



**TURUN
YLIOPISTO**

"Mikä mietityttää?"

- Päätelytaitojen tukeminen lukuvuorovaikutustilanteissa

Kandidaatintutkielma

Laatijat:

Susanna Kiiski

Nina Laine

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

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Lukeminen	6
2.1	Keskusteleva lukemisvuorovaikutus	6
2.1.1	Luetaan jutustellen-interventio	7
2.1.2	Jänistarinat-interventio	8
2.2	Päättely kirjanlukutilanteessa	8
2.3	Samanaikainen tarinan toistaminen	10
3	Tutkimuskysymykset	12
4	Menetelmä	13
4.1	Osallistujat	13
4.2	Tutkimuksen toteutus	13
4.3	Aineiston kerääminen ja analysointi	14
4.4	Tutkimusetiikka	16
5	Tulokset	18
5.1	Kysymysten määrä ja sen muutos	18
5.2	Kysymysten laatu ja niiden muutos	20
6	Pohdinta	23
	Lähteet	27
	Liitteet	30

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede / varhaiskasvatus

Tekijä(t): Nina Laine ja Susanna Kiiski

Otsikko: "Mikä mietityttää?" Päättelytaitojen tukeminen lukuvuorovaikutustilanteessa

Ohjaaja(t): Yliopistonlehtori Anne Sorariutta

Sivumäärä: 36

Päivämäärä: 22.2.2026

Varhaiskasvatuksen lukuhetket ovat tärkeässä roolissa, kun keskustellaan lukutaidon perusteista (OPH, 2021). Keskusteleva lukemisvuorovaikutus on vuorovaikutteisen lukemisen menetelmä (Whitehurst, ym., 1988), jossa tarinan ymmärtämiseen ohjaavilla avoimilla kysymyksillä voidaan paitsi kehittää lasten lukutaitoa (esim. Oakhill., 2015) myös innostaa lapsia pohtimaan ja päättelämään (Mascareño ym. 2017). Ymmärtääkseen asian hyvin, vaatii se asioiden yhdistelytaitoja sekä kykyä päätellä asioiden syyseuraussuhdetta (Davies ym., 2020). Päättelytaitojen tukeminen on siis tärkeää, jotta lapsi voi ymmärtää laajempia asiayhteyksiä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ohjataan, että lapsia tulee kannustaa kysymään ja myös kyseenalaistamaan asioita (OPH, 2022). Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että kysymysten määrä voi kuitenkin olla vähäinen ja kysymykset voivat olla myös suljettuja, kun samaa kirjaa on luettu vain kerran (Sorariutta ym., 2024). Tässä tutkimuksessa selvitettiin lukutilanteen aikana sekä lasten että aikuisten esitettyjen kysymysten määrää ja laatua sekä niiden muutosta, kun samaa kirjaa luetaan useamman kerran.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, johon osallistui varsinaissuomalaisen päiväkotiryhmän 3–5-vuotiaat lapset ja kaksi työntekijää. Tutkimusaineisto kerättiin havainnoimalla lukutilanteita ja analysoitiin teoriapohjaista sisällönanalyysiä käyttäen. Tutkimustulokset osoittavat, että työntekijöiden esittämien kysymysten määrä kasvoi lukukertojen edetessä. Suljettujen kysymysten osuus pieneni ja päättelyä tukevien kysymysten osuus taas kasvoi, kun samaa kirjaa luettiin useamman kerran. Lasten kysymysten määrät olivat koko ajan vähäisiä, eikä niissä ollut havaittavissa nousujohteisuutta määrässä eikä laadussa. Tulosten perusteella voidaan suositella saman kirjan lukemista useita kertoja, sillä se voi edistää lasten luku- ja päättelytaitojen kehittämistä.

Avainsanat: lukutaito, lukuvuorovaikutus, päättelytaitoa tukevat kysymykset, toistaminen

1 Johdanto

Yksi turvallisen yhteiskunnan, tasa-arvon sekä toimivan demokratian kulmakivi on monipuolinen lukutaito (OPH, 2021). Kansainvälisesti vertailemalla Suomi on lukutaidon kärkimaita, mutta 2000-luvulla lukutaito on yleisesti heikentynyt, ja se on herättänyt huolta suomalaisten lukutaitotason tulevaisuudesta. Vuonna 2020 onkin ryhdytty valmistelemaan kansallista lukutaitostrategiaa eduskunnan sivistysvaliokunnan aloitteesta. Pää tavoitteena on saada Suomeen lukemisen kulttuuri, mikä on osallistava, vahva sekä monipuolinen. “Suomi maailman lukutaitoisin maa 2030”, on lukutaitostrategian visio ja siinä ajatuksena on, että jokainen kansalainen saa tukea ja apua omalle lukutaidolleen läpi hänen elämänsä ajan.

Varhaiskasvatus on tärkeässä roolissa, kun keskustellaan lukutaidon perusteiden sekä pohjan luomisesta (OPH, 2021). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaisesti lapsi oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa (OPH, 2022). Vuorovaikutuksen lisäksi oppimiskäsitys perustuu ajatukseen, että lapsi on itse aktiivinen toimija. Tarjoamalla lapselle mahdollisuuksia ja aikaa ihmettelylle, oivaltamiselle ja oppimisen ilolle mahdollistetaan lapselle monipuolisia ja merkityksellisiä kokemuksia. Tällaisten kokemusten kautta varhaiskasvatus tukee lapsen ajattelun ja oppimisen kehitystä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan kiireetön keskusteleminen ja lukeminen ovat yksi tärkeä menetelmä tarjota mahdollisuuksia lapsen kielellisen muistin ja sanavaraston kehittämiseksi. Kirjat, tarinat ja sadut kuuluvatkin vahvasti osaksi suomalaista varhaiskasvatusta (Orvasto & Levola, 2010). Satu voi olla kerrottu tai kirjoitettu tarina, mutta yhteistä sadulle on se, että se antaa aikuiselle ja lapselle vuorovaikutustilanteen, mahdollisuuden olla yhdessä. Kun aikuinen lukee lapselle satua keskustellen, syntyy sanoille sekä kirjan tapahtumille uusia merkityksiä. Keskustelevalla lukemistavalla eli dialogilla on yhteys siihen, miten pienten lasten sanavarasto sekä ymmärtämistäidot kehittyvät (Whitehurst ym., 1994). Keskustelemalla kirjan asioista yhdessä lapsen kanssa syntyy jaettu hetki, jossa on hyvä ja helppo keskustella sekä laajentaa lapsen omaa ajatusta ympäröivästä maailmasta.

Keskustelevan lukemisen toimintamallin mukaisesti lukija voi rohkaista lasta keskustelemaan esittämällä avoimia kysymyksiä (Arnold, ym., 1994; Whitehurst ym., 1988; Whitehurst, ym., 1994). Avoimet kysymykset houkuttelevat lapsia käyttämään kieltä laajemmin, verrattuna kysymyksiin, joihin vastataan kyllä tai ei. Avointen kysymysten avulla voidaan lisäksi

innostaa lapsia päättämään ja pohtimaan asioita sekä kehittää heidän lukutaitoaan (Oakhill., 2015; Mascareño ym. 2017). Päättelytaidot ovat keskeinen asia, jotta ihminen pystyy ymmärtämään lukemaansa ja voi menestyä akateemisesti (Davies ym., 2020). Tästä syystä on hyvin tärkeää, että jo varhaiskasvatuksessa tuetaan lapsen päättelytaitojen kehitystä (Lindfors, ym. 2025). Päättelytaitoa voidaan tukea keskustelevan lukuvuorovaikutustilanteen aikana esitetyillä avoimilla tai suljetuilla kysymyksillä (Whitehurst, 1988).

2 Lukeminen

2.1 Keskusteleva lukemisvuorovaikutus

Keskusteleva lukemisvuorovaikutus on menetelmä, jonka tavoitteena on, että lapsi on aktiivinen osallistuja kirjanlukutilanteessa (Whitehurst ym., 1988; Whitehurst ym., 1994). Menetelmän tavoitteena on tehdä lukemistilanteesta keskustelun omainen, niin että lapsi ja lukija enemmänkin keskustelevat kirjasta, kuin että lukija ainoastaan lukee kirjan ja lapsi kuuntelee. Menetelmä on kehitetty alun perin kotona lasten ja huoltajien käytettäväksi, mutta mallia on hyödynnetty laajemmin myös varhaiskasvatuksessa ympäri maailmaa, esimerkiksi Suomessa Luetaan jutustellen -interventiossa (Hannula-Sormunen, ym., 2020).

Keskustelevan lukemisvuorovaikutuksen on todettu kehittävän lasten sanavarastoa ja vahvistavan kielen ymmärtämistä sekä lisäävän lapsen ilmaisun sujuvuutta (Whitehurst ym., 1988). Lapsen aktiivinen osallistuminen keskustelemaan lukemisvuorovaikutustilanteeseen antaa lapselle mahdollisuuksia esimerkiksi esittää kysymyksiä asioista, joita ei ymmärrä. Tämä vahvistaa lapsen sanavarastoa, samalla lapsen kielelliset taidot kehittyvät, kun hän ymmärtää enemmän. Sanavaraston vahvistumista tukee myös se, että lasta kannustetaan itse kertomaan tarinaa uudelleen. Ymmärtämisen lisäksi tämä tukee lapsen tarinankerrontataitoja. Kielellisten taitojen lisäksi keskusteleva vuorovaikutus tukee myös vuorovaikutustaitoja, kun lapsi ei ole vain passiivinen kuuntelija. Ymmärtämisen ja tarinankerronnan taitojen vahvistuttua, lapsen on helpompi tehdä päätelmiä, sitoa tapahtumia toisiinsa sekä liittää kokemuksia omaan elämäänsä.

