JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Honko, Mari; Mustonen, Sanna

Title: Varhaista monikielisyyttä tukemassa : kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa

Year: 2020

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © Kirjoittajat, 2020

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Honko, M., & Mustonen, S. (2020). Varhaista monikielisyyttä tukemassa : kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. Kasvatus, 51(4), 439-454.

MARI HONKO – SANNA MUSTONEN

Varhaista monikielisyyttä tukemassa – Kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa

Honko, Mari – Mustonen, Sanna. 2020. VARHAISTA MONIKIELISYYTTÄ TUKEMASSA – KIELITIETOISET TOIMINTATAVAT VARHAISKASVATUKSESSA. Kasvatus 51 (4), xxx–xxx.

Varhaiskasvatuksen monikielisyyttä on Suomessa tutkittu tähän saakka lähinnä erilaisten paikallisten, yhteen tai muutamaan kieleen keskittyvien kielipainotusohjelmien näkökulmasta. Sen sijaan vielä melko tutkimattomia alueita ovat kielenoppiminen sekä monikielisyyden ja monikielisyyttä tukevien toimintatapojen toteutuminen niissä varhaiskasvatusyksiköissä, joissa ryhmien kielellinen moninaisuus ei ole varhaiskasvatuksen järjestäjien tietoinen valinta. Siksi tarvitaan tutkimuspohjaista tietoa erilaisista varhaiskasvatusympäristöistä sekä niiden tavoista yhtäältä huomioida perheiden monikielisyys ja toisaalta tukea kaikkien oman varhaiskasvatusyksikön lasten kasvua kielitietoisiksi. Tarkastelemme tässä artikkelissa monikielisyyttä, kielitietoisia toimintatapoja sekä niihin suhtautumista varhaiskasvatuksen henkilöstön kokeman arjen näkökulmasta. Artikkeli perustuu keväällä 2017 kerättyyn verkkokyselyyn, joka kohdistettiin niille päivähoidon tai esiopetuksen työntekijöille, joiden ryhmässä on monikielisiä lapsia. Analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysia. Tutkimus osoittaa, että lasten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat voivat olla luonteva osa varhaiskasvatuksen arkea. Sekä varhaiskasvatusyksiköiden että yksittäisten toimijoiden välillä on kuitenkin suuria eroja siinä, miten ne otetaan osaksi toimintaa. Varhaiskasvatuksen tueksi tarvitaankin lisää tietoa kielitietoisuuden merkityksestä sekä keinoja kielitietoisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen.

Asiasanat: monikielisyys, varhaiskasvatus, kielitietoisuus

In Finland, multilingualism in the context of early education has been studied mainly from the viewpoint of the local language weighting programs concentrating on one or two languages. Rather uninvestigated area instead is how language learning and multilingualism are promoted in those early education units where the multilingualism is not a conscious choice

of the education providers. In this article, we study the multilingualism, language aware practices, and attitudes towards them from the standpoint of the personnel's lived experiences. The article is built on a web-based questionnaire that was aimed at those educators (workers in early education and pre-school) who had multilingual children in their groups in spring 2017. The data was analyzed using qualitative content analysis. The results suggest that children's multilingualism can be a natural part of everyday activities in early education. However, there are differences in how the language aware practices are brought into use. Thus, the educators seem to need more support as regards to the significance and implementations of language awareness.

Keywords: multilingualism, early education, language awareness

Johdanto

Kielitietoisuuden lisääminen ja monikielisyyden tukeminen ovat suomalaisen kielikoulutuspolitiikan ajankohtaisia tavoitteita, joita perustelevat sekä lisääntynyt globaali liikkuvuus elämän eri osa-alueilla että Suomen monikielistyminen. Monikielisyydellä tarkoitetaan yksilöiden ja yhteisöjen kielenkäytössä eri tavoin läsnä olevia kieliä ja kielimuotoja (Dufva & Pietikäinen 2009). Monikielisyyden tukemisen katsotaan tukevan yksilöiden tasavertaista osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa (Tainio & Kallioniemi 2019). Varhaiskasvatuksen arjessa Suomen monikielistyminen näkyy muun muassa perheiden karttuvana kielikirjona. Yhä useammassa päivähoito- ja esiopetusryhmässä on arjessaan kahta tai useampaa kieltä käyttäviä lapsia, ja suomalaisille tuttujen vähemmistökielten, kuten ruotsin, venäjän, viron ja englannin, rinnalle on tullut suuri joukko uusia kieliä (HSVVE 2016; Tainio & Kallioniemi 2019; Tilastokeskus 2019).

Kotien monikielisyydestä kumpuava kielellinen moninaisuus keskittyy pitkälti suuriin kaupunkeihin ja kaksikielisille alueille. Vuonna 2016 lähes kaksi kolmasosaa (64,9 %) kaikista Suomen vieraskielisistä varhaiskasvatusikäisistä lapsista (10 kk – 6 vuotta) asui kuudessa suurimmassa kaupungissa eli Helsingissä, Espoossa, Tampereella, Vantaalla, Oulussa tai Turussa. Näissä kaupungeissa vieraskielisten eli äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvien osuus vuonna 2016 oli 15,9 prosenttia kaikista varhaiskasvatusikäisistä. (Hiekkavuo 2017.) Helsingissä varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen osallistuvista lapsista lähes viidennes (19 %) oli vuonna 2017 muita kuin

suomen- tai ruotsinkielisiä (Vuori 2017), ja vuoteen 2030 mennessä määrän ennustetaan kasvavan noin neljännekseen koko väestöstä (HSVVE 2016).

Monikielisyys ei kuitenkaan koske vain suuria kaupunkeja, vaan kielten oppimiseen ja oman äidinkielen ylläpitämiseen ja kehittämiseen liittyvien kysymysten pohtiminen on ajankohtaista varhaiskasvatusyksiköissä joka puolella Suomea. Tästä huolehtivat osaltaan kasvatusta ja opetusta ohjaavat valtakunnalliset perusteasiakirjat (ks. tarkemmin kielilaki 2003; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020), erityisesti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014a) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014b), joiden nykyisissä sisällöissä painotetaan monikielisyyttä ja kielitietoisuutta sekä oppimistavoitteena että yhteisöjen luontaisena ominaisuutena.

