

Johanna Herrala

VARHAISKASVATTAJAN JA LASTEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS SATURYHMISSÄ

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Maaliskuu 2021

TIIVISTELMÄ

Johanna Herrala: Varhaiskasvattajan ja lasten välinen vuorovaikutus saturyhmissä
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Maaliskuu 2021

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella varhaiskasvattajan verbaalista toimintaa saturyhmissä lapsi-aikuinen vuorovaikutuksen aikana. Tutkimus keskittyi saturyhmissä muodostuviin keskusteluketjuihin, joiden aloittajana toimi kasvattaja. Tarkastelun kohteena olivat keskusteluketjujen pituudet sekä sisällöt. Keskusteluketjujen sisällöistä keskityttiin erityisesti kasvattajan esittämiin kysymyksiin sekä antamiin palautteisiin. Kasvattajan esittämiä kysymyksiä tarkasteltiin niiden muodon perusteella. Tässä tutkimuksessa kysymykset jakaantuivat avoimiin ja suljettuihin kysymyksiin sekä tarkentaviin ja aloitekysymyksiin. Kasvattajan antamat palautteet jaoteltiin positiiviseen, neutraaliin ja korjaavaan palautteeseen, joista positiivista palautetta tarkasteltiin tarkemmin.

Tutkimus on laadullinen teorialähtöinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty toimintakauden 2015-2016 aikana. Tutkimuksen aineisto on osa professori Janne Lepolan Satakiel -projektia, jonka tarkoituksena on mitata Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallin vaikuttavuutta ja toimivuutta saturyhmissä. Tämän tutkimuksen aineisto koostui kasvattajien kuvaamista videoista, jotka on analysoitu videoanalyysiä hyödyntäen ATLAS.ti -ohjelmalla.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että keskusteluketjut jakaantuivat melko tasaisesti lyhyihin sekä pitkiin ketjuihin. Lyhyet ketjut osoittautuivat melko toteaviksi. Pitkät ketjut puolestaan saivat keskusteluun lisää syvyyttä ja jatkuvuutta, sillä keskusteluun osallistui useampi lapsi. Suurin osa kasvattajan esittämistä kysymyksistä olivat suljettuja kysymyksiä, jotka sisälsivät rajatut vastausvaihtoehdot. Lisäksi aloitekysymysten määrä oli suurempi kuin tarkentavien kysymysten määrä. Palautteen luonne oli pääasiassa neutraalia. Korjaavaa palautetta annettiin todella vähän ja positiivista palautetta niukasti. Positiivinen palaute annettiin lapselle useimmiten muistamiseen liittyvissä tilanteissa. Lisäksi positiivinen palaute ei esiintynyt kannustavana elementtinä lasten aktiivisuuteen jatkaa keskustelua.

Tämän tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia on tarkasteltu peilaten niitä kirjallisuuteen. Lisäksi videoaineiston käyttöä on pohdittu tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Avainsanat: vuorovaikutus, varhaiskasvatus, keskusteluketjut, kysyminen, palaute

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	KIELEN KEHITYS	9
3	OPETTAJAN JA LASTEN VUOROVAIKUTUS SATUJENLUKUTILANTEESSA	11
3.1	Keskusteluketjut	13
3.2	Opettajan esittämät kysymykset ja kysymysmuodot	14
3.3	Opettajan antama palaute ja sen merkitys	15
4	TEHOSTETTU SATUJEN LUKEMINEN	18
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
6.1	Tutkimusaineisto	21
6.2	Tutkimusmenetelmä	22
6.3	Aineiston analyysi	23
7	TULOKSET	26
7.1	Kuinka paljon ja millaisia keskusteluketjuja havaitaan kasvattajan ja lasten välillä? ..	26
7.2	Minkä tyyppisiä kysymyksiä kasvattaja esittää lapsille?	30
7.3	Millaista laadullisesti erilaista palautetta opettajat antavat lapsille kysymys-vastaus – vuorovaikutuksessa?.....	31
7.4	Onko kasvattajan antama positiivinen palaute yhteydessä lasten haluun ja aktiivisuuteen jatkaa dialogista keskustelua?	33
8	POHDINTA	35
8.1	Tutkimuksen luotettavuus	38
	LÄHTEET	40

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	KASVATTAJAN ALOITTEEN JÄLKEISET KESKUSTELUKETJUT	26
TAULUKKO 2.	KASVATTAJAN ESITTÄMÄT KYSYMYKSET SATURYHMISSÄ	30
TAULUKKO 3.	KASVATTAJIEN ESITTÄMIEN KYSYMYSTEN MUODOT	30
TAULUKKO 4.	AVOIMET KYSYMYKSET	31
TAULUKKO 5.	SULJETUT KYSYMYKSET	31

KUVIOT

KUVIO 1.	AINEISTON KOODAUS	25
KUVIO 2.	PALAUTTEET	32

1 JOHDANTO

Vuorovaikutus on tärkeässä roolissa lapsen kielen kehittymisen kannalta (Vygotsky 1962). Kauppila (2005) on määritellyt sosiaalisen vuorovaikutuksen ihmisten väliseksi toiminnaksi moninaisissa ympäristöissä. Yksilön kielen kehitykselle pohjan luo lapsen ja aikuisen varhainen vuorovaikutus (Savinainen-Makkonen & Kunnari 2009, 114). Lapsen vuorovaikutustaidot ja kommunikaatiokyky alkavat harjaantua välittömästi syntymän jälkeen (Paavola 2011, 43). Puhekyky mahdollistaa verbaalisen vuorovaikutuksen ihmisten välillä (Aaltonen 2009, 10).

Eadie ym. (2019) ovat todenneet, että varhaiskasvatuksen ympäristötekijät vaikuttavat lapsen kehitykseen. Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen kuuluu erityisesti kielellisesti monipuolinen oppimisympäristö. Erilaiset tarinat, sadut, riimitellyt, draamakasvatus sekä runot ovat keinoja harjoittaa kielellistä toimintaa. (Nurmilaakso 2011a, 37.) Torr (2019) on tutkimuksessaan todennut, että yhteisellä satujen lukuhetkellä kasvattajajohtoinen keskustelu, rajoittaa lapsen puheenvuorojen mahdollisuuksia.

Kielellisen kehityksen ja muistitoimintojen tukena on erityisesti lapselle lukeminen ja keskustelu (Karvonen & Lehtinen 2009, 50). Vuorovaikutuksen kehittymistä tukee lapselle ääneen lukeminen (Heikkilä-Halttunen 2015, 39). Visuaalisen viihteen, kuten videoiden tai pelien sijasta, satujen koetaan olevan hyödyllisempiä lapsen kehitystä ajatellen (Sinkkonen 2008, 250-256). Ääneen lukeminen auttaa myös lapsen sanavaraston kartuttamisessa (Heikkilä-Halttunen 2015, 175).

Díes-Palomar ja Cabré Olive (2015) ovat saaneet tutkimuksestaan tuloksia, jotka osoittavat, että mielekkäiksi koetaan oppimistilanteet, joissa käydään dialogisia keskusteluja. Mäkinen (2002) on tutkimuksensa avulla selvittänyt, että vastavuoroinen vuorovaikutus ja dialogisuus luokkahuoneessa, vaatii opettajalta kykyä nähdä oppilas aktiivisena toimijana. Zevenbergen & Whitehurst (2008)

ovat todenneet, että lapsen kehityksen kannalta ei ole oleellista harjoittaako dialogista lukemista lapsen vanhemmat vai varhaiskasvatuksen henkilöstö.

Sinclair ja Coulthard (1975) ovat tutkimuksessaan todenneet, että luokkahuoneessa esiintyvät opettaja – oppilas keskusteluketjut jäävät useimmiten rakenteeltaan lyhyiksi. Keskusteluketjut sisältävät opettajan esittämän kysymyksen, oppilaan vastauksen sekä opettajan antaman palautteen tai arvioinnin (Sinclair & Coulthard 1975). Keskusteluketjuissa opettajan antaman palautteen tai arvioinnin lisäksi, opettaja saattaa käyttää ”follow-up” -keinoja, joilla opettaja pyrkii saamaan oppilaan jatkamaan keskustelua kanssaan (Mascareno 2014).

Nystrand ym. (2003) ovat tutkimuksessaan todenneet, että opetuksessa opettajan tulee kiinnittää huomiota siihen, millaiset kysymykset tuottavat vuorovaikutusta, keskustelua sekä tukevat oppilaiden oppimista. Vygotsky (1978) on maininnut, että opettajan esittämän kysymyksen tulisi sijoittua vaikeustasoltaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle, jotta kysymyksen avulla voidaan tukea lapsen oppimista. Opettajan kysymysmuodosta riippumatta korkeamman luetun ymmärtämisen tason omaavat lapset vastaavat keskimääräisesti enemmän opettajan esittämiin kysymyksiin kuin lapset, joiden luetun ymmärtämisen taso on heikompi (Lepola ym. 2020).

Hattie ja Timberly (2007) ovat määritelleet opettajan antaman palautteen merkitystä, jonka on todettu olevan merkityksellistä oppimisen ohjaamisessa. Palaute avaa laajemmin oppilaalle uutta oppimisen kohteena olevaa aihetta tai asiaa. Varhaiskasvatuksessa kasvattajan antama positiivinen palaute satuhetkillä vahvistaa lapsen itsetuntoa (Nurmilaakso 2011b, 109). Jotta palautetta voisi luonnehtia tehokkaaksi, sen tulisi sisältää korjaavaa tietoa, siitä tulisi näkyä toiminnan tavoite sekä annetun palautteen tulisi olla laadukasta (Nicol & Macfarlane-Dick 2006).

Brophy (1981) on jaotellut palautteen positiiviseen, neutraaliin sekä kritisoivaan. Ahonen ja Lohtaja-Ahonen (2014, 73-74) ovat puolestaan jättäneet jaon kannustavaan ja korjaavaan. Palautteen lisäksi kasvattaja voi pyrkiä jatkamaan keskustelua ”follow-up” yrityksillä. Mascareno (2014, 25) on määritellyt opettajan palautteen ja ”follow-up” yritysten olevan keskusteluketjujen tärkein osa opettajan ohjaamassa vuorovaikutuksessa.

Opetushallitus (2018, 33) on varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvaillut tarkoituksenmukaisen pedagogisen toiminnan edistävän lapsilähtöistä toimintaa. Yhteiskunnallisesti tärkeäksi koen tämän tutkimuksen edistävän lapsilähtöisyyden ajattelua, sillä toiminnan kehittäminen lasten kiinnostuksen kohteiden mukaisesti onnistuu kuuntelemalla ja keskustelemalla lasten kanssa, jolloin he saavat äänensä kuuluviin. Keskusteluketjut satujen lukuhetkillä antavat mielestäni tilaa lasten mielikuvitukselle ja idearikkaille ajatuksille, joita varhaiskasvattaja voi tukea ja pyrkiä kehittämään. Kyseisistä keskusteluketjuista saattaa saada jalostettua ideoita ja suunnitelmia satujen lukuhetkien lisäksi myös muuhun toimintaan.

