, E. & Guttorm, T. 2010. *Varhainen kielen kehitys ja sen ennusmerkit*. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.) *Kieli ja aivot. Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus*. Helsinki: Art-Print Oy, 182–188.
- Jick, T. D. 1979. *Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action*. *Administrative Science Quarterly* 24(4), 602–611.
- Jonsen, K. & Jehn, K. 2009. *Using triangulation to validate themes in qualitative studies*. *Qualitative research in organizations*, 4, 123-150.
- Justice, L. & Pullen, P. 2003. *Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches*. *Topics in early childhood special education*, 23(3), 99–113.

- Järvinen, H-M. 2015. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Tallinna: Gaudeamus, 68–88.
- Järvinen, H-M. 2015. Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Tallinna: Gaudeamus, 89–113.
- Kalliala, M. 2008. *Kato Mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Korkeamäki, R-L. 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino. 42–52.
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2003. Näkökulmia äänteelliseen kehitykseen. Teoksessa S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.) *Mistä on pienten sanat tehty. Lasten äänteellinen kehitys*. WSOY: Porvoo, 54–67.
- Kuula, A. 2014. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laakso, M-L. 2014. Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. PS-kustannus: Jyväskylä, 22–50.
- Lane, H. & Wright, T. 2007. Maximizing the effectiveness of reading aloud. *International Reading Association*, 668–675.
- Lindberg, P. 2011. Kieli ja visuaalinen ympäristö. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino, 54–61.
- Lever, R. & Sénéchal, M. 2010. Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology* 108, 1–24
- Lyle, J. 2003. Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861–878.
- Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. PS-kustannus: Jyväskylä, 51–71.
- Martinez, M., Yokota, J. & Temple, C. 2017. *Thinking and learning through children's literature*. Rowman & Littlefield.
- Mattinen, A., Kajamies, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen, M. & Lehtinen, E. 2013. Jänistarinat-ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma varhaiskasvatukseen. *NMI-bulletin*, 23(2), 41–59.

- McKeown, M.G. & Beck, I.L. 2006. Encouraging young children's language interaction with stories. Teoksessa D.K. Dickinson & I.L. Beck (toim.) *Handbook of Early Literacy Research*, 2, 281–284. NY: The Guilford Press.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2009. *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos. Turku: Uniprint.
- Moon, C., Lagercrantz, H. & Kuhl, P. 2013 Language experienced in utero affects vowel perception after birth: a two-country study. *Acta Paediatrica*, 102(2), 156–160.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 432–445.
- Nikolajeva, M. 2003. Verbal and Visual Literacy: The Role of Picturebooks in the Readings Experience of Young Children. Teoksessa N. Hall, J. Larson & J. Marsh (toim.) *Handbook of Early Childhood literacy*. London: SAGE, 235–248.
- Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino, 31–41.
- Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. 2011. *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino.
- Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. 2011. Päiväkoti Vironniemi kasvu- ja oppimisympäristönä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino, 112–121.
- Paavola, L., Kunnari, S., Moilanen, I. & Lehtihalmes, M. 2005. The functions of maternal verbal responses to prelinguistic infants as predictors of early communicative and linguistic development. *First Language* 25, 173–195.
- Paavola, L. 2011. Varhaisten vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehitys. Teoksessa S. Loukusa & P. Paavola (toim) *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–61.
- Paavola-Ruotsalainen, L. & Rantalainen, K. 2020. Varhaiset vuorovaikutustaidot. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapola & S. Ukkola (toim.) *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–31.
- Reichertz, J. 2004. Abduction, Deduction and Induction in Qualitative Research. Teoksessa U. Flick, E. von Kardnoff & I. Steinke (toim.) *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE, 159–164.

- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Savaya, R. & Garner, F. 2012. Critical reflection to identify gaps between espoused theory and theory-in-use. *Social Work*, 57(2), 145–154.
- Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. 2012. Vuorovaikutus äänteellisen kehityksen edellytyksenä. Teoksessa S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.) Mistä on pienten sanat tehty. Lasten äänteellinen kehitys. Porvoo: WSOY, 48–53.
- Schreier, M. 2014. Qualitative Content Analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) *The Handbook of Qualitative Content Analysis*. London: Sage, 170-183.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J & Silverman, D. 2004. *Qualitative research practice*. Sage Publications.
- Shannon, S. & Hsieh, H-F. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Shelton, S. A., & Flint, M. A. 2020. Dichotomies of method and practice: A review of literature on transcription. *Qualitative Research Journal*.
- Silvén, M., Ahtola, A. & Niemi, P. 2003. Early words, multiword utterance and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. *Journal Child Language*. 30(2), 253–279.
- Sipe, L. R. 2008. *Storytime. Young children’s literary understanding in the classroom*. London: Teacher College Press.
- Stanley, J. 2005. *Knowledge and Practical Interests*. New York: Oxford University Press Inc.
- Stewart, H. 2015. *Theories-in-use and espoused theories: An examination of team decision-making in the initial special education eligibility meeting*. University of Tennessee.
- Suvanto, A. 2011. Leikki-ikäisen lapsen kielenkäyttötaitojen kehittäminen. Teoksessa S. Loukusa & P. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 279–289.
- Suvanto, A. & Ukkola, S. 2020. Lastenkirjallisuus alle kouluikäisen lapsen kielenkehityksen tukena. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapola & S. Ukkola (toim.) *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus, 229–245.

