



UNIVERSITY
OF TURKU

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR Anne Sorariutta, Anu Kajamies, Janne Lepola, Minna Hannula-Sormunen, Aino Mattinen

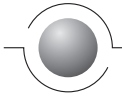
TITLE Varhaiskasvatuksen työntekijöiden lukemisvuorovaikutusosaamisen kehittäminen: Luetaan jutustellen -interventio

YEAR 2024

DOI <https://doi.org/10.33348/kvt.143502>

VERSION Publisher's PDF

CITATION Sorariutta, A., Kajamies, A., Lepola, J., Hannula-Sormunen, M., & Mattinen, A. (2024). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden lukemisvuorovaikutusosaamisen kehittäminen: Luetaan jutustellen -interventio. *Kasvatus*, 55(1), 6–20. <https://doi.org/10.33348/kvt.143502>



ANNE SORARIUTTA – ANU KAJAMIES – JANNE LEPOLA –
MINNA HANNULA-SORMUNEN – AINO MATTINEN

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden lukemisvuorovaikutusosaamisen kehittäminen: Luetaan jutustellen -interventio

Sorariutta, Anne – Kajamies, Anu – Lepola, Janne – Hannula-Sormunen, Minna – Mattinen, Aino. 2024. VARHAISKASVATUKSEN TYÖNTEKIJÖIDEN LUKEMISVUOROVAIKUTUSOSAAMISEN KEHITTÄMINEN: LUETAAN JUTUSTELLEN -INTERVENTIO. *Kasvatus* 55 (1), 6–20.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella lapsiryhmän ja työntekijän välisen lukemisvuorovaikutuksen kehittymistä sekä kunkin työntekijän taitoa soveltaa keskustelemaan lukemisen periaatteita. Keskustelemaan lukemistavan on osoitettu olevan yhteydessä lasten kielelliseen kehitykseen. Tutkimuskohteena oli Luetaan jutustellen -interventio, jossa ohjattiin varhaiskasvatuksen työntekijöitä koulutuksen, työnohjauksen ja lukemisharjoitusten avulla keskustelemaan lukemistapaan. Kuudessa lapsiryhmässä videoitiin kolme lukutilannetta. Videoaineistosta analysoitiin tarinaan liittyvä ja liittymätön vuorovaikutus, lasten ja työntekijän aloitteet, lasten osallisuutta sekä kielellistä ja päättelyn kehitystä edistävä vuorovaikutus. Vuorovaikutus kirjanlukutilanteissa oli pääasiassa tarinaan liittyvää ja perustui useammin lasten kuin työntekijöiden aloitteisiin. Lukemisvuorovaikutus oli kielellistä kehitystä edistävää kaikissa kirjanlukutilanteissa, mutta lasten osallisuutta ja päättelyn kehitystä edistävässä vuorovaikutuksessa havaittiin työntekijöiden kehitysprofileissa vaihtelua. Tulosten perusteella suositellaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellyn laaja-alaisen osaamisen tukemiseksi työntekijöiden kirjanlukutilanteiden lukemisvuorovaikutusosaamisen kehittämistä Luetaan jutustellen -intervention mukaisella toimintamallilla.

Asiasanat: keskustelemaan lukemistapa, kielellinen kehitys, osallisuus, päättelytaidot, varhaiskasvatus

Johdanto

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU 2022) on Opetushallituksen määräämä ja alan uusimpia tutkimus- ja kehittämistyön tuloksia hyödyntävä ohjeistus varhaiskasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä. Siihen on kirjattu laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, joiden toteutumisessa on keskeistä lapsen taito ja halu osallistua vertaisryhmän toimintaan. Vuorovaikutustaitojen ja kielellisen kehityksen tukemiseksi ohjataan henkilöstöä lastenkirjallisuuden käyttämiseen lapselle luontevana oppimisen tapana sekä lapsen osallisuutta ja kielellistä kehitystä edistävänä työtapana.

On kuitenkin havaittu, että kirjanlukutilanteet toteutuvat päiväkodeissa heikosti sekä määrällisesti että laadullisesti; työntekijöistä vain puolet raportoi, että lapsille luetaan pedagogisesti valittuja kirjoja päivittäin (Repo ym. 2019). Lisäksi lukutilanteiden pedagogiikan tutkimuksessa (Kajamies, Mattinen, Kaurila & Lehtonen 2016) on todettu vaihtelua työntekijöiden taidoissa eläytyä lukemiseen, antaa lapsille myönteistä palautetta ja huomioida lasten näkökulmia. Lukemisuoroaikutus saattaa olla epäjohdonmukaista, jolloin pedagogiset ratkaisut tukevat lasten oppimista vain ajoittain (Muhonen, Pakarinen, Lerkkanen, Barza & von Suchodoletz 2020). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on selkeästi tarvetta kehittää kirjanlukutilanteita vuorovaikutuksellisemmiksi, jotta lasten laaja-alaisen osaamisen kehittymistä voidaan tukea.

Lasten osallisuuden edistämistä tutkitaan arvioimalla sitä, miten lasta autetaan osallistumaan kirjanlukutilanteeseen ohjaamalla tämän tarkkaavaisuus tarinaan ja kannustamalla lasta aktiivisuuteen hyväksyvillä ilmaisuilla (Virkki, Nivala, Kiilakoski & Gretschesel 2012). Osallisuus määritellään tässä tutkimuksessa lapsen oikeudeksi tulla kuulluksi ja mahdollisuudeksi tehdä aloitteita kysymällä tai kertomalla omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan (Kangas 2016). Aloitteiden tekeminen ja kysymyksiin vastaaminen mahdollistavat lapsen henkilökohtaisen osallisuuden tunteen ja aktiivisen toimijuuden (Kiili 2006).

Lapsille selittäminen ja heiltä kysyminen ovat myös lasta aktivoivaa toimintaa ja edistävät lapsen osallisuutta (Milburn, Girolametto, Weitzman & Greenberg 2014), mutta ne luokitellaan tässä tutkimuksessa ensisijaisesti lasten kielellisen ja päättelyn kehitystä tukevaksi toiminnaksi, jotta lapsen kehityksen tukemisen erilaiset ulottuvuudet nousevat esiin. Kielellisen kehityksen edistämistä tutkitaan arvioimalla, toistetaanko lasten vastauksia ja tehdäänkö lapsille sanavarastoa laajentavia kysymyksiä. Päättelyn edistämistä puolestaan tutkitaan arvioimalla, selitetäänkö lapsille tarinan tapahtumia ja tehdäänkö lapsille päättelyä edellyttäviä kysymyksiä.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Luetaan jutustellen -interventiota, jonka tavoitteena oli tukea pedagogisesti suunniteltujen kirjanlukutilanteiden toteuttamista vahvistamalla varhaiskasvatuksen henkilöstön lukemisuoroaikutustaitoja keskustelemaan lukemistavan avulla. Keskusteleva lukemistapa myötäilee vuorovaikutteisen lukemistavan mallia (*dialogic, interactive* tai *shared reading*, Whitehurst ym. 1994), joka kehitettiin kotiympäristössä käytettäväksi. Kyseistä mallia on myöhemmin sovellettu onnistuneesti myös varhaiskasvatuksessa Suomessa ja useissa muissa maissa (esim. Laitinen, Mattinen, Kajamies, Vauras & Lepola 2013; Mascareño, Deunk, Snow & Bosker 2017). Kirjanlukutilanteille on ollut tyypillistä, että ne toteutetaan koko lapsiryhmälle (Hindman, Wasik & Bradley 2019), aloitteita tekee pääasiassa työntekijä (Muhonen ym. 2020) ja lapset kuuntelevat tarinaa passiivisina (Hindman ym. 2019; Kajamies, Lepola & Mattinen 2019).

