

Vuorovaikutteinen lukeminen lastentarhanopettajien ja varhaiserityisopettajien ohjaamissa saturyhmissä

Anni Toriseva ja Veera Vanhatalo
Pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö
Huhtikuu 2018

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

TORISEVA, ANNI; VANHATALO, VEERA:
Vuorovaikutteinen lukeminen lastentarhanopettajien ja varhaiserityisopettajien ohjaamisissa saturyhmissä

Pro gradu -tutkielma, 46s., 1 liites.

Kasvatustiede
Huhtikuu 2018

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -järjestelmällä.

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, kuinka vuorovaikutteisen lukemisen laatu on kehittynyt lastentarhanopettajien sekä varhaiserityisopettajien tehostetun satujen lukemisen ryhmissä. Tutkielmamme aineistona on kahdeksan opettajaa (N=8). Aineisto on kerätty yhden lukuvuoden ajalta, syksystä 2015 kevääseen 2016 kolmea mittauskertaa hyödyntäen. Aineisto on osa apulaisprofessorin Janne Lepolan käynnistämää *SataKiel*-projektia, jossa testataan tehostetun satujen lukemisen, Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallin, vaikuttavuutta.

Opettajat lukivat saturyhmissään joka viikko uuden sadun. Opettajan vuorovaikutteisen lukemisen tueksi satuihin oli sisällytetty kysymyksiä. Satuhetket videoitiin ja tämän tutkimuksen tekijät arvioivat videot CLASS-observointimenetelmän avulla (Classroom Assessment Scoring System; Pianta, La Paro & Hamre [2008]). CLASS-analyysissä tutkittiin lasten osallistumista sekä opettajien emotionaalista ja kognitiivista tukea satuhetkissä. Lisäksi tutkimuksessa analysoitiin valittujen tapausopettajien käyttämien kysymysten laatua ja määrää, käyttäen apuna satuhetkien litterointeja sekä ELAN-analyyseja.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että vuoden aikana havaittiin kehittymistä lasten osallistumisessa sekä opettajien emotionaaliossa ja kognitiivisessa tuessa saturyhmissä, lukuun ottamatta talven mittauskertaa. Kognitiivinen tuki sai jokaisella mittauskerralla heikoimmat pisteet verrattuna emotionaaliseen tukeen ja lasten osallistumiseen. Molemmat tapausopettajat esittivät sekä korkean että matalan tason päättelyä vaativia kysymyksiä. Tapausopettajat erosivat kuitenkin toisistaan kysymysten määrän suhteen. Valitut tapausopettajat erosivat toisistaan myös keskustelun ja kysymysten esittämisen sekä sadun lukemisen ajallisen määrän suhteen. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että koulutustaustalla ei ole merkitystä tehostetussa satujen lukemisessa.

Yleisesti tämän tutkimuksen merkitys opettajan vuorovaikutusosaamisen kannalta tukee aiempia tutkimustuloksia. Lastentarhanopettajien ja varhaiserityisopettajien toimintatapaan voidaan vaikuttaa esimerkiksi Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallin tai Jänistarinat-ohjelman avulla. On tärkeää ottaa huomioon, miten opettajat käsittelevät satuja, koska sillä on todettu olevan merkitystä myöhemmän oppimisen kannalta.

Asiasanat: vuorovaikutteinen lukeminen, Seitsemän minuuttia sadulle, emotionaalinen tuki, kognitiivinen tuki, varhaiskasvatus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Vuorovaikutus satujen lukemisessa	2
1.2 Lastentarhanopettajien ja varhaiserityisopettajien työnkuva	5
1.3 Kielellisten taitojen tukeminen	6
1.3.1 Kielellisten taitojen varhainen tukeminen opetussuunnitelmassa.....	8
1.3.2 Tehostetun sadunlukemisen toimintamalli.....	9
1.3.3. Ymmärtävän kuuntelemisen toimintamalli	10
1.4 Tutkimusongelmat	11
2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	13
2.1 Satuprojekti	13
2.2 Osallistujat	13
2.3 Aineiston keruu	14
2.4 Aineiston analysointi.....	15
2.4.1 Emotionaalisen ja kognitiivisen tuen analyysi (CLASS).....	15
2.4.2 Videoaineiston litterointi.....	19
2.4.3 Videoaineiston määrällinen analyysi (ELAN).....	20
3 TULOKSET	22
3.1 Lasten osallistuminen ja opettajien tuen kehittyminen	22
3.2 Tapausopettajien kysymysten tarkastelu.....	29
3.3 Tapausopettajien laadullisen ja määrällisen aineiston suhteen tarkastelu.....	34
4 POHDINTA	39
4.1 Vuorovaikutteisen satujen lukemisen kehittyminen lukuvuoden aikana.....	40
4.2 Luotettavuuden tarkastelu	43
4.3 Kehityksen kohteet ja jatkotutkimusehdotukset.....	45
LÄHDELUETTELO.....	47
Liite 1. Satuhetkien koodauskriteerit (Pohjautuvat CLASS-analyysin ulottuvuuksiin) .	49

1 JOHDANTO

Vuorovaikutteinen satujen lukeminen eroaa perinteisestä käsityksestä satujen lukemisesta. Yhteistä molemmille on se, että aikuinen lukee satua ja lapset kuuntelevat. Perinteisessä tavassa lapset eivät osallistu satuhetkeen muuta kuin kuuntelemalla, kun vuorovaikutteisessa satujen lukemisessa aikuinen pyrkii osallistamaan lapsia mahdollisimman paljon.

Varhaiskasvatus on melko vieras kenttä luokanopettajaopiskelijoille. Perehdyemmekin tämän tutkielman ohella varhaiskasvattajien työhön. On tärkeää tuntea myös varhaiskasvatuksen toimintamalleja, sillä päiväkodissa luodaan pohjaa lasten myöhemmälle oppimiselle. Tämän perehtymisen jälkeen perusopetukseen siirtyvien lasten taustojen ymmärtäminen on myös meille helpompaa.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on perehtyä Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallia hyödyntäen satujen vuorovaikutteiseen lukemiseen. Keskitymme pääsääntöisesti lastentarhanopettajien ja varhaiserityisopettajien toimintaan satuhetkien aikana. Tarkastelemme erityisesti opettajien vuorovaikutteisen lukemisen kehittymistä yhden lukuvuoden ajan sekä emotionaalisen ja kognitiivisen tuen suhdetta lukemisen määrään. Tarkastelemme myös lasten osallistumista. Lisäksi vertailemme kahta valitsemaamme tapausopettajaa keskenään näiden ominaisuuksien osalta. Käytimme satuhetkien käsittelyn apuna CLASS-analyysiä (Classroom Assessment Scoring System), litterointia sekä ELAN-videoanalyysiohjelmaa.

Havainnoimme erään suomalaisen kaupungin viiden eri päiväkodin satutuokioita. Tutkielmaan osallistui saturyhmiä, joissa oli mukana kolmesta viiteen lasta sekä yksi aikuinen, joko lastentarhanopettaja tai varhaiserityisopettaja. Satuhetket videoitiin, eivätkä tutkielman tekijät osallistuneet satuhetkeen millään tavalla. Satutuokioiden runkona käytettiin Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallia, joka on Ritva-Liisa Orvaston ja Kari Levolan kirjoittama materiaali. Toimintamallin tavoitteena on kehittää jo lukevien sekä lukemaan opettelevien lasten kuullun ymmärtämisentaitoja (Levola & Orvasto 2010: 1). Opettajilla oli myös mahdollisuus käyttää hieman muunneltuja versioita materiaalin saduista. Muunnellut versiot teki apulaisprofessori Janne Lepola.

Etenimme videoiden käsittelyssä siten, ettemme tienneet opettajien koulutustaustaa. Pyrimme tällä minimoimaan mahdolliset tulkintavirheet. Opettajien koulutustausta selvisi meille vasta CLASS-analyysin jälkeen.

1.1 Vuorovaikutus satujen lukemisessa

Vuorovaikutus on yhteistoiminnallinen tapahtuma, jossa puhuja ja kuuntelija vaikuttavat kumpikin toisiinsa. Samalla välittyy tietoa, mutta osapuolet myös jakavat, tuottavat ja tulkitsevat erilaisia merkityksiä yhdessä. Vuorovaikutus perustuu merkkeihin, joilla on etukäteen sovitut merkitykset ja tavoitteet. Se on myös jatkuvan muutoksen alainen tapahtumaketju, jolla ei ole välttämättä selkeää alkua tai loppua. Vuorovaikutukseen liittyy aina jokin konteksti ja monesti se on myös kulttuurisidonnaista. (Kielijelppi 2018.)

Monet tutkijat uskovat, että yksinkertaiset harjoitukset ovat tärkeitä aloitteleville lukijoille. Satujen lukeminen kasvattaa lasten kiinnostusta kirjoja kohtaan, tarjoaa heille tietoa maailmasta sekä tekee heidät tietoisiksi kirjain-äänne-vastaavuudesta. Satujen lukeminen antaa pienille lapsille käsityksen tarinan rakenteesta ja teemoista sekä kirjallisuuden tavoista, jotka ovat vaatimuksia tekstin ymmärtämiselle. Satujen lukeminen lapsille myös tutustuttaa heidät kirjoitettuun kieleen. (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini 1995.) Satujen lukeminen lapselle kehittää siis sitä tietoisuutta, jota tarvitaan tullakseen itse satujen lukijaksi (Bus & van IJzendoorn 1997). Vaikka satujen lukemisen ja lasten kertomusten ymmärtämisen taitojen yhteydestä on vähän varhaispedagogista tutkimusta, pidetään yleisesti satujen lukemista tärkeänä lapsen kuuntelun ja kerronnan sekä oman päättely-, ajattelu- ja arviointitaidon kehittymisen kannalta (Lepola, Kivineva & Orvasto 2012).

Vuorovaikutteisella satujen lukemisella tarkoitetaan lukemisen tapaa, jossa aikuinen keskustelee kertomuksen tapahtumista lapsen kanssa (*talk surrounding reading*). Tutkimusten mukaan vuorovaikutteinen satujen lukeminen tukee parhaiten lasten kielen kehittymistä. (Reese, Cox, Harte & McAnally 2003; Teale 2003.) Ne lapset, joiden opettaja tarjosi useita mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa sanojen kanssa, oppivat enemmän satuun kuuluvaa sanastoa verrattuna niihin lapsiin, jotka olivat vain lukeneet satua. Läpi vuorovaikutteisen satujen lukemisen opettajat esittelevät kirjan sanastoa lapsille merkityksellisissä kontekstissa. Lapsille annetaan myös mahdollisuus keskustella

ja kysyä kysymyksiä sadusta ja he kuuntelevat muiden lasten keskustelua sadun tiimoilta. (Wasik & Bond 2001.)

Busin ym. (1995) mukaan satujen lukeminen lapselle hänen ensimmäisten kuuden vuoden aikana on suoraan yhteydessä kielelliseen kasvuun, lukutaidon kehittymiseen sekä lukutaidon saavuttamiseen (Bus & van IJzendoorn 1997). Lapsen puhutun kielen ymmärtämisen taidot kehittyvät huomattavasti pidemmälle ennen kirjoitetun kielen ymmärtämisen taitoja. Havaitakseen puhutun viestin merkityksen tai sen keskeisen sanoman, se edellyttää lapselta kielellisiä ja kognitiivisia taitoja. Tämä on siis kuullun ymmärtämisen edellytys. (Vauras, Dufva, Hämäläinen & Mäki 1994.)

Kuullun ymmärtäminen edellyttää sekä yksittäisten tapahtumien muistamista, mutta myös päättelyä tapahtumien välisistä suhteista (Lepola ym. 2012). Lepolan (2015) tutkimus osoitti, että kuullun ymmärtäminen kehittyi tilastollisesti merkitsevästi neljästä kuuteen ikävuoden aikana. Tutkimuksesta saadut tulokset myös osoittivat, että niillä lapsilla, jotka peruskoulun kolmannella luokalla ymmärsivät lukemaansa hyvin tai huonosti, oli selkeimmät erot kuullun tarinan ymmärtämisessä jo neljän vuoden iässä. Viiden vuoden iässä ja siitä eteenpäin eroa oli myös kyvyssä tehdä päätelmiä. Heikosti luettua ymmärtävien kyky tehdä päätelmiä kuvakertomuksen tapahtumista todettiin olevan selkeästi heikompi kuin hyvin ymmärtävillä. Kertomuksen ymmärtämisen vaikeudet havaittiin johtuvan kuullun ja kuvatarinan ymmärtämisen sekä merkitysyhteyksien havaitsemisen vaikeuksista, tarkemmin sanojen, lauseiden sekä kuvatarinan tapahtumien välillä. Tutkimus osoitti, että kuullun ymmärtäminen ja päätelmien tekeminen ovat teknisestä lukutaidosta riippumattomia, mutta tärkeitä luetun ymmärtämisen osatekijöitä peruskoulun kolmannella luokalla. Tutkimus tuki päätelmää, että lapsen luetun ymmärtäminen voi kehittyä sille tasolle, jolla hän on kuullun ymmärtämisessä. Kertomuksen ymmärtämisen ja päätelmien tekemisen harjoittelu on tärkeää jo ennen kouluikää. (Lepola 2015.)

Lepolan ym. (2012) tutkivat tehostetun satujenlukemisen toimintamallin yhteyttä lasten kertomusten ymmärtämiseen ja motivaatioon esiopetuksen ja ensimmäisen luokan aikana. Tutkimuksen mukaan kehitystä tapahtui alku- ja loppumittausten välillä kysymyksiin vastaamisessa, muistinvaraisessa kerronnassa sekä päätelmien tekemisessä. Myönteinen muutos ei kuitenkaan tullut esille vielä alku- ja välimittauksen välillä. Voidaan kuitenkin tulkita, että satulyhennelmien pitkäkestoinen käsittely kehittää lasten muistinvaraisen kerronnan ja päätelmien tekemisen taitoja. Kuullun ymmärtämisen kehitykseen ei todettu satuinterventiolla olevan yhteyttä. (Lepola ym. 2012.)

Samassa tutkimuksessa Lepola ym. (2012) tarkastelivat myös esiopettajien kokemuksia tehostetusta sadunlukemisesta. Eräs esiopettaja arvioi tammikuussa lasten oppimismotivaation muuttuneen myönteisemmäksi syksyn aikana. Opettaja koki, että lasten tehtäväsuuntautuva käyttäytyminen muuttui hallitsevaksi toimintatavaksi ja puolestaan lasten välttämiskäyttäytyminen väheni. Tammikuussa tehtäväsuuntautuneen ja välttämisuuntautuneen toiminnan välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa, mutta esiopetusvuoden lopussa ero oli tilastollisesti merkitsevä. (Lepola ym. 2012.)

On siis todettu, että lukeminen kasvattaa lapsen sanavarastoa olennaisesti, joka tukee luetun ymmärtämistä. Lukemisella on tätä kautta voimakas kasautuva vaikutus. Kasautuvalla vaikutuksella tarkoitetaan sitä, että aikaisin lukemaan oppineet lapset kehittyvät yhä paremmiksi lukijoiksi ja näin hankkivat yhä laajentuvaa tietoutta asioista. Näin ollen lukemisessa hyvän ja nopean alun saaneet lapset kehittyvät edelleen sekä tiedollisesti että taidollisesti. Tällöin ero lapsiin, joiden lukeminen on lähtenyt heikommin liikkeelle, kasvaa entisestään edistyneempiin lapsiin nähden. (Vauras ym. 1994.)

Northrop (2017) tutki lukemaan oppimiseen liittyvien ongelmien kasautumista. Hänen mukaansa lapsilla, joilla on kasautuvia häiritseviä tekijöitä, on mahdollisuus kehittyä ja selättää nämä ongelmat. Lapsen, perheen ja koulun täytyykin toimia johdonmukaisesti yhdessä, jotta pystytään saavuttamaan parhaat mahdolliset tulokset lapsen lukemaan oppimisessa. Tulokset myös osoittivat, että perheen ollessa kykenemätön yhteistyöhön, koululla ja opettajilla on mahdollisuus keskeyttää ongelmien kasautuminen laadukalla opetuksella sekä lapsen tukemisella. (Northrop 2017: 391, 395.) Lepolan ym. (2012) tutkimus osoitti, että lapset, joilla ennen esiopetusta oli todettu erityisen tuen tarvetta kielellisen muistin ja toiminnanohjauksen alueille, opiskelivat ensimmäisellä luokalla yleisopetuksen ryhmässä. Lähtökohdiltaan heikommat lapset siis hyötyvät opetuksesta ja kehittyvät, kun kuntoutus on riittävän pitkäkestoista, se kohdistuu useaan osataitoon ja tapahtuu lapsen näkökulmasta mielenkiintoisessa oppimisympäristössä. Tehostettu satujen lukeminen on siis yksi kouluun siirtymistä tukeva toimintamalli, jossa opettaja antaa enemmän aikaa kertomusten käsittelylle ja näin tukee lasten kielellisiä taitoja. (Lepola ym. 2012.)

McKeown ja Beck (2002) ovat kehittäneet *Text talk* -toimintatavan, jonka on havaittu tukevan 5–6-vuotiaiden lasten kielen tuottamista ja ymmärtämistä sekä edistävän lasten kielellistä kehitystä. *Text talk* -toimintatapa perustuu opettajan esittämiin avoimiin kysymyksiin sadun lukemisen aikana, kuten miksi X teki näin tai mitähän seuraavaksi voisi tapahtua. Opettaja pyytää lapsia siis pohtimaan sadun asioita sekä keskustelemaan ja yhdistelemään niitä sadun edetessä. On todettu, että kaikista tehokkain keskustelu

tapahtuu siten, että opettaja rohkaisee lapsia keskittymään sadun keskeisiin tapahtumiin ja antaa heille mahdollisuuden pohtia vastauksiaan sen sijaan, että opettaja odottaisi saavansa nopeasti vastauksia. (Beck & McKeown 2002.) *Text talk* -projektin antamat tulokset osoittivat, että opettajien esittämien avointen ja vihjeistettyjen jatkokysymysten määrä kasvoi ja lasten vastaukset myös pidentyivät (Lepola ym. 2012).

1.2 Lastentarhanopettajien ja varhaiserityisopettajien työnkuva

Suomessa lastentarhanopettajien ja varhaiserityisopettajien koulutus on laadukasta. Lastentarhanopettajat ovat koulutukseltaan kasvatustieteen kandidaatteja, mutta kelpoisuuden voi saada myös suorittamalla sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinnon, johon sisältyy vaadittavat varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opinnot. Varhaiserityisopettajan pätevyyden voi saada suorittamalla lastentarhanopettajan pätevyyden lisäksi asetuksen mukaiset varhaiserityisopettajan opinnot. Valmistuneet lastentarhanopettajat voivat työskennellä hyvin erilaisissa tehtävissä, kuten päiväkodin lapsiryhmissä, esiopetuksessa, erityiskasvatuksessa, esimiestehtävissä tai varhaiskasvatuksen ohjaus-, kehittämis- ja tutkimustehtävissä. (Onnismaa 2005.)

Lapsiryhmien monipuolistuessa, muun muassa maahanmuuton ja oppimisvaikeuksien diagnosoinnin kehityksen vuoksi, lastentarhanopettajat ja varhaiserityisopettajat kohtaavat työssään paljon haasteita (Holst & Pihlaja 2011). Vaikeuksia pyritään ehkäisemään erilaisin keinoin jo ennen niiden ilmenemistä. Tällaisia keinoja ovat muun muassa toiminnan suunnitelmallinen eriyttäminen, ryhmäkokojen muokkaaminen sekä oppimisympäristöjen muuntelu lapsen tarpeiden mukaan. Opettajat ylläpitävät myös selkeää päivärytmiä, joka lisää lasten kokemaa turvallisuuden tunnetta. Tukea voidaan tarjota myös pedagogisten järjestelyiden muodossa, jolla tarkoitetaan esimerkiksi varhaiserityisopettajan konsultoivaa tai jaksoittaista tukea sekä lapsikohtaisen avun tarjoamista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.)

Nykyään varhaiserityisopettajien vähäisen määrän takia, lastentarhanopettajat ovat yhä useammin vastuussa myös tukea tarvitsevien lasten opetuksesta. Holst ja Pihlaja (2011) ovat tutkineet lastentarhanopettajien ja varhaiserityisopettajien omia kokemuksia ammattitaidostaan. Tutkimuksen mukaan useat erityistarpeisten lasten kanssa työskentelevät lastentarhanopettajat arvioivat oman pätevyytensä yllättävän korkealle,

kuitenkin matalammalle kuin varhaiserityisopettajat. Kukaan tutkimukseen osallistuneista opettajista ei kuitenkaan arvioinut pätevyyttään heikoimmalle tasolle. Kummatkin ryhmät arvioivat korkeimmalle tietämyksensä lapsen kehityksestä ja matalimmalle tietämyksensä oppimisvaikeuksien havaitsemisesta. (Holst & Pihlaja 2011.)

