

Anu Vaalama

UUSIA TUULIA?

Kielikasvatuksen välineitä varhaiskasvatuksen
tutkimuskirjallisuudessa viime vuosina

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatin tutkielma
Joulukuu 2023

TIIVISTELMÄ

Anu Vaalama: UUSIA TUULIA? Kielikasvatuksen välineitä varhaiskasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa viime vuosina

Kandidaatin tutkielma

Tampereen yliopisto

varhaiskasvatus

Joulukuu 2023

Tutkimuksessa kartoitettiin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla 2020-luvun alun varhaiskasvatuksen kontekstissa tutkittuja kielikasvatuksen välineitä. Tarkoitus oli tuottaa tutkimustietoa varhaiskasvatuksen ammattilaisille uusimmista kielikasvatuksen välineistä heidän työnsä tueksi.

Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2023 kahdesta artikkelitietokannasta sekä Google Scholar -hakukoneen avulla. Aineisto koostui 11 julkaisusta, joista 10 oli englanninkielistä vertaisarvioitua tutkimusartikkelia ja yksi oli suomenkielinen kielikasvatuksen käsikirja. Julkaisut edustivat tutkimusotteiltaan monipuolisesti erityyppisiä kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia tutkimuksia sekä maantieteellisesti maita eri puolilta maailmaa. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.

Analyysitulosten perusteella kielikasvatuksen välineet jaettiin kolmeen pääluokkaan: 1) konkreettiset, 2) toiminnalliset ja 3) pedagogisen asiantuntijuuden välineet. Konkreettiset välineet koostuivat edelleen narratiivisista välineistä, kertomusten tulkintaa ja kertomisen taitoja tukevista välineistä, visuaalisuuteen perustuvista välineistä ja digitaalisista välineistä. Toiminnallisiin välineisiin lukeutuivat roolileikit, näytteleminen, laulaminen, pelilliset- ja yhteisleikit sekä liikunnalliset toiminnot. Pedagogisen asiantuntijuuden välineet koostuivat vuorovaikutukseen, reflektiiviseen tukeen sekä didaktiikkaan liittyvistä välineistä.

Sisällönanalyysitulosten perusteella muodostuneet kielikasvatuksen välineiden pääluokat edustavat käytävissä olevien välineiden eri ulottuvuuksia, jotka yhdessä kattavat monipuolisesti erilaisia kielikasvatuksen tuottamisen ja toiminnan muotoja. Esitetyt välineet tarjoavat runsaasti sekä valmiita välineitä että aiheita kasvattajille kielikasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Välineiden joukossa on useita perinteisesti varhaiskasvatuksen kielikasvatuksessa käytettyjä välineitä sekä niiden innovatiivisia sovelluksia. Tulosten avulla kielikasvattajien on mahdollista tarkastella kielikasvatustoimintaa käytössä olevien välineiden ja välineryhmien kautta eri ulottuvuuksista, mikä edesauttaa monipuolisen kielikasvatuksen toteuttamista varhaiskasvatuksessa lasten erilaisiin tarpeisiin.

Avainsanat: kielikasvatus, kielenkehitys, varhaiset luku- ja kirjoitustaidot

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Anu Vaalama: A systematic literature review of language education tools studied in the context of early childhood education in recent years

Bachelor's thesis

Tampere University

Early childhood education

December 2023

This systematic literature review reports tools studied in the early 2020s for the purposes of language education in the early childhood education context. The aim was to produce up-to-date scientific information for educators on the latest language education tools to support their work.

Research material was collected in fall 2023 using two article data bases and Google Scholar. It consisted of 10 peer-reviewed research articles, published in English, and one Finnish handbook. The scientific publications represented various types of quantitative and qualitative studies and geographically countries from different parts of the world. The research material was analyzed using content analysis.

Based on the analysis, the tools were divided into three main categories: 1) concrete, 2) functional and 3) pedagogical tools. The concrete tools consisted of narrative tools, tools that supported interpretation and re-telling of narrative stories, tools that based on visuality, and digital tools. Functional tools included role play, acting, singing, playing together, and physical activities. Further, pedagogical tools consisted of those related to interaction, reflective scaffolding and didactics.

The main categories of the tools represent different dimensions of the tools available for the language education. They also represent in a versatile manner ways and forms to produce language education and offer plenty of tools ready to use in the early childhood education. The results also offer a possibility for educators to examine their language education practices from the perspective of different dimensions, which may help to plan and execute diverse language education for the needs of various children.

Keywords: language education, language development, early literacy skills

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYK	8
2.1	Kielenkehitys ja varhaiskasvatuksen kielikasvatus	8
2.1.1	<i>Kielenkehitys varhaisvuosina</i>	8
2.1.2	<i>Kielellisen tietoisuuden kehittyminen</i>	9
2.1.3	<i>Institutionaalinen kielikasvatus muovautuu ajan myötä</i>	10
2.1.4	<i>Kielikasvatus varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa</i>	10
2.1.5	<i>Kielikasvatuksen sisällöt suomalaisessa varhaiskasvatustoiminnassa</i>	12
2.1.6	<i>Varhaiseen luku- ja kirjoitustaitoon liittyviä käsitteitä</i>	12
2.2	Varhaiskasvatuksen kielikasvatuksen välineet	13
2.2.1	<i>Kirjat, äänikirjat, e-kirjat ja muut tekstit</i>	13
2.2.2	<i>Visuaalinen ympäristö</i>	14
2.2.3	<i>Musiikki</i>	14
2.2.4	<i>Leikki</i>	14
2.2.5	<i>Digitaaliset laitteet</i>	15
2.2.6	<i>Opettajan vuorovaikutuksellinen tuki</i>	16
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	17
3.1	Tutkimustehtävä	17
3.2	Tutkimusmenetelmä.....	17
3.3	Tutkimusaineisto	17
3.4	Aineiston analyysi ja analyysin kulku	20
4	TULOKSET	21
4.1	Kielikasvatuksessa käytetyt konkreettiset välineet	22
4.1.1	<i>Narratiiviset välineet</i>	22
4.1.2	<i>Kertomusten tulkintaa ja kertomisen taitoja tukevat välineet</i>	23
4.1.3	<i>Visuaalisuuteen perustuvat välineet</i>	24
4.1.4	<i>Digitaaliset välineet</i>	26
4.2	Toiminnalliset välineet.....	27
4.3	Pedagogiseen asiantuntijuuteen liittyvät välineet	29
4.3.1	<i>Vuorovaikutus</i>	29
4.3.2	<i>Reflektiivinen tukeminen (scaffolding)</i>	31
4.3.3	<i>Didaktiikkaan liittyvät välineet</i>	32
5	POHDINTA	33
5.1	Johtopäätökset.....	33
5.1.1	<i>Välineiden soveltuvuus varhaiskasvatussuunnitelman kielikasvatuksen tavoitteisiin</i>	35
5.1.2	<i>Kulttuurin välittyminen kielikasvatuksen välineissä</i>	35
5.1.3	<i>Uusia tuulia?</i>	37
5.2	Tutkimuksen luotettavuus	37
5.3	Jatkotutkimusaiheita	38
	AINEISTO	39
	LÄHTEET	41

TAULUKOT

TAULUKKO 1. TUTKIMUSaineisto, Tutkimuksen Näkökulma ja Menetelmä. 19

KUVIOT

**KUVIO 1. KIELIKASVATUKSEN VÄLINEET LUOKITELTUINA SISÄLLÖNANALYYSIN
TULOKSENA MUODOSTUNEISIIN PÄÄLUOKKIIN JA ALALUOKKIIN. 22**

1 JOHDANTO

Kieli on työkalu, joka mahdollistaa yksilöiden itseilmaisun, vuorovaikutuksen sekä toimimisen yhdessä ja yksin. Kielen avulla opitaan ajattelua, havaitsemista, tuntemista ja tietämistä sekä muodostetaan omaa identiteettiä (Hakamo 2011, 21). Kielen avulla hankitaan myös tietoa ja varastoidaan sitä, mikä mahdollistaa oppimisen (Nurmilaakso 2011, 31). Lasten synnynnäinen valmius sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kiinnostus kieleen (Hakamo 2011, 13) muodostavat hedelmällisen pohjan kielen opettelulle, opettamiselle ja harjoittelulle varhaiskasvatuksessa, jossa kieli on myös luonnollinen ja erottamaton osa toimintaa (Reunamo & Salomaa, 2014, 23–28). Eräs varhaiskasvatuksen tehtävä onkin vahvistaa lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien sekä kielellisen identiteetin kehittymistä (OPH, 2022b, 44). Lukemisen ja kirjoittamisen taitoja (lukitaitoja) tarvitaan tulevaisuuden tietoyhteiskunnassa eri aloilta peräisin olevien ja erilaisten lähteiden tiedon prosessoinnissa (OECD, 2018, 23), minkä vuoksi niiden kehityksen varhainen tukeminen myös varhaiskasvatuksessa on tärkeää.

Kielen opetus ja oppiminen tapahtuvat usein välineiden avulla. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa oppimiseen käytetyt välineet ovat osa varhaiskasvatuksen fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia oppimisympäristöjä, joissa pyritään edistämään lasten kielellistä kehitystä ja kielitietoisuutta lapsilähtöisesti leikillisen toiminnan kautta (OPH, 2022b, 33–34, 36). Varhaiskasvatuksessa arvostetaan yhteisön laadukasta vuorovaikutusta (OPH, 2022b, 23–24, 33) sekä lasten vapaata leikkiä (Reunamo & Salomaa, 2014, 30). Vapaalla leikillä on lasten kielenkehitystä potentiaalisesti edistävä vaikutus, joka perustuu siihen, että leikkiin käytetään aikaa ja leikki-tilanteissa lapset ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Reunamo & Salomaa, 2014, 24). Näin lapsille mahdollistuu osallistumisen ja vaikuttamisen tilanteita, jotka sisältävät lasten keskisiä tasa-arvoisia elementtejä. Tällaisissa tilanteissa kielellisen vuorovaikutuksen edellytykset ovat mahdollisesti kehittävämpiä kuin

vuorovaikutustilanteet pelkästään aikuisten kanssa (Reunamo & Salomaa, 2014, 30–32). Perinteisesti myös lapselle lukemista on pidetty monipuolisesti lasta kehittäväenä. Kuunnellessaan lapsi oppii kirjoitetun kielen rakennetta ja sanoja. Kuullun ymmärtämisen kehittyminen tukee myös tulevaa luetun ymmärtämisen kehittymistä (Korkeamäki, 2011, 46). Digitalisaation nopea kehitys on myös mahdollistanut erilaisten opetukseen ja oppimiseen käytettävissä olevien välineiden monipuolistumisen ja kehittymisen (Neumann, 2020; Hermansson & Olin-Scheller 2022). Erilaisten digi- ja viestintäteknologisten välineiden käyttöön kannustetaan myös varhaiskasvatuksessa (OPH, 2022b, 51). Kasvattajien on tärkeää olla tietoisia opetukseen ja oppimiseen käytettävissä olevien välineiden ajantasaisesta tutkimuksesta ja käytöstä. Onkin mielenkiintoista selvittää, kuinka paljon digitaalisia kielikasvatuksen välineitä on viime vuosina tutkittu.

Tämän kandidaatintutkielman tarkoituksena on kartoittaa systemaattisen kirjallisuuskatsauksen keinoin 3–6-vuotiaiden lasten kielikasvatuksessa viime vuosina tutkittuja välineitä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tavoitteena on koota tutkimustietoa, joka hyödyttää varhaiskasvatuksen ammattilaisia heidän työssään lapsiryhmissä sekä pohtiessaan kielikasvatuksen tulevaisuuden suuntaviivoja.

Tutkimusaineisto koostuu vuosina 2020–2023 julkaistusta 10 vertaisarvioidusta tieteellisestä julkaisusta sekä yhdestä kielikasvatuksen käsikirjasta. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä perehdytään työn kontekstiin ja tärkeimpiin käsitteisiin. Tutkimuksen toteutus -luvussa esitellään systemaattinen kirjallisuuskatsaus menetelmänä, aineistonkeruu- ja analysointimenetelmät sekä tutkimusaineisto. Tulososiossa esitellään kirjallisuuskatsauksen aineiston analyysin tulokset. Pohdintaluvussa tarkastellaan tuloksissa esiin nousseita kirjallisuuskasvatuksen menetelmiä sekä niiden merkitystä ja sovellettavuutta suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Lisäksi arvioidaan työn luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni teoreettista taustaa sekä keskeisiä käsitteitä. Ensimmäisessä osiossa käsittelen yleisesti varhaisvuosien kielenkehitystä, kielellisen tietoisuuden kehittymistä sekä kielikasvatusta ensin opetussuunnitelmien ja sitten varhaiskasvatuksen toimintojen näkökulmista. Osion lopuksi käsittelen vielä varhaiseen luku- ja kirjoitustaitoon liittyvää terminologiaa. Toinen osio rakentuu varhaiskasvatuksen kielikasvatuksen välineistä, joista käsittelen ensin kirjoja ja muita tekstejä, sitten visuaalisuuteen perustuvia välineitä, musiikkia, leikkiä, digitaalisia välineitä ja lopuksi opettajan vuorovaikutuksellisen tuen merkitystä kielikasvatuksessa. Välineillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa siis sekä konkreettisia esineitä että kasvattajan toimintaa, joiden välityksellä toteutetaan kielikasvatusta.

