

Jenni Tammela

VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAOPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSIÄ KIELITIETOISUUDESTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Huhtikuu 2023

TIIVISTELMÄ

Jenni Tammela: Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä kielitietoisuudesta
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Huhtikuu 2023

Tässä tutkielmassa kartoitettiin varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä kielitietoisuudesta. Kiinnostuksen kohteena oli ensinnäkin se, millaisia määritelmiä opiskelijat antavat kielitietoisuuden käsitteelle ja millaisena he näkevät sen merkityksen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikassa. Toisekseen haluttiin kartoittaa, millaisten tekijöiden opiskelijat näkevät hankaloittavan ja millaisten taas tukevan kielitietoisuuden pedagogiikan toteuttamista. Kolmanneksen kiinnostuksen kohteena oli myös se, millaisina opiskelijat näkevät omat valmiutensa toteuttaa kielitietoista pedagogiikkaa.

Tutkielma toteutettiin laadullisen tutkimuksen periaatteita noudattaen. Tutkielmaa varten kerättiin aineistoa sähköisellä kyselylomakkeella, joka jaettiin neljässä Facebook-ryhmässä. Lomakkeeseen vastasi lopulta 16 henkilöä. Kerätty aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita soveltaen.

Kielitietoisuus oli suurimmalle osalle vastaajista vähintäänkin osittain tuttu käsite, ja sillä nähtiin olevan merkittävä rooli varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa. Vastauksissa kielitietoisuutta kuvattiin ensinnäkin erilaisina kielellisinä taitoina ja valmiuksina sekä toisekseen konkreettisenä toimintana. Kolmanneksen kielitietoisuutta kuvattiin tietoisuutena moninaisuudesta, kielen keskeisestä roolista ihmisen elämässä sekä omasta vuorovaikutuksesta ja kielenkäytöstä.

Haasteena vastaajat kokivat toisaalta kielitietoisuuden käsitteen moniulotteisuuden ja toisaalta myös sen, että se saatetaan helposti ymmärtää puutteellisesti tai jopa virheellisesti. Haasteina nostettiin esiin niin ikään puutteet henkilöstön osaamisessa, henkilöstön eriävät asenteet ja arvot, resurssien puute sekä vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyvät haasteet lasten ja huoltajien kanssa. Kielitietoisuuden pedagogiikan toteuttamisen tueksi vastaajat kaipasivat tiedon ja osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia, lisäresursseja, työyhteisön ja sen johdon tukea sekä enemmän monialaisen ja -ammattillisen yhteistyön mahdollisuuksia. Moni esitti myös toiveen opettajankoulutuksen kehittämisestä siten, että kielitietoisuutta ja siihen kytkeytyviä teemoja käsiteltäisiin opintojen aikana entistäkin enemmän.

Osa vastaajista koki valmiutensa toteuttaa kielitietoista pedagogiikkaa puutteellisiksi. Kyseiset vastaajat kokivat, ettei heidän saamansa koulutus ole tarjonnut riittävästi työkaluja kielitietoisuuden pedagogiikan toteuttamiseen. Suurin osa vastaajista koki valmiutensa kuitenkin hyväksi.

Avainsanat: varhaiskasvatus, opettajaopiskelija, kielitietoisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	7
2.1	Kielitietoisuudesta yleisesti	7
2.2	Kielitietoisuudesta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa.....	10
2.3	Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä kielitietoisuudesta	13
2.4	Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielitietoisuudesta.....	15
3	TUTKIELMAN TOTEUTUS.....	18
3.1	Tutkimustehtävä.....	18
3.2	Metodologiset valinnat	19
3.3	Aineiston keruu	20
3.4	Aineiston analyysi	22
4	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAOPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSIÄ KIELITIETOISUUDESTA.....	25
4.1	Kielitietoisuuden käsite ja sille annetut määritelmät	25
4.1.1	<i>Kielitietoisuus kielellisinä taitoina ja valmiuksina</i>	<i>26</i>
4.1.2	<i>Kielitietoisuus konkreettisena toimintana</i>	<i>27</i>
4.1.3	<i>Kielitietoisuus tietoisuutena moninaisuudesta, kielen merkityksestä, vuorovaikutuksesta ja kielenkäytöstä</i>	<i>27</i>
4.2	Kielitietoisuuden merkitys alle kouluikäisten lasten pedagogiikassa	28
4.3	Kielitietoisien pedagogiikan toteuttamisen haasteet	29
4.4	Kielitietoisien pedagogiikan toteuttamista tukevat tekijät	30
4.5	Kielitietoisien pedagogiikan toteuttamisen valmiudet.....	32
5	POHDINTA.....	34
5.1	Tutkielman keskeisten tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	34
5.2	Tutkielman eettisyys ja luotettavuus	37
5.3	Jatkotutkimusmahdollisuuksia	41
	LÄHTEET	42
	LIITTEET	47
	Liite 1: Kyselylomake	47
	TAULUKOT	
	TAULUKKO 1. ESIMERKKI AINEISTON ANALYYSIPROSESSISTA.....	24
	KUVIOT	
	KUVIO 1. VASTAAJIEN TÄLLÄ HETKELLÄ SUORITTAMA TUTKINTO TAI MUUT OPINNOT 22	

1 JOHDANTO

Opetushallituksen [OPH] (2022a) mukaan kielellä on merkittävä rooli lapsen kehityksessä, kasvussa ja oppimisessa. Kieli voidaan nähdä sekä oppimisen kohteena että välineenä, joka tukee muun muassa lapsen ajattelun ja kommunikoinnin kehittymistä sekä ympäröivän maailman haltuunottoa. Kielet ovat elämässämme jatkuvasti läsnä. Niillä on myös suuri merkitys lapsen vuorovaikutuksen mahdollistajana sekä oman että muiden yhteisöjen kanssa. Kielellä on myös tiivis yhteys identiteettien ja itsetunnon kehittymiseen. Muun muassa näitä asioita huomioidaan kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

Sopanen (2018) kirjoittaa, kuinka tämän päivän suomalainen yhteiskunta on kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisempi kuin koskaan ennen. Tämä muutos on havaittavissa myös suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. Erilaiset monikielisyys, kielelliseen, kulttuuriseen ja katsomukselliseen moninaisuuteen sekä perheiden moninaisuuteen liittyvät kysymykset nostetaan niin ikään suomalaista varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja esiopetussuunnitelman perusteissa¹ entistä voimakkaammin esille. Kielikasvatukseen liittyvän keskustelun voidaan siis nähdä olevan yhä tarpeellisempaa ja yhteiskunnan on kyettävä ikään kuin asemoimaan itsensä uudelleen suomalaisen kielimaiseman muutoksen keskellä (Harju-Autti & Latomaa, 2018). Harju-Autti ja Latomaa (2018) kysyvätkin, miksi vahvistaa me ja muut -tyyppistä ajattelua, kun voimme sen sijaan pyrkiä vaikuttamaan yhteiskuntamme hyvinvointiin uudella kielimyönteisyydellä. Näistä

¹ Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena ovat olleet sen kirjoittamishetkellä tuoreimmat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022). Tästä eteenpäin tässä tutkielmassa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteilla ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteilla viitataan nimenomaan edellä mainittuihin versioihin kyseisistä asiakirjoista, ellei toisin mainita.

näkökulmista katsottuna kielitietoisuus näyttäytyy yhteiskunnallisesti hyvinkin ajankohtaisena ja tärkeänä aiheena.

Sopasen (2018) mukaan kielitietoisuuden käsite esiintyy jo vuoden 2014 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kuitenkin ensimmäisen kerran kielitietoisuuden käsitettä käsitellään laajasti varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa vuodelta 2016, joissa kielitietoisuuteen viitataan aiemmasta poiketen myös varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa ja toimintakulttuuria koskevissa osissa. Kielitietoisuus on tästä lähtien voitu nähdä osana koko varhaiskasvatustoimintaa.

Harju-Autti, Alisaari ja Yli-Jokipii (2022) toteavat, että vaikka kielitietoisuuden käsite on lisätty opetussuunnitelmiin, eivät kasvatuksen ja koulutuksen kentän instituutiot kuitenkaan muutu kielitietoisiksi automaattisesti, vaan muutos vaatii myös ymmärrystä, tahtoa ja toimintakulttuurin kehittämistä. Lisäksi kielitietoisuusajattelun vahvistaminen vaatii paitsi henkilöstön täydennyskoulutusta, mutta myös tutkintokoulutusten kehittämistoimenpiteitä (Harju-Autti, 2022). Myös Sopanen (2018) korostaa, kuinka sekä jo työelämään siirtyneellä että tulevalla henkilöstöllä on tarve monikielisyyteen, kielenkehitykseen ja kielitietoisuuden tukemiseen liittyvälle lisätiedolle, jotta opetussuunnitelmien edellytykset voivat täytyä. Niin ikään Hongon ja Mustosen (2021) tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen työntekijät ilmaisivat selvästi kaipaavansa lisätukea ja -resursseja kielitietoisien toiminnan toteuttamiseen. Kielitietoisuus on käsitteenä lisäksi hyvin moniulotteinen (Sopanen, 2018). Harju-Autti (2022) kirjoittaakin, kuinka kielitietoisuuden monet määritelmät sekä opettajien erilaiset käsitykset kielitietoisuudesta ja sen soveltamisesta opetustyössä nousevat käytännön tason haasteeksi.

Paitsi kielitietoisuuden merkittävä asema suomalaista varhaiskasvatusta ja esiopetusta sekä niiden toimintakulttuuria ja pedagogiikkaa ohjaavissa asiakirjoissa, mutta myös edellä esitellyt esimerkit puhuvat aiheeseen liittyvän lisätutkimustarpeen puolesta. Tämän lisäksi allekirjoittaneen kielenopettajatausta ja kentällä tekemät, edellä esiteltyjen esimerkkien kanssa monin tavoin yhtenevät havainnot ovat innostaneet aiheen pariin entisestään. Tässä tutkielmassa katse käännettiin kuitenkin jo työelämässä vaikuttavasta henkilöstöstä tuleviin ammattilaisiin ja kartoitettiin varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kielitietoisuuteen liittyviä näkemyksiä. Käsitteellä näkemys

tarkoitetaan tämän tutkielman kontekstissa Lainetta (2018) mukaillen yksilön subjektiivista perspektiiviä maailmaan ja sen ilmiöihin. Tämä perspektiivi muodostuu jokaisen yksilön aiemmista kokemuksista, käsityksistä, arvoista ja tavoista tuntea. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemykset ovat aiheesta tehtyä tutkimusta tarkastellessa vähemmälle jäänyt näkökulma, vaikkakin arvokas sellainen – ovathan he tulevaisuuden pedagogisia johtajia. Opiskelijoiden näkemykset ovat tietysti arvokkaita itsessään, mutta niiden voidaan myös nähdä kertovan omaa tarinaansa opettajankoulutuksesta ja sen mahdollisista kehitystarpeista.

Tässä tutkielmassa edetään seuraavan rakenteen mukaisesti. Tämän johdantoluvun jälkeen esitellään tutkielman teoreettinen viitekehys. Kielitietoisuuden käsitettä avataan ensin yleisesti ja sitten tarkemmin erityisesti varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstiin liitettynä. Lopuksi luodaan vielä katsaus siihen, mitä aiemman tutkimuksen perusteella varhaiskasvatuksen henkilöstön kielitietoisuuteen liittyvistä näkemyksistä sekä toisekseen opettajien ja opettajaopiskelijoiden kielitietoisuuteen liittyvistä käsityksistä. Teoreettisen katsauksen jälkeen siirrytään käsittelemään itse tutkielman toteutusta ja esittelemään sen keskeiset tulokset. Tutkielman lopuksi tutkimuksen tulokset vedetään vielä yhteen ja esitellään niiden perusteella tehtävät johtopäätökset. Tämän lisäksi tutkielmaa tarkastellaan vielä etiikan ja luotettavuuden näkökulmista sekä pohditaan jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esitellään tämän tutkielman teoreettinen viitekehys, johon kerätyn aineiston analyysikin pohjautuu. Aluksi kielitietoisuutta käsitellään yleisemmällä tasolla, minkä jälkeen sitä siirrytään tarkastelemaan erityisesti varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen näkökulmasta. Luvun lopuksi tarkastellaan vielä sitä, mitä aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään ensinnäkin varhaiskasvatuksen henkilöstön kielitietoisuuteen liittyvistä näkemyksistä sekä toisekseen opettajien ja opettajaopiskelijoiden kielitietoisuuteen liittyvistä käsityksistä.

Kielitietoisuutta on aikojen saatossa määritelty monin eri tavoin ja tarkasteltu laajasti monista eri näkökulmista. Tämän vuoksi onkin hyvä mainita, että tämän luvun pyrkimyksenä on luoda katsaus kielitietoisuuteen liittyviin kysymyksiin ja syventyä erityisesti varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstiin. Seuraavassa esitellyt erilaiset määritelmät ja tutkimukset on siis valikoitu muodostamaan tämän tutkielman rajatun teoreettisen viitekehysten ja näkökulman kielitietoisuuteen. Tässä vielä mainittakoon, että tämän tutkielman kontekstissa keskitytään ainoastaan kielitietoisuuteen, vaikka käsite esiintyykin usein yhdessä muun muassa kulttuuri- ja katsomustietoisuuden käsitteiden kanssa.

