

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 Lindfors, Tiia; Sorariutta, Anne; Kajamies, Anu; Hannula-Sormunen, Minna; Lepola, Janne

TITLE Asiantuntijuuden kehittyminen varhaiskasvatuksen lukuhetkien kysymys–vastaus-vuorovaikutuksessa

YEAR 2025

DOI <https://doi.org/10.54329/akakk.157571>

VERSION Publisher’s pdf

CITATION Lindfors, T., Sorariutta, A., Kajamies, A., Hannula-Sormunen, M., & Lepola, J. (2025). Asiantuntijuuden kehittyminen varhaiskasvatuksen lukuhetkien kysymys–vastaus-vuorovaikutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 27(1), 10–32. <https://doi.org/10.54329/akakk.157571>

Ammattikasvatuksen aikakauskirja on sitoutunut [Creative Commons BY-NC-tekijänoikeuslisenssiin](#), jonka mukaan lehdessä julkaistuihin kirjoituksiin on viitattava tieteellistä käytäntöä noudattaen (BY) ja niitä saa käyttää vain ei-kaupallisiin tarkoituksiin (NC).

Asiantuntijuuden kehittyminen varhais- kasvatuksen luku- hetkien kysymys – vastaus-vuoro- vaikutuksessa

Tiia Lindfors

KM, väitöskirjatutkija
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
tiia.a.lindfors@utu.fi

Anne Sorariutta

KT, yliopistonlehtori
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
anne.sorariutta@utu.fi

Anu Kajamies

KT, yliopistotutkija
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
anu.kajamies@utu.fi

Minna Hannula-Sormunen

KT, professori
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
minna.hannula-sormunen@utu.fi

Janne Lepola

KT, professori
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
janne.lepola@utu.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Tämä tutkimus tarkastelee varhaiskasvatukseen työntekijöiden pedagogista asiantuntijuutta ja sen kehittymistä. Tutkimuksessa analysoidaan opettajien ja lastenhoitajien sekä 2–5-vuotiaiden lasten kysymys–vastaus-vuorovaikutusta *Luetaan jutustellen* -intervention lukuhetkissä. Kuusi työntekijää osallistui koulutukseen ja työnohjauksiin. He ohjasivat 6–7 lapsen pienryhmiä, joissa luettiin ja keskusteltiin Onni-poika-kirjojen tapahtumista.

Työntekijöiden esittämiä kysymyksiä, lasten vastauksia ja niiden laadun kehittymistä analysoitiin 20 viikkoa kestäneen intervention viikoilla 1, 4 ja 12 videoiduista lukuhetkistä. Analyysi toteutettiin keskustelujen tasoluokittelulla, joka eteni sanatarkasta tasosta haastavampaan päättelytasoon. Työntekijät esittivät yhteensä 2111 kysymystä ja lapset vastasivat 1378 kysymykseen lukuhetkien ($N = 18$) aikana. Noin puolet kysymyksistä ja vastauksista osoitti päättelytaitojen harjoittelua lukuhetkissä. Kysymysten ja vastausten laatu sekä kysymys–vastaus-parien vastaavuus kehittivät myönteisesti intervention aikana. Lasten kehitystasojen huomioiminen eritasoisia kysymyksiä esittämällä ja vuorovaikutuksen haasteellisuuden lisääminen intervention edetessä viittaavat työntekijöiden kouluttamisen ja työnohjausten tukeneen heidän pedagogisen asiantuntijuutensa kehittymistä.

Työntekijöiden asiantuntijuuden kehittämiseksi suositellaan keskustelevaa lukemistapaa ja lasten oppimisen edistämiseksi päättelyä tukevien kysymysten esittämistä, jotta jokainen lapsi pääsisi osalliseksi laadukkaasta lukuvuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksessa.

Avainsanat: *keskusteleva lukeminen, lasten osallistuminen, pedagoginen osaaminen, päättelytaidot, varhaiskasvatus*

Abstract

This study examines the pedagogical expertise of early educators and its development by analysing question-response interaction between early educators and children aged 2-5 years during reading sessions in the *Let's Read and Talk* -intervention. Six early educators participated in training and professional development sessions. They guided small groups of 6-7 children by reading and discussing the events of the Onni-boy books.

The quantity and quality of early educators' questions and children's responses were analysed from video-recorded reading sessions at weeks 1, 4, and 12 of the 20-week intervention. Early educators asked 2111 questions and the children responded to 1378 questions during the reading sessions ($N = 18$). Approximately half of the questions and responses showed practicing of inference skills during reading sessions. A positive trend was observed in the quality of questions and responses and in question-response pairs. The consideration of children's developmental levels by asking questions at different levels and increasing the challenge of the interaction as the intervention progressed suggests that the training and professional development sessions supported early educators' pedagogical expertise.

In order to develop early educators' expertise, it is recommended to use the dialogic reading method and to support children's learning by asking inferential questions, so that every child could have the opportunity to participate in the high quality reading interaction in early childhood education and care.

Keywords: *dialogic reading, children's participation, pedagogical competence, inference skills, early childhood education and care*

Johdanto

Tämä tutkimus tarkastelee varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien pedagogista asiantuntijuutta ja sen kehittymistä varhaiskasvatuksen vuorovaikutteisilla lukuhetkillä *Luetaan jutustellen* -interventiossa. Pedagogisella asiantuntijuudella viitataan työntekijän ja lasten välisen lukuvuorovaikutuksen laatuun ja lasten kehitystasojen huomioimiseen. Taustalla on sosiokulttuuristen teorioiden (Vygotsky, 1978; Wood ja muut, 1976) näkemys työntekijän ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta, jossa työntekijä sovittaa ohjauksen haasteellisuutta lasten lähikehityksen vyöhykkeelle. Tutkimuksessa analysoidaan työntekijöiden esittämien kysymysten ja lasten vastausten laatua, koska keskustelujen haasteellisuudessa on havaittu vaihtelua (Nicolopoulou ja muut, 2024; Zucker ja muut, 2010). Pedagogisesti taitava työntekijä säätelee keskustelun haasteellisuutta herkästi ja joustavasti lapsen kehitystä tukien (Kajamies ja muut, 2019). Haasteellisuutta lisätään päättelykysymyksillä, joissa ylitetään lapselle parhaillaan esillä oleva konkreettinen informaatio (van Kleeck ja muut, 2006). Päättelytaitoja tukevaan vuorovaikutukseen ohjaavat esimerkiksi kysymykset, jotka rinnastavat tarinan tapahtumia lapsen henkilökohtaiseen elämään, edellyttävät syy-seuraussuhteiden päättelystä tai tapahtumien ennustamista (Paris & Paris, 2003; van Kleeck, 2003).

Lasten puheen ja vastausten laadun tutkiminen on tärkeää, sillä ne viestivät työntekijälle lasten osallistumisesta sekä sitoutumisesta yhteiseen lukuhetkeen (Zucker ja muut, 2010). Lasten osallistuminen vä-

littää tietoa siitä, miten lukuhetkellä esitettävissä kysymyksissä huomioidaan lasten lähikehityksen vyöhyke (Vygotsky, 1978). Lapsen vastatessa kysymykseen oikein, työntekijä voi lisätä kysymyksen haasteellisuutta esittämällä esimerkiksi tarkentavia lisäkysymyksiä (Zucker ja muut, 2020). Liian haasteellinen kysymys voi johtaa lapsen vastaamatta jättämiseen tai puutteellisen vastauksen tuottamiseen, mikä viestii työntekijälle kysymyksen sijoittuvan tarinan ymmärtämisen kannalta vielä lapsen lähikehityksen vyöhykkeen yläpuolelle. Työntekijän aloitteiden ja tuen on tärkeä kohdata lasten tarpeiden kanssa (Kajamies, 2017), mutta varhaiskasvatuksen työntekijöiden asiantuntijuudessa ohjata lasten oppimista lähikehityksen vyöhykkeellä on havaittu vaihtelua (Lepola ja muut, 2022).

Varhaiskasvatukseen tarvitaan lisää tietoa työntekijöiden pedagogisen asiantuntijuuden kehittymisestä vuorovaikutteisissa lukuhetkissä, sillä Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2015) mukaan pedagogisessa osaamisessa sekä lasten osallisuudessa ja toimijuudessa on havaittu kehittämistarvetta (Karila, 2016). Tätä osoittaa myös lukuhetkien määrän ja laadun puute, koska vain puolet työntekijöistä raportoi lukevansa päivittäin pedagogisesti valittuja kirjoja lapsille (Repo ja muut, 2019). Lukuhetkiä on kehitettävä myös vuorovaikutteisuuden näkökulmasta, mutta suomalaistutkimuksia lukuhetkien vuorovaikutuksen määrästä ja haasteellisuudesta on niukasti. Vuorovaikutuksen määrä ja laatu ovat yhteydessä lasten osallistumiseen ja kielellisten taitojen kehittymiseen (esim. Lepola ja muut, 2022; Towson ja muut, 2024). Hyvät kielelliset taidot edistävät lasten kaverisuhteita (ks. Chow ja muut, 2022) ja ovat yhteydessä myöhemmin luetun ymmärtämiseen (Lepola ja muut, 2016). On tärkeää selvittää, voidaanko työntekijöiden vuorovaiku-

tusosaamista lukuhetkissä kehittää dialogiseen toimintatapaan perustuvassa *Luetaan jutustellen* -interventiossa.