Keskustelevat lukemisvuorovaikutustilanteet järjestetään joko pienissä ryhmissä, esimerkiksi kolme tai neljä lasta, tai lapsen kanssa kahden kesken, jolloin lapsella on paremmat mahdollisuudet olla aktiivinen kuin suuressa lapsiryhmässä (Whitehurst ym., 1988; Whitehurst ym., 1994). Keskustelevassa lukemisvuorovaikutuksessa aikuinen mukauttaa kysymyksiään lapsen taitotason mukaisesti. Mukauttaminen onnistuu helpommin silloin, kun lapsia on vähän paikalla ja aikuinen kykenee arvioimaan lapsen taitotasoa. Vygotskyn sosiokognitiivisen oppimisteorian mukaisesti taitavampi henkilö, esimerkiksi aikuinen, kykenee auttamaan lasta suoriutumaan itselleen vielä liian haastavassa tehtävässä (Vygotsky 1978). Keskusteleva lukemisvuorovaikutus hyödyntää tätä lähikehityksen vyöhykkeen mallia. Esitettyjen kysymysten avulla lukijan on mahdollista tarkkailla esimerkiksi lasten

ymmärryksen tasoa (Muhonen ym., 2020; Zucker ym., 2020). Muokkaamalla esittämiään kysymyksiä joko helpommiksi tai vaikeammiksi, lukija pystyy tarjoamaan lapselle hänen tarvitsemaansa tukea. Aikuisen tuen avulla lapsen on helpompi vastata päättelyä vaativiin kysymyksiin ja näin ollen osallistua yhteiseen lukuhetkeen.

Lasten motivointi lukuhetken aikana osallistua aktiiviseen keskusteluun on tärkeää, sen sijaan että he ainoastaan kuuntelevat, kun aikuinen lukee kirjaa (Lepola ym., 2026). Kun kirjanlukuhetkestä tekee vuorovaikutteisen lasten kanssa, myös lasten kognitiiviset taidot kehittyvät samalla. Lasten ymmärtämistaitoja sekä kielellisiä taitoja tukee yhteisen kirjan lukeminen aikuisen kanssa. Yksi tärkeä osa tätä on toistuva, pitkäkestoinen sekä pohdiskeleva keskustelu lasten kanssa kirjan lukemisen aikana.

2.1.1 Luetaan jutustellen-interventio

Varhaiskasvatuksessa perinteisesti lukuhetket ovat olleet sellaisia, joissa työntekijä on aktiivinen ja lapsi on passiivinen (Muhonen, ym., 2020). Suomessa on toteutettu kaksi lukemisvuorovaikutukseen liittyvää interventiota. Ensimmäinen näistä on Luetaan jutustellen-interventio (Hannula-Sormunen, ym., 2020). Intervention aikana varhaiskasvatuksen henkilöstön lukemisvuorovaikutustaitoja vahvistettiin keskustelevan lukemistavan avulla (Sorariutta ym., 2024). Vahvistamalla henkilöstön lukemisvuorovaikutustaitoja tuetaan pedagogisesti suunniteltuja keskustelevia lukemisvuorovaikutustilanteita. Intervention aikana varhaiskasvatuksen henkilöstölle tarjottiin koulutusta ja työnohjausta, joiden pyrkimyksenä oli vakiinnuttaa lasten osallisuutta, kielellistä kehitystä sekä päättelyä edistävää lukemisvuorovaikutusta varhaiskasvatuksen uudeksi toimintamalliksi. Interventioon osallistui kuusi varhaiskasvatuksen työntekijää sekä 38 lasta kahdesta eri päiväkodista. Interventio sisälsi 18 keskustelevaa lukemisvuorovaikutustilannetta. Näistä jokainen sisälsi alkukeskustelun, tarinan aikana käydyn keskustelun sekä loppukeskustelun. Tutkimustulokset osoittivat että keskustelevaa lukemisvuorovaikutusta voidaan suositella varhaiskasvatushenkilöstön asiantuntijuuden kehittämiseen. Tutkimuksen mukaan voidaan myös suositella, että lapsille esitetään päättelyä tukevia kysymyksiä, jolloin lapset pääsevät osallisiksi laadukkaaseen lukuvuorovaikutustilanteeseen.

2.1.2 Jänistarinat-interventio

Toinen suomalainen interventio on ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma Jänistarinat, missä tarkoituksena on tarjota apua niille lapsille, joille kuullun ymmärtämisen taidot ovat haastavia vielä neljän vuoden ikäisenä (Mattinen, ym., 2008). Interventioon osallistui 46 lasta kahteen ryhmään jaettuna: Jänistarinat-ryhmä, joka toimi koeryhmänä ja Nallematikka-ryhmä, joka toimi kontrolliryhmänä. Jänistarinoihin kuuluu 20 tarinaa, jotka etenevät juonellisesti eteenpäin ja näiden tarinoiden lukeminen perustuu keskustelemaan lukemistapaan. Tarinoita käsitellään varhaiskasvatuksessa kerran viikossa pienryhmittäin ja lisäksi lapsen kotona yhdessä huoltajien kanssa. Jänistarinat-materiaalissa on mukana postilaatikko, johon äitijänis on lähettänyt kirjeen. Toiminta alkaa aina siten, että aikuinen lukee kirjeen lasten kanssa yhdessä. Sen jälkeen lapsia pyydetään kertomaan pienelle jänispojalle, mitä kirjeessä kerrottiin ja samalla lapset muistelevat kuulemaansa tekstiä. Kirjeen mukana tulee myös äitijäniksen lähettämä kuva, jota tarkastellaan yhdessä ja pohditaan, miten kuva liittyy tarinaan. Kirjeet sisältävät vinkkejä, ohjeita sekä esimerkkikysymyksiä. Tarinan tapahtumia voidaan lisätä leikkeihin, ja yhdistää tarina lasten omiin kokemuksiin. Tarinaa käsitellään ensin pienryhmissä, jonka jälkeen se käsitellään vielä koko lapsiryhmän kanssa. Tarina lähetetään vielä kotiin luettavaksi, jotta voidaan vahvistaa päiväkodissa opittuja taitoja. Varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä lasten huoltajien mukaan lapset osallistuivat hyvin ja innokkaasti Jänistarinoihin. He myös kokivat, että lapset hyötyivät Jänistarinat-ohjelmaan osallistumisesta.

2.2 Päättely kirjanlukutilanteessa

Etenkin pienten lasten tarinoiden ymmärtämis- ja päättelytaitoja on tutkittu hyvin vähän (Davies ym. 2020; Lepola ym. 2009). Kun lapsi seuraa lastenohjelmia televisiosta, hänelle luetaan lastenkirjoja sekä erilaisia satuja ja kerrotaan päivän tapahtumista, hän oppii samalla tärkeitä asioita tarinoiden ymmärtämisen näkökulmasta (Lepola ym. 2009). Keskustelemalla lapsen kanssa tarinassa tapahtuvista asioista, aikuinen tukee samalla lapsen tarinan ymmärrystä. Jotta voi oikeasti ymmärtää tarinan tapahtumia, tulee lapsen muistaa tarinan yksittäisiä tapahtumia, mutta sen lisäksi hänen tulee kyetä päättelemään tapahtumien välisiä suhteita. Kun kirjan lukija tai kuuntelija keskustelee tai kysyy asiasta, mikä on kirjan tekstissä suoraan annettun tiedon ulkopuolella, se lisää lapsen ymmärrystä kirjan tapahtumista ja ohjaa lasta päättelemään (Van Kleeck, 2008). Jotta voi ymmärtää jonkin asian hyvin, vaatii se asioiden yhdistelytaitoja sekä kykyä päätellä asioiden syyseuraussuhdetta (Davies ym., 2020).

Mikäli ihmiseltä puuttuu hyvät päättelytaidot, ei hän voi ymmärtää laajempia asiayhteyksiä, esimerkiksi erilaisia kertomuksia tai ohjeistuksia. Erityisen merkityksellisiä päättelytaidot ovat, jotta ihminen ymmärtää lukemaansa sekä voi menestyä akateemisesti. On todella tärkeää, että jo varhaiskasvatuksessa tuetaan lasten päättelytaitojen kehitystä, jotta lapsi voi ymmärtää epäsuorasti sanottuja asioita sekä myöhemmässä iässä lukemaansa (Lindfors, ym., 2025).

