

Jasmin Kolehmainen

ESIOPETUKSESSA TYÖSKENTELEVIEN OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ KIELITIETOISUUDESTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatin tutkielma
Toukokuu 2023

TIIVISTELMÄ

Jasmin Kolehmainen: Esiopetuksessa työskentelevien opettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, varhaiskasvatus
Toukokuu 2023

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, miten esiopetuksessa toimivat opettajat käsittävät kielitietoisuuden ja kuinka merkityksellisenä opettajat pitävät tämän edistämistä. Tutkimuksessa haluttiin myös selvittää keinoja kielitietoisuuden tukemiseen. Kielitietoisuuden määrittelyyn liittyy useita eri näkökulmia. Tässä tutkimuksessa sillä tarkoitetaan ymmärrystä kielen rakenteesta, sen merkityksestä ja kielenkäytöstä. Aiempaa tutkimusta kielen kehityksestä löytyi laajalti, mutta esiopetukseen kohdistuvaa tutkimustietoa aiheesta oli suhteellisen vähän saatavilla. Tutkimuksen teoreettisena taustana toimivat kielitietoisuus ja sen tukeminen esiopetuksessa.

Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Tutkimusaineisto kerättiin kevään 2023 aikana toteutettujen teemahaastatteluiden avulla. Tutkimukseen osallistui neljä esiopetuksessa toimivaa opettajaa eri paikkakunnilta. Haastattelut toteutettiin etäyhteyden välityksellä. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä hyödyntäen, sillä tarkoituksena oli tuoda esille haastateltavien yksilölliset näkemykset aiheesta. Tutkimuksesta saadut tulokset eivät ole yleistettävissä aineiston pienestä otoskoosta johtuen.

Tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat kielitietoisuuden haasteelliseksi määritellä. Pohdittaessa kielitietoisuutta, esiin nousivat ennen kaikkea ymmärrys kielen käytöstä ja sen merkityksestä. Myös monikielitietoisuus koettiin tärkeäksi osaksi kielen kehitystä. Tulokset osoittivat, että kielitietoisuutta tuettiin esiopetuksessa monipuolisesti eri menetelmiä hyödyntäen. Opettajien käyttämät menetelmät olivat keskenään hyvin samankaltaisia. Kielitietoisuutta edistettiin erityisesti kuvien, tekstien, leikin, musiikin ja toiminnan sanallistamisen avulla. Myös tehtävien eriyttäminen ja lasten mielenkiinnon kohteiden huomioiminen koettiin merkityksellisinä kielen kehityksen kannalta. Opettajien työkokemuksen tai esiopetusryhmän koon ei katsottu vaikuttavan kielitietoisuuden tukemiseen. Kielen kehityksen edistäminen nähtiin erittäin merkityksellisenä. Opettajat kokivat sillä olevan myönteisiä vaikutuksia lasten osallisuuteen, itseilmaisuuksiin ja ystävyys-suhteisiin.

Avainsanat: kielitietoisuus, kielitieto, esiopetus, esiopettaja

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	KIELITIETOISUUS.....	6
2.1	Kielitietoisuuden määritelmä.....	6
2.2	Esiopetuksen tehtävä.....	7
2.3	Esiopetus kouluvalmiuksien edistäjänä.....	8
3	KIELITIETOISUUDEN TUKEMINEN.....	9
3.1	Miten kielitietoisuuden kehitystä tuetaan?.....	9
3.2	Kielitietoisuuden tukeminen kokopäiväpedagogiikan mukaisesti.....	12
3.3	Oppimisen mielekkyys.....	13
3.4	Kielitietoisuus kehittyy yksilöllisesti.....	14
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	15
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	16
5.1	Laadullinen tutkimusmenetelmä.....	16
5.2	Teemahaastattelu.....	17
5.3	Aineiston hankinta.....	18
5.4	Aineiston analyysi.....	19
5.4.1	<i>Analyysitaulukko</i>	22
6	TUTKIMUSTULOKSET.....	23
6.1	Kielitietoisuuden määritelmä.....	23
6.2	Kielitietoisuuden tukeminen.....	25
6.2.1	<i>Suullinen tukeminen</i>	26
6.2.2	<i>Visuaalinen tukeminen</i>	27
6.2.3	<i>Toiminnallinen tukeminen</i>	28
6.3	Kielitietoisuuden merkityksellisyys.....	30
7	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	32
8	POHDINTA.....	35
8.1	Johtopäätökset ja tulosten vertailu aiempiin tutkimuksiin.....	35
8.1.1	<i>Kielitietoisuuden määrittely</i>	35
8.1.2	<i>Kielitietoisuuden tukeminen</i>	36
8.1.3	<i>Kielitietoisuuden tukemisen merkityksellisyys</i>	38
8.2	Jatkotutkimusideat.....	38
	LÄHTEET.....	40
	LIITTEET.....	44
	Liite 1: Teemahaastattelun runko.....	44

1 JOHDANTO

Kielen kehitys alkaa jo varhaislapsuudessa lapsen ollessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kasvu ympäristön tarjoamat vaikuttavat keskeisesti lapsen kielen kehitykseen. Kielen avulla lapsi voi suunnata tarkkaavaisuuttaan ja toimintaansa, ilmaista tarpeitaan, jäsentää ympäristöään, hankkia tietoa sekä käsitellä ajatuksiaan ja tunteitaan (Ahvenainen & Holopainen, 2014). Esiopetuksessa kielitietoisuuden kehitys ja sen tukeminen muuttuvat tavoitteellisemmaksi varhaiskasvatukseen verraten. Vuorovaikutustaitojen tukeminen ja lapsen kiinnostuksen syventäminen kieltä kohtaan kuuluvat keskeisesti esiopetuksen tavoitteisiin (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Kielitietoisuuden edistäminen on merkityksellistä kielen kehityksen ollessa vahvasti yhteydessä lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehitykseen (Ahvenainen & Holopainen, 2014). Sitä tuetaan monipuolisesti innostavan toiminnan sekä myönteisten oppimiskokemusten kautta. Tässä tutkimuksessa tarkastelen esiopetuksessa toimivien opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta ja sen merkityksellisyydestä. Lisäksi tutkin, miten opettajat konkreettisesti tukevat kielitietoisuuden kehitystä.

Kielitietoisuus on monitahoinen käsite, minkä voidaan katsoa tarkoittavan useita eri asioita. Sopasen (2018) mukaan kasvattajien on tultava tietoiseksi kielitietoisuuden käsitteestä ja sen merkityksestä, jotta kielenkehityksen tukeminen mahdollistuisi. Kasvattajien tulee ymmärtää kielen keskeinen merkitys lapsen arjessa ja huomioida oma kielenkäyttönsä osana päivittäistä vuorovaikutusta. Kielitietoisuuden tukeminen esiopettajien näkökulmasta perustuu omaan mielenkiintooni tarkastella kielitietoisuutta esiopetuksessa toimivien opettajien kokemusten ja tulkintojen pohjalta.

Esiopetuksella on merkittävä rooli itsenäistymisessä, oppimisedellytysten turvaamisessa ja kouluun siirtymiseen valmistautumisessa. Sopasen (2018) mukaan kielitietoisuuteen kiinnitetään usein erityistä huomiota esiopetusvuoden aikana lasten kouluvalmiutta havainnoidessa. Tutkimuksen

aihe on ajankohtainen nykyisen Esiopetuksen opetussuunnitelman (2014) korostaessa kielitietoisuuden merkitystä ja sen monipuolista tukemista erilaisissa kielenkäytön tilanteissa. Alle kouluikäisten lasten kielen kehityksen tukemisen merkitys on kasvanut valtavasti viime vuosien aikana. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen, Karvin (2019) selvityksestä ilmenee, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden toteutuminen vaihtelee merkittävästi eri alueiden ja yksiköiden välillä (Repo ym., 2019, 164). Selvityksestä ilmeni, että varhaiskasvatuksen arjessa lasten kielellistä vuorovaikutusta pyrittiin tukemaan. Tuloksista kuitenkin myös selvisi, että vain puolet vastaajista käyttävät päivittäin kielen kehitystä edistäviä menetelmiä, kuten lauluja, loruja tai lukemista.

Tarkoitukseni on tämän tutkimuksen kautta selvittää esiopetuksessa toimivien opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta ja sen merkityksellisyydestä. Lisäksi tarkastelen, miten esiopetuksen opettajat konkreettisesti tukevat lasten kielitietoisuuden kehitystä. Tämä on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimusaineisto saatiin haastattelemalla kevään 2023 aikana neljää esiopetuksessa toimivaa opettajaa eri paikkakunnilta. Haastattelumuotona käytettiin teemahaastattelua. Kaikki haastattelut toteutettiin Zoom-sovelluksessa etäyhteyden välityksellä.

Tutkimuksessa tarkastellaan ensin kielitietoisuuden teoriaa ja siihen liittyviä käsitteitä. Tämän jälkeen syvennyttään kielitietoisuuden tukemisen ja eri menetelmien käyttöön osana esiopetusta. Lopuksi otetaan käsittelyyn tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja tulokset sekä arvioidaan tulosten luotettavuutta. Aineiston analysoinnissa hyödynnetään sisällönanalyysiä. Siinä tarkastellaan erityisesti kielitietoisuuden tukemisen tapoja sekä sitä, miten esiopetuksessa toimivat opettajat määrittävät kielitietoisuuden. Lisäksi selvitetään, miten käsitykset, mallit ja käytänteet kielitietoisuudesta ja sen tukemisen merkityksestä vaihtelevat haastateltavien välillä. Tämän tutkimuksen avulla on mahdollista kehittää konkreettisia kielitietoisuuden tukemisen tapoja ja laajentaa ymmärrystä esiopetuksen kielitietoisuudesta.

2 KIELITIETOISUUS

Kielen kehitys on oleellinen osa lapsen kasvua. Sen avulla kommunikoidaan, ilmaistaan ajatuksia sekä muodostetaan identiteettiä. Kielitietoisessa opetuksessa kielen tiedostetaan olevan kaiken toiminnan ja oppimisen keskiössä. Kielellä on keskeinen merkitys lapsen kasvussa ja kehityksessä, ajattelussa, itseilmaisussa, havainnoinnissa, vuorovaikutuksessa sekä identiteetin muodostamisessa (Kelly, 2019; Nurmilaakso, 2011). Kielitietoinen kasvatus edistää kielen kehittymistä ja tukee monipuolista vuorovaikutusta. Korkeamäen (2011) mukaan kieli on olennaisesti yhteydessä lapsen oppimiseen, sillä kieli toimii lapsilla sekä oppimisen kohteena että välineenä.

2.1 Kielitietoisuuden määritelmä

Kielitietoisuuden määrittelyssä korostuu käsitteen monitulkintaisuus ja sen haasteellinen määrittely. Kielitietoisuudella on useita erilaisia ja toisistaan poikkeavia määritelmiä tutkijasta riippuen. Lerkkasen (2006) mukaan kielitietoisuus kehittyy kielen kokonaisvaltaisesta hahmottamisesta kohti kielen yksityiskohtaisempia rakenteita. Hän korostaa kielitietoisuuden alkavan jo varhaislapsuudessa rytmien ja riimien erotteluna kehittyen myöhemmin puhutun ja kirjoitetun kielen välisen yhteyden löytämiseen (Lerikkanen, 2006). Kielitietoisuuden käsitettä on tutkittu aiemmin useista eri näkökulmista, kuten siitä, kuinka opettajat käsittävät kielitietoisuuden (Virkki, 2018). Kielitietoisuuteen katsotaan kuuluvan myös metakognitiiviset taidot, joissa huomio kiinnitetään kielen muotoon ja sen tarkoitukseen. (Ahvenainen & Holopainen, 2014; Carter, 2003). Sittemmin käsite on myös yhdistetty monikielitetoisuuteen eli ymmärrykseen eri kielistä ja niiden ominaisuuksista (Sopanen, 2018). Hakamon (2011) mukaan kielitietoisuus on ennen kaikkea kielen tutkimista ja sen havainnointia. Kielitietoisuuden voidaan myös ajatella koostuvan kielen käyttötaidoista (Honko ja Mustonen, 2018). Tässä tutkielmassa kielitietoisuus

ymmärretään tietoisuutena kielen rakenteesta, sen merkityksestä ja kielenkäyttötaidoista.