2.1 Kielitietoisuudesta yleisesti

Kielitietoisuuden käsite sai alkunsa 1980-luvulla, kun heikoista sosiaalisista lähtökohdista tulevien oppilaiden kielellisten valmiuksien ja osallistumismahdollisuuksien kehittämistä kiinnostunut brittiläinen Language Awareness -liike otti sen käyttöönsä (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Kielitietoisuus on alkujaan ollut tiiviisti yhteydessä nimenomaan kielenopetukseen (García, 2008). Tänä päivänä kielitietoisuuden alue ulottuu kuitenkin laajasti eri konteksteihin (Finkenbeiner & White, 2017). Nykyään

kielitietoisuus nähdäänkin osana kaikkea kasvatus- ja koulutusinstituutioissa tapahtuvaa toimintaa, eikä vain esimerkiksi kieltenopetuksen tehtävänä (Andersen & Ruohotie-Lyhty). Kielitietoisuus on siis kaikille opetuslalla työskenteleville tärkeä ominaisuus (Harju-Autti & Latomaa, 2018).

Tampereen yliopiston (n.d.a) mukaan asian edistämiseksi Suomessa onkin järjestetty erilaisia hankkeita, joista esimerkkinä mainittakoon opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamat hankkeet Opettajana monikielisessä ja -kulttuurisessa yhteiskunnassa sekä Diversity in Education. Erityisesti varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstiin ovat keskittyneet muun muassa Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Moninainen opetus- ja varhaiskasvatus -hanke sekä Osaamista kieli- ja kulttuuritietoiseen varhaiskasvatukseen -hanke. Keväällä 2022 varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstölle järjestettiin Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa Opetushallituksen rahoittama Kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus ja esiopetus -täydennyskoulutus, joka tavoitti osallistujia ympäri Suomen (Tampereen yliopisto, n.d.b). Tampereen yliopisto järjestää myös kevätlukukauden 2023 aikana niin ikään esiopetuksen opettajille avoimen Kielet, kulttuurit ja katsomukset koulussa -täydennyskoulutuksen (Tampereen yliopisto, n.d.c).

Alun perin kielitietoisuuden käsitteellä on viitattu yksilön kieleen ja sen keskeiseen merkitykseen ihmisen elämässä kohdistuvaan herkkyyteen ja tietoisuuteen (Donmall-Hicks, 1997). Association for Language Awareness (n.d.) määrittelee kielitietoisuuden kieleen liittyvänä tietona ja tietoisena kielen oppimiseen, opettamiseen ja käyttöön liittyvänä ymmärryksenä ja herkkyytenä. Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) liittävät kielitietoisuuteen kielen huomioinnin, kielellisen luovuuden, metakielellisen tiedon, metakielellisen pohdinnan ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet. Kielitietoisuuden käsitteeseen voidaan myös liittää arvojen, vallan, kuulumisen ja representaation näkökulmat (Moate & Szabó, 2018). Moaten ja Szabón (2018) mukaan kielellä voidaankin nähdä olevan merkittävä rooli identiteettien rakentumisessa. García (2008) kirjoittaa,

kuinka tänä päivänä niin ikään erilaiset monikielisyys² liittyvät kysymykset tulee ottaa osaksi kielitietoisuuden käsitettä.

Kielitietoisuuden käsitteen lisäksi on käytössä myös muita käsitteitä, joilla viitataan tietoisuuteen kielen ja oppimisen tiiviistä yhteydestä (Alisaari & Heikkola, 2020). Alisaaren, Vigrenin ja Mäkelän (2020, viitattu Alisaari & Heikkola 2020) mukaan kielitietoisuuden käsitettä paremmin opetussuunnitelmissa kuvattuja kieleen liittyviä asenteita ja toimintatapoja vastaa alun perin Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) käyttämä termi *linguistically responsive teaching*. Alisaari & Heikkola (2020) ovat muokanneet termin muotoon kielellisesti vastuullinen opetus korostaakseen opettajan roolia kielen merkityksen ymmärtämisessä ja monikielisen ympäristön toiminnassa. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys koostuu opettajien orientaatioista sekä kieleen liittyvistä tiedoista ja taidoista. Kielellisesti vastuullinen opetus on sosiolingvivistisesti tietoista, kielellistä moninaisuutta arvostavaa ja se pyrkii oppijoiden tukemiseen. Kielellisesti vastuullisella opettajalla on myös tietoa oppijoiden kielellisistä taustoista, kokemuksista ja kyvyistä, tietoa kielen oppimisen periaatteista ja taitoa soveltaa tätä tietoa sekä menetelmiä oppijoiden oppimisen edistämiseksi. Hän myös tunnistaa opetuskielen aiheuttamia haasteita.

Kielitietoinen pedagogiikka perustuu Hongon ja Mustosen (2018) mukaan yksilöiden kielellisiin ja kulttuurisiin kokemuksiin, mikä osaltaan mahdollistaa osallisuuden, identiteettien ja itsetunnon rakentumista, ohjaa pohtimaan eri yhteisöihin kuulumista sekä tarjoaa osallistumisen mahdollisuuksia niin omassa elinympäristössä kuin myös laajemmin yhteiskunnassa. On tärkeää, että jokaisella yksilöllä olisi mahdollisuus hyödyntää ja ilmaista koko kulttuurista ja kielellistä repertuaariaan sekä erilaisia valmiuksiaan. Kielitietoisien toimintakulttuurin voidaan nähdä palvelevan kaikkia yhteisön jäseniä: se ohjaa kielenkäytön havainnointiin, jäsentämiseen ja jäljittelyyn, ajattelun ja näkökulmien

² Monikielisyyskompleksiseen käsitteeseen ei syvennytä tässä tutkielmassa tämän tarkemmin. Tarkoituksenmukaista on kuitenkin mainita, että tässä tutkielmassa monikielisyys käsite ymmärretään laajasti, ellei toisin mainita. Hongon ja Mustosen (2020b) mukaan laaja monikielisyyskäsite tarkoittaa sitä, että kaikkiin kieliin liittyvä kielitaito taitotasoon katsomatta nähdään monikielisyysnäkökulmasta riippumatta siitä, miten, milloin tai miksi kieliä on käytetty ja opittu. Laajan monikielisyysnäkökulman mukaan myös erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin ja -funktioihin liittyvä kielen vaihtelu voidaan nähdä monikielisyysnäkökulmasta ilmentymänä. Malista (2019) mukaillen myös kielen käsite ymmärretään tässä tutkielmassa laajasti siten, että kielellä voidaan tarkoittaa niin ikään esimerkiksi viittomia, kuvakommunikaatiota tai mitä tahansa muuta tapaa välittää viestejä, joka sopii lapsen tarpeisiin – ei siis pelkästään puhuttua kieltä.

laajentamiseen sekä vakiintuneiden toiminta- ja ajattelutapojen kriittiseen tarkasteluun. Tässä tutkielmassa kielitietoisuus nähdään juuri käytännön pedagogisena toimintana varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa. Tämän lisäksi halutaan korostaa opettajan vastuuta kielitietoisien pedagogiikan suunnittelusta, toteuttamisesta, arvioinnista ja kehittämisestä Alisaaren ja Heikkolan (2020) mukaisesti. Kielitietoisuuteen nimenomaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa syvennyttään lähemmin seuraavassa.

2.2 Kielitietoisuudesta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa

Kielitietoisuus on myös tämän päivän suomalaista varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavia asiakirjoja läpileikkaava periaate sekä toimintatapa, jota edellytetään kaikilta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen työntekijöiltä arjen kaikissa tilanteissa (Malinen, 2019). Ohjaavia asiakirjoja tarkasteltaessa kielitietoisuuden näkökulmasta on kuitenkin otettava huomioon, että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2022 verraten huomattavasti vanhempi asiakirja, minkä vuoksi asiakirjojen välillä on selviä eroja esimerkiksi siinä, kuinka paljon ja eksplisiittisesti kielitietoisuudesta puhutaan. Kielitietoisuutta käsiteltiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa laajasti kuitenkin vasta vuoden 2016 versiossa (Sopanen, 2018). Kielitietoisuus käsitteenä esiintyy esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin verraten huomattavasti vähemmän, mutta asiakirjoissa on tästä huolimatta havaittavissa monia yhteneväisyyksiä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022b) korostuu niin ikään kielen keskeinen rooli osana varhaiskasvatuksen oppimiskäsitystä ja toimintakulttuuria sekä henkilöstön vastuu kielitietoisesta varhaiskasvatuksesta. Sopasen (2018) mukaan tämän vastuun kantaminen edellyttää henkilöstön tietoisuutta siitä, mitä kielitietoisuudella ja kielitietoisella varhaiskasvatuksella tarkoitetaan sekä siitä, millä eri tavoin lasten kielitietoisuuden kehittymistä voidaan tukea. Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) korostetaan kielen merkittävää roolia paitsi oppimisen kohteena,

mutta myös sen välineenä. OPH:n (2014) mukaan esiopetusikäinen lapsi käyttää kieltä entistäkin vahvemmin ajattelun, ilmaisun ja vuorovaikutuksen välineenä. Kielen kautta lapsi myös jäsentää elämäänsä arkea ja rakentaa kuvaa siitä maailmasta, joka häntä ympäröi. Kielitietoinen henkilöstö siis ymmärtää, kuinka kieli on sidoksissa moniin lapsen kannalta tärkeään asiaan, kuten vuorovaikutukseen, kehitykseen, uuden oppimiseen, mielipiteen ilmaisemiseen ja osallisuuteen (Vantaan kaupunki, 2021).

Kieleen ja kulttuuriin liittyvät näkökulmat koskevat jokaista varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen osallistuvaa lasta (Malinen, 2019). Tämä korostuu niin ikään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022b), joissa todetaan edellisen lisäksi, että kielet yhdessä kulttuurien ja katsomusten kanssa nivoutuvat kieli ja kulttuuritietoisessa varhaiskasvatuksessa osaksi varhaiskasvatuksen kokonaisuutta. OPH (2022b) kirjoittaa, kuinka tämän lisäksi ne moninaiset kielelliset ja kulttuuriset valmiudet ja taustat, joita lapsilla on, tulisi nähdä yhteisön rikkautena. Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) kirjoitetaan, kuinka kaikkien lasten kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kasvun tukeminen sekä eri kielten ja kulttuurien kunnioittamisen opettaminen on yksi esiopetuksen tavoitteista.

Konkreettisesti kielitietoinen varhaiskasvatus on esimerkiksi erilaisia kielitekoja, eri kielten näkyvyyden luontevaa vahvistamista oppimisympäristössä, lasten ja heidän huoltajiensa kielitaidon hyödyntämisen mahdollistamista sekä lasten aktiivista kannustamista monipuoliseen kielenkäyttöön heidän omien kielellisten resurssiensa mukaisesti (Vantaan kaupunki, 2021). Tämän lisäksi kielitietoinen henkilöstön tehtävänä on lasten uteliaisuuden ja kiinnostuksen vahvistaminen kieliä ja kulttuureita kohtaan (Harju-Luukkainen, Thurin, Gyekye, Kekki & Tyrer, 2020). Harju-Luukkaisen ym. (2020) mukaan kielitietoisessa oppimisympäristössä kielet ovat jatkuvasti ja kaikkialla läsnä, ja ne nähdään tärkeinä. Kielitietoinen oppimisympäristö tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia ymmärtää ja tuottaa puhetta sekä käyttää kieltä monipuolisesti. Ryhmässä tulisikin olla esillä muun muassa erilaisia ja eri kielisiä tekstejä ja kirjallisuutta. Kielitietoisessa oppimisympäristössä lapsille niin ikään luetaan paljon erilaisia tekstejä ja kerrotaan tarinoita sekä kannustetaan keksimään niitä myös itse. Lapsen kuulluksi tuleminen on tärkeää hänen vuorovaikutustaitojensa

kehittymisen kannalta. Kielitietoista oppimisympäristöä tuleekin arvioida ja mukauttaa aina kunkin lapsiryhmän mielenkiinnon ja osaamisen mukaisesti.