Kun toivotaan lasten osallisuutta kirjanlukutilanteessa, ratkaisevia tekijöitä ovat esimerkiksi avointen kysymysten esittäminen, taito kuunnella ja syventää lapsilta tulevia vastauksia sekä hauskanpito yhdessä lasten kanssa (Lepola ym., 2026). Sosiaalinen vuorovaikutus onkin ratkaisevassa asemassa sen suhteen, että opettajat saavat lapset osallistumaan yhteiseen keskusteluun (Muhonen ym., 2020). Opettajilla on hyvin suuri vaikutus, kun puhutaan siitä, miten luodaan lapsille mahdollisuuksia osallistua keskusteluun ja opetukseen erilaisia opettajan luomia ohjausstrategioita apuna käyttäen. Näitä strategioita ovat esimerkiksi avoimet kysymykset. Avoimien kysymysten, eli kysymysten mihin on usea eri vastausmahdollisuus, on todettu tukevan lasten monisanaisia ja päättelytaitoa vaativia vastauksia (Lepola ym., 2026). Suljetut kysymykset taas ovat enemmän sellaisia, mihin on usein ainoastaan yksi oikea vastaus. Muhonen ym. (2020) on kuitenkin tutkimuksessaan todennut, että opettajat käyttävät edellä mainittuja strategioita melko vähän. Lasten päättelyä tukevat avoimet kysymykset ennustavat tulevia tapahtumia kirjan tarinassa, liittyvät tunteisiin tai pohtivat syy-seuraussuhteita. Päättelykysymyksiin vastatessaan lapset miettivät esimerkiksi kirjassa tapahtuneita asioita tai tapahtumien välisiä suhteita ja peilaavat tarinaa omiin tunteisiinsa sekä kokemuksiinsa. On olennaista, että kirjanlukuhetkellä esitetään suljettujen kysymysten lisäksi päättelyä tukevia kysymyksiä tarinaan liittyen (Lepola, ym., 2009; Lindfors, ym., 2025).

Turun yliopiston Opettajakoulutuslaitoksella tehdyssä pro gradu - tutkielmassa “Päättelytaitoja tukevat kysymykset varhaiskasvatuksen 2–5-vuotiaiden lukuhetkillä - Toimintamallina keskusteleva lukeminen” (Lindfors, 2022) on jaettu päättelyä tukevat kysymykset kuuteen eri alaluokkaan, joita vastaaminen edellyttää. Näitä ovat: 1. edellyttää asioiden yhdistämistä (sisältää päättelyä vaativat suljetut kysymykset), 2. selittämistä vaativat, 3. tunteiden ymmärtämistä tai toisen asemaan asettumista edellyttävät, 4. omaan elämään siltaamista edellyttävät, 5. asioiden ennakoimista ja 6. ajan käsitteen ymmärtämistä edellyttävät

kysymykset. Tätä edellä mainittua päättelyä tukevien kysymysten luokitteluasteikkoa on käytetty myös tässä tutkimuksessa.

2.3 Saman tarinan toistaminen

Kirjan uudelleen lukemisen ja yhteisten lukuhetkien tuomia etuja on tutkittu interventiotutkimuksessa, jossa matalan sosioekonomisen taustan omaaville perheille annettiin neljä kirjaa luettavaksi kotiympäristössä (Aram, ym., 2013). Yhtä kirjaa luettiin viikon ajan 4–5-vuotiaille lapsille. Osalle perheistä (interventioryhmä) annettiin tarkat ohjeet, millä tavalla kirjaa luetaan ja osa ohjeistettiin vain lukemaan kirja neljä kertaa.

Interventioryhmän vanhemmat tutustutettiin Brunerin (1986) vuorovaikutteisen lukemisen malliin, jonka mukaisesti ensimmäisellä lukukerralla keskitytään tutustumaan kirjan juoneen ja toisella ja kolmannella lukukerralla kirjan sosiokognitiivisiin asioihin, kuten tarinassa käsiteltyihin tunteisiin ja niiden vaikutuksiin eri tilanteissa sekä lapsen omiin kokemuksiin. Neljännellä lukukerralla koottiin yhdessä aiempien lukukertojen sisältöjä, jonka jälkeen lapsia kannustettiin kertomaan tarina uudelleen keskustelevan lukemistavan mukaisesti (Whitehurst, ym., 1988). Interventiotutkimuksessa todettiin, että pelkkä perheiden kannustaminen lukemiseen tai kirjan uudelleen luku yksinään eivät riitä muuttamaan yhteisen lukemisen laatua silloin, kun perheillä on matala sosioekonominen tausta (Aram, ym., 2013). Kirjan toistuva lukeminen ja perheiden ohjaaminen vuorovaikutukselliseen lukemiseen yhdistettynä toimintamallina toi kuitenkin positiivisia vaikutuksia. Neljän lukukerran jälkeen interventioryhmässä viitattiin useammin kirjan sosiokognitiivisiin asioihin, kuten selityksiä tarinan sosiaalisille tilanteille sekä hahmojen sisäiselle maailmalle, verrattuna kontrolliryhmään. Keskustelut auttoivat lapsia ja aikuisia myös ymmärtämään tarinaa enemmän samalla tavalla, vähentäen väärinymmärryksiä. Kirjan uudelleen lukeminen tietystä näkökulmasta lähtien auttoi lapsia yhdistämään tarinan tapahtumia paremmin omiin elämäkokemuksiinsa. Tarinan tapahtumien omaan elämään siltaaminen voi auttaa lapsia ymmärtämään paremmin erilaisia mielentiloja ja sosiaalisia tilanteita.

Samana kirjan lukemista useaan kertaan on käytetty menetelmänä myös uusien sanojen oppimisessa (Horst ym., 2011). Tutkimuksessa kolmevuotiaille lapsille luettiin kirjaa yhden viikon aikana kolme kertaa. Osalle lapsista luettiin samaa kirjaa jokaisella lukukerralla ja osalle lapsista luettiin eri kirjoja. Saman kirjan toistamisella oli tutkimuksen mukaan positiivinen vaikutus lasten kykyyn muistaa uusia sanoja.

Kirjan lukemista uudelleen oppimisstrategiana on tutkittu myös opiskelijoiden parissa tutkimuksessa, jossa selvitettiin, voidaanko toistolla parantaa oppimistuloksia (Rotkopf, 1968). Tutkimuksessa opiskelijat lukivat saman tekstin useaan kertaan (0–4), jonka jälkeen he osallistuivat testiin, jossa täydennettiin luetusta tekstistä poistettuja sanoja. Tutkimuksen mukaan tekstin käsittelyyn käytetty aika väheni joka lukukerran jälkeen sekä oikeiden vastausten määrä kasvoi jokaisella lukukerralla. Vaikka lukukertojen määrän kasvaessa vaikutuksen määrä loiveni koko ajan, tutkimuksen mukaan saman tekstin uudelleen lukeminen toimii yksinkertaisena mutta tehokkaana oppimisstrategiana. Tekstin uudelleen lukemisen on havaittu olevan helposti käytettävissä oleva oppimisstrategia, jonka avulla opiskelijoiden on mahdollista parantaa oppimistuloksiaan (Dunlosky, ym., 2013).

3 Tutkimuskysymykset

Aikaisemmat tutkimukset liittyen keskustelemaan lukuvuorovaikutustilanteeseen ovat sisältäneet lukutilanteita, joissa samaa kirjaa on luettu vain kerran (Hannula-Sormunen, ym., 2020; Lindfors, 2022; Mattinen, ym., 2008; Sorariutta ym., 2024). Tässä tutkimuksessa tutkitaan kirjanlukutilanteen aikana esitettyjen kysymysten määrää ja laatua sekä niiden muutosta, kun samaa kirjaa luetaan useamman kerran. Aiemmat tutkimustulokset osoittavat, että saman tarinan lukeminen edistää esimerkiksi uusien sanojen oppimista sekä tukee tarinnan sisällön lisäksi esimerkiksi sosiokognitiivisten asioiden oppimista ja omaan elämään siltaamista (Aram ym., 2013; Horst ym., 2011).

1. Kuinka paljon lapset ja työntekijät esittävät kysymyksiä kirjanlukutilanteiden aikana?
2. Millaisia päättelyä vaativia kysymyksiä kirjanlukutilanteiden aikana esitetään?
3. Miten kysymysten määrä ja laatu muuttuvat, kun samaa tarinaa luetaan useaan kertaan?

4 Menetelmä

Tutkimuksessa käytetään laadullista tutkimusmenetelmää. Tutkittavan kohteen laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä kokonaisvaltaisesti kuvaavaa tieteellisen tutkimuksen menetelmäsuuntausta kutsutaan laadulliseksi eli kvalitatiiviseksi tutkimukseksi (Eskola & Suoranta, 1998.) Sen menetelmät voidaan jakaa kolmeen pääryhmään: haastattelututkimuksiin (sekä yksilö- että ryhmähaastattelut), havainnointiin (tilanteen videointi ja toiminnan tarkkailu) sekä asiakirjojen tutkimiseen (esimerkiksi terveystiedot, lehtiartikkelit, päiväkirjat) (Aira, 2005).

Tutkimus perustuu havainnointiin ja on tapaustutkimus, joka tarkastelee yhtä tai useampaa ”tapausta”. Tapaustutkimuksen päämääränä on määrittely, analysointi ja ratkaisu (Eriksson & Koistinen, 2014). Tässä tutkimuksessa havainnoitsijat ovat täysin ulkopuolisia. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka tutkijat ovat paikalla, kun tutkimus toteutetaan, he pyrkivät pysymään kokonaan tapahtumien ulkopuolella ja yrittävät olla vaikuttamatta millään tavoin tapahtumien etenemiseen (Puusa & Juuti, 2021). Havainnointi menetelmänä soveltuu vuorovaikutuksen ja toiminnan tutkimiseen (Sinivuo ym., 2012; Puusa & Juuti, 2021). Havainnoimalla saadaan välitöntä tietoa yksilön, ryhmien ja organisaatioiden toiminnasta sekä käyttäytymisestä. Havainnointia käytetään myös sellaisissa tilanteissa, joissa tutkittavilla on kielellisiä vaikeuksia tai he eivät kerro suoraan tietojaan haastattelijalle. Esimerkiksi lasten toimintaa tutkitaan tavallisesti havainnoimalla. Havainnoinnin aikana tutkijoiden on mahdollista tarkastella havainnoitavia sekä yksittäisinä henkilöinä sekä heidän välistensä vuorovaikutusta.