Kielitietoisuuden määrittely vaihtelee sen mukaa, mitä osa-alueita tarkastellaan. Lerikkanen (2006) tuo esille nämä kielitietoisuuden viisi osa-alueita: fonologisen, morfologisen, semanttisen, syntaktisen ja pragmaattisen tietoisuuden. Kielitietoisuuden tarkastelussa huomio voidaan siis kiinnittää näkökulmasta riippuen eri asioihin, kuten kielen äänneisiin, sanoihin, lauseisiin tai kielen käyttötapoihin. Fonologinen tietoisuus on äännetietoisuutta ja äännerakenteen hahmottamista, minkä vuoksi sitä pidetään merkityksellisimpänä osa-alueena lukemaan oppimisen kannalta (Siiskonen, Poikkeus, Aro & Ketonen, 2014). Lerkkasen (2006) mukaan morfologinen tietoisuus kohdistuu tietoisuuteen sanoista ja niiden taivutusmuodoista. Semanttisella tietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta sanojen merkityksestä, mihin lukeutuvat sanojen määrittely, luokittelu sekä synonyymien ymmärtäminen (Lerikkanen 2006). Syntaktinen tietoisuus eli lausetietoisuus keskittyy kielioppisääntöihin, kun puolestaan pragmaattinen tietoisuus on ymmärrystä kielenkäytöstä. (Mäkinen, 2002; Niemitalo- Haapola & Ukkola, 2020.) Edellä mainitut kielitietoisuuden osa-alueet yhdessä muodostavat pohjan kielitietoisuudelle ja luovat perustan myöhemmälle luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle.

2.2 Esiopetuksen tehtävä

Esiopetusvuosi on hyvin merkityksellistä aikaa lapsen elämässä. Esiopetuksessa lapsen sosiaaliset taidot kasvavat ja omatoimisuus korostuu, sillä lapsi ryhtyy ottamaan enemmän vastuuta omasta toiminnastaan. Ojalan (2020) mukaan esiopetuksessa ja koulussa korostuvat oppimisen näkökulma varhaiskasvatusta tavoitteellisemmin. Perusopetuslain (1040/2014) päivittämisen yhteydessä vuonna 2015 esiopetus muutettiin velvoittavaksi. Näin ollen laki velvoittaa lasta osallistumaan esiopetukseen ennen varsinaisen oppivelvollisuuden alkua. Esiopetuksen velvoittavuutta koskevan lain tarkoituksena on edistää koulutuksellista tasa-arvoa ja taata kaikille esiopetusikäisille samat oppimisen edellytykset. (Opetus & kulttuuriministeriö, 2015).

Esiopetuksen kautta lapsi siirtyy leikkiä korostavasta varhaiskasvatuksesta kohti koulun alkua ja oppivelvollisuutta. Esiopetuksen tavoitteena onkin toimia laadukkaana jatkumona varhaiskasvatuksen ja koulun välillä (Ojala, 2020). Myös Lautela (2011) mainitsee esiopetuksen toimivan varhaiskasvatuksen jälkeen ikään kuin valmistavana vuotena ennen koulun aloitusta. Laadukas esiopetus muodostuu leikeistä, lapsilähtöisyydestä sekä yhteistyöstä huoltajien kanssa (Hujala ym., 2012). Esiopetuksen katsotaan luovan oppimisedellytyksiä ja valmiuksia elinikäiselle oppimiselle (Ojala, 2020).

2.3 Esiopetus kouluvalmiuksien edistäjänä

Esiopetuksessa pyritään tukemaan lapsen kouluvalmiuksien kehittymistä. Myös Hakkaraisen (2002) mukaan esiopetuksen yhtenä tavoitteena voidaan pitää koulussa pärjäämisen edistämistä. Kouluvalmiudet eivät kuitenkaan kehity vain seuraamalla ja arvioimalla vaan sen sijaan lasten valmiuksia on tietoisesti pyrittävä kehittämään jokaisen lapsen tarpeet huomioiden (Arajärvi 1992). Kouluvalmiutta voidaan tarkastella eri näkökulmista. Ojalan (2020) mukaan kouluvalmius on koulun kykyä kohdata lapsia eri taustoista. Lapsen näkökulmasta kouluvalmius puolestaan tarkoittaa kouluun siirtymisen kannalta olennaisten oppimisen alueiden omaksumista, joista kielelliset taidot ovat yksi keskeisimmistä (Ojala, 2020).

Esiopetusiässä lapsi usein kiinnostuu tarkastelemaan kielen muotoa, rakennetta ja sen merkitystä (Siiskonen ym., 2014, 323). Kielen kehitys onkin olennainen osa kouluvalmiutta. Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen on lapselle merkittävä muutos sisältäen paljon uuden oppimista, itsenäistymistä ja kykyä suoriutua omatoimisesti (Hakkarainen, 2002). Kouluvalmiuksien harjoittamisesta sekä luku- ja kirjoitustaidon perusteiden opettelusta huolimatta koulun aloittaminen ei saisi luoda lapselle liiallisia paineita kouluun siirtymisestä (Adenius- Jokivuori, 2004). Myös Ojala (2020) tuo esille, että kouluvalmiuksien kehittämisen ohella tulisi huomioida myös esiopetuksen itseisarvo. Näin ollen esiopetuksessa lapselle tulisi tarjota mahdollisuus kielellisten taitojen rauhalliseen kypsyymiseen. Kuten sanottu, esiopetuksen tulisi kouluvalmiuksien harjoittelun ohella turvata lapsille mahdollisuus yksilölliseen kasvuun ja leikin kautta oppimiseen.

3 KIELITIETOISUUDEN TUKEMINEN

Esiopetuksen tarkoituksena on edistää laaja-alaisesti lapsen kielen kehitystä. Hakamo (2011) tuo esille esiopetuksen olevan kielitietoisuuden kehittymisen kannalta merkityksellisin vaihe. Esiopetuksen yhtenä tavoitteena on innostaa lasta kielen tutkimiseen ja tukea lapsen kiinnostusta sekä kirjoitettua että suullista kieltä kohtaan (Siiskonen ym., 2014). Esiopetusta ohjaavat asiakirjat ovat kuitenkin sisällöltään melko laajoja ja yleisluontoisia, joten niiden pohjalta tehdyt tulkinnat vaihtelevat. Täten esiopetusta ohjaavat asiakirjat jättävät kasvattajille vapauden kielitietoisuuden käytännön toteuttamiseen ja konkreettisiin tukemisen tapoihin.

3.1 Miten kielitietoisuuden kehitystä tuetaan?

Kielitietoisuuden edistämisen katsotaan vaikuttavan kokonaisvaltaisesti lapsen elämään. Kielitietoisuuden ja kielen kehityksen tukeminen vaikuttaa myönteisesti lapsen identiteettiin, itsetuntoon, sosiaalisiin suhteisiin sekä tunne-elämään. Valtaosa esiopetuksen oppimisesta tapahtuu leikin kautta. Kielitietoisuuden kehitystä vahvistetaan tutustumalla leikillisesti kieleen ja sen käyttötarkoituksiin, huomioiden lapsen mielenkiinnon kohteet (Siiskonen ym., 2014; Lerkkänen, 2010). Leikillisuus mahdollistaa lapsille kielen kehityksen mielekkään toiminnan ohella. Kielellisen harjoittelun tulisi olla ennen kaikkea kokonaisvaltaista kielen tutkimista ja kielellä leikittelyä (Hakamo, 2011). Myös Hakkarainen (2002) kertoo kehittävän esiopetuksen tiedostavan leikin keskeisyyden osana oppimista. Leikkitoiminnan ja leikillisyyden ohella esiopetuksen tulee kuitenkin myös sisältää tavoitteellista ja keskittymistä vaativaa harjoittelua (Hakkarainen, 2002). Kielijärjestelmän hallinnan ja kielen rakenteiden opetteluun lisäksi päättelytaito, muisti ja mieleen palauttaminen vaikuttavat kielenkehityksen, etenkin pragmaattisten taitojen kehittymiseen (Loukusa & Paavola, 2011). Kuten sanottu,

kielitietoisuuden harjoittelu tulisikin yhdistää osaksi lapsia innostavaa, vuorovaikutuksellista ja monipuolista toimintaa.

Esiopetuksen tulee olla lapsilähtöistä ja lapsen kiinnostuksen kohteet huomioivaa toimintaa. Lapsilähtöisyys tarkoittaa tietämystä lapsen kehitysvaiheista ja niiden järjestelmällisestä tukemisesta (Lautela, 2011). Siiskosen ym. (2014) mukaan lapsen kielitietoisuuden kehitystä edistetään monin eri keinoin; mallintamalla, sanallistamalla, havainnollistamalla, kannustamalla sekä tukemalla lapsen vuorovaikutusta. Toiminnan kielellistäminen eli tapahtumien, tunteiden ja asioiden kuvaaminen sanoin laajentaa lapsen sanavarastoa ja kehittää kielenkäyttötaitoja (Adenius- Jokivuori, 2014). Esiopetuksen säännönmukaisen ja suunnitellun arjen, kuten selkeän päivärytmin ja tuttujen sääntöjen katsotaan tehostavan kielen kehitystä (Siiskonen, 2014).

Alisaaren ja Heikkolan (2020) tutkimuksessa käy ilmi, ettei kaikilla opettajilla ole riittävästi tietoa kielitietoisuuden kehityksestä. Täten voidaan ajatella opettajien tarvitsevan nykyistä enemmän tietoa kielen opettamisesta ja kielen eri kehitysvaiheista pedagogisesti laadukkaan ja kielitietoisuuden opetuksen takaamiseksi. Myös Kimanen, Alisaari ja Kallioniemi (2019) selvittivät tutkimuksessaan opettajien yleisesti ymmärtävän kielitietoisuuden tukemisen merkityksen osana oppimista, mutta useimmat opettajat kuitenkin kokivat kielen kehityksen konkreettisen tukemisen haasteelliseksi käytännössä. Syynä siihen olivat sopivien keinojen ja menetelmien puuttuminen. Laulaminen, musiikki, lorut ja riimit ovat toimivia ja lapsille mieluisia tapoja oppia. Esiopetuksessa lapsi tutustuukin erilaisten lorujen, musiikin ja sanaleikkien kautta kirjainten ja sanojen äännerakenteeseen ja rytmiin (Siiskonen ym., 2014).

Tehokkaimpia kielenkäytön harjoituksia ovat koko kehoa, kirjaimia, liikettä ja rytmiä tukevat menetelmät, missä harjoitellaan konkreettisesti kirjain-äännevastaavuutta (Siiskonen ym., 2014). Etenkin musiikki ja lorut kehittävät kieltä useita aistikanavia hyödyntäen, sillä siinä yhdistyvät sanojen muistaminen, liikkeiden ja rytmin toistaminen sekä muiden osallistujien eleiden ja ilmeiden havainnointi (Adenius- Jokivuori, 2004). Hakamo (2011) tuo esille esiopetuksen kielitietoisuuden kehittyvän erityisesti loru- ja riimitteilytehtävillä, sanojen muuntamisella, niiden keskinäisellä vertailulla sekä sanojen kokoamisella. Onkin tärkeää, että esiopetusikäisten kanssa tutustutaan kielen rakenteen lisäksi myös kielen käyttöön ja sen merkityksiin. Esiopetuksessa lapset alkavat jo

ymmärtämään kieltä, kuten epäsuoria ja ironisia ilmauksia, huumoria sekä sanojen monimerkityksellisyyttä (Loukusa & Paavola, 2011).

Kielitietoisuuden tukemista on tutkittu aiemmin rajaamalla tutkimusaihe koskemaan esimerkiksi vain yhtä kielitietoisuuden osa-aluetta tai tukemisen keinoa. Marita Mäkinen (2002) on omassa väitöskirjassaan tutkinut yhtä lukutaidon kehityksen kannalta keskeisintä kielitietoisuuden osa-aluetta, fonologista tietoisuutta. Jenni Alisaari ja Leena Maria Heikkola (2020) ovat puolestaan selvittäneet suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä. Siinä tulokset osoittavat kielen oppimiseen liittyvän tiedon omaksumisen edesauttavan monipuolisen pedagogiikan soveltamista. Lisäksi heidän tutkimuksessaan ilmenee, että tietoisuus kielen oppimisen vaikutuksista on selvästi yhteydessä opettajan omaan käyttäytymiseen ja siihen, että opettaja osaa toimia kielitietoisuutta edistäen.