Tutkimuksemme tavoitteena on kartoittaa, kehittää ja levittää varhaiskasvatuksen kielitietoisia toimintatapoja. Pyrimme siten osaltamme vastaamaan muun muassa Valtioneuvoston selvityksessä (Tainio & Kallioniemi 2019) esitettyihin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittämistarpeisiin. Pääkysymyksemme on, miten varhaiskasvattajat kuvaavat ja reflektoivat eri kielten käyttöä ja kielitietoisuuden tukemista niissä varhaiskasvatusyksiköissä, joissa on monikielisiä, kotonaan varhaiskasvatuskielestä poikkeavaa kieltä tai kieliä puhuvia lapsia. Rajaamme tarkastelun monikielisyyttä tukevien, kielitietoisten toimintatapojen ilmenemiseen sekä näihin vaikuttaneisiin syihin: Käyttävätkö lapset varhaiskasvatuksessa muita kieliä kuin varsinaista varhaiskasvatuskieltä? Mitä kieliä he käyttävät ja miten? Millaisia muita kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukevia toimintatapoja on käytössä? Havaintojen avulla tarkastelemme myös piiloista monikielisyyttä eli lasten huomiotta jääviä kotikieliä sekä varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä syistä monikielisyyden vähäisen näkyvyyden taustalla. Päätäntöosiossa pohdimme lisäksi sitä, millaisiin käsityksiin, asenteisiin ja muihin tekijöihin kielten näkyvyys ja pedagogiset valinnat näyttävät pohjaavan.

Monikielisyyden kohtaaminen varhaiskasvatuksessa

Monikielisten perheiden tavat käyttää kieliään ja suhtautua monikielisyyteen eivät ole yhtenevät (ks. esim. Pietikäinen, Dufva & Mäntylä 2010), eikä sellaisiksi voida olettaa myöskään varhaiskasvatuksen tapoja. Paine alueen valtakieleen siirtymiseen on usein sekä perheissä että varhaiskasvatuksessa voimakas: molemmissa saatetaan päätyä suosimaan

paikallisen kielen oppimista ja samalla etäännyttää etenkin lapsia nopeasti perheessä puhutuista muista kielistä (ks. esim. Cummins 2006). Yhteiskunnan valtakielet ovat tyypillisesti prestiisikieliä (ks. Piller 2016), jotka toimivat kansallisvaltioissa pääasiallisina hallinnon, koulutuksen ja median kielinä. Näitä kieliä puhutaan usein alueellisesti paljon ja niitä arvostetaan, ja ne on myös dokumentoitu ja legitimoitu hyvin. Parhaimmillaan mahdollisimman monen kielenpuhujan jakama valtakieli tukee yhteiskunnan toimintaa ja siihen osallistumista. Valtakielen, esimerkiksi Suomessa suomen tai ruotsin, oppiminen onkin kiistatta tärkeää muun muassa kielen sosiaalisten funktioiden vuoksi. Heikosti osatun kielen on lisäksi havaittu johtavan heikkoihin oppimistuloksiin, mutta myös heikkoihin mahdollisuuksiin osoittaa osaamista koulussa (Shohamy 2011; Williams 2011).

Vahvan paikallisen aseman vakiinnuttanut valtakieli väistämättä horjuttaa kielenpuhujien välistä tasa-arvoa, mikä johtaa yhtäältä kielten ja kieltenpuhujien kategorisointiin ja toisaalta pyrkimyksiin valtavirtaistaa vähemmistökielen puhujat. Monikielisen lapsen oman kieli- ja kulttuuritaustan huomiotta jättäminen voi kuitenkin vahingoittaa lapsen hyvinvointia, kasvua ja kehitystä monin tavoin. Rakenteellinen eriarvoisuus aiheuttaa lisäksi vieraantuneisuutta, kuten erillisyyden kokemuksia ja sosiaalista eriytymistä, mikä voi vahingoittaa koko yhteiskuntaa, ei vain vähemmistöryhmiä. (Opetushallitus 2018; Piller 2016.) Monikielisyyden tukemisella puolestaan on esitetty olevan monenlaisia kognitiivisia etuja ja psykososiaalisia hyötyjä, jotka myös edesauttavat parempaa koulumenestystä ja eheän identiteetin sekä sosiaalisten suhteiden rakentumista (Cho 2000; Ganuza & Hedman 2019; García & Sylvan 2011). Laajemmin ajateltuna kielten rinnakkaisen käytön rajoittaminen johtaa osaltaan segregaatioon ja synnyttää kieliyhteisöjen välille kuiluja (ks. myös Moate & Szabó 2018). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna monikielisyyden tunnistaminen ja arvostaminen hyödyttävät sekä yksilön että koko yhteisön hyvinvointia ja myös edistävät esimerkiksi tasa-arvoisia mahdollisuuksia koulutuspolulla etenemisessä. Läheisten aikuisten suhtautuminen eri kieliin vaikuttaa ratkaisevasti lapsen kehittyvään kieli-identiteettiin (Cummins 2006). Vanhempien, varhaiskasvattajien ja opettajien valinnat, kuten eri kielten käyttö tai siihen ohjaaminen ja reagointi, voivat joko tukea tai murentaa eri kielten asemaa lapsen arjessa. Tasa-arvoa lisäävien valintojen edellytyksenä on kasvattajien interkulttuurinen kompetenssi eli heidän arvonsa, asenteensa, tietonsa ja taitonsa, mutta myös vallitsevien valtarakenteiden purkaminen (Jokikokko 2010; Piller 2016).

Varhaiskasvatuksessa suhtautuminen muihin kuin ympäristön valtakieliin, tietoisuus monikielisyydestä sekä toimintatavat rakentuvat useiden tekijöiden myötävaikutuksella. Toimintaa ohjaavat ennen kaikkea varhaiskasvatuksen valtakunnalliset ja paikalliset tavoitteet, jotka perustuvat Suomen lainsäädäntöön ja jotka kirjataan kasvatusta ja opetusta ohjaaviin asiakirjoihin määräaikaiskausiksi – ja jotka myötäilevät muuttuvia yhteiskunnallisia tilanteita, tarpeita sekä ideologioita ja vaikuttavat osaltaan esimerkiksi opettajankoulutukseen. Kuitenkin myös henkilöstön yksilölliset taustatekijät, kuten käsitykset, tiedot, taidot, arvot, sosiaaliset verkostot sekä taidot käyttää saatavilla olevia medioita ja materiaaleja, vaikuttavat siihen, miten kielitietoinen kasvatus toteutuu (ks. myös Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019; Jokikokko 2010; Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki 2017). Avainroolissa ovat lisäksi varhaiskasvatukseen osallistuvien lapsiperheiden tietoisuus omien kielten merkityksestä sekä mahdollisuudet tehdä yhteistyötä päiväkodin tai esikoulun henkilöstön kanssa (ks. esim. Honko & Mustonen 2018; Opetushallitus 2014a, 2014b, 2018).

Kielitietoinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen kasvua, kehitystä ja hyvinvointia sekä oppimista ja koulutuksellista tasa-arvoa. Tavoitteena on myös kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä oman kielen ja kulttuurin ymmärrystä. (Opetushallitus 2016, 2018.) Monikieliselle lapselle tämä tarkoittaa muun muassa mahdollisuutta käyttää varhaiskasvatuspäivän aikanakin joustavasti kaikkia kieliään esimerkiksi osana leikkiä ja luontevasti syntyvissä vuorovaikutustilanteissa sekä kokea kielet arvokkaiksi (Pyykkö 2017). Tämän mahdollisuuden toteutuminen edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstöltä kieli- ja kulttuuritietoisuutta (Opetushallitus 2018) sekä valmiutta, halua ja rohkeutta soveltaa kielitietoista pedagogiikkaa käytännössä.

Kielitietoinen orientaatio ja pedagogiikka lävistävät opetussuunnitelman perusteet varhaiskasvatuksesta peruskouluun ja toiselle asteelle. Kielitietoisuus on dynaaminen käsite, jota määritellään eri konteksteissa, kuten koulutuspolitiikassa tai pedagogisten käytänteiden osalta, ja myös eri tutkijat määrittelevät sen eri tavoin (ks. esim. Moate & Szabó 2018). Koulussa kielitietoisuus koskee kaikkia oppilaita esimerkiksi identiteettien rakentamisen ja eri tiedonalojen kielien haltuun ottamisen näkökulmista (esim. Kuukka 2020); myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kieli- ja kulttuurinäkökulmien katsotaan koskevan jokaista lasta (Opetushallitus 2018). Tässä artikkelissa kielitietoisuus rajataan kuitenkin

erityisesti monikielisten lasten näkökulmaan: kielitietoisuudella tarkoitetaan ennen kaikkea kielellisen moninaisuuden arvostamista ja sitä, että tunnustetaan yksilön perusoikeus omiin kieliinsä ja kulttuureihinsa sekä ymmärretään erilaisten kielten, kielimuotojen ja tekstikäytänteiden merkitys yksilön kehityksessä ja oppimisessa, vuorovaikutuksessa, identiteettien rakentumisessa ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamisessa (Opetushallitus 2018, 50; ks. myös Cummins 2006; Lucas & Villegas 2013). Keskeisenä tavoitteena on luopua kielikasvatusta ja -opetusta leimanneesta yksilö- ja yksikielisyyskeskeisyydestä ja tukea eri kielten ja kielimuotojen limittäistä käyttämistä ja kehittymistä. (Creese & Blackledge 2015; ks. myös Tarnanen ym. 2017). Monikielisyyden tukemista ja oman äidinkielen merkitystä on Suomessakin viime vuosina tutkittu ja kehitetty paljon (esim. Honko & Mustonen 2018; Kääntä, Kangasvieri & Ranta-Ylitalo 2020; Lehtonen & Räty 2018; Suni & Latomaa 2012; Tarnanen ym. 2017). Tutkimustietoa monikielisyyden tukemisesta varhaiskasvatuksessa on sen sijaan saatavilla niukasti.

Kielitietoisuuden kasvattaminen nähdään elämänmittaisena ja yhteisöllisenä tehtävänä, jolla on tai jolla ainakin pitäisi olla vaikutusta koko yhteisön toimintakulttuuriin. Kielitietoisuus ei edellytä laajaa kielitaitoa: kieliä voi havainnoida, tehdä näkyväksi, arvostaa ja tuoda osaksi arkea myös osaamatta niitä. Kielitietoisuus merkitsee myös kykyä ja halua havainnoida omaa vuorovaikutusta sekä tehdä valintoja ja suunnata toimintaa kielen näkökulmasta (esim. Honko & Mustonen 2018; Opetushallitus 2014a, 2014b, 2016, 2018). Pedagogiikan kontekstissa kielitietoisuus kytkeytyy sosiokulttuuriseen ja dialogiseen näkemykseen oppimisesta. Näkemyksellä tarkoitetaan oppimisen tarkastelua yksilön kognitiota laajempana ilmiönä sekä sitä, että esimerkiksi kielenoppimiseen vaikuttavia tekijöitä pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti: kieltä ei lähestytä ensisijaisesti yksilön haltuunsa ottamana järjestelmänä vaan toiminnan ja osallisuuden mahdollistajana, monikielisinä resursseina, joiden haltuun ottaminen onnistuu vain muiden kielenkäyttäjien tuella ja kielellä toimiessa, resursseja jakamalla ja toisten ääniä kierrättämällä (esim. Dufva, Suni, Aro & Salo 2011; van Lier 2000).

Aineisto ja metodit

Tutkimuksen aineisto kerättiin verkkokyselyn avulla keväällä 2017 noin kuukauden aikana. Kysely osoitettiin niiden varhaiskasvatusta tarjoavien yksiköiden työntekijöille, joiden ryhmässä on monikielisiä lapsia. Kyselyä jaettiin sosiaalisessa mediassa. Lisäksi

Lastentarhanopettajaliiton aluejaoston yhteyshenkilöitä sekä monikielisyyskasvatuksen valtakunnallisia toimijoita pyydettiin levittämään kyselylinkkiä saatteineen omissa verkostoissaan. Kohdennettuja levityspyyntöjä lähetettiin yhteensä 32. Kysely koostui taustatieto-osiosta, suljettuja vastausvaihtoehtoja sisältävistä kysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä, joiden vastausten laajuutta ei rajattu. Taustatieto-osiossa selvitettiin vastaajan työtehtävää, koulutusta ja työpaikan sijaintia koskevia seikkoja. Lisäksi tiedusteltiin lapsiryhmän ikäjakaumaa, kokoa, varhaiskasvatuskieltä ja henkilöstön kokoonpanoa siitä ympäristöstä, jossa vastaaja aineistonkeruun aikaan tavallisesti työskenteli.

Avointen kyselyvastausten analysoinnissa käytettiin temaattista analyysia, sisällön erittelyä sekä laadullista sisällönanalyysia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018). Ensimmäisessä vaiheessa kyselyn avoimet vastaukset pelkistettiin ja ryhmiteltiin eli teemoiteltiin ja tyypiteltiin aineistolähtöisesti kysymyksittäin. Sen jälkeen sisältöjä tarkasteltiin temaattisesti koko aineiston tasolla tutkimuskysymysten mukaan. Jos tietyssä vastauskatkelmassa limittyi tai kerrostui useampien teemojen käsittely, katkelma analysoitiin kaikkien teemojen yhteydessä. Analyysi ei perustu valmiisiin, tietyn teorian tai epistemologian pohjalta luotuihin kategorioihin. On selvää, että niin tutkimus- ja kyselykysymysten sisältöihin kuin tulosten tulkintaan kuitenkin vaikuttaa ajankohtainen ajattelutapa: käsitys kielitietoisesta pedagogiikasta ja sosiokulttuurinen näkemys kielen oppimisesta (ks. edellinen luku; ks. myös esim. van Lier 2000; Lucas & Villegas 2013).

