

**Kielen kehityksen keskeisten osa-alueiden sisällölliset  
tarkennukset paikallisissa varhaiskasvatussuunnitel-  
missa**

Oula Savolainen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2021  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Savolainen, Oula. 2021. Kielen kehityksen keskeisten osa-alueiden sisällölliset tarkennukset paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 76 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kielen kehityksen keskeisiä osa-alueita tarkennetaan eri kokoisten kuntien paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Lisäksi tarkasteltiin, mitkä pedagogiset näkökulmat esiintyvät kyseisissä tarkennuksissa.

Tutkimukseen valikoitui satunnaisotannalla yhteensä 45 paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Tutkimuksen lähestymistapana oli dokumenttianalyysi ja analyysi mukaili teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Eri kokoisten kuntien välisessä tarkastelussa hyödynnettiin Tilastokeskuksen kolmeluokkaista kuntaryhmitysluokittelua (2019).

Tutkimus osoitti, että paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkentavat kielen kehityksen keskeisiä osa-alueita eri tavoin. Kaupunkimaiset kunnat nostivat paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissaan eniten kielen kehitystä tarkentavia virkkeitä (n=70). Seuraavaksi eniten tarkentavia virkkeitä oli maaseutumaisilla kunnilla (n=57) ja puolestaan vähiten niitä ilmeni taajaan asutetuilla kunnilla (n=28). Eri kuntaryhmät painottivat sisältöjään eri pedagogisista näkökulmista. Kaupunkimaiset kunnat korostivat pedagogista suunnittelua, kun taajaan asutetut -ja maaseutumaiset kunnat nostivat kielen kehitystä tukevissa painotuksissaan tietoisien kielen ja apuvälineiden keskeiseksi lähestymistavaksi.

Paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat edustavat varhaiskasvatuksen paikallista painotusta ja varhaiskasvatuksen toteutumista. Tutkimuksen tulos osoittaa, että suurien kuntien paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkensivat kielen kehityksen keskisiä osa-alueita laajemmin, kuin muiden kuntaryhmien varhaiskasvatussuunnitelmat. Tämä antaa myös eri kunnissa varhaiskasvatuksen henkilöstölle erilaiset lähtökohdat kielen kehitystä tukevaan toimintaan.

Asiasanat: *Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma, kielen kehityksen keskeiset osa-alueet, kuntaryhmäluokitus, ohjausjärjestelmä*

## Sisällys

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KIELEN MERKITYS LASTEN OPPIMISESSA JA KEHITYKSESSÄ</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Kielen kehitys lapsuudessa .....	7
	2.2 Kielen kehityksen osa-alueet varhaiskasvatuksessa.....	8
<b>3</b>	<b>VASU OSANA OHJAUSJÄRJESTELMÄÄ</b> .....	<b>15</b>
	3.1 Vasu varhaiskasvatuksen ohjaavana asiakirjana .....	15
	3.2 Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmän linjaukset.....	16
	3.3 Kunnat varhaiskasvatuksen järjestäjinä .....	19
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>23</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>25</b>
	5.1 Lähestymistapana dokumenttianalyysi.....	25
	5.2 Aineiston keruu.....	29
	5.3 Aineiston analyysi .....	30
	5.4 Eettiset ratkaisut ja analyysin luotettavuus .....	42
<b>6</b>	<b>KIELIKASVATUS PAIKALLISISSA VASUISSA</b> .....	<b>46</b>
	6.1 Kielen kehitys arjen tilanteissa.....	46
	6.2 Kannustaminen ja tilannetietoinen kieli.....	48
	6.3 Kielen monipuolinen ilmaisu .....	49
<b>7</b>	<b>KIELEN KEHITYKSEN OSA-ALUEIDEN PAINOTUKSET ERI KUNTARYHMISSÄ</b> .....	<b>51</b>
	7.1 Kielen kehityksen osa-alueiden sisällölliset tarkennukset kuntaryhmittäin .....	51
	7.2 Kielen kehityksen osa-alueiden sisällöllisten tarkennusten pedagogiset näkökulmat	54
<b>8</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>59</b>
	8.1 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	63

9	LÄHTEET.....	67
---	--------------	----

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus on yhteiskunnallinen palvelu, jonka tehtävä on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa (Vasu 2018, 14). Tämän toteutumista määrittävät velvoittavat asiakirjat, kuten varhaiskasvatussuunnitelmat, joita on kolmen eri tasoisia: valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. Näiden asiakirjojen tehtävänä on tukea ja ohjata varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä sekä edistää laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumista koko maassa. (Vasu 2018, 7.) Opetussuunnitelmatutkimus sisältää sen, miten käsittelemme opetettavan tiedon luonteen ja miten lapset tulevat oppimaan kyseistä tietoa. Opetussuunnitelmatutkimuksessa on tärkeää tiedostaa yhteiskunnan jatkuvasti muuttava luonne, joka näyttäytyy muun muassa opetussuunnitelmien päivityksinä. (Mueller 2012, 55.)

Tämä tutkimus tarkastelee 45 paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman kielen kehityksen keskeisten osa-alueiden paikallisia tarkennuksia. Paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat valitaan satunnaisotannalla kolmesta eri kuntaryhmästä (kaupunkimaiset -, taajaan asutetut -ja maaseutumaiset kunnat). Tarkoituksena on tarkastella, miten paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien sisällölliset tarkennukset kielen kehityksen osa-alueissa rakentuvat kunnan väkiluku huomioiden.

Lapsuuden merkittävimpiä kehitystehtäviä ovat vuorovaikutustaitojen ja kielen käyttö kommunikaation välineenä. Kielen avulla lapsi ymmärtää ympäröivää maailmaa, kommunikoi ja jäsentää kokemuksia. (Määttä 2018, 4.) Kielten rikas maailma on yksi valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) sisältämästä oppimisen alueista, jonka tehtävänä on vahvistaa lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien sekä kielellisten identiteettien kehittymistä (Vasu 2018, 86). Tarkemmin kielten rikas maailma on jaoteltu kuuteen lasten kielen kehityksen keskeiseen osa-alueeseen: vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja

sanavaranto ja kielitietoisuus. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) asettavat paikallisille varhaiskasvatussuunnitelmille tarkennettavaksi oppimisen alueiden sisällön ja tavoitteet.

Varhaiskasvatus pohjautuu Suomessa universaaliuden ideologialle, eli jokaisella lapsella on siihen tasavertainen mahdollisuus (Vlasov 2018, 35; Karila, Johansson, Puroila, Hännikäinen, Lipponen 2016, 13). Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja ehkäistä sitä kautta syrjäytymistä (Vasu 2018, 14). Universaalisuuden on nähty olevan kansainvälisessä arvioinnissa (OECD 2006, 323) ja keskusteluissa varhaiskasvatusjärjestelmämme yksi suurimmista vahvuuksista (Estola, Alila & Kinos 2014, 57; Vlasov 2018, 35).

Varhaiskasvatuksen järjestäjien tulee laatia ja hyväksyä varhaiskasvatustoiminnalleen paikallinen varhaiskasvatussuunnitelman, valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta. Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma tulee laatia siten, että se määrittelee, ohjaa ja tukee varhaiskasvatuksen järjestämistä paikallisesti. (Vasu 2018, 8.)

Paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia on tutkittu toistaiseksi melko vähän. Näissä tutkimuksissa huomio on keskittynyt yleisesti paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönottoon varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemana (ks. Repo ym. 2019). Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma on henkilöstölle tärkeä pedagoginen asiakirja, joka konkretisoi valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisältöjä.

Tutkimuksen aihe on tärkeä, sillä varhaiskasvatuksen tulisi olla yhdenvertaista ja laadukasta riippumatta maantieteellisestä sijainnista. Yksi näkökulma tarkastella varhaiskasvatuksen yhdenvertaista maantieteellistä toteutumista on selvittää eri kokoisten kuntien paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien kielen kehityksen keskeisiä osa-alueita tarkentavia sisältöjä.

Selventääkseni käsitteitä käytän valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteista termiä vasun perusteet, paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman kohdalla paikallinen vasu ja kielen kehityksen keskeisten osa-alueiden kohdalla kielen kehityksen osa-alueet.

## 2 KIELEN MERKITYS LASTEN OPPIMISESSA JA KEHITYKSESSÄ

### 2.1 Kielen kehitys lapsuudessa

Lapsen kielen kehitys on nopeaa ensimmäisten ikävuosien aikana. Lapsen sanavarasto laajenee ja hän oppii yhdistelemään sanoja sekä liittämään niihin tarkentavia taivutuksia (Bates 2004, 251; Lyytinen 2011, 100). Muutamassa vuodessa lapsi oppii äidinkieltänsä ilman konkreettista opettamista tai kieliopillista apua (Sakai 2005, 815).

Lapsen varhaista kielen kehityksestä on olemassa useita eri teorioita. Kielen oppiminen voidaan nähdä lajiitypillisenä ominaisuutena (Chomsky 2006, 23–24), sekä käytäntöön ja ympäristöön pohjautuvana (Skinner 1957; O’Donohue & Ferguson. 2001, 122–124). Vygotskylaisen teorian mukaan kielen oppiminen muodostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen välityksellä (Derry 2013, 32–34). Näiden teorioiden lisäksi kielen kehitys voidaan nähdä rakentuvan kommunikatiivisuutta korostavana (Bruner 1975; Tomasello 2001, 5).

Sosiokulttuurinen näkökulma tuodaan usein esille kielen oppimisen tutkimuksissa. Sen kautta oppimista pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti tapahtumana. Kielen oppimisessa ovat mukana monet tekijät, kuten muun muassa vuorovaikutus ja oppimateriaalit. Toiminta on osa oppimista, eikä tällöin oppiminen tapahdu yksilössä, vaan yksilö-ympäristö-järjestelmässä. (Dufva, 2013, 59–68.)

Kielen oppiminen tapahtuu havaitsemalla ominaisuuksia puhutun kielen äänen rakenteista. Kehittynyt kuulojärjestelmä ja synnynnäinen herkkyys akustiselle vaihtelulle, sekä kielellisesti tärkeille ulottuvuuksille mahdollistavat nopean konsonanttien ja vokaalien oppimisen. (Swingley 2009, 3617.) Kielitieteilijät pitävät puhumista ja kielen ymmärtämistä lapsen ensisijaisena kykynä, kun taas kirjoittamista ja lukemista pidetään toissijaisena kykynä, joka vaatii tietoista pyrkimystä ja toistoa (Sakai 2005, 816).

Kieli on keskeinen osa-alue lapsen kehitystä ja oppimista. Kielen ja kognitiivisten taitojen välistä suhdetta ja sen kehitystä lapsuudessa on tarkasteltu pitkään. Viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet tiettyjen kielellisten saavutusten ajoituksen olevan yhteydessä moniin kognitiivisiin taitoihin, kuten lapsen kykyyn käsitteellistää esineitä, avaruudelliseen hahmottamiseen ja numeroiden käsittämiseen. (Kuhn ym. 2014, 1898–1899.)

Bouchard ja kollegat (2009) tarkastelivat kasvattajan keinoja tukea lasten kielen kehitystä 4-vuotiaiden välipalajahetkellä. Tutkimuksesta selvisi, että kielellisten taitojen tukemisen ja kehittämisen jakautuvan lapsilähtöiseen, vuorovaiikutusta ohjaavaan ja kieltä mallintavaan toimintaan. Kielen oppimisessa on tärkeä muistaa sen kaksoisrooli, joka usein korostuu myös opetussuunnitelmissa: Kieli on työkalu sekä päämäärä, kielen avulla opitaan kieltä. (Kauppinen 2007, 22; Dufva, 2013, 60). Mitä enemmän kasvattajat ovat läsnä lapsen kanssa, sitä todennäköisemmin kasvattajat reagoivat herkemmin lasten tarpeisiin. Vastaavasti tämä on edellytys rikkaille ja kannustaville koulutuskäyttäjille, jotka tukevat kielitaidon kehitystä. (Bouchard ym. 2009, 377.)

## **2.2 Kielen kehityksen osa-alueet varhaiskasvatuksessa**

Varhaiskasvatuksessa kieli on lapsille sekä oppimisen kohde että väline (Vasu 2018, 41). Varhaiskasvatuksen kielellisiä valintoja koskevassa tutkimuksessa selvisi, että suomen kieltä tuetaan varhaiskasvatuksessa eniten. Suomen kielen vahvaa asemaa selitettiin muun muassa vanhempien toiveella. (ks. Honko & Mustonen 2021.) Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena selvittää suomen kielen tukemista tarkastelemalla kielen kehityksen osa-alueiden paikallisia tarkennuksia eri kokoisista kunnista.

Vasun perusteissa (2018, 40) varhaiskasvatuksen oppimisen alueet jaotellaan viiteen eri luokkaan: Kielten rikas maailma, Ilmaisun monet muodot, Minä ja meidän yhteisömme, Tutkin ja toimin ympäristössäni ja Kasvan, liikun ja kehityn. Oppimisen viisi eri aluetta kuvaavat varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan keskeisiä sisältöjä ja niiden tavoitteita. Oppimisen alueiden on tarkoitus



ohjata henkilöstöä pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa yhdessä lasten kanssa (Vasun perusteet 2018, 40.)

Vasun perusteet (2018, 40–42) asettavat paikallisille vasuille tarkennettavaksi oppimisen alueiden sisällön ja tavoitteet. Kielten rikas maailma -alueen tehtävä on vahvistaa lasten kielellisiä taitoja ja valmiuksia, sekä kielellisen identiteetin kehittymistä (Vasu 2018, 40). Vasun perusteet (2018) on määritellyt tarkasti kehittyvät kielelliset identiteetit. Kielen kehitys nähdään rakentuvan kuudesta eri osa-alueesta: Vuorovaikutustaidot (2.2.1), Kielen ymmärtämisen taidot (2.2.2), Puheen tuottamisen taidot (2.2.3), Kielen käyttötaidot (2.2.4), Kielellinen muisti ja sanavaranto (2.2.5) ja Kielitietoisuus (2.2.6). Jokainen kielen kehityksen osa-alue on vasun perusteissa (2018, 40–42) määritelty sisällöllisesti tarkasti. Hyödynnän tätä vasun perusteissa (2018, 40–42) olevaa kuusiluokkaista jaottelua määrittämään varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa kielen oppimista.

**Vuorovaikutustaidot.** Vasun perusteet (2018, 41) toteavat vuorovaikutustaitojen rakentuvan lasten kuulluksi tulemisesta ja heidän aloitteisiinsa vastaamisesta. Kommunikointia toisten lasten ja henkilöstön kanssa korostetaan lapsen vuorovaikutustaitojen kehityksessä. Henkilöstön sensitiivisyys ja reagointi myös non-verbaaleihin viesteihin ovat keskiössä. Non-verbaalilla vuorovaikutuksella, erityisesti eleillä nähdään olevan vaikutusta lapsen kielen kehityksessä.

Kuhn ja hänen tutkimusryhmänsä (2014, 1898–1914) selvittivät taaperoiden eleiden yhteyttä myöhempään kielen kehitykseen ja kognitiivisiin taitoihin. Huomattiin, että yksilölliset erot kommunikatiivisissa eleissä 15 kuukauden iässä ennustivat kielen kehitystä 2 ja 3 vuoden iässä, mikä puolestaan ennusti kognitiivisia valmiuksia 4 vuoden iässä. Positiiviset opettajalapsi-vuorovaikutussuhteet, jotka määritellään sensitiivisiksi, lämpimiksi, hyvin hoidetuiksi ja kognitiivisesti stimuloiviksi tukee lapsen oppimista kielessä, sekä kognitiivisissa -ja sosiaalisissa taidoissa (Cadima, Enrico, Ferreira, Verschueren, Leal & Mena Matos 2016, 344; Mashburn ym. 2008, 742–744).

**Kielen ymmärtämisen taidot.** Kielen ymmärtämiseen liittyvät taidot, kuten sanojen -, lauseiden -, ja tekstirakenteen ymmärtäminen sekä päätelmien tekeminen nähdään lähtevän kehittymään viimeistään neljännellä ikävuodella (Lepola,

Lynch, Kiuru, Laakkonen & Niemi 2012, 260). Kehitystä edesauttaa muun muassa kertomukset, joita lapsi lukee, kuuntelee tai katsoo. Kertomusten avulla lapsen eksplisiittinen -ja implisiittinen tieto lisääntyy. (Florit, Roch & Levorato 2011, 131.) Kielen ymmärtämiseen liittyvät taidot ovat vahvasti yhteydessä myöhemmällä iällä lukemaan oppimiseen (Lepola ym. 2012, 276).

Lepolan tutkimusartikkelissa selvitetään (2015, 16–19) millaisia eroja heikosti lukemaansa ymmärtävillä ja hyvin ymmärtävillä lapsilla on ollut 4–9 vuoden iässä. Tutkimuksessa arvioitiin lasten kuullun ymmärtämistä, päätelmien tekemistä ja tehtäväsuuntautuvaa toimintaa 4:n, 5:n, 6:n ja 9 vuoden iässä. Tuloksista selvisi, että 9 vuoden iässä heikosti luettua ymmärtävät suoriutuivat heikommin kuullun ymmärtämisessä, tuottavan sanaston tehtävissä ja sanojen taivuttamisessa jo 4-vuotiaana. Tutkimuksen mukaan, heikosti luettua ymmärtävät lapset ovat jo tunnistettavissa 4 vuoden iässä, joka korostaa varhaiskasvatuksen roolia ennaltaehkäistä luetun ymmärtämiseen liittyviä pulmia. Lyytisen (2011, 103) tutkimuksessa todetaan vastaavanlaisia tuloksia ja esitetään, että kielen ymmärtämistäidot nousevat puheen tuoton ohella tärkeiksi myöhemmän kielen kehityksen ennakoijaksi.

Kielen ymmärtämisen taitoja varhaiskasvatuksessa tulisi tukea runsaan kielellisen mallintamisen avulla. Kielellinen mallinnus toteutuu johdonmukaisen toiminnan sanallistamisen ja keskustelemisen avulla. Tämä tukee lasten sanavarannon kehittymistä, jota toteutetaan käyttämällä kuvailevaa ja tarkkaa kieltä (Vasu 2018, 41). Varhaiskasvatuksen arviointia koskevassa tutkimuksessa selvisi, että vain puolet tutkimukseen vastanneista varhaiskasvatuksen henkilöstöstä raportoi lukevansa lapsille rikasta kieltä sisältäviä kirjoja ja tekstejä sekä leikittelyvänsä kielellä päivittäin (Repo ym. 2019, 164).

**Puheen tuottamisen taidot.** Vasun perusteissa (2018, 42) korostetaan seuraamaan ja ohjaamaan lasten puheen tuottamisen taitojen kehittymistä. Puheen tuottamisen taidoissa nousee vahvasti esille lasten rohkaiseminen ja kannustaminen puhumaan eri tilanteissa. Puhumisen kautta lapsi oppii käyttämään ja ymmärtämään puhuttua kieltä. Äänensävyihin ja äänenpainoihin kiinnitetään vähitellen huomiota lasten puheen tuottamisen taidoissa. (Vasu 2018, 42.)

Kieli ja kommunikointi ovat merkittäviä lasten hyvinvoinnille ja kriittisiä lasten positiivisen itsetunnon kehityksessä. Vahva kommunikoiva suhde kasvatajan kanssa turvaa kiintymyssuhteen, sekä on perustana lapsen itsenäistymiselle ja hyvinvoinnille. (Elfer & Page 2015, 1778–1779). Esteitä kielen -ja puheen kehitykselle on nähty olevan suuret ryhmäkoot, kasvavat suhdeluvut ja opettajan pätemättömyys tuottamaan kielen oppimisen mahdollisuuksia. Myös vähäiset resurssit, kuten kirjojen puute on nähty heikentävän lasten kielen kehityksen ope-  
tusta. (Han & Degotardi 2020, 261.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa tehdyssä tutkimuksessa ky-  
syttiin varhaiskasvatuksen henkilöstöltä esteitä kielellisesti rikkaan toiminnan toteutumiseen. Hankaloittaviksi tekijöiksi nousivat lapsen kielellisen kehityksen ja kielen kehityksen haasteet, suomi toisena kielenä, tuen tarpeet, persoonallisuuden piirteet, henkilöstön riittävyys, kiireen ja arjen rakenteet, sekä ryhmäkoon. (Repon ym. 2019, 95–99.) Tuloksista on havaittavissa puheen tuottamisen taitojen tukemisen rakentuvan vastavuoroiseen vuorovaikutukseen, jolloin lapsen kehitykselliset -ja kielelliset esteet haastavat kasvattajan kykyä tukea lasten puheen tuottamisen taitoja.

**Kielen käyttötaidot.** Kielen käyttötaidoilla tarkoitetaan lapsen tilannetietoista kielen käyttämistä, jota kehitetään kertomisen, selittämisen ja puheen vuorottelun keinoin (Vasu 2018, 42). Vasun perusteet (2018, 42) korostavat kielen käyttötaitojen harjoittamisen rakentuvan keskustelujen ja vuorovaikutuksen kautta:

”Lasten kanssa harjoitellaan kertomista, selittämistä ja puheen vuorottelua. Lisäksi eläytyminen, huumorin käyttö sekä hyvien tapojen opettelu vahvistavat lasten kielen käyttötaitoja. Tutustuminen erilaisiin teksteihin tukee kielen käyttötaitojen kehittymistä ja auttaa lapsia havaitsemaan puhutun ja kirjoitetun kielen eroja.”

Yksi kielen käyttötaitojen kehitystä tukeva tekijä on lapsen ja aikuisen väliset keskustelut. Tämän toteutumisessa oikea henkilöstösuhdelu on kriittinen, jotta

opettajalla jää aikaa tarjota kaikille ryhmän lapsille yksilöllisiä kielen käytön malleja ja käydä lasten kanssa vuorottelevaa keskustelua. (Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe & Bryant. 2000, 353–354.) Useissa tutkimuksissa on huomattu laadukkaan opettajalapsi-suhteen olevan yhteydessä lapsen kykyyn hankkia välttämättömiä taitoja koulussa menestymiseen (Sabol & Pianta 2012, 218–221; Pianta & Stuhlman 2004, 451–452; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes 2002, 429–430). Opettajien tulee luoda tilaa keskusteluille lasten kanssa ja jatkuvasti suunnitella uusia keskustelutaitoja kehittäviä vuorovaikutustilanteita. Näitä ovat keskustelun aloitukset, joissa lapsen tarvitsee esimerkiksi kuvailla, tarkentaa, täydentää tai selittää. (Massey 2004, 230.)