4.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistuvat yhden varsinaissuomalaisen päiväkotiryhmän lapset, jotka ovat iältään 3–5-vuotiaita, sekä kaksi ryhmässä toimivaa työntekijää. Työntekijöitä ei valittu tutkimukseen ammattinimikkeen perusteella. Päiväkotiryhmä toimii kahdessa pienryhmässä ja lukutilanteet järjestetään molemmille pienryhmille. Pienryhmiin osallistuu 4–6 lasta. Lukijoina toimivat pienryhmässä havainnoinnin aikana työskentelevät työntekijät.

4.2 Tutkimuksen toteutus

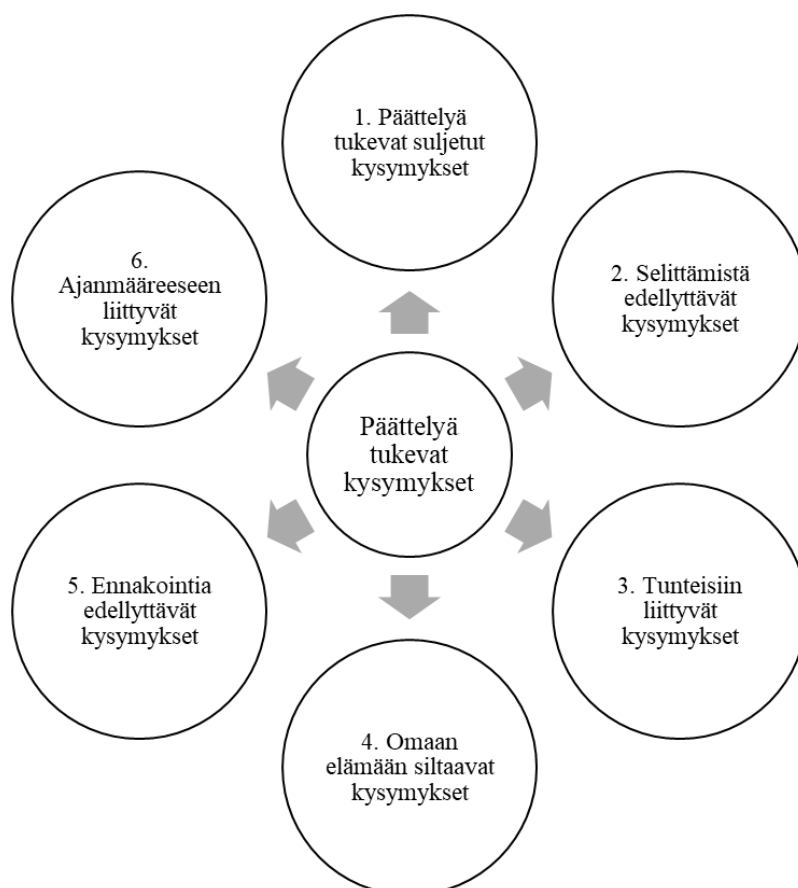
Tutkimuksen toteutus aloitetaan olemalla yhteydessä varsinaissuomalaisen päiväkodin johtajaan ja pyytämällä lupaa toteuttaa havainnointitutkimus kyseisessä päiväkodissa. Päiväkodin johtajan lisäksi tutkimuslupa pyydetään työntekijöiltä, lapsilta ja heidän huoltajiltaan (Liite 2). Suostumusten jälkeen tutkimuksen tekijät sopivat päiväkotiryhmän työntekijöiden kanssa kolme päivää, jonka aikana havainnoinnit tehdään.

Tutkimusaineisto kerätään havainnoimalla kolme kirjanlukutilannetta molemmissa pienryhmissä (Ryhmä A ja Ryhmä B) eli yhteensä kuusi kirjanlukutilannetta. Kirjanlukutilanteisiin osallistuu kaksi työntekijää ja kaksi pienryhmää siten, että molemmille pienryhmille luetaan sama kirja kolmena eri kertana. Päiväkotiryhmässä on ollut teemana tunne- ja kaveritaidot, joten tutkijat valikoivat lukutilanteita varten useampia erilaisia tunne- ja kaveritaitoaiheisia kirjoja. Työntekijät saavat valita ennen ensimmäistä lukukertaa kirjan, jota eivät ole aikaisemmin lukeneet. Kirja valitaan juuri ennen ensimmäistä lukukertaa, jotta työntekijät eivät ehdi tutustua kirjaan ennakkoon. Mikäli kirja olisi työntekijöille ennestään tuttu, kirja olisi ehkä jo aiemminkin luettu lapsille. Näin ollen tutkimuksen tarkoitus selvittää sitä, onko toistolla merkitystä esitettyjen kysymysten määrään ja laatuun, ei olisi yhtä luotettavaa lukukertojen ollessa enemmän kuin suunnitellut kolme kertaa. Työntekijät valitsivat kirjaksi Ciara Gavinin ja Tim Warnesin *Lumikon uusi ystävä* (2020). Kirjanlukutilanteet järjestetään ryhmän tilassa, jossa tutkijat istuvat yhdessä lapsiryhmän kanssa ottamatta osaa kirjanlukutilanteeseen. Kirjanlukutilanteen aikana tutkijat tekevät havainnointimuistiinpanoja tutkijoiden havainnointia varten kehittämiin havainnointikaavakkeisiin (Liite 1). Tutkijat kirjaavat kirjanlukutilanteessa tehdyt sekä työntekijöiden että lasten kysymykset, jotka analysoidaan tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi ja esitetään tutkimustuloksina.

4.3 Aineiston kerääminen ja analysointi

Tutkimuksen aineisto koostuu lasten ja työntekijöiden esittämien kysymysten määrästä sekä laadusta ja niiden muutoksista lukukertojen edetessä. Havainnoinnin jälkeen aineisto analysoidaan sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi auttaa järjestämään aineistoa tiiviimmäksi ja selkeämmäksi, jotta keskeistä tietoaineistoa olisi helpompi jäsentää mielekkäiksi kokonaisuuksiksi (Puusa & Juuti 2020). Tiivistäminen on hyödyllistä, sillä se lisää aineiston informaatioarvoa. Sisällönanalyysi toimii tarkoituksenmukaisena viitekehyksenä, jonka avulla aineistoa voidaan tarkastella monipuolisesti. Sisällönanalyysi yhdistää sekä aineisto- että teorialähtöisiä piirteitä ja tarjoaa mahdollisuudet aineiston

monipuoliseen tarkasteluun. Analyysiprosessi itsessään on monivaiheinen, johon kuuluu esimerkiksi analyysiyksikön valinta, aineistoon tutustuminen, sen pelkistäminen, kategorisoiminen ja teemoittelu sekä tulkinta. Prosessin vaiheita ei välttämättä toteuteta tietyssä järjestyksessä, vaan niitä toteutetaan samanaikaisesti tulkintaa koko prosessin ajan tehden. Aineistoanalyysi toteutetaan teorialähtöisestä näkökulmasta (deduktiivinen), jolloin teorialla on ensisijainen ja ohjaava rooli aineiston tarkastelussa (Hsieh & Shannon, 2005). Aineistoanalyysi aloitetaan tutustumalla aineistoon (Puusa & Juuti, 2020). Tutkijat käyvät läpi omat muistiinpanonsa havainnoinnin jälkeen sekä yhdessä keskustellen jokaisen havainnointikriteeristön osan yksitellen läpi. Tutustuessaan aineistoon tutkijat jäsentävät aineistossaan ilmeneviä merkityskokonaisuuksia sekä tekevät alustavia työhypoteeseja (Puusa & Juuti, 2020). Kysymykset ryhmitellään omiin kysymyskategorioihinsa, eli koodataan kahteen pääkategoriaan: päättelyä vaativat kysymykset ja muut kysymykset. Tämän jälkeen päättelyä vaativat kysymykset jaetaan kuuteen alakategoriaan Lindforsin (2022) mukaisesti, jotka toimivat tutkimuksen koodausrunkona (Kuvio 1): 1. suljetut, päättelyä vaativat kysymykset, 2. selittämistä edellyttävät kysymykset, 3. tunteisiin liittyvät kysymykset, 4. omaan elämään siltaavat kysymykset, 5. ennakointia edellyttävät kysymykset ja 6. ajanmääreeseen liittyvät kysymykset.



Kuvio 1. Kysymyskategoriat

Laadullisen tutkimuksen analyysia tehdessä saattaa usein olla perusteltua ja tarkoituksenmukaista hyödyntää myös määrällistä analyysiä (Puusa & Juuti, 2020). Koodaamiseen jälkeen aineisto kvantifioidaan, jolloin koodien esiintyvyyttä tarkastellaan. Kaikkien lukuhetkien havainnoista muodostetaan Word-tekstinkäsittelyohjelmalla yksi taulukko eli koodausrunko, jolloin kaikkia lukuhetkiä on helpompi tarkastella tutkimuskysymyksiin vastatessa.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saadaan vastaus laskemalla tutkijoiden havainnoinnissa esiin tulleet kysymykset. Jokainen havainnoinnin aikana esitetty kysymys koodataan koodausrunkoon yhtenä pisteenä, jokainen alakategoria pisteytetään erikseen sekä työntekijöiden että lasten kohdalla, jolloin jokaista alakategoriaa voidaan tarkastella yksittäin niin työntekijöiden kuin lastenkin kohdalla. Vertailemalla yksittäisten alakategorioiden lukumääriä toisiinsa, saadaan vastaus kolmannen tutkimuskysymyksen määräosioon. Aineistoa yhdistelemällä onkin mahdollista löytää säännönmukaisuuksia sekä samankaltaisuuksia eli teemoja (Puusa & Juuti, 2020). Toiseen ja kolmannen kysymyksen laadun muutoksen tutkimuskysymykseen saadaan vastaus vertailemalla esitettyjen kysymysten määriä toisiinsa kategorioittain eri lukutilanteissa. Havaintoja tukemaan ja rikastuttamaan tutkijat kirjaavat ylös havainnoinnin aikana esitettyjä kysymyksiä (Hsieh & Shannon, 2005; Krippendorff, 2019). Esitettyjen kysymysten esimerkkejä käytetään vastatessa toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen. Suorat lainaukset auttavat säilyttämään aineiston autenttisuutta sekä tuovat esille aineiston rikkautta kuvaamalla erilaisia kokonaisuuksia (Puusa & Juuti, 2020).