Malinen (2019) kirjoittaa, kuinka varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen näkökulmasta tarkasteltuna kielitietoisuuden voidaan nähdä tarkoittavan erityisesti sitä, että jokaisen lapsen ja perheen kielelliseen taustaan suhtaudutaan arvostavasti, ja että toimintaa mukautetaan mahdollistaen jokaisen mahdollisuus kielellisen identiteetin rakentamiseen hänen omista lähtökohdistaan käsin. Keskeistä on, että jokainen lapsi tulee kohdatuksi yksilöllisesti eikä ainoastaan tietyn yhteisön geneerisenä jäsenenä. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022b) mukaan tärkeä osa varhaiskasvatuksen arvoperustaa on, että perheiden eri kieliin suhtaudutaan ammatillisesti, kunnioittavasti ja avoimesti. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014) velvoittavat niin ikään lasten erilaisten kielellisten taustojen myönteiseen huomioimiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022b) mukaan lapsille tulee järjestää tilaisuuksia, joissa hän pääsee käyttämään ja omaksumaan omaa äidinkieltään tai omia äidinkieliään³. OPH:n (2022b) mukaan oma äidinkieli tai omat äidinkielet yhdessä sen kielen kanssa, jolla lapsi saa varhaiskasvatusta, luovat pohjan lapsen monikielisyydelle. Kielitietoinen henkilöstö ymmärtääkin oman äidinkielen osaamisen merkityksen toisen kielen oppimisessa ja keskustelee lapsen kielten kehittymisen vaiheista huoltajan kanssa (Vantaan kaupunki, 2021). Huomioitava on kuitenkin, että ensisijainen vastuu lapsen kulttuurin ja oman äidinkielen tai omien äidinkielten säilyttämisestä ja kehittämisestä on lapsen huoltajalla (OPH, 2022b).

Malisen (2019) mukaan kielitietoisuuden voidaan lisäksi nähdä olevan kielellisen pääoman tietoista siirtämistä lapsille siten, että kieli integroituu kaikkiin oppimistilanteisiin ja arjen kohtaamisiin. Jokaisella kasvattajalla on siis rooli kielen opettajana. Kielitietoinen henkilöstö onkin tietoinen omasta tavastaan käyttää kieltä ja esimerkiksi tietoisesti opettaa kuhunkin oppimiskokonaisuuteen liittyvää sanastoa (Vantaan kaupunki, 2021). Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022b) kirjoitetaan, kuinka varhaiskasvatuksen yhtenä

³ Käsitteellä oma äidinkieli tarkoitetaan tässä yhteydessä kieltä, joka on muu kuin se kieli, jolla lapsi saa varhaiskasvatusta. Käsite on käytössä muun muassa juuri varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, minkä vuoksi se on yhtenäisyyden vuoksi otettu käyttöön niin ikään tässä tutkielmassa.

tehtävänä on lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien sekä kielellisten identiteettien kehittymisen vahvistaminen. Kielitietoisuus onkin OPH:n (2022b) mukaan niin ikään yksi keskeinen lapsen kielen kehityksen osa-alue. Muita osa-alueita ovat vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, kielen käyttötaidot sekä kielellinen muisti ja sanavaranto. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) kirjoitetaan, kuinka kielen havainnointi tukee lapsen kielitietoisuuden kehittymistä. Kielen havainnointi ja tutkiminen auttaa lapsen huomion suuntaamisessa kielen muotoihin ja rakenteisiin sanojen merkityksen sijaan. On henkilöstön tehtävä ruokkia lasten kiinnostusta sekä puhuttua ja kirjoitettua kieltä että hiljalleen ja leikkillisesti myös lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kirjoitetaan, kuinka eri kieliin kohdistuva havainnointi tukee sekä lasten kielitietoisuuden että laaja-alaisen kulttuurisen ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen kehittymistä. Sopasen (2018) mukaan tässäkin korostuu henkilöstön vastuu ja tehtävä. Lähiympäristön eri kielten havainnoinnilla, tutkimisella ja näkyväksi tekemisellä voi lisäksi olla identiteettiä ja kuuluvuuden tunnetta vahvistava vaikutus. Honko ja Mustonen (2020b) toteavat, kuinka kielitietoisuuden lisääminen voikin parhaassa mahdollisessa tapauksessa vahvistaa niin spontaania kuin myös pedagogista kielitietoista toimintaa, jossa yhtenä pyrkimyksenä on toisen asemaan asettuminen. Tämä tukee niin ikään suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen keskeisten tavoitteiden, kuten lasten ja perheiden tasa-arvon sekä moninaisuuden kunnioittamisen, toteutumista.

2.3 Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä kielitietoisuudesta

Hongon ja Mustosen (2020a) kiinnostuksen kohteena on ollut varhaiskasvatuksen henkilöstön suhtautuminen monikielisyteen ja kielitietoiisiin toimintatapoihin. He ovat saaneet selville, että paitsi varhaiskasvatustyöyksiköiden, mutta myös yksittäisten toimijoiden välillä on eroja siinä, miten lasten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat otetaan osaksi toimintaa. Lasten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat voidaan kuitenkin ottaa luontevaksi osaksi varhaiskasvatuksen arkea, mikä kuitenkin vaatii lisää tietoa kielitietoisuuden merkityksestä sekä kielitietoisien varhaiskasvatuksen toteuttamisen keinoja. Kaikilla henkilöstön jäsenillä ei kuitenkaan ole riittävästi

pedagogisia keinoja selvittää lapsen kielellisiä resursseja tai näkemystä siitä, mitä resursseilla ja niitä koskevalla tiedolla voitaisiin päiväkodin arjessa tehdä. Tämän lisäksi kielitietoisten toimintatapojen toteuttamisen suunnitelmallisuus jää usein vähäisemmäksi.

Honko ja Mustonen (2020a) näkevät tietynlaisen näkökulman vaihdoksen avaimena kielitietoisuuden kasvuun. Monien kielten käyttöön tulisi suhtautua sallivammin ja kielet tulisi nähdä arvokkaana resurssina. Myös he korostavat omien käsitysten ja käytänteiden näkyväksi tekemisen tärkeyttä sekä vuorovaikutuskulttuuria, jossa kielellisiä resursseja aidosti jaetaan ja ihmetellään. Kielitietoisuus tulisi Hongon ja Mustosen (2020a) mukaan lisäksi kytkeä entistä paremmin osaksi korkeakoulujen kasvatus- ja opetusalan opintoja. Jo työelämässä vaikuttaville varhaiskasvatuksen toimijoille on myös järjestettävä riittävästi aikaa ja tukea toimintatapojen haltuun ottamiseen ja kehittämiseen. Honko ja Mustonen (2020a) huomauttavat lisäksi, että niin ikään opetussuunnitelmasolla tarvitaan entistä selkeämpää käsitteiden määrittelyä sekä konkreettisia malleja niiden soveltamiseen käytännössä.

Honko ja Mustonen (2020b) ovat keränneet tietoa varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksista monikielisydestä ja kielitietoisista toimintatavoista. Artikkelissaan he ovat keskittyneet erityisesti perheistä kumpuavaan monikielisyyteen. Käytännössä tällä tarkoitetaan tilanteita, joissa varhaiskasvatukseen osallistuu lapsia, jotka käyttävät kotonaan muuta kuin varhaiskasvatuksen pääasiallista kieltä. Perheiden monikielisyys näyttäisi ilmenevän pääasiassa spontaanisti lasten tuonti- ja hakutilanteissa. Tämän lisäksi syitä tai sopivia tapoja hyödyntää monikielisiä resursseja ei välttämättä tunnisteta. Varhaiskasvatusikäiselle lapselle on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää saada mahdollisuus käyttää, arvostaa, havainnoida ja kehittää kaikkia hänen käyttämiä kieliään, sillä tämä tukee niin ikään varhaiskasvatuskielen oppimista. Monikielisyyden tuen puute asettaakin erityisesti sellaisten perheiden lapset haavoittuvaiseen asemaan, joissa käytetään jotakin vähemmistökieltä.

Monikielisyyteen liittyy Hongon ja Mustosen (2020b) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta haasteita. Erityisesti erilaiset vuorovaikutuksen haasteet, kuten erot kotien ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, kulttuurierot, ongelmallisina koetut asenteet, kielen oppimisen ja opettamisen haasteet sekä muut lasten kehityksen ja käytöksen

ongelmat, nostettiin suuressa osassa aineistoa esiin. Useamman kielen käyttäminen varhaiskasvatuspäivän aikana ja erityisesti kielten sekoittaminen saatetaan niin ikään kokea vuorovaikutuksen kannalta haasteellisena. Pääsääntöisesti eri kielten limittäiseen käyttöön suhtauduttiin kuitenkin positiivisesti. Kieli, kielitaito, kielen oppiminen ja kielitietoisien toimintatapojen tarjoamat elämykset tuottavat kuitenkin myös paljon iloa. Erityisen vahvasti Hongon ja Mustosen (2020b) aineistosta nousi esille lapsen ilo ja ylpeys omasta kielestä sekä huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön antoisuus. Huoltajien osallistumismahdollisuuksien lisääminen koettiin tärkeäksi kehityskohtaksi. Hongon ja Mustosen (2020b) mukaan tarvitaan keskustelua kielitietoisuuden merkityksistä. Suppea ymmärrys kielitietoisista toimintatavoista saattaa johtaa siihen, että ne koetaan vieraina ja kuormittavina. Tämä taas johtaa helposti siihen, että kielitietoisuuden toimintakulttuurin rakentamiseen ei sitouduta.

Honko ja Mustonen (2021) tarkastelevat artikkelissaan sitä, mitä varhaiskasvatuksen henkilöstö kaipaa kielitietoisuuden tueksi. Kerätyn aineiston perusteella saatiin selville, että työntekijät kaipaavat kielitietoisuuden toimintansa tueksi monenlaista lisätietoa ja -ymmärrystä: aikaa vuorovaikutukseen ja reflektointiin, konkreettisia malleja ja välineitä arjen kohtaamisiin monikielisten lasten ja heidän huoltajiensa kanssa, yhtenäisempää näkemystä varhaiskasvatuksen tavoitteista ja toimintatavoista sekä tiiviimpää yhteistyötä esimerkiksi työyhteisön ja läheisten sidosryhmien muiden aikuisten kanssa. Joistakin vastauksista nousi esille toisaalta kielitietoisuuden kuormittavuus varhaiskasvatuksen haasteellisen arjen keskellä. Toisaalta nähtiin, että kielitietoisempi toimintakulttuuri saattaisi vapauttaa voimavaroja ja rohkaista välittömämpiin kohtaamisiin.

2.4 Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielitietoisuudesta

Honko ja Skinnari (2020) ovat selvittäneet sekä opettajien että opettajaopiskelijoiden kieleen ja kielitietoisuuteen liittyviä käsityksiä. Kielitietoisuuteen liittyvillä käsityksillä viitataan Hongon ja Skinnarin (2020) tutkimuksessa siihen, mitä kielitietoisuus on tarkoittanut opettajille sekä opettajaopiskelijoille heidän omassa toimintaympäristössään sillä hetkellä, kun he ovat osallistuneet tutkimukseen. Käsitykset kielitietoisuudesta näyttäytyvät

aineiston perusteella vaihtelevina, moniulotteisina ja muuntuvina niin kasvatuksen ja koulutuksen kentällä kuin myös yksilöllisesti: ei siis voida olettaa, että käsitykset olisivat yhteneviä edes valveutuneessa ja valikoituneessa asiantuntijajoukossa. Hongon ja Skinnarin (2020) mukaan kielitietoisuus nähdään koulutusinstituutioissa ja laajemmin koko yhteiskunnassa vallitsevina kieliin, kielenpuhujiin ja kielen käyttöön liittyvinä tietoina ja asenteina. Käsityksissä korostuu myös kielen, opiskeltavien sisältöjen, toiminnan ja osallisuuden mahdollisuuksien kiinteä suhde toisiinsa. Kielitietoisuus nähdään myös oppijan ja oppimisen tukemisena sekä yleisesti opetuksen kantavana voimana.

Hongon ja Skinnarin (2020) saamissa vastauksissa opettaja nähtiin aktiivisena kielitietoisena toimijana, jolla on paitsi mahdollisuus, mutta myös vastuu mukauttaa opetusta ja omaa vuorovaikutustaan oppijan tarpeisiin. Opettajan oman ja oppijoiden toiminnan sekä fyysisen oppimisympäristön tekstimaailman jatkuva ja kriittinen tarkastelu nähdään kielitietoiselle opettajalle tärkeänä ominaisuutena. Osittain vastauksista huokui myös eräänlainen huoli ja epävarmuus. Osa vastaajista kertoi tuntevansa voimattomuutta kielitietoisesta opetuksen toteuttamisesta arjessa, kun omat valmiudet tai voimavarat koetaan puutteellisina. Muina kielitietoisesta opetuksen toteuttamista haastavina tekijöinä nimetään muun muassa opetusryhmien heterogeenisyys ja aikapaineet. Myös epätietoisuus siitä, miten kieli, erilaiset kulttuuriset tekijät, oppisisällöt ja henkilöhistoriaan liittyvät tekijät vaikuttavat haastavissa tilanteissa, oli saatettu kokea opettajan oman toiminnan muokkaamista vaikeuttavana tekijänä. Tämän lisäksi erillisyyden kokemuksia oli saattanut aiheuttaa yhteisen kielen ja jaetun toimintakulttuurin puute yhteisössä.