**Kielellinen muisti ja sanavaranto.** Leikki-ikäisen taitojen 3,5-vuoden iässä on nähty olevan yhteydessä kouluikäisen lukemistarkkuuteen ja jossain määrin luke-  
missujuvuuteen. Kielen kehityksen näkökulmasta olevia tärkeitä taitoja ovat muun muassa fonologinen tietoisuus, kielellinen muisti ja sanavarasto (Puolakanaho 2008, 16, 18.) Vasun perusteet (2018, 42) esittävät, että lasten kielellisen ilmaisun monipuolistuminen rakentuu kielellisen muistin ja sanavarannon laajenemisen myötä. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on tukea tietoisesti tätä kehitystä, esimerkiksi lorujen ja laululeikkien avulla. Kielellistä muistia ja sanavarantoa kehittävät myös muut varhaiskasvatuksessa käytettävät kielikasvatuksen tavat, kuten kielellä leikittely, nimeäminen ja kuvaavien sanojen käyttäminen (Vasu 2018, 42.)

Useat tutkimukset osoittavat, että lapsen sanavaraston laajuus on yhteydessä perheen sosioekonomiseen asemaan. Korkeammasta sosioekonomisen aseman taustasta tulevilla lapsilla on laajempi sanavarasto, kuin heikosta sosioekonomisesta asemasta tulevilla lapsilla. Sanavaraston ero alkaa taaperovuosista ja laajenee neljään ikävuoteen asti, kestäen kouluvuodet samanlaisella erotuksella. Tutkimuksissa on havaittu jo 18 kuukauden ikäisillä heikon -ja korkean sosioekonomisen aseman lapsilla olevan merkittäviä eroja sanavaraston laajuudessa. (Fernald, Marchman & Weisleder 2013, 243; Rowe & Goldin-Meadow 2008, 951.)

Sanavaraston laajeneminen on avain lukutaitoon ja yksi keskeisin tekijä ennustamaan koulumenestystä (Jalongo & Sobolak 2011, 426; Rowe & Goldin-Meadow 2009, 951).

Muisti jaetaan usein pitkä- ja lyhytkestoiseen muistiin. Lyhytkestoisen muistin yksi osa-alue on fonologinen työmuisti. Fonologinen työmuisti toimii eräänlaisena porttina, jonka kautta kielellinen materiaali siirtyy ja tallentuu pitkäkestoiseen muistiin. (Miettinen 2004, 13–14.) Fonologinen työmuisti on määräävä tekijä lukemisen oppimisen prosessissa (Pawlicka, Lipowska & Gajdzińska 2015, 53). Vasun perusteissa (2018, 42) painotetaan kielellisen muistin ja sanavarannon mahdollisuutta monipuolistua. Monipuolisuus nähdään rakentuvan kiireettömistä keskusteluista, lukemisesta ja tarinoiden kerronnasta. Nämä keinot tarjoavat mahdollisuuksia pohtia sanojen ja tekstien merkityksiä, sekä opetalla uusia käsitteitä eri asiayhteyksissä.

**Kielitietoisuus.** Kielitietoisuus on käsitteenä vakiintunut nykyisessä kielinoppimisessa ja -opetuksessa. Kielitietoisuuden käsite voidaan nähdä alkaneen 1980-luvun Language Awareness (LA) -liikkeessä. LA-liikkeen yhdenvertaisuutta kunnioittava ydinajatus oli kehittää heikoista sosiaalisista lähtökodista tulevien oppilaisen kielellisiä valmiuksia. (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019, 2.) Kielitietoisuuden tutkimusta koskeva yhdistys, the Association for Language Awareness (ALA) määrittää kielitietoisuuden olevan eksplisiittistä tietoa kielestä, sekä kielen tietoista havainnoimista kielinoppimisessa, kielenopetuksessa ja kielenkäytössä (ALA-kotisivu).

Suomen koulutuspolitiikan yhdeksi tavoitteeksi voidaan asettaa kielitietoisuuden lisääminen, sekä monikielisyyden tukeminen. Globaali liikehdintä on lisännyt Suomen koulutuksen tarvetta tukea kielitietoisuutta ja monikielisyyttä, niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessa (Honko & Mustonen 2020a, 440). Sopenen (2018) korostaa, että kielitietoisuuden käsite on osittain haastava ja kompleksinen. Kielitietoisuutta voidaan tarkastella eri näkökulmista, joka tekee siitä käsitteenä haastavasti määriteltävän. Kielitietoisuuden opetuksessa on sisällytetty kolme näkökulmaa:

- 1) Tietoisuus kielestä (*Kielen käyttäjä*), sisältää taidon käyttää kieltä asianmukaisesti eri tilanteissa.
- 2) Tietoisuus kieleen (*Kielen asiantuntija*), sisältää kielen mallit, kieliopin, fonologian ja sanavaraston.
- 3) Pedagogisella harjoittelulla (*Kielen opettaja*) luodaan oppimistilanteita kieleen liittyen. (Carcía 2008, 385–386.)

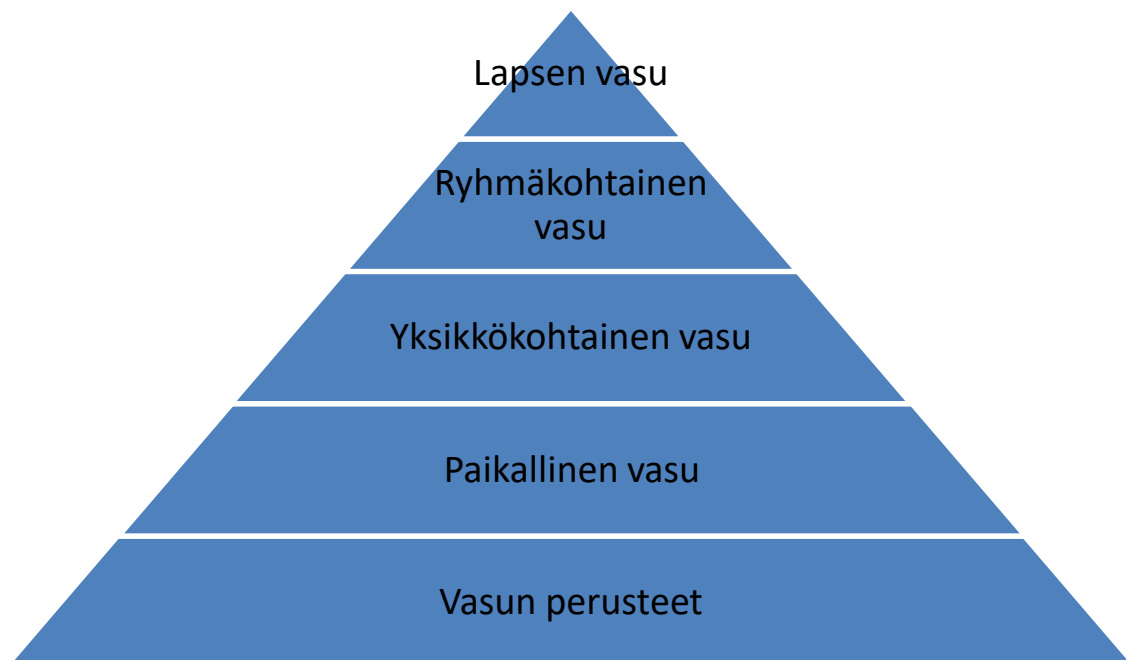
Carcian (2008, 385–386) esittämät näkökulmat ovat edustettuina myös vasun perusteissa (ks. Vasu 2018, 42). Kielitietoisuus nähdään vasun perusteissa (2018, 31, 42) laajana käsitteenä, johon sisältyy muun muassa kielellisen tiedon ja monikielisyyden näkökulmat. Hansell ja hänen tutkijaryhmänsä (2020) toteavat, että on tärkeä kehittää pedagogisia käytänteitä, joissa kielitietoisuutta tuodaan suunnitelmallisesti esiin kaikissa lapsiryhmissä. Varhaiskasvatuksessa tarvitaan keskustelua kielitietoisuuden merkityksestä. Jos kielen kehitystä tukevat kasvattajat ymmärtävät kielitietoiset toimintatavat kapeasti, ne saattavat tuntua vierailta ja kuormittavilta. (Honko & Mustonen 2020b, 543.)

*”Kielen havainnoinnin ja tutkimisen avulla suunnataan lasten huomiota sanojen merkityksistä kielen muotoihin ja rakenteisiin, kuten sanoihin, tavuihin ja äänteisiin”* (Vasu 2018, 42). Sopanen (2018) korostaa näkökulmaa, jossa moninaiset kielelliset lähtökohdat tuodaan esiin paikallisissa vasuissa. Kirjaustapojen avulla kielelliset ja kulttuurilliset moninaisuudet tuodaan näkyväksi. Tämä on hyvä tiedostaa myös kielen kehityksen osa-alueiden kirjaustapojen kohdalla. Mitä konkreettisemmin paikalliset vasut painottavat ja tuovat esille omia tarkennuksiaan, sen helpompaa varhaiskasvatushenkilöstön on hyödyntää paikallista vasua.

### 3 VASU OSANA OHJAUSJÄRJESTELMÄÄ

#### 3.1 Vasu varhaiskasvatuksen ohjaavana asiakirjana

Vasun perusteet (2018) on varhaiskasvatuslain perusteella Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaan paikalliset ja lasten vasut laaditaan, sekä varhaiskasvatus toteutetaan. Vasun perusteiden tehtävänä on tukea ja ohjata varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä sekä edistää laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumista koko maassa. (Vasu 2018, 7.) Kuviossa 1 esitetään varhaiskasvatusta koskevat suunnitelmat. Ne rakentuvat hierarkkiseen malliin, jossa ovat: vasun perusteet (valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet), paikallinen vasu ja lapsen vasu. Näiden lisäksi varhaiskasvatuksessa esiintyy päiväkotiokohtaisesti laadittava yksikkökohtainen toimintasuunnitelma ja ryhmäkohtainen toimintasuunnitelma (Kuvio 1).



KUVIO 1. Varhaiskasvatusta koskevien suunnitelmien hierarkia

Vasun perusteet on ohjaava asiakirja kunnille heidän laatiessa omia tai seudullisia paikallisia- sekä yksikkö- ja lapsikohtaisia vasuja (Kuvio 1). (Alila 2013,

167.) Paikallisessa vasussa avataan ja konkretisoidaan varhaiskasvatuksen toimintaa siten, että se ohjaa ja tukee varhaiskasvatuksen toteuttamista ja kehittämistä paikallisesti (Vasu 2018, 12). Vasun perusteet määrittelevät sen mitä paikallisissa vasuissa pitää huomioida (Repo ym. 2019, 20).

Opetussuunnitelman keskeisin tehtävä on asettaa koulutustavoitteet yksittäiselle lapselle ja yhteiskunnalle. Opetussuunnitelma muotoilee yhteisen kehyksen, joka perustuu kaikkien lasten yhteiskunnallisiin tavoitteisiin ja yksittäisien lapsien oikeuksiin samanaikaisesti. (Sounoglou & Michalopoulou, 2016, 54.) Vasun perusteissa (2018, 7) olevan kirjauksen perusteella voidaan todeta sen noudattavan opetussuunnitelman keskeisintä tavoitetta:

”Vasun perusteet on valtakunnallisen varhaiskasvatuksen ohjauksen väline, jonka tarkoituksena on luoda yhdenvertaiset edellytykset varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle.”

Tutkimuksessa on esitetty, että laadukkaasti dokumentoitu, tutkimuksilla perusteltu ja lapsen aloitteeseen pohjautuva opetussuunnitelmamalli tukee parhaiten lapsen kehitystä varhaiskasvatuksessa (Schweinhart & Weikart 1998, 60).

### **3.2 Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmän linjaukset**

Tässä tutkimuksessa on tärkeä tiedostaa ohjausjärjestelmien muutokset viimeisten vuosikymmenten aikana. Stakesin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003) edellyttivät kuntien laatia omat paikalliset vasut, mutta velvoittaviksi ne tulivat vasta varhaiskasvatuslain (540/2018) myötä. Silti voidaan todeta paikallisten vasujen olleen käytössä suomalaisen varhaiskasvatuksen historian näkökulmasta vasta vähän aikaa.

Vuosikymmenten aikana varhaiskasvatuksessa on ollut useita ohjauslinjoja (Alila 2013, 125; Pihlaja 2004, 15–22.) Taulukossa 1 on esitetty varhaiskasvatuksen lähihistorian keskeiset ohjauslinjat. Valtion ohjaustavat voidaan yleisesti jakaa kolmeen osa-alueeseen: normi-, resurssi- ja informaatio-ohjaus (Vakkuri, Kivi-



mäki, Mänttari & Kork 2012, 150; Nyysölä 2013, 32–99). Pihlaja (2004, 17–24) esittää saman kolmen osa-alueen ohjaustavan esiintyvän kunnallisen varhaiskasvatuksen toiminnassa. Lainsäädännön asetukset näkyvät normiohjauksena, valtion rahoitusosuudet ilmenevät resurssiohjauksena ja toiminnan laadukkaan tason ylläpitämisen ja kehittämiseen liittyvän tiedon tuottaminen noudattavat informaatio-ohjauksen mallia.

**TAULUKKO 1. Päivähoidon ohjausjärjestelmät 1970–2000-luku (Alila 2013, 121–137)**

	Ohjauksen muoto	Keskeiset piirteet
1970–1980-luvulla	Normi- ja resurssiohjaus	Selkeäpiirteinen ja hierarkkinen normi- ja resurssiohjaus
1990-luku	Informaatio-ohjaus	Kunnallista autonomiaa ja informaatiota
2000-luku	Ohjelma- ja informaatio-ohjaus	Valtakunnalliset ohjelmat kehittämisen linjaajana ja suuntaajana

Alila (2013, 125–139) on nimennyt varhaiskasvatuksen ohjauksen kehityslinjat kolmivaiheisen lineaarisen mallin mukaisesti, jota tulkitaan ajan näkökulmasta. Ensimmäinen vaihe sijoittui 1970–1980-luvulle, jossa ohjaus oli ”Valtiohallinnon selkeäpiirteistä ja hierarkisesta normi- ja resurssiohjausta”. Tälle tyypillinen piirre oli valtion tiukka ohjausote ja sen sitovuus. Velvoitteita tuli noudattaa ja, jos siinä ei onnistuttu seurasi sanktio. (Alila 2013, 127; Pihlaja 2004, 15; Vakkuri & muut. 2012, 150–151.) On kuitenkin huomioitava, että esimerkiksi varhaiskasvatusta koskevat opetussuunnitelmat eivät olleet velvoittavia.

Vakkuri ja kumppanit (2012, 150–151) toteavat, että säädöksiin sisältyvien käskyjen ja kieltojen osalta on olennaista määrittää ohjaus ehdolliseen ja ehdottomaan sitovuusasteen. Tutkijat määrittelevät sitovuusasteen, esimerkiksi valtion suoran ohjauksen ja kuntien itseohjautuvuuden rajapinnan. Varhaiskasvatuksessa normiohjaus näkyy nykyisin muun muassa velvoittavina asiakirjoina ja lakeina, jotka voidaan nähdä kuuluvan ehdottomaan sitovuusasteeseen. Estola, Alila ja Kinos (2014, 55) korostavat varhaiskasvatuksen lainsäädännön tärkeyttä.

Ajantasainen normiohjaus, jota lain avulla toteutetaan, on keskeinen keino rakentaa ja kehittää laadukasta varhaiskasvatusta. (Estola, ym. 2014, 55.)

Alilan (2013, 126) nostama toinen varhaiskasvatuksen ohjausvaihe oli 1990-luvulla ilmennyt ”kunnallisen autonomian ja informaatio-ohjauksen vaihe”. Informaatio-ohjaus syntyi, kun ohjauksessa korostui informaation välitys normien sijaan. Tämän myötä kuntien itsehallinto sai suuremman roolin. (Alila & Kinos 2014, 9.) Varhaiskasvatuksessa informaatio-ohjaus tähtäsi julkisen sektorin toiminnan laadukkaaseen järjestämiseen ajankotaisen tiedon avulla. Informaatio-ohjauksen taustalla vallitsi laatuajattelu. Ohjauksen tavoitteena oli sisällön ja laadun kehittäminen, esimerkiksi koulutuksen ja tutkimustiedon avulla. (Huhtanen, 2004, 57–58.) Informaatio-ohjauksen ydin on tiedon välittämisessä, jota pyritään toteuttamaan vetoamisella, suostuttelemalla ja neuvottelulla. (Vakkuri & muut. 2012, 151.)

Ohjausten nopeilla vaihteluilla on nähty olevan vaikutusta varhaiskasvatuksen toteutukseen. Alila ja Kinos (2014, 16) korostavat, että normiohjauksen ja informaatio- ja ohjelmaohjauksen välivaiheessa varhaiskasvatuksen ohjaus on ollut epäsystemaattista. Tämän vaikutuksena voidaan nähdä pedagogisen laadun suuri vaihtelu varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta laatu ja laadun arviointi on tärkeä mittari, kun tavoitellaan tasa-arvoista ja yhdenvertaista varhaiskasvatusta.

Laadun ymmärtämisen kautta voidaan hahmottaa tietyn palvelun taustalla olevaa dynamiikkaa. Laatuajattelun avulla onnistutaan myös arvioimaan, kuinka hyvin palvelu toimii ja missä määrin se saavuttaa tavoitteensa. (Moss 1994, 2.) Varhaiskasvatuksessa opetussuunnitelman tavoitteet ovat usein keskittynyt esimerkiksi lasten kognitiiviseen tai sosiaaliseen kehitykseen. Näitä taitoja on haastava arvioida jokapäiväisessä työssä. Lapsille on luotava oppimisen kokemuksia, jonka päälle voidaan rakentaa uusia oppimisen merkityksiä. (Sheridan & Samuelsson 2015, 215.) Esimerkiksi kielen oppiminen rakentuu aluksi kielen ymmärrykselle, jonka myötä puheen kehitys tapahtuu. Paikallinen vasu voi

rakentaa laadukasta varhaiskasvatusta konkretisoimalla kielen kehitykseen liittyviä oppimiskokemuksia, joissa korostuvat esimerkiksi lapsen kielen kehityksen tarkempi seuraaminen.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan paikallisia vasuja, jotka ovat kuntakohtaisesti laadittuja. Paikallisten vasujen näkökulmasta Alilan (2013, 135–137) esittämä kolmas kehityslinjaus ”valtakunnalliset ohjelmat kehittämisen linjaajana ja suuntaajana” on merkittävä. Tämän kehityslinjauksen keskeiseksi sisällöksi muodostui valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen, joka valmistui vuonna Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskukseen (Stakes) toimesta vuonna 2003. Stakesin (2003, 9) laatimassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tuodaan esille paikallisen vasun näkökulma, jonka lähtökohtana ovat valtakunnalliset varhaiskasvatuksen perusteet. ”Varhaiskasvatussuunnitelman tekemisessä otetaan huomioon kunnan omat linjaukset, strategiat ja tavoitteet sekä määritellään eri palvelumuotojen sisällölliset tavoitteet.” (Stakes 2003, 9)

Stakesin (2003) tuottaman varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden julkaisun myötä kunnissa on tuotettu vasuja, niin kunta-, yksikkö- lapsi- kuin ryhmäkohtaisella tasolla (Kuvio 1). Näiden tavoitteena on ollut muun muassa tasa-arvoinen ja valtakunnallisesti yhteinen varhaiskasvatuksen toteuttaminen. (Alila 2013, 137.) Alila (2013, 138–139) korostaa kyseisen linjauksen näkyvän velvoittavina asiakirjoina, kuten esiopetussuunnitelman perusteina. Saman voi yleistää vasun perusteisiin, joka on varhaiskasvatuksen järjestäjiä oikeudellisesti velvoittava määräys (Perusopetuslaki 628/1998; Vasu 2018, 8; Varhaiskasvatuslaki 540/2018).

### **3.3 Kunnat varhaiskasvatuksen järjestäjinä**

Varhaiskasvatuksen ohjaus on muuttunut kuntien itsehallintoa korostavaksi ja tietoa jakavaksi informaatio- ja ohjelmaohjaamiseen pohjautuvaksi. Vielä 1970-luvulla varhaiskasvatuksessa vallitsi tiukka ja hierarkkisesti selkeä normi- ja re-

surssi-ohjaus (Alila & Kinos 2014,10; Alila 2013, 18). Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmään on tehty vuosien saatossa suuria muutoksia. Varhaiskasvatuksen hallintoala on siirtynyt opetus- ja kulttuuriministeriölle ja lainsäädäntö on uudistettu kokonaisvaltaisesti. (Mikkola, Repo, Vlasov, Paananen, & Mattila 2017, 3.)

Vandenbroeck, Pirard ja Peeters (2009, 412) pohtivat ohjauksen toteutumista belgialaisesta päivähoidosta. Heitä askarruttavat kysymykset laadunohjauksen takaamisesta, kuten esimerkiksi, miten ohjausjärjestämistä koskeva valvonta, arviointi ja ohjaus sovitetaan lopulta yhteen. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ohjausjärjestelmä on muuttunut vuosien kuluessa. Jotta ohjausjärjestelmä tukee laadukasta varhaiskasvatuksen toteutumista, vastaavia kysymyksiä on tärkeä nostaa esille.

Tässä tutkimuksessa on tärkeä ymmärtää varhaiskasvatusta koskevan ohjausjärjestelmän historia. Informaatio- ja ohjelmaohjaamista noudattavat paikalliset vasut eivät ole historian valossa olleet käytössä pitkään, joka voi vaikuttaa niiden yhdenvertaisuuteen, laatuun tai laadintaprosessiin. Paikallinen vasu on tärkeä dokumentti, joka avaa paikallista toteutusta ja toimii varhaiskasvatuksen henkilöstölle ohjenuorana.

Paikallisia vasuja ei ole aiemmin tutkittu kielen kehityksen osa-alueiden paikallisten tarkennusten näkökulmasta. Yleisestikin paikallisia vasuja on tutkittu melko vähän. Näissä tutkimuksissa huomio on kohdistunut tarkastelemaan henkilöstön kokemuksista paikallisista vasuista (ks. Repo ym. 2019). Repon ja hänen tutkimusryhmänsä (2019, 158, 165) tutkimus toteaa, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten mielestä paikalliset vasujen tulisi konkretisoida vasun perusteet selkeämmin. Tutkimuksesta selvisi, että mikäli paikallinen vasu koettiin onnistuneeksi, niin myös vasun perusteiden arvioitiin toteutuvan hyvin.