4.4 Tutkimusetiikka

Suomessa, tieteenalasta riippumatta, tutkijoita ohjaavat eettiset periaatteet (TENK, 2019). Näitä ovat esimerkiksi se, että tutkijan tulee kunnioittaa tutkimuksen kohteena olevien ihmisten ihmisarvoa sekä itsemääräämisoikeutta. Tutkijoiden tulee myös kunnioittaa sekä aineetonta että aineellista ihmisen omaa kulttuuriperintöä ja myös luonnon monimuotoisuutta. Tutkimuksesta ei saa myöskään aiheutua tutkittavalle henkilölle tai heidän yhteisöilleen mitään riskejä, vahinkoja, eikä haittoja. Perustuslain (1999/731, 6–23 §) mukaiset oikeudet kuuluvat kaikille. Niitä ovat esimerkiksi oikeus elämään sekä henkilökohtaiseen vapauteen ja koskemattomuuteen, liikkumisvapaus, uskonnonvapaus, sananvapaus, omaisuuden suoja sekä oikeus yksityisyyteen.

Tässä tutkimuksessa eettisyydestä huolehditaan havainnointiaineiston kohdalla siten, että tutkimukseen osallistuvilta työntekijöiltä, lapsilta ja heidän huoltajiltaan pyydetään tutkimuslupa eli suostumus tutkimukseen osallistumiselle (Liite 2). Suostumuslomakkeessa tiedotetaan tietosuojasta ja miten tutkimuksen aikana kerättyjä tietoja säilytetään. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen keskeisen periaatteen mukaisesti suostumuslomakkeessa on kerrottu tutkimuksen keskeiset piirteet, jolloin henkilön on mahdollista tehdä tietoon perustuva suostumus (TENK, 2019). Havainnointiaineisto tallennetaan Turun yliopiston ylläpitämään tietoturvaliiseen Seafire-pilvipalveluun. Havainnointiaineisto hävitetään välittömästi ja tietoturvaliisesti kandidaatintutkielman valmistumisen jälkeen v. 2026.

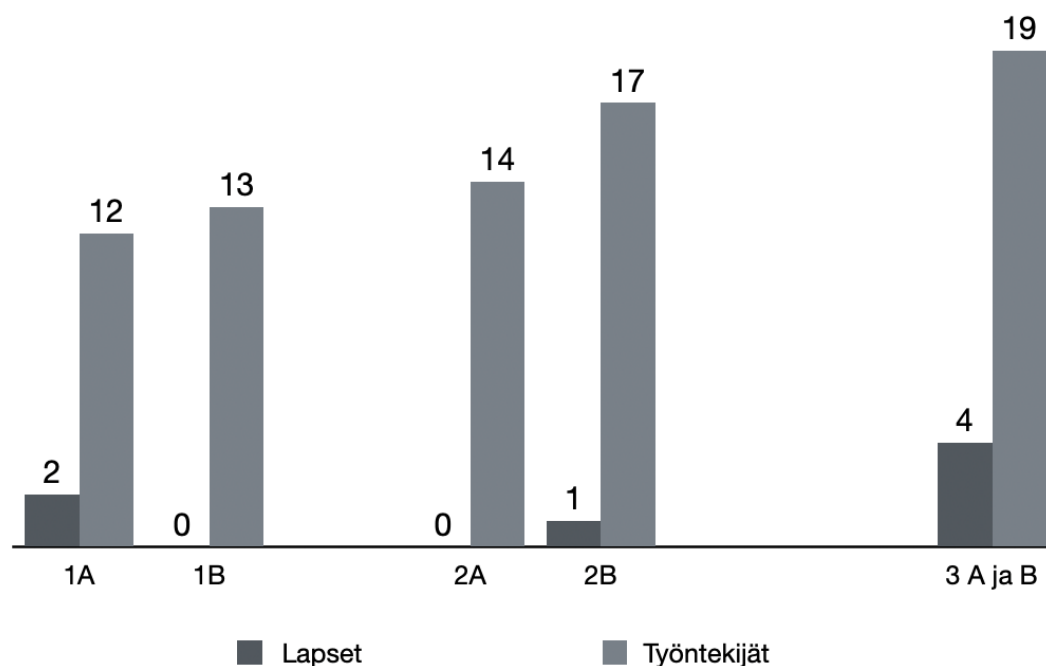
5 Tulokset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kirjalukutilanteiden aikana esitettyjen kysymysten määrä ja laatu sekä niiden muutos, kun samaa kirjaa luettiin useamman kerran. Havainnointitoteutettiin kahdelle pienryhmälle kolmena eri kertana. Lukutilanteita järjestettiin yhteensä viisi kertaa. Tutkimukseen osallistui kaksi työntekijää ja kymmenen lasta. Ensimmäiseen lukutilanteeseen osallistui A-ryhmästä neljä lasta ja B-ryhmästä kuusi lasta. Toiseen lukutilanteeseen osallistui A-ryhmästä neljä lasta ja B-ryhmästä viisi lasta. Kolmanteen lukemiskertaan osallistui A- ja B-ryhmistä yhteensä kolme lasta, sillä ryhmät yhdistettiin lasten poissaolojen vuoksi. Kolmannen lukutilanteen lukijana toimi A-ryhmä lukija.

Tulososa on jaettu kahteen osaan siten, että ensimmäisessä osassa tarkastellaan kirjanlukutilanteissa esitettyjen kysymysten määrää ja sen muutosta ja toisessa osassa kysymysten laatua ja sen muutosta. Ensimmäisessä osassa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, kuinka paljon lapset ja työntekijät esittävät kysymyksiä kirjanlukutilanteiden aikana, ja kolmanteen tutkimuskysymykseen, miten kysymysten määrä muuttuu, kun samaa tarinaa luetaan useaan kertaan. Tulososan toisessa osassa vastataan toiseen tutkimuskysymykseen, millaisia päättelyä vaativia kysymyksiä kirjanlukutilanteiden aikana esitetään, ja kolmanteen tutkimuskysymykseen, miten kysymysten laatu muuttuu, kun samaa tarinaa luetaan useaan kertaan.

5.1 Kysymysten määrä ja sen muutos

Työntekijät ja lapset esittivät kirjanlukutilanteissa yhteensä 82 kysymystä. Työntekijät esittivät lukutilanteiden aikana yhteensä 75 kysymystä: päättelyä tukevia kysymyksiä 56, suljettuja (ei päättelyä tukevia) kysymyksiä 17 ja muita kysymyksiä 2. Muut kaksi kysymystä eivät liittyneet kirjanlukuun, vaan toinen niistä liittyi päivän aikatauluun ja toinen lapsen muihin asioihin. Lapset esittivät yhteensä 7 kysymystä. Kysymyksistä päättelyä tukevia kysymyksiä oli neljä ja kolme suljettua, ei päättelyä tukevia kysymyksiä. Kirjanlukutilanteissa esitettyjen kaikkien kysymysten määrä on kuvattu Kuviossa 2.