Koen, että vuorovaikutus ja dialogisuus ovat avaintekijöitä lapsilähtöiseen varhaiskasvatukseen. Mielestäni jokaisen tulee pohtia omaa ammattitaitoaan, sen ylläpitämistä sekä kehittämistä. Ajattelen, että kasvattajan esittämällä kysymyksillä saattaa olla suuri vaikutus keskustelun sisältöön ja jatkuvuuteen. Lisäksi kasvattajan antama palaute ja sen myötä tilanteessa vallitseva ilmapiiri, saattavat vaikuttaa lapsen verbaaliseen ulosantiin. Ajattelin, että kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri saa lapsen avaamaan ajatusmaailmaansa enemmän. Pyrin itse aina kannustavaan ja avoimeen keskusteluun lasten kanssa, joka luo minulle intressin myös tämän tutkimuksen tekemiseen.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella varhaiskasvattajan sekä lasten kielellistä vuorovaikutusta satujen lukuhetkillä. Tutkimuksessa keskitytään täten erityisesti verbaaliseen ilmaisuun. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää keskusteluketjujen määrää ja laatua tehostetun satujen lukemisen eli 7-minuuttia sadulle toimintamallin aikana viisivuotiaiden lasten saturyhmissä. Lisäksi tarkastelun kohteena ovat erityisesti kasvattajan esittämät kysymykset sekä kasvattajan antama palaute. Tehostetun satujen lukemisen aikana on noudatettu Seitsemän minuuttia sadulle –toimintamallia, jossa keskitytään erityisesti lukemisen valmiuksiin, tarinan ymmärtämistaitojen kehittämiseen sekä tehostettuun satujen lukemiseen (Orvasto & Levola 2010, 6-9).

Seuraavassa luvussa esitellään kieltä ja kielen kehitystä yleisemmällä tasolla, jonka jälkeen kolmannessa luvussa keskitytään opettajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Kolmannen luvun alaluvuissa käsitellään keskusteluketjuja yleisellä tasolla sekä opetustilanteissa, opettajan esittämiä kysymyksiä ja kysymysmuotoja sekä opettajan antamaa palautetta ja sen

merkitystä. Näiden jälkeen neljännessä luvussa pieni katsaus, mitä tarkoitetaan tehostetulla satujen lukemisella. Viidennessä luvussa esitellään tutkimuskysymykset, jonka jälkeen kuudennessa luvussa jäsennellään tutkimuksen toteuttamista. Tutkimuksen toteuttaminen pitää sisällään tutkimusaineiston ja tutkimusmenetelmän esittelyä sekä aineiston analyysin kuvailua. Seitsemännessä luvussa jaotellaan tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin ja viimeisessä luvussa pohdintaa tutkimuksen tulosten ja ajankohtaisen kirjallisuuden myötä sekä pohditaan tutkimuksen luotettavuutta.

2 KIELEN KEHITYS

Tässä luvussa käsittelen lyhyesti kieltä ja siitä esitettyjä määritelmiä. Lisäksi tarkastelen lapsen kielen kehitystä ja siinä esiintyviä vaiheita, joita kutsutaan kausiksi. Esittelen tutkimusaineistoni kohderyhmän kannalta ajankohtaisen kielen kehityksen kehityskauden.

Kieli on jokapäiväinen väline, jonka kehittyminen alkaa jo varhaisessa vuorovaikutuksessa. Vygotsky (1962) on määritellyt vuorovaikutuksen olevan olennainen osa lapsen kielen kehittymistä. Voidaan ajatella, että kieli on lapsille oppimisen keino sekä itsessään oppimisen kohde. (Opetushallitus 2018, 41.) Syntymän jälkeen alkavat kehittyä lapsen kommunikaatiokyky sekä erilaiset vuorovaikutustaidot (Paavola 2011, 43). Nurmi ym. (2015, 37) ovat maininneet lapsen oppivan tunnistamaan varhaisessa vaiheessa erilaiset puhetyylit, puheen keston sekä äänensävyt ja painotukset. Kielen oppimista ja käyttöä voidaan kuvailla eräänlaiseksi sosiaalistumisprosessiksi (Piippo ym. 2016, 30; Launonen ja Lonka 2000, 16).

Kielen määrittely voi olla haastavaa, sillä se on jatkuvasti muuttuva moniulotteinen käsite, jonka ihmiset ovat muotoilleet. Moniulotteisuutensa puolesta kieli voi olla viestintää, toimintaa, ajattelua, vaikuttamista tai koodeja. (Soveltavan kielentutkimuksen keskus 2016; Hakamo 2011, 11.) Suomen kielen perussanakirjaan (1990) sanalle kieli on kuitenkin annettu seuraava määritelmä: ”Ihmisen puheen järjestelmä ja sen kirjoitetut vastineet, varsinkin kokonaisen kansan viestintäjärjestelmä; jollekin erikoisalalle, ryhmälle tai yksilölle ominainen kielenkäyttö; matematiikan, atk-ohjelmoinnin tms. konstruoitu merkkijärjestelmä”.

Ihmisen kielen kehitys voidaan jaotella kausiin, jotka etenevät limittäin siten, että edellisellä kaudella opitut taidot ovat pohjana uusille taidoille (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012, 66). Iivonen (1994) suomalaisena tutkijana on jaotellut lapsen kielen kehityksen kaudet seuraavasti: prenataalinen kausi, esileksikaalinen kausi, protosanojen kausi, systemaattinen kausi ja fonologinen

viimeistely. Fonologisen viimeistelyn kausi sijoittuu noin 5-7 vuoden ikään, jolloin lähestytään kouluikää. Tällöin lapsi oppii viimeisenkin konsonantin, joka on useimmiten r-kirjain. Lapset oppivat käyttämään r-kirjainta l-kirjaimen sijasta. (Savinainen-Makkonen & Kunnari 2012, 127.) Lapsen tullessa viiden vuoden ikään, sanavaraston laajuus on useimmiten niin suuri, että hän kykenee käyttämään sanoja kaikista sanaluokista (Nurmilaakso 2011a, 38). Tämän tutkimuksen tutkimusaineistossa esiintyvät lapset sijoittuvat ikänsä puolesta fonologisen viimeistelyn kaudelle.

3 OPETTAJAN JA LASTEN VUOROVAIKUTUS SATUJENLUKUTILANTEESSA

Aikuisen ja lapsen varhainen vuorovaikutus luo mahdollisuudet kielen kehittymiselle (Savinainen- Makkonen & Kunnari 2009, 114). Cazden (2001) on koulun puolella toteuttamassaan tutkimuksessa todennut, että vuorovaikutukseen vaikuttaa merkittävästi se, antaako opettaja puheenvuoroja, vai onko spontaanit aloitukset sallittuja. Opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa opettajan tulee nähdä oppilas aktiivisena toimijana, jotta vastavuoroinen vuorovaikutus ja dialogisuus ovat mahdollisia (Mäkinen 2002). Koppinen ym. (1989) mainitsevat, että vuorovaikutuksen rakentuminen vaatii aloitteen, vastauksen sekä kyseisen toiminnan suhteuttamista vuorovaikutuksen toisen osapuolen toimintaan.

Varhaiskasvatuksessa lapsia ympäröi vuorovaikutus ja puhe. Lapsella on oikeus saada tarpeenmukaista tukea oppimiseen (Varhaiskasvatuslaki 2018/540 § 3). Tuen tarpeen määrittää varhaiskasvatuksen opettaja. Tuen suunnittelun ja toteuttamisen lähtökohtina toimivat lapsen vahvuudet (Opetushallitus 2018, 54).

Kasvattaja voi tukea ja edistää lapsen kielen kehitystä esimerkiksi laulujen ja lorujen avulla, satuja ja tarinoita kertomalla sekä lukemalla. Puheen ja kielen kehityksen lisäksi lukeminen tukee lapsen mielikuvituksen kehittymistä ja tunteiden hallintaa. (Hakulinen, 2018.) Hindmann ym. (2013) ovat tutkimuksessaan tutkineet vanhempien satujen lukemistyylejä ja niiden vaikutusta lapsen kielen kehitykseen. Tutkimus on osa varhaislapsuuden pitkittäistutkimussyntymäryhmää (ECLS-B), jossa on seurattu vuonna 2001 syntyneiden lasten kehitystä yhdeksän kuukauden iästä esikouluun asti. Tässä tutkimusosiossa on kuvattu huoltajan ja lapsen satujen lukuhetkiä. Keskiössä on erityisesti ollut äitien satujen lukemistyyli. Tutkimus osoitti, että lapsen kielen

kehityksen edistämisen kannalta positiivinen vaikutus oli vanhemman ja lapsen keskustelulla sadun merkityksestä lukemisen ohella.

Lapsen kehityksen kannalta ei ole oleellista harjoittaako dialogista lukemista opettaja vai lapsen vanhemmat (Zevenbergen & Whitehurst 2008). Opetukseen vakiintuneiden monologisten lähestymistapojen vuoksi dialogisiin käytänteisiin sitoutuminen on haaste (Lyle 2008). Dialogisuudessa oleellista on, että merkitykset syntyvät kulttuurisesti sekä vuorovaikutuksessa (Hänninen & Poikela 2016, 150). Díes-Palomar ja Cabré Olive (2015) ovat tutkineet dialogisten keskustelujen vaikutusta matematiikan oppimisprosesseissa. Oppilaat työskentelivät interaktiivissa ryhmissä, joilla viitataan oppilaiden muodostamiin pienryhmiin, joiden jäsenet ovat kognitiivisen kehityksen ja matemaattisten kykyjen osalta eri tasolla. Tutkimusmateriaalina toimi interaktiivisista ryhmistä kerätyt video- ja äänitallenteet sekä oppilaiden muistiinpanot ja tutkijoiden havainnointimerkinnot. Tutkimuksen myötä tutkijat ovat todenneet, että dialoginen keskustelu voi tuottaa oppilaille mielekkäitä oppimistilanteita. Matematiikan näkökulmasta tutkijat ovat todenneet dialogisen vuorovaikutuksen myötä oppilaiden saattavan käyttää epäpäteviä perusteluita. Jatkotutkimuksen kannalta tärkeää olisi tutkia aikuisen roolia ja käyttäytymistä dialogisen vuorovaikutuksen ohjaamisessa.

Zevenbergen ja Whitehurst (2008) ovat tutkimuksessaan luokitelleet erilaisia tekniikoita, joita aikuinen voi käyttää dialogisessa satujen lukemisessa 4-5-vuotiaiden lasten kanssa. Ensimmäisessä tekniikassa on viisi erilaista kysymystyyppiä. Valmistumiskehotteella aikuinen antaa lapselle vihjeitä oikeaan vastaukseen, esimerkiksi: "Kun me menemme autoon, laitamme kiinni ____". Toinen kysymystyyppi on palautuskysymys, jonka avulla muistellaan esimerkiksi, millaisia tavaroita sadussa on käytetty. Kolmas on avoin kysymys, jolloin aikuinen kysyy lapsen mielipiteitä tai näkemyksiä tarinan tapahtumista. Neljäntenä aikuinen voi käyttää mitä, miksi ja milloin kysymyksiä sekä viimeisenä etäisemmän kysymykset, jotka vaativat lasta liittämään sadun sisältöä ulkopuoliseen elämään. Toinen tekniikka dialogiseen lukemiseen on aikuisen kehotukset lapselle puhua tarinasta, jolloin aikuinen voi arvioida lapsen vastauksia ja laajentaa lapsen sanallisuutta toistamalla sekä lisäämällä uutta tietoa.

3.1 Keskusteluketjut

Derry ym. (2010) ovat maininneet sanojen olevan ketjuja, jotka vapauttavat meidät. Mortimer ja Scott (2003) ovat todenneet, että yleisimmät keskusteluketjut, joita käytetään ovat IRF (Initiation, Response, Feedback) sekä IRE (Initiation, Response, Evaluation) -mallit. Sinclair ja Coulthard (1975) ovat kehittäneet ensimmäisinä IRF –keskusteluketjumallin, joka eroaa IRE – mallista ainoastaan yhdellä tavalla. Sinclair & Coulthard (1975) ovat jaotelleet keskusteluketjut alkamaan kysymyksellä (I), jonka esittää opettaja. Kysymystä seuraa lapsen vastaus (R), jonka jälkeen opettaja antaa arvioinnin (E) tai palautteen (F). Arvioinnin ja palautteen ero on pieni, sillä arviointi pitää sisällään kehumista esimerkiksi oikeasta vastauksesta. Palaute osoittaa esimerkiksi, oliko vastaus oikein vain väärin. Opettajan käyttäessä palautetta tai arviointia, on lopputulos kuitenkin sama. Cazden (2001) on mieltänyt IRE –keskusteluketjun eniten esiintyväksi malliksi luokkahuoneessa.