2.1 Kielenkehitys ja varhaiskasvatuksen kielikasvatus

2.1.1 Kielenkehitys varhaisvuosina

Lapsi altistuu ympäristönsä ääni- ja kielimaailmalle jo raskausaikana kuuloaistin kehittymisen myötä ja hänellä on valmiudet äidinkielen oppimiseen heti syntymästä lähtien (Hakamo, 2011, 8). Lapsen varsinainen kielenkehitys alkaa heti syntymän jälkeen vuorovaikutuksessa lasta hoitavien ihmisten kanssa. Yksivuotiaana lapsi kiinnostuu sanoista. Hän toistaa aikuisen sanomia sanoja ja ymmärtää puhetta enemmän kuin osaa itse tuottaa (Hakamo, 2011, 13–14). Kaksivuotias lapsi harjoittelee sanojen yhdistämistä ja taivuttelua sekä keksii itse omia sanoja, jotka liittyvät tyypillisesti lapsen ympäristöön. Puheen kehitys voi tässä vaiheessa olla hyvinkin nopeaa (Hakamo, 2011, 14). Kolmevuotiaana lapsi osaa jo kuvailla ymmärrettävästi esimerkiksi tekemisiään, esineiden ominaisuuksia ja paikkoja. Hakamon (2011, 15) mukaan kolme ensimmäistä ikävuotta ovat kielen oppimisen herkkyysvaihetta. Neljävuotiaan ilmaisut ovat

tarkkuudeltaan aikuisten tasoa, ja lapsen kyky tuottaa monisanaisia ja mielekkäitä lauseita sekä kertoa ajatuksistaan ja tuntemuksistaan on kehittynyttä (Hakamo, 2011, 15). Esikouluiässä lapsi oppii tunnistamaan ja nimeämään kirjaimia sekä erottamaan erilaisia tavuja ja äänneitä (Hakamo, 2011, 15).

2.1.2 Kielellisen tietoisuuden kehittyminen

Kielen kehittyminen tapahtuu yhtäaikaaisesti lapsen muun kognitiivisen kehityksen, kuten ajattelun, puheen, muistin ja havainnoinnin ohella (Nurmilaakso 2011, 32). Sanojen tuottaminen vaatii lapselta kykyä ymmärtää niiden merkitys, taitoa ääntää sana ja käyttää sitä kommunikaation välineenä. Ikkävuosien 1–2 ja 7–8 välisenä aikana lapsen ajattelu irtautuu aistien välittämästä konkreettisesta todellisuudesta. Kehitysvaihetta kutsutaan symbolifunktioksi ja se liittyy kielellisen tietoisuuden kehittymiseen (Nurmilaakso 2011, 33). Symbolifunktion heräämisen jälkeen lapsen sanavarasto kehittyy nopeasti (Nurmilaakso 2011, 33).

Kielellisen tietoisuuden tasoja on neljä: fonologinen, morfologinen, syntaktinen ja semanttispragmaattinen (Nurmilaakso, 2011, 34–35). Fonologinen tietoisuus on tietoisuutta äänneistä ja niiden yhdistämisestä tiettyyn kirjaimiin, sekä ymmärrystä siitä, että sanat koostuvat kielellisistä yksiköistä (äänneistä). Fonologisen tietoisuuden kehittyminen mahdollistaa sen, että lapsi oppii tuottamaan äänneitä ja yhdistämään niitä sanoiksi. Morfologinen tietoisuus puolestaan on tietoa kielen sanoista sekä ymmärrystä sanojen muodoista. Sana koostuu osista (morfeemeistä), jotka yhteen koottuina määräävät sanan merkityksen. Syntaktinen tietoisuus on tietoisuutta kielen sääntöjärjestelmästä: ymmärrystä lauseiden rakentumisesta ja välimerkkien käytöstä. Lisäksi syntaktista tietoisuutta on ymmärrys lauseen sanajärjestyksestä, puheen rytmistä ja melodiasta. Semanttis-pragmaattisella tietoisuudella puolestaan tarkoitetaan ymmärrystä sanojen merkityksistä ja sisällöistä. Siihen liittyy ymmärrys sanojen luokittelusta erilaisiin ryhmiin, kuten sanaluokkiin, sekä tietoisuus siitä, miten kieltä käytetään, ja että äänenpainolla voidaan vaikuttaa sanan merkitykseen. Kielellisen tietoisuuden kehittymisellä on merkitystä lapsen myöhemmälle kielelliselle kehitykselle ja erityisesti lukemaan oppimiselle (Nurmilaakso 2011, 33).

2.1.3 Institutionaalinen kielikasvatus muovautuu ajan myötä

Kielikasvatus -käsitteellä (engl. *language education*) on eri aikoina tarkoitettu hieman eri asioita. Käsitettä on käytetty ensimmäisiä kertoja 1980-luvulla Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, jossa nimetään yleisen kielikasvatuksen tavoitteeksi: ”...kehittää oppilaiden halua ja taitoa käyttää kieltä erilaisissa yhteyksissä ja eri tarkoituksiin” (OPH, 2015, 7–8). Lisäksi asiakirjassa esitetään tavoitteeksi opettaa oppilaille asiallista ja kontekstiin sopivaa kielenkäyttöä sekä välittää oppilaille kielen merkitystä ja arvostamista kulttuurin välittäjänä (OPH, 2015, 7–8). Vuonna 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kielikasvatuksesta puhuttaessa todetaan kielitaidon kehittymisen alkavan varhaislapsuudessa ja jatkuvan prosessina ihmisen eliniän ajan. Opetussuunnitelmassa puhutaan edelleen kotona, koulussa ja vapaa-ajalla kehittyvästä monikielisestä kompetenssista, joka koostuu äidinkielen ohella muista kielistä sekä niiden murteista (OPH, 2015, 7). Asiakirjojen perusteella voidaan havaita määritelmän kielikasvatuksesta laajentuneen koskemaan sekä nuorempia lapsia varhaislapsuudesta lähtien että kotimaisten kielten lisäksi muitakin kieliä (OPH, 2015, 8). Eurooppalaisessa viitekehyksessä kielikasvatus -termiin liitetään oppilaan monikielisyys, kulttuurien välinen kompetenssi ja tietoisuus kielenoppimisesta (OPH, 2015; 10). Lisäksi siihen liitetään ajatus yksilöiden ja yhteisöjen monikielisyydestä, jolloin yksilön ihanteellisen kielivalikoiman ajatellaan koostuvan äidinkielen lisäksi muista kielistä (OPH, 2015; 11).

2.1.4 Kielikasvatus varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa

Varhaiskasvatus ja siihen sisältyvä esiopetus ovat osa suomalaista koulutusjärjestelmää. Toimintaa säätelee varhaiskasvatuslaki (540/2018) sekä esiopetuksen osalta perusopetuslaki (628/1998). Varhaiskasvatus on lapsen oppimisen edellytyksiä ja oppimista tukevaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jossa yhdistyy kasvatus, opetus ja hoito (OPH, 2022b, 9–12). Varhaiskasvatusta ohjaavassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022-asiakirjassa (OPH, 2022b) kielikasvatus-termiä ei juuri käytetä, mutta sen voidaan katsoa sisältyvän olennaisesti useampaan laaja-alaisen osaamisen osa-

alueeseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden Ajattelu ja oppiminen -osa-alue sisältää tavoitteet, joiden tarkoitus on edistää ”lasten taitoja jäsentää, kuvata ja nimetä ympäristöä ja sen ilmiöitä” sekä ”taitoa kyseenalaistaa ja kysyä” (OPH 2022b, 26). Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu -osa-alue puolestaan pitää sisällään tavoitteen edistää lasten vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja, joiden katsotaan olevan merkittäviä identiteetin, toimintakyvyn ja hyvinvoinnin muodostumisessa (OPH 2022b, 27).

Monilukutaidon kehittymisen erääksi perusedellytykseksi nimetään rikas tekstiympäristö ja sen katsotaan olevan keskeinen perustaito taitavassa vuorovaikutuksessa (OPH 2022b, 28). Osallistuminen ja vaikuttaminen tapahtuvat usein myös kielen välityksellä (ks. OPH 2022b, 29). Oppimisen osa-alueista kielikasvatusta käsittelee erityisesti ”Kielten rikas maailma”, jonka tavoitteisiin kuuluvat lasten kielellisen kehityksen ja vuorovaikutustaitojen edistäminen sekä kiinnostus teksteihin, monikielisyyteen ja monikulttuurisuuteen (OPH, 2022b, 45). Vuorovaikutustaitojen lisäksi lasten kielenkehityksen keskeisiksi osa-alueiksi nimetään kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavaranto sekä kielitietoisuus (OPH, 2022b, 45).

Kieli- ja kirjallisuuskasvatuksesta puhutaan joskus samassa yhteydessä, mutta kirjallisuuskasvatusta mielletään usein osaksi taidekasvatusta (Finto, 2023). Kirjallisuuskasvatusta voidaan kuitenkin soveltaa monipuolisesti kielikasvatuksen tarkoituksiin (ks. Kauppinen & Aerila, 2020).

Kielikasvatuksen yhteydessä puhutaan usein myös kielitietoisesta varhaiskasvatuksesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjassa (OPH, 2022b, 34–35) kielitietoisuudella (*language awareness*) tarkoitetaan aktiivista eri kielten läsnäolon tiedostamista varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa ymmärretään kielen merkitys koko toiminnan tavoitteiden mukaisessa toteuttamisessa. Henkilöstö toimii kielellisenä esimerkkinä, lapsia rohkaistaan monipuoliseen kielenkäyttöön vaihtelevissa toiminta tilanteissa ja heidän kielelliset lähtökohtansa huomioidaan. Lasten kielitietoisuutta pyritään edistämään oppimisympäristöissä (OPH, 2022b, 36).

2.1.5 Kielikasvatuksen sisällöt suomalaisessa varhaiskasvatustoiminnassa

Suomalaisessa varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmässä tunnistetaan kielikasvatuksen merkitys osana institutionaalista varhaiskasvatustoimintaa (OPH, 2022b). Ohjeistuksen tulkinta ja vastuu kielikasvatuksen käytännön suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista on varhaiskasvatuksen opettajilla. Korkeamäki (2011, 43) tähdentää, että varhaiskasvatuksen kielikasvatukseen liittyviä tavoitteita on asetettu ainoastaan opettajalle, jolloin lapsen osuutta tarkastellaan opettajan lapselle mahdollistamien kielikasvatustilanteiden ja -toimien kautta. Käytännössä kasvattajan edellytetään tuottavan lapsille kielen ja vuorovaikutuksen sisältöalueilla aktiivisen osallistumisen mahdollisuuksia sekä kielellä leikkimistä ja kielen käyttöä päivän rutiineissa ja toiminnoissa lasten kanssa. Lisäksi kasvattajan edellytetään tarjoavan lapsille kertomusten ja kerronnan tilanteita sekä eri tasoisia tekstejä sisältäviä oppimisympäristöjä. Kasvattajan tulee myös luoda edellytyksiä lasten motivaation kehittymiselle kirjoitettua kieltä ja sen tutkimista kohtaan sekä tutustuttaa lapsia kirjoitusjärjestelmään (Korkeamäki, 2011, 44).

2.1.6 Varhaiseen luku- ja kirjoitustaitoon liittyviä käsitteitä

Englanninkielisissä tutkimusartikkeleissa termiä varhainen luku- ja kirjoitustaito kuvataan usealla synonyymillä (*early literacy skills*, *early literacy*, *emergent literacy*). Termiin sisältyy aakkosten nimeämis- ja ääntämistaito (Piasta ym., 2010), fonologinen tietoisuus (Molfese ym., 2006) sekä kirjoitetun kielen periaatteiden ymmärtäminen (*print concepts*), johon sisältyy esimerkiksi ymmärrys tekstin suunnasta sekä käsitteistä kirjain ja sana (Justice & Ezell, 2000). Lasten toimintoja, joissa leikin kautta matkitaan lukemista ja kirjoittamista oikeita välineitä, kuten kirjoja, kyniä ja tietokonetta, käyttäen kutsutaan englanniksi termillä *literacy behavior* (Rand & Morrow, 2021, 243). Luku- ja kirjoitustaidosta (*literacy*), on käytetty tässä työssä myöhemmin lyhennettä lukitaidot.

Gough ja Tunmer esittivät vuonna 1986 käsitteellisen mallin nimeltä ”Simple view of reading”, jonka mukaan lukeminen on yhtä lailla seurausta sekä dekodeeraamisesta että kielellisen ymmärtämisen taidoista. Puute toisessa näistä

johtaa lukemisen oppimisen myöhempisiin haasteisiin (Rand & Morrow, 2021, 240).

2.2 Varhaiskasvatuksen kielikasvatuksen välineet

Oppimiseen käytetyt välineet muodostavat tärkeän osan varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä, ja niillä on mahdollista edistää lasten kielellistä kehitystä ja kielitietoisuutta (OPH, 2022b, 91). Seuraavissa kappaleissa käydään läpi joitain varhaiskasvatuksessa tyypillisesti käytettyjä kielikasvatuksen välineitä.