Kyselyyn vastanneet (n = 86) työskentelivät päivähoidossa ja esiopetuksessa varhaiskasvatuksen asiantuntijoina eri puolilla Suomea. Tarkemmat tiedot vastaajista on eritelty taulukkoon 1.

---Taulukko 1 tähän---

Omassa lähiryhmässä työskenteli vastaajan lisäksi yleensä 2–3 muuta aikuista. Enimmillään ryhmässä työskenteli seitsemän aikuista, joista kaksi oli henkilökohtaisia avustajia. Yksi vastaajista työskenteli kielikerhojen vetäjänä ja lapsiryhmässään ainoana aikuisena. Koska vastaajia tai heidän työpaikkojaan ei yksilöity, on mahdollista, että vastaajien joukossa oli myös samassa ryhmässä tai yksikössä työskenteleviä.

Kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa

Tarkastelemme seuraavaksi, mitä kieliä varhaiskasvatuksessa vastaajien mukaan käytetään, miten kielet ovat esillä spontaanisti ja miten monikielisiä resursseja tuetaan arjessa tietoisesti. Tarkastelemme myös, millainen monikielisyys voi jäädä kokonaan piiloon. Sitaateissa esitetyt katkelmat ovat esimerkkejä kyselyaineistosta, eikä niitä ole korjattu sisällöllisesti tai kielellisesti.

Lasten varhaiskasvatuksessa käyttämät kielet

Lapsen ja varhaiskasvatuksen aikuisten välisen vuorovaikutuksen kielellisissä käytänteissä oli suuria eroja niin ryhmien välillä kuin eri tilanteissakin. Osassa ryhmistä arki näyttäytyi täysin yksikielisenä. Kyselyvastausten perusteella yksikielisyys oli joissakin varhaiskasvatusyksiköissä myös asetettu vuorovaikutuksen tavoitteeksi. Yksi vastaajista kertoi, että periaatteesta voidaan myös joustaa, jos se oli lapsen edun mukaista: ”Tuemme suomen kielen oppimista mm. Kuvin, viittomin ja S2-ryhmin jne ja pyrimme, että käytettävä kieli on suomi. Ristiriitatilanteissa voimme käyttää lapsen kieltä, jos se siinä hetkessä on lapsen edun mukaista.” Vastakkaisen esimerkin tarjoavat ne vastaukset, joissa eri kielten käyttö sekä kieliin ja kulttuureihin tutustuminen hahmottuivat arjessa luonnostaan kumpuavana toimintana tai käytänteinä, joita tietoisesti pidettiin yllä ja kehitettiin: ”Lapsi puhuu englantia ja henkilökunta suomea, mietitään lasten kanssa sanoja myös heidän äidinkielellään (lapsista on hauskaa, kun aikuiset koettavat toistaa vieraskielisiä sanoja).”

Kyselyyn osallistuneiden yksiköiden kielellinen maisema oli melko monimuotoinen. Varhaiskasvatuspäivän aikana säännöllisesti käytössä olevia kieliä mainittiin yhteensä 31. Yleisimmin mainittiin englanti (n = 33), venäjä (31), arabia (21), ruotsi (12), somali (11), viro (10), turkki (10) ja albania (9). Eniten käytettyjää kieliä puhutaan Suomessa yleisesti myös äidinkielinä. Englannin kielen osuus oli kuitenkin muita selvästi suurempi, ruotsin ja viron puolestaan pienempi omassa aineistossamme kuin Suomen virallisessa tilastossa (Tilastokeskus 2019). Englannin osuutta nostanee sen asema lingua franca -kielenä, jota usein käytetään etenkin aikuisten välisen vuorovaikutuksen tukikielenä ja jonka käyttöön varhaiskasvatusryhmän aikuiset voivat oman kielitaitonsa pohjalta helposti tehdä aloitteita myös lasten kanssa esimerkiksi laulujen ja leikkien avulla. Englanti on vähintään median välityksellä läsnä jo lähes jokaisen Suomessa asuvan perheen arjessa, minkä myös lapset ottavat varhaiskasvatuksessa esille: ”Lapsilla on monesti käytössä oman äidinkielen ja

suomen lisäksi englanti, jota he kuulevat tv:stä, tableteista ja tietokoneesta. Toiset käyttävät eng. lausahduksia ja ulkoa opittuja fraaseja. Joissakin tilanteissa lapsi käyttää enemmän eng kuin omaa äidinkieltään päiväkodissa.” Englannin kielen lisäksi säännöllistä ohjattua leikkitoimintaa järjestettiin vastaajien varhaiskasvatusryhmissä hoitopäivän aikana ainoastaan ruotsiksi.

Vaikka kyselyssä pyydettiin luettelemaan kaikki vastaajan tiedossa olevat kielet, osa vastaajista tyytyi toteamaan arvion kielten kokonaismäärästä tai nimeämään vain muutaman, mahdollisesti ryhmässä eniten puhutun kielen. Neljä vastaajaa puolestaan mainitsi nimeltä peräti kahdeksan eri kieltä, joita oman ryhmän lapset käyttivät varhaiskasvatuspäivän aikana säännöllisesti joko kaverin tai aikuisen seurassa tai esimerkiksi itsekseen leikkiessään. Osa vastaajista myös eritteli tarkemmin lasten monikielisyyden monimuotoisuutta: ”Yksi lapsi ymmärtää suomea, mutta puhuu vain ranskaa. Toinen puhuu suomen lisäksi bulgariaa, saksaa ja ranskaa (ranskaa vain ranskalaisen lapsen kanssa) ja kolmas laulaa englanniksi ja hollanniksi.” Osa vastaajista hahmotti varhaiskasvatuspäivän aikana käytettyihin kieliin liittyvän kysymyksen kapeasti ja koskevan vain samaa kieltä osaavien lasten keskinäistä vuorovaikutusta tai tietyntasoista vuorovaikutusta, mikä saattaa pienentää vastauksista esille nousseiden kielten repertoaaria.