Opettaja toimii opetustilassa useimmiten toiminnan ohjaajana sekä johtajana (Nassaji & Wells 2000), jonka vuoksi keskusteluketjumalli IRF on ollut suositeltava retorinen rakenne opetuskäyttöön (Huq & Amir 2015). Liu (2008) on tutkinut Singaporessa IRF-mallin vaikutuksia Kiinan kielen opinnoissa. Kyseisessä tutkimuksessa F oli määritelty termiksi 'follow-up', jolla tarkoitetaan opettajan yritystä jatkaa ja laajentaa keskustelua. Kyseisessä tutkimuksessa tutkijat ovat tarkastelleet kahden eri viidennen luokan toimintaa. Tulokset osoittivat, että IRF-vuorovaikutuksella opettaja voi tarjota tai vähentää mahdollisuuksia opiskelijoiden oppimiseen. Puolestaan IRE-mallissa tunteet ovat merkittäviä, varsinkin, kun opettaja antaa arvioinnin oppilaan väärästä vastauksesta (Tainio & Laine 2015).

Lyle (2008) on todennut IRF-mallin olevan käyttöönotettava kestävä vuorovaikutteinen lähestymistapa opetuksessa, jonka avulla saadaan dialogista vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajan välille. Lisäksi dialoginen käytänte lisää oppilaiden syvällistä sitoutumista sekä vuorovaikutuksen laatua. Heritage ja Heritage (2013) ovat tutkineet opettajan ja oppilaan vuorovaikutussekvenssejä, joissa erityisesti kiinnittäneet huomiota opettajan kysymyksen rakentamiseen sekä keskustelun jatkamiseen. Tutkijat ovat todenneet, että IRE-malli ei ole

ainoastaan usein käytetty malli, vaan rutiininomainen käytäntö, joka tukee oppilaiden ajatteluprosesseja sekä edistää oppimista.

3.2 Opettajan esittämät kysymykset ja kysymysmuodot

Opettajia ja kasvattajia voidaan ohjata kiinnittämään huomiota omaan kysymistaitoonsa. Zeegers ja Elliott (2018) selvittivät tutkimuksessaan opettajien pedagogisten käytänteiden muuttumista, kun opettajat olivat saaneet ohjausta omien kysymystensä esittämiseen sekä oppilaiden kysymysten kannustamiseen. Tutkimuksen tarve oli lähtöisin pedagogisten käytäntöjen kehittämistä, jolloin opettajat pääsivät kehittämään itseään ja toimintaansa. Tulokset osoittivat, että kysymyspedagoginen suunnittelu ja siinä käytetty malli motivoi sekä antoi tukea opettajille kysymysten tehokkuuden suunnitteluun. Lisäksi opettajat keskittivät huomionsa kysymysten laatuun määrän sijasta. Vygotsky (1978) on määritellyt, että opettajan esittämän kysymyksen tulisi olla vaikeustasoltaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä, jotta kysymyksen avulla voidaan kehittää lapsen oppimista.

Gall (1970) on maininnut, että tutkimusta tehtäessä on tärkeää kiinnittää huomiota tehokkaaseen kysymiseen. Samaan asiaan tulee keskittää huomio opetuksessa, sillä millaiset kysymykset tuottavat keskustelua, vuorovaikutusta ja tukee oppimista opetustilanteessa (Nystrand ym. 2003).

Blosser (2000) on luokitellut kysymykset neljään kysymysmuotoon, jotka ovat hallinnallinen, retorinen, suljettu ja avoin. Avointen kysymysten tarkoituksena on antaa tilaa lapsen argumentaatiolle, jolloin mahdollistetaan vuorovaikutuksen ja eri näkökulmien syntyä. Suljetut kysymykset puolestaan fokusoivat ajattelun tiettyyn asiaan. Tätä käytetään useimmiten, kun halutaan tietää, onko lapsi oppinut aiemmin käsitellyn asian. Täten suljettuun kysymykseen vastataan useimmiten lyhyellä ”kyllä” tai ”ei” vastauksella. Tässä tutkimuksessa keskityn huomion ainoastaan avoimiin ja suljettuihin kysymyksiin.

Lepola ym. (2020) mainitsevat lasten, joilla on hyvät luetun ymmärtämisen taidot, vastaavan useammin opettajan esittämiin kysymyksiin kysymysmuodosta riippumatta. Eliasson ym. (2017) ovat tutkineet luonnontieteiden opettajien esittämiä kysymyksiä, miten mies- ja naisopettajien kysymystyyppit eroavat

toisistaan sekä vaikuttaako se poikien ja tyttöjen vastausmääriin. Tuloksista selvisi, että opettajat käyttivät suurimmaksi osaksi suljettuja kysymyksiä, joihin enemmistö vastanneista oli poikia riippumatta opettajan sukupuolesta.

Furtak ym. (2018) tutkimuksessa opettajat esittivät enemmän ja laadukkaampia kysymyksiä kuin tutkijat olivat olettaneet. Lisäksi keskusteluketjut, joissa opettaja ei esittänyt kysymyksiä, olivat selkeästi lyhyempiä kuin ketjut, joissa opettaja esitti kysymyksiä. Chenin ja Liangin (2016) varhaiskasvatuksessa toteuttaman tutkimuksen tulokset osoittavat, että lähes puolet varhaiskasvatuksen opettajien puheenvuoroista olivat kysymyksiä, jotka olivat luonteeltaan kirjaimellisia eli sanamukaisia. Opettajien esittämien kysymysten laatu vastasi lasten vastauksia tietyllä abstraktiotasolla.

3.3 Opettajan antama palaute ja sen merkitys

Opettajan antama palaute voidaan jaotella kehuvaan, neutraaliin ja negatiiviseen (Brophy 1981). Ahonen ja Lohtaja-Ahonen (2014, 73-74) jaottelevat palautteen kahteen osa-alueeseen, jotka ovat kannustavaa tai korjaavaa. Hall (2007) on ilmaissut, että IRF- tai IRE- mallien mukaisissa keskusteluketjuissa opettaja saattaa esittää korjaavaa palautetta, kun hän on ymmärtänyt oppilaan vastauksen, mutta vastaus ei ole riittävä tai virheellinen. Hattie ja Timperley (2007) ovat määritelleet palautteen olevan tietoa, jonka toimija esittää toiselle toimijalle hänen suorittamastaan tehtävästä, suorituksesta tai ymmärtämisestä. Varhaiskasvatuksen toimijoiden listaan kuuluvat muun muassa opettaja, hoitaja, lapsi tai vanhempi. Yksilöllisesti ohjatulla palautteella voidaan tukea oppilaan oppimista (Vitikka & Kauppinen 2017, 10). Jotta palaute olisi tehokasta, sen tulisi olla laadukasta, sisältää mahdollisesti korjaavaa tietoa sekä siitä tulisi ilmetä toiminnan tavoite (Nicol & Macfarlane-Dick 2006).

Mascareno (2014) on määritellyt seitsemän kategoriaa, miten opettaja voi pyrkiä lasta jatkamaan keskustelua (follow-up). Ensimmäinen on lapsen vastauksen vahvistaminen toistamalla tai hyväksymällä vastaus ”kyllä, joo” vastauksella. Toisena on kieltäminen, jolloin opettaja osoittaa, että lapsen vastaus oli virheellinen. Tämän jälkeen tulee arviointi, jossa kasvattaja kehuu lapsen vastausta ja lapsen kykyjä tai huomauttaa huonosta käytöksestä. Tähän

kategoriaan liittyy myös palkinnot ja rangaistuksen, joita lapsi mahdollisesti saa suorituksen jälkeen. Tätä kategoriaa tulisi käyttää aina viimeisenä. Neljäntenä on vastaaminen, jolloin opettaja antaa oikean vastauksen. Viidentenä esiintyy laajentaminen, jossa opettaja antaa lapselle lisätietoja ja täsmentää jo käytössä olevia tietoja. Kuudentena opettaja voi antaa vihjeen tai ehdotuksen helpottaakseen lapsen vastauksen löytämistä. Viimeisenä on muu seuranta, joka pitää sisällään vähemmän käytettyjä seurantamalleja, kuten mallintaminen ja osallistumisen päätöksentekoon.

Kajamies ym. (2016) ovat tutkineet opettajan vuorovaikutuksessa esiintyvää emotionaalista tukea Jänistarinat intervention aikana. Tuloksien mukaan päiväkodin tapausopettajat (n=2) antoivat pääsääntöisesti positiivista tai neutraalia emotionaalista tukea, mutta negatiivista emotionaalista tukea esiintyi harvoin. Positiivinen emotionaalinen tuki ilmeni eläytyvänä lukemisena, myönteisenä palautteena sekä kannustavina ilmeinä. Negatiivinen tuki esiintyi joustamattomuutena lasten näkökulmille. Tulevaisuudessa olisi entistä tärkeämpää kiinnittää huomiota positiiviseen emotionaaliseen tukeen laadukkaan tulevaisuuden rakentamiseksi.

Myönteinen, positiivinen ja kehuva palaute on luokiteltu monilla eri tavoilla eri tutkijoiden toimesta. Positiivista palautetta on jaoteltu palautteeseen, joka liittyy oppimisprosessiin sekä sen myötä tuotettuun materiaaliin (effort feedback), ja oppilaan kykyihin liittyvään palautteeseen (ability feedback) (Burnett 2002; Folmer ym. 2008). Positiivisen palautteen luokittelut eivät ole saaneet vakiintuneita suomenkielisiä termejä, sillä aiheesta puuttuu lähes kokonaan suomenkielinen tutkimus. Kehuvalla palautteella on lähtökohtaisesti kaksi tarkoitusta, joista toinen voidaan nähdä ikään kuin hyväksymisenä ja toinen toiminnan vahvistamisena (Henderlong & Lepperin 2002).

Hattie ja Timperley (2007) ovat tehneet yksityiskohtaisemman luokittelun. Kahden tason sijasta he ovat määritelleet neljä, jotka ovat: tehtävän, itsesäätelyn, prosessin ja oppilaan persoonan taso. Mikäli tämän luokittelun sisällyttäisi aiempaan kaksijakoiseen luokitteluun, kuuluisi oppimisprosesseihin liittyvään palautteeseen (effort feedback) kolme ensimmäistä tasoa, jotka olivat tehtävä, itsesäätely ja prosessit. Persoonan taso puolestaan kuuluisi oppilaan kykyihin liittyvään palautteeseen (ability feedback).

Hattie ja Timperley (2007) ovat määritelleet tehtävään, itsesäätelyyn, prosessiin ja persoonan tasoon liittyvän palautteen kriteerit. Yleisimmin esiintyvä palaute liittyy tehtävään, jota voidaan joskus luonnehtia myös korjaavaksi palautteeksi. Tämä palaute voi toimia tehokkaasti silloin, kun kyseessä on oppilaan virheellinen tulkinta tiedon puutteen sijasta. Tehtävään liittyvää kehuva palautetta voidaan antaa niin yksilölle kuin ryhmälle. Itsesäätelyyn liittyvä kehuva palaute pitää sisällään opiskelijan taitoja säädellä opetuksen seuraamista, ohjata oppimistavoitteita sekä itsehillintää ja tunteiden säätelyä. Oppimisprosessiin liittyvää kehuva palautetta annetaan, kun halutaan ymmärtää oppimista syvällisemmin ja käsittää sen merkitystä sekä yhteyttä kognitiivisiin prosesseihin. Persoonaan liittyvä palaute on henkilökohtaista ja käytetään usein muiden tasojen sijasta opetustilanteessa. Se ei ole lopullinen palaute, vaan hetkessä positiivisen ilmapiirin luomista. Kyseisen tason palautteella kyetään harvoin vaikuttamaan oppimiseen.