1.3 Kielellisten taitojen tukeminen

Varhaiskasvattajilla on merkittävä rooli kielellisten taitojen kehityksen kannalta, sillä kielellinen kehitys on todella nopeaa ensimmäisinä ikävuosina ja aikuinen pystyy omalla tuellaan vaikuttamaan kehitykseen positiivisesti. Leikit ja monet arjen toiminnot ja tekemiset voi suunnitella siten, että ne tietoisesti tukevat kielellistä kehitystä. Pelkästään jo satujen lukeminen kartuttaa lasten sanavarastoa sekä auttavat lasta keskittymään kuulemaansa, ja ymmärtämään asioita. Kun satujen lukeminen on suunnitellumpaa, voidaan päästä tilanteeseen, jossa lapsi rohkaistuu käyttämään kieltä ja ilmaisemaan itseään omalla tavallaan. (Hakamo 2011: 60–63.) Dickinson (2011) tutki yhdysvaltalaisia lapsia ja heidän myöhempää menestystään lukiossa. Joka vuosi useat yhdysvaltalaiset nuoret keskeyttävät lukion, mikä on yhteydessä muun muassa aiempiin vaikeuksiin lukemaan oppimisessa. Dickinsonin tutkimuksen mukaan 3–4-vuotiaiden lasten kielelliset taidot ennustavat myöhempiä luetun ymmärtämisen taitoja lukiossa. Kielen kehittymisen kannalta merkittävintä aikaa onkin juuri ikävuodet ennen kouluun menoa, jolloin lapset tarvitsevat eniten aikuisen tukea. On hyvin tärkeää, että vanhemmat puhuvat lapsilleen jo ennen tämän puhumaan oppimista, sillä se kasvattaa muun muassa lapsen sanavarasto. (Dickinson 2011: 964.)

Kielen avulla lapsi ilmaisee itseään ja lapset ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Kielen avulla myös ajattelu on mahdollista, joten voidaan ajatella kielen kehityksen olevan todella tärkeää. Noin viisivuotiaalle lapselle ominaista on, että lapsi kyselee paljon, jolloin aikuisen tehtävä on vastata kysymyksiin lapsen sanavaraston kartuttamiseksi. Viisivuotiaan lapsen sanavaraston ajatellaan olevan noin 2200 sanaa ja kuusivuotiaana noin 14 000 sanaa. On myös tärkeää, että aikuinen esittää kysymyksiä, sillä silloin lapsi joutuu muun muassa miettimään syy-seuraussuhteita. (Lyytinen 2003: 51–52.) Aikuisen merkitys kielellisten taitojen tukijana on siis merkittävä. Hindmann (2013) tutki vanhempien, erityisesti äitien, satujen lukemisen tyyliä ja niiden vaikutusta lasten kielellisten taitojen kehitykseen. Tutkimus osoitti, että vanhempien ja lasten

käymällä keskustelulla sadun merkityksistä, lukemisen ohella, oli positiivinen vaikutus lapsen kielellisten taitojen kannalta. Lasten sanavarasto kasvoi myös, jos vanhempi liitti sadun tapahtumia lapsen omaan arkielämään. (Hindmann, Skibbe & Foster 2013: 304,306.)

Aikuisen tehtävä lapsen kielellisten taitojen kehityksessä on olla mallintaja, mahdollistaja ja innostaja. Aikuisen tulee selittää lapselle uusia asioita ja huolehtia, että lapsi myös ymmärtää ne. Aikuinen mahdollistaa virikkeelliset ja monipuoliset ympäristöt, joissa lapsi voi esittää kysymyksiään sekä tehdä havaintoja ja oivalluksia. (Hakamo 2011: 9.) Tutkimukset ovat korostaneet, että aikuisen ja lapsen interaktiivisuus lukuhetken aikana on ratkaisevassa osassa tarinan ymmärtämisen kannalta. Vuorovaikutuksellisessa lukemisessa aikuisen ja lapsen välillä painottuvat aikuisen vastuullisuuden, herkkyyden ja joustavuuden sekä lapsen aktiivisen osallistumisen tärkeys. Näiden tekijöiden yhdistyessä lapsi voi ymmärtää minkä tahansa tarinan merkityksen. (Kajamies, Lepola, Mattinen 2018: 14.)

Collins (2016) on tutkinut keskustelun vaikutusta tarinan lukemisen aikana. Tutkimuksessa keskityttiin erityisesti korkean ja matalan tason päättelyä (*high- and low-cognitive demand*) vaativaan keskusteluun sekä sen vaikutukseen lasten tarinan ymmärtämisen suhteen. Opettajan käyttämät kysymykset, jotka vaativat lapselta korkeampaa päättelyn tasoa, kuten selittämistä sekä perustelua, auttavat lapsen ajattelun ja myöhemmin luetun ymmärtämisessä vaadittujen taitojen kehittymistä. Tutkimuksen mukaan matalan tason kysymykset eivät juurikaan avanneet haluttua tietoa sen enempää, kuin pelkkä tarinan ääneen lukeminen. Onkin erityisen tärkeää, että opettajat eivät aliarvioi lasten kykyä osallistua korkeampaa päättelykykyä vaativiin keskusteluihin. (Collins 2016: 932, 951.)

Kielellisten taitojen opetuksen ja tukemisen laatua voidaan tarkkailla kolmen pääulottuvuuden kautta, jotka ovat emotionaalinen tuki (*emotional support*), luokanhallinta (*classroom organization*) sekä kognitiivinen tuki (*instructional support*). Nämä pääulottuvuudet pohjautuvat CLASS-observointimenetelmään. Tutkimusten mukaan lasten sosiaaliset ja emotionaaliset valmiudet esiopetuksessa vaikuttavat lasten kouluvalmiuteen. Lapset, jotka ovat motivoituneempia toimimaan yhdessä ikätovereidensa kanssa, tulevat todennäköisemmin menestymään paremmin koulussa. Opettajan kyky tukea lapsien sosiaalista ja emotionaalista toimintaa onkin kaiken koulussa tapahtuvan toiminnan keskiössä. (Pianta, La Paro & Hamre 2008: 2–3.) Emotionaalisen tuen lisäksi kognitiivinen tuki on myös keskeisessä asemassa lapsen

kielellisten taitojen kehittämisessä. Tutkimusten mukaan on havaittavissa suuri ero pelkän tiedon ulkoa opettelun sekä tiedon keräämisen, jäsentelyn ja liittämisen välillä. Tiedon prosessointi onkin kognitiivisen kehityksen kannalta tärkeää. Lapsen metakognitiivisten taitojen kehittyminen riippuu opettajan tai muun aikuisen mahdollistamista tilanteista harjoitella jo lapsen hallitsemissa taidoissa sekä samalla asettaa kehityksen puitteissa sopivia haasteita. CLASS-menetelmässä kognitiivinen tuki on jaettu kolmeen ulottuvuuteen: opettajan käyttämät menetelmät, palautteen laatu sekä kielen mallintaminen. (Pianta ym. 2008: 4–5.)

1.3.1 Kielellisten taitojen varhainen tukeminen opetussuunnitelmassa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on määriteltynä muun muassa varhaiskasvatuksen tehtävät ja tavoitteet. Lapsen kielellisten taitojen ja valmiuksien sekä kielellisten identiteettien tukeminen on yksi varhaiskasvatuksen keskeisimpiä tavoitteita. Perusteissa on lueteltu monipuolisesti erilaisia keinoja, joilla pystytään vahvistamaan lasten kielellisiä taitoja. Sanavaraston laajentamista tukee opettajan johdonmukainen toiminnan sanallistaminen sekä lapsen kanssa keskusteleminen. Lapsia rohkaistaan lisäksi puhumaan ja ilmaisemaan mielipiteitään niin muiden lasten kuin aikuistenkin kanssa, jotta he pystyisivät käyttämään ja ymmärtämään paremmin puhuttua kieltä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.)

Lastentarhanopettajien sekä varhaiserityisopettajien tehtävänä on ohjata lapsen kielen käyttötaitoja sekä pohtia kielen käyttöä yhdessä lapsen kanssa. Opettaja voi harjoitella lapsen kanssa tarinoiden kerrontaa, selittämistä sekä vuoropuhelua. Lisäksi on tärkeää pohtia puhutun sekä kirjoitetun kielen eroja esimerkiksi lukemalla lapselle mahdollisimman monipuolisia tekstejä, visuaalisia tekstejä unohtamatta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.)

Vähitellen lapsen kielellinen ilmaisu monipuolistuu, kun hänen kielellinen muistinsa sekä sanavarastonsa laajenevat. Päiväkodin tai esikoulun henkilökunta voi tukea tätä kehitystä käyttämällä mahdollisimman paljon erilaisia loruja, laululeikkejä sekä pelejä. Lisäksi opettajien tulisi pyrkiä pohtimaan sanojen sekä tekstien merkitystä lasten kanssa tarinan kerronnan lomassa. Lapsia on myös tärkeä kannustaa keksimään omia satuja sekä loruja, jotka opettaja tai muu aikuinen dokumentoi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.)

1.3.2 Tehostetun sadunlukemisen toimintamalli

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on huomioida sekä tukea lapsen kielen tuottamisen ja ymmärtämisen valmiuksia eri menetelmien avulla (Mattinen, Kajamies, Räsänen, Hannula-Sormunen & Lehtinen 2013). Yksi tällainen menetelmä on Ritva-Liisa Orvaston Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamalli. Sen tavoitteena on 6–8-vuotiaiden lasten kuullun ymmärtämistaitojen tukeminen. Se on syntynyt arjen tarpeesta tukea lapsen ajattelutaitoja ja lisätä oppimismotivaatiota, ja se rakentuu lapsen, opettajan sekä vanhempien väliselle vuorovaikutukselle. Kirjan sadut on kirjoittanut kirjailija Kari Levola. (Levola & Orvasto 2010.)

Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamalli perustuu tehostettuun satujen lukemiseen, jolla tarkoitetaan säännöllistä, toistuvaa ja pitkäkestoista toimintatapaa, jossa keskiössä ovat lapsi ja aikuinen. Yhteinen satuhetki motivoi sekä lasta että aikuista, ja haastaa keskustelemaan ilmiöistä ja tapahtumista. (Levola & Orvasto 2010.) Tanja Salmelan (2010) tutkimuksen mukaan tehostetulla sadun lukemisella on mahdollista vahvistaa lapsen ymmärtämisvalmiuksia sekä vaikuttaa positiivisesti oppimismotivaatioon ja myönteisen minäkuvan rakentumiseen (Salmela 2010).

Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallin materiaali koostuu lyhyistä, lapsen arkea lähellä olevista teemoista sekä niihin liittyvistä kysymyksistä. Teemat on jaettu neljään osioon vuodenaikojen mukaan. Kysymykset ovat sekä pintatason että syvätason kysymyksiä. Jokaisella sadulla on myös oma avainkuvansa, joka tukee sadun ymmärtämistä. Lisäksi materiaali sisältää kymmenen loogista päättelyä harjaannuttavaa kuvasarjaa, jotka on tarkoitettu lapsen ymmärtämisvalmiuksien tukemista varten. (Levola & Orvasto 2010.)

Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallin vaikuttavuutta tutkitaan *SataKiel*-projektissa, jossa tutkimuksen kohteena ovat viisivuotiaista lapsista koostuvat pienryhmät (Lepola ym. 2012). *SataKiel*-projektia varten työmenetelmää muutettiin sopivammaksi viisivuotiaille, jossa siis kiinnitettiin enemmän huomiota tavoitteisiin, joita olivat vuorovaikutteinen ja keskusteleva lukeminen, ymmärtämistaitojen tukeminen sekä lasten osallistuminen tarinan sisällön käsittelyyn (Lepola, Lahti & Paalanen 2015). Lepolan ym. (2012) tutkimus osoitti, että lasten kuvatarinaan liittyvien päätelmien tekemisen kehitystä tuki satujen pitkäkestoinen käsittely sekä esiopetuksessa että kotona, mutta itse

toimintamallilla ei todettu olevan vaikutusta lasten kuullun ymmärtämisen kehittymiseen. (Lepola ym. 2012.)

1.3.3. Ymmärtävän kuuntelemisen toimintamalli

Jänistarinat-ohjelma on yhden lukuvuoden kestävä ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma, jonka on kehittänyt Aino Miettinen, Anu Kajamies, Pekka Räsänen, Minna Hannula-Sormunen ja Erno Lehtinen. *Ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma* -nimityksellä työryhmä haluaa korostaa sitä, kuinka tärkeää on kehittää kuullun ymmärtämisen ja toiminnanohjauksen taitoja. Tämä puolestaan tarkoittaa sitä, että Jänistarinoita luettaessa lapsia ohjataan kiinnittämään huomiota tarinoiden kuuntelemisen, ymmärtämisen, päättämisen ja muistamisen tarkkailemiseen sekä oman ajattelun ohjaamiseen. (Mattinen ym. 2013.)

Jänistarinat-ohjelman tavoitteena on tukea erityisesti niitä lapsia, joilla on havaittu puutteita kuullun ymmärtämisen taidoissa neljän vuoden ikään mennessä. Suomessa ei ole sellaisia varhaisen tuen materiaaleja, joiden avulla varhaiskasvattajat ja huoltajat voisivat pitkäjänteisesti ja johdonmukaisesti tukea kielen ymmärtämisen kehittymistä, joten työryhmä näki materiaalin luomiselle perustellun tarpeen. Jänistarinat-ohjelman kuullun ymmärtämisen taitojen tukeminen rakentuu kuullun ymmärtämisen osa-alueiden ja aikaisempien tutkimusten onnistuneiden käytänteiden varaan. (Mattinen ym. 2013.)

Jänistarinat-ohjelma sisältää 20 juonellisesti etenevää tarinaa, joita käsitellään päiväkodissa ja lapsen kotona. Ennen itse tarinan lukemista siirrytään Jänistarinoiden maailmaan postilaatikon avulla, joka sisältyy materiaalipakettiin. Laatikkoon tulee ennen lukutuokioita Äitijänikseltä kirjeitä, jonka avulla pyritään herättelemään lasten uteliaisuutta ja kiinnostusta tarinan tapahtumia kohtaan sekä palauttamaan mieleen edellisen kirjeen asioita. Lukemisen aikana aikuisen apuna on erilaisia ohjeita, vihjeitä ja mallikysymyksiä, joiden avulla aikuisen on tarkoitus toteuttaa keskustelemaa lukemista. Lukemisen jälkeen tarinan tapahtumia muistellaan, tarinaan liittyvää kuvaa tarkastellaan, tarinassa esiintyvien uusien sanojen merkityksiä pohditaan sekä tarinan tapahtumia pyritään liittämään lapsen omakohtaisiin kokemuksiin. (Mattinen ym. 2013.)

Jänistarinat-ohjelmassa edetään pienryhmätoiminnasta kokoryhmätoimintaa. Pienryhmä kokoontuu kerran viikossa. Jänistarinoita liitetään päiväkodin muuhunkin toimintaan sekä lapsen ja aikuisten kahdenkeskisiin vuorovaikutustilanteisiin, sillä tavoitteena on,

että lapsi voisi käyttää oppimiaan taitoja myös muissa tilanteissa. Lisäksi jokaisen lapsen kotona vierailee materiaalipakettiin kuuluva Pikkujänis-pehmolelu, josta vanhemmat kirjoittavat yhdessä lapsensa kanssa kirjeen, joka luetaan kaikille lapsille yhteisesti. Tämä lisää päiväkodin ja kodin välistä yhteistyötä. (Mattinen ym. 2013.)

Lapsia houkutellaan ja rohkaistaan osallistumaan tarinan käsittelemiseen. Lisäksi lasta kannustetaan harjoittelemaan kuullun ymmärtämisessä tarvittavia taitoja. Aikuinen tukee lapsen osallistumista kiinnittämällä huomiota siihen, että lapsi ymmärtää tarinan tapahtumat ja kykenee eläytymään niihin sekä hankkimaan niistä omakohtaisia kokemuksia. Tavoitteena on, että yhteisiin lukuhetkiin saadaan keskustelua ja vuorovaikutusta, joka tukee kuullun ymmärtämisen taitojen harjoittamista ja kehittymistä. (Mattinen ym. 2013.)

Työryhmän tutkimuksen mukaan Jänistarinat-ohjelmalla oli vaikutusta lasten kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymiseen. Interventioryhmä päihitti verrokkiryhmän sanavaraston, kuullun ymmärtämisen sekä kerronnallisen ymmärtämisen ja päättelyn osalta. Tulokset kuullun ymmärtämisen sekä kerronnallisen ymmärtämisen ja päättelyn osalta ovat lupaavia, sillä Jänistarinat-ohjelma paransi riskialttiiden lasten ymmärtämisen taitoja. (Kajamies, Mattinen, Räsänen, Hannula-Sormunen & Lehtinen 2014.) Kertomuksen oppimisen tehtävien osalta lapsissa oli selkeitä kehittyjiä huomattavasti enemmän kuin sellaisia, joilla kehitys oli vähäisempää. Tutkimuksen mukaan Jänistarinat-ohjelma myös antaa varhaiskasvattajille valmiin toimintamallin, myönteisiä kokemuksia pienryhmätoiminnasta sekä lisää ammatillista osaamista. Erityisen merkitykselliseksi varhaiskasvattajat kokivat pienryhmätoiminnasta saadut myönteiset kokemukset ja havainnot sekä ilon lasten innostuksesta ja oivalluksista. (Mattinen ym. 2013.) Päivähoidon ammattilaiset voivat myös ilman vanhempia edistää tehokkaasti lasten ymmärtämisen taitoja, mikäli tehtävä on liian haastava vanhemmille. Pääasia on, että pienten lasten oppimisen tukemiseksi tulee kehittää laadukkaita materiaaleja, joissa aikuinen ja lapsi lukevat kirjoja vuorovaikutuksellisesti. (Kajamies ym. 2014.)

1.4 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tavoitteena on analysoida lastentarhanopettajien ja varhaiserityisopettajien vuorovaikutusta lasten kanssa satuhetkien aikana. Satuhetkiä tarkastellaan kahden opetuksen laatua kuvaavan pääulottuvuuden kautta, jotka ovat

emotionaalinen sekä kognitiivinen tuki. Lisäksi tutkielmassamme tarkastellaan lasten osallisuutta satuhetkien aikana. Tarkastelun kohteena ovat myös opettajien kysymysten määrä sekä kysymysten laatu. Kysymykset ovat aiemman tutkimuksen perusteella (Collins 2016) jaettavissa korkeamman (*high-cognitive demand*) ja matalamman (*low-cognitive demand*) tason päättelyä vaativiin kysymyksiin. Tutkimuksen tavoitteena on myös perehtyä tapaustarkasteluun valittujen lastentarhanopettajan sekä varhaiserityisopettajan toimintaan kysymysten tason ja niiden määrän osalta.

Pyrimme vastaamaan tutkimuksessa seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten vuorovaikutteisen lukemisen laatu on kehittynyt tehostetun satujen lukemisen ryhmissä?
2. Millaisia kysymyksiä kognitiivisen ja emotionaalisen tuen suhteen toisistaan poikkeavat tapausopettajat esittävät? Valitsemillamme tapausopettajilla oli toisistaan poikkeavat opetuksen tuen laadun profiilit.
3. Miten valittujen tapausopettajien emotionaalisen ja kognitiivisen tuen laatu on yhteydessä sadun lukemisen, kysymysten ja keskustelun määrään satuhetkessä?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Satuprojekti

Tutkimuksessamme käytetty aineisto on osa SataKiel-projektia. SataKiel-projekti on apulaisprofessori Janne Lepolan käynnistämä tutkimus, jonka tavoitteena on mitata Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallin toimivuutta ja vaikuttavuutta viisivuotiaiden saturyhmissä. Projekti käynnistyi syksyllä 2014. Käyttämämme aineisto on kerätty syksyn 2015 ja kevään 2016 välisenä aikana.

Lukuvuoden aikana lastentarhanopettajat ja varhaiserityisopettajat lukivat viisivuotiaiden saturyhmissä yhteensä 29 juonellista tarinaa. Vastuullinen tutkija oli sisällyttänyt satujen joukkoon apukysymyksiä, joiden tarkoituksena oli tukea sadun rakenteen muistamista ja ymmärtämistä. Opettajille painotettiin sadusta keskustelemisen tärkeyttä tarinan alun, keskikohdan ja lopun aikana. Keskustelujen aiheet liittyivät tarinan hahmojen tunteisiin, ajatuksiin ja toimintaan. Lisäksi ennen uuteen satuun siirtymistä oli tärkeää palauttaa mieleen edellisen tarinan tapahtumat yhteisen keskustelun kautta. Opettajat käsittelivät saturyhmissään viikossa yleensä yhden uuden sadun. Lukemisen lisäksi opettajat keskustelivat lasten kanssa muun muassa sadun käsitteistöstä tarinakohtaisen kuvan avulla. Joidenkin satuhetkien aikana tai jälkeen lapsilla oli myös mahdollisuus värittää satuun liittyvää kuvaa.