Pedagogiikka varhaiskasvatuksen toiminnan perustana

Pedagogiikan määrittely

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan Suomessa suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (Varhaiskasvatustalaki 2 §, 540/2018). Varhaiskasvatusta ohjaavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus [OPH], 2022), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014) ja Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2021). Nämä asiakirjat ohjaavat varhaiskasvatuksen ammattihenkilöstöä suunnitelmallisen ja tavoitteellisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Pedagogiikka pohjautuu työntekijän ja lapsen vuorovaikutukseen, jonka päämääränä on tietoisesti vaikuttaa lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Varhaiskasvatuksen opettaja johtaa opetussuunnitelman mukaisen pedagogiikan toteutumista lapsiryhmässä (Karila ja muut, 2017) myös lastenhoitajien osallistuessa toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen, kehittämiseen ja arviointiin (Ukkonen-Mikkola ja muut, 2021). Molempien ammattiryhmien tulevaisuuden kehittämistarpeena on pedagogisen ja vuorovaikutusosaamisen vahvistaminen (ks. Karila ja muut, 2024). Kehittämällä molempien ammattiryhmien osaamista voidaan edistää lasten kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajiin ja opettajiin viitataan jatkossa yleisnimikkeellä työntekijät.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan käsitettä on tutkittu kirjallisuuskatsauksessa tunnistaen viisi teoreettista näkökulmaa, jotka perustuvat vuorovaikutuksen, reflektiivisen tukemisen, didaktiikan, asian tuntijuuden ja ammatillisen kehittymisen sekä tulevaisuusorientaation lähestymistapoihin (Kangas ja muut, 2021). Lähestymistavoissa korostetaan vuorovaikutteisten lukuhetkien pedagogiikan näkökulmasta sensitiivisyyttä, lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta, lasten lähikehityksen vyöhykkeen huomioimista, lasten osallisuuden ja toimijuuden mahdollistamista sekä opetussuunnitelman mukaisen toiminnan toteuttamista. Lisäksi tarvitaan tietämystä kehitysteorioista (Ranta ja muut, 2023), jotta ymmärretään, että samanikäiset lapset voivat olla kielen kehityksen ja ymmärtämistaitojen suhteen hyvinkin eri vaiheissa (Bornstein ja muut, 2016).

Rannan ja muut (2023) kirjallisuuskatsaustutkimus osoitti, että pedagoginen osaaminen ymmärretään varhaiskasvatuksessa usein suppeasti ja määritellään erilaisin tavoin. Tutkimuksessa pedagogisen osaamisen määritelmät luokiteltiin 14 kategoriaan, joissa yleisimmin esiintyvät määritelmät liittyivät opetustaitoihin, suunnitteluun ja toteutukseen, lapsilähtöisyyteen ja vuorovaikutukseen. Pedagogista osaamista määriteltiin myös opetussuunnitelman ja kehitysteorioiden tietämyksen kautta. Koska varhaiskasvatuksen keskeinen laatutekijä on henkilöstön ammattitaito (Karila, 2016), sitä on pyritty kehittämään pedagogisiin toimintatapoihin kohdistuvilla interventioilla (esim. Pianta ja muut, 2008). Työntekijöiden pedagogisen osaamisen vahvistaminen kehittää heidän asiantuntijuuttaan.

Vuorovaikutteisen lukuhetken pedagogiikka

Vuorovaikutteiseen lukemiseen (*dialogic reading, shared reading*) on kehitetty menetelmä keskustelevalle lukemiseen (Whitehurst ja muut, 1988), joka muodostuu varhaiskasvatuksen pedagogiikan eri lähestymistavoista (ks. Kangas ja muut, 2021). Alun perin menetelmä kehitettiin lasten ja heidän vanhempiansa yhteisiin vastavuoroiisiin lukuhetkiin, mutta myöhemmin menetelmää on sovellettu onnistuneesti myös varhaiskasvatuksen lukuhetkiin niin Suomessa (Lepola ja muut, 2022; Mattinen ja muut, 2013; Sorariutta ja muut, 2024) kuin kansainvälisestikin (Nicolopoulou ja muut, 2024; Towson ja muut, 2016).

Keskustelevalle lukemisen menetelmä sisältää periaatteita (Whitehurst ja muut, 1988; 1994), joita on tärkeää noudattaa lukuhetkeä suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa. Keskeinen periaate on lasten motivoiminen aktiiviseen keskusteluun sen sijaan, että he kuuntelisivat passiivisena aikuisen lukemaa tarinaa. Tämä edellyttää aikuiselta sensitiivisyyttä tarttua lasten aloitteisiin ja kiinnostusten kohteisiin. Toisena periaatteena on esittää kirjan tarinasta lukemisen edetessä yhä enemmän avoimia kysymyksiä, kuten *mitä-*, *missä-* tai *miksi-*kysymyksiä. Kolmas periaate ohjaa rinnastamaan tarinan tapahtumia lapsen henkilökohtaiseen elämään sekä johdattamaan lapsen ajattelua tarinan muistelemiseen ja uudelleen sanoittamiseen (Arnold ja muut, 1994; Whitehurst ja muut, 1994). Neljäntenä periaatteena on antaa lapsille informatiivista palautetta ja tarvittaessa mallintaa oikeaa vastausta, jotta lapset huomaavat eron oman ja oikean vastauksen välillä.

Keskustelevat lukuhetket tarjoavat mahdollisuuden lasten yksilölliseen kohtaamiseen (Blatchford ja muut, 2011), kun ne toteutetaan suosituksen mukaisesti pienryhmittäin (Whitehurst ja muut, 1994). Verrattuna suureen ryhmään, pienryhmässä toiminta on helpompi mukauttaa lasten kehitystasolle soveltuvaksi ja ohjata lapsia taitojen kehittyessä yhä vaativampaan päättelyyn. Keskustelevalla lukemisella voidaan edistää lasten kognitiivisia taitoja, kuten päätelmien tuottamista sekä sanaston ja kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymistä (esim. Grolig ja muut, 2020; Lepola ja muut, 2023; Mattinen ja muut, 2013; Towson ja muut, 2024; Whitehurst ja muut, 1994).

Lasten päättelytaitojen tukeminen vuorovaikutteisissa lukuhetkissä

Keskustelevissa lukuhetkissä työntekijä tukee lasten päättelytaitojen kehittymistä kannustamalla heitä kognitiivisesti haastavampaan keskusteluun. Työntekijän esittämät päättelykysymykset, joissa määritellään sanojen merkityksiä, ennustetaan tulevia tapahtumia tai selitetään syy-seuraussuhteita, auttavat lapsia muistelemaan aktiivisemmin tapahtumien välisiä suhteita tukien heidän kausaalista ilmaisuaan (esim. siksi, koska,) ja tarinan ymmärtämistä (Arnold ja muut, 1994; Fivush ja muut, 2006; Makdissi & Boisclair, 2006; Paris & Paris, 2003). Lukuhetkissä lapsille tarjoutuu mahdollisuus harjoitella päätelmien tuottamista yhdistelemällä aikaisempia tietojaan tuottaakseen oikean vastauksen kysymykseen, jonka vastausta ei löydy tarinan kuvista tai tekstistä (Lepola ja muut, 2009; Paris & Paris, 2003). Lasten päättelytaitojen tukeminen on tärkeää jo varhaiskasvatuksessa, koska lapsi tarvitsee päättelytaitoja sanallisten viestien impliittisten sisältöjen (Davies ja muut, 2020) ja myöhemmin luetun tekstin ymmärtä-

misessä. Näissä tilanteissa lapsen tulee ymmärtää tai täydentää tilanteita tai tekstiä enemmän kuin mitä hänelle on suoraan kerrottu (van Kleeck, 2008).

Tutkimukset osoittavat, että 4–5-vuotiaat ja 6–8-vuotiaat lapset vastaavat paremmin tarinan hahmoa, tapahtumia tai ongelmaa käsitteleviin eksplisiittisiin kysymyksiin kuin implisiittisiin kysymyksiin, joissa käsitellään tarinan dialogia tai hahmojen tunteita (Lepola ja muut, 2009; Paris & Paris, 2003). Selkeästi haasteellisimpia ovat implisiittiset kysymykset, jotka liittyvät tarinan opetukseen tai ennustamiseen. Lukuhetkessä on tärkeää esittää sekä eksplisiittisiä että implisiittisiä kysymyksiä (Lepola ja muut, 2023; Paris & Paris, 2003), sillä ne tukevat lasten sanaston kehittymistä, mikä on välttämätöntä päätelmien tekemisessä (Lepola ja muut, 2012; van Kleeck ja muut, 2006). Päätelytaidot ovat yhteydessä myöhemmän koulumenestykseen, kuten kuullun ja luetun ymmärtämisen taitoihin (Cain & Oakhill, 1999; Lepola ja muut, 2016).

Kun lapsilla on mahdollisuus osallistua heidän omaan tasoonsa verrattuna kognitiivisesti haasteellisiin keskusteluihin, tukee se heidän tuottavan puheen kehitystään (Hindman ja muut, 2019). Lapset tuottavat pidempiä vastauksia kysyttäessä avoimia *miksi* ja *miten* kysymyksiä kuin suljettuja *kuka* ja *mikä* kysymyksiä (Deshmukh ja muut, 2019). Lepolan ja muiden tutkimuksen (2012) mukaan lasten sanavarastolla on havaittu yhteys heidän päätelytaitoihinsa, mutta kertomukseen liittyvien päätelmien tuottaminen edellyttää myös kielellistä muistia. Samainen tutkimus osoitti jo 4-vuotiaiden kuullun ymmärtämisen taitojen olevan merkittävä päätelytaitojen ennustaja vuotta myöhemmin. Näiden samojen 5-vuotiaiden päätelytaidot ennustivat kuullun kerto-

muksen ymmärtämistä kuusivuotiaana. Lapset, joiden kuullun ymmärtämisen valmiudet ovat hyvät, pystyvät paremmin vastaamaan asioiden ennakointiin liittyviin kysymyksiin (Paris & Paris, 2003) ja osallistuvat verbaalisesti enemmän keskusteluihin lukuhetkillä (Lepola ja muut, 2023). Yhteiset keskustelut tukevat lasten päätelytaitoa parhaiten silloin, kun aikuinen esittää lapsille tarinaan liittyviä päätelykysymyksiä ja johdattelee lapset vastaamaan (van Kleeck, 2008). Tutkimuksissa on havaittu vaihtelua työntekijöiden ja lasten yhteisten keskustelujen haasteellisuudessa (Blank ja muut, 1978; Nicolopoulou ja muut 2024; Zucker ja muut, 2010). Lasten on osoitettu vastaavan johdonmukaisesti päättellessä työntekijän päätelykysymyksiin (Zucker ja muut, 2010), mutta työntekijöiden asiantuntijuudessa ohjata lasten oppimista lähikehityksen vyöhykkeellä on havaittu vaihtelua (Lepola ja muut, 2022).