4 TEHOSTETTU SATUJEN LUKEMINEN

Tehostettu satujen lukeminen eroaa tavallisesta satujen lukemisesta monella tavalla. Tehostettu satujen lukeminen jakautuu pitkälle aikavälille jatkumona, ollen säännöllistä ja toistuvaa, jonka keskiössä ovat erityisesti lapset. Myös lapsen vanhemmat pääsevät osallisiksi tehostettuun satujen lukemiseen kotona toteutettavien lukemishetkien ja tehtävien kautta. Suomessa on kehitelty kaksi tehostetun satujen lukemisen menetelmää, joista toinen on Mattisen ja kumppaneiden (2013) Jänistarinat. Toinen on Ritva-Liisa Orvaston suunnittelema Seitsemän minuuttia sadulle –toimintamalli. Kyseisen toimintamallin tarkoituksena on tukea 6-8-vuotiaiden lasten kuullun ymmärtämistaitoja. Keskeistä on lapsen, opettajan ja vanhempien välinen vuorovaikutus. Satujen lukeminen tapahtuu päiväkodissa varhaiskasvatuksessa sekä kotona. Luettavat sadut on kirjoittanut Kari Levola. (Orvasto & Levola 2010.)

SataKiel-projektissa tutkitaan Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallin vaikuttavuutta. Kyseisen projektin kohderyhmänä ovat ryhmät, jotka koostuvat viisivuotiaista lapsista. (Lepola ym. 2012.) Tämän myötä Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamenetelmää on muunneltu sopivaksi kohdeikäryhmälle. Tällöin dialogiseen lukemiseen, ymmärtämistaitojen tukemiseen ja lasten osallistumisaktiivisuuteen liittyviin tavoitteisiin on kiinnitetty enemmän huomiota (Lepola, Lahti & Paalanen 2015.)

Torr (2019) on toteuttanut tutkimuksen kasvattajan ja lapsen yhteisistä lukumahdollisuuksista sekä kokemuksista. Tutkimus osoitti, että kasvattaja ohjasi keskustelua tehostetulla satujen lukuhetkellä. Tämän myötä kasvattajan puhe rajoitti lapsen osallistumismahdollisuuksia.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella varhaiskasvattajan ja lasten välistä kielellistä vuorovaikutusta satujen lukuhetkillä. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia keskusteluketjuja syntyy varhaiskasvatuksessa toimivan kasvattajan ja lasten välille tehostetun satujen luvun aikana. Tutkimus jakaantui neljään eri tutkimuskysymykseen.

1. Kuinka paljon ja millaisia keskusteluketjuja havaitaan kasvattajan ja lasten välillä?
2. Minkä tyyppisiä kysymyksiä kasvattaja esittää lapsille?
3. Millaista laadullisesti erilaista palautetta kasvattajat antavat lapsille kysymys-vastaus -vuorovaikutuksessa?
4. Onko kasvattajan antama positiivinen palaute yhteydessä lasten haluun ja aktiivisuuteen jatkaa dialogista keskustelua?

Ensimmäisenä tavoitteena on selvittää, millaisia keskusteluketjuja muodostuu kasvattajan ja lapsen välille tehostetun satujen lukemisen aikana. Tarkastellaan keskusteluketjujen pituuksia eli kasvattajan ja lasten puheenvuorojen määrää, joista rakentuu lyhyempiä ja pidempiä dialogeja.

Toisena tavoitteena on selvittää, kasvattajan esittämiä kysymyksiä. Tarkastellaan erityisesti kasvattajan esittämien kysymyksien ajoitusta dialogissa. Toisin sanoen, esiintyykö aloitekysymyksenä vai tarkentavana kysymyksenä sekä sitä, onko kysymys avoin vai suljettu. Lisäksi analysoidaan esittääkö kasvattaja kysymyksen kaikille satuhetkellä osallistuneille lapsille vai kohdistaaako hän kysymyksen tietylle lapselle.

Kolmantena tavoitteena on selvittää, millaista kasvattajan antama palaute tai vastauksen arviointi on. Lisäksi tarkastelen kasvattajan yrityksiä jatkaa keskustelua sekä, miten ne esiintyvät tutkimusaineistossa.

Lopuksi tutkin, onko kehuvalta palautteella myönteinen vaikutus lasten motivaatioon jatkaa keskustelua. Tarkastelen, mitä kasvattajan antaman kehuvalta palautteen tasoja aineistosta löytyy sekä miten ne ilmenevät.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto koostuu varhaiskasvattajien kuvaamista videoista satuhetkien aikana. Videot on kuvattu lukuvuoden 2015-2016 toimintakauden aikana eräässä Varsinaissuomalaisessa kunnassa. Tämän toimintakauden aikana kasvattajille on painotettu dialogin tärkeyttä erityisesti sadun alussa, keskikohdassa sekä lopussa. Tutkimusaineisto on osa professori Janne Lepolan johtamaa Satakiel -tutkimusta.

SataKiel-projektin tavoitteena on mitata Seitsemän minuuttia sadulle toimintamallin vaikuttavuutta sekä toimivuutta saturyhmissä. Lisäksi tarkoituksena on tutkia tehostetun satujenlukemisen vaikutusta ja yhteyttä 5-6-vuotiaiden lasten ymmärtämisen sekä kuvatarinan ymmärtämisen taitoihin. Projektin ensimmäinen aineisto on kerätty syksyllä 2014.

Tähän tutkimukseen valikoitui kahdeksan eri saturyhmän videoaineistosta kuuden saturyhmän videot eri päiväkodeista. Videoista viisi oli kuvattu syksyllä ja yksi keväällä. Videot valikoituivat satuhetkien keston perusteella. Jokaisessa saturyhmässä perusrunko oli samanlainen, mutta videoiden kestot vaihtelivat kuudesta 14:ään minuuttiin. Aineistoon pyrittiin valitsemaan yksi lyhytkestoinen ja yksi pitkäkestoinen video. Loput videoista olivat kestoiltaan noin kahdeksan minuuttia. Analysoidun videomateriaalin kesto oli yhteensä 59 minuuttia.

Tutkimukseen osallistui varhaiskasvatuksen opettajia ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. Aineistossa esiintyy kuusi eri kasvattajaa sekä yhteensä 25 lasta, jotka olivat 5-6-vuotiaita. Saturyhmissä oli kolmesta viiteen lasta. Kasvattajat käyttivät muokattuja satuja, joihin oli valmiiksi lisätty esimerkkejä avoimista ja suljetuista kysymyksistä satuun liittyen.

Tutkimusaineistoa on säilytetty asianmukaisesti erillisellä salasanalla varustetulla ulkoisella kovalevyllä. Tällä on varmistettu, että tutkimusaineisto ei päädy ulkopuolisten henkilöiden saataville. Aineisto tuhoetaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

6.2 Tutkimusmenetelmä

Luff ja Heath (2012) ovat todenneet, että videoaineistojen tieteellinen suosio on ollut kasvavaa. Videomateriaalin avulla voidaan tutkia, mitä todellisuudessa tapahtuu (Vienola 2004). Videoaineistoja pidetään arvokkaana tutkimusmateriaalina, sillä ne mahdollistavat myöhemmän laadullisen tarkastelun, joka mahdollistaa tutkijalle muun kuin havainnoitsijan roolin tutkimustilanteessa (Toraldo ym. 2018; Derry ym. 2010). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty joitakin vuosia sitten, jolloin aineistonkerääjä ei ollut tutkittavien kanssa samassa tilassa. Derry ym. (2010) toteavat, että videotutkimusten tulisi sisältää rajakohtia, joiden avulla tutkijat voisivat olla hajautuvia, mukautuvia sekä muodostaa asiantuntija- ja yhteistyöyhteisöjä. Tällöin videotutkimus mahdollistaa useamman tutkijat hyödyntävän samaa tutkimusaineistoa. Tutkittava aihe tai näkökulma saattavat kuitenkin olla täysin erilaiset.

Luff ja Heath (2012) ovat tutkineet videomateriaaleihin liittyviä haasteita tutkimusaineistona. He ovat kuvanneet videomateriaalien tutkimuksellisiin haasteisiin kuuluvan analyysin toteuttamisen. Videomateriaalin käsitteleminen sisältää omat haasteensa sekä vaatii tietynlaiset tietotekniset taidot, jotta analyysin toteuttaminen onnistuu. Samaiset tutkijat ovat esittäneet myös luottamukseen liittyvän seikan, joka voidaan nähdä haasteena videotutkimuksessa. Tulee ottaa huomioon, että videokamera tallentaa vain rajallisen näkymän ympäristöstä ja tilanteesta. Tutkimuksen tavoitteiden ja videomateriaalin tarkoituksen mukaan tutkijan tulee pohtia kameran sijoittamista ympäristöön, jota kuvataan. Lisäksi tulee ottaa huomioon, sijoitetaanko kameroita yksi vai useampi.

Usein mielletään, että videokamerat häiritsevät lasten toimintaa (Mackey & Gass 2005). Shoecraft ja Flückiger (2018) ovat puolestaan tutkineet, miten lapset käyttävät sanavarastoaan lapsi-aikuinen ja lapsi-lapsi vuorovaikutuksessa

lapsen aloitteesta alkaneen leikin aikana. He ovat tutkimuksessaan pyrkineet luomaan tilan, jossa lapsen ja kasvattajan roolit hämärtyvät. Tämän tarkoituksena oli, että lapset kykenisivät tutustumaan kameroiden käyttöön sekä käyttämään niitä. Tämän myötä syntyi erilaisia vuorovaikutustilanteita kaikkien tutkimukseen osallistuneiden välille, sillä kamerat eivät häirinneet toimintaa, vaan olivat osana sitä. Kameraa käytettiin osana leikkejä sekä oppimisen välineenä. Lapset olivat sitoutuneita kameroiden käyttöön, jolloin ne eivät häirinneet toimintaa, eivätkä jääneet täysin huomiotta. Tutkijat ovatkin lopuksi pohtineet videomateriaalin olevan hyödyllistä tutkimusmateriaalia, jos tutkija on joustava ja reagoiva.

6.3 Aineiston analyysi

Ennen varsinaista analyysivaihetta videot on katsottu neljä kertaa, jotta saatiin käsitys, mitä kyseisissä saturyhmissä tapahtuu. Tämän jälkeen videotiedostot on liitetty ATLAS.ti -ohjelmaan, jossa on suoritettu kasvattajien ja saturyhmien toiminnan koodaukset eri väreillä. Koodauksella tarkoitetaan tutkittavien asioiden, tässä tilanteessa kasvattajan verbaalisen toiminnan, merkitsemistä erilaisilla väreillä sekä koodeilla. ATLAS.ti ohjelmiston avulla voidaan hallita ja toteuttaa laadullista analyysiä. Koodaukset tehtiin yhteen videoon kerrallaan, jonka jälkeen on siirrytty seuraavaan videoon. Ensimmäisenä analysoitiin ja koodattiin kasvattajan ja lasten välisiä keskusteluketjuja. Seuraavaksi tarkastellaan analyysiyksikköjä jokaisen tutkimuskysymyksen osalta. Analyysiyksiköllä tarkoitetaan pienintä huomioitavaa asiaa, jotka on huomioitu aineiston analyysissä.

Saturyhmässä havaittuja keskusteluketjuja tarkasteltiin Mortimerin ja Scottin (2013) IRF ja IRE-mallien mukaisesti. Lähtökohtana oli tarkastella kasvattajan aloitteita, jotka alkoivat kysymyksillä sekä, miten keskusteluketju jatkuu kasvattajan ja lasten välillä. Merkki I (initiation) tarkoittaa kasvattajan kysymystä ja R (response) lapsen vastausta. Merkki E (evaluation) tarkoittaa arviointia, joka on luonteeltaan kehuva tai kritisoiva. Puolestaan merkki F (feedback) merkitsee kasvattajan palautetta, onko vastaus oikein vai väärin, lisäkysymystä tai kannustamista keskustelun jatkamiseen (follow-up).