Nykyisen tutkimustiedon valossa vain laadukkaalla varhaiskasvatuksella on vaikutusta lapsen kehitykselle. Tärkeintä on mahdollistaa laadukas varhaiskasvatusjärjestelmä, jonka ohjausjärjestelmä ohjaa ja tukee toimintaa. (Repo ym. 2019, 17; Karila,2016, 5). Paikallinen vasu tukee varhaiskasvatuksen laadukasta toteutusta. Kansainvälisen arviointikeskuksen laatima varhaiskasvatuksen laa-

dun arvioinnin ja kehittämisen malli nostaa paikallisen vasun yhdeksi laadukkaana varhaiskasvatuksen tekijäksi (ks. Vlasos ym. 2018, 40). Paikallisten vasujen myötä varhaiskasvatuksen tavoitteet tulevat näkyviksi, joka tukee muun muassa varhaiskasvatuksen arviointia ja kehittämistä (Vlasov ym. 2018, 22).

Varhaiskasvatuslaki ja vasun perusteet ohjaavat varhaiskasvatuksen sisällöllistä kehittämistä, kuten paikallisten vasujen laadintaa ja arviointia (Mikkola ym. 2017, 3). Paikallinen vasu on osa varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmää, jonka tavoitteena on jakaa vastuuta paikalliselle tasolla eli kunnalle, tai yksityiselle palveluntuottajalle. Kansallinen ohjausjärjestelmä tarjoaa kunnille paljon autonomiaa. Kuntien tulee samalla kantaa vastuu, että laadukkaat palvelut ovat kuntalaisten saatavilla. Itsehallintaa varhaiskasvatuksen järjestämisessä korostavat etenkin kuntien mahdollisuus, esimerkiksi päättää järjestetäänkö toiminta kunnallisena ja/tai yksityisenä palveluna. (Vlasov ym. 2018, 13.)

Tämän tutkimuksen kontekstissa on tärkeä ymmärtää myös kuntien erilaiset asenteet ja päätökset varhaiskasvatuksen järjestämisestä kohtaan. Karilan ja hänen tutkimusryhmänsä (2017, 399–401) tutkimuksessa selvisi, että kunnan päättäjien puhekehykset varhaiskasvatusta kohtaan olivat erilaisia eri kokoisissa kunnissa. Tutkimukseen osallistuneet kaupunkimaiset kunnat korostivat varhaiskasvatuksen olevan osa oppimisen polkua ja varhaiskasvatus nähdään sijoituksena tulevaan. Tutkimuksen maaseutumaiset -ja taajan asutetut kunnat korostivat puheessaan varhaiskasvatuksen olevan vanhempien työssäkäynnin mahdollistaja, sekä säästämisen kohde. Karila ja hänen tutkijaryhmänsä (2018, 401) tähdentävät, että *"kunnissa vallitsevien puhetapojen mahdollinen heijastuminen kuntien varhaiskasvatuspolitiikkaan ja sitä kautta lasten ja perheiden keskinäiseen tasa-arvoisuuteen tai eriarvoisuuteen on syytä ottaa tosissaan."* Tutkimuksessa selvinneet kuntakohtaiset erot ovat perusteltu syy ottaa tässä tutkimuksessa tarkasteluun paikalliset vasut eri kuntaryhmittelyluokista (kaupunkimaiset -, taajaan asutetut -ja maaseutumaiset kunnat).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella paikallisia opetussuunnitelmia ja edellä esitetty teoretieto tukee tutkimustarkoitusta. Kielen merkitys lapsen kehityksessä ja myöhemmässä oppimisessa on merkittävä. Sen vuoksi

paikallista toteutusta varhaiskasvatuksessa asiakirjan näkökulmasta on perusteellista tutkia tarkemmin. Varhaiskasvatusta koskeva ohjausjärjestelmä asettaa paikallisille vasuille tärkeän roolin varhaiskasvatuksen paikallisen toteutumisen näkökulmasta. Kuntien vahva autonomia tulisi näkyä myös vastuuna tuottaa laadukkaita paikallisia vasuja, jotka tukevat varhaiskasvatuksen toteutusta paikallisesti.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää paikallisten vasujen sisällöllisiä tarkennuksia kielen kehityksen osa-alueiden näkökulmasta. Vasun perusteet (2018, 52) toteavat, että paikallisten vasujen tulisi kuvata ja tarkentaa oppimisen alueiden tavoitteita ja sisältöjä, joihin myös kielen kehityksen osa-alueet lukeutuvat.

Tutkimuksen aineistonkeruussa hyödynnettiin Suomen tilastokeskuksen (Stat) kuntaryhmäluokittelua vuodelta 2019. Tilastollinen kuntaryhmitys on keran vuodessa päivitettävä taajamaväkitietoon perustuva 3-luokkainen kuntaluokitus, jossa kunnat jaotellaan kaupunkimaisiin-, taajan asutettuihin -ja maaseutumaisiin kuntiin. Luokittelujärjestys suurimmasta pienempään kuntaan on kaupunkimaiset -, taajaan asutetut -ja maaseutumaiset kunnat. (Stat-kotisivu, 2021). Jokaisesta kuntaryhmästä valittiin satunnaisotannalla 15 paikallista vasua (N=45).

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten paikallinen vasu pedagogisena asiakirjana esiintyy eri kokoisissa kunnissa ja miten paikalliset vasut rakentuvat kirjaustavaltaan eri kokoisissa kunnissa. Kirjaustapojen rakentumisella tarkoitetaan, miten paikalliset vasut kuvaavat paikallisia sisältöjä ja mikä pedagoginen näkökulma niissä korostuu.

Tutkimustehtävien pohjalta tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Miten paikalliset vasut tarkentavat ja kuvaavat vasun perusteissa (2018) esitettyjä kielen kehityksen osa-alueiden sisältöjä?
2. Mitkä pedagogiset näkökulmat korostuvat paikallisten vasujen kielen kehityksen osa-alueiden tarkennuksissa eri kuntaryhmissä?

Tutkimuksessa tarkastellaan aluksi, miten paikalliset vasut tarkentavat kielen kehityksen paikallisia sisältöjä. Tutkimuskysymyksen tavoitteena on saavuttaa tietoa paikallisten vasujen sisältöjen kielen kehityksen osa-alueiden tarkentami-

sesta ja kerätä niiden sisältöä tarkentavat virkkeet. Lisäksi tarkentavien virkkeiden määriä havainnoidaan eri kuntaryhmien välillä. Toisessa tutkimuskysymyksessä puolestaan tarkastellaan ensimmäisessä tutkimuskysymyksen kohdalla löydettyjen virkkeiden pedagogisia näkökulmia. Tarkoituksena on havainnollistaa, miten eri kuntaryhmät tarkentavat kielen kehityksen opetusta ja mitkä pedagogiset näkökulmat kielen kehityksen osa-alueiden tarkennuksissa korostuu. Tutkimuskysymysten avulla pyritään saavuttamaan kokonaiskuva eri kuntaryhmien paikallisista vasuista kielen kehityksen toteutumisen näkökulmasta.



## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka aineisto koostuu kuntakohtaisista paikallisista vasuista (N=45). Tutkimuksessa käytetyt kuntaryhmiä kuvaavat koodit ovat K=kaupunkimaiset kunnat, T=taajaan asutetut kunnat ja M=maaseutumaiset kunnat. Tutkimuksen aineisto on analysoitu dokumenttianalyysia hyödyntäen. Tässä luvussa kerrotaan tarkemmin tutkimuksen lähestymistavasta, aineistosta ja sen analysoimisesta vaihe vaiheelta. Luvun lopuksi tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta aineiston analyysin osalta ja pohditaan tutkimuksen eettisyyteen liittyviä kysymyksiä.

### 5.1 Lähestymistapana dokumenttianalyysi

Tutkimus on lähestymistavaltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivinen data on perusteltujen, monipuolisten kuvauksien ja selitysten lähde. Laadullinen tutkimus voi sisällyttää kronologisen kulun ja havainnoida tarkalleen, mitkä tekijät johtavat tiettyihin seurauksiin. (Miles & Huberman 1994, 1.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on käsitellä kysymyksiä, jotka liittyvät ymmärryksen kehittämiseen ihmisten elämän merkityksen ja kokemuksen ulottuvuuksista (Fossey, Harvey, Mcdermott & Davidson 2002, 717). Tutkimusta lähestytään konstruktivistisellä otteella, joka etsii ja luo tulkintoja todellisuudesta. Se rakentuu kielen ja kommunikation kautta, jolloin todellisuus rakentuu muun muassa diskursseina. Todellisuus rakentuu ihmisille sosiaalisesti ja psykologisesti eri tavoin riippuen esimerkiksi ajasta tai sosiaalisesta asemastaan (Heikkinen, Huttunen, Niglas, & Tynjälä 2005, 342–343.)

Tämän tutkimuksen lähestymistapana on dokumenttianalyysi. Dokumentit ovat levittäytyneet organisaatioihin ja sosiaaliseen elämään. On mahdotonta ajatella modernin ajan organisaatioita, kuten liiketoimintaan keskittyneitä palveluita, julkisen sektorin organisaatioita, kouluja, tai sairaalapalveluita ilman minäänlaista dokumentaatiota. (Coffey 2014, 368.) Ferraris (2015, 423) korostaa, että dokumenteilla on jo usean vuosisadan ollut merkittävä rooli yhteiskunnallisen

todellisuuden rakentamisessa. Dokumentit kantavat sisältöä, kuten tekstiä, kuvia, suunnitelmia, ideoita ja malleja (Prior 2008, 824). Vaikka dokumenttien tärkeys on jo pitkään tunnustettu, niiden analysointi on harvinaista ja se on jäänyt esimerkiksi yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen piirissä marginaaliin (Owen 2014, 9–10; Prior 2003, 18).

Owen (2014, 9–10) ja Prior (2003, 18) korostavat Max Weberin näkökulmaa, joka nosti esiin, että moderni maailma on rakennettu kirjoittamalla ja dokumentoinnilla. Coffey (2014, 368) toteaa myös, että dokumenttien kautta ymmärrämme, miten organisaatiot ja niissä operoivat ihmiset toimivat. Kirjatut dokumentit ovat yhteiskunnassamme merkittävässä roolissa. Tässä tutkimuksessa dokumenttianalyysi nähdään tutkimuksen lähestymistavaksi, sillä paikalliset vasut ovat jokaiselle varhaiskasvatuksen järjestäjälle velvoittavia. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja vasun perusteet (2018) asettavat samat ehdot jokaiselle varhaiskasvatuksen järjestäjälle tuottaa dokumentti, joka tukee paikallisen varhaiskasvatuksen järjestämistä, huomioiden muun muassa oppimisen alueiden sisällölliset tavoitteet. Dokumenttianalyysin näkökulmasta varhaiskasvatus rakentuu siitä, mitä asiakirjoihin on kirjattu.

Dokumenttianalyysi on yksi laadullisen tutkimuksen metodi, jota voidaan käyttää monipuolisesti eri aihepiireissä (Bowen 2009, 27). Dokumenttianalyysi on systemaattinen menetelmä dokumenttien tarkasteluun, tai arvioimiseen. Se soveltuu erityisesti laadulliseen tapaustutkimukseen, joka tuottaa runsaasti kuvauksia yhdestä ilmiöstä, tapahtumasta, organisaatiosta tai ohjelmasta. (Bowen 2009, 27–29.) Dokumentit ovat tutkimuksen tietolähde samalla tavalla, kuten esimerkiksi haastattelut, havainnointi ja kyselyt. Pääasiallinen ero on, että dokumentit ovat ennalta tuotettuja tekstejä, joita tutkija ei ole luonut. Tutkijan rooli rajoittuu dokumenttien keräämiseen ja tarkistamiseen. (O’Leary 2014, 177.) Bowen (2009, 28) esittää dokumenttianalyysin soveltuvan erityisesti tapaan, jolla tarkastellaan havaintoja dokumenteista tai vahvistetaan todisteet muista lähteistä.

Tässä tutkimuksessa halutaan saada tietoa dokumenttien yhdenmukaisuudesta eri kuntien kielen kehityksen sisällöllisten tarkennusten osalta. Jokaisen

kunnan on tullut laatia paikallinen vasu, jossa tulee tuoda esiin paikalliset oppimisen alueita koskevat sisällölliset tarkennukset. Vasun perusteet tuovat esille kielen kehityksen osa-alueiden piirteitä, kuten mistä osa-alueet koostuvat ja miten niitä voi varhaiskasvatuksessa harjoittaa. Paikallisen vasun tulisi tuoda ilmi, miten kielen kehityksen sisältöjen harjoittaminen käytännössä tapahtuu. ”Paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa tarkennetaan seuraavia (mm. oppimisen alueet) pedagogisen toiminnan tavoitteita ja periaatteita huomioiden lasten ikä ja kehitys sekä eri toimintamuotojen ominaispiirteet.” (Vasu 2018, 52.)

On huomioitavaa, että aineistona dokumentit eivät välttämättä kuvaa tarkasti ja täsmällisesti kuvattavaa ilmiötä. Prior (2008, 824) toteaa, että valmiin tekstin tai dokumentin julkaisemisen jälkeen ei voida ennustaa, miten sen käyttöönotto tapahtuu tietyissä sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissa. Ainoastaan dokumentin tekijä voi varmuudella todeta, mitä tekstillä on sisällöllisesti tarkoitettu. Tutkimuksen aineistoa analysoidessa on hyvä ymmärtää, että kunnat ovat voineet ymmärtää paikallisia vasuja tehdessä ohjeet oppimisen alueiden tarkentamisesta ja kuvaamisesta eri tavoin. Vasun perusteiden (2018) käyttöönotto on siis voinut olla kunnissa erilainen prosessi, mikä on aiheuttanut monitulkintaa oppimisen alueiden, kuten kielten rikas maailma -osion tarkentamiseen liittyen. Tämä tutkimus ei kuitenkaan kohdistu paikallisten vasujen laadinnan tai käyttöönoton prosesseista.

Patton (2002, 499) esittää dokumenttien analysoinnin haasteeksi institutionaalisten tekstien dekonstruktioinnin eli tutkittavan ilmiön tulkitsemisen, sekä demystifioinnin eli tutkittavan ilmiön tarkan avaamisen. Institutionaalisen tekstin demystifointi on yksi keino ymmärtää institutionaalista toimijaa (Miller 1997, 91). Dokumentteja analysoidessa ja tulkittaessa on siis tärkeä ymmärtää, mitä dokumenteilla pyritään saavuttamaan.

Tutkimuksessa tulee huomioida dokumenttien aitous, uskottavuus, tarkkuus ja edustavuus. (Bowen 2009, 33.) Tässä tutkimuksessa paikallisista vasuista nostetaan esiin kielen kehityksen paikallisia sisältöjä koskevia tarkennuksia. Aineistosta nousevat tarkennukset eivät kuvaa täysin kielen kehityksen osa-aluei-

den ilmenemistä varhaiskasvatusarjessa. Varhaiskasvatusarjessa kielen kehityksen tukeminen voi olla täysin erilaista, kuin asiakirjoissa todetaan. Tällä tutkimuksella ei voida selvittää kielen kehityksen osa-alueiden toteutumista käytännössä, vaan saadaan tieto ainoastaan siitä, miten kyseiset dokumentit kuvaavat kielen kehityksen osa-alueiden sisällöllisiä tarkennuksia.

**TAULUKKO 2. Dokumenttien positiointi yhteiskuntatieteissä (Prior 2008, 825)**

Tutkimuksen lähestymistavan painopiste	Asiakirja/dokumenttiresursina ( <i>as resource</i> )	Asiakirja/dokumentti aiheena ( <i>as topic</i> )
Sisältö ( <i>content</i> )	(1) Lähestymistapa, joka keskittyy lähes täysin siihen, mitä asiakirjassa on	(2) Arkeologinen ( <i>Archaeological</i> ) lähestymistapa, jossa keskittyy asiakirjan sisällön syntymiseen
Käyttötarkoitus ja tehtävä ( <i>Use and function</i> )	(3) Lähestymistapa, jossa keskittyy siihen, miten käyttäjät hyödyntävät asiakirjoja resursseina niiden tarkoituksenmukaiseen tehtävään	(4) Lähestymistapa, jossa keskittyy siihen, miten asiakirjat toimivat ja vaikuttavat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa organisaatiossa

Taulukko 2 kuvaa neljä tapaa, joilla dokumentteja on lähestytty yhteiskuntatutkimuksessa (Prior 2008, 825). Solu 1 on ollut dominoiva sosiologiassa ja yhteiskuntatieteissä. Etenkin tekstimuotoiset dokumentit ovat pelkistetty ja avattu niiden sisältämien tietojen mukaan. Toisin sanoen, kyseisellä lähestymistavalla on haettu todisteita dokumenteissa esiintyvistä tiedoista. (Prior 2008, 825.)

Kun dokumentteja tarkastellaan sisällön ja resurssin näkökulmasta näistä syntyviä johtopäätöksiä ei voida suoraan yhdistää todelliseen varhaiskasvatusarkeeseen. Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, miten eri paikalliset vasut kuvaavat ja tarkentavat kielen kehityksen keskeisiä osa-alueiden sisältöjä ja tavoitteita. Kyseinen näkökulma on Priorin (2008, 825) mukaan lähestymistapa, joka keskittyy siihen, mitä asiakirjassa on (Solu 1).

Tutkimuksen analyysi on ainoastaan mahdollista toteuttaa lähestymistavalla, joka keskittyy tekstin sisältöön (Solu 1). Muut lähestymistavat tarvitsivat

aineistoa esimerkiksi siitä, miten paikallisten vasujen laadintaprosessi on toteutunut (Solu 2), kuinka niitä hyödynnetään arjessa (Solu 3) tai kuinka ne toimivat käytännössä (Solu 4) (Prior 2008, 825–826).

Tässä tutkimuksessa analysoin pelkästään tekstimuotoisia asiakirjoja. Muut lähestymistavat ovat käyttäjäkokemukseen -tai prosessiin pohjautuvia, joita tässä tutkimuksessa ei selvitetä.

## 5.2 Aineiston keruu

Tutkimukseen kerättiin 45 paikallista vasua, joista tarkasteltiin kielten rikas maailma -osiossa esiintyviä kielen kehityksen keskeisten osa-alueiden paikallisesti asetettuja sisältöjä. Aineiston keruu suoritettiin keväällä 2020 satunnaisotannalla, valiten 15 paikallista vasua jokaisesta kuntaryhmästä: kaupunkimaisista -, taajaan asutetuista -sekä maaseutumaisista kunnista.

Kuntaryhmyksessä kunnat jaotellaan taajamaväestön osuuden ja suurimman taajaman väkiluvun perusteella kolmeen luokkaan. (Stat-kotisivu, 2021). Kaupunkimaiset kunnat koostuvat väestöstä, josta vähintään 90 % asuu taajamissa tai suurimman taajaman väkiluku on vähintään 15 000. Taajaan asutettuihin kuntiin luetaan ne kunnat, joiden väestöstä vähintään 60 %, mutta alle 90 % asuu taajamissa, sekä suurimman taajaman väkiluku on vähintään 4 000, mutta alle 15 000. Vastaavasti maaseutumaisiin kuntiin lukeutuvat ne kunnat, joiden väestöstä alle 60 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 15 000 sekä ne kunnat, joiden väestöstä vähintään 60 %, mutta alle 90 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 4 000. (Stat-kotisivu, 2021.)

Kuntaryhmitysluokittelussa noudatettiin Tilastokeskuksen vuoden 2019 kuntaryhmitysluokittelua. Valittujen kuntien paikalliset vasut poimittiin kuntien Internet-sivuilta. Jokaisen kunnan kohdalla valittiin tuorein julkaistu paikallisesta vasusta. Tutkimukseen valitut paikalliset vasut sijoittuivat käyttöönotto-vuodeltaan vuosille 2016–2020.

Aineistoon lukeutui kaksi seudullista vasua, joita lähikunnat käyttävät yhteisesti. Seudut ovat pienempien kaupunkilaiskeskusten, maaseudun tai kaupunkilaisseutujen talousalueita ja ne koostuvat erilaisista kunnista. Seudut muodostava yhdessä toiminnallisen aluekokonaisuuden. Toiminnallisissa aluekokonaisuuksissa on usein yksi keskus ja vaikutusalue. (Nyholm 2008, 71.) Seutukohmainen vasu täyttää ne kriteerit, joita tässä tutkimuksessa paikallisella vasulla haetaan.

Paikallisissa vasuissa saatettiin korostaa, että jokaisessa yksikössä luodaan omat sisällöt ja tavoitteet oppimisen alueita koskien. Tutkimuksessa ei huomioitu yksikkökohtaisia vasuja, vaan nämä tulkittiin siten, ettei paikallinen vasu kuvaa tai tarkenna paikallisia sisältöjä tai tavoitteita. ”*Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan siten, että se määrittelee, ohjaa ja tukee varhaiskasvatuksen järjestämistä paikallisesti*” (Vasun perusteet 2018, 8). Oppimisen alueiden sisältöjen ja tavoitteiden tarkentaminen varhaiskasvatussyksikkökohtaisesti ei tue yhtenäisen varhaiskasvatuksen järjestämistä paikallisesti, joten niitä ei tarkasteltu tutkimuksessa.

Tutkimuksen aineistossa ei huomioitu kaksikielistä varhaiskasvatusta. Kaikki kaksikielisyyteen viittaava aineisto jätettiin analyysin ulkopuolelle. Myöskään erillisiä kunnan asettamia kieliohjelmia ei huomioitu tutkimuksessa. Lisäksi aineiston analyysistä karsittiin pois Opetushallinnon valmiit liitteet, jotka koskivat kielen kehityksen osa-alueiden tarkennuksia.

Paikallisissa vasuissa mainittiin useasti yhteistyö kirjastopalvelujen kanssa. Yhteistyötä ei kuvattu tarkasti esimerkiksi millä tavoin ja mitä kielen kehityksen osa-aluetta kirjastopalvelun oli tarkoituksena kehittää. Kirjasto on rikas oppimisympäristö, jossa pystytään toteuttamaan monipuolista kielikasvatusta. Vastuu kielikasvatuksesta jäi usein kirjastopalveluiden vastuulle, jonka vuoksi kirjastopalvelut nähtiin enemmän moniammatillista yhteistyötä korostavaksi toiminnaksi.