2.2.1 Kirjat, äänikirjat, e-kirjat ja muut tekstit

Lapselle lukemisen on tutkitusti todettu olevan monin tavoin hyödyllistä (Korkeamäki, 2011, 46). Se auttaa lasta oppimaan kielellisiä säännönmukaisuuksia, puheen rytmiä ja melodiaa, mikä edistää syntaktisen tietoisuuden kehitystä (Nurmilaakso, 2011, 35). Eri aiheisten tekstien lukemisella voidaan myös lisätä lasten sanavarastoa (Korkeamäki, 2011, 46), jolloin lapsen morfologinen tietoisuus kehittyy (Nurmilaakso, 2011, 34). Keskustelu tarinoista ja luetusta lasten kanssa auttavat lasta ymmärtämään tarinan kulkua. Samalla heille annetaan mahdollisuuksia kysyä, jos joku tarinan kohta on jäänyt epäselväksi. Tämä edistää kielen semanttispragmaattisen tietoisuuden kehittymistä (Nurmilaakso, 2011, 35).

Lukemiseen tutustuminen alkaa Suomessa usein jo äitiyspakkauksissa jaetuista ensikirjoista (Suvilehto, 2014). Monipuolisten tekstien vuorovaikutteinen lukeminen lapsen kanssa edesauttaa lapsen tietorakenteiden muodostumista (Korkeamäki, 2011, 46). Monipuolisia tekstejä edustavia kielikasvatuksen välineitä ovat esimerkiksi runokirjat, satukirjat, sarjakuvalehdet, sanomalehdet, lelulehdet sekä tietokirjat (Korkeamäki, 2011, 47). Nykyisin myös digitaalisten e-kirjojen käyttö on lisääntynyt varhaiskasvatuksen kielikasvatuksessa (Hermansson & Olin-Scheller, 2022). E-kirjojen multimodaaliset eli monien aistikanavien kautta vastaanotettavat viestinnällisesti ominaisuudet mahdollistavat yhtäaikaisen verbaalin ja non-verbaalin tiedon, joka lisää tarinan ymmärrystä (Sadoski & Paivio, 2013, artikkelissa Neumann, 2020). Perinteisten lorujen ja tarinoiden lisäksi nykyiseen kulttuuriympäristöömme sisältyy usein

runsaasti kuvallista ja sanallista informaatiota (Korkeamäki, 2011, 48), jota voidaan hyödyntää lasten mielenkiinnon kohteiden mukaan kielikasvatuksessa.

2.2.2 Visuaalinen ympäristö

Visuaalinen ympäristö vaikuttaa ihmisten mielikuviin yksilöllisesti, ja tulkitsemme sitä näköaistimme kautta aiemmin kokemaamme peilaten (Lindberg, 2011, 56). Oppimisympäristöön esille laitettujen kuvien avulla voidaan herätellä lapsen mielenkiintoa esimerkiksi kirjainten ja sanojen opettelua kohtaan (Lindberg, 2011, 57), ja edistää näin lapsen fonologisen tietoisuuden kehitystä (Nurmilaakso, 2011, 34). Ympäristön visuaalisella suunnittelulla, esimerkiksi asettamalla lapsia kiinnostavia kirjoja esille lasten ulottuville, luodaan kirjojen omaehtoiseen käyttöön kannustavaa oppimisympäristöä (Lindberg, 2011, 57).

2.2.3 Musiikki

Musiikillisella ympäristöllä on vahvoja yhteyksiä lapsen kielenkehitykseen. Tähän on syynä ainakin se, että musiikki ja kieli sisältävät yhteisiä elementtejä (Ruokonen, 2011, 62). Kolmivuotiaat lapset oppivat toistojen kautta lyhyitä lauluja ja osallistuvat laululeikeihin. Heidän ikäisilleen laulamisen ohjaaminen ja yhteislaulun opettelu rikastavat kieltä ja edistävät puheen oppimista (Ruokonen, 2011, 67). Ohjattu musiikkitoiminta onkin melko yleistä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Karvin (2019) selvityksen mukaan 61 prosentissa tutkituista varhaiskasvatusyksiköistä toteutettiin ohjattua musiikkitoimintaa, kuten laulu- ja musiikkihetkiä, konsertteja tai musiikin kuuntelua viikoittain, ja 29 prosentissa yksiköistä toimintaa toteutettiin päivittäin.

2.2.4 Leikki

Leikin tiedetään olevan merkityksellistä lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen kannalta (Koivula & Laakso, 2022). Leikki edistää myös kielen ja kommunikaation kehitystä (Koivula & Laakso, 2022). Leikkitutkimuksessa on jaoteltu karkeasti lapsen iän mukaan ilmeneviä erityyppisiä leikkejä. Kahden vuoden iässä lapselle tyypillinen symbolinen leikki osuu kielellisen tietoisuuden symbolifunktion kehittymisen vaiheeseen, ja symbolisen leikin taidot

ennustavatkin myöhempiä kielellisiä taitoja (Koivula & Laakso, 2022). Kolmen vuoden iästä lähtien lasten leikkien kehitys siirtyy kohti juonellisempia roolileikkejä. Roolileikeissä lapset leikkivät aidosti yhdessä sekä suunnittelevat ja rakentavat leikkiä (Koivula & Laakso, 2022), jolloin heillä on hyvät mahdollisuudet harjaannuttaa kielitaitoja toisten lasten kanssa (Reunamo & Salomaa, 2014, 30). Aikuisen osallistumisella on mahdollista rikastaa lasten leikin kielellistä maisemaa, mutta näin tapahtuu monesti kuitenkin turhan harvoin (Reunamo & Salomaa, 2014, 26).

2.2.5 Digitaaliset laitteet

Reunamo ym. (2014, 162–165) havaitsivat tutkimuksessaan digitaalisten laitteiden käytön olleen 2010-luvun alussa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa melko niukkaa. Käyttö oli runsainta esiopetuksessa, jossa neljäosa ryhmistä käytti digitaalisia välineitä opetuksessa jonkin verran (Reunamo ym., 2014, 163). Digitaalisten laitteiden, kuten tablettitietokoneiden ja älypuhelimien, käytöstä varhaiskasvatuksessa on tehty useita opinnäytetöitä, mutta suomalaisia tieteellisiä tutkimuksia aiheesta ei juuri löydy. Opetushallitus on yhdessä Kansallisen audiovisuaalisen instituutin kanssa julkaissut varhaiskasvatuksen järjestäjille kuvauksen hyvästä pedagogiikasta koskien tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen, medialukutaidon ja ohjelmointiosaamisen kehittymisen näkökulmaa (OPH, 2022a). Kuvauksessa digitaalisten laitteiden käytön kerrotaan olevan suunnitelmallista ja varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen mukaista. Laitteiden käyttö koostuu perustaitojen harjoittelusta, kuten kuvaamisesta, kuvan käsittelystä, kuvien kokoamisesta kirjoiksi, videoimisesta, laitteiden ääniominaisuuksiin tutustumisesta ja niiden soveltamisesta toiminnassa. Lapset käyttävät digitaalisilla laitteilla laadukkaita sovelluksia, joiden pelilliset elementit kannustavat lapsia pulmanratkaisussa ja uudelleen yrittämisessä. Digitaalisia laitteita käytetään myös muun muassa tiedonhaun harjoittelussa.

2.2.6 Opettajan vuorovaikutuksellinen tuki

Varhaiskasvatuksessa pyritään laadukkaaseen vuorovaikutukseen, jota aikuiset mallintavat lapsille. Tällä tarkoitetaan sekä aikuisen kykyä kohdata lapsi kunnioittavasti ja kuuntelevasti että aikuisten keskinäistä sujuvaa kanssakäymistä (Kalliala, 2008, 11). Vuorovaikutukseen sisältyy puheen lisäksi myös henkilön ruumiinkieli, ilmeet ja eleet, joihin vaikuttaa henkilön tunnetila (Korkeamäki, 2011, 45). Opettaja voi mahdollistaa myös kielenkehityksen kannalta tärkeitä lasten keskinäisiä vuorovaikutustilanteita. Aikuisen läsnäolo usein lisää lasten keskustelua ja laajentaa sen aihealueita (Korkeamäki, 2011, 45). Opettaja voi tukea lapsia vuorovaikutustilanteissa keinoin, jotka auttavat lasta käyttämään oppimispotentiaalin. Tämä edistää lapsen oppimista (Koivula & Hännikäinen, 2022). Scaffolding tarkoittaa suomeksi rakennustelinettä. Kasvatuksessa termillä tarkoitetaan opettajan rakenteellista tukea oppimistilanteessa lapsen oppimisen mahdollistamiseksi. Jotta oppiminen on mahdollista, myös lapsen tulee olla tilanteessa aktiivisena toimijana (Kangas ym., 2022).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 *Tutkimustehtävä*

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää viime vuosina varhaiskasvatusalan tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä kielikasvatuksen tarpeisiin käytettyjä välineitä sekä niiden käyttötarkoitusta. Tutkimuskysymykseni on: Millaisia kielikasvatuksen välineitä on tutkittu varhaiskasvatusalan tutkimuskirjallisuudessa 2020-luvulla?

3.2 *Tutkimusmenetelmä*

Tämän tutkimuksen tutkimusote on kvalitatiivinen. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ja selittämään ilmiöitä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ihmistieteissä ymmärtäminen voidaan nähdä eräänlaisena eläytymisenä tutkimuskohteisiin liittyviin ajatuksiin, tunteisiin, motiiveihin ja ilmapiiriin. Ymmärrykseen liittyy myös aikomuksellisuus, eli jonkin merkityksen ymmärrys. Tässä tutkimuksessa pyritään lisäämään ymmärrystä viimeaikaisissa tutkimuskirjallisuudessa käsitellyistä varhaiskasvatuksen kielikasvatuksen välineistä sekä niiden käyttökohteista. Tutkimus toteutetaan systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, jossa tutkimusaineisto kerätään järjestelmällisesti etenevällä ja ennalta määritellyllä menettelytavalla tekemällä kirjallisuushakuja tiettyjä hakusanoja ja -fraaseja käyttäen tutkittavan alan tietokannoista (Vilka 2023, 28, 31). Valituilla kirjallisuushauilla ja niiden dokumentoinnilla mahdollistetaan tutkimuskysymyksiin vastaavan tutkimusaineiston muodostuminen.

3.3 *Tutkimusaineisto*

Tutkimus on rajattu institutionaalisen varhaiskasvatuksen kontekstiin ja tässä kontekstissa tapahtuvan kielikasvatuksen välineisiin, joita on käytetty 3–6-

vuotiailla lapsilla. Ikärajaus perustuu siihen, että sanojen ja puheen tuotto alkavat yleisesti kehittyä nopeaan tahtiin kahden ikävuoden iästä lähtien, ja kolmevuotiailla kielenkäyttö on tavallisesti jo kuvailevaa (ks. esim. Asikainen & Hannus, 2013). Myös käytettävien välineiden valikoima mahdollisesti laajenee iän, sekä motorisen ja kognitiivisen kehityksen myötä verrattuna taaperovaiheeseen (0–3-vuotiaat). Valitun tutkimusaineiston tarkoitus on edustaa uusimmassa tutkimuskirjallisuudessa käsitellyjä kielikasvatuksen välineitä, minkä vuoksi aineisto rajattiin käsittämään vuosina 2020–2023 julkaistuja vertaisarvioituja englannin- tai suomenkielisiä julkaisuja.

Hakutermin tuottamista tuloksista aineistoon valittiin abstraktien perusteella ainoastaan tutkimukset, jotka käsittelivät institutionaalisen varhaiskasvatuksen kontekstia. Tällöin aineiston ulkopuolelle jätettiin esimerkiksi tutkimukset, joissa tutkittavat menetelmät oli kohdennettu lapsiperheille. Aineiston ulkopuolelle jätettiin myös tutkimukset, joissa oli tutkittu ainoastaan vieraan kielen tai vähemmistökielen opetukseen käytettyjä välineitä, sekä tutkimukset, joiden koko tekstiä ei ollut tietokannan kautta saatavilla. Edelleen tutkimusaineiston ulkopuolelle rajattiin artikkelit, joissa kielikasvatuksen välineet olivat ainoastaan kielellisiä (esimerkiksi kasvattajien kielenkäyttöön tai vuorovaikutuksen laatuun liittyvät tutkimukset) tai niitä sovellettiin erityislapsiin (lapsi, jolla on todettu oppimisen vaikeuksia tai diagnosoitu esimerkiksi kehitysvamma, neuropsykologinenhäiriö, aistiyliherkkyys tai pitkäaikainen sairaus).