Tutkimusaineiston analyysissä uuden keskusteluketjun aloitti kasvattajan kysymys tai lapsen spontaani aloite. Lapsen aloitteita ei analysoitu tässä

tutkimuksessa, koska tavoitteena oli tarkastella ensisijaisesti kasvattajan toimintaa satutilanteiden aikana. Keskusteluketjuiksi on merkitty ainoastaan sadun tapahtumiin liittyvät keskustelut. Muut tilanteen hallintaan liittyvät keskustelut, kuten komentamiset tai läsnäolijoista puhumiset, on jätetty pois analyysistä.

Seuraavaksi aineistoon koodattiin kasvattajan aloitteet, jotka jaettiin ”aloitekysymyksen” ja ”tarkentava kysymyksen” luokkiin. Tämän jälkeen kysymykset luokiteltiin niiden muodon ja kohteen perusteella seuraavasti: ”suljettu kysymys”, ”suljettu kysymys tietylle lapselle”, ”avoin kysymys” ja ”avoin kysymys tietylle lapselle”. Jokaisella kysymysmuodolla oli oma värinsä. Avoimia ja suljettuja kysymyksiä tarkastellessa olen huomionut ainoastaan kasvattajan esittämät kysymykset, jotka liittyvät satuun.

Suljetuksi kysymykseksi on luokiteltu kaikki kysymykset, joiden vastaus on ennalta määritelty, esimerkiksi: kyllä/ei, punainen auto, reppu ja takki. Avoimeksi kysymykseksi on luokiteltu kysymykset, jotka antavat lapsille mahdollisuuden esittää omia mielipiteitään ja näkemyksiään.

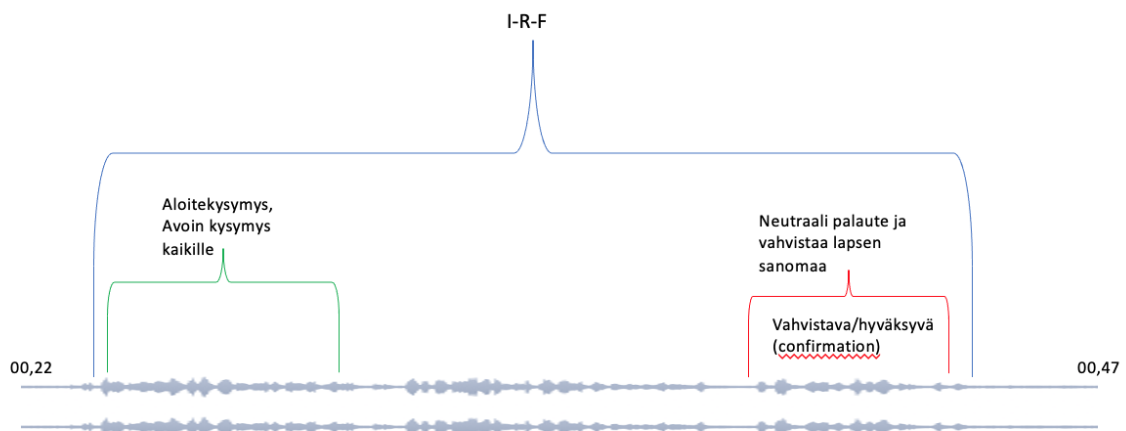
Kysymysten koodauksien jälkeen luokittelin kasvattajan antamat palautteet omilla väreillään. Aineistossa esiintyvät kasvattajan palautteet on jaoteltu Brophyn (1981) jaon mukaan positiiviseen ja neutraaliin. Negatiivisen palautteen sijasta tässä tutkimuksessa on käytetty varhaiskasvatuksen kontekstiin sopivampaa Ahonen ja Lohtaja-Ahonen (2014) esittämää korjaavaa palautetta. Neutraali palaute on jaettu kahteen: ”neutraali palaute” sekä ”neutraali palaute ja toistaa lapsen sanomaa”. Palautteen ja arvioinnin pienin analyysiyksikkö on ollut kasvattajan mikä tahansa verbaalinen reaktio lapsen vastaukseen.

Analyysissä on myös koodattu Mascarenon (2014) kehittämän mallin mukaisesti se, miten kasvattaja pyrkii jatkamaan dialogia eli niin sanotut kasvattajan follow-up (F) yritykset. Seitsemästä kategoriasta tämän tutkimuksen aineistossa esiintyi neljä erilaista keskustelun jatkoa kuvaavaa kategoriaa: osoittaminen vääräksi (falsification), hyväksyvä/vahvistava (confirmation), vastaaminen (answering) ja vihje (hint). Analyysissä follow-up yritykset on koodattu äsken esitetyillä termeillä.

Tässä tutkimuksessa Brophyn (1981) jaottelun mukaan on käytetty positiivista palautetta. Positiivinen palaute voidaan luokitella eri tutkijoiden toimesta monella eri tavalla. Tässä tutkimuksessa käytettiin analyysin tukena

Hattien ja Timperleyn (2007) nelijakoista luokittelua, joka pitää sisällään kehuvan palautteen tasot liittyen: tehtävään, itsesääteelyyn, prosessiin ja persoonaan.

Kuvio 1 havainnollistaa aineiston analyysissä toteutettua koodausta. Kuviossa näkyy esimerkki videotiedoston ääniraidasta 22 sekuntin ja 47 sekuntin välillä. Kyseisessä ajassa esiintyy keskusteluketju IRF, joka on merkitty koko pituudeltaan näkyväksi. Tällöin voidaan huomata, mistä keskusteluketju alkaa ja mihin se loppuu. Keskusteluketjun lisäksi ääniraitaan on merkitty kohta, jossa kasvattaja esittää kysymyksen. Tämä kysymys on koodattu aloitekysymykseksi sekä avoimeksi kysymykseksi kaikille lapsille. Kolmas koodi, joka kuviosta voidaan nähdä, on palaute, joka on merkitty neutraaliksi palautteeksi ja vahvistavaksi palautteeksi. Lisäksi palaute on merkitty Mascarenon follow-up koodilla vahvistava/hyväksyvä (confirmation). Kysymys- ja palautekoodin väliin jää tyhjätila, jolloin lapsi antaa vastauksen. Tässä tutkimuksessa keskityttiin kasvattajan verbaaliseen ilmaisuun, joten lasten vastaukset näyttäytyvät ainoastaan keskusteluketjujen IRF/IRE -ilmaisuissa.



KUVIO 1. Aineiston koodaus

7 TULOKSET

Seuraavassa kuvaan tutkimuskysymyksiin liittyviä tuloksia. Käytän termiä kasvattaja, sillä videoilla esiintyvät aikuiset olivat sekä varhaiskasvatuksen opettajia että varhaiskasvatuksen lastenhoitajia.

7.1 Kuinka paljon ja millaisia keskusteluketjuja havaitaan kasvattajan ja lasten välillä?

Kasvattajan aloittamia keskusteluketjuja esiintyi kuudessa eri saturyhmässä yhteensä 86. Taulukosta 1 nähdään, että analysoitujen lyhyiden keskusteluketjujen osuus oli 51,16 %. Lyhyiden keskusteluketjujen osuus oli näin ollen hieman yli puolet kaikkien keskusteluketjujen määrästä. Näissä ketjuissa kasvattaja on esittänyt kysymyksen (I) ja lapsi vastauksen (R) tai kasvattaja kysymyksen (I), lapsi vastauksen (R) ja kasvattaja arvioinnin (E) tai palautteet (F). Pidempien keskusteluketjujen osuus oli 48,84 %. Kyseisissä pidemmissä ketjuissa saattoi olla osallisena yksi tai useampi lapsi. Keskustelu sai jatkuvuutta ja syvyyttä, jonka myötä myös kasvattaja saattoi kysymyksen sijasta kommentoida, johdatella tai vastata lasten puheenvuoroihin. Tällöin kasvattaja pyrki myös jatkamaan keskustelua ja johdatella lapsia laajentamaan vastaustaan ja tuomaan ajatuksiaan esille.

TAULUKKO 1. Kasvattajan aloitteen jälkeiset keskusteluketjut

Keskusteluketju	Lukumäärä	% osuus
IRFRF/IRFRFRF	42	48,84
IR/IRE/IRF	44	51,16
Yhteensä	86	100,00

Videoaineiston mukaan kasvattajan kysymyksistä alkaneet keskusteluketjut olivat useimmiten lyhyitä IRF-ketjuja, joissa kasvattaja esittää kysymyksen, lapsi vastaa ja kasvattaja antaa palautteen vastauksen oikeellisuudesta. Tällöin kasvattaja ei pyrkinyt jatkamaan keskustelua. Lyhyitä ketjuja edelsivät sekä avoimet että suljetut kysymykset.

I (kasvattaja): Miten Pouta liikkuu?

R (lapsi): Suksilla.

F (kasvattaja): Näin on.

I (kasvattaja): Muistatko mitä siel viimeksi siel sadussa tapahtui?

R (lapsi): Ku see vaari heitti lisää löylyä.

E (kasvattaja): Hyvä! Muistit, et vaari heitti lisää löylyä.

Perinteisen IRF-ketjun lisäksi aineistossa lähes jokaisessa videossa esiintyi IR-ketjuja, jotka sisältävät ainoastaan kasvattajan kysymyksen sekä lapsen vastauksen ilman palautetta, arviointia tai kasvattajan pyrkimystä jatkaa keskustelua lapsen vastauksen jälkeen. Vastausta seurasi uusi kysymys tai kasvattaja jatkoi sadun lukemista. IR-ketjut luokitellaan kuuluvat lyhyiksi ketjuiksi. Nämä lyhyet IR-ketjut alkoivat tyypillisesti suljetulla kysymyksellä.

I (kasvattaja): Ketäs kuvassa?

R (lapsi): ööö Marionetti.

I (kasvattaja): Onkos siel saunanhenki kuvassa jossain? Olisko se tossa?

R (lapsi): Joo.

I (kasvattaja): No saiko?

R (lapsi): Ei.

Keskusteluketjut saattoivat jatkua perinteistä IRF-mallia pidemmiksi, jolloin keskusteluun osallistui tyypillisesti useampi lapsi. Tällöin kasvattaja antoi palautteen vastauksen oikeellisuudesta jokaisen lapsen vastauksen jälkeen. Kyseisessä tilanteessa syntyy kattava dialogi, jolloin kasvattaja tukee ja vahvistaa lasten vastauksia, mutta ei varsinaisesti kannusta lapsia jatkamaan keskustelua. Lapset täydentävät toistensa vastauksia, jolloin päädytään lopputulokseen, jota opettaja on kysymyksellään hakenut.

I (kasvattaja): No mitä ne tutki siinä kartassa oli joku merkki?

R (lapsi 1): Että siin on aarre.

F (kasvattaja): Aarre, mmm m.

R (lapsi 2): Ja ruksi.

F (kasvattaja): Sit siin oli ruksi joo. Ja (lapsen nimi) muistaa.

R (lapsi 3): Se oli saunan pukuhuoneessa.

F (kasvattaja): Niin. Se se luolan suuaukko..

R (lapsi 2): Salatunneli.

F (kasvattaja): Joo salatunnelin suuaukko oli siel saunan pukuhuoneessa.

Aineistossa esiintyi myös pidempiä ketjuja, jotka alkoivat avoimista kysymyksistä tietylle lapselle. Nämä ketjut eivät pitäneet sisällään palautetta tai arviointia, vaan ainoastaan kasvattajan kysymyksen, lasten vastaukset, kasvattajan vastaukset sekä mahdollisen tarkentavan kysymyksen.

I (kasvattaja): Mistä sä päättelet, et siel on vuoria?

R (lapsi 1): Kun ne näyttää sellasilta vuorilta.