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden asiantuntijuuden kehittämistarpeet lukuhetkissä

Kajamiehen tutkimus (2017) osoitti työntekijöiden kohdanneen haasteita vastata lapsen nykyiseen ymmärryksen tasoon oikea-aikaisella tuella. Lapset eivät välttämättä opi optimaalisesti vuorovaikutustilanteissa, jos työntekijät eivät kysyen, pohtien ja kannustaen luo systemaattisesti askelmia keskustelun korkeammalle tasolle. Haasteita on havaittu työntekijän tuen sovittamisessa tilanteen edellyttämällä tavalla, etenkin lasten nostaessa keskustelun tasoa haastavammalle tasolle. Esimerkiksi jos työntekijän keskustelun taso on sanatarkkaa tasoa ja lapset nostavat keskustelun tason päätelytasolle, pois konkreettisesta tiedosta, työntekijällä on haasteita jatkaa keskustelua päätelytasolla, joka vastaisi lasten lä-

hikehityksen vyöhykettä. Asiantuntijuuden kehittymisen tukemiseksi työntekijöitä suositellaan videoimaan omia lukutilanteitaan. Videoiden avulla työntekijät voivat reflektoida lukuhetken vuorovaikutusta ja näin kehittää asiantuntijuuttaan ja kykyään toimia adaptiivisesti nopeasti muuttuvissa vuorovaikutustilanteissa (Kang & van Es, 2019; Lehtinen ja muut, 2014; Zucker ja muut, 2020).

Työntekijän ja lasten välinen korkeatasoinen vuorovaikutus keskusteleavassa lukuhetkessä edellyttää asiantuntijuutta tarjota oikea-aikaista ja ymmärtämisen kehittymisen suhteen riittävää tukea (*scaffolding*) lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. Lapselle tarjotaan mahdollisuuksia saavuttaa oppimistavoitteita, jotka ovat haastavia mutta saavutettavia (Kajamies ja muut, 2019; Muhonen ja muut, 2016). Työntekijän suositellaan harjoittelevan erilaisia jutustelua edistäviä kysymisen keinoja: esittää vähemmän muistia kuormittava suljetumpi kysymys, muotoilla kysymys lapsen sanaston mukaan, liittää kysymys lapsen omiin kokemuksiin tai tarjota korjaavaa ja kannustavaa palautetta (Deshmukh ja muut, 2022). Lapsen vastatessa oikein työntekijän on tärkeä antaa kannustavaa palautetta ja lisätä haastetta, joka mahdollistaa lapsen ajattelun laajentamisen. Työntekijän oikea-aikainen tuki on tärkeää sovittaa vastaamaan lapsen ymmärtämisen tarpeita (Kajamies, 2017), jotta työntekijän ja lapsen vuoroittainen, kumuloituva keskusteluketju jatkuu ja syventää yhteisiä pohdintoja tarinasta (Muhonen ja muut, 2016; Zucker ja muut, 2020).

Varhaiskasvatuksen ammatilliseen kehittymiseen kohdentuneet interventiotutkimukset ovat osoittaneet työntekijöiden kouluttamisen kehittäneen myönteisesti heidän asiantuntijuuttaan lukuhet-

kissä. Asiantuntijuuden kehittyminen on havaittavissa vuorovaikutuksen määrässä ja laadussa, mikä on edistänyt lasten sanaston kehitystä (Nicolopoulou ja muut, 2024; Whitehurst ja muut, 1994; Zucker ja muut 2013) sekä tarinan ja kuulun ymmärtämistaitoja (Lepola ja muut, 2023; Lonigan ja muut, 1999; Mattinen ja muut, 2013). Interventiotutkimukset ovat edistäneet myös työntekijöiden taitoa tukea lasten osallisuutta ja laaja-alaista osaamista (Sorariutta ja muut, 2024). Lasten sanasto ja päättelytaidot ennustavat heidän myöhempiä kuullun ymmärtämisen taitojaan (Lepola ja muut, 2012), ja varhaiset heikkoudet kielen ymmärtämisessä voivat olla merkittävä riskitekijä luetun ymmärtämisen vaikeuksille (Nation ja muut, 2010). Lasten varhaiset kielelliset taidot ovat keskeisiä valmiuksia myös kehittyvän kriittisen ja monilukutaidon kannalta, mitä voidaan tukea sitouttaen kaikki lapset keskusteluun tarinan tapahtumista lukuhetken aikana.

Tämä tutkimus selvittää, miten työntekijöiden kouluttaminen ja työnohjukset kehittävät työntekijöiden kysymysten ja lasten vastausten laatua sekä kysymys-vastaus-parien vastaavuutta *Luetaan jutustelun* -interventiotutkimuksessa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Missä määrin lukuhetkissä esiintyy työntekijöiden sanatarkkoja ja päätteleviä kysymyksiä sekä lasten sanatarkkoja ja päätteleviä vastauksia?
2. Missä määrin työntekijöiden kysymysten ja lasten vastausten laatu kehittyy intervention aikana?
3. Missä määrin työntekijöiden kysymystasojen ja lasten vastautasojen välillä todetaan vastaavuutta ja kehittykö vastaavuus intervention aikana?

Menetelmä

Osallistujat

Tämän tutkimuksen osallistujat kuuluivat Suomen Akatemian rahoittaman DECIN-projektin *Lue-taan jutustellen* -intervention aktiiviseen kontrolliryhmään (Hannula-Sormunen ja muut, 2020; Sorariutta ja muut, 2024). DECIN-projektin koeryhmässä verrattiin kielellisten ja matemaattisten taitojen kehitystä matemaattisiin taitoihin pohjautuvassa interventiossa. Tässä raportoitavaan tutkimukseen osallistui kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ja neljä varhaiskasvatuksen lastenhoitajaa, joista käytetään yleisnimitystä työntekijät. Työntekijät toteuttivat yhteensä 18 videoitua lukuhetkeä 38 lapselle; 18 tytölle ja 20 pojalle. Tutkimukseen osallistuneet olivat kahdesta eteläsuomalaisesta päiväkodista. Intervention alkaessa lapset olivat iältään 34–64 kuukautta. Tyypillisin interventioon osallistunut lapsi oli 47 kuukautta vanha. Lapsista 34 puhui suomea äidinkielenään. Interventioon ja pienryhmän videointiin osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimusluvut pyydettiin kirjallisena varhaiskasvatuksen hallinnolta, työntekijöiltä sekä lasten huoltajilta ja lapset antoivat suullisen suostumuksensa. Tutkimuksella on Turun yliopiston eettisen toimikunnan lupa. Tutkimuksen aikana noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä.

Intervention eteneminen

Lue-taan jutustellen -intervention (Hannula-Sormunen ja muut, 2020; Sorariutta ja muut, 2024) tavoitteena oli kehittää työntekijöiden kirjanlukutilanteista vuorovai-kutteisempia. Tämä tapahtui lisäämällä lasten aktiivista osallistumista ja edistä-

mällä lasten sekä työntekijöiden yhteistä keskustelua tarinan sisällöstä, jotta lasten tarinan ymmärtäminen vahvistuisi. Intervention alussa (kuvio 1) työntekijät koulutettiin ohjaamaan lukuhetkiä keskustelemaan lukemisen periaatteiden mukaisesti (Whitehurst ja muut, 1988), jolloin he huomioivat lasten kehityksen ja tarpeet sekä sovelsivat intervention suunnittelijoiden ohjeistukset niitä vastaaviksi. Työntekijät ohjattiin noudattamaan seuraavia periaatteita: 1. avointen ja elävöittävien kysymysten esittäminen tarinasta, jotta lapset rohkaistuvat osallistumaan lukuhetken vuorovaikutukseen kommentoimalla, pohtimalla tai päätelemällä; 2. lasten vastausten kommentoiminen selittäen ja havainnollistaen tarinan tapahtumia sekä sanojen merkityksiä; 3. lasten vastausten laajentaminen tarjoten lisätietoa tarinasta; 4. lasten vastausten toistaminen keskustelun kertaamiseksi ja keskustelu tarinan herättämistä ajatuksista ja kokemuksista.

Työntekijät koulutettiin toteuttamaan lukuhetket kolmen vaiheen kautta lasten oppimisen ja kehityksen edistämiseksi (Dickinson & Smith, 1994). Ensimmäisessä vaiheessa työntekijöitä ohjattiin muistelemaan edellisen tarinan tapahtumia ja toisessa vaiheessa lisäämään keskustelua lukuhetken varsinaisesta tarinasta, sen tapahtumista ja hahmoista. Lisäksi suositeltiin tarinan sisältöön soveltuvien esineiden käyttämistä havainnollistamaan ja tukemaan lasten tarinan ymmärtämistä (Marley & Szabo, 2010). Lukuhetken päätteeksi työntekijöitä ohjattiin muistelemaan tarinan tapahtumia lasten kanssa.