2.2 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui erään länsisuomalaisen kaupungin viidestä päiväkodista yhteensä kahdeksan opettajaa, joista viisi oli lastentarhanopettajia ja kolme varhaiserityisopettajia. Opettajien koulutustausta selvisi tutkielman tekijöille vasta satuhetkien laadullisen analyysin jälkeen. Kuusi opettajaa oli osallistunut projektiin jo edeltävänä vuonna ja kaksi oli mukana ensimmäistä kertaa. Aineistoomme valikoituivat ne varhaiskasvattajat, jotka olivat videoineet keskenään mahdollisimman samoja satuja, taataksemme vertailukelpoisimman aineiston (N=8).

Projektiin osallistuneet lastentarhanopettajat ja varhaiserityisopettajat lukivat viisivuotiaiden saturyhmissään 29 satua yhden lukuvuoden aikana, aloittaen syksyllä 2015. Opettajat pyrkivät käsittelemään yhden uuden sadun viikossa. SataKiel-projektissa

käytettyä Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallia oli muokattu viisivuotiaille sopivammaksi.

2.3 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu lastentarhanopettajien ja varhaiserityisopettajien satuhetkien videoinneista. Aineisto on asetelmaltaan pitkittäistutkimus, sillä videot on kuvattu syksyllä, talvella ja keväällä. Opettaja on itse videoinut omat satuhetkensä, yleensä jättämällä videokameran kuvaamaan jalustan päälle. Videoinnin kannalta oli tärkeää, että kaikki satuhetkeen osallistuvat henkilöt näkyvät videolla. Aineistossamme tämä toteutui lähes kaikkien videoiden osalta.

Aineisto koostuu yhteensä kahdeksan opettajan videoista. Jokainen opettaja oli kuvannut yhden satuhetken syksyltä, talvelta sekä keväältä. Yhden opettajan (VEO3) osalta kevään videointi oli viallinen, jonka vuoksi jouduimme jättämään kyseisen videon pois kokonaisuaineiston tarkastelusta. Aineisto koostuu siis yhteensä 23 videosta. Keskenään vertailukelpoisten videoiden kokonaismääräksi jäi 21 videota.

Taulukossa 1 on kuvattuna tutkimukseen valikoitujen videoiden kokonaiskestot sekä satujen numerot. Kuten taulukosta on nähtävillä, sadut ovat samoja eri saturyhmien välillä, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Syksyllä opettajat käsittelivät sadun kahdeksan, mutta LTO8 videoi seitsemännen sadun käsittelyn. Talven osalta kaikki muut saturyhmät videoivat hetkensä sadusta 15, paitsi LTO1 saturyhmä, jossa satuna oli 14. satu. Keväällä ryhmät videoivat sadun 24, mutta LTO4 ja LTO8 puolestaan videoivat 23. sadun, joiden pohjalta olemme tehneet analyysit. VEO3 puuttuu kokonaan kevään videointi, minkä olemme ottaneet huomioon tulosten käsittelyssä. Kokonaiskestoiltaan videot ovat olleet syksyllä ja talvella lähes yhtä pitkiä, mutta kevään videoinnit ovat olleet selkeästi pidempiä.

TAULUKKO 1. Lukuvuoden aikana videoitujen satuhetkien kokonaiskestot

Varhaiskasvattaja	syksy 2015		talvi 2015		kevät 2016	
LTO1	8.26 min	8. satu	7.47 min	14. satu	14.39 min	24. satu
LTO2	10.18 min	8. satu	14.34 min	15. satu	20.24 min	24. satu
VEO3	12.17 min	8. satu	11.56 min	15. satu	-	-
LTO4	10.13 min	8. satu	10.53 min	15. satu	22.04 min	23. satu
LTO5	8.30 min	8. satu	8.07 min	15. satu	14.30 min	24. satu
VEO6	10.42 min	8. satu	5.08 min	15. satu	8.31 min	24. satu
VEO7	13.51 min	8. satu	8.25 min	15. satu	6.38 min	24. satu
LTO8	14.08 min	7. satu	11.10 min	15. satu	16.31 min	23. satu
yht.	78.25 min		79.00 min		103.17 min	

Huom. LTO=lastentarhanopettaja, VEO=varhais erityisopettaja

2.4 Aineiston analysointi

2.4.1 Emotionaalisen ja kognitiivisen tuen analyysi (CLASS)

Analysoimme videoaineiston laadullisen Classroom Assessment Scoring System-observointimenetelmästä valittujen ja muokattujen ulottuvuuksien avulla. CLASS-analyysi on Piantan, La Paron sekä Hamren kehittämä observointimenetelmä, jonka tarkoituksena on tutkia lasten ja opettajan välisen vuorovaikutuksen laatua (Pianta ym. 2008:1). Käyttämämme saturyhmien arviointikriteerit perustuvat Lahden tutkimukseen (2016). Videoiden analysointia edelsi perusteellinen perehtyminen CLASS-analyysin ulottuvuuksiin ja niiden määrittelyihin. Tämän jälkeen analysoimme videot erillisissä tiloissa ilman keskinäisen kommunikoinnin mahdollisuutta. Molemmat katsoivat kaikki videot kaksi kertaa. Jokaisen videon jälkeen molemmat täyttivät valmiiksi tulostetun CLASS-analyysitaulukon (kts. taulukko 2) omien arvioidensa mukaisesti. Omien ennako-oletusten mahdollisuus pyrittiin minimoimaan siten, että opettajien koulutustausta paljastui vasta videoiden analysoinnin jälkeen.

Valittuja ulottuvuuksia on yhteensä 12. Ne on luokiteltu kahteen pääulottuvuuteen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen tukeen. Emotionaalisen ja kognitiivisen tuen lisäksi videoista havainnoitiin saturyhmän lasten osallistumista satuhetkissä.

Myönteinen tunne ja ilmapiiri satuhetkessä, ääneen lukemisen elävyys sekä lasten näkökulmien huomioiminen -ulottuvuudet muodostavat yhdessä emotionaalisen tuen pääulottuvuuden. Kognitiivisen tuen pääulottuvuuteen kuuluu yhteensä kahdeksan ulottuvuutta: *sadun kuvan käyttöä sadun sisällön ymmärtämisen tukena ennen satua sekä sadun lukemisen aikana tai sen jälkeen, sadun keskustelujen yleisyyttä, kysymysten avoimuutta, lasten vastausten toistamista ja laajentamista, ennakoitien ja ennusteiden tekemistä, sadun kytkeä lasten arkielämään ja tarinan opetuksen käsittelyä*. Edellä mainittujen ulottuvuuksien lisäksi arvioimme myös *saturyhmän lasten osallistumista satuhetkessä*. Taulukossa 2 on nähtävissä käyttämämme satuhetken arviointilomake.

TAULUKKO 2. Satuhetken arviointilomake

Sadun ymmärtämisen tukeminen	Alhainen		Keskimääräinen			Korkea	
	1	2	3	4	5	6	7
Saturyhmän lasten osallistuminen							
Emotionaalinen tuki:							
Myönteinen tunne ja ilmapiiri satuhetkessä							
Ääneen lukemisen elävyys							
Lasten näkökulmien huomioiminen							
Kognitiivinen tuki:							
Kuva sadun sisällön ymmärtämisen tukena (ennen satua)							
Kuva sadun sisällön ymmärtämisen tukena (lukemisessa tai sen jälkeen)							
Sadusta keskustelun yleisyys							
Kysymysten avoimuus							
Lasten vastausten toistaminen ja laajentaminen							
Ennakoinnit ja ennustusten tekeminen							
Kytkeä lasten arkielämään							
Tarinan opetuksen käsittely							

Arvioimme siis jokaista ulottuvuutta seitsemänportaisen likert-asteikon mukaan. Asteikolla arvot 1 ja 2 merkitsevät alhaista tasoa, arvot 3, 4 ja 5 keskimääräistä tasoa sekä arvot 6 ja 7 korkeaa tasoa. Jokaiselle ulottuvuudelle on määritelty omat kriteerit, jotka helpottivat videoiden yhdenmukaista arviointia. Pehdyimme näihin kriteereihin ennen videoanalyysijä, sekä käytimme niitä videoita katsellessa. *Saturyhmän lasten osallistumisen* arvioinnissa otetaan huomioon lasten aktiivinen osallisuus ja korkeat pistemäärät saakin opettaja, jonka työn seurauksena lapset vaikuttavat olevan jatkuvasti kiinnostuneita. Tämä näkyy muun muassa viittaamisena tai oma-aloitteisena kertomisena asioista.

Emotionaalisen tuen ensimmäinen ulottuvuus *myönteinen tunne ja ilmapiiri satuhetkessä* tarkastelee ryhmän yleistä ilmapiiriä ja opettajan ja lasten välistä yhteyttä. Arvioinnin kohteena on opettajan ja lasten välisen vuorovaikutukselliset keskustelut ja niiden lämpimyyden. Taulukossa 3 on kuvattuna esimerkki arviointikriteereistä tämän ulottuvuuden osalta. Kaikkien kriteereiden tarkemmat kuvaukset on esitetty liitteessä 1.

TAULUKKO 3. *Myönteinen tunne ja ilmapiiri satuhetkessä* -arviointikriteerit

	Alhainen (1,2)	Keskimääräinen (3,4,5)	Korkea (6,7)
Myönteinen tunne ja ilmapiiri	Harvoja tai ei lainkaan havaintoja yhteisestä naurusta, hymyistä, aidoista kehuista tai fyysisesti tai kielellisesti ilmaistusta kiintymyksestä satuhetkissä opettajien ja lasten välillä. Opettaja ei anna lapsille myönteistä palautetta esimerkiksi vastauksista tai kehu heitä, tai jos hän tekee niin, se ei tunnu aidolta. Epäaito kannustaminen voidaan nähdä latteana äänensävyinä.	Välillä ilmenee yhteistä naurua, hymyjä, aitoja kehuja tai fyysisesti tai kielellisesti ilmaistua kiintymystä, mutta toisena hetkenä nämä puuttuvat. Opettaja saattaa olla toisinaan hyvin myönteinen, mutta toisinaan aikoina hänellä on vähemmän mielihyvän ilmaisuja. Myönteisyys voi vaihdella satuhetken aikana esimerkiksi opettaja saattaa muuttua kireämmän oloiseksi satuhetken loppupuolella.	Jatkuvasti ilmenee yhteistä naurua, hymyjä, aitoja kehuja, fyysisesti tai kielellisesti ilmaistua kiintymystä opettajien ja lasten välillä satuhetkissä. Parhaimmillaan saturyhmän ilmapiiriin myönteisyys ilmenee siten, että ryhmä tuntuu lämpimältä ja viihtyisältä paikalta ja opettajien ja lasten välillä näkyy hymyjä. Opettaja ilmaisee myönteisiä tunteita ja näyttää pitävän satuhetken ohjaamisesta. Opettaja antaa spontaanisti kehuja lapsille tavalla, joka vaikuttaa hyvin aidolta. Aito kannustus annetaan tavalla, joka on lämmin, ystävällinen ja arvostava.

Emotionaaliseen tukeen liittyvään ulottuvuuteen, *ääneen lukemisen elävyyteen*, vaikuttavat opettajan pitämät tauot, äänenpainon tai -sävyn muuttaminen sadun tapahtumien ja tilanteiden mukaan sekä ilmeiden ja eleiden käyttö elävöittämään satuhetkeä. *Lasten näkökulmien huomioiminen* arvioidaan siten, missä määrin opettaja on vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja kuinka paljon ryhmän toiminnassa painottuvat lasten kiinnostuksen kohteet. Arvioinnissa huomioidaan myös opettajan joustavuus ja missä määrin hän osoittaa arvostavansa lasten aloitteiden tekemistä ja toimintoihin osallistumista.

Kognitiivisen tuen kaksi ensimmäistä ulottuvuutta keskittyvät *sadun kuvan käyttämiseen sadun sisällön ymmärtämisen tukena ennen sadun lukemista sekä sadun lukemisen aikana tai sen jälkeen*. Näiden molempien arviointikriteereissä keskitytään siihen, käytetäänkö kuvaa ollenkaan, onko kuva vain esillä vai ottaako opettaja kuvan osaksi sadun käsittelyä. Kun arvioidaan *sadusta keskustelujen yleisyyttä*, kiinnitetään huomiota siihen, kuinka paljon lasten ja opettajan välistä keskustelua on sadunlukuhetken aikana.

Kysymysten avoimuuden arvioinnissa huomioidaan opettajan esittämiä päättelyä ja ajattelua edellyttäviä kysymyksiä. Avointen kysymysten käyttö oikeuttaa korkean tason (6 ja 7) pisteisiin, kun taas tarkat, yksisanaisen vastauksen vaativan kysymyksen esittäminen, on alhaisen (1 ja 2) tason pisteiden arvoinen. *Lasten vastausten toistaminen ja laajentaminen* tarkoittaa sitä, missä määrin opettaja toistaa lasten vastauksia ja pyrkii laajentamaan niitä, millä puolestaan pyritään lasten kielelliseen edistämiseen.

Ennakoinnit ja ennustusten tekeminen arviointikriteerinä keskittyy siihen, kuinka paljon opettaja käyttää sadunlukemistilanteissa ennakoitua ja kysyy lapsilta, mitä seuraavaksi voisi tapahtua. Arvioinnissa huomioidaan myös se, vaatiiko opettaja lapsia perustelemaan ennustuksiaan. *Kytkeä lasten arkielämään* kohdentuu opettajan taitoon kytkeä tarinan tapahtumat ja sisältö lasten arkielämään. Opettaja saa korkeammat pisteet sen mukaan, kuinka laajasti hän käsittelee esimerkiksi tarinan käsitteistöä tai tarinassa ilmenneitä tunnetiloja. Taulukon viimeisen ulottuvuuden, *tarinan opetuksen käsittelyn*, arvioinnissa kiinnitetään huomiota opettajan toimintaan tarinan opetuksen käsittelyssä, mikä tukee lapsien sadunymmärtämistä.

Videoiden analysoinnin jälkeen vertailimme tekemiämme arvioita keskenään ja laskimme keskiarvot jokaisen videon (N=23) kaikista taulukon ulottuvuuksista (n=12). Tämän jälkeen syötimme SPSS-ohjelmaan molempien arviot ja saimme

pääulottuvuuksista (lasten osallistuminen, emotionaalinen ja kognitiivinen tuki) keskiarvot, joita on tarkasteltu tarkemmin tulososassa.

2.4.2 Videoaineiston litterointi

Litterointi on esimerkiksi nauhoitetun puhemuotoisen aineiston tai tutkimukseen osallistuneiden vastaajien omalla käsialallaan kirjoittamien tekstien puhtaaksi kirjoittamista yleensä tekstinkäsittelyohjelmalla. Litteroinnin tarkoituksena on muuttaa aineisto helpottavampaan muotoon analysoimista ja hallitsemista varten. Jos kieli ja kielen käyttö eivät ole analyysin kohteena, kuten tässä työssä, litteroinnissa tärkeintä on puhutun kielen ja virkkeiden kirjoittaminen. Joskus haastatteluista poimitaan vain keskeisimmät asiat ylös, esimerkiksi useamman lapsen myöntävää vastausta ei tarvitse kirjoittaa erikseen omina puheenvuoroinaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Olimme kiinnostuneita erityisesti opettajan esittämistä korkean ja matalan tason päättelyä vaativista kysymyksistä (*high- and low-cognitive demand*). Esimerkkejä korkean tason päättelyä vaativista kysymyksistä ovat opettajan kysymykset, kuten mitä edellisessä sadussa kerrottiin tai miksi ohjeet ovat tärkeitä, kun etsii jotakin. Esimerkit matalan tason päättelyä vaativista kysymyksistä puolestaan ovat, kun opettaja kysyy, halusivatko koululaiset nähdä nukan ja missä aarretunneli oli. Etsimme näitä eri tasoisia kysymyksiä videoista litteroinnin avulla. Meitä kiinnosti myös kysymysten määrä sekä määrän ja laadun suhde toisiinsa. Litteroinnin avulla saamamme esimerkit opettajien esittämistä kysymyksistä tukevat ja konkretisoivat määrällistä dataa. Lisäksi olimme kiinnostuneita lasten vastauksista opettajan esittämiin kysymyksiin ja mahdollisesta opetuskeskustelun kehittymisestä.

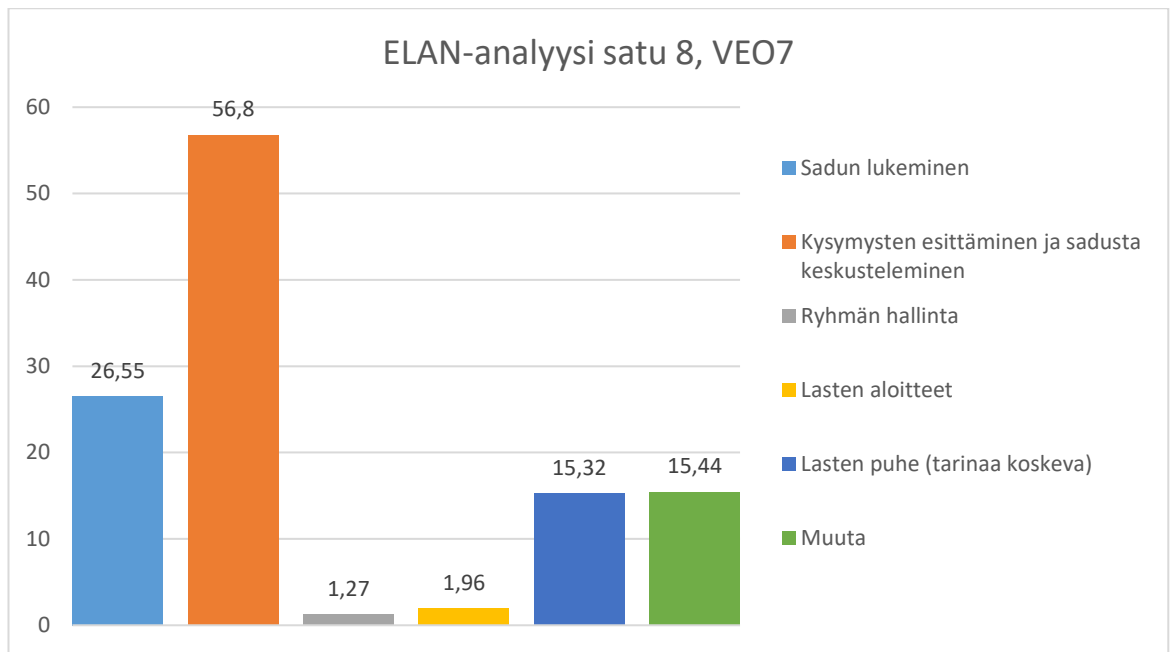
Työmme kannalta olennaista on litteroida tarinaan ja keskusteluun liittyvät kysymykset. Emme olleet kiinnostuneita opettajan ryhmänhallintaan tai kuulumisten vaihtoon liittyvästä keskustelusta, joten olemme rajanneet sen litteroinnin ulkopuolelle. Jaoimme videot tasan siten, että molemmat tutkijat litteroivat kolme videota. Aineisto oli sama kuin CLASS-analyysissa, joten videot olivat jo enne litterointia katsottu kahteen kertaan. Litteroinnin jälkeen keskustelimme yhteisesti videoista esille nousseista huomioista. Videoiden litteroinnista syntyi yhteensä 25 sivua tekstiä, josta valitsimme tutkimuksen kannalta tärkeimmät esimerkit.

2.4.3 Videoaineiston määrällinen analyysi (ELAN)

Videoaineiston määrällinen analyysi tehtiin ELAN-ohjelman avulla. ELAN-ohjelma on ammatillinen työväline, jonka avulla sen käyttäjä pystyy lisäämään videoon tai ääninauhoitteeseen huomautuksia sekä kommentteja. Huomautus voi olla yksi sana, kokonainen kommentti tai käännös kyseisestä video- tai ääninauhoitteesta. Huomautukset ja kommentit voivat olla limittäin suhteessa toisiinsa. ELAN-ohjelman avulla tehdyt kommentit pystytään siirtämään suoraan Excel-ohjelmaan taulukkomuodossa, jossa aineiston eri ulottuvuuksia on selkeämpi tarkastella. (Max Planck Institute for Psycholinguistics 2018.)

SataKiel-projektin vastuullinen tutkija oli analysoinut kaikki aineistomme 23 videota ELAN-ohjelman avulla. Analyysissa arvioitiin saturyhmän opettajan käyttämää aikaa sadun lukemiseen, kysymyksiin ja keskusteluun sadun tapahtumista sekä lasten puheen ajallista kestoa saturyhmän aikana. Tutkimuksessamme käytimme kuitenkin vain kahden valitsemamme tapausopettajan ELAN-analyyseja, jotka saimme Excel-ohjelman taulukoiden muodossa käyttöömme. Taulukoihin on laskettuna esimerkiksi, kuinka monta prosenttia satuhetkestä oli *sadun lukemista* tai *kysymysten esittämistä ja sadusta keskustelua* suhteessa koko videon keston.