R (lapsi 2): Noi (osoittaa kuvaa)

I tarkentava kysymys (kasvattaja): Nii, nii tai sit jos tää on sitä paperia, mut oisko ne niinkun noi korkeuskäyrät tuolla?

R (lapsi 1): Mä tarkotin just näitä (osoittaa kuvaa)

R (kasvattaja): Nii no ne voi olla vuoria tai (lapsen nimi) sanoi, että ne ois puita.

Keskusteluketjut, johon osallistui kasvattajan lisäksi useampi lapsi, keskustelu sai lisää syvyyttä ja jatkuvuutta. Tämänkaltaiset tilanteet syntyivät avoimista kysymyksistä, jolloin lapsilla oli vapaus esittää omia mielipiteitään ja ajatuksiaan. Kasvattaja ei odottanut lapsilta oikeaa vastausta, vaan lapset saivat jakaa ja avata omaa ajatusmaailmaansa.

I (kasvattaja): Mitäs nyt käy? Siinä sauna on siinä aarteen kohalla.

R (lapsi 1): Siel saunas on se aarre.

F (kasvattaja): Aaa! (Lapsen nimi) meinaa, että se on siel saunassa.

R (lapsi 2): Se on siel saunan pohjalla.

F (kasvattaja): Saunan pohjalla.

R (lapsi 3): Ja mää veikkaisin et...

R (lapsi 2): Niin siellä syvällä.

R (lapsi 3): Mää veikkaisin et, et sinne ei pääse sinne, ku jos se onki kätetty sen saunan sen pohjan alle.

R (lapsi 2): Kyl sinne pääsee, jos vaa repii sen.

F/E (kasvattaja): No mut katotaas missä se. Hyviä arvauksia ja päätelmiä teillä. Hyvä!

R (lapsi 1): Nii mutta, jos se on se vaari se aarre tai se sauna, jos se on se aarre.

R (kasvattaja): Niin katsotaan.

7.2 Minkä tyyppisiä kysymyksiä kasvattaja esittää lapsille?

Kasvattajat esittivät yhteensä 128 kysymystä satuun liittyen. Satujen tekstiin oli lisätty esimerkkikysymyksiä, joilla pyrittiin tukemaan keskustelua sadun tapahtumista ja hahmoista kasvattajan ja lasten välillä. Kysymyksistä 84 oli kasvattajan esittämiä aloitekysymyksiä ja 44 tarkentavia kysymyksiä. Kasvattajan aloitekysymysten prosenttiosuus kysymysten määrästä oli 65,63 % ja tarkentavien kysymysten 34,38 %. Kysymyksistä 47 oli avoimia kysymyksiä ja 81 suljettuja kysymyksiä. Avoimien kysymysten prosenttiosuus oli 36,72 % ja suljettujen kysymysten 63,28 %. Valtaosa esitetyistä kysymyksistä olivat suljettuja kysymyksiä.

TAULUKKO 2. Kasvattajan esittämät kysymykset saturyhmissä

	Lukumäärä	% osuus
Aloitekysymykset	84	65,63
Tarkentavat kysymykset	44	34,38
Yhteensä	128	100,00

TAULUKKO 3. Kasvattajien esittämien kysymysten muodot

Kysymysmuoto	Lukumäärä	% osuus
Avoimet kysymykset	47	36,72
Suljetut kysymykset	81	63,28
Yhteensä	128	100,00

Kasvattajat saattoivat esittää kysymyksiä kaikille lapsille, jotka osallistuivat satuhetkelle tai osoittivat kysymyksen tietylle lapselle. Avoimista kysymyksistä kaikille esitettyjä kysymyksiä oli 32 ja tietylle lapselle osoitettuja 15. Tällöin kaikille esitettyjen avointen kysymysten prosenttiosuus oli 68,09 % ja tietylle lapselle osoitettujen 31,91 %. Avointen kysymysten osalta tietylle lapselle osoitetut kysymykset saattoivat viestiä kasvattajan halua kannustaa lasta osallistumaan. Kysymyksen vastaamiseen oli pieni kynnys, sillä avoimeen kysymykseen ei

odoteta oikeaa vastausta, vaan ajatuksia ja mielipiteitä. Suljetuista kysymyksistä kaikille esitettyjä kysymyksiä oli 76 ja tietylle lapselle osoitettuja 5. Suljettujen kysymysten osalta kaikille esitettyjen kysymysten prosenttiosuus oli 93,83 % ja tietylle lapselle osoitettujen kysymysten osuus 6,17 %. Useimmiten kasvattaja esitti tietylle lapselle kysymyksen, kun koko ryhmälle esitetty kysymys ei tuottanut haluttua tulosta.

TAULUKKO 4. Avoimet kysymykset

	Lukumäärä	% osuus
Kaikille esitetyt	32	68,09
Tietylle lapselle	15	31,91
Yhteensä	47	100,00

TAULUKKO 5. Suljetut kysymykset

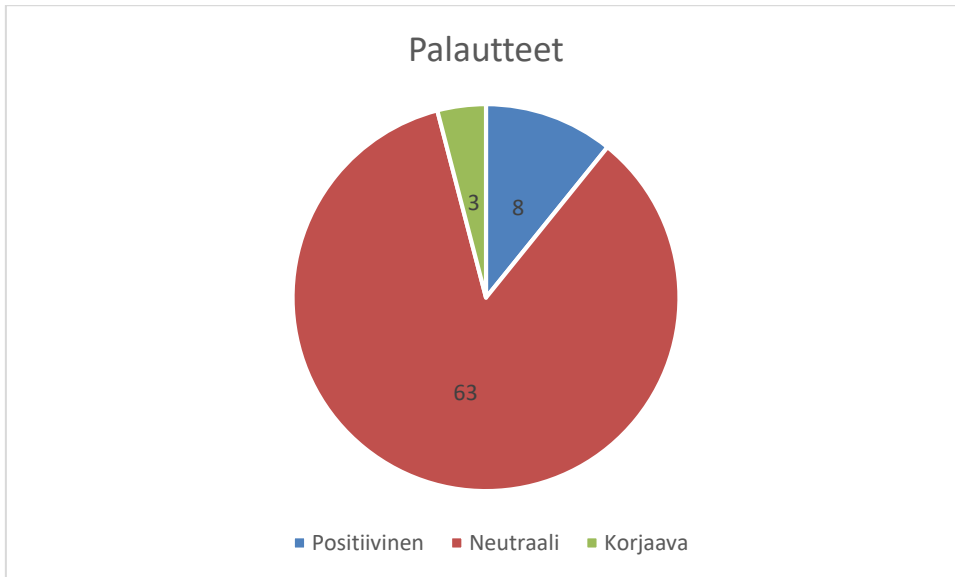
	Lukumäärä	% osuus
Kaikille esitetyt	76	93,83
Tietylle lapselle	5	6,17
Yhteensä	81	100,00

Kaikkien videoiden kasvattajat esittivät avoimia kysymyksiä tietylle lapselle. Suljettujen kysymysten kohdalla ainoastaan kaksi kasvattajaa osoittivat kysymyksen tietylle lapselle. Tietylle lapselle osoitetut kysymykset esiintyivät niin aloitekysymyksinä kuin tarkentavina kysymyksinä.

7.3 Millaista laadullisesti erilaista palautetta opettajat antavat lapsille kysymys-vastaus –vuorovaikutuksessa?

Kaikissa kasvattajan ja lapsen välisissä keskusteluketjussa ei esiintynyt palautetta tai arviointia. Keskusteluketjuja oli yhteensä 86, joissa 59:ssä kasvattaja antoi palautetta. Palautetta sisältäneiden keskusteluketjujen prosenttiosuus kaikista keskusteluketjuista oli 68,80 %. Analyysissä ilmeni kuitenkin yhteensä 74 kasvattajan antamaa palautetta tai arviointia. Kuviosta 2

nähdään, että palautteista 63 lukeutuivat neutraaliin palautteeseen, kahdeksan positiiviseen palautteeseen ja kolme korjaavaan palautteeseen. Neutraaleista palautteista 26 pitivät sisällään ainoastaan palautteen ja lopuissa 37:ssä palautteen lisäksi kasvattaja toisti lapsen vastauksen.



KUVIO 2. Palautteet

Korjaavaa palautetta kasvattajat käyttivät vähiten. Kasvattaja antoi korjaavaa palautetta ollessaan eri mieltä lapsen kanssa tai lapsen vastatessa väärin kasvattajan kysymykseen. Alla oleva esimerkki tuo esille, miten kasvattaja käytti korjaavaa palautetta.

I (kasvattaja): Ootteks te ikävissänne silloin, kun te naureskelette?

R (lapsi): Joo

E (kasvattaja): Eei, kai te ootte silloin ilosia?

I (kasvattaja): Mitäs muuta niillä oli siel repussa?

R (lapsi 1): Kartta.

F (kasvattaja): Kartta, niin.

R (lapsi): ja karkkia

F (kasvattaja): Nii, ei niillä karkkia ollut siellä.

Kasvattajat käyttivät eniten neutraalia palautetta. Erityisesti neutraali palaute yhdistyi lapsen vastauksen toistamiseen kasvattajilla. Neutraalilla palautteella kasvattajat osoittivat, että lapsi oli vastannut oikein kysymykseen tai vahvistivat lapsen vastausta. Neutraali palaute ei kuitenkaan luonut kannustavaa ilmapiiriä tai innostanut lapsia toiminnan jatkamiseen.

Kokonaispalautemäärään verrattuna positiivista palautetta kasvattajat käyttivät melko niukasti. Kuudesta kasvattajasta saturyhmissä ainoastaan kolme antoivat positiivista palautetta. Yksi kasvattaja erottui näistä kolmesta, sillä hän antoi positiivista palautetta useamman kerran sekä yksittäisille lapsille sekä koko saturyhmälle.

Kasvattajan erilaisia tapoja arvioida lapsen vastauksia eli follow-up-tyyppisiä ilmauksia esiintyi aineistossa yhteensä 64 kappaletta. Vastauksen vääräksi osoittaminen (falsification) esiintyi kolmesti. Vastauksen vääräksi osoittaminen sulautuu yhteen korjaavan palautteen kanssa, jolloin myös niiden esiintyvyys ja esimerkit ovat yhdenmukaiset. Yksi kasvattajista antoi vihjeen (hint) lapsille vastauksen löytämiseksi. Kysymykseen vastaaminen (answering) esiintyi kahdesti, jolloin kasvattaja antoi itse lopullisen vastauksen omaan kysymykseensä. Lapsen vastausta vahvistavan ja hyväksyvän (confirmation) toiminnan kriteerit täyttivät 58 kasvattajan yritystä saada lapset jatkamaan keskustelua. Vahvistava/hyväksyvä elementti esiintyi selkeästi eniten. Kyseisellä toiminnalla kasvattajat saattoivat pyrkiä kannustavaan ja dialogista jatkumoa luovaan ilmapiiriin.

7.4 Onko kasvattajan antama positiivinen palaute yhteydessä lasten haluun ja aktiivisuuteen jatkaa dialogista keskustelua?

Kuudesta kasvattajasta kolmella esiintyi positiivista palautetta. Yksi kasvattajista antoi lapsille positiivista palautetta muita enemmän. Positiivista palautetta annettiin koko aineistossa yhteensä kahdeksan kertaa.

Hattien ja Timperleyn (2007) luokittelun mukaan tässä aineistossa esiintyi ainoastaan kahta tasoa. Suurin osa positiivisista palautteista kohdistui muistamisprosessiin ja yksi lasten taitoihin. Kasvattajat käyttivät muistamisprosessiin liittyviä kehuja, kuten: ”Hyvä! Muistit, että vaari heitti löylyä.” Taitoihin sijoittuva positiivinen palaute ilmeni kasvattajan puheesta, joka antoi eniten positiivista palautetta. Keskusteluketju eteni seuraavasti:

I (kasvattaja): Mitäs nyt käy? Siinä sauna on siinä aarteen kohalla.