Tutkimusaineisto kerättiin lokakuun 2023 aikana ANDOR- ja ERIC-tietokannoista sekä Google Scholar -hakukoneen avulla. ANDOR-haku toteutettiin käyttäen ensin suomenkielisiä hakutermejä: "varhaiskasvatus" AND "kielikasvatus" AND "väline/metodologia", ja "varhaiskasvatus" AND "kielenkehitys" AND " (väline OR metodologia) ". Hakujen tuloksena ei löytynyt yhtään suomenkielistä vertaisarvioitua tutkimusta. Haku toistettiin ANDOR- ja ERIC-tietokannoissa englanninkielisiä hakutermejä käyttäen: "early childhood education" AND "language education" AND (develop* OR learning) AND "method". ANDOR-haku tuotti 25 hakutulosta, joista aineistoon valikoitui abstraktien perusteella 2 artikkelia. ERIC-haku tuotti 11 tulosta, joista aineistoon ei valikoitunut yhtään uutta artikkelia. Molemmista tietokannoista tehtiin uusi haku käyttäen hakutermejä: "early childhood education" AND "language skills" AND "support". Haku tuotti ANDOR-tietokannasta 73 tulosta, joista aineistoon valikoitui

3 artikkelia. ERIK-tietokannasta saatiin hakutulokseksi 51 artikkelia, joista aineistoon valikoitui 5 artikkelia. ERIC-tietokannasta tehtiin vielä yksi haku edellä mainittuja rajauksia käyttäen hakutermein: ” (”early childhood education” OR preschool) AND ”language education” AND (develop* OR learning) AND tool*”. Haku tuotti 4 tulosta, joista aineistoon valikoitui 2 artikkelia. Google Scholar hakukoneella ei löytynyt edellä mainituilla hakutermeillä yhtään hakukriteerit täyttävää julkaisua. Haun perusteella aineistoon valittiin kuitenkin suomenkielinen Jyväskylän yliopiston julkaisema käsikirja välineistä innovatiiviseen kielikasvatukseen, josta käsiteltiin varhaiskasvatusikäisille lapsille soveltuvia kielikasvatuksen välineitä. Kaiken kaikkiaan tutkimusaineistoon valikoitui 11 julkaisua (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Tutkimusaineisto, tutkimuksen näkökulma ja menetelmä

Julkaisu	Tutkimuksen näkökulma; osallistuvien lasten ikä; maa	Tutkimusmenetelmä
Deshmukh, ym. (2021), Teachers' Use of Scaffolds Within Conversations During Shared Book Reading	Päiväkodin (<i>prekindergarten, kindergarten</i>) opettajien scaffolding strategiat; USA	Kvantitatiivinen tutkimus
Hermansson & Olin-Scheller (2022), Across Textual Landscapes: The role of Affect During Digital Reading Encounters	6-vuotiaat ja heidän opettajansa; Ruotsi	Etnografinen, kvalitatiivinen tutkimus
Kangasvieri ym. (2021), Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta & kompassi: Askeleita kehittämistyöhön	Varhaiskasvatus- ja peruskouluikäiset lapset; Suomi	Havainnointi, menetelmien kartoitus
Khadijah ym. (2022), Developing the Educational Game Tool to Improve Reading Ability of Early Childhood	5–6-vuotiaat; Indonesia	Kvalitatiivinen tutkimus
Laely ym. (2023), Implementation Outdoor Learning Activities (OLA) to Develop Early Childhood Language Skills	Varhaiskasvatuksen kasvattajat; lasten iäkiä ei mainittu; Indonesia	Kvantitatiivinen tutkimus
Ng & Lim (2023), Using LEGO Play and Storytelling to Promote Descriptive Language	6-vuotiaat; Singapore	Kvalitatiivinen tutkimus

Neumann (2020), <i>Social Robots and Young Children’s Early Language and Literacy Learning</i>	1–8-vuotiaat; Hollanti, Israel, USA, Japani, Italia	Katsaus, kvalitatiivinen tutkimus
Phillips ym. (2022), <i>Joint contributions of teacher’s pedagogical content knowledge and book reading to preschooler’s growth in language skills</i>	Opettajan kielen sisällöntuntemus; n. 3–5-vuotiaat lapset; USA	Kvantitatiivinen tutkimus
Rand & Morrow (2021), <i>The Contribution of Play Experiences in Early Literacy: Expanding the Science of reading</i>	Päiväkoti- (<i>kindergarten</i>) ja esikoulu- (<i>pre-school</i>) ikäiset lapset; USA, useita maita	Katsaus, kvalitatiivinen tutkimus
Savva ym. (2020), <i>Meta-analysis examining the effects of electronic storybooks on language and literacy outcomes for children in grades Pre-K to grade 2</i>	3–8-vuotiaat; UK, useita maita	Katsaus, meta-analyysi
Van der Wilt ym. (2020), <i>Boosting Children’s Language Skills: Using Mindmaps in Early Childhood Education</i>	4–6-vuotiaat, Hollanti	Kvalitatiivinen tutkimus

3.4 Aineiston analyysi ja analyysin kulku

Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Sarajärven ja Tuomen (2018) mukaan sisällönanalyysissa tutkimusaineisto tiivistetään selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Samalla eri lähteistä peräisin olevasta tutkimusaineistosta suodatetaan tutkimuskysymyksiin vastaavaa tietoa, mikä lisää informaatioarvoa.

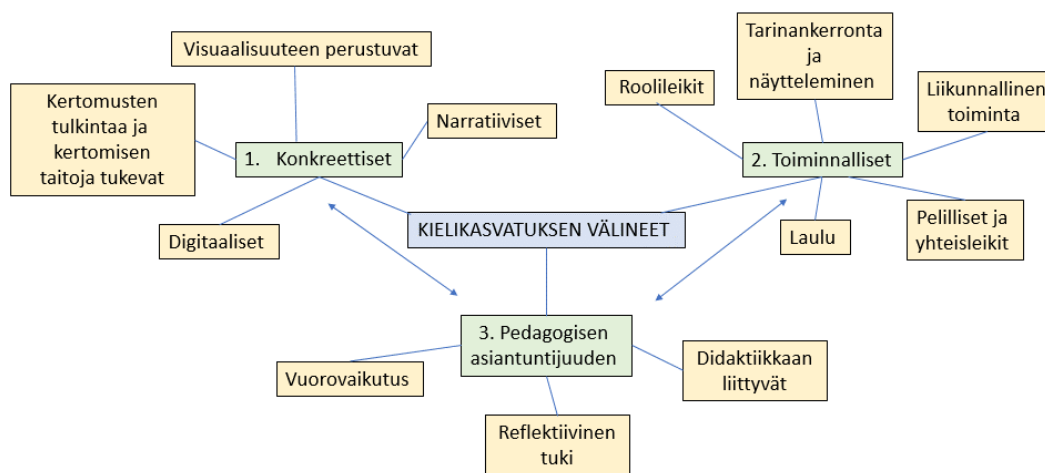
Sarajärven (2018) aineistolähtöistä sisällönanalyysin menetelmäohjetta noudattaen tutkimuskysymyksestä ”Millaisia kielikasvatuksen välineitä on tutkittu varhaiskasvatusalan tutkimuskirjallisuudessa 2020-luvulla?” muodostettiin analyysiyksikkö: kielikasvatuksessa käytetyt välineet. Tämän jälkeen aineisto käytiin läpi siten, että analyysiyksikköön liittyvät sanat, fraasit tai kuvaukset koodattiin aineistosta vihreällä värillä ja koottiin Excel-taulukkoon, jossa ne järjesteltiin uudelleen yhdistelemällä, vertailemalla ja erittelemällä kielikasvatuksen välineitä niitä kuvaaviin alayksiköihin ja ryhmiin.

4 TULOKSET

Tutkimusaineistoon rajautui vertaisarvioituja tieteellisiä julkaisuja kahdeksasta eri maasta ympäri maailmaa: USA:sta kolme, Indonesiasta kaksi sekä Australiasta, Singaporesta, Iso-Britanniasta, Hollannista ja Ruotsista kustakin yksi. Lisäksi aineistoon sisältyi suomalainen kielikasvatuksen käsikirja, joka otettiin mukaan tutkimukseen edustamaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa kartoitettuja viimeaikaisia kielikasvatuksen välineitä ja käyttötarkoituksia. Päädyin ratkaisuun, koska suomalaisia vertaisarvioituja tieteellisiä julkaisuja ei etsityillä hakukriteereillä tietokannosta löytynyt, ja tutkimukseen haluttiin myös suomalainen näkökulma. Suomalaisen kielikasvatuksen käsikirjan voidaan katsoa edustavan ammattimaista kielikasvatuksen kenttää, koska se on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman ja Jyväskylän yliopiston koordinoiman IKI-hankkeen tuotos, ja koottu varhaiskasvatuksen opettajien lisäksi muiden kielikasvatuksen parissa työskentelevien ja opiskelevien tahojen yhteistyön tuloksena (Kangasvieri, ym., 2021).

Tutkimusaineiston vertaisarvioiduista julkaisuista sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimusartikkeleja oli molempia neljä. Loput kaksi olivat katsausartikkeleja, joista toinen oli kvalitatiivinen ja toinen meta-analyysi. Artikkeleista kaksi oli julkaistu vuonna 2023 ja kolme vuonna 2022. Yksi artikkeleista sekä suomalainen kielikasvatuksen käsikirja oli julkaistu vuonna 2021 ja loput neljä vuonna 2020. Artikkelit edustivat eri kasvatusalan ja opetusalan julkaisusarjoja.

Sisällönanalyysin tuloksena tutkitut aineiston kielikasvatuksen välineet jaettiin kolmeen pääryhmään: 1) konkreettiset välineet, 2) toiminnalliset välineet sekä 3) pedagogiseen asiantuntijuuteen liittyvät välineet (kuvio 1). Seuraavassa kappaleessa käsitellään yksityiskohtaisemmin jokaista pääluokkaa sekä niiden jakautumista alaluokkiin.



KUVIO 1. Kielikasvatuksen välineet luokiteltuina sisällönanalyysin tuloksena muodostuneisiin kolmeen pääluokkaan ja alaluokkiin

4.1 Kielikasvatuksessa käytetyt konkreettiset välineet

Tutkimuskirjallisuudessa esiintyneet konkreettiset kielikasvatuksen välineet jaettiin edelleen alaluokkiin, joita olivat: narratiiviset välineet, kertomusten tulkintaa ja kertomisen taitoja tukevat välineet, visuaalisuuteen perustuvat välineet sekä digitaaliset välineet (kuvio 1). Seuraavaksi esittelen jokaista alaluokkaa yksityiskohtaisemmin tutkimusaineistosta nousseiden havaintojen valossa.

4.1.1 Narratiiviset välineet

Tutkimusaineistossa esiintyneisiin narratiivisiin välineisiin kuuluivat perinteinen kirja, runous, kuvakirjat, kertomukset, kuvitetut satukirjat (van der Wilt ym., 2020; Deshmukh ym., 2021; Laely ym., 2022), uskonnolliset tarinat (Laely ym., 2022) sekä digitaaliset kirjat, satukirjat ja kirjalliset tekstit (Savva ym., 2021; Hermansson & Olin-Scheller, 2022). Edellä mainittujen lisäksi digitaalisiin kirjoihin luettiin sisältyvän e-kirjat (*e-books*), satukirjasovellukset ja e-kirjojen lukulaitteet (*e-readers*). Savva ym. (2021) vertailivat tutkimuksessaan e-kirjojen ja perinteisten kirjojen vaikutusta 3–8-vuotiaiden lasten kielitaidon ja lukitaitojen

(*language and literacy*) kehitykseen ja havaitsivat e-kirjojen olevan hieman perinteisiä kirjoja tehokkaampia näiden taitojen edistämisessä. E-kirjat lisäsivät myös perinteisiä kirjoja kohtalaisesti enemmän erityisesti lasten ilmaisevan sanaston kasvua (Savva ym., 2021).

4.1.2 Kertomusten tulkintaa ja kertomisen taitoja tukevat välineet

Kertomusten tulkintaa ja kertomisen taitoja tukevat välineet olivat sellaisia, joita opettaja käytti työstäessään luettua tarinaa yhteisen lukuhetken jälkeen lasten kanssa. Tällaisia aineistossa esiintyneitä välineitä olivat ajatuskartta (van der Wilt ym., 2020) ja LEGO-palikat (Ng & Lim, 2023) sekä lasten vapaa leikki, pienryhmäleikki, aikuisen ohjaama leikki, lapsilähtöinen leikki aikuisen kanssa, draama- ja fantasialeikki, pelin pelaaminen sekä kuvakorttitoiminta (Rand & Morrow, 2021).

Van der Wilt ym. (2020) käyttivät tarinan työstöön 6-vuotiaiden lastentarharyhmässä (*kindergarten*) ajatus- tai sanakarttoja. Esittämässään ajatuskarttatyöskentelyssä sama tarina luettiin lapsiryhmälle kolmena eri yhteislukuhetkenä. Ennen lukemista opettaja esitti lapsille kysymyksen tarinasta ja piirsi seinätaululle keskelle laatikon, jonka sisälle hän kirjoitti kirjan nimen. Opettaja luki tarinan, jonka jälkeen lapsilta kysyttiin uudelleen ennen tarinan lukemista esitetty kysymys. Jokaisella lukukerralla keskityttiin miettimään lasten kanssa vastauksia ainoastaan yhteen tai kahteen kysymykseen. Ensimmäisellä lukukerralla lapsilta kysyttiin, ketkä olivat tarinan henkilöt. Toisella lukukerralla kysyttiin, missä tarina tapahtui, ja kolmannella kerralla, mikä oli tarinan ongelma ja ratkaisu. Jokaisen lukukerran jälkeen opettaja piirsi taululle kirjan nimestä lähtevän oksan, jonka hän nimesi kyseisen lukukerran kysymyksellä. Opettaja piirsi oksaan haaroja ja niihin kuvia sen mukaan, mitä lapset vastasivat, ja minkä yhdessä tuumittiin olevan oikea vastaus. Seuraavan lukukerran alussa opettaja kertasi taululle piirrettyä ajatuskarttaa apuna käyttäen lapsilta kysymällä, mitä edellisellä kerralla oli selvitetty. Ajatuskarttojen avulla edistettiin lasten kielenkehitystä ja tarinan ymmärtämistä.