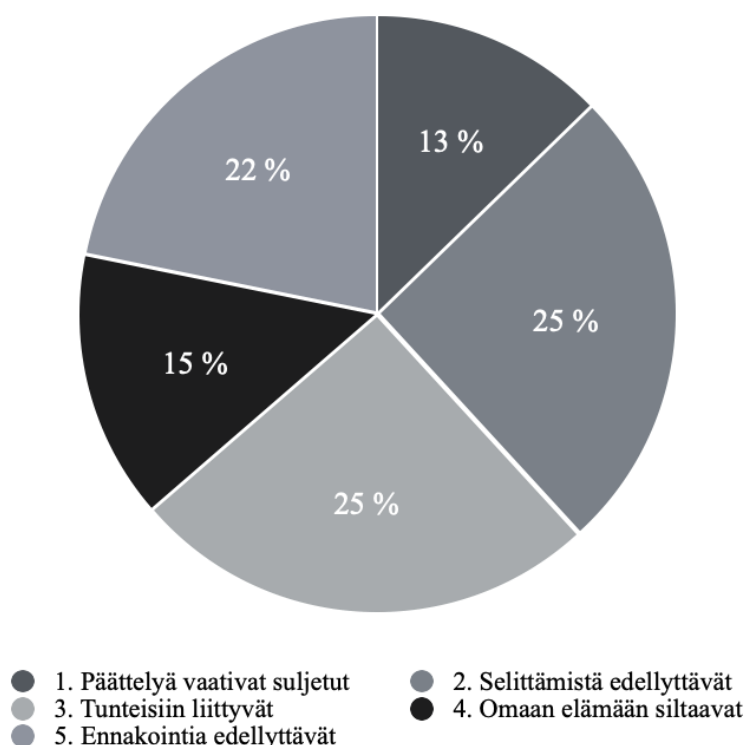


Kuvio 2. Kaikkien kysymysten määrä kirjanlukutilanteissa

Kysymysten yhteenlaskettu määrä kasvoi lukukertojen edetessä, kun kirja tuli sekä lukijalle että lapsille tutummaksi. A-ryhmän työntekijän esittämien kysymysten lukumäärä lisääntyi kaikkien lukutilanteiden aikana, ja B-ryhmän työntekijän kysymykset lisääntyivät ensimmäisestä toiseen lukutilanteeseen. Työntekijät esittivät melko saman määrän kysymyksiä, vaihdellen 12–19 kysymyksen välillä. Verrattaessa kahta ensimmäistä lukukertaa, työntekijä B esitti hieman enemmän kysymyksiä kuin työntekijä A. Myös lasten esittämien kysymysten määrä lisääntyi hieman verrattaessa ensimmäisen ja toisen lukukerran kysymysten määrää kolmannen lukukerran määrään. B-ryhmän ensimmäisellä lukukerralla ja A-ryhmän toisella lukukerralla lapset eivät esittäneet yhtään kysymystä. Tulosten tarkastelussa huomioitavaa on, että ensimmäisellä ja toisella kerralla lukutilanteisiin osallistui enemmän lapsia (4–6) kuin viimeisellä kerralla (3). Lasten esittämien kysymysten määrä oli kuitenkin vähäinen jokaisella kerralla.

5.2 Kysymysten laatu ja niiden muutos

Työntekijöiden esittämistä kysymyksistä 56 oli päättelyä tukevia ja ne jaettiin viiteen alakategoriaan. Kuudennen kategorian ajanmääreisiin liittyviä kysymyksiä ei esitetty. Työntekijät esittivät eniten selittämistä edellyttäviä sekä tunteisiin liittyviä kysymyksiä. Nämä kaksi kategoriata muodostivat yhteensä puolet kaikista esitetystä päättelyä tukevista kysymyksistä. Päättelyä tukevien kysymysten määrä pysyi melko samana kaikkien lukutilanteiden aikana.



Kuvio 3. Työntekijöiden esittämät päättelyä tukevat kysymykset kategorioittain

Verrattaessa päättelyä tukevia kysymyksiä suljettuihin, ei päättelyä tukeviin kysymyksiin, on nähtävissä muutosta, kun kirja on tullut tutummaksi lukijoille (Taulukko 1). Ensimmäisissä lukutilanteissa työntekijät esittivät enemmän suljettuja, ei päättelyä tukevia kysymyksiä, kuin päättelyä tukevia kysymyksiä. Lukutilanteessa 1A työntekijä A esitti yhteensä 12 kysymystä, joista viisi oli suljettuja, ei päättelyä tukevia kysymyksiä. Lukutilanteessa 2A työntekijä A esitti yhteensä 14 kysymystä, joista noin 29 %, eli 4 kysymystä oli suljettuja, ei päättelyä tukevia kysymyksiä. Kolmannessa lukutilanteessa työntekijä A esitti kaikkia kysymyksiä yhteensä 19, joista kolme oli suljettuja, ei päättelyä tukevia kysymyksiä. Tämä tarkoittaa sitä, että ensimmäisestä lukukerrasta lähes puolet, eli noin 42 % oli suljettuja, ei päättelyä tukevia

kysymyksiä, kun taas viimeisellä kerralla niitä oli vain hiukan alle 16 % kaikista kysymyksistä. Lukutilanteessa 1B työntekijä B taas esitti 13 kysymystä, joista neljä oli suljettuja, ei päättelyä tukevia kysymyksiä. Lukutilanteessa 2B työntekijä B esitti yhteensä 17 kysymystä, joista vain kaksi oli suljettuja, ei päättelyä tukevia kysymyksiä. Työntekijä B:n esittämistä kysymyksistä ensimmäisellä kerralla noin 31 % ja toisella kerralla vain noin 12 % oli suljettuja, ei päättelyä tukevia kysymyksiä. Suljettujen kysymysten määrän laskiessa, avoimien kysymysten määrä nousi lukukertojen edetessä. Työntekijä A:n esittämien päättelytaitoa tukevien kysymysten määrä verrattaessa ensimmäistä 1A ja viimeistä 3A & B lukukertaa nousi 26 %. Työntekijä B:n esittämien päättelytaitoa tukevien kysymysten määrä verrattaessa ensimmäistä 1B ja viimeistä 2B lukukertaa nousi 19 %.

Taulukko 1. Työntekijöiden esittämien kysymysten määrät ja niiden esimerkit

Kysymykset	Lukutilanne				
	1 A	1 B	2 A	2 B	3 A&B
1. Päättelyä tukevat suljetut	1	0	2	1	4
	<i>Muistatteko, minkä takia hän on surullinen? Muistaako joku kuka tää oli? Pääseeköhän ne nyt yhtään yhteisymmärrykseen?</i>				
2. Selittämistä edellyttävät	3	1	2	4	4
	<i>Mitä tapahtui? Mitäs se puuhaa siellä nytten?</i>				
3. Tunteisiin liittyvät	2	4	2	4	2
	<i>Mitähän se lumiukko nyt tykkää? Onko se nyt iloinen vai surullinen? Onko sillä nyt paha mieli? Minkäslainen tunne lumikolla on tällä hetkellä?</i>				
4. Omaan elämään siltaavat	1	3	0	2	2
	<i>Mitäs teette jos pelottaa? Mitä te teette, jos sade yllättää? Onko joku teistä rakentanut lumiukon? Mitä sä teet kaverille, jos kaveri on surullinen?</i>				
5. Ennakointia edellyttävät	0	1	5	4	2
	<i>Mitäs hauskaa tää kontiainen on keksinyt tästä myrskystä? Mitähän se kontiainen vastasi?</i>				
6. Suljetut kysymykset	5	4	3	2	3
	<i>Mitäs hän rakentaa? Minkä värisiä lehtiä täällä on? Minkä se pisti sinne pään päälle?</i>				
Esitetyt kysymykset	12	13	14	17	17

Lapset esittivät lukutilanteiden aikana yhteensä seitsemän kysymystä. Kysymyksistä kolme oli suljettuja kysymyksiä, kaksi selittämistä edellyttävää kysymystä, yksi tunteisiin ja yksi

omaan elämään siltaavaa kysymystä. Kolmannella kerralla lapset esittivät neljä kysymystä, joista jokainen kuului eri kategoriaan. Esimerkkejä lasten esittämistä kysymyksistä:

Mitäs noi on? (lapsi näyttää kirjan kuvaa)

Mitä sit jos on kylmä?

Tuleeko x (toisen lapsen nimi) sitten mukaan rakentamaan?

Lapset esittivät kysymyksiä kaikkien lukutilanteiden aikana vähän. Lasten esittämien kysymysten laadussa ei ole havaittavissa muutoksia, sillä kysymykset jakautuivat melko tasaisesti yksittäisiin kategorioihin.

6 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kirjanlukutilanteiden aikana esitettyjen kysymysten määrää ja laatua sekä niiden muutosta, kun samaa kirjaa luetaan useamman kerran.

Työntekijöiden osalta kysymysten kokonaismäärä kasvoi lukukertojen edetessä. Kysymysten laatuun liittyen voidaan todeta, että suljettujen kysymysten osuus pieneni, kun taas päättelyä tukevien kysymysten osuus kasvoi, kun samaa kirjaa luettiin useamman kerran. Lasten kysymysten määrät olivat koko ajan pieniä, eikä niissä ole havaittavissa nousujohteisuutta määrässä eikä laadussa. Opettajakoulutuslaitoksella tehty pro gradu – tutkielma “Päättelytaitoja tukevat kysymykset varhaiskasvatuksen 2–5- vuotiaiden lukuhetkillä - Toimintamallina keskusteleva lukeminen” (Lindfors, 2022) oli tämän kandidaatintutkielman innoittaja.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ohjataan, että lapsia tulee kannustaa kysymään ja myös kyseenalaistamaan asioita (OPH, 2022). Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee jäsentää, nimetä ja kuvata asioita, huomioiden lasten ikä sekä kehitystaso. Lisäksi lapsia tulee kannustaa pohtimaan erilaisia ratkaisuja eri tilanteissa ja suuntaamaan sekä ylläpitämään tarkkaavaisuutta asiaa kohtaan. Aiemmin keskustelevan lukuvuorovaikutuksen aikana esitettyistä kysymyksistä tehdyt tutkimukset ovat sisältäneet lukutilanteita, joissa samaa kirjaa on luettu vain kertaalleen (Hannula-Sormunen, ym., 2020; Lindfors, 2022; Mattinen, ym., 2008; Sorariutta ym., 2024). Tarinan toistamista oppimisen tukena on kuitenkin tutkittu, ja siitä on saatu positiivisia tuloksia eri tutkimuksissa (Dunslosky, ym., 2013; Rotkopf, 1968). Myös tässä tutkimuksessa on havaittavissa toistoista olevan hyötyä kysymysten määrän sekä laadun suhteen, kun kysymysten kokonaismäärä ja päättelyä vaativien kysymysten määrä kasvoivat sekä suljettujen kysymysten määrä pieneni lukukertojen edetessä. Toisin kuin Luetaan jutustellen interventiossa (Sorariutta, ym., 2024), tässä tutkimuksessa työntekijöitä ei erikseen ohjattu esittämään kysymyksiä lukutilanteiden aikana. Lopulliseen esitettyjen kysymysten määrään vaikutti lisäksi se, että havainnointikertoja ja osallistujia oli vähemmän.

