

**Innovatiivinen kielikasvatus varhaiskasvatuksen ja
esiopetuksen pedagogisessa toiminnassa ja
ohjaavissa asiakirjoissa**
Jaana Hakola ja Sara Rajala

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

TIIVISTELMÄ

Hakola, Jaana & Rajala, Sara. 2024. Innovatiivinen kielikasvatus varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogisessa toiminnassa ja ohjaavissa asiakirjoissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 80 sivua.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimme, miten kielikasvatusta voidaan toteuttaa vastaten varhaiskasvatussuunnitelman oppimisen alueiden (Opetushallitus, 2022) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman oppimiskokonaisuuksien (Opetushallitus, 2014) pedagogisiin tavoitteisiin. Näitä alueita ovat Kielten rikas maailma, Ilmaisun monet muodot, Minä ja meidän yhteisömme, Tutkin ja toimin ympäristössäni sekä Kasvan, liikun ja kehityn.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa käytettiin Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi -hankkeessa (IKI) kerättyjä 11 varhaiskasvatuksen ammattilaisen haastattelua kielikasvatuksen innovaatioista (Kangasvieri ym., 2021). Aineisto analysoitiin hyödyntämällä laadullista sisällönanalyysia.

Tutkimustulokset kuvaavat esimerkiksi leikkien, liikunnan sekä musiikin hyödyntämistä arjen toistuvissa tilanteissa, kuten ruokailu- ja pukemistilanteissa. Kielikasvatus voi olla myös pieniä hetkiä arjessa, kuten yksittäisen laulun laulamista eri kielillä tai värien käsittelyä eri kielten avulla. Tällaisen toiminnan kautta tuetaan lasten positiivista suhtautumista kieltenoppimista kohtaan läpi elämän.

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että kielikasvatusta toteutetaan monipuolisesti eri oppimisen alueita ja oppimiskokonaisuuksia huomioiden sekä niitä yhdistäen erilaisissa oppimisympäristöissä osana laadukasta kielikasvatusta.

Asiasanat: kielikasvatus, oppimisen alueet, oppimiskokonaisuudet, varhaiskasvatus, esiopetus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ.....	3
1 JOHDANTO.....	5
2 KIELITIETOINEN TOIMINTA VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA.....	7
2.1 Kielitietoisuus.....	7
2.2 Kielikasvatus.....	9
3 KIELIKASVATUS VARHAISKASVATUKSEN JA ESIOPETUKSEN OHJAAVIEN ASIAKIRJOJEN PEDAGOGISTEN TAVOITTEIDEN VALOSSA.....	15
3.1 Kielikasvatus osana kielten rikas maailma -aluetta.....	15
3.2 Kielikasvatus osana ilmaisun monet muodot -aluetta.....	17
3.3 Kielikasvatus osana minä ja meidän yhteisömme -aluetta.....	19
3.4 Kielikasvatus osana tutkin ja toimin ympäristössäni -aluetta.....	20
3.5 Kielikasvatus osana kasvan, liikun ja kehityn -aluetta.....	22
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS.....	24
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	25
5.1 Tutkimuksen lähestymistapa.....	25
5.2 Tutkimusaineisto ja tutkittavat.....	29
5.3 Aineiston analyysi.....	30
5.4 Eettiset ratkaisut.....	35
6 TULOKSET.....	38
6.1 Opetusmenetelmät.....	38
6.2 Opetussisällöt.....	45
6.3 Oppimisympäristöt ja -tilanteet.....	49

7	POHDINTA.....	54
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	54
	7.2 Tutkimuksen arviointi.....	61
	7.3 Jatkotutkimusehdotukset ja tutkimuksen merkitys.....	64
	LÄHTEET	68
	LIITTEET.....	79

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on enenevässä määrin alettu huomioidaan kielitietoisuutta ja kielikasvatusta. Kielitietoisuudessa tiedostetaan kielten läsnäolevuus aina ja kaikkialla (Opetushallitus, 2022, s. 34), ja se on pohjana kielikasvatukselle (Honko & Mustonen, 2020a). On oivallettu, että varhaiskasvatuksessa voidaan tutustua eri kieliin esimerkiksi leikkien ja laulujen kautta sekä arjen tilanteissa tukien eri kielten hallintaa sekä ymmärrystä kielellisestä moninaisuudesta (Bergroth & Hansell, 2020). Lisäksi on havaittu, että varhaiskasvatuksessa tapahtuva kielten oppiminen tukee lasten myöhempää kieltenoppimista sekä mahdollistaa paremman itsensä ilmaisun vieraalla kielellä (Al-Yaseen, 2021). Kieliin liittyvien näkökulmien kautta voidaan nauttia maailman rikkaasta monimuotoisuudesta sekä osallistua yhteiskuntaan (Kaal & Dönszelman, 2021). Kielikasvatus on siis ajankohtainen aihe, jonka käytännön toteuttamista on tärkeää tarkastella varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen näkökulmasta, kun ajatellaan lasten kasvua ja oppimista osana yhteiskuntaa.

Tutkimuksemme on osa Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi-hanketta (IKI), joka toteutettiin vuosina 2018–2021 (Kangasvieri ym., 2021). Hankkeessa tavoitteena oli tukea kielen oppimista ja eri kielten käyttöä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen (Kangasvieri ym., 2021). Hankkeessa kartoitettiin ammattilaisten käyttämiä innovatiivisia ja toimivia kielikasvatuksen käytänteitä varhaiskasvatuksesta perusopetuksen loppuun (Kangasvieri ym., 2021). Tässä tutkimuksessa aineistona ovat IKI-hankkeen 11 varhaiskasvatuksen ammattilaiselle tehtyä haastattelua, joissa he kuvaavat toteuttamiaan kielikasvatuksen käytäntöjä. Käytimme tutkimuksessamme laadullista sisällönanalyysia kielikasvatuksen käytäntöjen paikantamiseksi haastatteluaineistosta.

Tutkimustehtävänäimme on tarkastella, millä tavoin kielikasvatusta toteutetaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogisessa toiminnassa ja ohjauksessa asiakirjoissa mainittujen oppimisen alueiden (Opetushallitus, 2022) ja

oppimiskokonaisuuksien (Opetushallitus, 2014) mukaan. Tämä tarkastelu on tärkeää, koska varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa eri pedagogiset tavoitteet on hyvä huomioida monipuolisesti osana toimintaa (Opetushallitus, 2014, s. 30; Opetushallitus, 2022, s. 42), mutta käytännön tukea tähän ei juurikaan ole tarjolla (Moate ym., 2021). Kielet eivät ylipäänsä ole kovinkaan paljon esillä pedagogisissa asiakirjoissa (Alstad & Sopanen, 2021). Siksi tutkimuksen käytännön tavoitteena on tuottaa tietoa, miten kielikasvatusta voidaan toteuttaa huomioiden ohjaavien asiakirjojen pedagogiset tavoitteet, sekä selkiyttää sitä, mitä kielikasvatus käytännössä tarkoittaa.

Myös varhaiskasvatuksen kehittämisen kannalta on ajankohtaista tutkia kielikasvatuksen toteuttamista, sillä Arvolan ja kumppaneiden (2020) mukaan varhaiskasvatuksen kehittämisessä oleellista on, että työntekijät tiedostavat toimintaansa vaikuttavia arvoja kielitietoisessa toiminnassa. Esimerkiksi keskustelemalla vanhoista käytännöistä ja uskomuksista varhaiskasvatuksen opettajat voivat pohtia kielitietoisuuden käsitettä ja olla avoimia toiminnan kehittämiseksi (Kirsch ym., 2020).

Tutkimuksemme on ajankohtainen, sillä Kangasvierin ja kumppaneiden (2021) sekä Oton ja Cortina-Pérezin (2023) mukaan kieltenoppimisen ja eri oppisisältöjen yhdistäminen on viime aikoina ollut kasvussa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa: toiseen kotimaiseen tai vieraaseen kieleen tutustutaan osana pedagogisen toiminnan toteuttamista. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikan yhtenä muutoksena on ollut kielikasvatukseen keskeisesti liittyvä kielitietoisuuden käsite, joka Sopasen (2018) mukaan tuli ensimmäisen kerran osaksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteita vuonna 2016. Lisäksi Suomessa käytössä olevien kansallisten opetussuunnitelmien tavoitteena on suomen ja ruotsin kielen sekä muiden kielten olemassaolon ohella olla tukemassa kaksikielisten ja monikielisten lasten kielenkehitystä (Mård-Miettinen ym., 2023). Samalla perusopetukseen on muutettu A1-kieli eli vieras tai toinen kotimainen kieli alkamaan viimeistään vuonna 2020 vuosiluokilla 1–2 (Opetushallitus, 2019). Näin ollen tutkimuksemme nivoutuu vahvasti osaksi aiempaa kielikasvatukseen liittyvää kehitystä lasten varhaisvuosina.

2 KIELITIETOINEN TOIMINTA VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA

Kielikasvatus on kielitietoista toimintaa, jossa tullaan tietoisiksi eri kielistä (Sopanen, 2019). Kielikasvatuksen pohjana toimii siis ajatus kielitietoisuudesta, jossa korostuvat kieleen liittyvien ilmiöiden herkkä havaitseminen sekä kieleen liittyvien ilmiöiden huomioon ottaminen omassa toiminnassa (Honko & Mustonen, 2020a). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 55) ja esiopetusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 40) kielikasvatus mainitaan kaksikielisen varhaiskasvatuksen yhteydessä: siinä hyödynnetään varhaiseen kielenoppimiseen liittyvää herkkyyuskautta. Lisäksi edellä mainituissa asiakirjoissa mainitaan, että varhaiskasvatuksessa kieliä käytetään toiminnallisesti ja leikinomaisesti. Leikki tarjoaakin oivan mahdollisuuden tukea kielenoppimista lasten mielenkiinnonkohteista ja aloitteista käsin tukien samalla lasten osallistumista ja sitoutumista (Gómez Parra, 2023; Mård-Miettinen ym., 2023). Koska kielikasvatuksen ja kielitietoisien toiminnan käsitteet vaihtelevat eri lähteissä, käytämme näitä molempia käsitteitä teoreettisessa viitekehysesämme. Molemmilla käsitteillä viitataan siis toimintaan, jonka taustalla on kielitietoinen ajattelutapa.

2.1 Kielitietoisuus

Kielitietoisuus on keskeinen osa nykypäivän kasvatusta varhaiskasvatuksesta lähtien. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 34) todetaan, että kielitietoisuudessa ollaan tietoisia kielten läsnäolevuudesta aina ja kaikkialla. Lisäksi kielitietoisuus on tärkeä osa lapsen identiteetin rakentumista sekä kuulumista yhteiskuntaan (Opetushallitus, 2022, s. 32–33). Esiopetuksen (Opetushallitus, 2014, s. 17) osalta tuodaan esiin myös rohkaiseminen itsensä ilmaisuun, toisten näkemysten huomiointiin sekä lapsiryhmän kielten arvostamiseen. Tämä itseilmaisuun rohkaisu ja kotikielten arvostaminen näkyvät esimerkiksi siten, että lapset saavat käyttää kotikieliään tai kasvattajat käyttävät näitä

kieliä (Kirsch & Aleksić, 2021). Näin ollen kotikielten käyttö tukee lasten kielellisen identiteetin kehitystä (Palojärvi ym., 2023). Hongon ja Mustosen (2020a) mukaan kielitietoisuus käsitteenä korostaakin asennetta kielten käyttäjiä ja itse kieliä kohtaan sekä vuorovaikutustapojen erilaisuutta. On esimerkiksi tärkeää tarkastella kriittisesti käytettyjä kieliä (Kaal & Dönszelman, 2021).

Kielitietoisuutta voidaan käsitellä eri näkökulmista. Se voidaan Sopasen (2018) Kieliverkoston artikkelin mukaan nähdä niin kielellisenä tietona kielen rakenteista eli esimerkiksi äänteistä tai sananmuodostuksesta kuin laajana käsitteenä kielen merkityksestä yksilöille. Lisäksi kielitietoisuus voidaan nähdä metakognitiivisina taitoina kielen reflektoinnissa sekä oman ja toisten kielen käyttämisen seuraamisessa (De Houwer, 2017).

Kielitietoisuus on aiheena ajankohtainen, koska Hongon ja Mustosen (2021) mukaan kielitietoisuus korostuu kielellisesti ja kulttuurisesti erilaisissa ryhmissä: tällöin lapsiryhmissä on sekä varhaiskasvatustietä kotikielenään puhuvia että niitä, jotka oppivat varhaiskasvatuksessa käytettävän kielen vasta varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen moninaistuvissa ryhmissä kielikasvatuksen konkreettisille toimintamalleille on näin ollen suuri tarve, sillä Mård-Miettisen ja kumppaneiden (2023) mukaan lapset tuovat varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen laajan kirjon eri kieliä.

Myös Holmilan ja Moaten (2020) Kieliverkoston artikkelin mukaan ympäristö, jossa lapset toimivat, on yhä heterogeenisempi, ja siksi huolellisen, harkitun ja vastuullisen kielenkäytön opetus on tarpeen. Siinä korostuvat suomen ja englannin lisäksi muutkin kielet, lasten tietoisuus kielellisestä maailmasta sekä myönteiset asenteet kielen oppimiseen liittyen. Myös Honko ja Mustonen (2021) tuovat esiin, että kielitietoisuus korostuu ryhmien heterogeenistyessä: ryhmässä on sekä varhaiskasvatustietä kotikielenään puhuvia että niitä lapsia, joilla on kokemusta muista kielistä. Toisaalta varhaiskasvatus saattaa olla lapsille ainoita mahdollisuuksia olla kosketuksissa varhaiskasvatuksessa käytettävään kieleen (Honko & Mustonen, 2021). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten myönteistä asennetta kielitietoisuutta kohtaan on tärkeää tukea, koska he näkevät

kielitietoisuuden usein taakkana tai asiana, joka vaatii resursseja (Honko & Mustonen, 2020b).

Myös Hansell ja kumppanit (2020) toteavat Kieliverkoston artikkelissaan, että kaikkien lasten kyky toimia kielellisesti monimuotoisessa maailmassa on tärkeää, ja se toteutuu vain, kun kielitietoisia pedagogisia käytänteitä suunnitellaan osaksi kaikkien lapsiryhmien toimintaa. Onkin tarpeellista, että opettajat ovat tietoisia lasten monipuolisista kielten ja kulttuurien taustoista kehittäen kotikielten ja muiden kielten käytön pedagogiikkaa, niin käytäntöjä pohtien kuin niitä muuttaenkin (Kirsch ym., 2020). Kielitietoisuuden toiminnan kautta lapset tulevat tietoisiksi eri kielistä ja monikielisyydestä, mikä voi auttaa heitä suhtautumaan toisiinsa avoimemmin ja suvaitsevaisemmin (Sopanen, 2019).

Honko ja Mustonen (2020b) ovat havainneet kielitietoisuuden tarkoittavan varhaiskasvattajan omaa asiantuntijuutta ja toimintaa osana kielikasvatusta. Tärkeää on olla tietoinen kielistä ja pyrkiä vahvistamaan yksilöllistä ja henkilökohtaista herkkyyttä kielen ymmärtämiseen (Young, 2018). Kielitietoisessa toiminnassa tiedostetaan kielen merkitys ja pyritään tukemaan lasten kieltenoppimista eri toimintojen kautta (Sopanen, 2019). Kieliverkoston artikkelissa todetaan, että kielirikasteinen toiminta laajentaa lapsen kielitietoisuutta sekä tukee kieltenoppimista (Hansell ym., 2020). Lisäksi opettajat kokevat, että kieltenoppiminen edistää lasten avoimuutta ja uteliaisuutta (Lopriore, 2023). Näin onkin perusteltua pureutua tutkimuksessamme varhaiskasvatuksen kielikasvatukseen, jotta kielitietoisuus ja kielikasvatus keskeisinä käsitteinä tulisivat osaksi varhaiskasvatuksen monipuolista toimintaa rikkautena ja vahvuutena aiempaa vahvemmin.

2.2 Kielikasvatus

Kielikasvatuksen käsite. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kielikasvatuksessa kieltä tehdään näkyväksi ja lasten kieltenoppimista tuetaan monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti erilaisten toimintojen, kuten musiikin, leikkien, pelien, tarinoiden sekä liikkeen avulla (Honko & Mustonen, 2020b; Otto & Cortina-Pérez,

2023; Vinuesa Benítez, 2023). Lisäksi lasten kehittymistä sekä kielten käyttäjinä että oppijoina voidaan kehittää edistämällä yhtenäisten kielikasvatuksen käytäntöjen jatkumoa lasten siirtyessä varhaiskasvatuksesta kouluun (Hansell, 2020; Mård-Miettinen, 2023). Tämän jatkumon tukemiseksi onkin tärkeä tarkastella sitä, miten kielikasvatusta voidaan toteuttaa varhaiskasvatuksessa.

Kielikasvatus ohjaavissa asiakirjoissa. Varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavat asiakirjat (Opetushallitus, 2014; Opetushallitus, 2022) ovat velvoittavia, joten on hyvä, että kielikasvatuksen toteuttamiseen löydetään käytännön toimintatapoja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 55) kielikasvatuksen tavoitteet ovat monikielisessä ympäristössä toimiminen, lapsen uteliaisuuden ja kokeilemisen halun herättäminen sekä kulttuurien luonteva kohtaaminen. Esiopetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 17) puolestaan kirjoitetaan lapsen kielitietoisuuden kehittymisen tukemisesta ja rohkaisemisesta itseilmaisuun erilaisten keinojen avulla. Lisäksi varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa kielikasvatuksen tavoitteena on luoda lapsille positiivinen ja utelias asenne eri kieliä kohtaan (Bergroth & Hansell, 2020; Young, 2018). Kun kielikasvatusta toteutetaan eri toimintojen kautta, huomioidaan samalla varhaiskasvatuksen keskeisiä tavoitteita liittyen muun muassa lapsen sosiaaliseen, kognitiiviseen ja emotionaaliseen kasvuun, joilla on pitkäkestoiset vaikutukset lapsen kehittymiseen (Otto & Cortina-Pérez, 2023; Palviainen & Lan Curdt-Christiansen, 2020).

Kielikasvatuksen haasteet. Vaikka kielikasvatuksen merkitys on tärkeä, ei varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa (Opetushallitus, 2014; Opetushallitus, 2022) ole riittävän selkeitä ohjeita, jotka tukisivat arjen varhaiskasvatustyössä kielikasvatuksen toteuttamista (Moate ym., 2021). Myös Bergrothin ja Hansellin (2020) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten myönteiset asenteet kielitietoista toimintaa kohtaan eivät useimmilla näy käytännön työssä, ja kielitietoisien pedagogiikan teemojen pohtiminen koetaan haastavaksi: kielitietoinen toimintakulttuuri vaatisi kokonaisvaltaisen toimintasuunnitelman ja strategian. Opettajille tulisi siis tarjota pedagogisia työkaluja ja strategioita eri oppimiskokonaisuuksien, kuten musiikin yhdistämiseksi vieraiden

kielten opettamiseen (Casal de la Fuente & Gillanders, 2022). Tämä on tärkeää senkin vuoksi, että Hongon ja Mustosen (2020b) tutkimuksessa kielitietoinen toiminta näyttöytyi kapea-alaisena ja aikuisjohtoisena tapana ottaa käyttöön uusia kieliä arjesta irrotettuna toimintana. Erilaisten kielitietoisten opetusmenetelmien tarjoaminen varhaiskasvatukseen opettajille on tärkeää, jotta he voivat toteuttaa kielikasvatusta johdonmukaisesti ja tehokkaasti, ja edistää näin lasten kielen sekä samalla eri opetussuunnitelman aiheiden oppimista (Otto & Cortina-Pérez, 2023; Al-Yaseen, 2021).

Ammattilaisten rooli kielikasvatuksessa. Lasten kanssa työskentelevillä on tärkeä rooli siinä, miten lapset suhtautuvat eri kieliin. Varhaiskasvatukseen ammattilaisten ei itse tarvitse olla kahden kielen osaajia: tärkeintä on toimia kielellisinä malleina lapsille (Pärkkä & Hansell, 2021). Esimerkiksi ammattilaisten tulee etsiä säännöllisesti mahdollisuuksia hyödyntää sanoja ja lauseita eri kielillä lasten kanssa toimiessaan edistäen positiivista ajattelutapaa kieltenoppimista, kielen olemassaoloa ja muita ihmisiä kohtaan (Mård-Miettinen ym., 2023). Koi-vulan ja kollegoiden (2024) tutkimuksessa havaittiinkin opettajien tärkeä merkitys lisätä lasten positiivista asennoitumista sekä kiinnostusta kieliin. Lisäksi Kie-liverkoston artikkelissa todetaan varhaiskasvattajien positiivisen suhtautumisen lasten esille nostamiin kieliin tukevan kielitietoisen oppimisympäristön muodostumista (Hansell ym., 2020).

Varhaiskasvatukseen ammattilaisten oman positiivisen asenteen lisäksi Mård-Miettisen ja kumppaneiden (2023) mukaan on tarpeellista ottaa huomioon myös lasten omat ajatukset ja asenteet eri kieliin, kielitietoisuuteen sekä omaan kieleen liittyvään kehitykseen liittyen. Esimerkiksi Mård-Miettisen ja kollegoiden tutkimuksessa (2023) lapset kokivat englannin käyttämisen positiivisena asiana haasteista huolimatta. Mård-Miettisen ja kollegoiden (2018) tutkimuksen perusteella pedagogiikassa eri kieltä käyttävät kasvattajat voivat vastata toisiltaan tulleisiin aloitteisiin toisen käyttämällä kielellä, joka toimii lapsille mallina kahden kielen käyttämisestä, mikä osaltaan tuo esiin myönteisen asenteen monikielisyyteen.

Varhaiskasvattajan oma toiminta kielikasvatuksessa on siis keskeisessä roolissa: esimerkiksi englannin kielen käyttöä voidaan vahvistaa luomalla säännöllistä ja vuorovaikutuksellista kielitaitoa esimerkiksi keskustelemalla lasten kanssa heidän lempiruoistaan ruokailutilanteessa (Mård-Miettinen ym., 2023). Myös Hansell ja Björklund (2022) tuovat artikkelissaan esille arjessa toistuvien tilanteiden ja asioiden hyödyntämisen tärkeyden osana kielikasvatusta: tutut tilanteet sekä konkreettiset vihjeet, kuten vaatteista keskustelu pukemistilanteessa tai ruoasta keskustelu syödessä tukevat lasten vieraan kielen ymmärtämistä ja oppimista.

Kielikasvatus moninaisuuden tukena. Eri kielten oppiminen ja käyttö varhaiskasvatuksesta asti tukevat kielten moninaisuuden ja rikkauden ymmärtämistä (Kangasvieri ym., 2021). Näin ollen opetussuunnitelmien kehittämisessä on ollut olennaista keskittyä kielen läsnäolon ja roolin lisäksi sen moninaisuuteen, jotka liittyvät lasten kielellisiin repertuaareihin (Mård-Miettinen ym., 2023). Näitä kielellisiä repertuaareja on oleellista tukea niin kasvattajien kuin vanhempienkin toimesta huomioiden samalla lasten kielelliset taustat (Kirsch & Aleksic, 2021) sekä tehdä näkyväksi lasten kielelliset repertuaarit suunnitellussa toiminnassa (Repo ym., 2024). Lisäksi lapsen kielen käyttäminen tehdään näkyväksi ja se kuullaan erilaisissa arjen aidoissa tilanteissa, jolloin kieli nähdään niin luomisen kuin ajattelunkin välineenä (García, 2017). Näin ollen kielten moninaisuuden ja rikkauden ymmärtäminen ja lasten kielellisten repertuaarien arvostaminen ovat pohjana sille, että kielitietoista toimintaa voidaan lähteä toteuttamaan.