R (lapsi 1): Siel saunas on se aarre.

F (kasvattaja): Aaa! (Lapsen nimi) meinaa, että se on siel saunassa.

R (lapsi 2): Se on siel saunan pohjalla.

F (kasvattaja): Saunan pohjalla.

R (lapsi 3): Ja mää veikkaisin et...

R (lapsi 2): Niin siellä syvällä.

R (lapsi 3): Mää veikkaisin et, et sinne ei pääse sinne, ku jos se onki kätetty sen saunan sen pohjan alle.

R (lapsi 2): Kyl sinne pääsee, jos vaa repii sen.

E (kasvattaja): No mut katotaas missä se. Hyviä arvauksia ja päätelmiä teillä. Hyvä!

Tässä kasvattaja esittää lapsille avoimen kysymyksen, miten satu etenee. Keskusteluun ja pohdintaan osallistui useampi lapsi. Keskustelun lopuksi kasvattaja antaa kehuvaan palautteen lapsille heidän päätelmistään, joka täyttää persoonantason positiivisen palautteen kriteerit. Tällöin lapset saivat palautetta taidoistaan, mielikuvituksestaan sekä idearikkaista ajatuksistaan.

Tarkastelin, oliko positiivinen palaute yhteydessä keskusteluketjun jatkuvuuteen. Huomion kiinnitti, että keskusteluketjut katkesivat lähes aina positiivisen palautteen jälkeen tai jatkuivat kasvattajan uudella kysymyksellä. Ainoastaan aiemmin esimerkkinä käyttämässäni tilanteessa, jossa positiivinen palaute liittyi lasten ajatteluun ja päätelmiin. Lapsi jatkoi positiivisen palautteen jälkeen täydentämällä lasten yhteistä pohdintaa.

8 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella kasvattajan verbaalista toimintaa saturyhmissä toteutuvassa lapsi-aikuisen vuorovaikutuksessa. Keskiössä oli erityisesti kasvattajan ja saturyhmiin osallistuneiden lasten väliset keskusteluketjut. Keskusteluketjujen lisäksi tarkastelussa oli kasvattajan esittämät kysymykset sekä palautteen antaminen. Saturyhmissä annetuista palautteista tarkemmin tutkittiin vielä kasvattajan antamaa positiivista palautetta ja sen merkitystä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että keskusteluketjut jakaantuivat hyvin tasaisesti. Huomion arvoista oli, että keskusteluketjut jäivät lyhyiksi ja toteaviksi sekä päättyivät useimmiten kasvattajan puheenvuoroon. Nassaji ja Wells (2000) ovat tutkimuksessaan todenneet opettajan toimivan opetustilanteen johtajana ja ohjaajana. Tämä saattaa osaltaan selittää, miksi myös tämän aineiston keskusteluketjut päättyivät kasvattajan sanoihin. Toisaalta tutkimuksessa esitellyt perinteiset keskusteluketju mallit (IRF/IRE) päättyvät kasvattajan antamaan palautteeseen, jonka lisäksi Heritage ja Heritage (2013) ovat todenneet näiden mallien olevan rutiininomaisia käytäntöjä opetustilanteissa.

Omalla puheenvuorollaan kasvattaja voivat päättää tarjoavatko lapselle mahdollisuuden jatkaa keskustelua. Tällä toiminnalla kasvattaja voi rajoittaa tai edistää lapsen oppimista (Liu 2000). Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että lyhyeksi jääneiden ketjujen päätteeksi kasvattajat eivät yrittäneet jatkaa keskustelua lapsen kanssa tai tarjota lapselle mahdollisuutta laajentaa vastaustaan ja näkemystään. Dialogisuuden tulisi kuitenkin rakentua vuorovaikutuksessa (Hänninen & Poikela 2016, 150), vaikka monologiset käytänteet ovat yleisesti opetustilanteisiin vakiintuneita lähestymistapoja (Lyle 2008).

Toisen tutkimuskysymyksen myötä havaittiin, että kasvattajat esittivät enemmän suljettuja kysymyksiä, joissa vastausvaihtoehdot ovat suppeampia kuin avoimissa kysymyksissä. Tämä näyttäisi olevan yksi syy, miksi osa

keskusteluketjuista jäivät lyhyiksi. Blosser (2000) on tutkimuksessaan ilmaissut suljetun kysymyksen käyttötarkoituksen liittyvän oppimisprosessin selvittämiseen. Tällöin saadaan yksinkertaisesti selville, onko aiemmin käsitelty asia opittu. Toisaalta Nystrand ym. (2003) ovat esittäneet kannan, jonka mukaan opetuksessa tulisi suosia kysymyksiä, jotka tuottavat vuorovaikutusta ja dialogisuutta opetustilanteessa. Tämän tutkimuksen tulokset eivät kuitenkaan osoita, että kasvattajat olisivat kiinnittäneet huomiota kysymysten merkitykseen keskustelun jatkumisen kannalta.

Kolmannen tutkimuskysymyksen tulokset osoittivat, että kasvattajat antoivat eniten neutraalia palautetta lapsille. Voidaan ajatella, että neutraali palaute ei ole kannustavaa tai innostavaa, jolloin emotionaalinen tuki on lähes olematonta. Kajamies ym. (2016) ovat tutkimuksensa tulosten perusteella todenneet positiivisen emotionaalisen tuen olevan laadukkaan tulevaisuuden rakentamisen kannalta aiempaa tärkeämmässä roolissa. Sen sijaan tässä tutkimuksessa havaittiin, että positiivista palautetta kasvattajat antoivat niukasti. Vaikka tuloksista ei suoraan näy, voidaan pohtia, että positiivinen ja myönteinen palaute jäi toissijaiseksi mahdollisesti jännittävän aineistonkeruu tilanteen takia, jonka vuoksi kasvattajat pyrkivät käyttäytymään mahdollisimman neutraalisti.

Viimeinen tutkimuskysymys osoitti, että kasvattajan antama positiivinen palaute keskittyi lapsen oppimisprosesseihin, joista erityisesti muistamiseen. Hattie ja Timperley (2007) ovat tuoneet tutkimuksensa myötä esille, että opettajat antavat oppimisprosesseihin liittyvää positiivista palautetta oppimisen merkityksen ymmärtämisen vuoksi. Tulokset osoittivat myös, että itsesääteilyyn ja tehtävään liittyvää positiivista palautetta kasvattajat eivät antaneet ollenkaan. Tehtävään liittyvää palautetta ei annettu, sillä kasvattajat esittivät yksittäisiä kysymyksiä eivätkä antaneet erillisiä tehtäviä. Lisäksi tehtävään kohdistettu palaute nähdään useimmiten korjaavana positiivisen palautteen sijaan (Hattie & Timperley 2007). Itsesääteilyyn liittyvää palautetta ei esiintynyt lasten rauhallisuuden johdosta. Toisaalta lasten käytökseen saattaa vaikuttaa aineistonkeruu tilanne, joka on toteutettu pienryhmissä siihen varattuun aikaan.

Aineistonkeruu on saattanut vaikuttaa myös kasvattajan käytökseen esimerkiksi positiivisen palautteen antamiseen. Toisaalta pienryhmissä lukeminen on näyttäytynyt rauhalliselta tilanteelta, jolloin kasvattajan ei tarvitse antaa negatiivista tai korjaavaa palautetta. Tällöin jokainen voi keskittyä satuun

ja sen sisältöön. Toisaalta tietyissä tilanteissa korjaavaa tietoa sisältävä palaute saattaa näyttäytyä tehokkaana ja laadukkaana palautteena (Nicol & Macfarlane-Dick 2006). Dialogisen lukemisen aikana aikuinen voi esittää lapselle kehotuksen puhua käsiteltävästä sadusta, jonka myötä lapsen vastauksesta voidaan antaa palautetta (Zevenbergen & Whitehurst 2008). Díez-Palomar ja Cabré Olive (2015) ovat tutkimuksessaan todenneet, että dialogisilla keskusteluilla voi olla merkitystä mielekkäiden oppimistilanteiden luomisessa.

Tulevaisuutta ajatellen tämän tutkimuksen tutkimusaineistosta voisi tutkia tarkemmin positiivisen palautteen esiintymistä. Aineistoa voisi laajentaa siten, että tarkastelun kohteeksi voisi ottaa samat kasvattajat syksyn ja kevään videoista. Lisäksi voisi pohtia tutkimusaineiston laajentamista monelle vuodelle, kuten 2015-2016 ja 2016-2017 lukuvuosien videoista voisi ottaa tarkasteluun samat kasvattajat. Tällöin voisi tarkastella pitkäjänteisemmin kasvattajien palautteen antamista. Toisaalta tutkimusaihetta voisi laajentaa myös lasten näkökulmaan ja toimintaan. Mielenkiintoista olisi tutkia keskusteluketjuja lasten näkökulmasta. Huomiota voisi erityisesti kiinnittää lasten aloitteisiin sekä puheenvuorojen keston. Myös kasvattajan puheenvuorojen kestot voisi ottaa tarkasteluun. Ajankohtaisena aiheena voisi olla myös e-kirjojen soveltaminen vastaavanlaisesti dialogisessa lukemisessa.

Voidaan ajatella, että tulevaisuudessa etäyhteydet ja elektronisetlaitteet ovat tärkeänä osana jokaisen lapsen ja aikuisen arkea. Ciffone ym. (2016) ovat tutkineet kahta tapaa käyttää e-kirjoja aikuisen ja lapsen yhteisellä satuhetkellä. Tutkijat tarkastelivat lukijoiden roolia, kun he käyttivät tavallisia tai parannettuja e-kirjoja tarinoiden lukemisessa lasten kanssa. Toimintamenetelmänä käytettiin kolmisuuntaista vuorovaikutusta, jolloin saadaan luotua tehostettua tarinan lukemista. Kolmisuuntaisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan tilannetta, jossa aikuinen, lapsi ja luettu satu ovat keskustelevat yhdessä. Tulokset osoittivat, että lapset sitoutuivat laadullisesti tarinoiden sisältöihin sekä niissä esiintyviin sanastoihin. Aikuisen lukiessa parannettuja e-kirjoja, lapset keskittyivät tarinaan sekä laitteen katseluun. Tällöin aikuiset ja lapset olivat vuorovaikutteisempia keskenään jokaisessa vaiheessa tarinan lukuhetkellä.

Zevenbergen ja Whitehurst (2008) ovat maininneet, että lapsen kehitykseen ei vaikuta dialogista lukemista harjoittavan aikuisen rooli lapsen elämässä. Tällä tarkoitetaan, että oleellista ei ole, onko aikuinen lapsen vanhempi vai opettaja.

Hindmann ym. (2013) toteuttaman tutkimuksen tulokset osoittivat, että merkityksellistä lapsen kielen kehityksen edistymiselle oli lapsen ja aikuisen välinen dialoginen keskustelu sadun merkityksestä. Opettaja-lapsi vuorovaikutuksessa merkittävää kuitenkin on, antaako opettaja lapsille puheenvuoroja vai salliiiko hän lasten spontaanit aloitteet (Cazden 2001).

