

Mielen teorian tukeminen kirjanlukutilanteessa

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan mieltä koskeva puheen muutos

Emilia Lahtinen

Kandidaatin tutkielma

Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma

Opettajan koulutuslaitos, Rauman kampus

Kasvatustieteiden tiedekunta

Turun yliopisto

10/2024

Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidaatin tutkielma

Tekijä: Emilia Lahtinen

Otsikko: Mielen teorian tukeminen kirjallukutilanteessa

varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan mieltä koskevan puheen muutos

Ohjaaja: Timo Ruusuvirta

Sivumäärä: 26, 2

Päivämäärä: 30.10.2024

Tiivistelmä

Tässä tutkielmassa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan käyttämää mieltä koskevaa puhetta videoituissa kirjallukutilanteissa 1 ja 2. Välissä opettajaopiskelijat ovat saaneet lisää ammatillisia opintoja sekä reflektiivistä pienryhmä opetusta vuorovaikutuksen ja mielen huomioimisesta. Tutkielmassa tarkastellaan, näkyykö muutos opettajaopiskelijan käyttämässä mieltä koskevassa puheessa. Mieltä koskevalla puheella on tutkitusti merkitystä lapsen mielen teorian kehittymiselle.

Tutkimusaineisto on osa suurempaa tutkimusta. Tässä tutkielmassa tarkastellaan empiirisesti suhteellisen pienellä otoskoolla havaintomatriisin arvoihin perustuen, muuttuuko mieltä koskeva puhe ja kenen mielestä puhutaan. Lopputuloksena mieltä koskevan puheen nousu kaikissa mieltä koskevan puheen kategorioissa. Tilastollisesti merkitsevään muutokseen ei yltänyt tunnepuheen eroissa, mutta muissa kategorioissa kognitio, havaitseminen ja motivaatio puheen nousu ylsi vähintään oireelliselle tasolle. Toisena tuloksena saatiin opettajaopiskelijan mieltä koskevan puheen kohdistuvan toisella kirjallukuhetkellä yhä useammin lapsen mieleen, mutta nousua kaikissa kategorioissa. Tilastollisesti merkitseviä muutoksia vähintään oireellisesti oli kaikissa kategorioissa. Merkitsevyyden kannalta suurin muutos oli opettajaopiskelijan oman mielen sanoittamisessa.

Varhaiskasvatuksen opettaja opintoihin kuuluu mielen ja ajattelun opettaminen. Voidaan siis todeta, että koulutuksen tuoma muutos kirjallukuhetkillä näkyi ainakin mieltä koskevan puheen määrän nousussa sekä lisääntyneellä lapsen mielen sanoittamisella. Opettajaopiskelijan lisääntynyt tietoisuus lapsen mielen kohtaamisesta ja vuorovaikutukseen perustuvasta kirjallukuhetki kontekstista näkyy tutkielman tuloksissa.

Avainsanat: Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija, mieltä koskeva puhe, mielen teoria

Sisällysluettelo

1	Johdanto.....	4
1.1	Mieltä koskeva puhe vuorovaikutuksessa	6
1.2	Mieltä koskeva puhe kirjanlukutilanteissa	6
1.3	Opettajan mieltä koskeva puhe tutkimuskonteksteissa	8
1.4	Mieltä koskevan puheen yhteys lapsen koulutaitoihin	9
2	Tutkimusongelmat.....	10
3	Menetelmät	11
3.1	Analyysin menetelmät	12
4	Tulokset.....	13
4.1	Mieltä koskevan puheen laatu	15
4.2	Mieltä koskevan puheen kohde	16
5	Luotettavuus ja eettisyys	18
6	Diskussio.....	20
	Lähteet	22
	Liitteet	25
	TAULUKKO 1	13
	TAULUKKO 2	14
	TAULUKKO 3	16
	TAULUKKO 4	17
	TAULUKKO 5	17
	TAULUKKO 6	18

1 Johdanto

Tässä tutkielmassa tutkitaan mieltä koskevan puheen muutosta varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan mieltä koskevasta puheesta kirjalukuhetkillä. Kahden eri kirjalukuhetken välissä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat ovat saaneet koulutusta vuorovaikutuksesta ja mielentilojen huomioimisesta. Vaikuttaako saatu koulutus kirjalukuhetkillä käytettyyn mieltä koskevaan puheeseen ja miten.

Lapsi tarvitsee sanoja ja ymmärryskykyä mieltä koskevasta puheesta selittääkseen itselleen ja muille ajatuksiaan tai leikin ja tarinoiden hahmojen mielenliikkeitä. Lapsella, jolla on kehittyneempi *mielen teoria* (*Theory of Mind TOM*), on kyky ymmärtää tarinoiden hahmojen toimintaa ja tietoisuutta kerronnallisessa kontekstissa eli laajempi kyky arvioida tietoisuuden ja toiminnan lähtökohtia satujen hahmojen tekemisessä. (Pelletier & Astington, 2005). Mieltä koskeva puhe muodostuu asioista, joiden tekeminen ei näy vaan toteutuu ihmisen mielessä esimerkiksi tietäminen, muistaminen, näkeminen, tunteet tai haluaminen. Mitä enemmän opettaja käyttää *mieltä koskevaa puhetta* (*mental state talk MST tai mental state language MSL*) sitä enemmän lapsi myös alkaa käyttämään sanavarastossaan mieltä koskevaa puhetta sanoittaessaan omaa mieltään (Symons, Fossum & Collins, 2006). Mieltä koskevan puheen viittauksilla voi vaikuttaa merkittävästi lasten mielenkehitykseen ja oppimiseen tarvittaviin taitoihin (Astington, Lockl & Shneider, 1996; Lockl & Shneider 2006). Aikuisen käyttämällä mieltä koskevalla puheella on vaikutus lapsen myöhemmin käyttämän mieltä koskevan puheen määrään erityisesti kognition ja motivaation osalta (Symons ym. 2006). Tämä on tärkeä kehitysvaihe kognitiiviselle kehitykselle ja tietoisuudelle (Astington & Pelletier, 2004; Lockl & Schneider, 2006).

Mielen teorian kehittymisen tutkiminen ja käsitteellistäminen alkoi 1980-luvulla (esim. Wimmer & Perner, 1983) ja on kiinnostanut psykologian tutkijoita siitä lähtien. Sitäkin ennen tutkittiin metakognitiivisen taidon ja tiedon kehittymistä, joka liittyy vahvasti mielen teorian kehittymiseen (Flavell, 2004). ”Etkö sä tiedä, mitä mä tiedän?” Pieni lapsi ei vielä hahmota, ettei toinen ihminen ajattele tai tunne samoin kuin hän tai tiedä ja muista samoja asioita (Flavell, Green & Flavell. 1995.) Lapselle kertyy kokemuksia omista ja muiden ajattelun eroista yhteisessä vuorovaikutuksessa. Monien kehitysteorioiden esimerkiksi Piagetin ja Vygotskin mukaan mielen teoria ja oppiminen kehittyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa ensin itseen sitten muihin (Flavell, 2004; Wu, Liu & Lin, 2021).

