

**Kielitietoisuus varhaiskasvatuksen opettajien  
käsitksissä ja käytännöissä**  
Salla Mannermetä & Inka Niiranen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2024  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Mannermetsä, Salla & Niiranen, Inka. 2024. Kielitietoisuus varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä ja käytännöissä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 76 sivua + liitteet.**

Tämä tutkimus sijoittuu varhaiskasvatuksen kontekstiin, ja sen keskeisenä kiinnostuksen kohteena on kielitietoisuus. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät kielitietoisuuden. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin, millaisia kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä he toteuttavat.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, ja sen lähestymistapa mukailee fenomenografiaa. Tutkimukseen osallistui 10 varhaiskasvatuksen opettajaa eri puolilta Suomea. Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka sisälsi kielitietoisuuteen liittyviä käsityksiä selvittävän kyselyosion sekä kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä selvittävän päiväkirjaosion. Käsitusten analysoinnissa hyödynnettiin fenomenografista analyysia, ja pedagogisia käytäntöjä analysoitiin temaattisen analyysin avulla.

Tutkimuksen tulosten mukaan kielitietoisuus käsitetään ymmärryksenä, välineenä ja toimintana. Kielitietoisuuden käsittäminen toimintana tukee myös kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä koskevaa tutkimustavoitetta. Sen tulokset osoittavat varhaiskasvatuksen opettajien toteuttavan opetuksen suunnittelun ja kehittämisen ja kielellisenä mallina toimimisen käytäntöjä sekä työtapoihin, kommunikointiin, lapsen huomioimiseen ja fyysisen oppimisympäristön järjestämiseen liittyviä käytäntöjä. Yhdessä tulokset kuvaavat kielitietoisuuden kokonaisvaltaisuutta niin käsitteenä kuin osana varhaiskasvatuksen arkea. Tutkimus tarjoaa yhden näkökulman käsittää kielitietoisuutta ja tapoja toteuttaa siihen liittyviä pedagogisia käytäntöjä, ja se voi näin auttaa varhaiskasvatuksessa työskenteleviä toteuttamaan kielitietoisuutta arjessa.

Asiasanat: Kielitietoisuus, varhaiskasvatus, fenomenografia, käsitykset, pedagogiset käytännöt

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 KIELITIETOISUUS</b> .....	<b>8</b>
2.1 Teoreettisia näkökulmia kielitietoisuuteen.....	8
2.2 Kielitietoisuus varhaiskasvatuksessa .....	11
<b>3 VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKKA</b> .....	<b>16</b>
3.1 Pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksessa.....	16
3.2 Varhaiskasvatuksen opettaja pedagogisena asiantuntijana .....	19
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>21</b>
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	21
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa.....	21
4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	23
4.4 Aineiston keruu .....	26
4.5 Aineiston analyysi .....	30
4.5.1 Kielitietoisuuteen liittyvien käsitysten fenomenografinen analyysi.....	30
4.5.2 Kielitietoisuuteen liittyvien pedagogisten käytäntöjen temaattinen analyysi.....	35
4.6 Eettiset ratkaisut .....	38
<b>5 TULOKSET</b> .....	<b>40</b>
5.1 Varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset kielitietoisuudesta.....	40
5.1.1 Kielitietoisuus ymmärryksenä .....	40
5.1.2 Kielitietoisuus välineenä .....	42
5.1.3 Kielitietoisuus toimintana .....	43

5.1.4	Yhteenveto.....	44
5.2	Varhaiskasvatuksen opettajien kielitietoisuuteen liittyvät pedagogiset käytännöt .....	45
5.2.1	Opetuksen suunnittelun ja kehittämisen käytännöt .....	46
5.2.2	Kielellisenä mallina toimimisen käytännöt .....	47
5.2.3	Työtapoihin liittyvät käytännöt .....	47
5.2.4	Kommunikointiin liittyvät käytännöt .....	49
5.2.5	Lapsen huomioimiseen liittyvät käytännöt.....	50
5.2.6	Fyysisen oppimisympäristön järjestämiseen liittyvät käytännöt.....	52
5.2.7	Yhteenveto.....	53
<b>6</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>55</b>
6.1	Tulosten tarkastelu .....	55
6.2	Tutkimuksen arviointi .....	60
6.3	Jatkotutkimusehdotukset .....	64
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>66</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>77</b>

# 1 JOHDANTO

Kieliä on jatkuvasti kaikkialla, ja ne ilmenevät niin puheessa, teksteissä kuin ajattelussa. Kielten läsnäolon tunnustaminen on osa kielitietoisuutta (Bergroth & Hansell, 2020), jota tarkastellaan tämän tutkielman kohteena. Kielet ja kielitietoisuus koskettavatkin kielten läsnäolon myötä jokaisen yksilön elämää. Monet eri kielet ovat esillä rinnakkain yhteiskuntamme monikulttuurisissa ja moninaisissa ympäristöissä ja yhteisöissä, jolloin ne muodostavat yhdessä tärkeän osan ihmisten vuorovaikutuksesta ja identiteetistä (Kaal & Dönszelman, 2021). Eri kielten läsnäolon tunnustaminen ja merkitysten ymmärtäminen sekä kielten oppiminen avaavat Youngin (2018) mukaan ovia myös kulttuurien väliselle ymmärrykselle ja yhteiskunnassa toimimiselle. Kielen merkityksellisyyden vuoksi kielitietoisuudella onkin nähty olevan keskeinen rooli siinä, että yksilöt voivat ymmärtää toisiaan, tarkastella kriittisesti omaa kielenkäyttöään ja ympäristössä ilmeneviä kieliiä sekä nauttia yhteiskunnan rikkaasta monimuotoisuudesta (Kaal & Dönszelman, 2021). Kielitietoisuuden keskeinen rooli yhteiskunnassa perustelee tarvetta aiheetta koskevalle tutkimukselle.

Kielitietoisuuden on nähty olevan tärkeä osa kielten oppimista ja opettamista jo 1980-luvulta lähtien (ks. Fairclough, 1992), ja sen merkitystä oppimiselle ja opetukselle on huomioitu maailmanlaajuisesti (Andrews, 2008). Suomalaisessa kielikoulutuspolitiikassa tunnistetaan yhä tänäkin päivänä ajankohtaisina kehittämisen kohteina monikielisyyden tukeminen ja kielitietoisuuden lisääminen (Honko & Mustonen, 2020b). Näiden tavoitteiden ajankohtaisuutta perustelevat esimerkiksi Suomen moninaistuminen ja monikielistyminen. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä kielitietoisuus ja sen edistäminen ovatkin osa kasvatuksen ja opetuksen sisältöjä jo varhaiskasvatuksessa (ks. Opetushallitus, 2022) ja esiopetuksessa (ks. Opetushallitus, 2014), joihin tämän tutkielman kielitietoisuuden tarkastelu on rajattu. Käytämme tässä tutkielmassa varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta yhteisnimitystä varhaiskasvatus ja viittaamme sekä varhaiskasvatuksen

että esiopetuksen opettajiin yhteisesti ammattinimikkeellä varhaiskasvatuksen opettaja.

Tässä tutkimuksessa selvitämme varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta sekä heidän toteuttamiaan kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä varhaiskasvatuksen arjessa. Opettajien käsityksistä ja heidän taivoistaan ajatella onkin Andrews (2006) mukaan tullut merkittävä tutkimuskohde kasvatuksen ja koulutuksen tutkimusalueella viimeisten 25 vuoden aikana. Kielitietoisuuteen liittyvälle asenteiden ja käsitysten tutkimukselle on myös esitetty olevan tarvetta sen vuoksi, ettei kielitietoisuus jäisi vain ideologiaksi ja keskustelun tasolle (ks. Lilja ym., 2017). Käytännön tason toiminnan ja siinä hyödynnettävien toimintatapojen on todettu kertovan siitä, millaisia ajatusmalleja ja käsityksiä erilaisten toimintatapojen taustalla on (Arvola, 2021), jolloin käsityksillä ja käytännön toiminnalla voidaan siis nähdä olevan yhteyttä toisiinsa. Tämän vuoksi haluamme tuoda tutkielmamme kautta esille sekä opettajien käsityksiä että pedagogisia käytäntöjä kielitietoisuuteen liittyen, vaikka niiden välistä yhteyttä ei tässä tutkimuksessa selvitetä.

Kielitietoisuuteen liittyvistä käsityksistä ja käytännöistä on vain vähän aiempaa tutkimusta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Sopanen (2019) on tutkimuksessaan selvittänyt, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat ovat tulkinneet kielitietoisuuden käsitteen ja kuinka nämä käsitykset ovat yhteydessä valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman kanssa. Kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä on aiemmin tutkittu varhaiskasvatuksessa käytettävien kielten ja monikielisuuden tukemisen näkökulmasta (esim. Honko & Mustonen, 2020b). Näissä tutkimuksissa on tuotu myös esille tarvetta lisätä tietoa kielitietoisien keinojen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa (ks. Honko & Mustonen, 2020b; Sopanen, 2019). Huomioitavaa on, että Hongon ja Mustosen (2021) tulokset osoittavat varhaiskasvatuksen opettajien tarvitsevan lisää tietoa ja ymmärrystä kielitietoisuuden toiminnan tueksi, jotta he voivat toteuttaa sitä. Tässä tutkimuksessa pyrimme tuottamaan uutta tietoa kielitietoisuuteen liittyvistä käsityksistä ja pedagogisista käytännöistä. Tällä tutkimustiedolla pyritään tukemaan kielitietoisuuden toteuttamista varhaiskasvatuksen arjessa. Ukkonen-Mikkola ja Fonsén (ks. 2018) ja Karila (ks. 2013) ovatkin todenneet, että tutkimustietoa

varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista sekä pedagogisista työtavoista ja käytännöistä tarvitaan pedagogisten käytäntöjen toteuttamiseksi ja kehittämiseksi. Varhaiskasvatuksen opettajien erilaisten kielitietoisuuden käsitysten tutkiminen antaa myös tietoa siitä, miten kielitietoista opetusta tai siihen liittyvää lisäkoulutusta olisi mahdollisesti hyvä kehittää.

## 2 KIELITIETOISUUS

### 2.1 Teoreettisia näkökulmia kielitietoisuuteen

Kielitietoisuuden termi (engl. *language awareness*) on otettu ensimmäisen kerran käyttöön Iso-Britanniassa 1970-luvulla, jossa sitä pidettiin englannin kielen koulutuksen kehittämisen avaimena (Hawkins, 1999). Opetussuunnitelman kehittämällä pyrittiin Hawkinsin (1991) mukaan tukemaan lasten ymmärrystä kielistä ja rohkaisemaan heitä esittämään luontevasti kysymyksiä kieleen liittyen. Kielitietoisemman opetussuunnitelman kehittämisen toivottiin parantavan lasten lukutaitoa, vieraiden kielten oppimista ja vähentävän eri kieliin liittyviä ennakkoluuloja (Hawkins, 1999), ja 1980-luvun puolivälin opetussuunnitelmissa kielitietoisuus nähtiinkin merkityksellisenä osana kaikkea opetusta ja oppimista (Donmall-Hicks, 1997). Kielitietoisuuden tavoitteena pidettiin Hawkinsin (1991) mukaan myös lasten kielen käyttöön ja sen ymmärtämiseen liittyvän luottamuksen kasvattamista.

Donmall-Hicksin (1997) mukaan kielitietoisuudesta muotoutui nopeasti yleisesti käytettävä käsite ja sen käyttäminen yleistyi Iso-Britanniassa 1980-luvulla. Kansainvälisessä koulutuksessa kielitietoisuuden käsite otettiin laajemmin käyttöön 1990-luvulla (ks. Gnutzmann, 1997). Yhteiskunnassa ajan saatossa tapahtuneet muutokset ja yhteiskunnan moninaistuminen ovat lisänneet koulutuksen eri tasojen monikielisyyttä ympäri maailmaa (García, 2008), minkä vuoksi myös kielitietoisuus on koulutuksessa ja opetuksessa edelleen merkityksellinen aihe. Yhteiskunnan moninaistuminen ja kielitietoisuuden merkityksellisyys näkyvätkin edelleen tämän ajan varhaiskasvatuksessa, sillä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) ohjaa kielellisen monimuotoisuuden hyödyntämiseen ja arvostamiseen.

Kielitietoisuuden on todettu olevan laaja käsite, joka voi saada monia erilaisia merkityksiä eri ihmisten tulkinnoissa (Dufva, 2018; Hawkins, 1991). Sen erilaiset merkitykset ovat Jamesin ja Garrettin (1992) mukaan kasvaneet kielitie-



toisuuden käsitteen käytön yleistyttyä. Kielitietoisuuden käsitteen monitulkin-  
taisuutta ovat korostaneet myös Honko ja Mustonen (ks. 2020a) sekä Sopenan  
(ks. 2022) kieltä ja kielitietoisuutta koskevissa tutkimuksissaan.

Kielitietoisuus voidaan käsittää metakognitiivisina taitoina, joiden avulla  
De Houwerin (2017) mukaan tarkkaillaan niin omaa kuin muidenkin kielenkäyt-  
töä ja pohditaan kieltä objektina. Kielitietoisuuteen kuuluu siis kyky ja taito tar-  
kastella, arvioida ja reflektoida kieltä (Alanen, 2006), ja sen avulla kehitetään kie-  
len havainnointi- ja analysointikykyä niin omassa ympäristössä kuin laajemmin  
koko maailmassa (Donmall, 1984). Näiden kielen tarkasteluun liittyvien meta-  
kognitiivisten taitojen lisäksi kielitietoisuuden on ajateltu kattavan muun muassa  
ymmärryksen kielen merkityksestä kielenkehityksessä sekä kielen oppimisessa  
ja opetuksessa (ks. Sopenan, 2019). Svalberg (2007) on kuitenkin tuonut esille,  
ettei kielitietoisuudella tarkoiteta vain metakognitiivisiin taitoihin liittyvää toi-  
mintaa, vaan sen voidaan ajatella myös muodostavan sitoutumista kieleen ja ra-  
kentuvan kielen kautta.

Kielitietoisuuden yhteydessä on puhuttu lisäksi kriittisestä kielitietoisuu-  
desta. Kriittiseen kielitietoisuuteen sisältyy erilaisia kielikäytäntöjä ja -ideologi-  
oita sekä niiden suhteet yhteiskuntaan ja valtaan (Shepard-Carey & Gopalakrish-  
nan, 2023). Kieli nähdään kriittisessä kielitietoisuudessa yhteiskunnan tuotteena,  
mutta myös yhteiskunta nähdään kielen tuotteena (Lilja ym., 2017). Valta taas on  
yksi Jamesin ja Garrettin (ks. 1992) määrittämä kielitietoisuuden osa-alue. Hei-  
dän mukaansa vallan osa-alueessa kieli nähdään mahdollisena manipuloinnin  
välineenä, johon pyritään vaikuttamaan kielitietoisella opetuksella opettamalla  
lapsille kriittistä kielen tarkkailua. Vaikka erilaisilla kielen käytön tavoilla on  
mahdollista vaikuttaa negatiivisesti yhteiskuntaan ja sen kielenkäyttäjiin, niillä  
voidaan kuitenkin nähdä olevan positiivisia vaikutuksia (Marsh, 2008). Tapa  
nähdä maailmaa muokkaantuu erilaisten kielellisten viestien kautta, joita saa-  
daan esimerkiksi sosiaalisesta mediasta tai opettajilta (Kaal & Dönszelman,  
2021). Näiden viestien suodattamiseen tarvitaan kriittistä kielitietoisuutta. Yh-  
teiskunnan jatkuvien muutosten myötä kriittisen kielitietoisuuden merkityksen  
voidaan ajatella kasvavan jatkuvasti, sillä Faircloughin (1992) mukaan globaalit  
ja teknologiset muutokset vaikuttavat kielen merkitykseen yhteiskunnassa.

Kielitietoisuudesta puhuttaessa on tuotu esille myös kielellinen tietoisuus, mutta nämä käsitteet eivät kuitenkaan ole synonyymejä keskenään (Masny, 1997). Kielellisessä tietoisuudessa tarkastellaan kielen merkityksen sijaan kielen muotoja ja rakenteita (ks. Myöhänen, 2011; van Essen, 2008). Siihen sisältyy morfologinen, fonologinen, syntaktinen, pragmaattinen ja leksikaalinen tietoisuus (Argaman & Vaknin-Nusbaum, 2016; Elbro & Pallesen, 2002; van Essen, 2008), jolloin niin puhuttua kuin kirjoitettua kieltä pohditaan tietoisesti näillä kielen eri tasoilla (ks. Elbro & Pallesen, 2002; Masny, 1997). Kielellisen tietoisuuden on myös todettu olevan merkityksellinen esimerkiksi kielenopetuksen tehostamisen näkökulmasta (ks. Argaman & Vaknin-Nusbaum, 2016). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan keskitytä kielen rakenteisiin, vaan yleisesti varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin ja pedagogisiin käytäntöihin kielitietoisuuteen liittyen, sillä tutkimuksemme sijoittuu kielenopetuksen kontekstin sijaan varhaiskasvatukseen. Tästä huolimatta kielellisen tietoisuuden tiedostamista ei voi täysin ohittaa, sillä esimerkiksi Andrews (ks. 2008) on todennut opettajilla olevan merkitystä oppijoiden kielellisiin taitoihin ja sitä kautta myös kielellisen tietoisuuden kehittymiseen.

Vaikka kielitietoisuudella onkin erilaisia määritelmiä, tietyt sitä kuvaavat sanat ja termit toistuvat eri ihmisten antamissa määritelmissä. Näitä toistuvia kielitietoisuutta kuvaavia sanoja ovat esimerkiksi huomaaminen, havainnointi, ymmärtäminen, tarkkaavaisuus ja herkkyys (ks. Kearney & Ahn, 2014; Kiely, 2009). Kielitietoisuuteen on myös liitetty yleisesti tieto kielestä itsestään ja esimerkiksi siitä, miten kieltä opitaan ja kuinka sitä käytetään eri arjen tilanteissa tai tiettyjen tavoitteiden saavuttamisessa (Marsh, 2008). Käsitteestä on puhuttu sekä yhden tietyn että yleisesti kielten yhteydessä (James & Garrett, 1992). Tiedostammekin kielitietoisuuden käsitteen määrittelyn moninäkökulmaisuuuden. Tämän ja tutkimuksemme aiheen vuoksi emme lukitse yhtä määritelmää ymmärryksemme taustalle, sillä tarkoituksenamme on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta. Tiedostamme myös, että oma käsityksemme kielitietoisuudesta voi rakentua ja muuttua tämän tutkimuksen tulosten myötä.

## 2.2 Kielitietoisuus varhaiskasvatuksessa

Kielitietoisuudella on yhteiskunnan kannalta merkittävä rooli, sillä se voi edistää eri kielten ja kulttuurien hyväksyntää. Tutkimuksemme kohteena olevan kielitietoisuuden tarkastelu on rajattu tässä tutkimuksessa yhteiskunnan instituutioista varhaiskasvatukseen. Vuonna 2019 tehdyssä eri koulutusasteiden kieliä ja uskontoja koskevassa selvityksessä (ks. Tainio & Kallioniemi, 2019) on todettu, että monet eri kielet ja kulttuurit näkyvät varhaiskasvatuksessa ympäri Suomen. Lisäksi kielitietoisuuden huomioimista oppimisessa ja koulutuksessa kannatetaan jo varhaisiästä lähtien (Chik, 2011), joten kielitietoisuuden voidaan todeta olevan ajankohtainen aihe jo varhaiskasvatuksessa. Lapset, joilla on vain vähän tai ei ollenkaan kokemusta eri kielistä ja kulttuureista, saattavat Youngin (2018) mukaan nähdä muut kuin omat kielensä ja kulttuurinsa negatiivisina, mikä voi johtaa vähemmistökieliä puhuvien kohdalla omien kielten ja kulttuurien kokemiseen häpeällisinä. Kieli voi myös ajaa ihmisryhmiä erilleen, mikäli eri kieliä puhuville ei mahdollisteta osallistumista yleissivistävään koulutukseen (Lilja ym., 2017). Kielten ja kulttuurien yhteiskunnallisen merkityksen kannalta kielitietoisuuden voidaan käsittää olevan tärkeä osa varhaiskasvatuksen sisältöjä, ja Bergroth ja Hansell (2020) ovatkin todenneet kielitietoisuuden olevan keskeinen käsite nykyisissä suomalaisissa opetussuunnitelmissa.

Kielitietoisella varhaiskasvatuksella tarkoitetaan sellaista varhaiskasvatusta, jossa tiedostetaan kielten olevan kaikkialla ja jatkuvasti läsnä olevia (Opetushallitus, 2022; Pyykkö, 2017). Kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa kielitietoisuudella voidaan viitata sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön että lasten tiedon ja ymmärryksen kehittymiseen kielistä ja niiden rakenteista sekä kielten käytöstä ja käyttäjistä (Honko & Mustonen, 2020a). Lapsen kielitietoisuuden edistäminen ja kulttuurisen moninaisuuden näkyväksi tekeminen mainitaankin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus, 2022) osana varhaiskasvatuksen tavoitteita. Näiden lisäksi kielitietoisessa opetuksessa vahvistetaan ja lisätään lasten luontaista uteliaisuutta ja kiinnostusta eri kielen muotoja, kuten puhuttua kieltä, lukemista ja kirjoittamista kohtaan (James & Garrett, 1992; Opetushallitus, 2014).

Kielellä on merkityksellinen rooli kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa, kuten kaikessa muussakin oppimisessa (ks. Breidbach ym., 2011; Myöhänen, 2011). Sitä pidetään niin oppimisen välineenä kuin sen kohteena (Opetushallitus, 2017, 2022; Pyykkö, 2017), ja Hawkinsin (1991) mukaan kieli voidaan nähdä oppimisen peruskivenä ja voimavarana. Lisäksi kielen on todettu olevan perustaito, jota tulee kehittää ja arvostaa jo varhaiskasvatuksessa (Coelho ym., 2018).

Lasten kielellisten taitojen kehittäminen huomioidaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus, 2022) tavoitteena kehittää lasten opetuskielen taitoja monipuolisesti kielen eri osa-alueilla. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus, 2014) lasten kielellisten taitojen kehittämistä kuvataan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (ks. Opetushallitus, 2022) tarkemmin, jolloin toiminnan tavoitteena on hahmottaa kieltä ensin kokonaisvaltaisesti, jonka jälkeen ymmärrystä kielen muodoista ja rakenteista kehitetään yksityiskohtaisemmaksi. Kielen perusrakenteiden oppimisen avulla voidaan lisätä kielitietoisuutta, ja kielitietoisuus taas voi edistää kielellisiä taitoja (De Houwer, 2017), sillä kielitietoisella opetuksella voidaan kehittää erilaisten kieleen liittyvien äänien, äänneiden ja muotojen havaitsemista (Young, 2018). Lasten kielellisten taitojen tukeminen antamalla aikaa ja järjestämällä mahdollisuuksia monipuolisiin ja vaihteleviin tilanteisiin käyttää kieltä lapsen kielelliset lähtökohdat huomioiden onkin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan osa kielitietoista varhaiskasvatusta. Tällaisilla kielitietoisilla käytännöillä voidaan siis vastata kielellisten taitojen kehittämisen tavoitteeseen, sillä van Essen (2008) on todennut kielitietoisuuden olevan väline jonkin päämäärän saavuttamiseksi eikä niinkään päämäärä itse.