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta sekä antavatko tutkimustulokset sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi ym. 2009). Tämän tutkimuksen tutkimusaineiston analyysi sekä tutkimusmenetelmä on esitelty huolella, jonka myötä tutkimuksen toistettavuus olisi mahdollista. Lisäksi tämä vahvistaa tutkimustulosten luotettavuutta. Tutkimuskysymysten yksityiskohtaista analysointia voidaan pitää tämän tutkimuksen vahvuutena. Validiteetilla puolestaan viitataan tutkimusmenetelmän pätevyyteen mitata tarkoituksenmukaista asiaa (Hirsjärvi ym. 2009). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoa analysoitiin kvalitatiivisilla menetelmillä, jonka myötä keskityttiin tulosten esiintyvyyteen sekä laatuun.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) ovat tuoneet esille videoaineistoon liittyviä luotettavuus ongelmia. Kameran läsnäolo saattaa vaikuttaa tutkittavien käytökseen. Tämän tutkimusaineiston kohdalla haastena voidaan nähdä, että kameran läsnäolo olisi vaikuttanut esimerkiksi kasvattajien positiiviseen palautteenantoon tai pyrkimykseen jatkaa keskustelua. Toisaalta olisi voinut kuvitella, että kameran läsnäolo lisäisi positiivisen palautteen antamista ja yleisesti kannustavaa ilmapiiriä. Tämän tutkimuksen tutkimusaineiston videot on kerätty siten, että kasvattaja ja lapset ovat olleet tietoisia kuvaamisesta. Tilassa ei kuitenkaan ole ollut kuvaajaa tai muita ylimääräisiä osapuolia. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) ovat kuitenkin maininneet luotettavuutta lisäävän tilanne, jossa tutkija ei ole kuvaamassa tilannetta.

Yksilöillä on oikeus valita haluavatko osallistua tutkimukseen. Eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna alaikäinen lapsi tai heikossa asemassa oleva väestön jäsen, esimerkiksi kehitysvammainen, on oikeutettu siihen, että saa

avustusta vanhemmalta tai lailliselta huoltajalta päätöksentekoon (Derry ym. 2010). Tämän tutkimuksen tutkimusaineiston keruussa on noudatettu kaikkia ohjeita ja sääntöjä. Tutkimusluvut on pyydetty jokaiselta tutkimusta koskevalta taholta. Lapset ovat saaneet kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, vaikka vanhemmilta olisi suostumus.

Tämä tutkimus on empiirinen teorialähtöinen tutkimus, jonka tutkimusmenetelmäksi valikoitui videoanalyysi. Teorialähtöisessä tutkimuksessa tutkimusaineiston analyysi pohjautuu aiempaan tutkimukseen ja teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95). Tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä pienen otannan ja kvalitatiivisen menetelmän vuoksi. Näiden tietoisten valintojen valossa yleistettävyyteen ei edes pyritty.

LÄHTEET

- Aaltonen, O. (2009). Puhekyvyn olemus, merkitys ja kehitys. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi & M. Vainio (toim.), *Puhuva ihminen: puhetieteiden perusteet*, s. 10-18. Otava.
- Ahonen, R. & Lohtaja-Ahonen, S. (2014). *Palaute kuuluu kaikille*. 4.painos. Human Interest.
- Blosser, P. (2000). *Handbook of Effective Questioning Techniques*. Worthington, Ohio: Education Associates.
- Brophy, J. 1981. Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research* 51(1), 5-32.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology* 22(1), 5-16.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The journal of the learning sciences*, 19(1), 3-53.
- Díez-Palomar & Cabré Olive (2015). Using dialogic talk to teach mathematics: the case of interactive groups. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 47(7), 1299-1312.
- Chen, J. J. & Liang, X. (2016). Teachers' Literal and Inferential Questions and Children's Responses: A Study of teacher-child linguistic interactions during whole-group instruction in Hong Kong Kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal* 45(5), 671-683.

- Ciffone, K., Weaver, A. & Read, K. (2016). The third voice: Do enhanced e-books enhance the benefits of shared story reading with preschoolers? *Childhoods Today*, 10(1), 23-43.
- Eadie, P., Stark, H. & Niklas, F. (2019). Quality of interactions by Early childhood educators following a language-specific professional learning program. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 251-263.
- Eliasson, N., Karlsson, K. G. & Sørensen, H. (2017). The role of questions in the science classroom – how girls and boys respond to teachers' questions, *International Journal of Science Education*, 39(4), 433-452.
- Folmer, A. S., Cole, D. A., Sigal, A. B., Benbow, L. D., Satterwhite, L. F., Swygert, K. E. & Ciesla, J. A. (2008). Age-related changes in children's understanding of effort and ability: Implications for attribution theory and motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99(2), 114-134.
- Furtak, E. M., Bakeman, R. & Buell, J. Y. (2018). Developing knowledge-in-action with a learning progression: Sequential analysis of teachers' questions and responses to student ideas. *Teaching and teacher education*, 76, 267-282.
- Gall, M. D. (1970). The use of questioning on teaching. *Review of Educational Research*. 40 (5), 707-721.
- Hakamo, M-L. (2011). Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Saarijärven Offset: Lasten Keskus.
- Hakulinen, T. (2018). Vanhemmat lukekaa pienelle lapselle. Opetushallitus. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/sana-hallussa>
- Hall, J.K. (2007). Redressing the roles of correction and repair in research on second and foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 91(4), 511-526.
- Hattie, J. & Timberley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 7(1), 81-112.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). Lue lapselle!: Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Atena Kustannus Oy.
- Henderlong, J. & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128(5), 774-795.

- Heritage, M. & Heritage, J. (2013). Teacher Questioning: The Epicenter of Instruction and Assessment, *Applied Measurement in Education*, 26(3), 176-190.
- Hindmann, A.H., Skibbe, L.E. & Foster T.D. (2013). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing. Springer*, 27(2), 287-313.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Tammi.
- Huq, R-U. & Amir, A. (2015). When the Tokens Talk: IRF and the Position of Acknowledgement Tokens in Teacher-Student Talk-in-Interaction. *Novitas-Royal*. 9(1), 60-76.
- Hänninen, K. & Poikela, R. (2016). Toimintalähtöinen, dialoginen ja kohtaava vuorovaikutus. Teoksessa M. Törrönen, K. Hänninen, P. Jouttimäki, T. Lehto-Lundén, P. Salovaara & M. Veistilä (toim.), *Vastavuoroinen sosiaalityö*, s. 148-164. Gaudeamus.
- Iivonen, A. (1994). Paradigmaattisia ja syntagmaattisia näkökohtia lapsen foneettis-fonologisessa kehityksessä. Teoksessa A. Iivonen, A. Lieko & P. Korpilahti (toim.), *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*, s. 34-77. 2.painos. SKS.
- Kasvonen, P. & Lehtinen, T. (2009). Yhdessä: Leiki, liiku ja lue lapsesi kanssa. Erilaisten oppijoiden liitto ry ja Helsingin seudun erilaiset oppijat ry.
- Kauppara, R. A. (2005). Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. PS-kustannus.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. (1989). Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Kirjayhtymä.
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (2012). Äänteellinen kehitys ja sen kaudet. Teoksessa S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.), *Pienet sanat. Lasten äänteellinen kehitys*, s. 65-67. PS-kustannus.
- Launonen, K. & Lonka, E. (2000). Puhetta edeltävän kommunikoinnin kehitys ja sen tukeminen. Teoksessa E. Lonka & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), *Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*, s. 15-24. Palmenia.

- Lepola, J., Lahti, S. & Paalanen, A. (2015). Vuorovaikutteisen ja ymmärtämisen taitoja tukevan lukemistavan jäljillä – tuloksia varhaiskasvattajien koulutuksesta. Rauma.
- Lepola, J., Kivineva, T. & Orvasto, R-L. (2012). Esiopetuksen satujenlukemismenetelmän yhteys ymmärtämistaitojen kehittymiseen esiopetus- ja kouluikässä. *Kasvatus* 43(4), 336-349.
- Lepola, J., Tiilikainen, M., & Kajamies, A. (2020). Development of children's participation reading-alouds: The roles of teacher's approach to dialogic reading and child's story comprehension skills. Paper presented in Symposium: Eyes on social relations and group processes: What are optimal learning interactions made of? Organized by A. Kajamies, Anna-Elina Salo and Olli-Pekka Heinimäki. NERA 2020 conference 4-6 March, Turku, Finland.
- Liu, Y. (2008). Teacher-student talk in Singapore Chinese language classrooms: a case study of initiation/response/follow-up (IRF), *Asia Pacific Journal of Education*, 28(1), 87-102.
- Luff, P. & Heath, C. (2012). Some "technical challenges" of video analysis: Social actions, objects, material realities and the problems of perspective. *Quality Research*, 12(3), 255-279.
- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice, *Language and education*, 22(3), 222-240.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and desing*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Mascareño Lara, M. (2014). Learning opportunities in kindergarten classrooms: Teacher-child interactions and child development outcomes [S.I]: [S.n]
- Mattinen, A., Kajamies, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen, M. & Lehtinen, E. (2013). Jänistarinat – ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma varhaiskasvatukseen. *NMI-Bullet*, 20(2), 41-59.
- Mortimer, E. F., & Scott, P. H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Open University Press.
- Mäkinen, M. (2002). *Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa – Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon*. Tampere. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

- Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What's the use of 'Triadic dialogue'? An Investigation of Teacher Student Interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376-406.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2015). Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmilaakso, M. (2011a). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*, s. 31-41. THL. Unigrafia Oy – Yliopistopaino.
- Nurmilaakso, M. (2011b). Päiväkoti Ruusu kasvu- ja oppimisympäristönä – Lastentarhanopettaja Kristiina Juvosen haastattelu. M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.), *Teoksessa Lapsi ja kieli – Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*, s. 102-111. THL. Unigrafia Oy – Yliopistopaino.
- Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S., Long, D. (2003). Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135-198.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet – ohjeet ja säädökset*. Grano Oy.
- Paavola, L. (2011). Varhaisten vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehitys. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*, s. 43-61. PS-kustannus.
- Piippo, I., Vaattovaara, J. & Voutilainen, E. (2016). *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Art House.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. [Saatavissa: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>]
- Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. (2012). Fonologisen viimeistelyn kausi. Teoksessa S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.), *Pienet sanat. Lasten äänteellinen kehitys*, s. 127-128. PS-kustannus.

- Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. (2009). Puheen, kielen ja kommunikoinnin kehitys lapsuudessa. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi & M. Vainio (toim.), *Puhuva ihminen: puhetieteiden perusteet*, s. 114-121. Otava.
- Shoecraft, K. & Flückiger, B. (2018). Conducting qualitative video research with young children. *Qualitative Research Journal*, 18(3), 238-247.
- Sinclair, J. and Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinkkonen, J. (2008). *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun*. 2.painos. WSOY.
- Soveltavan kielentutkimuksen keskus. (2016). *Mikä tai mitä on kieli?* Saatavissa: <http://www.solki.jyu.fi/kielistakiinni/docs/mikakielib1.htm>
- Suomen kielen perussanakirja. (1990). *Ensimmäinen osa A–K*. Kotimaisen kielen tutkimuskeskus.
- Tainio, L. & Laine, A. (2015). Emotion work and affective stance in the mathematics classroom: the case of IRE sequences in Finnish classroom interaction. *Educational Studies in Mathematics*, 89(1), 67-87.
- Toraldo, M. L., Islam, G. & Mangia, G. (2018). Modes of Knowing Video Research and the Problem of Elusive Knowledges. *Organizational Research Methods*, 21(2), 438-465.
- Torr, J. (2019). Infants' experiences of shared reading with their educators in early childhood education and care centers: An observational study. *Early childhood journal*, 47(5), 519-529.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Varhaiskasvatuslaki 2018/540 § 3. Annettu Helsingissä 13.7.2018. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vienola, V. (2004). Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.), *Tutkiva opettajankoulutus – Taitava opettaja*, s. 71-81. Savonlinnan opettajakoulutuslaitos.
- Vitikka, E. & Kauppinen, E. (2017). Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.), *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*, s. 9-19. Opetushallitus.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Zeegers, Y. & Elliott, K. (2019). Who's asking the questions in classrooms? Exploring teacher practice and student engagement in generating engaging and intellectually challenging questions. *Pedagogies: An International Journal*, 14(1), 7-32.
- Zevenbergen, A. A. & Whitehurst G. J. (2008). Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. Teoksessa A. Van Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (edit.), *On reading Books to Children. Parents and Teachers*, s. 170-186. Lawrence Erlbaum Associates.