Suomenkielisissä yksiköissä osa lapsista ei kyselytietojen perusteella käytä hoito- tai esiopetuspäivän aikana lainkaan muita kieliä kuin varsinaista varhaiskasvatuskieltä eli suomea, ruotsia tai englantia. Kaikkiaan kaksitoista vastaajaa eli enemmän kuin joka kymmenes ilmoitti, että ryhmässä käytetään säännöllisesti pelkästään varhaiskasvatuskieltä, vaikka ryhmissä on myös monikielisiä lapsia. Yhdessä kielessä pitäytymistä perusteltiin muun muassa lapsen puutteellisilla kielellisillä valmiuksilla sekä omakielisen seuran puutteella päivähoitoryhmässä: ”Ei puhu päivän aikana omaa kieltään muiden samankielisten kanssa koska ei ole kielellisiä valmiuksia siihen – tai ei ole muita samankielisiä hoidossa.” Suurin osa vastaajista ei perustellut kielimaiseman kapeutta mitenkään. Kyselyssä ilmeni kuitenkin, että eri kielten käyttäminen varhaiskasvatuksessa ei joko ollut tuntunut mahdolliselta tai tärkeältä tai koko asia ei ollut aikaisemmin noussut mieleen. Niissä ryhmissä, joissa varhaiskasvatuskieli on ruotsi, lapset käyttivät päivän aikana ruotsin lisäksi suomea, englanninkielisessä ryhmässä sekä suomea että ruotsia. Muiden kielten käyttöä näissä kyselyvastauksissa ei mainittu.

Monikielisyyden spontaani ilmeneminen varhaiskasvatuksessa

Kysyimme kyselyssä, miten lapset tai huoltajat tuovat lasten monikielisyyden esiin varhaiskasvatuksen arjessa spontaanisti, ja pyysimme kertomaan tilanteista vapaamuotoisesti. Vastausten perusteella lasten monikielisyys tulee hoitopäivän aikana esille tai ainakin aikuisille näkyväksi **tyypillisesti lasten keskinäisissä leikeissä** (24 mainintaa). Osa vastaajista kuvasi vähemmistökielten käytön olevan esillä ainoastaan samaa kieltä puhuvien lasten välisessä vuorovaikutuksessa: ”Ryhmän kaksi venäjänkielistä lasta leikkivät keskenään kotikielellään.” Toisissa vastauksissa eri kielten käyttö puolestaan kuvattiin vaihteleviin tilanteisiin ja ryhmiin liittyvänä toimintana: lapset ”käyttävät ja oppivat” sekä kotoa tuttuja että itselleen uusia kieliä arkitilanteissa ”rinnakkain” tai ”yksinään leikeissä”. Leikeissä kieli myös ”vaihtelee”, kun eri kieliä käytetään limittäin.

Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen lisäksi monikielisyys ilmenee varhaiskasvatuksessa etenkin **emotionaalisesti virittyneissä tilanteissa** kotikielen käyttönä: omaa kieltä käytetään tunteiden ilmaisussa (”ja kun lapsi esim. suuttuu..oma kieli tulee silloin vahvasti esille”) ja tunteita herättävissä kohtaamisissa (”Kun vanhemmat hakevat lapsen..ilo..kohtaaminen..oma kieli”) sekä tärkeistä asioista, kuten äidistä, puhuttaessa. Lapsi voi puhua omaa kieltään itsekseen ”leikin lomassa” ja kohdentamatta puhetta erityisesti kenellekään, mutta myös suunnata puheensa ryhmän aikuiselle, vaikka tämä ei osaisikaan kieltä.

Vuorovaikutustilanteet lapsen ja vanhempien välillä muodostavat kolmannen monikielisyyden spontaania ilmentymistä koskevan teeman. Monikielisyys nousee esille, kun vanhemmat ja lapset tai mukana olevat sisarukset keskustelevat keskenään tulo- ja lähtötilanteissa ja ”puhuvat sujuvasti useampaa kieltä sekaisin.” Noin joka kolmannesta kyselyvastauksesta löytyy selkeä maininta näistä tilanteista. Huoltajien läsnäoloon liittyvä omakielinen vuorovaikutus kuvataan useimmiten tilanteeksi, jossa varhaiskasvatuksen aikuisilla ei sen sijaan ole roolia.

Silloin, kun päiväkodin henkilöstö kuvataan mukaan monikielisyyden esille tuovaan tilanteeseen, kyseessä on usein **haastavaksi koettu vuorovaikutus**. Haasteeksi voidaan kokea huoltajan puutteellinen varhaiskasvatuskielen taito, kuten vastauksessa ”vanhempien on välillä vaikea ymmärtää mitä kerromme esim. hakutilanteessa”, mutta myös yleisemmin yhteisen kielen puute: ”Vaikea kertoa mm. lapsen päivästä vanhemmille, kun ei ole yhteistä kieltä”.

Vuorovaikutusta sujuvoitetaan käyttämällä apuna muita, henkilökunnan vähäisestikin osaamia kieliä, kuvia ja elekieltä sekä lapsen apua ilmausten kääntäjänä. Monikielisissä tilanteissa rakennetaan yhteisymmärrystä: yhteisenä tavoitteena on arjen toimivuus. Ainakin ennalta sovituissa vanhempaintapaamisissa, kuten varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa, tilanteessa voi lisäksi olla mukana tulkki.

Kielet voivat hoitopäivän tilanteissa olla – mutta eivät välttämättä ole – myös **eksplisiittisen keskustelun ja opiskelun kohteina**. Varhaiskasvatuksen aikuisten lisäksi lapsella tai lasten vanhemmilla voi olla monia kieliä sallivassa ja hyödyntävässä vuorovaikutuskulttuurissa yksi tai useampia asiantuntijarooleja: ”Lapset opettavat mielellään sanoja omasta kielestä toisille. Heistä on hassua huomata että edes aikuset eivät osaa heidän kieltä.” Osassa vastauksista korostuu, kuinka kielelliset käytänteet syntyvät ja jaetaan nimenomaan yhteistyössä. Kyselyvastauksissa kuvattujen esimerkkien perusteella kielistä keskustellaan lasten kanssa kuitenkin lähinnä pohtimalla yksittäisten sanojen tai fraasien merkityksiä.