### 5.3 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysin avulla tutkitaan systemaattisesti ja objektiivisesti erilaisia dokumentteja (Kyngäs & Vanhanen, 1999, 4; Mayring, 2004, 266). Tarkoituksena on

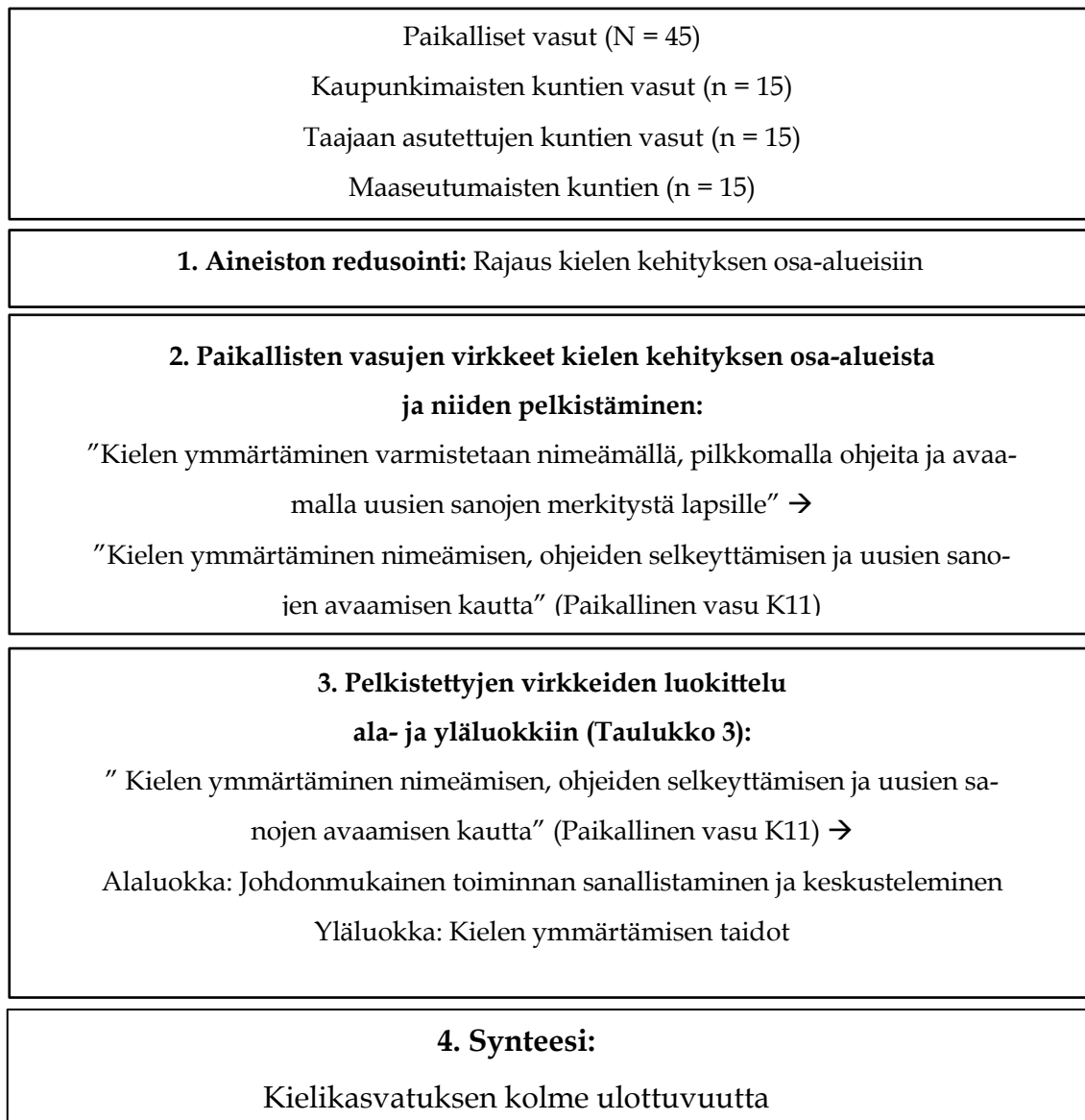
saavuttaa tiivis ja informatiivinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä ja sitä kuvaavista käsitteistä ja kategorioista. Sisällönanalyysi tarjoaa tutkijalle vapautta sekä haasteita huomioiden joustavan työtteen (Elo & Kyngäs, 2008, 108–113). Stemler (2000, 1) korostaa sisällönanalyysin olevan käytännöllinen tapa selvittää suuntauksia ja malleja eri dokumenttien sisällöistä. Kvalitatiivinen sisällönanalyysi on yksi tapa analysoida tekstidataa, muiden tutkimusvaihtoehtojen rinnalla. Se keskittyy selvittämään kielen ominaispiirteitä viestinnässä, jolloin huomio kiinnittyy tekstin sisällön -tai kontekstuaaliseen merkitykseen. (Hsieh & Shannon, 2005, 1278).

Eskolan (2015, 188) mukaan sisällönanalyysi voidaan ajatella jakaantuvat kolmeen eri analyysimenetelmään: aineistolähtöiseen -, teoriaohjaavaan – ja teorialähtöiseen analyysiin. Tässä tutkimuksessa en käytä mitään näistä sisällönanalyysitavoista suoraan. Tutkimuksen analyysissa hyödynnettävät ala- ja yläluokat valittiin vasun perusteista (2018, 40–42), jolloin tutkimuksen lähestymistapa ei voi olla aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tutkimuksen analyysi on teoriaohjaavan sisällönanalyysin luontainen, mutta vasun perusteet (2018) eivät sovellu analyysin teoriataustaksi. Vasun perusteet (2018) ovat Opetushallituksen määräämä jokaisen varhaiskasvatuksen järjestäjää oikeudellisesti velvoittava määräys (Vasu 2018, 8).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vasun perusteisiin (2018, 40–42) kirjattujen kielen kehityksen osa-alueiden paikallisia kirjauksia kuntaryhmitäin. Paikallisista vasuista etsittiin kielen kehityksen osa-alueita tarkentavia sisältöjä virkekohtaisesti. Tutkittavasta aineistosta etsittiin kielen kehitystä tarkentavia virkkeitä ja analysoida niiden sisältöä. Vasun perusteet (2018, 40–42) tarjoavat ala- ja yhdistävien luokkien kautta kehityksen, jonka kautta tarkastellaan kielen kehityksen paikallisten sisältöjen tarkennuksia. Vasun perusteista (2018) valittujen luokkien avulla mahdollistetaan yhdenvertainen tarkastelumahdollisuus eri kuntaryhmien paikallisten vasujen välille.

Sisällönanalyysi rakentuu aineiston pelkistämisestä, ryhmittelystä, ala-, ylä-, ja pääluokkien ja yhdistävien luokkien muodostamisesta (Miles & Huber-

man, 1994, 91–93). Miles ja Huberman (1994) jakavat tarkemmin tämän kolmivaiheiseksi prosessiksi: 1) pelkistäminen eli aineiston redusoinniksi, 2) ryhmittely eli aineiston klusteroinniksi ja 3) teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahoinniksi. Kuviossa 2 on osoitettu ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysiprosessi vaihe vaiheelta. Analyysiprosessissa on hyödynnetty Mileksen ja Hubermanin (1994) kolmivaiheista prosessia, huomioiden vasun perusteista (2018, 40–42) valitut ala- ja yläluokat.



KUVIO 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysiprosessi



*Ensimmäinen tutkimuskysymys.* Tutkimuksen analysointi alkoi aineiston tarkastelulla. Analysoinnissa keskityttiin siihen, mitä dokumenteissa on ilmaistu (*manifest content*), sen sijaan että tarkasteltaisiin dokumenttien piilossa olevia viestejä (*latent content*) (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5).

Kun aineisto oli luettu huolellisesti useaan kertaan, suoritettiin aineiston redusointi. Redusointi on prosessi, jossa valitaan, kohdennetaan ja yksinkertaistetaan kirjoitetussa tekstissä esiintyviä tietoja (Miles & Huberman 1994, 10–11). Tutkimusaineisto rajattiin koskemaan ainoastaan tutkimuksen kehystä, eli kielen kehityksen osa-alueita koskevia paikallisesti asetettuja sisältöjä (Kuvio 2, kohta 1).

Paikallisista vasuista kerättiin pelkästään kielten rikas maailma -osa-alueita koskeva sisältö, sekä oppimisen alueiden alaluvuissa esiintyvä paikallisesti päätettävät asiat. Oletuksena oli, että näiden kahden luvun sisällä kielen kehityksen paikalliset sisällölliset tarkennukset esiintyvät. Oletus tehtiin vasun perusteiden (2018) asiakirjarakenteen perusteella. Jos paikallista tarkennusta ei löytynyt näiden kahden luvun kautta, kielen kehityksen sisällöllisiä tarkennuksia etsittiin muualta asiakirjasta, kuten kieleen ja kulttuuriin tarkentavia näkökulmia -luvusta.

Paikallisista vasuista (N = 45) kerättiin kielen kehityksen osa-alueisiin liittyvä tekstimassa. Kielen kehityksen osa-alueet ovat vasun perusteissa (2018 39–42) esitetty kielen rikas maailma -osion yhteydessä. Vasun perusteissa (2018, 52–53) on myös kappale, johon on kirjattu oppimisen alueiden paikallisia näkökulmia. Aineistoa tarkastellessa paikallisista vasuista ensisijaisesti tarkasteltiin nämä kaksi tekstikappaletta. Paikalliset vasut usein noudattivat samaa tekstirakennetta kappalejakojen suhteen kuin vasun perusteet (2018).

Jotkin paikalliset vasut olivat vasun perusteiden (2018) asiakirjarakenteesta poikkeavia. Näissä tapauksissa paikallisista vasuista etsittiin kielen kehitystä koskevat sisällölliset tarkennukset muualta, kuin kielten rikas maailma -tai paikallisesti päätettävät asiat-osiosta. Aineiston koko oli 103 sivua, kun paikalliset

vasut olivat rajattu koskemaan kielen kehityksen osa-alueita. Tässä vaiheessa aineisto koostui pääsääntöisesti suoraan vasun perusteista (2018, 40–42) otetuista kielen kehityksen osa-alueiden määritelmästä.

Tutkimuksen aineistosta lähdettiin selvittämään kielen kehityksen paikallisia sisällöllisiä tarkennuksia, hyödyntämällä vasun perusteiden (2018, 40–42) määritelmää kielen kehityksen osa-alueista. Aineistosta rajattiin pois tekstimassa, joka toisti vasun perusteiden (2018, 40–42) kielen kehityksen osa-alueiden määritelmää. Esimerkiksi vasun perusteissa (2018, 41) vuorovaikutustaitojen kohdalla todetaan, että *”vuorovaikutustaitojen kehittymistä tuetaan kannustamalla lapsia kommunikoimaan toisten lasten ja henkilöstön kanssa.”* Sama ilmaus esiintyi lähes jokaisessa (n=41) paikallisessa vasussa. Paikalliseksi tarkennukseksi ei tällaisia virkkeitä, jotka olivat suoria kopioita vasun perusteista. Sen sijaan virkkeet, jotka tarkentavat tätä edeltävää esimerkkiä todettiin olevan kielen kehityksen osa-aluetta tarkentava virke. Seuraavassa lainauksessa nousee esiin, miten paikallinen virke eroaa vasun perusteiden (2018, 41) vuorovaikutustaitoja käsittelevästä virkkeestä: *”kasvattajan rooli on reagoida lapsen kontaktialoitteisiin, rohkaista lasta kommunikoimaan sekä varmistaa riittävän virikkeellinen ympäristö.”* (Paikallinen vasu T3).

Aineisto käytiin huolellisesti läpi, tarkastellen samanaikaisesti vasun perusteissa (2018, 40–42) kirjattua kielen kehityksen osa-alueita koskevaa määritelmää. Aineistosta, jota oli 103 sivua, löytyi lopulta 155 virkettä, jotka sisälsivät näkökulman kielen kehityksen paikallisesta toteutuksesta. Pelkistetyt virkkeet luokiteltiin sisältökohtaisesti, mutta niissä huomioitiin peräkkäisten virkkeiden yhteydet toisiinsa. Virkkeissä huomioitiin myös, jos paikallinen vasu oli asettanut sisällöllisen tarkennuksen tietyn kielellisen kehityksen osa-alueen mukaan, kuten *”puheen tuottamiselle annetaan aikaa ja lapsia rohkaistaan käyttämään kieltä, esimerkiksi dialogisen lukemisen keinoin”* (Paikallinen vasu K2)

Aineiston redusoinnin jälkeen paikalliset virkkeet tiivistettiin pelkistettyyn muotoon (Kuvio 2, kohta 2 & 3). Pelkistetyissä virkkeissä korostettiin konkretiaa, miten ja mistä tarkennukset rakentuvat. *”Aikuisen ilmeet, eleet ja puhetapa ovat osa vuorovaikutusta. Niillä on suuri merkitys siinä, miten lapsi kokee itsensä. On*

tärkeää, että aikuisella on aikaa lapsen kuuntelemiseen ja että hän sitoutuu lapseen.” (Paikallinen vasu M8.) Edellä mainittu virke pelkistettiin muotoon, jossa nousi selvemmin esiin se, miten vuorovaikutusta toteutetaan arjessa. ”Aikuisen ilmeet, eleet ja puhetapa osana vuorovaikutusta. Ajan antaminen lapsen kuuntelemiseen ja sitoutuminen lapseen.” (Paikallinen vasu M8).

Suorat lainaukset vasun perusteista (2018) tulkittiin siten, ettei niissä ollut asetettu paikallisia sisältöjä. Ne vastasivat täysin vasun perusteiden (2018) kirjausta kielen kehityksen määritelmästä. Seuraavissa lainauksissa esiintyy vasun perusteiden (2018, 42) asettama tavoite kielitietoisuuden kehitykseen: ”*lasten kanssa tutustutaan monipuolisesti lastenkirjallisuuteen*”. Vastaavasti yksi paikallinen vasu korosti kielitietoisuuden kehitystä lähes samanlaisella ilmaisulla: ”monipuoliseen lastenkirjallisuuteen tutustuminen (Paikallinen vasu M5). Kyseinen virke tulkittiin suorana lainauksena vasun perusteista (2018, 42).

Liian yleisesti määriteltyjä paikallisia virkkeitä ei hyödynnetty tutkimuksen analyysivaiheessa, kuten esimerkiksi seuraava lainaus virkkeestä osoittaa. ”(Paikkakunta) varhaiskasvatuksessa käytetään kielen, kielellisen ilmaisun ja kielitietoisuuden kehittämiseksi seuraavia työtapoja: leikki.” (Paikallinen vasu M5.) Leikki on tärkeää kielen kehityksen oppimisessa, mutta kyseinen lainaus ei kuvaa tarkasti kielen kehityksen osa-alueiden konkretisointia. Kyseinen lainaus on liian laaja kuvaus kielen kehityksen osa-alueen tarkennuksesta. Esimerkivirkkeestä nousee esiin tapa toteuttaa kielen kehitystä, mutta ei yksityiskohtaista toimintaa.

Liian yleisesti määriteltyjä virkkeitä on mahdotonta kohdistaa järjestelmällisesti ala- ja yhdistäviin luokkiin, sillä virkkeestä ei selviä mitä toiminnassa tapahtuu. Kyseisistä virkkeistä ei myöskään selviä yksityiskohtaisempia tavoitteita kyseiselle toiminnalle, eikä niistä välity kielen kehityksen osa-alueiden näkökulma. Paikalliset vasut, joissa ei ollut mitään paikallista sisällöllistä tarkennusta asetettiin *ei paikallista kuvausta* -luokkaan, jonka jälkeen ne poistettiin analysoitavasta aineistosta. Ei paikallista kuvausta -luokkaan sijoitettuja vasuja oli tutkimuksessa yhteensä yhdeksätoista (n=19).

Vasun perusteet (2018) on ollut määrittävänä asiakirjana paikallisen vasun laadinnassa, jolloin sitä on myös perusteltua hyödyntää aineiston analyysissa. Ala- ja yläluokat otettiin suoraan vasun perusteista (2018, 40–42). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten paikalliset vasut tuovat ilmi kielen kehityksen keskeisten osa-alueiden sisältöjä. Tämän vuoksi yläluokkina käytettiin vasun perusteiden (2018, 41–42) kielen kehityksen osa-alueet, eli: *vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavaranto ja kielitietoisuus.*

Jokaisen yläluokan muodostui kolme alaluokkaa. Taulukossa 3 on kuvattuna ala- ja yläluokat, joita analyysissa hyödynnettiin. Alaluokat luotiin vasun perusteiden (2018, 41–42) kielen kehityksen osa-alueiden määritelmää hyödyntäen. Alaluokat kuvaavat kielen kehityksen keskeisten osa-alueiden sisältöä vasun perusteiden (2018, 41–42) mukaisesti.

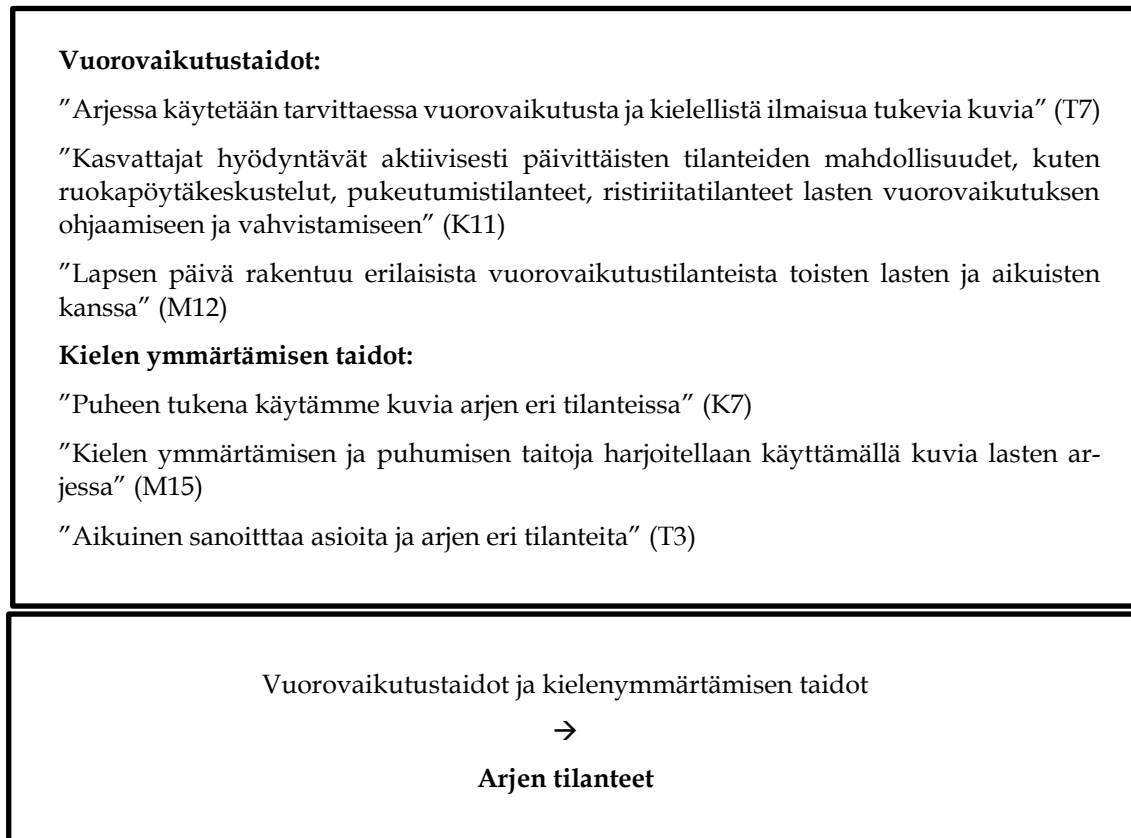
**TAULUKKO 3. Kielen kehityksen sisällöllisten tarkennusten luokitteluun käytetyt ala- ja yläluokat.**

<b>Vuorovaikutus- taidot</b>	<b>Kielen ymmär- tämisen taidot</b>	<b>Puheen tuottami- sen taidot</b>	<b>Kielen käyt- tötaidot</b>	<b>Kielellinen muisti ja sanava- ranto</b>	<b>Kielitietoi- suus</b>
Kuulluksi tuleminen vuorovaikutustilanteissa	Kielellinen mallintaminen	Rohkaisu puhumaan eri tilanteissa	Tilannetietoisuuden kielenkäytön vahvistaminen	Lortut ja lauleikkit	Kiinnostus suullista ja kirjoitettua kieltä kohtaan
Aloitteisiin vastaaminen ja reagointi	Johdonmukainen toiminnan sanallistaminen ja keskusteleminen	Äänenpainot ja -sävyt	Hyvien tapojen opettelu	Kiireetön keskustelu, lukeminen ja tarinat	Sanojen merkitykset kielen muotoihin ja rakenteisiin
Kannustus kommunikoimaan	Kuvaileva ja tarkka kieli	Kannustus puhumaan toisten lasten sekä aikuisten kanssa	Tutustumisen erilaisiin teksteihin	Tekstien merkitykset ja uudet asiayhteydet	Lähiympäristön eri kielten havainnointi

Kielen kehityksen osa-alueiden, eli käytettyjen luokkien määritelmät otettiin toivasun perusteista (2018, 40–42) ja ne ohjasivat paikallisten vasujen käyttämät tarkennukset kielen kehityksen osa-alueiden alle. Seuraavassa tarkastelemassani virkkeessä on esimerkki, josta ei ole havaittavissa mitä kielen kehityksen osa-alueita tarkennuksessa on haettu: ”kielellistä kehitystä tuetaan perushoitotilanteissa ja arjen toistuvissa toimissa. Tarvittaessa kommunikoinnin tukena käytetään tukiviittomia/viitottua suomen kieltä sekä kuvia.” (Paikallinen vasu M1.) Vasun perusteiden (2018, 42) avulla voidaan todeta, että kyseisellä tarkennuksella on haettu *kielen ymmärtämisen taitoja*. ”*Kielen ymmärtämisen taitoja tuetaan erilaisissa varhaiskasvatuksen tilanteissa, joissa käytetään kuvailevaa ja tarkkaa kieltä. Tarvittaessa käytetään kuvia, tukiviittomia ja esineitä.*” (Vasun perusteet 2018, 41).

Paikallista sisältöä koskevassa virkkeessä arjen toistuvat tilanteet liittyvät johdonmukaiseen toiminnan ohjaamiseen, joita perushoitotilanteet ovat. Sen vuoksi virke luokiteltiin alaluokkaan *johdonmukainen toiminnan sanallistaminen ja keskusteleminen*. Lainauksen toinen virke on tulkittavissa siten, että kielellisen kehityksen tukena tarvittaessa käytetään apukeinoja. Lainauksen toinen virke sijoittui alaluokkaan *kuvaileva ja tarkka kieli*. Jokaisen virkkeen luokittelussa käytettiin vasun perusteiden määritelmää kielen kehityksen osa-alueista (2018, 40–42).