Kielitietoisuudesta on tehty myös joitakin hankkeita. DiVED- Diversity in Education oli kehittämishanke opettajuuden ja opettajankoulutuksen kielitietoisuudesta. Hanke toimi opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamana vuosien 2017–2020 välisen ajan. Hankkeen avulla pyrittiin edistämään kielitietoisuutta ja kielitietoisuuden opetuksen toimintakulttuuria. Hankkeesta (DiVED, 2020) saatujen tulosten mukaan kielitietoinen opetus vahvistaa lapsen kasvua ja sosiaalistumista samalla edistäen myös lapsen identiteetin muodostumista. Hankkeessa tulee esille, että kielitietoinen opetus edistää myös koulutuksen yhdenvertaisuutta luoden jokaiselle lapselle samat oppimisen edellytykset (DiVED, 2020). Siten kielitietoisuuden kehityksen tukemisen voidaan todeta olevan merkityksellinen osa esiopetusta.

Riikka Kessi ja Marko Kielinen (2020) nostavat esiin Hyvää alkun varhikassa- hankkeen. Hanke toimi vuosina 2018–2020 Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan toimesta. Hankkeella tavoiteltiin varhaiskasvatuksen henkilöstölle täydennyskoulutusta lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien tukemiseen (Kessi & Kielinen, 2020). Kuten aiemmin todettiin, kielitietoisuudesta löytyy laajalti aiempaa tutkimustietoa. Valitsemastani aihealajuksesta koskien esiopetuksessa toimivien opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta ja sen tukemisesta löytyy kuitenkin suhteellisen vähän aiempaa tutkimusta.

Kielitietoisuuden edistämisen hyödyt ovat kiistattomia. Varhaisella kielitietoisuuden harjoittelulla on tutkitusti myönteisiä vaikutuksia lasten lukemaan oppimiselle (Lerikkanen 2006). Kirjoitusjärjestelmän periaatteiden ymmärtäminen sekä kirjain- äännevastaavuuksien hahmottaminen alkavat kehittyä jo varhain ennen kouluikää kielenkäytön perusrakenteiden, kuten riittelyn, laulujen ja erilaisten leikkien muodossa (Niemitalo- Haapola & Ukkola, 2020; Lerikkanen, 2010). Lukeminen, satujen kertominen ja kirjojen tutkiminen yhdessä lasten kanssa ovat tyypillisiä kielitietoisuuden tukemiskeinoja. Satujen lukeminen ääneen auttaa lasta keskittymään, vahvistaa kuullun ymmärtämistä ja laajentaa lapsen sanavarastoa. Lukemista voi toteuttaa eri menetelmillä, kuten sadusta, kuvalukemista tai keskusteluun pohjautuvaa tehostettua lukemista hyödyntäen (Hakamo, 2011, 61–62). Kuten sanottu, kirjaimiin, ääntämiseen, artikulaatioon ja sanarytmiin tutustuminen luovat edellytyksiä sittemmin tapahtuvalle lukemaan oppimiselle. On kuitenkin huomioitavaa, ettei esiopetuksen ensisijaisena tavoitteena ei ole suoranainen lukemaan tai kirjoittamaan oppiminen (Siiskonen ym., 2014; Hakamo, 2011).

3.2 Kielitietoisuuden tukeminen kokopäiväpedagogiikan mukaisesti

Lapsen sanavarasto ja kielitietoisuus kehittyvät varsinaisten opetustilanteiden ja -tehtävien lisäksi jokapäiväisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa aikuisten ja muiden lasten kanssa. Sopenen (2018) korostaa kielen kehityksen tukemista opetustuokioiden lisäksi myös päivittäisissä arjen tilanteissa. Kokopäiväpedagogiikan ajatuksena onkin, että opetukselliset hetket eivät rajoittuisi vain erillisiin opetustuokioihin, vaan kaikki arjen tilanteet nähtäisiin kasvatuksellisesti merkityksellisinä (Lämsä, 2021). Siten kielitietoisuutta tulisi edistää monipuolisesti esiopetuksen arjessa, kuten odottelu- ja siirtymätilanteissa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei suoranaisesti mainita kokopäiväpedagogiikkaa, mutta asiaan viitataan puhuen lasten kokonaisvaltaisesta kasvusta ja oppimisesta.

Hakamon (2011) mukaan monipuolinen vuorovaikutus aikuisten ja lasten välillä sekä runsaat kokemukset puhutusta ja kirjoitetusta kielestä luovat pohjan kielitietoisuudelle. Loukusan ja Paavolan (2011) mukaan esiopetusiässä lasten sosiaalisen kanssakäymisen ja keskustelutaitojen, kuten vuorottelun,

puheenvuorojen yhteensovittamisen sekä keskinäisen ymmärryksen merkitys kasvaa lapsen harjoitellessa keskustelukäytänteitä. Lapsen kerrontataitojen ja vuorovaikutuksen kehityksen katsotaankin olevan vilkkaimmillaan esiopetusiässä kerronnan tapahtumajärjestyksen muuttuessa yhä täsmällisemmäksi (Loukusa & Paavola, 2011).

3.3 *Oppimisen mielekkyys*

Innostavat ja myönteiset oppimiskokemukset tehostavat tutkitusti kielitietoisuuden kehitystä lisäten motivaatiota uuden oppimiseen. (Lerikkanen, 2010; Siiskonen ym., 2014). Kielitietoisuuden harjoittelun tulisikin olla ensisijaisesti vuorovaikutteista yhteistoimintaa muiden lasten ja aikuisten välillä, mikä lisää lapsen kiinnostusta ja ylläpitää oppimisen mielekkyyttä (Lerikkanen, 2006). Yhdessä tutkiminen, oivaltaminen sekä lasten aktiivinen osallistaminen mahdollistavat uuden oppimisen. Myös Dufva (2000) korostaa toimivien käytänteiden, oppimisympäristöjen ja erilaisten tuen muotojen merkitystä osana opetusta. Hän mainitsee lasten hyötyvän erityisesti siitä, kun kielestä puhutaan, sillä leikitellään ja kielenkäytön piirteitä opitaan havainnoimaan yhdessä. Kuten sanottu, vuorovaikutus ja kielen moninaisuuden tutkiminen ilmiöpohjaisen oppimisen kautta innostaa lapsia tutustumaan kieleen.

Motivaatioon vaikuttaa olennaisesti minäkuva eli lapsen näkemys ja uskomus itsestään, työskentelytavat eli suoritusstrategiat sekä lapsen henkilökohtaisten mieltymysten tukeminen (Lerikkanen, 2010). Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke (1982) korostaa tehokkaan opetuksen perustuvan lapsen potentiaaliseen osaamiseen. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan lapsen mahdollisuutta pyrkiä nykyistä osaamistaan taitavampaan suoritukseen, mikäli lasta tuetaan ja autetaan (Hakkarainen, 2002). Lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen edistää lapsen minä- pystyvyyttä ja oppimisen mielekkyyttä.

Myönteiset oppimiskokemukset ja onnistumiset ovat yhteydessä lapsen itsetunnon kehitykseen. Behavioristisen tulkinnan mukaisesti ympäristön luomat vaikutteet vaikuttavat lapsen kielen kehitykseen (Ojala, 2020). Onnistuneet vaikutteet ja tunnustukset ympäristöstä vahvistavat oppimista. Erityisesti kehuminen, kannustus ja toimintaan innostaminen vaikuttavat myönteisesti lapsen käsitykseen itsestään, mikä heijastuu oppimistuloksiin. Lindbergin (2011)

mukaan kielitietoisuuden tukemisessa on olennaista kiinnittää huomiota ympäristön kielellisiin tarjoumiin ja kieltä edistävän ympäristön luomiseen. Olennaista on luoda kannustava ilmapiiri, jossa myös virheet sallitaan. Kielellisten virikkeiden laatu ja sopiva määrä ovat yhteydessä kielitietoisuuteen (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 15). On huomioitavaa, että esiopetuksen ohella myös kotiympäristöllä on merkittävä rooli kielen kehityksen tukemisessa. Vanhempien uskomukset, asenteet ja toiveet vaikuttavat merkittävästi lapsen motivaatioon ja omaan käsitykseen itsestään oppijana.

3.4 Kielitietoisuus kehittyy yksilöllisesti

Lapsia saapuu esiopetukseen erilaisista lähtökohdista ja perhetaustoista, joten kielenkehityksen eteneminen on jokaisella lapsella hyvin yksilöllistä. Oppimisedellytysten kehittymiseen vaikuttaa merkittävästi lapsen geneettinen perimä, aiemmat kokemukset sekä harjoittelu (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 33). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan esiopetuksessa on huomioitava lasten erilaiset taidot, jotta jokaisella lapsella olisi yhtäläinen mahdollisuus tutustua luettuun ja kirjoitettuun kieleen oman taitotasonsa ja kykyjensä mukaisesti (Siiskonen ym., 2014; Lerkkanen, 2006). Myös Hakamo (2011) tuo esille lasten yksilöllisen kehityksen, mistä johtuen samat kielelliset taidot saman ikäisten lasten keskuudessa voivat vaihdella merkittävästi.

On selvää, että lukutaitoiset ja vasta kirjaimiin tutustuvat lapset kaipaavat keskenään erilaisia haasteita kielitietoisuuden kehittämiseen. Näin ollen merkityksellistä on lapsen yksilöllisten tarpeiden tiedostaminen ja kielitietoisuuden harjoitusten eriyttäminen sen mukaisesti. Liian haasteelliset harjoitukset voivat heijastua kielteisesti kielitietoisuuden kehitykseen, mikä voi näyttäytyä monin eri tavoin, kuten lapsen muuttumisena avuttomaksi tai välttelemällä osallistumista. Liian yksinkertaiset harjoitukset puolestaan eivät välttämättä esiinny lapselle mielenkiintoisina. Hakamo (2011) tuo esille, että lapsen kielitietoisuuden kehitystä edistävät parhaiten harjoitukset, mitkä ovat sisällöltään haasteellisia, mutta lapsen on kuitenkin mahdollisuus suoriutua niistä.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kielen kehityksellä ja kielitietoisuudella on keskeinen asema esiopetuksessa. Kieli mahdollistaa uuden oppimisen ja toimii näin ollen perustana myös muiden oppimiskokonaisuuksien omaksumiselle. Kielitietoisuuden tukeminen edistää lapsen kokonaisvaltaista oppimista, kasvua ja kehitystä. Esiopetusvuoden tavoitteena on kehittää lapsen oppimisedellytyksiä, tukea sosiaalisia taitoja ja edistää lapsen kouluvalmiuksia. Kielitietoisuuden toimintakulttuurin luomisessa on huomioitava lapsilähtöisyys, vuorovaikutus, osallistaminen ja jokaisen lapsen yksilöllinen kehitystaso.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella esiopettajien käsityksiä kielitietoisuudesta ja sen merkityksestä osana esiopetusta. Tarkoituksena on myös selvittää, millä tavoin esiopetuksen opettajat tukevat lapsen kielitietoisuuden kehitystä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten esiopetuksessa toimivat opettajat käsittävät kielitietoisuuden?
2. Miten esiopetuksen opettajat tukevat kielitietoisuuden kehitystä?
3. Miten merkityksellisenä esiopetuksessa toimivat opettajat kokevat kielitietoisuuden tukemisen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen lähtökohtia. Ensin perustellaan tähän tutkimukseen valikoituja tutkimusmenetelmiä (5.1 ja 5.2). Tämän jälkeen siirrytään aineiston hankintaan (5.3), missä kerrotaan tutkimusaineiston keräämisestä. Lopuksi kerättyä aineistoa analysoidaan pyrkien ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (5.4).

5.1 Laadullinen tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus edustaa laadullista eli kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Laadullisessa tutkimuksessa tyypillistä on sosiaalisten ja ihmisten välisten kokemusten arviointi ja merkitysten luominen niiden pohjalta (Vilka, 2021). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä pohtia tutkittavaa ilmiötä tutkimukseen osallistuneiden kautta (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimukseen valittiin laadullinen tutkimustapa tutkimuksen tavoitteiden vuoksi. Tällä tutkimuksella pyritään tarkastelemaan kielitietoisuuden ilmiötä ja selvittämään kielitietoisuuden tukemisessa käytettyjä menetelmiä.