Hongon ja Skinnarin (2020) mukaan kollegiaalinen yhteisymmärrys ja opetuksen valtakunnalliset tavoitteet voivat toteutua paremmin, jos käsityksiä kielitietoisuudesta jaetaan ja niistä keskustellaan. Kielitietoinen opettaja tarvitseekin aikaa, halua ja taitoa reflektoida kielen roolia erilaisissa oppimisympäristöissä ja -tilanteissa sekä keskeisten tietosisältöjen esittämisessä, jäsentämisessä, syventämisessä ja soveltamisessa. Kieleen liittyvä ymmärrys auttaa opettajaa tekemään opetuksessa kielitietoisia valintoja. Honko ja Skinnari (2020) korostavatkin yhteisen ymmärryksen ja toimivien ratkaisujen jakamisen tärkeyttä – yhteisiin tavoitteisiin ja toimintaan on

mahdollista päästä vuoropuhelun, yhdessä tekemisen sekä hyvien kielitietoisten käytänteiden mallintamisen ja jakamisen avulla.

3 TUTKIELMAN TOTEUTUS

Tämä luku käsittelee tutkielman toteutusta. Luvun alussa esitellään ensin tutkimustehtävä ja -kysymykset. Tämän jälkeen esitellään metodologiset valinnat ja lopuksi käydään läpi aineistoon sekä sen keruuseen ja analyysiin liittyvät kysymykset. Tutkielman toteutukseen liittyvien valintojen eettisyyttä ja toimivuutta pohditaan syvemmin tämän tutkielman viimeisessä luvussa (ks. luku 5).

3.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa opettajaopiskelijoiden kielitietoisuuteen liittyviä näkemyksiä. Ensinnäkin kiinnostuksen kohteena oli se, millaisia määritelmiä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat antavat kielitietoisuuden käsitteelle ja millaisena he näkevät kielitietoisuuden merkityksen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikassa. Toisekseen haluttiin kartoittaa, millaisten tekijöiden varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat näkevät hankaloittavan ja millaisten taas tukevan kielitietoisien pedagogiikan toteuttamista. Kolmanneksena kiinnostuksen kohteena oli myös se, millaisina varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat näkevät omat valmiutensa toteuttaa kielitietoista pedagogiikkaa. Näiden intressien pohjalta muotoutui kolme tutkimuskysymystä:

1. Millaisia määritelmiä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat antavat kielitietoisuuden käsitteelle, ja millaisena he näkevät kielitietoisuuden merkityksen alle kouluikäisten lasten pedagogiikassa?
2. Millaisia haasteita varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat liittävät kielitietoisien pedagogiikan toteuttamiseen ja millaiset tekijät he taas kokevat kielitietoisien pedagogiikan toteuttamista tukeviksi?
3. Millaiset valmiudet varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilla on heidän oman näkemyksensä mukaan toteuttaa kielitietoista pedagogiikkaa?

Tutkielman pyrkimyksenä on lisätä ymmärrystä siitä, millaisena kielitietoisuus näyttäytyy tulevien varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta ja täten osallistua tieteelliseen keskusteluun kielitietoisuudesta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa.

3.2 Metodologiset valinnat

Tutkielma toteutettiin laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen metodeja hyödyntäen. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullinen tutkimus onkin eräänlainen kattokäsite, jonka alle mahtuu monia erilaisia menetelmiä ja tutkimusperinteitä. Joskus ihmistutkimukseksikin kutsutun laadullisen tutkimuksen perimmäisenä pyrkimyksenä on tavoittaa tutkittavien näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkielmassa pyrittiin tavoittamaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kielitietoisuuteen liittyviä näkemyksiä. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemysten kartoittamisen voidaan nähdä olevan tärkeää erityisesti siksi, että heillä on tulevaisuudessa päävastuu ohjaavan asiakirjan mukaisen kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden suunnittelusta ja toteuttamisesta opettajana toimiessaan (Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto, 2020). Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat, kuinka laadullinen tutkimus voidaan nähdä määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen vastakohtana tai jopa eräänlaisena kritiikkinä sitä kohtaan. Laadullisessa tutkimuksessa ei siis pyritä tilastollisten yleistysten tekemiseen, vaan esimerkiksi juuri kuvamaan tai tulkitsemaan tiettyä ilmiötä tai tapahtumaa tai tunnistamaan käytöstä. Tämä ajatus oli lähtökohtana myös tässä tutkielmassa.

Tutkielma ei nojaudu mihinkään tiettyyn tutkimusperinteeseen, mutta siinä voidaan nähdä elementtejä muun muassa hermeneuttis-fenomenologisesta tutkimusperinteestä. Laine (2018) kirjoittaa, kuinka fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä tutkittavien omasta perspektiivistä. Hermeneuttinen ulottuvuus liittyy fenomenologiseen tutkimukseen mukaan juuri tulkinnan tarpeen myötä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkielmassa kiinnostuksen kohteena olikin nimenomaan juuri varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden subjektiivinen näkökulma kielitietoisuuteen.

Kiviniemen (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen kannalta huomionarvoista on, että tutkijan teoreettiset näkökulmat ja vähitellen käsitteellistyvät näkemykset tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä suuntaavat tutkimuksen kulkua. Tutkijan intressit ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat myös siis aineistonkeruuseen ja kerääntyvän aineiston luonteeseen. Laadullinen aineisto ei siis kuvaa todellisuutta sellaisenaan, ”vaan todellisuus välittyy meille tulkinnallisten prismojen tai tarkasteluperspektiivien välittämänä”. Tutkijan roolin tiedostaminen, reflektointi ja tutkimuksellisten valintojen perustelu on siis ensiarvoisen tärkeää laadullista tutkimusta tehtäessä. Laine (2018) kirjoittaa, kuinka tutkijan on tärkeää pohtia myös omia käsityksiään aiheesta ja niiden vaikutuksia esimerkiksi juuri tulkintojen tekemiseen. Tässä tutkielmassa nämä käsitykset on tehty näkyviksi sen teoriaosuudessa. Kiviniemi (2018) korostaa lisäksi kentältä saatavan aineiston merkitystä laadullista tutkimusta tehtäessä: tutkijan olisi tärkeää antaa tilaa aineistosta nouseville ilmiöille. Tällainen aineistolähtöinen lähestymistapa nähtiin myös tämän tutkielman pyrkimysten kannalta hedelmällisenä, kun tutkittavien ääni haluttiin saada mahdollisimman hyvin kuuluviin.

3.3 Aineiston keruu

Aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkielmassa hyödynnettiin sähköistä kyselylomaketta. Tähän valintaan päädyttiin siksi, että sähköinen kyselylomake järjelleitiin toimivaksi tavaksi tavoittaa kerralla esimerkiksi tavalliseen haastatteluun verraten huomattavasti suurempi joukko kohderyhmään kuuluvia henkilöitä, mutta kuitenkin kerätä laadullista aineistoa. Kyselylomake luotiin Office 365 Forms -ohjelmalla. Lomakkeen kysymykset suunniteltiin ja muodostettiin perustaen ne tutkielman teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimuskysymyksiin. Kyselylomakkeessa tiedusteltiin ensin muutamia taustatietoja, kuten vastaajan tällä hetkellä suorittamaa tutkintoa tai muita opintoja ja työkokemusta. Kysymys työkokemuksesta koettiin tarkoituksenmukaisena, koska sillä voi mahdollisesti olla vaikutusta tutkittavan antamiin vastauksiin. Taustatietojen lisäksi lomakkeessa pyydettiin vastausta kuuteen kielitietoisuuteen liittyvään avoimeen kysymykseen. Viimeiseksi vastaajille annettiin vielä mahdollisuus vapaaseen sanaan ja palautteen

antamiseen kyselylomakkeesta avoimella vastauskentällä. (Ks. Liite 1: Kyselylomake) Kyselylomakkeessa hyödynnettiin erityisen paljon avoimia kysymyksiä, koska haluttiin varmistaa vastaajien mahdollisuus vastata kysymyksiin omin sanoin omien näkemystensä pohjalta. Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (2002) mukaan avoimet kysymykset antavatkin valmiit vastausvaihtoehdot määritteleviin monivalintakysymyksiin verrattuna vastaajalle paremmat mahdollisuudet tuoda omat näkemyksensä näkyviin.

Lomake jaettiin yhteensä neljässä Facebook-ryhmässä, joista kaksi on suunnattu erityisesti juuri varhaiskasvatuksen opettajille, yksi yleisesti varhaiskasvatuksen henkilöstölle ja yksi nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoille. Tässä kohtaa vielä mainittakoon, että edellä mainitut varhaiskasvatuksen opettajille ja varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnatut ryhmät ovat sellaisia, joihin myös varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat voivat liittyä. Vastauksia pyydettiin opintojensa loppuvaiheessa olevilta varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilta. Tämän tutkimuksen tarkoitusta ajatellen aineistonkeruu edellä mainitulta kohderyhmältä nähtiin järkevänä, koska opintojen loppuvaiheessa opiskelijoiden voidaan jo olettaa kartuttaneen aiheeseen liittyvää kokemusta, tietoa ja taitoa. Kyselyyn vastaamista pyydettiin kaikilta sellaisilta opiskelijoilta, joiden opinnot tuottavat varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden⁴.

Aineistonkeruu aloitettiin 25.1.2023 ja aikaa kyselyyn vastaamiseen annettiin 8.2.2023 saakka. Kyselyyn vastasi lopulta kaiken kaikkiaan 16 henkilöä. Vastaajien keskimääräinen vastaamisaika oli noin 17 minuuttia. Kaikista kyselyyn vastanneista 14 kertoi suorittavansa kasvatustieteiden kandidaatin tutkintoa, yksi (1) sosionomin (AMK) tutkintoa ja yksi (1) muita opintoja – kyseisen vastaajan tapauksessa varhaiskasvatuksen opettajan ja esiopettajan pätevyyden antavia

⁴ Opetusalan Ammattijärjestön [OAJ] (n.d.) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksena on vähintään varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot sisältävä tai edellä mainituilla opinnoilla täydennetty kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Kelpoisuuden voi myös vielä saada sosionomi AMK -tutkinnolla, jos opiskelija on hyväksytty opintoihin 1.9.2019 mennessä ja hän valmistuu viimeistään 31.7.2023. Sosionomin AMK -tutkinto ei kuitenkaan tuota kelpoisuutta esiopetusta antavaksi opettajaksi.

75 opintopisteen sivuaineopintoja – varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin pätevytyäkseen (ks. kuvio 1).



KUVIO 1. Vastaajien tällä hetkellä suorittama tutkinto tai muut opinnot

Vastaajista 15:llä oli aiempaa työkokemusta. Työkokemusta vastaajille on kertynyt laajasti sekä kasvatus- ohjaus ja opetusalan että sosiaalitoimen erilaisista tehtävistä, kuten varhaiskasvatuksen lastenhoitajan, varhaiskasvatuksen opettajan, esiopettajan, varhaiskasvatuksen erityisopettajan, erityisopettajan, kasvatus- ja ohjausalan opettajan, varhaiskasvatuksen ryhmäavustajan, leikkipuisto-ohjaajan, lapsi- ja perhetyöntekijän, varhaisnuorisotyöntekijän sekä perhepäivähoitajan tehtävistä sekä erinäisistä sijaisuuksista varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa.

3.4 Aineiston analyysi

Kyselyn avulla tätä tutkielmaa varten kerätty aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin soveltuva perusanalyysimenetelmä. Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida erilaisia dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti, ja se pyrkii antamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvauksen tiiviissä ja yleisessä muodossa. Milesin ja Hubermanin (1994, viitattu Tuomi & Sarajärvi 2018) mukaan aineistolähtöistä sisällönanalyysiä voidaan tarkastella karkeasti ottaen kolmivaiheisena prosessina. Nämä kolme vaihetta ovat aineiston pelkistäminen eli redusointi, aineiston ryhmittely eli klusterointi ja viimeisenä teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Tätä tutkielmaa varten kerätyn aineiston analyysi tehtiin

edellä mainittu kolmivaiheinen prosessi läpikäyden. Analyysi suoritettiin soveltaen niitä aineistolähtöisen analyysin periaatteita, joita Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat tarkemmin teoksessaan. Seuraavassa annetaan tiivis kuvaus siitä, kuinka analyysi suoritettiin käytännössä. Analyysiprosessia havainnollistetaan myös taulukossa 1.