Yläluokkiin sijoitetuista kielen kehityksen osa-alueiden paikallisia sisältöjä tarkentavista virkkeistä muodostui synteesi. Synteesi kuvasi paikallisten vasujen kielikasvatusta. Kuviossa 3 hahmotetaan, yhden kielikasvatusta kuvaavan luokan muodostumista.



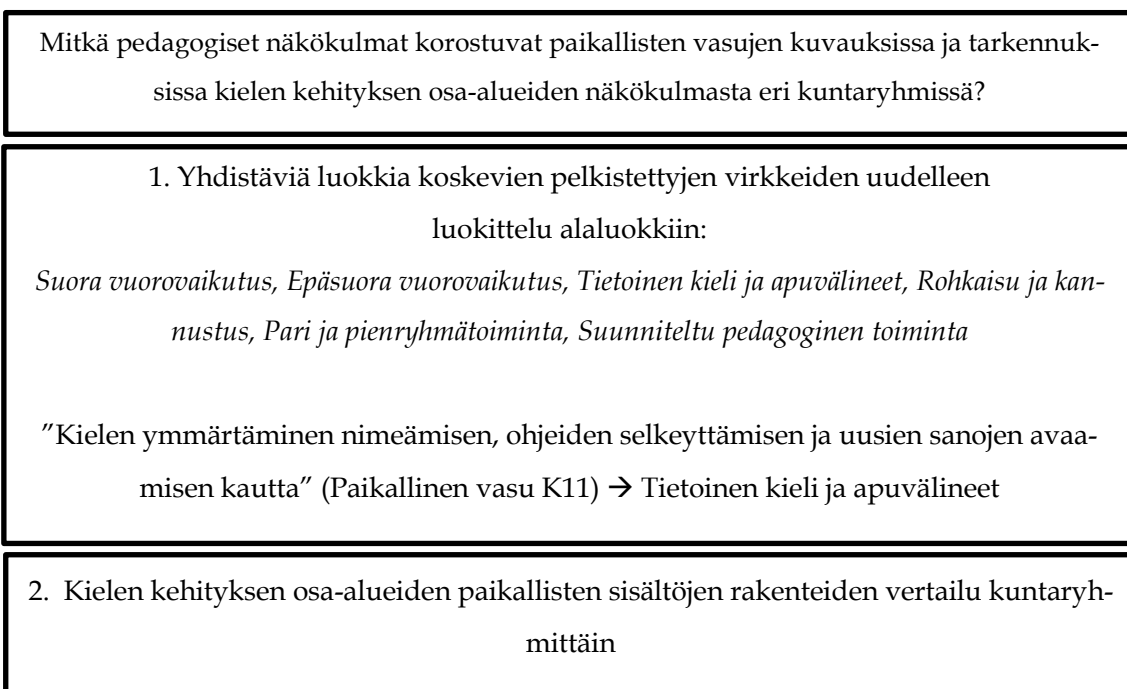
KUVIO 3. Esimerkkitapaus kielikasvatusta kuvaavan synteessin muodostumisesta

Synteessissä samoja kielen kehityksen toimintatapoja hyödyntävät yläluokat yhdistettiin kolmen eri luokan alle. Luokat kuvasivat tapoja toteuttaa kielikasvatusta ja niissä korostuivat otsikonmukainen painotus. Nämä luokat olivat kielen kehitys arjen tilanteissa, kannustaminen ja tietoinen kieli, sekä kielen monipuolinen ilmaisu. Synteessin avulla pyrittiin tiivistämään kielikasvatusta niitä kuvaavien kolmen ulottuvuuden alle.

*Toinen tutkimuskysymys.* Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin paikallisten vasujen kielen kehitystä tarkentavien virkkeiden pedagogista näkökulmaa kuntaryhmäkohtaisesti. Aiemmassa analyysiprosessissa paikallisia sisältöjä koskeneet pelkistetyt virkkeet yhdistettiin alaluokkien kautta kuuteen eri yhdistävään luokkaan: *vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen*

*taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavaranto ja kielitietoisuus.* Toisessa tutkimuskysymyksessä analysoitiin näissä kuudessa yhdistävässä luokassa olevien virkkeiden pedagogista näkökulmaa (Kuvio 4). Virkkeiden tarkasteleminen tapahtui aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tarkoituksena oli havainnollistaa, mitä pedagogisia tapoja ja -ratkaisuja kielen kehityksen paikallisia sisältöjä kuvaavat virkkeet korostavat.

Yhdistävistä luokista tarkasteltiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla selvinneitä paikallisia virkkeitä (Kuvio 4, kohta 1). Paikalliset virkkeet luettiin huolellisesti useamman kerran läpi, jonka jälkeen luokat muodostuivat. Ryhmittelyssä samaa tarkoittavat virkkeet yhdistettiin samaan kategoriaan ja annettiin kategorialle sen sisältöä kuvaava nimi. (Kyngäs & Vanhanen, 1999, 6). Virkkeistä selvitettiin tunnusomaiset piirteet, kuten korostuvat sanat, toiminta tai tavat toimia arjessa. Virkkeissä korostuivat aikuisen rooli lapsen kielen kehityksen mahdollistajana, esimerkiksi korostaen aikuisen puhetta ”varhaiskasvattaja käyttää kuvailevaa, rikasta ja monipuolista kieltä huomioiden äänensävyt ja äänenpainot” (Paikallinen vasu M7). Aikuislähtöistä toimintaa korostettiin lähes kaikissa virkkeissä.



KUVIO 4. Toisen tutkimuskysymyksen analyysiprosessi

Alaluokiksi jäsenyivät: suora vuorovaikutus, epäsuora vuorovaikutus, tietoinen kieli ja apuvälineet, rohkaisu ja kannustus, pari ja pienryhmätoiminta ja suunniteltu pedagoginen toiminta.

*Suora vuorovaikutus* edustaa tapoja, miten kielen kehitystä toteutetaan suoralla vuorovaikutuksella arjen tilanteissa, näitä tilanteita ovat esimerkiksi lapsen kanssa käytävät keskustelut ilman tarkempaa tarkoituksen mukaisuutta, kuten ”kuuntelemme lasta aidosti ja olemme läsnä” (Paikallinen vasu K7). Suora vuorovaikutus nähtiin olevan hetkellistä, rakentuvan tiettyjen toimintojen ja tapojen ympärille, kuten seuraavassa lainauksessa ilmenee ”vuorovaikutus syntyy kontaktissa, läsnäololla ja vuorottelulla (Paikallinen vasu T1)”.

*Epäsuoraa vuorovaikutusta* korostavat vaikutusta kielen kehitykseen muokkaamalla ympäristöä, tai arjen jatkuvalla vuorovaikutuksella. Suoraa vuorovaikutusta on lähes mahdotonta toteuttaa intensiivisenä ja jatkuvasti arjen kaikissa toiminnoissa, jolloin se luokiteltiin epäsuoraksi vuorovaikutukseksi. Usein virkeissä tuotiin esille, jonkin toiminnan tapahtuvan jatkuvasti arjessa. Koska tiettyä tilannetta, paikkaa tai ajankohtaa ei ole määritetty, se usein luokiteltiin epäsuoraksi vuorovaikutukseksi. ”Antamalla aikaa vuorovaikutustilanteille niin henkilöstön, lasten kuin huoltajienkin välillä, osoitamme arvostustamme toisiamme ja vuorovaikutusta kohtaan” (Paikallinen vasu K9) Myös toimintaympäristö luokiteltiin epäsuoraksi vuorovaikutukseksi. Toimintaympäristöllä on tärkeä rooli rikastuttaa lapsen kielen kehitystä ja oikeanlaisessa ympäristössä lapsen kielellinen kehitys aktivoituu. Toimintaympäristöön liittyvissä kuvauksissa korostui aikuisten epäsuora- ja passiivinen lähestymistapa, kuten ”oppimisympäristö luodaan siten, että kirjat ja pelit ovat lapsen saatavilla” (Paikallinen vasu K11). Lasten odotettiin omatoimisesti hakeutuvan esimerkiksi tarjolla olevan kirjallisuuden tai esillä olevien kirjainten pariin.

*Tietoinen kieli ja apuvälineet.* Aineistossa oli vahvasti esillä apuvälineiden, kuten kuvien, viittomien, kuvatyökalujen ja esineiden käyttäminen. Apuvälineiksi luokiteltiin myös kasvattajan tietoinen kieli ja kirjat. ”Varhaiskasvattaja käyttää kuvailevaa, rikasta ja monipuolista kieltä huomioiden äänensävyt ja äänenpainot” (Paikallinen vasu M7). Kirjallisuus luokiteltiin apuvälineiksi, koska



sen avulla muun muassa tuetaan lapsen kielen kehityksen osa-alueita ja hahmotetaan visuaalisesti toimintaa.

Vasun perusteet (2018) nostavat esiin lasten *rohkaisemisen ja kannustuksen* kieleen. Elementti näkyi myös paikallisissa vasuissa, joissa kasvattajaa ohjattiin kannustamaan ja rohkaisemaan lasten kielenkäyttöä. ”Rohkaistaan lasta käyttämään ja vaalimaan (paikkakunta) murretta” (Paikallinen vasu K11). Rohkaisu ja kannustus näkyivät usein kasvattajälhtöisenä tapana madaltaa lapsen kynnystä osallistumaan kielelliseen ilmaisuun ”Kasvattajat kannustavat ja ohjaavat lapsia keskustelemaan toistensa kanssa, ei aikuisen kautta, ja löytämään yhdessä ratkaisut pulmiin” (Paikallinen vasu K11).

*Pienryhmätoiminta* edustaa pedagogisia ratkaisuja, joita hyödynnetään kielen kehityksen keskeisten osa-alueiden toteutuksessa. Pedagogiset ratkaisut olivat olleet yksistään liian laaja käsite tarkentamaan aineiston sisältöä. Pienryhmätoiminta oli vahvasti esillä tavoissa, kuinka opetusta toteutetaan. ”Pienryhmätoiminta, jossa on mahdollista kasvattajalla tarttua aktiivisesti lasten keskustelualoitteisiin” (Paikallinen vasu T3).

*Suunniteltu pedagoginen toiminta* on yksi varhaiskasvatuksen keskeisin keino rakentaa opetustilanteita, joissa on selkeä tavoite. Suunniteltu pedagoginen toiminta luokiteltiin tavoitteelliseksi ja tarkkaa määränpäättä kohti eteneväksi toiminnaksi. Tapauksissa painottuivat selitys, mitä tehdään ja minkä vuoksi tehdään. ”Erilaiset pelit, kuten Alias ja digitaaliset kielipelit ja -sovellukset sekä Marjamäellä-materiaali kartuttavat sanavarastoa ja vahvistavat puheen tuottamista sekä kielen ymmärtämistä” (Paikallinen vasu K11).

Seuraavassa lainauksessa nostetaan esille, miten kielen ymmärtämisen taitoja on paikallisesti tarkennettu: ”kielellistä kehitystä tuetaan perushoitotilanteissa ja arjen toistuvissa toimissa. Tarvittaessa kommunikoinnin tukena käytetään tukiviittomia/viitottua suomen kieltä sekä kuvia.” (Paikallinen vasu M1.) Lainauksesta selvitettiin, minkälainen pedagogien näkökulma siinä korostuu, eli mitä tapoja tai toimintoja varhaiskasvatushenkilöstön tulee tiedostaa kielen ymmärtämisen taitoja harjoittaessa. Ilmauksesta selviää, että kasvattajan tulee hyödyntää kielen ymmärtämisen taitojen kohdalla tietoisesti kielenkäyttöä, sekä

hyödyntää apuvälineitä kommunikoinnin tukemiseksi. Virke luokiteltiin luokkaan: *tietoinen kieli ja apuvälineet*.

#### 5.4 Eettiset ratkaisut ja analyysin luotettavuus

Tutkimuksen etiikka on laaja ja kattava kokonaisuus, joka koskee niin tutkimusaineiston keräämistä, raportointia ja julkaisemista (von Bonsdorff, Järvensivu & von Bonsdorff 2018, 1). Eettinen tarkastelu kuuluu kaikkiin tieteellisiin tutkimuksiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijat nojautuvat aineiston keräämisessä muun muassa haastatteluihin, havainnointeihin ja kirjoitettuun materiaaliin. Tutkija voi kohdata aineistoa kerätessään eettisiä dilemmoja, joita hän ei ole tutkimusta valmistellessaan odottanut kohtaavansa. (Orb, Eisenhauer & Wynaden 2001, 93–94.) Tässä tutkimuksessa eettiset dilemmat esiintyivät aiheen rajauksessa. Laajasta aineistosta valittiin vain kielen kehitystä konkretisoivat toiminnot. Sen vuoksi liian yleiset kuvaukset poistettiin aineistosta, sillä niitä ei voitu kohdistaa ala- ja yläluokkiin.

Tutkimuksessa on noudatettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita, ja tutkijana olen sitoutunut noudattamaan niitä (kts. TENK 2012, 6–7). Tässä tutkimuksessa on noudatettu rehellisyyttä, avoimuutta ja huolellisuutta kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkittu aineisto hävitetään tietoturvallisesti tutkimuksen suorittamisen jälkeen.

Aineisto anonymisoitiin eli muutettiin tunnistettomaksi heti aineiston keruun jälkeen. Jokaiselle paikalliselle vasulle annettiin koodi, jonka myötä vasuja tarkasteltiin koodimerkinnöillä. Kun aineisto oli analysoitu, aineistosta nousseet paikallista kielen kehitystä sisältäneet maininnat jaoteltiin niitä koskeviin kuntaryhmiin. Aineistolle ei ollut mahdollista toteuttaa täyttä anonymiteettiä, sillä useat vasut nostivat asiakirjoissa esille kunnan nimen.

Kunnat saattoivat tuoda esiin paikallisia tapahtumia tai murteita, joista selvisi mikä kunta on kyseessä. Tunnistettomuuden avulla pyrittiin välttämään kuntien vahingoittamista, vaikka organisaation anonymiteetin vahingoittami-

sella ei nähdä yhtä vahvoja seurauksia kuin yksilöiden anonymiteetin vahingoittamisella (Bell & Bryman 2007, 69). Tutkimuksessa tarkastellaan eri kuntaryhmiä, jolloin on tärkeä ymmärtää, että joidenkin kuntien varhaiskasvatus saattaa olla paikallisen vasun perusteella puutteellista. Tutkimuksen näkökulmasta on tärkeä kunnioittaa näiden kuntien anonymiteettiä, jolloin he eivät asetu tule tunnistettavaksi tämän tutkimuksen takia. Yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen takaamiseksi on kuitenkin tärkeä tuoda yleisesti esille paikallisissa vasuissa ilmenevät epäkohdat, jotta yhdenvertaisuutta hajottavat tekijät ovat tunnistettavissa ja täten kehitettävissä.

Dokumenttianalyysin eettinen pohdinta koskee vahvasti osallistujien informointia. Keskeinen kysymys on, onko eettisesti hyväksyttävää hyödyntää tutkimuksessa esimerkiksi internetissä julkisia tietoja, kuten dokumentteja tai keskustelupalstan kommentteja informoimatta tutkimukseen osallistujia? Vai tuleeko näissä tapauksissa kysyä lupa esimerkiksi julkisten dokumenttien käyttöön? (Sixsmith & Murray 2001, 425). Bowen (2009, 31) nostaa dokumenttianalyysin hyödyksi sen, että julkiset dokumentit ovat saatavilla vapaasti ja avaa sen myötä kiinnostavia tutkimusaiheita tutkijoille. Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneita kuntia ei informoitu tutkimukseen osallistumisesta. Paikalliset vasut ovat vapaasti haettavissa, jolloin se on saatavilla niin varhaiskasvatushenkilöstölle, kuin lapsen huoltajille.

Tutkimuksessa kunnioitettiin paikallisten vasujen anonymiteettiä, jolloin tutkimuksessa selvinneet mahdolliset epäkohdat eivät ole kohdennettavissa yksittäisiin kuntiin. Lupaa dokumenttien käyttöön olisi pyydetty siinä tapauksessa, jos niiden saatavuus olisi ollut rajoitettua, tai niiden laatijat esiintyisivät asiakirjoissa yksityishenkilöinä.

Analyysin luotettavuutta arvioidaan Lincolnin ja Guban (1985) neljän luotettavuuskriteerin kautta. Lincolnin ja Guban luotettavuuskriteerien mallissa (1985, 301–317) luotettavuutta arvioidaan uskottavuuden (*credibility*), siirrettävyyden (*transferability*), varmuuden (*dependability*) ja vahvistettavuuden (*confirmability*) kautta.

Kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuuskriteerillä on tarkoitus todistaa tutkittavien käsitysten ja tutkijan tekemien käsitysten vastaavuus (Lincoln & Guba 1985, 294–296). Tutkimuksessani hyödynsin dokumentteja, joiden laadinnasta tai käyttönotosta minulla ei ole tarkkaa tietoa. Sen vuoksi uskottavuuden tarkastelu oli valmiiden dokumenttien osalta haastavaa. Tutkimuksen uskottavuuden tukemiseksi analyysissä hyödynnettiin vasun perusteita (2018), jotka ovat olleet ohjaavana asiakirjana paikallisten vasujen laadinnassa. Vasun perusteiden (2018) vahvaa roolia tutkimuksen analysoinnissa perustelee myös se, että paikallisten vasujen tulee tarkentaa näitä vasun perusteissa (2018, 40–42) ilmeneviä kielen kehityksen osa-alueita.

Tutkijan refleksiivisyys on keskeinen mittari varmistamaan tutkimuksen luotettavuus. Tutkijan omat kokemukset voivat vaikuttaa mitattavaan ilmiön tarkastelemiseen. (Berger 2015, 229.) Vasun perusteiden (2018) hyödyntäminen tutkimuksessa lisäsi käsitysten uskottavuuden tarkastelua. Vasun perusteet (2018) ohjasivat luokittelemaan ja analysoimaan aineistoa mahdollisimman objektiivisesti valmiiksi määriteltyjen luokkien avulla. Se vähensi tutkijan mahdollista ylitulkintaa. Patton (2002) nostaa esiin, että luokittelun toimivuutta voidaan testata tarkastelemalla luokittelun sisäistä ja ulkoista uskottavuutta. Sisäisesti tarkasteltuna yksittäiset kategoriat tulisi ilmetä johdonmukaisina. Puolestaan ulkoisesti tarkasteltuna luokittelun tulisi havainnollistaa kokonaiskuva. (Patton 2002, 466.) Tutkimuksessa luokittelujen kategorioinnin johdonmukaisuutta tuki vasun perusteiden (2018) määritelmät. Lisäksi eri luokkien yhdistäminen kielikasvatusta kuvaavaan synteisiin lisäsi kuvattavan ilmiön kokonaiskuva.

Tutkimuksen siirrettävyys pohjautuu empiiriseen tarkasteluun, riippuen lähetys- ja vastaanottokontekstien samankaltaisuudesta. Siirrettävyydessä on kyse tiedon siirtämisestä toiseen kontekstiin. On tärkeä huomioida, että tutkija ei voi tehdä päätöksiä siirrettävyydestä, jos hän tuntee vain lähetettävän kontekstin. (Lincoln & Guba 1985, 297.) Tässä tutkimuksessa siirrettävyyttä tuki vasun perusteiden (2018) määritelmä kielen kehityksen osa-alueista tukee tutkimuksen siirrettävyyttä. Luokittelu tapahtui paikallisia vasuja määrittävän asiakirjan si-

sältöjen mukaan, jolloin se huomioi kaikki paikalliset vasut tasapuolisesti. Tutkimuksen siirrettävyyden tarkeastelua tui kuntaryhmien välinen vertailu. Myöhemmin esitettäviä tutkimuksen tuloksia ei voida pitää täysin siirrettävinä koskemaan yleisesti kaikkia paikallisia vasuja, sillä esimerkiksi jo kuntaryhmän sisällä esiintyi vaihtelevia kirjaustapoja.

Luotettavuutta voidaan tarkastella arvioimalla varmuuskriteeriä. Varmuudella viitataan tiedon vakauteen suhteutettuna aikaa ja eri tilanteisiin. Sen vuoksi on tärkeää tuoda esille osallistujille tutkimukseen käytetyt periaatteet ja perusteet yksityiskohtaisesti, jotta tulosten siirrettävyyttä muihin olosuhteisiin voidaan arvioida. (Elo ym. 2014, 4.) Tässä tutkimuksessa aineisto pohjautui julkisiin asiakirjoihin, jolloin tutkimuksessa olleita kuntia ei informoitu tutkimuksen menetelmistä. Tutkimuksen varmuutta kuitenkin tuettiin tuomalla esiin tarkasti tutkimuksen prosessi ja se tukee tutkimuksen toistettavuutta, vaikka tutkimuksessa analysoitaisiin muita, kuin tutkimukseen valittuja paikallisia vasuja.

Neljäs luotettavuutta arvioiva kriteeri on tutkimuksen vahvistettavuus. Lincoln ja Guba (1985, 318–319) korostavat triangulaation, eli monimenetelmällisyyden tukevan tutkimuksen vahvistettavuutta. Tämän tutkimuksen aineistoa ei analysoitu molempia, määrällisten -sekä laadullisten menetelmiä käyttäen. Tutkimuksessa kuitenkin laskettiin, esimerkiksi kielen kehityksen osa-alueiden ilmeneminen eri kuntaryhmässä. Mainintojen laskeminen ja niiden tuominen numerisesti esille voidaan nähdä tukevan tutkimuksen vahvistettavuutta. Vahvistettavuutta olisi tukenut, jos tutkimuksessa olisi hyödynnetty esimerkiksi ammattilaisten kokemuksia toteuttaa kielen kehitystä varhaiskasvatusarjessa. Tutkimuksen vahvistettavuutta tukee myöhemmin esiteltävien tutkimustuloksien vastaavuus aiempiin samaa aihealuetta käsittelevään tutkimukseen (ks. Repo ym. 2019).

## 6 KIELIKASVATUS PAIKALLISISSA VASUISSA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten paikalliset vasut kuvaavat ja tarkentavat kielen kehityksen keskeisten osa-alueiden paikallisia sisältöjä. Sisällöllisiä tarkennuksia myös tarkasteltiin eri kuntaryhmien välillä selvittäen, miten kirjaukset rakentuivat eri kuntaryhmissä (luvussa 7.1).

Aineistosta analysoitiin kielen kehityksen osa-alueiden paikallisia sisältöjä kuvaavia virkkeitä. Virkkeet yhdistettiin niitä kuvaaviin ala- ja yläluokkiin, jonka jälkeen yläluokista muodostettiin synteesi. Synteesi kuvaa kielikasvatusta, eli miten varhaiskasvatuksen kielen kehityksen tukeminen rakentuu. Kielikasvatus muodostui kolmen keskeisen toimintatavan mukaan. Nämä kolme tapaa olivat: *kielen kehitys arjen tilanteissa*, *Kannustaminen ja tietoinen kieli* ja *Kielen monipuolinen ilmaisu*. Seuraavaksi esittelen kielikasvatusta kuvaavat tavat aihe kerrallaan.