Vaikka kieli ja kielelliset taidot ovat olennainen osa kielitietoisuutta, ei kielitietoisuuden kohteena voida tarkastella niihin liittyen vain sanallista kommunikointia ja puhutun kielen käyttämistä. Honko ja Mustonen (2020a) tuovatkin esille, että kielitietoisuuteen kuuluu monipuolisesti erilaisia kielen ilmiöihin liittyviä aiheita, kuten erilaiset tavat olla vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksessa voidaan hyödyntää sanallisten kommunikointikeinojen lisäksi myös sanattomia kommunikointikeinoja, kuten kehoa tai erilaisia materiaaleja (Lilja ym., 2017), ja

näiden eri kommunikointikeinojen huomioiminen ja hyödyntäminen varhaiskasvatuksessa kuvastaa vuorovaikutustapojen monipuolisuutta.

Shamsin ja Seitzin (2008) mukaan sekä sanallisten että sanattomien kommunikointikeinojen hyödyntäminen ilmentää myös vuorovaikutuksen moniaistillisuutta eli useampien aistien hyödyntämistä saman asian havaitsemiseen ja kokemiseen, minkä voidaan tunnistaa olevan luontainen tapa informaation vastaanottamiseen. Lisäksi heidän mukaansa moniaistillisuuden on todettu tehostavan oppimista, ja Dufvan (2018) mukaan erityisesti lapset oppivatkin kieliä luonnollisesti ympäristöä havaiten, kuunnellen, katsoen ja matkien. Nämä osoittavat vuorovaikutustapojen tarkastelun tärkeyttä osana kielitietoisuuden tarkastelua myös varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Varhaiskasvatuksen kielitietoisuutta tarkastellessa opetuksessa huomioidaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (ks. Opetushallitus, 2022) mukaan myös lasten erilaiset kieliympäristöt ja heidän mahdollisuutensa havaita erilaisia kieliä niissä. Kielitietoisessa oppimisympäristössä onkin keskeistä kaikkien kielten arvostaminen ja niiden näkyminen luontevana osana toimintakulttuuria sekä niiden merkityksen tunnistaminen oppimisen ja kaiken toiminnan kannalta (Opetushallitus, 2017). Tällaisia monipuolisia kieliympäristöjä tarjoamalla tuetaan lasten luontaista kiinnostusta kieliä kohtaan (ks. Gnutzmann, 1997) ja voidaan vaikuttaa myönteisesti lasten vuorovaikutustaitoihin (ks. Coelho ym., 2018).

Kielitietoisuutta tukevaa rikasta kieliympäristöä voidaan rakentaa eri aktiviteettien avulla, joita hyödynnetään myös muiden varhaiskasvatuksen sisältöjen oppimisessa. Näitä ovat Coelhon ja kumppaneiden (2018) mukaan esimerkiksi tarinoiden kuuntelu tai kertominen; draamallinen toiminta; sanojen oppiminen ja niiden yhdistely riimien avulla; laulujen laulaminen tai kuuntelu sekä eri kielipelien pelaaminen. Lisäksi kielitietoisuutta on pyritty tukemaan esimerkiksi leikkien avulla, nimeämällä ympäristön eri asioita ja huomioimalla lasten toiveet ja ideat toiminnassa (Honko & Mustonen, 2020b).

Kielitietoisuutta edistävät aktiviteetit voivat sisältää myös ryhmän kielelliseen moninaisuuteen tutustumista, mikä on tärkeää huomioida osana varhais-

kasvatuksen opetustyötä (ks. Sopenen, 2022). Ryhmän monikielisten lasten kieli-taustoihin tutustumisella onkin pyritty edistämään kielitietoisuutta (Palojärvi ym., 2021). Lasten tietoisuus toistensa kielistä lisää Van Gorpin ja Verheyenin (2018) mukaan kiinnostusta kieliin, joka voi toimia pohjana eri kielten luonnolli-selle vertailulle. Youngin (2018) sekä Palojärven ja kumppaneiden (2021) mukaan kielitietoisuutta lähestytäänkin usein vertailemalla kieliä sekä tunnistamalla nii-den yhtäläisyyksiä ja eroja. Tällaisella kielitietoisella toiminnalla on edistävä ja myönteinen vaikutus pienten lasten kieli-asenteisiin (ks. Young, 2018), ja sillä voi-daan lisätä lasten kieliin liittyvää ymmärrystä (ks. Van Gorp & Verheyen, 2018). Edellä mainituista syistä varhaiskasvatuksen toiminnassa ja sen kehittämisessä kielitietoisuuden huomioiminen on merkityksellistä.

Kielellisesti rikkaat oppimisympäristöt ja varhaiskasvatuksen arjessa toteut-tava kielitietoisuus eivät kuitenkaan kehity itsestään. Young (2018) toteaa, että kielitietoisuuden kehittäminen lähtee varhaiskasvatuksen opettajan kielitietoi-suudesta. Arvola (2021) kuitenkin lisää, että opettajan lisäksi koko varhaiskasva-tuksen henkilöstön tulee olla kielitietoisia. Kielitietoisesti orientoituneella henki-löstöllä on todettu olevan myönteistä vaikutusta esimerkiksi lasten kielellisten taitojen tukemisessa ja haasteiden huomioimisessa (ks. Pyykkö, 2017). Henkilös-tön kielitietoisuus nostetaan esille myös Varhaiskasvatussuunnitelman perus-teissa (ks. Opetushallitus, 2022). Sen mukaan kielitietoisessa varhaiskasvatuk-sessa henkilöstö on tietoinen kielen merkityksestä oppimisen, vuorovaikutuksen ja identiteetin rakentumisen kannalta ja heidän tehtävänä on rohkaista lapsia monipuoliseen kielenkäyttöön, kiinnittää huomiota omaan kielenkäyttönsä ja toimia lapsille kielellisenä mallina. Sopenen (2019) on todennutkin, että varhais-kasvatuksen opettajat ovat tietoisia roolistaan lasten kielen oppimisen ja kehityk-sen malleina sekä kielitietoisuuden tukijoina. Kielitietoisien toiminnan toteutta-misen kannalta on myös keskeistä varhaiskasvatuksen opettajan avoimuus, in-nokkuus ja uteliaisuus oppia lasten rinnalla uutta eri kielistä ja kielitietoisuu-desta (Young, 2018).

Kuitenkaan varhaiskasvatuksen opettajien ei välttämättä ole aina helppoa spontaanisti tarttua arjessa kielitietoisuuteen ja toteuttaa kieltä kehittäviä harjoit-

teita tai keskustelua (Van Gorp & Verheyen, 2018). Erilaiset kielitietoisuuden toiminnan näkökulmat voivat myös olla vieraita, sillä Hongon ja Mustosen (2020a) mukaan eri kieliin liittyvä tarkastelu tai kielten opettelu on saatettu käsittää kuuluvan vain kielipainotuspäiväkotien tavoitteelliseksi toiminnaksi, joka perustuu henkilöstön kieliasiantuntemukseen. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksessa tarvitaan tietoa kielitietoisuuden tavoitteista, hyödyistä ja käytännöistä.

## 3 VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKKA

### 3.1 Pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatus kuuluu kiinteänä osana suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja muodostaa tärkeän alun lapsen jatkuvan oppimisen polulle (Ranta ym., 2021). Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) varhaiskasvatus määritellään tavoitteelliseksi ja suunnitelmalliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudeksi, jossa pedagogiikka on merkittävässä roolissa. Lain mukaan varhaiskasvatuksessa tulee edistää jokaisen lapsen yksilöllistä kasvua, kehitystä ja hyvinvointia kokonaisvaltaisesti sekä toteuttaa pedagogista toimintaa monipuolisesti mahdollistaen lapsille myönteisiä oppimisen kokemuksia. Toiminnan sisällöllä ja laadulla onkin vaikutusta lapsen oppimiseen ja siihen, millaisia asioita varhaiskasvatuksessa opitaan (Ranta ym., 2021).

Pedagogiikka on laaja käsite, jota voidaan määritellä eri tavoin (Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018), ja sen määrittely on monipuolistunut ajan myötä (Watkins & Mortimore, 1999). Tästä huolimatta kaikki pedagogiikan tulkinnat liittyvät oppimiseen ja sen soveltamiseen (Farquhar & White, 2014). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan pedagogiikka on monitieteiseen tietoon perustuvaa tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa, jota johtaa ja toteuttaa ammattihenkilöstö lasten oppiminen ja hyvinvointi huomioiden sekä niitä tukien. Watkinsin ja Mortimoren (1999) mukaan pedagogiikassa onkin kyse siitä, miten opettajat ymmärtävät opetettavat aiheet ja kuinka he soveltavat opetusta eri konteksteissa, kun taas Siraj-Blatchford (1999) nostaa esille pedagogiikan olevan myös taitoa toteuttaa erilaisia ja sopivia opetustekniikoita oppimisen edistämiseksi. Kuten kielitietoisuudella, myös pedagogiikalla on yhteiskunnallinen merkitys, sillä sen avulla luodaan merkittäviä yhteyksiä opetuksen, oppimisen, tiedon, politiikan ja yhteiskunnan välille (Farquhar & White, 2014). Tutkimuksessamme ymmärrämme pedagogiikan olevan opettajan toteuttamaa suunnitelmallista ja tieteeseen perustuvaa toimintaa, jolla pyritään tukemaan ja kehittämään oppimista.



Pedagogiikka on läsnä varhaiskasvatuksessa niin kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamassa kokonaisuudessa kuin toimintakulttuurissa ja monipuolisissa oppimisympäristöissä (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on luonteeltaan vuorovaikutuksellista ja kokonaisvaltaista toimintaa, joka muodostuu henkilöstön suunnittelemasta sekä henkilöstön ja lasten yhdessä suunnittelemasta toiminnasta (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Pedagogiikan kokonaisvaltaisuuden käsitys näkyy varhaiskasvatuksen kokopäiväpedagogisessa luonteessa, vaikka kokopäiväpedagogiikkaa ei käsitteenä mainitakaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Arjessa toistuvat perushoitotilanteet, kuten ruokailu, pukemis- ja riisumistilanteet sekä lepo, nähdään tärkeänä osana pedagogista toimintaa, sillä ne ovat keskeisessä roolissa lapsen päivässä (Opetushallitus, 2022). Kokopäiväpedagogiikan ajatuksen mukaisesti pedagogiikka ja pedagogiset tavoitteet nivoutuvatkin osaksi kaikkia varhaiskasvatuksen päivän tilanteita niiden suunnitelmallisuudesta tai spontaaniudesta huolimatta (Lämsä, 2021).

Varhaiskasvatuksen kokopäiväpedagogisen luonteen myötä varhaiskasvatuksessa toteutetaan myös monipuolisesti erilaista pedagogista toimintaa, jonka tavoitteena on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan lasten yksilöllisen ja kokonaisvaltaisen kasvun, oppimisen sekä hyvinvoinnin edistäminen. Pedagogisen toiminnan toteuttamisessa hyödynnetään monipuolisia työtapoja ja menetelmiä (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018), mutta varhaiskasvatuksen pedagogiikka ei ole kuitenkaan vain toiminnan toteuttamista. Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018) mukaan myös arviointi, havainnointi, dokumentointi ja oppimisympäristöjen tietoinen järjestäminen ovat keskeisessä roolissa varhaiskasvatuksen pedagogiikassa.

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt, kuten oppimisympäristöt yleisestikin, voidaan jakaa erilaisiin ulottuvuuksiin, jotka vaihtelevat tarkastelun näkökulmasta riippuen (ks. Piispanen, 2008). Esimerkiksi Lisianen ja kumppaneiden (2022) sekä Piispanen (2008) mukaan oppimisympäristön ulottuvuudet voidaan jakaa fyysisiin, pedagogisiin ja psykososiaalisiin ulottuvuuksiin. Vaikka Lisiane ja kumppanit (ks. 2022) ymmärtävät psykologisten ja sosiaalisten ulottuvuuksien liittyvän läheisesti toisiinsa ja käsittävät ne jaottelussaan yhdeksi ulottuvuudeksi,

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) oppimisympäristön ulottuvuuksien nähdään olevan sosiaalinen, psyykinen ja fyysinen. Nämä ulottuvuudet muodostavat erilaisia oppimisympäristöjä, ja oppimisympäristöjen onkin todettu vaikuttavan esimerkiksi lasten oppimiseen, motivaatioon ja kehittymiseen (ks. Ringsmose ym., 2022) sekä näiden lisäksi myös toimintaan joko tukevasti tai estävästi (ks. Mäkelä, 2018). Nämä osoittavat tarvetta oppimisympäristöjen järjestämisen huomioimiselle ja niihin liittyvien pedagogisten käytäntöjen tarkastelulle.

Monipuolisen pedagogisen toiminnan toteuttamiseksi ja oppimisympäristöjen järjestämiseksi tarvitaan erilaisia käytäntöjä. Käytäntöjen on käsitetty tarvoittavan niin sanallista kuin sanatonta toimintaa opettajan ja oppijan välisessä vuorovaikutuksessa (Gemminck ym., 2021). Ymmärrämme tutkimuksessamme pedagogisten käytäntöjen olevan varhaiskasvatuksen opettajan toteuttamaa toimintaa, jota ovat sekä sanalliset käytännöt, kuten esimerkiksi ohjeistukset ja muut kielen käyttämistä sisältävät käytännöt että myös sanattomat käytännöt, kuten esimerkiksi tukikuvat ja erilaiset oppimisympäristön järjestämiseen liittyvät ratkaisut. Nämä muuttuvat aktiiviseksi toiminnaksi vuorovaikutuksen kautta.

Pedagogiikassa tietoisella ja suunnitellulla toiminnalla on aina jokin haluttu tavoite (Björklund & Ahlskog-Björkman, 2018; Ireson ym., 1999), ja sen saavuttamiseksi tarvitaan käytäntöjä, joilla pyritään samaan tavoitteeseen halutun oppimisen kanssa (Ireson ym., 1999). Käsitteemme pedagogisista käytännöistä sisältää myös ajatuksen siitä, että niiden toteuttamisella on aina jokin pedagoginen tavoite. Tavoite voi liittyä esimerkiksi lapsen kehitykseen, oppimiseen tai hyvinvointiin. Opettajien toteuttamassa opetuksessa ja siinä käytetyissä käytännöissä on todettu olevan eroja, jotka perustuvat yksilöllisiin tietoihin, menetelmiin ja kokemuksiin (Björklund & Ahlskog-Björkman, 2018). Näitä erilaisia opettajien pedagogisia käytäntöjä pyrimme tuomaan esille tämän tutkimuksen kautta.

### 3.2 Varhaiskasvatuksen opettaja pedagogisena asiantuntijana

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka näkyy myös opettajien asiantuntijuudessa. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat työyhteisössä asiantuntijoita varhaisiän pedagogiikassa ja opettamisessa (Happo ym., 2012; Ranta ym., 2021), ja heidän tehtävänä on tukea lasten oppimista ja kehitystä opetussuunnitelman mukaisesti (Björklund & Ahlskog-Björkman, 2018). Vaikka lapsen kasvun, oppimisen ja kehittymisen tukeminen onkin koko henkilöstön tehtävä, opettajat ovat ryhmänsä tasolla pedagogiikan johtajia ja heillä on vastuu pedagogiikan toteutumisesta lapsiryhmässä (ks. Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019; Karila ym., 2017). Opettajan vastuu pedagogiikasta ja sen toteutuksesta näkyy erityisesti vastuuna koko ryhmässä käytettävistä pedagogisista toimintatavoista ja käytännöistä sekä varhaiskasvatuksen toteutumisesta jokaisessa arjen tilanteessa (Lämsä, 2021). Fonsénin ja Ukkonen-Mikkolan (2019) mukaan varhaiskasvatuksen opettajat tukevat myös ryhmän muun henkilöstön ammatillista kehittymistä ja edistävät näin pedagogiikan ja opetussuunnitelmien mukaisen toiminnan toteutumista työyhteisössä. Ymmärrämme varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuuden välittyvän heidän käsitystensä ja pedagogisten käytäntöjensä kautta, jolloin tunnistammekin tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen asiantuntijuuden olevan merkityksellinen tämän tutkimuksen kohteena olevan kielitietoisuuden toteutumisen kannalta.

Varhaiskasvatuksen käytännön työssä korostuu merkittävänä osa-alueena pedagoginen osaaminen (Karila ym., 2017), ja tämän voidaankin ajatella olevan varhaiskasvatuksen opettajan perusosaamista (Happo ym., 2012). Pedagoginen osaaminen pitää Hapon ja kumppaneiden (2012) mukaan sisällään käytännön toiminnan sekä erilaisissa tilanteissa tehdyt pedagogiset valinnat ja työtavat. Lisäksi opettajien pedagoginen osaaminen on sidoksissa varhaiskasvatuksen laatuun, sillä Fonsén ja Ukkonen-Mikkola (2019) toteavat, että fyysiset resurssit eivät yksinään takaa pedagogiikan laatua, vaan sen takaamiseksi tarvitaan vahvaa pedagogista osaamista ja kriittisen harkinnan taitoja.

Jotta varhaiskasvatuksen opettajat voivat toteuttaa niin yleisesti laadukasta kuin kielitietoistakin pedagogista toimintaa ja hyödyntää pedagogisia käytäntöjä tavoitteellisesti työssään, he tarvitsevat monenlaista tietoa ja erilaisia taitoja.

Näitä tarvittavia tietoja ovat kattavat tiedot lasten oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018; Ranta ym., 2021) sekä tavoista, joilla lasten kiinnostus tärkeitä asioita kohtaan voidaan herättää (Ranta ym., 2021). Varhaiskasvatuksen työn toteuttaminen edellyttää opettajilta myös syvällistä tietoa ja ymmärrystä lapsesta ja lapsuudesta sekä kasvatusteorioiden tuntemusta (Saracho & Spodek, 2003).

Varhaiskasvatuksen opettajien on täytettävä useita ammattiin liittyviä vaatimuksia, jolloin kattavan tiedon lisäksi tarvitaan myös erilaisia taitoja. Esimerkiksi Happon ja kumppanien (2012) toteavat tutkimuksessaan, että opettajien on osattava pohtia ja hallita monia erilaisia opetusmenetelmiä, erilaisten oppimisympäristöjen luomista ja järjestelemistä sekä lasten yksilöllisten tarpeiden toteuttamista. Näitä tekijöitä varhaiskasvatuksen opettajat huomioivat myös toteuttamisessaan pedagogisissa käytännöissä (ks. Gemmink ym., 2021). Varhaiskasvatuksen opettajilta, kuten muultakin henkilöstöltä, vaaditaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan ammattitaidon lisäksi herkkyyttä tunnistaa pedagogiset mahdollisuudet arjen eri tilanteissa ja kykyä hyödyntää niitä. Opettajien on siis pystyttävä soveltamaan omaa pedagogista osaamistaan erilaisten tilanteiden edellyttämällä tavalla (ks. Saracho & Spodek, 2003).

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen osaamisen eli tietojen ja taitojen soveltaminen on olennaista myös kielitietoisen pedagogisen toiminnan toteuttamisessa. Ymmärrämme tässä tutkimuksessa opettajilla olevan kielitietoisuuteen liittyvän tiedon ilmenevän ennen kaikkea heidän käsitystensä myötä. Tietojen hallinnan onkin todettu vaikuttavan pedagogisen toiminnan toteuttamisen tapoihin käytännössä (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Gage, 2020). Käsitämme opettajien yhdistävän kielitietoisuuteen liittyvään tietoon edellä mainittuja pedagogisen toiminnan toteuttamiseen tarvittavia taitoja. Tällöin näistä tietojen ja taitojen yhdistelmistä muodostuvat opettajien toteuttamat kielitietoisuuteen liittyvät pedagogiset käytännöt, joita tässä tutkimuksessa selvitetään käsitysten lisäksi.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille kielitietoisuutta ja siihen liittyvää pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksessa selvitetään varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä siitä, mitä kielitietoisuus tarkoittaa. Tarkoituksena on myös kartoittaa varhaiskasvatuksen opettajien kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä. Näiden tavoitteiden pohjalta tutkimuskysymykset tarkentuivat seuraavanlaisiksi:

1. Miten varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät kielitietoisuuden?
2. Millaisia kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat?

### 4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Toteutimme tämän tutkimuksen laadullisena tutkimuksena, sillä tarkoituksenaamme oli ymmärtää tutkittavaa ilmiötä ja sen merkityksiä (ks. Juuti & Puusa, 2020). Tutkittavaa ilmiötä voidaankin lähestyä selvittämällä tutkittavien henkilöiden ajatuksia, toimintatapoja ja heidän antamiaan merkityksiä tutkimuksen kohteelle (Patton, 2002). Tämän tutkimuksen kohteena ovat kielitietoisuuden käsite ja sen ymmärtäminen sekä kielitietoisuuteen liittyvät pedagogiset käytännöt. Varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten ja heidän toteuttamiensa pedagogisten käytäntöjen avulla pyrimme luomaan kuvaa kielitietoisuuden ilmenemisestä varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksemme lähestymistapa mukailee fenomenografiaa. Fenomenografiassa kartoitetaan ihmisten erilaisia tapoja kokea, hahmottaa ja ymmärtää ympäröivää maailmaa sekä erilaisia ilmiöitä (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1986; Marton & Pong, 2005). Fenomenografisessa tutkimuksen lähestymistavassa tutkitaan myös ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Niikko, 2003), ja sen tarkoituksena on vastata erilaisiin ajatteluun ja oppimiseen liittyviin kysymyksiin (Marton, 1986). Tämä lähestymistapa on tässä tutkimuksessa perusteltu, sillä

tarkastelemme kielitietoisuutta varhaiskasvatuksen ja opetuksen kontekstiin liittyvänä ilmiönä ja tutkimme varhaiskasvatuksen opettajien erilaisia tapoja käsitellä kielitietoisuutta. Käsitysten lisäksi tutkimme tässä tutkimuksessa kuitenkin myös varhaiskasvatuksen opettajien erilaisia kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä. Käytäntöjen ei ole perinteisesti ymmärretty kuuluvan fenomenografisen tutkimuksen lähestymistavan keskeisiin tutkimuskohteisiin (ks. Niikko, 2003), eikä näin ollen tutkimuksemme lähestymistapa ole puhtaasti fenomenografinen.

Fenomenografisessa tutkimuksen lähestymistavassa käsitys nähdään Niikon (2003) mukaan ihmiselle saatavilla olevana ymmärryksenä tai näkemyksenä tietyistä ilmiöistä. Hän toteaa käsitysten muodostuvan kokemuksista, jotka ovat ihmisten tapoja kokea erilaisia ilmiöitä. Ymmärryksemme käsityksistä vastaa Niikon esittämää näkemystä käsitysten muodostumisesta, jolloin ymmärrämme varhaiskasvatuksen opettajien kielitietoisuuteen liittyvien käsitysten muodostuvan heidän kokemuksistaan ja ymmärryksestään kielitietoisuuteen liittyen. Kokemukset ovat jatkuvasti olemassa tajunnan tasolla, vaikka ihminen ei niitä itse tiedostaisikaan (Niikko, 2003), mikä on myös Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan käsityksille luonteenomaista. Ilmiöistä ei ole olemassa täydellistä kuvausta (Marton & Booth, 1997), sillä ne ovat rajattomia, eikä mikään kokemus ilmiöstä voi olla valmis tai lopullinen (Niikko, 2003). Näin ollen myöskään käsitystä ilmiöstä ei voida pitää valmiina, vaan se voi kehittyä jatkuvasti.