Vastuullinen tutkija oli analysoinut satuhetkistä *sadun lukemiseen, kysymysten esittämiseen ja sadusta keskusteluun, ryhmän hallintaan, lasten aloitteisiin ja lasten puheeseen* kulunutta osuutta satuhetkistä. Lisäksi hän oli laskenut korkean (*high-cognitive demand*) ja matalan (*low-cognitive demand*) tason päättelyä vaativien kysymysten määriä. Kuviossa 1 on nähtävillä esimerkki ELAN-analyysin pohjalta tehdystä pylväsdiagrammista. Tutkimuksemme kannalta kaikki ELAN-analyysistä saatu informaatio ei ole olennaista, joten keskitymme aineistossamme *sadun lukemiseen, kysymysten esittämiseen ja sadusta keskustelemiseen* sekä *korkean ja matalan tason päättelyä vaativien kysymysten* määriin.



KUVIO 1. ELAN-analyysi toisen valitun tapausopettajan (VEO7) syksyn 2015 satuhetkestä

3 TULOKSET

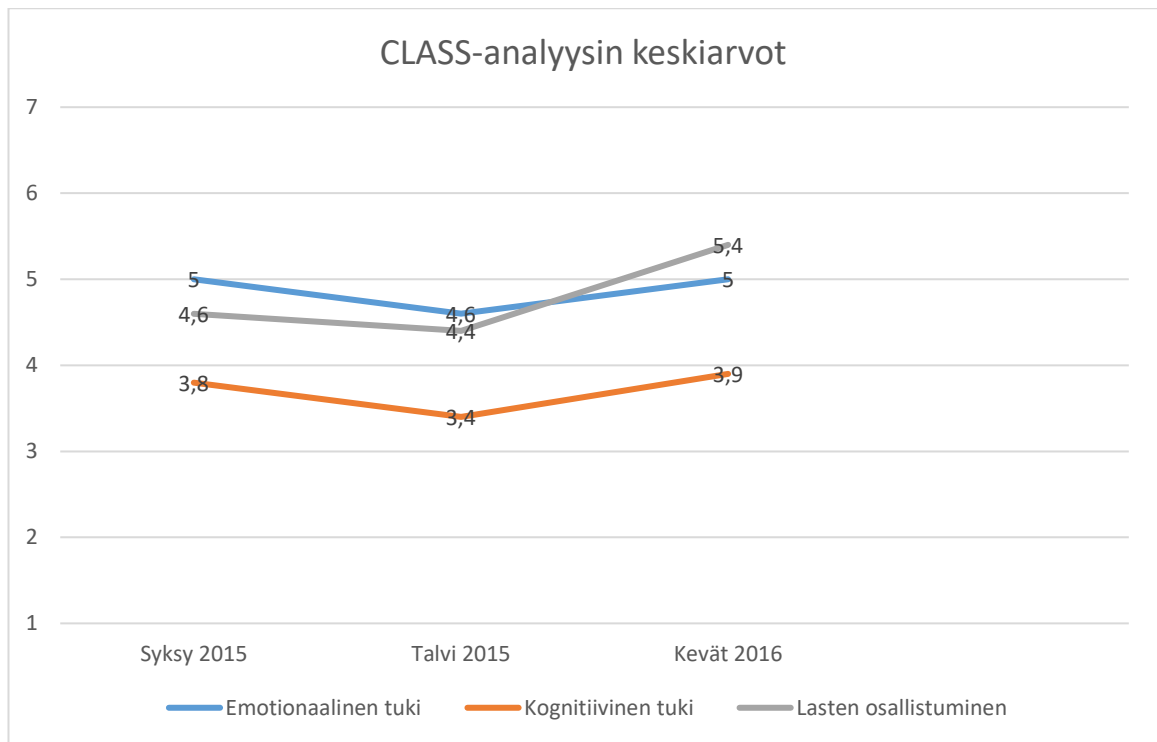
Analysoimme lastentarhanopettajien ja varhaiserityisopettajien toimintaa ja sen vaihtelua syksystä 2015 kevääseen 2016. Opettajien sadunlukemisen taitoja tutkittiin kognitiivisen ja emotionaalisen tuen sekä lasten osallistumisen näkökulmasta. Tässä apuna käytimme CLASS-analyysia. Tarkastelemme ensin kaikkien tutkimukseemme osallistuneiden varhaiskasvattajien toimintaa CLASS-analyysin pohjalta. Sen jälkeen perehdymme eri mittauskerroilta saamiimme CLASS-analyysin tuloksiin.

Tulosten toisessa osassa tarkastelemme kahta tapausopettajaa. Olemme kiinnostuneita heidän kysymystensä laadusta, määrästä sekä lasten vastauksista. Tässä käytimme apuna litterointia ja litteroimme molempien tapausopettajien kaikki kolme videota.

Tämän jälkeen tarkastelemme valitsemiamme tapausopettajia ELAN-analyysin avulla. Projektin vastuullinen tutkija mittasi satuhetkivideoista erilaisia osuuksia, kuten *kysymysten esittäminen ja sadusta keskusteleminen* sekä *sadun lukeminen* ja näitä osuuksia vertailemme valitsemiemme tapausopettajien kesken. Olemme kiinnostuneita myös siitä, kohtaavatko CLASS- ja ELAN-analyysien tulokset keskenään.

3.1 Lasten osallistuminen ja opettajien tuen kehittyminen

Kuviossa 2 on esitetty lasten osallistumisen ja opettajien tuen tulokset kolmen mittauskerran osalta. VEO3 ei ole laskettu mukaan, sillä häneltä puuttuu kevään videointi kokonaan, joten hänen mukaan ottamisensa vääristäisi tuloksia tässä kuviossa. Kuviossa 2 on kaikkien muiden opettajien kolmen mittauskerran tulokset esitettyinä pääulottuvuuksien, eli emotionaalisen ja kognitiivisen tuen sekä lasten osallistumisen suhteen.



KUVIO 2. Emotionaalisen ja kognitiivisen tuen sekä lasten osallistumisen keskiarvot kolmelta mittauskerralta (N=7)

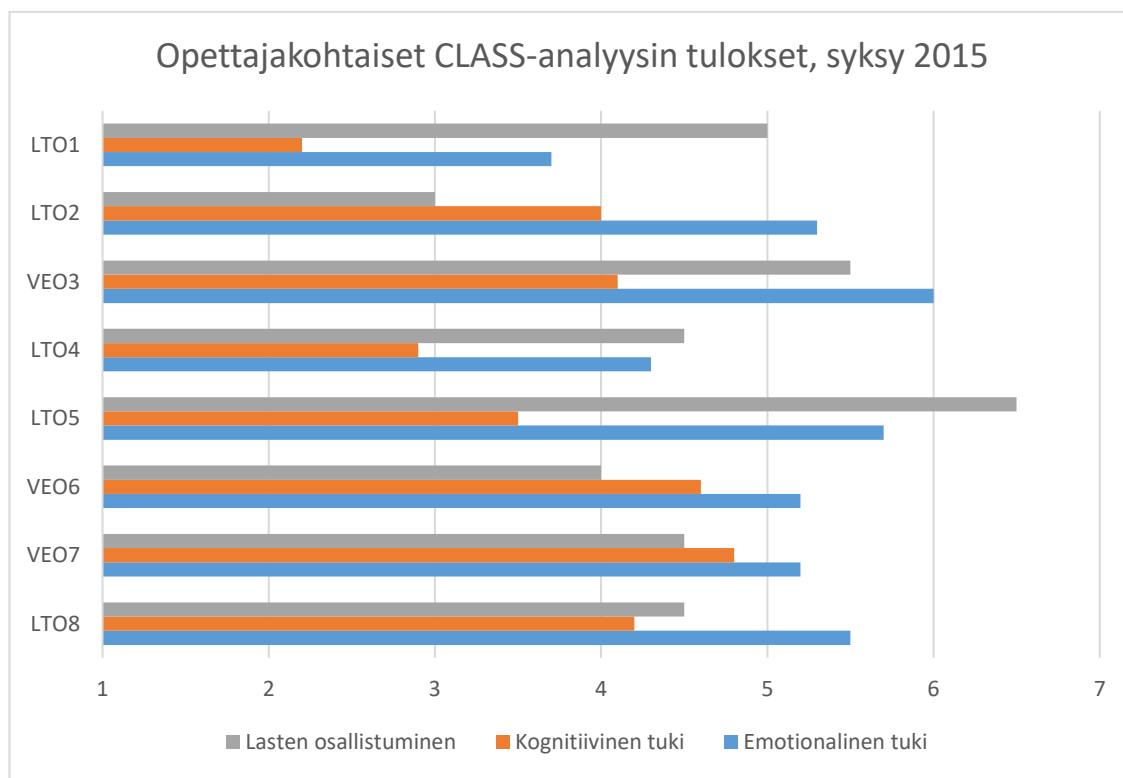
Emotionaalinen tuki oli opettajilla syksyn mittauskerralla ylempää opetuksen laatua kuvaavaa keskitasoa (5), mutta talven mittauskerralla se laski hieman, sillä emotionaalisen tuen keskiarvo talvella jäi alle viiden (4,6). Kevään mittauskerta oli jälleen emotionaalisen tuen osalta laadultaan ylemmän keskitason arvoista (5). Kognitiivinen tuki jäi puolestaan kaikilla mittauskerroilla alle opetuksen laatua kuvaavan keskitason. Syksyllä kognitiivisen tuen keskiarvo opettajien kesken oli lähes keskitason arvoinen (3,8). Talvella laskua tuli lähelle alemmaa keskitasoa (3,4), mutta jälleen keväällä tapahtui parannusta niin talven kuin syksyinkin mittaukseen verrattuna, sillä kognitiivisen tuen keskiarvo nousi lähelle keskitasoa (3,9). Kuvion 3 perusteella voidaan siis todeta, että opettajien emotionaalinen tuki oli korkeampaa kuin kognitiivinen tuki.

Lasten osallistuminen oli lähes samanlaista syksyllä (4,6) ja talvella (4,4), vain pieni ero syksyn eduksi on havaittavissa. Kahteen ensimmäiseen mittaukseen verrattuna keväällä (5,4) on puolestaan havaittavissa myönteistä kehitystä. Opettajat saavuttivat keväällä lasten osallistumisessa lähes ylemmän keskitason ja korkean tason välisen rajan. CLASS-analyysin mukaan opettajat saivat korkeimman keskiarvon kaikista pääulottuvuuksista lasten osallistumisesta keväällä 2016.

Kuviosta 2 on havaittavissa, että kaikki kolme pääulottuvuutta pysyivät ennallaan tai kehittivät ensimmäisen ja viimeisen mittauksen välillä. Keskimäinen, eli talven

mittauskerta, oli kaikkien kolmen pääulottuvuuden osalta keskiarvoltaan heikoin. Syitä tähän olemme tuoneet esille pohdinnassa.

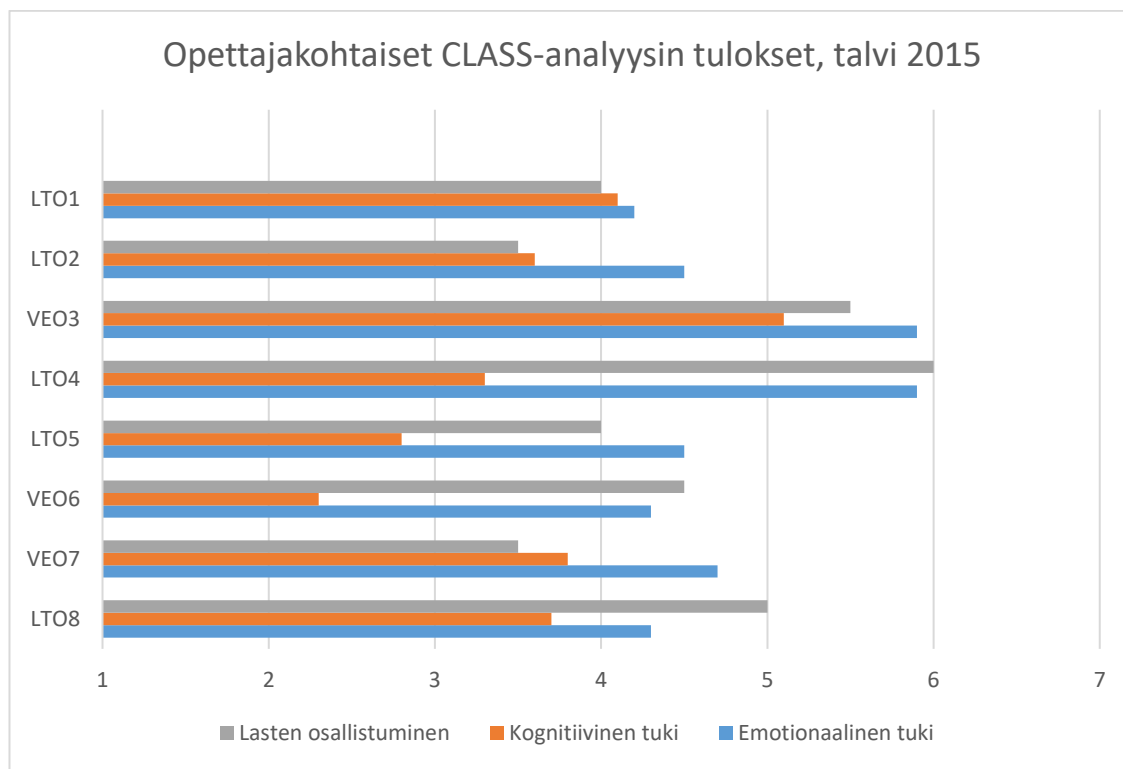
Kuviossa 3 on eriteltyä kunkin opettajan keskiarvot kolmen pääulottuvuuden suhteen syksyn 2015 osalta. LTO-lyhenne tarkoittaa lastentarhanopettajaa ja VEO-lyhenne varhaiserityisopettajaa, ja numerointi perustuu antamaamme järjestykseen, jolla ei ole merkitystä tulosten kannalta. Tässä taulukossa VEO3 tulokset ovat esillä.



KUVIO 3. Opettajien keskiarvot syksyllä 2015

Kuviosta 3 on huomionarvoista nostaa esille opettajat, jotka saivat pääulottuvuuksista matalan (1–2) tai korkean (6–7) opetuksen laatua kuvaavan tason arvoisia pisteitä. LTO2 sai keskiarvokseen lasten osallistumisesta tasan kolme, joka on juuri keskitason rajalla. Huomionarvoista tästä tekee vertailu LTO5 tuloksiin, joka sai lasten osallistumisesta keskiarvokseen korkean tason pisteet. Näiden kahden välinen ero lasten osallistumisessa on merkittävä. Korkean tason pisteisiin pääsi myös VEO3 emotionaalisen tuen osalta. Kognitiivinen tuki jäi matalan tason keskiarvopisteisiin kahdella opettajalla (LTO1, LTO4). Muuten opettajien opetuksen laadun ja lasten osallistumisen tulokset olivat keskiarvoltaan keskitason (3–5) pisteiden mukaisia.

Kuvio 4 kuvaa talven 2015 mittauskertaa. Kuten jo kuviosta 1 oli havaittavissa, keskimmäinen mittauskerta oli keskiarvoiltaan heikoin muihin mittauskertoihin verrattuna. Onkin mielenkiintoista verrata talven mittauskerran tuloksia syksyn tuloksiin.



KUVIO 4. Opettajien keskiarvot talvella 2015

Matalan opetuksen laatua kuvaavan tason (1–2) pisteitä saivat kognitiivisen tuen osalta jälleen kaksi opettajaa (LTO5, VEO6). Syksyllä matalan tason pisteet kognitiivisesta tuesta saivat LTO1 ja LTO4. Syksyllä matalat pisteet saaneet siis kehittyivät talveen, kun puolestaan talvella kognitiivisesta tuesta matalan tason pisteet saaneet heikentyivät syksystä. LTO1 ja LTO4 osoittavat, että yleisestä keskiarvosta huolimatta he ovat pystyneet kehittymään syksystä talven mittauskertaan.

LTO1 pisteet ovat pääulottuvuuksien osalta poikkeuksellisen lähekkäin. Hän sai lasten osallistumisesta 4, kognitiivisesta tasosta 4,1 ja emotionaalisesta tasosta 4,2. Syksyn mittauksesta hän heikentyi lasten osallistumisessa, mutta kehittyi emotionaalisessa ja kognitiivisessa tuessa. Näin tasaista jakaumaa ei ole havaittavissa opetuksen laadussa muiden opettajien osalta.

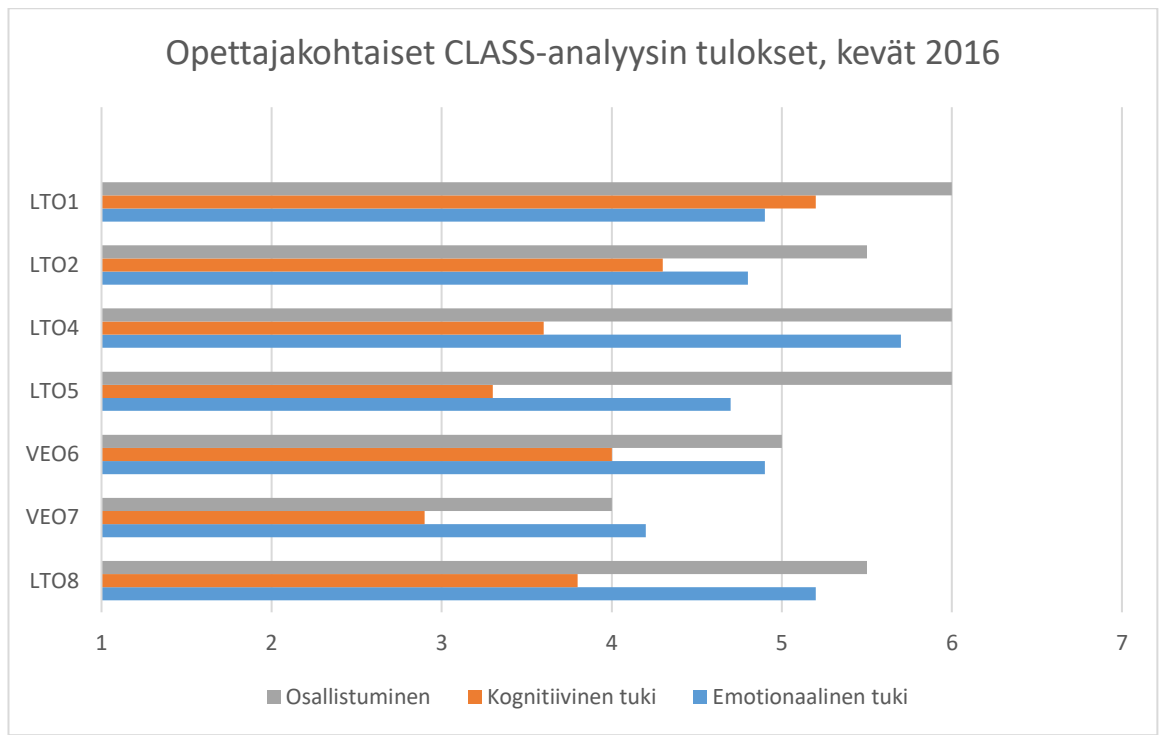
Korkean opetuksen laatua kuvaavan tason pisteisiin ei yltänyt kukaan muu kuin LTO4 lasten osallistumisen osalta. Hän sai myös emotionaalisen tuesta lähes korkean tason

pisteet, mutta kognitiivinen tuki ylsi vain niukasti yli keskitason. Samankaltainen ilmiö on havaittavissa LTO5 ja VEO6 keskiarvoissa, sillä heilläkin lasten osallistumisen ja emotionaalisen tuen keskiarvot ylsivät korkeammalle (yli keskitason) kuin kognitiivisen tuen pisteet (matala taso). Syksyyn verrattuna LTO4 ja LTO5 analyysien keskiarvojen muodostamat pylväät muodostavat myös talvella samanlaisen muodot. VEO6 oli puolestaan syksyn mittauksessa heikompi lasten osallistumisessa, kuin muissa pääulottuvuuksissa, joten keskiarvojen muodostama pylväs on erilainen. Talvella tilanne oli päinvastainen, sillä VEO6 sai juuri lasten osallistumisesta parhaimman keskiarvon.

Kuviosta 4 on havaittavissa, että VEO3, LTO4, LTO5, VEO6 ja LTO8 saivat CLASS-analyysin keskiarvoista samanmuotoiset pylväsmuodot talvella. Näin oli myös syksyllä näiden opettajien kohdalla (kts. kuvio 3). Heillä lasten osallistuminen ja emotionaalinen tuki saavat kognitiivisen tukea selvästi paremmat pisteet. Pääulottuvuuksien väliset erot eivät kuitenkaan ole VEO3 ja LTO8 niin selkeät kuin se on LTO4, LTO5 ja VEO6 pylväsmuodoissa. LTO8 kehittyi syksystä talveen verrattuna lasten osallistumisessa, mutta heikentyi emotionaalisen ja kognitiivisen tuen osalta. VEO3 heikentyi hieman emotionaalisisessa tuessa ja pysyi samalla tasolla lasten osallistumisessa syksystä talveen, mutta kognitiivisen tuen osalta hän kehittyi, sillä syksyllä hän sai keskiarvokseen 4,1 ja talvella 5,1. VEO3 sai kaikista kolmesta pääulottuvuudesta talven mittauksella yli korkean keskitason pisteet, muttei kuitenkaan yltänyt korkeaan opetuksen laatua kuvaavaan tasoon. Hän erottuu siis edukseen muusta opettajajoukosta. Hänen pisteitään ei ole huomioitu kuviossa 1.