Kyselylomakkeen kysymykset kaikkine vastauksineen taulukoitiin ensin Office 365 Word -ohjelman verkkoversiossa yhteen Word-tiedostoon allekkain omiin taulukkoihinsa. Selkeyden ja yhtenäisyyden vuoksi jokaisen vastaajan vastaukset syötettiin jokaiseen taulukkoon aina samassa järjestyksessä. Tämän lisäksi jokaiselle vastaajalle annettiin oma numero. Tietyn vastaajan antamat vastaukset myös värikoodattiin tietyllä värillä, jotta olisi helpompi tarvittaessa jäljittää, kenen vastaajan vastauksesta kussakin tapauksessa oli kyse. Kun taulukointi oli valmis, perehdyttiin aineiston sisältöön huolellisesti lukemalla se useampaan kertaan syvällisesti läpi. Tämän jälkeen aloitettiin aineiston redusointi. Käytännössä tässä vaiheessa alkuperäiset vastaukset käytiin läpi karsien pois tutkimuskysymysten kannalta epäolennainen aines ja muodostaen jäljelle jääneestä aineistosta sitten tutkimustehtävää kuvaavia pelkistettyjä ilmaisuja. Nämä pelkistetyt ilmaukset listattiin allekkain omiin sarakkeisiinsa, minkä jälkeen voitiin aloittaa aineiston klusterointi. Klusterointivaiheessa pelkistettyjä ilmauksia ryhmiteltiin siten, että samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset kerättiin yhteen. Näistä samaa ilmiötä kuvaavista ilmauksista muodostettiin abstrahoinnin vaiheen mukaisesti sitten vielä kokoava alaluokka. Yhdistelyä jatkettiin tarpeen mukaan vielä tästäkin eteenpäin. Tässä vielä mainittakoon, että aineiston redusointi, klusterointi ja abstrahointi tehtiin kaikille kyselylomakkeen kysymyksiin 7–12 (ks. liite 1) tulleille vastauksille. Aineisto analysoitiin jokainen tutkimuskysymys ja siihen tulleet vastaukset kerrallaan.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysiprosessista

8. Mitä kielitietoisuuden käsitteellä sinusta tarkoitetaan? Kerro omin sanoin.	alkuperäinen vastaus	pelkistetty vastaus	klusterointi	alaluokka
Vastaaja 5	Mielestäni sillä tarkoitetaan sitä, että toimintaa toteuttaessa sekä suunnitellessa huomioidaan kielten laaja kirjo ja eri tavat kommunikoida.	Kielten ja eri kommunikaatio tapojen huomioiminen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa	Kielten ja eri kommunikaatio tapojen huomioiminen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa Lasten omien kielten huomioiminen ja tukeminen Lasten käyttämiin kieliin kohdistuva positiivinen huomio	Kielitietoisuus konkreettisenä toimintana
Vastaaja 10	[...] lapsen oman kielen huomioimista ja tukemista. Kiinnitetään positiivista huomiota lapsen käyttämään/käyttämiin kieliin.	Lasten omien kielten huomioiminen ja tukeminen Lasten käyttämiin kieliin kohdistuva positiivinen huomio		

4 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAOPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSIÄ KIELITIETOISUUDESTA

Tässä luvussa esitellään kerätyn aineiston analyysin perusteella saadut keskeiset tulokset varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kielitietoisuuteen liittyvistä näkemyksistä. Luvussa esitellään ensin varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä kielitietoisuuden käsitteestä ja kielitietoisuuden merkityksestä alle kouluikäisten lasten pedagogiikassa, sitten opettajaopiskelijoiden näkemyksiä kielitietoisuuden toteuttamisen haasteista ja sitä edistävästä tekijöistä sekä lopuksi vielä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä heidän omista valmiuksistaan toteuttaa kielitietoista pedagogiikkaa.

4.1 Kielitietoisuuden käsite ja sille annetut määritelmät

Kielitietoisuuden käsite oli suurimmalle osalle vastaajista vähintäänkin osittain tuttu. Tutuksi käsite on tullut opintojen, työn tai molempien näistä kautta. Yksi vastaajista ei osannut sanoa, mistä käsite on hänelle tuttu, ja vain yhdelle vastaajista käsite ei ollut lainkaan tuttu. Opinnoissa on vastaajien mukaan puhuttu muun muassa kielitietoisuuden vahvistamisen tärkeydestä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa sekä kielitietoisuuden tukemisen keinoista.

[...] Paljon puhuttu kielitietoisuuden vahvistamisen tärkeydestä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. (Vastaja 13)

Opinnoissa käyty tätä läpi, mm. kuinka tukea kielitietoista kasvatusta. (Vastaja 3)

Työelämästä kielitietoisuus on tullut vastaajille tutuksi erityisesti varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kautta. Asiakirjasta nostettiin erityisesti esiin kielten rikas maailma -oppimisen alue⁵. Kielellisten taitojen ja valmiuksien harjoittelu nähdään säännöllisenä osana varhaiskasvatuksen arkea.

[...] Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet jo asettaa kielen rikkaan maailman yhdeksi oppimisen osa-alueeksi. Erityisesti S2 lasten, mutta myös muiden, joilla on kielen kehityksen haasteita, kielellisiä taitoja ja valmiuksia harjoitellaan päiväkodissa päivittäin. (Vastaja 5)

Edellinen ote aineistosta saa kuitenkin pohtimaan, nähdäänkö kielellisten taitojen ja valmiuksien harjoittelu ainoastaan sellaisten lasten asiana, jotka opettelevat suomea toisena kielenään (S2) tai joilla on muuten haasteita kielen kehityksessä.

Kielitietoisuuden käsitettä kuvattiin aineistossa monin eri tavoin ja monista eri näkökulmista. Seuraavassa esittelen niitä määritelmiä, joita vastaajat antoivat kielitietoisuuden käsitteelle.

4.1.1 Kielitietoisuus kielellisinä taitoina ja valmiuksina

Kielitietoisuutta kuvattiin aineistossa ensinnäkin erilaisina kielellisinä taitoina ja valmiuksina. Kielitietoisuuteen liitettiin vahvasti vuorovaikutus, erilaiset tavat käyttää kieltä. Tämän lisäksi esille nostettiin tietoisuus kielen rakenteista.

Kielitietoisuus on tietoisuutta esimerkiksi sanojen äännerakenteesta, sanatietoisuudesta, erilaisista merkityksistä, lausetietoisuudesta [...]. (Vastaja 16)

Tilanteita, joisaa käytetään joko yhtä tai useampaa kieltä. Kieli voi olla puhuttua tai kirjallista. (Vastaja 4)

[...] erilaisten tekstien tai kuvien (tai median) tietoista ja aktiivista havainnointia ja käyttämistä [...]. (Vastaja 6)

Vuorovaikutusta jollain kielellä [...]. [...] kielen käyttämistä ja ymmärtämistä. (Vastaja 10)

Tietoinen omasta äidinkielestä ja sen käytöstä ja rakenteista, sujuva kielitaito. (Vastaja 14)

⁵ OPH:n (2022) mukaan oppimisen alueilla kuvataan varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä, jotka ohjaavat monipuolisen ja pedagogisen toiminnan suunnittelua ja toteuttamista. Oppimisen alueita on yhteensä viisi, joista Kielten rikas maailma on yksi.

4.1.2 Kielitietoisuus konkreettisena toimintana

Toisekseen kielitietoisuutta kuvattiin konkreettisena toimintana. Kielitietoisuus nähtiin paitsi lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien, mutta myös kielellisten identiteettien monipuolisena vahvistamisena, eri kielten ja kommunikaatiotapojen näkyväksi tekemisenä ja huomioimisena. Vastaajat mainitsivat niin ikään muita konkreettisia keinoja toteuttaa kielitietoista pedagogiikkaa, kuten lukemisen, laulamisen, loruttelun ja muun kielellä leikittelyn sekä sadutuksen.

[...] kielitietoinen kasvattaja [...] miettii esimerkiksi, miten eri kielet voidaan tuoda näkyviksi päiväkodissa, miten lasten kielellistä identiteettiä tuetaan [...]. (Vastaaja 11)

Mielestäni sillä tarkoitetaan sitä, että toimintaa toteuttaessa sekä suunnitellessa huomioidaan kielten laaja kirjo ja eri tavat kommunikoida. (Vastaaja 5)

[...] lapsen oman kielen huomioimista ja tukemista. Kiinnitetään positiivista huomiota lapsen käyttämään/käyttämiin kieliin. (Vastaaja 10)

[...] Kielitietoisuutta voidaan vahvistaa esimerkiksi kirjojen, lorujen ja runojen lukemisella sekä sadutusmenetelmällä. (Vastaaja 13)

4.1.3 Kielitietoisuus tietoisuutena moninaisuudesta, kielen merkityksestä, vuorovaikutuksesta ja kielenkäytöstä

Kolmannekseen kielitietoisuutta kuvattiin tietoisuutena moninaisuudesta, kielen keskeisestä roolista ihmisen elämässä sekä omasta vuorovaikutuksesta ja kielenkäytöstä. Vastauksissa nostettiin esille kielten ja eri kommunikaatiotapojen huomioiminen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa, kielen merkityksen tiedostaminen identiteetille, osallisuudelle, kasvulle ja kehitykselle, kielen merkityksen ymmärtäminen vuorovaikutuksessa sekä ymmärrys vuorovaikutuksen merkityksestä ja oman kielenkäytön ja vuorovaikutuksen reflektoinnin tärkeydestä kasvattajana.

[...] Päiväkodin toimintakulttuurissa tulisi [...] tiedostaa, mikä on kielen merkitys lapsen identiteetille sekä vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. Lisäksi kielitietoisuus on yksi tapa yhteiskuntaan kiinnittymiselle. (Vastaaja 6)

Kielitietoisuus tarkoittaa mielestäni sitä, että kasvattajat ymmärtävät kielen merkityksen kasvavan lapsen elämässä ja kehityksessä laajemmin kokonaisuutena [...]. Kasvattajat ymmärtävät kielen oppimisen kulkevan

mukana kaikessa toiminnassa ja jokaisessa hetkessä lapsen elämässä [...].
(Vastaja 7)

Kielitietoisuus on tietoisuutta kielen moninaisuudesta, vuorovaikutuksen mahdollisuuksista kielen avulla [...]. (Vastaja 8)

Ymmärrystä kielen merkityksestä vuorovaikutuksen välineenä [...].
(Vastaja 13)

4.2 Kielitietoisuuden merkitys alle kouluikäisten lasten pedagogiikassa

Kaikki vastaajat kokivat kielitietoisuuden merkityksen suureksi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa. Kaksi vastaajista koki, että tästä huolimatta kielitietoisuus ei kuitenkaan näyttäytyä niin vahvana osana varhaiskasvatuksen arkea ja toimintakulttuuria kuin sen pitäisi. Kieli ja vuorovaikutus nähtiin asioina, jotka korostuvat varhaiskasvatuksessa, ja kielitietoisuus mainittiin yhtenä varhaiskasvatuksen henkilöstön tärkeimmistä taidoista. Muun muassa kielellisen kehityksen herkkyykskausi sijoittuu vahvasti niihin ikävuosiin, jotka lapset viettävät varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksella koettiin erityisesti tämän vuoksi olevan merkittävä rooli lasten paitsi kielellisten taitojen, mutta myös identiteettiin sidoksissa olevien tekijöiden vahvistajana. Myös nyky-yhteiskunnan moninaisuuden koettiin asettavan vaateita sille, että varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tulee toimia kielitietoisesti.

Todella iso merkitys. Kieliosaamisen perusta luodaan lapselle ennen kouluikää. [...] Varhaiskasvatus voi vahvistaa ja monipuolistaa lapsen kielen ymmärtämistä, omaksumista, käyttöä ja oppimista. (Vastaja 1)

Suuri merkitys varsinkin monipuolisen sanavaraston karttumisen suhteen jo varhaisvuosina. (Vastaja 9)

Suuri merkitys. Varsinkin nykyisin yhä monikulttuurisemmassa yhteiskunnassa, joka näyttyy myös varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. (Vastaja 16)

[...] Monessa ryhmässä on myös useiden eri äidinkielen puhujia, joiden on tärkeää saada sekä vahvistusta omalle kielelliselle identiteetilleen että tukea kielenkehitykselle ja suomen kielen taidolle. Kielellä on iso merkitys lasten osallisuudelle ja sosiaalisille suhteille - ja toisaalta identiteetillä, minäkuvalla ja kielellisillä lähtökohdilla on iso merkitys myös tulevalle koulutaipaleella. (Vastaja 11)

4.3 Kielitietoisen pedagogiikan toteuttamisen haasteet

Vastaajien mukaan oman haasteensa kielitietoisen pedagogiikan toteuttamiseen luo kielitietoisuuden käsitteen moniulotteisuus. Se saatetaan lisäksi helposti ymmärtää puutteellisesti tai jopa virheellisesti.

Tiedottomuus ja yksipuolisuus. Ei tiedosteta miten monilla tavoin aihetta voikaan lähestyä. (Vastaaja 1)

[...] Ei ymmärretä välttämättä käsitteen merkitystä oikealla tavalla [...]. (Vastaaja 16)

Kielitietoisen pedagogiikan toteuttamisen kannalta useat vastaajista kokivat haasteelliseksi niin ikään puutteet henkilöstön osaamisessa. Puutteelliseen osaamiseen liittyvistä haasteista vastauksissa nousi erityisesti esiin henkilöstön puutteellinen ymmärrys kielen merkityksestä lapselle, puutteet kielen ja vuorovaikutuksen monipuolisuudessa sekä puutteet monikielisen lapsen kohtaamisen taidoissa. Näiden lisäksi haasteena mainittiin henkilöstön puutteelliset taidot suomen kielessä. Myös se, että henkilöstön arvot ja asenteet ovat liian erilaiset, koettiin haastavana.