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden vuorovaikutusosaamista ohjattiin tässä keskustelemaan lukemistavan interventiossa koulutuksella ja työnohjauksella, jotta lasten osallisuutta, kielellistä kehitystä ja päättelyä edistävä lukemisuoroaikutus voisi vakiintua uudeksi toimintamalliksi. Aikaisemmissa varhaiskasvatuksen interventiotutkimuksissa on korostunut tarve tarkastella tarkemmin keskustelemaan lukemistavan kehittämisen onnistumisia ja haastei-

ta, jotta voidaan paremmin ymmärtää vuorovaikutteisuuden vahvistamisen keskeisiä edellytyksiä (Kajamies ym. 2019; Lepola, Kajamies & Tiilikainen 2022). Lukemisuorovaikutukseen keskittyneissä interventioissa on analysoitu työntekijöihin liittyvien muutosten yhteyttä lasten sanaston kehittymiseen (esim. Cabell ym. 2015) sekä kognitiivisesti vaativampien keskustelujen ja opettajan päättelykysymysten merkitystä lasten tarinan ymmärtämistaitojen tukemisessa (esim. Collins 2016).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös työntekijöiden lukemisuorovaikutustaitojen yksilöllistä kehitystä, sillä on vain niukasti tietoa yksilöllisistä kehitysprofiileista keskustelevalle lukemistavan toteuttamisessa. Vaikka aikaisemmissa interventiotutkimuksissa on todettu, että työntekijät ovat kehittyneet uuden toimintamallin toteuttamisessa eri tavoin, yksilöllisiä kehitysprofiileja ei ole kuvattu (esim. Mascareño ym. 2017). Kehitysprofiilien avulla saadaan tarkempi, erilaisia vaihtoehtoisia kehityspolkuja esille nostava kokonaiskuva intervention vaikutuksista kuin arvioimalla työntekijöitä yhtenä joukkona. Työntekijöiden kehitysprofiileissa saattaa painottua enemmän lasten osallisuuden kuin kognitiivisten taitojen edistäminen tai kielellisten kuin päättelytaitojen edistäminen.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millä tavalla Luetaan jutustellen -interventiolla voidaan vaikuttaa varhaiskasvatuksen työntekijöiden taitoihin edistää lukemisuorovaikutusta?
2. Millaisia ovat yksittäisten työntekijöiden kehitysprofiilit?

Keskustelevalle lukemistavan vuorovaikutteisuus

Keskustelevalle lukemistavassa on keskeistä se, että lapset ovat aktiivisia osallistujia ja kirjanlukutilanteet koetaan mukavina yhdessäolon hetkinä. Tällöin lapset eivät vain kuuntele tarinaa keskeyttämättä ja vastaa ymmärtämistä kontrolloiviin kysymyksiin lukemisen jäl-

keen (*performance oriented adult*), vaan aikuiset keskustelevat lasten kanssa lukemisen aikana (*didactic-interactive style*, Dickinson & Smith 1994). Osallistuessaan vuorovaikutteiseen kirjanlukutilanteeseen lapset kokevat toiminnan mielekkääksi ja yhteenkuuluvuutta muiden lasten kanssa (itsesäätelyteoria, Deci & Ryan 1985). Lapsen osallisuutta vahvistaa se, että aikuiset tarjoavat hänelle mahdollisuuksia omalla lähikehityksen vyöhykkeellään havaita ja ymmärtää asioita, jotka hänelle yksin olisivat vielä liian haastavia (sosiokulttuurinen teoria, Vygotsky 1978). Tämä edellyttää aikuiselta, esimerkiksi varhaiskasvatuksen työntekijältä, herkkyyttä havaita lapsen aloitteet ja vastata niihin joustavalla ja tarkoituksenmukaisella tavalla (kiintymyssuhdeteoria, Ainsworth, Blehar, Waters & Wall 1978).

Keskustellen toteutettujen vuorovaikutteisten kirjanlukutilanteiden (Whitehurst ym. 1994) on varhaiskasvatuksen tutkimuksissa osoitettu tukevan useita lapsen kognitiiviselle ja sosiaaliselle kehitykselle tärkeitä taitoja. Keskusteluilla on havaittu suotuisa yhteys 4–5-vuotiaiden lasten kielellisiin taitoihin (esim. Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti & Kaderavek 2013) ja erityisesti sanavaraston laajuuteen (esim. Cabell, Justice, McGinty, DeCoster & Forston 2015). Kirjanlukutilanteiden vuorovaikutteisuus on ollut positiivisesti yhteydessä myös lasten tarinankertomistaitoihin (esim. Lever & Sénéchal 2011) ja tarinan ymmärtämisen taitoihin (esim. Collins 2016). Lasten aktiivisuus kirjanlukutilanteissa on ennustanut lukemistaitoja (Mol & Bus 2011) ja luetun ymmärtämistä (esim. Lepola, Kajamies, Laakkonen & Collins 2023). Erityisesti keskustelu, joka perustuu lapsille esitettyihin avoimiin kysymyksiin, on ollut suotuisasti yhteydessä lasten päättelytaitoihin (van der Wilt, Smits-Van der Nat & van der Veen 2022). Vuorovaikutteisuus edistää myös lasten aktiivisuutta ja osallisuutta kirjanlukutilanteissa ja tarjoaa lapsille mahdollisuuksia harjoittaa kielellisiä ja sosiaalisia taitojaan (esim. Milburn ym. 2014).

Lukemisvuorovaikutuksen ja pedagogiikan kehittäminen

Kolmi-nelivuotiaiden lasten valmiuksissa muistaa kuulemansa tarinan hahmoja ja tapahtumia sekä tehdä päätelmiä tapahtumien välisistä merkitysyhteyksistä on havaittu huomattavia yksilöllisiä eroja (Lepola ym. 2022). Kirjanlukutilanteet 3–6-vuotiaiden lasten ryhmässä kestävät tyypillisesti 10–30 minuuttia (Trivette, Simkus, Dunst & Hamby 2021), mutta tilanteeseen sisältyvien keskustelujen määrä ja pituus vaihtelevat suuresti, samoin kuin työntekijöiden taito ohjata lasten oppimista lähikehityksen vyöhykkeellä (esim. Lepola ym. 2022). Toimintatapojen vaihtelevuutta aiheuttaa keskustelevan lukemistavan kokeminen vieraaksi tai haastavaksi (esim. Hindman ym. 2019). Lisäksi vaihtelua aiheuttaa lukemisen tarkoitus: voidaan tukea sanojen dekodeukseen liittyviä valmiuksia (*code-oriented sessions*), jolloin lapsille esitetään yksinkertaisia kysymyksiä, kun taas ymmärtämiseen tähtäävät (*meaning-oriented sessions*) kysymykset ovat pohtimiseen ja päättelyyn kannustavia (Mascareño ym. 2017).

Koska kielelliset taidot ja päättelytaidot yhdessä ennustavat tarinan ymmärtämistä (Lepola, Lynch, Laakkonen, Silvén & Niemi 2012), varhaiskasvatuksen työntekijöitä on ohjattu ymmärtämiseen tähtävien kysymysten tekemiseen (esim. Collins 2016). Tarinan ymmärtämiseen ohjaavilla eritasoisilla kysymyksillä voidaan kehittää lasten lukutaidon valmiuksia, sillä lukutaitoa käsittelevissä teorioissa kuulun tarinan ymmärtäminen katsotaan lukutaidon olennaiseksi osaksi (esim. Oakhill, Cain & Elbro 2015). Lasta voidaan auttaa tarinan ymmärtämisessä myös muistelemalla yhdessä tarinan tapahtumia (Lynch ym. 2008) tai tarjoamalla lapsille tutkittavaksi ymmärtämistä tukevia havainnollistavia esineitä (Marley & Szabo 2010).

Varhaiskasvatuksen työntekijöitä on kirjanlukuinterventioissa niin ikään ohjattu huomiomaan lasten aloitteet, vastaamaan, selittämään, havainnollistamaan, toistamaan ja sil-

taamaan tarinan tapahtumia lasten omiin kokemuksiin sekä antamaan lapsille rohkaisevaa palautetta (Girolametto, Weitzman & Greenberg 2003). Aloitteet huomioimalla lasten ajattelu tulee näkyväksi, jolloin työntekijä voi ohjata lapsen oppimista lähikehityksen vyöhykkeellä (Kajamies ym. 2019). Lapset toimivat aktiivisesti, kun työntekijä osoittaa vilpittömyyttä kiinnostusta lasten aloitteisiin sekä vastauksiin ja pohtii asioita yhdessä lasten kanssa (Salminen 2013). Esimerkiksi Jänistarinat-ohjelmassa lapsia houkuteltiin pohtimaan tarinan tapahtumia ja ilmiöitä ja keskustelemaan niistä yhdessä. Tarinan yhteinen käsitteleminen oli suotuisasti yhteydessä lasten tehtäväsuuntautuneisuuden, jolloin eriytymätön sekä ei-tehtäväsuuntautuneisuus vähenivät. (Laitinen ym. 2013.)