Bergroth ja Hansell (2020) toteavat tutkimuksessaan, että juuri varhaiskasvatuksessa monikielistä kielenkäyttöä mallintavat toimijat ovat tärkeitä tukemaan kaikkien lasten tietoisuutta kielellisestä monimuotoisuudesta. Myös Sopasen (2019) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat korostivat kielellisenä roolimallina ja kielitietoisena aikuisena toimimistaan: miten he välittävät lapsille rikkasta kieltä suomeksi ja ruotsiksi erilaisten toimintojen kautta. Toisaalta positiivisena mallina oleminen tuo esiin myös sen, että aikuiset voivat tehdä virheitä ja sen on hyväksyttävää (Sopanen, 2022). Sen sijaan kasvattajat eivät tuoneet

esille muiden kielten huomioimisen ja hyväksymisen merkitystä näitä eri kieliä puhuville lapsille ja perheille (Sopanen, 2019).

Kielikasvatuksen käyttöteoriat. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat tehdä omaa ajatteluaan ja osaamistaan kielikasvatuksesta näkyväksi Palojärven ja kumppaneiden (2021) mukaisesti muodostaen erilaisia käyttöteorioita, joiden taustalla on arvo kielten näkemisestä yhtäläisinä. Tavoitteiden näkökulmasta käyttöteorioissa korostuvat kieli-identiteetti ja toiminnan tukeminen, vastavuoroinen oppiminen sekä tietoisuus kielistä (Palojärvi ym., 2021). Periaatteiden taustalla käyttöteorioissa puolestaan korostuvat esimerkiksi kokopäiväpedagogiikan ja perheiden kielellisen osaamisen käyttäminen (Palojärvi ym., 2021; Palojärvi ym., 2023). Näiden käyttöteorioiden muodostaminen tukee kielikasvatuksen toteuttamista (Palojärvi ym., 2021).

Kielikasvatuksen innovaatiot. Moaten ja kumppaneiden (2021) mukaan kielikasvatuksen innovaatiot tulevat todennäköisemmin käyttöön arjen opetustyössä, jos ne sopivat yhteen opetuksen teemojen ja tavoitteiden kanssa. Esimerkiksi yhteisille kokoontumisille lasten kanssa voi lisätä kieliä, sillä niissä käydään läpi monenlaisia sisältöjä, kuten Mård-Miettinen ja kollegat (2023) toteavat. Suomen kieltä käytetään esimerkiksi sään, kuukausien, päivien tai numeroiden opeteluun laulujen ja muun toiminnan kautta (Mård-Miettinen ym., 2023). Edellä mainittujen lisäksi Buckingham (2023) mainitsee toimintatuokioilla rutiinit vieraalla kielellä, kuten tervehdykset ja omien tuntemusten kertomisen. Mård-Miettisen ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa tuotiin puolestaan esiin, että toimintatuokioilla kasvattajilla voi olla omat kieliroolit, esimerkiksi suomen kielen rooli ja kaksikielisellä opettajalla ruotsin- ja suomenkielinen rooli (Mård-Miettinen ym., 2018). Näin ollen on keskeistä, että varhaiskasvatuksessa käytetään päivittäisissä toiminnoissa lapsiryhmissä olevia kieliä ja toisaalta tutustutaan eri kieliin, myös ryhmän kielellisten repertuaarien ulkopuolisiin kieliin. Lisäksi on hyvä, että lapset pääsevät vapaasti jakamaan asioita keskustelun kautta, joita kokoontumisissa syntyy.

Lisäksi Moaten ja kollegoiden tutkimuksessa (2021) opettajat kokivat hyväksi sellaiset kielikasvatuksen innovaatiot, joita voi hyödyntää useimmissa eri

tilanteissa ja erilaisten ryhmien kanssa: myös mahdollisuus käyttää kieliä eri tavoilla sekä mahdollisuus osallistua toimintaan monin tavoin katsottiin kielikasvatuksen innovaation eduiksi. Kun lauseita ja erilaisia termejä päästään käyttämään tutuiksi tulleissa tilanteissa, lasten lauseiden valikoima laajenee ja samalla he saavat välineitä vastata spontaaneihin tilanteisiin (Mård-Miettinen ym., 2023). Kielten avoin ja joustava käyttö tukee myös opettajien seurantaan lasten kielen ymmärryksen kehityksestä, kun he sanojen ja lauseiden toistamisen sijaan antavat ohjeet englanniksi (Mård-Miettinen ym., 2023). On siis tärkeää, että opettajat huomioivat lasten aloitteet ja mukauttavat toimintaansa niiden suuntaan, jotta toiminta olisi lapsille kiinnostavampaa (Koivula ym., 2024).

On myös hyvä huomioida, että lapset saavat olla aktiivisessa roolissa vieraan kielen ymmärtämisessä ja olla ylpeitä sen kehittymisestä osana identiteetin rakentumista (Mård-Miettinen ym., 2023). Kun lapset saavat käyttää kotikieliään esimerkiksi vapaassa leikissä, se tukee heidän hyvinvointiaan (Kirsch, 2020). Kielikasvatus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa voi edelliseen viitaten toteutua Kirschin ja Aleksicin (2021) tutkimuksen mukaan kasvattajien ja vanhempien eri kielten käyttämisenä arjen tilanteissa ja toiminnoissa.

3 KIELIKASVATUS VARHAISKASVATUKSEN JA ESIOPETUKSEN OHJAAVIEN ASIAKIRJOJEN PEDAGOGISTEN TAVOITTEIDEN VALOSSA

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) ohjaavat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 42) todetaan, että pedagogista toimintaa ohjaavat viisi erilaista oppimisen aluetta, joita ovat *Kielten rikas maailma*, *Ilmaisun monet muodot*, *Minä ja meidän yhteisömme*, *Tutkin ja toimin ympäristössäni* sekä *Kasvan, liikun ja kehityn*: näiden eri oppimisen alueiden yhdistely ja soveltaminen lasten mielenkiinnon kohteiden ja osaamisen mukaan tuottaa lapsille monipuolisia oppimiskokemuksia. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 30–38) taas pedagogista toimintaa raamittavat oppimiskokonaisuudet, joita ovat *Ilmaisun monet muodot*, *Kielen rikas maailma*, *Minä ja meidän yhteisömme*, *Tutkin ja toimin ympäristössäni* sekä *Kasvan ja kehityn*: myös näiden oppimiskokonaisuuksien tavoitteita ja sisältöjä on tärkeää yhdistellä, kun suunnitellaan ja toteutetaan esiopetuksen oppimiskokonaisuuksia. Yhdistämällä kielikasvatusta näihin eri sisältöalueisiin saavutetaan sekä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen oppimisen että kielenoppimisen tavoitteita (Otto & Cortina-Pérez, 2023).

3.1 Kielikasvatus osana kielen rikas maailma -aluetta

Kielten rikas maailma oppimisen alueena osana varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (Opetushallitus, 2022, s. 42–44) tukee lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien sekä kielellisten identiteettien kehittymistä. Lapselle tulee antaa tukea ja ohjausta keskeisillä kielenkehityksen osa-alueilla, joita ovat muun muassa vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot ja puheen tuottamisen taidot. Esimerkiksi vuorovaikutustaitoja ja puheen tuottamisen taitoja voidaan tukea

rohkaisemalla lasta ilmaisemaan itseään eri kielillä, jossa tärkeää on kiireettömyys ja tuen tarjoaminen (Vinuesa Benítez, 2023).

Lisäksi lasten kielen ymmärtämisen taitoja voidaan tukea kielellisen mallintamisen ja sekä kuvien, esineiden ja tukiviittomien avulla (Opetushallitus, 2022, s. 44). Hansellin ja Björklundin (2022) artikkelissa varhaiskasvatuksen opettaja tuki lasten tunnesanojen ymmärtämistä ensin kuvien avulla: kun tunnekuvat olivat tulleet tutuiksi, oli lapsille vierasta kieltä helpompi omaksua kuvien kautta. Vinuesa Benítez (2023) mainitsee myös toiston ja kielen monipuolisen käytön eri yhteyksissä tukevan kielen ymmärtämisen taitoja.

Lisäksi lasten kielellisiin taitoihin kuuluvat kielen käyttötaidot sekä kielellinen muisti ja sanavarasto. Esimerkiksi nimeämällä asioita tuetaan lasten kielellisen muistin ja sanavaraston kehittymistä (Opetushallitus, 2022, s. 44). Hansellin ja Björklundin (2022) artikkelissa varhaiskasvatuksen opettaja tuki lapsia esimerkiksi pohtimaan pukemistilanteessa vaatteiden värejä vieraalla kielellä. Samalla opettaja voi nimetä käytetyt kielet, jolloin lapset voivat vertailla kieliä ja tulla tietoisiksi sanojen tarkoituksesta (Palojärvi ym., 2023).

Myös kielitietoisuus on osa lasten kielellisiä taitoja ja identiteettejä (Opetushallitus, 2022, s. 44). Sopasen (2019) haastattelemat varhaiskasvatuksen opettajat tunnistivat tärkeän roolinsa lasten kielen kehityksen tukijoina toimimalla kielellisinä malleina sekä toteuttamalla kielitietoista toimintaa. Tutkimuksessa todettiin, että olemalla tietoinen kielestä ja ottamalla sen mukaan toimintaan monipuolisesti voidaan mahdollistaa lasten laaja sanavarasto (Sopanen, 2019).

Konkreettisesti *Kielten rikas maailma* -aluetta toteutetaan muun muassa tutustumalla erilaisiin teksteihin ja lastenkirjallisuuteen sekä loruilemalla ja dokumentoimalla sanallisessa muodossa olevia viestejä (Opetushallitus, 2022, s. 46). Sopasen (2019) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat lukevansa joka päivä monipuolisesti tarinoita ja satuja sekä riimittelevänsä mahdollistaakseen lapsille mahdollisimman rikkaan kielen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 32) puolestaan mainitaan kielellisten taitojen kokonaisvaltainen kehitys, jossa edetään kielen merkityksien hahmottamisesta yksityiskohtaisimpiin seikkoihin kielen rakenteista ja muotojen

havaitsemisesta. Sopasen (2019) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että loruttelemalla ja laulamalla eri kielillä voidaan tarkastella sanojen äänneitä ja tavuja sekä havainnoida ja tutkia kielten eroja: tämä tukee niin lasten kielitietoisuutta kuin tietoisuutta monikielisyystäänkin.

Lisäksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 32) tuodaan esiin uteliaisuus puhuttuun kieleen sekä lukemiseen ja kirjoittamiseen, joiden keinoina käytetään esimerkiksi kielellistä mallintamista ja erilaisten viestien tulkintaa sekä tieto- ja viestintäteknologian kehittyvää osaamista. Sopasen (2019) tutkimuksessa kasvattajat korostivat tärkeää rooliaan olla rohkaisemassa lasten kiinnostusta puhuttua ja kirjoitettua kieltä kohtaan, joka lopulta tukee kiinnostusta lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Keskeistä Koivulan ja kumppaneiden (2024) mukaan on kuitenkin se, että kielenoppimisessa ei painoteta liiaksi kohdekielen sanojen oppimista: sanat ovat yksi kielitietoisuuden ja oppimisen osa. Kielikasvatuksessa varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa ei ole myöskään tarkoitus opetella toista kieltä kokonaisuudessaan, vaan oppia uusia asioita eri kielistä sekä opetussuunnitelman aiheista kohdekielen kautta: kieliä käyttämällä opitaan arjen hetkissä monipuolisten toimintojen kautta (Vinueza Benítez, 2023).

3.2 Kielikasvatus osana ilmaisun monet muodot -aluetta

Ilmaisun monet muodot on varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 44) mainittu oppimisen alue sekä esiopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014, s. 31) mainittu oppimiskokonaisuus, joka sisältää musiikillisen, kuvallisen, käsityöllisen, sanallisen sekä kehollisen ilmaisun pedagogiset tavoitteet. Musiikillisessa ilmaisussa tavoitteena ovat sekä musiikillisten kokemusten tarjoaminen että kiinnostuksen vahvistaminen musiikkia kohtaan esimerkiksi musiikin kuuntelun ja laulamisen avulla (Opetushallitus, 2022, s. 45). Casal de la Fuente ja Gillanders (2022) toteavat, että laulujen laulaminen varhaiskasvatuksessa on pedagoginen työkalu, jonka avulla voidaan lähestyä vieraiden

kielten oppimista: näin saadaan hyödynnettyä laulamista vastatessa opetussuunnitelman tavoitteisiin vieraan kielen oppimisesta.

Kieliverkoston Helldén-Paavolan ja Nystedtin (2018) artikkelissa kuvataan varhaiskasvatuksen kieliprojektia, jossa esimerkiksi ruotsinkieliset lastenlaulujen sanat annettiin lasten koteihin. Kotona lapset saivat opettaa vanhemmille, mitä olivat oppineet. Helldén-Paavolan ja Nystedtin (2018) kokemukset projektista yhdistyvät Casal de la Fuentesin ja Gillandersin (2022) näkemyksiin, jossa musiikkia voidaan pedagogisesti käyttää kielten oppimiseen. Kielen ja kielitietoisuuden pedagoginen näkökulma on tärkeä tehdä eri tavoin näkyväksi. Tästä esimerkkinä on edellä mainittu Helldén-Paavolan ja Nystedtin (2018) kieliprojekti, jossa lapset opettivat vanhemmilleen ruotsinkielisiä lauluja, ja se tehtiin tutuin sävelin (esimerkiksi Karhu nukkuu (Björnen sover)). Myös Hansellin ja Björklundin (2022) artikkelissa varhaiskasvatuksen opettaja hyödynsi ruotsinkielisille lapsille tuttua laulua ”pää, olkapää, peppu” opetellessa kehonosia suomen kielellä. Myös Mård-Miettinen ja kollegat (2023) korostavat lasten tutustumista esimerkiksi englannin kieleen tarinoiden, laulujen, lorujen sekä erilaisten pelien avulla.

Kuvallisessa ilmaisussa on tavoitteena mahdollistaa kuvien tekemisestä nauttiminen, kuvien toteuttamisen tekniikoiden oppiminen sekä esteettisten elämysten saaminen havainnoimalla erilaisia kuvia ja taideteoksia (Opetushallitus, 2022, s. 46). Hansellin ja Björklundin (2022) artikkelissa varhaiskasvatuksen opettaja antoi ohjeita askarteluun vuorottelemalla ruotsin kielen ja suomen kielen välillä: tilanteessa konteksti ja ympäristön materiaalit, kuten pöytä, tuolit ja kynät tukivat ohjeiden ymmärtämistä myös lapsille vieraalla kielellä. Lisäksi kieliä voidaan vertailla keskenään sekä luoda yhteyksiä kielten välille käyttämällä niitä rinnakkain (Palojärvi ym., 2023). Kielikasvatuksessa on siis tärkeää, että erilaisia aisteja ja konkreettisia vihjeitä hyödynnetään monipuolisesti, jolloin kohdekielen tarkastelulle luodaan merkityksellinen yhteys käytäntöön (Vinuesa Benítez, 2023).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön tärkeä tehtävä on rohkaista lapsia monipuoliseen kielelliseen ja keholliseen ilmaisuun ja viestintään esimerkiksi

draaman, tanssin ja leikin kautta (Opetushallitus, 2022, s. 46). Koska leikki painottuu lasten omiin aloitteisiin, voi kielikasvatusta toteuttaa leikkitilanteessa mallintamalla vierasta kieltä kommentoimalla ja toistamalla leikkifraaseja vieraalla kielellä sekä kysymällä kysymyksiä vieraalla kielellä tarjoten samalla vaihtoehtoja (lentokoneella vai junalla) helpottamaan lasten omaa ilmaisua vieraalla kielellä (Hansell & Björklund, 2022). Lisäksi leikkiä voi rikastuttaa lisäämällä siihen eri kieliä (Palojärvi ym., 2023). Tärkeää on siis tarjota lapsille kosketus vieraaseen kieleen lyhyissä jaksoissa ja pienissä hetkissä osana arjen toimintoja ja opetussuunnitelman aiheita (Vinuesa Benítez, 2023).

3.3 Kielikasvatus osana minä ja meidän yhteisömme -aluetta

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 46) *Minä ja meidän yhteisömme* on oppimisen alue, jossa kehitetään lasten ymmärrystä lähiyhteisön moninaisuudesta sekä harjoitellaan lähiyhteisössä toimimista: näkökulmina ovat eettinen ajattelu, media, katsomukset sekä lähiyhteisön menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Eettisen ajattelun kehittymistä tuetaan esimerkiksi pohtimalla surun, ilon tai pelon aiheita (Opetushallitus, 2022, s. 47). Kun lapset ovat oppineet toiston sekä kuvien avulla tunnesanoja vieraalla kielellä, voi varhaiskasvatuksen opettaja laajentaa aihetta kysymällä lapselta, miksi hänellä on esimerkiksi surullinen olo: tällä tavoin tuetaan myös lasten taitoja osallistua vuorovaikutukseen vieraalla kielellä (Hansell & Björklund, 2022). On kuitenkin tärkeää, että niin halutessaan lapsi voi kertoa mielipiteistään ja tunteistaan myös omalla äidinkielellään. Tärkeintä on oppimistilanteiden paineettomuus ja lapsen valmiuksien huomiointi (Vinuesa Benítez, 2023).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 34) tuodaan esiin näkökulma, jossa ajankohtaisia aiheita sekä lähiyhteisön menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta pohditaan yhdessä. Tässä pohdinnassa voidaan hyödyntää niin lasten kuin heidän huoltajiensakin asiantuntemusta (Opetushallitus, 2022, s. 47). Sopasen (2019) tutkimusartikkelissa varhaiskasvatuksen ammattilaiset kertoivat, että yhteistyön merkitys korostuu monikielisten

perheiden kanssa. Esimerkiksi arabiaa puhuva perhe voisi esitellä kieltään koko lapsiryhmälle. Lisäksi Hansellin ja kumppaneiden (2020) kieliverkoston artikkeleihin mukaan tilanteissa, joissa lapset saavat olla tuomassa esiin osaamiaan kieliä, lapsista tulee omien kieliensä asiantuntijoita, ja se lisää kielitietoisuutta koko ryhmän tasolla.

Samoin kuin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 48), myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 34) tuodaan esiin kodin perinteiden, toimintamallien ja katsomusten lisäksi monenlaisia toiminta- ja ajattelutapoja sekä niiden kohtaamista. Myös Arvola ja kollegat (2020) tuovat tutkimuksessaan esiin, että lasten tulee päästä osallistumaan kieli- ja kulttuuritaustoistaan riippumatta erilaisiin toimintoihin, kuten tarinankerrontaan. Samoin Koivula ja kollegat (2024) toivat esiin tätä näkökulmaa todeten, että tarinoiden tekemisellä yhdessä tuetaan vertaisten välistä yhteistyötä. Heidän tutkimuksessaan esiopetusikäiset harjoittelivat yhteisen saduttamisen avulla kerrontataitoja sekä suullista tarinoiden tuottamista, kun taas alakouluikäiset keskittyivät kirjoittamisen harjoitteluun.

3.4 Kielikasvatus osana tutkin ja toimin ympäristössäni - aluetta

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022, s. 48) mukaan oppimisen alueeseen *Tutkin ja toimin ympäristössäni* kuuluvat lasten matemaattisen ajattelun kehittymisen tukeminen, ympäristökasvatus ja teknologiakasvatus. Matemaattisia taitoja voidaan tukea niin vertaisoppimisen kuin pienryhmien hyödyntämisen kautta (Luomaniemi ym., 2023). Näin tuetaan lapsen osallistumista matematiikkaan liittyvään toimintaan riippumatta esimerkiksi lapsen kielen osaamisesta (Luomaniemi ym., 2023). 3–5-vuotiaiden kohdalla voidaan vahvistaa esimerkiksi päättelytaitoja, kun taas lähempänä kouluikää keskitytään ongelmanratkaisuun ja päättelykykyyn suhteessa lasten kognitiivisiin taitoihin sekä kielen kehitykseen (Parviainen ym., 2024). Bergrothin ja Hansellin (2020) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat toteavat, että kielten monimuotoisuutta voidaan tuoda osaksi toimintaa esimerkiksi laskemalla numeroita eri

kielillä. Myös ammattilaisten ohjaava vuorovaikutus lasten leikkiessä tukee syvällisempään matemaattiseen ajatteluun sekä spesifeihin matemaattisiin sisältöihin (Björklund ym., 2020).

Lisäksi Luomaniemi ja kollegat (2023) toteavat, että kotikieli ja -kulttuuri on tärkeää nähdä vahvuutena ja osana matemaattisten taitojen tukemista. Varhaiskasvatusympäristön ollessa turvallinen lapsi voi osallistua matematiikkaan liittyviin keskusteluihin eleitä, erilaisia materiaaleja, kotikieltään sekä visuaalisuutta hyödyntäen (Luomaniemi ym., 2023). Kotikielien kautta syntyy läheisempi suhde lapseen, ja lisäksi aikuiset ovat reagoivampia (Kirsch, 2020). Keskeistä on myös, että matemaattisen toiminnan tulee olla lapsen vahvuuksiin perustuvaa (Luomaniemi ym., 2023). Myös vaihtelevat käytännöt tukevat lapsia ajatusten esiin tuomisessa: lasten ideat yhdistyivät matemaattisiin käsitteisiin, kun tavoitteita ja toimintaa tehtiin yksinkertaisimmiksi (Lavidas ym., 2022). Lisäksi lasten kielitietoisuutta voidaan lisätä nimeämällä kielet, joilla lapset laskevat (Palojärvi ym., 2023).

Ympäristökasvatuksen tavoitteena taas on tutustuminen eri ympäristöihin, kuten luontoon ja rakennettuun ympäristöön sekä oppiminen ympäristöstä ja toimiminen sen puolesta (Opetushallitus, 2022, s. 49). Yksi tapa yhdistää kielikasvatusta ja ympäristökasvatusta on kerätä luonnossa lasten kanssa eri värisiä puidonlehtiä ja jaotella niitä värien mukaan nimeten samalla värin vieraalla kielellä (Banegas ym., 2023). Lisäksi lasten tutkiessa asioita, kuten vuodenaikoja, lapsi voi oppia esimerkiksi englantia, kun syksyn värien nimet ja syksyn ominaispiireet, kuten lehdissä tapahtuvat värimuutokset, huomioidaan eri kielellä (Mård-Miettinen ym., 2023).

Myös teknologiakasvatus on osa *Tutkin ja toimin ympäristössäni* -aluetta: teknologiakasvatuksessa tavoitteena on tutustuminen arjen teknologiaan, ja sen hyödyntäminen luovasti (Opetushallitus, 2014, s. 35; Opetushallitus, 2022, s. 49). Bergrothin ja Hansellin (2020) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ammattilaiset pitivät digitaalisia laitteita hyvänä lähteenä tuoda esiin useita eri kieliä ja rohkaista lapsia tutkimaan esimerkiksi sitä, missä maissa kukin lapsi on matkustanut. Myös García Labordan ja kumppaneiden (2023) artikkeli antaa näkökulmia

siihen, että internetissä on paljon erilaisia sivustoja, joiden kautta lapset voivat oppia kieliin liittyviä teemoja. Artikkelit voi osaltaan tukea varhaiskasvatuksen ammattilaisia etsimään erilaisia tapoja tutustua eri kieliin ja toisaalta saada nivottua myös muita teemoja teknologian käytön yhteyteen.