### 6.1 Kielen kehitys arjen tilanteissa

Kielen kehitys arjen tilanteissa esiintyi vahvasti vuorovaikutus- ja kielen ymmärtämisen taitojen kohdalla. Kieli nähtiin sidottuna arkeen, jossa kieltä tuettiin muun muassa sanoittamisella. Vuorovaikutustaidot olivat tarkimmin kuvattu kielen kehityksen osa-alue. Sen sisällössä korostuivat aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde, jota kuvailtiin muun muassa ajan antamisessa keskusteluille ja sensitiivisenä kohtaamisena. ”Antamalla aikaa vuorovaikutustilanteille niin henkilöstön, lasten kuin huoltajienkin välillä, osoitamme arvostustamme toisiamme ja vuorovaikutusta kohtaan” (Paikallinen vasu K9).

Vuorovaikutustaidot voidaan nähdä paikallisten vasujen sisältöjen tarkennusten määrän perusteella merkittävimiksi kielen kehityksen osa-alueeksi. Kielen kehitys ja oppiminen tapahtuu usein vuorovaikutuksessa, joka voi selittää kielen kehityksen osa-alueiden mainintojen enemmistön. ”Aikuisen ilmeet, eleet ja puhetapa ovat osa vuorovaikutusta” (Paikallinen vasu M8).

Kirjaustavaltaan vuorovaikutustaidot ovat myös helppo kohdistaa varhaiskasvatusympäristöön. Vuorovaikutus nähdään rakentuvan arjessa, jolloin tarkkoja määritelmiä, kuten miten ja milloin -kysymyksiä, ei paikallisissa sisällöissä kuvata tarkemmin. Vuorovaikutustilanteet nähdään sidottuina varhaiskasvatuksen arkeen, jolloin varhaiskasvatuksen ammattilainen voi toteuttaa sitä jatkuvasti. Muutamissa paikallisissa sisällöllisissä tarkennuksissa vuorovaikutustaitojen harjoittaminen sidottiin pedagogisiin tilanteisiin, kuten "kasvattajan sensitiivisyys ja reagointi myös non-verbaalisiin viesteihin; mm. päivittäiset ruokailu-, pukemistilanteet toimivat hyvinä vuorovaikutushetkinä" (Paikallinen vasu M10).

Kielen ymmärtämisen taitoja koskevat paikalliset tarkennukset korostivat aikuisen roolia. Lapsen kielen ymmärtäminen nähdään rakentuvan aikuisen selkeästä ja sanoitetusta ohjaamisesta, joita tarpeen mukaan tuetaan kuvilla, viittomilla ja esineillä. "Kielen ymmärtäminen varmistetaan nimeämällä, pilkkomalla ohjeita ja avaamalla uusien sanojen merkityksiä lapsille" (Paikallinen vasu K11).

Arjen tilanteet korostuivat myös kielen ymmärtämisen taidoissa. Paikallisissa virkkeissä voidaan nähdä olevan paljon samaa kuin vuorovaikutustaitojen harjoittamisessa. Kielen ymmärtämisen taitoja ei sidottu toimintaan, vaan sen nähtiin rakentuvan arjen tilanteissa. Vasun perusteet (2018, 41) korostavat, että kielen ymmärtämisen taitoja kehitetään varhaiskasvatustilanteissa käyttämällä kuvailevaa ja tarkkaa kieltä. Paikallisissa sisältöjen tarkennuksissa nostettiin kuvailevan kielen lisäksi rikas ja monipuolinen kieli. "Aikuinen sanoittaa asioita ja arjen eri tilanteita" (Paikallinen vasu T3). Kielen ymmärtämisen taitojen kehitystä kuvattiin myös konkreettisella toiminnalla. Virkkeessä korostui selkeä toimintatapa, jolla kielen ymmärtämisen taitoja ja puheen tuottamista harjoitetaan varhaiskasvatuksessa. "Vaihtoehtoisia kommunikointitapoja käytetään kielellisen ilmaisun ja ymmärtämisen tukena" (Paikallinen vasu T4).

## 6.2 Kannustaminen ja tilannetietoinen kieli

Kannustaminen ja tietoinen kieli näyttäytyivät puheen tuottamisen- ja kielenkäyttötaidoissa. Lasten puheen tuottamisen tukemisen keskeiseksi keinoksi nähtiin kannustus ja rohkaisu sitä kohtaan. Puolestaan kielenkäyttötaidoissa korostettiin erilaisia tapoja puhua, esimerkiksi murteella tai hyvien tapojen mukaisesti. Vasun perusteet (2018, 42) toteavat puheen tuottamisen taitojen toteutuvan lasten rohkaisulla puhumaan eri tilanteissa. Paikallisissa tarkennuksissa korostettiin lasten rohkaisua puhumaan. ”Lapsia kannustetaan kertomaan omia tarinoita esim. lisäämällä piirustuksiin tekstiä lapsen kertoman mukaan tai erilaisten kertomuskorttien avulla” (Paikallinen vasu M12).

Puheen tuottamisen taitojen kehityksessä nähtiin oleellisena kuvien käyttäminen. Jos puheen tuottaminen ei ole selkeää tai se kaipaa vielä tukemista, lapsi voi osoittaa kuvia tai esineitä tarkoituseränsä mukaisesti. Kuvien ja viittomien käyttö nähtiin paikallisissa sisältöjen tarkennuksissa vastavuoroisen vuorovaikutuksen perustana. ”Puheen ymmärtämisen ja tuottamisen apuna käytämme esim. kuvia ja tukiviittomia. Kuvat ovat myös tukemassa päiväjärjestyksen ja toimintatuokioiden hahmottamista sekä ohjeiden ymmärtämistä” (Paikallinen vasu M12).

Kuvien -ja viittomien käyttö liitettiin ymmärretyksi tulemiseen ja sen myötä puheen tuottamisen harjoittamiseen. Puheen tuottamiseen kehityksessä käytettiin myös siihen kohdennettuja harjoitteita. ”Puheen ja äänteiden tuottamisen taitoja harjoitetaan mm. suu-/kielijumpalla” (Paikallinen vasu K11).

Kielen käyttötaidoissa korostuivat tavat puhua, murteet ja eri puhutavat ja -tyylit. Tapoja toteuttaa kielen käyttötaitoja korostettiin tilannetietoisien kielenkäytön kautta. Tämä näkyi paikallisissa ilmauksissa kielen käyttötaidon tiettyihin tilanteisiin sidottuina. ”Hyviä tapoja ja kommunikointia harjoitellaan päivittäin eri tilanteissa sanoittaen, draaman keinoin ja mallintaen mm. tervehtimällä ja ruokailutilanteissa” (Paikallinen vasu K11).

Kielen käyttötaitojen vahvistamiseksi vasun perusteet (2018, 42) esittävät eläytymisen ja huumorin käytön. Eläytyminen ja huumori painottuivat myös paikallisten vasujen sisältöjen tarkennuksessa. Kielen käyttötaitoihin yhdistettiin



myös murteet. ”Huumori on yksi varhaiskasvattajan keinoista, samoin monipuolisten leikkikokemusten tarjoaminen” (Paikallinen vasu M7).

### 6.3 Kielen monipuolinen ilmaisu

Kielen monipuolinen ilmaisu esiintyi kielellisen muistin ja sanavarannon sekä kielitietoisuuden kohdalla. Monipuolisten ilmaisujen avulla tuettiin sanavarannon ja muistin kehittymistä, sekä luotiin kielitietoisia luomalla virikkeellisiä kieltä tukevia oppimisympäristöjä. Vasun perusteet (2018, 42) kertovat kielellisen muistin ja sanavarannon kehityksen olevan yhteydessä kielellisen ilmaisun monipuolistumiseen. Paikallisten vasujen sisältöjen tarkennuksissa keskeisiksi harjoitteiksi nousivat lorut, sadut ja laulut. ”Lasten kanssa lorutellaan, lauletaan, arvuutellaan ja riimitellään sekä laajennetaan lasten sanavarastoa, mielikuvitusta sekä kieltä satujen avulla” (Paikallinen vasu M7).

Kielellisessä muistissa ja sanavarannossa korostuivat monipuoliset tavat harjoittaa osa-aluetta. Tätä tukee paikallisten tarkennusten tapa luetteloida kielellisen muistin ja sanavarannon harjoitteita. ”Lasten itse keksimät tarinat, sadutus, sadut, lorut, runot, sanaleikit, riittäminen, teatteriesitykset; oman henkilöstön toteuttamat/vierailut (pöytä-, nukke-, varjoteatterit, näytelmät, pantomiimit, roolileikit), elokuvat, satukasetit ja keskustelut” (Paikallinen vasu M10).

Paikallisissa tarkennuksissa huomioitiin kielellisen muistin ja sanavarannon tyypilliset piirteet. Yhdeksi kielellistä muistia ja sanavarantoa kuvaavaksi piirteeksi voidaan nähdä toistot. Useassa paikallista tarkennusta korostavassa virkkeessä todetaan myös kiireettömyys ja ajan antaminen keskusteluille. ”Lapsi saa kuunnella muiden kertomuksia ja odottaa vuoroaan sekä saa tilaa ja aikaa kertoa omista asioistaan” (Paikallinen vasu M7).

Vasun perusteet (2018, 42) korostavat kielitietoisuuden kohdalla lähiympäristön eri kielten havainnointia. Kielitietoisuus nähdään havainnointina ympärillä olevaa kieltä tai kieliä kohtaan. Lisäksi vasun perusteet (2018) näkevät kielitietoisuuden kehityksen olevan kiinnostuksen herättämistä suullista ja kirjoitet-

tua kieltä kohtaan. Sen vuoksi paikalliset virkkeet, jotka käsittelivät oppimisympäristöä kielen kehityksen näkökulmasta, yhdistettiin kielitietoisuuden osa-alueeseen. ”Oppimisympäristö ja kielitietoinen pedagogiikka ovat myös tärkeitä samoin kuin se, miten nämä voivat kannustaa ja innostaa kieleen, kuten kirjojen helppo saatavuus, sisustus, mahdollisuus kuunnella sekä tietoisuus sanallisesta ja sanattomasta viestinnästä” (Paikallinen vasu M3).

Kiinnostusta kirjoitettuun ja puhuttuun kieleen tuotiin tarkennuksissa esille muun muassa kirjallisuuden kautta, sekä visualisoimalla kirjaimia ja kirjoitettua kieltä. ”Kuvia ja tekstejä näkyvissä, kirjoja, pelejä ym. monipuolisesti ja vapaasti lasten saatavilla” (Paikallinen vasu T3).

## 7 KIELEN KEHITYKSEN OSA-ALUEIDEN PAINOTUKSET ERI KUNTARYHMISSÄ

Toista tutkimuskysymystä lähestytään tarkastelemalla virkkeiden pedagogista näkökulmaa paikallisesti asetetuissa kielen kehityksen osa-alueiden sisällöissä. Pedagogisen näkökulman tarkastelemisella on tarkoitus selvittää, mikä pedagoginen toimintatapa kielen kehitystä tarkentavassa virkkeessä korostuu. Tässä luvussa tarkastelen ensiksi kielen kehityksen keskeisten osa-alueiden paikallisia kirjauksia. Luvussa tuodaan ilmi, miten paikallisia sisältöjä koskevat virkkeet esiintyivät kielen kehityksen osa-alueissa. Tämän jälkeen selvitetään, kuinka paljon kielen kehityksen osa-alueita tarkentavia virkkeitä esiintyy paikallisissa vasuissa eri kuntaryhmissä ja millaista vaihtelua kuvausten määrissä on kuntaryhmien välillä (luku 7.1). Viimeisessä alaluvussa tarkastelen kielen kehityksen sisältöjen pedagogista näkökulmaa kuntaryhmien vasujen välillä (luku 7.2). Tuloksen ymmärtämistä ja arvioimista tukee aineistosta nostetut lainaukset, sekä tuloksia kuvaavat taulukot.

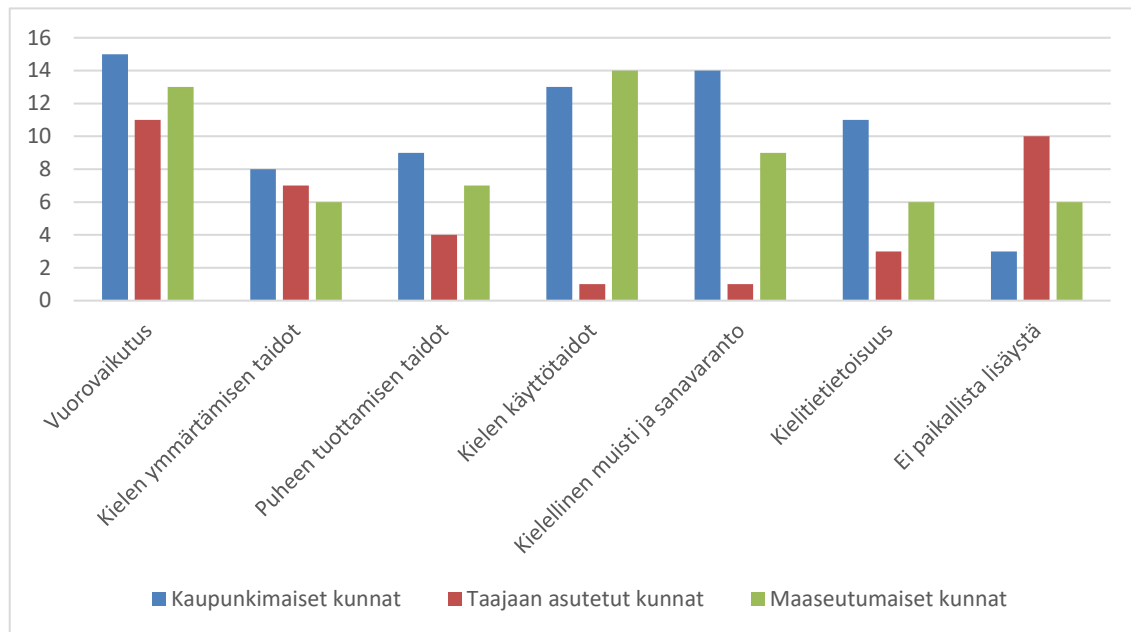
### 7.1 Kielen kehityksen osa-alueiden sisällölliset tarkennukset kuntaryhmittäin

Tämän tutkimuksen aineisto koostui paikallisista vasuista (N=45). Jokaisesta kuntaryhmästä löytyi paikallisia vasuja, joihin ei ollut asetettu paikallista sisältöä kielen kehityksen osa-alueiden osalta (n=19). Nämä paikalliset vasut luokiteltiin *ei paikallista lisäystä* -luokkaa koskeviksi. Paikalliset vasut, jotka luokiteltiin kyseiseen luokkaan, olivat otettu suoraan vasun perusteisten kielten rikas maailma -tekstikappaleesta tai niitä oli kuvattu liian laajasti. *Ei paikallista lisäystä* -luokkaa esiintyi eniten taajaan asutetuissa kunnissa (n=10).

Taulukossa 4 on ilmaistuna kielen kehityksen osa-alueiden paikallisia sisältöjä koskevat virkkeet (N=155), osa virkkeistä asettuivat kahteen tai useampaan kielen kehityksen osa-alueeseen. Näissä tapauksissa virke myös laskettiin kahteen tai useampaan kertaan. Tyypillisesti virkkeet, jotka sijoitettiin kahteen tai

useampaan luokkaan toivat virkkeessä ilmi, että samalla toiminnalla tuetaan esimerkiksi vuorovaikutus -ja puheen tuottamisen taitoja. Taulukossa 4 virkkeet ovat myös jaoteltu ne niitä koskeviin kuntaryhmiin: kaupunkimaiset -, taajaan asutetut -ja maaseutumaiset kunnat.

**TAULUKKO 4. Paikallisia kielen kehityksen osa-alueiden sisällöllisiä tarkennuksia koskevat virkkeet kuntaryhmittäin (N=155)**



Kaupunkimaisten kuntien vasuihin oli kirjattu eniten paikallista sisältöä tarkentavia virkkeitä (n=70). Toiseksi eniten sisältöjä tarkentavia virkkeitä oli maaseutumaisissa kunnissa (n=57). Taajaan asutetut kunnat kuvasivat paikallisia sisältöjä kielen kehityksen osa-alueiden osalta kaikista vähiten (n=28). Lähes kaikki paikalliset vasut kuvasivat asiakirjoissaan vain muutamaa kielen kehityksen osa-alueita. Aineistosta löytyi kaksi paikallista vasua (n=2), jotka tarkensivat kaikkia kuutta kielen kehityksen osa-alueita.

Yksi merkittävimmistä tuloksista on paikallisia sisältöjen kuvaavien virkkeiden määrät eri kuntaryhmissä. Taajaan asutetut kunnat selittävät paljon vähäisemmällä virkkeiden määrällä paikallisia tarkennuksia, kuin kaupunkimaiset -ja maaseutumaiset kunnat. Tulosta osittain selittää suuri määrä taajaan asutettujen kuntien vasuja, joihin ei ollut kirjattu paikallisia tarkennuksia kielen kehityksen osa-alueiden kohdalta (n=10). Tulos mukailee Repon ja kumppaneiden

(2019) vasujen käyttöönottoon liittyvää tutkimusta, jossa maaseutumaiset -ja taajaan asutetut kunnat arvioivat paikallisen vasuprosessin toteutuneen heikomminkin, kuin kaupunkimaisissa kunnissa. Tutkimuksessa selvisi, että paikallista vasuprosessia tuki osallistuminen vasun perusteita koskeviin koulutuksiin (Repo ym. 2019, 71).

Taajaan asutettujen tyypistetyt kuvaukset ilmenevät kielen käyttötaitojen sisällöllisissä tarkennuksissa. Kielen käyttötaitoja tarkennetaan vain yhdellä virkkeellä tutkimukseen valittujen taajaan asutettujen kuntien ryhmässä. Tarkennuksessa korostettiin lasten kertomusten tuottamisen dokumentointia. ”Lasten kertomuksia dokumentoidaan esim. saduttamalla” (Paikallinen vasu T7).

Haasteena näissä tiivistetyissä kuvauksissa on kielen kehityksen tukeminen monipuolisilla menetelmin. Kaupunkimaiset -ja maaseutumaiset kunnat kuvaavat kielen käyttötaitoja monipuolisemmin, joka taas tukee paikallisen vasujen käyttöä pedagogisena työkaluna.

Kun koko aineiston (N=45) virkkeitä tarkastellaan (N=155), voidaan todeta jokaiselle paikalliselle vasulle keskimäärin kohdistuvan noin kolme virkettä (3,4) kielen kehityksen sisällöllisiin tarkennuksiin. Käytännössä paikallisten vasujen sisällölliset tarkennukset eivät virketasolla riitä avaamaan kaikkia kielen kehityksen kuutta osa-aluetta. Kuntaryhmittäin tarkasteltuna virkkeiden määrä paikallista vasua kohti ovat kaupunkikohtaisten kuntien kohdalla noin viisi (4,7), taajaan asutettujen kuntien kohdalla noin kaksi (1,8) ja maaseutumaisten kuntien kohdalla noin neljä (3,8).

Paikallisten vasujen näkökulmasta kielen kehityksen sisällöllisissä tarkennuksissa on eroja. Erityisesti tämä ero näyttäytyy taajaan asutettujen kuntien paikallisissa vasuissa, joiden sisällölliset tarkennukset jäävät kielen kehityksen osa-alueiden näkökulmasta vähäiseksi verrattaessa kahteen muuhun kuntaryhmään.

## 7.2 Kielen kehityksen osa-alueiden sisällöllisten tarkennusten pedagogiset näkökulmat

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin, miten kielen kehitystä koskevat paikalliset sisältöjen tarkennukset näyttäytyvät eri kuntaryhmissä. Paikallisille kielen kehityksen tarkennuksille suoritettiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja virkkeet luokiteltiin kuuteen eri luokkaan: *suora vuorovaikutus, epäsuora vuorovaikutus, tietoinen kieli ja apuvälineet, rohkaisu ja kannustus, pari ja pienryhmätoiminta ja suunniteltu pedagoginen toiminta*. Taulukossa 5 on koottuna kielen kehityksen osa-alueiden paikallisia sisällöllisiä tarkennuksia koskevat virkkeiden pedagogiset näkökulmat kuntaryhmittäin.

Paikalliset kielen kehityksen tarkennukset koostuivat eniten suunnitellusta pedagogisesta toiminnasta (n=46), sekä tietoisesta kielestä ja apuvälineistä (n=46). Kaupunkimaisissa kunnissa suunniteltu pedagoginen toiminta korostui maininnoiltaan suurimmaksi pedagogiseksi toimintatavaksi. Taajaan asutetuissa (n=11) -ja maaseutumaisissa (n=21) kunnissa suurin pedagoginen toimintatapa oli tietoinen kieli -ja apuvälineet.

Suunniteltu pedagoginen toiminta korosti tapoja harjoittaa kielen kehityksen keskeisiä osa-alueita. Toiminta kuvattiin usein aikuislähtöistä, suunniteltua ja tavoitteellista. Suunniteltu pedagoginen toiminta esitettiin usein tilannesidottua varhaiskasvatuksen toimintaan, jossa aikuisen pedagogialla oli keskeinen rooli. ”Kasvattaja hyödyntävät aktiivisesti päivittäisten tilanteiden mahdollisuudet kuten, ruokapöytäkeskustelut, pukeutumistilanteet, ristiriitatilanteet lasten vuorovaikutuksen ohjaamiseen ja vahvistamiseen” (Paikallinen vasu K11).

Vastaavasti tietoisien kielen ja apuvälineiden maininnoissa korostui aikuisjohtoinen tietoinen kielenkäyttö. Se näkyi muun muassa aikuisen tilannetietoisena kielenkäyttönä, jossa korostui kielellinen mallinnus. Tietoinen kieli ja apuvälineet olivat aikuislähtöinen tapa, jossa odotettiin kielellisellä ohjauksella olevan merkitys kielen kehityksen osa-alueiden tukemisessa. Tietoisien kielen ja apuvälineiden kohdalla tilannesidonaisuuden korostamista ei havaittu, kuten suunnitellussa pedagogisessa toiminnassa. ”Vuorovaikutuksessa henkilökunta

huomioi tarkan ja kuvailevan kerronnan, riittävän lyhyet ohjeet ja kommunikointia tukevat apukeinot” (Paikallinen vasu T4).