Keskusteleva lukemistapa edellyttää varhaiskasvatuksen työntekijöiltä yleisiä lasten oppimista edistäviä vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutusosaamisen kolmella osa-alueella (Pianta, La Paro & Hamre 2008) on havaittu yhteys lapsen kehitykseen: Työntekijän taito luoda myönteinen vuorovaikutusilmapiiri ja vastata lapsen tarpeisiin (tunnetuki, *emotional support*) on ennustanut positiivisesti sosiaalisia taitoja (Pakarinen, Lerkkanen & von Suchodoletz 2020). Taito tukea itsesäätelyä ennakoimalla ja ohjaamalla lapsen toimintaa sekä vahvistamalla kiinnostusta ja osallisuutta (toiminnan organisointi, *classroom organisation*) on edistänyt itseohjautuvuutta, tehtävään sitoutuneisuutta (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock 2009) ja motivoituneisuutta, mikä puolestaan on ennustanut positiivisesti kielellistä tietoisuutta (Pakarinen ym. 2010). Taito ohjata lapsen ajattelua, ymmärtämistä ja ongelmanratkaisua sekä tarkoituksenmukainen palaute (ohjauksellinen tuki, *instructional support*) ovat ennustaneet kielellisiä ja matemaattisia taitoja (Mashburn ym. 2008). Keskustelevan lukemistavan periaatteita noudattaen varhaiskasvatuksen työntekijä vastaa näin ollen lasten aloitteisiin ja ohjaa käyttäytymistä myönteisesti (tunnetuki), suuntaa lasten tarkaavaisuuden tarinaan (toiminnan organisointi) ja kannustaa lapsia osallistumaan tarinan synnyttämään keskusteluun (ohjauksellinen tuki).

Tutkimuksen toteutus

Luetaan jutustellen -interventio

Luetaan jutustellen -interventio oli aktiivisen kontrolliryhmän interventio, johon osallistuneiden lasten kielellisten ja matemaattisten taitojen kehitystä verrattiin matemaattisiin taitoihin kohdistuvaan interventioon (Hannula-Sormunen ym. 2020) Suomen Akatemian rahoittamassa DECIN-projektissa. Intervention tavoitteena oli kehittää kirjanlukutilanteita vuorovaikutteisiksi, jolloin lasten aktiivinen osallisuus ja yhteinen keskustelu mahdollistuvat. 20-viikkoinen interventio toteutettiin lokakuusta 2017 huhtikuun 2018 loppuun. Intervention toteuttivat varhaiskasvatuksen työntekijät, jotka saivat intensiivistä työnohjausta tutkimustiimiltä kirjanlukutilanteiden ja vuorovaikutuksen tukemiseen lasten kanssa päiväkodissa.

Tässä tutkimuksessa raportoitavaan interventioon osallistui kuusi varhaiskasvatuksen työntekijää (2 opettajaa, 4 lastenhoitajaa) kahdesta eteläsuomalaisesta päiväkodista. Mahdollisuutta osallistua tarjottiin päiväkodeille, joissa oli riittävästi äidinkieleltään suomenkielisiä, sopivan ikäisiä lapsia ja joissa päiväkodinjohdaja sekä varhaiskasvatuksen työntekijät sitoutuivat intervention toteuttamiseen. Kummastakin päiväkodista kirjanlukutilanteisiin osallistui yksi lapsiryhmä, joka oli jakautunut kirjanlukutilanteiden ajaksi kolmeen pienryhmään (6–7 lasta), yhteensä 38 lasta (18 tyttöä ja 20 poikaa, iältään 2 vuotta 10 kuukautta – 5 vuotta 2 kuukautta). Pienryhmän lapset ja työntekijä olivat samoja jokaisessa kirjanlukutilanteessa.

Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä (TENK 2023). Lasten huoltajilta ja varhaiskasvatuksen hallinnolta pyydettiin tutkimusluvat. Osallistuminen interventioon oli vapaaehtoista. Lasten nimet on muutettu raportointia varten.

Kirjanlukutilanne koostui alkukeskustelusta, tarinan aikana käytävästä keskustelusta ja loppukeskustelusta. Kirjanlukutilanteissa (N=18) kunkin pienryhmän työntekijä luki omalle ryhmälleen Onni-poika-tarinoita, jot-

ka runsaan kuvituksen ja lyhyen tekstin avulla kertovat lasten arkielämään liittyvistä asioista, kuten päiväkotiin menemisestä ja pikkusiskon syntymisestä (Pelliccioni 2015). Intervention suunnittelijat laativat jokaiseen tarinaan ohjeistuksen, jonka mukaan työntekijät valmistautuivat lukuhetkeen. Ohjeistus sisälsi tarinan teemat (esimerkiksi pakkaaminen) ja ehdotuksia tarinaa havainnollistavien esineiden (esimerkiksi kesälakki) mukaan ottamiseksi. Keskustelevaa lukemista varten annettiin ohjeet lasten tarkkaavaisuuden suuntaamiseksi, tarinan käsittelemiseksi ja haasteellisuudeltaan eritasoisten kysymysten esittämiseksi.

Kirjanlukutilanteita ohjaavat varhaiskasvatuksen työntekijät osallistuivat Luetaan jutustellen -intervention aluksi koulutustilaisuuteen, jossa intervention suunnittelijat ohjasivat työntekijöitä toimimaan kirjanlukutilanteissa tavoitteellisesti keskustelevan lukemisvuorovaikutuksen periaatteita noudattaen. Työntekijöitä ohjattiin soveltamaan ohjeita lasten kehityksen ja tarpeiden mukaisesti. Työntekijöitä ohjattiin noudattamaan keskustelevan lukemisvuorovaikutuksen periaatteita (ks. Whitehurst ym. 1994), joita laajennettiin ja tarkennettiin (ks. Kuzmičová, Supa, Segi Lukavská & Novák 2022). Näitä olivat 1. tarinaa elävöittävien avoimien kysymysten esittäminen, jolla rohkaistiin lasta kommentoimaan, pohtimaan ja päättelemään, 2. lasten vastausten kommentoiminen selittämällä ja havainnollistamalla sanojen merkityksiä ja tarinan tapahtumia, 3. lasten vastausten laajentaminen antamalla lisätietoa lapsia kiinnostavista tarinaan liittyvistä asioista ja 4. keskustelun kertaaminen toistamalla lasten vastauksia sekä keskustelemalla tarinan synnyttämistä ajatuksista ja kokemuksista.

Taulukko 1 esittää intervention etenemisen vaiheet sekä tutkimuksen aineistonkeruun ajankohdat. Intensiivijakson tavoitteena oli, että työntekijät oppivat keskustelevan lukemisen periaatteet, ja kertausjaksolla puolestaan tavoiteltiin keskustelevan lukemistavan vakiinnuttamista osaksi kaikkia lukemistilanteita. Intensiivijakson aikana kunkin pienryh-

TAULUKKO 1. Intervention etenemisen vaiheet ja tutkimuksen aineistonkeruun ajankohdat

Intensiivijakso: viikot 1–5			Kertausjakso: viikot 6–20		
vk 1	Videointi 1	Onni-pojan mahtava matka	vk 8	Työnohjaus 3	Vapaavalintainen
vk 2		Onni-pojan kierrätyskirja	vk 12	Videointi 3	Onni-poika-tarina ja muita tarinoita pienryhmissä
vk 3	Työnohjaus 1	Onni-pojasta tulee isovelji	vk 14	Työnohjaus 4	keskustelevan lukemisen periaatteita soveltaen
vk 4	Videointi 2	Onni-poika menee päiväkotiin			
vk 5	Työnohjaus 2	Onni-poika ja hirveä hirviö			

män työntekijä luki viikoittain yhden ennalta sovitun Onni-poika-tarinan (Pelliccioni 2015) kahdelle päivälle jaettuna. Kertausjakson aikana työntekijät sovelsivat keskustelemaa lukemista vapaasti valitsemissa Onni-poika-tarinoihin ja muihin tarinoin.