Eri ihmisten käsitykset saman ilmiön äärellä voivat myös vaihdella (Ahonen, 1994; Marton & Pong, 2005), minkä vuoksi fenomenografisessa lähestymistavassa huomioidaan ihmisten useat erilaiset käsitykset ilmiöstä (Marton, 1986; Niikko, 2003). Lisäksi ilmiöiden merkitykset eri henkilöille voivat muuttua ajankohdasta riippuen (Marton & Booth, 1997). Käsitysten tapaan ymmärrämme tässä tutkimuksessa myös kielitietoisuuteen liittyvien pedagogisten käytäntöjen voivan vaihdella niiden toteuttajasta tai ajankohdasta riippuen, mikä on otettava huomioon tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellessa. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti emme pyrikään yleistettävyyteen (ks. Patton, 2002). Tutkimalla näiden tutkittavien näkemysten pohjalta varhaiskasvatuksen opettajien tämän-

hetkisiä käsityksiä ja käytössä olevia kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä voidaan kuitenkin tuottaa arvokasta tietoa kielitietoisuuden ilmenemisestä tämän ajan varhaiskasvatuksessa juuri näiden tutkittavien näkökulmasta.

Fenomenografiseen tutkimuksen lähestymistapaan liittyy niin ontologisia kuin myös epistemologisia sitoumuksia (Niikko, 2003). Fenomenografisessa lähestymistavassa maailman ajatellaan olevan samaan aikaan todellinen ja koettu, eikä näitä maailmoja voi erottaa toisistaan (Huusko & Paloniemi, 2006). Tähän ajatukseen sitoutuu myös näkemyksemme tämän tutkimuksen ontologisista lähtökohdista eli todellisuuden luonteesta ja siitä, kuinka tietoisuus ja todellisuus sitoutuvat toisiinsa (ks. Patton, 2002). Ymmärrämme tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien tietojen ja kokemusten muodostavan yhdessä todellisuuden, josta käsin he tulkitsevat ympäristön ilmiöitä ja elämää. Käsityksemme tutkimuksen epistemologisista lähtökohdista, eli siitä, miten tutkittavasta ilmiöstä voidaan tietää ja millä menetelmillä tieto saavutetaan (ks. Patton, 2002; Puusa & Juuti, 2020b), perustuu subjektivistiseen antipositivistiseen epistemologiseen oletukseen. Tässä oletuksessa tiedon nähdään olevan ihmisiin sidoksissa, jolloin tietoa voidaan saada keräämällä sitä ihmisiltä itseltään (Puusa & Juuti, 2020b). Tämä käsitys tiedosta onkin fenomenografisen tutkimuksen lähestymistavan tietokäsityksen kanssa samansuuntainen (ks. Niikko, 2003). Näemme siis tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat keskeisenä tiedon lähteenä, mutta myös tutkimuksen kohteena kielitietoisuuden ilmiön tutkimisessa.

### **4.3 Tutkimukseen osallistujat**

Keräsimme tutkimuksen aineiston kymmeneltä varhaiskasvatuksen opettajalta touko-lokakuussa 2023. Jokaisella varhaiskasvatuksen opettajalla on ollut kolme viikkoa aikaa raportoida käsityksistään ja toteuttamistaan pedagogisista käytännöistä kielitietoisuuteen liittyen. Tällä ajanjaksolla opettajat kirjasivat pedagogisia käytäntöjä viiden päivän ajalta. Tavoitteenamme oli saavuttaa maantieteellisesti kattava otanta Suomessa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien kielitietoisuuteen liittyvistä käsityksistä ja pedagogisista käytännöistä ihmisillä

olevien erilaisten käsitysten vaihtelevuuden vuoksi (ks. Ahonen, 1994). Tähän tavoitteeseen pyrimme vastaamaan keräämällä aineistoa yksityisten päiväkotien varhaiskasvatuksen opettajilta ympäri Suomen.

Aloitimme tutkittavien tavoittamisen valitsemalla systemaattisen satunnaisotannan avulla yksityiset päiväkodit, joihin lähetimme tutkimuspyynnöt. Laadullisessa tutkimuksessa on yleensä tyypillistä, että tutkittavat valitaan harkinnanvaraisesti ja tarkoituksenmukaisesti, jotta heillä olisi tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998; Puusa & Juuti, 2020a). Tutkittavien valintaperusteiden laatu nähdäänkin laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien määrää tärkeämpänä (Cruz & Tantia, 2017). Vaikka hyödynsimme päiväkotien valinnassa systemaattista satunnaisotantaa, harkinnanvaraisuus ja tarkoituksenmukaisuus näkyvät tutkittavien valinnassa siten, että pyysimme tutkittaviksi ainoastaan varhaiskasvatuksen opettajina työskenteleviä. Kielitietoisuuden mainitaan olevan osa niin varhaiskasvatuksen kuin esiopetuksen sisältöjä ja tavoitteita (ks. Opetushallitus, 2014, 2022), jolloin voidaan olettaa, että jokaisella varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevällä tulisi olla ainakin jonkinlaista tietoa kielitietoisuudesta opetussuunnitelmien mukaisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. Tästä eteenpäin käytämme varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevästä yhteisnimikettä varhaiskasvatuksen opettaja riippumatta hänen kelpoisuudestaan.

Hyödynsimme systemaattista satunnaisotantaa tutkimuspyynnöllä lähesyttävien päiväkotien valinnassa siten, että järjestimme erään yksityisen päiväkotiyhtiön päiväkodit aakkosjärjestykseen numeroiduksi listaksi. Määritimme poimintavälin jakamalla päiväkotien määrän halutulla otoskoolla. Tämän jälkeen arvoimme aloitusnumeron, josta lähtien poimimme tasaisin välein 35 päiväkotia. Lähetimme näiden päiväkotien johtajille (35 johtajaa) tutkimuspyynnöt, ja pyrimme heidän kauttaan tavoittamaan osallistujia tutkimukseen. Näiden tutkimuspyyntöjen kautta emme saaneet tutkittavia, joten keräsimme systemaattisen satunnaisotannan avulla uudet 35 päiväkotia tutkittavien saamiseksi. 70 lähetetyn tutkimuspyynnön jälkeen tavoitimme yhden tutkimukseemme osallistumisesta kiinnostuneen opettajan.



Tutkimukseemme osallistumisesta kiinnostuneiden määrän jäädessä vähäiseksi pyrimme tavoittamaan tutkittavia myös puhelimitse, Facebookin kautta ja hyödyntämällä omia kontaktejamme. Lähestyimme puhelimitse systemaattisen satunnaisotannan kautta valikoiduista yksityisistä päiväkodeista niitä yksiköitä, joilta emme saaneet sähköpostitse vastausta tutkimuspyyntöömme. Tällä pyrimme madaltamaan kynnystä osallistua tutkimukseen, sillä pystyimme keskustelemaan ja vastaamaan tutkimustamme koskeviin ja opettajia mietityttäviin kysymyksiin. Julkaisimme Facebookissa tutkimuspyynnön viidessä varhaiskasvatuksen opettajille ja henkilöstölle suunnatussa ryhmässä. Myös Facebook soveltui tavoitteeseemme kerätä maantieteellisesti kattava aineisto sen laajan levineisyyden, internetin kautta tapahtuvan tiedonkeruun helppouden ja laajan käyttäjäkunnan myötä (ks. Rife ym., 2016). Lisäksi pyysimme omia kontaktejamme varhaiskasvatuksen kentällä välittämään tietoa tutkimuksestamme työyhteisöissään. Tietojemme mukaan kontaktimme jakoivat tutkimuspyynnön ainakin kahdessa eri maakunnassa ja neljässä eri yksikössä. Näiden kaikkien rekrytointikanavien hyödyntäminen oli tässä tutkimuksessa välttämätöntä mahdollisimman kattavan aineiston saamiseksi ja tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi.

Informoimme kaikkia tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneita varhaiskasvatuksen opettajia lähettämällä heille tutkimusta koskevan tiedotteen, tietosuojailmoituksen ja osallistumissuostumuslomakkeen. Osallistumissuostumuslomakkeita palautui meille yhteensä 15, joista yksi saatiin yksityisistä päiväkodeista sähköisen yhteydenoton perusteella, 11 puhelimitse, yksi Facebookin kautta ja kaksi omien kontaktiemme kautta. Facebookin ja omien kontaktiemme kautta tavoitetuista varhaiskasvatuksen opettajista ei kuitenkaan ole varmuutta, työskentelevätkö he kunnallisissa vai yksityisissä päiväkodeissa, sillä tätä ei aineistoa kerätessä kysytty. Lähetimme osallistumissuostumuslomakkeen palauttaneille kyselylomakkeen ja ohjeet sen täyttämiseen sähköpostitse. Muistutimme myös tutkimukseen osallistumisesta viikkoa ennen sovittua palautusaikaa minimoidaksemme osallistujakatoa ja edistääksemme kyselylomakkeen vaatimuksemukaista täyttöä (ks. Gunthert & Wenzel, 2012). Kyselylomakkeita palautui Webropol-kyselyohjelmiston kautta yhteensä kymmenen.

Tähän tutkimukseen osallistui siis kymmenen varhaiskasvatuksen opettajaa (N= 10), joista yksi ei vastannut taustatietoja koskeviin kysymyksiin. Näin olen maakunta, koulutus, työkokemus ja lapsiryhmän ikä eivät ole tämän vastauksen osalta tiedossa. Varhaiskasvatuksen opettajat työskentelivät kuudessa eri maakunnassa, joita olivat Keski-Suomi (n=2), Lappi (n=1), Pirkanmaa (n=1), Pohjois-Pohjanmaa (n=1), Pohjois-Savo (n=1) ja Uusimaa (n=3). Kuudella varhaiskasvatuksen opettajalla oli varhaiskasvatuksen opettajan koulutus. Heistä neljä oli kasvatustieteen kandidaatteja varhaiskasvatuksen oppiaineesta ja kaksi sosionomeja (AMK) varhaiskasvatuksen opettajan pätevyydellä. Heidän lisäksi kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa oli koulutukseltaan sosionomeja (AMK) ja yksi lähihoitaja. Varhaiskasvatuksen opettajilla oli työkokemusta keskimäärin 3.1 vuotta. Heidän opettamiensa lapsiryhmien ikäjakaumat vaihtelivat 0-vuotiaista 6-vuotiaisiin eli esiopetusikäisiin. Suurin osa heistä (67 %) työskenteli 3–5-vuotiaiden lasten ryhmässä.

Tiedostamme, että varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset ja pedagogiset käytännöt voivat vaihdella hyvinkin paljon esimerkiksi koulutuksen, valmistusajankohdan tai työkokemuksen mukaan. Tämän vuoksi emme oletakaan kaikilla varhaiskasvatuksen opettajilla olevan varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavien opetussuunnitelmien (ks. Opetushallitus, 2014, 2022) kanssa yhdenmukaisia käsityksiä kielitietoisuudesta. Emme myöskään aseta tutkittavien käsityksiä paremmuusjärjestykseen keskenään, vaan näemme jokaisen tutkittavan käsityksen kielitietoisuudesta yhtä arvokkaana tutkimustulosten kannalta (ks. Aho-nen, 1994), sillä tavoitteenamme oli selvittää erilaisia käsityksiä ja erilaisten käytäntöjen ilmenemistä.

#### **4.4 Aineiston keruu**

Keräsimme tutkimuksen aineiston sähköisesti kahdella aineistonkeruumenetelmällä, jotka ovat kysely ja päiväkirja. Kyselylomakkeen avulla on mahdollista kartoittaa esimerkiksi tietoja ja asenteita (Hirsjärvi ym., 2016; Rattray & Jones, 2007), jolloin se sopi tavoitteeseemme selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kä-

sityksiä kielitietoisuudesta. Päiväkirjaa voidaan pitää itseohjattuna kyselylomakkeena (Hirsjärvi ym., 2016), ja sillä voidaan selvittää yksilöiden arjen jokapäiväisiä tapahtumia ja heidän toimintaansa (Alaszewski, 2006; Bolger ym., 2003). Näin ollen päiväkirja soveltui kielitietoisuuteen liittyvien pedagogisten käytäntöjen kartoittamiseen. Kyselyn ja päiväkirjan muodostamaan kokonaisuuteen viitamme yhteisesti nimellä kyselylomake. Sähköisessä muodossa kyselylomake sopi myös tutkittavien tavoittamiseen maantieteellisesti laajemmalla alueella (ks. Lefever ym., 2007).

Kyselylomakkeen ensimmäisessä osiossa eli kyselyssä selvitettiin tutkittavan perustietoja ja tutkittavan käsitystä kielitietoisuudesta avointen kysymysten avulla. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan erilaisia käsityksiä tutkittaessa onkin keskeistä, että kysymykset ovat avoimia. Avoimet kysymykset mahdollistavat tutkittavalle todellisten mielipiteidensä ja tietämyksensä esiin tuomisen tutkittavasta aiheesta syvällisemmin ja laajemmin ilman johdattelua (Rattray & Jones, 2007; Züll, 2016). Tällöin tutkittava voi valita, mitä asioita hän haluaa tuoda vastauksessaan esille (Marton, 1986, 1988). Avointen kysymysten avulla tutkijat voivat myös pyrkiä ymmärtämään maailmaa tutkittavien näkökulmasta (Patton, 2002). Nämä voidaan nähdä avointen kysymysten hyödyntämisen etuina (ks. Valli, 2018), ja näistä syistä keräsimme aineistoa tutkittavien kielitietoisuuteen liittyvistä käsityksistä avoimella kysymyksellä.

Toisessa osiossa kerättiin tietoa tutkittavan toteuttamista kielitietoisuuteen liittyvistä pedagogisista käytännöistä viiden arkipäivän aikana kirjoitetun päiväkirjan avulla. Päiväkirja mahdollistaa tiedon keräämisen tutkittavasta ilmiöstä pidemmältä ajanjaksolta (Alaszewski, 2006; Bolger ym., 2003), ja sen vahvuutena nähdään myös aineiston kerääminen tutkittavien luonnollisissa ympäristöissä (Bolger ym., 2003; Sun ym., 2013). Tässä tutkimuksessa näemme varhaiskasvatuksen opettajien pedagogiset käytännöt osana arjen tapahtumia ja toimintaa. Koska varhaiskasvatuksen arki sisältää vaihtelevia päiviä ja erilaisia tilanteita, viiden arkipäivän aikana kirjoitettu päiväkirja antaa mahdollisesti pienen läpileikkauksen kielitietoisuuteen liittyvien pedagogisten käytäntöjen toteuttamisesta varhaiskasvatuksen arjessa.

Päiväkirja oli muodoltaan avoin, ja se koostui viidestä vastauskentästä, joista jokainen oli tarkoitettu yhdelle päivälle (Päivä 1–5). Avoin päiväkirja antaa tutkittaville mahdollisuuden kuvata haluttua toimintaa tai tapahtumaa omien sanojensa mukaan (Stone ym., 1991). Pyysimme varhaiskasvatuksen opettajia kirjaamaan päiväkirjaan ryhmässään toteuttamia kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä mahdollisimman kattavasti, jolloin päiväkirjan avoimuus mahdollisti myös useamman tapahtuman kirjaamisen yhdelle päivällä (ks. Alaszewski, 2006). Saadaksemme mahdollisimman kattavaa tietoa varhaiskasvatuksessa toteutettavista kielitietoisista käytännöistä ohjeistimme tutkittavia myös huomioimaan sekä suunnitellut että suunnittelemattomat arjen tilanteet. Tällaisista päiväkirjan täyttämiseen liittyvistä tukikysymyksistä huolimatta tiedostamme, että kirjaamisen tarkkuus voi vaihdella tutkittavasta riippuen, mikä on huomioitava koko tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa.

Vaikka avointen kysymysten ja päiväkirjan hyödyntäminen kyselylomakkeessa sopi tutkimuksemme tavoitteisiin, tiedostamme, että niiden käyttämiseen liittyy myös haasteita. Avoinet kysymykset voidaan kokea tutkimukseen osallistumisen kannalta raskaiksi, sillä tutkittavien on muotoiltava vastauksensa omin sanoin. Tällöin avoinet kysymykset saattavat saada tutkittavan luopumaan vastaamisesta helpommin kuin suljetut kysymykset (Züll, 2016). Myös päiväkirjan täyttäminen voidaan nähdä aikaa vievänä ja raskaana tehtävänä (Alaszewski, 2006; Stone ym., 1991) ja näin ollen johtaa vastaamisesta luopumiseen. Avoiimiin kysymyksiin ja päiväkirjaan vastaaminen vaatiikin ajan lisäksi motivaatiota osallistua tutkimukseen (ks. Scollon ym., 2003; Stone ym., 1991; Sun ym., 2013).

Pyrimme varautumaan näihin haasteisiin suunnittelemalla kyselylomakkeen ja siinä esitettävät kysymykset tarkasti ja huolellisesti varmistaaksemme tutkimukseen vastaamisen helppouden ja saatujen tulosten oikeellisuuden (ks. Lefever ym., 2007; Valli, 2018). Kysymysten tarkka ja huolellinen muotoilu ovat tärkeitä myös päiväkirjan helppokäyttöisyyden ja tehokkuuden kannalta (Stone ym., 1991; Stone & Shiffman, 2002). Tämän lisäksi kyselylomakkeen ja sen kysymysten laadinnassa pyrimme siihen, että niillä saadut vastaukset vastaisivat mahdollisimman hyvin tässä tutkimuksessa asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Jotta tutkimukseemme osallistuminen oli tutkittaville mahdollisimman helppoa ja vaivatonta, laadimme kyselylomakkeen Microsoft Word -ohjelmalla. Kyselylomakkeen toteutustapa mahdollisti lomakkeen täyttämisen osissa, jolloin sama lomake sopi niin kyselyyn kuin päiväkirjaan. Tällöin tutkittavat pystyivät kirjaamaan vastauksiaan joustavasti itselleen sopivissa väleissä. Tämän mahdollistaminen oli merkittävää erityisesti päiväkirjamerkintöjen kirjaamisessa, sillä niiden kirjaamisen mahdollisimman lähellä tapahtumahetkeä on todettu vähentävän merkintöjen väärentymistä, mikä voi parantaa vastausten laatua, todentumaisuutta ja tarkkuutta (ks. Alaszewski, 2006; Sun ym., 2013). Microsoft Word -ohjelmalla laadittu kyselylomake mahdollisti myös tutkittaville heidän niin halutessaan lomakkeen tulostamisen käsin kirjaamista varten. Toimme tutkittaville kyselylomakkeen helppokäyttöisyyteen liittyviä tekijöitä esille jo heidän rekrytointivaiheessa madaltaaksemme kynnystä osallistua tutkimukseen päiväkirjasta ja avoimista kysymyksistä huolimatta.

Ennen kyselylomakkeen lähettämistä tutkittaville teimme pilottitutkimuksen, joka on Hirsjärven ja kumppaneiden (2016) mukaan välttämätöntä laadukkaan kyselylomakkeen ja tutkimuksen saavuttamiseksi. Kyselylomakkeen testaamisella pyrimme saamaan tietoa myös siitä, miten lomakkeen toteutus vastasi tutkimuksemme tavoitteita. Jaoin kyselylomakkeen neljälle kasvatusalan ammattilaiselle, ja heiltä saadun palautteen perusteella kehitimme lomaketta helpommin lähestyttävämmäksi ja ulkoasultaan selkeämmäksi. Sen lisäksi muokkasimme kielitietoisuuden käsityksiä koskevan osion tarkentavia kysymyksiä vastaamaan paremmin tutkimuksen tarkoitusta ja hioimme muutamia kielellisiä ilmaisuja vastaajien näkökulmasta ymmärrettävämmäksi.

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu varhaiskasvatuksen opettajien kielitietoisuuteen liittyviä käsityksiä kuvaavasta kyselyaineistosta ja pedagogisia käytäntöjä kuvaavasta päiväkirja-aineistosta. Molemmat aineistot koostuvat yhdeksän varhaiskasvatuksen opettajan palauttamista vastauksista (n=9), sillä kaksi opettajaa vastasi vain toiseen osioon. Kielitietoisuuteen liittyviä käsityksiä koskevat vastaukset vaihtelivat pituudeltaan kuudesta rivistä 55 riviin yksittäisen vastauksen keskimääräisen pituuden ollessa 18 riviä. Vastausten tyyli vaih-

teli ranskalaisin viivoin kirjoitetuista irrallisista lauseista kokonaisiin virkkein kirjoitettuihin kappaleisiin. Myös päiväkirjat vaihtelivat tyyliään, jolloin osa niistä sisälsi kerronnallista kuvausta päivistä, kun taas osassa käytäntöjä ja arjen tapahtumia esitettiin tiiviimmin ja ranskalaisin viivoin. Päiväkirjojen pituudet vaihtelivat yhdestä sivusta lähes kahdeksaan sivuun, ja keskimääräinen vastauksen pituus oli 2,5 sivua. Kyselyaineisto oli kokonaispituudeltaan viisi sivua ja päiväkirja-aineisto 23,5 sivua. Yhteensä aineistoa kertyi 28,5 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1).

## **4.5 Aineiston analyysi**

Ennen aineiston analyysia valmistelimme aineiston analysoitavaan muotoon. Kaksi vastausta oli palautettu kahdeksana kuvatiedostona (.JPEG), joten litteroimme ne tekstimuotoon tyhjiin kyselylomakkeisiin. Kuvatiedostojen litteroinnissa eli puhtaaksi kirjoittamisessa pyrimme säilyttämään tutkittavan alkuperäisen käsin kirjoitetun vastauksen rakenteen ja sisällön mahdollisimman samanlaisena kuin alkuperäisissä kuvissa, joten toteutimme vastaavat asettelut ja merkinnot tiedostoon itse tekstin litteroimisen lisäksi. Näin koko aineisto oli samassa muodossa, jolloin sitä oli mahdollista analysoida (ks. Metsämuuronen, 2011).

Jaoimme aineiston kyselyosioiden ja päiväkirjaosioiden vastaukset omiin tiedostoihinsa tutkimuskysymysten mukaisesti analyysin toteuttamista helpottaaksemme, sillä analysoimme kyselyaineistoa fenomenografisella analyysillä ja päiväkirja-aineistoa temaattisella analyysillä. Näihin tiedostoihin pseudonymisoimme tutkittavat koodaamalla vastaukset T1-T10. Tämän avulla pystyimme tarvittaessa edelleen löytämään saman tutkittavan kyselyvastauksen ja päiväkirjan. Seuraavaksi kerromme molempien analyysiprosessien etenemisestä tutkimuskysymyksittäin.