Puusa ja Juuti (2020) tuovat esille, että laadullisessa tutkimuksessa keskitytään erityisesti tarkastelemaan tutkimukseen osallistuneiden ajatuksia, tunteita ja näkemyksiä. Tutkimuksen aineisto koostuu esiopetuksessa työskentelevien opettajien yksilöhaastatteluista, mitkä on toteutettu kevään 2023 aikana. Täten laadullinen tutkimusmenetelmä sopii hyvin tutkimukseen, sillä tarkoituksena on muodostaa yleistason ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullinen tutkimus luokitellaan empiiriseksi, sillä tutkimustulokset pohjautuvat tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden omiin kokemuksiin ja havaintoihin (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Alasuutari (2011) tuo esille, että kvalitatiivisen tutkimuksen otanta on tyypillisesti määrällistä tutkimusmenetelmää pienempi ja siinä tavoitellaan syvempää paneutumista otantaan suuren joukon sijaan. Laadullisessa tutkimuksessa merkityksellistä ei ole kerätyn aineiston

määrä vaan ennemminkin sen sisällöllinen syvyys (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kuten sanottu, laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tilastollisten yleistysten tekeminen tutkimusaineiston pohjalta.

5.2 Teemahaastattelu

Tämän tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä hyödynnettiin haastattelua. Haastattelu on yksi eniten käytetyistä tutkimusmenetelmistä sen ollessa hyvin soveltuva monenlaisiin tutkimuksiin (Puusa & Juuti, 2020). Tuomi & Sarajärvi (2018) toteavat haastattelun olevan hyvin mukautumiskykyinen menetelmä, mikä mahdollistaa haastattelijalle tilaisuuden toistaa ja tarkentaa kysymyksiä sekä käydä vastavuoroista keskustelua haastateltavan kanssa. Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla neljää esiopetusryhmässä toimivaa opettajaa.

Puusan & Juutin (2020) mukaan haastattelu voi toisinaan olla ainoa tutkimukseen sopiva tiedonkeruumenetelmä, minkä kautta tutkimukseen osallistuvien subjektiivinen näkemys tulee esille. Tutkimuksen haastattelumuodoksi valikoitui teemahaastattelu. Eskola & Suoranta (1998) tuovat esille, että teemahaastattelussa on kaikille haastateltaville yhtäläiset ja ennalta päätetyt teemat, joiden pohjalta haastattelu etenee. Ennalta päätetyistä aiheista huolimatta haastatteluiden välillä voi olla eroavaisuuksia haastattelukysymysten järjestyksessä ja siinä, kuinka kattavasti tutkimukseen osallistuneet vastaavat kysymyksiin (Eskola & Suoranta, 1998). Teemahaastattelulle on tyypillistä haastateltavien yksilöllisten näkemysten ja tulkintojen korostuminen. Onkin tärkeää, että ennalta päätetyistä aiheista ja teemoista huolimatta haastateltavien oma kerronta ja merkityksenannot mahdollistuvat. Haastattelutilanteesta tulisikin pyrkiä luomaan vuorovaikutuksellinen keskustelu, missä voidaan puhua avoimesti ja vastavuoroisesti (Puusa 2020). Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää esiopetuksessa toimivien opettajien käsityksiä ja heidän tulkintojansa kielitietoisuudesta ja sen tukemisesta, minkä vuoksi teemahaastattelu sopi hyvin aineistonkeruumenetelmäksi. Teemahaastatteluiden myötä jokaisen haastateltavan kanssa oli mahdollista keskustella vuorovaikutuksellisesti.

5.3 Aineiston hankinta

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu esiopetuksessa työskentelevien opettajien haastatteluista, mitkä on toteutettu kevään 2023 aikana. Haastatteluun osallistuneet opettajat olivat eri paikkakunnilta. Haastateltavat valikoitiin tarkoituksella eri paikkakunnilta tulosten yleistettävyyden ja luotettavuuden parantamiseksi. Haastatteluita varten oltiin yhteydessä puhelimitse eri esiopetusryhmiin. Esiopetusryhmien opettajien kanssa keskusteltiin puhelimesta ja heille kerrottiin tulevasta tutkimuksesta. Tuomi & Sarajärvi (2018) tuovat esille, että tutkimukseen osallistuvien tulisi omata tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tämän vuoksi esiopetuksessa työskentelevät opettajat olivat sopiva valinta tähän tutkimukseen. Haastattelumateriaalia kertyi noin kaksi tuntia, sillä yksi haastattelu oli noin puolen tunnin pituinen. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 35 sivua.

Tutkimukseen osallistuneille lähetettiin ennen haastattelun alkua tietosuojailmoitus ja tutkimustiedote, jossa kerrottiin tulevan haastattelun tavoitteista ja sisällöstä. Tutkimustiedotteessa pyrittiin tuomaan esille tutkimuksen tarkoitus ja toimintatavat. Tutkimukseen suostumisen yleisenä periaatteena on riittävien ja ymmärrettävien tietojen antaminen tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä, jotta hän voi muodostaa oman päätöksensä tutkimukseen osallistumisesta (Pelkonen & Louhiala, 2002, 131). Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan haastateltavalla tulisi olla mahdollisuus tutustua etukäteen tulevan haastattelun teemoihin ja kysymyksiin, jotta vastauksista tulisi laajempia ja kattavampia. Näin ollen tutkimukseen osallistuville lähetettiin etukäteen haastattelun olennaisimmat kysymykset.

Haastattelurunko suunniteltiin tutkimuskysymysten avulla, sillä tarkoituksena oli pyrkiä löytämään vastauksia niihin. Haastattelurunko koostui neljästä eri osiosta, joista ensimmäinen sisälsi taustatietokysymyksiä. Haastattelun alussa kysyttiin, kuinka kauan haastateltava oli työskennellyt esiopetusryhmässä. Haastateltavista kolme oli toiminut esiopetuksessa alle viisi vuotta, kun taas yksi haastateltava oli ollut alalla jo liki 10 vuotta. Haastattelun alussa tutkimukseen osallistuvilta kysyttiin myös esiopetusryhmän kokoa. Kahden opettajan esiopetusryhmät olivat suuria niiden koostuessa yli 40 lapsesta, jotka jaettiin opetustuokioiden ajaksi pienempiin ryhmiin. Kahdella

muulla opettajalla ryhmäkoot olivat pienempiä, alle 20 lasta. Haastattelun toinen osio käsitteli kielitietoisuutta, sen määrittelyä sekä konkreettisia keinoja kielitietoisuuden tukemiseen. Haastattelurungon kolmannessa osiossa puolestaan pyrittiin selvittämään, kuinka merkityksellisenä opettajat kokevat kielitietoisuuden tukemisen. Haastattelun viimeinen osa keskittyi kielitietoisuuteen liittyviin haasteisiin ja haastateltavien omiin täsmennyksiin aiheesta.

Haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina etäyhteyden välityksellä. Ennen haastattelun alkua haastateltavilta kysyttiin heidän suullinen suostumuksensa haastatteluun osallistumisesta sekä haastattelun tallentamisesta. Lisäksi haastateltaville täsmennettiin vielä uudelleen tutkimuksen tarkoitus ja päämäärät. Kaikki haastattelut nauhoitettiin myöhempää litterointia ja aineiston uudelleen tarkastelua varten. Haastattelujen nauhoittamisen ansiosta keskittyminen haastattelutilanteeseen oli helpompaa ilman erillistä muistiinpanojen kirjaamista. Haastatteluista pyrittiin luomaan rento ja vastavuoroinen keskustelu, jossa haastateltava pystyisi ilmaisemaan ajatuksiaan mahdollisimman vapaasti. Ilmapiiiriin vaikutti myös haastattelupaikka ja -aika. Haastattelut toteutettiin käytännön syistä eri vuorokaudenaikoihin. Kaksi opettajaa osallistui haastatteluun työpaikallaan ja kaksi puolestaan kotona.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analysoinnilla tavoitellaan tutkimusaineiston selkeyttämistä, tiivistämistä ja sen jäsentämistä pyrkien tuottamaan mahdollisesti myös uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998). Tähän tutkimukseen kohdistuvan aineiston analysoinnissa hyödynnettiin sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on yleinen analyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa, sillä siinä tutkimuksen kohteena on tutkimusaineiston, kuten haastatteluiden sisältö ja merkitykset (Vilkka, 2021).

Tämän tutkimuksen sisällönanalyysi on aineistolähtöinen, sillä tutkimuksessa analysoitavat asiat nousevat esiin aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 80). Puusan & Juutin (2020) mukaan aineistolähtöinen tutkimus on induktiivista päätelmien teon pohjautuessa kerättyyn aineistoon. Aineiston käsittely aloitettiin kuuntelemalla haastattelut huolella useaan kertaan ja

litteroimalla ne tekstimuotoon analysoinnin mahdollistamiseksi. Litteroinnin yhteydessä aineistosta poistettiin haastateltavien kaikki henkilö- ja tunnistetiedot niin, että niistä ei voinut enää tunnistaa tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Nimesin haastatteluun osallistuneet opettajat kirjainyhdistelmällä EO, minkä perään lisäsin suorittamani haastattelujärjestyksen mukaan jokaiselle haastateltavalle oman numeron; EO1, EO2, EO3 ja EO4.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen aineistoa tutkimuskysymysten valossa. Tutkimuksen analysointi aloitettiin etsimällä aineistosta yksittäisiä ilmauksia, mitkä koettiin tutkimuksen kannalta olennaisiksi. Tuomi & Sarajärvi (2018) nostavat esille aineistolähtöisen sisällönanalyysin eri vaiheet. Siihen kuuluvat aineiston pelkistäminen, ryhmittely sekä käsitteiden laatiminen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Pelkistämävaiheessa eli redusoinnissa tutkimuksen kannalta merkitykselliset ilmaukset kirjoitetaan muistiin ja ne erotetaan muusta aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pelkistämisen yhteydessä tutkimusaineistosta pyrittiin löytämään tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja erottelemaan se muusta aineistosta. Samanaikaisesti aineistosta pyrittiin poistamaan kaikki tutkimuksen kannalta tarpeeton tieto aineiston pelkistämiseksi. Haastateltavien konkreettiset ilmaukset yliviivattiin ja niistä muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistettyjen ilmausten tarkoituksena oli saada haastateltavien vastaukset tiivistetympään muotoon.

Ryhmittelyssä eli klusteroinnissa pelkistetyistä aineistosta pyritään löytämään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia muodostaen samalla alaluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen kannalta keskeisten ilmausten poimimisen jälkeen haastateltavien vastauksia ryhdyttiin luokittelemaan eri alaluokkiin. Alaluokkia ryhdyttiin muodostamaan aineistosta esiin nousseiden ilmausten ryhmittelyllä. Näin ollen samaa tarkoittavat ilmaukset muodostivat yhteisen alaluokan. Aineisto käytiin vielä uudelleen läpi pyrkien löytämään aineistosta kaikki tutkimukseen ja analysointiin sopivat ilmaukset. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tarkastelu aloitetaan etsimällä aineistosta yksittäisiä ilmauksia, joiden pohjalta siirrytään kohti laajempaa yleistystä. Täten aiemmin valikoitujen alaluokkien ja haastateltavien ilmausten pohjalta pyrittiin muodostamaan erilaisia yläluokkia ja laajempia kuvauksia ilmauksista. Yläkäsitteiden luomisen jälkeen luokittelua jatkettiin muodostamalla yläluokista yksi yhdistävä pääluokka.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmannella vaiheella eli käsitteellistämällä tarkoitetaan teoreettisten käsitteiden etsimistä ja muodostamista aineistosta (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Tutkimukseen liittyvien teoreettisten käsitteiden avulla on helpompi analysoida ja ymmärtää tutkimuksen tuloksia. Luokitellusta ja jäsenellystä aineistosta pyrittiin lopuksi löytämään samankaltaisuutta ja vaihtelevuutta, minkä avulla muodostettiin johtopäätöksiä ja tulkintoja tehdystä tutkimuksesta.