LTO2 kehittyi lasten osallistumisessa, mutta heikentyi emotionaalisen ja kognitiivisen tuen osalta, kun vertaillaan syksyn ja talven keskiarvopisteitä. VEO7 puolestaan heikentyi kaikissa pääulottuvuuksissa syksyn mittauksesta talven mittaukseen. Näiden tulosten pohjalta voidaan todeta, että suurin osa opettajista heikentyi syksyn ja talven mittauskertojen välillä.

Kuvio 5 kuvaa viimeisen mittauskerran CLASS-analyysin arvoja. Arvot ovat yleisesti ottaen parempia kuin talven, ja pientä nousua on huomattavissa myös syksyn arvoihin verrattuna. Tässä kuviossa ei ole VEO3 tuloksia, sillä häneltä puuttuu kevään videointi.



KUVIO 5. Opettajien keskiarvot keväällä 2016

Matalan opetuksen laatua kuvaavan tason pisteille jäi keväällä vain yksi opettaja (VEO7). Hänen pisteensä kognitiivisesta tuesta olivat 2,9. Hänen kognitiivisen tuen pisteet laskivat kaikilla mittauskerroilla. Syksyn pisteet olivat 4,8 ja talven 3,8. Tämä on poikkeuksellinen esimerkki, sillä yleisesti ottaen opettajat pystyivät parantamaan pisteitään kevään mittauskerralle. Lasten osallistuminen laski VEO7 kohdalla syksyn 4,5 pisteistä talven 3,5 pisteisiin. Keväällä hän sai lasten osallistumisen keskiarvoksi 4, joka oli pieni parannus talven keskiarvoihin verrattuna, muttei syksyn pisteiden arvoinen. Emotionaalinen tuki laski vastaavasti kaikilla mittauskerroilla. Syksyllä VEO7 emotionaalisen tuen keskiarvo oli 5,2 ja talvella 4,7. Keväällä keskiarvo oli enää 4,2.

Korkean opetuksen laatua kuvaavan tason pisteisiin ylsivät kevään mittauskerralla kolme opettajaa (LTO1, LTO4 ja LTO5). Kaikki kolme lastentarhanopettajaa saivat keskiarvon 6 lasten osallistumisesta. LTO1 sai syksyn mittauskerralta lasten osallistumisesta keskiarvon 5 ja talven mittauskerralta 4. Hänen kohdallaan tapahtui siis parannusta ensimmäisen ja viimeisen mittauskerran aikana lasten osallistumisen suhteen. Kehittyminen ei kuitenkaan ollut tasaista, sillä talvella lasten osallistumisen pisteet laskivat syksyyn nähden. LTO4 sai puolestaan lasten osallistumisesta syksyllä keskiarvon 4,5 ja talvella 6. Hänellä ei siis tapahtunut enää nousua talven ja kevään pisteiden välillä. LTO5 on mielenkiintoinen esimerkki, sillä hänellä ei tapahtunut parannusta vertailtaessa syksyn ja kevään lasten osallistumisen keskiarvoja. Hänen lasten osallistumisen

keskiarvot olivat syksyn mittauskerralla 6,5 ja talven 4. Hän pystyi nostamaan talven pisteitään hieman keskiarvosta 4 keskiarvoon 6, mutta pisteet eivät nousseet syksyn mittauskerran tasolle.

LTO2 kehittyi syksyn ja kevään mittauskertoja vertailtaessa lasten osallistumisessa sekä kognitiivisessa tuessa. Hänen lasten osallistumisen pisteet olivat syksyllä 3 ja keväällä 5,5. Kognitiivisen tuen keskiarvot olivat puolestaan syksyllä 4 ja keväällä 4,3. Kummankin pääulottuvuuden keskiarvot olivat matalimmillaan talven mittauskerralla. LTO2 emotionaalisen tuen pisteet laskivat puolestaan hieman syksyn ja kevään keskiarvoja vertailtaessa. Hänen emotionaalisen tuen keskiarvonsa oli syksyllä 5,3 ja keväällä 4,8. Hän pystyi kuitenkin kehittymään talven ja kevään välillä, sillä talven keskiarvo oli 3,6.

VEO6 ja LTO8 pääulottuvuuksien keskiarvot eivät poikenneet juurikaan toisistaan. Molemmat opettajat nostivat lasten osallistumisen pisteitään tasaisesti koko lukuvuoden ajan, keskiarvojen ollessa keväällä VEO6 5 ja LTO8 5,5. VEO6 pystyi myös parantamaan emotionaalisen ja kognitiivisen tuen keskiarvojaan talvesta kevääseen, emotionaalisen tuen ollessa keväällä 4,9 ja kognitiivinen tuen 4. Pisteet eivät kuitenkaan nousseet enää syksyn tasolle, jolloin emotionaalinen tuki oli 5,2 ja kognitiivinen tuki 4,6. Sama emotionaalisen ja kognitiivisen tuen nousu talvesta kevääseen oli myös nähtävillä LTO8 vastaavissa tuloksissa. LTO8 pisteet eivät myöskään nousseet syksyn tasolle, emotionaalisen tuen keskiarvon ollessa syksyllä 5,5 ja keväällä 5,2 sekä kognitiivisen tuen keskiarvo syksyllä 4,2 ja vastaavasti keväällä 3,8.

Kuvion 5 perusteella voimme todeta, että kevään mittauskerralla pääulottuvuuksista lasten osallistuminen oli kaikista korkeimmalla kaikkien opettajien, paitsi VEO7 kohdalla. Emotionaalisen tuen pisteet olivat toiseksi parhaimmat kaikilla opettajilla paitsi LTO1. LTO1 erottui myös kognitiivisen tuen osalta, sillä muut opettajat saivat selkeästi huonoimmat keskiarvot tästä pääulottuvuudesta. LTO1 olikin ainoa opettaja, jolla kognitiivinen tuki nousi yli emotionaalisen tuen. VEO7 oli opettajista ainoa, jonka emotionaalisen tuen pylväs nousi korkeammalle muihin pylväisiin verrattuna. Lopuilla opettajilla oli muodoltaan hyvin samanlaiset pylväät; lasten osallistuminen oli korkein, emotionaalinen tuki toiseksi korkein ja kognitiivinen tuki kaikista matalin. Kevään mittauskerta olikin selkeästi yhdenmukaisin pylväiden muotojen perusteella.

3.2 Tapausopettajien kysymysten tarkastelu

Valitsimme tapaustarkasteluun kaksi opettajaa seuraavien kriteerien avulla. Halusimme, että opettajat ovat koulutustaustoiltaan erilaisia, joten valitsimme lastentarhanopettajan ja varhaiserityisopettajan. Lisäksi vertailimme opettajien emotionaalisen ja kognitiivisen tuen sekä lasten osallistumisen CLASS-analyyseja, ja valitsimme saturyhmät, joissa oli toisistaan poikkeavat tuen profiilit. Näiden kriteerien perusteella tarkasteluun valikoituivat LTO2 sekä VEO7. Lapset on numeroitu kunkin videon istumajärjestyksen mukaan.

Tässä tapaustarkastelussa tuomme esille CLASS-analyysin ulottuvuuksia sekä opettajien korkean ja matalan tason päättelyä vaativia kysymyksiä ja keskustelua. Olimme siis kiinnostuneita kysymysten määrästä, laadusta sekä opettajan saamista vastauksista. Litteroinnin avulla olemme valinneet mielestämme parhaimmat esimerkit kuvaamaan näitä kiinnostuksen kohteena olevia asioita.

Molemmat opettajat käyttivät saturyhmissään runsaasti kysymyksiä sadun lukemisen tukena, mikä oli koko satukokeilun yleisenä tavoitteena. Ohjeistuksen mukaisesti opettajat (LTO2 ja VEO7) esittivät kysymyksiä edellisestä sadusta ennen uuteen satuun siirtymistä sekä uuteen satuun liittyviä kysymyksiä lukemisen lomassa. Opettajat kysyivät lapsilta kysymyksiä myös satuun liittyvästä kuvasta ja pyysivät tekemään ennustuksia tulevasta sadusta. Kysymysten laatu vaihteli satuhetkien aikana, ja korkean ja matalan tason päättelyä vaativia kysymyksiä esiintyi kaikissa satuhetkissä. Opettajat esittivät kysymyksiä yleensä koko saturyhmälle, mutta osoittivat välillä yksittäisiä kysymyksiä myös tietyille lapsille.

Ensimmäinen esimerkki on syksyllä 2015 kuvatusta satuhetkestä.

LTO2: *"Mitäs siinä edellisessä sadussa kerrottiin?"*

Lapsi 1: *"Et ne oli menos sinne sala(ei saa selvää)."*

LTO2: *"Salatunneliin, mistäs ne tiesi siitä salatunnelista?"*

Lapsi 1: *"Siks kun se Marionetti oli kertonu."*

LTO2: *"Marionetti oli kertonu. Mitä Lapsi 2 on mieltä?"*

Lapsi 2: *"Aarrekartta näytti sitä sieltä."*

LTO2: *"Aarrekartta näytti tietä. Mitä erityistä siinä aarrekartassa Lapsi 3 oli?"*

Lapsi 3: *"Et siin oli ruksi."*

LTO2: *"Ruksi, joka näytti paikan ja sit se Marionetti oli kertonu, et se oli aarretunneli. Missäs se aarretunneli oli?"*

Lapsi 2: *"Saunassa."*

LTO2: *"Saunassa, ja sit ne meni sinne sitä varmasti tutkimaan."*

Yllä oleva esimerkki kuvaa sitä, kuinka edellistä satua kerrataan sekä opettajan pyrkimystä osallistaa kaikki satuhetkeen osallistuvat lapset. Hän esittää pitkin satuhetkeä kysymyksiä kaikille, mutta myös kohdistaa niitä tietyille lapsille. Hän esittää kysymyksiä usein niille lapsille, jotka eivät vastaa opettajan yleisesti esittämään kysymykseen. Lisäksi hän toistaa ja täydentää lasten vastauksia, jotta kaikki kuulisivat ja ymmärtäisivät, mistä on kyse. Hän myös esittää kysymyksiä niille lapsille, jotka kesken satuhetken alkavat keskittyä muuhun kuin satuhetkeen. Näin hän välttää tarpeen ryhmänhallintaan, sillä kaikki sidotaan mukaan satuhetkeen sisällön kautta.

Opettajan kysymykset vaihtelevat korkean ja matalan tason välillä. Aluksi hän esittää hyvinkin avoimen (*Mitäs siinä edellisessä sadussa kerrottiin?*), korkeaa tasoa edustavan kysymyksen. Aste asteelta kysymykset vaihtuvat korkeasta tasosta kohti matalaa tasoa (*Missäs se aarretunneli oli?*). Saadakseen seuraavaa satua ajatellen olennaiset tiedot palautettua jokaisen lapsen mieleen, opettaja käyttää matalan tason kysymystä.

Esimerkki on satuhetkestä talvelta 2015.

LTO2: *"Mitäs varten ne halus mennä hakemaan sitä Marionettia?"*

Lapsi3: *"Sit ne uskois."*

LTO2: *"Noni loistavaa, hienosti muistitte! Katotaan mikä on tämän päivän satu."*

(Ryhmänhallintaa)

LTO2: *"Pyry ja Pouta lähtevät hakemaan Marionettia apuun. Mitähän tässä tarinassa mahtaa tapahtua? Niin lähtevät hakemaan Marionettia apuun, mihin lapset sitä Marionettia tarvitsikaan?"*

Lapsi2: *"Et ne uskois."*

LTO2: *"Niin me vähän äsken käytiin, vähän jo arvelittekin et ne käy hakeen sen et muut lapset uskois et se marionetti oikeesti on oikea. Nyt kuunnellaan."*

Tässä esimerkissä opettaja pyytää edellisen sadun kertaamisen lopuksi lapsia ennustamaan tulevia tapahtumia. Sitten hän kertoo uuden sadun otsikon (*Pyry ja Pouta lähtevät hakemaan Marionettia apuun*) ja kysyy kysymyksen uudelleen. Kysymys vaatii korkeampaa ajattelua. Lisäksi opettaja laajentaa lapsen antamaa vastausta toistamalla sen ensin ja sitten avaamalla sitä vielä hieman laajemmaksi ja selkeämmäksi. Opettajan yrityksestä huolimatta, lapset eivät kuitenkaan pysty laajentamaan vastauksiaan tai tekemään ennustuksia vanhan tietonsa pohjalta.

Kolmas esimerkki on keväältä 2016 kuvastusta satuhetkestä.

LTO2: *”Jäätä pitkin, ihan totta, kyllä. (pistää uuden kuvan esille)”*

Lapsi1: *”Miks meressä voi olla kuusia? (viittaa kuvaan)”*

LTO2: *”Eli kahdeskymmenes. No täällä on kato saaria, jos te ootte ollu tuol nii meri ja siellähän on muitakin saaria, eli nyt ne varmasti ohittaa jonkun saaren ellei he ole jo saapunut omalle saarelleen, eli sen takia siinä on puu, koska kyllähän siellä on muitakin kuin se yks heidän saari nii he on ohittanu sen tai tullu sen saaren kenties läpikin siitä. Mut nyt kahdeskymmenesneljäs luku, jossa tehdään hiihtoretki saareen.”*

Opettajilla oli mahdollisuus käyttää kuvia ennen satuhetkeä sekä satuhetken aikana ja sen jälkeen. Usein kuvasta tarkasteltiin yksityiskohtia, mutta tässä lapselle heräsi mielenkiintoinen kysymys kuvasta. Kyseisessä kuvassa sadun henkilöt hiihtävät järven jäällä ja kuvassa näkyy myös puita. Opettaja on jo aloittamassa sadun lukemista, kunnes reagoi lapsen kysymykseen ja pyrkii selittämään sitä. Opettaja ei kuitenkaan anna tilaa lapsen jatkokysymyksille.

Seuraavaksi tarkastelemme VEO7 satuhetkiä. Tämä esimerkki on satuhetkestä syksyiltä 2015.

VEO7: *”Okei, miks teidän mielestä ne ohjeet on tärkeitä, jos etsii jotakin? Miks ylipäätään on ohjeet tärkeitä, jos pitää etsii jotakin? Osaatteks te aatella?”*

(hiljaisuus)

VEO7: *”Miks ylipäätäs on tärkeitä, jos teitä pyydetään hakemaan esimerkiksi sukat makuuhuoneen laatikosta, että annetaan hyvät ohjeet, et mistä pitää hakea? Vai onks sil merkitystä? Vai riittääks, et sanoo vaan et: hae sukat?”*

Lapset: ”Joo!”

VEO7: ”*Riittääks se? Löydätteks te sit ne sukat?*”

Lapset: ”Joo!”

VEO7: ”*No auttaaks se ettimään niit oikeest paikast, jos sanoo et: hae puhtaat sukat pyykkinarulta tai hae sukat kaapista? Helpottaaks se?*”

Lapsi 4: ”*Tai pyykkikorista!*”

VEO7: ”*Tai pyykkikorista. Tai pyykkikorissa on yleensä likaset sukat.*”

(Asian käsittely katkeaa ryhmänhallintaan.)

Tässä esimerkissä opettaja esittää ensin korkean tason päättelyä vaativan kysymyksen ohjeiden tärkeydestä, jota hän tarkentaa lapsille liittämällä ja muokkaamalla seuraavia kysymyksiä heidän arkielämäänsä sopiviksi. Ensimmäisen kysymyksen jälkeinen hiljaisuus voi johtua monesta syystä. Lapset saattavat olla kyllästyneitä, opettajan antama vastausaika ei ole riittävän pitkä tai he eivät ymmärrä kysymystä, koska se liittyy toiseen tilanteeseen, kuin mitä sadussa tapahtuu. Opettajalla on selvästi mielessään kysymykseen sopiva vastaus, jota kohden hän pyrkii kysymyksiä muokkaamalla. Opettajan mielestä ohjeet ovat tärkeitä ja niitä tarvitaan, mutta lapset olivat puolestaan toista mieltä tai eivät muista sadun tapahtumia riittävän hyvin.

Seuraava esimerkki on talven 2015 satuhetkestä.

VEO7: ”*Joo, kyllä. Halusko ne koululaisetki nähdä sen (Marionetin)?*”

Lapsi 1: ”*Joo! Ja ne sano, et: en usko!*”

VEO7: ”*Nii sanosivatki!*” *Oisko se se syy, miks ne halus hakee sen Marionetin sielt saaresta?*”

Lapsi 1: ”*Mun äiti ei usko, et mul on sellane prinsessanalle, että se on mun prinsessanalle on prinsessa. Se ei usko.*”

VEO7: ”*Nii, vähän niinku tässä ne koululaiset ja eskarilaiset ei usko, et niil on sellane nukke. Eiks vaa?*”

Opettajan esittämät kysymykset ovat kaikki matalaa päättelyä vaativia kysymyksiä, joihin lapsi osaa vastata tarinan mukaisesti. Lapsi jakaa myös omia henkilökohtaisia

kokemuksiaan, johon opettaja reagoi hyvin liittämällä lapsen kokemuksen tarinan tapahtumiin.

Seuraava esimerkki on myös poimittu talven 2015 satuhetkestä.

VEO7: *"Mitä sillä tarkoitetaan, sillä intiaanikesällä?"*

(hiljaisuus)

VEO7: *"Ootteks te kuullu sellast hankalaa sanaa?"*

Lapsi 2: *"Intiaanikesä!"*

VEO7: *"Se tarkoittaa sitä, et kun syyskuussa, ku oikeesti on jo syyskuukausi, ni voiki tulla todella lämmintä. Yhtä lämmintä ku joskus ihan keskellä kesää."*

Lapsi 1: *"Niinku oikeet intiaanit."*

VEO7: *"Nii ku, intiaanit asuu sellases lämpimässä maassa, mis on tosi tosi kuuma."*

(jatkaa tarinaa)

Ensimmäinen opettajan esittämä kysymys vaatii lapsilta korkean tason päättelyä, sillä se edellyttää heiltä aiemman tiedon yhdistämistä ja yhteyksien havaitsemista. Opettaja muotoileekin seuraavan kysymyksen siten, että hän tiedostaa kysymyksen vaikeuden. Lapset eivät ole kykeneväisiä selittämään käsitettä ja opettaja päättää avata sen lapsille. Opettajan selityksen jälkeen, eräs lapsista yhdistää intiaanit aiheeseen ja opettaja huomioi taitavasti lapsen päättelyn.

Viimeinen esimerkki on kevään 2016 videointikerralta.

VEO7: *"Mistäs vois aatella, et siel jäällä oli joku muukin hiihtänyt?"*

(hiljaisuus)

VEO7: *"Mitä siel saatto näkyä siel lumessa?"*

Lapsi 1: *"Varmaan jotain jälkiä."*

VEO7: *"Mitä jälkiä?"*

Lapsi 1: *"Jotain suksien jälkiä!"*

VEO7: ”Hyvä lapsi 1! Jotain suksien jälkiä, mm-m.”

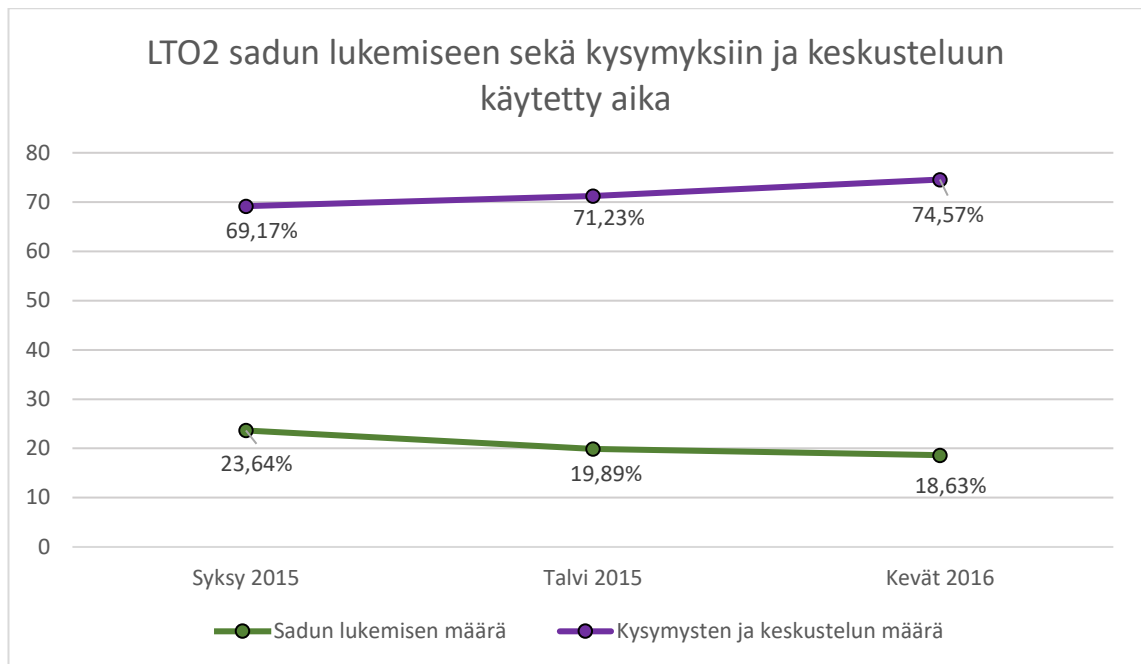
(jatkaa tarinan lukemista)

Opettajan ensimmäinen kysymys vaatii lapsilta korkeampaa päättelykykyä, johon lapset eivät lyhyehkön vastausajan jälkeen pysty vastamaan. Opettaja muotoilee kysymyksen uudelleen ja tarjoaa heille helpotusta antamalla vihjeen mahdollisesta oikeasta vastauksesta. Helpotettuun kysymykseen lapsi pystyy antamaan tarinan kulkuun sopivan vastauksen. Opettaja kehuu lasta ja toistaa vielä kerran oikean vastauksen, jonka jälkeen hän jatkaa tarinaa.