Koulutuksen lisäksi työntekijöille järjestettiin intervention aikana neljä tunnin mittaista työnohjaustapaamista. Intervention ensimmäisen viiden viikon aikana (intensiivijakso) työntekijät osallistuivat kahteen työnohjaukseen, joiden tavoit-

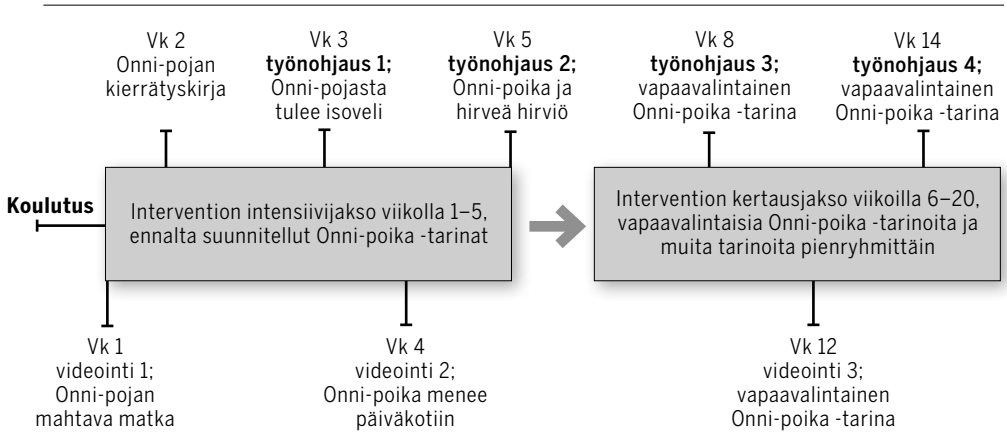
teena oli tukea työntekijöitä omaksumaan keskustelevan lukemisen toimintamalli (ks. Sorariutta ja muut, 2024; Whitehurst ja muut, 1988). Myös tästä seuraavan 15 viikon aikana (kertausjakso) työntekijöille järjestettiin kaksi työnohjausta vakiinnutamaan keskustelevan lukemisen toimintamallia. Interventio kesti intensiivi- ja kertausjaksoineen 20 viikkoa lokakuusta 2017 huhtikuun 2018 loppuun. Työnohjaukset perustuivat videotallenteista tehtyihin havaintoihin. Työntekijät reflektoivat toimintaansa lukutilanteen aikana ja työnohjaajat keskustelivat työntekijöiden kanssa lukuvuorovaikutuksen onnistumisista ja haasteista. Työnohjauksissa kerrattiin keskustelevan lukemisen tavoitteita ja ohjattiin työntekijöitä lasten tarpeiden huomioimiseen lukutilanteen aikana.

Intervention lukuhetket toteutettiin tutkijoiden suosituksesta kuudessa pienryhmässä (Whitehurst ja muut, 1994), joihin jokaiseen kuului 6–7 lasta. Pienryhmät työntekijöineen pysyivät samoina läpi intervention. Pienryhmien lukuhetket videoitiin intervention viikoilla 1, 4 ja 12. Jokaisella videoidulla lukuhetkellä luettiin ja keskusteltiin Onni-poika-tarinasta (Pelliccioni, 2015). Tarinoiden teemat liittyivät lapsille ajankohtaisiin aihe-

siin. Intervention suunnittelijat laativat ohjeistukset, jotka käsittelivät tarinan teemoja, tarinan ymmärtämistä tukevien esineiden käyttämistä, lasten tarkkaavaisuuden suuntaamista, tarinan käsittelemistä sekä eritasoisten kysymysten käyttöä.

Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimusaineistona käytettiin *Luetaan jutustellen* -intervention (Hannula-Sormunen ja muut, 2020; Sorariutta ja muut, 2024) videoiduista lukuhetkistä Excel-laskentataulukko-ohjelmaan kirjattuja vuorovaikutuksen litteraatioita. Litteraatiot sisälsivät työntekijöiden ja lasten välisen alkukeskustelun, lukuhetkellä tapahtuvan keskustelun sekä tarinan jälkeisen keskustelun. Sisällön analyysin (ks. Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2018) ensimmäisessä vaiheessa tekstiin merkittiin työntekijöiden kaikki kysymykset ja niiden taso (0–6) luokiteltiin (ks. taulukko 1). Toisessa vaiheessa merkittiin lasten vastaukset ja niiden taso (0–4) luokiteltiin (ks. taulukko 2). Jokainen työntekijän ja lapsen puheenvuoro kirjattiin omalle riville. Esimerkiksi, kun työntekijä esitti peräkkäin kaksi kysymystä, kirjattiin kysymykset eri riveille. Kun useampi lapsi vastasi kysymykseen, jokaisen lapsen vastaus



Kuvio 1. Intervention vaihekaavio

kirjattiin omalle rivilleen. Excel-aineisto koostui yhteensä 8174 puheenvuororivistä. Luokiteltu Excel-aineisto siirrettiin SPSS-ohjelmistoon, jossa aineiston määrälliset analyysit suoritettiin.

Aineiston analyysi toteutettiin monimenetelmällisesti yhdistäen laadullista ja määrällistä lähestymistapaa laajemman ymmärryksen saavuttamiseksi (Cohen ja muut, 2018; Seppänen-Järvelä ja muut, 2019). Laadulliseen aineiston analyysiin sovellettiin Blankin ja työryhmän (1978) kehittämää lasten ja aikuisten keskustelun analysointiin tarkoitettua luokittelua, jossa tasot etenevät yksinkertaisemmasta ja konkreettisemmasta tasosta haastavammalle tasolle. Blankin ja työryhmän (1978) kehittämän analyysiluokittelun lisäksi sovellettiin de La Rien ja työryhmän (2018) ja Zuckerin ja työryhmän (2010) kuvauksia. Käytettyjen luokkien kuvaukset on tiivistetty taulukkoon 1 ja 2.

Työntekijän sanatarkat (*literal*), tasojen 1 ja 2, kysymykset käsittelevät konkreettisesti lukuhetkellä esillä olevia asioita, joita nimetään, havainnoidaan ja kuvaillaan. Sanatarkkatason 2 kysymykset sisältävät laajemmin asioiden ja tarinan tapahtumien kuvailua tai muistelua. Päätelevät (*inferential*), tasojen 3 ja 4, kysymykset edellyttävät lapselta tulkintaa eli siirtymistä konkreettiselta tasolta abstraktimmalle tasolle, jossa lapsi tuottaa päätelmiä tarinan kuvien tai luetun tekstin ulkopuolelta. Kysymykset, joihin ei odotettu vastausta ja jotka eivät sisältäneet verbaalista abstraktiota, kirjattiin ei abstraktiota -tasolle (taso 0). Lukuhetket sisälsivät myös kysymyksiä, jotka liittyivät lapsen tarkkaavaisuuden tai käyttäytymisen ohjaamiseen tai kuuluivat osaksi tarinan tekstiä. Näiden kysymysten tasoa ei analysoitu.

Lasten vastausten tasoa analysoitiin työntekijöiden tasoa vastaavilla sanatarkkoilla (*literal*) tasoilla 1–2 ja päätelevillä (*inferential*) tasoilla 3–4. Sanatarkan tason 1 vastaus sisältää konkreettisten asioiden nimeämistä tai havainnoimista. Sanatarkalla tasolla 2 lapsi kuvailee laajemmin tarinan tapahtumia kirjan kuvaan perustuen tai muistelee jo kuulemaansa tarinaa nimeten siinä esiintyneitä asioita tai paikkoja. Päättelytasojen 3 ja 4 vastauksissa lapsi siirtyy konkreettiselta tasolta abstraktimmalle tasolle, jossa hän tuottaa päätelmiä tarinan kuvien tai luetun tekstin ulkopuolelta. Lapsi yhdistelee ja käyttää muistiaan soveltamalla aikaisemmin kuultuja ja opittuja asioita vastatessaan päättelykysymyksiin.

Lasten vastaukset analysoitiin työntekijän esittämän kysymyksen jälkeen. Mikäli useampi lapsi vastasi työntekijän kysymykseen, tunnistettiin ja analysoitiin tuloksosassa taulukon 1 mukaan lasten korkeimman tason vastaus. Näin haluttiin tuoda esille pienryhmien lasten potentiaalia vastata haasteellisiin kysymyksiin. Lasten tulkinnanvaraiset (esim. kyllä/ei) vastaukset kirjattiin ei abstraktiota -tasolle ja puutteellisiksi vastauksiksi. Lasten non-verbaaliset vastaukset (esim. nyökkäykset ja viittaukset) ja vastaamattomuus kirjattiin ei verbaalista abstraktiota -luokkaan, koska abstraktiotason analysointi perustui verbaaliseen vastaukseen. Lisäksi analysoitiin, miten lasten vastaukset soveltuvat työntekijän kysymyksiin ja millainen osuus kysymyksistä jää lasten verbaalista abstraktiota sisältävän osallistumisen ulkopuolelle.

Lapsi saattoi vastata työntekijän kysymystasoon nähden matalammalla, samalla tai korkeammalla tasolla. Esimerkiksi työntekijän kysyessä: *Mitä olet leiponut?* (taso 3) lapsi vastaa: *Kananmuna* (taso 1).

Taulukko 1. Työntekijöiden kysymysten tasot ja kuvaukset

| Kysymysten abstraktiotaso | Kuvaus | Esimerkki |
|---------------------------|---|---|
| Ei abstraktiota | Palautekysymys, johon ei odoteta vastausta | Niinkö? Mitä? On vai? Eikö? |
| Sanatarkka 1 | Konkreettisten esimerkiksi kuvassa esiintyvien tai lasten saatavilla olevien asioiden, hahmojen tai äänien nimeäminen, havainnoiminen tai laskeminen Lasten omat kokemukset, kun vastaus löytyy kuvasta tai esillä olevista asioista | Mikäs toi on? Nääksä mitä siel on? Mitä hänest näkyy? Mitäs ääniä sieltä kuuluu? Kuinka monta oli? Minkä lelun sinä L4 (nimi muutettu) haluaisit ottaa täältä itsellesi? |
| Sanatarkka 2 | Tarinan hahmojen, asioiden tai tapahtumien kuvaileminen, muisteleminen tai uudelleen sanoittaminen | Mitäs nyt tapahtuu? Mitä Onni ja Helmi tekevät? Muistatteko, miksi tuolla Onnin uudella naapurilla oli vasara mukana? |
| Päätely 3 | Tunteiden tunnistaminen tai nimeäminen Tarinan tapahtumien rinnastaminen lapsen omiin kokemuksiin Asioiden yhdistäminen ilman konkreettista tarinaan liittyvää kuvaa tai luettua tekstiä | Miltä Onnista tuntuu, kun isi tuli hakemaan? Missäs se koira sit on ollu hoidossa, ku veneellä sinne on menty? Onnista tuli isovelji, mutta missäs se vauva sitte on hoidossa? |
| Päätely 4 | Sanan merkityksen määrittäminen Syy-seuraussuhteen selittäminen Tapahtuman ennustaminen tarinan kuvien ulkopuolelta | Tiedättekö te, mitä tarkoittaa kierrättäminen? Miksiköhän Onni ei halua mennä päiväkotiin? Mitäköhän ne seuraavaks menee tekemään? |
| Muut kysymykset | | |
| Toiminnan organisointi | Työntekijä tarjoaa lapsille vastausvuoroja tai suuntaa tarkaavaisuuden takaisin tarinaan | Haluuksä kertoo vai kaverit auttaa? Jaksatko keskittyä vielä? Nääks sä tätä kuvaa? Luinks mä teil tän sivun jo? |
| Tekstikysymys | Kirjan tekstiin painettu kysymys | Onko tuossa Onni vauvana? |