5.4.1 Analyysitaulukko

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
<ul style="list-style-type: none"> • Käsitteen laajuus • Vaikea määritellä tarkasti • Puhe, eleet, ilmeet ja viittomat • Suomen kielen ja oman äidinkielen yhdistäminen • Tietoisuus kielen rakenteesta • Tietoisuus kielen käytöstä 	<p>Monitulkintaisuus</p> <p>Verbaalinen ja non-verbaalinen viestintä</p> <p>Tietoisuus eri kielistä</p> <p>Kielen merkitykset</p>	<p>Laaja-alainen käsitys kielestä</p> <p>Monikielitietoisuus</p> <p>Kielen ymmärtäminen</p>	<p>Kielitietoisuus käsitteenä</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Toiminnan sanallistaminen • Vuorovaikutukseen rohkaisu • Esimerkin näyttäminen • Lorut ja riittäminen • Tavuttaminen rytmin avulla • Laulujen kautta oppiminen • Satujen lukeminen • Saduttaminen • Päivästä tai luetusta kirjasta kertominen 	<p>Itseilmaisu</p> <p>Mallioppiminen</p> <p>Musiikki</p> <p>Tekstit</p> <p>Kerrontataidot</p>	<p>Suullinen tukeminen</p>	<p>Kielitietoisuuden edistäminen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Kuvatuki viikko-ohjelmassa • Kuvat tekstin vieressä tukemassa • Työskentelyvaiheiden kuvittaminen • Nimiä, sanoja, tavuja ja kirjaimia esillä 	<p>Kuvat</p> <p>Oppimisympäristön tarjoumat</p>	<p>Visuaalinen tukeminen</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Moniaistillinen oppiminen • Leikkitoiminta • Pelit • Yhteisleikki • Kiinnostuksen kohteiden huomioiminen • Yksilöllinen tukeminen ja eriyttäminen 	<p>Ilmiöoppiminen</p> <p>Leikillisuus</p> <p>Innostava ja mielekäs toiminta</p> <p>Tasoerojen huomioiminen</p>	<p>Toiminnallinen tukeminen</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Kielen merkitys oppimisessa • Osallisuus kasvaa • Ystävyyssuhteet vahvistuvat • Vuorovaikutus ja itseilmaisu lisääntyy • Identiteetti vahvistuu 	<p>Kielen keskeinen merkitys</p>	<p>Ymmärrys kielitietoisuuden tukemisen tärkeydestä ja sen vaikutuksista</p>	<p>Kielitietoisuuden tukemisen merkityksellisyys</p>

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa käsitellään tutkimusaineiston analysoinnista saatuja tuloksia. Tulokset käsitellään aiemmin laadittujen tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tulosluvun alussa käsitellään esiopetuksessa toimivien opettajien näkemyksiä kielitietoisuuden käsitteestä (7.1), toisessa alaluvussa keskitytään opettajien kielitietoisuuden tukemisen keinoihin (7.2) ja viimeisessä eli kolmannessa alaluvussa käsitellään sitä, miten keskeisenä haastateltavat kokivat kielitietoisuuden tukemisen osana esiopetusta (7.3). Tulosten analysoinnin yhteydessä hyödynnetään haastateltavien puheenvuoroja. Suorien lainausten avulla pyritään havainnollistamaan ja perustelemaan tutkimuksesta saatuja tuloksia. Sitaattien kautta pyritään myös lisäämään tutkimuksen luotettavuutta ja eettisesti vastuullista toimintaa. Tutkimukseen osallistuneiden puheenvuorojen loppuun on merkitty esiopetuksen opettajasta muodostettu kirjainyhdistelmä EO ja sen perään on merkitty numero väliltä 1-4 haastattelujärjestyksen mukaisesti.

6.1 Kielitietoisuuden määritelmä

Tämän tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys liittyi kielitietoisuuden määrittelyyn. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, kuinka esiopetuksessa työskentelevät opettajat määrittelevät kielitietoisuuden. Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat olivat epävarmoja kielitietoisuuden käsitteestä. Tutkimukseen osallistuneiden vastauksissa korostuu kielitietoisuuden olevan laaja ja monitulkintainen käsite, mitä on vaikea määritellä.

No se on aika laaja käsite se kielitietoisuus, että miten sen nyt sanoisi. Ainakin se kielitietoisuus on koko ajan niinku läsnä. EO1

Mä mietin tota silloin kun mua pyydettiin tähän (haastatteluun) niin mä mietin, että ymmärränkö mä mikä on kielitietoisuus. Varmaan just semmosta, että tavallaan kaikkeen puhuttuun kiinnitetään huomiota. EO4

Haastateltavat lähestyivät kielitietoisuuden määrittelyä hieman eri tavoin. Tutkimukseen osallistuneet määrittelivät kielitietoisuuden vuorovaikutustaitojen kautta. He ajattelivat kielitietoisuuden olevan keino tulla kuulluksi. Sen avulla on mahdollista ilmaista itseään ja kertoa ajatuksistaan. Jokaisen haastateltavan vastauksista nousi esiin ymmärrys kielitietoisuuden vaikutuksista myös muuhun toimintaan elämän kaikilla osa-alueilla. Haastateltavat olivat yleisesti sitä mieltä, että osallisuus, tunneilmaisu, kaverisuhteet ja kommunikointi ympäristön kanssa vaativat kielitietoisuutta toteutuakseen. Opettajien vastauksissa korostuivat sekä verbaalinen että non- verbaalinen viestintä osana kielitietoisuuden määritelmää. Kaksi vastaajista, EO1 ja EO3 totesivat, kielitietoisuuden sisältävän puheen lisäksi myös ilmeet ja eleet. Lisäksi haastateltava EO3 mainitsi myös tukiviittomat osana kielitietoisuutta.

Se (kielitietoisuus) on niin kuin sellainen väline, joka mahdollistaa osallisuuden. Se pitää sisällään siis ihan verbaaliset niin kun kaiken ilmaisun, oli se sitten viittomia tai eleitä. EO3

Yksi opettaja, EO2 yhdisti kielitietoisuuteen myös kielenkäyttötaidot. Hän katsoi kielitietoisuuden olevan tietoa kielenkäytöstä ja käytetystä puhetyylistä. Hän koki kielitietoisuuden olevan sitä, miten kieltä tuodaan esille ja millä tavoin arjessa puhutaan.

Miten me tuodaan niinku ylipäättään tätä meidän kieltä esille täällä ja mitä keinoja me käytetään siinä sen esille tuomisessa. EO2

Kaksi esiopetuksessa toimivaa opettajaa, EO3 ja EO4 yhdistivät kielitietoisuuden monikielitietoisuuteen. He mainitsivat kielitietoisuuteen lukeutuvan ymmärrys eri kielistä ja niiden yhdistämisestä suomen kieleen. Heidän mukaansa kielitietoisuuteen kuuluu lasten tutustuttaminen eri kieliin. Myös suomen kielen taitojen edistäminen lapsilla, joilla suomi on toisena kielenä, kuului haastateltavien mukaan kielitietoisuuteen. Kielitietoisuuden katsottiin kattavan suomen kielen lisäksi myös tietoisuuden lapsen kotikielestä ja sen tukemisesta.

Mä ajattelen, että se (kielitietoisuus) niin kun koskettaa sekä suomenkielisiä lapsia että sitten kaksikielisiä ja erikielisiä ja niinku kaikkia lapsia ja se on semmoinen ilmaisun väline.

EO3

6.2 Kielitietoisuuden tukeminen

Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin kartoittamaan esiopetuksen keinoja lapsen kielitietoisuuden kehittämiseen. Haastattelussa esiopetuksessa työskenteleviltä opettajilta kysyttiin, miten he tukevat kielitietoisuutta eri menetelmiä hyödyntäen. Haastateltavat mainitsivat vastauksissaan useita tukemismenetelmiä osana arjen eri tilanteita. Jokaisen haastateltavan vastauksissa korostui sosiaalisen oppimisympäristön merkitys. Opettajat tukivat kielitietoisuuden kehitystä lämminhenkisen ja turvallisen ilmapiirin kautta, missä lapsia pyrittiin rohkaisemaan ja osallistamaan kielelliseen vuorovaikutukseen. Heidän mukaansa toimintakulttuurista on luotava oltava sellainen, missä lapsi tulee kuulluksi ja uskaltaa yrittää ilman pelkoa epäonnistumisesta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät kaikkien lasten suorituksen yhtä arvokkaana korjaten virheitä myönteisellä ja sensitiivisellä tavalla.

Kaiken perusta on sellainen ylipäättään ilmapiiri ja vuorovaikutus ja se yhteys siihen lapseen. Toimintakulttuuri, että kaikki saa olla omanlaisiaan ja kaikkia kuunnellaan ja halutaan ymmärtää ja kaikkia halutaan osallistaa. EO3

No ehkä semmoinen tavallaan, että lasten puhevirheitä ei lähde korostamaan tai niitä ei lähde painottamaan. Mä en lähde niinku korjaamaan sitä lasta vaan hienovaraisesti ikään kuin sanon sen oikein. Tavallaan niinku tarjoaa sen oikean puhemallin ilman, että niihin lasten virheisiin kiinnittää liikaa huomiota. EO4

Jokainen opettaja mainitsi lasten erilaiset ja keskenään vaihtelevat valmiudet esiopetukseen tullessa. Kielitietoisuuden edistämiseksi pyrittiin huomioimaan lasten tarpeet yksilöllisesti, jotta tehtävät ja opetus tukisivat parhaiten jokaista lasta. Lasten yksilöllisessä tukemisessa hyödynnettiin tehtävien eriyttämistä ja mallioppimista. Yksi opettaja, EO2 korosti toiminnan eriyttämisessä sensitiivisyyttä niin ettei kenenkään lapsen suoritusta tai taitotasoa arvioida

muiden kuullen. EO2 nostaa esille, ettei toiminnassa saa nostaa esille sitä, kuka on tehnyt haastavamman tai helpomman tehtävän.

Toisten kanssa harjoitellaan ehkä kirjaimia, niin toiset leikkelee jo sanoja niinku lehdistä. EO1

Tasoero on valtava ja joka vuosihan siis eskariin tullessa on niitä, jotka lukee jo ja sitten on niitä, jotka hädin tuskin tunnistaa oman nimensä kirjaimia. EO4

Meillä kyllä pyritään siihen, että jokaista niinku tuetaan yksilöllisesti. Me tiedetään niin kun ne jokaisen taidot ja voidaan antaa vähän erilaisia tehtäviä, ettei kaikkien tarvitse välttämättä osata samalla tavalla. -- --siitä (eriyttämisestä) ei saa tehdä mitään semmoista asiaa, että hän tekee nyt vaikeamman tai helpomman tehtävän. EO2

6.2.1 Suullinen tukeminen

Toiminnan suullinen tukeminen nousi haastateltavien vastauksista yhdeksi keskeisimmistä tukemisen muodoista. Suullisen tukemisen katsottiin edistävän etenkin puheen tuottamisen ja kielen ymmärtämisen taitoa. Kielitietoisuutta tuettiin arjessa tarinoilla, lauluilla, loruilla ja riimittelyllä. Satujen lukeminen lapsille oli jokaisen haastateltavan mielestä tyypillinen ja tehokas keino kielitietoisuuden kehittämisessä.

No meillä aika paljon esimerkiksi luetaan lapsille, kun mun mielestä se lukeminen on aika paljon vähentynyt ja kirjat ylipäättään niin siis se on semmoinen niinku mitä mä haluan korostaa siinä, että on ne kirjat niinku ihan fyysisesti. EO1.

Musta se (kielitietoisuus) tulee aika paljon just lukemisen kauttakkin. Ihan niin kun valitaan niitä kirjoja, joissa on hyvä kieli. EO2.

Opettajat toivat esille myös kielenkäyttötaitojen, etenkin kerrontataitojen tukemisen osana kielitietoisuuden kehitystä. Yksi haastateltavista, EO1 mainitsi hyödyntävänsä kielitietoisuuden tukemisessa sadutusta. Siinä lapset aloittavat piirtämällä kuvan, minkä pohjalta he myöhemmin saavat keksiä tarinan. Lisäksi esiopetuksessa lapsia rohkaistiin puhumaan ja kertomaan omasta päivästä tai

luetusta kirjasta. Lasten kanssa keskusteltiin ja heitä kuunneltiin pyrkien turvalliseen ja vastavuoroiseen kommunikointiin.

Asioiden kertomista harjoitellaan, kun vaikka maanantaina tavataan, niin me kerrotaan viikonlopusta ja sitten kuunnellaan. Mä kyselen, esitän tarkentavia kysymyksiä. EO4

Haastateltavat toivat esille kielitietoisuuden tukemisen tapahtuvan suullisessa vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa. Siihen kuuluvat vertaistuki, esimerkin näyttäminen sekä mallioppiminen. Näin ollen osaava lapsi voi antaa apua tukea tarvitsevalle lapselle. Haastateltava EO2 kertoi joustava esiopetus- hankkeesta, missä esi- ja alkuopetus tekivät heidän yksikössään tiiviisti yhteistyötä erilaisen yhteisen toiminnan, projektien ja tehtävien kautta. Hän mainitsi esiopetusikäisten mallioppivan ja saaneen tukea hankkeen myötä myös koululaisilta.