Kognitiivisen puheen mallit ovat lapselle ensi kosketus oppimisprosessien hahmottamiseen, joita metakognitiivisten taitojen hallitsemiseksi vaaditaan (Lockl & Schneider, 2006). Arjessa ja esimerkiksi kirjanlukutilanne vuorovaikutuksessa lapsi saa kokemuksia muiden ihmisten tai kirjan hahmojen mielentiloista esimerkiksi muiden tietämisestä, muistamisesta, luulemisesta sekä muusta kognitiopuheesta sekä tunteista, motivaatiosta ja havainnoista (Astington & Pelletier, 2004).

Metakognitiivisilla taidoilla eli oman ajattelun ajattelemisen ja säätelyn taidolla on osoitettu yhteys mielen teorian kehittymiseen (Hoffman, 2016). Mielen teorian tutkimuksilla ja metakognition tutkimuksilla on eroavaisuuksia, mutta molempien tutkimusalojen tarkastelun kohteena on sama kehitysvaihe sekä molemmat tutkimuskulmat käsittelevät ennen kaikkea ajattelemisen taitoa (Missailidi, 2010).

Oppimisteorioita ja metakognitiivisen taidon kehittymistä on tutkittu paljon.

Metakognitiivisissa tutkimuksissa on vuosia tutkittu kognitiivisten prosessien yhteyttä ja oppimisstrategioita kehittääkseen uusia tehtäväorientoituneita malleja opettaa ja oppia tehokkaasti. Itseasiassa mielen teorian tutkimukset alleviivaavat näiden tutkimusten perustuksia. Lapsella on mahdollisuus tulla tietoisiksi kognitiivisista prosesseista jo varhaiskasvatuksessa, on paremmat mahdollisuudet hallita oppimiseen tarvittavia metakognitiivisia taitoja. Toisaalta puolestaan hyvällä metamuistilla on yhteys kognitiivisten verbien käsityskykyyn. (Lockl & Schneider, 2006)

Mikä merkitys on mielen teoriolla lapsen sosiaalisessa kehityksessä? Lapsen mielen teorian kehittymistä voidaan mitata väärin uskomusten testeillä. Väärin uskomusten testeillä (*false belief test*) pyritään kartoittamaan lapsen ymmärrystä muiden ymmärtämisestä ja lasten mielen teorian kehityksen tasoja. Esimerkkeinä elämässä tarvittavista väärin uskomusten merkityksistä ovat sosiaalisissa konteksteissa petoksen ymmärtäminen, epäsuorien viestintätarkoitusten, kuten ironian ja valkoisten valheiden, hahmottaminen sekä varmuuden asteiden ymmärtäminen. (Adrian, Clemente & Villanueva, 2007)

Mielen teoria, kielenkehitys ja tunneäly ovat yhteydessä leikkien sujuvuuteen ja taitoon pysyä yhteisessä keskustelussa. Kehittynyt mielen teoria tukee lapsen kykyä toimia avuliaasti yhteistyössä ja kohdata muiden kokemuksia empaattisesti. (Cutting & Dunn, 1999; Garner, Dunsmore & Southam-Gerrow, 2008)

1.1 Mieltä koskeva puhe vuorovaikutuksessa

Lockl ja Shneider (2006) tutkivat äidin ja lapsen käyttämän mieltä koskevan puheen keskustelujen yhteyttä lapsen myöhemmälle mielen teorian kehitykselle. Lapsen ja äidin leikki hetkeä kuvattiin lapsen ollessa 2-vuotias ja mielen teorian kehittyneisyyttä hahmottavat testit tehtiin lapsen ollessa 5-vuotias. Tutkimuksen hypoteesi oli, että lapsen ja äidin yhteiset keskustelut vaikuttivat motivaatioon ja mielen teorian kehittymiseen, ja se piti paikkansa. Äidin ja 2-vuotiaan leikkutilanteessa käydyillä kognitio puhetta sisältävillä keskusteluilla ei ollut yhteyttä mielen teorian kehitykselle. Muiden mielen teorian kehitykseen vaikuttaneiden tekijöiden yhteys, kuten sosioekonominen asema, lapsen kielellinen kehitys ja vanhemman sensitiivisyys pyrittiin huomioimaan tutkimuksessa. Yhteys muiden tekijöiden ja mieltä koskevan keskustelun välillä oli riippumaton. Varhaiset kokemukset mieltä koskevasta puheesta ja erityisesti motivaatiopohjaisesta ennustavat myöhempää onnistumista väärin uskomusten testeissä eli kehittyneempää mielen teoriaa. (Lockl & Shneider, 2006).

Lapsen metakognitiivinen muisti ja sanavarasto kehittyvät merkittävästi varhaiskasvatasiässä, vaikka tietoisuus mielenverbeistä (esim. tietäminen ja ajattelu) tai muististrategiat (muistaminen, mieleen palauttaminen) eivät ole erityisen laajat ennen. Lockl ym. (2006) tutkimuksessa havaittiin myös lasten välisiä eroja metakognitiivisessa tietoisuudessa sekä sanavarastossa jo varhaisessa iässä. Lapsen käsittämä metakognitiivisen sanaston tuntemus ennusti yhteyttä paremmin suoritetuissa väärin uskomusten testeissä. Lapsen mielen kannalta oleellista on mielen prosessien ymmärtäminen sanaston kautta. (Lockl ym., 2006).

1.2 Mieltä koskeva puhe kirjanlukutilanteissa

Kirjalukutilanteiden kertomukset luovat perustan muiden ihmisten sisäisten maailmojen ymmärtämiselle. Kirjanlukutilanteiden kertomuksessa ja yhteisissä keskusteluissa lapsella on mahdollisuus saada kokemuksia uudesta tavasta ajatella ja käsitellä kirjan hahmojen mietteitä. (Nelson & Finvush, 2020; Symons ym., 2005.) Kirjanlukutilanteiden keskustelut mallintavat tapoja käydä *mielitetietoista* (*mind-mindedness*) keskustelua ja luoda aitoja mahdollisuuksia kehittää mielen teoriaa (Symons ym. 2005).