Kasvattajien kouluttamattomuus, kielitietoisuuden puute. Myös äidinkielenä suomea puhuvista voi olla pulaa joissakin päiväkodeissa tai ryhmissä, joka voi aiheuttaa sen, että lapset eivät saa vahvaa tukea suomen kielen oppimisessa. (Vastaaja 7)

Kaikissa tiimeissä / kaikilla työntekijöillä ei ehkä ole tarvittavaa pedagogista ymmärrystä aiheesta [...]. (Vastaaja 11)

Henkilöstön riittämätön koulutus sekä erilaiset arvot ja asenteet [...]. (Vastaaja 4)

Vastauksissa nousi esille myös pohdintaa liittyen siihen, kuinka varhaiskasvatuksen henkilöstön asenteella on niin ikään juuri haasteiden kohtaamisessa suuri merkitys.

[...] Ehkä se on varhaiskasvatuksen henkilöstön asenteista lopulta kiinni, kuinka haasteet koetaan. (Vastaaja 13)

Vastaajat nostivat lisäksi esiin erilaisiin resurssitekijöihin linkittyviä haasteita, kuten ryhmäkoot, aikataulut sekä asiantuntijaresurssien ja materiaalien puutteen.

Resurssit ehdottomasti [...]. Myös osaavien asiantuntijoiden (esim. S2-opettajat) puuttuminen kentältä tai heidän aikansa rajallisuus. (Vastaaaja 5)

Lisää materiaalia kaivataan. (Vastaaaja 12)

[...] Haasteena on myös henkilökunnan rajalliset resurssit [...]. (Vastaaaja 6)

Vastauksista nousi esiin myös lapsiin ja huoltajiin liittyviä haasteita. Haasteellisena koettiin muun muassa lapsiryhmän suuri kielellinen moninaisuus, lapsen puutteelliset taidot suomen kielessä ja erilaiset kielen kehityksen haasteet. Haastavana koettiin myös kodin vähäinen tuki lapsen kielenoppimisprosessissa.

[...] ei oikein tiedetä, miten suomea toisena kielenä puhuviin lapsiin ja heidän äidinkieliinsä pitäisi suhtautua [...]. (Vastaaaja 11)

Eri kielisten lasten enemmistö ryhmässä luo haasteita. (Vastaaaja 8)

Koen haasteeksi sen, että varhaiskasvatukseen tullut lapsi on täysin suomen kieltä osaamaton eikä kotona tueta lapsen kielen kehitystä ollenkaan, vaan vuorovaikutuskieli on vanhempien äidinkieli [...]. (Vastaaaja 6)

4.4 Kielitietoisien pedagogiikan toteuttamista tukevat tekijät

Kielitietoisien pedagogiikan toteuttamisen tueksi vastaajat kaipasivat erilaisia tiedon ja osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia. Tarvetta olisi erityisesti täydennyskoulutukselle sekä tuoreelle tutkimustiedolle. Myös lisäresursseja kaivattiin kentälle erityisesti konkreettisten käytännön vinkkien ja materiaalien muodossa.

Vastaajat korostivat niin ikään erilaisten työyhteisöön ja sen toimintakulttuuriin liittyvien tekijöiden merkitystä kielitietoisien pedagogiikan toteuttamisen mahdollistajana. Tärkeänä nähtiin paitsi oman tiimin ja muun työyhteisön tuki ja osaaminen, mutta myös esihenkilön antama pedagoginen tuki. Lisäksi mahdollisuus monialaiseen ja -ammattilliseen yhteistyöhön erilaisten muiden toimijoiden kanssa nähtiin kielitietoisien pedagogiikan toteuttamista merkittävästi tukevana tekijänä. Monialaisen ja -ammattillisen yhteistyön

mahdollisuuksiin liittyen vastauksissa nostettiin erityisesti esiin tiivis yhteistyö S2-opettajan⁶ kanssa.

Täydennuskoulutus, materiaalipaketti, konkreettiset vinkit joita soveltaa omaan ryhmään. (Vastaja 1)

Tutkimukset aiheesta. (Vastaja 2)

S2 opettajan läsnäolo useammin kuin joka toinen kuukausi [...]. (Vastaja 6)

Lisäkoulutus ja pedagoginen tuki päiväkodin johtajalta. (Vastaja 8)

Tulevan työyhteisön ja tiimin tuki. (Vastaja 4)

Useammassa vastauksessa esitettiin myös toive opettajankoulutuksen kehittämisestä siten, että kielitietoisuutta käsiteltäisiin opintojen aikana entistäkin enemmän. Kielitietoisuutta tulisi vastaajien mukaan käsitellä opinnoissa enemmän yleisesti, mutta tämän lisäksi koulutukseen kaivattaisiin niin ikään enemmän sisältöä erityisesti monikielisyyden ja S2-opetuksen teemoihin liittyen.

Koulutuksen lisääminen/muokkaaminen, niin että kielitietoisuus kulkisi kaiken opetuksen läpi [...]. (Vastaja 5)

[...] Kaikista parasta toki jos jo kandiin kuuluisi enemmän kielitietoisuuden pedagogiikasta. (Vastaja 10)

Vahvempi perusta koulussa s2 lapsiin ja lasten monikielisyyteen. (Vastaja 12)

⁶ OPH:n (2019) mukaan S2-opetusta eli Suomi toisena kielenä -opetusta annetaan lapselle, jonka äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame, tai jolla on muuten monikielinen tausta, ja jonka suomen kielen peruskielitaito on puutteellinen jollakin tai joillakin osa-alueilla. S2-opetus pyrkii monikielisyyden kehittämiseen sekä herättämään kiinnostuksen ja tarjoamaan välineitä kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen. S2-opetus tukee myös lapsen kotoutumista, kasvua kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi ja kielellisiä valmiuksia jatko-opintoihin. Varhaiskasvatuksessa S2-opetuksesta ei ole säännöksiä (Owal Group, 2022). Owal Groupin (2022) mukaan S2-opetuksen järjestäminen varhaiskasvatuksessa perustuu kunnan päätökseen, eikä kunnalla ole tähän velvoitetta. Varhaiskasvatuksessa suomen kielen taidon kehittämistä tuetaan tavoitteellisesti lapsen tarpeet ja edellytykset huomioiden. Keskeisessä asemassa ovat monipuoliset vuorovaikutustilanteet ja oppimisympäristöt, lapsen oman äidinkielen tai omien äidinkielten huomioiminen ja hyödyntäminen sekä arkielämän konkreettinen kieli ja sen ilmaisuvaranto.

4.5 Kielitietoisen pedagogiikan toteuttamisen valmiudet

Suurin osa vastaajista koki valmiutensa toteuttaa kielitietoista pedagogiikkaa hyväksi. Vastauksissa nostettiin toisaalta esiin myös se, kuinka asia vaatii mieleen palauttamista, ja toisaalta valmiuksien koettiin kehittyvän vielä entisestään työurankin aikana. Vastauksissa valmiuksista annettiin myös konkreettisia kuvauksia, joista nousi esiin ymmärrys kielen merkityksestä, taito toteuttaa kielitietoista pedagogiikkaa monipuolisesti, lasten tarpeiden huomiointi, erilaisten materiaalien hyödyntämisen taito, kielellisesti rikas vuorovaikutus ja kieleen liittyvän pohdinnan taito. Tämän lisäksi esille nostettiin oma vahva kiinnostus aiheeseen, aiemmin hankitun tiedon ja osaamisen hyödyntäminen. Myös kentällä tehdyt havainnot ja saadut kokemukset olivat herättäneet vastaajissa ajatuksia ja antaneet työkaluja tulevaan.

Minulla on ymmärrystä kielen merkityksestä, sekä taitoa ja tahtoa toteuttaa kielitietoista pedagogiikkaa arjessa erilaisin keinoin [...]. (Vastaja 7)

[...] Käytän moni-ouolista kieltä puheessani lasten kanssa. Aamupiirillä usein havahdumme pohtimaan yhdessä joitakin sanoja joita lapset eivät tiedä, tai ne kuulostavat hupsuille ja lapsia naurattaa. (Vastaja 9)

[...] Olen erityisen kiinnostunut lasten kielenkehityksestä, kaksikielisyydestä sekä kielten oppimisesta yleisesti. Kielitietoinen pedagogiikka siis ainakin kiinnostaa ja innostaa minua, ja aiempien opintojen kautta minulla on jonkin verran taustatietoa aiheeseen liittyvistä teemoista, kuten vaikkapa kaksikielisyydestä. Toisaalta käytännön kokemusta varhaiskasvatuksessa työskentelystä minulla on vasta vähän, joten opittavaakin on vielä. Sijaisuuksien kautta on päässyt näkemään sekä hyviä ideoita ja käytänteitä että sellaisia toimintatapoja, joita ei itse halua toistaa. (Vastaja 11)

Osa vastaajista koki valmiutensa kuitenkin puutteellisiksi. Vastaksista nousi esille, kuinka koulutuksen ei ole koettu tarjonneen riittävästi työkaluja kielitietoisen pedagogiikan toteuttamiseen. Oma aktiivisuus nähtiin pedagogiikan toteuttamisen kannalta merkittävänä tekijänä.

Näin valmistavana opettajana, joka on käynyt kaksi valinnaista kurssia kielitietoiseen pedagogiikkaan liittyen, koen valmiuteni jokseenkin silti puutteellisina. En ole koulutuksen aikana saanut mielestäni tarpeeksi työkaluja voidakseni kokea oloni varmaksi totettaessani kielitietoista pedagogiikka. Aion kuitenkin työssäni tulevaisuudessa yrittää parhaani. (Vastaja 5)

Voisi olla paremmatkin, vaikka olen suorittanut erkan perusopinnotkin. Oma aktiivisuus on tärkeää, jotta kielitietoista pedagogiikkaa voi toteuttaa. Kandin tutkinnon puolesta siis varsin huonot valmiudet. (Vastaja 10)

5 POHDINTA

Tässä viimeisessä luvussa tutkielman keskeiset tulokset vedetään vielä yhteen ja esitellään niiden pohjalta tehtävät johtopäätökset. Lisäksi tutkielmaa tarkastellaan vielä erityisesti etiikan ja luotettavuuden näkökulmista. Luvun loppuksi pohditaan vielä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

5.1 Tutkielman keskeisten tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Kielitietoisuuden käsite oli suurimmalle osalle vastaajista joko opintojen, työn tai molempien näistä kautta vähintäänkin osittain tuttu käsite. Kielitietoisuuden käsitettä määriteltiin vastauksissa monin eri tavoin ja monista eri näkökulmista. Kielitietoisuutta kuvattiin ensinnäkin erilaisina kielellisinä taitoina ja valmiuksina sekä toisekseen konkreettisena toimintana. Kolmannekseen kielitietoisuutta kuvattiin tietoisuutena moninaisuudesta, kielen keskeisestä roolista ihmisen elämässä sekä omasta vuorovaikutuksesta ja kielenkäytöstä. Vastaajien antamista määritelmistä löytyi samankaltaisuuksia. Tästä huolimatta vastaajien näkemykset kielitietoisuuden käsitteestä eivät kuitenkaan selvästi ole yhteneviä, vaikka vastaajat ovat pätevytyksessä samaan asiantuntijatehtävään. Tämä myötäilee vahvasti esimerkiksi juuri Hongon ja Skinnarin (2020) tekemiä havaintoja. Määritelmistä kuitenkin kollektiivisesti esiintyy juuri niitä elementtejä, joiden kautta kielitietoisuutta on tarkasteltu paitsi teoreettisesti, mutta myös varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa. Tämä puhuu myös sen puolesta, että kielitietoisuuteen liittyvistä käsityksistä tulisi keskustella, mitä myös Honko ja Skinnari (2020) korostavat: yhteisessä keskustelussa ja käsityksiä jakamalla voidaan muodostaa kattava ymmärrys kielitietoisuuden käsitteestä ja sen merkityksistä.