Vastauksessa lapsi nimeää leipomiseen liittyvän asian tuottamatta laajempaa kuvausta tai päätelyä sisältävää vastausta. Työntekijän kysymykseen: *Mistä sen huomaat, että äiti on väsynyt?* (taso 3) lapsi vastaa:

Sen takia, kun sen silmät on ihan väsyneen näköset (taso 4). Lapsen vastaus viittaa syy-seuraussuhteen perustelemiseen ja edustaa korkeamman tason vastausta. Työntekijän kysymystasojen ja lasten

Taulukko 2. Lasten verbaalisten vastausten tasot ja kuvaukset

| Vastausten abstraktiotaso | Kuvaus | Esimerkki |
|-----------------------------|---|--|
| Ei abstraktiota | Epäselvä, puutteellinen tai kysymyksen sisältöön liittymätön | Valaiseekse? – Joo. Mitä sieltä kaikkee löytyy? – Ää en tiiä. |
| Sanatarkka 1 | Esineen, kuvan, hahmon tai äänen nimeäminen, havainnointi tai laskeminen | Mitäs siel on? – Matkalaukku. Mitä L6 (nimi muutettu) ottais itselleen? – Veneen. Eli montako rengast siin on yhteensä? – Kaks. |
| Sanatarkka 2 | Esineiden, hahmojen, paikkojen tai tapahtumien kuvaileminen tai uudelleen kerronta | Mitä ne tekee? – Lukee kirjaa. Niin on kiharat ja minkä väriset? – Mustat. Mitä se Viljon äiti sanoi? – Pitää lopettaa. |
| Päättely 3 | Tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen Omien kokemusten rinnastaminen tarinan tapahtumiin Omien mielipiteiden tuottaminen Asioiden ja tapahtumien yhdisteleminen tarinan tekstin ja kuvien ulkopuolelta | Mimmoselt hänest tuntuu, kun hän ei jaks enää odottaa? – Se on väsyny. No millos te voisitte tarvita taskulamppua? – Ku on pimeetä. Onks joulu kesällä? – Ei vaan talvella. |
| Päättely 4 | Sanan merkityksen määrittäminen Syy-seuraussuhteen selittäminen Tapahtuman ennustaminen tarinan kuvien ulkopuolelta | No mikä on taskulamppu? – Semmonen mil valastaan öisin. Miks hän sanoo noin? – Koska hän ei halua päiväkotii. No mitäs Onni tekee päästyään kotiin? – Se varmaan menee nukkumaan. |
| Vastausten soveltuvuus | | |
| Soveltumaton | Epäselvä, puutteellinen, kysymykseen soveltumaton Kyllä, ei, en tiedä -vastaukset | Mitä tarkoittaa, jos on hyvä tuuri? – Emmä tiedä, joku muu. Muistaks mikä laiva? – Leivotaan. |
| Hyväksyttävä | Soveltuu esitettyyn kysymykseen | Mikäs oli Onni-pojan päiväkodin nimi? – Leppäkerttu Mistä se Viljo tietää noin paljon päiväkodista? – Koska se on käynyt siellä. |
| Ei verbaalista abstraktiota | Lapsi reagoi kysymykseen ilmein tai elein, ei vastaa verbaalisesti esitettyyn kysymykseen tai esittää kysymykseen liittymättömän vastauskysymyksen | Miksi uudella naapurilla oli vasara mukana? – L3 (nimi muutettu) nauraa. Mitä tarkoittaa, jos sanotaan, että on hyvä tuuri? – L1 (nimi muutettu) Mennäänkö jo ulos? |

vastaustasojen vastaavuutta ja vastaavuuden kehittymistä analysoitiin suorittamalla tasoille 1–4 ristiintaulukointi ja khiin neliö-testi, jotka osoittavat, kohtaavatko työntekijän kysymystasot ja lasten vastaus-tasot vai eroavatko niiden jakaumat toisistaan (esim. Momeni ja muut, 2018; Tähtinen ja muut, 2020). Esimerkiksi työntekijän esittäessä tason 4 päättelykysymyksen analyysillä tutkitaan, vastaavatko lapset kysymykseen samalla vai eri tasolla.

Analyysin päätteeksi aineisto rinnakkaisarviointiin tutkimuksen luotettavuuden edistämiseksi (Kirk & Miller, 1986). Ensimmäinen kirjoittaja perehdytti toisena kirjoittajana toimineen rinnakkaisarvioitsijan analysoimaan aineistoa. Rinnakkaisarviointia varten koko aineistosta poimittiin satunnaisesti 10 % tasojen 1–4 kysymyksistä ($f = 1852$) sekä lasten niihin antamista vastauksista. Arvioitsijoiden yhdenmukaisuutta kysymysten ja vastausten tasojen sekä vastausten soveltuvuuden suhteen arvioitiin laskemalla SPSS-ohjelmistolla ICC (*Intraclass Correlation Coefficient*)-kertoimet. ICC-analyysi tuotti arvot erinomaiselle yksimielisyyden tasolle työntekijän kysymystasoissa (.939), lasten vastaustasoissa (.969) ja vastausten soveltuvuudessa (.989). Rinnakkaisarvioinnissa havaituista erimielisyyksistä keskusteltiin. Tuloksissa käytetään alkuperäisen analyysin tuottamia arvoja.

Tulokset

Työntekijöiden kysymysten ja lasten vastausten laatu

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataan raportoimalla työntekijöiden esittämien kysymysten ja lasten vastausten lukumääriä ja laatua intervention lukuhetkien ($N = 18$) aikana. Taulukkoon 3 koostetut tulokset osoitta-

vat kuuden työntekijän esittäneen yhteensä 2111 kysymystä, joista vastauksia odotettiin 1852 kysymykseen. Työntekijöiden tarinan sisällön ymmärtämiseen liittyvät kysymykset jakautuivat 48 %:sti sanatarkkoihin ($f = 888$) ja 52 %:sti päättelykysymyksiin ($f = 964$). Keskimäärin työntekijät esittivät 117 kysymystä lukuhetken aikana, mutta kysymysten määrä vaihteli eri pienryhmissä (vaihteluväli 57–201).

Lapset vastasivat verbaalisesti 1378 kysymykseen lukuhetkien ($N = 18$) aikana ja vastausprosentiksi muodostui 74 % (taulukko 3). Jokaiseen työntekijän kysymystasoon (1–4) vastattiin. Vastausten osuudet jakautuivat sanatarkkoihin (tasot 1–2) 52 % ($f = 507$) ja päätteleviin (tasot 3–4) 48 % ($f = 469$). Vajaassa kolmanneksessa lasten vastauksista ei havaittu abstraktiota eli konkreettisten asioiden nimeämistä tai päätelmien tekemistä. Lapset vastasivat hyväksyttävällä tasolla 976 kertaa. Jokaisessa tasoluokassa havaittiin ryhmäkohtaista vaihtelua lasten vastausten määrissä.

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden kysymysten ja lasten vastausten laadun kehittyminen

Toiseen tutkimuskysymykseen vastataan raportoimalla työntekijöiden kysymysten ja lasten vastausten laadun kehittymistä intervention edetessä. Taulukkoon 4 koostetut tulokset osoittivat laskua kysymysten kokonaismäärissä intervention edetessä. Intensiivijaksolla (viikot 1–5) kysymysten laatu kehittyi myönteisesti haasteellisemmaksi, kun intervention ensimmäisellä viikolla päättelykysymyksiä esitettiin 50,9 % ja viikolla neljä niitä esitettiin 53,8 %. Kertausjakson (viikot 6–20) aikana viikolla 12 päättelykysymyksiä esitettiin 51,7 %, joka on hieman enemmän kuin intervention ensimmäisellä viikolla. Kysymysten laadussa havaittiin myönteistä kehitystä päättely-

Taulukko 3. Työntekijöiden kysymykset ja lasten vastaukset

| Kysymystasot | f | % | KA | Min. | Max. |
|-------------------------------|-------------|--------------|--------------|-----------|------------|
| Ei abstraktiota | 126 | 6.0 | 7.0 | 1 | 18 |
| Sanatarkka 1 | 302 | 14.2 | 16.8 | 8 | 38 |
| Sanatarkka 2 | 586 | 27.8 | 32.6 | 15 | 57 |
| Päättely 3 | 739 | 35.0 | 41.1 | 5 | 79 |
| Päättely 4 | 225 | 10.7 | 12.5 | 2 | 34 |
| Toiminnan organisointi | 67 | 3.2 | 3.7 | 0 | 10 |
| Tekstikysymys | 66 | 3.1 | 3.7 | 0 | 10 |
| Kysymyksiä yht. | 2111 | 100.0 | 117.3 | 57 | 201 |
| Vastaustasot | | | | | |
| Ei abstraktiota | 402 | 29.2 | 22.3 | 8 | 42 |
| Sanatarkka 1 | 176 | 12.8 | 9.8 | 5 | 26 |
| Sanatarkka 2 | 331 | 24.0 | 18.4 | 8 | 31 |
| Päättely 3 | 348 | 25.2 | 19.3 | 3 | 36 |
| Päättely 4 | 121 | 8.8 | 6.7 | 2 | 17 |
| Vastauksia yht. | 1378 | 100.0 | 76.6 | 31 | 122 |
| Vastausten soveltuvuus | | | | | |
| Soveltumaton | 402 | 21.7 | 22.3 | 8 | 42 |
| Hyväksyttävä | 976 | 52.7 | 54.2 | 23 | 88 |
| Ei verbaalista abstraktiota | 474 | 25.6 | 26.3 | 8 | 73 |
| Yht. | 1852 | 100.0 | 102.9 | 40 | 183 |

tason 4 kysymysten osuuden kasvaessa intervention edetessä.