Adrian, Clemente ja Villanueva (2007) tutkivat äitien käyttämän mieltä koskevan puheen ja lapsen mielen teorian kehittymisen yhteyttä. Heidän tutkimuksessaan raportoitiin yleisen

keskustelutason merkityksestä tutkimustuloksiin. Yhteys mieltä koskevan puheen määrään suhteessa yleistä keskustelevaa vuorovaikutusta oli jopa 52 %. Eli on selvää, että keskustelemaan vuorovaikutukseen kuului myös paljon mieltä koskevaa puhetta. Tulokset osoittivat, että äidin pyrkimykset muodostaa yhteisiä merkityksiä kirjalukutilanteen aikana vaikutti myönteisesti lapsen ymmärryskykyyn muiden mielentoiminnoista vuoden päästä mitattuna. Samassa tutkimuksessa havaittiin, että äidin käyttämällä kognitiopuheen määrällä ei itseasiassa ollut yhtä suurta yhteyttä lapsen mielen teorian kehittymiselle kuin yhteisten merkitysten ja jaetun vuorovaikutuksen yhteys mielen teorian kehittymiselle. Adrianin ja kumppanien tutkimuksessa saatiin merkittäviä tuloksia äidin käyttämän mieltä koskevan puheen ja lapsen mielen teorian kehittymisen yhteyksistä. Äidin käyttämällä kognition puheella oli positiivinen yhteys lapsen *mentalisaatiotaitoon*, eli kykyyn mielentää omia ja muiden ajatuksia. Kognitio puheen käyttö paransi lapsen kykyä käyttää mentalisaatiotaitoaan sillä hetkellä ja myöhemmin. Erilaisia teorioita kielen ulottuvuuksien (pragmaattinen, syntaktinen ja semanttinen) kautta arvioituna voidaan selittää mahdollisuuksia, miten lapsi rakentaa omaa kehittyvää mielen teoriaa oppiessaan ymmärtämään lausahdusten merkityksiä. Oppiiko lapsi ensin lausahdusten käytännön merkityksen siinä kontekstissa vai lausahdusten muoto rakenteita taikka sen lausahdusten sanojen merkityksien semanttisella tasolla. Mieltä koskevan puheen käytöstä ja kehittymisestä ei voitu kuitenkaan tehdä johtopäätöksiä mieltä koskevan puheen kielen eri ulottuvuuksien yhteyksistä lapsen mielen teorian kehittymiselle. Kaiken kaikkiaan merkityksellistä oli keskusteluyhteys kirjalukutilanteissa sekä muut yhteiskunnalliset tekijät, jotka selittävät äidin käyttämän kognitiopuheen määrää. (Adrian ym., 2007)

Kirjan vaihtuessa ensimmäisen ja toisen kirjalukutilanteen välillä mahdollisuudet käyttää mieltä koskevaa puhetta saattaisi muuttua. Toisaalta Missailidi ja kumppanit (2013) pyysivät tutkimuksessaan tutkittavia lukemaan samaa sanastonta kirjaa eri painotuksilla luettuna. Painotukset olivat toimintaa kertova ja mielentiloja kuvaava. Eri kirjalukutilanteiden välillä ei ollut eroja mieltä koskevan puheen sisällön kannalta. Toisessa tutkimuksessa Peskin ja Astington (2004) puolestaan tutkivat, miten kirjan tekstin sisältämä mieltä koskeva puhe vaikuttaa keskusteluihin lasten kanssa ja edistää heidän mielen teorian kehittymistään. Toisella ryhmällä kirjasta oli poistettu mieltä koskevat avainsanat ja toisella saman kirjan sanastossa käytettiin rikkaasti mieltä koskevaa puhetta. Kontrolliryhmä, jonka kirjassa ei ollut mieltä koskevaa puhetta, käytti merkittävästi enemmän mieltä koskevia verbejä kertoessaan tarinaa uudelleen. He eivät testattaessa pärjänneet kuitenkaan paremmin mieltä koskevan

sanaston ymmärtämisen testeissä. Kontrolliryhmän lapset eli lapset, joiden kanssa oli luettu kirjaa, josta poistettu mieltä koskevat verbit, jopa pärjäivät paremmin väärin uskomusten tehtävissä. Tässäkin tutkimuksessa ehdotettiin jatkotutkimukseksi lasten osallistumisen merkitystä kirjanlukutilanteessa mielen teorian kehittymiseksi. Merkityksellistä siis saattaa olla itse vuorovaikutus eikä sanasto.

1.3 Opettajan mieltä koskeva puhe tutkimuskonteksteissa

Monet tutkimukset vastaavat mieltä koskevan puheen merkitykseen myönteisesti lapsen myöhemmälle mielen teorian kehittymiselle esimerkiksi (Symons ym., 2005; Adrian ym., 2007). Lecce ja kumppanien (2021) mukaan opettajan omalla mielen teorialla on vähempi merkitys kuin opettajan taipumuksella tuottaa mieltä koskevaa puhetta ja ohjeistaa lapsia keskustelevalle tyylillä. Opettajan mielen teorialla ja taipumuksella käyttää mieltä koskevaa puhetta ei ollut yhteyttä (Lecce, Ronchi & Devine, 2021.)

Kansainvälisesti on tutkittu vähäisesti varhaiskasvatuksen opettaja opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja mentalisaatiokyvyn kehittymistä. Vanhempien ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta on tutkimuksia jonkin verran. (Marttila, Fukkink & Silvén, 2023).

Sheng ja kumppanit (2023) tutkivat yliopistokoulutettujen opettajien ja diplomi koulutettujen opettajien mieltä koskevan puheen eroja kahdessa eri leikkitilannekontekstissa (vapaa ja strukturoitu). Tutkimustuloksissa havaittiin eroja mieltä koskevan puheen määrissä eri koulutustaustaisilla opettajilla. Yliopisto koulutetut opettajat käyttivät 0, 1 % yksikköä enemmän meiltä koskevaa puhetta, ja se painottui enemmän strukturoituihin leikkitilanteisiin. Diplomikoulutetut opettajat puolestaan käyttivät meiltä koskevaa puhetta leikkitilannekontekstien välillä tasaisemmin. Eniten esiintyi motivaatioon liittyvää puhetta, jota oli kaksi kertaa enemmän kuin toisena esiintyvää kognitioon liittyvää puhetta. Kolmanneksi eniten esiintyi havaitsemiseen liittyvää puhetta ja viimeisenä tunteisiin liittyvää puhetta. Leikkitilanne kontekstilla ei ollut yhteyttä mieltä koskevan puheen sisältöön. Koulutustaustalla sen sijaan näytti olevan merkitystä. Diplomi koulutetut käyttivät motivaatioon liittyviä lausahduksia enemmän molemmissa leikkitilannekonteksteissa. Tutkittavien taipumuksessa käyttää mieltä koskevaa puhetta oli huomattavasti eroa. Otsokoko oli 8 opettajan puhe kahdessa eri tilanteessa. (Sheng, Dong & Hu, 2023) Tässä omassa tutkielmassa lähes samankokoinen otsokoko ja tutkimuskohteena opettajan käyttämä mieltä koskeva puhe.