Kielitietoisuuden merkitys varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa koettiin suureksi. Kieli ja vuorovaikutus nostettiin vastauksissa alle kouluikäisten lasten kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa keskeiseen asemaan ja

kielitietoisuus yhdeksi tärkeimmistä henkilöstön ominaisuuksista. Kielitietoinen toimintakulttuuri koettiin tärkeäksi erityisesti sen vuoksi, että varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien sekä identiteettiin sidoksissa olevien tekijöiden vahvistajana. Kielitietoisuuden tarvetta ja merkitystä perusteltiin niin ikään sillä, että nyky-yhteiskunta on moninaisempi kuin koskaan ennen, mikä näkyy myös varhaiskasvatuksessa. Kuten Honko ja Mustonenkin (2020a) toteavat, kielitietoiset toimintatavat ja lasten monikielisyys voi olla luonteva osa varhaiskasvatuksen arkea. Osasta vastauksista nousi kuitenkin esille, ettei kielitietoisuus tunnu näkyvän varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ja arjessa niissä määrin kuin sen esimerkiksi ohjaavien asiakirjojen mukaan pitäisi. Tämän lisäksi aineistosta oli mahdollista tehdä myös huomio siitä, että monesti kielitietoisuus yhdistettiin erityisesti lapsiin, jotka harjoittelevat suomen kieltä toisena kielenään. Kuten Honko ja Mustonen (2020b) mainitsevat, on monikielisuuden tuki toki erityisen tärkeässä asemassa erityisesti sellaisten perheiden kannalta, joissa suomen sijaan pääasiallisessa käytössä on jokin vähemmistökieli. Olisi kuitenkin tärkeää, että jo tuleville varhaiskasvatuksen ammattilaisille olisi selvää, että kieleen ja kulttuuriin liittyvät näkökulmat koskevat jokaista lasta. Tätä korostavat sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet että esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Haastavaksi kielitietoisien pedagogiikan toteuttamisen koettiin tekevän toisaalta kielitietoisuuden käsitteen moniulotteisuus ja toisaalta myös se, että se saatetaan helposti ymmärtää puutteellisesti tai jopa virheellisesti. Myös Harju-Autti (2022) nostaa tämän näkökulman esiin. Harju-Autin (2022) mukaan kielitietoisuuden moninaiset määritelmät ja opettajien eriävät käsitykset voidaan nähdä merkittävinä kielitietoisien pedagogiikan toteutumista hankaloittavina tekijöinä. Vastaajien mukaan oman haasteensa edellisten lisäksi luovat niin ikään puutteet henkilöstön osaamisessa sekä henkilöstön eriäviin asenteisiin ja arvoihin liittyvät tekijät. Honko ja Mustonen (2020b) korostavatkin kielitietoisuuden merkityksiin liittyvän keskustelun tärkeyttä. Kuten Honko ja Mustonen (2020b) toteavat, saattaa sitoutumattomuus kielitietoisien toimintakulttuurin rakentamiseen ja kielitietoisiin toimintatapoihin usein johtua siitä, että kielitietoisuuteen liittyvä ymmärrys ja osaaminen on pohjimmiltaan suppeaa. Yhteisiin tavoitteisiin ja toimintaan pääseminen edellyttääkin vuoropuhelua, yhdessä tekemistä sekä hyvien käytänteiden mallintamista ja

jakamista (Honko & Skinnari 2020). Tämä kuitenkin vaatii aikaa, kuten Honko ja Mustonenkin (2020a) mainitsevat. Vastauksissa haasteina nostettiin esiin myös resurssien puute sekä erilaiset vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyvät haasteet lasten ja huoltajien kanssa. Nämä tulokset vastaavat niin ikään paljolti sitä, mitä tässäkin tutkielmassa esitellyissä aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu selville. Myös muun muassa Hongon ja Mustosen (2020b) aineistosta nousi esille juuri erilaisia vuorovaikutuksen haasteita lasten ja heidän kotiensa kanssa. Huomiota tulisikin kiinnittää entistä enemmän toimivien yhteistyörakenteiden luomiseen huoltajien kanssa sekä sen tiedon, osaamisen ja kielellisten resurssien entistäkin tehokkaampaan hyödyntämiseen lapsen hyväksi, jota huoltajilla on.

Kielitietoisien pedagogiikan toteuttamisen tueksi vastaajat kaipasivat paitsi lisäresursseja, mutta myös erilaisia tiedon ja osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia, työyhteisön ja sen johdon tukea sekä enemmän monialaisen ja -ammattillisen yhteistyön mahdollisuuksia. Samankaltaisia tarpeita ilmaisivat niin ikään Hongon ja Mustosen (2021) tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenet. Tarve monenlaiselle lisätiedolle ja -ymmärrykselle on siis suuri paitsi kentällä toimivien tekijöiden, mutta myös jo opiskelijoiden joukossa. Vaikka suurin osa vastaajista koki valmiutensa toteuttaa kielitietoista pedagogiikkaa hyväksi, niin huomiota täytyy kuitenkin ehdottomasti kiinnittää siihen, että osa vastaajista koki valmiutensa puutteellisina. Kyseiset vastaajat kokivat, ettei heidän saamansa koulutus ole tarjonnut riittävästi työkaluja kielitietoisien pedagogiikan toteuttamiseen. Tämä aiheuttaa huolen, epävarmuuden ja voimattomuuden tunteita, mistä myös osa Hongon ja Skinnarin (2020) tutkimukseen osallistuneista on raportoinut. Useammassa vastauksessa esitettiinkin toive opettajankoulutuksen kehittämisestä siten, että kielitietoisuutta ja siihen kytkeytyviä teemoja käsiteltäisiin jo opintojen aikana enemmän. Kuten Honko ja Mustonen (2020a) toteavat, toimenpiteitä tarvitaan siis kipeästi sen suhteen, että kielitietoisuus saataisiin kytkettyä entistäkin paremmin osaksi korkeakoulujen kasvatus- ja opetusalan opintoja.

5.2 Tutkielman eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettiset kysymykset on huomioitu tämän tutkielmaprosessin jokaisessa vaiheessa. Turtiaisen ja Östmanin (2013) mukaan verkossa tehtävällä tutkimuksella on tiettyjä eettisiä piirteitä, joihin tulee kiinnittää erityistä huomiota. Liikkeelle voidaan kuitenkin lähteä kaikkia aloja koskevista periaatteista. Vuori (n.d.) kirjoittaa hyvästä tieteellisestä käytännöstä, jolla tarkoitetaan rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Laadullista tutkimusta tehdessään tutkijan on tärkeää reflektoida niitä valintoja, joita hän on tehnyt. Ensiarvoisen tärkeää on paitsi tutkittavien ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden sekä aineellisen ja aineettoman kulttuuriperinnön kunnioittaminen että tutkimuksesta aiheutuvien riskien, vahinkojen ja haittojen minimointi (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Kaiken tutkimuseetiikan perustana tulee siis olla tutkittavien kunnioittaminen sekä heidän kulttuurinsa, oikeuksiensa ja turvallisuutensa huomioiminen. Myös tässä tutkielmassa on toimittu näiden edellä mainittujen periaatteiden mukaisesti.

Turtiaisen ja Östmanin (2013) mukaan ensiarvoisen tärkeää on huolehtia tutkittavien tietoisesta suostumuksesta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mukaan tutkimukseen osallistumisen tulee olla täysin vapaaehtoista. Tutkittavalla tulee niin ikään olla oikeus kieltäytyä osallistumasta tai keskeyttää osallistuminen milloin tahansa. Tutkijan tulee myös huolehtia aineiston käyttöluvista ja tutkittavien huolellisesta tiedottamisesta (Turtiainen & Östman, 2013). Tutkittavan tulee saada riittävästi tietoa muun muassa tutkimuksen tavoitteisiin, toteutukseen, henkilötietojen käsittelyyn liittyen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019).

Myös tässä tutkielmassa pidettiin huolta siitä, että tutkittavat saivat aidosti itse päättää osallistumisestaan, ja että heille tarjottiin riittävästi ennakkotietoa tutkielmaprosessista kokonaisuudessaan. Tutkittavat saivat myös tutustua tätä tutkielmaa varten laadittuun Euroopan unionin määräysten mukaiseen tietosuojailmoitukseen ennen kyselylomakkeeseen vastaamista. Tutkittavilta kysyttiin niin ikään vielä lupa heidän antamiensa tietojen käyttöön heti kyselylomakkeen alussa. Tutkittavien anonymiteetistä on huolehdittu koko tutkielmaprosessin ajan. Jo kyselylomakkeen suunnitteluvaiheessa pohdittiin tarkkaan sitä, millaisia tietoja tutkittavista on tärkeää kerätä, ja millainen tieto taas

ei ole niin relevanttia. Lisäksi pohdittiin sitä, millaisten tietojen kerääminen ja millaiset tiedonkeruutavat voivat aiheuttaa riskejä tutkittavien anonymiteetille. Tutkittavien vastaukset tallentuivatkin jo aineistonkeruuvaiheessa anonymisti Office 365 Forms -ohjelmaan, jonne ainoastaan allekirjoittaneella on pääsy henkilökohtaisen käyttäjätunnuksen ja salasanan kautta. Tämän lisäksi kyselyyn vastaajia muistutettiin ennen kyselyyn vastaamista varmistamaan, etteivät he vastauksissaan anna mitään sellaisia tietoja, joista heidät voitaisiin jollakin tavalla tunnistaa. Aineiston analyysissä hyödynnettiin Office 365 Word -ohjelman verkkoversiota, jotta myös tässä vaiheessa aineistoon pääsy olisi henkilökohtaisen käyttäjätunnuksen ja salasanan takana. Tutkielmaproessin päätteeksi allekirjoittanut myös huolehti aineiston asianmukaisesta hävittämisestä.

Tässä tutkielmassa aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui sähköinen kyselylomake, minkä vuoksi myös kyseiseen aineistonkeruumenetelmään liittyviä kysymyksiä on tarkoituksen mukaista tarkastella syvemmin eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmista. Kyselylomaketta laatiessa kysymysten tekemiseen ja muotoilemiseen tulisi käyttää erityistä huolellisuutta (Valli, 2018). Valli (2018) painottaa, kuinka kyselylomakkeen huolellinen suunnittelu luo perustan tutkimuksen onnistumiselle. Esimerkiksi tiettyjen sanamuotojen ja kaikenlaisen johdattelun välttäminen on tärkeää sekä eettisistä että lähdekriittisistä syistä (Turtiainen & Östman, 2013). Turtiaisen ja Östmanin (2013) mukaan tutkijan on tärkeää arvioida kerätyn aineiston laatua siitä näkökulmasta, kuinka intiimejä, kuinka arkaluontoisia ja kuinka julkisiksi tarkoitettuja tutkittavat sisällöt ovat. Tärkeää on myös pohtia aineiston syntyyn liittyviä tekijöitä: kuka aineiston on tuottanut, missä yhteydessä ja kenelle.

Tämän tutkielman aineiston keruussa hyödynnetty kyselylomake suunniteltiin ja testattiin huolellisesti ennen aineistonkeruun aloittamista erityisesti edellä mainitut seikat mielessä pitäen. Kyselylomakkeen haasteet ja puutteet aineistonkeruumenetelmänä huomioitiin, ja niihin pyrittiin vastaamaan ennen kaikkea juuri lomakkeen huolellisella suunnittelulla. Erityistä huomiota kiinnitettiin lomakkeen pituuteen ja rakenteeseen, kysymysten muotoiluun ennen kaikkea selkeyden, ymmärrettävyyden ja yksiselitteisyyden näkökulmista sekä siihen, että lomakkeeseen vastaavilla on tarpeeksi tilaa vastata niin laajasti ja vapaasti kuin he itse halusivat. Tämän vuoksi kyselylomakkeessa

hyödynnettiin suurimmaksi osaksi avoimia kysymyksiä. Kyselylomakkeen testauksella varmistettiin lomakkeen toimivuus. Lomake testautettiin tutkielman kohderyhmään kuuluvalla joukolla. Testaukseen osallistuneet saivat antaa lomakkeesta palautetta, jonka pohjalta sitä vielä muokattiin hieman. Myös itse tutkimukseen osallistuneiden oli mahdollista antaa palautetta kyselylomakkeesta siihen vastattuaan. Tutkittavilta saatu palaute lomakkeesta oli suurimmaksi osaksi positiivista. Yksi tutkittavista koki kysymysten olleen taas melko laajoja ja haastaviakin, minkä vuoksi hänellä oli kulunut vastaamisen aikaa huomattavasti keskimääräistä enemmän. Muuten kysely oli koettu sopivan pituiseksi, kysymykset selkeiksi ja helpoiksi vastata sekä aihe ylipäättään tärkeäksi.

Turtiainen ja Östman (2013) muistuttavat lisäksi internetin roolin pohtimisesta tutkimuksessa. Tämän tutkielman kontekstissa internet on toiminut tutkimusvälineenä. Kuulan (2011) mukaan internet on toimiva aineistonkeruuväline erityisesti siksi, että tieto saadaan valmiiksi kirjallisessa muodossa. Tämä edesauttaa virheellisten tulkintojen välttämistä, joiden riski on huomattavasti suurempi silloin, kun aineistoa joudutaan litteroimaan manuaalisesti. Office 365 Forms -ohjelman hyödyntäminen edesauttoi tätä entisestään, kun vastaukset pystyttiin kopioimaan sellaisenaan analyysiä varten Formsista suoraan Wordiin.