**TAULUKKO 5. Kielen kehityksen osa-alueiden paikallisia sisältöjä koskevien virkeiden pedagogiset näkökulmat.**

	Vuorovai- kutustai- dot			Kielen ym- märtämi- sen taidot			Puheen tuottami- sen taidot			Kielen käyt- tötaidot			Kielellinen muisti ja sa- navaranto			Kielitietoi- suus			YHT.		
	K	T	M	K	T	M	K	T	M	K	T	M	K	T	M	K	T	M	K	T	M
<b>Suora vv.</b>	5	3	3	-	-	-	-	-	-	3	-	-	1	-	-	-	-	-	9	3	3
<b>Epäsuora vv.</b>	2	1	3	1	-	-	1	-	-	1	-	2	1	-	3	6	3	6	12	4	14
<b>Tiet.kieli &amp; apuv.</b>	2	3	2	5	7	6	-	1	4	4	-	8	2	-	1	1	-	-	14	11	21
<b>Pien- ryhmä toim.</b>	2	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	1
<b>Suun. ped. toim.</b>	2	2	2	2	-	1	4	2	1	4	1	4	9	2	5	4	-	2	25	7	14
<b>Kan. &amp; rohk.</b>	2	1	2	-	-	-	2	1	2	2	-	-	1	-	-	-	-	-	7	2	4
<b>YHT.</b>	15	11	13	8	7	6	8	4	7	14	1	14	14	2	9	11	3	8			

Huom: K= Kaupunkimaiset kunnat, T = Taajaan asutetut kunnat, M = Maaseutumaiset kunnat.  
 vv. = Vuorovaikutus, Tiet.kieli & apuv. = Tietoinen kieli ja apuvälineet, Toim. = toiminta, Suun. ped.  
 toim. = Suunniteltu pedagoginen toiminta, Kan. & rohk. = Kannustus ja rohkaisu.

Epäsuoravuorovaikutus (n=30) sai suoraa vuorovaikutusta (n=15) enemmän mainintoja. Epäsuoran vuorovaikutuksen kuvauksissa korostuivat toimintaympäristö, sekä lasten havainnointi. Toimintaympäristön kuvauksia esiintyi aineis-

tossa suhteellisen paljon, erityisesti kielitietoisuuden kohdalla. Epäsuorassa vuorovaikutuksessa nousi esiin, lasten omatoiminen kiinnostuneisuus. Varhaiskasvatuksessa tehdään mahdolliseksi tietyt toiminnot, joihin paneutuminen rakentuu lapsen mielenkiinnon varaan. Kielen kehityksen paikallisissa tarkennuksissa käytettiin usein termejä *mahdollistaminen, tarjoaminen ja saatavuus*.

Suora vuorovaikutus taas puolestaan kuvasi maininnoissa välitöntä kontaktia aikuisen ja lapsen välillä. Suora vuorovaikutus nostettiin kaikissa kuntaryhmissä vuorovaikutustaitojen kohdalla esiin. Muissa kielen kehityksen osa-alueiden kohdalla suoran vuorovaikutuksen paino oli vähäinen. Suoran vuorovaikutuksen vähäisiä mainintoja voi selittää se, että usein suorasta vuorovaikutuksesta rakentuvat tilanteet yhdistettiin toimintaan, joka ohjasi sisällöllisen tarkennuksen johonkin muuhun pedagogiseen näkökulmaan. Näitä mainintoja olivat muun muassa kielen kehitystä tukevat lukemis- ja keskustelutilanteet, jotka rakentuvat suorasta vuorovaikutuksesta, mutta niiden oleellisin paino on pedagogisessa suunnittelussa ja toiminnassa. ”Kielen käyttötaitoja harjoitellaan keskusteluissa oman ryhmän lasten ja aikuisten kanssa” (Paikallinen vasu M15)

Kannustus ja rohkaisu -näkökulma näkyi vain tiettyjen kielen kehityksen sisällöllisissä tarkennuksissa. Kaikki kuntaryhmät korostivat vuorovaikutustaitojen sekä, puheen tuottamisen taitojen kohdalla rohkaisua ja kannustamista. Näiden kahden osa-alueen yhteiseksi tekijäksi voidaan nähdä lapsen rohkaiseminen rakentamaan vuorovaikutussuhdetta muiden lasten kanssa, sekä aikuisen tuki puheen tuottamisen taitojen harjoitteluun. Rohkaisun ja kannustamisen avulla tuettiin lapsen omatoimisuuden taitojen rakentumista. ”Kasvattajat kannustavat ja ohjaavat lapsia keskustelemaan toistensa kanssa, ei aikuisen kautta, ja löytämään yhdessä ratkaisut pulmiin” (Paikallinen vasu K11)

Pedagogisen näkökulman tarkastelulla pystytään havainnoimaan tarkemmin paikallisten vasujen konkretiaa. Eri kuntaryhmät painottivat eri tavoin kielen kehityksen keskeisten osa-alueiden paikallisissa sisällön tarkennuksissa (Taulukko 5). Kaupunkimaiset kunnat korostivat suoraa vuorovaikutusta (n=9), kannustusta ja rohkaisua (n=7), sekä pienryhmätoimintaa (n=3) enemmän kuin maaseutumaiset ja taajaan asutetut kunnat. Maaseutumaiset kunnat puolestaan



toivat epäsuoraa vuorovaikutusta (n=14) esille enemmän kuin kaupunkimaiset - ja taajaan asutetut kunnat.

Yksi merkittävä ero kuntaryhmien välillä paikallisten sisältöjen pedagogisissa painotuksissa voidaan nähdä suunniteltujen pedagogisten toimintojen, sekä tietoisien kielen ja apuvälineiden välillä. Kaupunkikohtaiset kunnat toivat paikallisissa tarkennuksissa eniten esille suunniteltuja pedagogisia toimintoja (n=25). Puolestaan taajaan asutetut (n=11) -ja maaseutumaiset kunnat (n=21) korostivat näkökulmaa, jossa korostuivat tietoinen kieli ja apuvälineet.

Näiden kahden pedagogisen toiminnan erona voidaan nähdä tulkinta, miten kielen kehityksen keskeisiä osa-alueita tarkennetaan. Suunniteltu pedagoginen toiminta edellyttää tietyn toiminnan, mitä tehdään ja mitä toiminnalla tavoitetaan. "Puheen ja äänneiden tuottamisen taitoja harjoitellaan mm. suu-/kielijumpalla" (Paikallinen vasu K11).

Tietoinen kieli ja apuvälineet kohdistuivat usein aikuisen mallintamaan ja sanoittamaan puheeseen. Tämä ilmenee paikallisten sisältöjen kirjauksissa, jossa taajaan asutetut -ja maaseutumaiset kunnat korostivat varhaiskasvattajan kielen käyttöä, kun taas kaupunkimaiset kunnat toivat puheen tuottamisen taitoja esille suunnitellun pedagogisen toiminnan näkökulmasta. "Varhaiskasvattaja käyttää kuvailevaa, rikasta ja monipuolista kieltä huomioiden äänensävyt ja äänenpainot" (Paikallinen vasu M7).

Puheen tuottamisen taidot konkretisoituvat paikallisissa vasuissa eri pedagogisista näkökulmista. Suora vuorovaikutus oli maaseutumaisilla- ja taajaan asutetuilla kunnilla heikommin edustettuna, kuin kaupunkimaisilla kunnilla. Yhtenä selityksenä voidaan pitää sitä, että maaseutumaisilla -ja taajaan asutetuilla kunnilla suoran vuorovaikutuksen yhteydessä korostettiin muun muassa kasvattajan tietoista kielenkäyttämistä. "Vuorovaikutuksessa henkilökunta huomioi tarkan ja kuvailevan kerronnan, riittävän lyhyet ohjeet ja kommunikointia tukevat apukeinot" (Paikallinen vasu T4).

Kaupunkimaisilla kunnilla suoran vuorovaikutuksen ilmauksissa korostettiin sensitiivistä kohtaamista, eikä vuorovaikutusta painotettu aikuisen kielen-

käytön näkökulmasta. ”Lämmin ja kunnioittava kohtaaminen on toimivan vuorovaikutuksen perusta ja sen huomioiminen on kasvattajan perustehtävä” (Paikallinen vasu K5).

Kuntaryhmien välillä on havaittavissa erilaisuutta sisällöllisissä painotuksissa. Paikallisten sisältöjen tarkastelulla on tarkoitus hahmottaa, miten eri tavoin kielen kehitystä kuntaryhmissä huomioidaan vasuissa. On tärkeä ymmärtää, että pedagogiset näkökulmat nähdään tasavertaisina, eikä tällöin mikään pedagoginen toimintatapa ole toistaan parempi tai toimivampi. Paikallisten tarkennukset olisi hyvä rakentua monipuolisesti, jotta kielen kehityksen tukemista voitaisiin toteuttaa mahdollisimman kohdennetusti varhaiskasvatusarjessa. Monipuoliset kirjaustavat ovat helpompi kohdentaa ryhmän tai yksilön kielen kehityksen tarpeisiin.

## 8 POHDINTA

Kuntaryhmien välillä havaittiin vahvoja eroavaisuuksia. Paikalliset vasut eroavat kielen kehityksen sisällöllisten tarkennusten määrissä toisistaan ja pedagogisissa näkökulmissa voidaan nähdä olevan vaihtelevuutta. Myös kielen kehityksen osa-alueiden ja paikallisten vasujen näkökulmasta laatu vaihtelee kuntaryhmien välillä. Paikallisten vasujen kielen kehityksen osa-alueiden sisällöllisten tarkennusten perusteella varhaiskasvatus ei ole yhdenvertaista kuntaryhmien välillä. Suhteellisen vähäiset paikalliset tarkennukset (noin kolme virkettä paikallista vasua kohtaan) jättävät henkilöstölle tulkintaa kielen kehityksen osa-alueiden opetuksessa. Tulos tukee vasujen toteutumista päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa arvioinutta tutkimusta. Kyseisessä tutkimuksessa yhdeksi varhaiskasvatuksen kehittämiskohteeksi nousi kirjallisuuden ja ääneen lukeminen. (Repo ym. 2019, 164.)

Kielen kehityksen tukeminen voidaan nähdä jakautuvan kolmeen eri malliin; lapsilähtöiseen, vuorovaikutusta ohjaavaan ja kieltä mallintavaan toimintaan (Bouchard ym. 2009, 376). Tässä tutkimuksessa esille noussut tietoinen kieli ja apuvälineet ovat hyvin yhdenmukaisia kieltä mallintavan toiminnan kanssa. Kieltä mallintavassa toiminnassa keskiössä on kasvattajan tietoinen monipuolisen sanavaraston käyttäminen, sanojen toistaminen, kieliopin korjaaminen ja ideoiden lisääminen lapsen puheeseen (Bouhard ym. 2009, 374).

Bouchardin ja hänen kollegoidensa (2009, 377) tutkimuksessa myös osoitetaan näkökulma, että lasten kokoaminen yhteen ryhmään pienryhmiinjakamisen sijasta voi lisätä mahdollisuutta hyödyntää kielen kehityksen tukemista välipalojen aikana. Kyseinen näkökulma korostaa varhaiskasvatuksessa tapahtuvia pedagogisia ratkaisuja, miten kielen kehityksen tukeminen voidaan muodostaa kohdistetusti ja tehokkaasti. Sisällölliset painotukset eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan päinvastoin eri painotukset tukevat toisiaan.

Varhaiskasvatuksessa tulisi myös kiinnittää huomiota siihen, miten vaikuttavasti kielen kehitystä voidaan arjessa tukea. Tutkimustiedon mukaan (ks. Bur-

chinal ym. 2000) kielen käyttötaidot rakentuvat lapsen ja aikuisen välisistä keskusteluista. Suuret ryhmäkoot on nähty useissa tutkimuksissa kielen kehityksen tukemista hankaloittaviksi tekijöiksi (ks. Han & Degotardi 2020; Repo ym. 2019). Tämän tutkimuksen tuloksissa paikallisissa vasut toivat suhteellisen vähän esille pienryhmätoimintaa korostavia näkökulmia kielen kehityksen tukemisessa. Varhaiskasvatusarjessa olisi tärkeää luoda toimintaa ja oppimisympäristöjä, jossa lapsi huomioidaan yksilönä ja hänen kanssaan käydään keskusteluja päivittäin.

Elfer ja Page (2015, 1778–1779) korostavat kielen ja kommunikoinnin olevan merkittäviä tekijöitä lapsen itsetunnon kehityksessä. Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan havaita, että vasut usein korostavat kieltä kommunikoinnin välineenä. Paikallisissa tarkennuksissa tuotiin harvoin esille, kuinka tärkeä kieli on esimerkiksi itsetunnon -tai hyvinvoinnin kehityksen näkökulmasta. Aikuisen ja lapsen välisissä keskusteluissa tämä voi näkyä niin, että kommunikointia korostava keskustelu painottaa oikeaoppisiin sanoihin tai tapoihin puhua. Puolestaan lapsen hyvinvointia tukevassa keskustelussa voi ilmetä enemmän huumoria tai lapsen keksimiä sanoja. Paikallisissa tarkennuksissa olisi tärkeä tuoda esille, mihin keskusteluilla pyritään ja miten keskusteluja ohjataan.

Tämän tutkimuksen tuloksista selvisi, että suuremmat kunnat olivat laatiineet tarkempia ja konkreettisempia paikallisia vasuja kielen kehityksen osa-alueiden näkökulmasta. Tarkennuksissa kaupunkimaiset kunnat korostivat suunniteltua pedagogista toimintaa, kun taas pienemmät kunnat esittivät kielen kehityksen osa-alueiden tukemisen lähtevän henkilökunnan tietoisesta kielen käytöstä. Kaupunkimaiset kunnat nostivat enemmän sisällöllisiä tarkennuksia korostavia virkkeitä esille, kuin taajaan asetetut -ja maaseutumaiset kunnat. Vastaavasti Karilan ja hänen tutkimusryhmänsä (2017, 400) tutkimuksessa kaupunkimaisissa kunnissa korostettiin varhaiskasvatusta lasten kasvatus- ja koulupolun keskeiseksi osaksi, kun taas pienemmät kunnat totesivat varhaiskasvatuksen mahdollistavan lasten huoltajien työssäkäynnin. Tutkimuksen tulos varhaiskasvatusta koskevista kertomussisällöistä voidaan nähdä tukevan tämän tutkimuksen tuloksia.

Paikallisten vasujen eroavaisuuksia voidaan mahdollisesti selittää niiden laadintaprosessilla. Kun dokumentti on valmis ja julkaistu, sen käyttöönottoa ei voida ennustaa (Prior 2008, 824). On havaittavissa, että kunnat ovat tulkinneet vasun perusteissa (2018, 52) annettavan ohjeistuksen oppimisen alueiden tarkentamisesta ja kuvaamisesta eri tavoin. Jotkin kunnat ovat tarkentaneet kielen kehityksen osa-alueita hyvinkin tarkasti, kun taas osa kunnista ovat jättäneet tarkennukset abstraktille tasolle tai kokonaan tekemättä.

Syyksi paikallisten vasujen vaihtelevuuteen voidaan nähdä myös ohjausjärjestelmän muutokset (ks. Alila 2013, 121–137). Paikallisen vasun laadinta on tullut velvoittavaksi varhaiskasvatuslain uudistuksen myötä 1.8.2015, joten veloitetta voidaan pitää vielä melko uutena (Varhaiskasvatuslaki 580/2018). Varhaiskasvatuksen järjestäjille ei ole syntynyt vielä rutiinia tuottaa asiakirjaa, joka tukee varhaiskasvatuksen järjestämistä paikallisesti. Paikallisen vasun laadintaprosessissa ei välttämättä ole tiedossa, kuinka laajasti paikalliset painotukset tulevat näkyä. Tässä tapauksessa paikalliset vasut tuovat esiin vaihtelevasti paikallisia kuvauksia ja painotuksia esimerkiksi kielen kehityksen osa-alueista.

On tärkeä huomioida, miten vasun perusteet (2018) ohjaavat kuntia laatimaan paikallisia vasuja. Mahdollisia tulkintaeroja kuntien välillä voi selittää vasun perusteiden (2018) ohjeistuksella, miten oppimisen alueita tulisi tarkentaa. *”Paikalliset suunnitelmat voivat tarkentaa valtakunnallisia perusteita, mutta ne eivät voi sulkea pois mitään lain, asetuksen tai varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden edellyttämää tavoitetta tai sisältöä”* (Vasun perusteet 2018, 8). Myöhemmin asiakirjassa kuitenkin todetaan, että *”paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvataan ja tarkennetaan oppimisen alueiden tavoitteita ja sisältöjä”* (Vasun perusteet 2018, 52).

Näiden ohjeistusten perusteella varhaiskasvatuksen järjestäjälle voi jäädä epäselväksi, kuinka kattavasti esimerkiksi kielen kehityksen osa-alueiden tarkennuksia tulisi tuoda paikallisessa vasussa ilmi. Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmennyt vaihtelevuus kielen kehityksen osa-alueiden tarkennuksissa voi selittyä epäselvällä ohjeistuksella. Tulevaisuudessa kuntia tulisi tukea laatimaan laadukkaita paikallisia vasuja, joissa ilmenee selvästi konkretia, miten ja millä tavoin

varhaiskasvatuksen oppimisen alueita toteutetaan. Varhaiskasvatuksen järjestäjille vasun laadintaan liittyvät käytänteet, kuten paikalliset sisällöt ja tarkennukset, sekä arvioinnin- ja erityispiireiden kirjaukset voivat olla haastavia. Resursseja ei välttämättä osata vielä kohdistaa tarpeeksi vasun laadintaan liittyvään prosessiin.

Kielen kehityksen osa-alueita koskevien tarkennuksien määrä ei ole täysin samassa suhteessa kuntien kokoon nähden. Kaupunkimaiset kunnat tarkensivat kielen kehityksen osa-alueita eniten, mutta maaseutumaiset kunnat olivat tässä listauksessa toisena. Taajaan asutetuilla kunnilla ilmeni kaikkein vähiten paikallisia tarkennuksia, vaikka ne ovat kuntaryhmitysluokittelun mukaan toiseksi suurin kuntaryhmä. Tämä voi johtua siitä, että maaseutumaisten kuntien on helpompi organisoida vasuprosessin teko pienemmässä kunnassa. Puolestaan kaupunkimaisissa kunnissa vasuprosessien teossa halutaan luoda laajalle piirille yhdenmukaista varhaiskasvatusta ja sen vuoksi paikalliset tarkennukset ovat konkreettisia. Mahdollisesti vasuprosessia edesauttaa kaupunkimaisten kuntien veto-voimaisuus palkata varhaiskasvatukseen pätevää henkilökuntaa ja ohjata resursseja vasuprosessin laadintaan.

Tämän tutkimuksen tulokset havaitsevat eron paikallisten vasujen kielen kehityksen tarkennuksissa. Tutkimuksen tulokset ovat tärkeä huomioida, kun paikallisia vasuja arvioidaan ja kehitetään. Kielen kehityksen tukemista tulee tuoda konkreettisemmin ja monipuolisemmin esille paikallisissa vasuissa. Varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjataan eri asiakirjojen ja lakien myötä. Asiakirjojen tulee olla laadukkaita, varhaiskasvatuksen järjestämistä ja sen sisältöä konkreettisia. Yhtenä laajana kysymyksenä nousee esille kuntien paikallisten vasujen arvioiminen. Vasun perusteet (2018, 8) nostavat esiin, että paikallisia vasuja tulee arvioida ja kehittää. Tutkimuksessa (ks. Repo ym. 2019) henkilöstö on kokenut vasut olevan liian abstrakteja, jolloin käytännön puutteita on havaittavissa. Paikallisten vasujen arviointiin ja kehittämiseen tulisi kiinnittää jatkossa tarkemmin huomioita, jotta asiakirjoista saataisiin yhdenmukaisia ja monipuolista pedagogiaa tukevia.

## 8.1 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Aiemmassa luvussa (luku 5.4) toin esille tarkastelua analyysin luotettavuudesta. Tässä luvussa selvitän luotettavuutta huomioiden koko tutkimuksen ja pohdin erityisesti luotettavuutta tutkimustulosten näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen perinteiden kasvaessa on tarve saada enemmän suuntaviivoja ja välineitä tukemaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua (Nowell, Norris, White & Nancy, 2017, 11).

Tämän tutkimuksen aihevalinnassa huomioitiin kuntaryhmien välinen tarkastelu. Tutkimuksen lähtökohtana ei ollut etsiä tietoisia eroja näiden kuntaryhmien väliltä. Varhaiskasvatuslaki (580/2018, 3§) nostaa esiin, että lapsille tulisi tarjota yhdenvertaiset mahdollisuudet. Kuntaryhmien välinen tarkastelu nostettiin esille, jotta paikallisten vasujen kielen kehityksen osa-alueiden sisällöllisiä tavoitteita voidaan tarkastella yhdenvertaisuuden näkökulmasta.

Aineistoon kerättiin yhteensä 45 paikallista vasua, eli jokaista kuntaryhmää kohden aineistossa oli 15 vasua. Vuonna 2019 Suomessa oli 311 kuntaa (Kuntaliitto-nettisivu, 2019). Aineiston 45 kuntaa siis kattaa noin 15 prosenttia Suomen kunnista. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineisto ensin kootaan ja sen jälkeen analysoidaan (Elo ym. 2014, 5). Paikallisia vasuja olisi voitu kerätä tai vähentää tarpeen vaatiessa. Kuitenkin 45 vasua koettiin riittävä kuvaamaan ilmiötä, jolloin aineiston keruun jälkeen aineiston määrälle ei tarvinnut tehdä muutoksia. Hyvin saturoitu aineisto helpottavat sen luokittelua ja abstraktiota (Elo ym. 2014, 5).

Aineisto kerättiin kuntien internet-sivuilta ja asiakirjat olivat siellä vapaasti luettavissa. Kuntaryhmien välinen tarkastelu olisi ollut vielä tarkempi, jos otannassa olisi huomioitu maakunnat. Aineistoon olisi voitu valita satunnaisotannalla jokaisesta maakunnasta jokaista kuntaryhmää koskeva kunta, tai useampi kunta. Kyseistä jaottelua ei kuitenkaan tehty, sillä tutkimuksessa ei pyritty kohdentamaan yhdenvertaisuustarkastelua maakuntakohtaisesti. Maakuntien välinen tarkastelu olisi voinut heikentää kuntien anonymiteettiä ja vahvistaa tunnistettavuutta paikallisten vasujen osalta. Yhdenvertaisuuden näkökulmasta kunta-

ryhmäluokittelu ajateltiin olevan riittävä tarkastelemaan paikallisten vasujen sisällöllisiä tarkennuksia. Paikalliset vasut myös luodaan kunta- tai seutukohtaisesti, jolloin välttämättä maakunnilla ei ole niin suurta vaikutusta esimerkiksi paikallisten vasujen luomisprosessiin tai resursseihin.