3.3 Tapausopettajien laadullisen ja määrällisen aineiston suhteen tarkastelu

Seuraavaksi vertailemme projektin vastuullisen tutkijan ELAN-analyysistä saamia tuloksia CLASS-analyysin tuloksiin molempien tapausopettajien osalta. Vertailemme ensin *sadun lukemisen* sekä *kysymysten ja sadusta keskustelemisen määrää* CLASS-analyysistä saatuihin tuloksiin. Tämän jälkeen tarkastelemme korkean ja matalan tason päättelyä vaativien kysymysten määriä saamiimme laadullisiin tuloksiin. Emme vertaile tässä tulososassa tapausopettajia keskenään, vaan tarkastelemme heidän toimintaansa eri menetelmien avulla.

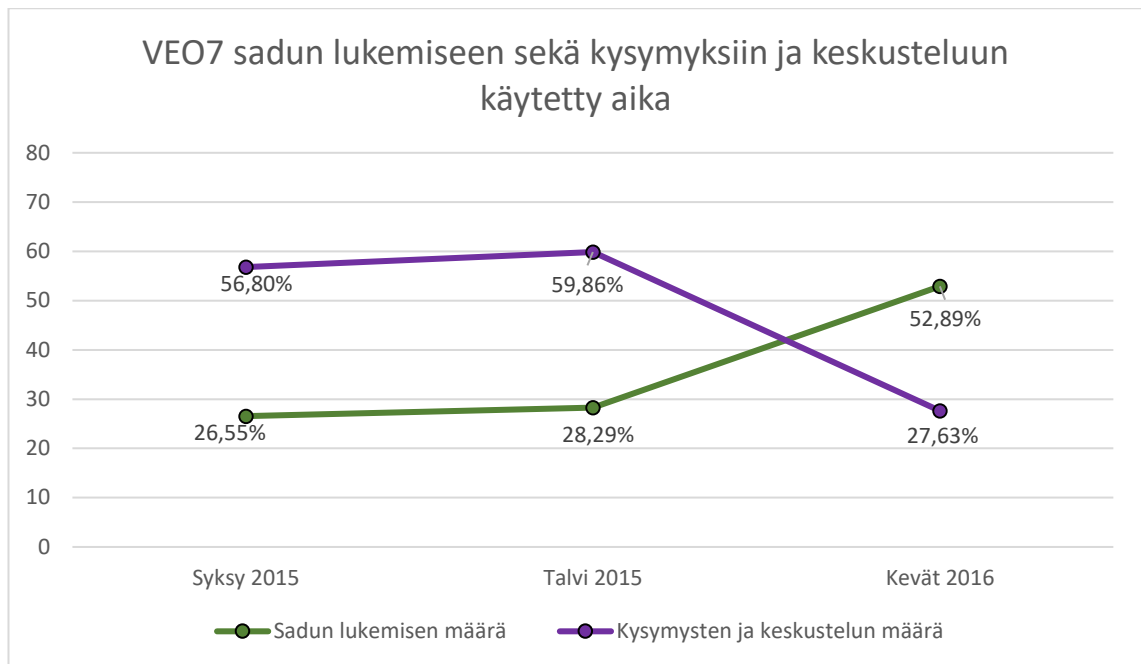
Kuvioissa 6 ja 7 on esiteltyä molempien tapausopettajien kaikkien kolmen mittauskerran osalta sadun lukemisen sekä kysymysten ja keskustelun määrät, jotka on saatu ELAN-analyysin avulla. Saadut määrät kuvaavat aikaa prosenttiosuuksina satuhetken kokonaisuudesta (100%). Sadun lukemisen sekä kysymysten ja keskustelun määrät eivät kuitenkaan kata koko satuhetkeä, sillä hetkeen kuuluu myös esimerkiksi ryhmänhallintaa, jota ei ole huomioitu kuvioissa. Kuviossa 6 on esitelty LTO2 sadun lukemiseen sekä kysymyksiin ja keskusteluun käytetty aika ja kuviossa 7 on esitelty VEO7 määrät vastaavista osuuksista.



KUVIO 6. LTO2 Sadun lukemiseen sekä kysymyksiin ja keskusteluun käytetty aika (prosentteina)

Kuviosta 6 nähdään, että LTO2 kaikissa satuhetkissään esitti kysymyksiä ja keskusteli ajallisesti enemmän kuin mitä käytti aikaa sadun lukemiseen. Kuviosta on havaittavissa, että vaikka opettajan sadun lukemisen määrä laski, keskustelun ja kysymysten määrä kuitenkin kasvoi. Näiden osuuksien välinen ero siis kasvoi mittauskertojen välillä.

LTO2 sai syksyn mittauskerralla CLASS-analyysistä lasten osallistumisesta keskiarvon 3, emotionaalista tuesta 5,3 ja kognitiivisesta tuesta 4. Talvella hän sai 3,5 lasten osallistumisesta, emotionaalista tuesta 4,5 ja kognitiivisesta tuesta keskiarvon 3,6. Keväällä tapausopettaja sai lasten osallistumisesta 5,5 keskiarvon, emotionaalista tuesta 4,8 ja kognitiivisesta tuesta 4,3. Lasten osallistuminen siis kasvoi jokaisella mittauskerralla. Emotionaalinen tuki laski syksystä talveen, mutta keväällä se nousi hieman, ei kuitenkaan syksyn emotionaalisen tuen tasolle. Kognitiivinen tuki laski syksystä talveen, mutta keväällä se nousi syksyäkin korkeammalle opetuksen laadun tasolle. Määrällisesti tämä ei näy opettajan toiminnassa, sillä talven mittaus pysyi linjassa syksyn ja kevään kanssa, vaikka CLASS-analyysi antaa ymmärtää toisin.



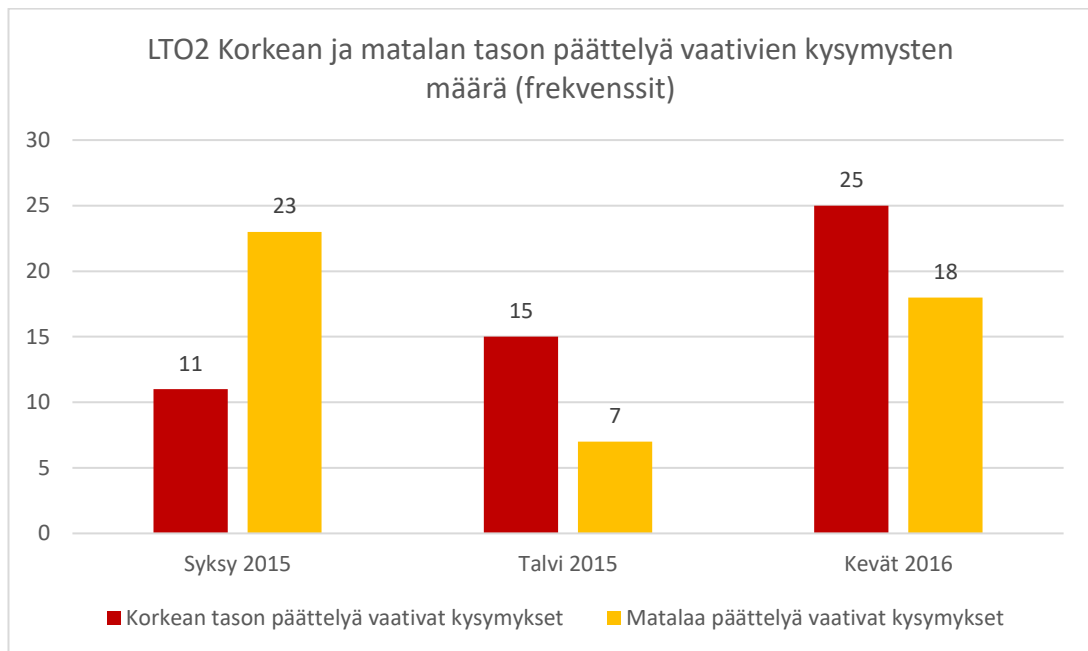
KUVIO 7. VEO7 Sadun lukemiseen sekä kysymyksiin ja keskusteluun käytetty aika (prosentteina)

Kuvio 7 osoittaa, että syksyllä ja talvella VEO7 esitti enemmän kysymyksiä ja keskusteli, kuin mitä käytti aikaa sadun lukemiseen. Sekä kysymysten ja keskustelun että sadun lukemisen määrä kasvoivat hieman syksystä talveen. Kevään mittaukseen VEO7 lisäsi selvästi sadun lukemisen määrää ja samalla vähensi kysymysten ja keskustelun määrää. Sadun lukeminen oli keväällä ajallisesti lähes samassa prosenttiluvussa kuin kysymysten ja keskustelun määrä syksyllä ja talvella.

Syksyllä VEO7 sai lasten osallistumisesta keskiarvokseen 4,5, emotionaalisesta tuesta 5,2 ja kognitiivisesta tuesta 4,8. Talvella hän sai 3,5 lasten osallistumisesta, emotionaalisesta tuesta 4,7 ja kognitiivisesta tuesta 3,8. Keväällä VEO7 sai lasten osallistumisesta 4, emotionaalisesta tuesta 4,2 ja kognitiivisesta tuesta keskiarvon 2,9. Lasten osallistuminen oli tapausopettajalla korkeimmillaan syksyllä, toiseksi korkeimmillaan keväällä ja matalimmillaan talvella. Emotionaalisen tuen keskiarvo laski syksystä kevääseen jokaisella mittauskerralla 0,5 ollen siis matalimmillaan keväällä. Kognitiivinen tuki laski myös jokaisella mittauskerralla ollen myös matalimmillaan keväällä. Tulokset ovat yhdenmukaiset määrään nähden, lukuun ottamatta lasten osallisuutta. Emotionaalinen ja kognitiivinen tuki on selvästi alimmillaan keväällä, jolloin myös ajallisesti kysymyksiä ja keskustelua on vähiten.

Kuvioissa 8 ja 9 on kuvattuna satuhetkistä poimittujen korkean ja matalan tason päättelyä vaativien kysymysten lukumääriä. Kysymysten lukumäärät on jaoteltu satuhetkien

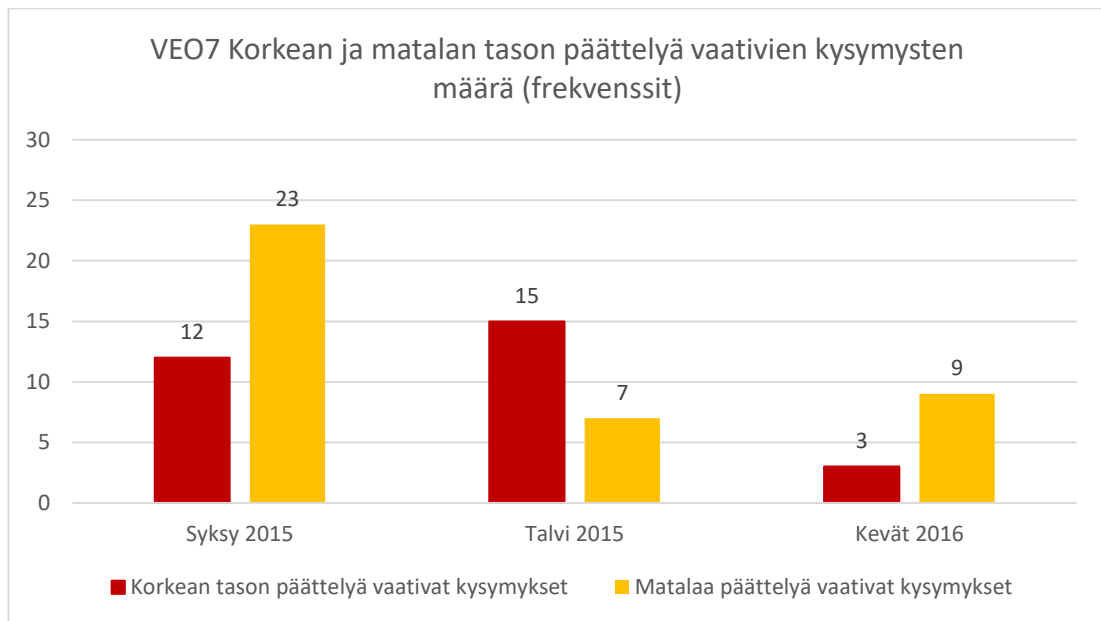
järjestyksen mukaan siten, että kuviossa 8 on kuvattuna LTO2 kysymysten määrät ja kuviossa 9 VEO7 kysymysten määrät satuhetkitäin.



KUVIO 8. LTO2 kolmen mittauskerran korkean ja matalan tason päättelyä vaativien (*high- and low-cognitive demand*) kysymysten määrä

Kuviossa 8 näemme LTO2 kysymysten lukumäärät satuhetkien mukaan jaoteltuina. Korkean tason päättelyä vaativien kysymysten määrä kasvoi melko tasaisesti kolmen mittauskerran aikana. Matalan tason päättelyä vaativien kysymysten määrä oli taas korkeimmillaan syksyllä (23), josta määrä laski talvella seitsemään kysymykseen. Keväällä matalan tason päättelyä vaativia kysymyksiä oli puolestaan 18, eli pientä nousua talveen nähden oli havaittavissa.

Kuten kuviosta näemme, LTO2 esitti useita kysymyksiä kaikissa satuhetkissä. Syksyllä hän esitti yhteensä 34 kysymystä, talvella 22 ja keväällä jopa yhteensä 43 kysymystä. Kysymysten kokonaislukumäärä on yhteydessä emotionaalisen ja kognitiivisen tuen keskiarvojen kanssa, sillä LTO2 sai keskimmaisella mittauskerralla huonoimmat pisteet juuri emotionaalisen ja kognitiivisen tuen osalta. Hän kuitenkin paransi pisteitään syksyn ja kevään keskiarvoja vertailtaessa, mikä tukee myös syksyn ja kevään kysymysten lukumääriä.



KUVIO 9. VEO7 kolmen mittauskerran korkean ja matalan tason päättelyä vaativien (*high- and low-cognitive demand*) kysymysten määrä

Kuviossa 9 on eriteltyinä VEO7 käyttämien korkean ja matalan tason päättelyä vaativien kysymysten lukumäärät satuhetkien mukaan. Kuten kuviosta näemme, korkean tason päättelyä vaativien kysymysten määrä vaihteli mittauskertojen aikana. Syksyllä korkean tason päättelyä vaativia kysymyksiä oli esitetty 12, talvella 15 ja keväällä vain 3. Matalan tason päättelyä vaativia kysymyksiä oli syksyllä jopa 23, talvella 7 ja keväällä 9. Tasaista nousua tai laskua ei ole siis havaittavissa kummankaan kysymystyyppin kohdalla.

Huomionarvoista on myös se, kuinka kysymysten kokonaislukumäärä laski tasaisesti eri mittauskertojen välillä. Syksyllä esitettyjä kysymyksiä oli yhteensä 35, syksyllä 22 ja keväällä enää 12. Jälleen kysymysten määrä on yhteydessä CLASS-analyysistä saatujen emotionaalisen ja kognitiivisen tuen keskiarvojen kanssa, sillä VEO7 emotionaalisen sekä kognitiivisen tuen pisteet laskivat myös tasaisesti kaikilla mittauskerroilla.

4 POHDINTA

Tämän tutkielman tavoitteena oli perehtyä satujen vuorovaikutteiseen lukemiseen. Keskeytyimme lastentarhanopettajien ja varhaiserityisopettajien toimintaan satuhetkien aikana heidän itse kuvaamiensa videoiden avulla. Tarkastelimme erityisesti opettajien vuorovaikutteisen lukemisen kehittymistä lukuvuoden 2015–2016 välisenä aikana kolmea mittauskertaa hyödyntäen. Erotimme satuhetkistä lasten osallistumisen, emotionaalisen ja kognitiivisen tuen. Lisäksi tarkastelimme kahta tapausopettajaa, joiden toiminnasta erotimme sadun lukemiseen sekä kysymyksiin ja keskusteluun käytettyä aikaa sekä korkean ja matalan tason päättelyä vaativia (*high- and low-cognitive demand*) kysymyksiä. Satuhetkien ja opettajien toiminnan analysoinnissa käytimme apuna CLASS-analyysia, litterointia ja ELAN-videoanalyysia.

Työmme aineisto on osa SataKiel-projektia. Se on Janne Lepolan käynnistämä tutkimus, jonka tavoitteena on arvioida vuorovaikutteisen satujen lukemisen (*Seitsemän minuuttia sadulle-*) toimintamallia ja sen soveltuvuutta viisivuotiaiden saturyhmissä. Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamalli on Ritva-Liisa Orvaston ja Kari Levolan luoma materiaali, jonka tavoitteena on kehittää jo lukevien sekä lukemaan opettelevien lasten kuullun ymmärtämisen taitoja. SataKiel-projektin aikana lastentarhanopettajilla ja varhaiserityisopettajilla oli mahdollisuus käyttää muunneltuja versioita materiaalin saduista.

Tutkimukseen osallistui eräästä suomalaisesta kaupungista viiden eri päiväkodin lastentarhanopettajia ja varhaiserityisopettajia pienryhmineen. Ryhmään kuului kolmesta viiteen, iältään viisivuotiasta lasta sekä opettaja. Tutkimuksemme kannalta ei ollut olennaista tietää lasten eikä opettajien henkilöllisyyttä, joten käytimme opettajista tunnisteita LTO (lastentarhanopettaja) ja VEO (varhaiserityisopettaja). Numeroinnit opettajien perässä luotiin helpottamaan vertailua. Litteroinnissa nostettiin esille myös lasten kommentteja ja tekstin lomassa heidät numeroitiin istumajärjestyksen mukaan vasemmalta oikealle. Istumajärjestys muuttui videointien välillä, mutta silti vasemmalla istunut lapsi oli ”Lapsil”, joten lapset eivät ole tunnistettavissa numeroinneista eri videoiden välillä.

4.1 Vuorovaikutteisen satujen lukemisen kehittyminen lukuvuoden aikana

Asetimme työllemme kolme tutkimuskysymystä. Ensimmäisenä halusimme tutkia, miten vuorovaikutteisen lukemisen laatu oli kehittynyt tehostetun satujen lukemisen ryhmissä. Toisen tutkimuskysymyksemme pohjalta selvitimme, kuinka CLASS-analyysin pääulottuvuuksien kriteerit olivat nähtävillä kysymysten asettelussa valittujen tapausopettajien satuhetkissä sekä millaisia kysymykset olivat laadultaan. Kolmanneksi kysymykseksi asetimme, miten valittujen tapausopettajien emotionaalisen ja kognitiivisen tuen laatu oli yhteydessä keskustelun määrään satuhetkessä. Käsittelemme nämä tutkimuskysymykset seuraavaksi.

Selvittäessämme vuorovaikutteisen lukemisen laadun kehittymistä satujen lukemisen ryhmissä, CLASS-analyysin mukaan huomasimme, että emotionaalinen tuki sai korkeimmat opetuksen laatua kuvaavat pisteet kaikista pääulottuvuuksista syksyllä ja talvella, mutta keväällä lasten osallistuminen sai korkeimmat pisteet. Kognitiivinen tuki sai kaikilla kolmella mittauskerralla heikoimmat pisteet muihin pääulottuvuuksiin verrattuna. Kaikkien pääulottuvuuksien osalta tapahtui kehitystä tai arvot pysyivät ennallaan syksyn ja kevään välillä. Talven mittauskertana oli kaikista heikoin, eli keskimmäisen mittauskerran tulokset saivat huonoimmat opetuksen laatua kuvaavat keskiarvot. Talven satu oli mielestämme sisällöllisesti heikoin muihin satuihin verrattuna, joka saattaa selittää myös tutkimustuloksiamme.