3.5 Kielikasvatus osana kasvan, liikun ja kehityksen -aluetta

Varhaiskasvatussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2022, s. 52) *Kasvan, liikun ja kehityksen*, on oppimisen alue, johon sisältyy monipuoliseen liikkumiseen innostamiseen, ruokakasvatukseen sekä terveyteen ja turvallisuuteen liittyviä tavoitteita. Liikkumisen tavoitteina ovat muun muassa liikunnan ilon kokeminen sekä fyysisen aktiivisuuden kautta kehittyminen ja oppiminen (Opetushallitus, 2022, s. 50). Onkin tutkittu, että liikkuminen auttaa opittujen sanojen jäämistä paremmin mieleen: sen sijaan, ilman liikkumista, kielenoppiminen ei ollut yhtä tehokasta (Mellor & Morini, 2023). Erilaisia liikuntakokemuksia lapset voivat saada esimerkiksi erilaisista liikuntaleikeistä (Opetushallitus, 2022, s. 50). Buckinghamin (2023) esimerkin mukaan kielikasvatusta voidaan yhdistää peleihin ja liikuntaan esimerkiksi siten, että pelit ovat usein samanlaisia eri maissa ja niitä voidaan vertailla. Artikkelissa mainitaan, että pelistä voidaan opettaa lapsille helpotettua versiota, jos se ei ole niin tunnettu lapsen kotimaassa, jolloin lapset näkevät samoja pelejä pelattavan eri kielillä.

Ruokakasvatuksen tavoitteena puolestaan ovat niin terveelliset ruokatottumukset, rauhallinen ja omatoiminen syöminen kuin ruoasta keskusteleminenkin (Opetushallitus, 2022, s. 50–51). Ruokakasvatuksen ja kielikasvatuksen yhdistämistä kuvataan Mård-Miettisen ja kumppaneiden (2023) artikkelissa, jossa kieltä käytettiin ruokailutilanteessa siten, että kysyttiin lapselta ”A little or a lot?”, ”Vähän vai paljon” sekä hyödynnettiin fraaseja ”More, please”, ”Lisää, kiitos”. Bergrothin ja Hansellin (2020) tutkimuksessa taas kuvattiin, miten kieliä voi tuoda esiin luonnollisesti ja leikinomaisesti eri tilanteissa: esimerkiksi puuroa voi tarjolla puhuen hieman espanjaa. Tärkeää on huomioida, että kielikasvatus voi olla

juuri tällaisia pieniä hetkiä arjessa, jolloin kieliin tutustuminen pysyy hauskana ja mielenkiintoisena asiana (Vinuesa Benítez, 2023).

Lisäksi *Kasvan, liikun ja kehityn* -alueeseen kuuluu terveyden ja turvallisuuden tavoitteita, joissa korostuvat terveydestä, omasta hygieniasta ja hyvinvoinnista huolehtimisen harjoittelu sekä kehoon tutustuminen (Opetushallitus, 2022, s. 51). Esimerkiksi kehonosiin ja eri kieliin voidaan tutustua kuuntelemalla kehonosista kertovaa tarinaa, jonka yhteydessä lapset saavat osoittaa kyseistä kehonosaa ja toistaa sen nimen (Andúgar & García-Abellán, 2023). Lisäksi turvallisuutta harjoitellaan niin arjen tilanteissa kuin erilaisissa ympäristöissä, kuten liikenteessä liikkuesssa (Opetushallitus, 2022, s. 51).

Terveyteen ja turvallisuuteen liittyviä asioita harjoitellaan lasten kanssa päivittäin eri arjen tilanteissa, kuten pukiessa, ruokaillessa, leikkiessä ja ulkoillessa (Opetushallitus, 2022, s. 51). Mård-Miettisen ja kumppaneiden (2023) mukaan kieltä, kuten englantia, voidaankin käyttää niin muodollisemmissa oppimisen tilanteissa kuin osana arjen rutiinejakin: kieltä voidaan käyttää esimerkiksi ulos valmistautuessa. Myös Lugossyn (2018) mukaan lasten kielenkehitys on tärkeä nähdä kontekstuaalisena prosessina: parhaita oppimistilanteita ovat arjen rutiinit, kuten syömis- ja leikki-tilanteet.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tavoitteena on IKI-hankkeeseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten antaman tiedon avulla tutkia, miten heidän kuvaamansa kielikasvatuksen hyvät käytännöt vastaavat varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus, 2022) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) kuvaamiin kielikasvatuksen pedagogisiin tavoitteisiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 33, 53) mainitaan, että kielikasvatuksen kautta lapsille tulee tarjota mahdollisuuksia omaksua eri kieliä sekä käyttää niitä monipuolisesti eri toimintojen kautta. Kuitenkaan käytännön tukea ja materiaalia kielikasvatuksen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ei juurikaan ole tarjolla (Moate ym., 2021).

Varhaiskasvatuksen ollessa muutoksessa varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat merkittävässä asemassa tukemassa kieltenoppimista ja luomassa positiivista asennetta sitä kohtaan leikin ja toiminnallisuuden kautta (Alstad, 2022; Al-Yaseen, 2021; Bergroth & Hansell, 2020; Koivula ym., 2024). Jotta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammattilaiset pystyisivät tukemaan lasten varhaista kieltenoppimista, on tärkeää tarkastella, miten kielikasvatusta voidaan käytännössä toteuttaa. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymys on:

1. Millä tavoin kielikasvatusta toteutetaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogisessa toiminnassa ja ohjaavissa asiakirjoissa mainittujen oppimisen alueiden (Opetushallitus, 2022) ja oppimiskokonaisuuksien (Opetushallitus, 2014) mukaan?

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa pedagogisia sisältöjä on tärkeä integroida eheiksi oppimiskokonaisuuksiksi (Opetushallitus, 2014, s. 30; Opetushallitus, 2022, s. 42). Tutkimuksessamme pyrimmekin konkretisoimaan sitä, miten kielikasvatusta voi toteuttaa ja integroida oppimisen alueisiin varhaiskasvatuksessa sekä oppimiskokonaisuuksiin esiopetuksessa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme pohjautuu Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi (IKI)-hankkeeseen, joka toteutettiin vuosina 2018–2021 Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksella yhteistyössä Jyväskylän yliopiston, Turun yliopiston, Rauman kampuksen sekä Åbo Akademin Vaasan yksikön kanssa (Kangasvieri ym., 2021; Kääntä ym., 2020).

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme keskittyi varhaiskasvatuksen kielikasvatuksen käytäntöjen tutkimiseen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa työskentelevien ammattilaisten haastattelujen kautta. Tutkimus oli lähestymistavaltaan laadullinen tutkimus, jossa korostui Juutin ja Puusan (2020) mukaisesti ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkastelu. Lisäksi tutkimuksessa analysoitiin haastatteluaineistoa, mikä on Ruusuvuoren ja kumppaneiden (2010) mukaan yksi kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimusmenetelmä. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti aineisto oli monitasoinen ja rikas, ja siitä pyrittiin Alasuutarin (2011) mukaisesti laadullisen analyysin avulla löytämään erilaisia koko aineistoa kuvaavia rakenteita ja Kyngäksen (2020) mukaisesti kuvaamaan tutkittavien kokemuksia ja näkökulmia.

Tutkimuksemme tekoa ohjasi *refleksiivisyys* eli syvälliseen, kokemukselliseen ja ihmisten väliseen luonteeseen perustuva pohdinta (Patton, 2015). Berger (2015) kuvaa, että refleksiivisyyden ytimessä on tutkijan asema suhteessa tutkittavaan aiheeseen. Huttusen (2010) mukaan myös tutkijan aseman peilaaminen suhteessa tutkittavaan yhteisöön on tärkeää. Meidän oli siis tärkeä asemoida itsemme suhteessa varhaiskasvatuksen kenttään ja kielikasvatuksen teemoihin, jotta pystyimme syvällisesti ymmärtämään varhaiskasvatuksen ammattilaisten kielikasvatukseen liittyvien käytäntöjen kuvauksia. Tämä tarkoitti sitä, että aineistoa analysoidessa ja tulkitessa pohdimme varhaiskasvatuksen kontekstia,

miten siellä arjen tasolla toimitaan peilaten esiin nousevia kielikasvatuksen tilanteita omaan teoreettiseen ymmärrykseemme asiasta.

Käytimme tutkimuksemme lähestymistapana *sosiokonstruktivismissä*, jossa tieto nähdään muodostuvan sosiaalisena, kulttuurisena ja yhteisöllisenä ilmiönä (Siljander, 2014). Tämä lähestymistapa soveltuu Kekäleen ja Puusan (2020) mukaan laadulliseen tutkimukseen, koska siinä inhimillisiä kokemuksia on tärkeä lähestyä muuten kuin numeroin. Siljanderin (2014) mukaan konstruktivismissa todellisuus ei ole valmis ja objektiivinen, vaan ihmisen toiminnan kautta rakennettu ja luotu. Myös Leinonen kumppaneineen (2017) kuvaa sitä, miten merkityksiä luodaan osana sosiaalista todellisuutta, jolloin ollaan kiinnostuneita yksittäisistä haastateltavien kertomuksista ja näkemyksistä. Tutkimusaineistossamme varhaiskasvatuksen ammattilaiset kertoivat ja jakoivat tietoa sosiaalisessa tilanteessa, ja siten loivat tietoa kielikasvatuksen ilmiöstä kukin omalla tavallaan. Tähän liittyy myös Collinsin ja Stocktonin (2018) tarkastelu kehämäisesti teorian ja aineiston välillä, jolloin syntyy uusia merkityksiä. Emme tarkastelleet tässä tutkimuksessa merkityksiä, mutta näkökulma oli tärkeä, sillä peilasimme haastateltavien näkemyksiä ja kertomuksia niin teorian tietoon kuin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ohjaavien asiakirjojen sisältöihin oppimisen alueista ja oppimiskokonaisuuksista ja näin syntyi uutta tietoa.

Tutkimuksessamme oli myös *fenomenologian* piirteitä, jotka tulivat esiin haastatteluissa. Sosiaalinen konstruktionismi ja todellisuuden sosiaalinen rakentuminen lukeutuvat fenomenologisiin tutkimusmenetelmiin: siinä keskeistä on yksilön elämismailman ja ilmiöiden kuvailu ja analysointi osana merkitysten yksilöllistä rakentumista sekä yksilön kokemusten suhde tutkittavaan kohteeseen (Berger & Luckmann, 2012; Puusa & Juuti, 2020b). Lisäksi fenomenologiassa keskitytään kokemuksen rakenteen kuvaamiseen sekä siihen, millainen merkitys kokemuksella on ollut kokijalle (Männistö & Moate, 2023). Tutkimuksessamme haastatellut varhaiskasvatuksen ammattilaiset kertoivat kielikasvatuksen käytännöistä, jotka he olivat kokeneet toimiviksi, ja joista lapset olivat pitäneet. Näin kokemukset toimivista kielikasvatuksen käytännöistä ohjasivat sitä, mitä ja millaisia kuvauksia haastateltavat halusivat tuoda esille. Jokainen haastateltava oli

yksilö, joka kuvasi kielikasvatuksen käytäntöjä omista kokemuksistaan ja lähtökohdistaan käsin. Tökkäri (2018) toteaa, että kun kaikki ovat saman ammattiryhmän edustajia ja tuntevat alan, voidaan saada yleispätevää tietoa aiheesta. Vaikka jokainen haastateltava siis kertoi aiheesta yksilöllisistä lähtökohdistaan käsin, he olivat kaikki varhaiskasvatuksen ammattilaisia, ja siten kertoivat kokemuksiaan varhaiskasvatukseen soveltuvista käytännöistä.

Lisäksi tutkimuksemme kiinnittyi *hermeneuttiseen* ulottuvuuteen. Laineen (2018) mukaan hermeneuttisessa näkökulmassa tehdään jo tiedettyä tiedetyksi. Meidän tutkimuksessamme se tarkoitti sitä, että ohjaavissa asiakirjoissa olevia oppimisen alueiden ja oppimiskokonaisuuksien sisältöjä tehtiin tiedetyksi, suhteessa haastateltavien kertomiin kielikasvatuksen käytäntöihin. Tutkimuksen tulosten tulkinnassa ajattelumme eteni Laineen (2018) sekä Puusan & Juutin (2020b) kuvaaman hermeneuttisen kehän mukaisesti siten, että kävimme dialogia aineiston kanssa tarkastellen teoreettisen tiedon kautta syntynyttä esiymmärrystämme tutkittavasta ilmiöstä edeten kohti tulkintoja ja parempaa ymmärrystä tutkimuskohteesta sekä suunnaten ja tarkentaen tutkimuksemme osa-alueita. Koska hermeneutiikalla tarkoitetaan Laineen (2018) mukaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, olivat myös hermeneuttiset näkökulmat osana tutkimustamme, sillä meidän tuli aineistoa analysoidessamme kiinnittää huomiota siihen, mitä haastateltavat suoraan kertoivat, menemättä liikaa kertomuksen taakse. Tämä oli erityisen tärkeää siksi, että emme itse olleet toteuttamassa haastateltuja.

Pohdimme myös tutkimuksemme tieteenfilosofisia lähtökohtia, joita ovat *ontologia* ja *epistemologia*. Näitä pohtimalla voidaan tarkastella tutkimuksen tavoitteita, toteutusta ja tulosten pätevyyttä (Puusa & Juuti, 2020a). Ontologiassa tutkija ottaa kantaa siihen, miten hän uskoo jonkin ilmiön tai asian olevan olemassa (Puusa & Juuti, 2020a). Todellisuus ymmärretään ja tulkitaan tutkittavan näkökulmasta (Puusa & Juuti, 2020a). Ontologiassa korostuu myös se, miten tutkimukseen osallistujat ymmärtävät todellisuutensa kokemuksia (Mikkonen & Kyngäs, 2020). Meidän tutkimuksessamme ontologinen näkökulma viittasi varhaiskasvatuksen työntekijöiden kuvailemien kielikasvatuksen käytäntöjen

tarkasteluun eli siihen, miten haastatellut ammattilaiset ymmärtävät kokemukseen kielikasvatuksesta. Tutkimuksemme ontologinen näkökulma kytkeytyi sosiaaliseen konstruktionismiin, koska Burrin (2015) mukaan tapamme ymmärtää syntyä muiden ihmisten kautta. Samalla keskeistä on ymmärrys siitä, mitä toiset ihmiset tekevät ja me itse teemme (Burr, 2015). Lisäksi oleellista tutkimuksemme kannalta oli Suonisen (2016) ajatus kielenkäytöstä tekemisenä, joka saa muotonsa sosiaalisten prosessien kautta sosiaalista todellisuutta luoden. Käytännössä tämä tarkoitti tutkimuksessamme sitä, että kieltä käyttämällä jaettiin kokemuksia haastatteluissa varhaiskasvatuksen kielikasvatuksen käytännöistä.

Epistemologiassa taas tarkastellaan tietämisen tapoja ja sitä, mitä on mahdollista tietää sekä millaista tietoa tutkimuksen avulla voidaan saada (Puusa & Juuti, 2020a). Lisäksi epistemologiassa tärkeä osa tutkimusta on tutkimukseen osallistujien kokemuksista saadun tiedon luonne, laajuus ja perustelut (Mikkonen & Kyngäs, 2020). Koska laadullisessa tutkimuksessa korostuu ihminen ja tämän kokemukset tiedonkeruun välineenä, on tärkeää, että tutkija arvostaa ihmisten tuottamaa kerrontaa ja pyrkii huomaamaan sieltä keskeisiä vivahteita (Puusa & Juuti, 2020a). Epistemologinen lähtökohta tutkimuksessamme oli se, millaista tietoa voitiin saada tulkitsemalla varhaiskasvatuksen työntekijöiden kuvaamia kielikasvatuksen käytäntöjä suhteessa ohjaaviin asiakirjoihin (Opetushallitus, 2014; Opetushallitus, 2022). Tässä meitä ohjasi kunnioitus ja luottamus haastateltujen ammattilaisten asiantuntijuutta kohtaan.

Tutkimuksessamme ontologia ja epistemologia muodostuivat kielikasvatuksen kuvauksissa siten, että saimme varhaiskasvatuksen ammattilaisilta käytännön tietoa kielikasvatuksesta, joka oli rakentunut ammattilaisten kokemusten kautta. Näin ollen tämä tieto oli rakentunut käytännön työssä, osana yhteisöä. Haastateltavien kokemukset kielikasvatuksesta olivat rakentuneet Leinosen ja kumppaneiden (2017) ajatuksen mukaisesti heidän sosiaalisessa todellisuudessaan. Toisin sanoen Burrin (2015) näkemystä soveltaen kielen avulla haastateltavat rakensivat ja tuottivat kokemuksiaan niin omasta kuin toisten näkökulmista. Vinkit kielikasvatuksen käytännöistä olivat konkreettisia ja siten valmiita hyödynnettäviksi suoraan käytännön työssä.

5.2 Tutkimusaineisto ja tutkittavat

Tutkimuksemme aineisto oli osa IKI-hankkeen keräämää aineistoa, joka oli kerätty hankkeen aikana vuosina 2019–2020. Haastatteluaineisto sisälsi 19 litteraattia, joista 11 oli varhaiskasvatuksen kontekstista (Palojärvi ym., 2018–2021). Tässä tutkimuksessa käytetty IKI-hankkeen haastatteluaineisto kerättiin päiväkodeista ja esiopetusryhmistä helmikuun 2019 puolivälistä vuoden 2020 maaliskuuhun asti (A. Palojärvi, henkilökohtainen tiedonanto 30.9.2024).

Tutkimuksemme osallistujat koostuivat 11 varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen työntekijästä, joita haastateltiin koskien kielikasvatuksen käytäntöjä (Palojärvi ym., 2018–2021): haastateltavissa oli aina alle 3-vuotiaiden opettajista esiopetuksessa toimiviin varhaiskasvatuksen ammattilaisiin, joista useat opettajat toteuttivat englannin kielen varhennusta. Lisäksi toteutettiin kielitietoista toimintaa, kielikylpyä ja S2-opetusta sekä ohjattiin kielirikasteista ryhmää ja enkkukerhoa (Palojärvi ym., 2018–2021). Koska haastateltavien tiedot oli anonymisoitu (Tietosuojailmoitus, 2019), meillä ei ollut tarkempia tietoja tutkittavista henkilöistä.

Puusan (2020) mukaan haastattelun avulla voidaan tehdä tutkittavasta ilmiöstä uskottavia päätelmiä. Siinä haastattelija etsii ymmärrystä haastateltavan elämän teemoihin ja pysyy avoimena niin uusille kuin odottamattomille ilmiöille (Qu & Dumay, 2011). Tutkimusaineistomme kohdalla tämä tarkoitti sitä, että haastattelija kuunteli avoimesti niitä asioita, joita haastateltavat kuvasivat kielikasvatuksen teemoista varhaiskasvatuksen arjen kontekstissa. Näin tutkimusprosessi voi olla Qun ja Dumayn (2011) mukaan vuorovaikutteinen haastattelijan ja haastateltavien kahdenvälinen yhteys, joka syntyy keskustelun kautta.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna (Palojärvi ym., 2018–2021). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan *teemahaastattelu* on puolistrukturoitu haastattelu, jossa mennään eteenpäin sovittujen teemojen ja niihin kytkeytyvien tarkentavien kysymysten mukaan. Teemahaastattelussa on tarkoitus selvittää, mitä haastateltavat ajattelevat (Eskola ym., 2018). Samalla haastattelu on tutkijan aloitteesta tapahtuva keskustelu ja tavoitteellinen tiedonkeräämisen hetki, jossa pyritään saamaan selville asiat, jotka liittyvät

tutkimuksen aihepiiriin (Eskola ym., 2018). Näin ollen varhaiskasvatuksen ammattilaisille toteutetun haastattelun tavoitteena oli selvittää, miten ammattilaiset ovat toteuttaneet ja kehittäneet kielikasvatusta ja sen innovatiivisia toimintatapoja (Palojärvi ym., 2018–2021).

Teemahaastattelua ohjaavat valmiiksi mietityt teema-alueet, jotka voivat painottua eri haastatteluissa eri tavoin riippuen esimerkiksi haastateltavan työnkuvasta (Eskola ym., 2018). IKI-hankkeessa haastattelun teemoina olivat kielikasvatuksen tavoitteet, periaatteet, inspiraatio sekä näiden lisäksi ideat ja innovaatiot, käytännön vinkit, yhteistyö sekä viimeisenä jatkumo ja kehittäminen (Palojärvi ym., 2018–2021). Teemahaastattelussa varmistetaan, että kaikkia teemoja käsitellään, jotta tutkimusongelman kannalta saadaan mahdollisimman merkityksellistä tietoa (Puusa, 2020a).

Teemojen käsittelyn laajuutta ja järjestystä voidaan kuitenkin vaihdella eri haastatteluissa (Eskola ym., 2018). Lisäksi haastattelussa aineistoksi muotoutuu se, mitä haastattelussa tapahtuu: aineistona eivät ole ainoastaan sen aikana ilmaistut ajatukset ja kokemukset (Hyvärinen, 2017). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten haastatteluissa teemoista keskusteltiin vapaassa järjestyksessä, ja tukikysymyksiä kysyttiin sen mukaan, mistä aiheesta kulloinkin haluttiin saada lisää tietoa: haastatteluissa pyrittiin keskustelunomaisuuteen, ja haastateltaville ammattilaisille annettiin mahdollisuus painottaa niitä asioita, joita he pitivät tärkeinä (Palojärvi ym., 2018–2021). Haastattelussa on siis oleellista niin intensiivinen kuunteleminen kuin se, että haastatteluun valmistaudutaan huolellisesti (Qu & Dumay, 2011).

5.3 Aineiston analyysi

Analysoimme tutkimusaineiston hyödyntäen laadullista sisällönanalyysia. Tässä analyysitavassa keskeistä on jäsenysten ja tiivistettyjen kuvausten esiin nostaminen aineistosta (Patton, 2015). Sisällönanalyysin avulla tutkija voi systemaattisesti kuvata tutkittavaa ilmiötä (Kyngäs, 2020). Aloitimme aineiston analysoinnin tutustumalla litteroituihin haastatteluihin ja poimimme sieltä löytyviä

kielikasvatuksen käytäntöjä. Analyysimme oli siis aluksi aineistolähtöistä, jossa on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tärkeää saada ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tässä vaiheessa painottui aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin liittyvä *induktiivinen päättely*, jossa aikaisemmat tutkittavaan ilmiöön liittyvät havainnot ja teoriat eivät liity analyysin toteuttamiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Graneheim ja kollegat (2017) tuovat esiin induktiiviseen päättelyyn liittyen, että poimimalla ilmaisuja aineistosta voidaan tiivistää aineistoa, mutta ei varsinaisesti saada uutta tietoa.

Kun olimme poimineet haastatteluista tutkimuskysymykseemme vastanneet ilmaukset eli kielikasvatuksen käytännöt, muodostimme niistä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaisesti pelkistetyt ilmaukset. Pyrimme muodostamaan pelkistetyt ilmaukset mahdollisimman selkeiksi kuvauksiksi kielikasvatuksen käytänteestä, kuten *Kim-leikki englannin kielellä* ja *muistileikki*. Taulukossa 1 on esimerkki siitä, miten muodostimme alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmauksia.