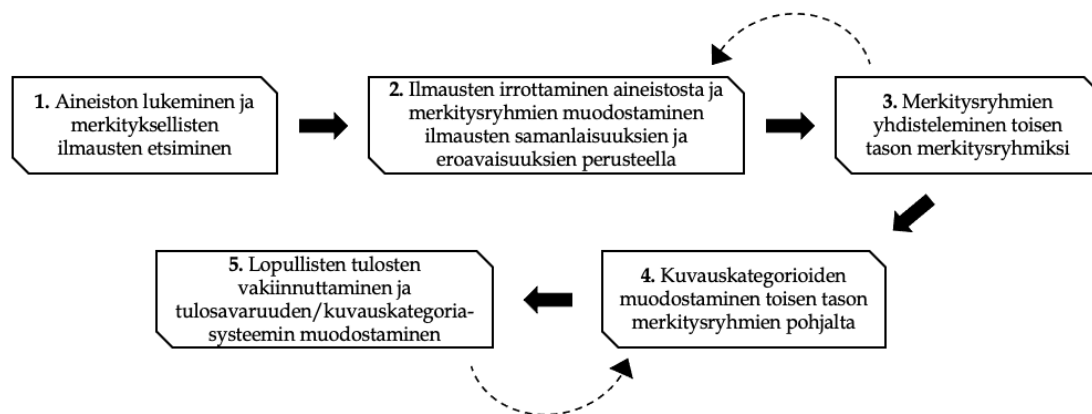
### **4.5.1 Kielitietoisuuteen liittyvien käsitysten fenomenografinen analyysi**

Analysoimme varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta fenomenografisen analyysin avulla. Fenomenografisessa analyysissä ollaan kiinnos-

tuneita tutkittavalle ilmiölle annettujen merkitysten erilaisuuksista niiden määrän tai yleistettävyyden sijaan (Niikko, 2003). Näiden erilaisten merkitysten avulla selvitetään tutkittavien käsityksiä liittyen tutkittavaan ilmiöön (Huusko & Paloniemi, 2006), jolloin tämä analyysimenetelmä sopi ensimmäisen tutkimuskysymyksemme tavoitteeseen. Fenomenografiselle analyysille ei ole todettu olevan yhtä tiettyä toteutustapaa, sillä tutkittavaa ilmiötä kuvaavien merkitysten tarkastelua ei voi erottaa tutkimusaineiston sisällöstä (Marton, 1988; Niikko, 2003). Niikko (2003) kuitenkin toteaa, että fenomenografisen analyysin eteneminen noudattaa hyvin paljon ihmistieteissä toteutetuille laadullisille tutkimuksille ominaisia piirteitä. Tässä tutkimuksessa toteutimme fenomenografisen analyysin mukaillen Martonin (ks. 1988) ja Niikon (ks. 2003) kuvaamia vaiheita. Jaotelimme näiden vaiheiden pohjalta analyysimme viiteen vaiheeseen (kuvio 1), joilla jäsennämme analyysiprosessimme etenemistä. Tutkijatriangulaation (ks. Flick, 2018; Patton, 2002) hyödyntämisestä johtuen toteutimme vaiheet 1–4 itsenäisesti ja vaiheen 5 yhdessä.

## Kuvio 1

*Fenomenografisen analyysin vaiheet Martonia (1988) ja Niikkoa (2003) mukaillen*



Fenomenografinen analyysimme eteni aineistolähtöisesti, jolloin aineisto ohjasi tulkintojen ja sitä kautta tulosten muodostumista (ks. Huusko & Paloniemi, 2006). Tämän vuoksi aloitimme analysoinnin *ensimmäisen vaiheen* lukemalla aineiston useaan kertaan läpi. Tavoitteenamme oli saada kokonais käsitys aineistosta sekä yksittäisistä vastauksista (ks. Marton, 1988; Niikko, 2003), minkä jäl-

keen aloimme koodaamaan aineistoa. Koodaamisen kohteena olivat tutkimuskysymyksemme kannalta merkityksellisiksi todetut ilmaukset eli varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset kielitietoisuudesta (ks. Marton, 1988; Åkerlind, 2012). Analyysiyksikkönä käytimme yksittäistä lausetta tai muutamasta lauseesta koostuvaa virkettä. Usein merkitykselliset ilmaukset ymmärretäänkin fenomenografisessa analyysissä ajatuksellisina kokonaisuuksina (Huusko & Paloniemi, 2006; Niikko, 2003), jolloin niitä ei voida kuvailla pelkästään yksittäisellä sanalla. Koodasimme lyhyemmät ilmaukset sellaisenaan, ja pidemmistä ilmauksista pyrimme tiivistämään tutkittavan käsityksen yhteen lauseeseen. Marton (1988) ja Niikko (2003) kuitenkin korostavat, että ilmauksen merkitys ei aina aukea ilmauksessa itsessään ilman sen merkityksen tarkastelua suhteessa kontekstiinsa. Tämän vuoksi tarkastelimme jokaisen ilmauksen merkitystä suhteessa kyseisen tutkittavan vastaukseen päästäksemme mahdollisimman lähelle hänen käsitystään.

Analyysin *toisessa vaiheessa* aloimme muodostamaan aineistosta löydetyistä merkityksellisistä ilmauksista merkitysryhmiä (ks. Marton, 1988). Siirsimme aineistosta koodatut ilmaukset erilliseen tiedostoon, jotta pystyimme konkreettisesti ryhmittelemään ilmauksia niiden merkitysisältöjen samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella (ks. Niikko, 2003) siirtämällä niitä vierekkäin ja erottelemaan ryhmiä toisistaan. Tässä vaiheessa ilmauksien merkitysten tarkastelu siirtyi yksilöstä aineistoon eli siitä löydettyjen merkityksellisten ilmauksien muodostamaan kokonaisuuteen (Marton, 1988), jonka jälkeen jokaisella ilmauksella oli kaksi kontekstia, joissa niitä voitiin tulkita (Marton, 1988; Niikko, 2003). Etenimme analyysiprosessissa joustavasti näiden välillä tarkistaen tarvittaessa ilmauksien merkityksiä niiden alkuperäisestä aineistosta, mikä onkin Niikon (2003) mukaan olennaista ilmauksien merkitysten oikeellisuuden kannalta. Tällä pyrimme välttämään tutkittavan ilmiölle antaman merkityksen ajatuksellisen yhteyden katkaisemista (ks. Ahonen, 1994; Häkkinen, 1996; Niikko, 2003).

*Kolmannessa vaiheessa* yhdistelimme merkitysryhmiä niiden aiheen mukaan toisen tason merkitysryhmiksi. Muodostimme nämä ryhmät siten, että jokainen niistä erosi toisistaan sisältönsä suhteen (ks. Marton, 1988) välttäen ryhmien si-



sältöjen päällekkäisyyttä ja limittäisyyttä (ks. Niikko, 2003). Esimerkki merkitysryhmien yhdistelystä on esitetty taulukossa 1. Ensimmäisessä ryhmittelykierröksessä huomasimme kuitenkin toisen tason merkitysryhmien sisällöissä osittaista päällekkäisyyttä, jolloin purimme ryhmiä niiden uudelleenjäsentämistä varten. Tässä vaiheessa tarkastimme vielä ilmausten merkityksiä alkuperäisestä aineistosta ja siirsimme tarvittaessa niitä merkitysryhmästä toiseen ennen lopullisten jaotteluiden muodostamista.

### Taulukko 1

*Esimerkki aineiston ryhmittelystä eri vaiheissa*

Merkitysryhmä	Toisen tason merkitysryhmä	Kuvauskategoria
Käsitykset kielen ja kommunikaation muotojen moninaisuudesta osana kielitietoisuutta	Kielitietoisuus on erilaisia asioita, jotka kuvastavat sitä, mitä kielitietoisuus on ja mitä se sisältää. Näihin sisältöihin liittyy niiden ymmärtämistä, tietämystä sekä tietoisuutta niistä.	<b>Kielitietoisuus ymmärryksenä</b>
Käsitykset kielenkehityksestä osana kielitietoisuutta		
Käsitykset eri kielten olemassaolosta osana kielitietoisuutta		
Käsitykset kielestä ja erilaisista kommunikaatiotavoista osana kielitietoisuutta		
Käsitykset eri kielten ja kommunikointikeinojen käytettävyydestä osana kielitietoisuutta		
Käsitykset kielen oppimisesta osana kielitietoisuutta		

Analyysin neljännessä vaiheessa yhdistelimme ja erottelimme toisen tason merkitysryhmiä toisistaan muodostaen niistä yläkategoriat (ks. taulukko 1) eli kuvauskategoriat (ks. Marton, 1988; Niikko, 2003). Jokainen kuvauskategoria sisältää sitä kuvaavat käsitykset ja niiden ominaispiirteet liittäen kuvauskategorian koko aineistoon (Häkkinen, 1996; Niikko, 2003). Nimesimme itsenäisesti muodostamamme kategoriat alustavasti helpottaaksemme analyysiprosessin viimeistä vaihetta.

Viimeisessä eli *viidennessä vaiheessa* muodostimme lopulliset kuvauskategoriat vertaillen itsenäisesti tehtyjä analyysiprosessejamme ja niistä saatuja alustavia tuloksia. Löysimme joitakin samankaltaisuuksia, mutta myös eroavaisuuksia, joiden Patton (2002) toteaa osoittavan ennemminkin mahdollisuuksia tarkempaan ilmiön tarkasteluun kuin olevan esteenä tutkimusprosessille. Neuvotelimme havaintojemme ja näkemystemme eroavaisuuksista päästäksemme yksimielisyyteen analyysin lopputuloksista (ks. Eskola & Suoranta, 1998), ja tarkastimme myös aiemmin muodostettuja jaotteluja yhteisen näkemyksen saavuttamiseksi. Muodostimme yhteisen keskustelun ja vertailun pohjalta lopulliset toisen tason merkitysryhmät sekä niitä ilmentävät kuvauskategoriat. Kirjoitimme näistä jokaisesta kuvauksen, minkä Huusko ja Paloniemi (2006) ovat todenneet olevan hyödyllinen keino käsitysten sisäisten rakenteiden ja keskeisimpien ominaisuuksien esiin tuomisessa.

Fenomenografisen analyysimme tuloksena muodostimme kolme kuvauskategoriaa: kielitietoisuus ymmärryksenä, kielitietoisuus välineenä ja kielitietoisuus toimintana. Nämä muodostavat yhdessä varhaiskasvatuksen opettajien kielitietoisuuteen liittyviä käsityksiä kuvaavan kuvauskategoriasysteemin. Kuvauskategoriat ovat tasavertaisia ja samanarvoisia keskenään, jolloin kuvauskategoriasysteemi on horisontaalinen (ks. Huusko & Paloniemi, 2006; Niikko, 2003). Nämä kategoriat eroavat kuitenkin toisistaan sisältönsä suhteen, mutta jokainen niistä kuvaa olennaisella ja abstraktilla tavalla kielitietoisuuteen liitettyjä käsityksiä. Syntyneitä kuvauskategorioita tarkastellaan tarkemmin tulosten yhteydessä luvussa 5.1.

Oma kokemuksemme analyysiprosessista vastaa Åkerlindin (2012) luonnehdintaa fenomenografisesta analyysistä. Hän kuvaa analyysiprosessia interaktiiviseksi ja jatkuvaksi vertailuksi, jossa edetään ryhmitellen ja uudelleen ryhmitellen tietoja palaten välillä tarkastamaan analyysin aiempia vaiheita lopputuloksen saamiseksi. Myös Marton (ks. 1988) kuvaa samanlaista uudelleen ryhmittelyä ja vuorovaikutuksellisuutta aineiston kanssa, mikä johtaakin hänen mukaansa jaotteluiden vakiinnuttamiseen.

#### 4.5.2 Kielitietoisuuteen liittyvien pedagogisten käytäntöjen temaattinen analyysi

Toisen tutkimuskysymyksen analysoinnissa käytimme temaattista analyysia, sillä käsitysten tutkimista painottava fenomenografinen analyysi ei sopinut pedagogisten käytäntöjen jäsentämiseen. Temaattisella analyysilla pyrimme tunnistamaan ja kuvailemaan aineistomme sisältämiä asiakokonaisuuksia eli teemoja (ks. Braun & Clarke, 2006). Se myös sopii Braunin ja Clarken (2013) mukaan yksityiskohtaisen kuvauksen tuottamiseen tutkittavasta ilmiöstä. Tätä analyysimenetelmää hyödyntämällä pyrimme tuomaan esille varhaiskasvatuksen opettajien toteuttamia kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä mahdollisimman kattavasti.

Hyödynsimme myös temaattisessa analyysissa tutkijatriangulaatiota, jolloin toteutimme jokaisen vaiheen ensin itsenäisesti. Aloitimme analyysin tekstimuotoisen datan analysoinnin kannalta tärkeäksi koetulla lukemisella (ks. Guest ym., 2012), jolloin luimme päiväkirja-aineiston läpi muutamia kertoja. Tämän avulla pyrimme hahmottamaan kokonaiskuvaa aineistosta sekä löytämään vastauksia tutkimuskysymykseen (ks. Peräkylä & Ruusuvuori, 2018).

Tutkittavien päiväkirjoissa kuvattiin arjen toiminnan ja käytäntöjen lisäksi niihin liittyviä tilanteita, joissa käytäntöjä toteutettiin. Nämä tilanteet olivat niin suunniteltua toimintaa kuin arjen jokapäiväisiä perushoitotilanteita, mikä kuvastaa kielitietoisuuteen liittyvien käytäntöjen hyödyntämistä kokopäiväpedagogisesti. Päiväkirjoissa mainitut tilanteet eivät kuitenkaan osoittautuneet lopullisen tutkimuskysymyksemme kannalta olennaisiksi, joten rajasimme ne jo aineistoon tutustumisvaiheessa varsinaisen analyysin ja koodaamisen ulkopuolelle keskittyen vain käytäntöihin. Tiedostamme kuitenkin tilanteiden olevan tärkeä konteksti, jossa käytäntöä toteutetaan, mutta tässä tutkimuksessa tilanteita ei käytetty käytäntöjen jaotteluperusteena.

Aineistoon tutustumisen jälkeen aloimme tarkastelemaan ja koodaamaan sitä tarkemmin, minkä tarkoituksena oli löytää luontevia tapoja ryhmitellä tekstiä (ks. Guest ym., 2012). Koodasimme molemmat erikseen aineistoon tutkimuskysymyksemme suhteen merkityksellisiä ilmauksia, joissa tutkittava toi esiin to-

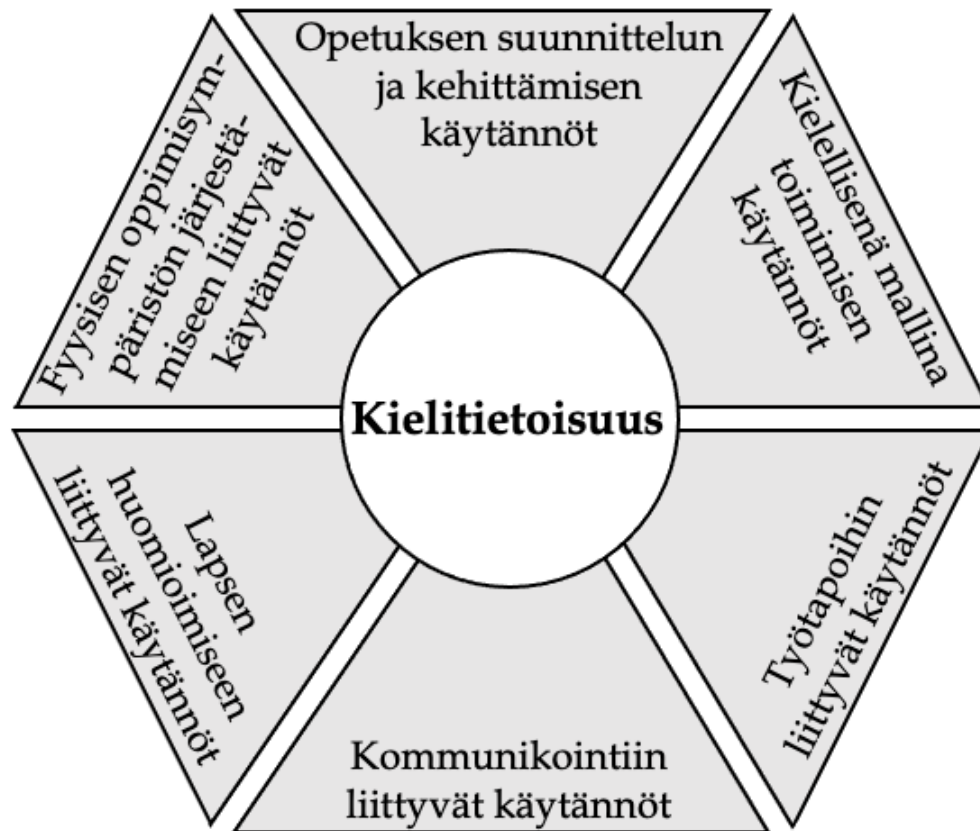
teuttamiaan kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä. Analyysiyksikkönä oli yksittäiset sanat, muutaman sanan fraasit ja lyhyet muutaman lauseen pituiset toiminnan kuvaukset.

Braunin ja Clarken (2006) mukaan temaattisessa analyysissä edetään yleensä koodaamisen jälkeen alateemojen muodostamiseen. Kuitenkin aineiston laajuuden ja siitä koodattujen merkityksellisten ilmausten suuren määrän vuoksi hyödynsimme analyysiprosessissa temaattisen analyysin joustavuutta (ks. Braun & Clarke, 2006, 2013; Guest ym., 2012) ja yhdistimme koodeista ensin koodiryhmiä. Koodiryhmät koostuivat keskenään samankaltaista käytäntöä kuvaavista koodeista, ja tällä tavoin saimme tiivistettyä aineistoa hallittavampaan muotoon. Koodiryhmien muodostamisen jälkeen yhdistelimme niitä toisiinsa muodostaaksemme niistä teemoja, joiden tarkoituksena on kuvata aineiston merkityksellisiä erityispiirteitä (ks. Braun & Clarke, 2006, 2013). Näistä teemoista muodostui loogisesti sisällöltään itsenäisiä teemoja, emmekä näin ollen muodostaneet analyysissämme alateemoja.

Epäselvien ryhmittelyiden kohdalla luimme aineistoa uudelleen, minkä avulla pyrimme löytämään uusia ilmauksia, jotka selkeyttäisivät ryhmittelyämme tai mahdollistaisivat uusien teemojen muodostamista. Myös temaattisessa analyysissä analyysin tavoitteeseen palaamista ja aineiston uudelleen lukemista analyysiprosessin aikana pidetään lopullisten teemojen muodostumisen kannalta tarpeellisena (Guest ym., 2012). Tällä pyrimme myös Braunin ja Clarken (ks. 2006) olennaisena pitämään refleksiiviseen vuoropuheluun aineiston kanssa. Lopuksi nimesimme syntyneet temat alustavasti niiden sisältöjen mukaan, minkä avulla pyrimme vielä hahmottamaan teemojen sisältöjä ja suhdetta toisiinsa yhtenäisen kokonaiskuvauksen muodostamiseksi varhaiskasvatuksen opettajien toteuttamista kielitietoisuuteen liittyvistä pedagogisista käytännöistä (ks. Braun & Clarke, 2006, 2013, 2022).

## Kuvio 2

*Kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä kuvaava teemakartta*



Alustavien teemojen muodostamisen jälkeen vertailimme myös tässä analyysimenetelmässä itsenäisesti muodostamiemme analyysien eroja ja yhtäläisyyksiä keskenään (ks. Patton, 2002). Havaitsimme eroja muodostettujen teemojen määrissä ja sisällöissä, joten tarkastimme yhdessä niihin kuuluvien koodien merkityksiä alkuperäisestä aineistosta saadaksemme teemojen lajittelusta selkeän ja mahdollisimman hyvin tutkimuksemme tavoitetta vastaavan. Vertailun ja keskustelun pohjalta muodostimme lopulliset teemat sekä nimesimme ne yhdessä. Näiden pohjalta muodostimme teemakartan (kuvio 2), jolla pyrimme selittämään kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä kuvaavia erilaisia teemoja (ks. Braun & Clarke, 2022). Lisäksi jokaisesta teemasta muodostettiin erikseen oma teemakartta havainnollistamaan kyseiseen teemaan kuuluvia käytäntöjä. Nämä esitellään tulosten yhteydessä luvussa 5.2.

## 4.6 Eettiset ratkaisut

Tämän tutkimuksen toteuttamista ohjasivat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (myöh. TENK, 2023) hyvät tieteelliset käytännöt. Koko tutkimuksen elinkaaren aikana noudatimme hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita (ks. TENK, 2023). Tutkimuksen kaikissa vaiheissa noudatimme rehellisyyttä ja luotettavuutta raportoimalla tutkimuksen vaiheet todenmukaisesti, tarkasti sekä puolueettomasti. Tutkimuksen raportoinnissa osoitimme arvostusta muiden tutkijoiden työtä kohtaan merkitsemällä lähdeviitteet selkeästi, asianmukaisesti ja johdonmukaisesti (ks. TENK, 2023).

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tarvittavien tutkimuslupien ja suostumusten saaminen ennen aineiston keruuta (TENK, 2023). Saimme tämän tutkimuksen toteuttamiseen luvan tutkittavan päiväkotiketjun johtajistoon kuululta henkilöltä. Pyysimme myös tutkittavilta suostumukset tutkimukseen osallistumisesta kirjallisesti, mitä ennen he saivat tiedon siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen heille tarkoittaa (ks. Eskola & Suoranta, 1998; Kuula, 2006). Tällä kunnioitimme tutkittavien itsemääräämisoikeutta ja annoimme mahdollisuuden osallistua tai olla osallistumatta (ks. Kuula, 2006). Osallistuminen oli siis vapaaehtoista, ja osallistumisen keskeyttäminen oli jokaiselle tutkittavalle mahdollista missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Tutkimuksen eettisyys ulottuu myös tiedon hankintaan ja käsittelyyn, ja tietoja käsitellessä sekä niitä julkaistaessa huomioimmekin luottamuksellisuuden ja tutkittavien suojaamisen (ks. Eskola & Suoranta, 1998). Tutkijoina meillä on velvollisuus huolehtia tietosuojasta ja kunnioittaa tutkittavien yksityisyyttä, joten tiedotimme heitä aineiston ja henkilötietojen käsittelystä (ks. Kuula, 2006). Huomioimme tietoturvallisuuden käyttämällä kyselylomakkeiden palauttamisessa Webropol-kyselyohjelmistoa, jonka kautta palautukset tapahtuivat nimettömästi. Halutessaan tutkittavalla oli kuitenkin mahdollisuus jättää palautuksen yhteydessä sähköpostiosoitteensa, jotta voisimme esittää hänelle mahdollisia tarkentavia kysymyksiä tutkimuksen aikana. Pseudonymisoimme sähköpostiosoitteensa jättäneet tutkittavat heidän yksityisyytensä suojaamiseksi. Käsittelimme

tutkimusaineistoa palautusten ja pseudonymisoinnin jälkeen yliopiston sisäisessä verkossa. Tutkimuksen päätyttyä poistimme aineiston ja koodiavaimet, minkä jälkeen tutkittavia ei ollut mahdollista tunnistaa.

Pseudonymisoinnista huolimatta aineistolainaukset voivat paljastaa tutkittavista sellaisia tietoja, joista heidät tuntevat henkilöt voisivat tunnistaa kyseiset tutkittavat (Brooks ym., 2014; Eskola & Suoranta, 1998; Tracy, 2010), joten kiinnitimme huomiota tutkittavien yksityisyyden suojaamiseen myös aineistolainauksia valitessa. Tällaisia tunnistettavia tietoja oli erityisesti keräämässämme päiväkirja-aineistossa, jossa tutkittavat kuvasivat lapsiryhmäänsä ja arjen toimintaansa melko tarkasti. Nämä kuvaukset sisälsivät esimerkiksi henkilöiden nimiä, paikannimiä, projekteissa ja toimintahetkissä keksittyjä tuotoksia sekä niiden nimiä. Hyödynsimme aineistolainauksia perustellaksemme tekemiämme tulkin-toja, elävöittääksemme tekstiä (ks. Eskola & Suoranta, 1998) ja osoittaaksemme muodostettujen tulosten suhdetta aineistoon (ks. Häkkinen, 1996), joten valitsimme aineistolainaukset tarkoin siten, ettei niissä ilmene mahdollisia tunnistetietoja edes epäsuorasti. Tällaiset valinnat osoittavat myös kunnioitusta tutkittavia kohtaan ja ehkäisevät mahdollisia eettisiä haittoja (ks. Brooks ym., 2014).