Tutkimuksessa on havaittavissa positiivista muutosta kysymysten laadun suhteen päättelyä tukevien kysymysten määrän kasvaessa kirjanlukukertojen edetessä. Tutkimustulos kysymysten laadun suhteen oli samansuuntainen aikaisempien tutkimusten kanssa. Esimerkiksi Lindfors ym. (2025) tutkimuksessa kysymykset muuttuivat myönteisesti

haasteellisemmaksi lukukertojen edetessä ensimmäisen viiden viikon aikana. Vaikka intensiiviviikkojen aikana kysymysten laadun kehittyminen oli myönteinen, kertausjakson aikana päättelykysymysten määrä ei enää kasvanut vaan väheni. Koska tässä tutkimuksessa havainnointikertoja oli vain kolme, ei pystytä todentamaan, miten kysymysten laatu olisi muuttunut, jos tutkimus olisi ollut pidempikestoisen.

Tässä tutkimuksessa oli kaksi tutkijaa, joiden keräämä havainnointiaineisto ei ollut täysin yhteneväinen. Havaintojen eroavaisuuksiin vaikutti esimerkiksi se, että osa kysymyksistä saattoi jäädä kiireessä kirjaamatta, kun useampi kysymys esitettiin samaan aikaan. Koska lukutilanteita ei tallennettu, tehtiin havaintoihin ei pystytty palaamaan myöhemmin. Tutkimuksessa käytettiin teorialähtöistä sisällönanalyysia (ks. Hsieh & Shannon. 2005). Teorialähtöisen lähestymistavan haasteena saattaa olla se, että tutkijat ovat lähestyneet tutkimuskysymyksiään ennakkoluulojen perusteella. Tässä tutkimuksessa tutkijat kiinnostuivat tutkittavasta aiheesta omien henkilökohtaisten kokemusten kautta, jolloin Hsiehin ja Shannonin (2005) mukaan on todennäköisempää, että tutkijat löytävät todisteita tukemaan teoriaa. Tutkijoilla oli ajatus jo ennen tutkimuksen alkua siitä, että saman kirjan lukemisella useampaan kertaan saattaisi olla myönteisiä vaikutuksia kysymysten laadun kehittymiseen sekä kysymysten määrän lisääntymiseen. Tutkimuksen analyysivaiheessa tutkijat ovat myös keskustellen jakaneet kysymykset eri kategorioihin, missä on riski sille, että tutkijoiden ennakkoajatukset kysymysten laadusta määrittävät sitä, mihin kategorioihin kysymykset jaetaan. Myös Krippendorff (2019) tukee ajatusta, että tutkija saattaa huomaamattaan ikään kuin pakottaa aineistoaan tukemaan teoriaa.

Tutkimuksessa aikuisten esittämien kysymysten määrä oli huomattavasti suurempi kuin lasten esittämien kysymysten määrä. Ylipäätään lasten esittämiä kysymyksiä kirjanlukutilanteiden aikana on tutkittu vähän (esim. Sorariutta ym., 2024), ja tutkimukset painottuvat enemmän aikuisten esittämiin kysymyksiin (Lindfors, 2022; Lindfors, ym., 2025). Työntekijöiden ja lasten esittämien kysymysten määrästä voisi päätellä, että ryhmä on tottuneempi niin sanottuun perinteiseen tapaan lukea kirjoja. Havainnointitilanne on saattanut osaltaan vaikuttaa siihen, että tilanne on ollut lapsille jännittävä, eivätkä he ole kysyneet kysymyksiä kuten normaalisti. Tutkimustilanne, jossa on mukana kaksi lapsiryhmän ulkopuolista havainnoitsijaa, on lapsille uusi tilanne, mikä saattaa vaikuttaa lasten rohkeuteen esittää kysymyksiä lukuhetken aikana. Olisikin mielenkiintoista tietää, miten lasten esittämien kysymysten määrä olisi kehittynyt, jos havainnointikertoja olisi ollut enemmän ja lapset olisivat tottuneet tilanteeseen. Havainnoimalla toteutetun tutkimuksen haaste on se,

vaikuttaako tutkijoiden läsnäolo havainnoitaviin kohteisiin jollakin tavalla, ja näin ollen voi mahdollisesti vaikuttaa myös saatuihin tuloksiin (Puusa & Juuti, 2020). Tämä on haaste erityisesti silloin, jos havainnoinnin kohde muuttaa omaa toimintatapaansa, koska tietää olevansa havainnoinnin kohteena ja tietää, mitä hänen toiminnassaan havainnoidaan. Tässä tutkimuksessa työntekijöitä ei ohjeistettu lukutilanteeseen millään tavalla, mutta tutkimuslupahakemuksissa kerrottiin, että lukutilanteen aikana havainnoidaan työntekijän ja lasten esittämiä kysymyksiä kirjan tarinaan liittyen. Tämä osaltaan saattoi vaikuttaa lukijan toimintatapaan lukuhetken aikana esimerkiksi siten, että lukija tietoisesti pohti ja esitti kysymyksiä mahdollisimman runsaasti ja suuntasi lasten huomion tarinaan estäen mahdollisesti muun keskustelun. Tutkimuksessa ei havainnoitu muuta lapsen ja lukijan välistä vuorovaikutusta kuin kysymyksiä. Keskustelevan lukemisvuorovaikutus toimintamallin mukaan (Whitehurst ym., 1994) lukijan tulee huomioida lapsen tekemät aloitteet, jotka ovat saattaneet olla esimerkiksi tilanteessa huomioita kirjan kuvasta. Tutkimuskysymykset ja teoriaan perustettu ennalta määrätty koodausrunko ovat sulkeneet tutkimuksen ulkopuolelle mielenkiintoisia havaintoja keskusteleavasta vuorovaikutuksesta (ks. Hiesh ja Shannon. 2005).

Tutkimuksen toteutuksessa on huolehdittu tutkimuksen tekemisen eettisistä periaatteista (TENK, 2019). Tutkimuksessa pyydetty tutkimusluvat (liite 2) päiväkodin johtajalta, työntekijöiltä, lapsilta sekä heidän huoltajiltaan, on säilytetty kahden lukon takana koko tutkimuksen toteutuksen ajan. Tutkimusluvat hävitetään tietoturvallisesti, kun tutkimus on saatu valmiiksi. Havainnoinneista saatu materiaali on tallennettu Turun yliopiston ylläpitämään tietoturvalliseen Seafire-pilvipalveluun, ja myös ne tullaan hävittämään kandidaatintutkielman valmistumisen jälkeen vuoden 2026 aikana.

Jatkossa kirjanlukutilanteissa tapahtuvaa lasten päättelyn tukemista voisi tutkia toistamalla sama tutkimus isommalla otannalla ja useammalla havainnointikertojen määrällä. Isomman otannan lisäksi voisi tutkia myös muuta vuorovaikutusta työntekijöiden ja lasten välillä, kuin ainoastaan lukutilanteen aikana esitettyjä kysymyksiä.

Tekemämme tutkimus herättelee miettimään saman tarinan toistamista yhtenä pedagogisena työkaluna lukutilanteisiin. Saman kirjan uudelleen lukeminen on helppo tapa tukea lasten päättelytaitoja ja lisätä vuorovaikutuksellisuutta kirjan lukutilanteisiin. Kirjan toistaminen houkuttelee käyttämään jo olemassa olevaa materiaalia sen sijaan, että työntekijöiden tulisi investoida koko ajan uusia materiaaleja. Saman kirjan lukemisen toistaminen voisi olla yksi

helposti käyttöön otettava työkalu vastata OPH:n (2021) tavoitteeseen “Suomi maailman lukutaitoisin maa 2030”.

Lähteet

Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent–child shared book reading interactions: Promoting references to the book’s plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(1), 111-122. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.005>

Arnold, D., Lonigan, C., Whitehurst, G., & Epstein, J. (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>

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds (1st ed.)*. Harvard University Press.

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*, 655–679. https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/155007/8/Davies2%20Proof_2019_12_06.pdf

Dunlosky, J., Rawson, A., Marsh, E., Nathan, M. & Willingham, D. (2013). Improving Students’ Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Association for psychological science*, *14*(1), 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>

Gavin, C. & Warnes, T. (2020). *Lumikon uusi ystävä*. Mäkelä.

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://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi:2443/doi/epdf/10.1080/10986065.2020.1818470?needAccess=true>

Horst, J., Parsons, K., & Bryan, N. (2011). Get the story straight: contextual repetition promotes word learning from storybooks. *Frontiers in psychology*, *2*, 17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00017>

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: an introduction to its methodology*. SAGE Publications.

Lepola, J., Kajamies, A., Tiilikainen, M. & Lindfors, T. (2026). Development of teacher-child conversations during three years of teacher coaching in dialogic approach to reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 74(1), 275-287.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088520062500105X?via%3Dihub>

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>

Lindfors, T. (2022). *Päätelytaitoja tukevat kysymykset varhaiskasvatuksen 2–5-vuotiaiden lukuhetkillä: Toimintamallina keskusteleva lukeminen*. (Luettu 4.10.2025)

https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/174191/Lindfors_Tiia_opinnyte.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lindfors, T., Sorariutta, A., Kajamies, A., Hannula-Sormunen, M., & Lepola, J. (2025).

Asiantuntijuuden kehittyminen varhaiskasvatuksen lukuhetkien kysymys–vastausvuorovaikutuksessa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 27(1), 10-32.