Taulukko 1

Esimerkki alkuperäisilmausten pelkistämisestä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
“Kim-leikki voisi olla samanlainen, et siinä oliskin englanniksi ne tavarat, ja tai eläimet.” (Haastattelu 11)	Kim-leikki englannin kielellä
“Kim-leikkejä ja tällasia sanoista eri sanoista, niin pienryhmissä tehdään sitten se et mikä puuttuu ja sitten, et niitten pitää ihan sit sanoo se sana ja näin ihan teemoittain.” (Haastattelu 6)	Kim-leikki eri teemoilla
“Meillä on semmonen nurkkapeli [...] sit mulla on eri sanoja, jotain eri värejä tai ihan mitä vaan lattialla. Ja sit yks on sokkona siinä keskellä, ja sit sen täytyy sanoo joku nurkka, mikä sit saattaa olla viikonpäivä tai numero tai väri tai sukulainen tai joku ihan mikä vaan, niin sitten se koittaa muistaa, mikä se on englanniksi. Ja sit ne ketkä on siinä nurkassa, niin tippuu pois pikkuhiljaa. Joku aina voittaa.” (Haastattelu 7)	Nurkkapelin leikkiminen eri teemoilla
“Siinä voi harjotella sitä muistia, et jos sanoo vaikka et blue, yellow, green ja sit pitää muistaa et aha, blue yellow green, missä ne on.” (Haastattelu 11)	Muistileikki
“Myrkkysienileikki, joka on ihan vanha tuttu leikki tiedätkö, mut se englanniksi, niin menee hyvin. Oikein loistavasti.” (Haastattelu 1)	Myrkkysienileikki

Analyysin seuraavassa vaiheessa aloimme pohtia, mihin oppimisen alueeseen tai oppimiskokonaisuuteen kukin kielikasvatuksen käytäntö sijoittui. Tätä kautta

aloimme luoda kuvaa siitä, miten eri varhaiskasvatuksen oppimisen alueet ja esiopetuksen oppimiskokonaisuudet huomioidaan kielikasvatuksessa. Tässä kohtaa analyysia painottui *teoriaohjaavuus*, jossa Eskolan (2018) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaisesti analyysia ei suoraan ohjaa tietty valmis teoria, vaan analyysi sisältää teoreettisia kytköksiä. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ohjaavat asiakirjat osaltaan ohjasivat analyysia, koska koodasimme kielikasvatuksen käytännöt haastatteluaineistosta sen mukaan mihin oppimisen alueeseen tai oppimiskokonaisuuteen ne kuuluivat.

Tässä analyysin vaiheessa tutkimus kiinnittyi *abduktiiviseen päättelyyn*, jossa Tuomen ja Sarajärven (2018) sekä Pattonin (2015) mukaisesti analyysi etenee valmiiden mallien ja aineiston vaihdellessa siten, että aineistosta löytyneet uudet näkökulmat syventävät alustavia luokitteluja. Analyysimme abduktiivisen päättelyn piirteitä toi se, että meidän tuli liikkua aineiston ja pedagogisten asiakirjojen välillä pohtien, mihin oppimisen alueeseen ja oppimiskokonaisuuteen kukin kielikasvatuksen käytäntö kuului.

Alkuperäisilmausten pelkistämisen jälkeen ryhmittelimme pelkistetyt ilmaukset Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaisesti samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella alaluokkiin. Tässä kohtaa analyysimme perustui jälleen induktiiviseen päättelyyn (Tuomi & Sarajärvi, 2018), sillä teimme luokittelua aineiston pohjalta ilman, että oppimisen alueet ja oppimiskokonaisuudet ohjasivat luokittelua. Pidimme kuitenkin erillisessä tiedostossa muistissa, mihin oppimisen alueeseen tai oppimiskokonaisuuteen mikäkin alaluokka kuului, jotta voimme palata niihin myöhemmin tuloksia kirjatessa.

Luokittelun yhteydessä annoimme jokaiselle alaluokalle nimen kuvaamaan mahdollisimman selkeästi kyseisen alaluokan sisältämiä kielikasvatuksen käytäntöjä. Jokaisen alaluokan käsitteen tulee kuvata sen sisältöä (Puusa, 2020b). Alaluokkia oli yhteensä 41 (Liite 1), joita olivat esimerkiksi *sääntöleikit*, *sadut ja tarinat*, *sanastojen harjoittelu*, *itsensä ilmaisu arjen tilanteissa* sekä *kulttuurin hyödyntäminen*. Taulukossa 2 on kuvattu esimerkki pelkistettyjen ilmauksien ryhmitte-lystä alaluokaksi:

Taulukko 2

Esimerkki aineiston pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä alaluokkaan

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Kim-leikki englannin kielellä	Sääntöleikit
Kim-leikki eri teemoilla	
Nurkkapelin leikkiminen eri teemoilla	
Muistileikki	
Myrkkysienileikki	

Seuraava sisällönanalyysin vaihe on yhdistää samankaltaisia alaluokkia muodostaen niistä yläluokkia: tämän jälkeen jokainen yläluokka nimetään (Puusa, 2020b; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yläluokkia muodostui yhteensä 13, joita olivat esimerkiksi *leikkien ja pelien hyödyntäminen, luovat menetelmät, fraasien ja käsitteiden harjoittelu sekä lähiympäristön hyödyntäminen*. Taulukossa 3 on esimerkki siitä, miten muodostimme alaluokasta yläluokan.

Taulukko 3

Esimerkki Leikkien ja pelien hyödyntäminen -yläluokasta ja sen sisältämistä alaluokista

Alaluokat	Yläluokka
Sääntöleikit	Leikkien ja pelien hyödyntäminen
Leikkien varioiminen	
Pelit	
Tarinat	
Laululeikit	
Liikunnalliset leikit ja lorut	
Teknologia leikeissä ja peleissä	

Tämän jälkeen yläluokista muodostetaan pääluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pääluokiksi muodostuivat *opetusmenetelmät, opetussisällöt sekä oppimisympäristöt- ja -tilanteet*. Taulukossa 4 on esimerkki, miten muodostimme yläluokasta pääluokan.

Taulukko 4

Esimerkki Opetusmenetelmät - pääluokasta ja sen sisältämistä yläluokista

Yläluokat	Pääluokka
Leikkien ja pelien hyödyntäminen	Opetusmenetelmät
Luovat menetelmät	
Kirjat	
Arjen tilanteet	
Toiminnallisuus	

Analyysin lopuksi muodostetaan kokoava käsite, joka vastaa tutkimuskysymykseen peilaten yksittäisiä ilmaisuja tähän kokoavaan käsitteeseen (Puusa, 2020b; Tuomi & Sarajarvi, 2018). Kokoavaksi käsitteeksi muodostui *kielikasvatuksen toteuttamisen käytännöt pedagogisten tavoitteiden mukaisesti*. Taulukossa 5 on kuvattu, miten pääluokat muodostivat kokoavan käsitteen.

Taulukko 5

Esimerkki pääluokista kokoavaan käsitteeseen

Pääluokat	Kokoava käsite
Opetusmenetelmät	Kielikasvatuksen toteuttamisen käytännöt pedagogisten tavoitteiden mukaisesti
Opetussisällöt	
Oppimisympäristöt ja -tilanteet	

Analyysin jälkeen seuraa tulosten selittäminen ja tulkinta (Puusa, 2020b). Tuloksia kirjatessamme palasimme jälleen abduktiiviseen päättelyyn (Patton, 2015), sillä avasimme tuloksissa, mihin oppimisen alueeseen tai oppimiskokonaisuuteen mikäkin kielikasvatuksen käytäntö kuuluu. Merkitsimme aina kielikasvatuksen käytänteen perään sulkuihin siihen liittyvän oppimisen alueen. Näin menettelemällä vastasimme tutkimuskysymykseemme siitä, millä tavoin kielikasvatusta toteutetaan pedagogisten asiakirjojen oppimisen alueiden ja oppimiskokonaisuuksien mukaisesti.

5.4 Eettiset ratkaisut

IKI-hankkeen tietosuojailmoituksen (2019) mukaan tutkimuksessa kerättyjä tietoja sekä tutkimustuloksia käsiteltiin tietosuojalainsäädännön mukaisesti luottamuksellisesti. Qun & Dumayn (2011) mukaan tutkittavia on tärkeä tiedottaa tutkimukseen liittyvistä asioista, kuten henkilötietojen käsittelystä. IKI-hankkeen tietosuojailmoituksen (2019) mukaan yhteisöjen sekä ammattilaisten tunnistetiedot häivyttiin. Tutkimuslupien yhteydessä osallistujia informoitiin siitä, että hankkeessa ei kuitenkaan voida taata täydellistä anonymiteettiä siinä mielessä, että innovaatioita voidaan tietyssä tapauksessa julkisesti jakaa, kuten harvinaisen innovaation yhteydessä, jolloin tunnistaminen mahdollistuu. Huolehdimme osaltamme anonymiteetistä muokaten haastatteluja siltä osin, ettei esimerkiksi murteen perusteella pystynyt paikantamaan missä haastateltavan kuvaamaa kielikasvatusta toteutettiin.

Tutkittaville pitää antaa tietoa tutkimuksessa kerättävän tiedon käytöstä sekä etukäteen että myöhemmän aineiston käytön osalta (Fingerroos & Kokko, 2022). IKI-hankkeen tietosuojailmoituksessa (2019) tutkimukseen osallistuville kerrottiin, että tutkimuksen myötä valmistuu esimerkiksi tieteellisiä julkaisuja ja opinnäytetöitä. Lisäksi aineiston säilyttämisen tiedot on kuvattava tarkasti ennen aineiston keruuta (Patton, 2015). IKI-hankkeen tietosuojailmoituksessa (2019) kuvattiin, että tutkimusaineistoa tullaan säilyttämään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaan. Lisäksi tietosuojailmoituksessa (2019) kerrottiin, että anonymisoitu tutkimusaineisto arkistoidaan tutkimuksen päätyttyä Jyväskylän yliopiston Avoimen tiedon keskuksen. Arkistoitujen IKI-haastatteluiden metadatatassa (Palojärvi ym., 2018–2021) kerrotaan, että ennen haastatteluja pyydettiin tutkimusluvat kunnilta sekä kirjalliset suostumukset opettajilta ja varhaiskasvatuksen ammattilaisilta sekä kyseisten koulujen ja päiväkotien johtajilta.

Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on tutkimusta tekevien organisaatioiden ja itse tutkijoiden vastuulla, joka liittyy tieteen autonomisuuteen, jossa tieteen asioista päätetään tiedeyhteisössä (Kuula, 2015). Niin tutkijoilla, opiskelijoilla kuin opettajillakin on vastuu toimia eettisesti ja lainmukaisesti

(Fingerroos & Kokko, 2022). Näin ollen olimme itse tutkijoina vastuussa siitä, että tutkimuksemme oli hyvän tieteellisen käytännön mukainen ja että pohdimme eettisiä kysymyksiä osana tutkimustamme.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) mukaan peruseriaatteita, joita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus sekä vastuunkantaminen. Hyvään tieteelliseen käytäntöön (TENK, 2023) perustuen luotettavuus tuli esiin tutkimuksessamme niin, että valitsimme tutkimusaineiston sopivan analyysimenetelmän, joka huomioi taustalla olevan teorian sekä ohjaavien asiakirjojen sekä haastateltavien kertomuksien yhdistämisen osaksi uutta tieteellistä tietoa. Rehellisyys ja arvostus puolestaan näkyivät tutkimuksessamme siten, että poimimme vain niitä kielikasvatuksen käytäntöjä, jotka haastateltavat olivat selkeästi kerronnassaan avanneet. Lisäksi pyrimme puolueettomasti ja arvostelematta tutustumaan aineistoon ja käsittelemään sitä sellaisena kuin se on ottamatta kantaa haastattelijan ja haastateltavien vuorovaikutukseen sekä heidän esittelemiinsä kielikasvatuksen käytäntöihin. Tällaiseen puolueettomaan haastattelujen tarkasteluun ohjeistettiin myös arkistoitujen IKI-haastatteluiden metadatatassa (Palojärvi ym., 2018–2021). Myös Patton (2015) kuvaa, että haastattelijan ei kuulu arvostella haastateltavia, vaan haastattelussa tulee pyrkiä neutraaliuteen. Meidän tuli kuitenkin muokata haastattelujen ulkoasua hieman, jotta aineistolainaukset olisivat helpommin luettavissa. Esimerkiksi korjasimme joitakin kirjoitusvirheitä, lisäsimme pilkkuja ja katkoimme lauseita pisteillä.

Luottamuksellisuuteen liittyy se, että haastatteluun osallistuneet pystyvät luottamaan heille annettuun lupaukseen aineiston käytöstä ja sen käytön tarkoituksesta (Kuula, 2015). Lisäksi Kuula (2015) mainitsee anonyymiteetin tärkeänä arvona tutkimuksessa osana tutkimuseettistä normistoa ja samalla tietosuojalainsäädäntö osaltaan suojaaa yksityisyyttä. Erityisiin tietosuojalainsäädännön henkilötietoihin kuuluvat esimerkiksi rotu, etninen alkuperä sekä muut henkilöä koskevat tiedot, joista hänet voidaan tunnistaa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019). Luonnollisesti myös edellä mainittuja tietoja haastateltavista ei ollut näkyvissä.

Sovimme syksyllä 2023 aineiston käytöstä sähköpostitse Jyväskylän yliopiston (J. Marttila, henkilökohtainen tiedonanto 12.9.2023) kanssa ja teimme tietojenkäsittelysopimuksen aineiston asianmukaisesta käytöstä. Aineistossamme ei ollut siis kyse täysin avoimesta aineistosta, vaan tutkijoille avoimesta aineistosta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019) siinä mielessä, että saimme aineiston pyydettyä käyttöömmä. Emme tarvinneet erikseen aineiston omistajan lupaa, koska käyttäjäehtojen mukaan opinnäytetyössä rajausta sopivaan aiheeseen riitti perusteeksi myöntää käyttöluva.

Tietojenkäsittelysopimuksessa hyväksyimme, että käytimme aineistoa vain pro gradu-tutkielmaamme, käytimme aineistoa hyvän tieteellisen käytännön mukaan, poistimme aineiston tutkimuksen valmistuttua sekä noudatimme aineiston dokumentaation yhteydessä mahdollisesti esitettyjä rajoituksia. Lisäksi suoritimme syksyllä 2023 Aineistonhallinnan perusteet -kurssin, jonka puitteissa teimme aineistonhallintasuunnitelman pro gradu- tutkielmaa varten. Tutkimuksemme valmistuttua poistimme aineiston tietokoneiltamme ja tutkimuksen aikana huolehdimme, etteivät ulkopuoliset päässeet aineiston äärelle. Saimme (J. Marttila, henkilökohtainen tiedonanto 12.10.2023) kysyttäessä ohjeet aineiston tuhoamiseen ja poistamiseen. Koska aineisto ei sisältänyt henkilötietoja, aineiston voi tutkimuksen jälkeen poistaa koneiltamme sekä tyhjentää roskakorin, niin ettei aineistoa pysty enää palauttamaan.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tuloksia. Kolmessa ensimmäisessä alaluvussa kuvaamme *opetusmenetelmät, opetussisällöt sekä oppimisympäristöt ja -tilanteet* pääluokkien kautta, millaisia kielikasvatuksen käytäntöjä haastateltavat kuvasivat, yhdistäen niitä oppimisen alueisiin (Opetushallitus, 2022) ja oppimiskokonaisuuksiin (Opetushallitus, 2014). Näin vastaamme tutkimuskysymykseemme. Tummennetut sanat ovat yläluokkia, joiden sisällöt kuvaamme niiden mainitsemisen jälkeen.

6.1 Opetusmenetelmät

Leikkien ja pelien hyödyntäminen. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvasivat erilaisia leikkejä ja pelejä, joiden kautta kielikasvatusta voi toteuttaa huomioiden eri oppimisen alueet (Opetushallitus, 2022) sekä oppimiskokonaisuudet (Opetushallitus, 2014). Haastateltavat toivat esiin muun muassa sääntöleikkejä, joista yksi oli muistileikki väreillä: ”siinä voi harjotella sitä muistia, et jos sanoo vaikka et blue, yellow, green ja sit pitää muistaa et aha, blue yellow green, missä ne on” (Haastattelu 11). Tämän leikin kautta huomioitiin *Kielten rikas maailma* -alue. Lisäksi tämä oppimisen alue huomioitiin toteuttamalla Kim-leikkiä englannin kielellä ja eri teemoja vaihdellen: ”Kim-leikkejä ja tällasia [...] eri sanoista, niin pienryhmissä tehdään sitten se et mikä puuttuu ja sitten, et niitten pitää ihan sit sanoo se sana ja näin ihan teemoittain” (Haastattelu 6). Lisäksi oli hyödynnetty myrkkysienileikkiä englannin kielellä. Samoin haastateltavat kuvasivat sitä, miten kielen oppimiseen voidaan yhdistää sääntöleikkien kautta erilaisia toimintoja:

Meillä on semmonen nurkkapeli [...] sit mulla on eri sanoja, jotain eri värejä tai ihan mitä vaan lattialla. Ja sit yks on sokkona siinä keskellä, ja sit sen täytyy sanoo joku nurkka, mikä sit saattaa olla viikonpäivä tai numero tai väri tai sukulainen tai joku ihan mikä vaan, niin sitten se koittaa muistaa, mikä se on englanniksi. Ja sit ne ketkä on siinä nurkassa, niin tippuu pois pikkuhiljaa. Joku aina voittaa. (Haastattelu 7)

Tässä esimerkissä ilmeni se, miten leikin kautta voidaan käydä läpi eri aihepiirejä monipuolisesti. Samalla voidaan tuoda toiminnallisuutta ja liikuntaa leikkeihin (*Kasvan, liikun ja kehityn*). Seuraava esimerkki puolestaan kuvaa leikkien varioimista kielikasvatusta tukeviksi:

Mun mielestä tosi vanha leikki, kun vettä kengässä, mutta siihen laittaa kielellistä ööm inspiraatiota tai tietoutta mukaan. Niin meillä oli aiemmin keväällä, niin meillä oli yhdys-sanat niinkun et toinen menee toisella sanalla niinkun et esimerkiksi ymm mitä nyt sanois niinkun esimerkiksi että rekka-auto niin sulla oli rekka, mulla oli auto, rekka onko sulla auto niin näin, mut nyt me ollaan päästy niin pitkälle, et nyt meillä on vaan tavut, koska nehän jo osaa niinkun niin enemmän kielellisesti niin nyt meillä on niinkun että jos on esimerkiksi bastu niin jag har bas har du tu? ja sit niillä on ne laput ja sit me luetaan vielä jälkeenpäin. (Haastattelu 6)

Yllä olevassa kuvauksessa pohdittiin, mistä tavuista vieraskieliset sanat koostuvat, ja näin tarkasteltiin vieraan kielen rakennetta (*Kielten rikas maailma*). Tässä esimerkissä oli nähtävissä leikkien varioiminen osana kielikasvatusta, kun tutun vettä kengässä leikin parin etsintä toteutettiin pilkkomalla sana osiin niin, että toisella parilla oli kaksiosaisen sanan toinen tavu, joka kuvauksessa oli rekka ja toisella parilla auto. Vastaavasti leikki voitiin toteuttaa myös vieraan kielen sanojen tavuilla ja etsiä sen avulla oma pari kysymällä onko sinulla ”bas”. Jos pari vastasi ”tu”, leikkijä löysi parinsa, kun tästä muodostui ruotsinkielinen sana ”bastu”.

Lisäksi haastatteluissa ilmeni pelien hyödyntämistä kieltä tukevassa toiminnassa:

Löysin täältä päiväkodista semmosen ison palapelityylisen, [...] siinä oli ihan valtavasti erilaisia pieniä kuvia ja mä tein niin, et ne ketkä oli siinä mukana, niin he sai jokainen nostaa siitä, mä en nyt muista nostiko he kolme vai neljä semmosta itselle mieluista kuvaa, ja sit me lähdettiin siinä sen perusteella vähän sitä tarinaa kehittämään, et otettiin sit aina, jokainen otti siitä yhden kuvan vuorollaan ja sit mitä halusi kertoo siitä ja sit mitä siitä sit niinku kehkeytyi. (Haastattelu 2)

Kuvauksesta käy ilmi, että pelejä voidaan luovasti hyödyntää niin, että lapset voivat kertoa tarinaa (*Kielten rikas maailma ja Ilmaisun monet muodot*). Kuvat innostivat lapsia kertomaan tarinaa vuorotellen, ja harjoittelemaan samalla vuorovaikutuksessa olemista. Ylipäänsä haastatteluissa mainittiin, että on tärkeää antaa lapsille mahdollisimman paljon mahdollisuuksia kertoa tarinoita ja omista asioistaan.

Yhtenä pelinä oli hyödynnetty bingoa juhlasanaston harjoitteluun (*Minä ja meidän yhteisömmme*): “bingolaattoja eri teemojen mukaan, siellä on joulut, otettiin jouluna, kun pelattiin bingoa ja sitten halloween-bingoa” (Haastattelu 7). Toisaalta pelit mainittiin myös teknologiaan liittyen (*Tutkin ja toimin ympäristössäni*): “meillä on niinkun kymmenen padia täällä yläkerrassa [...] siellä on pelejä ja enkusanastoa” (Haastattelu 7). Samalla internet nähtiin hyvänä keinona kielikasvatuksessa: “toi internetin ihmeellinen maailma, ja YouTubessa on ihan hirveesti just mun mielestä, noi on tosi hienoja noi laulut vaikka mitä siellä on” (Haastattelu 9). Teknologian hyödyntäminen on siis yksi osa varhaiskasvatuksen pedagogisista tavoitteista kielikasvatuksen toteuttamisessa ja sitä voi hyödyntää kielikasvatuksessa monipuolisesti niin pelien kuin laulujenkin kautta.

Yksi tapa hyödyntää leikkejä olivat laululeikit (*Ilmaisun monet muodot*). Esimerkiksi haastateltavat kuvasivat hyödyntävänsä tuttuja lauluja tutustuttaessa eri kieliin: “just tämmösiä lauluja missä mikä on niinkun tuttu sävel, mut sit enkukuksi sanat niin ne on ollu niinkun helppoja niittenkin laulaa mukana. [...] tietää laulun mut saa uudet sanat siihen, niin helpottaa aina oppimista” (Haastattelu 7). Laulujen kautta koettiin helpoksi oppia perussanastoa lasten kanssa. Lisäksi laulujen kautta oli opeteltu perheenjäsenten nimiä (*Ilmaisun monet muodot ja Minä ja meidän yhteisömmme*) esimerkiksi laulamalla laulua “Baby Shark”.

Haastatteluista kävi ilmi myös kielten harjoittelu toiminnallisuuden ja toiston kautta, jotta sanasto jäisi paremmin mieleen (*Kasvan, liikun ja kehityn*):

Meillä oli et kaikki seiso täs piirissä, [...] näin piirissä ympäri ja sit jokainen ottaa niinkun kolme käpyä ja sit käännetään niinkun selkä sinne piiriin päin. Ja sit sitten aikuinen tai lapsikin voi olla niin kysyy, että ‘how are you’, niin sit lapset huutaa, että ‘I’m good’ ja heittää kävyn. Sit kysytään uudestaan, et ‘how are you’, sit ne sanoo, et ‘I’m great’, ja ne heittää kauemmas ja sit ‘how are you’. Ja sit ne sanoo ‘I’m wonderful’ ja sit he heittää niinkun kaikkein kauimmas. (Haastattelu 11)

Tässä esimerkissä yhdistettiin liikunnallisia ja motorisia taitoja kehittävä toiminta tunnefraasien harjoitteluun englanniksi. Tunnefraasit jäivät lasten mieleen, kun he saivat samalla heittää käpyä, ja toistoa tuli runsaasti. Myös seuraavassa kielen harjoittelu yhdistyi liikuntateemaan: “oli semmosia liikunta-aiheisia loruja, et niitä sit vähän niinkun lorupussin tyylistä nostettiin sieltä, ja niinku

jumppailtiin paljon tossa semmosia uusia. Uusia loruja yritettiin sit kans” (Haastattelu 2). Kuvauksesta voidaan huomata, että eri oppimisen alueita voidaan yhdistellä esimerkiksi niin, että ensin lasten kanssa luettiin loru, joka sitten innosti heitä liikkumaan (*Kasvan, liikun ja kehityn ja Ilmaisun monet muodot*).