Pyrimme tutkimuksessamme selvittämään tutkittavien henkilökohtaisia kokemuksia. Tällöin tutkittavan aitous ja avoimuus ovat tutkimuksen kannalta tärkeitä (Juuti & Puusa, 2020). Olimme tutkittaviin yhteydessä puhelimitse tai sähköpostitse vain heidän rekrytointivaiheessa, jolloin lomakkeen täyttämisen ja sen palauttamisen jokainen tutkittava teki itsenäisesti. Tällöin emme ole voineet vaikuttaa saatuihin vastauksiin. Emme myöskään voi tietää, onko tutkimukseen osallistunut varhaiskasvatuksen opettaja ainoa, joka lomakkeeseen on vastannut tai onko vastauksista esimerkiksi keskusteltu työryhmässä ja sen pohjalta kirjattu niitä. Toisaalta ohjeistuksessa ei ollut erikseen kielletty lomakkeen kysymyksistä keskusteltua. Osa tutkittavista kertoikin kyselylomakkeen yhteydessä kerätyssä palautteessa tähän tutkimukseen osallistumisen herättäneen työtiimissään keskustelua aiheesta, jolloin on mahdollista, että vastauksia on kirjattu yhdessä. Työryhmässä käydyt keskustelut ovat siis mahdollisesti voineet vaikuttaa saatuihin vastauksiin, jonka vuoksi yksittäinen vastaus ei välttämättä edusta vain yhden opettajan näkemystä aiheesta.

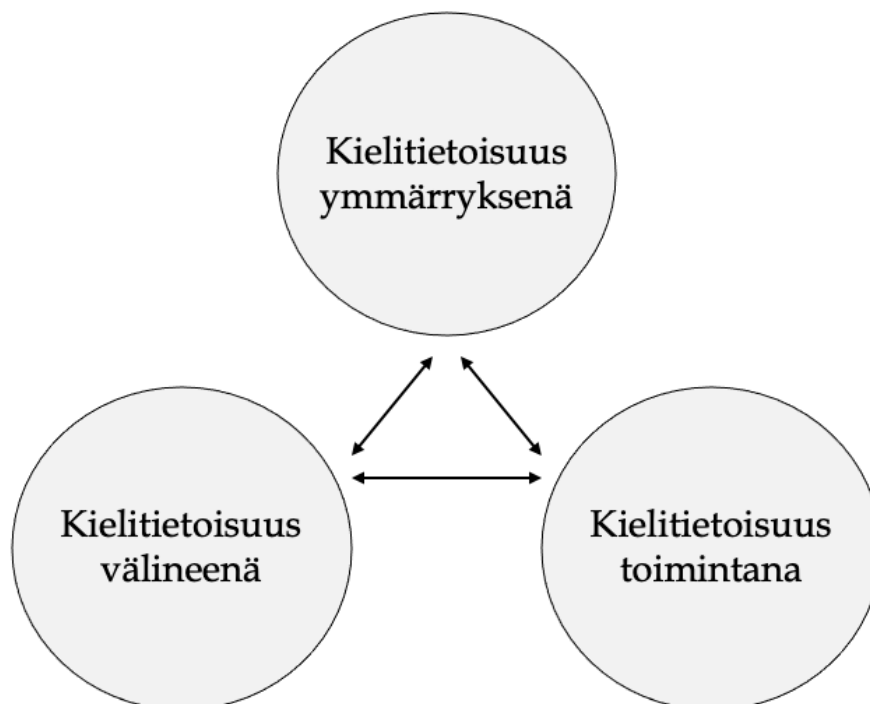
## 5 TULOKSET

### 5.1 Varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset kielitietoisuudesta

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitimme varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta avoimella kysymyksellä kerätystä kyselyaineistosta. Varhaiskasvatuksen opettajat käsittivät kielitietoisuuden ymmärryksenä, välineenä ja toimintana (kuvio 3). Käsittelemme tässä alaluvussa näitä kolmea kielitietoisuuden käsittämistapaa.

#### Kuvio 3

*Varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset kielitietoisuudesta*



#### 5.1.1 Kielitietoisuus ymmärryksenä

Kielitietoisuuden käsittäminen ymmärryksenä ilmeni varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä esimerkiksi ilmaisuihin *“kielitietoisuus on myös tietoisuutta...”* (T6) ja *“kielitietoisuus koostuu juurikin siitä ymmärryksestä...”* (T7). Useimmiten vastaavanlaisissa ilmaisuihin käytettiin sanoja *ymmärrys, tietämys ja tietoisuus*.



Näillä sanoilla varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat käsityksiään siitä, mitä kielitietoisuus heidän mukaansa on.

Kielitietoisuuden käsitettiin olevan ymmärrystä kielen ja kommunikaation muotojen moninaisuudesta ja niiden käytettävyydestä sekä eri kielten olemassaolosta ja tiedostamisesta. Varhaiskasvatuksen opettajat eivät kuitenkaan tuoneet esille sitä, ymmärrettiinkö useampien eri kielten olemassaolo esimerkiksi yhtäaikaiseksi vai tilanteen mukaan vuorottelevaksi. Useampien eri kielten olemassaoloa kuvaavien ilmaisujen lisäksi kielitietoisuutta tuotiin esille monikielisyiden käsitteen avulla. Tämä ilmeni seuraavalla tavalla: *“kielitietoisuus on mielestäni tietämystä liittyen [- -] ja monikielisyteen, ja ennen kaikkea ymmärrys siitä, kuinka monikielisiä suurin osa olemme”* (T8). Kielitietoisuuden käsitettiin olevan myös ymmärrystä kielenkehityksestä ja kielen oppimisesta, mitä ilmaisut *“kielitietoisuus on erilaisten kielen kehityksien haasteiden, viivästyneiden ja edistymisien ymmärtämistä”* (T7) ja *“kielitietoisuus on kielen oppimista ja sen eri tapojen ymmärtämistä”* (T2) kuvaavat. Jälkimmäisessä aineistolainauksessa varhaiskasvatuksen opettaja tuo esille kielen oppimisen monipuolisuutta, mikä tukee varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä kielen moninaisuudesta. Edellä mainitut esimerkit kuvaavat varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta käsitteen erilaisiin sisältöihin liittyvänä ymmärryksenä.

Sisältöihin liittyvää ymmärrystä tuotiin esille sekä yleisellä tasolla kielitietoisuuteen kuuluvan asian kuvaamisena että eritellen tarkemmin tietyn asian sisältöjä. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajan ilmaisu *“ymmärrän käsitteen kielen monimuotoisuuden ymmärtämisenä”* (T10) kuvastaa kielen moninaisuutta osana kielitietoisuutta. Hänen käsityksestään ei kuitenkaan käy ilmi, mitä kielen monimuotoisuus sisältää. Erään varhaiskasvatuksen opettajan mukaan *“kielitietoisuus on myös sen ymmärtämistä, että [- -] kieli voi tarkoittaa myös viittomia, kuvia, ilmeitä ja eleitä”* (T6). Esimerkissä käytetty ilmaisu *“kieli voi tarkoittaa”* tuo esille opettajan käsitystä kielen moninaisuudesta, minkä lisäksi hän tarkentaa käsitystään kertomalla esimerkkejä kielen eri muodoista. Molempien opettajien käsitykset kuitenkin kuvastavat samankaltaista ymmärrystä samasta kielitietoisuuden

käsitteen sisällöstä, mutta eri tarkkuudella. Vastaavanlaista käsitysten kuvaamisen tarkkuuden vaihtelua oli myös muiden kielitietoisuuden käsitteen sisältöjen kohdalla.

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat myös esille käsityksiään kielitietoisuudesta käsitteenä. Kielitietoisuuden käsite koettiin helpoksi, mutta toisaalta sen koettiin olevan myös vaikea. Käsitteen vaikeuden ymmärrettiin liittyvän sen laajuuteen. Nämä ajatukset kuvastavat sitä, millaisena opettajat ymmärtävät kielitietoisuuden. Lisäksi kielitietoisuuden käsite liitettiin erilaisiin kasvatukseen liittyviin konteksteihin, jolloin sen käsitettiin olevan esimerkiksi *“yksi keskeisiä ja tärkeitä teemoja myös Vasussa”* (T1). Käsitys kielitietoisuuden kontekstin liittymisestä varhaiskasvatukseen voi johtua siitä, että tutkittavat itse työskentelevät varhaiskasvatuksessa. Tästä huolimatta yksi varhaiskasvatuksen opettaja toi esille kielitietoisuuden olevan koulun opetukseen liittyvä termi. Hän toi kuitenkin muussa vastauksessaan esille kielitietoisuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa tämän lisäksi. Varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten myötä kielitietoisuuden ymmärrettiin siis liittyvän kasvatukseen eri koulutusasteilla.

### 5.1.2 Kielitietoisuus välineenä

Kielitietoisuuden kuvattiin olevan varhaiskasvatuksessa *“jatkuva työkalu”* (T9), mikä kuvastaa kielitietoisuuden käsittämistä välineenä aikuiselle. Sen hyödyntäminen mahdollisti erilaisten asioiden saavuttamisen. Vaikka lapset olivat usein kielitietoisuuden tavoitteiden saavuttajia, käsityksissä kuitenkin tuotiin esille kielitietoisuuden olevan väline juuri varhaiskasvatuksen opettajille, jotka kokivat kielitietoisuuden merkitykselliseksi erilaisten pedagogisten tavoitteiden saavuttamisessa. Näitä tavoitteita olivat itsensä ilmaisu vuorovaikutuksessa, eri asioiden oppiminen, kielenkehitys, identiteetin rakentuminen ja yhteiskuntaan sosiaalistuminen. Kaikki nämä pedagogiset tavoitteet ovat myös yleisesti varhaiskasvatuksen tavoitteita, jolloin kielitietoisuuden varhaiskasvatuksessa hyödynnettynä välineenä voidaan ajatella ulottuvan laajasti varhaiskasvatuksen sisältöihin. Välineellistä merkitystä kuvattiin esimerkiksi ilmaisuin *“kielitietoisuus takaa sen, että...”* (T4) ja *“sen avulla voidaan...”* (T1) sekä käyttämällä sanaa *väline* tavoitteiden kuvausten yhteydessä.

Lähes kaikkia pedagogisia tavoitteita tuotiin esille vain niiden maininnan tasolla niitä tarkemmin avaamatta, jolloin kielitietoisuuden käsittämistä välineenä ei tuotu esille kovin konkreettisesti. Poikkeuksena tähän oli yhteiskuntaan sosiaalistuminen, johon liittyen yksi varhaiskasvatuksen opettaja kuvasi tarkemmin kielitietoisuuden voivan *“parhaimmillaan myös vähentää eri kieli- ja kulttuuri-taustasta tulevien kokemaa syrjintää ja ulkopuolelle jättämistä”* (T8). Syrjinnän ja ulkopuolelle jäämisen ehkäiseminen ovat tavoitteita, joilla voidaan edistää yhteiskuntaan sosiaalistumista, jolloin kyseinen aineistoesimerkki kertoo kielitietoisuuden pedagogisesta tavoitteesta ja kielitietoisuuden hyödyntämisestä välineenä konkreettisemmin.

Kielitietoisuuden käsitettiin olevan myös tärkeä väline yleisesti varhaiskasvatuksen työn toteuttamiselle. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat kielitietoisuuden hyödyntämisen merkitystä eri taustoista tulevien lasten kanssa toimimisessa. Tätä ilmentää seuraava aineistoesimerkki:

Kielitietoisuutta tarvitaan paitsi S2- ja monikielisten lasten kanssa toimiessa, myös vieras-kielisten, puhetta vasta harjoittelevien lasten kanssa, mutta myös jo puhuvien, isompien lasten kanssa, kun vielä harjoitellaan monien asioiden sanoittamista, nimeämistä ja ymmärtämistäkin (esim. tunteet). (T5)

Aineistoesimerkissä kielitietoisuuden merkitystä kuvataan ilmaisulla *“kielitietoisuutta tavoitetaan”*, jolloin kielitietoisuuden voidaan ajatella olevan aikuiselle väline eri taustoista tulevien lasten kanssa toimimiselle lapsen kielitaustasta tai kielitaidon tasosta riippumatta. Kuten lapset, myös monet varhaiskasvatuksen työntekijät tulevat erilaisista kielitaustoista, jolloin kielitietoisuuden todettiin kosketavan kaikkia varhaiskasvatuksessa. Tätä tuotiin esille käsittämällä kielitietoisuuden olevan merkityksellinen väline myös työyhteisölle sekä tukevan työyhteisön sisäistä vuorovaikutusta ja sen sujuvuutta.

### 5.1.3 Kielitietoisuus toimintana

Kielitietoisuuden käsitettiin olevan varhaiskasvatuksessa toteutettavaa toimintaa. Tämä ilmeni varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä ajatuksina siitä, mitä kielitietoisuus tarkoittaa. Tällöin *“kielitietoisuus on...”* -tyyppisiin ilmaisuihin yh-

distettiin erilaisen varhaiskasvatuksessa toteutettavan toiminnan kuvausta. Tällaista toiminnan kuvausta oli esimerkiksi kielen käyttäminen, eri kieliin tutustuminen sekä kielen oppimista ja kehittymistä tukeva toiminta.

Kielitietoisuus toimintana oli kielitietoisuuden käsitteen sisältöihin liittyvien erilaisten käytäntöjen hyödyntämistä. Tämä ilmeni varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä erilaisten toiminnan muotojen listaamisena eri tavoitteiden ja kielitietoisuuteen kuuluvien sisältöjen kuvaamisen yhteydessä tai käyttämällä eri tapoja kuvaavia ilmaisuja, kuten *“monilla eri tavoilla”* tai *“erilaisin keinoin”*. Erilaiset käytännöt ilmenivät siis myös varhaiskasvatuksen opettajien kielitietoisuuteen liittyvissä käsityksissä. Emme kuitenkaan analysoineet niitä tästä aineistosta tarkemmin, sillä seuraavassa luvussa esittelemme varhaiskasvatuksen opettajien käytäntöjä kuvaavien päiväkirjojen avulla, millaisia kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat.

Erilaisen toiminnan ja siihen liittyvien käytäntöjen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat tunnistivat oman roolinsa kielellisenä mallina toimimisessa. Tätä kuvastaa ilmaisu *“vakassa olemme [- -] kielen malleja”* (T9). Kielen ja kommunikation mallintamisen käsitettiin tapahtuvan jokaisessa hetkessä ja toteutuvan myös *“itse omalla puheellaan toisia kunnioittavassa vuorovaikutuksessa”* (T10). Tällöin opettajien kielellisenä mallina toimiminen voidaan nähdä jatkuvasti toteutuvana kielitietoisena toimintana, sillä lapset tarkkailevat kasvattajien käyttämää kieltä ja ottavat siitä mallia.

#### 5.1.4 Yhteenveto

Aiemmissä luvuissa olemme tuoneet esille, kuinka kielitietoisuus käsitettiin ymmärryksenä, välineenä ja toimintana. Näistä jokainen kuvaa olennaisella tavalla varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta, mutta ne liittyvät kuitenkin myös toisiinsa ja ovat merkityksellisiä toistensa kautta. Tätä havainnollistetaan kuviossa 3 sen keskiössä olevilla nuolilla. Jotkut kielitietoisuuteen liitetyt aiheet toistuivat kaikissa kielitietoisuuden käsittämistavoissa, mikä kuvastaa ymmärryksen, välineen ja toiminnan muodostamaa kokonaisuutta. Tällaisia aiheita olivat kielitietoisuuden käsitteen sisällöistä esimerkiksi kielen oppiminen ja kielenkehitys. Kielitietoisuuden ymmärtäminen voi näkyä esimerkiksi

yksilön toiminnassa, ja kielitietoisuus toimintana voi taas lisätä ymmärrystä kielitietoisuudesta. Seuraava aineistoesimerkki havainnollistaa, kuinka varhaiskasvatuksen opettajan kielitietoisuuteen liittyvä ymmärrys vaikuttaa kielitietoisuuden toteuttamiseen:

Mikäli varhaiskasvattaja ei ymmärtäisi lapsen änkytystä, pitkitettyjä kaksoiskonsonantteja tai vokaaleja, ei kiinnittäisi huomioita suun motoriikkaan, eikä antaisi lapselle aikaa, tilaa tai mahdollisuutta kielen harjoitteluun, ei se silloin toteuttaisi kielitietoisuutta tai toimisi kielitietoisuuden periaatteiden mukaisesti. (T7)

Varhaiskasvatuksen opettajan ymmärrys lapsen kielenkehityksestä ja sen piirteistä mahdollistaa kielitietoisuuden toteuttamisen, sillä edellisessä aineistoesimerkissä opettaja tuo esille näiden asioiden ymmärtämättömyyden estävän kielitietoisuuden toteuttamista sen periaatteiden mukaan. Myös käsitykset kielitietoisuudesta välineenä liittyvät ymmärrykseen ja toimintaan, sillä kielitietoisuuden käyttäminen välineenä on tietoinen valinta, johon liittyy ymmärrys siitä, mihin kielitietoisuutta voidaan käyttää ja mitä sen avulla voidaan saavuttaa. Ymmärryksen, välineen ja toiminnan suhdetta toisiinsa kuvastaa myös varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset siitä, kuinka *“kielitietoisuus on läsnä joka hetki”* (T6) ja *“osa arkea”* (T9). Nämä kuvaavat niin ikään kielitietoisuuden merkityksen, kokonaisvaltaisuuden ja läsnäolon tunnistamista varhaiskasvatuksessa.

## 5.2 Varhaiskasvatuksen opettajien kielitietoisuuteen liittyvät pedagogiset käytännöt

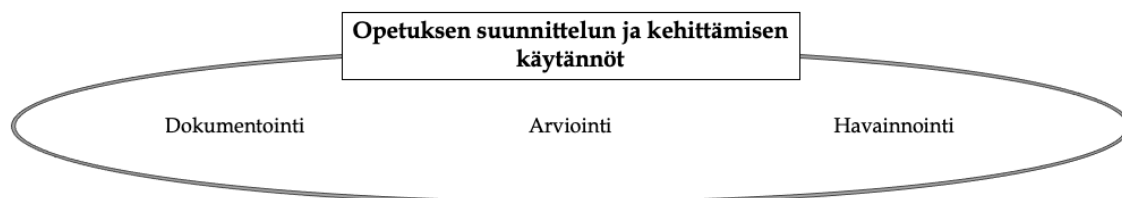
Toisen tutkimuskysymyksen avulla kartoitimme varhaiskasvatuksen opettajien toteuttamia kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä. Tähän pyrimme löytämään vastauksia varhaiskasvatuksen opettajien viiden arkipäivän aikana kirjoittamien päiväkirjojen avulla. Varhaiskasvatuksen opettajat toteuttivat opetuksen suunnittelun ja kehittämisen käytäntöjä, kielellisenä mallina toimimisen käytäntöjä sekä työtapoihin, kommunikointiin, lapsen huomioimiseen ja fyysisen oppimisympäristön järjestämiseen liittyviä käytäntöjä. Esittelemme tässä aluvussa näitä käytäntöjä aihealueittain.

### 5.2.1 Opetuksen suunnittelun ja kehittämisen käytännöt

Opetuksen suunnittelun ja kehittämisen käytännöt (kuvio 4) ohjaavat järjestettävää toimintaa ja opetusta sekä toimivat ikään kuin opetuksen laajempänä kehyksenä. Nämä käytännöt liittyvät yleisesti varhaiskasvatuksen toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen, mutta päiväkirjoissaan varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat niitä kielitietoisuuteen liittyen. Lisäksi näiden avulla pyrittiin saavuttamaan opetukselle asetettuja tavoitteita ja tukemaan ryhmän tarpeita lasten tarvitsemilla tavoilla.

#### Kuvio 4

*Opetuksen suunnittelun ja kehittämisen käytännöt*



Osa opetuksen suunnittelun ja kehittämisen käytännöistä toteutettiin lasten kanssa tapahtuvan toiminnan ulkopuolella. Tällaisia käytäntöjä olivat toiminnan dokumentointi ja arviointi. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat molempien näiden tehtävänä toiminnan kehittämisen. Tämän lisäksi esimerkiksi arviointia hyödynnettiin niin lasten taitojen kuin työyhteisön kielitietoisuuden kehittämiseen, johon liittyen tärkeänä arvioinnin kohteena eräs varhaiskasvatuksen opettaja piti sitä, *"millaisia kielitietoisia käytänteitä miellä on"* (T5). Vaikka toiminnan dokumentointia ja arviointia voidaan tehdä myös yhdessä lasten kanssa, aineistossa varhaiskasvatuksen opettajat kuitenkin kuvasivat toteuttavansa näitä käytäntöjä itsenäisesti lapsiryhmätoiminnan ulkopuolella.

Havainnointi oli osa opetuksen suunnittelun ja kehittämisen käytäntöjä. Dokumentoinnista ja arvioinnista poiketen sitä hyödynnettiin toiminnan aikana, mitä ilmentää varhaiskasvatuksen opettajan ilmaisu: *"aikuiset havainnoivat lasten kielellisiä taitoja leikkien aikana (kerronnallinen puhe, kielellinen muisti, sanavarasto, mahdolliset ääntämishaasteet)"* (T8). Esimerkissä havainnoinnin kohteena kielitietoisuuteen liittyen on lapsen kielelliset taidot. Havainnoinnin kautta saatua tietoa

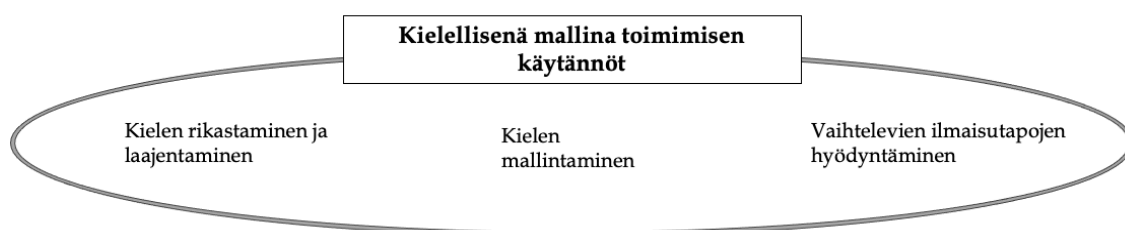
opettajat hyödynsivät tulevien opetusten suunnittelussa ja kehittivät näin opetusta lasten tarpeita vastaavaksi, mikä kuvastaa havainnoinnin olennaista roolia yhtenä opetuksen suunnittelun ja kehittämisen käytäntönä.

### 5.2.2 Kielellisenä mallina toimimisen käytännöt

Kielellisenä mallina toimimisen käytännöissä (kuvio 5) kielen käyttäminen on kiinteä osa käytäntöjen toteuttamista. Tämän myötä kielellisenä mallina toimiminen on osa varhaiskasvatuksen opettajan roolia ja toimintaa. Opettajat toteuttivat sitä omalla persoonallaan hyödyntämällä erilaisia puhe- ja ilmaisutapoja kaikissa tilanteissa ja arjen hetkissä.