Taulukosta 4 sivulla 24 havaitaan, että lasten päättelyvastausten määrä laski intervention edetessä, kuten työntekijöiden kysymysmääräkin. Intensiivijaksolla (viikot 1–5) vastausten laatu kehittyi myönteisesti päättelyvastausten (tasot 3–4) suhteellisten osuuksien kasvaessa. Kertausjakson (viikot 6–20) aikana viikolla 12 vastausten laatu heikkeni, sillä päättelyvastausten (tasot 3–4) osuuksissa havaittiin laskua verrattuna viikkoon 4. Vastausten

laatu kehittyi myönteisesti verrattaessa ensimmäistä viikkoa ja viikkoa 12. Lapset vastasivat 45,2 % päättelevästi ensimmäisellä viikolla ja 47,4 % päättelevästi viikolla 12. Päättelyvastauksia tuotettiin eniten (52,1 %) viikolla 4. Viikolla 12 havaittiin myönteistä tasokohtaista vastauslaadun kehitystä ensimmäisen sanatarkan tason ja päättelytason 4 vastausprosentissa verrattuna ensimmäiseen viikkoon.

Taulukko 4. Työntekijöiden kysymystasojen ja lasten vastaustasojen laadun kehittyminen

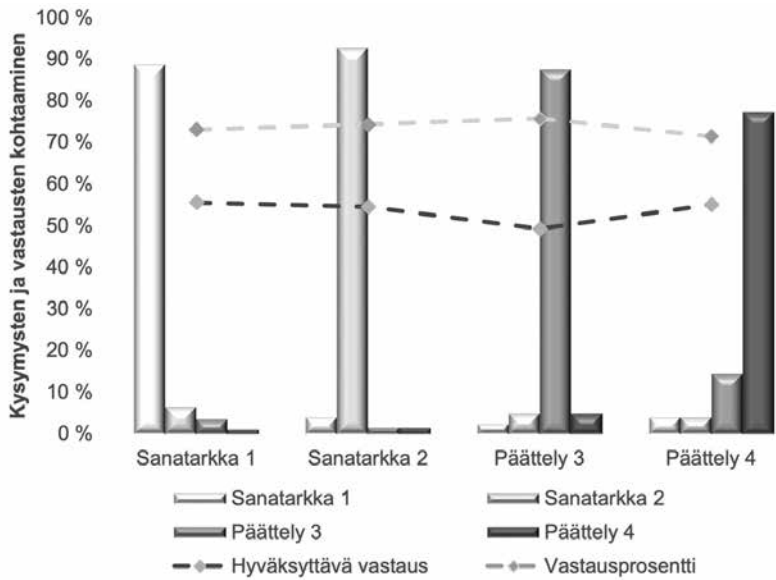
| | Viikko 1 | | Viikko 4 | | Viikko 12 | |
|--------------|-----------------|------|----------|------|--------------|------|
| | Intensiivijakso | | | | Kertausjakso | |
| Kysymystasot | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % |
| Sanatarkka 1 | 104 | 14.0 | 114 | 18.4 | 84 | 17.2 |
| Sanatarkka 2 | 261 | 35.1 | 173 | 27.9 | 152 | 31.1 |
| Päättely 3 | 312 | 42.0 | 249 | 40.1 | 178 | 36.5 |
| Päättely 4 | 66 | 8.9 | 85 | 13.7 | 74 | 15.2 |
| Yhteensä | 743 | 40.1 | 621 | 33.5 | 488 | 26.3 |
| Vastaustasot | | | | | | |
| Sanatarkka 1 | 72 | 17.9 | 50 | 15.3 | 54 | 21.9 |
| Sanatarkka 2 | 149 | 37.0 | 106 | 32.5 | 76 | 30.8 |
| Päättely 3 | 141 | 35.0 | 122 | 37.4 | 85 | 34.4 |
| Päättely 4 | 41 | 10.2 | 48 | 14.7 | 32 | 13.0 |
| Yhteensä | 403 | 41.3 | 326 | 33.4 | 247 | 25.3 |

Työntekijöiden kysymystasojen ja lasten vastaustasojen vastaavuus ja vastaavuuden kehittyminen

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastataan raportoimalla, missä määrin työntekijöiden kysymystasot ja lasten vastaustasot vastaavat toisiaan ja havaitaanko tasojen vastaavuuden kehittyvän intervention aikana. Tulokset osoittavat työntekijän kysymystasojen ja lasten vastaustasojen vastaavuudessa tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($\chi^2 = 1979,96$; $df = 9$; $p < .001$). Khiin neliön korkea arvo osoittaa, että enemmistö työntekijän määrittlemistä kysymystasoista vastasi lasten vastaustasoja ja ero toisiin tasoihin oli suuri (kuvio 2). Kysymys- ja vastaustasot vastasivat toisiaan useimmiten sanatarkalla tasolla 2. Päätelytasolla 4 tasot vastasivat vähiten toisiaan, mutta vastaavuuden prosenttiosuudeksi muodostui kuitenkin lähes 80 %. Huomattavaa on, että lapset

tuottivat ajoittain korkeamman tai matalamman tason vastauksia suhteessa työntekijän kysymystasoon. Kysymyksiin soveltuvia vastauksia tuotettiin vähiten tason 3 kysymykseen 49 %, muiden tasojen vastausten vaihdella 55–56 %. Jokaiseen kysymystasoon vastattiin yli 70 %.

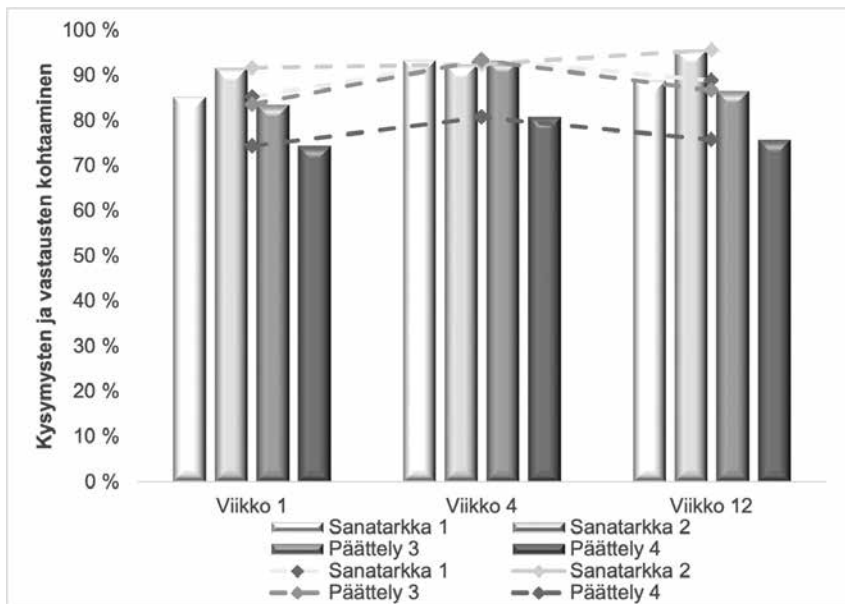
Kuvion 3 tulokset osoittavat kysymys- ja vastaustasojen vastaavuudessa myönteistä kehitystä kaikilla neljällä tasolla viikkojen 1 ja 4 aikana. Viikolla 1 kysymys-vastaus-parien vastaavuus oli alimmillaan päätelytasolla 4 74,4 %:sti ja korkeimmillaan 91,7 %:lla sanatarkalla tasolla 2. Sanatarkan tason 1 ja päätelytasolla 3 vastaavuudet kehittyivät huomattavasti enemmän viikkojen 1–4 aikana kuin sanatarkan tason 2 ja päätelytasolla 4 vastaavuudet. Viikolla 4 päätelytasolla 4 vastaavuus oli heikoin ollessa 80,8 % ja korkein 93,5 % sanatarkalla tasolla 1. Kertausjaksolla viikolla 12 vastaavuus oli laa-



Kuvio 2. Kysymystasojen ja vastaustasojen vastaavuus tasoilla 1-4

dukkain 95,7 %:lla sanatarkalla tasolla 2 ja heikoin 75,8 %:lla päätelytasolla 4. Intervention edetessä viikkojen 4 ja 12 välillä on havaittavissa vastaavuuden heikkenemistä muilla tasoilla kuin sanatarkalla tasolla 2. Kysymys-vastaus-parien vastaa-

vuuksien muutokset ovat samankaltaisia sanatarkalla tasolla 1 ja päätelytasolla 3. Tarkasteltaessa viikkoa 1 ja 12 havaitaan kysymys-vastaus-parien vastaavuudessa myönteistä kehitystä kaikilla tasoilla.



Kuvio 3. Kysymys-vastaus-parien vastaavuuden kehittyminen intervention edetessä

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen työntekijöiden pedagogista asiantuntijuutta ja sen kehittymistä vuorovaikutteisissa lukuhetkissä *Luetaan jutustellen* -interventiossa. Tutkimuksessa analysoitiin, miten työntekijöiden kouluttaminen ja työnohaukset kehittivät työntekijöiden kysymysten ja lasten vastausten laatua sekä kysymys–vastaus-parien vastaavuutta intervention aikana.

Tulos työntekijöiden kysymysten laadusta oli samansuuntainen aiempien tutkimusten kanssa (Zucker ja muut, 2010) ja osoitti, että kysyminen on työntekijöiden pedagogisessa asiantuntijuudessa keskeinen keino kutsua lapsia mukaan lukuhetken vuorovaikutukseen. Työntekijät rohkenivat haastaa lapsia mukaan vaativampaankin vuorovaikutukseen. On huomattava, että työntekijöiden kysymyksiin liittyvät tulokset koostettiin eikä tarkasteltu tarkemmin yksittäisten työntekijöiden kysymyksiä. Sorariutan ja työryhmän (2024) tutkimus osoitti eri työntekijöiden kehitysprofileissa vaihtelua lasten päätelyn kehitystä edistävässä vuorovaikutuksessa. Työntekijöiden kysymysten kokonaismäärässä havaittiin laskua intervention edetessä, joka oli yhteydessä lasten vastausten määrän laskuun. Samassa Sorariutan ja työryhmän (2024) tutkimuksessa todettiin, että vuorovaikutuksesta kaksi kolmasosaa liittyi lasten aloitteisiin vastaamiseen viikon 12 lukuhetkissä, mikä saattaa selittää työntekijöiden kysymysmäärän laskua vuorovaikutuksen kehittyessä koulutuksen tavoitteiden mukaisesti lapsilähteisemmäksi.