Me ollaan nyt tuossa joustavan esiopetuksen hankkeessa tällä hetkellä, että meillä alkoi se tuossa syksyllä, että ollaan tuon ekaluokan kanssa tehty aika niinku tiiviisti yhteistyötä. EO2

Opettajat mainitsivat kielitietoisuuden tukemisessa olennaiseksi myös huomion kiinnittämisen omaan puheeseen ja kielenkäyttöön. Opettajat pyrkivät tuomaan myös vaihtoehtoisia ilmaisumuotoja lasten tietoisuuteen, jolloin kielen käyttötaidot edistyisivät.

6.2.2 Visuaalinen tukeminen

Tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat esille visuaalisia kielitietoisuuden tukemiskeinoja. He mainitsivat kuvien käyttämisen olevan merkittävässä roolissa esiopetuksen arjessa. Kuvia käytettiin toimintatuokioiden lisäksi myös siirtymätilanteissa ja osana muuta esiopetuksen päivittäistä toimintaa. Kuvatuki tehosti puhuttua kieltä ja auttoi lapsia oman toiminnan ohjauksessa. Opettajat hyödynsivät kuvia puhutun kielen ohella etenkin lasten kanssa, joilla suomi on toisena kielenä. EO3 mainitsi käyttävänsä kuvia toiminnan, kuten askartelun työvaiheiden havainnollistamiseen. Kuvatuen ohella haastateltavat EO1 ja EO3 mainitsivat hyödyntävänsä myös nopeaa piirtämistä tehostaessaan sanallista

viestiä. Piirtäminen voitiin toteuttaa myös lapsen toimesta, sanallisen ilmaisun sijaan tai sen ohella.

Opettajat käyttivät oppimisympäristöissään erilaisia kuvia, sanoja, tavuja ja kirjaimia, jotta lapset oppivat vähitellen yhdistämään kuvan ja esineen toisiinsa. Fyysisessä oppimisympäristössä oli hyödynnetty myös muotoja ja värejä. Lisäksi viikko-ohjelma ja päivärytmi kuvitettuna auttoivat lasta hahmottamaan tulevaa toimintaa.

Meillä saattaa jossakin pöydässä lukea pöytä ja ovesta lukea ovi, että tavallaan lapset hahmottaa niinku jo valmiiksi niitä ilman että niistä koko ajan puhutaan, että mitä tässä lukee. Että niille tulee ymmärrys miltä ne sanat näyttää. EO4

Jokainen opettaja korosti, että esiopetuksen fyysisen oppimisympäristön tulisi olla monipuolinen ja innostaa lapsia kielen tutkimiseen. Materiaalien ja lelujen tulisi olla kieltä kehittävää ja niiden tulisi olla lasten saatavilla. Opettajat pyrkivät tarjoamaan lapsille päivittäin mahdollisuuksia kielellä leikittelyyn ja kieleen tutustumiseen eri toimintojen kautta. Vaikka opettajat kokivat monipuolisen opetusympäristön ja -materiaalit tärkeinä, koki osa opettajista kuitenkin liialliset virikkeet toimintaa haittaavina tekijöinä. Liiallinen määrä virikkeitä oppimisympäristössä koettiin haitalliseksi tuoden levottomuutta eikä näin ollen lapsi osannut kiinnittää huomiota visuaalisen oppimisympäristön tarjouiin.

On varmaan tärkeätä, että olisi tarjolla erilaisia niin kun nähtävillä ja saatavilla erilaisia vaikka just kirjoja, kuvia, tekstiä, sana, hahmoja, kirjaimia, sitten semmoisia lapsia kiinnostavia asioita. EO3

Harjoitellaan ja viritellään jo vähän sitä, niinku lukemisen perusjuttuja. Niin tuota kyllähän me käytetään paljon sitä, että sanat on esillä ja sanoja kirjoitetaan, vaikka lapsi ei vielä lukisikaan. EO4

6.2.3 Toiminnallinen tukeminen

Haastateltavat lähestyivät kielitietoisuuden tukemista toiminnallisuuden kautta. Kielitietoisuutta tuettiin toiminnallisesti leikkien, pelien ja ilmiöoppimisen kautta. Opettajat kokivat kielitietoisuuden tukemisen olevan yhdistettävissä leikkiin ja leikillisyyteen. Heidän mukaansa oppiminen tapahtui mielekkään ja lapsia

innostavan toiminnan kautta. Lasten kiinnostuksen kohteet otettiin huomioon ja niitä pyrittiin hyödyntämään osana kielitietoisuuden harjoittelua. Haastateltava EO4 kertoi harjoitelleensa sanojen muodostusta lasten kanssa leikkaamalla ensin sanoja tavuiksi, joista lapset saavat muodostaa sanoja. Opettajat pyrkivät myös tukemaan lasten yhteisleikkiä ja leikissä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Kielen kehitystä tuettiin myös kielellä leikkittelyllä, kuten laulujen, lorujen ja riimittelyn kautta. Haastateltava EO2 mainitsi hyödyntävänsä toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa myös valmiita esiopetusmateriaaleja.

EO4 toi yllätyksellisesti esiin tutustuvansa lasten kanssa suomenkielen murteisiin ja vieraisiin kieliin. Lasten kanssa pohdittiin eri kielten yhtäläisyyksiä ja eroja vieraan kielen sanoja tutkiessa. Lasten kanssa harjoiteltiin vieraskielisiä sanoja ja niiden lausumista. Yksi haastateltavista, EO3 toi puolestaan esille kielitietoisuuden oppimisen monikanavaisuuden ja ilmiöoppimisen kautta. Hän mainitsi myös toiston olevan merkityksellistä kielitietoisuuden tukemisessa, jotta lapselle jäisi riittävästi aikaa oppia uusia asioita.

Ehkä tällainen monikanavaisuus myös, että siis jos on joku sisältöalue, mikä pitäisi omaksua, niin lapset oppii niin eri kanavien kautta ja eri tavoilla ja ne on ehkä erilaisissa vaiheissa, että sitten semmoinen niin kuin ilmiöoppiminen että se sama asia tulee lauluina ja tarinoina ja kynähommina, leikkeinä ja liikunnassa. Vähän niinku eri näkökulmista sitä samaa aihetta. EO3

Toisto olisi tosi tärkeätä. – – – Että tulisi riittävästi sitä toistoa, että ei oleteta, että lapsi omaksuu asioita sitä tahtia, kun mä suunnittelen. Vaan, että annetaan aikaa lapselle. EO3

Haastateltava EO3 mainitsi edistävänsä kielitietoisuutta varsinaisten opetustuokioiden lisäksi myös arjen pienissä mikrohetkissä ja siirtymätilanteissa. Siirtymätilanteita sanoitettiin ja kuvitettiin etenkin kaksikielisille lapsille. Arjen mikrohetket koettiin olevan hyviä tilanteita kysyä lapselta pieniä kysymyksiä ja näin ollen pyytää vastavuoroisuutta. Näin voitiin samalla tarkistaa, onko lapsi omaksunut aiemmin opetetun sisällön.

Hirveästi on sitten myös niitä mikrohetkiä päivässä. Siirtymät kannattaa hyödyntää siihen ja sellaiset pienet hetket siinä huomaamatta arjessa. Just kaikki semmoiset siirtymät ja pukemisen ja riisumisen ja vessatilanteet – – – Ne on ehkä vielä ne tärkeämmät, kun se itse joku opetustuokio. EO3

6.3 Kielitietoisuuden merkityksellisyys

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka tärkeänä opettajat kokivat kielitietoisuuden edistämisen osan esiopetusta. Jokainen haastateltava korosti kielen kehityksen ja kielitietoisuuden tukemisen merkityksellisyyttä. He katsoivat kielitietoisuuden olevan tärkeä osa lapsen esiopetusvuotta. Haastateltavat kuvailivat kielitietoisuus toimivan väylänä kaikkeen toimintaan.

Ilman sitä (kielitietoisuutta) on hyvin vaikea toimia millään tavalla. EO3

Kielitietoisuuden merkityksellisyyttä perusteltiin erityisesti siitä saatavien hyötyjen kautta. Opettajat kokivat kielitietoisuuden tarjoavan lapsille mahdollisuuden osallistua, olla vuorovaikutuksessa sekä kehittää itsetuntoaan ja identiteettiään. He toivat esille myös kielitietoisuuden myönteiset vaikutukset sosiaalisten suhteiden, kuten kaverisuhteiden luomisessa ja niiden ylläpitämisessä.

Kaikki haastateltavat pitivät kodin roolia keskeisenä kielitietoisuuden tukemisen kannalta. Heidän näkemyksensä mukaan kielitietoisuus opitaan jo varhaislapsuudessa kotona ja näin ollen vanhempien tulisi ymmärtää kielitietoisuuden keskeinen merkitys ja keinot sen tukemiseen. Huoltajien tulisi kiinnittää huomiota erityisesti kielen käyttöön ja vuorovaikutukselliseen keskusteluun lasten kanssa. EO1 korosti kodin roolia erityisesti monikielisten lasten kohdalla. Hän toi esille, että huoltajien tehtävänä on lapsen äidinkielen kehityksen tukeminen. Haastateltava EO4 mielestä huoltajien olisi hyvä tiedostaa, ettei esiopetuksen tarkoituksena ole lukemaan opettelu vaan pikemminkin lukemiseen tarvittavien edellytysten luominen.

Mun mielestä kodilla on varmaan kaikkein tärkein rooli siinä (kielitietoisuuden tukemisessa) kuitenkin, että mikä malli sieltä tulee. Kyllä niin se nyt eniten aina tarttuu. Kyllähän me voidaan täällä varhaiskasvatuksessa paljon tehdä, mutta se mikä malli ja mitkä arvot siellä kotona on, niin kyllähän se on kuitenkin kaikkein isoin asia. EO2

Välillä joudutaan toppuuttelemaan vanhempia, että eskarin tarkoitus ei ole opettaa lukemaan, vaan eskarin tarkoitus on ikään kuin valmistaa siihen, että lapsi on ehkä kykenevä oppimaan lukemaan. Siinä täytyy olla ne tietyt tavallaan taidot siellä taustalla. EO4

Haastateltavat EO1 ja EO2 kokivat kielitietoisuuden tukemisen kannalta erityisen merkityksellisenä riittävät resurssit ja tarpeeksi pienet ryhmäkoot. Heidän mukaansa kielitietoisuuden tukemisessa on pystyttävä huomioimaan jokainen lapsi yksilöllisesti ja antamaan kaikille tarpeeksi aikaa. Opettajat kokivat suuret ryhmäkoot haasteellisina lapsen oppimisen, keskittymisen ja riittävän tuen saannin kannalta.

No musta pelkästään ryhmäkoko vaikuttaa, että liian suuressa ryhmässä lapsi ei ensinnäkin saa niinku tukea ja hälyä on hirveästi ympärillä. Pienryhmätoimintoja ja myös niitä kahdenkeskisiä hetkiä. Ja niinku semmoinen leikkimisrauhakin pitäisi antaa lapselle.
EO1

Haastateltavat pohtivat kielitietoisuuden tukemisen merkityksellisyyttä sen kautta, mitä haasteita sen puuttuminen voi aiheuttaa. Puutteellisen kielitietoisuuden tukemisen katsottiin heikentävän lapsen itsetuntoa ja itseilmaisua, hankaloittavan osallisuutta ja ystävyysuhteiden muodostamista sekä vaikuttavan kielteisesti myös lapsen identiteetin muodostumiseen.

On tosi iso riski, että jos lapsilla ei ole niin kuin keinoa tulla kuulluksi, niin sehän on isossa vaarassa syrjäytyä ja se vaikuttaa itsetuntoon, identiteettiin ja kaverisuhteisiin. Sitä kautta vuorovaikutustaitoihin ja ihan kaikkeen. EO3

7 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan validiteetti ja reliabiliteetti kuvaavat tutkimuksen luotettavuuden toteutumista. Validiteetti kuvaa sitä, kuinka hyvin tutkimusta varten kerätty aineisto vastaa kyseisen tutkimuksen tarkoitusta ja mitattavaa ominaisuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2020). Tässä tutkimuksessa hankittu aineisto antoi hyvin vastauksia ennalta asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat esiopetuksessa työskenteleviä opettajia, joten heillä oli kokemusta ja tietoa esiopetuksen didaktiikasta sekä kielitietoisuuden tukemisesta esiopetusvuoden aikana. Tämän tutkimuksen luotettavuutta on vahvistettu myös sillä, että tutkimukseen osallistuneet opettajat valikoituivat eri paikkakunnilta. Näin aineistoon saatiin mahdollisimman monipuolisia ja vaihtelevia näkemyksiä. Lisäksi tutkimuksen eri vaiheet on pyritty kuvaamaan yksityiskohtaisesti luotettavuuden takaamiseksi. Näin ollen voidaan todeta tutkimuksen validiteetin toteutuneen.