#### Kuvio 5

*Kielellisenä mallina toimimisen käytännöt*



Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat toteuttavansa kielellisenä mallina toimimista esimerkiksi olemalla pelissä mukana *"mallintamassa sanastoa suomeksi ja englanniksi"* (T8) ja mallintamalla *"hyviin tapoihin liittyviä asioita kuten ole hyvä, kiitos, saisinko, otatko lisää?"* (T6). Jälkimmäinen esimerkki kuvastaa kielen käytön kannalta olennaisten fraasien mallintamista vuorovaikutustilanteissa. Kielellisenä mallina toimimisen tunnistettiin olevan toimiva tapa tukea lapsen kielenkehitystä monipuolisesti, sillä lapset oppivat mallin avulla soveltamaan kieltä omiin tarpeisiinsa sopiviksi. Tähän liittyen koettiin tärkeäksi riittävän selkeä ja yksinkertainen puhe, johon kiinnitettiin huomiota omassa puhetavassa ja ohjauksessa.

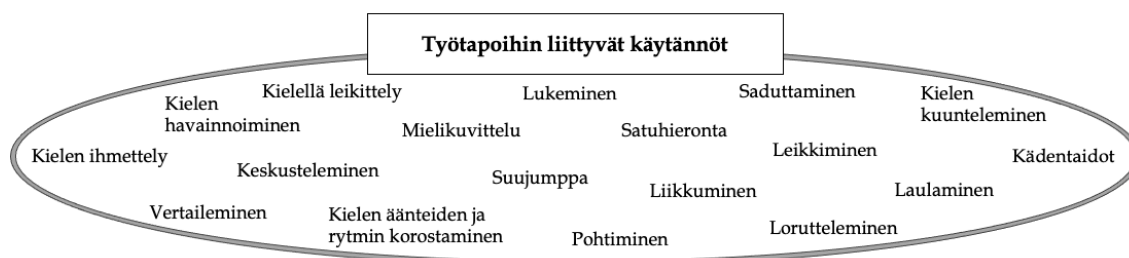
### 5.2.3 Työtapoihin liittyvät käytännöt

Työtapoihin liittyvät käytännöt (kuvio 6) kuvaavat varhaiskasvatuksen toimintaa ja sitä, mitä lasten kanssa arjessa tehdään. Näitä käytäntöjä hyödynnettiin monipuolisesti erilaisten tietojen ja taitojen harjoittelemisessa ja oppimisessa.

Kaikissa näissä käytännöissä kieli on olennainen osa käytännön toteuttamista, mikä tuo esille työtapoihin liittyvien käytäntöjen kielitietoisuutta. Osan käytäntöjen yhteydessä varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille kielen roolia kyseisessä käytännössä, kun taas osassa tätä ei tuotu sanallisesti esille, mutta se kuitenkin välittyi kerronnasta.

## Kuvio 6

### Työtapoihin liittyvät käytännöt



Osaa työtapoihin liittyvistä käytännöistä hyödynnettiin kielellisten taitojen harjoitteluun. Tällöin kieli oli näiden käytäntöjen toiminnan ja oppimisen kohteena, mitä ilmentää seuraava aineistoesimerkki: *"samalla pohdimme, mistä nimi tulee, miten hipan pelastuskäytännöt liittyvät kunkin hipan nimeen (banaani kuoritaan, vessanpönttö vetäistään)"* (T1). Tässä esimerkissä oppimisen kohteena on sanojen ja leikissä tapahtuvan toiminnan merkitysten yhteys, johon varhaiskasvatuksen opettaja käytti yhdessä pohtimista, minkä lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat hyödynsivät esimerkiksi havainnointia, ihmettelyä, kuuntelua sekä kielen äänneiden ja rytmin korostamista kielellisten taitojen harjoittelussa ja oppimisessa. Joidenkin työtapoihin liittyvien käytäntöjen hyödyntämisessä kieli toimi myös välineenä toiminnalle, jolloin kieltä hyödynnettiin eri tavoin. Lasten kanssa leikiteltiin kielellä, vertailtiin sitä, mielikuviteltiin ja keskusteltiin arjen tapahtumista ja opittavista asioista.

Varhaiskasvatuksen opettajat hyödynsivät kielitietoisuuden näkökulmasta arjessa myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus, 2022) mainittuja työtapoja, jolloin niihin yhdistettiin kieleen liittyviä asioita. Myös näissä työtapoihin liittyvissä käytännöissä kieli oli siis vahvasti läsnä niin toiminnan ja oppimisen kohteena kuin välineenä toiminnassa kielen käyttämisen



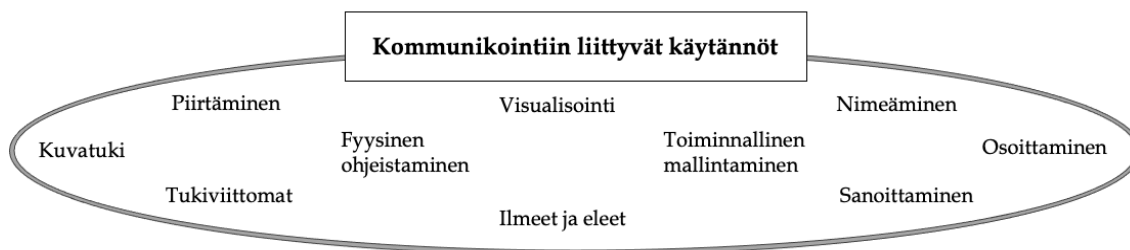
myötä. Esimerkki *“tässä laulussa harjaantuu alkukirjain (Omenoita Ostamaan, Kaalinpäätä Kauppaamaan) ja kiikun heilahtelu tukee sanarytmiä”* (T6) ilmentää laulamisen ja liikkumisen hyödyntämistä alkukirjainten ja sanarytmin harjoittelussa. Kielen lisäksi työtapoihin liittyvillä käytännöillä harjoiteltiin myös muita taitoja samanaikaisesti. Aineistoesimerkit *“sadutuksessa toteutui upeasti vuorovaikutuksellisuus ja osallisuus”* (T9) ja leikissä *“lapset pääsevät aikuisen tuen avulla harjoittelemaan leikki- ja kaveritaitoja (ja osa lapsista myös suomen kieltä)”* (T8) kuvaavat kieli-tietoisuuden näkökulmasta työtapojen hyödyntämisen monipuolisuutta. Esimerkiksi jälkimmäisessä aineistoesimerkissä leikki- ja kaveritaitojen opettelemisen lisäksi samassa toiminnassa ja samaa työtapaa hyödyntäen varhaiskasvatuksen opettaja tuki myös lasten kielellisten taitojen kehittymistä.

#### 5.2.4 Kommunikointiin liittyvät käytännöt

Kommunikointiin liittyvät käytännöt (kuvio 7) sisältävät erilaisia sanallisia ja sanattomia kommunikointikeinoja, joita varhaiskasvatuksen opettajat hyödyntävät arjessaan. Kommunikointiin liittyviä käytäntöjä toteutettiin hyvin monipuolisesti. Jokainen varhaiskasvatuksen opettaja käytti kahdesta seitsemään erilaista käytäntöä kommunikoinnissaan. Näitä käytäntöjä hyödynnettiin esimerkiksi lasten kanssa keskustelemisessä, ohjeiden antamisessa sekä arjen toiminnan havainnollistamisessa.

#### Kuvio 7

*Kommunikointiin liittyvät käytännöt*



Sanattomissa kommunikointikeinoissa jonkinlainen väline tai toiminta on näiden kommunikointiin liittyvien käytäntöjen hyödyntämisen pääosassa. Esimerkiksi askartelutilanteessa lasta ohjeistettiin fyysisesti kädestä pitäen toteuttamaan an-

nettua tehtävää, jolloin kommunikoinnissa ei hyödynnetty toiminnan lisäksi välinettä. Kuitenkin välinettä ja toimintaa hyödynnettiin myös samassa sanattomassa kommunikointikeinossa, mitä havainnollistaa varhaiskasvatuksen opettajan ilmaisu *“sisälle mennessä näytin yhdelle lapselle kuvista, että nyt mennään sisälle syömään”* (T6). Välineenä tässä aineistoesimerkissä kuvatussa tilanteessa varhaiskasvatuksen opettaja hyödynsi kuvia, joihin hän kohdisti toimintaa eli näyttämistä viestittääkseen lapselle siirtymään liittyvää ohjeistusta. Vastaavia käytäntöjä hyödynnettiin lasten kanssa heidän kielellisistä taidoistaan riippumatta, mikä tuki esimerkiksi kielen ymmärtämisen taitojen kehittymistä.

Toisin kuin sanattomissa kommunikointikeinoissa, sanallisissa kommunikointikeinoissa sanallinen viesti eli kieli on kommunikaation pääosassa. Sanallisia varhaiskasvatuksen opettajien hyödyntämiä kommunikointikeinoja olivat sanoittaminen ja nimeäminen, joista lähes kaikki varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat käyttävänsä jompaa kumpaa tai molempia. Näiden käytäntöjen tunnistettiin olevan tärkeitä lapsen kielenkehityksen ja kielen ymmärtämisen taitojen kannalta, jolloin erään varhaiskasvatuksen opettajan mukaan *“päivän ja tilanteiden sanoittaminen lapsille on erityisen tärkeää, koska toimintaa, siirtymiä ja tapahtumaa oli ympärillä paljon”* (T7).

Lisäksi kommunikointiin liittyviä käytäntöjä käytettiin samanaikaisesti saman tavoitteen saavuttamiseksi ja samassa tilanteessa. Tätä kuvaa seuraava aineistoesimerkki: *“osoitetaan ja nimetään asioita ja sanoitetaan toimintaa (laitetaan paita päälle, puetaan ulkovaatteet ja kävellään ulos ovesta)”* (T5). Kyseisessä esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja hyödyntää sanattomista kommunikointikeinoista osoittamista sekä sanallisista kommunikointikeinoista nimeämistä ja toiminnan sanoittamista, mikä ilmentää kommunikointikeinojen hyödyntämisen monipuolisuutta ja vuorovaikutuksen moniaistillisuutta.

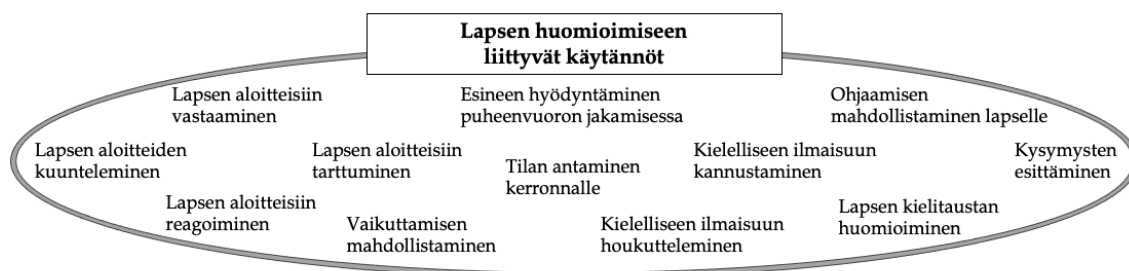
### 5.2.5 Lapsen huomioimiseen liittyvät käytännöt

Lapsen huomioimiseen liittyvät käytännöt (kuvio 8) kuvaavat varhaiskasvatuksen opettajien tapoja huomioida lasta arjen toiminnassa. Varhaiskasvatuksen opettajat hyödynsivät näiden käytäntöjen toteuttamisessa edellisessä luvussa

(ks. 5.2.4) esitettyjä kommunikointiin liittyviä käytäntöjä, sillä lapsen huomioimisessa käytettiin niin sanallisia keinoja, kuten kysymysten esittämistä, kuin sanattomia keinoja, kuten visualisointia. Kielen rooli käytäntöjen toteuttamisessa ja käytäntöihin liittyvä vuorovaikutuksen moniaistillisuus kuvastavat lapsen huomioimiseen liittyvien käytäntöjen kielitietoisuutta.

## Kuvio 8

### *Lapsen huomioimiseen liittyvät käytännöt*



Lapsen huomioiminen kohdistui arjessa esimerkiksi hänen aloitteidensa huomioimiseen eri tavoin, kuten niiden kuunteluun ja niihin reagointiin, mitä kuvastaa seuraava aineistoesimerkki: *“kun lapsi yrittää kommunikoida, kuuntelen tarkasti ja reagoin hänen yrityksiinsä”* (T3). Esimerkistä ei selviä, reagoiko varhaiskasvatuksen opettaja lapsen aloitteeseen sanallisesti, sanattomasti vai molemmilla keinoilla. Esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja ei myöskään kerro tarkempaa pedagogista tavoitetta, mihin hän kyseisellä käytännöllä pyrki lapsen huomioimisen lisäksi. Tämän esimerkin tapaan muissakaan lapsen aloitteita huomioivissa käytännöissä eli lapsen aloitteisiin vastaamisessa ja niihin tarttumisessa ei ilmaistu, mihin käytännöillä pyrittiin, mutta näiden käytäntöjen tunnistettiin silti olevan olennainen osa lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan välistä vuorovaikutusta.

Kuitenkin joidenkin lapsen huomioimiseen liittyvien käytäntöjen yhteydessä tuotiin myös tarkemmin esille tavoitteita, joihin käytännöillä pyrittiin. Monet näistä käytännöistä kohdistuivat esimerkiksi lapsen itseilmaisun mahdollistamiseen ja kannustamiseen eri tavoin. Varhaiskasvatuksen opettajat mahdollistivat lapsen ilmaisua esimerkiksi hyödyntämällä esineitä puheenvuoron jakamisessa, jolloin *“jokainen, jolla oli kiertävä pehmonalle kädessä, sai jatkaa satua”* (T4).

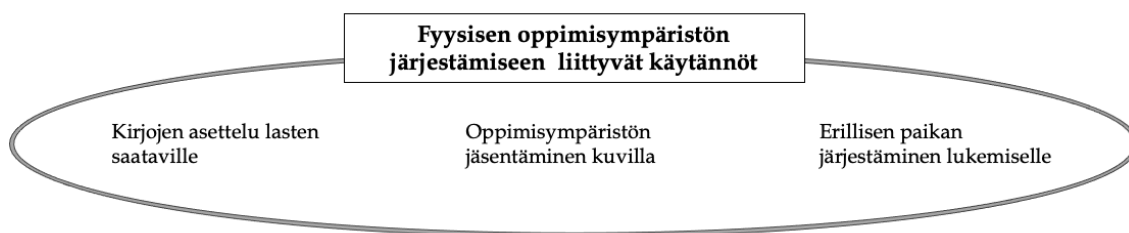
Itseilmaisuuun kannustamisessa eräs varhaiskasvatuksen opettaja taas kertoi hyödyntävänsä lapsen kanssa esimerkiksi *“yksinkertaisia kysymyksiä, jotka kannustavat häntä ilmaisemaan itseään”* (T3). Ensimmäisessä aineistoesimerkissä (T4) opettaja hyödyntää toiminnan kulun havainnollistamisessa ja puheenvuoron jakamisessa visualisointia eli esinettä, kun taas jälkimmäisessä esimerkissä (T3) opettaja kannustaa lasta ilmaisuun sanallisesti. Erilaisia ilmaisutapoja ja lapsen huomioimiseen liittyviä käytäntöjä hyödyntämällä varhaiskasvatuksen opettajat varmistivat, että jokainen lapsi voi ilmaista itseään sekä saa siihen tilaa ja mahdollisuuksia toiminnassa.

### 5.2.6 Fyysisen oppimisympäristön järjestämiseen liittyvät käytännöt

Fyysisen oppimisympäristön järjestämiseen liittyvät käytännöt (kuvio 9) poikkeavat aiemmin esitetyistä kielitietoisuuteen liittyvistä pedagogisista käytännöistä, sillä muut käytännöt liittyvät arjen toimintaan ja vuorovaikutukseen, kun taas nämä käytännöt liittyvät fyysiseen tilaan. Näitä käytäntöjä hyödynnettiin varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen järjestämiseen kielitietoisuus huomioiden. Käytäntöjen toteuttaminen välittyi varhaiskasvatuksen opettajien päiväkirjoista, mutta niissä ei kerrottu tarkemmin, järjestettiinkö oppimisympäristöjä kyseisen viikon aikana vai oliko muutokset tehty jo aiemmin.

#### Kuvio 9

*Fyysisen oppimisympäristön järjestämiseen liittyvät käytännöt*



Eniten mainintoja fyysisen oppimisympäristön järjestämiseen liittyen oli kuvien hyödyntämisestä. Oppimisympäristön jäsentämisellä kuvien avulla pyrittiin lisäämään ympäristön kielitietoisuutta ja sen selkeyttä. Kuvia hyödynnettiin monissa eri tiloissa, kuten ruokailutilassa, leikkutilassa, eteisessä ja vessassa, joissa *“seinille on laitettu näkyviin erilaisia kuvia (eläimistä, autoista, kasveista jne.)”* (T5).

Kuvien avulla havainnollistettiin esimerkiksi päivärytmiä, sääntöjä, leikin valintaa tai pukemisjärjestystä. Oppimisympäristön jäsentäminen kuvilla erosi kommunikointiin liittyviin käytäntöihin kuuluvan kuvatuen hyödyntämisestä siten, että oppimisympäristöjen jäsentämisessä kuvat olivat kiinteä osa ympäristöä eivätkä kulkeneet esimerkiksi kasvattajien mukana. Näihin kuviin kuitenkin kohdistettiin muita käytäntöjä, kuten osoittamista ja nimeämistä, jolloin kuvien olemassaolo konkretisoitui toiminnan kautta.

Kuvien lisäksi fyysistä oppimisympäristöä muokattiin tilaa järjestämällä. Tähän liittyen varhaiskasvatuksen opettajien päiväkirjoissa oli kaksi käytäntöä, joista molemmat mainittiin kerran. Eräs varhaiskasvatuksen opettaja kertoi järjestävänsä erilaisia paikkoja lukemiselle, joilla hän pyrki kannustamaan lukemiseen tarttumista. Toinen opettaja järjesti käytettäviä materiaaleja lasten saataville, jolloin kielitietoisuuden näkökulmasta hän kuvasi asettelevansa kirjoja houkuttelevasti esille. Tilojen järjestämiseen liittyen varhaiskasvatuksen opettajien hyödyntämät käytännöt siis painottuivat kielitietoisuuden osalta vain lukemiseen ja sen näkyväksi tekemiseen.

### 5.2.7 Yhteenveto

Varhaiskasvatuksen opettajien toteuttamat kielitietoisuuteen liittyvät pedagogiset käytännöt ilmentävät kielitietoisuuden ulottumista varhaiskasvatuksen arkeen monin eri tavoin. Nämä käytännöt liittyivät myös varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvan eri osiin, sillä kielitietoisuutta huomioitiin niin toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa kuin vuorovaikutuksessa ja oppimisympäristöissään. Vaikka esittelimme kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä edellisissä luvuissa itsenäisinä ryhminään, niiden toteuttaminen liittyy myös toisiinsa. Esimerkiksi opetuksen suunnittelun ja kehittämisen käytännöt liittyvät olennaisesti siihen, minkälaista toimintaa toteutetaan ja millaisia työtapoihin liittyviä käytäntöjä hyödynnetään. Toisaalta toiminnan toteuttamista ohjaa myös fyysisen oppimisympäristön järjestämiseen liittyvät käytännöt ja niillä tuotetut oppimisympäristöjen tarjoamat mahdollisuudet sekä opettajan oma toiminta, kuten kielelli-

senä mallina toimimisen käytäntöjen tai kommunikointiin ja lapsen huomioimiseen liittyvien käytäntöjen hyödyntäminen. Kaikki nämä käytännöt liittyivät siis kattavasti jokapäiväiseen varhaiskasvatukseen arkeen.

Kaikkia kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä yhdisti toiston hyödyntäminen monipuolisesti osana arkea. Toistoa käytäntönä kuvasivat hyödyntävänsä lähes kaikki varhaiskasvatuksen opettajat. Sitä kuvattiin yleisellä tasolla erittelemättä tarkemmin sen kohdetta esimerkiksi ilmaisulla *“samojen käytänteiden toistaminen (aamupiiri)”* (T8), minkä lisäksi sitä tuotiin esille tiettyyn käytäntöön kohdistettuna. Tätä kuvaa varhaiskasvatuksen opettajan ilmaisu *“loruleikkejä leikitään meillä joka päivä osana piirien struktuuria, siirtymissä jne.”* (T1), jossa loruleikkien toistuvuutta tuodaan esiin ilmaisulla *“joka päivä”* ja kertomalla erilaisia tilanteita, joissa käytäntöä toistetaan.

Toistuvien käytäntöjen kuvattiin myös muodostavan varhaiskasvatukseen tietyt arkirutiinit. Opettajat kuvasivat arjen struktuurien ja käytäntöjen toistuvan samanlaisena päivästä riippumatta, sillä tuttujen toimintamallien ja toistuvien käytäntöjen avulla *“lapset tietävät, mitä tapahtuu nyt ja mitä seuraavaksi”* (T5). Tässä tutkimuksessa emme lajitelleet struktuurien luomista erikseen, sillä arjen rytmiä ja struktuureja kuvaavat ilmaisut liittyivät vahvasti toistoon. Toiston tunnistettiin siis olevan itsessään tärkeä käytäntö, mikä vaikuttaa lapsille tarjottaviin toiminnan mahdollisuuksiin arjessa ja on monipuolisten kielellisten taitojen kehittymisen ja kielen soveltamisen ydin. Tällöin toisto on olennainen osa kielitietoisuutta ja kielitietoisuuteen liittyvien pedagogisten käytäntöjen toteuttamista.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen kohteena oli kielitietoisuus, johon liittyen selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ja heidän toteuttamiaan kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä. Varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset kielitietoisuudesta jaoteltiin kolmeen erilliseen käsittämistapaan, joiden perusteella kielitietoisuus käsitettiin ymmärryksenä, välineenä ja toimintana. Kielitietoisuuteen liittyvien pedagogisten käytäntöjen tarkastelun keskeisenä tutkimustuloksena muodostui kuusi ryhmää, jotka ovat opetuksen suunnittelun ja kehittämisen ja kielellisenä mallina toimimisen käytännöt sekä työtapoihin, kommunikointiin, lapsen huomioimiseen ja fyysisen oppimisympäristön järjestämiseen liittyvät käytännöt.

Kielitietoisuuden on nähty olevan keskeinen käsite opettajille, mutta aiemmin tehtyjen tutkimusten mukaan kaikki eivät tiedä, mitä käsitteellä tarkoitetaan (ks. Lancaster & Taylor, 1992; van Essen, 2008). Näiden tutkimusten julkaisuajankohta huomioiden niiden tuloksia ei voida täysin verrata tämän tutkimuksen tuloksiin. Tuloksemme kuitenkin osoittavat, että nykyään ainakin tähän tutkimukseen osallistuneilla varhaiskasvatuksen opettajilla on tietoa siitä, mitä kielitietoisuus on. Tämä ilmeni kielitietoisuuden teoreettisen tarkastelun kanssa yhdenmukaisina käsityksinä.

Varhaiskasvatuksen opettajat käyttivät kielitietoisuuteen liittyviä käsityksiä kuvatessaan esimerkiksi samoja sanoja teoreettisten määritelmien kanssa, kuten havainnointi ja ymmärrys (ks. Kearney & Ahn, 2014; Kiely, 2009), sekä liittivät kielitietoisuuteen samoja sisältöjä, kuten kielen oppimista ja sen käyttämistä (ks. Marsh, 2008). Kielitietoisuuden teoreettisen määrittelyn kanssa yhdenmukaisina kielitietoisuuteen liittyvinä näkökulmina he myös toivat esille kykyä tarkastella, havainnoida ja pohtia kieltä, jotka kuvastavat kielitietoisuuteen sisältyviä metakognitiivisia taitoja (ks. Alanen, 2006; Donmall, 1984). Kielitietoisuuden tunnistettu merkitys lasten yhteiskuntaan sosiaalistumisessa taas kuvaa kriittistä kielitietoisuutta (ks. Lilja ym., 2017; Shepard-Carey & Gopalakrishnan, 2023).