Monikielisyyden tietoinen tukeminen

Monikielisen vuorovaikutuksen mahdollistavia tilanteita ei kyselyaineistomme perusteella yleensä järjestetä lapsiryhmässä tietoisesti tai ainakaan säännöllisesti, ja niiden toteuttaminen vaihtelee. Kyselyn avoimissa vastauksissa erikseen mainittuja tapoja olivat asioiden nimeäminen sekä laulaminen, loruttelu ja laskeminen yhdessä eri kielillä. Lisäksi kerrottiin sanaston ja fraasien, kuten tervehdysten ja onnittelujen, opettelemisesta yhdessä – joko aikuisen johdolla esimerkiksi verkkomateriaaleja hyödyntäen tai spontaanisti toisilta lapsilta mallintaen: ”Kiitämme sanalla tack, iltapäivällä toteamme toisillemme vi ses i morgon, tack för i dag, potalle mennessä lapsi toteaa haluavansa potan joka on röd.”

Työskentelytapojen tunnistaminen ja kuvailu itsenäisesti ja hoitopäivän tilanteista irrallaan voi olla vaikeaa. Kyselyn valmiista vastausvalikosta valittujen ja vastaajien omasanaisesti tarkentamien toimintatapojen kokonaisuus osoittautuikin avoimista vastauksista syntynyttä kuvaa laveammaksi (ks. taulukko 2). Kielitietoisuutta ja eri kielten näkyvyyttä on koottujen vastausten perusteella lisätty varhaiskasvatuksessa erityisesti **musiikin sekä leikkien ja pelien avulla**. Musiikin käyttämisestä on kokemusta yli kahdella kolmasosalla vastaajista (68 %, n = 60), pelien ja leikkien käyttämisestä taas hieman yli puolella vastaajista (51 %, n = 45). Musiikin käytöstä mainittiin esimerkkeinä erikieliset laulut, joita oli paitsi itse laulettu

myös käytetty ainakin ”unimusiikkina”, ”jumpassa” sekä ”piirtämisen innoittajana”. Leikeistä esimerkkeinä kuvattiin ”kim-leikki”, ”kansallisleikit” ja ”kaksikieliset leikit”, peleistä ”sanapelit”. Myös **kirjallisuuden ja tarinoiden** hyödyntäminen oli tuttua lähes puolelle vastaajista (47 %, n = 41). Kysymystä täydentävissä avoimissa vastauksissa vastaajat kertoivat esimerkiksi käyttäneensä lapsiryhmässä monikielisiä satuja, loruja ja niihin liittyviä toiminnallisia leikkejä. Työtä tukemassa saattoi olla myös muita aikuisia.

---Taulukko 2 tähän---

Monissa ryhmissä **kieliä oli myös vertailtu** aikuisen johdolla ainakin satunnaisesti (35 %, n = 31). Vertailu saattoi olla esimerkiksi keskustelua kielen oppimisesta ja sanojen merkityksistä sekä erään vastaajan ryhmässä vaikkapa siitä, miltä sanat kuulostavat. Lähes yhtä moni vastaaja kertoi, että **lapsi oli toiminut kieliasiantuntijana** opettamalla omaa kieltään muille (34 %, n = 30) tai esiintynyt omalla kielellään (27 %, n = 24). Lapset olivat opettaneet toisilleen lähinnä sanastoa ja ilmauksia, osin myös aikuisten tukemina. Opiskelun tuloksia oli voitu jakaa yhteisessä juhlassa esiintymällä tai visuaalisesti päiväkodin tiloissa.

Vastauksissa toistuvat kielen **oppimisen keskeisimpänä kohteena sanat ja kielen käytön funktiona nimeäminen**. Sanatason korostuminen on havaittu muissakin opettajien kielitietoisuutta tarkastelevissa tutkimuksissa (esim. Aalto, Tarnanen & Heikkinen 2019). Sanasto on eittämättä kielen ydinainesta, mutta tilanteisen kielitaidon näkökulmasta tarvitaan myös kokonaisia tilanneskeemoja, kielen kehikoita ja fraaseja, joilla arkisissa tilanteissa toimitaan: vaikkapa pyydetään päästä mukaan leikkiin tai ilmaistaan iloa tai ikävää. Tämänkaltaiset laajemmat, monikielisen osallistumisen mahdollistavat merkityskokonaisuudet jäivät vastauksissa pääosin puuttumaan.

Reilu viidennes vastaajista kertoi, että kielitietoisuuden lisäämiseen oli osallistunut **ulkopuolisia vierailijoita,** esimerkiksi eri kielten opettajia ja vierailijoita eri maista. **Muista toimintatavoista** mainittiin esimerkiksi kielisuihkutus, omakielisten turvasanojen käyttö sekä erilaiset kieliin ja kulttuureihin liittyvät tapahtumat ja vaihtuvat rutiinit, kuten viikon henkilö, joka esittelee lapsille omaa kieltään ja kulttuuriaan. Yksi vastaajista mainitsi erikseen myös tarttumisen lasten esittämiin toiveisiin ja ideoihin:

> Esimerkki 1: Lapsiryhmän lapset ovat poikkeuksellisen kiinnostuneita vieraista kielistä ja kulttuureista. Minua pyydetään usein puhumaan saksaa, ruotsia, norjaa, hollantia, ranskaa tai englantia. Olemmepa jopa pitäneet muutaman kerran aamupiirinkin vieraalla kielellä. Lapset kyselevät vieraskielisiä sanoja ja termejä niitä puhuviltä lapsilta tai pyytävät katsomaan "tietokoneelta" sanoja vierailla kielillä. Käännöösohjelmilla lasten on itsekin helppo etsiä vieraskielisiä sanoja ja kuunnella, miten ne äännetään. Lapset kuuntelevat myös kiinnostuneina, kun monikielisten lasten vanhemmat tulevat päiväkotiin, sillä nämä puhuvat lapsilleen aina päiväkotiin tullessaan omaa äidinkieltään.

Lasten piiloiset kielet

Kyselyssä vastaajia pyydettiin kertomaan, käyttävätkö ryhmän lapset kotona tai lähipiirin kanssa säännöllisesti sellaisia kieliä, joita ei säännöllisesti käytetä varhaiskasvatuspäivän aikana. Näitä piiloisia kieliä löytyi suuresta osasta ryhmiä. Neljä viidestä vastaajasta (80 %, n = 70) ilmoitti, että ryhmässä on lapsi tai lapsia, joiden kotona käytettävä kieli tai kielet eivät näy varhaiskasvatuksen arjessa. Vain joka kahdeksas vastaaja ilmoitti, että tällaisia lapsia ei ollut (16 %). Loput (4 %) vastaajista kokivat, etteivät osaa vastata kysymykseen.