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

Mattinen, A., Kajamies, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen, M. & Lehtinen, E. (2008).

Jänistarinat - ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma varhaiskasvatukseen. (Luettu 8.2.2026)

<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/05/Mattinen-ym.pdf>

Muhonen, H., Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Barza, L. & von Suchodolez, A. (2020).

Patterns of dialogic teaching in kindergarten classrooms of Finland and the United Arab Emirates. *Learning, culture and social interaction*, 25(6).

<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.011>

Opetushallitus. (2021). *Kansallinen lukutaitostrategia 2030*. (Luettu 29.9.2025).

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kansallinen_lukutaitostrategia_2030_0.pdf

Opetushallitus (OPH). (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (Luettu 4.10.2025).

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf

Orvasto, R.-L., & Levola, K. (2010). *Seitsemän minuuttia sadulle*. Tammi.

Puusa, A, & Juuti, P. (2020) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

- Rotkopf, E. (1968). Textual constraint as function of repeated inspection. *Journal of Educational Psychology*, 59(1), 20–25. https://psycnet.apa.org/fulltext/1968-06609-001.pdf?auth_token=a0f9c0e00ce67cc040114a76b176552779b16bd3
- Sinivuo, R., Koivula, M., & Kylmä, J. (2012). Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä kliinisessä ympäristössä. *Hoitotiede* 24(4), 291–301. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128253/77376>
- 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>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. (Luettu 20.10.2025). https://moodle.utu.fi/pluginfile.php/1654510/mod_resource/content/1/Ihmiseen%20kohdistuvan%20tutkimuksen%20eettiset%20periaatteet....pdf
- 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>Digital Object Identifier (DOI)
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- 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. file:///C:/Users/35840/Downloads/EBSCO-FullText-03_22_2026.pdf
- 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. [file:///C:/Users/35840/Downloads/EBSCO-FullText-03_22_2026%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/35840/Downloads/EBSCO-FullText-03_22_2026%20(1).pdf)
- 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>

Liitteet

Liite 1.

Havainnointi

Ryhmä A / B

Päivämäärä

Lapsia paikalla

Lukija		
Päättelyä tukevat kysymykset		
	Suljetut kysymykset	
	Selittämistä edellyttävät kysymykset	
	Tunteisiin liittyvät kysymykset	
	Omaan elämään siltaavat kysymykset	
	Ennakointia edellyttävät kysymykset	
	Ajanmääreeseen liittyvät kysymykset	
Muut kysymykset		
Kysymyksiä yhteensä		

Lapset		
Päättelyä tukevat kysymykset		
	Suljetut kysymykset	
	Selittämistä edellyttävät kysymykset	
	Tunteisiin liittyvät kysymykset	
	Omaan elämään siltaavat kysymykset	
	Ennakointia edellyttävät kysymykset	
	Ajanmääreeseen liittyvät kysymykset	
Muut kysymykset		
Kysymyksiä yhteensä		

Liite 2.



Tutkimuslupahakemus lasten huoltajalle

Teemme kandidaatintutkielman havainnoimalla lukemisuorovaikutusta, jossa aikuinen lukee lapsille kirjaa pienryhmissä. Lukemisuorovaikutustilanteen aikana havainnoimme lukijan ja lasten esittämiä kirjan tarinaan liittyviä. Kirjanlukutilanne toistuu kolme kertaa. Havainnointitilanteen aikana osallistujista ei kerätä mitään yksilöitävissä olevaa tietoa. Kaikki tutkimuksessa saatu materiaali säilytetään kahden lukon takana tai tallennetaan Turun yliopiston ylläpitämään tietoturvalliseen Seafire-pilvipalveluun. Havainnointimateriaali hävitetään välittömästi kandidaatintutkielman valmistumisen jälkeen v. 2026.

Pyydämme teiltä lupaa havainnoida lastanne kandidaatintutkielmaa varten. Pyydämme lisäksi lapsenne lupaa osallistua havainnoitavaan kirjanlukutilanteeseen. Havainnointiin osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää milloin tahansa ilman minkäänlaisia kielteisiä seuraamuksia.

Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan, varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat

Susanna Kiiski
Susanna Kiiski
susanna.e.kiiski@utu.fi

Nina Laine
Nina Laine
nina.ma.laine@utu.fi

Kandidaatin tutkielma ohjaavan lehtorin yhteystiedot:

Anne Sorariutta, anne.sorariutta@utu.fi, +358 29450 3591

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijana vakuutan, että hävitän havainnointimateriaalin välittömästi kandidaatintutkielman valmistumisen jälkeen.

Päiväys

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan allekirjoitus

Nimenselvennys

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan allekirjoitus

Nimenselvennys



Palauta allekirjoitettu havainnointilupa viimeistään kuuta 2025 lapsesi päiväkotiryhmän henkilöstölle.

Havainnointilupa kandidaatintutkielmaan liittyvään havainnointiin.

Lapsen nimi: _____

- Lapseni saa olla mukana havainnoitavassa kirjanlukutilanteessa.
- Lapseni ei saa olla mukana havainnoitavassa kirjanlukutilanteessa.

Päiväys:

Huoltajan allekirjoitus:

LAPSEN SUOSTUMUS

- Minua saa havainnoida kirjanlukutilanteessa.
- Minua ei saa havainnoida kirjanlukutilanteessa.

Päiväys:

Lapsen allekirjoitus

Tutkimuslupahakemus varhaiskasvatuksen työntekijöille

Teemme kandidaatintutkielman havainnoimalla lukemisvuorovaikutusta, jossa aikuinen lukee lapsille kirjaa pienryhmissä. Lukemisvuorovaikutustilanteen aikana havainnoimme lukijan ja lasten esittämiä kirjan tarinaan liittyviä. Kirjanlukutilanne toistuu kolme kertaa. Havainnointitilanteen aikana osallistujista ei kerätä mitään yksilöitävissä olevaa tietoa. Kaikki tutkimuksessa saatu materiaali säilytetään kahden lukon takana tai tallennetaan Turun yliopiston ylläpitämään tietoturvalliseen Seafire-pilvipalveluun. Havainnointimateriaali hävitetään välittömästi kandidaatintutkielman valmistumisen jälkeen v. 2026.

Pyydämme teiltä lupaa havainnoida teitä kandidaatintutkielmaa varten. Havainnointiin osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää milloin tahansa ilman minkäänlaisia kielteisiä seuraamuksia.

Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan, varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat

Susanna Kiiski
Susanna Kiiski
susanna.e.kiiski@utu.fi

Nina Laine
Nina Laine
nina.ma.laine@utu.fi

Kandidaatin tutkielma ohjaavan lehtorin yhteystiedot:

Anne Sorariutta, anne.sorariutta@utu.fi, +358 29450 3591

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijana vakuutan, että hävitän havainnointimateriaalin välittömästi kandidaatintutkielman valmistumisen jälkeen.

Päiväys

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan allekirjoitus

Nimenselvennys

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan allekirjoitus

Nimenselvennys



2 (2)

Havainnointilupa kandidaatintutkielmaa varten

Nimi: _____

- Minua saa havainnoida kirjanluku tilanteessa kandidaatintutkielmaa varten.
- Minua ei saa havainnoida kirjanluku tilanteessa kandidaatintutkielmaa varten.

Päiväys:

Allekirjoitus:

Tutkimuslupahakemus varhaiskasvatusyksikön johtajalle

Teemme kandidaatintutkielman havainnoimalla lukemisvuorovaikutusta, jossa aikuinen lukee lapsille kirjaa pienryhmissä. Lukemisvuorovaikutustilanteen aikana havainnoimme lukijan ja lasten esittämiä kirjan tarinaan liittyviä. Kirjanlukutilanne toistuu kolme kertaa. Havainnointitilanteen aikana osallistujista ei kerätä mitään yksilöitävissä olevaa tietoa. Kaikki tutkimuksessa saatu materiaali säilytetään kahden lukon takana tai tallennetaan Turun yliopiston ylläpitämään tietoturvalliseen Seafire-pilvipalveluun. Havainnointimateriaali hävitetään välittömästi kandidaatintutkielman valmistumisen jälkeen v. 2026.

Pyydämme teiltä lupaa toteuttaa havainnointi päiväkodissa, varhaiskasvatusyksikössä. Havainnointiin osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää milloin tahansa ilman minkäänlaisia kielteisiä seuraamuksia.

Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan, varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat

Susanna Kiiski
Susanna Kiiski
susanna.e.kiiski@utu.fi

Nina Laine
Nina Laine
nina.ma.laine@utu.fi

Kandidaatin tutkielma ohjaavan lehtorin yhteystiedot:

Anne Sorariutta, anne.sorariutta@utu.fi, +358 29450 3591

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijana vakuutan, että hävitän havainnointimateriaalin välittömästi kandidaatintutkielman valmistumisen jälkeen.

Päiväys

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan allekirjoitus

Nimenselvennys

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan allekirjoitus

Nimenselvennys

Havainnointilupa kandidaatintutkielmaa varten päiväkodissa, yksikössä

- Annan luvan opiskelijoiden Susanna Kiiski ja Nina Laine havainnoida lukuvuorovaikutustilannetta päiväkodissa, yksikössä.

- En anna lupaa opiskelijoiden Susanna Kiiski ja Nina Laine havainnoida lukuvuorovaikutustilannetta päiväkodissa, yksikössä.

Päiväys: _____

Allekirjoitus: _____

yksikön johtaja