1.4 Mieltä koskevan puheen yhteys lapsen koulutaitoihin

Astington ja Pelletier (2005) esittelevät tutkimustuloksissaan yhteyksiä aikaisen lukutaidon ja mielen teorian kehittymisestä. Tutkimuksessa kontrolloitiin yleisen kielentaidon merkitys. Kun kielitaidon muuttuvat tekijät kontrolloitiin tutkimustuloksissa, lukutaidon ja väärrien ymmärrysten testeillä kontrolloiduilla tutkimustuloksilla ei ollut merkittävää yhteyttä eikä metakognitiivisen sanaston ymmärryksellä tai tuottamisella ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Tutkimuksessa kuitenkin saatiin näyttöä, että metakognitiivisella kielellä on jotain pientä ja merkitsevää vaikutusta kehitykselle koulun alkaessa (4–5-vuotiaana). (Astington & Pelletier, 2005).

Sosiaalisen kompetenssin ja emotionaalisen hyvinvoinnin näkökulman yhteys kehittyvään mielen teoriaan on selvää, kun mietitään toimimista vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Astington ja Pelletier (2005) jakoivat tutkimus joukkonsa kahteen osajoukkoon ja kun tutkittiin tapahtumia, joissa tutkittavalta vaadittiin näkökulmanottokykyä konflikti tilanteessa ja väärrien uskomusten testien tuloksia tutkimustulokset olivat merkittäviä, vaikka kielitaidon ja iän muuttujat kontrolloitiin tutkimuksessa. Tutkimuksessa haastateltiin lapsia koulu mielekkyyden kartoittamiseksi. Lapset, jotka kokivat koulun mielekkäänä, olivat pärjänneet myös väärrien ymmärrysten testeissä riippumatta kielitaidon merkityksestä. Opettajan arvion mukaan nämä lapset olivat sosiaalisesti pärjäävien kategoriassa.

2 Tutkimusongelmat

Tässä tutkielmassa tutkitaan opettajaopiskelijan mieltä koskevan puheen muutosta kirjanlukutilanteissa aikapisteiden välillä. Kirjalukutilanteissa olevat lapset ovat iältään noin 3-vuotiaita. Tutkielmassa tarkastellaan, vaihtuuko opettajaopiskelijan mieltä koskevan puheen määrä tai kohde saadun koulutuksen myötä vuorovaikutteisemmaksi ja mielen teorian kehittymistä tukevaksi. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat.

1. Mihin suuntaan mieltä koskevan puheen tyyli ja määrä muuttuu kirjanlukutilanteiden välillä?
2. Muuttuuko mieltä koskevan puheen kohde kirjanlukutilanteiden välillä?

3 Menetelmät

Aineisto koottiin suomalaisessa yliopistossa osana 1. vuoden varhaiskasvatuksen opettaja opiskelijoiden ammatillisia opintoja. Tutkimukseen osallistuminen opinnoissa oli vapaaehtoista. Tässä tutkielmassa käytetty aineisto on osa isompaa väitöskirjan aineisto kokonaisuutta. Opettajaopiskelijat kuvasivat kaiken kaikkiaan ensimmäisen vuoden aikana viisi kirjanlukutilannetta samalla saaden lisäkoulutusta eri oppiaineiden sisällöistä. Kirjanlukutilanteiden välillä opettajaopiskelijat osallistuivat pienryhmäopetukseen, jossa reflektointiin sekä omaa että muiden vuorovaikutus osaamista kirjanluku tilanteessa. Opetuksessa kiinnitettiin erityistä huomiota laadukkaaseen vuorovaikutukseen ja huomioimaan omia sekä lasten mielentiloja. Projektitutkija toimi opettajana osassa suuryhmä opetusta ja pienryhmien opettajana. Kaikilla opiskelijoilla oli koulutus- ja työkokemustausta varhaiskasvatuksesta.

Tässä tutkielmassa vertaillaan kokonaisaineiston kuuluvien aikapisteiden 1 ja 3 välisiä mieltä koskevan puheen eroja. Tässä tutkielmassa käytetään koodeja T1 ja T2 aikapisteiden eroja vertaillessa. Ensimmäisellä kuvauskerralla ohjeena oli valita ryhmästä lähinnä 3 vuotta olevat poika ja tyttö ja kuvata kirjanlukuhetki lasten kanssa ilman erityistä ohjeistusta. Aikapisteiden T1 ja T2 välissä kului noin kaksi kuukautta, jonka aikana opettajaopiskelijat saivat suuryhmä- ja pienryhmäopetusta opintojakson teemojen mukaisesti. Aiheina opetuksissa olivat esimerkiksi laadukas vuorovaikutus ja huomion kiinnittäminen omiin ja lasten mielentiloihin. Kirjanlukutilanteiden välissä opettajaopiskelijat saivat koulutusta ja reflektointi kokemusta omista vuorovaikutustaidoistaan. Toisella kuvauskerralla luettiin toinen Onni-poika -kirja samoille lapsille kiinnittäen erityishuomiota omiin ja lasten mielentiloihin.

Sanna Pellicionin (2019) kirjoittamat Onni-poika -kirjat olivat: Onni-poika menee päiväkotiin ja Onni-poika ja hirveä hirviö. Kirjat oli valikoitu aihealueelta varhaiskasvatusikäiselle sopiviksi. Onni-poika kirjat sisälsivät koko tekstistä n. 6% mieltä koskevaa puhetta. Kirjassa esiintyvää sanaa opiskelijan puheesta ei kuitenkaan koodattu, ellei opettajaopiskelija käyttänyt mieltä koskevaa puhetta eri sanamuodossa lisäten lasten mielen tietoisuutta.

Aineiston koonnissa ei hyödynnetty satunnaisotosta vaan videoiden kuvausten otos perustuu yhden vuosikurssin kurssitehtäviin ja otos on saatujen tutkimuslupien mukaisesti kerätty. Aineisto litteroitiin ELAN-ohjelmalla koodaamalla kaikki mieltä koskevan puheen

lausahdukset kirjanlukutilanteen aikana, joissa opettajaopiskelija tuottaa mieltä koskevaa puhetta kirjanlukuvuorovaikutus tilanteen aikana. Kokonaisuudessa aineistoa koodasi kolme eri koodaukseen koulutettua varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijaa.

3.1 Analyysin menetelmät

Tässä tutkimuksessa tuloksia tarkastellaan empiirisesti tilastollisia analyysejä otoksesta tarkastellen. Otokoko on molemmilla aikapisteillä 7 videota kirjanlukutilanteista.