Luovat menetelmät. Luovia tapoja tukea kieltä olivat muun muassa sadut ja tarinat (*Ilmaisun monet muodot ja Kielten rikas maailma*). Niiden koettiin rikastuttavan lasten mielikuvitusta. Sadut ja sadutukset mainittiin useissa haastattelussa: “noitten isompien kans, et harjoteltiin vähä, et heillä oli ihan kuvia käytössä, ja sitte niitten mukaan he kertoi. Kertoi sit pientä tarinaa” (Haastattelu 2). Seuraavassa esimerkissä haastateltava kuvasi konkreettisesti, miten he yhdistivät kielikasvatusta satuhetkiin ja sadutukseen:

Niin me käytetään sadutusta. Ja tässäkin on semmonen, että jos lapsi pystyy saduttamaan englanniksi, niin pyritään sitten haastattelemaan sitä lasta sillä toisella kielellä, koska kyllä se suomi on kuitenkin valtakieli näille kaksikielisille lapsille, niin pyritään niinkun antamaan sitä toista kieltä sitten aikuisen suunnalta kirjoista, just saduttamalla, sanottamalla ympäristöä, mahdollisimman, mahdollisimman paljon. (Haastattelu 5)

Kyseisessä esimerkissä englannin kieltä pyrittiin hyödyntämään aina mahdollisuuksien mukaan erilaisissa tarinahetkissä, jolloin lasten englannin kielen taitoa laajennettiin. Myös seuraavassa kuvauksessa hyödynnettiin tarinaa tutustuttaessa lähiympäristön historiaan (*Kielten rikas maailma ja Minä ja meidän yhteisömme*):

Se oli oikeestaan tarinakori, kori, ja joka ryhmässä oli kori ja sieltä aina nousi sitten et vois olla erilaisia, erilaisia tarinoita ja. Ja tarinan mukaan täällä päiväkodissa oli oli tota kotitonttu ja se kotitonttu lähetti meille, meillä oli kirjelaatikko niin se lähetti meille kirjeitä ja kotitonttu oli oli niin vanha, että hän kertoi, et mimmosta oli [kaupungin nimi] kaupungilla ja siellä tuomiokirkon ympäristössä silloin 200 vuotta sitten ja 500 vai oliko se 500 vuotta sitten, kuitenkin et. Ja sitten niin kun me lähdettiin sinne retkelle, niin sit me kirjoitettiin taas et miltä se nyt vaikutti, sit siinä tuli oravakin, mä en muista mistä se oravakin sit tuli mukaan sinne seikkailuun, mut et et siinä kun mentiin retkellekin, niin sit se orava oli siinä ööm, tai mietittiin et et se orava siinä [kaupungin nimi] tuomiokirkon siinä puistossa, et mitä kaikkea se on nähnyt. (Haastattelu 3)

Kotitonttu ja orava toimivat lapsia innostavina hahmoina, jotka johdattelivat lapset tutustumaan tuomiokirkon ympäristöön. Myös musiikin ja laulamisen käyttäminen olivat tärkeässä roolissa kieltä harjoiteltaessa: “lauluissa, lauluhetkillä, niin meillä on aina ollu niin osa lauluista englanniks” (Haastattelu 11). Lisäksi

kuvailtiin sitä, miten Bomwackers-putkia käytettiin musiikkihetkellä värien opettelussa englanniksi: värit kirjoitettiin sekä piirrettiin ja lopuksi soitettiin pianolla. Loruja ja lauluja sekä satuja osana kielikasvatusta tuotiin esiin myös seuraavassa kuvauksessa:

Loruja käytetään tosi paljon tossa just tossa aamupiirihetkellä. Niin meillä on niinku ihan päivittäin on lauluja ja loruja siinä käytössä. Satuja on yritetty kans ottaa [...] niinku säännöllisesti ja [...] nyt meillä oli niinku tähän kieleen liittyen meillä oli semmonen, ihan satujenkuukausi pidettiin. (Haastattelu 2)

Aamupiiri oli joka päivä toistuva päivän struktuuriin kuuluva toimintatuokio, joka sisälsi esimerkiksi laulun tai lorun. Niiden kautta toimintaan saatiin säännöllisyyttä. Lisäksi erilaiset ”tempaukset”, kuten satujen kuukausi, olivat keinoja innostaa lorujen ja laulujen maailmaan osana kielikasvatusta. Lisäksi mainittiin esimerkki, jossa huomioitiin lasten spontaani kiinnostus kieliin laululeikin innoittamana (*Kielten rikas maailma* ja *Ilmaisun monet muodot*):

Meil oli semmonen niinkun hyvän mielen, hän oli hyvän mielen tuolissa ja meillä oli musiikki taustalla [...] Sydämen käärin silkkillinaan ja jokainen kävi sit vuorotellen häntä haalamassa ja kuiskaamassa jonkun kivan asian hänelle tai hänestä ja. Ja siinä sitten niin kysyttiin et mitä, miten sanotaan että ’hei hei’ ja ’hyvästi’ ja jotain tämmöstä, niin sit häneltä rupes ite tulemaan niinkun muita muita kaikkia kans. Ja sit lapset rupes kysymään, ’no mikä se on japaniksi’ ja mikä se on’ ja (nauraa). Se tuli ihan niin sitten. (Haastattelu 3)

Tässä esimerkissä tuli esille se, miten lasten spontaaneihin kysymyksiin reagoiminen innostaa heitä oppimaan uusia asioita, kuten tässä japanin kieltä. Toinen esimerkki huomioi lasten mielenkiinnonkohteet ja kysymykset osana kielikasvatusta liittyi teknologian hyödyntämiseen (*Tutkin ja toimin ympäristössäni*):

Jos lapset kysyy jotain, niin sit selvitetään. Ja just toi niinkun vaikka, että rakentaa et ’onks tää venäjän lippu’ ja sit kun mä oon ite siinä et meniks ne tos järjestyksessä, niin selvitetään, ja siinä tulee se yhdis-. Se nivoutuu niin kivasti mediakasvatukseen, et mihin älylaitteita voi käyttää muuhun kun pelaamiseen ja. Ja tota tieto on saatavilla, ja uteliaisuus on hyvä asia. (Haastattelu 5)

Teknologia on oiva apu, kun kasvattaja tarttuu lasten spontaaneihin kiinnostuksenkohteisiin eikä hänellä ole tarvittavaa materiaalia heti saatavilla. Älylaitteelta hän pystyi nopeasti etsimään ja näyttämään lapsille, millainen Venäjän lippu on, kun lapset kysyivät sitä. Samalla lapset saivat mallia teknologian

hyödyntämisestä tiedonhaussa. Teknologian käyttäminen mainittiin myös osana kielten harjoittelua, kun tehtiin pieniä videokuvaelmia ja esittelyvideoita.

Luoviin menetelmiin liittyen kerrottiin myös kuvien yhdistämistä lauluihin, joita kuvattiin seuraavasti:

Paljon joo tehdään myös ite kuvia ja esimerkiksi kaikki laulut on semmosia, mihin me ollaan tehty sellaset laulukuvat ja. Ja kaikki niinkun tukee heidän oppimista. Ja sit just se, että et vaikka niitä tottakai on vielä tärkeemmät siellä viisvuotisryhmässä, niin täytyy ne kyllä nääkin viel tarvitsee tukea, tukea niihin. Niin meillä on on iso liuta semmosia vanhoja vanhoja piirrettyjä laulu niinkun sanoja tavallaan piirretty kuvitettuja laulutekstejä tavaltaan sillä lailla joo. (Haastattelu 6)

Kielikasvatuksessa oli edellisen esimerkin mukaan keskeistä visuaalisuus, jossa kuvat ja piirtäminen laulamissa tukivat lasten ilmaisua. Piirtämistä pidettiin myös kieltä tukevana keinona (*Ilmaisun monet muodot*): ”piirretään jotain niin sit he kertoo siitä kuvasta, [...] sit sitä samaa tarinaa työstettiin et lapset esitti ja koko päivä koti tuli katsomaan sitä, kun lapset esitti” (Haastattelu 3). Tässä piirtäminen toimi innoittaja lasten tarinankerronnalle.

Kirjat. Haastatteluissa tuotiin esille kirjojen merkitystä kielikasvatuksessa (*Kielten rikas maailma*): ”meillä on ainakin et on noita kirjoja esillä. Niitä on vähän joka nurkan takana. On semmonen hylly, niin sitten kun tulee sitä niin sanottua odotusaikaa, niin sit voi aina ottaa kirjan, ja et tarjotaan niinkun kirjoja. Ja ollaan luettu paljon (Haastattelu 3). Lisäksi mainittiin, että lapsia kannustettiin ottamaan kirja käteen ja tutkimaan sitä. Lapset olivat myös saaneet tuoda päiväkotiin omia kirjojaan: ”kirjanlukua pienryhmissä ihan päivittäin. Sit heillä oli oman kirjan -viikot, et he sai kotoa tuoda kirjan. Ja sitten luettiin niitä täällä päiväkodissa, ja se kirja oli siis koko viikon sit täällä” (Haastattelu 2). Haastatteluissa tuli siis vahvasti esille, että kirjojen saatavilla olo tukee niiden hyödyntämistä osana kielikasvatusta.

Kirjoja hyödynnettiin myös numeroiden harjoittelussa (*Tutkin ja toimin ympäristössäni*): ”sit kun ollaan pöydän ääressä ja katotaan kirjasta niin [...] välillä jotain numeroita tai värejä tai eläimiä saatetaan kattoo jostain Usbornen First thousand words in english ja jotain tämmöstä, jossa on selkeet kuvat, ja näin niin saatetaan katella sellasta” (Haastattelu 5). Kirjojen hyödyntäminen näyttäytyi

luontevana tapana toteuttaa kielikasvatusta. Lapsia sekä kannustettiin tarttumaan omatoimisesti kirjaan ja samalla kirjojen käyttämistä pyrittiin tekemään säännöllistä oman kirjan -viikkojen avulla.

Arjen tilanteet. Kielikasvatuksen käytäntöjen kuvauksiin liittyi myös keskeisesti arjen tilanteiden hyödyntäminen kielen harjoittelussa: ”arkihan rakentuu perusjutuista joo, ja täällähän meillä on siirtymisiä ja muita ja kaikissa niissä hetkissä pystyy käyttämään juuri niitä, jotka vie, jos aattelee vaikka kielen oppimista niin vie eteenpäin” (Haastattelu 1). Yhtenä arjen tilanteena mainittiin pukemistilanne (*Kasvan, liikun ja kehityn*): ”et semmosta sanoittamista [...] ihan perushoitotilanteissa tietysti pyritään käyttämään, et koko aika semmosta et juttelee sitä kun pukee ja muuta, et mitä laitetaan milloinki” (Haastattelu 2). Lisäksi kielikasvatusta toteutettiin ruokailutilanteissa (*Kasvan, liikun ja kehityn*): ”meidän aamupalakäytäntö on sellanen, et jos mä jaan aamupalaa, niin mä puhuttelen kaikkia kärryllä englanniks” (Haastattelu 5). Myös seuraava esimerkki kuvaa kielen harjoittelua ruokailutilanteessa: ”ruokailussakin sä voit sanoo, että et ‘do you like it’ tai ‘do you like potatoe’s, ‘do you like’ siitä, mitä siellä lautasella on” (Haastattelu 11). Edellisistä esimerkeistä käy ilmi, että kielikasvatusta voidaan toteuttaa läpi päivän erilaisissa tilanteissa, kuten pukemis-, ruokailu- ja siirtymätilanteissa.

Toiminnallisuus. Haastatteluissa tuli esiin myös se, miten toiminnallisuuden kautta voidaan oppia kieltä (*Kasvan, liikun ja kehityn -aluetta*): ”et se toiminnallisuus ja sitten just se et saa niinkun, saa liikkua ja on jotain mihin saa koskee. Se on yllättävän tärkeä. Jotain et lajitellaan vaikka tavaroita, ‘so let’s put all the purple ones here’, niin sitten vaikka on läjä tavaroita et sieltä kaikki liilat kasaan, niin siinä on taas tekemistä” (Haastattelu 5). Näin ollen erilaiset liikkumista tukevat leikit olivat tärkeitä arjessa kieltä harjoiteltaessa:

Toiminnallisen jutun, vaikka ‘put your hand’ ja kättä pystyyn, et he tietää, et mikä pitää laittaa ‘on a white wall’. Ja sit et kun onhan vaikka värejä harjoiteltu, niin se kun siihen tulee toimintaa, niin kaikki pystyy olemaan mukana, ja sit ne oppii hyvin nopeesti. Ne on skarppeja siinä, et vaik et ‘[lapsen nimi] tietää tai et [toisen lapsen nimi] tietää’ niin sit sillee et ‘katotaan mihin ne menee’. Ja sit mä aina et ‘very good that’s a white wall and put your bum’, ja se on hassua, koska peppu (naurahtaa) niin ‘put your bum on the red carpet’, ja kaikki pistää pyllyt punaselle matolle. Niin tavallaan hyvin semmoset se kun siihen saa sen toiminnallisuuden ja jotain niinkun fyysistä, mihin pääsee, niin niihin tarttuu nekin, jotka muuten ujostelee. (Haastattelu 5)

Toiminnallisuus nähtiin siis lapsille mieluisana tapana oppia, joka innostaa heitä osallistumaan. Samalla pystyttiin harjoittelemaan sanastoa vieraalla kielellä, kuten värejä sekä pidempiä ilmauksia, kun kasvattaja antoi lapsille englannin kielellä ohjeita, miten toimia. Lisäksi toiminnallisuus näyttäytyi monipuolisesti erilaisina kielikasvatuksen muotoina käytännön toiminnassa:

Meillä on säännöllisesti se kokoontuminen ennen ruokaa, että [...] yleensä ollaan, jotain leikkiä harjotellaan, jotain riimejä, lorutellaan, että [...] se tulis niinkun kokonaisvaltasesti kaikille sitten se kun sitten siellä on niissä kantaväestönkin lapsissa niinkun suomenkielissä on, puuttuu kirjaimia [...] tai niinkun äänteitä puuttuu [...] hyötyy kaikki siitä sitten, että siinä on erilaista toimintaa. (Haastattelu 4)

Toiminnallisuuden kautta voidaan saada aikaan monipuolisuutta, jolloin jokaiselle lapselle löytyy mieluisa tapa oppia. Monipuolisilla toiminnoilla pyrittiin tukemaan lasten kielen oppimista huomioiden se, että kielikasvatuksesta hyötyvät kaikki lapset.

6.2 Opetussisällöt

Fraasien ja käsitteiden harjoittelu. Yhtenä kielikasvatuksen opetussisältönä mainittiin vieraan kielen fraasien ja käsitteiden harjoittelu, jossa lasten kiinnostuksenkohteiden huomioiminen nähtiin tärkeänä: ”jutellu lasten kanssa et mistä ne halua oppia uusia, ja ne on ite sanonu, et mikä heitä kiinnostaa ja mist he haluavat oppia sanastoa” (Haastattelu 7). Esimerkiksi tunnesanoja harjoiteltiin kuulumisten kertomisen kautta (*Ilmaisun monet muodot*): ”hyvin yksinkertaisia aloitin, kahdesta sanasta, et ‘happy’ ja ‘sad’, ja ja tota vähän aina sit tulee kysyttyä lapselta, et mitä niille kuuluu.” (Haastattelu 10). Lisäksi lasten kanssa oli harjoiteltu tervehtimistä ja itsensä esittelyä vieraalla kielellä: ”Good morning and greetings and departures and little ways you can use it” (Haastattelu 8). Erilaisia fraaseja harjoiteltiin myös rutiinien kautta (*Kielten rikas maailma*) siten, että lasten kanssa sanottiin aina tietty fraasi, kun lähdettiin viikonlopun viettoon. Seuraavassa kuvauksessa harjoiteltiin ruokailutilanteen fraaseja:

Of using umm English for like basic instructions: ‘go to the toilet and get dressed please and wash your hands’. And then they have those kind of set phrases that we use: ‘would you like a little or a lot’ when we are offering snack and they’re answering. (Haastattelu 8)

Tässä esimerkissä kasvattaja hyödynsi lyhyitä lausahduksia englanniksi antaen ohjeita, kuten mennä pukemaan ja pestä kätensä. Fraaseja vieraalla kielellä voidaan siis harjoitella erilaisissa arjen tilanteissa niin ruokailuun, hygieniaan kuin pukeutumiseenkin liittyen. Kun arjen fraasit toistuvat monta kertaa, ne jäävät paremmin mieleen.

Myös erilaisten käsitteiden harjoittelu vieraalla kielellä mainittiin. Esimerkiksi oli harjoiteltu perhesanastoa (*Minä ja meidän yhteisömme*): ”ja no tuota mä en oo ottanu vielä, katotaan kerkeekö, sit on kaikkia mum ja auntee, granpha et on perhe” (Haastattelu 7). Lisäksi eläimiin liittyvää sanastoa oli harjoiteltu kuvakorttien avulla (*Tutkin ja toimin ympäristössäni*). Myös seuraavassa esimerkissä kuvakortteja oli hyödynnetty sanojen opettelussa:

Ollaan niinku käyty just ensin vaikka kuvilla, [...] kuvakorteilla niitä sanoja, ja just se yhdessä niinku harjotellaan sitä lausumista aina vähän mallin mukaan just, ja niitä mielikuvia just vaikka joihinkin kirjaimiin tai tai niinku sanoihinkin, että miltä se kuulostaa. (Haastattelu 9)

Tässä kuvakorttien käyttöä oli laajennettu myös sanojen lausumisen ja kirjainten harjoitteluun. Kielikasvatusta toteutettiin myös matemaattisia taitoja harjoittamalla (*Tutkin ja toimin ympäristössäni*). Esimerkiksi jumppahetkellä laskettiin eri kielillä hyppyjen määriä (*Kasvan, liikun ja kehityn*):

Me oltiin jumppasalissa, niin sit me laskettiin kymmeneen trampalla, ja sit hypättiin yhteen vaahthemereen. Nii sitten mä sanoin, niin millä kielellä lasketaan, ja sit sieltä ensin tuli no suomeks ja englanniks, ne on tietysti ne meidän päävaihtoehdot. Mut sit joku oli, et hei ruotsiksi ja okei, sitten saksaks, osaaks sä saksaks, ja mä olin, että kyl mä varmaan kymmeneen osaan saksaks, en paljon pidemmälle, mutta et kyl mä kymmeneen varmaan osaan. Ja sitten ranskaks, joo käy. Sitten mitä muita sä osaat, ja mä rupesin, että kyllä mä tsekiks varmaan viel kymmeneen muistan eh öö, japaniks öö, espanjaks. (Haastattelu 5)

Tässä lapset innostuivat ehdottamaan eri kieliä, millä hyppyjä laskettaisiin. Kasvattaja tarttui näihin lasten ideoihin ja huomioi siten toiminnassa lasten kiinnostuksenkohteet. Myös luistellessa oli laskettu kierroksia ja luistelumatkan pituuksia. Liikuntahetkiä oli hyödynnetty matemaattisten käsitteiden harjoittelun lisäksi esimerkiksi värien ja muotojen harjoitteluun. Lapset olivat siis hypänneet väriltä toiselle ja samalla oli sanottu väri vieraalla kielellä.

Laskemista vieraalla kielellä harjoitettiin myös odotustilanteissa: ”kun seis-tään jonossa, niin me ollaan laskettu siinä, kuinka monta meitä on” (Haastattelu

11). Sanastoa harjoiteltiin siis arjen toiminnan lomassa. Myös seuraavassa esimerkissä matemaattisia käsitteitä opittiin arjen toiminnassa:

Thinking oh we're doing this so I'm gonna do the counting. We are going to be collecting sticks and then I'm going to do counting in English and introduce the vocabulary of big and small and this is biggest and this is smallest. So you just kind of think casually when you can like can blend it with what you're doing. (Haastattelu 8)

Edellisessä esimerkissä käsiteltiin matemaattisia käsitteitä laskemalla keppien lukumäärää sekä nimeämällä mikä on suurin ja mikä pienin keppi. Keppiä siis hyödynnettiin konkretisoimaan matemaattisia käsitteitä, kun etsittiin erikokoisia keppejä. Lisäksi harjoiteltiin suuntakäsitteitä konkretian kautta:

Sen takia käytetään niinkun kuvia, että koska se mahdollistaa esimerkiks noita käsitteitä. [...] Jos mä vaan puhun, että tää vaan on 'edessä' ja 'takana', niin se että sit se ei välttämättä sitten aukee sen, sellaselle jollekka sitten se kieli ei oo niinkun, joka ei ymmärrä niin hyvin. Niin sen takia niinkun on ne kuvakortit ja se, että sitten toinen mitä käytetään, niin justiainsa tehdään tää, havainnollistetaan se ja niinkun. Tehtiin niin, että lapset tekivät, että he menivät sinne tuolin alle ja päälle, ja näin että sitten se on sellasta konkreettista, ja sitten se niinkun jää paremmin tänne muistiin. (Haastattelu 4)

Suuntakäsitteet avautuivat lapsille paremmin, kun he itse menivät tuolin alle ja päälle. Myös kuvakortit toimivat aiheen ymmärryksen tukena. Matemaattisista käsitteistä jakamista osiin harjoiteltiin konkreettisesti omenaa hyödyntämällä (*Kasvan, liikun ja kehityn ja Tutkin ja toimin ympäristössäni*):

Sitten kun on hedelmiä, mietitään, et saadaanko me niin kun ne on kovia syömään hedelmiä, niin sit [...] me mietitään, et jos on neljä omenaa, niin kuinka moneen palaan se pitää laittaa, että se riittää kaikille. Ja näin tällasia, arjen matematiikkaa on tosi paljon. (Haastattelu 6)

Jakamisen periaate esitettiin lapsille helposti ymmärrettävällä tavalla eli jakamalla omena osiin. Lisäksi taito on tärkeä arjessa, kun mietitään, miten saada asioita riittämään kaikille.

Kielen rakenteiden harjoittelu. Kieltä harjoiteltiin myös rakennetasolla kirjainten ja alkuäänteiden kautta: "kirjaimet ja niinku alkuäänteet [...] opetellaan myöskin kuulemaan ja semmosia, mitä siihen lukemaan oppimiseen sit liittyy" (Haastattelu 11). Lisäksi kielten rakenteita harjoiteltiin huomioimalla eroja kirjoitusasussa:

Eilen just me kirjoitettiin, kun meillä oli ensiapukurssi eilen, niin piirrettiin vihkoon ja kirjoitettiin plåster, niin mä sanoin niin, et eikös ole hassua, kun se kuulostaa är mut se kirjoitetaan er. Ja mä sanoin, et ne kaikki ruotsissa ne sanat kirjoitetaan niinkun er lopussa. Et et niinkun tekee niitä niinkun, kun ne on kiinnostuneita, niin ne saa saa kuulla sen. (Haastattelu 6)

Tässä esimerkissä kasvattaja herätteli lapsia kiinnostumaan kielten rakenteiden eroista toteamalla ”eikös ole hassua”. Tämän ihmettelyn kautta lapset varmasti kiinnittävät paremmin huomiota siihen, että ruotsin kielessä osa sanoista sanotaan eri tavalla kuin kirjoitetaan, ja siten muistavat sen paremmin. Samalla tavoin kasvattaja oli ohjannut lapsia pohtimaan englannin kielen rakenteiden eroja: ”Jotkut osaa sit jo lukea tuota, et joku kerran kommentoiki, että miks tässä lukee eri tavalla ku mitä sinä sanot, niin minä sit heille kerroin, et englantia kirjoitetaan eri tavalla ku suomea. Sitte ku ootte koululaisia, niin opitte sen” (Haastattelu 10) Myös tässä lapsille kerrottiin vieraan kielen kirjoittamisen ja ääntämisen eroista, mikä on monissa kielissä tärkeä asia omaksua.