Tämän tutkielman ja erityisesti sen tulosten luotettavuuden tarkastelussa tulee ottaa huomioon sitä varten kerätyn aineiston pieni koko (N=16). Aineiston pieni koko ei anna mahdollisuutta tulosten yleistämiseen, mihin tässä tutkielmassa ei ole tietysti pyrittykään. Vilkka (2021) kirjoittaa, kuinka laadullisessa tutkimuksessa aineiston laatu nähdään tärkeämpänä kuin sen määrä. Tutkimusaineiston voidaankin nähdä toimivan eräänlaisena apuvälineenä tutkittavan ilmiön tarkastelussa ja ymmärtämisessä. Kyselylomakkeen huolellisesta suunnittelusta huolimatta siinä olisi varmasti edelleen ollut parantamisen varaa. Esimerkiksi tutkimuskutsussa ja itse kyselylomakkeessa olevan tekstin tiivistäminen entisestään olisi mahdollisesti tehnyt vastaamisesta entistäkin houkuttelevampaa.

Kaiken kaikkiaan voidaan kuitenkin todeta, että kyselylomakkeen avulla saatiin kerättyä tämän tutkielman pyrkimysten kannalta toimiva ja pienestä koostaan huolimatta laadukas aineisto, joka ehdottomasti antoi panoksensa tarkastelun kohteena olleen ilmiön ymmärtämiseen ja riittävästi näkökulmia

analyysin tekemiseen. Avoimet kysymykset selvästi kannustivat vastaajia vastaamaan omin sanoin ja heidän omista lähtökohdistaan käsin. Vaikka sähköinen lomake avoimine kysymyksineen mahdollisti sen, että vastaajat saivat ilmaista näkemyksiään suhteellisen vapaasti, on kuitenkin huomioitava se, että kyselyyn vastanneelta on saattanut vahingossa esimerkiksi unohtua joitakin tutkimuksen kannalta tärkeitä näkökulmia hänen antamistaan vastauksista. Tutkijan ei ole myöskään mahdollista esittää tutkittavalle lisäkysymyksiä, kun aineisto kerätään tämän tutkimuksen tavoin anonyymisti sähköisellä lomakkeella. Tämän lisäksi tutkijan on myös hyvä suhtautua kriittisesti sekä vastaajien että saatujen vastausten todenmukaisuuteen, kun aineistoa kerätään internetiä hyödyntäen sähköisellä kyselylomakkeella. Luotettavuuden puolesta puhuu kuitenkin se, että kyselylomake jaettiin alan asiantuntijoille ja tuleville sellaisille tarkoitetuissa yksityisissä Facebook-ryhmissä, johon päästään sisään ainoastaan ylläpidon suostumuksella. Huomionarvoista on myös se, että vaikka osallistuminen on tässä tutkielmassa ollut koko ajan täysin vapaaehtoista, on vastaajiksi todennäköisesti valikoitunut erityisesti sellaisia henkilöitä, jotka kokevat kielitietoisuuden jollakin tapaa merkityksellisenä, millä on voinut olla vaikutusta tuloksiin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan vastaajan henkilökohtaisella motivaatiolla osallistua tutkimukseen voi toisaalta olla positiivista vaikutusta aineiston laatuun. Niin ikään sillä, että suurella osalla vastaajista oli työkokemusta, on mahdollisesti ollut vaikutusta tuloksiin.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat, kuinka laadullisen tutkimuksen arviointia on mahdollista lähestyä monin eri tavoin. Tärkeä elementti laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on johdonmukaisuus eli koherenssi. Lukijalle tulee myös antaa kattava kuvaus tutkimuksen etenemisestä, aineiston kokoamisesta ja analyysistä. Näihin tavoitteisiin – johdonmukaisuuteen sekä kattavaan ja selkeään kuvaukseen tutkielmaprosessista kokonaisuudessaan – on pyritty tämän tutkielman jokaisessa eri vaiheessa. Lisäksi luotettavuuden varmistamiseksi tutkielman lähteinä on pyritty hyödyntämään mahdollisimman kattavasti erilaisia laadukkaita tutkimusartikkeleita ja -kirjallisuutta. Lähteiden luotettavuutta on varmistettu myös sillä, että lähteinä on käytetty mahdollisimman tuoreita julkaisuja.

5.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Kielitietoisuus tarjoaa aiheena useita mahdollisuuksia jatkotutkimuksille. Koska tämän tutkielman otos oli pieni, olisi kiinnostavaa kartoittaa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kielitietoisuuteen liittyviä näkemyksiä vieläkin laajemmin. Sähköisen kyselylomakkeen lisäksi aineistoa voitaisiin tällöin kerätä myös haastattelun avulla, mikä mahdollistaisi entistäkin kattavamman ja laadukkaamman aineiston keräämisen. Kiinnostavaa olisi myös vertailla eri opintojen vaiheissa olevien opiskelijoiden kielitietoisuuteen liittyviä näkemyksiä tai vaikkapa selvittää pitkittäistutkimustyyppisen toteutuksen avulla, miten opiskelijoiden näkemykset kielitietoisuudesta muuttuvat opintojen aikana. Lisäksi voitaisiin myös kartoittaa vielä tarkemmin opiskelijoiden kokemuksia opinnoista ja niiden tuottamista valmiuksista kielitietoisuuden suhteen. Erityisen kiinnostavaa olisi vertailla eri korkeakouluissa opiskelevien kokemuksia. Eräs mahdollinen näkökulma voisi myös olla työuransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kielitietoisien pedagogiikan toteuttamisen keinot ja tähän liittyvät kokemukset.

LÄHTEET

- Alisaari, J. & Heikkola, L. M. (2020). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus*, 51(4), s. 395–408.
https://research.abo.fi/ws/portalfiles/portal/27238066/Kielellisesti_vastuullista_pedagogiikkaa_accepted_for_publication.pdf. [Viitattu 20.11.2022]
- Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>. [Viitattu 18.11.2022]
- Assosiation for Language Awareness (n.d.). *About*.
http://www.languageawareness.org/?page_id=48. [Viitattu 20.11.2022]
- Donmall-Hicks, B. G. (1997). The History of Language Awareness in the United Kingdom. Teoksessa Van Lier, L., Corson, D. (toim.), *Encyclopedia of Language and Education*. Springer.
- Finkbeiner, C. & White, J. (2017). Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview. Teoksessa Cenoz, J., Gorter, D., May, S. (toim.), *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education*. Springer.
- García, O. (2008). Multilingual Language Awareness and Teacher Education. Teoksessa Hornberger, N.H. (toim.), *Encyclopedia of Language and Education*. Springer.
- Harju-Autti, R. (2022). *Kielellisesti tuettu opetus: Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa*. Tampere University.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/143569/978-952-03-2666-1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. [Viitattu 19.11.2022]

- Harju-Autti, R., Alisaari, J. & Yli-Jokipii, M. (2022). Kielitietoisuus osana koulun arkea ja laaja-alaista osaamista. Teoksessa P. Nilivaara, N. Hienonen, M. Saarnio & M.-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Gaudeamus, s. 144–156.
- Harju-Autti, R. & Latomaa, S. (2018). Kielet, kielikasvatus ja kielitietoisuus – politiikkaa, käytänteitä ja kehittämistarpeita. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielet-kielikasvatus-ja-kielitietoisuus-politiikkaa-kaytanteita-ja-kehittamistarpeita>. [Viitattu 16.11.2022]
- Harju-Luukkainen, H., Thurin, N., Gyekye, M., Kekki, N. & Tyrer, M. (2020). *Kielitietoisuuden pedagogiikan kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Kielipeda-työväline*. Turun yliopisto. https://www.utu.fi/sites/default/files/media/Kielipeda_A5_UTU_ilman_leikkuuvaroja_verkkosivulle.pdf. [Viitattu 13.1.2023]
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2002). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). *Tunne kieli: matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Finn Lectura.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020a). Varhaista monikielisyttä tukemassa: kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51(4), s. 439–454. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72485/Honko-Mustonen_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [Viitattu 16.11.2022]
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020b). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa?. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), s. 522–550. <https://journal.fi/jecer/article/view/114145/67344>. [Viitattu 8.1.2023]
- Honko, M. & Mustonen, S. (2021). Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), s. 28–44. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/74546/Honko-Mustonen-JECER_2021%2810%292.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [Viitattu 16.11.2022]
- Honko, M. & Skinnari, K. (2020). Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielestä ja kielitietoisuudesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta->

[joulukuu-2020/opettajien-ja-opettajaopiskelijoiden-kasityksia-kielesta-ja-kielitietoisuudesta](#). [Viitattu 8.1.2023]

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Kuula, A. (2011). *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*. PS-kustannus.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2011). A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.) *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*. Routledge, s. 55–72.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 52(2), s. 98–109.
- Malinen, H. (2019). *Anna lapselle ääni: kieli- ja kulttuuritietoisuuden voima kasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Moate, J. & Szabó T. P. (2018). Mapping a language aware educational landscape. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape>.
[Viitattu 19.11.2022]
- OAJ (n.d.). *Opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*.
<https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/>. [Viitattu 20.12.2022]
- OPH (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8566224>. [Viitattu 16.11.2022]

- OPH (2019). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph_suomi_toisena_kielen_a_esite_210x210_verkko.pdf. [Viitattu 24.2.2023]
- OPH (2022a). *Kielten rikas maailma -materiaali*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-rikas-maailma-materiaali>. [Viitattu 16.11.2022]
- OPH (2022b). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*.
<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8509610>. [Viitattu 16.11.2022]
- Owal Group (2022). *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi*.
https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf. [Viitattu 24.2.2023]
- 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>. [Viitattu 16.11.2022]
- Tampereen yliopisto (n.d.a). *Kielitietoisuus*.
<https://projects.tuni.fi/kiekuvaka/kielitietoisuus/>. [Viitattu 8.1.2023]
- Tampereen yliopisto (n.d.b). *Kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. <https://projects.tuni.fi/kiekuvaka/>. [Viitattu 8.1.2023]
- Tampereen yliopisto (n.d.c). *Kielet, kulttuurit ja katsomukset koulussa*.
<https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/kielet-kulttuurit-ja-katsomukset-koulussa-2023?url-controlled-expander-trigger--study-option-non-degree-396026>. [Viitattu 10.1.2023]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turtiainen, R. & Östman, S. (2013). Verkkotutkimuksen eettiset haasteet: Armi ja anoreksia. Teoksessa S. Laaksonen, J. Matikainen, & M. Tikka (toim.) *Otteita verkosta: verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Vastapaino.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/lhmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf. [Viitattu 27.11.2022]

Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus.

Vantaan kaupunki (2021). *Kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoisien varhaiskasvatuksen käsikirja*.

<https://www.vantaa.fi/sites/default/files/document/Kieli-%2C%20kulttuuri-%20ja%20katsomustietoisien%20varhaiskasvatuksen%20käsikirja.pdf>.

[Viitattu 13.1.2023]

Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto (2020). *Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettiset ohjeet*.

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/332852/6a555d2b_ammattieettiset_ohjeet_1.painos_low.pdf?sequence=1. [Viitattu 21.11.2022]

Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.

Vuori, J. (n.d.). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimuseiikka/tutkimuseiikka-ihmistieteissa/#Eettiset-periaatteet-kaytannossa>. [Viitattu

21.11.2022]

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake

3. Mitä tutkintoa tai muita opintoja suoritat tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin pätevätyäksesi? Valitse alla olevista vaihtoehdoista.

- Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto
- Sosionomin (AMK) tutkinto
- Muut opinnot

4. Jos valitsit kohdassa 3 vaihtoehdon "Muut opinnot", niin kerro opinnoistasi tässä lyhyesti.

Kirjoita vastaus

5. Onko sinulla opintohin kuuluvien harjoittelujaksojen ulkopuolista työkokemusta varhaiskasvatuksesta ja/tai esiopetuksesta TAI muuta kasvatus-, ohjaus- ja opetusalan työkokemusta?

- Kyllä
- Ei

6. Jos valitsit kohdassa 5 vaihtoehdon "Kyllä", niin kerro työkokemuksestasi tässä lyhyesti.

Kirjoita vastaus

7. Onko kielitietoisuuden käsite sinulle tuttu? Jos kyllä, niin mistä ja millä tavoin?

Kirjoita vastaus

8. Mitä kielitietoisuuden käsitteellä sinusta tarkoitetaan? Kerro omin sanoin.

Kirjoita vastaus

9. Millainen merkitys kielitietoisuudella on sinusta varhaiskasvatuksen/esiopetuksen kontekstissa?

Kirjoita vastaus

10. Millaisia haasteita sinusta liittyy kielitietoisien pedagogiikan toteuttamiseen?

Kirjoita vastaus

11. Millaisina koet omat valmiutesi toteuttaa kielitietoista pedagogiikkaa?

Kirjoita vastaus

12. Millaiset asiat tukisivat sinua toteuttamaan kielitietoista pedagogiikkaa entistäkin paremmin?

Kirjoita vastaus

13. Tähän kenttään voit halutessasi esimerkiksi täydentää vielä ajatuksiasi kielitietoisuuteen liittyen. Olisin myös hyvin kiitollinen tähän kyselyyn liittyvästä palautteesta!

Kirjoita vastaus