Mieltä koskevan puheen lausahdukset koodattiin neljään eri kategoriaan avainsanan mukaan. Kategoriat ovat kognitio, havaitseminen, tunne ja motivaatio. Karkeasti mainittuna kognitioon kuului esimerkiksi tietää, luulla, ajatella, muistaa, lukea, keksiä ja keskittyä tyylliset sanat laajemmin koodausoppaan avainsanalistassa eroteltuna (Liite1). Havaitsemisen koodeiksi valikoitui näkemiseen, kuulemiseen ja katsomiseen liittyvät ilmaukset ja usein tarkkaavaisuuden suuntaamiseen käytetyt pyynnöt. Tunnepuheeseen koodattiin tunteita ilmaisevia lausahduksia kuten pelkää, harmittaa, ilahtunut, joita kirjassa ilmentyvien sanojen lisäksi opettajaopiskelija käytti puhuessaan. Motivaation ilmaisuina koodattiin sanoja haluamisen, tykkäämisen ja pitämisen verrattavista sanoista. Tarkoituksena oli selvittää tuottaako opettajaopiskelija lisää omaa mieltä koskevaa puhetta, joten kirjan tekstissä olevat avainsanat jätettiin koodaamatta.

Avainsanan kohde lausahduksen kontekstissa koodattiin jaotellen kohdetyyppeihin itse, jaettu, lapsi tai muu. Lausahduksissa, joilla viitattiin omaan mieleen, merkattiin videolla kirjaa lukevan aikuisen mieltä koskevan puheen kohteeksi itse. Jos lausahdus lasten ja opettajaopiskelijan yhteiseen mieleen kohdetyyppinä oli jaettu. Kun keskustelu mieltä koskevan puheen kohdalla kohdistuu lapsen ajatteluun, merkattiin kohteeksi lapsi. Kohdetyyppi muu viittaa kirjassa mainitun hahmon mieleen tai yleismaalliseen mielen ilmaukseen.

Aineiston analysoiminen toteutettiin Excel ja SPSS taulukkolaskentaa hyödyntämällä. Koodatusta aineistosta laskettiin havaintomatriisiin montako kertaa kognitio, havaitseminen, tunne ja motivaatio puhetta esiintyi aineistossa sekä muutokset mieltä koskevan puheen kohteeseen. Tässä tutkielmassa vertaillaan eroja aika pisteen T1 ja T2 välillä.

4 Tulokset

Kokonaisuutta tarkastellen mieltä koskevan puheen keskiarvo nousi aikapisteeltä T1 40,57 aikapisteelle T2 67,57 kun kaikki mieltä koskevan puheen tyypit olivat yhteen laskettuna. Nousu oli keskiarvoista koostettuna jopa 27 lausahdusta enemmän mieltä koskevaa puhetta toisella kirjanlukuhetkellä. Vähiten mainintoja sisältäneet mieltä koskevan puheen koodausten määrä nousi toiselle videointi kerralle yli tuplasti enemmän 17sta maininnasta 42 mainintaan. Mieltä koskevan lausahdusten määrän korkeimman mittaustuloksen saanut käytti toisella kerralla vielä enemmän mieltä koskevaa puhetta määrän noustessa 52 maininnasta jopa 88 mainintaan yhden videon aikana. Hajontaa oli aineistossa jonkun verran keskihajonnan ollessa ensimmäisellä mittauskerralla 11,66 ja toisella mittauskerralla 17,39. Koska toisella mittauskerralla hajonta oli entistä suurempi voidaan havaita opetuksen vaikuttaneen erityisesti osaan opettaja opiskelijoista. Lisääntynyt mieltä koskevan puheen määrä tukee saadun koulutuksen vaikutusta kirjanlukutilanteiden välillä. Näissä lukemissa ei ole huomioitu mieltä koskevan puheen toistojen määrää.

Taulukko 1, Mieltä koskevan puheen keskiarvot T1 ja T2

Mieltä koskevan puheen keskiarvot			
		T1	T2
N	Valid	7	7
	Missing	0	0
Mean		40,5714	67,5714
Std. Deviation		11,65986	17,29988
Minimum		17,00	42,00
Maximum		52,00	88,00

Videon keston ja mieltä koskevan puheen määrän esiintyvyyttä selvitettiin vakioimalla videon kesto ja mieltä koskevan puheen määrä tallenne kohtaisesti molemmilla aikapisteillä.

Vakiointi laskettiin jakamalla mieltä koskevan puheen lausahdusten määrä analysoidun tallenteen kestolla. Laskennan tuloksien jakautuminen taulukossa 2. Vakioinnin tuloksista voidaan laskea vähiten mieltä koskevaa puhetta käyttäneen opettajaopiskelijan käyttäneen mieltä koskevaa puhetta ensimmäisellä mittauskerralla 0,29krt minuutissa, joka näyttäytyy esimerkiksi 20minuutin videotallenteella ($0,29 \cdot 20 = 5,8$) 5.8 lausahduksena ja vertailun vuoksi eniten puhuvan ($0,89 \cdot 20 = 17,8$) 17,8 mainintaa 20 minuutin tallenteen aikana.

Toisella kirjanlukuhetkellä koulutuksen edetessä vakioitu lausahdusten määrä oli itseasiassa jopa entistä pienempi mutta keskihajontaa oli vähemmän. Tulos oli siis kaikilla tutkittavilla tasaisempi toisella mittauskerralla. Vaikka näin tarkasteltuna mieltä koskevan puheen määrä siis laski vakioituissa keskiarvoissa, toisella kirjanlukuhetkellä keskiarvojen erot olivat T1 9 lausahdusta ja T2 6 lausahdusta 20 minuutin videoille jaettuna. Tähän tulokseen saattoi vaikuttaa pienehkö otoskoko, jossa ensimmäisellä videointi kerralla viidestä videoista olivat noin 15 minuuttia ja toisella videointi kerralla vain yksi videoista jäi 15 minuutin mittaiseksi. Videoiden kestojen pidentyminen voi selittyä myös vuorovaikutukselle annetulle tilalle kirjanluku hetkellä. Koodauksiin kaikki yli 20 minuutin pituiset tallenteet oli lyhennetty 20 minuutin pituisiksi kokonaisaineiston tarpeiden mukaan.

Taulukko 2,

mieltä koskevan puheen vakioinnin arvot videon pituuteen.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VakioituMKP T1	7	,29	,89	,4518	,20414
VakioituMKP T2	7	,23	,48	,3005	,08660
Valid N (listwise)	7				

4.1 Mieltä koskevan puheen laatu

Mieltä koskevan puheen koodausten yhteenvedossa laskettiin yksittäisen varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan tuottamat lausahdukset. Tässä tarkastellaan muutosta mieltä koskevan puheen jaottelun muutoksesta aikapisteiden T1 ja T2 välillä. Keskiarvoista voidaan nähdä taulukossa 3 jokaisen mieltä koskevan puheen kategorian nousseen. Taulukosta 4 havaitaan että opettaja opiskelijoista yhdellä muutos aikapisteiden välillä oli tunne- ja motivaatio kategoriassa päinvastainen, mutta siitäkin huolimatta kognitiopuheen ja havaitsemiseen liittyvien avainsanojen käyttö lisääntyi.