Molemmille päiväkotiryhmien työntekijöille järjestettiin erikseen intervention aikana neljä tunnin pituista työnohjaustapaamista. Työnohjaajina toimi kaksi Luetaan jututellen -interventiossa työskennellyttä erikoistutkijaa ja artikkelin kirjoittajaa. Työnohjaus sisälsi työntekijöiden ja työnohjaajan yhteistä pohdintaa lukemisvuorovaikutuksen haasteista ja onnistumisista (reflektio) sekä keskustelemaan lukemistavan tavoitteista (tavoitteiden kertaus). Työnohjauksessa arvioitiin keskustelemaan lukemistavan soveltamista kussakin pienryhmässä lasten tarpeet huomioiden (ks. Vermeir & Kelchtermans 2020). Huomiota kiinnitettiin erityisesti työntekijöiden onnistumisen kokemuksiin. Työnohjauksessa keskustelu perustui kirjanlukutilanteista tallennettuihin videomateriaaleihin ja työntekijöiden sekä työnohjaajan tekemiin havaintoihin lasten osallistumisesta (ks. Kang & van Es 2019).

Analyysi

Intensiivijakson aikana videoitiin kaikkien kuuden pienryhmän kirjanlukutilanteet 1 ja 2 (n=12, kesto 22–43 min, ka. 30 min). Kertausjakson aikana toteutettiin videoitu kirjanlukutilanne 3 (n=6; kesto 18–26 min, ka. 21 min). (Ks. Taulukko 1.) Videotallenteet litteroitiin (113 sivua, Calibri 11, riviväli 1,5).

Tutkimuksen ensimmäinen kirjoittaja (Sorariutta) suoritti aluksi kaikki analyysit. Videotallenteiden litteraatit analysoitiin neljässä vaiheessa (*segmentation*, Jordan & Hendersson 1995). Aluksi etsittiin vuorovaikutustapahtumat. Yksittäiseksi vuorovaikutustapahtumaksi määriteltiin aloite-reagointi-pari (*initiative-response sequences*, Syrjämäki, Pihlaja & Sajaniemi 2019). Vuorovaikutustapahtumaksi ei merkitty aloitetta, johon ei reagoitu. Vuorovaikutustapahtumat jaettiin kahteen luokkaan sen perusteella, liittykö vuorovaikutus tarinaan (Tarinaan liittyvä vuorovaikutus) vai ei (Tarinaan liittymätön vuorovaikutus). Tarinaan liittyvä vuorovaikutus jaettiin intervention tavoitteiden mukaisesti kolmeen alaluokkaan: Osallisuuden edistäminen, Kielellisen kehityksen edistäminen ja Päätelyn kehityksen edistäminen. Tarinaan liittymätön vuorovaikutus jaettiin Myönteiseen ja Kielteiseen lasten käyttäytymisen ohjaamiseen sekä Muuhun puheeseen, joka ei liittynyt tilanteeseen millään tavalla. Alaluokat määriteltiin teoriaperusteisesti (ks. Girolametto ym. 2003; Kiili 2006; Lynch ym. 2008; Milburn ym. 2014; Virkki ym. 2012; van der Wilt ym. 2022, ja niitä kuvataan esimerkeillä taulukossa 2).

Seuraavaksi jokainen tarinaan liittyvä vuorovaikutustapahtuma merkittiin joko lapsen tai aikuisen aloitteesta syntyneeksi (ks. Taulukko 3). Vuorovaikutustapahtuma syntyi lapsen aloitteesta, kun työntekijä tai toiset lapset vastasivat lapsen esittämään kommenttiin tai kysymykseen. Vuorovaikutustapahtuma syntyi työntekijän aloitteesta, kun lapset vastasivat työntekijän esittämään kommenttiin tai kysy-

TAULUKKO 2. Tarinaan liittyvien ja liittymättömien vuorovaikutustapahtumien analysointi

	Määrittely	Esimerkki työntekijän osallistumisesta
Tarinaan liittyvä vuorovaikutus	Vuorovaikutustapahtumat juontuvat tarinasta tai siihen liittyvistä kuvista	
Osallisuuden edistäminen	Tarkkaavaisuuden johdattaminen tarinaan	Luetaan, mitä tänään tapahtuu Katsotaan, mitä he tekevät kirpputorilla
	Positiivinen reagointi	Hienosti muistitte Hyvä Se on totta
Kielellisen kehityksen edistäminen	Vastausten toistaminen	Niin, ne rakensivat laivaa Mehussakin on sokeria
	Ymmärtävän sanavaraston laajenemista edistävät kysymykset	Lapsi voi vastata ei-kielellisesti sormella osoittamalla tai päätä nyökkäämällä / pudistamalla tai vastaamalla kyllä / ei: Missä Onni-poika nyt on? Löytyykö sieltä kylpyankka? Kuka teistä tykkää jäätelöstä?
	Tuottavan sanavaraston laajenemista edistävät kysymykset	Lapsi voi vastata yhdellä sanalla: Mikä eläin se on? Millaisesta jäätelöstä sinä pidät? Mitä Onni ja Helmi tekevät?
Päätelyn kehityksen edistäminen	Selittäminen	Viili on vähän paksumpaa kuin jugurtti Tuuri tarkoittaa on vähän niinku onni Voitte katsoo vähän onnin isän ilmettä, onko se vihainen
	Johtopäätösten tekemiseen rohkaisevat kysymykset	Edellyttää muistamista, asioiden yhdistämistä; lapsi vastaa yksi- tai monisanaisesti: Ketä siellä matkalla oli mukana? Jos on paljon sumua, mikä sit tarvittiin? Miksikähän Onni ei halua mennä päiväkotiin?
Tarinaan liittymättömän vuorovaikutus	Vuorovaikutustapahtumat eivät ole yhteydessä kirjan tarinaan	
Myönteinen käyttäytymisen ohjaus	Työntekijä kertoo, miten lapsen tulisi käyttäytyä	Muista, käsi kertoo Käypä istumaan Anna Leena laskee
Kielteinen käyttäytymisen ohjaus	Työntekijä kertoo lapsen osaamattomuudesta, syyllistää tai uhkailee lasta	Ville nyt ei osaa olla tos Annan vieres Tääl ei voi lukee, kertokaa sit ku mä voin jatkaa Täytyy rauhoittuu, muuten me ei mennä leikkimään
Muu puhe	Tarinasta juontumatonta työntekijän ajattelun tai toiminnan sanoittamista	Milläs sivulla me taas oltiinkaan Mennääks sit ulos Mä laitan ton oven kiinni

mykseen. Taulukossa 3 on esitetty videoitujen kirjanlukutilanteiden kuvailevat tiedot.

Työntekijöiden vuorovaikutusprofiilit muodostettiin tarinaan liittyvän osallisuuden, kielellisen kehityksen ja päättelyn edistämisen määrän

mukaan. Kielellistä kehitystä edistävää vuorovaikutusta oli paljon kaikkien työntekijöiden kirjanlukutilanteissa (24–44% kokonaisvuorovaikutuksesta). Koska työntekijöiden välillä oli enemmän vaihtelua osallisuutta (7–30%

TAULUKKO 3. Kirjanlukutilanteiden kuvailevat tiedot

	Intensiivijakso						Kertausjakso		
	K1			K2			K3		
	f	ka. (kh)	vv	f	ka. (kh)	vv	f	ka. (kh)	vv
Tilanteen kesto	6	30m 30s (8m 8s)	21m 43s –43m 25s	6	29m 47s (5m 43s)	22m 56s –36m 09s	6	21m 11s (3m 28s)	17m 55s –21m 17s
Vuorovaikutusta- pahtumien määrä	2006	334,33 (89,55)	243–463	1907	317,83 (102,85)	206–447	1347	224,50 (48,38)	167–304
Lasten aloitteet	1118	186,83 (49,26)	124–272	989	164,83 (60,16)	105–250	810	135,00 (19,61)	112–161
Työntekijän aloitteet	888	148,00 (48,32)	95–222	918	153,00 (52,05)	98–242	537	89,50 (32,70)	55–143
Tarinaa liittyvä vuorovaikutus	1733	288,83 (76,08)	209–422	1624	270,67 (92,52)	183–404	1198	199,67 (33,28)	160–249
Osallisuutta edistävä vuorovaikutus	343	57,17 (31,68)	30–101	421	70,17 (30,47)	34–126	277	46,17 (23,49)	11–80
Kielellistä kehitystä edistävä vuorovaikutus	759	126,50 (34,26)	94–185	735	122,50 (44,40)	70–171	515	85,83 (17,31)	65–110
Päättelyn kehitystä edistävä vuorovaikutus	631	105,17 (27,94)	70–139	468	78,00 (38,29)	44–140	406	67,67 (24,24)	42–108
Tarinaa liittymätön vuorovaikutus	273	45,50 (28,27)	26–102	283	47,17 (19,84)	23–76	149	24,83 (19,41)	7–55
Positiivinen käyttäytymisen ohjaaminen	257	42,83 (28,79)	25–101	220	36,67 (15,19)	21–65	119	19,83 (14,30)	6–43
Negatiivinen käyttäytymisen ohjaaminen	2	,33 (,52)	0–1	33	,50 (5,72)	0–12	10	1,67 (2,25)	0–6
Muu puhe	14	2,33 (3,93)	0–10	13	5,00 (5,62)	0–13	20	3,33 (4,37)	0–11

Huom. K1–K3=Kirjanlukutilanne 1–Kirjanlukutilanne 3

kokonaisvuorovaikutuksesta) ja päättelyä (12–50% kokonaisvuorovaikutuksesta) edistäväsä vuorovaikutuksessa, työntekijät sijoitettiin Osallisuus- ja Päättely-ryhmiin sen mukaan, oliko vuorovaikutus kolmannessa kirjanlukutilanteessa enemmän lasten osallisuutta tai päätelyn kehitystä edistävää.