Suurin osa varhaiskasvatuksessa piiloiseksi jääneistä kielistä on kielitilastoista tuttuja, Suomessa paljon puhuttuja tai Suomessa vieraana kielenä opiskeltavia kieliä. Vähintään neljässä vastauksessa mainittuja kieliä olivat venäjä (18 mainintaa), arabia (14), englanti (11), espanja (10), thai (10), somali (8), turkki (7), viro (7), ranska (6), saksa (6), swahili (5), urdu (5), persia (4), ruotsi (4) ja kurdi (4). Lisäksi mainittiin nimeltä 30 kieltä tai kieleen viittaavaa käsitettä (”korani”, ”banglasdesh”) sekä kahdessa vastauksessa nimeämätön kieli. Kaikki Suomessa vieraana kielenä puhutut yleisimmät kielet (Tilastokeskus 2019) mainittiin piiloisiksi kieliksi, muut paitsi puola vähintään kahdessa vastauksessa.

Kysely toi esille myös varhaiskasvatushenkilöstön toisistaan poikkeavat ja ristiriitaisetkin tuntemukset omasta roolistaan suhteessa perheiden monikielisyyteen. Osa vastaajista odottaa aloitteen eri kielten käyttöön ja kielistä keskustelemiseen tulevan perheeltä – joko aikuiselta tai lapselta itseltään. On huomattava, että varhaiskasvatusryhmän tai yksittäisen lapsen kielimaisema ei ole staattinen eikä se monipuolistu automaattisesti. Päivähoidossa vietetyn ajan myötä muiden kielten käyttö voi paitsi lisääntyä myös väistyä: ”Mitä kauemmin lapsi on ollut päiväkodissa, sitä vähemmän hän yleensä käyttää siellä omaa äidinkieltään.”

Vaikka lasten monikielisyys ei olisi juuri näkynyt varhaiskasvatuksen arjessa, monikielisyyden tukeminen voidaan silti kokea ohjausasiakirjojen hengessä selkeäksi tavoitteeksi, johon henkilöstö etsii konkreettisia keinoja: ”Monikielisyys EI näy vielä riittävästi. [--] Parempaan suuntaan ollaan kuitenkin matkalla… [--] Pyrkimyksenä on saada monikielisyys osaksi varhaiskasvatuksen jokapäiväistä toimintaa.”

Syitä monikielisyyden vähäiseen näkyvyyteen

Monikielisen varhaiskasvatusryhmän kielimaiseman kapeus on voinut tuntua valtakielisessä ympäristössä luontevalta, mutta myös herättää huolta tai jäädä havaitsematta. Lähes kaksi kolmasosaa vastaajasta toi esille, että **monikielisyys ei ole omassa työyhteisössä vielä näkynyt riittävästi** (62 %, n = 53). Loput vastaajista (36 %, n = 31) jätti vastaamatta kysymykseen, ja heidän voidaan olettaa joko olleen tyytyväisiä oman työyhteisönsä tilanteeseen tai kokeneen kysymyksen vaikeaksi tai epäolennaiseksi. Kolmannes vastanneista (34 %, n = 18) ilmoitti, **ettei ollut riittävästi kiinnittänyt huomiota** lasten monikielisyyteen eli oli tyytymätön omaan toimintaansa. Yhtä moni (n = 18) kertoi sivuuttaneensa monikielisyyden eli ajatelleensa, että **varhaiskasvatuskielen tukeminen riittää**. Heistä puolet kuitenkin perusteli tilannetta myös tarkemmin valitsemalla annetuista vastausvaihtoehdoista muitakin: vastaaja ei joko ollut riittävästi tullut ajatelleeksi asiaa, häneltä oli puuttunut ideoita tai keinoja tai työyhteisön vastustus oli estänyt. Osa vastaajista (n = 8) ei kyselyn perusteella kokenut tarvetta lisätä monikielisyyden huomioimista omassa yksikössään, mihin luonnollisesti vaikuttivat myös vastaajien erilaiset työtilanteet. Eräs vastaajista sanoitti tilannetta näin: muutokselle ei ole tarvetta, sillä monikielisyyden huomioiminen on omassa kunnassa jo ”hyvässä hoidossa”.

Avointen vastausten perusteella omien toimintatapojen ja arvojen rakentumiseen vaikuttavat voimakkaasti myös alueen yksikielisyys, jolloin monikielisyyttä ei tunnisteta tai osata huomioida, työyhteisön yksikielisyys sekä ryhmän muiden aikuisten vastahakoisuus. Yksi vastaaja selitti monikielisyyden vähäistä näkyvyyttä lasten iällä: monikielisyyden huomioiminen ei tämän vastauksen perusteella sovi ryhmään, jossa on alle kolmivuotiaita lapsia. Toinen vastaaja perusteli tilannetta vetoamalla sopimuksiin: ”Päivähoidossa Suomi. Kotona tunnekielenä oma äidinkieli.” Lapsen monikielisyyttä voidaan siis rajoittaa varhaiskasvatuksessa luomalla eri kielten käytölle voimakkaita rajoja.

Ideoiden ja keinojen puute voi hidastaa kielitietoisten toimintatapojen käyttöön ottamista: ”ammattitaito ei riitä, resurssit ei riitä tutkimaan ja selvittämään asioita siten kuten olisi halunnut....” Kyselyyn vastanneista 15 eli 17 prosenttia piti tätä merkittävänä syynä siihen, ettei monikielisyys vielä näkynyt omassa työyhteisössä riittävästi. Osa vastaajista yhdisti ideoiden ja keinojen puuttumisen ajan puutteeseen. Uusiin pedagogisiin malleihin ja toimintatapoihin perehtyminen sekä niiden harjoittelu ja soveltaminen eivät tapahdu hetkessä, vaan ”suunnitelmallinen monikielisyyden tuominen arkeen vaatisi aikaa”.

Moni varhaiskasvatuksen aikuinen kaipaisi enemmän aikaa myös arjen kohtaamisiin. Lapset itsessään ovat kiireessäkin myös työn tärkeä voimavara, Niin lapsia kuin aikuisia voivat voimauttaa tilanteet, joissa aikuinen ei olekaan aktiivinen toimija vaan tukee lasten monikielisyyttä tarjoamalla tilaa ja rohkaisua vuorovaikutuksen koko kirjolle eli eri kielille, erilaisille taidoille ja lasten keskinäiselle tuelle: ”Päivittäin kohtaa mahtavia tilanteita lasten kanssa. Heikommin suomea osaavia kavereita autetaan ja neuvotaan kädestä pitäen, lapset myös tulkkaavat asioita toisilleen jos heillä on yhteinen kieli.”