Taulukko 3

Keskiarvot mieltä koskeva puhe tyypeittäin

Kognitio	Havaistaminen	Tunne	Motivaatio
T1	17	15	4
T2	25	28	6

Taulukko 4

Taulukossa opiskelijakohtaisesti mieltä koskevan puheen tyylit

Kognitio	OP1	OP2	OP3	OP4	OP5	OP6	OP7	
T1		18	13	20	19	25	8	14
T2		31	24	35	25	24	10	27
Havaitseminen	OP1	OP2	OP3	OP4	OP5	OP6	OP7	
T1		16	22	12	17	10	8	17
T2		36	25	29	19	25	17	44
Tunne	OP1	OP2	OP3	OP4	OP5	OP6	OP7	
T1		4	7	11	9	2	1	3
T2		4	14	12	7	5	9	9
Motivaatio	OP1	OP2	OP3	OP4	OP5	OP6	OP7	
T1		0	4	7	7	5	0	5
T2		9	4	8	1	6	6	8

Taulukko 3, tilastollinen merkitsevyys tyyleittäin aikapisteiden eroissa.

Puheen tyyli­lajien muutoksen merkitsevyys laskelmat^a				
	KogT2 - KogT1	HavT2 - HavT1	TunT2 - TunT1	MotT2 - MotT1
Z	-2,201 ^b	-2,366 ^b	-1,782 ^b	-1,265 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,028	,018	,075	,206

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Wilcoxon Signed Ranks -testi on ei-parametrinen testi, joka vertaa kahta toisiinsa liittyvää otosta ja arvioi niiden välistä eroa. Testin mukaan merkittävää vaihtelua oli kognitioon ja havaitsemiseen liittyvän puheen määrien erolla merkitsevyys lukujen ollessa kognition osalta $P = ,028$ ja havaitsemisen $P = ,018$. Kun puhutaan tunteista lisääntyneellä tunnepuheen määrällä on tilastollisesti oireellinen merkitsevyys $P = ,075$. Motivaatioon liittyvien lausahdusten ero ei ole merkitsevä. Tulokset saattaisivat saada suurempia merkitsevyys lukemia, jos otos koko olisi suurempi. Tämä vaatisi uusia tarkempia ja laajempia tutkimuksia.

4.2 Mieltä koskevan puheen kohde

Kun puhuttiin lapsen mielestä, keskiarvo aikapisteellä T1 oli 18,71 lausahdusta. Aikapisteellä T2 keskiarvo nousi 28saan lausahdukseen lapsen mieleen viitaten. Kun avainsanalla viitattiin yhteisesti jaettuun mieleen, keskiarvo nousi 9,71 maininnasta 14,14 mainintaan. Kun kohteena oli kirjan hahmon tai muun kohteen mieli keskiarvoja tarkastellen muutos keskiarvoon oli 5,00:stä 14,14. Omaan mieleen viittaavissa lausahduksissa muutos oli aikapisteillä T1 4,86 ja T2 11,00. Muutos oli suurin lapsen viittaavassa mieltä koskevan puheen sanoituksessa. Tämä tämän tutkielman hypoteesia opetuksen vaikutuksesta, kun haluttiin lisätä opettajaopiskelijan aloitteellisuutta kiinnittää huomiota lasten mielentiloihin. Taulukossa 6 mieltä koskevan puheen kohteet aikapisteittäin.

Taulukko 4

Mieltä koskevan puheen kohde aikapisteillä 1 ja 2

Mieltä koskevan puheen kohteen jaottelua					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
LAPSI1	7	18,71	7,994	5	26
JAETTU1	7	9,71	6,020	2	18
MUU1	7	5,00	3,416	1	9
ITSE1	7	4,86	3,338	2	11
LAPSI2	7	28,00	10,231	15	40
JAETTU2	7	14,14	7,448	3	27
MUU2	7	14,14	11,067	3	32
ITSE2	7	11,00	2,769	7	15

Mieltä koskevan puheen kohteen tilastollista eroa selvitettiin Wilcoxon Signed Rank -testillä joka vertaa kahta toisiinsa liittyvää otosta ja arvioi niiden välistä eroa. Testin tulokset taulukossa 7. Tilastollisesti laskettuna merkitsevä ero puheen kohteen määrien vaihtelussa aikapisteiden T1 ja T2 välillä oli vain itseen viittaavissa mielenilmauksien määrässä. Muiden mieltä koskevan puheen kohteiden erot aika pisteiden välillä on oireellinen merkitsevyys $P = ,063$. Tämänkin tuloksen merkitsevyys olisi saattanut olla suurempi, jos tutkimusotos olisi ollut suurempi.

Taulukko 5, tilastollinen merkitsevyys mieltä koskevan puheen kohteittain aikapisteillä 1 ja 2

Test Statistics^a				
	LAPSI2 - LAPSI1	JAETTU2 - JAETTU1	MUU2 - MUU1	ITSE2 - ITSE1
Z	-1,859 ^b	-1,863 ^b	-1,863 ^b	-2,375 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,063	,063	,063	,018

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

5 Luotettavuus ja eettisyys

Tämän tutkielman aineisto ei ole tuotettu tätä tutkielmaa varten vaan on osa laajempaa väitöskirja aineistoa. Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista ja videot kuvattiin ja kerättiin osana ammatillisia opintoja. Projektitutkija keräsi kuvausluvut ja vapaaehtoisuuteen perustuvat tutkimusluvut ja säilyttää ne asianmukaisesti. Koodaajat eivät tässä tutkimuksessa saaneet tietoonsa nimiä eikä tarkempia videon tallennusvuosia. Koodaajat käsittelivät videoita pseudonimillä nimettynä. Näin huolehdittiin videoiden anonymiteetista. Lapset eivät olleet tutkimuksen kohteena, mutta heidän ja huoltajien suostumuksella osallistuivat videoituun kirjanlukuhetkeen, jonka tarkastelun kohteena opettajan vuorovaikutus.

Projektitutkijan koodaajiksi koulutetut henkilöt osallistuivat pienryhmä koulutukseen koodauksen aiheesta kuitenkin paljastamatta tässä vaiheessa mitä kokonaisaineisto tutkii. Tällä haluttiin lisätä koodauksien luotettavuutta. Koulutusta koodaukseen jatkettiin, kunnes esimerkki videoiden rinnakkaiskoodaukset noudattivat 80% yhteneväisyyden linjaa. Koulutusmateriaalina koostettiin koodausopas ja avainsanalista, joista jokainen koodaaja pystyi tarkastamaan ohjeet koodausten edetessä. Koodatessa koulutetut koodaajat eivät siis vielä tienneet mitä kokonaisaineiston tutkimusaineisto tutkii eikä mihin aikapisteeseen koodattava aineisto kohdistuu. Koodatulle aineistolle suoritettiin myös rinnakkaiskoodaukset. Kokonaisainestosta 44 videota tehtiin rinnakkaiskoodaukset satunnaisesti valituille kuudelle videolle eli 14% koodauksista.