Loppusoinnut, riittävyt ja ääntelyt. Loppusointuja käsiteltiin lasten kanssa niin, että tarinasta nostettiin esiin loppusointuja (*Kielten rikas maailma*):

Loru-, loruttelua ja loppusointuja, mitä mä tossa aamupiiirissäkin vähän siinä [eläin]tarinas yritin et siihen tuli-, olis tullu vähän semmosta riittävyä [...] mut tota et se, et miltä kuulostaa, et lapsi oppii niinkun sitä kuuntelemaan sitä. Et semmonen kielellinen tietoisuus, ja et mietitään joskus, et mikä on sanana pitkä ja mikä on lyhyt [...] joki ja kuralätäkkö se on niinkun, mietitään et kumpi on pitempi sana. (Haastattelu 3)

Edellisessä esimerkissä lasten kanssa riimiteltiin tarinan kautta säännöllisesti toistuvalla aamupiiirillä ja toisaalta havainnoitiin sanojen pituuksia osana kieli-tietoisuutta. Myös erilaisten ääntelyiden merkitystä oppimisessa tuotiin esiin:

Heitä voi pyytää pitämään esimerkiksi jotain typerää ääniä ja sitä kautta saada sen vaikka ’hmm rroow rooow rrrrooww’, ja sitten sit ne vähän ne pitää lausuu perässä sitä ääntä, ja sit yhtäkkiä ruvetaan laulamaan ’row row row your boat’, niin sit siihen tulee se pehmeä englannissa käytettävä [r:] rr:ä se rrrww tuplavee [w:] ääni, niin ne on saatu semmosella hönöäänillä sieltä ulos. (Haastattelu 5)

Edellisessä esimerkissä lapsia kannustettiin käyttämään luovasti ja vapaasti ääntään, joka puolestaan rohkaisi heitä tarttumaan englanninkieliseen lauluun, jossa tuotettuja ääniä esiintyi.

Mielipiteiden ja ajatusten ilmaisu. Omien mielipiteiden ilmaisu osana kielikasvatusta korostui seuraavassa: ”jokainen oppii sanomaan oman mielipiteensä

ja vähän perustelemaan sitä niinkun aamupiirissä [...], miten voit tänään, millainen tunnelma, ja sit perustelu” (Haastattelu 3). Lapsia siis rohkaistiin kertomaan sekä perustelemaan mielipiteitään sekä kertomaan tuntemuksistaan kertomalla. Ajatusten ilmaisun tärkeyttä painotettiin myös seuraavassa: “olla nyt maanantaisin niinkun panostettu siihen samalla lailla siihen, että sitten tulis sitä kerronnallista puhetta elikkä silloin ymm niinkun kysellään kaikilta se, että [...], mitkä on viikonlopun kuulumiset” (Haastattelu 4). Viikonlopun jälkeisillä keskusteluilla pyrittiin tarjoamaan lapsille säännöllisesti mahdollisuuksia kertoa lähi­menneisyyden tapahtumista. Pidettiin myös tärkeänä, että lapset saivat käyttä­ä kieltä oman kerronnan tukena (*Kielten rikas maailma ja Ilmaisun monet muodot*):

Mennään vaikka vähän järjestyksessä, et no nyt saat kertoa jonkun jutun, ja nyt sä saat kertoa jonkun jutun. Tai et mennään järjestyksessä, et jokainen saa yhden sivun, mistä pitää etsiä joku juttu ja sit sillee 'I've found it', ja sitten jee (taputtaa käsiään) ja näin niin [...] he ehtii pureskelemaan niinkun sitä, et okei mun pitää sanoo, että 'I've found it', okei. (Haastattelu 5)

Tässä esimerkissä hyödynnettiin kirjaa, josta piti löytää tietty kuva. Kun kyseinen kuva löytyi, lapsi sai todeta englanniksi löytäneensä sen, ja samalla tästä tuli tois­toa. Myös ruokakasvatuksen yhteydessä esiintyi kielen harjoittelua (*Kasvan, lii­kun ja kehityn*):

Joo ja mä näytän sit hänelle aina sitä, et a 'little' ja sit sormilla pidän tällä lailla ja sitten 'a lot' ja sitten jotain valtavaa kukkuralautasta, niin hän voi näyttää sit sormilla tai kädellä tai vaikka niinkun näin suuri ää, ja aina sit mä niinkun kysyn vaikka 'milk or water', ja sit saa osoittaa. (Haastattelu 5)

Edellisessä esimerkissä konkreettinen näyttäminen sormien avulla yhdistettiin englannin kieleen tukien näin lapsen monikanavaista oppimista. Myös konkreet­ tiset asiat, kuten maito ja vesi auttoivat lasta ymmärtämään, mitä englanninkie­ liset käsitteet tarkoittivat.

6.3 Oppimisympäristöt ja -tilanteet

Yhteistyö. Kielikasvatuksen toteuttamisessa hyödynnettiin yhteistyötä sekä kol­legoiden välillä että varhaiskasvatuksen ja koulun välillä. Lisäksi haastatteluissa esiintyi lastenvälistä ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Kollegoiden vä­ lisestä yhteistyöstä mainittiin: “niinku päiväkodin heidän niinku aikuisten

kanssa aina välillä siinä vaihdettu jotain ajatuksia just, että et jos tietää et heillä on jotain [...] tullu vaikka lapsilta toiveita tai muuta” (Haastattelu 9). Kollegoiden välisen yhteistyön koettiin siis tuovan uusia ideoita kielikasvatuksen toteuttamiseen.

Kieltä harjoiteltiin myös yhteistyössä varhaiskasvatuksen ja koulun kanssa: “tän kummiluokan kanssa [...] ollaan tehty justiin englantiin liittyviä tehtäviä yhdessä [...] ne on saduttanu meidän lapsia ja kirjottanu, kirjannu niitä ylös [...] kummit saduttaa (Haastattelu 11). Koulun oppilaat olivat siis toteuttaneet sadutusta pienempien lasten kanssa. Lisäksi oppilaat olivat opettaneet pienemmille lapsille lauluja. Näin lapset oppivat kieltä yhdessä tekemällä kouluikäisten kanssa.

Samalla kielikasvatuksen toteuttaminen näyttäytyi yhteistyönä koulujen ja päiväkotien välillä (*Tutkin ja toimin ympäristössäni*).

Well I guess we have co-operation with the school. And actually for example, for example we had recently these, they do these really nice transition days which have been really nice. They've been... So basically they mix first and second grade, our kindergarten and the sister kindergarten. They mix the children up in to different color groups and mark face paints on the face what color they are in. I think it's been [...] three separate days every other week on a Tuesday or something. I don't remember when it was but they'll then go to the school and work in those color groups on different [...] So you would go in there'd be a musical-based or an arts-based or a drama-based or one was just like, like a tietovisa type, type workshop and that's been really nice I think that really blended. (Haastattelu 8)

Esimerkissä eri koulujen ja päiväkotien lapset jaettiin eri ryhmiin. Samassa ryhmässä olevien kasvoihin maalattiin samalla värillä. Sitten nämä ryhmät työskentelevät eri teemaisissa työpajoissa liittyen muun muassa taiteeseen ja draamaan. Tällaisen toiminnan kautta lapset pääsivät tutustumaan toisiinsa. Myös lasten välinen toiminta yhteistyön kautta tuli esille:

Yhden kerran oli [...] kolme eri pistettä ja nyt siinä vaiheessa oli viistoista eri eskarilaista ja ne oli siinä pikku porukoissa. Ja ne niinkun omaan tahtiin kiersi sitten sen porukan kanssa, ja oli niin kuin eri toimintoja tavallaan tehtynä. Ja ne itse ohjas toinen toisiaan. (Haastattelu 1)

Kuvauksessa tuli esiin se, että lapset voivat myös ohjata toinen toisiaan ja oppia toiminnan lomassa kieltä. Myös yhteistyö varhaiskasvatuksen ja vanhempien välillä mainittiin:

Ja sit mä laitan joka viikko vanhemmille viestiä, Wilma-viestin et mitä ollaan opittu. Ja sit jos on uus laulu, niin sit mä oon laittanut ton YouTube-linkin, et saa kotona treenata. [...]

Ja sit mä laitan ton, toi loppuloru on kans niille niin tärkeä, se loppu kesken nii sit piti kehittää uutta ja uutta, 'eikun lisää lisää lisää' (lapsen ääntä matkien) niin sit mä laitoin siihen Wilma-viestiinkin sen aina loppuloron, et he sit, jos he haluaa kotona kysyy, että et mikäs se oli se mitä me täällä opittiin, niin sit ne saa kotona jelppiä. (Haastattelu 7)

Edellisessä esimerkissä vanhempien kautta tehtävän yhteistyön kautta näkyi, että myös vanhemmat voivat tukea lapsen kielikasvatusta päiväkodin sisältöjen kautta, kunhan ammattilaiset kuvaavat tarkasti ja konkreettisesti vanhemmille, mitä he ovat lasten kanssa käsitelleet.

Lähiympäristön hyödyntäminen. Lähiympäristöä hyödynnettiin kulttuurin kautta monin tavoin esimerkiksi kirjaston satutuntien ja teatteriesityksissä käymisen muodossa (*Minä ja meidän yhteisömme*). Lisäksi kieltä harjoiteltiin metässä, jossa toteutui piiloleikki englanniksi (*Tutkin ja toimin ympäristössäni*):

Me tosiaan ollaan metsässä päivittäin [...] voi tehdä ihan yhtä hyvin siellä et samalla lailla sinne voi piilottaa niitä värejä, ja sä voit etsiä niitä, tai samalla lailla eläimiä voi piilottaa sinne ja etsii elefanttia tai miten elefantti nyt siellä [...] et etsiä vaikka orava ja sit se on siellä jossain. (Haastattelu 11)

Edellisessä esimerkissä tuli esille, että kieltä voidaan harjoitella piilottamalla erilaisia asioita, kuten eläimiä sekä pohtia voiko esimerkiksi elefantti olla metsässä. Lähiympäristön tutkimista toteutettiin myös turvallisuusnäkökulmasta käsin (*Tutkin ja toimin ympäristössäni*):

Joo ja sit meillä oli siihen niitä tunteita kans, et ku se tonttu meni siihen nykyajan [kaupungin nimi] keskustaan ja kuinka miten häntä pelotti ihan kauheesti, kun siellä oli autoja ja kaikki. Hän olisi halunnut kysyä ihmisiltä, et missä se tuomiokirkko on, kun hän oli vähän eksynyt. Sitten taas käsiteltiin sitä eksymistä, et miten niinkun ihan oikeesti, jos lapsi eksyy vanhemmistaan niin, mitä voi tehdä, sekin on se oli taas oikein hyvät keskustelut oli siitä et kun lapset keksivät et et kannattaa kysyä semmoselta aikuiselta apua kenellä on omia lapsia, koska kaikki äidit on aina, niin he sano vielä et semmoselta naiselta joka, jolla on omia lapsia, et jos sä eksyt koska kaikki äidit on aina kilttejä lapsille. (Haastattelu 3)

Tässä esimerkissä lasten kanssa pohdittiin, miten toimia, jos eksyy vanhemmistaan sekä pohdittiin omien vanhempien, esimerkiksi oman äidin kautta, miten lapsille vierailta ihmisiltä voi eksymistilanteessa saada apua.

Vapaan kerronnan mahdollistaminen. Lasten vapaan kerronnan tärkeys esimerkiksi metsäretkellä (*Tutkin ja toimin ympäristössäni*) mainittiin seuraavassa esimerkissä:

Me retkeillään paljon ja koetaan niinkun, että se innostaa niitä tämmönen tekemällä oppiminen et esimerkiksi, jos me ollaan niinkun metsässä, niin me jaetaan ne lapset niin monen aikuisen kanssa mitä sulla on, koska silloin ne saa sitä kieltä paljon enemmän kun aikuinen on se väylä siihen kieleen kuitenkin. Ja sit me kokoonnutaan ja ne saa myös sitten leikkiä

kaikki keskenään, mut et aina pidetään ensin semmonen pienryhmätuokio et ihan voi keskustella mistä vaan. (Haastattelu 6)

Metsä toimi hyvänä paikkana mahdollistaa lasten vapaa keskustelu, jossa aikuinen oli tarvittaessa tukena. Tässä lasten oma ääni pääsi kuuluviin, kuten seuraavassakin esimerkissä todetaan: “se kielen tuottaminen et [...] lapsen oma ääni tulee niinkun kuuluviin, niin se on mun mielestä tosi tärkeä, et aikuiset ei niinkun koko ajan korjaa sitä mitä lapsi sanoo, vaan kysyy siitä lisää” (Haastattelu 11). Vapaan kerronnan kautta lapset voivat rohkeasti kokeilla itsensä ilmaisua vieraalla kielellä ilman pelkoa, että häntä korjataan jatkuvasti. Tämä innostaa itsensä ilmaisuun edelleen. Myös aamupiiri nähtiin hyvänä paikkana lasten vapaalle kerronnalle vieraalla kielellä: “myös se et ehkä ne ei puhu niin hirvittävän paljon, mut ne nyt tänäänkin puhu tosi paljon siinä aamupiirissä, ruotsia käytti” (Haastattelu 6). Tuttu toistuva tilanne voi tukea lasta kielen käyttämiseen rohkeasti, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

Varmasti helpottaa ainaki sitä [...] jatkoa, et jotenki just se et he on tosi rohkeita siinä puhumisessa vielä. He ei ujostele sitä, että he sanoo väärin tai he sanoo jotain ihan niinku lausuu väärin tai sanoo aivan jonkun väärän sanan vaan. (Haastattelu 9)

Lasten vapaan kerronnan mahdollistaminen ilman korjaamista on siis tärkeää, jotta lapsi rohkaistuu myöhemminkin ilmaisemaan itseään ja oppii sitä kautta koko ajan kieltä lisää.

Lasten kielellisen taustan huomiointi. Lasten kielellisen taustan huomioon tärkeys tiedostettiin:

Niin se oli sitten, pystytään siihen alkuun varsinkin, kun lapsi tulee niin sitten se, että koska ei esimerkiksi niitä tunteitaanhan ei pysty vielä sanottamaan suomen kielellä, niin sitten kyllä sen niinkun huomaa, että sitten jos on niinkun sen oman äidinkielen taitaja siinä lähellä, niin se että sitten siinä alussa, niin onhan se tosi tärkeä, että sitten pystyy ne ilot ja surut sitten sillä omalla äidinkielellään niinkun toimittamaan. Niin se on [...] mun mielestä kanssa yksi semmonen iso rikkaus, mikä nyt meidän talossa sattuu olla. (Haastattelu 4)

Edellisen esimerkin perusteella keskeistä lasten huomioimisessa on, että lasten annettiin käyttää omaa äidinkieltään tunteiden ilmaisussa. Haastatteluissa kuvattiin myös lapsen äidinkielen spesifiä huomioimista esimerkiksi seuraavasti:

Oman äidinkielen kirjoja tai musiikkia, tai sit me ollaan katottu YouTubesta [...] sitten justiinsa opeteltu vaikka niinkun joku ‘hei’ ja ‘kiitos’, vaikka sitten sillä kielellä, niin sitten se että niinkun lasten kanssa harjotellaan sitten että sitten osataan niinkun kiittää ja tervehtiä sitten kunkin äidinkielellä. Sitten meillä on nyt kun sitten pienten ja isojen kanssa ovissa,

niin siellä on niinkun, mä en nyt muista et monellako kielellä niin siellä on niinkun tervetuloa -tekstit. (Haastattelu 4)

Edellisessä kuvauksessa tuotiin esiin, miten lasten kanssa harjoiteltiin arkista kieltä, kuten tervehdyksiä ja kiittämistä lasten äidinkielellä. Lasten äidinkieliä otettiin huomioon myös lukemalla kirjoja heidän äidinkielellään sekä laittamalla konkreettisesti näkyviin samoja sanoja ryhmän kielillä, kuten tervetuloa-kyltein. Myös lasten aloitteet kieliin tutustumisessa huomioitiin: "no sit oli hauska just, kun meillä oli toi karttakin tuolla seinällä, että tämä Japaniin lähtevä tyttö [...] hän halusi sitten läksiäiset ja pidettiin sit läksiäiset hänelle ja hän halusi opettaa meille sitten japanilaisia sanoja" (Haastattelu 3). Tässä esimerkissä lapsi sai siis idean opettaa japanin kieltä muille, ja tähän ideaan tartuttiin. Kielellisen taustan huomioinnissa arjessa korostui myös herkkyys ja konkreettisuus:

Täytyy aina ajatella et haastaa sen kielenkäytön vaikeemmaks ja vaikeemmaks koko ajan, et alussahan meidän täytyy olla tosi sensitiivisiä ja ei puhua niin paljon, koska [...] meillä ei oo kieltä, et sillon täytyy vaan niinkun näyttää. Ja monesti se on niin tos viisvuotis ryhmässä, et mä en niinkun halua edes sanoa mitään ennenkun mulla on niinkun kädessä, et 'här sätt mössan pä', et mä en halua mennä eteiseen ja sanoa, et 'sätt mössan pä' sellaiselle lapselle kun [...] tietää, et ei tiedä niin sit mä otan sen lakin käteen ja sanon 'sätt mössan pä'. (Haastattelu 6)

Kasvattaja huomioi jokaisen lapsen kielellisen taustan yksilöllisesti toteuttaessaan kielikasvatusta siten, että osan kanssa hän panosti konkreettisten vihjeiden hyödyntämiseen esimerkiksi näyttämällä lakkia samalla, kun sanoi sen vieraalla kielellä. Lisäksi kasvattaja tiedosti, että haastetta voi lisätä pikkuhiljaa. Myös seuraavissa esimerkeissä näkyi erilaisten oppijoiden huomioiminen:

Kuvien niinkun merkitys on tosi tosi iso siinä alussa. Ja se että sitten just niinkun sanoin, niin se kielen pilkkominen, se että sit sun täytyy niinkun alottaa sillä niin mahdollisimman yksinkertaisella asialla se, että myös sitten se toisto niin se on tosi tärkeä. Sitten on ne mallit siinä, että [...] aikuisena sä mietit justiinsa niinkun tänäänkin se pari niinkun mietin justiinsa sen että, että laitan sen pojan siihen sen kaveriks, että sitten siinä tulee sitä mallia [...] näin. Koska sitten se mallista oppiminenhan on [...] noille lapsille niinkun, että ne nappaa niistä kiinni. (Haastattelu 4)

No ainakin se, että heidät on vielä hyvä laittaa vielä niinku touhuamaan ja tekemään, et siellä on aika vähän niitä, jotka jaksaa sitten pidempään pidempää samaa juttua. Ja noi laulut, niin tuntuu et vaikka ois niinku vilkkaampikin tapaus, niin sit siinä kohtaa aina jotenki niin vahvasti menee sen laulun, ja varsinkin jos siinä on joku kuva. (Haastattelu 9)

Kuvauksien perusteella keskeistä kielikasvatuksessa oli se, että lasten yksilölliset tarpeet huomioitiin esimerkiksi yksinkertaistamisen, toiston ja toiminnallisuuden kautta.

7 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaisia kielikasvatuksen käytäntöjä varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat toiminnassaan toteuttaneet, ja miten niissä huomioidaan varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus, 2022) oppimisen alueet sekä esiopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) oppimiskokonaisuudet. Tutkimuksen tarkoituksena oli tehdä näkyväksi kielikasvatuksen käytäntöjä varhaiskasvatuksen ammattilaisten työn tueksi.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tulosten perusteella kielikasvatuksen käytäntöjä voi monipuolisesti toteuttaa huomioiden pedagogisten asiakirjojen kaikki oppimisen alueet (Opetushallitus, 2022) sekä oppimiskokonaisuudet (Opetushallitus, 2014). Näiden asiakirjojen mukaan kielikasvatuksessa lapsille tarjotaan monipuolisia mahdollisuuksia omaksua ja käyttää kieliä erityisesti toiminnallisuuden ja leikinomaisuuden avulla (Opetushallitus, 2022, s. 33, 53). Tutkimuksemme tulosten perusteella varhaiskasvatuksen ammattilaiset hyödynsivät monipuolisesti erilaisia leikkejä, kuten Kim-leikkiä ja vettä kengässä-leikkiä toiminnassaan sekä muuta toiminnallisuutta, kuten liikuntaa ja musiikkia. Tutkimuksemme tulokset tukivat Hongon ja Mustosen (2020b) tutkimusta, jossa kielten näkyminen ja kielitietoisuus varhaiskasvatuksessa tulee esille musiikin, leikkien ja pelien kautta.

Tutkimuksemme tulokset osoittivat myös, että kielikasvatusta toteutettiin arjen toistuvissa tilanteissa, kuten pukiessa ja ruokailutilanteessa. Hansell ja Björklund (2022) ovatkin tuoneet esiin, että arjen tutut tilanteet tukevat lasten vieraan kielen oppimista. Lisäksi tuloksista ilmeni tapa hyödyntää kielikasvatusta pienissä paloissa siten, että eri kieliä hyödynnettiin vuorotellen pienissä hetkissä. Myös Vinuesa Benítez (2023) toteaa, että varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa tärkeää on kieleen tutustuminen lyhyissä jaksoissa, jotta eri kieliin tutustuminen on lapsille mielenkiintoista ja hauskaa.

Opetusmenetelmät. Tuloksissamme opetusmenetelmissä korostuivat monipuolisesti leikkien ja pelien hyödyntäminen, erilaiset luovat menetelmät, kuten sadut, arjen tilanteiden huomiointi sekä toiminnallisuus. Moaten ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa koettiin hyödylliseksi mahdollisuus hyödyntää kielikasvatusta monenlaisissa tilanteissa. Myös tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokivat, että erilaiset leikit, pelit ja toiminnot mahdollistavat eri aihepiirien monipuolisen käsittelyn, kuten nurkkaleikin kautta viikonpäivien ja värien opettelun.

Leikkien ja pelien, kirjojen sekä luovien menetelmien hyödyntämisessä korostui vahvasti *Kielten rikas maailma* -alue, joka olikin paljon esillä läpi tutkimustulostemme. Tämän oppimisen alueen tavoitteena on tukea varhaiskasvatuksessa lasten kielenkehityksen eri osa-alueita ja kielellisten identiteettien kehittymistä (Opetushallitus, 2022, s. 42–44). Aiempien tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen opettajat voivat tarjota lapsille rikasta kieltä monipuolisella tarinoiden ja satujen lukemisella, riimittelyllä sekä kuvien hyödyntämisellä (Hansell & Björklund, 2022; Sopanen, 2019). Tässä tutkimuksessa opettajat hyödynsivät toiminnessaan kuvia satujen lukemisen ja sadutuksen yhteydessä. Lisäksi he kokivat tärkeäksi, että lapset saavat kertoa mahdollisimman paljon tarinoita ja muita mieleen tulevia asioita. Myös kirjoja pyrittiin pitämään hyvin esillä ja järjestämään oman kirjan viikkoja, jolloin luettiin paljon.

Tarinoiden kertomista yhdistettiin myös lähiympäristön historian tarkasteluun. Esimerkiksi yhdessä haastattelussa alueen historiaa tuotiin esiin mielikuvitushahmon eli tontun ja vanhan rakennuksen eli kirkon kautta, jota lasten kanssa kertomuksenomaisesti käsiteltiin retkellä. Tällä huomioitiin *Minä ja meidän yhteisömme* -alue, koska lähiympäristöön tutustumisen kautta lapsi oppi alueen historiasta osana yhteisöään. Tämä oppimisen alue oli tutkimustuloksissamme vähemmän esillä, joten jatkossa olisi tärkeää pohtia, miten sen pedagogisia tavoitteita voisi huomioida osana varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kielikasvatuksen toteuttamista.

Lisäksi teknologian hyödyntämistä osana *Tutkin ja toimin ympäristössäni* -aluetta tuli vähemmän tutkimuksessamme. Teknologiaa hyödynnettiin lähinnä

laulujen kuuntelemiseen YouTubesta. Lisäksi teknologiaa käytettiin tiedon etsimiseen ja videoiden tekoon. Samalla tavoin Bergrothin ja Hansellin (2020) sekä García Labordan ja kumppaneiden (2023) artikkeleissa teknologiaa oli hyödynnetty hakiessa internetistä tietoa eri kieliin liittyvistä aiheista.