Lopuksi analysoidulle aineistolle tehtiin rinnakkaisarvio analyysien luotettavuuden lisäämiseksi (*synchronic reliability*, Kirk & Miller 1986). Ensimmäinen kirjoittaja ohjasi rinnakkaisarviointien tekijän analysoimaan aineistoa Taulukossa 2 kuvattuja analyysi-periaatteita noudattaen. Rinnakkaisanalyysiin valittiin sattumanvaraisesti 20 minuutin otos jokaisen kuuden työntekijän litteroidusta kirjanlukutilanteesta (yhteensä 1057 vuorovaikutustilannetta=noin 20 % kaikista vuorovaikutustilanteista). Rinnakkaisanalyysi kohdistettiin tarinaan liittyvään vuorovaikutukseen. Saavutettuja yksimielisyysprosentteja ja Cohenin kappa -arvoja voidaan pitää erittäin hyvinä osallisuuden (95 %, $k=,89$) ja kielellisen kehityksen (90 %, $k=,81$) edistämisen osalta sekä hyvänä päättelyn kehityksen edistämisen (79 %, $k=,73$) osalta (Landis & Koch 1977). Tulososassa käytetään alkuperäisessä analyysissä saatuja arvoja.

Tulokset

Työntekijöiden vuorovaikutusosaamisen kehittyminen

Vuorovaikutustapahtumien määrä ja kirjanlukutilanteiden kesto olivat selkeästi suurempia intensiivijakson kuin kertausjakson aikana (ks. Taulukko 3). Vuorovaikutus oli pääasiassa tarinaan liittyvää, ja sen osuus kaikista vuorovaikutustapahtumista kasvoi hieman kertausjakson aikana (K1, 86 %; K2, 85 %; K3, 89 %). Tarinaan liittymätön vuorovaikutus sisälsi puolestaan enimmäkseen lasten käyttäytymisen ohjaamista ja vain vähän muuta puhetta. Käyttäytymisen ohjaaminen oli pääasiassa positiivista, mutta myös negatiivista ohjausta ilmeni.

Vuorovaikutus perustui kaikkien kolmen kirjanlukutilanteen aikana useammin lasten

kuin työntekijöiden aloitteisiin (ks. Taulukko 3). Vaikka toisessa kirjanlukutilanteessa työntekijöiden aloitteiden suhteellinen osuus kaikista vuorovaikutustapahtumista näytti kasvavan, lasten aloitteisiin vastaaminen oli selkeästi hallitsevin tapahtuma tarinaan liittyvässä vuorovaikutuksessa. Lasten aloitteisiin vastaamisen ja työntekijöiden aloitteiden välinen suhteellinen ero kasvoi kolmannessa kirjanlukutilanteessa.

Tarinaan liittyvä vuorovaikutus oli koko intervention ajan sekä lasten osallisuutta että kielellistä ja päätelyn kehitystä edistävää (ks. Taulukko 3). Osallisuuden tukemisen suhteellinen osuus kasvoi hieman intensiivijakson aikana (K1, 20 %; K2, 26 %; K3, 23%) verrattuna päätelyn tukemiseen (K1, 36 %; K2, 29 %; K3, 34 %) ja kertausjakson aikana myös verrattuna kielellisen kehityksen tukemiseen (K1, 44 %; K2, 45 %; K3, 43 %). Sekä intensiivi- että kertausjakson aikana havaittiin enemmän lasten kielellistä kehitystä edistävää (K1, 38 %; K2, 36 %; K3, 39 %) kuin päätelyn kehitystä edistävää (K1, 32 %; K2, 30 %; K3, 31 %) vuorovaikutusta. Työntekijät tekivät kirjanlukutilanteissa enemmän lasten sanavaraston laajenemista edistäviä kysymyksiä kuin johtopäätösten tekemiseen rohkaisevia kysymyksiä. Tyypillisempää oli lasten vastauksien toistaminen kuin tarinan tapahtumien selittäminen.

Työntekijöiden kehitysprofiilit: Osallisuuden ja päätelyn edistäminen

Taulukko 4 esittää työntekijöiden yksilölliset kehitysprofiilit. Kaikkien työntekijöiden lukemisvuorovaikutus oli kielellistä kehitystä edistävää. Taulukossa 4 on kuvattu, miten työntekijöiden lukemisvuorovaikutuksessa ja sen kehittämisessä voitiin tunnistaa osallisuuden tukemiseen ja päätelyn edistämiseen painottuvat kehitysprofiilit, joiden mukaan työntekijät sijoitettiin Osallisuus- ja Päättely-ryhmiin. Osallisuus-ryhmän vuorovaikutuksessa painottui lasten osallisuuden edistäminen ja Päättely-ryhmässä lasten päätelyn edistäminen. Osallisuus-ryhmässä osallisuutta edistävän lukemisvuorovaikutuksen osuus kaikista

vuorovaikutustapahtumista oli huomattavasti suurempi kuin Päätely-ryhmässä, ja vastaavasti Päätely-ryhmässä päätelyä edistävän lukemisvuorovaikutuksen osuus kaikista vuorovaikutustapahtumista oli huomattavasti suurempi kuin Osallisuus-ryhmässä.

Työntekijöiden lukemisvuorovaikutuksessa esiintyi myös yksilöllisiä eroja sen suhteen, kuinka suuri osa vuorovaikutustapahtumista oli tari-

naan liittyvää tai liittymätöntä (ks. Taulukko 4). Verrattaessa ensimmäistä ja viimeistä kirjanlukutilannetta tarkkaavaisuuden johdattamien tarinaan ja positiivinen reagointi lasten aloitteille lisääntyivät työntekijöiden 3 ja 6 lukemisvuorovaikutuksessa ollen kolmannessa työntekijän 3 kirjanlukutilanteessa suurempi kuin muiden työntekijöiden. Lapset olivat työntekijän 3 lapsiryhmässä keskimääräises-

TAULUKKO 4. Työntekijöiden yksilölliset kehitysprofiilit

	Osallisuus-ryhmä										Päätely-ryhmä										
	T3			T4			T6				ka.	T1			T2			T5			
	K1	K2	K3	K1	K2	K3	K1	K2	K3	K1		K2	K3	K1	K2	K3	K1	K2	K3	ka.	
Osallisuuden edistäminen	19	25	29	22	20	19	22	28	26	23%	14	30	22	10	14	7	11	17	15	16%	
Kielellisen kehityksen edistäminen	38	41	43	33	47	44	40	38	37	40%	41	34	38	34	35	39	42	34	31	36%	
Päätelyn edistäminen	29	22	24	21	12	19	29	24	19	22%	34	25	33	47	30	50	34	34	43	37%	
Tarinaan liittymätön vuorovaikutus	14	12	4	24	21	18	9	10	18	15%	11	11	7	9	21	4	13	15	11	11%	

Huom. K1–K3=Kirjanlukutilanne 1–Kirjanlukutilanne 3; T1–T6=Työntekijä 1–Työntekijä 6

ti kaikkein nuorimpia, ja iältään nuorimmat lapset saivat kirjanlukutilanteessa eniten positiivista palautetta. Kielellistä kehitystä edistävä vuorovaikutus lisääntyi työntekijöiden 3 ja 4 lukemisvuorovaikutuksessa ollen kolmannessa työntekijän 4 kirjanlukutilanteessa suurin muihin työntekijöihin verrattuna. Päätelyä edistävän vuorovaikutuksen osuus kaikista vuorovaikutustapahtumista väheni Osallisuusryhmän lukutilanteissa. (Ks. Taulukko 4.)