Tarkastelimme emotionaalista ja kognitiivista tukea satuhetkissä. CLASS-analyysimme osoitti, että emotionaalinen tuki sai paremmat arvot kuin kognitiivinen tuki (kts. kuvio 2). CLASS-analyysin tarkastelussa huomasimme opettajien kohdalla tietynlaisen kuvion pääulottuvuuksien osalta, jossa emotionaalinen tuki ja lasten osallistuminen saivat korkeammat keskiarvot kuin kognitiivinen tuki. Kuvio toistui useammalla opettajalla useampana mittauskertana. Myös Lahden (2016) tutkimuksessa emotionaalinen tuki arvioitiin kaikilla mittauskerroilla korkeammaksi kuin kognitiivinen tuki, mikä tukee tutkimuksemme tuloksia. Hänen aineistonsa koostui saman SataKiel-projektin vuotta aiemmista satuhetkien videoinneista. (Lahti 2016.) Pohdimme, että yksi eroavaisuutta selittävä tekijä saattaa olla se, että emotionaalisen tuen ulottuvuuksia oli vain kolme, kun kognitiivisen tuen ulottuvuuksia oli kahdeksan. Lisäksi emotionaalisen tuen ulottuvuudet saattavat olla sellaisia, joita opettajat käyttävät muutenkin arjessaan, kuten ääneen lukemisen elävyys ja lasten näkökulmien huomioiminen. Kognitiiviseen tukeen liittyvät ulottuvuudet saattavat olla vieraampia, kuten lasten vastausten toistaminen ja

laajentaminen tai kysymysten avoimuus, eli myös opettajille harjoiteltavia taitoja, joten tämäkin saattaa selittää emotionaalisen ja kognitiivisen tuen saamaa piste-eroa.

Toinen tutkimuskysymyksemme oli, kuinka CLASS-analyysin pääulottuvuuksien kriteerit ovat nähtävillä kysymysten asettelussa sekä millaisia kysymykset ovat laadultaan. Valitsimme tapaustarkasteluun kaksi opettajaa, lastentarhanopettajan ja varhaiserityisopettajan. Litteroinnin avulla saimme osan CLASS-analyysin ulottuvuuksista purettua auki, jotka osoittivat opettajien käyttämää emotionaalista ja kognitiivista tukea sekä lasten osallistumista ja korkean ja matalan tason päättelyä vaativia kysymyksiä. Kirjoitimme molempien tapausopettajien jokaiselta mittauskerralta esimerkit tulososioomme. Tiivistettynä tapausopettajamme lukivat satuja monipuolisesti sekä emotionaalisesta että kognitiivisesta näkökulmasta. Lisäksi he käyttivät monipuolisesti korkean ja matalan tason päättelyä vaativia kysymyksiä.

Käytimme aikaisemman tutkimuksen perusteella luotuja korkean ja matalan tason päättelyä vaativia kysymyksiä (*high- and low-cognitive demand*) (Collins 2016) tarkastellessamme opettajien kysymystenasettelua. On mielenkiintoista tarkastella, mistä näiden kysymysten vaihtelu johtuu. Pohdimme, että lasten mielenkiinto on mahdollisesti lopahtanut esimerkiksi satuhetken loppuhetkellä, jolloin vastaaminen opettajan kysymyksiin on vähäistä. Huomasimme useamman kerran, että vaikka opettaja kysyy korkean tason päättelyä vaativan kysymyksen, hän ei silti välttämättä saa vastausta. Tällöin opettajat toimivat kahdella eri tavalla; joko he muuttivat kysymyksen matalan tason kysymykseksi tai opettaja itse kertoi vastauksen esittämäänsä kysymykseen. Se, kuinka opettaja toimi tilanteessa, vaati pelisilmää. Muuttaessaan kysymyksen korkeasta matalaan tasoon hän antaa lapsille mahdollisuuden edelleen pohtia ja jopa löytää vastauksen kysymykseen. Tällöin opettaja arvioi, että lapset ovat kykeneväisiä vastaamaan, mutta kysymyksen tulee olla yksinkertaisempi. Joskus opettajan on kuitenkin hyvä kertoa vastaus esittämäänsä kysymykseen, sillä uusi kysymys saattaa sekoittaa lapsia vain entistä enemmän. Opettaja voi kertoa vastauksen alkuperäiseen kysymykseensä ja sen jälkeen esittää uuden, paremmin muotoillun kysymyksen. Ja välillä opettajan ei ole yksinkertaisesti mahdollista esittää matalan tason päättelyä vaativaa kysymystä korkean tason kysymyksen jälkeen, jos käsiteltävä aihe on täysin vieras lapsille. Näin kävi esimerkiksi eräässä satuhetkessä intiaanikesä-käsitteen kanssa (kts. kpl 3.2).

Kolmas tutkimuskysymyksemme koski valittujen tapausopettajien emotionaalisen ja kognitiivisen tuen laadun yhteyttä keskustelun määrään satuhetkessä. ELAN-analyysi

osoitti, että tapausopettajat keskustelivat ja esittivät kysymyksiä määrällisesti enemmän verrattuna sadun lukemisen määrään syksyllä ja talvella. Kevään mittauskerralla toinen tapausopettajistamme edelleen keskusteli ja esitti kysymyksiä enemmän sadun lukemiseen verrattuna. Toinen tapausopettaja puolestaan luki satua kevään mittauskerralla määrällisesti enemmän kuin esitti kysymyksiä ja keskusteli. CLASS-analyysin ja ELAN-analyysin osalta toisen tapausopettajamme laatu ja määrä olivat lähes johdonmukaisessa linjassa. Toisen tapausopettajan kohdalla laatu laski talvella, mikä ei kuitenkaan näkynyt määrässä.

Korkean ja matalan tason päättelyä vaativien kysymysten määrä vaihteli tapausopettajien välillä. Toisen tapausopettajan (LTO2) osalta korkean tason päättelyä vaativien kysymysten määrä kasvoi melko tasaisesti kolmen mittauskerran aikana, kun matalaa päättelyä vaativien kysymysten määrä vaihteli ollen matalimmillaan talven mittauskerralla ja kasvaen hieman kevään mittauskertaan. Eniten matalan tason päättelyä vaativia kysymyksiä oli syksyllä, joten kehitystä oli havaittavissa, vaikka matalan tason kysymyksiä oli enemmän keväällä kuin talvella. Lähtökohtaisesti LTO2 esitti runsaasti kysymyksiä, kolmella mittauskerralla yhteensä 99 kappaletta. Toinen tapausopettajistamme (VEO7) puolestaan esitti kolmella mittauskerralla yhteensä 69 kysymystä eli 30 vähemmän kuin toinen tapausopettajamme. VEO7 esitti yhteensä eniten kysymyksiä syksyllä ja vähensi kysymysmääräänsä talvea ja kevättä kohden. Tämän tapausopettajan videoiden kestot (kts. taulukko 1) lyhenivät myös loppua kohden, joten se saattaa selittää osaltaan kysymysten määrällistä vähyttä.

Tutkielmamme perusteella voimme todeta, että opettajien koulutustausta ei vaikuta tehostettuun satujen lukemiseen. Emme havainneet lastentarhanopettajien tai varhaiserityisopettajien saturyhmien välillä eroja. Koemme, että erot opettajien välillä johtuvat pikemminkin henkilöiden persoonista kuin koulutustaustoista. Suurempi otanta tai useamman tapausopettajan tarkastelu olisi saattanut luoda eroa, mutta CLASS-analyysimme perusteella emme voi yleistää koulutuksen vaikuttavan tehostettuun satujen lukemiseen. Eron puuttuminen voi johtua myös ryhmän koostumuksesta, sillä varhaiserityisopettajilla on kielellisesti heikompia lapsia ryhmässään kuin lastentarhanopettajilla. Tätä vaikutusta ei kuitenkaan analysoitu.

Lisäksi lasten määrä satuhetkissä vaihteli kolmesta viiteen, emmekä tutkineet lapsimäärän vaikutusta tuloksiin. Yksi jatkotutkimusehdotuksistamme onkin, onnistuuko opettajan tehostettu satujen lukeminen paremmin, kun saturyhmässä on kolme, viisi tai kenties vielä enemmän lapsia. Lasten aloitteiden määrä saattaa olla suurempi niissä

ryhmissä, joissa myös lapsia on enemmän, sillä aloitteen tekijöitä on suhteessa enemmän. Keskustelun määrä vaihtelee suuresti hetken sallivuuden suhteen, sillä jotkut ryhmät keskustelevat enemmän kuin toiset ryhmän jäsenten lukumäärästä riippuen.

4.2 Luotettavuuden tarkastelu

Tutkielmamme pohjautuu pitkälti käyttämäämme CLASS-analyysiin, joka perustuu aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen (Pianta 2008). Satuhetkien analysoinnin tukena meillä oli Suvi Lahden muokkaama taulukko kaikista kahdestatoista ulottuvuudesta, jota Lahti on myös hyödyntänyt omassa pro gradu -tutkielmassaan. Arviointilomakkeen toimivuutta oli siis testattu aikaisemmin vastaavanlaisessa tutkimuksessa, joka lisää käyttämämme lomakkeen luotettavuutta. Tutkielmassamme käytettiin myös rinnakkaisarviointia, sillä molemmat tutkijat katsoivat kaikki videot kahteen kertaan ja arvioivat satuhetkien toimintaa toisistaan riippumatta, erillisissä tiloissa. Ennen videoiden katsomista tutustuimme yhteisesti arviointikriteereihin ja CLASS-analyysin arviointitaulukkoon, jotta arviointi tapahtuisi mahdollisimman samanlaisista lähtökohdista. Pyrimme tällä rajaamaan pois erilaiset tulkinnanvaraisuuksista johtuvat vääristymät. Tutkielmamme luotettavuutta vahvistaa myös se, että pro gradu -ohjaajamme on samalla SataKiel-projektin vastuullinen tutkija. Aineistomme on osa kyseistä projektia.

Satuhetkiä tutkiessamme, emme pystyneet rajaamaan pois tunteiden vaikutusta vuorovaikutukseen. Yksittäisenkin lapsen mahdollinen huono päivä saattaa vaikuttaa koko saturyhmän toimintaan negatiivisesti ja sitä kautta arviointiin. Myös opettajan vireystaso sekä omat henkilökohtaiset asiat voivat vaikuttaa opettajan toimintaan ja näkyä esimerkiksi keskustelun ja kysymysten vähäisyytenä tai huonona ilmapiirinä. Näiden emotionaalisten tekijöiden vaikutusta tutkielmamme ei pysty rajaamaan pois.

Lasten lukumäärä satuhetkissä saattaa vaikuttaa myös satuhetkeen sekä opettajan toimintaan ja ilmapiiriin. Suuressa ryhmässä yksittäinen lapsi saattaa saada vähemmän huomiota ja oireilla huomion puutteesta, mikä taas saattaa häiritä muita lapsia. Vaikutus voi olla myös käänteinen ja yksittäinen arempi lapsi saattaa kadota suuressa ryhmässä. Tutkielmaamme osallistuneissa saturyhmissä oli paljon hajontaa lasten lukumäärien osalta. Tämä saattaa vaikuttaa negatiivisesti tai positiivisesti tietyn opettajan

arviointeihin. Pienimmissä ryhmissä oli muun muassa vähemmän ryhmän hallinnasta aiheutuvaa keskeytystä, mikä saattaa vaikuttaa esimerkiksi satuhetken ilmapiiriin. Videoinnin vaikutusta lasten ja opettajan toimintaan on myös syytä pohtia. Vaikka lapset ovat nykyään tottuneet kuvatuksi tulemiseen, saattaa videointi silti vaikuttaa lasten toimintaan. Satuhetken kuvaaminen voi herättää lapsissa tietoisuutta siitä, että heitä arvioidaan ja tarkkaillaan. Joku saattaa taas aristaa kameraa ja rajoittaa toimintaansa tästä syystä. Satuhetken videointi voi myös asettaa paineita itse opettajalle. Jokaisessa satuhetkessä videokamera oli ryhmän nähtävillä ja he olivat tietoisia videoinnista. Luotettavuutta voisi parantaa se, että videokamera ei olisi lasten nähtävillä, jolloin he eivät olisi tietoisia kuvaamisesta. Aina kun lapsia kuvataan, täytyy huoltajilta olla siihen kirjallinen suostumus.

Satuprojektin tarinoiden välillä oli myös eroavaisuuksia. Huomasimme muun muassa, että satuun 15 liittyvä kuva oli hyvin yksinkertainen. Kuvassa ei ollut juurikaan yksityiskohtia, jotka olisivat herättäneet lapsissa keskustelua tai useita kysymyksiä. Onkin syytä pohtia, johtuvatko talven huonot keskiarvot sadusta tai satuun liittyvästä kuvasta. Saturyhmissä luettiin myös eri satuja. Yhdeltä opettajalta oli syksyiltä videoituna satu 7 ja muilta satu 8. Talvella yhdeltä opettajalta oli puolestaan videoituna satu 14 ja muilta opettajilta satu 15. Kaksi opettajaa käsitelivät keväällä sadun 23 ja loput sadun 24. Koska jokainen satu ja kuva olivat erilaisia, on syytä pohtia arvioinnin tasapuolisuutta. Tosin satujen väliset erot olivat melko pieniä, mutta mahdollisia. Koska tutkielmamme valikoitui vuoden ajalta vain kolme videota, jäi suurin osa aineistosta täysin analysoimatta. Tulosten luotettavuutta olisi parantanut kaikkien videoiden analysointi, jotta pystyisimme muodostamaan kokonaisvaltaisemman kuvan opettajien kehityksestä lukuvuoden aikana.

Pohdimme myös omaa pätevyttämme satuhetkien arvioitsijoina. Päiväkodin maailma on molemmille melko vieras, emmekä ole aikaisemmin tehneet vastaavanlaista analyysia. On myös todennäköistä, että satuhetkien arviomme eroaisivat, jos suorittaisimme CLASS-analyysin uudestaan. Vuoden perehtymisen jälkeen olisimme kokeneempia, mikä nostaisi tutkielmamme luotettavuutta. Vuosi sitten tekemämme CLASS-analyysiarviot olivat tosin hyvin yhteneväiset, joten tämä nostaa myös saamiemme tulosten luotettavuutta.

4.3 Kehityksen kohteet ja jatkotutkimusehdotukset

Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallin tarkoituksena on lapsen kuullun ymmärtämisen taitojen tukeminen sekä lapsen ajattelutaitojen ja oppimismotivaation parantaminen (Levola & Orvasto 2010). Opettajien saamien vastausten perusteella pystyimme päättämään toimintamallin tavoitteiden toteutuneen joidenkin lasten kohdalla. Pelkkä Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamalli ei kuitenkaan riitä kaikkien lasten tukemiseen ja lapsi saattaa tarvita kehittyäkseen myös muita tuen muotoja sekä kodin kanssa tehtävää yhteistyötä (Northrop 2017: 391). Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamalli tarjoaa tukea lapsille tasapuolisesti, jolloin lasten välisiin tasoeroihin on hankalampi vaikuttaa. Teimme myös analyysimme aikana muutamia huomioita, jotka saattaisivat vaikuttaa toimintamallin tehokkuuteen. Näitä käsittelemme seuraavaksi.

Pohdimme erityisesti satujen kannustavuutta lasten mielikuvituksen käyttöön. Satuja yhdisti tietty kaava ja sen juoni oli hyvin tarkkaan mietitty ja muotoiltu. Satuihin liittyviin kysymyksiin oli myös olemassa selkeästi yksi ainoa oikea vastaus, joka oli yleensä sadusta suoraan löydettävissä. Opettajien toiminnasta paljastui myös, että hänellä oli usein mielessä kysymykseen tietty vastaus, jota kohden hän pyrki kysymystenasettelullaan. Toki lasten omille tarinoille ja tulkinnoille annettiin tilaa satuhetkien aikana, mutta sadut eivät itsessään kannustaneet lapsia niitä juurikaan tekemään. Näiden asioiden huomioiminen saattaisi parantaa toimintamallin tehokkuutta.

Toisena kehitysehdotuksemme on muun oheistoiminnan hyödyntäminen satuhetken aikana. Eräs opettaja käytti väritystä apuna ryhmän hallinnassa. Edellisillä kerroilla melko vilkas ryhmä rauhoittui kuuntelemaan satua paremmin, kun he saivat samalla väritystä satuun liittyvää kuvaa. Jopa aiemmissa satuhetkissä häiriötä aiheuttanut lapsi keskittyi satuun huomattavasti paremmin ja osallistui keskusteluun ensimmäistä kertaa, kun hänellä oli ohjattua oheistoimintaa. Sadun kuvan värityminen saattaisi muissakin ryhmissä auttaa lapsia keskittymään paremmin sadun kuunteluun. Paras vaihtoehto olisi varmasti se, että oheistoiminta liittyisi luettavaan satuun, eikä toiminnasta aiheutuisi sadun kuuntelemista haittavaa häiriötä.

Kuten jo aiemmin mainitsimme, yhtenä jatkotutkimusehdotuksena voisi pitää koko lukuvuoden videoiden analysoimista ja tutkimuksen toteuttamista kaikkien arvioiden pohjalta. Näin saataisiin aikaan kattavampi sekä luotettavampi tutkimus opettajien toiminnan kehityksestä. Lisäksi pohdimme emotionaalisen ja kognitiivisen tuen eroavaisuutta. Tätä voisi tutkia kysymällä opettajilta, kokevatko he emotionaalisen tuen

helpommaksi tai luonnollisemmaksi kuin kognitiivisen tuen. Mikäli ero ei selity näillä tekijöillä, tämän eron etsiminen muuttuu aina vain mielenkiintoisemmaksi.

SataKiel-projekti käynnistyi vuonna 2014, joten meidän aineistomme on projektin toiselta vuodelta. Kuusi aineistomme opettajista osallistui jo ensimmäisenä vuonna projektiin ja kaksi heistä oli uusia. Emme huomioineet tätä mahdollista kehittymistä tuloksia vertaillessamme. Voisi olla mielenkiintoista tutkia opettajien kehittymistä pidemmällä aikavälillä verrattuna uusiin opettajiin. Samankaltaisen tutkimuksen voisi toteuttaa tarkastelemalla kolmen mittauskerran sijasta useamman vuoden mittauskertoja, jolloin opettajien kehittymistä pystyy tarkastelemaan pidemmällä aikavälillä.

Lasten tarkastelu jää tutkielmassamme melko vähäiselle. Vaikka opettajan rooli onkin tärkeä satuhetken ohjaajana ja ilmapiirin luojana, on lapsilla myös suuri vaikutus siihen, mitä satuhetkessä tapahtuu. Opettajalla on varmasti selkeä kaava päässään, kuinka satuhetki etenee ja kuinka sen tulisi sujua, mutta paljon jää myös lasten varaan. Hyvätkin suunnitelmat ja ohjeet saattavat muuttua lasten osallistumisen ja jaksamisen mukaan. Olisikin mielenkiintoista keskittyä tutkimaan pelkästään lasten toimintaa ja heidän osallistumistaan. Olennaista olisi myös tutkia, kuinka Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamalli on toiminut ja onko lapsissa havaittavissa kehitystä lukuvuoden aikana. Olisi myös mielenkiintoista tutkia toimintamallin vaikutusta myöhempään koulumenestykseen.

LÄHDELUETTELO

- Beck, I. & McKeown, M. (2002). *Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children*. *The Reading Teacher*, 55(1), 10–20.
- Bus, A. & van IJzendoorn, M. (1997). *Affective dimension of mother-infant picturebook reading*. *Journal of School Psychology*, 35(1), 47–60.
- Bus, A., van IJzendoorn, M. & Pellegrini, A. (1995). *Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy*. *Review of Educational Research*. 65(1).
- Collins, M.F. (2016) *Supporting Inferential Thinking in Preschoolers: Effects of Discussion on Children's Story Comprehension*. *Early Education and Development*. Routledge Taylor and Francis group. 27(7), 932–956.
- Dickinson, D.K. (2011). *Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children*. *Science*. 333, 964–967.
- Hakamo, M-L. 2011. *Puhekuvia – Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen*. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- 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.
- Holst, T. & Pihlaja, P. (2011). *Teachers' perceptions of their personal early childhood special education competence in day care*. *Teacher Development*, 15(3), 349–362.
- Kajamies, A., Lepola, J. & Mattinen, A. (2018). *Scaffolding children's story comprehension in early education and home settings*. Aerila, J.-A. & Kerry-Moran, K. J. (Eds.) *The Strength of Story in Early Childhood Development: Diverse Contexts Across Domains*. Hyväksytty julkaistavaksi.
- Kajamies, A., Mattinen A., Räsänen P., Hannula-Sormunen, M. & Lehtinen E. (2014). *Scaffolding young children's comprehension skills in daycare and at home*. Paper presented in Early Childhood Education EARLI SIG 5, Elokuu 25–27, Jyväskylä.
- Kielijelppi, *Vuorovaikutus – puhumista ja kuuntelemista*. Helsingin yliopiston Kielikeskuksen äidinkielen viestintäopetuksen palveluyksikkö.
<http://kielijelppi.virtamieli.fi/puheviestinta/vuorovaikutus-puhumista-ja-kuuntelemista> (Viitattu 09.03.2018).
- Lahti, S. (2016) *Sadun ymmärtämisen taitojen tukeminen. Seitsemän minuuttia sadulle-toimintamalli*. Turun yliopisto, Turun opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Lepola, J. (2015) *Heikosti ja hyvin lukemaansa ymmärtävien lasten kertomuksen ymmärtämisen taidot, lukemisvalmiudet ja motivaatio 4–9 vuoden iässä*. *NMI-Bulletin* 4/2015.
- Lepola, J. Kivineva, T. & Orvasto, R.-L. (2012). *Esiopetuksen satujenlukemismenetelmän yhteys ymmärtämistaitojen kehittymiseen esiopetus- ja kouluikässä*. *Kasvatus* 43(4), 336–349.