Sen sijaan luovat menetelmät olivat paljon esillä tutkimustuloksissa, jotka vastasivat *Ilmaisun monet muodot* -alue pedagogisiin tavoitteisiin. Niitä ovat esimerkiksi musiikillisen, kuvallisen, sanallisen sekä kehollisen ilmaisun tukeminen (Opetushallitus, 2014, s. 31). Aiemmin on tarkasteltu muun muassa laulamisen merkitystä pedagogisena työkaluna vastatessa opetussuunnitelman pedagogisiin tavoitteisiin (Casal de la Fuente & Gillanders, 2022; Helldén-Paavola & Nystedt, 2018; Sopanen, 2019). Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että lasten on helppo oppia lauluja ja laulaa niissä mukana vieraalla kielellä, kun laulun sävel on heille tuttu. Laulut koettiin tutkimuksessamme kaiken kaikkiaan hyväksi tavaksi oppia sanoja ja uusia asioita eri kielillä.

Lisäksi luovia menetelmiä hyödynnettiin tässä tutkimuksessa esimerkiksi antamalla ohjeita monipuolisesti erilaisissa tilanteissa. Tätä tukee Hansellin & Björklundin (2022) tutkimus, jossa opettaja antoi lapsille ohjeita askarteluun vuorottelemalla ruotsin ja suomen kielen välillä: näin hän hyödynsi tilanteen kontekstia ja materiaalia sanojen ymmärtämisessä lapsille vieraalla kielellä. Tutkimuksessamme tähän aiheeseen liittyen tuli siis esille se, että lapset saivat kertoa piirtämästään kuvasta tarinaa. Samalla tutkimuksessamme tuli kuitenkin ilmi myös se, miten opettaja hyödynsi tuttua tilannetta opettaakseen uutta sanastoa lapsille esimerkiksi pukemistilanteessa. Konkreettinen vaate toimi vihjeenä sille, mikä sana oli kyseessä. Lisäksi tämän voidaan ajatella liittyvän *Kasvan, liikun ja kehityn* -alueeseen, koska arjen toimien harjoittelu on osa terveyttä ja turvallisuutta (Opetushallitus, 2014, s. 38).

Myös arjen tilanteet ja toiminnallisuus olivat osa varhaiskasvatuksen ammattilaisten hyödyntämiä opetusmenetelmiä kielikasvatuksessa. Arjen tilanteiden ja toiminnallisuuden kautta vastattiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitun *Kasvan, liikun ja kehityn* -alueen pedagogisiin tavoitteisiin, joita ovat monipuoliseen liikkumiseen innostaminen, ruokakasvatus sekä terveyden

ja turvallisuuden tukeminen (Opetushallitus, 2022, s. 52). Bergrothin ja Hansellin (2020) mukaan varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksen perusteella eri kieliä tuodaan luonnollisesti ja leikinomaisesti eri tilanteisiin esimerkiksi puuroa espanjaksi jakaen. Toisaalta Mård-Miettinen ja kollegoiden (2023) mukaan kieliä voidaan hyödyntää niin muodollisissa tilanteissa kuin arjen rutiineissakin. Tutkimuksessamme tämä tuli esiin niin, että ruokailutilanteissa kysyttiin esimerkiksi englannin kieltä käyttäen, mitä ruokaa lautasella oli tai mistä lapsi piti. Hansellin ja Björklundin (2022) mukaan tuttujen tilanteiden hyödyntäminen, kuten ruoasta keskustelu syödessä, tukevat lasten vieraan kielen oppimista. Mård-Miettinen ja kollegat (2023) toteavat puolestaan, että tutut tilanteet auttoivat laajentamaan lasten kielellistä ilmaisua vieraalla kielellä (Mård-Miettinen ym., 2023).

Opetussisällöt. Opetussisältöjen keskeisiä aiheita olivat fraasien, käsitteiden ja kielen rakenteiden harjoittelu, loppusoinnut, riittäminen ja ääntelyt sekä mielipiteiden ja ajatusten ilmaisu. Tutkimuksessa kuvattiin leikkiä, jossa harjoiteltiin leikinomaisesti erilaisten fraasien kuten ”hei hei” ja ”hyvästi” kertomista. Tämä eri fraasien ilmaisu vastasi *Ilmaisun monet muodot* -alueen pedagogisiin tavoitteisiin, joita ovat monipuoliseen kielelliseen ja keholliseen ilmaisuun sekä viestintään tukeminen leikin kautta (Opetushallitus, 2022, s. 46). Tutkimuksen tulos mukailee Hansellin ja Björklundin (2022) artikkelin näkökulmaa, jossa leikin kautta kielikasvatusta toteutettiin tarjoamalla fraaseja ja vaihtoehtoja esimerkiksi kysymällä, haluaako lapsi leikkiä lentokoneella vai junalla. Tässä tutkimuksessa tämän tyylistä ilmaisun tukemista toteutettiin tarjoamalla kahta tunnesanaa ”happy” ja ”sad”, joista valiten lapsi sai kertoa, mitä hänelle kuuluu.

Tunnesanojen harjoittelu vastasi myös *Minä ja meidän yhteisömmä* -alueen pedagogisiin tavoitteisiin, jossa yhtenä tavoitteena on tukea lapsia pohtimaan erilaisia tunteita (Opetushallitus, 2014, s. 23). Myös Hansellin ja Björklundin (2022) tutkimuksessa kielikasvatuksen kautta harjoiteltiin tunnesanoja toiston ja kuvien avulla. Lisäksi tällainen tapa hyödyntää yksittäisiä tunnesanoja ja fraaseja olivat lyhyitä hetkiä tutustua vieraaseen kieleen, joka on Vinuesa Benítezin (2023)

mukaan hyvä tapa tuoda kieliä tutuksi lapsille sekä vastata opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Tässä tutkimuksessa kielikasvatusta toteutettiin myös asioiden nimeämisen kautta. Esimerkiksi pukemistilanteessa voidaan pohtia ja nimetä värejä eri kielillä (Hansell & Björklund, 2022). Tässä tutkimuksessa nimeämistä tapahtui eri arjen tilanteissa, kuten vaatteiden nimeäminen pukiessa sekä värien harjoittelua erilaisten leikkien ja liikunnallisten toimintojen kautta. Lisäksi kielikasvatusta toteutettiin tässä tutkimuksessa kielen rakenteiden sekä loppusointujen, riimitteilyn ja ääntelyiden kautta. Sopasen (2018) mukaan kielen rakenteiden kuten äänteiden ja sananmuodostuksen tarkastelu ovat yksi osa kielitietoista toimintaa. Kun tiedostetaan, että kielitietoisuus on muutakin kuin eri kielten tarkastelua, kielikasvatusta voidaan toteuttaa monipuolisemmin tukien lasten kielellisiä taitoja.

Kielikasvatusta voidaan toteuttaa myös tarkastelemalla tarkemmin kielen rakennetta ja muotoa. Tällä voidaan vastata *Kielten rikas maailma* -alueen pedagogisiin tavoitteisiin (Opetushallitus, 2014, s. 32). Sopasen (2019) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat tarkastelivat esimerkiksi loruttelun kautta sanojen äänteitä, tavuja ja kielten eroja. Tässä tutkimuksessa yksi opettaja kiinnitti lasten huomion ruotsin kielen kirjoittamisen ja ääntämisen eroihin. Lisäksi yksi opettaja pohti lasten kanssa sanojen loppusointuja ja sanojen pituuksia. Kaiken kaikkiaan opettajat kokivat tarinoiden kertomisen ja kielen tarkastelun lasten kielitietoisuutta ja mielikuvitusta rikastuttavana asiana. Myös Sopasen (2019) tutkimuksessa loruttelun ja kielen tarkastelun koettiin tukevan myös lasten tietoisuutta eri kielistä.

Myös mielipiteen ja ajatusten ilmaisu tuli tässä tutkimuksessa esille kielikasvatusta toteutettaessa. Esimerkiksi säännöllinen rohkaisu kertomaan, miten voi tänään, tämän perusteleminen sekä viikonlopusta kertominen olivat osa mielipiteen ja ajatusten ilmaisua. Myös Vinuesa Benítez (2023) totesi artikkelissaan, että lasten tulee saada kertoa ajatuksistaan paineettomasti ja saaden ilmaisuunsa tarvittaessa tukea. Kun lasten kanssa keskustellaan eri aiheista, se tukee lasten vuorovaikutuksellisen kielitaidon kehittymistä (Mård-Miettinen ym., 2023).

Opetussisältöjen kohdalla ohjaavien asiakirjojen pedagogisiin tavoitteisiin vastattiin usean eri oppimisen alueen ja oppimiskokonaisuuden kautta. Esimerkiksi värien harjoittelu liikunnallisen toiminnan kautta, vastasi sekä *Kielten rikas maailma-* että *Kasvan, liikun ja kehityn* -alueiden pedagogisiin tavoitteisiin. Lisäksi tarinan kerronta lähiympäristöön tutustuttaessa puolestaan vastasi *Kielten rikas maailma-* ja *Minä ja meidän yhteisömme* -alueiden pedagogisiin tavoitteisiin. Tästä huomataan, että eri oppimisen alueet tulevat eri tilanteissa huomioitua samaan aikaan. Eri oppimisen alueiden integrointi onkin tärkeää varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022, s. 42) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, s. 30) mukaan.

Oppimisympäristöt ja -tilanteet. Yhteistyötä toteuttamalla huomioidaan *Minä ja meidän yhteisömme* -alue. Tässä tutkimuksessa tuli esiin, että kielikasvatusta toteutettiin kollegoiden, varhaiskasvatuksen sekä koulun välillä. Myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö koettiin tärkeäksi, kuten vanhemmille kertominen, miten kielikasvatusta tänään oli varhaiskasvatuksessa käsitelty. Samoin Koivulan ja kumppaneiden (2024) sekä Sopasen (2019) tutkimuksissa yhteistyö oli joko lasten (koulu ja esikoulu) välillä tai esimerkiksi vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Myös varhaiskasvatuksen sisällä tapahtuva yhteistyö yhteistoiminnan ja tilojen jakamisen kautta tukee sitä, että lapset näkevät ja kuulevat kieliä (Sopanen, 2022).

Lisäksi tutkimuksessa tuli esiin matemaattisen ajattelun kehittymisen tukemista sekä metsäympäristön huomioimista, joilla vastattiin *Tutkin ja toimin ympäristössäni* -alueen pedagogisiin tavoitteisiin. Matemaattisia taitoja voidaan tukea esimerkiksi vertaisoppimisen ja pienryhmätoiminnan avulla (Luomaniemi ym., 2023). Toisaalta Bergrothin ja Hansellin (2020) tutkimuksessa kävi ilmi, että kielten monimuotoisuutta yhdistetään toimintaan esimerkiksi laskemalla numeroita eri kieliä käyttäen. Meidän tutkimuksessamme *Tutkin ja toimin ympäristössäni* -alue yhdistyi meidän tutkimuksessamme lasten kanssa metsäympäristössä retkeilyyn, jossa oli niin vapaata leikkiä kuin pienryhmissä toimimistakin.

Tutkimuksestamme ilmeni vapaan kerronnan rohkaisevan lapsia kertomaan vapaasti asioita, sillä tällöin heillä ei ole pelkoa, että heitä korjataan. Kun

lapset saavat vapaasti käyttää kieltä, se luo positiivista ja uteliasta asennetta eri kieliä kohtaan, mikä onkin yksi tavoite varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kielikasvatuksessa, johon opettajien on tärkeää kiinnittää toiminnassaan huomiota (Bergroth & Hansell, 2020; Koivula ym., 2024).

Myös lasten kielellisten taustojen huomiointi tuli tässä tutkimuksessa esille kielikasvatusta toteutettaessa. Lapsiryhmän kielitaustoista riippumatta on tärkeää tunnistaa kielitietoisuus osana kielikasvatusta. Tässä tutkimuksessa lasten äidinkieliä huomioitiin esimerkiksi lukemalla kirjoja eri kielillä, toiminnoissa otettiin huomioon lapsen kielen taso esimerkiksi toistojen ja konkreettisten viheiden kautta. Myös Kirsch ja Aleksic (2021) korostavat, että lasten tulee saada käyttää kotikieliään. Tässä tutkimuksessa tuli esiin myös, että lasten on tärkeä saada käyttää omaa kieltään esimerkiksi tunteiden ilmaisussa. Samoin lasten kotikielet esimerkiksi leikissä ovat tärkeä osa lasten hyvinvointia (Kirsch, 2020).

Tämän tutkimuksen tulokset siis osoittivat, että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammattilaisilla on paljon erilaisia kielikasvatuksen innovaatioita käytössään, ja he ovat omaksuneet kielikasvatuksen toteuttamisen osana arjen eri tilanteita. Lisäksi kielikasvatuksen käytännöissä eri oppimisen alueet yhdistyivät luonnollisesti toisiinsa. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Bergroth & Hansell, 2020; García, 2017; Koivula ym., 2024) on todettu, että kielikasvatusta on tärkeä toteuttaa arjen aidoissa tilanteissa, kuten ruokailutilanteissa kokopäiväpedagogiikan mukaisesti niin, että lapset saavat kuulla ja oppia kieliä eri tilanteissa yhdistellen opetussuunnitelman eri sisältöjä kielenoppimiseen. On hyvä, että kielikasvatus ei rajoitu esimerkiksi pelkästään laulujen laulamiseen vieraalla kielellä, jotta lasten vuorovaikutuksellinen osaaminen ja lasten kielellinen identiteetti vahvistuisi (Koivula ym., 2024). Tutkimuksessamme hyödynnettiinkin joustavasti niin lauluja kuin arjen toistuviakin tilanteita kielikasvatuksessa. Lisäksi kielikasvatuksen tavoitteena oli kiinnostuksen herättäminen eri kieliin.

Koivula ja kollegat (2024) toteavat artikkelissaan, että kielikasvatuksessa tulisi välttää liiallista toistoa, jotta lasten kiinnostus kielen oppimiseen säilyy. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa hyödynnettyjä lauluja on siten tärkeä muunnella ajoittain. Myös esimerkiksi mainittujen fraasien harjoittelua on tärkeää laajentaa

pikkuhiljaa. Lisäksi tutkimuksessamme yksi varhaiskasvatuksen ammattilainen totesi, että Kim-leikkiä voi hyödyntää vaihtamalla leikin aihe väreistä eläimiin. Toisaalta tärkeää on myös se, ettei kieltenoppiminen rajoitu yksittäisten sanojen oppimiseen, koska ne ovat vain yksi kielitietoisuuden ja oppimisen osa (Koivula ym., 2024). Tutkimustuloksemme antavat siis vinkkejä toteuttaa kielikasvatusta laajemmin, kuten saduttamalla lapsia ja kertomalla heille tarinoita sekä hyödyntämällä monipuolisesti lähiympäristöä. Lisäksi yksi varhaiskasvatuksen ammattilainen kertoi liikunnallisessa toiminnassa käyttävänsä hyvinkin pitkiä ilmaisuja vieraalla kielellä. Tällainen kielten joustava ja monipuolinen käyttö pelkkien sanojen toistamisen sijaan antaa lapsille välineitä omaan ilmaisuun vieraalla kielellä: samalla opettajat voivat seurata paremmin lasten kielellisen ymmärryksen kehittymistä (Mård-Miettinen ym., 2023).

7.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, mitä selkeämmin ja yksityiskohtaisemmin tuodaan esille tutkimuksen eri valintoja ja vaiheita (Aaltio & Puusa, 2020; Kananen, 2017). Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että kuvataan tarkasti, mistä aineisto koostuu (Ruusuvoori ym., 2010). Toimme esiin tässä tutkimuksessa tarkasti, millainen tutkimuksessa hyödyntämämme IKI-hanke on sekä millaisia erilaisia vaiheita tutkimus on sisältänyt. Lisäksi kuvailimme sitä, miten saimme haastatteluaineiston käyttöömme ja miten käsitelimme sitä eettisesti. Samalla meidän oli Aaltion ja Puusan (2020) sekä Kananen (2017) mukaisesti tärkeä pohtia, miten valittu tutkimusmetodi sopi tutkittavan ilmiön tarkasteluun, ja oliko tällä menetelmällä mahdollista saada tutkittavasta asiasta luotettavaa tietoa. Kuvasimme tutkimuksessamme myös sitä, miten haastattelut mahdollistavat rikkaan ja monipuolisen aineiston kielikasvatuksen käytäntöjen tarkasteluun.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella uskottavuuden näkökulmasta (Lincoln & Guba, 1985). Tutkimuksen uskottavuutta lisää muun muassa se, että aineistoa on kerätty usealla eri tavalla kuten haastatteluilla ja

havainnoinnilla (Kyngäs ym., 2020). Arkistoitujen IKI-haastatteluiden metadatassa (Palojärvi ym., 2018–2021) kerrotaan, että useat haastattelut liittyivät IKI-hankkeessa tehtyihin havainnointeihin: havainnointiaineistoa ei kuitenkaan ollut saatavilla, koska sen anonymisoinnissa oli ollut haasteita. Käydessämme haastatteluja läpi, huomasimme, että niissä viitattiin jonkin verran ennen haastattelua tehtyyn havainnointiin, jolloin haastattelussa kaikkia asioita ei selitetty tarkasti. Koska emme tiedä havainnoinnin tuloksia, emme voineet tietää joka kohdassa, mistä tarkalleen ottaen on kyse tai miten jokin kielikasvatuksen käytäntö toteutetaan käytännössä. Tämä aiheutti sen, että emme voineet poimia kaikkia kielikasvatuksen käytäntöjä haastatteluista. Lisäksi osa poiminnoista jäi hyvin yleiselle tasolle, koska niitä ei selitetty auki haastatteluissa.

Jotta tutkimus olisi uskottava, haastattelut tulee nauhoittaa ja litteroida (Kyngäs ym., 2020). Arkistoitujen IKI-haastatteluiden metadatassa (Palojärvi ym., 2018–2021) kerrotaan, että haastattelut on äänitetty sekä tallennettu litterointia varten: lisäksi kuvataan, miten tarkasti litteroinnit on tehty, ja mitä erilaiset merkinnät tarkoittavat. Esimerkiksi anonymisoidut kohdat on merkitty hakasulkeilla [-] (Palojärvi ym., 2018–2021). Johdonmukainen tapa litteroida sekä selkeä kuvaus litteroinnin periaatteista helpotti haastattelujen ymmärtämistä ilman, että olimme itse keränneet aineiston.

Lukija voi arvioida paremmin analyysin luotettavuutta, kun analyysin eri vaiheet ja päättelyketjut tuodaan esille sekä esitetään aineistositaatteja (Aaltio & Puusa, 2020; Nowell ym., 2017). Samalla on tärkeää tuoda esille niin analyysin vahvuudet kuin mahdolliset rajoitukset (Ruusuvaara ym., 2010). Analyysimme vahvuutena olivat selkeä kuvaus analyysin luokkien muodostumisesta sekä runsaat aineistositaatit, joiden kautta lukija sai selkeän kuvan niin aineistosta kuin analyysistä. Analyysin rajoituksena olivat paikoittaiset haasteet ymmärtää haastattelujen sisältöjä, koska emme olleet itse keränneet aineistoa. Jätimme pois sellaisia esimerkkejä, joissa kielikasvatuksen käytännöstä ei saanut tarkempaa tietoa haastateltavan kuvauksen perusteella.

Lisäksi yksi tutkimusaineiston haastatteluista oli englanninkielinen. Vieraskielisen aineiston analyysi poikkeaa tutkijan omalla äidinkielellä tuotetun

aineiston analysoinnista, koska tutkijan on mietittävä eri lailla suhdettaan esimerkiksi haastattelujen kieleen (Pietilä, 2010). Aineistositaatteja kirjatessa voi suoran kääntämisen sijaan olla toimivampaa selittää lukijalle omin sanoin ilmaus ja oma tulkinta (Pietilä, 2010). Yhtä kaikki haastattelussa on tärkeää, että osallistujalle hänen oma kokemuksensa on keskeisellä sijalla ja haastattelun kautta kokemus tulee ääneen sanotuksi (Palonen & Kylmä, 2022). Näin ollen oli tärkeää, että haastatteluun sai osallistua myös suomen kielen lisäksi muilla kielillä.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös objektiivisuuden näkökulmasta (Lincoln & Guba, 1985). On tärkeää, että tutkija pohtii ja tunnistaa, miten hänen asemansa, arvonsa ja etukäteisoletuksensa aiheesta ohjaavat tutkimuksen tekoa (Aaltio & Puusa, 2020; Puusa & Julkunen, 2020). Esimerkiksi ajatuksemme ja kokemuksemme varhaiskasvatuksesta ohjasivat kielikasvatuksen käytäntöjen tarkastelua. Meidän oli tärkeä kiinnittää huomiota siihen, että emme arvota erilaisia käytänteitä, vaan otamme ne kaikki huomioon analyysia tehdessä. Lisäksi meidän tuli välttää kaikenlaista haastattelujen arvioimista ja arvoselua tietosuojailmoituksen (2019) ohjeistuksen mukaisesti.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että analyysia on ollut tekemässä useampi kuin yksi tutkija (Aaltio & Puusa, 2020; Nowell ym., 2017). Koska me molemmat luimme kaikki haastatteluaineistot, pystyimme pohtimaan ja vertailemaan, mitä aineistosta löysimme. Tehden analyysia yhdessä loimme yhteistä ymmärrystä aineistosta aineiston äärellä keskustellen. Poimiessamme ilmaisuja vertailimme jatkuvasti, olimmeko poimineet samat asiat, ja miten olimme eri ilmaukset ymmärtäneet. Tämä myös vahvistaa Puusan ja Julkusen (2020) mukaan tulosten rakennetta. Lisäksi päätyminen samanlaiseen aineiston koodaukseen ja tulkintaan vahvistaa tulosten oikeellisuutta ja luotettavuutta (Kananen, 2017). Yhdessä ilmauksia etsien pystyimme pohtimaan tarkemmin, mihin oppimisen alueeseen ja oppimiskokonaisuuteen mikäkin ilmaus voisi sopia sekä sitä, miten tuloksia voidaan tulkita.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös siirrettävyyden näkökulmasta, eli voisiko samanlaiset tutkimustulokset saada jossain toisessa ympäristössä (Aaltio & Puusa, 2020; Lincoln & Guba, 1985). Näin ollen tutkimuksen

toistettavuus on tärkeää huomioida (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä tuli meidän tutkimuksessamme esille niin, että kuvasimme aineiston ja sen analysoinnin sekä ohjaavien asiakirjojen sisältöä suhteessa teorian tietoon tarkasti, jotta myös toiset kielikasvatuksessa tutkimusta tekevät voivat myöhemmin toteuttaa tutkimuksen keräämällään aineistolla.