Ng & Lim (2023) käyttivät luetun tarinan työstämisen apuna LEGO-palikoita, joista lapset rakensivat tarinan maisemaa sekä hahmoja ja leikkivät niillä. Lapsia kannustettiin rakentamaan tarinatuokioilla LEGO-palikoista tarinan hahmoja.

Tuokion jälkeen lapsia pyydettiin kertomaan toisilleen kuulemansa tarina uudelleen rakentamiaan LEGO-palikoita apuna käyttäen ja niillä leikkien. Pienryhmän kaikki viisi lasta kertoivat tarinan toisilleen uudestaan LEGO-leikin tukemana. Tarinan kuunteluun yhdistetty LEGO-rakentaminen ja -leikki sekä tarinan toistot vertaisten kertomana lisäsivät lasten kuvailevien sanojen käyttöä. LEGO-rakennelmat toimivat muistitukena ja auttoivat lapsia tarinan uudelleen kertomisessa.

Rand ja Morrow (2021) raportoivat katsausartikkelissaan, että interaktiivisen yhteislukuhetken jälkeen toteutettava aikuisen ohjaama tai tukema leikki edisti vapaata leikkiä paremmin lasten kykyä tunnistaa opeteltavia sanoja ja selittää niiden merkitystä. Lisäksi he raportoivat aikuisen kanssa tapahtuvien pienryhmäleikkien lisäävän kuvakorttiaktiiviteetteja paremmin lasten opeteltavaa sanastoa. Lapsen kielen ja sanavaraston kehittymistä edisti edelleen aikuisen mukana oleminen lapsijohtoisessa leikissä, jossa aikuinen käytti kertomuksen sisältämiä sanoja, joita lapsen oli tarkoitus oppia. Myös yhteislukuhetken jälkeen pelattava peli, joka sisälsi opeteltavia sanoja, lisäsi lasten sanaston oppimista. Draamaleikki oli piirtämistä tai keskustelua tehokkaampi keino tarinan uudelleen kerronnan kehittymisessä.

4.1.3 Visuaalisuuteen perustuvat välineet

Tutkimuksissa esiintyneisiin konkreettisiin toiminnallisiin kielikasvatuksen välineisiin sisältyi näköaistiin perustuvia välineitä, jotka toimivat kielikasvatuksen lähtökohtana. Eräs tällainen oli opetuksellinen leikkiväline, sanapuu (Khadijah ym., 2022). Lisäksi visuaalisiin välineisiin kuului monipuolisesti sovellettuja kuva- ja sanakorttimateriaaleja (Kangasvieri, ym., 2021; Laely ym., 2022) sekä esineitä (Kangasvieri, ym., 2021). Khadijahin ym. (2022) tutkimuksessa sanapuuna toimi oikea luonnosta haettu pieni puu, joka tuotiin 5–6-vuotiaiden ryhmätilaan. Puu istutettiin astiaan, minkä jälkeen se maalattiin ja koristeltiin. Ajatuksena oli, että lapset pystyvät ripustamaan konkreettisesti puun oksille itse askartelemiaan eri kirjaimia (esimerkiksi kooltaan ja väritykseltään erilaisia) ja sanoja. Itse askartelu mahdollisti toiminnallisuuden ja koristelu visuaalisuuden lisäämisen oppimistilanteeseen. Toiminnan kautta lapset tutustuivat kirjaimiin ja sanoihin (Khadijah ym., 2022).

Tutkimusaineistosta välittyi kuvakorttien monipuolinen käyttö ja potentiaaliset soveltamismahdollisuudet varhaiskasvatuksen kielikasvatuksen tarpeisiin. Aineistossa raportoitiin taidekuvakorttien käytöstä kielikasvatuksessa (Laely ym., 2022) sekä kuvien käytöstä lasten tarinan kerronnan innoittajana joko siten, että tarina keksittiin kuvakorttien pohjalta (Laely ym., 2022), tai siten, että kuvakorteilla pyrittiin tehostamaan muistia kertomuksesta (Kangasvieri, ym., 2021, 162–164). Kuvakortteja esitettiin sovellettavaksi myös haastattelun tekemisen harjoittelussa siten, että lapset keksivät haastattelu kysymykset kuva- ja sanakorttien pohjalta (Kangasvieri, ym., 2021, 78–79). Kuvakortteja voi edelleen soveltaa värien opetteluun (Kangasvieri, ym., 2021, 197–198) ja sanojen opetteluun laulun avulla niin, että laulun sanat esitetään kuvina ja lasten tehtävä on järjestää kuvat laulun sanojen mukaan oikeaan järjestykseen (Kangasvieri, ym., 2021, 100–102). Kuvakortteja voi myös käyttää apuna eri ruumiinosien nimeämisen opettelussa hippaleikissä (Kangasvieri, ym., 2021, 113). Lisäksi niitä voi soveltaa äänteiden harjoittelussa (Kangasvieri, ym., 2021, 121–122) ja numeroiden kirjoittamisen opettelussa (Kangasvieri, ym., 2021, 152–153).

Sanakorttien avulla voi opetella tunnistamaan kirjaimia ja esimerkiksi tiettyyn teemaan liittyviä sanoja. Eräässä leikissä huoneeseen piilotetaan eri värisille korteille kirjoitettuja sanoja. Lapsille jaetaan monisteruudukko, jonka jokaiseen ruutuun on kirjoitettu yksi piilotettu sana. Lapset etsivät huoneesta piilotetut sanat ja värittävät löytämäänsä sanaa vastaavan ruudun monisteesta värillä, joka vastaa löydetyn sanakortin väriä (Kangasvieri, ym., 2021, 196–197). Mysteerikuvaleikissä (Kangasvieri, ym., 2021, 102–103) suuremmasta kuvasta on suurennettu tietty kohta, jonka perusteella lapset kysymysten avulla pyrkivät selvittämään, mistä alkuperäinen kuva on peräisin, tai mitä se esittää.

Kuva- ja sanakorttien ohella kielikasvatuksessa käytettyjä konkreettisia toiminnallisia välineitä ovat oman nimen kirjaimien opettelussa käytettävät kirjainleimasimet (Kangasvieri, ym., 2021, 200), tarinan kerronnassa tukena käytettävä käsinukke (Kangasvieri, ym., 2021, 162–164), pehmolelut, jotka puhuvat eri kieliä (Kangasvieri, ym., 2021, 147–148), opettajan omalta matkaltaan tuomat esineet, leikit tai sanonnat eli kielituliaiset (Kangasvieri, ym., 2021, 137). Pehmolelujen kautta voidaan esimerkiksi hahmottaa, mitä eri kieliä lapsiryhmässä esiintyy. Kielituliaiset puolestaan toimivat muun muassa kanavana

uuteen kulttuuriin tutustumisessa. Esineiden alkukirjaimia voidaan harjoitella tunnistamaan jaottelemalla esineet eri ryhmiin niiden alkukirjaimen mukaan (Kangasvieri, ym., 2021, 158–160).

4.1.4 Digitaaliset välineet

Tutkimusaineistossa käsitelyihin digitaalisiin kielikasvatuksen välineisiin kuuluivat tabletit ja tablettitietokoneet (Hermansson & Olin-Scheller 2022), niiden digitaaliset ohjelmat, kuten e-kirjastot ja digitaaliset kirjahyllyt (Hermansson & Olin-Scheller 2022), ohjelmisto ajatuskarttojen tekemiseen (van der Wilt ym., 2020), interaktiivinen älytaulu (Hermansson & Olin-Scheller 2022) sekä sosiaaliset robotit (Neumann, 2020).

Tablettia, e-kirjastoja ja digitaalisia kirjahyllyjä käytettiin tarinoiden ja satujen kuunteluun sekä yhteisissä lukuhetkissä että lasten keskinäisessä kuunteluhetkissä parin kanssa (Hermansson & Olin-Scheller 2022). Kielikasvatuksen käsikirjassa (Kangasvieri, ym., 2021, 117–118) tablettia käytettiin myös kielellisessä vuorovaikutuksessa ohjeiden mukaan toimimisen ja värien tunnistamisen harjoitteluun. Harjoituksessa lapsia pyydettiin ottamaan tabletilla kuvia tietyn värisistä paikoista tai esineistä. Interaktiivista älytaulua käytettiin opettajan toimesta yhteisissä luku- ja kuunteluhetkissä tarinan kulun ymmärtämisen tukemisessa sekä opeteltavien sisältöjen korostamisessa (Hermansson & Olin-Scheller, 2022). E-kirjan ominaisuuksiin kuului mahdollisuus valita kuuntelun ohella aakkosellinen tekstitys, kuvitus tai pelkästään kuuntelu (Hermansson & Olin-Scheller, 2022).

Sosiaalisilla roboteilla viitataan tässä työssä koneisiin, jotka kykenevät sosiaaliseen kommunikointiin ja vuorovaikutukseen ihmisten kanssa (Neumann 2020). Neumann (2020) listasi katsaustutkimuksessaan erityyppisiä 0–8-vuotiaiden lasten kielikasvatukseen käytettyjä sosiaalisia robotteja. Niitä olivat humanoidirobotit (*humanoid robots*,) sekä ei-humanoidirobotit (*non-humanoid robots*) kuten lemmikkirobotit (*pet-like robots*). Erityyppisiä humanoidirobotteja oli viidenlaisia, ja erityyppisiä lemmikkirobotteja oli kahdenlaisia. Lemmikkirobotin käytön havaittiin alku- ja loppumittausten perusteella edistävän lasten sananlukutaitoa. Harjoituksessa robotti pyysi lasta näyttämään tietyn sanan tablettilta ja näpäytti itse omalta näytöltään oikeaa vaihtoehtoa. Lapsi myös pelasi

robotin kanssa tablettipeliä, jossa luotiin tarina (Gordon & Breazeal, 2015, artikkelissa Neumann, 2020). Robotit saattoivat lukea lapselle kirjoja, kysyä tarinasta kysymyksiä sekä tuottaa kommunikointiin uusia sanoja ja näin lisätä lasten sanavarastoa (Kory Westlund & Breazeal 2015; Kory Westlund ym., 2017, artikkelissa Neumann, 2020). Robotteja sovellettiin usein myös toisen kielen oppimisessa (Neumann, 2020). Robotit kykenivät myös lapsen oppimisen tukemiseen monitoroimalla lapsen edistymistä ja huomion säilymistä tehtävässä. Tämän perusteella ne pystyivät sopeuttamaan omaa käytöstään lapsen oppimisen tarpeiden mukaan (Neumann, 2020).

4.2 Toiminnalliset välineet

Toiminnallisiin kielikasvatuksen välineisiin ryhmittyi tutkimusaineistosta pelilliset leikit ja yhteisleikit (Kangasvieri, ym., 2021; Laely ym., 2022), roolileikit (Rand & Morrow, 2021), laulu (Laely ym., 2022), tarinankerronta ja näytteleminen (Rand & Morrow, 2021) sekä ulkona toteutettavat toiminnot (Laely ym., 2022). Tutkimusaineistossa esiintyneitä kielikasvatukseen suunnattuja leikkejä olivat sovellukset perinteisistä vettä kengässä -leikistä sekä laivanupotuspelistä. Vettä kengässä -leikin sovelluksessa lapsiparit muodostettiin esimerkiksi siten, että toisella parista oli yhdyssanan alkuosa ja toisella loppuosa (Kangasvieri ym., 2021, 157–158). Laivanupotuspelin laivat muodostivat koordinaatistossa sanoja (Kangasvieri ym., 2021, 197–198). Muita aineistossa raportoituja leikkejä olivat rikkinäinen puhelin (*playing chain message*; Laely ym., 2022), sanaselityspelit, joihin kuvat oli tulostettu esimerkiksi Papunetistä (Kangasvieri ym., 2021, 107–108) sekä lasten luomat kielipelit (Rand & Morrow 2021).

Randin ja Morrow (2021) katsausartikkelin perusteella roolileikit ovat tärkeässä osassa varhaiskasvatuksen kielikasvatuksen edistäjinä. Erityisesti sosiodraamaleikit ja tiettyyn teemaan tukeutuvat leikit, joihin aikuinen osallistuu leikissä tukien ja joissa käytetään leikkiä tukevia muita elementtejä, lisäävät lasten kielellistä kehitystä. Rand ja Morrow (2021) myös raportoivat, että leikkiympäristöön sijoitetut lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä rekvisiitta, kuten erilaiset kynät, kirjat ja paperi, joita lapsilla oli mahdollisuus käyttää leikeissä, lisäsivät lasten keskinäistä verbaalista kommunikaatiota.