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa ei kuitenkaan mainittu käsitteinä metakognitiivisia taitoja tai kriittistä kielitietoisuutta, mutta niihin liittyvien sisältöjen tunnistettiin olevan osa kielitietoisuutta.

Tutkimuksemme tulokset eivät osoita kovin yksityiskohtaista erottelua kielitietoisuuden käsitteen sisällöistä, mutta niiden avulla voidaan tavoittaa tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä kielitietoisuuden kokonaisvaltaisesta luonteesta. Tätä kokonaisvaltaisuutta kuvastaa ymmärryksen, välineen ja toiminnan tunnistaminen toisiinsa liittyvinä, mutta myös erillisinä käsittämistapoina. Yksityiskohtaisen erottelun puuttumisesta huolimatta kielitietoisuuden kokonaisvaltaisuuden tarkastelussa kuitenkin ilmeni kielitietoisuuden käsitteen sisältöjä, eikä niitä voidakaan täysin erottaa kielitietoisuuden käsittämistavoista. Esimerkiksi ymmärrykseen ja toimintaan liittyy olennaisella tavalla sen kohde, jona varhaiskasvatuksen opettajat toivat sekä tässä että Sopasen (ks. 2019) tutkimuksessa esille kielitietoisuuden käsitteen erilaisia sisältöjä. Molemmissa tutkimuksissa opettajien käsitykset kohdistuivat samankaltaisiin kielitietoisuuden käsitteen sisältöihin. Sopenan totesi tutkimuksessaan kasvattajien olevan kielitietoisia, kun heillä oli esimerkiksi tietoa kielenkehityksestä ja he tunnistivat roolinsa kielellisenä mallina. Näihin sisältöihin liittyvien käsitysten lisäksi tässä tutkimuksessa tunnistettiin myös niihin liittyviä käytäntöjä. Myös kielen oppiminen, jonka Gage (2020) on todennut olevan osa kielitietoisuuden ydintä, toistui molemmissa tämän tutkimuksen aineistoissa. Näiden sisältöjen toistumisen molemmissa aineistoissa voidaan nähdä kuvastavan käsitysten ja käytäntöjen välistä suhdetta (ks. Arvola, 2021).

Tutkimuksemme kielitietoisuutta koskevien käsitysten kanssa samankaltaisia tuloksia on todettu aiemmin myös kielitietoisuudesta välineenä. Varhaiskasvatuksen pedagogisuuden (ks. Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018) vuoksi toiminnalle asetetut tavoitteet liittyivät varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä monipuolisesti lapsen taitojen kehittämiseen ja tukemiseen kielitietoisuuden näkökulmasta. Tämänkaltaiset käsitykset tukevat van Essenin (2008) toteamusta siitä, että kielitietoisuus on väline erilaisten päämäärien saavuttamiseen. Myös Marsh (2008) on todennut kielitietoisuuteen kuuluvan kielen olevan väline eri-



tyisesti kommunikaatioon liittyvien tavoitteiden saavuttamisessa. Kielitietoisuuden välineellisyyden lisäksi van Essen (2008) kuitenkin huomauttaa, ettei kielitietoisuus ole päämäärä itse. Tässä tutkimuksessa välineen hyödyntämisen kohteena ei mainittu kielitietoisuuden käsitettä sellaisenaan, jolloin ei siis voida todeta, käsittivätkö varhaiskasvatuksen opettajat kielitietoisuuden olevan itsessään päämäärä vastoin van Essenin (ks. 2008) ajatusta.

Yhtenä kielitietoisuuden käsittämistapana tunnistettiin kielitietoisuuden käsittäminen toimintana. Tämä tuki myös tutkimuksemme toista tavoitetta, sillä tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä. Tutkimuksemme tulokset ovat näiden käytäntöjen osalta osittain samansuuntaisia kuin Hongon ja Mustosen (ks. 2020b) kielitietoisia toimintatapoja koskevassa tutkimuksessa. Myös tässä tutkimuksessa havaittiin monia edellä mainitun tutkimuksen kanssa yhdenmukaisia käytäntöjä, kuten kuvien, viittomien ja elekielen käyttöä vuorovaikutuksessa; vertailua ja nimeämistä sekä musiikin, leikkien, pelien ja lukemisen hyödyntämistä. Honko ja Mustonen (2020b) ovat myös todenneet erilaisten fraasien ja kielen kehikoiden olevan hyödyllisiä arkisissa tilanteissa toimimisen kannalta, vaikka niihin liittyvien käytäntöjen ilmeneminen oli heidän tutkimuksessaan pääosin puutteellista. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajat kuitenkin toteuttavat kielellistä mallintamista myös fraasitasolla. Lisäksi nämä tulokset tuovat esille aiempaa tutkimusta laajemmin erilaisia kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia käytäntöjä, mutta niiden määrästä johtuen jokaista käytäntöä ei ollut mahdollista kuvailla kovin tarkasti.

Muihin kielitietoisuuteen liittyviin pedagogisiin käytäntöihin liittyen vastauksia ja mainintoja oli paljon, kun taas fyysisen oppimisympäristön järjestämiseen liittyviä käytäntöjä kuvasi vain muutama varhaiskasvatuksen opettaja. Tähän on saattanut vaikuttaa esimerkiksi se, että oppimisympäristöjen järjestämistä ei ajateltu kielitietoisena käytäntönä tai sitä ei toteutettu juuri tällä ajanjaksolla, vaan muutoksia oli tehty aikaisemmin kielitietoisuus huomioiden. Näitä käytäntöjä on kuitenkin tärkeä tuoda esille, sillä pedagogisten käytäntöjen (ks. Cardellino & Woolner, 2020) ja yksilön aktiivisen toiminnan (ks. Mäkelä, 2018) on to-

dettu vaikuttavan koulun kontekstissa oppimisympäristöihin ja niiden rakentamiseen. Oppimisympäristön järjestämiseen liittyvien käytäntöjen esiin tuomista perustelee myös tarve konkreettisille tavoille järjestellä oppimisympäristöjä kielitietoisemmiksi, sillä aiemmin esimerkiksi Arvolan ja kumppaneiden (ks. 2020) kieli- ja kulttuuritietoisia oppimisympäristöjä koskevassa tutkimuksessa näitä ei tuotu esille. Fyysisten oppimisympäristöjen järjestämisellä ja muokkaamisella on todettu voivan kehittää ja rakentaa erilaisia tarkoituksia ja käyttäjiä palvelevia oppimisympäristöjä (Kokko & Hirsto, 2021), jolloin tähän liittyvät käytännöt ovat olennainen osa varhaiskasvatuksen toimintaa ja näin ollen myös kielitietoista toimintaa.

Kielitietoisuus ilmeni tässä tutkimuksessa tunnistetuissa käytännöissä eri tavoin, ja siihen olennaisesti liittyvä kieli oli kaikissa käytännöissä läsnä jollain tavalla. Kielen rooli kuitenkin vaihteli esimerkiksi toiminnan kohteena ja sen välineenä, mikä näkyi erityisesti työtapoihin liittyvissä käytännöissä. Tämä tukee Pyykön (ks. 2017) näkemystä kielen roolista kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa. Kielen roolista riippumatta kaikissa käytännöissä kielen käyttö oli myös olennainen osa käytäntöjen toteuttamista. Esimerkiksi kielellisenä mallina toimimisen käytännöissä ja kommunikointiin sekä lapsen huomioimiseen liittyvissä käytännöissä varhaiskasvatuksen opettajat huomioivat omassa puheessaan erilaisia tapoja käyttää kieltä ja olivat näin vuorovaikutuksessa lasten kanssa eri tavoin. Tämä kuvastaa kielitietoisuuteen kuuluvaa oman ja muiden kielenkäytön huomiointia ja tarkastelua (ks. De Houwer, 2017) varhaiskasvatuksen opettajien toiminnan osalta. Lapsen kielen oppimisen tapoihin kuuluvien havaitsemisen, katsomisen, kuuntelemisen ja matkimisen myötä (ks. Dufva, 2018) näitä varhaiskasvatuksen opettajien käytäntöjä voidaankin pitää merkittävinä kielitietoisien varhaiskasvatuksen toteuttamisen kannalta. Tähän liittyen olennaisia ovat myös varhaiskasvatuksen opettajien toteuttamat fyysisen oppimisympäristön järjestämiseen liittyvät käytännöt sekä opetuksen suunnittelun ja kehittämisen käytännöt, joilla pyrittiin toteuttamaan kielitietoista varhaiskasvatusta ja sen tavoitteita lasten tarvitsemilla tavoilla.

Tässä tutkimuksessa tunnistetut kielitietoisuuteen liittyvät pedagogiset käytännöt liittyvät kokonaisvaltaisesti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (ks. Opetushallitus, 2022) mukaiseen varhaiskasvatuksen työhön ja pedagogiikkaan. Käytännöt myös vastaavat kielitietoisuuden osalta Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018) näkemystä pedagogiikan toteutumisesta varhaiskasvatuksen toiminnan sisällöissä eri menetelmiä ja työtapoja hyödyntämällä. Niiden ulottuminen varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvan eri osiin kuvastaa kielitietoisuuden kokonaisvaltaisuutta osana arkea. Kokonaisvaltaisuuden onkin Svalbergin (2007) mukaan nähty olevan kielitietoisuuden vahvuus. Tässä tutkimuksessa havaittujen kielitietoisuuteen liittyvien pedagogisten käytäntöjen kokonaisvaltaisuus osoittaa, että varhaiskasvatuksen arjessa on monia mahdollisuuksia hyödyntää kielitietoisuutta toiminnassa ja toteuttaa kielitietoista varhaiskasvatusta kokopäiväpedagogiikan mukaisesti (ks. Lämsä, 2021).

Honko ja Mustonen (2021) ovat todenneet, että kielitietoisuutta toteuttaakseen varhaiskasvatuksen opettajat tarvitsevat yhteistä keskustelua ja tietoa kielitietoisuuteen liittyen. Tämän tutkimuksen tulosten avulla pyrimme osallistumaan tähän keskusteluun tarjoamalla tietoa varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä ja toteuttamista kielitietoisuuteen liittyvistä pedagogisista käytännöistä. Tämä tutkimus voikin antaa varhaiskasvatuksessa työskenteleville, alan koulutajille sekä koulutuspoliittisen päätöksenteon tarpeisiin uusia näkökulmia kielitietoisuudesta ja vinkkejä kielitietoisuuden toteuttamiseksi. Näihin näkökulmiin ja vinkkeihin varhaiskasvatuksen opettajat voivat peilata omia käsityksiään ja käytäntöjään ja sitä kautta myös mahdollisesti kehittää omaa tai työyhteisönsä kielitietoisuutta. Tästä huolimatta kielitietoisuutta ja sen toteuttamista on edelleen merkityksellistä huomioida ja käsitellä varhaiskasvatukseen liittyvissä opinnoissa ja lisäkoulutuksissa, jotta kaikilla opettajilla olisi mahdollisimman kattava ja ajantasainen käsitys kielitietoisuudesta.

Kielitietoisuuden voidaan nähdä olevan siis yhdistelmää taidosta ja tiedosta (Dufva, 2018), joka korostui myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Tätä näkemystä tukee myös Gagen (2020) käsitys siitä, että kielitietoisuuden käytännön toteuttamiseen liittyy sen teoreettinen ymmärrys. Saadut tulokset kielitietoisuu-

teen liittyvistä käsityksistä kuvastavat kielitietoisuuteen sisältyvää tietoa. Käytäntöjä koskevien tulosten voidaan taas nähdä kuvastavan varhaiskasvatuksen arjessa toteutettavaa opettajan pedagogista toimintaa, jonka toteuttamiseen hän tarvitsee Dufvan (ks. 2018) ja Gagen (ks. 2020) käsitysten mukaisesti tietoa eli käsitteitä sekä taitoa eli pedagogista osaamista. Yhdessä tässä tutkimuksessa selvitetyt käsitteet ja käytännöt muodostavat monipuolisen ja kokonaisvaltaisen kuvan kielitietoisuudesta varhaiskasvatuksen kontekstissa.

## 6.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen arviointi ulottuu tutkimuksen kokonaisuuteen ja sen kaikkiin vaiheisiin (Patton, 2002). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei kuitenkaan voida mitata millään mittarilla, kuten määrällisessä tutkimuksessa (Aaltio & Puusa, 2020), jolloin laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin ensisijainen kriteeri on tutkijat ja heidän toimintansa (Eskola & Suoranta, 1998; Patton, 2002). Tässä alaluvussa tarkastelemme tämän tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä valintoja.

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston sisäistä validiteettia voidaan Ahosen (1994) mukaan arvioida kahdella tavalla, jolloin tarkastellaan aineiston aitoutta sekä sen relevanttiutta suhteessa tutkimuskysymykseen ja siihen liittyviin teoreettisiin käsitteisiin. Hänen mukaansa aineiston voidaan ajatella olevan aitoa, kun tutkittavien käsitykset ja ilmaisut vastaavat tutkijan tarkoittamaa aihetta. Valitsimme aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät tarkoin siten, että ne soveltuisivat käsitysten ja käytäntöjen tutkimiseen mahdollisimman hyvin, ja toteutimme kyselylomakkeellemme pilottitutkimuksen välttääksemme mahdollisia väärinymmärryksiä kyselylomakkeeseen vastaamisessa. Koimme näiden tekijöiden parantavan tutkimuksemme aitoutta. Lisäksi pyrimme saavuttamaan tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä mahdollisimman laajan, mutta rajatun ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä sekä suhteuttamaan käytetyt menetelmät ja niillä tuotetun aineiston toisiinsa käyttäen teoreettisia käsitteitä. Tutkitta-

vaan ilmiöön huolellisen perehtymisen ja siihen liittyvien näkökulmien hyödyntämisen onkin todettu parantavan tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa, 2020).

Luotettavuuden parantamiseksi arvioimme tutkimuksemme vahvistettavuutta, jolla tarkoitetaan tutkimuksen totuusarvon selvittämistä eri menetelmillä sekä saatujen tulosten vastaavuutta aiempiin samaa ilmiötä tarkastelleisiin tutkimuksiin (ks. Eskola & Suoranta, 1998). Pyrimme vahvistamaan tutkimuksemme tuloksia tutkijatriangulaatiolla, joka voi mahdollistaa useampien käsitteellisten näkökulmien löytämisen monipuolistaen analyysin lopputulosta (ks. Flick, 2018; Tracy, 2010). Molemmissa analyysiprosesseissa jaottelimme ja nimesimme lopulliset tulokset sekä kirjoitimme tarvittavat kuvaukset yhdessä sovittaessamme yhteen tekemiemme analyysien lopputuloksia, millä pyrimme erikseen tehtyjen analyysivaiheidemme avoimuuteen. Tällöin emme myöskään vain valinneet kahdesta itsenäisesti tehdystä ja niin sanotusti valmiista analyysistä toista tämän tutkimuksen tulokseksi, minkä voidaan todeta lisänneen tutkimuksen luotettavuutta. Analyysivaiheiden vertailun ja tutkijatriangulaation hyödyntämisen avulla pyrimme myös varmistamaan analyysiprosessiemme aineistolähtöisyyden prosessien loppuun saakka. Tutkijatriangulaation hyödyntämisen lisäksi vertailimme saatuja tuloksiamme aiempaan aiheeseemme liittyvään tutkimuskirjallisuuteen tunnistaen ja osoittaen tutkimuksemme tulosten samankaltaisuuDET ja erilaisuudet vahvistettavuuden osoittamiseksi.

Tässä tutkimuksessa olemme raportoineet kaikki sen vaiheet ja valinnat tarkasti ja todenmukaisesti (ks. Cruz & Tantia, 2017; TENK, 2023), mikä liittyy myös tutkimuksen siirrettävyyteen. Laadullisen tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää määrällisen tutkimuksen tapaan, mutta saadut tulokset voivat silti tuottaa merkityksellistä ja kulttuurisesti sidottua tietoa, jota voidaan siirtää toisiin konteksteihin (Aaltio & Puusa, 2020; Tracy, 2010). Raportoinnin yksityiskohtaisuudella ja rehellisyydellä pyrimme tutkimusprosessin läpinäkyvyyteen, mikä lisää siirrettävyyden ohella tutkimuksemme luotettavuutta (ks. Aaltio & Puusa, 2020; Ahonen, 1994).

Tämän tutkimuksen kohteena olivat varhaiskasvatuksen opettajien kielitietoisuuteen liittyvät käsitykset ja pedagogiset käytännöt, jolloin tutkittavat kuvasivat käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä oman ymmärryksensä valossa. Tämän ja fenomenografisessa tutkimuskontekstissa Martonin ja Pongin (ks. 2005) toteaman henkilöiden samaan ilmiöön liittyvien käsitysten vaihtelevuuden vuoksi voidaan todeta, että tutkimusaineistomme olisi voinut olla toisenlaista eri ajan-kohtana tai erilaisilla aineistonkeruumenetelmillä kerättäessä. Näin ollen tiedostamme, että tässä tutkimuksessa selvitetty kielitietoisuuteen liittyvät käsitykset ja pedagogiset käytännöt eivät kerro koko totuutta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa toteutettavasta kielitietoisuudesta, eikä näiden käsitysten ja käytäntöjen voida todeta olevan ainoita tapoja käsittää tai toteuttaa kielitietoisuutta.

Käsitysten yleisen subjektiivisuuden lisäksi tutkija tulkitsee aineistoa omien käsitystensä kautta, jolloin mahdollisesti tapahtuvaa tulkintaa ei voida täysin poissulkea (Niikko, 2003). Fenomenografisessa tutkimuskontekstissa luotettavuuden kysymys liittyykin tutkijan tulkinnan uskollisuuteen aineistolle (Huusko & Paloniemi, 2006). Analyysin lisäksi myös tutkimuksen muut vaiheet suunnittelusta raportointiin sisältävät aina jonkin verran tutkijan tulkintaa (Brooks ym., 2014). Tutkijoina tiedostamme oman kielitietoisuuteen liittyvän teoreettisen ymmärryksemme sekä kulttuuri- ja koulutustaustojemme vaikuttavan tulkintaamme. Pyrimme säilyttämään objektiivisuuden siinä määrin kuin se oli mahdollista välttämällä ylitulkintaa esimerkiksi tutkimustuloksia muodostaessa (ks. Ahonen, 1994). Tiedostamme tutkijoiden tekemien päätösten määrittävän tutkimuskokonaisuuden luotettavuuden (ks. Brooks ym., 2014), joten eri tutkijat olisivat siis voineet päätyä aineistosta erilaisiin lopputuloksiin.

Tutkijoina pohdimme erityisesti asettamaamme tutkimustilannetta. Tutkittavien saamisen haastavuuteen saattoi vaikuttaa meistä riippumattomat asiat, kuten esimerkiksi varhaiskasvatusalan työtilanne ja opettajien kiireisyys, mutta myös tutkimusaiheemme haastavuus ja valitsemamme aineistonkeruumenetelmät. Aiemmin luvussa 4.4 kerrotuista aineistonkeruumenetelmien hyödyistä riippumatta tiedostamme, että niiden mahdollinen kuormittavuus on voinut vaikuttaa osallistumiseen myös negatiivisesti. Tällöin tähän tutkimukseen osallistuminen on voinut kiinnostaa tietynlaisia persoonallisuustyyppejä (ks. Scollon ym.,

2003) tai aiheesta jo valmiiksi tietäviä varhaiskasvatuksen opettajia, mikä on hyvä ottaa huomioon tulosten moniäänisyyttä tarkastellessa.

Tutkijoina pohdimmekin, että erilaisilla aineistonkeruumenetelmillä olisimme voineet tavoittaa useamman tutkittavan. Tarve täydentää aineistoa useaan kertaan johti aineistonkeruun aikavälin pidentämiseen, joka mahdollisti tavoitteemme useamman tutkittavan saavuttamisesta myös maantieteellisesti laajalta alueelta. Lopullista tutkittavien määrää voidaan kuitenkin pitää kohtuullisena laadulliselle tutkimukselle, sillä sille ei ole asetettu tarkkaa määrää (ks. Tracy, 2010) ja kerätyn aineiston avulla oli myös mahdollista vastata tutkimuskysymyksiimme. Aineistomme laadullista ja määrällistä riittävyttä on olennaista tarkastella myös fenomenografisen tutkimuksen lähestymistavan näkökulmasta. Tällöin Ahosen (1994) ja Martonin (1988) mukaan aineistosta löydettyjen merkitysten laadullisia erilaisuuksia pidetään löydettyjen merkitysten määrää tai aineiston kokoa olennaisempana. Vaikka tutkimuksemme ei ollut puhtaasti fenomenografinen, tätä aineiston riittävyteen liittyvää kriteeriä sovellettaessa sekä käsityksiä koskevaan kyselyaineistoon että pedagogisia käytäntöjä koskevaan päiväkirja-aineistoon kokonaisuudessaan aineistoamme voidaan pitää laadullisesti ja määrällisesti riittävänä, sillä molemmista aineistoistamme oli löydettävissä niihin liittyviin tutkimuskysymyksiin liittyen useita niitä kuvaavia laadullisesti erilaisia merkityksiä. Edellä mainitut näkökulmat kuvastavat tutkimusprosessimme onnistumista kokonaisuutena.

Tutkimuksen tulosten kannalta on kuitenkin olennaista tuoda esille, että kerronnan tarkkuus vaihteli melko paljon tutkittavien välillä, mikä vaikeutti analysointia. Erityisesti lyhyiden kuvausten on todettu haastavan tutkijan ymmärrystä tutkittavan ilmiön erilaisista merkityksistä (Stone ym., 1991), ja toisaalta pitkissä kuvauksissa voi olla haastavaa säilyttää tutkimuksen fokus tietyssä aiheessa. Kerronnan tarkkuuden ja pituuden vaihtelusta huolimatta pyrimme vastaamaan tutkimuskysymyksiimme aktiivisella ja vertailevalla vuoropuhelulla aineiston kanssa. Kyselylomakkeisiin kirjataan usein myös asioita, joita tutkittavat pitävät merkityksellisenä (Alaszewski, 2006), jolloin merkinnät eivät välttämättä vastaa koko totuutta. Esimerkiksi arjen eri tilanteissa saattaa olla monia hetkiä,

joissa varhaiskasvatuksen opettajat toteuttivat kielitietoisuuteen liittyvää käytäntöä sitä itse ymmärtämättä tai raportoimatta, mikä on huomioitava tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa.

Keräsimme tutkittavilta kyselylomakkeen yhteydessä myös palautetta tähän tutkimukseen osallistumisesta. Saamamme palautteen mukaan osallistuminen koettiin mielekkäänä niin aiheen kuin lomakkeen toimivuuden näkökulmasta. Lähes kaikki palautteeseen vastanneet kokivat tutkimukseen osallistumisen herättäneen pohdintaa omasta toiminnastaan ja koko työyhteisönsä kielitietoisuudesta sekä itsenäisesti että yhdessä työyhteisön kanssa. Saamamme palautteen voidaan ajatella tukevan tutkimustavoittemme toteutumista ja onnistumista ainakin tutkimukseen osallistuneiden ja heidän työyhteisöjensä näkökulmasta.