Osallisuusryhmän kirjanlukutilanteissa esiintyi työntekijöiden välistä vaihtelua tarinaan liittymättömässä vuorovaikutuksessa (ks. Taulukko 4). Käyttäytymisen ohjaamisen ja muun puheen suhteellinen osuus kaikista vuorovaikutustapahtumista lisääntyi työntekijän 6 lukutilanteissa ja väheni työntekijöiden 3 ja 4 lukemisvuorovaikutuksessa ollen kolmannessa

työntekijän 3 kirjanlukutilanteessa vähäisempi kuin muiden työntekijöiden. Työntekijän 6 kirjanlukutilanteet olivat pidempiä kuin muiden työntekijöiden, ja kestoaltaan pisimmissä kirjanlukutilanteissa oli eniten käyttäytymisen ohjaamista ja muuta puhetta. Työntekijän 4 tarinaan liittymätön puhe sisälsi kaikissa kirjanlukutilanteissa enemmän käyttäytymisen ohjaamista kuin muilla työntekijöillä, ja myös negatiivista käyttäytymisen ohjausta ilmeni. Työntekijän 3 kirjanlukutilanteissa tapahtui eniten kehitystä: sekä lasten osallisuutta että kielellistä kehitystä edistävä vuorovaikutus lisääntyivät, ja tarinaan liittymätön puhe väheni. Työntekijän 4 lukemisvuorovaikutus muuttui kielellistä kehitystä edistävämmäksi, ja sekä positiivinen että negatiivinen käyttäytymisen ohjaaminen vähenivät. Työntekijän 6 lukemisvuorovaikutus

muuttui lasten osallisuutta edistävämmäksi, vaikka muu puhe ja etenkin käyttäytymisen ohjaaminen lisääntyivät.

Päätely-ryhmän kirjanlukutilanteet olivat keskimäärin vähemmän lasten kielellistä kehitystä edistäviä kuin Osallisuus-ryhmän ja osallisuuden edistämisen sijaan päätteilyä edistäviä (ks. Taulukko 4). Verrattaessa ensimmäistä ja viimeistä kirjanlukutilannetta lisääntyivät työntekijöiden 2 ja 5 johtopäätösten tekemiseen rohkaisevat kysymykset ja selittäminen; niiden osuus oli työntekijän 2 kolmannessa kirjanlukutilanteessa suurempi kuin muiden työntekijöiden. Päätteilyn kehitystä edistävä vuorovaikutus oli vähäisintä toisessa kirjanlukutilanteessa kaikkien työntekijöiden kehitysprofileissa.

Päätteily-ryhmässä tarinaan liittymättömän vuorovaikutuksen määrä väheni ensimmäisestä viimeiseen lukutilanteeseen jokaisen työntekijän lukemisvuorovaikutuksessa (ks. Taulukko 4). Negatiivista käyttäytymisen ohjaamista ilmeni 1–4 prosenttia kaikkien ryhmän työntekijöiden lukemisvuorovaikutuksessa. Muuta puhetta ilmeni työntekijän 1 toisessa kirjanlukutilanteessa (2 % kaikista vuorovaikutustapahtumista) ja työntekijän 5 kaikissa kirjanlukutilanteissa vähenevässä määrin (1–3 % kaikista vuorovaikutustapahtumista).

Kehitystä tapahtui eniten työntekijöiden 2 ja 5 lukutilanteissa, kun päätteilyä edistävä vuorovaikutus lisääntyi ja negatiivinen käyttäytymisen ohjaaminen väheni. Lisäksi työntekijän 2 lukemisvuorovaikutus muuttui kielellistä kehitystä edistävämmäksi ja työntekijän 5 osallisuutta edistävämmäksi. Työntekijän 1 lukemisvuorovaikutus muuttui osallisuutta edistävämmäksi ja tarinaan liittymättömän puhe väheni. (Ks. Taulukko 4.)

Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkimuksen kohteena olleen Luetaan jutustellen -intervention tavoitteena oli kehittää varhaiskasvatuksen kirjanlukutilanteita vahvistamalla henkilöstön lukemisvuorovaikutustaitoja keskustelevan lukemistavan avulla. Työntekijöiden kirjanlukutilanteiden lukemis-

vuorovaikutuksen analyysin tulokset osoittivat, että vuorovaikutus kirjanlukutilanteissa oli pääasiassa tarinaan liittyvää ja perustui useammin lasten kuin työntekijöiden aloitteisiin. Kielellistä ja päätteilyn kehitystä edistävän vuorovaikutuksen suhteellinen osuus pieneni osallisuutta edistävän vuorovaikutuksen hieman lisääntyessä. Työntekijöiden kehitysprofileissa havaittiin kuitenkin vaihtelua etenkin lasten osallisuutta ja päätteilyn kehitystä edistäväsä lukemisvuorovaikutuksessa. Työntekijöiden lukemisvuorovaikutus kehittyi intervention tavoitteiden mukaisesti lasten osallisuutta sekä laaja-alaista osaamista edistäväksi.

Työntekijöiden lukemisvuorovaikutustaitojen myönteistä kehittymistä ja keskustelevan lukemistavan omaksumista kuvasi se, että kolmannessa kirjanlukutilanteessa tarinaan liittyvästä vuorovaikutuksesta kaksi kolmasosaa oli lasten aloitteisiin vastaamista. Tulos on samansuuntainen kuin aiemmissa interventiotutkimuksissa, joissa keskustelemaan lukemistapaan koulutusta saaneiden työntekijöiden lukemisvuorovaikutus muuttui lapsilähtöisemmäksi kontrolliryhmään verrattuna (esim. Milburn ym. 2014). Lisäksi keskustelevalle luku tavalla ja vuorovaikutuksella oli merkitystä laajemminkin lapsen kohtaamisessa ja aloitteisiin vastaamisessa (ks. myös van der Veen, Michaels, Dobber, van Kruistum & van Oers 2021). Koska kirjanlukutilanteet toteutettiin pienryhmissä, kaikilla lapsilla oli tilaa tehdä aloitteita. Työntekijät pystyivät soveltamaan annettuja ohjeita esimerkiksi lasten kielellisen kehitystason ja rohkaisemisen tarpeen mukaisesti. Pienryhmissä tapahtuvia kirjanlukutilanteita voidaankin pitää suotuisina ympäristöinä niin lapsen kehityksen tukemiselle kuin myös työntekijöiden osaamisen kehittymiselle.

Lukemisvuorovaikutus oli lasten osallisuutta edistävää etenkin Osallisuus-ryhmän kirjanlukutilanteissa. Lapsi tarvitsee rohkaisun lisäksi tukea tarkkaavaisuuden suuntaamiseen tullakseen mukaan vuorovaikutukseen ja voidakseen harjoitella taitojaan. Jos lapsi ei pysty suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan tarinan tapahtumiin, hän ei myöskään pysty tekemään tarinaan liit-

tyviä aloitteita kertoakseen omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan eikä vastaamaan hänelle esitettyihin kysymyksiin. Lapsi jää ulkopuoliseksi, eikä vertaisryhmään kuulumisen kokemusta synny (ks. Kangas 2016). Jos lasten aloitteita ei huomioida tai niihin ei reagoita positiivisesti, lapsi ei voi saada myönteisiä onnistumisen ja pystyvyyden tunnekokemuksia, jotka edistävät yhteenkuuluvuuden tunnetta ja oppimista (ks. Ainsworth ym. 1978; Deci & Ryan 1985).

Työntekijöiden väliset yksilölliset erot osallisuutta edistävässä vuorovaikutuksessa näkyvät kuitenkin kaikissa kirjanlukutilanteissa. Tarkkaavaisuuden suuntaaminen tarinaan ja hyväksyvä reagointi lasten aloitteille toteutuivat parhaiten ryhmässä, jossa lapset olivat iältään 2–3-vuotiaita. Tulosta voi selittää se, että kirjanlukutilanteet olivat lyhyempiä kuin muissa ryhmissä tai työntekijä pyrki erityisesti positiivisen palautteen antamiseen kaikkein nuorimmille lapsille.