Laely ym. (2022) kartoittivat indonesialaisten varhaiskasvatuksen opettajien kielikasvatusvälineitä. Heidän tutkimuksensa osoitti roolileikkien ja laulun osuuden olevan yhteensä 16 prosenttia kaikista opettajien käyttämistä kielikasvatusvälineistä. Varhaiskasvatuksen opettajat käyttivät useita eri laulumenetelmiä, kuten kansanlaulujen opettelu laulamalla sekä uusien laulujen opettelu ensin kuuntelemalla ja sitten laulamalla laulua lasten kanssa. Laelyn ym. (2022) tutkimuksessa myös viitattiin rytmiiikkaan (*clap*) eräänä kielikasvatuksen välineenä, vaikka sen osuus olikin varsin pieni: n. 1 % kaikista käytetyistä välineistä. Laulut ja keholliset laululeikit sekä laulun sanoihin liittyvät kuvat mainittiin myös suomalaisessa varhaiskasvatuksen kielikasvatuksen käsikirjassa (Kangasvieri, ym., 2021, 97–99). Lauluilla ja musiikilla edistetään sanojen merkityksien ymmärrystä ja niiden mieleen painumista (Kangasvieri, ym., 2021, 97).

Lasten omien kertomuksien säännöllinen tuottaminen ja näytteleminen paransi heidän suoriutumistaan varhaista luku- ja kirjoitustaitoa mittaavissa testeissä (Rand & Morrow, 2021). Lapset kertoivat oman tarinan, jonka kasvattajat kirjoittivat sanatarkasti ylös ja lukivat lapsille, jotta heillä oli mahdollisuus tehdä tarinaan korjauksia. Tämän jälkeen lapsi sai valita joukostaan henkilöt, jotka saivat näytellä kertomuksen. Toiminta toistettiin kahdesti viikossa kuuden kuukauden ajan, ja tulokset arvioitiin alku- ja loppumittausten perusteella.

Ulkona tapahtuvana kielikasvatuksen välineenä esitettiin toiminta (*outdoor learning activity*), joka kuvattiin lapsille mielekkääksi luokkahuoneen ulkopuolella tai piha-alueella tapahtuvaksi terveydelle tärkeäksi toiminnaksi esimerkiksi kielikasvatuksen tarpeisiin (Laely ym., 2022). Toiminta saattoi sisältää esimerkiksi liikkumista ja laulua tai leikkiä (Laely ym., 2022). Toisena esimerkkinä ulkona toteutettavasta toiminnasta esitettiin rastirata, joka koostui numeroiduista kuvista (Kangasvieri, ym., 2021, 202–204). Toiminnassa osallistujille jaetaan ruudukko, jossa on kuvien numerot järjestyksessä. Rata kierretään numerojärjestyksessä ja jokaisen kuvan kohdalla on tarkoitus miettiä kuvan esittämän asian ensimmäistä kirjainta, joka kirjoitetaan annettuun ruudukkoon kuvaa vastaavan numeron kohdalle. Oikea vastaus (kirjain) löytyy myös kuvan takaa, jolloin nekin lapset, jotka eivät osaa kirjaimia, voivat kopioida oikean kirjaimen ruudukkoon. Kerätyistä alkukirjaimista muodostuu lopulta joku merkityksellinen sana. Käsitteiden ylhäällä, keskellä ja alhaalla opetteluun voi

soveltaa myös toiminnallista menetelmää, jossa harjoitellaan samalla motorista perustaitoa, pallonheittoa (Kangasvieri, ym., 2021, 183–184). Lapset jaetaan pareittain. Toinen pareista pitää hulavannetta tai rengasta ja toisella on pallo, joka on tarkoitus heittää renkaan läpi. Pallon heittäjä sanoo renkaan pitäjälle ylhäällä, keskellä tai alhaalla sen mukaan, missä hän haluaa renkaan olevan heiton aikana (Kangasvieri, ym., 2021, 183–184).

4.3 *Pedagogiseen asiantuntijuuteen liittyvät välineet*

Tutkimusaineistossa esiintyi myös monia kasvattajien tietoihin, taitoihin, kokemukseen ja professioon liittyviä kielikasvatuksen välineitä, jotka kuvaavat kasvattajan ammattitaitoa tuottaa laadukasta kielikasvatusta. Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa voidaan tarkastella Kankaan ym. (2022) mukaan viidestä teoreettisesta näkökulmasta: vuorovaikutuksen, reflektiivisen tukemisen (*scaffolding*), didaktiikan, asiantuntijuuden ja tulevaisuusorientaation kautta. Seuraavassa tutkimusaineistossa esiintyviä pedagogiseen asiantuntijuuteen liittyviä välineitä on pyritty tarkastelemaan soveltuvien osien Kankaan ym. (2022) pedagogiikan teoreettisista näkökulmista.

4.3.1 Vuorovaikutus

Tutkimusaineistosta erottui useita kasvattajan tapoja ylläpitää kasvattajan ja lasten välistä vuorovaikutusta. Opettajat toteuttivat ryhmän yhteisissä lukuhetkissä vuorovaikutteista lukemista (Deshmukh ym., 2020; van der Wilt ym., 2020; Hermansson & Olin-Scheller, 2022). Toimintaan sisältyi opettajajohtoista tarinaan jollain tapaa liittyvää keskustelua tai erilaisia kysymyksiä (Deshmukh ym., 2022), joita opettaja esitti lapsille tarinan aikana tai sen jälkeen. Kysymykset saattoivat olla tarinan jatkon ennakkointiin liittyviä, tai niillä selvitettiin lasten omakohtaisia kokemuksia ja tunteita tarinaan liittyvistä asioista (Deshmukh ym., 2022; Hermansson & Olin-Scheller, 2022). Opettaja kannusti myös lapsia kysymään kysymyksiä toisiltaan esimerkiksi tilanteissa, joissa lapsi oli kertonut toisille kuulemansa tarinan uudelleen (Ng & Lim, 2023). Opettaja koki lasten ja itsensä välisen vuorovaikutuksen, jossa keskustellen vaihdettiin ajatuksia ja kysymyksiä, luontevaksi osaksi tarinankerrontaprosessia (Ng & Lim, 2023).

Indonesiassa varhaiskasvatuksen opettajien toteuttamista kielikasvatuksen menetelmistä arviolta 10 % koostui lasten kanssa toteutettavista kysymyksistä ja vastauksista (Laely ym., 2022).

Hermanssonin ja Olin-Schellerin (2022) tutkimuksessa opettaja kuunteli yhteisessä lukuhetkessä e-kirjaa lasten kanssa (*lis-read*). Opettaja piti lasten mielenkiintoa yllä tarinan aikana kysymysten lisäksi eläytymällä ja luomalla mielikuvia tarinasta. Opettaja esimerkiksi keskeytti kuuntelun kohdassa, jossa päähenkilöä (pelle) kuvailtiin ja sanoi ääneen osaavansa kuvitella, miltä pelle, jolla on iso punainen nenä ja suuret kengät, näyttää (Hermansson & Olin-Scheller, 2022). Opettaja myös yhdisti muistot jännityksen kokemisesta lapsena pellen kuvaukseen ja loi näin lapsille mielikuvia tarinasta (Hermansson & Olin-Scheller, 2022).

Vuorovaikutusta ylläpidettiin myös varsinaisen lukuhetken jälkeisillä kysymyksillä, kuten ketkä seikkailivat tarinassa, missä tarina tapahtui ja mitkä olivat tarinan ongelma ja ratkaisu (van der Wilt ym., 2020). Myös vertaisten väliseen vuorovaikutuksen edistämiseen kiinnitettiin huomiota. E-kirjan yhteislukuhetkessä opettaja ohjeisti yhteisen tarinan käsittelyn jälkeen lapsia jatkamaan tarinan kuuntelua tabletilla pareittain omassa tahdissa. Hän kehotti lapsia pysäyttämään kuuntelun aika ajoin ja keskustelemaan yhdessä kuuntelemastaan ja siitä millaisia tunteita heille siitä heräsi (Hermansson & Olin-Scheller, 2022). Vuorovaikutusta ylläpidettiin myös yhteisillä keskusteluilla tarinan pohjalta työstetyissä aktiviteeteissa, kuten ajatuskarttatyöskentelyssä (van der Wilt ym., 2020).

Lasten mielenkiintoa pidettiin yllä edelleen opettajan oman toiminnan sanoittamisella: esimerkiksi opettaja sanoitti omaa tekemistään ääneen lapsille piirtäessään ajatuskarttaa (van der Wilt ym., 2020). Lisäksi opettaja varmisti lasten ymmärtämistä selittämällä heille mahdollisesti ennestään tuntemattomia sanoja ja pysäytti tarvittaessa kuuntelun, jotta voitiin tarkastella kuvaa tarinasta (Hermansson & Olin-Scheller, 2022). Lasten kuunnellessa ja keskustellessa pareittain opettaja varmisti oppimisolosuhteiden intensiteetin säilymistä ohjaamalla lasten keskustelua pysymään aiheessa (Hermansson & Olin-Scheller, 2022). Kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksen pituutta mitattiin laskemalla osallistujien välisten puheenvuorojen määrää (*conversational turns*) (Deshmukh ym., 2022).

4.3.2 Reflektiivinen tukeminen (*scaffolding*)

Opettajan ja lasten välisissä vuorovaikutustilanteissa opettaja pystyi reflektiivisesti tukemaan lasten oppimista (Hermansson & Olin-Scheller, 2022). Deshmukh ym. (2022) esittivät tutkimuksessaan opettajien eri strategioita toteuttaa scaffolding-menetelmää yhteisen lukuhetken yhteydessä lastentarharyhmissä. Opettaja aloitti vuorovaikutustilanteen kysymällä lapselta tarinaan liittyvän kysymyksen. Vuoropuhelun jatko riippui lapsen vastauksesta. Mikäli lapsi vastasi toivotulla tavalla, opettaja saattoi esittää lisäkysymyksen, jolla hän haastoi lapsen taitoja vaativampaan suuntaan. Näin toimien opettaja osoitti lapselle ylöspäin suuntautuvaa reflektiivistä tukea (*upward scaffolding*). Mikäli lapsen vastaus oli epätarkka, opettaja saattoi kysyä kysymyksen uudestaan toisella tapaa, jolloin hän tarjosi lapselle alaspäin suuntautuvaa reflektiivistä tukea (*downward scaffolding*). Deshmukh ym. (2022) havaitsivat, että opettajat tarjosivat useimmiten ylöspäin suuntautuvaa reflektiivistä tukea, mikä ilmeni useimmiten opettajan esittäminä faktatietoon perustuvina kysymyksinä, jatkokysymyksinä, tai pyyntönä arvioida jotain tarinaan liittyvää asiaa. Useimmiten toistuvat alaspäin suuntautuvan reflektiivisen tuen muodot olivat kysymyksen uudelleen muotoilu, vastauksen houkuttelu tai suostuttelu (*prompting*), kysymyksen toistaminen, korjaava palaute sekä avainsanaston määrittely. Deshmukhin ym. (2022) tutkimuksessa opettajat eivät käyttäneet ylöspäin suuntautuvan tuen keinoina syy-seuraus-suhteita, tulevan ennustamista (*predictions*) tai toiveita. Alaspäin suuntautuvan tuen keinoja, joita opettajat käyttivät tutkimuksessa vähiten, olivat mallinnus, yhteisosallistuminen, helpommaksi tehdyt faktatietoon perustuvat kysymykset (*downward factual questions*) sekä uudelleen muotoilu (*recast*).

Phillips ym. (2022) tutkivat opettajan pedagogista sisällöntietämystä kielestä ja sen vaikutusta yhteislukutilanteissa 3–5-vuotiaiden lasten kielenkehitykseen. Opettajien opetusta videoitiin kahtena päivänä viikossa, 9 viikon välein yhden lukukauden ajan. Sanaston ja kielen sisällöntietämystä mittaavilla kysymyksillä kartoitettiin lähtötilanteessa opettajien yhteislukutilanteessa käyttämiä tiedostamia ja tiedostamattomia ohjeellisia strategioita sekä tekstin ymmärtämisen helpottamiseen käyttämiä strategioita. Tulosten perusteella opettajan pedagogisella sisällöntietämyksellä kielestä ei

ollut merkittäviä seurauksia lapsen kielelliseen kehitykseen tutkimusaikana. Toisaalta tutkijat pohtivat tulosten rajoituksia, koska todellista varhaiskasvatuksessa lukemiseen lukuvuoden aikana käytettyä aikaa ei pystytty vertaamaan lasten kielenkehitystä seuraavien alku- ja loppumittaus testien tuloksiin.