Tutkimuksen lähestymistavaksi valittiin dokumenttianalyysi. Aineisto pohjautui vahvasti asetettuihin määräyksiin ja velvoitteisiin, kuten varhaiskasvatustalakiin (540/2018) ja vasun perusteisiin (2018), joiden pohjalta paikalliset vasut luodaan. Tästä syystä aineistoa oli tärkeä tarkastella sitä asetettujen määräysten mukaisesti. Dokumentit tarjoavat täydentäviä tutkimustietoja, jolloin saadut tiedot dokumenteista voi olla arvokas lisäys aiemmin syntyneeseen tietoon ja sisältävät tekstiä, joka on tuotettu ilman tutkijan interventiota (Bowen 2009, 27–30). Luotettavuuden näkökulmasta dokumenttianalyysin hyödyntäminen tutkimuksessa korosti asiayhteyttä tutkittuun ilmiöön. Tutkijalla oli käsitys aiemmasta jo tutkitusta tiedosta ja vasun perusteiden (2018) myötä kielen kehityksen asiasisällöistä. Tämä helpotti tutkimuksen analyysiprosessia. Koko tutkimusprosessi on tarkasti kuvailtu, joka tukee tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja johdonmukaisuutta. Tutkijan tulisi suhtautua dokumentteihin subjektiivisesti ja olla mahdollisimman tiukka ja läpinäkyvä koko tutkimusprosessin ajan (Bowen 2009, 38). Dokumenttien merkitys ja niiden laajuus muuttuvat, sekä kehittyvät jatkuvasti esimerkiksi digitalisaation myötä. Samalla dokumenttien linjat julkisen ja yksityisen välillä hämärtyvät. Ajan saatossa tulee entistä tärkeämmäksi varmistaa dokumenttien laadukkuus, jotta niissä olevat kirjaukset ovat huolellisesti edustettuina. (Wood, Sebar & Vecchio 2020, 467.)

Tutkijana on tärkeä tuntea paikallisia vasuja määrittävät asiakirjat ja lait, jotta kielen kehityksen osa-alueiden kuvausten analysointi on mahdollista. Dokumenttianalyysi voi antaa vain rajoitetusti tietoa toimijoiden aikomuksista tai motiiveista. Kuitenkin se voi auttaa meitä ymmärtämään määritelmien ja merkitysten luomisesta ja selkeyttää toimintaprosessia. (Karppinen & Moe 2012, 14–15.) Tämän tutkimuksen tuloksissa on havaittavissa, että paikalliset vasut ovat keskenään hyvin erilaisia kielen kehityksen osa-alueiden näkökulmasta. Laaduk-



kaan varhaiskasvatuksen takaamiseksi tutkimusta tulisi tehdä myös eri tutkimusmetodeja hyödyntäen. Tuloksesta ei voida kuitenkaan tehdä tarkkoja johtopäätöksiä, mistä se johtuu ja miten sitä voitaisiin kehittää.

Jotta tutkimuksen tulokset ovat luotettavia, on tutkijan tuotava esille kaikki asiaankuuluvat tulokset. Näitä ovat muun muassa odottamattomat tulokset ja tulokset, jotka eivät täysin vastaa tutkittavan ilmiön selityksiä. (Côté & Turgeon 2005, 74). Tässä tutkimuksessa on pyritty tuomaan kaikki ilmiöön liittyvät tulokset julki. Tuloksien luotettavuutta tukee niiden esille tuominen lainauksien -ja laskettujen mainintojen kautta. Tämän tutkimuksen tulokset vastaavat aiempia samasta aihe alueesta tehtyjä tutkimuksia (ks Repo ym. 2019; Karila ym. 2017). Näissä tutkimuksissa nousivat esiin, että paikalliset vasut eivät sisällä riittävästi konkretiaa ja puhekehykset varhaiskasvatusta kohtaan eri kuntaryhmissä vaihtelevat. Paikalliset tarkennukset olivat vähäisiä, jolloin paikallista vasua on haastavampi hyödyntää pedagogisena työkaluna. Aiemmassa tutkimuksessa (ks. Karila ym. 2017) selvinneet kuntaryhmien eri puhekehykset voivat juuri heijastua kuntien paikallisten vasujen vaihtelevassa pedagogian korostuksessa ja vähäisissä paikallisissa tarkennuksissa.

*Jatkotutkimushaasteet.* Tutkimuksessa ilmeni, että paikalliset vasut konkretisoivat kielen kehityksen sisältöjä eri tavoin. Tutkimuksen avulla olisi hyvä selvittää, päteekö sama ilmiö muiden oppimisen alueiden sisältöjen tarkennuksissa. Esimerkiksi, miten paikalliset ilmaukset näyttäytyvät liikuntakasvatuksen osalta.

Kuntaryhmien välillä olevat eroavaisuudet paikallisten sisältöjen määrissä voidaan nähdä johtuvan paikallisten vasujen laatimisprosesseista. Jatkotutkimuksessa olisi hyvä keskittyä vasuprosessin laadintaan, ketkä henkilöt ovat siihen osallistuneet ja miten vasuprosessiin käytettävät resurssit ovat kohdistuneet. Aiemmassa tutkimuksessa (ks Repo ym. 2019) on selvinnyt varhaiskasvatuksen henkilökunnan vaihteleva kokemus paikallisen vasun konkreettisuudesta. Jatkotutkimuksissa olisi hyvä selvittää, miten paikallisesta vasusta saisi varhaiskasvatushenkilöstön mielestä mahdollisimman selkeän ja konkreettisen. Käytäntöön

siirtyvät asiakirjat ovat yksi keskeinen keino rakentaa laadukasta varhaiskasvatusta yhdenvertaisesti, paikkakunnasta riippumatta.

Tutkimuksen tulosten myötä on selvää, että varhaiskasvatuksen henkilöstö asetetaan eriarvoiseen asemaan paikallisten vasujen myötä. Paikallisesta vasusta saa erinomaisen pedagogisen työkalun, joka avustaa varhaiskasvatusarjen suunnittelussa ja arvioinnissa. Vastaavasti paikallinen vasu voi rakentua liian laajaksi sisältämättä konkretiaa, jota paikallisesti varhaiskasvatuksessa haluttaisiin tuottaa. Tämän myötä kielen kehityksen tukeminen voi olla lapsille erilaista eri kunnissa. Paikalliset asiakirjat rakentavat varhaiskasvatusta, eikä niitä voida tämän tutkimuksen myötä nähdä tasavertaisina toistensa kanssa kielen kehityksen osalueiden paikallisten tarkennusten näkökulmasta. Tämän tutkimuksen avulla on havaittu varhaiskasvatuksen laadun paikallisten vasujen näkökulmasta vaihtelevan. Tulevaisuudessa paikallisia vasuja tulee arvioida ja kehittää, jotta varhaiskasvatuksesta saadaan laadukasta ja yhdenvertaista kaikille.

## 9 LÄHTEET

- Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2).
- Association for Language Awareness (ALA). Haettu 13.4.2021.  
[www.languageawarness.org](http://www.languageawarness.org).
- Alila, K. & Kinos, J. 2014. Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa. Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. *Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12*, 8–21
- Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu–Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtiorhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Bates, E., 2004. Explaining and interpreting deficits in language development across clinical groups: Where do we go from here? *Brain and Language*, 88 (2), 248–253. DOI: 10.1016/S0093-934X(03)00102-0
- Bell, E. & Bryman, A. 2007. The Ethics of Management Research An Exploratory Content Analysis. *British Journal of Management*, 18(1), 63–77  
 DOI: 10.1111/j.1467-8551.2006.00487.x
- Berger, R. 2015. Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 2015, 15(2), 219–234.  
 DOI: 10.1177/1468794112468475
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Couru, S., Blain-Briere, B., Eryasa, J., Charron, A. & Brunson, L. 2009. Early Childhood Educators' Use of Language-Support Practices with 4-Year-Old Children in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 371–379.  
 DOI:10.1007/s10643-009-0355-7
- Bowen, G. 2009. Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 27–40. DOI:10.3316/QRJ0902027

- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. 2002. Development of Academic Skills from Trough Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415–436. DOI:10.1016/S0022-4405(02)00107-3
- Burchinal, M., Roberts, J., Riggins, R., Zeisel, S., Neebe, E. & Bryant, D. 2000. Realting Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudianlly. *Child Development*, 71(2), Pages 339–357. DOI: 10.1111/1467-8624.00149
- Cadima, J., Enrico, M., Ferreira, T., Verschueren, K., Leal, T. & Mena Matos, P. 2016. Self-regulation in early childhood: the interplay between family risk, temperament and teacher-child interactions. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 341-360. DOI:10.1080/17405629.2016.1161506
- Carcía, O. 2008. Multilingual Language Awarness And Teacher Education. Teoksessa: J. Cenoz and N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2. painos, 6, 385–400.
- Chomsky, N. 2006. *Language and Mind*. 3. painos. Cambridge: Cambridge University -kirja.
- Coffey, A. 2014. Analysing documents. Teoksessa: U. Flick, 2014. *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: SAGE. 367–379
- Côté, L., & Turgeon, J. (2005). Appraising qualitative research articles in medicine and medical education. *Medical Teacher*, 27, 71–75. DOI: 10.1080/01421590400016308
- Derry, J. 2013. *Vygotsky: Philosophy and Education*. 1. painos John Wiley & Sons.
- Dufva, H. 2013. *Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. Kaksoisroolissa kieli toimii erilaisten ympäristöjen havainnoinnin -, jäsentämisen -ja oppimisen välineenä*. Teoksessa: T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Raunionmaa, P. Siitonen, & M. Siromaa (toim.) *AFinLAN vuosikirja 2013. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja*, 57–73

- Elfer, P., & Page, J., (2015) Pedagogy with babies: perspectives of eight nursery managers, *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1762-1782. DOI: 10.1080/03004430.2015.1028399
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2007. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107-115 DOI: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. *Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness*. SAGE Open 2014, 1-10. DOI: 10.1177/2158244014522633
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juurrustukset – Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta.. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. painos*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 185–206
- Estola, E., Alila, K. & Kinos, J. 2014. Yhteenvetoa: varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntalinjat. Teoksessa. K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen, & K. Lamberg. (toim.) *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12, 54–60
- Fernald, A., Marchman, V., Weisleder, A. 2012. SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234–248. DOI: 10.1111/desc.12019
- Ferraris, M. 2015. Collective intentionality or documentality. *Philosophy and Social Criticism* 2013, 41(4–5), 423–433. DOI: 10.1177/0191453715577741
- Florit, E., Roch, M. & Levorato M. 2011. Listening Text Comprehension of Explicit and Implicit Information in Preschoolers: The Role of Verbal and Inferential Skills, *Discourse Processes*, 48(2), 119-138. DOI: 10.1080/0163853X.2010.494244
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F. & Davidson, L. 2002. Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 717–732. DOI: 10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x
- Han, S. & Degotardi, D. 2020 *Infant Educators' Reported Conceptions of, and Approaches to, Infant Language Development: How do They Relate*

to Educator Qualification Level? *Early Childhood Education Journal* 49, 259–271. DOI: 10.1007/s10643-020-01070-4

Hansell, K., Palojärvi, A., Björklund, S. & Pärkkä, M. (2020). Kielirikasteinen varhaiskasvatus ja toinen kotimainen kieli avaimina kielitietoisuuteen ja monikielisyyteen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3).

Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/>

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & – Tynjälä, P. 2005.

Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36(5), 340–354

Honko, M. & Mustonen, S. (2021). Kielet valintojen kohteena

varhaiskasvatuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(1), 1–10

Honko, M. & Mustonen, S. 2020a. Varhaista monikielisyyttä tukemassa –

Kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus* 51 (4), 439–454

Honko, M. & Mustonen, S. 2020b. Miten monikielisyyttä ja kielitietoiset

toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 522–550

Hsieh, H-F. & Shannon, S. 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288.

DOI:10.1177/1049732305276687

Huhtanen, K. 2004. Päivähoito etsii hallinnollista kotia – päivähoiton ohjaus ja asiakkaiden tarpeet puntaroitavana hallinnollisessa valintatilanteessa.

*Hallinnon tutkimus* 23(2), 55–62

Jalongom M. & Sobolak, M. 2011. Supporting Young Children’s Vocabulary Growth: The Challenges, the Benefits and Evidence-Based Strategies. *Early Childhood Education Journal* 38(6), 421–429. DOI: 10.1007/s10643-010-0433-x

Karila, K., Johansson, E., Puroila, A-M., Hännikäinen, M. & Lipponen, L. 2017.

*Pedagogy in ECEC: Nordic Challenges and Solutions. Seminar Report, Helsinki Finland, 22 September 2016. Nordic Council of Ministers.*

Karila, K., Eerola, P., Alasuutari, M. Kuukka, A. & Siippaen, A. 2017.

Varhaiskasvatuksen järjestämisen puhekehykset kunnissa.

*Yhteiskuntapolitiikka* 82(4), 392–403.

- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallituksen raportti ja selvitys 2016:6
- Karppinen, K & Moe, H. 2012. What We Talk about When We Talk about Document Analysis. Teoksessa: M. Puppis, & N. Just. Trends in Communication Policy Research: New theories, Methods and Subjects. Intellect Books, 1-10
- Kauppinen, M. 2007. Käsityksiä Kielestä Äidinkieli Opetussuunnitelmissa. Teoksessa: O-P. Salo, T. Nikula, & P. Kalaja (toim.) Kieli oppimisessa - Language in Learning. AFinLAN vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65, Jyväskylä, 13-32.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11(1), 3-12
- Kuhn, L., Willoughby, M., Wilbourn, M., Vernon-Feagans, L., Blair, C. & The Family Life Project Key Investigators. 2014. Early Communicative Gestures Prospectively Predict Language Development and Executive Function in Early Childhood. *Child Development*, 85(5), 1898-1914. DOI: 10.1111/cdev.12249
- Kuntaliitto. Luettu 12.3.2021. Saatavilla: [Kuntaliitto.fi](http://Kuntaliitto.fi)
- Lepola, J. 2015. Heikosti ja hyvin lukemaansa ymmärtävien lasten kertomuksen ymmärtämisen taidot, lukemisvalmiudet ja motivaatio 4-9 vuoden iässä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti - NMI-bulletin*. 25 (4), 4-24
- Lepola, J., Lynch, J., Kiuru, N., Laakkonen, E. & Niemi, P. 2012. The Role of Inference Making and Other Language Skills in the Development of Narrative Listening Comprehension in 4-6-Year-Old Children. *Reading Research Quarterly* 47(3), 259-282. DOI: 10.1002/rrq.020
- Lincoln Y. & Guba, E. 1985. Establishing Trustworthiness. Teoksessa: Y. S. Lincoln & E. G. Guba (toim.) 1985. *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills: SAGE, 289-331.
- Lyytinen, P. 2011. Varhainen kielen kehitys lukemaan oppimisen ennustajana. *Psykologia* 46(02-03), 99-107
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. & Howes, C. 2008. Measures of classroom quality in

- prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x.
- Massey, S. 2004. Teacher–Child Conversation in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227–231. DOI: 10.1016/j.ecresq.2014.09.004
- Mayring, P. 2004. *Qualitative Content Analysis*. Teoksessa: Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. 2004. *A Companion to Qualitative Research*. California: Sage, 266–269
- Miettinen, H. 2004. Fonologinen työmuisti ja kielenoppiminen: Katsaus tutkimukseen. Teoksessa: Muikku-Werner, P. & H. Stotesbury (toim.) *Minä ja kielitiede – soveltajan arki*. AFinLAN vuosikirja 2004. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 62. Jyväskylä. s. 13–28
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis*. 2. painos. California: Sage.
- Miller, G. 1997. *Contextualizing Texts: Studying Organizational Texts*. Teoksessa: G. Miller, & R. Digwall. 1997. *Context and Method in Qualitative Research*, California: Sage Publications Ltd, 77–91
- Mikkola, A., Repo, L., Vlasov, J., Paananen, M. & Mattila, V. 2017. *Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 22:2017.
- Moss, P. 1994. *Defining Quality: Values, Stakeholders and Processes*. Teoksessa: P. Moss, & A. Pence. 1994. *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*. California: Sage Publications Ltd, 1–10.
- Mueller, J. 2012. *The Curriculum Theory Lens on Early Childhood*. Teoksessa: N. File, J. Mueller, & D. Wisneski, (edit.) *Curriculum in Early Childhood Education: Re-examined, Rediscovered, Renewed*. Routledge, 54–66.
- Määttä, S. (2018). Kielen kehityksen polut: seurantatutkimus esikielellisen kehityksen vaiheesta koulun alkuun. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI-bulletin.*, 28(1), 4-10.



- Nowell, L., Norris, J., White, D. & Moules, N. 2017. Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. DOI: 10.1177/1609406917733847
- Nyholm, I. 2008. Keskiöhohto kuntamuutoksen näkijänä ja kokijana – Seutuyhteistyö muutosprosessina kuntien keskiöhoiton näkökulmasta. Tampereen Yliopisto. Suomen kuntaliitto. Helsinki. 2008.
- O'Donohue, W. & Ferguson, K. 2001. *The Psychology of B F Skinner*. Thousand Oaks California: Sage Publications, Inc. 2001.
- O'Leary, Z. (2014). *The essential guide to doing your research project*. 2. painos. Thousand Oaks California: SAGE Publications, Inc.
- Orb, A., Eisenhauer, L. & Wynaden, D. 2001. Ethics in qualitative research *Journal Of Nursing Scholarship*, 33(1), 93-96. DOI: 10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x
- Owen, G. 2014. *Qualitative Methods in Higher Education Policy Analysis: Using Interviews and Document Analysis*. *The Qualitative Report* 2014, 19(52), 1-19. DOI: 10.46743/2160-3715/2014.1211
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods* 3rd. edition. Thousand Oaks California: Sage Publications.
- Pawlicka, P., Lipowska, M. & Gajdzińska, H. 2015. Linguistic Stimulation Impact on the Verbal Working Memory in the Early of School Education. *Acta Neuropsychologica*, 13(1), 49-62. DOI:10.5604/17307503.1148332
- Pianta, R. & Stuhlman M. 2004. Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School, *School Psychology Review*, 33(3), 444-458
- Pihlaja, P. 2004. Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä eilen ja tänään. Teoksessa R. Ruokolainen, & K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta*. Sosiaali- ja terveysministeriö, julkaisuja 2004:6. Helsinki: Edit Prima Oy, 15-26.
- Pihlaja, P. 2003. *Eryityiskasvatuksen kehittäminen päivähoitossa*. Erikoishankkeen raportointi ja kehittämisehdotukset. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 27.

- Prior, L. 2008. Repositioning Documents in Social Research. *Sociology*, 42(5): 821–836. DOI:10.1177/0038038508094564
- Prior, Lindsay. *Using Documents in Social Research*, Thousand Oaks California: SagePublications, 2003.
- Puolakanaho, A. 2008. Jo 3,5-vuotiaiden fonologiset, kielelliset ja kirjaintuntemuksen taidot ennakoivat toisen luokan lopun lukemisen taitoja. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI-bulletin*, 18 (1), 8–20.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-L., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö A., ja Hjelt H. 2019. *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 15:2019. Tampere: PunaMusta Oy.
- Rowe, M. & Goldin-Meadow, S., 2008. Differences in early gesture explain SES disparities in child vocabulary size at school entry. *Science*. 323(5916), 951–953. DOI:10.1126/science.1167025
- Sabol, T. & Pianta, R. 2011. Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. DOI:10.1080/14616734.2012.672262
- Sakai, K. 2005. Language Acquisition and Brain Development. *Science*, 310 (5749), 815–819. DOI:10.1126/science.1113530
- Sheridan, S. & Samuelsson I. 2013. Preschool a source for young children’s learning and well-being. *International Journal of Early Years Education*, 21(2–3), 207–222, DOI: 10.1080/09669760.2013.832948
- Schweinhart, L. & Weikart, D. 1998. Why Curriculum Matters in Early Childhood Education. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development N.E.A.*, 55(6). 57–60
- Silvén, M., Poskiparta, E. & Niemi, P. 2004. The Odds of Becoming a Precocious Reader of Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 152–164. DOI:10.1037/0022-0663.96.1.152

- Sixsmith, J. & Murray, C. 2001. Ethical Issues in the Documentary Data Analysis of Internet Posts and Archives. *Qualitative Health Research*, 11(3), 423–432. DOI:10.1177/104973201129119109
- Sopanen, P. (2018). Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3).
- Souniglou, M. & Michalopoulou, A. 2016. Early Childhood Education Curricula: Human Rights and Citizenship in Early Childhood Education. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 53–68. DOI:10.5539/jel.v6n2p53
- Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. 2006. Organization for Economic Co-Operation and Development, OECD. Paris: France: OECD Publishing.
- Stemler, S. 2000. An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(17), 1–6.
- Suomen tilastokeskus. 2021. Haettu 15.4.2021, Saatavilla: <https://www.stat.fi/>
- Swingley, D. 2009. Contributions of infant word learning to language development. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 364 (1536), 3617–3632. DOI:10.1098/rstb.2009.0107
- Tomasello, M. 2001. Bruner on Language Acquisition, Teoksessa: D. Bakhurst, & S, Shanker. Jerome Bruner: Language, Culture, Self. Thousen Oaks California: Sage Publications Ltd, 31–49.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Haettu 3.4.2020. Saatavilla: [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Vakkuri, J., Kivimäki, R., Mänttari, P. & Kork, A. 2012. Tuottavuusongelma julkisrahoitteissa palveluissa – mitä tiedetään, mitä tehdään ja mitä vaikutuksia tekemisellä on? Teoksessa: A. Anttonen, A. Haveri, J. Lehto, & H. Palukka (toim.) Julkisen ja yksityisen rajalla – Julkisen palvelun muutos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 138-173
- Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Opetushallitus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2003. Stakes, oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Kirja- paino Oy.

- Varhaiskasvatustalaki 540/2018. Annettu Helsingissä 13.7.2018. Saatavilla:  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (Luettu 4.4.2021)
- Vlasov, J. 2018. Reflecting Changes in Early Childhood Education in the USA, Russia and Finland. Academic Dissertation. University of Tampere.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Wood, LM., Sebar, B. & Vecchio. 2020. Application of rigour and credibility in qualitative document analysis: Lessons learnt from a case study. The Qualitative Report 2020. 25 (2), 456–470. DOI:10.46743/2160-3715/2020.4240