Taulukko 6

Tässä taulukossa rinnakkaiskoodauksessa havaitut erot Cohenin kappa arvoina

Koodaaja	Tyyppi	Kohde
A	.86	.64
B	.88	.78
C	.77	.66

Taulukosta 8 voidaan huomata, että kolmen eri koodaajan välillä on jonkin verran eroja. Enemmän eroja on kohteen luokittelussa ja mieltä koskevan puheen tyypittely on yhtenäisempää. Koodaus prosessin jälkeen projektitutkijan kanssa käytiin keskustelua kandi

tutkielman aiheeseen sopivasta aineiston osasta. Josta tämä vertaileva aikapisteiden eroja tutkiva tutkielma muodostui.

Tähän tutkielmaan koottu aineisto on kokonaisuudessaan numeerisessa muodossa. Havaintomatriisi on koottu palasesta kokonaisaineistoa ja tähän otos kokoon kaksi kertaa seitsemän videon mieltä koskevan puheen kohteet ja tyyli on laskettu numeroiksi. Tässä tutkielmassa ei käsitellä kokonaisia lausahduksia.

6 Diskussio

Näiden tulosten eroja lisää myös vaihtunut kirja ja luonnollisesti sen sisällön luomat mahdollisuudet mieltä koskevalle puheelle. Kirjassa lukevia mieltä koskevan puheen sanoja ei kuitenkaan koodattu sillä kokonaisuineisto halusi selvittää opettajaopiskelijan itse tuottaman mieltä koskevan puheen määrän ja laadun. Toisaalta kirjan sanojen toistamisen merkitys keskusteluissa olisi lasten mielen teorian kehittymiselle yhtä antoisaa ja sanaston tunnetuksi tekemisen kannalta jopa tärkeämpää kuin uudet sanat ja mahdollisimman rikas kieli (Lockl & Schneider, 2006).

Smadja, Ziv ja Aram (2021) tutkivat lasten tuottamaa mieltä koskevaa puhetta erilaisissa kirjanlukutilanne konteksteissa, joita oli kolmea erilaista. Ensimmäinen tyyli oli suoraan kirjasta luettu. Toinen tyyli oli opettajan kertoma satu vain kirjan kuvia käyttäen, mutta ennakkoon itse luettuna. Kolmannessa tyyliä käytettiin sanattomia kirjoja kirjanlukuhetkellä. Eniten lasten puhetta tuotettiin kirjalukuhetkillä, kun tarina oli opettajan omin sanoin kertomaa, myös mieltä koskevaa puhetta esiintyi lasten puheessa silloin eniten. Ero oli lopulta vähäinen muihin kirjanlukutilanne konteksteihin verrattuna. Lasten väliset erot tuottaa mieltä koskevaa puhetta oli suurimmillaan 0-68 lausahdusta. Tämä on linjassa tämän tutkielman tuloksen kanssa opettaja opiskelijoiden yksilöllisistä taipumuksista käyttää mieltä koskevaa puhetta.

Varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen kuuluu mielen ja ajattelun opettaminen. Sen vaikutuksia on tässä tutkimuksessa pienellä otannalla tarkasteltu. Wu ym. (2021) päätyivät tutkimuksissaan hyviin tuloksiin opettajan käyttämästä mieltä koskevasta puheesta ja sen eduista. Mieltä koskevan puhe tukee lasten ymmärrystä toisten mielentiloista. Avainsanojen monimuotoinen käyttö mahdollistaa opetuksellisia tilanteita sekä tiedon rakentumista jo opitun asian päälle, joka viittaa Vygotskin oppimisteoriaan (scaffolding). Opettajalla on mahdollisuus esimerkiksi sanoittaa omaa ajatteluaan tai tietämistään, mutta myös kääntää huomio muiden mielipiteisiin esimerkiksi kirjanlukutilanteessa hahmojen tunteita ja toiveita sanoittamalla. (Wu ym. 2021)

Mieltä koskevan puheen määrä vaikuttaa mielen teorian kehittymiseen, mutta sitäkin enemmän vaikuttaa yhteinen keskustelu ja lapselle merkitykselliset asiat (Adrian ym., 2007.) Nämä merkitykselliset havainnot tarjoilevat ideoita tutkia lisää opettaja opiskelijoiden kykyä tarttua jaetun vuorovaikutuksen tilanteisiin. Ja kuten aikaisemmin mainitsin tässä

tutkimuksessa, havainnoinnin kohteena olevat opettajaopiskelijat olivat toimineet varhaiskasvatuksessa jo useita vuosia ja oletettavasti omaksuneet jo osan vuorovaikutuksen merkityksestä. Tulevat tutkimuksen voisivat kiinnittää huomiota, kuinka kirjanlukutilanne vuorovaikutus muuttuu varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilla, joilla ei ole vielä niin paljon kertynyttä työkokemusta. Lisääntyisikö erot alkupisteen ja refleктоivan pienryhmä opetuksen jälkeen jyrkemmin?

Lähteet

- Astington, J. (1996). What is theoretical about the child's theory of mind?: a Vygotskian view of its development. In *Theories of Theories of Mind* (pp. 184–199). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511597985.013>
- Astington, J. W., & Pelletier, J. (2005). Theory of Mind, Language, and Learning in the Early Years: Developmental Origins of School Readiness. In *The Development of Social Cognition and Communication* (1st ed., pp. 205–230). Psychology Press <https://doi.org/10.4324/9781315805634-12>
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, 70(4), 853–865. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00061>
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1995). The Development of Children's Knowledge About Attentional Focus. *Developmental Psychology*, 31(4), 706–712. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.4.706>
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274–290. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0018>
- Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother-Child Conversations about Emotions: Linkages to Child Aggression and Prosocial Behavior. *Social Development (Oxford, England)*, 17(2), 259–277. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00424.x>
- Hofmann, S. G., Doan, S. N., Sprung, M., Wilson, A., Ebesutani, C., Andrews, L. A., Curtiss, J. & Harris, P. L. (2016). Training children's theory-of-mind: A meta-analysis of controlled studies. *Cognition*, 150, 200-212. [dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2016.01.006](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.01.006)
- Juan E. Adrián, Rosa Ana Clemente, & Lidón Villanueva. (2007). Mothers' Use of Cognitive State Verbs in Picture-Book Reading and the Development of Children's Understanding of Mind: A Longitudinal Study. *Child Development*, 78(4), 1052–1067. <http://www.jstor.org/stable/4620689>
- Lecce, S., Ronchi, L., & Devine, R. T. (2022). Mind what teacher says: Teachers' propensity for mental-state language and children's theory of mind in middle childhood. *Social Development (Oxford, England)*, 31(2), 303–318. <https://doi.org/10.1111/sode.12552>