4.3.3 Didaktiikkaan liittyvät välineet

Didaktiikalla tarkoitetaan oppia opetuksesta. Didaktisilla välineillä viitataan tässä työssä opettajan opetuksellisiin välineisiin, joilla pyritään vaikuttamaan lasten opettamiseen ja oppimiseen. Aineistosta esille nousseita didaktisiksi kielikasvatuksen välineiksi luokiteltiin opetus demonstraation avulla (Laely ym., 2022) sekä opettamiseen opetustilanteessa kytkeytyneitä keinoja. Hermansson ja Olin-Scheller (2022) esimerkiksi raportoivat opettajan toiminnasta yhteislukuhetkessä: kuinka hän näytti, miten luetusta (tai kuunnellusta) tarinasta voi tehdä konkreettisia päätelmiä. Opettaja myös sääteli opetustaan yhteislukutilanteessa, siten, että hän pysäytti tarinan kuuntelun hetkeksi ja keskittyi tavaamaan tietyn sanan (Hermansson & Olin-Scheller, 2022). Opettaja ohjasi lasten oppimiseen myös ohjeistamalla lapsia yleisesti tabletti tietokoneiden käytössä sekä niiden käyttömahdollisuuksista lukuhetkessä (Hermansson & Olin-Scheller, 2022). Opetuksessa toteutettiin myös erilaisia opetusmuotoja kuten vuorovaikutteinen yhteisluku (van der Willt ym., 2020; Hermansson & Olin-Scheller, 2022; Phillips ym., 2022), vuorovaikutteinen yhteiskuuntelu, parin kanssa kuuntelu ja keskustelu (Hermansson & Olin-Scheller, 2022), koko ryhmän yhteinen keskustelu (van der Willt ym., 2020).

5 POHDINTA

5.1 Johtopäätökset

Tutkimusaineistosta erottui eri puolilla maailmaa varhaiskasvatuksessa pääosin 3–6-vuotiaiden lapsiryhmissä tutkittuja ja käytettyjä kielikasvatuksen välineitä. Eri maanosista peräisin olevan aineiston voidaan ajatella antavan hyvin viitteitä 2020-luvun alun vallitsevista varhaiskasvatuksen kielikasvatuksen globaaleista välineistä sekä niiden tutkimuksesta. Tutkimukset vaihtelivat myös lähestymistavoiltaan, mikä mahdollisti välineitten luokittelun kerroksellisuuden ja niiden moniulotteisen tarkastelun. Aineiston analyysissä varhaiskasvatuksessa käytetyt kielikasvatuksen välineet luokiteltiin 1) *konkreettisiin välineisiin*, jotka luokiteltiin edelleen alaluokkiin: narratiiviset välineet, kertomusten tulkintaa ja kertomisen taitoja tukevat välineet, visuaalisuuteen perustuvat välineet ja digitaaliset välineet, 2) *toiminnallisiin välineisiin*, joiden käytössä nimensä mukaisesti yhdistyivät toiminnallisuus, kehon käyttö, ja leikillisuus sekä 3) *pedagogisen asiantuntijuuden välineisiin*, jotka luokiteltiin edelleen alaluokkiin: vuorovaikutus, reflektiivinen tuki ja didaktiikkaan liittyvät välineet. Näiden pääluokkien voidaan ajatella edustavan kielenkasvatustoiminnassa käytettävissä olevien välineiden eri ulottuvuuksia.

Konkreettisen kielikasvatuksen välineiden muodostama luokka sisälsi perinteisimpiä kielikasvatuksen välineitä, kuten narratiiviset välineet kirjat, sadut ja tarinat. Narratiivisista välineistä lorut ja runot olivat uusimmassa tutkimuskirjallisuudessa kaiken kaikkiaan vähiten edustettuina, vaikka niiden kielen kehitystä edistävä vaikutus on tunnustettu (Hakamo, 2011). Runojen ja lorujen osuus oli yllättävän vähäinen myös suomalaisessa kielikasvatuksen käsikirjassa (Kangasvieri, ym., 2021). Sen sijaan kertomusten tulkintaa ja kertomisen taitoja tukevissa välineissä esiteltiin innovatiivisia ratkaisuja työstää tarinan toistoa ja kerrontaa LEGO-palikoilla rakentamisleikin ja ajatuskarttojen avulla (ks. van der Wilt ym., 2020; Ng & Lim, 2023). Leikkimateriaalin käyttö

tarinan kerronnan apukeinona voi olla hyvinkin monipuolista ja siinä voidaan hyvin ottaa huomioon lasten mielenkiinnonkohteet esimerkiksi lempileluja hyödyntäen. LEGO-palikkoiden avulla tarinan kerronnan harjoittelu voi toimia erityisesti sellaisten lasten kanssa, jotka nauttivat rakenteluleikeistä, mutta ovat vaikkapa ujoja heittäytymään mielikuvitusleikkeihin. Narratiivisten sekä kertomusten tulkintaa ja kertomisen taitoja tukevien välineiden käytöllä varhaiskasvatuksessa voidaan edistää kielellisen tietoisuuden osa-alueista erityisesti syntaktista tietoisuutta sekä semanttis-pragmaattista tietoisuutta (ks. Nurmilaakso, 2011, 35).

Myös visuaalisuuteen perustuvat välineet tarjoavat monipuolisia mahdollisuuksia kehittää eri kielellisen tietoisuuden osa-alueita. Kuva- ja sanakorteilla voidaan edistää fonologisen ja morfologisen tietoisuuden kehitystä (ks. Nurmilaakso, 2011, 34). Pehmoleluja tai muita visuaalisia lapsen mielenkiintoa herättäviä esineitä voi käyttää tarinan kerronnan lähteenä, millä voidaan edistää sekä syntaktista että semanttis-pragmaattista tietoisuutta (ks. Nurmilaakso, 2011, 35).

Globaali digitalisaation kehitys heijastui yllättävän vähän 2020-luvun alun tutkituissa kielikasvatuksen välineissä. Digitaalisista laitteista aineistossa esiintyivät pääosin tablettitietokoneet ja niiden e-kirjasovellukset sekä sosiaaliset robotit. Sosiaalisten robottien tutkimuksien yhteydessä oli mainittu myös esimerkiksi sanapelisovellus (ks. Neumann, 2020), mutta mikään tutkimuksista ei käsitellyt digitaalisia kielenkehitykseen suunniteltuja pelejä. Digilaitteita käytettiin pikemminkin perinteisten menetelmien, kuten kirjan lukemisen ja kuuntelun tarkoituksiin. Sosiaaliset robotit olivat myös ainoita kielikasvatuksen välineitä, joiden käytössä vuorovaikutus saattoi olla ainoastaan lapsen ja robotin välillä ilman, että siihen osallistui toisia lapsia tai aikuisia.

Toiminnallisissa kielikasvatuksen välineissä esiintyi erityyppisiä toiminnanmuotoja: musiikkia, rooli- ja yhteisleikkejä, näyttelemistä ja liikuntaa. Ne lisäävät monipuolisuutta ja yhteistoiminnallisuutta kielikasvatuksen toteuttamisvalikoimaan. Leikkitilanteet ovat erinomaisia mahdollisuuksia lasten kielenkehityksen tukemisessa ja edistämässä (Rand & Morrow, 2021). Tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että leikkitilanteisiin on säännöllisesti tarkoituksenmukaisia sisällyttää pedagogisia kielenkehityksellisiä tavoitteita, vaikka leikki olisikin lapsilähtöistä. Tavoitteiden toteutumista lasten

leikissä on myös syytä arvioida havainnoimalla (ks. Reunamo & Saloma, 2014, 14, 21).

Lopulta kielikasvatuksen konkreettisten ja toiminnallisten välineiden käyttöön ja toimeenpanoon vaikuttaa oleellisesti kasvattajan pedagogisen asiantuntijuuden välineet. Kasvattaja tekee lapsiryhmän mielenkiinnon kohteiden ja tarpeiden perusteella valinnan käytettävistä konkreettisista ja toiminnallisista kielikasvatuksen välineistä ja pyrkii kokoamaan niistä monipuolisen, monitasoisen, eri aisteihin vetoavan ja eri kielikasvatuksen osa-alueita kattavan kokonaisuuden. Tähän kokonaisuuteen kasvattaja soveltaa pedagogisen asiantuntijuuden välineitä käyttäen erilaisia ryhmä- ja pienryhmätyöskentelyn muotoja, toteuttamalla toimintaa laadukkaan vuorovaikutuksen keinoin ja tukemalla lasten oppimista reflektiivisesti oikeaan suuntaan ja oppista edistävällä tavalla.

5.1.1 Välineiden soveltuvuus varhaiskasvatussuunnitelman kielikasvatuksen tavoitteisiin

Suomalainen varhaiskasvatuksen pedagogiikka nojaa vahvasti laadukkaaseen vuorovaikutukseen (OPH, 2022b, 23–24) sekä sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapsi oppii jatkuvasti toimimalla aktiivisesti ympäristössään ja yhteisössään (Kangas ym., 2021, 22). Tutkimusaineiston kielikasvatuksen välineistä valtaosa oli aktiivista vuorovaikutusta ja ympäröivää yhteisöä hyödyntäviä, jolloin ne voidaan katsoa soveltuvan myös suomalaisen varhaiskasvatuksen tarpeisiin. Tutkimuksessa esitetyillä kielikasvatuksen eri toiminnan ulottuvuuksia edustavien välineiden käytöllä voidaan mahdollistaa myös eri oppimisympäristöjen hyödyntäminen kielikasvatuksessa. Erityyppisillä narratiivisia ja opettajan pedagogia välineitä yhdistämällä rikastetaan myös lasten tekstiympäristöä ja mahdollistetaan opetussuunnitelmien tavoitteiden mukaista kielikasvatusta (ks. OPH, 2022b, 44–46).

5.1.2 Kulttuurin välittyminen kielikasvatuksen välineissä

Aineistosta välittyi myös kulttuurisen ympäristön vaikutus varhaiskasvatuksen kielikasvatuksen välineisiin. Esimerkiksi Indonesiassa tehty tutkimus oli aineistosta ainoa, jossa uskonnolliset tarinat profeetoista sekä

rukoukset luettiin kielikasvatuksen menetelmiksi (Laely ym., 2022). Tämä selittyy osin sillä, että esimerkiksi Pohjoismaissa varhaiskasvatus on katsomuksellisesti sitoutumatonta (Puskás & Andersson, 2019). Katsomuskasvatus kuuluu kuitenkin osaksi suomalaista varhaiskasvatusta (OPH, 2022b, 27). Se nojaa inklusion periaatteeseen, ja sen toteutuksen lähtökohdat muodostuvat lapsiryhmien katsomuksellisesti moninaisista taustoista (Poulter, 2018, 18). Koska katsomuskasvatukseen saattaa kuitenkin liittyä jännitteisiä elementtejä (Poulter, 2018, 17), uskontoon tai yleisesti katsomuksiin liittyvät tarinat liitetään ehkä mieluummin katsomuskasvatuksen kuin kielikasvatuksen välineiksi.

Toinen mahdollisesti kulttuurisiin lähtökohtiin viittaava huomio on ulkona tapahtuvan erityisesti kielenkehitystä tukevan oppimistoiminnan lisäämisen tarve Indonesiassa. Laelyn ym. (2022) tutkimustulosten ja johtopäätösten mukaan Indonesiassa lasten ulkona tapahtuvaan oppimistoimintaan tai ulkona vietettyyn aikaan ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota, koska suurin osa kielikasvatustoiminnasta toteutetaan sisätiloissa liian yksipuolisesti. Tilanteeseen vaikuttaa turvallisten pihajalkeiden puute, kasvattajien pelko siitä, että ulkona toteutettavassa opetuksessa lasten hallitseminen on vaikeampaa kuin luokkahuoneessa, sekä kasvattajien ennakoasenteet suunnittelun työläydestä ja huonoista sääoloista (Laelyn ym., 2022). Indonesiassa asiaan vaikuttaa todennäköisesti myös varhaiskasvatuksen suuret ryhmäkoot: yhden 20–30 lapsen ryhmän ohjauksesta vastaa kaksi opettajaa (UEF, 2018). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ulkoilu mainitaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa osana liikuntakasvatusta ja siihen kannustetaan jokaisena vuodenaikana (OPH, 2022b, 52). Ulkoilun suuri merkitys näkyy Suomessa myös siten, että varhaiskasvatusyksiköiden pihat on pyritty suunnittelemaan turvallista ja monipuolista liikkumista tukeviksi oppimisympäristöiksi (Tampereen kaupunki, 2023, 13–18) ja toiminnassa toteutetaan esimerkiksi metsäretkiä (Määttä, 2022).

Suomalaisissa varhaiskasvatuksen kielikasvatuksen käsikirjassa (Kangasvieri, ym., 2021) esitellyt kielikasvatuksen välineet soveltuvat sekä eurooppalaiseen kielikasvatuksen että kielitietoisen varhaiskasvatuksen viitekehyksiin. Valtaosassa käsikirjan kielikasvatuksen välineistä oli otettu huomioon niiden sovellusmahdollisuudet toisen kielen opiskelussa. Käsikirja sisälsi myös joukon välineitä, jotka oli suoraan suunniteltu toisen kielen opiskelun tarkoituksiin. Tätä aspektia ei pystytty tarkastelemaan muun tutkimusaineiston

osalta, koska muun kuin ensimmäisen kielen kielikasvatuksessa käytettävät välineet oli rajattu tutkimusaineiston ulkopuolelle.