Lasten vastausten laadussa esiintyi hieman enemmän sanatarikkaa tietoa tarinasta kuin päättelevää tietoa. Tulos osoitti,

että työntekijät saavat pedagogisen asiantuntemuksensa avulla lapset useimmiten mukaan vuorovaikutukseen sekä sanatarikoilla että päättelevillä kysymyksillään. Lasten vastausten taso osoitti, että lapset pystyivät vastaamaan haastavampiinkin kysymyksiin. Tulos on tärkeä osoitus 2–5-vuotiaiden valmiuksista tulkita ja ymmärtää laajemmin tarinan tapahtumiin liittyvää tietoa ja osallistua keskusteluun myös päättelytasolla. Tämä viestii lasten kehittyneemmästä kieli- ja ajattelutaidosta (van Kleeck ja muut, 2006), ja esimerkiksi sanavarasto on yhteydessä päättelytaitoihin (Lepola ja muut, 2012).

Tutkimuksessa havaittiin lasten tuotaneen lukuhetkillä satunnaisia (1–7 %) korkeamman tason vastauksia työntekijän kysymystasoon nähden. Näissä tilanteissa työntekijä osoitti pedagogista asiantuntijuuttaan luodessaan systemaattisesti askelmia kohti korkeamman tason keskustelua ja sovittaessaan tuen lapsen tarpeita vastaavaksi keskusteluketjun jatkumiseksi. Korkeatasoinen vuorovaikutus mahdollistaa yhteisten pohdintojen jakamisen tarinasta ja tukee lasten tarinan ymmärtämisen syvenemistä (Kajamies, 2017; Muhonen ja muut, 2016).

Tutkimustiimi tuki koulutuksen ja työnohjausten avulla työntekijöitä kehittämään pedagogista asiantuntijuuttaan ja toteuttamaan suunnitelmallisia, vuorovaikutteisia lukuhetkiä. Työntekijöiden pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen lukuvuorovaikutuksessa viittaavat työntekijöiden esittämät runsaslukuiset eritasoiset kysymykset ja lasten onnistunut motivointi yhteiseen keskusteluun. Työntekijät huomioivat myös lasten kehitystasoja, mitä osoitti kysymys–vastaus-parien vastaavuudessa havaittu myönteinen kehittyminen. Lasten vastausprosentti (yli 70 %) intervention aikana viestii eritasoisten

kysymysten aktivoineen lapsia yhteiseen keskusteluun, joka viittaa lasten kehittyneempään kielitaitoon.

Asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvät tarkastelut osoittavat, että päättelyä koulutuksessa ja työnohjauksissa korostamalla voitiin päättelykysymysten ja -vastausten määrää hieman lisätä intervention aikana. Päättelykysymyksissä käsiteltiin laajemmin kuvakirjan aukeamalla olevaa ja lapsen pääteltävissä olevaa tietoa (esim. van Kleeck ja muut, 2006), koska kysymykset sisälsivät päätelmiä syy-seuraussuhteista, tapahtumien ennustamisesta ja niitä rinnastettiin muun muassa lapsen henkilökohtaiseen elämään, kuten aiemmissakin tutkimuksissa (Lepola ja muut, 2012; Paris & Paris, 2003; van Kleeck, 2003). Tärkeää on myös havaita, että lapset kykenivät tuottamaan päättelytasoisia vastauksia yli 70 %:sesti työntekijöiden päättelykysymyksiin. Työntekijät osoittivat pedagogista osaamista tarjoamalla riittävän haastavia kysymyksiä, sillä päättelyä edellyttävistä aloitteista seurasi usein lasten päättelyvastauksia, mikä on yhteneväinen Mascareñon ja työryhmän (2017) tulosten kanssa. Lasten varhainen päättelytaitojen tukeminen on tärkeää, sillä päättelytaidoilla on havaittu yhteys myöhempiin kuullun ja luetun ymmärtämisen taitoihin sekä siten koulumenestykseen (Cain & Oakhill, 1999; Lepola ja muut, 2016). Keskustelun laadun kehittäminen haastavammalle päättelytasolle edellyttää kuitenkin työntekijältä pedagogista asiantuntijuutta, avoimuutta ja sitkeyttä.

Tutkimus lisää ymmärrystä työntekijöiden pedagogisen asiantuntijuuden rakentumisesta vuorovaikutteisissa lukuhetkissä. Tämä tarkoittaa lukuhetken pedagogiikan rakentuvan kysymys–vastaus-vuorovaikutuksesta, ohjausvuorovaikutuksesta ja tarinan ymmärtämisen didaktiikas-

ta (ks. Kangas ja muut, 2021). Näissä lähestymistavoissa korostuvat sensitiivisyys, lasten lähikehityksen vyöhykkeen huomiointi ja opetus suunnitelman tavoitteiden mukaisen toiminnan toteuttaminen. Kun kysymys–vastaus-vuorovaikutuksen haasteellisuutta säädellään esittämällä eritasoisia kysymyksiä ja huomioidaan opetus suunnitelman tavoitteet, voidaan tukea jokaisen lapsen kielellisten taitojen kehittymistä.

Tutkimustulosten toivotaan kannustavan varhaiskasvatuksen työntekijöitä reflektomaan keskustelujen haasteellisuutta lasten kanssa. Tutkimuksen analyysimallia voidaan hyödyntää työntekijöiden vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä varhaiskasvatuksen lukuhetkissä. Koska lapsen kielelliset taidot ovat tärkeitä arjen vuorovaikutustilanteissa ja myöhemmin luetun ymmärtämisessä koulussa, analyysimallia voidaan soveltaa varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien koulutuksissa ja harjoitteluissa.

Tutkimuksen rajoitukset

*L*uetaan *jutustellen* -interventioon osallistui kuusi varhaiskasvatuksen työntekijää. Otoksoon laajentaminen sekä koe- ja kontrolliasetelman hyödyntäminen tuottaisivat kattavamman käsityksen työntekijöiden pedagogisen asiantuntijuuden kehittymisestä lukuvuorovaikutuksessa, sillä uuden pedagogisen työtavan omaksumisessa saattaa esiintyä yksilöllisiä eroja. Ensimmäinen lukuhetken videointi toteutettiin työntekijöiden koulutuksen jälkeen, jonka vuoksi aineistoa työntekijöiden tavanomaisesta lukuvuorovaikutuksesta ei ole.

Lisäksi on huomattava, että analyysi sisälsi vain lapsen korkeimman tasoisen vastauksen työntekijän kysymykseen, mi-

kä kertoo pienryhmän lasten osallistumisen ja ymmärtämisen potentiaalista, mutta ei kerro, miten esimerkiksi hiljaisemat tai kuullun ymmärtämisen suhteen heikommat lapset osallistuivat tai osallistettiin keskusteluun. Vuorovaikutusta tarkasteltiin vain verbaalisesta näkökulmasta, jolloin lasten non-verbaaliset eleet, kuten esimerkiksi viittaukset ja nyökkäykset kirjattiin luokkaan ei verbaalista abstraktiota. Tämä tutkimusnäkökulma nostaa reagoimattomien kysymysten osuutta intervention aikana. Jatkotutkimuksena on tärkeää syventää kysymys–vastaus-analyysiä käsittelemään lukuhetken kokonaisvaltaista vuorovaikutusta tutkimalla työntekijän aloite – lapsen vastaus – työntekijän jatkokysymys tai palaute (IRF; esim. Mascareño, 2014; Mehan, 1979) -keskusteluketjuja. Analysoimalla tarkemmin työntekijän vuorovaikutusstrategioita kielellisten ja tarinan ymmärtämistaitojen sekä emotionaalisen tuen näkökulmasta syvennetään tietoa ohjausvuorovaikutuksen laadusta. Tutkimukset ovat osoittaneet ohjausvuorovaikutuksen laadun merkityksellisyyden lasten kehityksen ja oppimisen kannalta (Howes ja muut, 2008; Mashburn ja muut, 2008).

Johtopäätökset

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden kouluttaminen ja työnohjaukset tukivat työntekijöiden pedagogisen asiantuntijuuden kehittymistä vuorovaikutteisissa lukuhetkissä. Intervention työnohjaustapaamisissa refleктоitiin työntekijöiden lukuvuorovaikutuksen haasteita ja onnistumisia, kerrattiin keskustelemaan lukemisen tavoitteita ja ohjattiin työntekijöitä huomioimaan lasten tarpeita. Yhteiset reflektionitilaisuudet tarjosivat työntekijälle mahdollisuuden oman asiantuntijuutensa arviointiin ja kehittämiseen työnohjaajien tukemana. Työnte-

kijöille suositellaan säännöllistä yhteistä osallistumista videoreflektointiin, koska yhteiset pohdintahetket kehittävät havainnoimaan lukutilanteita monipuolisesti ja tukevat työntekijän tietoisuutta vuorovaikutuksen merkityksestä tarinan ymmärtämisessä. Varhaiskasvatuksen lukuhetkille suositellaan keskustelemaan lukemisen menetelmää kehittämään työntekijöiden lukuvuorovaikutusosaamista ja siten edistämään lasten päättelytaitojen sekä sanaston ja kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymistä (esim. Grolig ja muut, 2020; Lepola ja muut, 2023; Towson ja muut, 2024; Whitehurst ja muut, 1994). Nämä taidot ovat yhteydessä myöhemmin lukutaitoon.

Tätä tutkimusta on rahoittanut Suomen Akatemia (DECIN-projekti 278579 ja FONO-projekti 305619) ja tämä tutkimus on osa Suomen Akatemian rahoittamaa EDUCA-lippulainaa (#358924, #358947) ja Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa EDUCA-Doc -tohtorikoulutuspilottia. (Tohtorikoulupilotti # VN/3137/2024-OKM-4).