- Lockl, K., & Schneider, W. (2006). Precursors of metamemory in young children: The role of theory of mind and metacognitive vocabulary. *Metacognition and Learning, 1*(1), 15–31. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6585-9>
- Marttila, J., Fukkink, R., & Silvén, M. (2024). Enhancing early childhood education student teachers' mentalization, interaction, and relationships: an online intervention. *European Early Childhood Education Research Journal, 32*(4), 545–561. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.226678>
- Misailidi, P. (2010). Anastasia Efklides, & Plousia Misailidi. (2010). Trends and Prospects in Metacognition Research. Springer. Chapter 13 Children's metacognition and theory of mind: Bridging the Gap. (New York) https://search-ebshost-com.ezproxy.utu.fi/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=373749&site=ehost-live&scope=site&ebv=EB&ppid=pp_19
- Nelson, K., & Fivush, R. (2020). The Development of Autobiographical Memory, Autobiographical Narratives, and Autobiographical Consciousness. *Psychological Reports, 123*(1), 71–96. <https://doi.org/10.1177/0033294119852574>
- Pelliccioni, S. (2019). *Onni-poika menee päiväkotiin*. Minerva.
- Pelliccioni, S. (2019). *Onni-poika ja hirveä hirviö*. Minerva.
- Peskin, J., & Astington, J. W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive Development, 19*(2), 253–273. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2004.01.003>
- Pelletier, J., & Wilde Astington, J. (2004). Action, Consciousness and Theory of Mind: Children's Ability to Coordinate Story Characters' Actions and Thoughts. *Early Education and Development, 15*(1), 5–22. https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1207/s15566935eed1501_1
- Smadja, M.-L., Ziv, M., & Aram, D. (2021). Children's theory of mind referencing and contribution to discourse during different book sharing contexts in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 56*, 333–343. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.04.006>
- Sheng, L., Dong, W., & Hu, J. (2023). Mental state language in Chinese educator-infant conversational interactions during structured and free play. *Early Years (London, England), 43*(2), 426–441. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1979476>

- Symons, D. K., Fossum, K.-L. M., & Collins, T. B. K. (2006). A Longitudinal Study of Belief and Desire State Discourse During Mother-Child Play and Later False Belief Understanding. *Social Development (Oxford, England)*, 15(4), 676–692.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00364.x>
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 81–102.
- Wu, J., Liu, M., & Lin, W. (2021). Impact of Teacher’s Mental State Talk on Young Children’s Theory of Mind: A Quasi-Experiment Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 668883–668883.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.668883><https://doi.org/10.1348/026151004X21080>

Liitteet

Avainsanalista

Kognitioon liittyvät ilmaisut (Cognition)

ajatella, ajatus, idea
arvata, arvella
etsiä, hakea
harkita
huumori, leikillisuus
ihmetellä
keksiä
keskittyä
laskea (laskutoimitus)
lukea*
luulla
löytää
läsnäolo (olla läsnä, tarkkaavaisuus kohdistunut kyseiseen hetkeen/henkilöön, vrt. tunnetason läsnäolo)
meinata (tarkoittaa, arvella, ajatella: "mä meinasin just, että...")
mieli (tulla mieleen)
mielipide (mun mielestä, must, musta, olla samaa/eri mieltä)
mieltä
muistaa
olo ("mulla oli sellainen olo, että..." =minä ajattelin, että, ei fyysiseen oloon tai selvästi tunteisiin liittyvä)
oppia, opettaa
osata
ottaa tosissaan
palauttaa mieleen
pohtia
pystyä
pärjätä
päätellä
päättää
samaistua
tajuta
tarkastella, tarkkailla, seurata, havainnoida
tarkoittaa (tarkoitatko tätä)
tietää
tottua
tulkita
tuntua ("et nyt tuntuu ku ollaan tätä muutama kerta tehty..", "osittain tuntuu et hän alistuu siihen" = aavistus/arvaus)
tuumia

unohtaa
uskoa
vaikutelma, vaikuttaa joltakin
valehdella, petkuttaa, huijata
valita (tehdä päätös asioiden välillä)
varmistaa, olla varma
veikata
ymmärtää

*lukea-verbi kirjanlukutilanteissa yleensä itseen liittyvä ilmaus ("täs lukee..."), paitsi jos ilmaus sisältää selkeän viittauksen kohteeseen ("Luepa tästä" "Luetaan eteenpäin, niin se selviää." "Tänään luemme tarinan Onni-pojasta.")

Havaitsemiseen liittyvät ilmaisut (Perception)

haistaa
havaita
huomata, huomioida (antaa osviittaa mihin huomio/tarkkaavaisuus kohdistuu), huomio (myös jättää huomiotta)
katsoa, katsotaan (huomion ohjaaminen) , kurkata
kokemus
kuulla, kuunnella
maistaa
nähdä
näyttää (vaikuttaa jltk, olla jnk näköinen, ei konkreettinen näyttäminen esim. osoittaminen vrt. engl. look/show)

Tunteisiin liittyvät ilmaisut (Emotion)

ahdistunut
epävarma
hauska, hassu (jokin on hauskaa, hassua), hassutella
hyvä/paha mieli
häiritä, haitata (ärsyttää: "ei se häirinnyt", vrt. "ei se haittaa" – ei se mitään)
hämmästyneet
ilo, iloinen, iloita
innostunut, innoissaan
jännitys, jännittynyt, jännittää
katua, kaduttaa
kiukku, kiukutella, kiukuttaa jne.
laatua kuvaavat ilmaisut, joista selvästi pääteltävissä tunnetila: "must se on tosi kiva", "ihana nähdä"
mielekäs, miellyttävä
olo (silloin, kun viittaa tunteeseen: "mulla oli surullinen olo")
onnellinen
pelko, peloissaan, pelätä
pettymys, pettynyt, pettyä
rohkea, rohkaistua, rohkaista

suru, surullinen, surra, surettaa
tehdä vaikutus
tunnetaitoihin liittyvät ilmaukset (tunteiden tunnistaminen, säätely jne.)
tuntua (häneestä tuntui hyvältä)
tylsistynyt, kyllästynyt
tyytyväinen
uskaltaa
ärsyyntynyt, ärsyttää
vaikuttava, vaikuttunut, tehdä vaikutus
viha, vihainen, vihata
yllättynyt

Motivaatioon, odotuksiin, intentioon ja toiveisiin liittyvät ilmaukset (Motivation)

aikoa
hakea huomiota
haluta, tahtoa
innokas (innokas kertomaan)
jaksaa
kiinnostaa
kestää, sietää
lempi (esim. lempiruoka)
malttaa
meinata (aikoa, suunnitella: "mä meinasin lähteä")
merkityksellinen, merkittävä (itselle tai toiselle tärkeä)
mielellään
pakko (joutuu, mun on pakko, pitää, tarvii, täytyy)
sinnitellä, pinnistää
tavoitella, tavoite
tarkoittaa (minun oli tarkoitus...)
tarvita, vaatia
toivoa
tykätä
tärkeä, merkityksellinen (se on hänelle tärkeä asia)
yrittää, pyrkiä , koittaa