5.1.3 Uusia tuulia?

Tämä tutkimus tarjoaa monikerroksellisen katsauksen vanhoihin, vanhoista edelleen kehitettyihin ja uudehkoihin konkreettisiin, toiminnallisiin ja pedagogisiin kielikasvatuksen välineisiin. Tuloksista välittyy opettajan tietotaidon merkitys välineiden käyttäjänä lasten kanssa työskennellessä. Katsaus osoittaa, että kielikasvatukseen käytävissä olevien välineiden määrä on käytännössä loputon ja suurelta osin riippuvainen kasvattajan tiedoista ja mielikuvituksesta. Tutkimuksessa esiteltujen välineryhmien kautta kasvattajat voivat kuitenkin hahmottaa omia kielikasvatuksessa käytössä olevien välineiden kenttää, toiminnan ulottuvuuksia sekä saada uusia ideoita kielikasvatuksen tuottamiseen erilaisissa varhaiskasvatusryhmissä. Uusia tuulia kielikasvatuksen välineisiin löytyy aina, kun vanhoja hyväksi todettuja välineitä sovelletaan kulloisenkin ajan ja lapsiryhmän tarpeisiin tutkimustiedon valossa.

5.2 *Tutkimuksen luotettavuus*

Teoreettisessa tutkimuksessa tutkimuskysymykseen vastaava lähdeaineisto ja relevantti aineistoon viittaaminen ovat tutkimuksen uskottavuuden näkökulmasta oleellisia (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa lähdeaineistoon on pyritty perehtymään tutkimuskysymyksen aspektista huolellisesti. Tutkimustuloksena esiin nostettuja kielikasvatuksen välineitä ja niiden potentiaalisia käyttötarkoituksia on pyritty tarkastelemaan suomalaiselle varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden näkökulmasta peilaten varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja. Vaikka huolellisuuteen on kiinnitetty huomiota sekä aineiston rajaus vaiheessa että varsinaiseen tutkimusaineistoon perehtymisessä, on kuitenkin mahdollista, että joitain kielikasvatuksen välineitä on saattanut inhimillisistä syistä jäädä tutkimuksen ulkopuolelle. Lisäksi, vaikka rajauksessa pyrittiin noudattamaan selkeää linjaa, on mahdollista, että jotkut tässä tutkimuksessa esitetyistä kielikasvatuksen menetelmistä ovat sellaisia, joita alkuperäisessä lähteessä on käytetty ensisijaisesti toisen kielen kielikasvatuksen

välineinä. On myös mahdollista, että jonkun menetelmän kohdalla sen tarkka ilmaus on kärsinyt englanninkielen kääntämisestä suomenkielelle. Kolmessa tutkimusaineiston artikkelissa tutkimukseen osallistuneiden lasten ikähaarukka oli laajempi kuin aineiston rajauksessa esitetty 3–6-vuotiaat. Näiden tutkimusten kohdalla käsiteltiin ainoasta kielikasvatuksen välineitä, joita oli sovellettu tai tutkittu 3–6-vuotiailla.

5.3 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin 2020-luvun alun varhaiskasvatuksen kielikasvatuksessa tutkittuja välineitä. Aiheesta löytyi hyvin ulkomaisia tutkimuksia, mutta suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa tehdyt tutkimukset olivat harvassa. Olisikin mielenkiintoista kartoittaa varhaiskasvatuksen kielikasvatuksen menetelmiä eri osissa Suomea ja selvittää esimerkiksi, millaisia menetelmiä varhaiskasvatusryhmissä eri-ikäisillä käytetään ja eroavatko ne alueellisesti. Olisi myös mielenkiintoista kartoittaa, millaisissa tilanteissa kielikasvatusta nykyisin käytännön tasolla tuotetaan. Menetelmien käytännön toteutusta sekä niiden erilaisia variaatioita voisi tutkia sekä kvalitatiivisella että kvantitatiivisella tutkimusotteella tai niitä yhdistäen. Edelleen kielikasvatuksen välineiden ja niiden käytön tutkimusta voisi laajentaa koskemaan toisen kielen oppimisen näkökulmaa.

AINEISTO

- Deshmukh, R., Pentimonti, J., Zucker, T. & Curry, B. (2021). Teachers' Use of Scaffolds Within Conversations During Shared Book Reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53, 150–166.
https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00020
- Hermansson, C. & Olin-Scheller, C. (2022). Across Textual Landscapes: The Role of Affect During Digital Reading Encounters. *Children's Literature in Education*, 53, 327–342. <https://doi.org/10.1007/s10583-022-09502-y>
- Kangasniemi, T., Lempel, L., Palojärvi, A. & Moate, J. (2021). *Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta & kompassi: Askeleita kehitystyöhön*. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8644-5>
- Khadijah, Pulungan, E., Hariati, R. & Maisarah (2022). Developing the Educational Game Tool to Improve Reading Ability of Early Childhood. *International Journal of Language Education*, 6(1), 25–35.
<https://doi.org/10.26858/ijole.v6i1.20145>
- Laely, K., Madyawati, L., Hermahayu, Rizki, S. & Chomisah, (2023). Implementation Outdoor Learning Activities (OLA) to Develop Early Childhood Language Skills. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 786–795. [DOI: 10.31004/obsesi.v7i1.3980](https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i1.3980)
- Neumann, M. (2020). Social Robots and Young Children's Early Language and Literacy Learning. *Early Childhood Education Journal*, 48, 157–170.
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00997-7>
- Ng, R. & Lim, C. (2023). Using LEGO play and Storytelling to Promote Descriptive Language. *Childhood Education*, 99(3), 66–73.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2023.2212564>
- Phillips, B., Funari, C., Oliver, F., Berrien, J., Burriss, P. & Mesa, M. (2022). Joint contributions of teacher's pedagogical content knowledge and book reading to preschooler's growth in language skill. *Reading and Writing*, 35, 1815–1836. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10249-z>

- Rand, M & Morrow, L. (2021). The Contribution of Play Experiences in Early Literacy: Expanding the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 239-248. <https://doi.org/10.1002/rrq.383>
- Savva, M., Higgins, S. & Beckmann, N. (2021). Meta-analysis examining the effects of electronic storybooks on language and literacy outcomes for children in grades Pre-K to grade 2. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38, 526–564. <https://doi.org/10.1111/jcal.12623>
- van der Wilt, F., Hofma, R., Koster, M. & van der Veen, C. (2020). Boosting Children’s Language Skills: Using Mindmaps in Early Childhood Education. *Dimensions of Early Childhood*, 48(3), 25–29. [https://seca.wildapricot.org/resources/Documents/Dimensions%20PDF/Dimensions%20FALL%202020%20Issue%20three\(FNLsm2\).pdf](https://seca.wildapricot.org/resources/Documents/Dimensions%20PDF/Dimensions%20FALL%202020%20Issue%20three(FNLsm2).pdf)

LÄHTEET

- Asikainen, M & Hannus, S. (2013). Kehittyvä puhe. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 129(2), 182–188.
<https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2013/2/duo10750?keyword=Asikainen%20%26%20Hannus>
- Finto, (2023). Suomalainen asiasanasto- ja ontologiapalvelu.
<https://finto.fi/koko/fi/search?clang=fi&q=kirjallisuuskasvatus>, Luettu 8.11.2023.
- Hakamo, M.-L. (2011). *Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen*. Lasten Keskus.
- Hermansson, C. & Olin-Scheller, C. (2022). Across textual landscapes: the role of affect during digital reading encounters. *Children's Literature in Education*, 53, 327–342. <https://doi.org/10.1007/s10583-022-09502-y>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 257–269. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0903.257>
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa*. Gaudeamus Helsinki University Press, Oy Yliopistokustannus, HYY Yhtymä.
- Kangas, J., Lastikka, A-L., & Karlsson, L. (2021). *Voimauttava varhaiskasvatus: Leikkivä, osallinen ja hyvinvoiva lapsi*. (Opin tähdet) Otava.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T. & Ranta, S. (2022, 26. elokuuta). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka – Kohti teoreettisia määritelmiä. *Tutkittua varhaiskasvatuksesta*.
<https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2022/08/26/varhaiskasvatuksen-pedagogiikka-kohti-teoreettisia-maaritelmia/>
- Karvi, (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa*.
Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja

perhepäivähoidossa.

https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1519.pdf

- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2020). Kielitietoinen kirjallisuuskasvatus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielitietoinen-kirjallisuuskasvatus>
- Koivula, M. & Hännikäinen, M. (2022). Kulttuurihistoriallinen lähestymistapa lapsen oppimiseen ja kehitykseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus* (3. painos korjattu ja laajennettu). Vastapaino. E-kirja.
- Koivula, M. & Laakso, M.-L. (2022). Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmasta. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus* (3. korjattu ja laajennettu painos). Vastapaino. E-kirja.
- Korkeamäki, R.-L. (2011). Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristössä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (1. painos, s. 42–53). Unigrafia Oy. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201205085155>
- Lindberg, P. (2011). Kieli ja visuaalinen ympäristö. Teoksessa M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (1. painos, s. 54–61). Unigrafia Oy. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201205085155>
- Molfese, V. J., Beswick, J. L., Molnar, A., & Jacobi-Vessels, J. (2006). Alphabetic skills in preschool: A preliminary study of letter naming and letter writing. *Developmental Neuropsychology*, 29, 5–19. [doi: 10.1207/s15326942dn2901_2](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_2)
- Määttä, S. (2022, 20. toukokuuta). Paikallaanolon tasapainottamista – päiväkodin käytänteet keskeisessä roolissa. *Tutkittua varhaiskasvatuksesta*. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2022/05/20/paikallaanolon-tasapainottamista-paivakodin-kaytanteet-keskeisessa-roolissa/> (luettu 30.11.2023)

- Neumann, M. (2020). Social robots and young children's early language and literacy learning. *Early Childhood Education Journal*, 48:157–170.
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00997-7>
- Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (1. painos, s. 30–41). Unigrafia Oy. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201205085155>
- OECD, (2018). 2. PISA 2018. Reading Framework. PISA, OECD publishing.
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5c07e4f1-en.pdf?expires=1702222647&id=id&accname=guest&checksum=AB527E4B0716DCAC63C6C4A8FBE70129>, (luettu 9.12.2023)
- OPH, (2015). *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
- OPH, (2022a) *Uudet lukutaidot. Näkökulmia tieto- ja viestintäteknologian osaamisen kehittymiseen varhaiskasvatuksessa*. Opetushallitus.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/N%C3%A4k%C3%B6kulmia%20tieto-%20ja%20viestint%C3%A4teknologisen%20osaamisen%20kehittymiseen%20varhaiskasvatuksessa.pdf> (luettu 9.12.2023)
- OPH, (2022b). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Opetushallitus.
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Perusopetuslaki, 628 (1998).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Piasta, S., Purpura, D. & Wagner, R. (2010). Fostering alphabet knowledge development: a comparison of two instructional approaches. *Reading & Writing*, 23(6), 607–626. [DOI 10.1007/s11145-009-9174-x](https://doi.org/10.1007/s11145-009-9174-x)
- Poulter, S. (2018). Varhaiskasvatuksen opettajan kehittyvä professionaalisuus. Teoksessa S. Poulter, S. Lamminmäki-Vartia & K. Castillo (toim.), *Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa. Opettajan katsomuksellista osaamista kehittämässä*. (s. 12–19) Helsingin yliopisto.

- Puskás, T. & Andersson, A. (2019). Keeping Education Non-Confessed while Teaching Children about Religion. *Religion & Education*, 46(3), 382–399.
- Reunamo, J. & Salomaa, P. (2014). Kielellisen kehityksen tukeminen. Teoksessa J. Reunamo (toim.), *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja* (1. painos, s. 23–47). PS-kustannus.
- Reunamo, J., Söderqvits, H. & Tanner, K. (2014). Tietotekniikka ja mediakasvatus. Teoksessa J. Reunamo (toim.), *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja* (1. painos, s. 162–182). PS-kustannus.
- Ruokonen, I. (2011). Musiikin monet kielet. Teoksessa M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (1. painos, s. 62–69). Unigrafia Oy.
<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201205085155>
- Suvilehto, P. (2014). Kirja kasvun välineenä – suomenkieliset ensikirjat 1970–2010-luvuilla. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 3(2):2–26.
- Tampereen kaupunki, (2023). *Päiväkotien suunnitteluohje 2023*.
https://tampereentilapalvelut.fi/materiaalit/suunnitteluohjeet/TRE_Paivakoti_en_suunnitteluohje_2023.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullisen aineiston analyysi: sisällönanalyysi. Teoksessa J. Tuomi & A. Sarajärvi (toim.), *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Tammi. e-kirja.
- UEF, (2018). Suomalainen varhaiskasvatus kiinnostaa Indonesiassa. University of Eastern Finland. <https://www.uef.fi/fi/artikkeli/suomalainen-varhaiskasvatus-kiinnostaa-indonesiassa> (luettu 1.12.2023)
- Varhaiskasvatuslaki, 540 (2018).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2018/20180540>
- Vilkkä, H. (2023). Kirjallisuuskatsaus metodina. Teoksessa H. Vilkkä (toim.), *Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina* (1. painos, s. 11–42). Art House Oy.