Lukemisvuorovaikutuksesta suurempi osuus oli kaikissa kirjanlukutilanteissa enemmän lasten kielellistä kehitystä kuin päättelyn kehitystä edistävä. Työntekijät kertoivat työhönsä ohjauskeskusteluissa ymmärtäneensä kirjanlukutilanteet aiemmin lasten kielellistä kehitystä tukeviksi eivätkä niinkään tarinan yhteisen pohtimisen tai ongelmanratkaisun tilaisuuksiksi. Luetaan jutustellen -intervention keskusteleva lukemistapa oli työntekijöille vieras ja haasteellinen oppia entisen lukemistavan tilalle, mikä voi selittää eri tavalla kehitystä tukevien vuorovaikutustapahtumien määrän vaihtelua saman työntekijän kirjanlukutilanteissa (ks. Hindman ym. 2019; Muhonen ym. 2020). Uutta lukemistapaa harjoittelevat työntekijät saattoivat keskittyä vuoroin päättelyn edistämiseen ja vuoroin osallisuuden tukemiseen. Lasten laaja-alaisen kehityksen tukemisen kannalta työntekijän tulisi kuitenkin pystyä keskittymään myös päättelyn tukemiseen johdonmukaisesti jokaisessa kirjanlukutilanteessa.

Yksilölliset kehitysprofiilit osoittivat, että lukemisvuorovaikutus oli kolmannessa kirjanlukutilanteessa lasten päättelyä edistävämpää Päättely-ryhmässä, jossa lapset olivat iältään

vanhempia kuin Osallisuus-ryhmässä. Näyttää siltä, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (VASU 2022) ja keskustelevan lukemistavan periaatteiden (Whitehurst ym. 1994) mukaisesti työntekijät pyrkivät vastaamaan lasten tarpeisiin kirjanlukutilanteissa ikä- ja kehitystasoisesti painottamalla kielellisen kehityksen edistämistä nuorempien ja päättelyn edistämistä vanhempien lasten lukemisvuorovaikutuksessa. Vanhempien lasten kehittyneempi sanavarasto ja käsitteistö antavat paremmat mahdollisuudet kirjan tarinan synnyttämien asioiden pohtimiselle (Lepola ym. 2012). Huomattavaa kuitenkin on, että myös kolmevuotiaat lapset pohtivat tarinan tapahtumia ja vastasivat päättelyä edellyttäviin kysymyksiin, kun heille annettiin siihen kirjanlukutilanteissa mahdollisuus.

Keskusteleva lukemistapa (Whitehurst ym. 1994) edellyttää vuorovaikutusosaamista tunnetuen, toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen osa-alueilla (Pianta ym. 2008). Lukemisvuorovaikutus oli tämän tutkimuksen tuloksien mukaan pääosin ja etenkin kertausjakson aikana tarinaan liittyvää (ohjauksellinen tuki), mutta lukutilanteet sisälsivät myös tarinaan liittymätöntä vuorovaikutusta. Tätä selittää (työnohjauskeskusteluissa esille tullut) työntekijöiden tottumattomuus lasten aktiiviseen osallistumiseen kirjanlukutilanteessa ja tästä aiheutunut lisääntynyt tarve lasten käytäytymisen ohjaamiselle.

Lisäksi havainnollistavien esineiden, kuten esimerkiksi simpukoiden, käsittely etenkin toisessa kirjanlukutilanteessa aiheutti sekä käytäytymisen ohjaamista että tarinaan liittymätöntä puhetta. Erot tarinaan liittymättömässä vuorovaikutuksessa eivät selity lasten iällä tai ryhmän koolla, mutta huomionarvoista on, että käytäytymisen ohjaamista ja tarinaan liittymätöntä puhetta ilmeni eniten pisimpään kestäneissä kirjanlukutilanteissa. Mahdollisesti sekä lukuhetken pidentyminen yli puolen tunnin pituiseksi (ks. Trivette ym. 2021) että samanaikainen tarinaan liittymättömän puheen lisääntyminen aiheuttivat lasten tarkkaavaisuuden vähenemistä ja työntekijöiden tar-

vetta ohjata lasten käyttäytymistä. Lapset ovat erilaisia tarinan tapahtumien muistamisessa ja merkitysten ymmärtämisessä (Lepola ym. 2022), mikä edellyttää joustavaa lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Tämä on saattanut olla haasteellista uutta lukemistapaa vasta harjoitteleville varhaiskasvatuksen työntekijöille.

Käyttäytymisen ohjaaminen oli kaikissa lukutilanteissa enimmäkseen positiivista (tunnetuki) ja lapsen itsesääteilyä tukevaa (toiminnan organisointi). Tällöin lasten tarkkaavaisuutta suunnattiin tarinan tapahtumiin esimerkiksi mielenkiintoisilla kysymyksillä tai ilmeikkäämmällä lukemisella. Myös negatiivista ohjaamista ilmeni kuten aiemmassakin tutkimuksessa (Kajamies ym. 2016), kun käyttäytymistä ohjattiin kiinnittämällä lasten huomio ei-toivottuun käyttäytymiseen. Tarinan keskeyttäminen käyttäytymissäntöjen muistuttamista varten vei aikaa tarinan lukemiselta ja näytti aiheuttavan kuuntelemisen keskeytymisen sekä tarkkaavaisuuden herpaantumisen kaikilta lapsilta eikä siten ollut lasten itsesääteilyä ja motivoituneisuutta tukevaa. Ei-toivotun käyttäytymisen ennaltaehkäiseminen ja uudelleen suuntaaminen olisivat olleet tarkoituksenmukaisempia pedagogisia ratkaisuja (Laitinen ym. 2013; Pakarinen ym. 2010). Olisikin tärkeää kehittää varhaiskasvatuksen työntekijöiden taitoa ylläpitää lapsen mielenkiinto tarinassa, jotta lapsi pystyisi siirtymään eriytymättömästä toiminnasta tehtäväsuuntautuvaan toimintaan. Luetaan jutustellen -intervention aikana negatiivinen käyttäytymisen ohjaaminen kuitenkin väheni kaikkien työntekijöiden kirjanlukutilanteissa.

Tässä tutkimuksessa käytettiin litteroitua videointiaineistoa, minkä ansiosta kirjanlukutilanteiden tapahtumiin voitiin tarvittaessa palata. Koska aineiston analysointiprosessi oli laaja, satunnaiset virheet ovat silti voineet olla mahdollisia. Luotettavuuden lisäämiseksi aineistolle tehtiin rinnakkaisarviointi, jossa saavutettua yksimielisyyttä voidaan pitää hyvänä ja tutkimustuloksia sekä niistä tehtyjä päätelmiä luotettavina. Jokaisen työntekijän lukemisuoro-vaikutuksessa tapahtui intervention tavoitteiden

suuntaisia muutoksia kehityksen painottuessa eri tavalla (ks. myös Lepola ym. 2022; Masca-reño ym. 2017). Itse intervention olisi kuitenkin ollut tarpeen olla kestoaltaan pidempi, jotta uudet toimintatavat olisivat ehtineet vakiintua.

Tutkimuksessa analysoitiin vain työntekijöiden ja lasten välistä kielellistä vuorovaikutusta, jolloin huomiotta jäivät esimerkiksi kirjan aihepiiri ja tuttuus, ilmeet, katsekontaktit ja eläytyminen sekä lasten liikehdintä ja fyysiset kontaktit. Pelkän puheen tutkimisella ei saada tietoa lasten ei-kielellisestä osallistumisesta eikä työntekijän monipuolisista strategioista ei-toivotun käyttäytymisen ohjaamisessa. Tutkimuksessa ei myöskään analysoitu lasten kiinnostuksen kohteita, keskusteluiden tarkempaa sisältöä, keskusteluketjuja tai muita työntekijän ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä, jotka olisivat voineet osaltaan selittää työntekijöiden erilaisten kehitysprofiilien syntyä. Jatkotutkimuksessa olisikin mielenkiintoista tarkastella kirjanlukutilanteita erityisesti lasten näkökulmasta.