Lähteet

- Alila K., & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsitteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235–243. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.235>
- Blank, M., Rose, S. A., & Berlin, L. J. (1978). *The language of learning: The preschool years*. New York, NY: Grune & Stratton.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom en-

- agement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to prior pupil attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Putnick, D. L. (2016). Long-term stability of core language skill in children with contrasting language skills. *Developmental Psychology*, 52(5), 704–716. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000111>
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing*, 11, 489–503. <https://doi.org/10.1023/A:1008084120205>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Chow, J. C., Broda, M. D., Granger, K. L., Deering, B. T., & Dunn, K. T. (2022). Language skills and friendship in kindergarten classrooms: A social network analysis. *School Psychology*, 37(6), 488–500. <https://doi.org/10.1037/spq0000451>
- Davies, C., McGillion, M., Rowland, C., & Matthews, D. (2020). Can inferencing be trained in preschoolers using shared book-reading? A randomized controlled trial of parents' inference-eliciting questions on oral inferencing ability. *Journal of Child Language* 47(3), 655–679. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000801>
- de la Rie, S., van Steensel, R. C., van Gelderen, A. J., & Severiens, S. (2018). The role of type of activity in parent–child interactions within a family literacy programme: comparing prompting boards and shared reading. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1076–1092. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1248957>
- Deshmukh, R. S., Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., & Curry, B. (2022). Teachers' use of scaffolds within conversations during shared book reading. *Language, Speech, and Services in Schools*, 53(1), 150–166. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00020
- Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P., & Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.006>
- 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>
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191–203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>
- Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77(6), 1568–1588. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x>
- Hannula-Sormunen, M., Nanu, C., Luomanie-mi, 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>
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27–50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Kajamies, A. (2017). *Towards optimal scaffolding of low achievers' learning: combining intertwined, dynamic, and multi-domain perspectives* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6777-3>
- 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* (ss. 153–173). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19266-2_9
- 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., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N., & Ruokonen, I. (2021). Understanding different approaches to ECE pedagogy through tensions. *Education Science*, 11(12), 790. <https://doi.org/10.3390/educsci11120790>

- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Raportit ja selvitykset 2016:6. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/vaikuttava-varhaiskasvatus>
- Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>
- Karila, K., Rantala, K., Rusi, M., Davidsson, S., Helakari, P., Holsti, E., Keloneva, R., Kytöläakso, K., Malkamäki, L., Valkonen, S., Frisk, T., Mustonen, K., Sarkkinen, T., & Huhtanen, M. (2024). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa 2023: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisu 7:2024. <http://hdl.handle.net/10138/577870>
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, California: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412985659>
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K., & Palonen, T. (2014). Understanding learning for the professions: How theories of learning explain coping with rapid change. Teoksessa S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (toim.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (ss. 199–224). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_8
- 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>
- Lepola, J., Lynch, J., Kiuru, N., Laakkonen, E., Niemi, P. (2016). Early oral language comprehension, task orientation, and foundational reading skills as predictors of grade 3 reading comprehension. *Reading Research Quarterly* 51(4), 373–390. <https://doi.org/10.1002/rrq.145>
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Reading Research Quarterly* 47(3), 259–282. <https://doi.org/10.1002/rrq.020>
- Lepola, J., Peltonen, M., & Korpilahti, P. (2009). Kuvakertomus 4-vuotiaiden tarinan ymmärtämisen arvioinnissa. *Puhe ja kieli* 29(3), 121–143. <https://journal.fi/pk/article/view/4771>
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306–322. <https://doi.org/10.1177/105381519902200406>
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2006). Interactive reading. A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers. *Written Language & Literacy*, 9(2), 177–211. <https://doi.org/10.1075/wll.9.2.02mak>
- 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. (2014). *Learning opportunities in kindergarten classrooms: Teacher-child interactions and child developmental outcomes*. [Väitöskirja, Groningenin yliopisto, Alankomaat].
- 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., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D., & 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Mattinen, A., Kajamies, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen, M., & Lehtinen, E. (2013). Jänistarinat – ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma varhaiskasvatukseen. *NMI-bulletin* 23(2), 41–59. <http://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/05/Mattinen-ym.pdf>
- Mehan, H. (1979). 'What time is it, Denise?': Asking knowing information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 18(4), 285–294. <https://doi.org/10.1080/00405847909542846>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Momeni, A., Pincus, M., & Libien, J. (2018).

Cross tabulation and categorical data analysis. Teok-
sessa A. Momeni, M. Pincus, & J. Libien (toim.), *Int-
roduction to statistical methods in pathology* (ss. 93–
120). Springer International Publishing.

Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E.,
Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen M.-K. (2016). Scaffol-
ding through dialogic teaching in early school class-
rooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, 143–154.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.007>

Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J., & Bishop, D.
(2010). A longitudinal investigation of early reading
and language skills in children with poor reading
comprehension. *Journal of Child Psychology and Psy-
chiatry*, 51(9), 1031–1039. [https://doi.org/10.1111/
j.1469-7610.2010.02254.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02254.x)

Nicolopoulou, A., Hale, E., Leech, K., Weinraub,
M., & Maurer, G. (2024). Shared picturebook rea-
ding in a preschool class: Promoting narrative comp-
rehension through inferential talk and text difficulty.
Early Childhood Education Journal, 52(7), 1707–1723.
<https://doi.org/10.1007/s10643-023-01497-5>

Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunni-
telman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1.
Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/
documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perus-
teet_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Opetushallitus (2021). *Kaksivuotisen esiopetuksen
kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021*. Määräyk-
set ja ohjeet 2021:2a. Opetushallitus. [https://www.
oph.fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kaksivuoti-
sen-esiopetuksen-kokeilun-opetussuunnitelman-pe-
rusteet](https://www.oph.fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kaksivuoti-
sen-esiopetuksen-kokeilun-opetussuunnitelman-pe-
rusteet)

Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman
perusteet 2022*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetus-
hallitus. [https://www.oph.fi/tilastot-ja-julkaisut/jul-
kaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022](https://www.oph.fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2015). *Varhaiskas-
vatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet*.
Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:19.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-367-5>

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing
narrative comprehension in young children. *Rea-
ding Research Quarterly*, 38(1), 36–76. [https://doi.
org/10.1598/RRQ.38.1.3](https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3)

Pelliccioni, S. (2015). *Onni-pojan seikkailut*. Hel-
sinki: Etana Editions.

Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T.,
Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of
web-mediated professional development resour-
ces on teacher-child interactions in pre-kindergar-
ten classrooms. *Early Childhood Research Quarter-
ly*, 23(4), 431–451. [https://doi.org/10.1016/j.ec-
resq.2008.02.001](https://doi.org/10.1016/j.ec-
resq.2008.02.001)

Ranta, S., Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Uk-
konen-Mikkola, T., Neitola, M., Kinon, J., Sajanie-
mi, N., & Kuusisto, A. (2023). Teachers' pedagogi-
cal competence in Finnish early childhood educati-
on – A narrative literature review. *Education Scien-
ces*, 13(791), 1–15. [https://doi.org/10.3390/educs-
ci13080791](https://doi.org/10.3390/educs-
ci13080791)

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila,
V., Lerkkanen, M.-K., Gammalgård, L., Ulvinen, J.,
Marjanen, J., Kivistö, A., & Hjelt, H. (2019). *Var-
haiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunni-
telmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoi-
dossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Jul-
kaisut 15:2019. [https://www.karvi.fi/sites/default/fi-
les/sites/default/files/documents/KARVI_1519.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/fi-
les/sites/default/files/documents/KARVI_1519.pdf)

Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L., & Haapakos-
ki, K. (2019). Monimenetelmällisen tutkimuksen
integraivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(3),
332–339. [https://www.julkari.fi/bitstream/hand-
le/10024/138276/YP1903_Seppanen-Jarvelaym.pd-
f?sequence=2](https://www.julkari.fi/bitstream/hand-
le/10024/138276/YP1903_Seppanen-Jarvelaym.pd-
f?sequence=2)

Sorariutta, A., Kajamies, A., Lepola, J., Hannu-
la-Sormunen, M., & Mattinen, A. (2024). Varhais-
kasvatuksen työntekijöiden vuorovaikutusosaami-
sen kehittäminen: Luetaan jutustellen -interventio.
Kasvatus 55(1), 6–20. [https://doi.org/10.33348/
kvt.143502](https://doi.org/10.33348/
kvt.143502)

Towson, J., Gallagher, P., & Bingham, G. (2016).
Dialogic reading: Language and preliteracy outco-
mes for young children with disabilities. *Journal
of Early Intervention*, 38(4), 230–246. [https://doi.
org/10.1177/1053815116668643](https://doi.org/10.1177/1053815116668643)

Towson, J., Macy, M., Abarca, D., Myers, K., &
FitzPatrick, E. (2024). Examining teachers' use of dia-
logic reading strategies following a multiple compo-
nent professional development intervention. *Early
Childhood Education Journal*, 52, 1751–1763. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01526-3>

Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen
tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä
tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitte-
leminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukun-
nan julkaisuja 2/2023. [https://tenk.fi/sites/default/
files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/
files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M.
(2020). *Tilastollisen aineiston käsittely ja tulkinnan
perusteita*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden
tiedekunnan julkaisuja C:20. [https://urn.fi/URN:IS-
BN:978-951-29-8091-8](https://urn.fi/URN:IS-
BN:978-951-29-8091-8)

Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., Wallin, O.,
& Kinnunen P. (2021). Kohti muuttuvaa moniam-
matillisuutta. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R.
Korhonen, & T. Ukkonen-Mikkola (toim.),

Varhaiskasvatuksen asiantuntijat: yhteistyössä eteenpäin (ss. 71–84). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.

van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. Teoksessa S. A. Stahl, A. van Kleeck, & E. B. Bauer (toim.), *On reading books to children* (ss. 273–320). Routledge.

van Kleeck, A., Vander Woude, J., & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(1), 85–95. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/009\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/009))

van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627–643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>

Varhaiskasvatustaki (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (toim.). Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

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>

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65–83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>

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>

Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Oh, Y., & Wang, X. (2020). Asking questions is just the first step: Using upward and downward scaffolds. *The Reading Teacher*, 74(3), 275–283. <https://doi.org/10.1002/trtr.1943>