Reliabiliteetti määrittelee validiteetin ohella tutkimuksen luotettavuutta. Reliabiliteetti arvioi sitä, onko toisen tutkijan mahdollista toistaa tutkimus uudelleen päätyen samankaltaisiin tuloksiin (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimuksen eri vaiheet on kuvattu yksityiskohtaisesti ja todenmukaisesti, mikä vahvistaa reliabiliteettia. Tämä tutkimus kuitenkin tarkasteli satunnaisesti valikoitujen esiopetusyksiköiden opettajien sen hetkisiä subjektiivisia näkemyksiä, joten tutkimus olisi lähes mahdotonta toistaa uudelleen saaden täysin samanlaiset tulokset.

Aaltio & Puusa (2020) tuovat esille, että tutkimuksen kautta pyritään luomaan ymmärrettävää kuvaa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tutkimuksen luotettavuuteen tarkasteluun vaikuttaa moni tekijä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on hyvin monitahoista eikä siihen ole yhtä selkeää tapaa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan luotettavuutta voidaan kuvata kolmen käsitteen; uskottavuuden, siirrettävyyden sekä vahvistuvuuden avulla. Uskottavuus eli haastattelun totuudenmukaisuus toteutuu tutkimuksessa

haastatteluiden tallentamisen sekä sanatarkan litteroinnin ja analysoinnin myötä. Tutkimuksen siirrettävyys puolestaan tarkoittaa mahdollisuutta soveltaa tutkimusta toisessa tilanteessa ja paikassa. Siirrettävyys voisi tässä tutkimuksessa toteutua, jos tutkimus esiopetuksen kielitietoisuudesta toteutettaisiin vastaavilla osallistujilla ja tutkimusmenetelmillä. Näin ollen voisi olla mahdollista päätyä samankaltaisiin tutkimustuloksiin. Vahvistavuuden kautta tämän tutkimuksen tuloksia voidaan verrata aiempiin samankaltaisiin tutkimuksiin. Aiemmin toteutetut tutkimukset vahvistavat tämän tutkimuksen tutkimustuloksia, joten näin ollen myös tutkimuksen vahvistavuuden kriteeri täyttyy.

Tutkimuseetiikalla tarkoitetaan eettisesti vastuullisten toimintatapojen käyttämistä ja tieteeseen kohdistuvan vääryyden torjumista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pelkosen & Louhialan (2002) mukaan ihmisiin kohdistuva tutkimus velvoittaa noudattamaan hyvää ja tieteellistä tutkimuskäytäntöä, mihin lukeutuu tutkimushenkilön ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Hyvän tieteellisen käytännön periaatteet (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK, 2012) kuvaavat eettisesti luotettavan tutkimuksen lähtökohtia. Niiden mukaisesti tutkimus pitää olla toteutettu rehellisesti ja huolellisesti käyttäen yleistä tarkkuutta tutkimustyön jokaisessa vaiheessa. Tutkimuksessa käytettyjen menetelmien on täytettävä hyvän tieteellisen tutkimuksen normit, missä on huomioitu myös tietosuoja (TENK, 2012).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) asettamat velvoitteet huomioitiin tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimukseen osallistuvia tiedotettiin asianmukaisella tavalla ja heille lähetettiin ennen tutkimuksen alkua tietosuojailmoitus ja tutkimustiedote. Niissä kerrottiin lyhyesti tutkimuksen aihe, tavoitteet sekä haastattelun pääkysymykset. Tarkentavaa tietoa tutkimuksesta sai kysyä sähköpostilla tai puhelimitse. Haastattelutilanteen alussa kerrattiin tutkimuksen aihe ja varmistettiin lupa haastattelun tallentamiseen sen myöhempää läpikäymistä varten.

Tässä tutkimuksessa asianmukaisuutta vahvistaa tutkimuksen eri vaiheiden kuvaaminen mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja luotettavasti. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt olivat esiopetuksessa toimivia opettajia, joten heidän tietonsa ja kokemuksensa vaikuttavat lisäävät kerätyn tutkimusaineiston laatua. Tuomi & Sarajärvi (2018) tuovat esille eettisen tutkimustoiminnan kannalta olennaisen

anonymiteetin. Siinä tutkimukseen osallistuvat henkilöt on pidettävä nimettöminä. Haastatteluun osallistuneiden anonymiteetti taattiin, kun nimien lisäksi kaikki muu tunnistettava tieto, kuten toimipaikka ja yksikkö poistettiin. Kaiken kaikkiaan tutkimus on pyritty suunnittelemaan ja toteuttamaan noudattaen tieteellisen tutkimustyön mukaista rehellisyyttä ja luotettavuutta.

Tutkimuksen aineisto on kooltaan melko pieni sen koostuessa vain neljästä esiopetuksessa toimivan opettajan haastattelusta. Näin ollen voidaan todeta aineiston olevan liian pieni saatujen tutkimustulosten laajempaan yleistämiseen. Pienestä otoskoosta huolimatta saatu aineisto oli monipuolinen ja antoi hyvin monipuolisesti vastauksia ennalta laadittuihin tutkimuskysymyksiin. Haastattelukysymysten kokeileminen etukäteen olisi voinut lisätä tutkimuksen validiteettia ja toimivuutta, sillä joidenkin kysymysten kohdalla esiintyi toistoa. Tällöin haastattelukysymykset olisivat voineet tukea täsmällisemmin tutkimuskysymyksiä.

Haastattelut toteutettiin aikataulua koskevien haasteiden vuoksi eri vuorokauden aikoihin. Täten osa haastatteluista toteutettiin aamupäivällä, kun taas osa alkuillan aikana. Haastatteluajankohdalla saattaa olla vaikutusta haastateltavien vireystilaan, minkä myötä se voi olla vaikuttanut saatuihin tutkimustuloksiin ja aineiston luotettavuuteen. Haastattelut toteutettiin käytännön syistä etäyhteyden välityksellä. Haastatteluiden toteuttamisella kasvotusten etäyhteyden sijaan olisi myös voinut olla vaikutusta saatuihin tutkimustuloksiin. Haastattelun ajankohdasta ja työvuorosta riippuen kaksi henkilöä osallistui haastatteluun työpaikalla, kun taas kaksi tutkimukseen osallistunutta olivat haastattelun aikaan kotona. Tämä on voinut tuoda mahdollisesti työpaikalla osallistuneille henkilöille esimerkiksi aikapainetta tai vaikeuksia keskittyä haastatteluun rauhassa.

Tutkimuksen tulosten luotettavuuteen saattaa myös vaikuttaa se, että tämä oli ensimmäinen tekemäni tutkimus. Täsmällisen haastattelurungon laatiminen, haastattelutilanteet sekä valmiin tutkimusaineiston analysointi olivat itselleni uusia tilanteita. Erityisesti haastattelutilanteet olivat itselleni uudenlainen kokemus, mikä voi olla vaikuttanut tuloksiin ja haastateltavien vastauksiin. Haastattelutilanteiden ilmapiiri oli kuitenkin rento ja vuorovaikutuksellinen, mikä mahdollisesti tuki haastateltavien mahdollisuutta kertoa avoimesti omista näkemyksistään.

8 POHDINTA

Tämä pohdintaluku toimii yhteenvetona, missä muodostetaan tutkimuksen tulosten pohjalta päätelmiä tutkittavalle ilmiölle. Ensimmäinen alaluku (9.1) tarkastelee tulosten pohjalta muodotuneita johtopäätöksiä sekä vertailee tutkimuksesta saatuja tuloksia aiempiin tutkimuksiin. Toisessa alaluvussa esitetään ideoita mahdollisille jatkotutkimuksille (9.2).

8.1 Johtopäätökset ja tulosten vertailu aiempiin tutkimuksiin

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esiopetuksessa työskentelevien opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta ja sen merkityksellisyydestä osana esiopetusta. Lisäksi tutkittiin, millä keinoin opettajat tukivat esiopetuksessa lasten kielitietoisuuden kehitystä. Tutkimus osoitti, miten opettajat kokivat kielitietoisuuden esiopetuksessa ja millaisen merkityksen he sille antoivat. Tämän tutkimuksen myötä esiopetuksen kielitietoisuuden tukemista on mahdollista edistää toimivammaksi. Tutkimus auttaa myös kehittämään esiopetuksen toimintaa yhdenmukaisemmaksi opetusta ohjaavien asiakirjojen mukaisesti. Tämän tutkimuksen kautta esiopetuksessa työskentelevän henkilöstön ja esiopetusikäisten lasten huoltajien on mahdollista nähdä opettajien käyttämiä tukemismenetelmiä ja kehittää niiden pohjalta omaa toimintaa paremmaksi. Tutkimuksesta saatujen tulosten pohjalta voidaan myös kehittää esiopetuksen pedagogiikkaa, jotta opetus olisi tehokkaampaa ja kohdistuisi täsmällisemmin kielen tukemiseen.

8.1.1 Kielitietoisuuden määrittely

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan kaikki esiopetuksessa toimivat opettajat kokivat kielitietoisuuden eri tavoin. Kielitietoisuuden määrittely ei ole yksiselitteistä, vaan sitä voidaan tulkita tutkijasta riippuen hieman eri tavoin

(Hakkarainen, 2002). Käsitteen monitulkintaisuus ja vaihtelevat määritelmät korostuvat myös aiemmissa kielitietoisuuden tiimoilta tehdyissä tutkimuksissa (Virkki, 2018).

Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat epävarmoja kielitietoisuuden määrittelystä. Opettajat mainitsivat kielitietoisuuteen liittyviä tekijöitä, mutta kukaan haastateltavista ei tuonut esiin kaikkia kielitietoisuuden osa-alueita. Tästä voidaan päätellä, ettei kielitietoisuudesta välttämättä puhuta riittävästi opettajan koulutuksessa tai sittemmin työelämään siirryttäessä. Opettajankoulutusta olisi mahdollista kehittää saatujen tulosten pohjalta. Koulutuksessa tulisi huomioida paremmin lapsen kielitietoisuus ja kielen kehitys, jotta sen osa-alueet selkeytyisivät kasvattajille. Kielitietoisuuden ja sen toteuttamisen voisi huomioida myös mahdollisissa jatko- ja täydennyskoulutuksissa.

Kielitietoisuuden määrittelyssä haastateltavat nostivat esiin erityisesti tietoisuuden kielen muodosta ja rakenteesta, kuten tavuista, äänneistä ja kirjaimista. Kielitietoisuudessa huomio kiinnittyy kielen rakenteeseen ja kielen yksityiskohtien tarkasteluun (Lerikkanen, 2006). Opettajat korostivat myös kielen käyttötaitoja. Honko ja Mustonen (2018) mainitsevatkin tilannekohtaisten kielenkäyttötaitojen olevan merkittävä osa kielen kehitystä ja kielitietoisuutta.

Osa opettajista koki kielitietoisuuden käsittävän myös monikielitietoisuuden. He kokivat kielitietoisuuden tarkoittavan tietoisuutta eri kielistä ja kaksikielisten lasten suomen kielen sekä kotikielen tukemista. Myös Sopanen (2018) tuo esille monikielitietoisuuden kielitietoisuutta määritellessä. Tutkimuksen tuloksissa odottamatonta oli, että yksi opettajista (EO4) toi esiin eri kielisiin tutustumisen osana kielitietoisuuden harjoittelua. Hänen mukaansa eri kielisiin tutustuminen on osa monikielitietoisuutta ja kielen moninaisuuden ymmärtämistä.

8.1.2 Kielitietoisuuden tukeminen

Vaikka opettajat kokivat kielitietoisuuden määrittelyn haasteelliseksi, he kuitenkin tukivat monipuolisesti tämän kehitystä. Esiopetuksessa työskentelevät opettajat edistivät kielitietoisuuden kehitystä monipuolisesti ja eri työskentelymenetelmiä hyödyntäen. Alisaaren ja Heikkolan (2020) tutkimuksessa ilmeni, että kasvattajan tietoisuus kielen merkityksestä on selvästi yhteydessä opettajan omaan

käyttäytymiseen ja kielitietoisuuden tukemiseen. Tästä tutkimuksesta saadut tulokset vahvistivat näkemystä haastateltavien kokiessa kielitietoisuuden olevan merkityksellinen osana esiopetusta. Näin ollen he myös pystyivät kokonaisvaltaisesti tukemaan lasten kielitietoisuutta.