Tutkimuksen yleistettävyyttä eli se, voiko tuloksia yleistää muihin tilanteisiin ja tapauksiin, ei ole tavoitteena laadullisessa tutkimuksessa (Kyngäs ym., 2020; Puusa & Julkunen, 2020). Pohdimme tässä yhteydessä, että toisaalta haastatteluihin oli muutenkin valikoitunut sellaisia varhaiskasvatuksen ammattilaisia, joilla on kokemusta kielikasvatuksesta, joten ei voida olettaa, että kaikissa varhaiskasvatuksen ympäristöissä olisi samanlaisia kielikasvatuksen käytäntöjä käytössä. Tärkeämpää laadullisessa tutkimuksessa onkin tutkimustulosten monipuolinen tulkinta, ilmiön syvälinen ymmärtäminen ja tulosten liittäminen aiempaan tutkimukseen (Aaltio & Puusa, 2020; Alasuutari, 2011; Puusa & Julkunen, 2020). Olemme tarkastelleet tuloksia aiempien tutkimusten valossa löytäen niin yhteneväisyyksiä kuin eroavaisuuksiakin ymmärtäen näin kielikasvatuksen ilmiötä laajasti eri näkökulmista pohtien. Haasteena oli kirjata pohdintaan tulokset siten, että ne kulkivat analyysin pääluokkien mukaan huomioiden samalla oppimisen alueet ja oppimiskokonaisuudet, jotka olivat merkittävässä roolissa tutkimuksessamme.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset ja tutkimuksen merkitys

Tutkimuksemme tavoite oli tarkastella, miten kielikasvatusta voi toteuttaa käytännössä, koska Moaten ja kumppaneiden (2021) mukaan käytännön tukea ja materiaalia kielikasvatuksen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on niukasti. Onnistuimme mielestämme tarjoamaan laajan ja selkeän kokonaisuuden erilaisista kielikasvatuksen käytännöistä, joita varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat hyödyntää työssään. Tutkimuksen laatua lisääkin se, että tutkimusaineisto, analyysimenetelmä ja teoria yhdessä mahdollistavat uuden tiedon muodostumisen kentän toimijoille (Puusa & Julkunen, 2020).

Tutkimuksemme vahvisti varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toteutettavan kielikasvatuksen merkitystä osana lapsen kasvua ja kehitystä. Omien aiempien kokemuksiemme perusteella havaitsimme kielikasvatuksen olevan usein irrallaan oppimisen alueista ja oppimiskokonaisuuksista. Samalla kielikasvatus ei aina välttämättä ole ollut kokemuksemme mukaan keskusteluissa aktiivisesti esillä tai kielikasvatuksen toteuttaminen on koettu irrallisena. Lisäksi kielikasvatukseen liittyvä kielitietoisuus nähdään usein taakkana, joka vaatii resursseja (Honko & Mustonen, 2020b). Kielikasvatuksen integrointi on kuitenkin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toiminnan ydintä, sillä yhdistämällä ja soveltamalla eri oppimisen alueita voidaan luoda monipuolisia oppimiskokemuksia lasten mielenkiinto huomioiden (Opetushallitus, 2014).

Kielikasvatus näyttäytyi tutkimuksessamme luonnollisena osana varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arkea, eli kielikasvatus integroitui hyvin luontevalla tavalla eri toimintoihin päivän aikana. Toistuvat tilanteet ja niiden hyödyntäminen olivatkin keskeisiä kielikasvatuksen hyödyntämisessä (Hansell & Björklund, 2022). Samoin kielikasvatuksen tavoitteet, joissa pyritään luomaan positiivista ja uteliasta asennetta eri kieliin (Bergroth & Hansell, 2020), ohjaa pohtimaan sen merkitystä, miten varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa puhutaan eri kielistä ja miten niitä pidetään arjessa esillä esimerkiksi keskusteluissa lasten ja vanhempien kanssa sekä toimintaa suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioidessa. Kaiken kaikkiaan kieltenoppimisen ja eri aihealueiden käsittelyn integrointi on tärkeää huomioida jo varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa, jotta he osaavat tukea lasten kieltenoppimista eri toimintojen kautta (Alstad, 2022).

Jatkossa on siis tärkeää tutkia esimerkiksi sitä, miten kielikasvatus on esillä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstön keskusteluissa sekä ammattilaisten kesken että toimiessa lasten kanssa. On myös ajankohtaista pohtia, millaisia arvoja ja asenteita henkilöstöllä on, jotka osaltaan vaikuttavat kielikasvatuksen toteuttamiseen. Lisäksi on ajankohtaista kiinnittää huomiota opettajien tietoon ja uskomuksiin, jotka liittyvät kieltenopetukseen (Alstad, 2022). Aikuisilla on siis merkittävä rooli kielen käyttämisen määrittelyssä: se, miten he käyttävät kielten käyttöön liittyvää valtaansa on todella tärkeää (Palojärvi ym., 2023). Näin

ollen lasten tulee saada käyttää kieliä vapaasti ja heitä ei saa kieltää käyttämästä niitä. Lisäksi lasta tulee tukea näkemään itsensä monen kielen osaajana eikä siitä näkökulmasta, mitä hän ei vielä osaa (Repo ym., 2024).

Lisäksi jatkossa on tärkeää tutkia kielikasvatuksen merkitystä ja vaikutusta lapsen myöhempään elämään. Miten varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toteutettu suunnitelmallinen ja laadukas kielikasvatus vaikuttaa esimerkiksi aikuisella lapsen näkemyksiin kielitietoisuudesta ja kielistä ylipäättäen. Koivulan ja kollegoiden (2024) mukaan positiivinen asenne kieltenoppimista kohtaan voi helpottaa lasten kieltenoppimista myös tulevaisuudessa. Samalla, kun kielikasvatusta tutkitaan jatkumon näkökulmasta, voidaan ottaa huomioon yhtenäisten käytäntöjen merkitys (Bergroth & Hansell, 2020) sekä lasten kehittyminen kielen käyttäjinä ja oppijoina (Mård-Miettinen ym., 2023).

Jatkumon tukemiseksi onkin tärkeää tarkastella sitä, miten kielikasvatusta voidaan systemaattisesti ja suunnitelmallisesti toteuttaa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Yksi tapa systemaattisuuden ja suunnitelmallisuuden huomiointiin voisi olla Palojärven ja kumppaneiden (2023) mainitsema jo opiskeluvaiheessa toteutettava käyttöteorioiden harjoittelu sekä niiden ohjattu reflektointi. Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista selvittää, miten jo opiskeluaikana pohdittu kielikasvatukseen liittyvä oma ajattelu ja hankittu osaaminen vaikuttavat kielikasvatuksen systemaattiseen ja suunnitelmalliseen toteuttamiseen työelämässä. Näin opettaja voi tunnistaa omat tavoitteensa ja periaatteensa sekä lasten tekemät aloitteet (Palojärvi ym., 2023).

Kielellisen monimuotoisuuden lisäämisen on tärkeää toteutua kaikissa päiväkodeissa niin, että lasten kielelliset repertuaarit olisivat suunnitellussa toiminnassa huomioitu kokonaisvaltaisesti (Repo ym., 2024). Kielellistä monimuotoisuutta voi käyttää resurssina siitä riippumatta, miten itse hallitsee lasten kotikieliä (Alstad & Tkachenko, 2018). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ei esimerkiksi tarvitse olla itse kahden kielen osaajia toimiakseen kielellisinä malleina lapsille (Pärkkä & Hansell, 2021). Tätä on tärkeää tähdentää ammattilaisille, jotta he rohkaistuisivat käyttämään lasten kotikieliä, vaikka eivät niitä täydellisesti osaisikaan.

Kieli on oleellista nähdä Kirschin (2020) mukaan kognitiivisen kehityksen ja oppimisen välineenä sekä samalla myös monikielisen identiteetin kehittämisen keskeisenä osana. Kun lapset altistuvat eri kielille, he ovat valmiina oppimaan niitä, harjaantuvat kuulemaan niihin liittyviä muotoseikkoja sekä ymmärtävät, että eri kielten puhuminen luo heille erilaisia mahdollisuuksia (Young, 2018). Jatkuvasti globalisoituvassa maailmassa innostuminen eri kielten oppimiseen tukee siis lasten toimimista maailmassa pitkälle tulevaisuuteen. Ihminen oppii läpi elämän ja se on tärkeää viestittää lapsille, kun heidän kasvuaan ja oppimistaan tuetaan monipuolisesti kielen ja kielikasvatuksen kautta.

LÄHTEET

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. uudistettu painos). Vastapaino.
- Alstad, G. T., & Tkachenko, E. (2018). Teachers' beliefs and practices in creating multilingual spaces: The case of english teaching in norwegian early childhood education. Teoksessa M. Schwartz (Toim.), *Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents* (245– 282). Multilingual Education Series. Springer.
- Alstad, G. T., & Sopenan, P. (2021). Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1862951>
- Alstad, G. T. (2022). Preparing teachers for early language education. Teoksessa M. Schwartz (Toim.), *Handbook of early language education* (s. 586–611). Springer.
- Al-Yaseen, W. S. (2021). Teaching English to young children as an innovative practice: Kuwaiti public kindergarten teachers' beliefs. *Cogent Education*, 8, 1–15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1930492>
- Andúgar, A., & García-Abellán, A. I. (2023). Defining CLIL contents for pre-school. Teoksessa A. Otto & B. Cortina-Pérez (Toim.), *Handbook of CLIL in pre-primary education* (s. 45–61). Springer.
- Arvola, O., Reunamo, J., & Kyttälä, M. (2020). Kohti kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta. Kasvattajat lasten osallisuuden mahdollistajina varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 22(1), 44–60. <https://journal.fi/akakk/article/view/91032>
- Banegas, D. L., Cleff, M., & Fernández, L. (2023). CLIL for pre-primary education in South America: curriculum and practice. Teoksessa A. Otto & B. Cortina-Pérez (Toim.), *Handbook of CLIL in pre-primary education* (s. 233–247). Springer.

- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234.
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (2012). Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen, legitimaatio ja sosialisatio. Teoksessa T. Aittola (Toim.), *Kasvatustieteiden suunnannäyttäjät*, (s. 57–74). Gaudeamus Oy.
- 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.
<http://dx.doi.org/10.17011/apples/urn.202006043978>
- Björklund, C., Van Den Heuvel-Panhuizen, M., & Kullberg, A. (2020). Research on early childhood mathematics teaching and learning. *ZDM Mathematics Education*, 52, 607–619. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01177-3>
- Buckingham, L.R. (2023). Planning for effective co-teaching with a foreign language assistant in the pre-primary CLIL classroom. Teoksessa A. Otto & B. Cortina-Pérez (Toim.), *Handbook of CLIL in pre-primary education* (s. 403–419). Springer.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. Routledge.
- Casal de la Fuente, L., & Gillanders, C. (2022). Songs and singing songs in early childhood education: A review of Spanish curriculum policy. *The Curriculum Journal*, 33(3), 1–17. <https://doi.org/10.1002/curj.134>
- Collins, C. S., & Stockton, C. M. (2018). The central role of theory in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1–10.
<https://doi.org/10.1177/1609406918797475>
- De Houwer, A. (2017). Early multilingualism and language awareness. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Toim.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education* (3. painos, s. 83–98). Springer.
- García, O. (2017). Critical multilingual awareness and teacher education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Toim.), *Language awareness and*

multilingualism. Encyclopedia of language and education (3. painos, s. 263–280). Springer.

- García Laborda, J., Madarova, J., & Calle Martínez, C. (2023). Technology for the CLIL preschool. Teoksessa A. Otto & B. Cortina-Pérez (Toim.), *Handbook of CLIL in pre-primary education* (s. 495–512). Springer.
- Gómez Parra, M. E. (2023). Play as a key construct in early childhood education CLIL. Teoksessa A. Otto & B. Cortina-Pérez (Toim.), *Handbook of CLIL in pre-primary education* (s. 101–113). Springer.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (s. 209–231). PS-kustannus.
- Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* (s. 27–51). PS-kustannus.
- Fingerroos, O., & Kokko, M. (2022). Tutkimusetiikka ja hyvä tieteellinen käytäntö. Teoksessa O. Fingerroos, K. Kajander, & T.-R. Lappi (Toim.), *Kulttuurien tutkimuksen menetelmät* (s. 64–89). Tietolipas, 274. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://doi.org/10.21435/tl.274>
- Hansell, K., & Björklund, S. (2022). Developing bilingual pedagogy in early childhood education and care: Analysis of teacher interaction. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 179–203. <https://journal.fi/jecer/article/view/114013/67209>
- Hansell, K., Palojärvi, A., Björklund, S., & Pärkkä, M. (2020). Kielirikasteinen varhaiskasvatus ja toinen kotimainen kieli avaimina kielitietoisuuteen ja monikielisyys. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). <https://www.kieli-verkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu->

[2020/kielirikasteinen-varhaiskasvatus-ja-toinen-kotimainen-kieli-avaimina-kielitietoisuuteen-ja-monikielisyyteen](#)

- Helldén-Paavola, S., & Nystedt, U. (2018). Kaksikielistä varhaiskasvatusta - på finska och svenska!. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/kaksikielista-varhaiskasvatusta-pa-finska-och-svenska>
- Holmila, Z., & Moate, J. (2020). Children's strategic participation in a bilingual early childhood education and care centre. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2020/childrens-strategic-participation-in-a-bilingual-early-childhood-education-and-care-centre>
- 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. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/74546>
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020a). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 522–550. <https://journal.fi/jecer/article/view/114145>
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020b). Varhaista monikielisyttä tukemassa: kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 439–454. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/72485>
- Huttunen, L. (2010). Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (Toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 411–423). Vastapaino.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (Toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 57–60). 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>
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro-graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kangasvieri, T., Moate, J., Aerila, J.-A., Björklund, S., Forsman, L., Hansell, K., Kauppinen, M., Lempel, L., Lähteelä, J., Palojärvi, A., & Pärkkä, M-M. (2021). Mikä Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi? Teoksessa T. Kangasvieri, L. Lempel, A. Palojärvi, & J. Moate (Toim.), *Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta & kompassi: Askeleita kehitystyöhön* (s. 12-15). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8644-5>
- Kekäle, J., & Puusa, A. (2020). Tiedesodat. Realistinen ja konstruktionistinen maailmankäsitys. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 41-55). Gaudeamus.
- Kirsch, C. (2020). Translanguaging pedagogies in early childhood education in Luxembourg: theory into practice. Teoksessa C. Kirsch & J. Duarte (Toim.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (s. 15-33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429059674>
- Kirsch, C., Duarte, J., & Palviainen, Å. (2020). Language policy, professional development and sustainability of multilingual approaches. Teoksessa C. Kirsch & J. Duarte (Toim.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (s. 186-203). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429059674>
- Kirsch, C., & Aleksić, G. (2021). Multilingual education in early years in Luxembourg: a paradigm shift? *International Journal of Multilingualism*, 18(4), 534-550. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1905643>
- Koivula, M., Palojärvi, A., Moate, J., & Mård-Miettinen, K. (2024). Creating early language education affordances in two pre-primary education classrooms. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1), 122-148.
<https://doi.org/10.58955/jecer.129612>

- Kyngäs, H. (2020). Inductive Content Analysis. Teoksessa H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (Toim.), *The application of content analysis in nursing science research* (s. 13–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_2
- Kyngäs, H., Kääriäinen, M., & Elo, S. (2020). The trustworthiness of content analysis. Teoksessa H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (Toim.), *The application of content analysis in nursing science research* (s. 41–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_5
- Kääntä, L. K., Kangasvieri, T., & Ranta-Ylitalo, L. (2020). Kielitietoisien kielenopetuksen äärellä: IKI-hankkeen satoa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielitietoisien-kielenopetuksen-aarella-iki-hankkeen-satoa>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 29–50). PS-kustannus.
- Lavidas, K., Apostolui, Z., & Papadakis, S. (2022). Challenges and opportunities of mathematics in digital times: preschool teachers' views. *Education Sciences*, 12(7), 1–12. <https://doi.org/10.3390/educsci12070459>
- Leinonen, M., Ontonkorpi-Lehtoranta, K., & Heiskanen, T. (2017). Kyselyhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (Toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lopriore, L. (2023). Content and language integrated learning in pre-primary education: moving towards developmentally appropriate practices. Teoksessa A. Otto & B. Cortina-Pérez (Toim.), *Handbook of CLIL in pre-primary education* (s. 17–29). Springer.
- Lugossy, R. (2018). Whose challenge is it? Learners and teachers of english in hungarian preschool contexts. Teoksessa M. Schwartz (Toim.), *Preschool*

bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents. (s. 99– 131). Multilingual Education Series. Springer.

Luomaniemi, K., Kankaanpää, S., & Hannula-Sormunen, M. (2023). Suosituksia monikielisten lasten varhaisten matemaattisten taitojen tukemiseen – teemaattinen synteesi. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(3), 23–63 <https://doi.org/10.58955/jecer.126173>

Marttila, J. (12.9.2023). Henkilökohtainen tiedonanto. Valmiin aineiston käyttäminen gradussa.

Marttila, J. (12.10.2023). Henkilökohtainen tiedonanto. Valmiin aineiston poistaminen ja aineistohallintasuunnitelma. Sähköinen tiedonanto/sähköpostiviesti.

Mellor, L., & Morini, G. (2023). Examining the relation between exercise and word learning in preschool-age children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(3), 1018-1032. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00250

Mikkonen, K., & Kyngäs, H. (2020). Content analysis in mixed methods research. Teoksessa H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (Toim.), *The application of content analysis in nursing science research* (s. 31–40). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_4

Moate, J., Lempel, L., Palojärvi, A., & Kangasvieri, T. (2021). Teacher development through language-related innovation in a decentralised educational system. *Professional Development in Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1905643>

Männistö, P. M., & Moate, J. (2023). A phenomenological research of democracy education in a Finnish primary-school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Early online, 1–13. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196525>

Mård-Miettinen, K., Palojärvi, A., Hansell, K., Skinnari, K., & Moate, J. (2023). The multiplicity of pre-primary CLIL in Finland. Teoksessa A. Otto & B. Cortina-Pérez (Toim.), *Handbook of CLIL in pre-primary education* (s. 169–183). Springer.

- Mård-Miettinen, K., Palviainen, Å., & Palojärvi, A. (2018). Dynamics in Interaction in Bilingual Team Teaching: Examples from a Finnish preschool classroom. In M. Schwartz (Toim.), *Preschool bilingual education: agency in interactions between children, teachers, and parents* (s. 163–189). Multilingual Education Series. Springer.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 1. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2019). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Määräykset ja ohjeet 1a. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2a. Opetushallitus.
- Otto, A., & Cortina-Pérez, B. (2023). CLIL-ing pre-primary education. Towards a holistic approach to implement CLIL in early childhood education. Teoksessa A. Otto & B. Cortina-Pérez (Toim.), *Handbook of CLIL in pre-primary education* (s. 1–13). Springer.
- Palojärvi, A., Kangasvieri, T., Lempel, L., & Moate, J. V. 31.8.2021. The archived dataset from the IKIproject (2018-2021).. <https://doi.org/10.17011/jyx/dataset/77794>
- 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. <https://journal.fi/jecer/article/view/114173>
- Palojärvi, A., Koivula, M., Mård-Miettinen, K., & Rutanen, N. (2023). Manifestations of an expert teacher's practical theory of language pedagogy in translanguaging situations in early childhood education and care. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 17(3), 23-43. <https://doi.org/10.47862/apples.129191>

- Palojärvi, A. (30.9.2024). Henkilökohtainen tiedonanto. Tieto varhaiskasvatuk-
sen haastatteluaineiston keräämisajankohdasta.
- Palonen, M. & Kylmä, J. (2022). Avoin haastattelu ja teemahaastattelu aineiston-
keruumenetelminä laadullisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoi-
totiede*, 34(4), 281–294.
- Palviainen, Å., & Lan Curdt-Christiansen, X. L. (2020). Language education pol-
icies and early childhood education. Teoksessa M. Schwartz (Toim.),
Handbook of early language education. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_7-1
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. (4. painos). SAGE
Publications, Inc.
- Parviainen, P., Eklund, K., Koivula, M., Liinamaa, T. & Rutanen, N. (2024). En-
hancing teachers' pedagogical awareness of teaching early mathematical
skills – a mixed methods study of tailored professional development pro-
gram. *Early Education and Development*, 1–23.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2336661>
- Pietilä, I. (2010). Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi. Teoksessa
J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (Toim.), *Haastattelun analyysi*
(s. 411–423). Vastapaino.
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teok-
sessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökul-
mat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A.
Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja me-
netelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutki-
muksessa. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti, & I. Aaltio (Toim.), *Laadullisen tut-
kimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–201). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta.
Teoksessa A. Puusa, P. Juuti, & I. Aaltio (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen
näkökulmat ja menetelmät* (s. 25–40). Gaudeamus.

- Puusa, A., & Juuti, P. (2020b). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti, & I. Aaltio (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 61–74). Gaudeamus.
- Pärkkä, M-M., & Hansell, K. (2021). Kielirikasteista opetusta kahdella kotimaisella kielellä varhaiskasvatuksesta läpi peruskoulun - Esimerkkinä Kielistigen. Teoksessa T. Kangasvieri, L. Lempel, A. Palojärvi, & J. Moate (Toim.), *Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta & kompassi: Askeleita kehitystyöhön* (s. 31–33). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8644-5>
- Qu, S. Q., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238–264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Repo, E., Aerila, J.-A., Tyrer, M., & Harju-Luukkainen, H. (2024). Multilingual learning environments in early childhood education in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1), 221–248. <https://doi.org/10.58955/jecer.129339>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (Toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Vastapaino.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntauksset*. Vastapaino.
- Sopanen, P. (2018). Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisuus-uudessa-varhaiskasvatussuunnitelmassa>
- Sopanen, P. (2019). Språkmedvetenhet I småbarnspedagogiskt arbete - Finländska daghemspedagogers reflektioner. *Nordisk Barnehageforskning – Nordic Early Childhood Education Research*, 18(1), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.2868>

- Sopanen, P. (2022). Teachers' language practices and choices in a bilingual, co-located kindergarten in Finland. *Apples –Journal of Applied Language Studies*, 16(1), 21–44. <https://doi.org/10.47862/apples.107280>
- Suoninen, E. (2016). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 229–247). Vastapaino.
- Tietosuojailmoitus. (12.2.2019). *Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi - IKI. Tietosuojailmoitus tutkimuksesta tutkimukseen osallistuvalle.*
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (Toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84).
- Vinuesa Benítez, V. (2023). CLIL soft models: the challenge of teaching very young language learners. Teoksessa A. Otto & B. Cortina-Pérez (Toim.), *Handbook of CLIL in pre-primary education* (s. 31–43). Springer.
- 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.

LIITTEET

Liite 1. Taulukko analyysista

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
Sääntöleikit Leikkien varioiminen Pelit Tarinat Laululeikit Liikunnalliset leikit ja lorut Teknologia leikeissä ja peleissä	Leikkien ja pelien hyödyntäminen	Opetusmenetelmät
Sadut ja tarinat Musiikki ja lorut Mielenkiinnonkohteet Teknologia videoiden teossa	Luovat menetelmät	
Kirjojen saatavuus Kirjojen lukeminen yhdessä Lukemiseen kannustaminen	Kirjat	
Siirtymät Perushoitotilanteet	Arjen tilanteet	
Toiminnallisuuden kautta monipuolisuutta Toiminnallisuus osallistumisen tukena	Toiminnallisuus	

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
Tunnefraasit Tervehtiminen Sanastojen harjoittelu Kuvat käsitteiden harjoittelussa Matemaattiset käsitteet	Fraasien ja käsitteiden harjoittelu	Opetussisällöt
Kirjaimet ja alkuäänteet Kirjoittamisen ja ääntämisen erot	Kielen rakenteiden harjoittelu	
Loppusointujen etsiminen Luova äänenkäyttäminen	Loppusoinnut, riittäminen ja ääntelyt	
Mielipiteen kertomiseen rohkaisu Itsensä ilmaisu arjen tilanteissa Ajatusten ilmaisun säännöllisyys	Mielipiteiden ja ajatusten ilmaisuus	
Koulun ja varhaiskasvatuksen välinen yhteistyö Yhteistyö vanhempien ja varhaiskasvatuksen välillä Lasten välinen yhteistyö Kollegoiden välinen yhteistyö	Yhteistyö	Oppimisympäristöt ja -tilanteet
Kulttuurin hyödyntäminen Luonto oppimisympäristönä Lähiympäristön turvallisuus	Lähiympäristön hyödyntäminen	
Keskustelu vieraalla kielellä Itsensä ilmaisuun rohkaistuminen	Vapaan kerronnan mahdollistaminen	
Oman äidinkielen käyttäminen/huomioiminen Erilaisten oppijoiden huomioiminen	Lasten kielellisen taustan huomiointi	