Varhaiskasvatuksen kirjanlukutilanteisiin voidaan tämän tutkimuksen perusteella suositella keskustelemaa lukemistapaa, koska lasten osallisuutta, kielellisiä taitoja ja halua pohtimiseen on tärkeää tukea jo ennen esiopetusikää. Kirjanlukutilanteet ovat pedagogisesti suunniteltuina ja toteutettuina paitsi hyödyllisiä myös mielenkiintoisia ja hauskoja yhdessäolon hetkiä, joilla on vaikutuksia lasten oppimiseen ja kehittymiseen pitkälle tulevaisuuteen. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden kirjanlukutilanteiden lukemisuoro-vaikutusosaamista kehittämällä on mahdollista vastata paremmin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (VASU 2022) tavoitteisiin ja tukea lasten laaja-alaisen osaamisen kehittymistä.

Lähteet

- Ainsworth, M. D. A., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. 1978. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Press.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J. & Forston, L. D. 2015. Teacher-child conversations in pre-school classrooms: Contributions to children's vocabulary.

- lary development. *Early Childhood Research Quarterly* 30, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Collins, M. F. 2016. Supporting inferential thinking in preschoolers: Effects of discussion on children's story comprehension. *Early Education and Development* 27 (7), 932–956. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1170523>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Dickinson, D. K. & Smith, M. W. 1994. Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly* 29 (2), 104–122. <https://doi.org/10.2307/747807>
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. 2003. Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology* 12 (3), 299–311. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003\)076](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003)076)
- Hannula-Sormunen, M., Nanu, C., Luomaniemi, K., Heinonen, M., Sorariutta, A., Södervik, I. & Mattinen, A. 2020. Promoting spontaneous focusing on numerosity and cardinality-related skills at day care with one, two, how many and count, how many programs. *Mathematical Thinking and Learning* 22 (4), 312–331. <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1818470>
- Hindman, A. H., Wasik, B. A. & Bradley, D. E. 2019. How classroom conversations unfold: Exploring teacher-child exchanges during shared book reading. *Early Education and Development* 30 (4), 478–495. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1556009>
- Jordan, B. & Henderson, A. 1995. Interaction analysis: Foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences* 4 (1), 39–103. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2
- Kajamies, A., Lepola, J. & Mattinen, A. 2019. Scaffolding children's narrative comprehension skills in early education and home settings. *Teoksessa K. Kerry-Moran & J.-A. Aerila (toim.) Story in children's lives: Contributions of the narrative mode to early childhood development, literacy, and learning*. *Educating the young child vol 16*. Cham: Springer, 153–173. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19266-2_9
- Kajamies, A., Mattinen, A., Kaurila, M.-L. & Lehtonen, E. 2016. Emotional support constructing high quality scaffolding in day care. *Journal of Early Childhood Education Research* 5 (1), 162–188. <https://journal.fi/jecer/article/view/114055/67254>. (Luettu 9.7.2021.)
- Kang, H. & van Es, E. A. 2019. Articulating design principles for productive use of video in preservice education. *Journal of Teacher Education* 70 (3), 237–250. <https://doi.org/10.1177/0022487118778549>
- Kangas, J. 2016. *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1833-2>
- Kiili, J. 2006. *Lasten osallistumisen voimavarat*. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. *Studies in education, psychology and social research* 283. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2400-9>
- Kirk, J. M. & Miller, M. L. 1986. Reliability and validity in qualitative research. *Qualitative research methods vol. 1*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kuzmičová, A., Supa, M., Segi Lukavská, J. & Novák, F. 2022. Exploring children's embodied story experiences: A toolkit for research and practice. *Literacy* 56 (4), 288–298. <https://doi.org/10.1111/lit.12284>
- Laitinen, S., Mattinen, A., Kajamies, A., Vauras, M. & Lepola, J. 2013. Pienten lasten tehtäväsuuntautuneisuus ja sen kehittyminen päiväkodin lukutuokioissa. *Kasvatus* 44 (5), 482–493.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. 1977. The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics* 33 (1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E. & Collins, M. F. 2023. Opportunities to talk matter in shared reading: The mediating roles of children's engagement and verbal participation in narrative listening comprehension. *Early Education and Development* 34 (8), 1896–1918. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188865>
- Lepola, J., Kajamies, A. & Tiilikainen, M. 2022. Opportunities and participation in conversations: The roles of teacher's approaches to dialogic reading and child's story comprehension. *Journal of Early Childhood Education Research* 11 (1), 204–232. <https://journal.fi/jecer/article/view/114015>. (Luettu 1.3.2023.)
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvé, M. & Niemi, P. 2012. The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4-to 6-year-old children. *Reading Research Quarterly* 47 (3), 259–282. <https://doi.org/10.1002/rrq.020>
- Lever, R. & Sénéchal, M. 2011. Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology* 108 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J. & Lorch, E. P. 2008. The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology* 29 (4), 327–365. <https://doi.org/10.1080/02702710802165416>
- Marley, S. C. & Szabo, Z. 2010. Improving children's listening comprehension with a manipulation strategy. *The Journal of Educational Research* 103 (4), 227–238. <https://doi.org/10.1080/00220670903383036>
- Mascareño, M., Deunk, M. I., Snow, C. E. & Bosker, R. J. 2017. Read-alouds in kindergarten classrooms: A moment-by-moment approach to analyzing teacher-child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 25 (1), 136–152. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266226>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. & Howes, C. 2008. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development* 79 (3), 732–749. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>

- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. 2014. Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy* 14 (1), 105–140. <https://doi.org/10.1177/1468798413478261>
- Mol, S. E. & Bus, A. G. 2011. To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin* 137 (2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Barza, L. & von Suchodoletz, A. 2020. Patterns of dialogic teaching in kindergarten classrooms of Finland and the United Arab Emirates. *Learning, Culture and Social Interaction* 25. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.011>
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. 2015. *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. New York, NY: Routledge.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K. Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2010. Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education* 25, 281–300. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K. & von Suchodoletz, A. 2020. Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education* 43 (4), 444–460. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2020.1791815>
- Pelliccioni, S. 2015. *Onni-pojan seikkailut*. Helsinki: Etana Editions.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. 2008. *The Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™) manual, pre-K*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- 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: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1519.pdf. (Luettu 6.6.2023.)
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. & Brock, L. L. 2009. The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology* 45 (4), 958–972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>
- Salminen, J. E. 2013. Case study on teachers' contribution to children's participation in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Frontline Learning Research* 1 (1), 72–80. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i1.31>
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. K. 2019. Enhancing peer interaction in early childhood special education: Chains of children's initiatives, adults' responses and their consequences in play. *Early Childhood Education Journal* 47, 559–570. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00952-6>
- TENK. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf. (Luettu 11.12.2023.)
- Trivette, C. M., Simkus, A., Dunst, C. J. & Hamby, D. W. 2012. Repeated book reading and preschoolers' early literacy development. *Center for Early Literacy Learning* 5 (5), 1–13. http://www.earlyliteracylearning.org/cell-reviews/cellreviews_v5_n5.pdf. (Luettu 1.1.2023.)
- VASU 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022:2a*. Helsinki: Opetushallitus.
- van der Veen, C., Michaels, S., Dobber, M., van Kruijstum, C. & van Oers, B. 2021. Design, implementation, and evaluation of dialogic classroom talk in early childhood education. *Learning, Culture and Social Interaction* 29. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100515>
- Vermeir, K. & Kelchtermans, G. 2020. Innovative practice as interpretative negotiation. A case-study on the kamishibai in Kindergarten. *Teachers and Teaching* 26 (3–4), 248–263. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1820978>
- Virkki, P., Nivala, E., Kiilakoski, T. & Gretschel, A. 2012. Päiväkotien tarjoama osallisuusympäristö. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti*. Julkaisu 118. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 180–186.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Toim. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. & Fischel, J. E. 1994. Outcomes of an emergent literacy intervention in head start. *Journal of Educational Psychology* 86 (4), 542–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- van der Wilt, F., Smits-Van der Nat, M. & van der Veen, C. 2022. Shared book reading in early childhood education: Effect of two approaches on children's language competence, story comprehension, and causal reasoning. *Journal of Research in Childhood Education* 36 (4), 592–610. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2026540>
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M. & Kaderavek, J. N. 2013. The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology* 49 (8), 1425–1439. <https://doi.org/10.1037/a0030347>

*Saapunut toimitukseen: 28.11.2021
Hyväksytty julkaistavaksi: 10.8.2023*

Tätä tutkimusta on rahoittanut Suomen Akatemia (DECIN-projekti 278579 ja FONO-projekti 305619).