Opettajien tukemisen menetelmät olivat linjassa Esiopetussuunnitelman perusteiden (2014) kanssa. Useimmat tukemisen keinot mainittiin jokaisen haastateltavan toimesta. Jokainen opettaja nosti keskeiseksi tekijäksi turvallisen ja osallistavan ilmapiirin luomisen, missä kaikki lapset koetaan samanarvoisina. Kielitietoisuuden kehitystä tuettiin erityisesti lukemisen, musiikin, riittelyn, ja leikillisyyden kautta. Myös Lerkkanen (2010) korostaa monipuolisen toiminnan, kuten lukemisen, riittelyn, laulujen ja leikkien hyödyntämistä kielitietoisuuden harjoittelussa. Haastateltavat mainitsivat tukikeinoiksi myös kuvatuon ja toiminnan sanoittamisen. Toiminnan kielellistäminen laajentaa lapsen sanavarastoa ja tukee kuullun ymmärtämistä sekä kielenkäyttötaitoja (Adenius-Jokivuori, 2014).

Odottamatonta oli, että tukemisen keinoja kysyttäessä vain yksi opettaja (EO3) kertoi yhdistävänsä liikunnan ja ulkoilun osaksi oppimista. Hän korosti ilmiöoppimista ja oppimisen moniaistillisuutta. Hän kertoi käsittelevänsä lasten kanssa opittavaa sisältöä eri menetelmien, kuten musiikin, kynätyöskentelyn ja liikunnan kautta.

Kaikki opettajat kokivat lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisen merkityksellisenä. Jokaisen lapsen tarpeet huomioitiin tehtävien eriyttämisellä ja asianmukaisella tuella. Lasten yksilöllinen tukeminen mahdollistui asianmukaisten resurssien, kuten tarpeeksi pienien ryhmien ja riittävän henkilöstön avulla. Myös leikki ja muu lasten mielenkiinnon kohteiden hyödyntäminen nousivat olennaiseksi osaksi kielitietoisuuden kehityksen edistämistä. Lapsilähtöisyys ja lapsen kiinnostuksen kohteet ovatkin esiopetuksen lähtökohtia (Lautela, 2011). Leikkitoiminnan, erityisesti yhteisleikin katsottiin tukevan lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja vahvistavan ystävyys-suhteita.

8.1.3 Kielitietoisuuden tukemisen merkityksellisyys

Esiopetusryhmän koon tai opettajien työvuosien ei katsottu vaikuttavan kielitietoisuuden määrittelyyn tai sen tukemisen keinoihin, sillä jokainen haastateltava edisti omalla toiminnallaan lasten kielitietoisuuden kehitystä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kaikki haastateltavat kokivat kielitietoisuuden tukemisen merkityksellisenä osana esiopetusta. Opettajat mainitsivat kielen kehitysvaiheiden tukemisen erityisen merkitykselliseksi sen vaikuttaessa myös muihin elämän osa-alueisiin ja kouluvalmiuksiin. Myös Hakkarainen (2002) korostaa, että kouluvalmiuksien edistäminen on osa esiopetuksen tavoitteita. Tutkimuksen tulosten mukaan kielitietoisuuden tukeminen vaikutti lasten sosiaaliseen kanssakäymiseen, itseilmaisuuksiin ja osallisuuteen. Opettajat kokivat, että tehokas kielitietoisuuden tukeminen esiopetuksessa luo paremmat edellytykset koulussa pärjäämiseen ja muuhun oppimiseen. Myös Nurmilaakso (2011) ja Lerkkanen (2006) ovat sitä mieltä, että kielitietoisuudella ja sen edistämällä on kiistattomia hyötyjä lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun.

Haastateltavat lähestyivät kielen tukemisen merkityksellisyyttä sen puuttumisen kautta. He toivat esille, että puutteellinen kielitietoisuus voi hankaloittaa lasta ystävyys-suhteiden muodostamisessa, vaikuttaa kielteisesti itsetuntoon ja identiteettiin sekä pahimmassa tapauksessa lisätä syrjäytymistä. Kielitietoisuuden tukemisen merkityksellisyydessä opettajat painottivat vanhempien ja esiopetuksen yhteistyötä. Haastateltavien mukaan on tärkeää, että vanhemmat olisivat tietoisia kielitietoisuudesta ja sen tukemisesta, jotta he voisivat myös kotona edistää lapsen kielen kehitystä.

8.2 *Jatkotutkimusideat*

Tutkimus käsitteli kielikasvatusta ja kielitietoisuuden tukemista esiopetuksessa työskentelevien opettajien toimesta. Aihe oli mielenkiintoinen ja tutkittavaa olisi riittänyt enemmänkin. Tehdyistä rajauksista huolimatta aihe oli melko laaja ja eri tukemisen muotoja oli runsaasti. Olisi mielenkiintoista tutkia aihetta lisää keskittyen vain tiettyyn kielitietoisuuden tukemisen osa-alueeseen. Näin tutkimusta saataisiin syvennettyä ja tukemisen keinoista voisi tulla

täsmällisempiä. Aiherajausta tarkentamalla olisi mahdollista saada yksityiskohtaisempaa tietoa.

Tarkasteltavasta näkökulmasta riippuen olisi myös kiinnostavaa toteuttaa samankaltainen tutkimus eri tutkimusmenetelmää hyödyntäen. Kielitietoisuuden tukemisen keinoja tarkastellessa tutkimuksen voisi toteuttaa esimerkiksi havainnoimalla. Näin saataisiin kokonais käsitys tukemisen merkityksestä ja nähtäisiin, miten kielitietoisuuden tukeminen toteutuu konkreettisesti esiopetuksen arjessa.

Kolmantena jatkotutkimusideana olisi mielenkiintoista tarkastella eri ikäisten lasten, kuten alkuopetuksessa olevien kielellisiä valmiuksia. Vastaavasti olisi mielenkiintoista syventyä tutkimaan esiopetusikäisten kielitietoisuuden tukemista vanhempien näkökulmasta, jolloin samasta aiheesta voisi tulla hieman erilaisia tutkimustuloksia ja näkemyksiä.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 177–188). Gaudeamus.
- Adenius- Jokivuori, M. (2004). Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa Pihlaja, P & Viitala, R (toim.), *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. WSOY.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Special Data Oy.
- Alasuutari, Pertti (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*, (2. painos). Vastapaino.
- Alisaari, J. & Heikkola, L. M. (2020). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus*, 51 (4), 395–408.
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/158793/Alisaari%20%26%20Heikkola%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alisaari, J., Heikkola, L M. & Harju-Autti, R. (2022). ”Tää pitäisi piirtää. Tämä tehtävä on kielellisesti vaikea kaikille” – Luokanopettajaopiskelijoiden kieliopin hallinta ja käsityksiä kielellisestä tuesta. *Journal. Ainedidaktiikka*, 6(1), 47–69.
<https://journal.fi/ainedidaktiikka/article/view/109885/71860>
- Arajärvi, T. (1992). *Tasapainoinen koululainen*. WSOY
- Carter, R. (2003). Key concepts in ELT: Language awareness. *ELT Journal* 57 (1), 64–65. <https://doi.org/10.1093/elt/57.1.64>
- DivED. (2020) Sukella kieleen ja kulttuuriin. <https://dived.fi>
- Dufva, H. (2000). Puheen ja kirjoituksen maailmat: Eräs näkökulma lukemaan oppimiseen, 71–93. *Kielikoulussa- kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja* 58 (4).
<https://journal.fi/afinlavk/article/download/59833/20845>

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Viitattu 24.11.2022.)
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hakamo, M.-L. (2011). *Puhekplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen*. Lasten Keskus.
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Finn Lectura.
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. (2012). *Esiopetuksen laatu*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 61.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39905/978-951-39-4807-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kelly, M. (2019). Language awareness in a comprehensive approach to language teaching and learning. *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 15 (1), 37–54.
https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1616/1033 (Viitattu 11.2.2023.)
- Kess, R. & Kielinen, M. (toim.), (2020). *Puheenvuoroja kieli- ja kulttuuritietoisesta varhaiskasvatuksesta*. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla: <http://urn.fi/urn:isbn:9789526226590>
- Kimananen, A. L., Alisaari, J. & Kallioniemi, A. J. V. (2019). In-service and pre-service teachers' orientations to linguistic, cultural and worldview diversity. *Journal of teacher education and educators*, 8(1), 35–54.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/301408/3mak_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Korkeamäki, R-L. (2011). Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa: Nurmilaakso, M & Välimäki, A-L. (toim.) *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (s. 42–52). Unigrafia Oy- Yliopistopaino.

- Lautela, R. Esiopetuksen lähtökohtia. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (2011). *Lapsilähtöinen esiopetus*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Lerikkanen, M.-K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Sanoma Pro Oy.
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41 (2), 116–128. (Viitattu 27.11.2022.)
<https://elektra-helsinki-fi.libproxy.tuni.fi/se/k/0022-927-x/41/2/lukujaki.pdf>
- Lindberg, P. (2011). Kieli ja visuaalinen ympäristö. Teoksessa: Nurmilaakso, M & Välimäki, A-L. (toim.) *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (s.54–61). Unigrafia Oy- Yliopistopaino.
- Loukusa, S & Paavola, L. (2011). *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. PS- kustannus.
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*. 15 (2). s. 79.–86.
<https://doi.org/10.33350/ka.102527>
- Mäkinen, M. (2002). Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. [Väitöskirja]. Tampereen yliopistopaino. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67258/951-44-5529-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (2020). *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. PS-kustannus.
- Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa: Nurmilaakso, M & Välimäki, A-L. (toim.) *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (s. 30–41). Unigrafia Oy- Yliopistopaino.
- Ojala, M. (2015). Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. University of Helsinki. Tutkimuksia 368.
- Ojala, M. (2020). Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. University of Helsinki.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (28.5.2015). Esiopetuksesta velvoittavaa 1.8. alkaen. <https://okm.fi/-/esiopetuksesta-velvoittavaa-1-8-alkaen> (Viitattu 25.4.2023).

- Pelkonen, R. & Louhiala, P. (2002). Ihminen lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa Sakari Karjalainen & Veikko Launis & Risto Pelkonen & Juhani Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. (s. 126–136). Gaudeamus.
- Perusopetuslaki 12.12. 2014/ 1040, 26 §.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puusa, A & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa: Puusa, A & Juuti, P (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammegård L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Sopanen, P. (2018). Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Julkaisussa: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta- verkkolehti*. 9(3). Kieliverkosto <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitetoisuus-uudessa-varhaiskasvatussuunnitelmassa> (Viitattu 26.11.2022.)
- Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (2014). *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, [TENK]. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. (Luettu 4.5. 2023.)
- Vilka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. (3. painos). PS-kustannus.
- Virkki, S. (2018). Valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset ja käsitykset suomi toisena kielenä -opetuksesta ja kielitietoisuudesta. [Progradu tutkielma]. Itä-Suomen yliopisto. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/19737/urn_nbn_fi_uef-20180800.pdf?sequence=1&isAllowed=y

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelun runko

Teema 1: Yleiset tiedot

- Mikä olet koulutukseltasi?
- Kuinka pitkään olet toiminut esiopetusryhmän opettajana?
- Minkä kokoinen esiopetusryhmäsi on?

Teema 2: Kielitietoisuus

- Mitä kielitietoisuudella mielestäsi tarkoitetaan?
- Miten opetat lapsille kielitietoisuutta esiopetuksessa?
- Millainen on mielestäsi oppimisympäristö, joka tukee kielitietoisuuden kehitystä?
- Miten otetaan huomioon lasten keskenään erilaiset tarpeet heidän kielitietoisuutensa opetuksessa?
- Mikä on mielestäsi kodin rooli kielitietoisuuden tukemisessa?

Teema 3: Kielitietoisuuden merkityksellisyys

- Miten merkityksellisenä koet lapsen kielitietoisuuden ja sen tukemisen esiopetusvuoden aikana?
- Mitä kielitietoisuuden opettamisessa tulisi painottaa?
- Miten kielitietoisuuden toteumista voidaan arvioida?

Teema 4: Lopuksi

- Onko kielitiedon opettamisessa esiopetuksessa joitain erityisiä haasteita?
- Tuleeko mieleesi vielä jotain, mitä haluaisit kertoa tai lisätä koskien kielitietoisuutta ja sen tukemista?