- Teale, W. 2003. Reading Aloud to Young Children as a Classroom Instructional Activity: Insights From Research and Practice. Teoksessa A. Van Kleeck, S. Stahl & E. Bauer (toim.) *On Reading Books to Children Parents and Teachers*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 128–154.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tykkyläinen, T. 2011. Ei-sanalliset keinot lasten vuorovaikutuksessa. Teoksessa S. Loukusa & P. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 115–125.
- Tondeur, J., Kershaw, L., Vanderlinde, R. & Braak, J. 2013. Getting inside the black box of technology integration in education: Teachers' stimulated recall of classroom observations. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(3).
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetushallitus.
- Vesterinen, O., Toom, A., & Patrikainen, S. 2010. The stimulated recall method and ICTs in research on the reasoning of teachers. *International Journal of Research & Method in Education*, 33(2), 183–197.
- Whitehurst, G.J., Falco, F.I., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaha, M.C. & Vaulfield, M. 1988. *Developmental psychology*, 24(4), 552–559.

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset

Haastattelukysymykset

1. Mikä on sopiva lapsimäärä kirjaa luettaessa?
2. Kuinka usein lapsille luetaan ryhmässä? Mitkä tekijät vaikuttavat?
3. Millä perusteella kirja valitaan lukutilannetta varten? Valitaanko luettavaksi kirjoja, joissa lapsille tutut asiat esiintyvät?
4. Luetaanko samaa kirjaa useampaan kertaan?
5. Onko lukeminen tietoisesti suunniteltua vai spontaania? Kenen aloitteesta tapahtuvaa?
6. Millä tavoin lasten huomiota suunnataan lukemiseen, ennen lukemisen aloittamista?
7. Mitä vuorovaikutusta vahvistavia toimintatapoja pidät tärkeinä lukutilanteessa?
8. Tukeeko kirjan lukeminen mielestäsi kielenkehitystä? Miten?
9. Millaisia onnistuneen vuorovaikutuksen piirteitä lukutilanne voi sisältää?
10. Minkälaisin keinoin ehkäiset vuorovaikutukseen liittyviä häiriöitä lukutilanteessa?
11. Järjestävätkö ryhmän aikuiset pienryhmätoimintaa kirjanlukemiseen liittyen?
12. Millaista yhteistyötä teette kirjaston kanssa?

Liite 2. Esimerkki aineiston litteroinnista

Esimerkki litteroidusta aineistosta

Haastattelun ajankohta 21.8.2020

Tutkijat: T1 & T2

Haastateltava: H

T1: Noni mä laitan tän nyt tähän et sun ääni kuuluu. Elikäs, mikä on sun mielest sopiva lapsimäärä, ku sä luet kirjaa?

H: Hmm, riippuu lapsista. Ei välttämät iha siit iästäkää, ni sit öö siit minkä tyyppinen se on ja ehkä siit, et onks siinä jotku tietynlaiset kaverukset, et must on tärkeetä valita ne tietyt lapset sille tietylle lukuhetkelle.

T1: Mm-m...

H: Et toi kolme tuntu aika kivalta, myös kaks olis hyvä, mun oma kokemus on siitä et noista alle 3-vuotiaista, et se alle neljä on kyl aika sellane maksimi, et jos siit haluaa yhtää sellase nautinnollise siit lukukokemuksesta. Ni sit se neljä on kyl ehkä iha maksimi.

T2: Niinpä, no entä kuinka usein teijän ryhmäs luetaan lapsille?

H: Mmm, no kyl me aina luetaa sit jos lapsi tuo ite kirjan meille, ja tuokin tosi usein. Et he paljon tykkää, et he melkei yht paljon tuo niit ku lelujakin. Et paljo he kyl pyllähtelee syliä ja sit me luetaa yhdessä. Mut tollast varsinaista tommost järjestetty tilannetta ei ol vielä otettu. Et tän kolmen viikon aikana mitä täs ollaan oltu.

T1: Okei, entä mil perusteella kirja valitaan kirjanlukutilannet varten?

H: Mm, no sit itenki kattoo tilantee mukaa et onkse joku siirtymäajan odottelu tai johonki tiettyy hetkee se kirja et sen mukaan, sen pituudenki kattoo. Ja sit et onkse semmonen kirja et siin pitäs enemmän keskittyä tai niinku saada irti niist kuvista vai onkse sellane et aikuinen lukee samalla, ku lapset koittaa syödä, et sillo ei tarvi nähä niit kuvii erityisemmin

T1: Joo.