### 6.3 Jatkotutkimusehdotukset

Vaikka kielitietoisuuteen liittyviä tutkimuksia on jo jonkin verran tehty varhaiskasvatuksen tutkimuskentällä (ks. esim. Arvola ym., 2020; Honko & Mustonen, 2020b; Sopanen, 2019), käsityksiin ja käytäntöihin liittyvälle lisätutkimukselle on tulevaisuudessakin tarvetta kielitietoisuuden yhteiskunnallisen merkityksen myötä (ks. Kaal & Dönszelman, 2021). Tämä ilmeni myös tutkimuksemme tuloksissa, sillä kielitietoisuus käsitettiin laajana ja jopa vaikeana terminä, mikä osoittaa tarvetta kielitietoisuuteen liittyvän yleisen keskustelun kasvattamiselle ja siihen liittyvän tietoisuuden lisäämiselle. Kuten käsitykset yleisesti (ks. Niikko, 2003), kielitietoisuuteenkin liittyvät käsitykset muokkaantuvat erilaisten sosiaalisten ympäristöjen ja aiempien kokemusten myötä (Chik, 2011; James & Garrett, 1992), jolloin myös muiden varhaiskasvatuksessa työskentelevien käsityksiä tutkimalla voidaan saada lisää arvokasta tietoa tähän kielitietoisuutta koskevaan keskusteluun.

Tässä tutkimuksessa tuotettu tieto varhaiskasvatuksen opettajien kielitietoisuuteen liittyvistä pedagogisista käytännöistä kielitietoisuuden näkökulmasta vastaa aiemmin tunnistettuun tarpeeseen varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisten käytäntöjen tutkimisesta (ks. Karila, 2013; Ukkonen-Mikkola & Fonsén,



2018). Tästä huolimatta kielitietoisuuteen liittyvistä pedagogisista käytännöistä tarvitaan lisää tietoa laajemman näkökulman saavuttamiseksi. Näihin käytäntöihin liittyvälle jatkotutkimukselle on tarvetta erityisesti oppimisympäristöjen ja niiden järjestämisen näkökulmasta, sillä oppimisympäristöihin liittyvät käytännöt ovat keskeisiä lasten taitojen kehittymisen kannalta (ks. Ringsmose ym., 2022) ja tässä tutkimuksessa niiden tavoittaminen jäi suppeaksi. Tutkimuksessa myös tarkasteltiin oppimisympäristön järjestämiseen liittyen vain niiden fyysistä ulottuvuutta, joten jatkotutkimuksissa olisi hyvä huomioida myös muut oppimisympäristöjen ulottuvuudet.

Käsitysten ja käytäntöjen välillä tunnistetun vaikutuksen (ks. Arvola, 2021) lisäksi käsitykset kielitietoisuudesta voivat vaikuttaa kielitietoisuuteen liittyvien käytäntöjen kehittämiseen (Gage, 2020). Tässä tutkimuksessa ei selvitetty, miten kielitietoisuuteen liittyvät käsitykset vaikuttavat toteutettuihin käytäntöihin, mutta joidenkin kielitietoisuuteen liittyvien sisältöjen havaittiin toistuvan niin käsityksissä kuin käytännöissä. Käsitysten ja käytäntöjen välistä yhteyttä olisikin hyvä tutkia kielitietoisuuden näkökulmasta syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi ja kielitietoisuuteen liittyvien pedagogisten käytäntöjen kehittämiseksi.

Varhaiskasvatusta on tarpeellista kehittää jatkuvasti vastaamaan yhteiskunnan ajankohtaisia tarpeita. Laadukkaan varhaiskasvatuksen kehittäminen ja toteuttaminen vaatii niin henkilöstöltä kuin myös muiltakin varhaiskasvatuksen parissa työskenteleviltä tietoisuutta omasta toiminnastaan ja sen taustalla olevista tiedoista (ks. Arvola ym., 2020). Siksi tämä tutkimus ja mahdolliset tulevaisuudessa vastaavasta aiheesta tehtävät tutkimukset ovat kielitietoisuuden varhaiskasvatuksen kehittämisen ja toteuttamisen tukemisen kannalta merkityksellisiä. Toivommekin tämän tutkimuksen herättävän sen lukijoissa pohdintaa kielitietoisuudesta sekä siihen liittyvistä käsityksistä ja pedagogisista käytännöistä.

## LÄHTEET

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–160). Kirjayhtymä Oy.
- Alanen, R. (2006). Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva, & K. Mäntylä (toim.), *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielen käyttöön* (s. 9–34). Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Alaszewski, A. (2006). *Using diaries for social research*. SAGE Publications.
- Alila, K., & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81.
- Andrews, S. (2006). The Evolution of Teachers' Language Awareness. *Language Awareness*, 15(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09658410608668846>
- Andrews, S. (2008). Teacher Language Awareness. Teoksessa N. H. Hornberger (toim.), *Encyclopedia of Language and Education* (s. 2038–2049). Springer.
- Argaman, O., & Vaknin-Nusbaum, V. (2016). Language Awareness of Teacher Trainees. *Journal of Language Teaching and Research*, (7)1, 9–18. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0701.02>
- Arvola, O. (2021). *Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8468-8>
- Arvola, O., Reunamo, J., & Kyttälä, M. (2020). Kohti kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta. Kasvattajat lasten osallisuuden mahdollistajina varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 44–60.
- Bergroth, M., & Hansell, K. (2020). Language-aware operational culture: Developing in-service training for early childhood education and care.

*Apples - Journal of Applied Language Studies*, 14(1), 85–102.

<https://doi.org/10.17011/apples/urn.202006043978>

- Björklund, C., & Ahlskog-Björkman, E. (2018). From activity to transdisciplinarity and back again – preschool teachers' reasoning about pedagogical goals. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 90–103. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1421524>
- Bolger, N., Davis, A., & Rafaeli, E. (2003). Diary Methods: Capturing Life as it is Lived. *Annual Review of Psychology*, 54, 579–616. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145030>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. SAGE Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE Publications.
- Breidbach, S., Elsner, D., & Young, A. (2011). Introduction. Teoksessa S. Breidbach, D. Elsner, & A. Young (toim.), *Language awareness in teacher education: Cultural-Political and Social-Educational Perspectives* (s. 11–19). Peter Lang.
- Brooks, R., te Riele, K., & Maguire, M. (2014). *Ethics and Education Research*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473909762>
- Cardellino, P., & Woolner, P. (2020). Designing for transformation – a case study of open learning spaces and educational change. *Pedagogy, culture & society*, 28(3), 383–402. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1649297>
- Chik, A. (2011). Learner language awareness development among Asian learners and implications for teacher education. Teoksessa S. Breidbach, D. Elsner, & A. Young (toim.), *Language awareness in teacher education: Cultural-Political and Social-Educational Perspectives* (s. 23–39). Peter Lang.
- Cochran-Smith, M., & Lytle S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.

- Coelho, D., Andrade, A. I., & Portugal, G. (2018). The 'Awakening to Languages' approach at preschool: developing children's communicative competence. *Language Awareness*, 27(3), 197–221.  
<https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1486407>
- Cruz, R., & Tantia, J. (2017). Reading and Understanding Qualitative Research. *American Journal of Dance Therapy*, 39(1), 79–92.  
<https://doi.org/10.1007/s10465-016-9219-z>
- De Houwer, A. (2017). Early Multilingualism and Language Awareness. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (toim.), *Language Awareness and Multilingualism* (3. painos, s. 83–97). Springer.
- Donmall-Hicks, B. G. (1997). The History of Language Awareness in the United Kingdom. Teoksessa L. van Lier & D. Corson (toim.), *Encyclopedia of Language and Education* (s. 21–30). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-011-4533-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-011-4533-6_3)
- Donmall, G. (1984). The Developing Role of Language Awareness in the UK as a Response to Problems Posed by Linguistic Diversity. *European Journal of Education*, 19(1), 25–37. <https://doi.org/10.2307/1503256>
- Dufva, H. (2018). Outoa kieltä ymmärtämässä – näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian, & S. Stolt (toim.), *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.–6.4.2018* (Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 50, s. 66–77). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Elbro, C., & Pallesen, B. R. (2002). The quality of phonological representations and phonological awareness: A causal link? Teoksessa L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (toim.), *Precursors of Functional Literacy* (s. 17–32). John Benjamins Publishing Company.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (4. painos). Vastapaino.
- Fairclough, N. (1992). *Introduction*. Teoksessa N. Fairclough (toim.), *Critical Language Awareness* (s. 1–29). Longman Group.

- Farquhar, S., & White, E. J. (2014). Philosophy and Pedagogy of Early Childhood. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 821–832.  
<https://doi.org/10.1080/00131857.2013.783964>
- Flick, U. (2018). Triangulation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5. painos, s. 444–461). SAGE Publications.
- Fonsén, E., & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational research*, 61(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>
- Gage, O. (2020). Urgently needed: a praxis of language awareness among pre-service primary teachers. *Language Awareness*, 29(3–4), 222–237.  
<https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1786102>
- García, O. (2008). Multilingual Language Awareness and Teacher Education. Teoksessa N. H. Hornberger (toim.), *Encyclopedia of Language and Education* (s. 2130–2145). Springer.
- Gemmink, M. M., Fokkens-Bruinsma, M., Pauw, I., & van Veen, K. (2021). How contextual factors influence teachers' pedagogical practices. *Educational Research*, 63(4), 396–415. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1983452>
- Gnutzmann, C. (1997). Language awareness: Progress in language learning and language education, or reformulation of old ideas? *Language Awareness*, 6(2–3), 65–74. <https://doi.org/10.1080/09658416.1997.9959918>
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE Publications.
- Gunthert, K. C., & Wenzel, S. J. (2012). Daily Diary Methods. Teoksessa M. R. Mehl & T. S. Conner (toim.), *Handbook of research methods for studying daily life* (s. 144–159). Guilford Press.
- Happo, I., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). Experts or good educators – or both? The development of early childhood educators' expertise in Finland. *Early Child Development and Care*, 182(3–4), 487–504.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646719>
- Hawkins, E. (1991). *Awareness of Language: An introduction* (uudistettu painos). Cambridge University Press.

- Hawkins, E. W. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, 8(3-4), 124-142.  
<https://doi.org/10.1080/09658419908667124>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita* (21. painos). Tammi.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020a). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 522-550.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020b). Varhaista monikielisyyttä tukemassa: kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 439-454.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2021). Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 28-44.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162-173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teorettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin* (Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21). Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Ireson, J., Mortimore, P., & Hallam, S. (1999). The Common Strands of Pedagogy and Their Implications. Teoksessa P. Mortimore (toim.), *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning* (s. 212-232). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446219454>
- James, C., & Garrett, P. (1992). The scope of language awareness. Teoksessa C. James & P. Garrett (toim.), *Language awareness in the classroom* (s. 3-20). Longman Group.
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9-19). Gaudeamus.
- Kaal, A.A., & Dönszelman, S. (2021). Towards language aware citizenship. *Language Awareness*, 29(3-4), 197-200.  
<https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1826638>

- Karila, K. (2013). Varhaiskasvatuksen käytännöt lasten oppimisen mahdollistajana. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (Oppaat ja käsikirjat 9, s. 33–47).
- Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 30). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kearney, E., & Ahn, S.-Y. (2014). Preschool world language learners' engagement with language: what are the possibilities? *Language Awareness*, 23(4), 319–333. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.804831>
- Kiely, R. (2009). Observing, noticing, and understanding: two case studies in language awareness in the development of academic literacy. *Language Awareness*, 18(3–4), 329–344. <https://doi.org/10.1080/09658410903197298>
- Kokko, A. K., & Hirsto, L. (2021). From physical spaces to learning environments: processes in which physical spaces are transformed into learning environments. *Learning Environments Research*, 24, 71–85. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09315-0>
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Lancaster, L., & Taylor, R. (1992). Critical approaches to language, learning and pedagogy: a case study. Teoksessa N. Fairclough (toim.), *Critical Language Awareness* (s. 256–284). Longman Group.
- Lefever, S., Dal, M., & Matthíasdóttir, Á. (2007). Online data collection in academic research: advantages and limitations. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 574–582. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00638.x>
- Lilja, N., Luukka, E., & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka, & N. Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017

(Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75, s. 11–29).

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

- Lisiane, C., Marian, M., & Wesley, I. (2022). Learning environments' influence on students' learning experience in an Australian Faculty of Business and Economics. *Learning Environments Research*, 25, 271–285.  
<https://doi.org/10.1007/s10984-021-09361-2>
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus ja aika*, 15(2), 79–86.  
<https://doi.org/10.33350/ka.102527>
- Marsh, D. (2008). Language Awareness and CLIL. Teoksessa N. H. Hornberger (toim.), *Encyclopedia of Language and Education* (s. 1986–1999). Springer.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of thought*, 21(3), 28–49.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (s. 141–161). The Falmer Press.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Routledge.
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335–348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Masny, D. (1997). Linguistic awareness and writing: Exploring the relationship with language awareness. *Language Awareness*, 6(2–3), 105–118.  
<https://doi.org/10.1080/09658416.1997.9959921>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. ja 4. laitoksen pohjalta, 1. painos). International Methelp.
- Myöhänen, M. (2011). *Esiopetuskirjojen harjoitukset kielellisen tietoisuuden kehittäjinä* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4655-6>
- Mäkelä, T. (2018). *A design framework and principles for co-designing learning environments fostering learning and wellbeing* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7332-2>



- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 1. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2017). *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu>
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2a. Opetushallitus.
- Palojärvi, A., Mård Miettinen, K., Koivula, M., & Rutanen, N. (2021). Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 121–146.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. painos). SAGE Publications.
- Peräkylä, A., & Ruusuvoori, J. (2018). Analyzing talk and text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5. painos, s. 669–691). SAGE Publications.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4871-9>
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020b). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 25–40). Gaudeamus.
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi: Selvitys Suomen kielivaroituksen tilasta ja tasosta* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 51). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M., & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen: Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa

päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 60–72.

<https://doi.org/10.33350/ka.103194>

Rattray, J., & Jones M. C. (2007). Essential elements of questionnaire design and development. *Journal of Clinical Nursing*, 16(2), 234–243.

<https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2006.01573.x>

Rife, S. C., Cate, K. L., Kosinski, M., & Stillwell, D. (2016). Participant recruitment and data collection through Facebook: the role of personality factors. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(1), 69–83.

<https://doi.org/10.1080/13645579.2014.957069>

Ringsmose, C., Duncan-Bendix, J., & Nielsen, H. V. (2022). Cultures in Mind: Quality, Values, Standards, and Practices in ECEC in Denmark and the United States. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(4), 541–560.

<https://doi.org/10.1080/02568543.2021.2017081>

Saracho, O. N., & Spodek, B. (2003). The Preparation of Teachers for the Profession of Early Childhood Education. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (toim.), *Studying Teachers in Early Childhood Settings* (s. 1–28). Information Age Publishing.

Scollon, C. N., Kim-Prieto, C., & Diener, E. (2003). Experience Sampling: Promises and Pitfalls, Strengths and Weaknesses. *Journal of Happiness Studies*, 4(1), 5–34.

<https://doi.org/10.1023/A:1023605205115>

Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in cognitive sciences*, 12(11), 411–417.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>

Shepard-Carey, L., & Gopalakrishnan, A. (2023). Developing critical language awareness in future English language educators across institutions and courses. *Language Awareness*, 32(1), 114–131.

<https://doi.org/10.1080/09658416.2021.2002881>

Siraj-Blatchford, I. (1999). Early Childhood Pedagogy: Practice, Principles and Research. Teoksessa P. Mortimore (toim.), *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning* (s. 20–45). SAGE Publications.

<https://doi.org/10.4135/9781446219454>

- Sopanen, P. (2019). Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete –  
 Finländska daghemspedagogers reflektioner. *Nordisk Barnehageforskning*,  
 18(1), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.2868>
- Sopanen, P. (2022). Kielirajat ylittävää kielipolitiikkaa ja toimintaa  
 kieliparipäiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(3),  
 41–50.
- Stone, A. A., & Shiffman, S. (2002). Capturing momentary, self-report data: A  
 proposal for reporting guidelines. *Annals of Behavioral Medicine*, 24(3), 236–  
 243. [https://doi.org/10.1207/S15324796ABM2403\\_09](https://doi.org/10.1207/S15324796ABM2403_09)
- Stone, A. A., Kessler, R. C., & Haythornthwaite, J. A. (1991). Measuring Daily  
 Events and Experiences: Decisions for the Researcher. *Journal of  
 Personality*, 59(3), 575–607.
- Sun, X., Golightly, D., Cranwell, J., Bedwell, B., & Sharples, S. (2013). Participant  
 Experiences of Mobile Device-Based Diary Studies. *International Journal of  
 Mobile Human Computer Interaction*, 5(2), 62–83.  
<http://doi.org/10.4018/jmhci.2013040104>
- Svalberg, A. M.-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language  
 Teaching*, 40(4), 287–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- Tainio, L., & Kallioniemi, A. (toim.). (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot:  
 Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena  
 kielenä opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla* (Valtioneuvoston selvitys- ja  
 tutkimustoiminnan julkaisusarja 11). Valtioneuvoston kanslia.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent  
 Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja  
 sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen  
 neuvottelukunnan HTK-ohje 2023* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan  
 julkaisuja 2). [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-  
 ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Ukkonen-Mikkola, T., & Fonsén, E. (2018). Researching Finnish Early  
 Childhood Teachers' Pedagogical Work Using Layder's Research Map.

*Australasian Journal of Early Childhood*, 43(4), 48–56.

<https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4.06>

- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos, s. 92–116). PS-kustannus.
- Van Essen, A. (2008). Language Awareness and Knowledge about Language: A Historical Overview. Teoksessa N. H. Hornberger (toim.), *Encyclopedia of Language and Education* (s. 1768–1781). Springer.
- Van Gorp, K., & Verheyen, S. (2018). Language awareness in action: Primary school students' language practices while performing a multilingual task. Teoksessa C. Hélot, C. Frijns, K. Gorp, & S. Sierens (toim.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice* (s. 235–273). De Gruyter Mouton.
- Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, Annettu Helsingissä 13 päivänä heinäkuuta 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Watkins, C., & Mortimore, P. (1999). Pedagogy: What do we Know? Teoksessa P. Mortimore (toim.), *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning* (s. 1–19). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446219454>
- Young, A. S. (2018). Language Awareness, Language Diversity and Migrant Languages in the Primary School. Teoksessa P. Garrett & J. M. Cots (toim.), *The Routledge Handbook for Language Awareness* (s. 23–39). Routledge.
- Züll, C. (2016). *Open-Ended Questions: GESIS Survey Guidelines*. GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences.
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>

## LIITTEET

### Liite 1. Kyselylomake

**KYSELYLOMAKE** (Kielitietoisuus varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisissa käytännöissä, pro gradu -tutkielma)

Arvoisa tutkimukseen osallistuja, tätä lomaketta käytetään aineistonkeruun pohjana. Mikäli haluat täyttää lomakkeen käsin, voit halutessasi tulostaa sen. Pyydämme kuitenkin palauttamaan täytetyn lomakkeen sähköisessä muodossa (skannattuna tai kuvina) Webropol -kyselyohjelmiston kautta.

Tämä lomake koostuu kolmesta osiosta: tutkittavan perustiedot, kielitietoisuus käsitteenä ja päiväkirja kielitietoisista pedagogisista käytännöistä. Tutkittavan perustiedoissa vastaat lyhyesti ammatilliseen taustaasi liittyviin kysymyksiin. Kielitietoisuus käsitteenä -osiossa kerrot omista käsityksistäsi kielitietoisuuteen liittyen. Päiväkirja kielitietoista pedagogisista käytännöistä -osiossa kirjoitat päiväkirjaa viiden peräkkäisen arkipäivän ajalta. Kahteen viimeisimpään osioon löydät tarkemmat kysymykset ja ohjeet ennen vastauslaatikoita. Kirjoitustehtävien vastauksissa niiden pituutta tärkeämpää on se, että kirjaat niihin kaikki mielestäsi keskeiset asiat. Käsin kirjoittaessasi voit jatkaa tekstiä tarvittaessa paperin kääntöpuolelle. Sähköisessä muodossa vastauslaatikot mukautuvat tekstisi mukaan.

Pyydämme ystävällisesti sinua vastaamaan jokaiseen osioon tarvittavan tutkimustiedon keräämiseksi. Täytähän lomakkeen mahdollisimman huolellisesti. Lopussa on varattu tilaa mahdolliselle palautteelle aineistonkeruulomakkeen täyttämisestä. Mikäli sinulle herää kysymyksiä tutkimukseen tai lomakkeen täyttämiseen liittyen, vastaamme niihin mielellämme. Kun olet täyttänyt lomakkeen, palautathan sen sähköisesti tämän linkin kautta **viimeistään 31.10.2023**: [kyselylomakkeen linkki]

#### Lisätietoja

Salla Mannermettä [salla.s.h.mannermetta@student.jyu.fi](mailto:salla.s.h.mannermetta@student.jyu.fi)

Inka Niiranen [inka.a.niiranen@student.jyu.fi](mailto:inka.a.niiranen@student.jyu.fi)

#### 1) Tutkittavan perustiedot

Koulutukseni ja valmistumisvuoteni \_\_\_\_\_

Työkokemukseni varhaiskasvatuksen opettajana vuosina

Tällä hetkellä opettamani lapsiryhmän ikäjakauma vuosina

Maakunta, jossa työskentelen

## 2) Kielitietoisuus käsitteenä

Mitä kielitietoisuus on ja mitä kielitietoisuudella tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa? Pyri kuvailemaan käsitettä mahdollisimman tarkasti oman ymmärryksen pohjalta. Kerro myös, mistä käsityksesi kielitietoisuudesta on syntynyt ja missä olet kuullut käsitteestä ensimmäistä kertaa? Kysymykseen vastaamisessa ei tule käyttää lähteitä.

### 3) Päiväkirja kielitietoisista pedagogisista käytännöistä (5 peräkkäisen arkipäivän ajan)

Millaisia *kielitietoisuuteen liittyviä* pedagogisia käytäntöjä toteutat ryhmässäsi? Kirjaa toteuttamasi pedagogiset käytännöt ja kuvaile jokaisen kohdalle tilannetta, jossa käytäntöä toteutit. Tuo myös esille, oliko kyseessä yksilö-, pienryhmä- vai ryhmätilanne. Huomioi päiväkirjassa sekä suunnitellut että suunnittelemattomat arjen tilanteet. Voit myös pohtia kielitietoisien käytäntöjen merkitystä arjessa.

Päivä 1

**Päivä 2**



**Päivä 3**

**Päivä 4**

**Päivä 5**

Kiitos osallistumisestasi! Muistathan lähettää koko lomakkeen Webropolin kautta viimeistään **31.10.2023**.

Kuulisimme mielellämme palautetta tutkimukseen osallistumisesta ja siitä, millaisena koit vastausten kirjaamisen (käsitukset kielitietoisuudesta käsitteenä ja päiväkirja kielitietoisista pedagogisista käytännöistä). Koitko lomakkeen täyttämisen itsellesi hyödylliseksi ja millä tavalla? Voit myös tuoda esille, mikäli jokin lomakkeen täyttämässä tuntui haastavalta ja kerro, miten kokemasi haasteet ilmenivät ja mihin osioihin ne mahdollisesti liittyivät.