- Lepola, J., Lahti, S. & Paalanen, A. (2015). *Vuorovaikutteisen ja ymmärtämisen taitoja tukevan lukemistavan jäljillä – tuloksia varhaiskasvattajien koulutuksesta*. Rauma.
- Levola, K. & Orvasto, R.-L. (2010). *Seitsemän minuuttia sadulle*. Helsinki: Kustannusyhtiö Tammi.
- Lyytinen, P. 2003. *Kielen kehityksen varhaisvaiheet*. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen. (toim.). *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: WS Bookwell Oy, 48–68.
- Mattinen, A., Kajamies, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen M. & Lehtinen, E. (2013). *Jänistarinat – ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma varhaiskasvatukseen*. NMI-bulletin, 23, 41–59.
- Max Planck Institute for Psycholinguistics. *Elan description*. <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/elan-description/> (Viitattu 09.03.2018).
- Northrop, L. (2017). *Breaking the Cycle: Cumulative Disadvantage in Literacy*. Reading Research Quarterly, 52(4), 391–396.
- Onnismaa, E.-L. (2005). *Lastentarhaopettaja - varhaiskasvatuksen asiantuntija ja ammattilainen*. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.
- VASU. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy. Opetushallitus.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre B.K. (2008) *Classroom assessment scoring system, Manual K3*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_2_1.html (Viitattu 09.03.2018).
- Salmela, T. (2010). *Ymmärtämistaitojen ja motivaation kehittyminen esiopetusvuonna. Näkökulmana tehostettu satujen lukeminen*. Turun yliopisto, Turun opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Wasik, B. & Bond, M. (2001). *Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language*. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250.
- Vauras, M., Dufva, M., Hämäläinen, S. & Mäki, H. (1994). *Kuullun ja luetun ymmärtäminen*. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi, *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla*. Turku: Turun yliopisto. 21–36.

Liite 1. Satuhetkien koodauskriteerit (Pohjautuvat CLASS-analyysin ulottuvuuksiin)

Myönteinen tunne ja ilmapiiri satuhetkessä

Arvioinnissa otetaan huomioon opettajan ja lasten välisen vuorovaikutuksen lämpimyys, opettajan ilmaisut satuhetken aikana, mitkä viestivät siitä, että hän iloitsee lapsista ja arvostaa heidän näkemyksiään, sekä vuorovaikutukselliset keskustelut.

	Alhainen (1,2)	Keskimääräinen (3,4,5)	Korkea (6,7)
Myönteinen tunne ja ilmapiiri	Harvoja tai ei lainkaan havaintoja yhteisestä naurusta, hymyistä, aidoista kehuista tai fyysisesti tai kielellisesti ilmaistusta kiintymyksestä satuhetkissä opettajien ja lasten välillä. Opettaja ei anna lapsille myönteistä palautetta esimerkiksi vastauksista tai kehu heitä, tai jos hän tekee niin, se ei tunnu aidolta. Epäaito kannustaminen voidaan nähdä latteana äänensävyinä.	Välillä ilmenee yhteistä naurua, hymyjä, aitoja kehuja tai fyysisesti tai kielellisesti ilmaistua kiintymystä, mutta toisena hetkenä nämä puuttuvat. Opettaja saattaa olla toisinaan hyvin myönteinen, mutta toisina aikoina hänellä on vähemmän mielihyvän ilmaisuja. Myönteisyys voi vaihdella satuhetken aikana esimerkiksi opettaja saattaa muuttua kireämmän oloiseksi satuhetken loppupuolella.	Jatkuvasti ilmenee yhteistä naurua, hymyjä, aitoja kehuja, fyysisesti tai kielellisesti ilmaistua kiintymystä opettajien ja lasten välillä satuhetkissä. Parhaimmillaan saturyhmän ilmapiirin myönteisyys ilmenee siten, että ryhmä tuntuu lämpimältä ja viihtyisältä paikalta ja opettajien ja lasten välillä näkyy hymyjä. Opettaja ilmaisee myönteisiä tunteita ja näyttää pitävän satuhetken ohjaamisesta. Opettaja antaa spontaanisti kehuja lapsille tavalla, joka vaikuttaa hyvin aidolta. Aito kannustus annetaan tavalla, joka on lämmin, ystävällinen ja arvostava.

Ääneen lukemisen elävyys

Ääneen lukemisen elävyyteen vaikuttavat lukijan pitämät tauot, äänenpainon- tai sävyn muuttaminen sadussa esiintyvien tapahtumien ja tilanteiden mukaan. Ilmeet sekä eleet voivat lisätä ääneen lukemisen elävyyttä.

	Alhainen (1,2)	Keskimääräinen (3,4,5)	Korkea (6,7)
Ääneen lukemisen elävyys	Opettaja lukee tarinaa, mutta ei pidä taukoja eikä eläydy tarinan roolihenkilöihin esimerkiksi äänensävyään muuttamalla.	Opettaja lukee tarinan roolihenkilöiden puheenvuorot käyttäen erilaista äänensävyä.	Opettaja rytmittää ja elävöittää lukemista tauolla sekä vaihtamalla äänenpainoa- ja sävyä tarinan vaiheiden mukaan. Ääneen lukemiseen voi kuulua kuiskauksia tai iloisia huudahduksia, jotka elävöittävät tekstiä lapsille.

Lasten näkökulmien huomioiminen

Arviointi kohdistuu siihen, missä määrin opettaja on vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja ryhmän toiminnassa painottuvat lasten kiinnostuksen kohteet, heidän motivaationsa ilmeneminen ja heidän näkökulmansa. Arvioinnissa otetaan huomioon opettajan joustavuus toimintojen sisällä ja se, missä määrin hän osoittaa arvostavansa lasten autonomiaa aloitteiden tekemisessä ja toimintoihin osallistumisessa.

	Alhainen (1,2)	Keskimääräinen (3,4,5)	Korkea (6,7)
Lasten näkökulmien huomioiminen	Saturyhmän toiminnot ovat hyvin opettajakeskeisiä. Opettaja noudattaa tarkasti suunnitelmiaan oppimismahdollisuuksien ja lasten kiinnostuksen kustannuksella. Lapsilla on vähän mahdollisuuksia keskusteluun ja itseilmaisuun.. Näissä saturyhmissä opettajan puhe hallitsee.	Satuhetki saattaa vaikuttaa kohtalaisen opettajajohtoiselta, mutta jotain sijaa annetaan myös lasten valinnoille ja kiinnostuksen kohteille. Opettaja saattaa olla jossain määrin kiinnostunut saamaan lapsia jakamaan maailmankuvaansa, mutta lasten puheelle ei anneta paljon tilaa.	Opettaja vaikuttaa etsivän jatkuvasti tilaisuuksia osallistaa lapsia merkityksellisellä tavalla ryhmässä. Lapsilla on paljon mahdollisuuksia keskusteluun ja itseilmaisuun. Opettaja vaikuttaa aidosti kiinnostuneelta ymmärtämään miten lapset ymmärtävät tarinan sisällöt ja saamaan heidät ilmaisemaan näitä ajatuksiaan. Opettaja kysyy kysymyksiä ja pitää huolen siitä, että lapset saavat mahdollisuuden kokea olevansa tärkein osa toimintaa.

Sadun kuva sadun sisällön ymmärtämisen tukena (ennen satua)

Arviointi kohdistuu siihen, missä määrin sadun sisällön ymmärtämisen tukemiseen käytetään sadun kuvaa ennen uuden sadun lukemista. Kuvan avulla voidaan kerrata edellistä satua tai sen avulla voidaan tutustua uuteen satuun.

	Alhainen (1,2)	Keskimääräinen (3,4,5)	Korkea (6,7)
Sadun kuva sadun sisällön ymmärtämisen tukena (ennen satua)	Kuva saattaa olla esillä satuhetkessä, mutta sitä ei käsitellä yhdessä eikä kuvaa liitetä tarinan sisältöihin tai sen avulla ei kerrata jo luettua satua.	Tarinan kuvasta tarkastellaan yksittäisiä asioita tai esineitä, mutta laajemmin tarinan sisältöä ei käsitellä kuvan avulla.	Kuvaa käytetään monipuolisesti tarinan sisällön hahmottamisessa tai kertaamisessa. Kuvasta voidaan poimia yksittäisiä esineitä tai asioita, mutta kuvan avulla kerrataan myös tapahtumia ja opettaja käyttää avoimia kysymyksiä kysyessään kuvaan liittyviä kysymyksiä. Esimerkiksi, miksi lapset olivat vajan ullakolla?

Sadun kuva sadun sisällön ymmärtämisen tukena (sadun lukemisessa tai sen jälkeen)

Arviointi kohdistuu siihen, missä määrin sadun sisällön ymmärtämisen tukemiseen käytetään sadun kuvaa sadun lukemisen aikana tai sen jälkeen.

	Alhainen (1,2)	Keskimääräinen (3,4,5)	Korkea (6,7)
Sadun kuva sadun sisällön ymmärtämisen tukena (sadun lukemisessa tai sen jälkeen)	Kuva saattaa olla esillä satuhetkessä esimerkiksi pöydällä tai seinällä, josta sen voivat lapset nähdä, mutta kuvaa ei käsitellä yhdessä eikä sitä liitetä tarinan sisältöön sen lukemisen aikana tai lukemisen jälkeen.	Kuvasta voidaan poimia yksittäisiä asioita liittyen tarinaan, esimerkiksi lukemisen jälkeen voidaan kiinnittää kuvaan yksityiskohtia. Lapsi saa etsiä missä kuvassa on kenkä tai nukke tms.	Sadunlukemisen aikana opettaja voi pysähtyä ja liittää tarinan sisällön kuvaan sanomalla, että missä ne lapset mahtaa tässä kuvassa olla? Samankaltaisia kysymyksiä voidaan esittää lukemisen jälkeen, jolloin kuvaa käytetään tarinan sisällön ymmärtämisen tukena. Kuvasta voidaan nostaa esiin yksittäisiä asioita tai esineitä, mutta kuva liitetään myös laajemmassa merkityksessä tarinan sisältöön.

Sadusta keskustelujen yleisyys

Arvioinnissa kiinnitetään huomiota siihen, miten yleistä lapsen/lasten ja opettajan välinen keskustelu on sadunlukuhetkien aikana. Keskusteluun liittyy esimerkiksi sadussa esiintyvien esineiden ja asioiden nimeämistä, sanojen merkityksen selittämistä ja tapahtumien läpikäymistä.

	Alhainen (1,2)	Keskimääräinen (3,4,5)	Korkea (6,7)
Sadusta keskustelun yleisyys	Opettaja keskustelee harvoin sadusta lasten kanssa. Sadusta voidaan keskustella joko ennen lukemista, lukemisen aikana tai sen jälkeen. Ennen sadun lukemista käyty keskustelu saattaa olla hyvinkin laaja, mutta muuta keskustelua sadusta ei esiinny satuhetken aikana.	Opettaja keskustelee sadusta lasten kanssa esimerkiksi ennen satua ja lukemisen aikana, mutta lukemisen jälkeen sadusta ei keskustella. Keskimääräisiin pisteisiin yltäminen vaatii kaksi keskustelua satuhetken aikana.	Opettaja keskustelee sadusta lasten kanssa koko satuhetken ajan. Sadusta keskustellaan ennen lukemista, lukemisen aikana sekä lukemisen jälkeen. Korkein pistemäärä vaatii tämän lisäksi, että vuorovaikutus soljuu luonnollisesti ja opettaja ilmaisee aitoa kiinnostusta lasten vuorovaikutuspyrkimyksiin sanallisilla ja sanattomilla keinoilla (esimerkiksi nyökkäämällä, hymyilemällä)

Kysymysten avoimuus (Päättelyä ja ajattelua edellyttävät kysymykset)

Arvioinnissa kiinnitetään huomiota siihen, missä määrin opettajan satuhetkessä esittämät kysymykset ovat päättelyä ja ajattelua edellyttäviä.

	Alhainen (1,2)	Keskimääräinen (3,4,5)	Korkea (6,7)
Kysymysten avoimuus	<p>Opettaja esittää satuhetken aikana alle kolme avointa kysymystä lapsille. Suurin osa opettajan kysymyksistä on tarkkoja. Opettaja kysyy usein kysymyksiä, jotka eivät vaadi kuin yksisanaisten vastauksen tai lyhyen lauseen. Esimerkiksi: ”Mikä tämä on?”, ”Missä ne on?” ”Mikä tämän pojan nimi on?”</p>	<p>Opettaja esittää satuhetken aikana vähintään kolme avointa kysymystä lapsille. Opettaja käyttää sekä sanatarkkoja että avoimia kysymyksiä. Opettaja kysyy joskus kysymyksiä, jotka vaativat lapsia kasaamaan aiempia tietoja yhteen vastauksen ilmaisemiseksi. Suurin osa kysymyksistä ei ole tarpeeksi avoimia, jotta ne haastaisivat lapsia ajattelemaan ja päättämään.</p>	<p>Opettaja esittää kuusi avointa kysymystä lapsille satuhetken aikana. Avoimet kysymykset ja kommentit (”Mitä luulette...”, ”Mitä edellisessä sadussa kerrottiin?” ja ”Mistä sä niin ajattelit?”) houkuttelevat yksityiskohtaisempia vastauksia. Nämä ovat usein kysymyksiä, joiden vastaus on ennalta määrittelemätön, kuten ”Mitä luulet..?”. Kysymyksiin voi olla myös määritelty vastaus, kuten ”Mitä sitten tapahtui?” mutta oleellista on, että nämä kysymykset vaativat lapsia kasaamaan kieltä yhteen viestiäkseen monimutkaisempia asioita.</p>

Lasten vastausten toistaminen ja laajentaminen

Arvioinnissa tarkastellaan, missä määrin opettaja toistaa lasten vastauksia sekä pyrkii laajentamaan niitä. Lasten vastausten toistamisella ja laajentamisella pyritään lasten kielelliseen edistämiseen.

	Alhainen (1,2)	Keskimääräinen (3,4,5)	Korkea (6,7)
Lasten vastausten toistaminen ja laajentaminen	<p>Opettaja toistaa tai laajentaa lasten vastauksia kerran tai ei koskaan. Kun lapset kommentoivat tai kysyvät kysymyksiä, opettaja ei vastaa kommenttiin tai kysymykseen ja/tai jättää huomiotta lapsen vuorovaikutuspyrkimyksen. Esimerkiksi kun sadussa on aiheena maailmalla oleminen, yksi lapsista kertoo lukemisen lomaan: ”Arvaa mitä, Mä oon oikeesti ollu, sielä on kokoajan vaan kesä ja kesä ja kesä!” Opettaja saattaa tällaisessa tilanteessa jättää huomiotta lapsen kommentin tai sanoa: ”Jutellaan siitä sitte joku toinen kerta.”</p>	<p>Opettaja toistaa tai laajentaa kolme kertaa satuhetken aikana lasten vastauksia. Opettaja rohkaisee lapsia sanomaan tietämiään asioita julki tai ottamaan osaa keskusteluihin. Hän ei kuitenkaan johdonmukaisesti osoita ottavansa lasten vastauksia huomioon muotoilemalla lapsen sanoman asian uudelleen tai lisäämällä siihen tietoa.</p>	<p>Opettaja laajentaa ja toistaa lasten vastauksia kuusi kertaa satuhetken aikana.</p> <p>Esimerkki: Lapsi: Nukke. Opettaja: Se nukke, se osas puhua. Se oli vähä erilainen nukke.</p> <p>Esimerkki: Lapsi: Että se heräis Opettaja: Nii jos sen pitää herätä tiettyyn aikaan niin se heräis sen soittoon. Heräättekö te aamulla kellon soittoon?</p> <p>Molemmissa näistä esimerkeistä opettaja ottaa huomioon lapsen kommentin. Hän myös vahvistaa heidän havaintonsa ja muuntaa tiedon monimutkaisempaan muotoon.</p>

Ennakoinnit ja ennustusten tekeminen

Arvioinnissa kiinnitetään huomiota siihen, miten paljon opettaja käyttää sadunlukemistilanteissa ennakoitua ja kysyy lapsilta, mitä seuraavaksi voisi tapahtua.

	Alhainen (1,2)	Keskimääräinen (3,4,5)	Korkea (6,7)
Ennakointi ja ennustusten tekeminen	Opettaja ei herättele lapsia tekemään ennustuksia tulevista tapahtumista tai siitä, mihinkä jokin teko tai toiminta voisi johtaa.	Opettaja herättelee kerran satuhetken aikana lapsia tekemään ennustuksia tarinan tapahtumiin liittyen. Opettaja ei vaadi lapsia perustelemaan ennustuksiaan.	Opettaja pyrkii satuhetken aikana vähintään kerran saamaan lapsia tekemään ennustuksia tulevista tarinan tapahtumista ja hän varmistaa, että lapset ymmärtävät, miksi niin heidän mielestä voisi tapahtua. Perustelemista harjoitellaan.

Kytkeä lasten arkielämään

Arviointi kohdentuu opettajan taitoon kytkeä tarinan tapahtumat ja sisältö lasten arkielämään.

	Alhainen (1,2)	Keskimääräinen (3,4,5)	Korkea (6,7)
Kytkeä lasten arkielämään	Opettaja ei liitä tarinan käsitteitä tai sisältöjä lasten arkielämään.	Opettaja pyrkii liittämään yhden käsitteen tai sadun sisällöllisen asian lasten arkielämään. Hän ei käsittele asiaa sellaisella tavalla tai laajuudella, että yhteys tulisi konkreettiseksi kovinkaan monille lapsista. Esimerkiksi kun sadussa mainitaan turvavyö, opettaja kysyy lapsilta, että käyttävätkö he aina turvavyötä.	Opettaja liittää useamman kuin yhden tarinan käsitteen tai sisällöllisen asian lasten arkielämään. Opettaja auttaa lapsia soveltamaan tarinan tapahtumia tosielämän tilanteisiin. Opettaja saattaa esittää kysymyksiä, esimerkiksi miltä sinusta tuntuisi tällaisessa tilanteessa?

Tarinan opetuksen käsittely

Arvioinnissa kiinnitetään huomiota siihen, missä määrin opettaja käsittelee tarinan opetusta lapsiryhmän kanssa satuhetkessä. Tarinan opetuksen käsittely tukee lapsien sadunymmärtämistä.

	Alhainen (1,2)	Keskimääräinen (3,4,5)	Korkea (6,7)
Tarinan opetuksen käsittely	Sadun opetuksesta ei keskustella satuhetken aikana.	Tarinan opetus käsitellään osittain tai sitä sivutaan nopeasti satuhetken aikana.	Opettaja pyrkii korostamaan tarinan opetusta lapsille varmistamaan, että jokainen lapsi ymmärsi tarinan opetuksen.

Saturyhmän lasten osallistuminen, aktiivisuus-passiivisuus

Arvioinnissa otetaan huomioon lasten aktiivinen osallisuus.

	Alhainen (1,2)	Keskimääräinen (3,4,5)	Korkea (6,7)
Lasten osallistuminen	Lapset eivät näytä kiinnostuvan toiminnoista tai osallistuvan niihin satuhetken aikana. Lapset eivät yleisesti ottaen ilmoittaudu vapaaehtoisiksi esimerkiksi viittaamalla. He saattavat vaikuttaa kyllästyneiltä tai kiinnostuneilta toisaalle.	Opettajan työskentelyn seurauksena lapset voivat osallistua ja/tai olla vapaaehtoisesti mukana ajoittain, mutta muina aikoina heidän mielenkiintonsa hiipuu eivätkä he keskity satuhetken toimintaan. Vaihtoehtoisesti ryhmässä saattaa olla joitakin lapsia, jotka vaikuttavat osallistuvilta, kun taas toisia opettajan valmistelemat tehtävät eivät kiinnosta. Tämä näkyy mm. siinä, että lapsi ei osaa vastata hänelle esitettyihin kysymyksiin, vaikka niiden sisältö koskisi juuri luettua tekstiä.	Opettajan työskentelyn seurauksena lapset vaikuttavat olevan jatkuvasti kiinnostuneita ja osallistuvia. Lapset kuuntelevat opettajaa, viittaavat tai kertovat oma-aloitteisesti asioista, vastaavat kun heiltä kysytään suoria kysymyksiä, ja osallistuvat aktiivisesti toimintaan.