Eri toimijoiden tahtotilat eivät aina käy varhaiskasvatuksessa yksiin (ks. taulukko 3). Kuusi vastaajista koki, että työyhteisön vastustus on heikentänyt monikielisyyden näkyvyyttä omassa työyhteisössä. Lasten tai huoltajien vastustelun koki syyksi kolme vastaajaa, joista yksi mainitsi molemmat. Vain kaksi näistä vastaajista perusteli vastaustaan – heistä toinen työkavereiden arkuudella käyttää itse uusia kieliä, toinen kodin paineella priorisoida vuorovaikutuksessa suomen kielen käyttöä.

---Taulukko 3 tähän---

Joko edellä esitettyjen perustelujen lisäksi tai niiden ohessa lähes kolmannes vastaajista (27 %, n = 24) koki jonkin muun syyn tai syiden vaikuttavan monikielisyyden haluttua vähäisempään näkyvyyteen omassa työyhteisössä. Eriteltyjä syitä olivat edellä esitettyjen lisäksi oman tai muun henkilöstön koulutuksen riittämättömyys sekä ajattelun kapeus tai innostuksen ja kannustuksen puute omassa lähityöyhteisössä tai kunnassa. Yksi vastaajista kertoi, että oman työyhteisön vieraskielisten työntekijöiden suomen kielen taidon puute kuormittaa työskentelyä: ”Työyhteisössämme on liikaa S2 aikuisia joita joudumme rasittavuutee asti ohjaamaan työpäivän aikana.” Muita kuvailtuja syitä olivat suuri ryhmäkoko

ja lasten suuri ikäero sekä erityisen tuen tarpeet, ryhmän heikko dynamiikka ja levottomuus sekä työskentelyn keskeytykset. Eräs vastaaja mainitsi yhdeksi syyksi huonon sisäilman.

Myös yleinen voimavarojen puute ilmeni vastauksissa: mihinkään erityiseen ei riitä voimia. Toisaalta kolme vastaajaa koki, että tärkein työyhteisössä vaadittava muutos liittyy työyhteisön asenteisiin, ei niinkään riittämättömiin resursseihin. Esimerkki 2 kuvastaa henkilöstön huolta opittavien kielten välisestä kilpailusta sekä koetusta tarpeesta ottaa kielet haltuun ennen käyttöä ja pitää ne käytössä toisistaan erillään: kielten rinnakkainen käyttäminen voidaan nähdä lasten kehittymisen kannalta vahingollisena ”sotkemisena” ja kielten käyttöön liittyvät valinnat aikuisten tehtävänä (”minun pitäisi osata hyvin”; ”jotta voisin lähteä sitä puhumaan”). Kielitietoisuus hahmottuu vastauksessa kapeasti toimintana, jossa aikuisen johdolla otetaan käyttöön uusia kieliä, ja sen toteuttaminen näyttäytyykin vastaajalle arjen toiminnasta irrallisena taakkana:

> Esimerkki 2: Ei yksinkertaisesti ehdi keskittyä 24 lapsen ryhmässä jossa on monta eri kieltä puhuvaa lasta sekä erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Se että kykenemme jotenkin tuomaan suomenkieltö tutuksi lapsille, on jo iso työ sinänsä, puhumattakaan muiden kielien sotkemista mukaan. Lisäksi koen, että minun pitäisi osata hyvin mm. Ruotsia tms. Kieltä jotta voisin lähteä sitä puhumaan lapsille. Joten keskitymme vain suomenkieleen. Tämä kielitietoisuus on hyvä asia mutta sen toteuttaminen on ihan turhanpäiväistä isossa vaativassa lapsiryhmässä jossa jo suomenkielen kanssa takutaan.

Lapsen tasa-arvoiset mahdollisuudet hyödyntää koko kielellistä potentiaaliaan ovat sidoksissa siihen, miten tietoisia monikielisyyden tukemisen merkityksestä varhaiskasvattajat ovat ja millaisia resursseja varhaiskasvatusyksikkö tähän tarjoaa. Mahdollisuuksien tasa-arvoon vaikuttaa myös se, mitä kieliä lapsen repertoaariin kuuluu: etulyöntiasema on kielillä, joita varhaiskasvattajat itsekin hallitsevat, kuten englannilla ja ruotsilla. Kieliin liittyy Suomessakin edelleen hierarkioita ja jopa stigmoja, joiden vuoksi joillain kielillä voi olla suurempi riski jäädä huomiotta tai tulla nähdyksi etäisinä tai hyödyttöminä. Lingua francat, kuten englanti, vaikuttavat saavuttaneen itseoikeutetun aseman, kun taas ”heimokielten” (lainaus aineistosta) puhumista ei välttämättä nähdä lasten kotonakaan taitona tai vuorovaikutuksen resurssina.

Tarkastelimme erikseen vastaajia, joilla ei kyselyn perusteella vielä ollut lainkaan kokemusta monikielisyyttä tai kielitietoisuutta tukevista toimintatavoista tai joiden kokemukset olivat hyvin vähäisiä tai jääneet tunnistamatta. Näistä 18 vastaajasta suurin osa (n = 12) oli ainakin

jossain määrin tyytymättömiä tilanteeseen ja eritteli pyydettäessä myös monikielisyyden piiloisuuden syitä. Loput neljä vastaajaa eivät ilmaisseet tyytymättömyyttään, mutta heistäkin yksi toi kyselyn lopussa ilmi toivovansa lisää koulutusta ja toinen toivovansa materiaaleja monikielisyyden kohtaamisen ja tukemisen tueksi. On tärkeää muistaa, että näissäkin ryhmissä lasten monikielisyys on voinut spontaanisti ilmetä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja koskettaa henkilöstöä sekä kipupisteenä että voimavarana.

Tutkimuksen varaukset ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Aineistomme vastaajien kokonaismäärää voidaan pitää melko pienenä siihen nähden, kuinka laajalti kyselyä levitettiin. Vastausten alueellisen jakautumisen perusteella tulokset kuvaavat parhaiten varhaiskasvatuksen arkea suurissa ja keskisuurissa kaupungeissa Etelä- ja Länsi-Suomessa. Alueellisesta painottumisesta huolimatta vastaajajoukko on työtehtäviltään ja -yhteisöiltään sekä koulutustaustaltaan heterogeeninen, mikä parantaa tutkimuksen edustavuutta. Tulosten sekä aikaisemman tutkimuksen perusteella voidaan lisäksi olettaa, että kyselyyn ovat tarttuneet etenkin ne, joille kielitietoisuuteen on jo aiemmin ollut henkilökohtainen kytkös. Tämä lisää jo toteutuneiden kielitietoisten toimintatapojen kuvaamisen validiteettia. Toisaalta kysely ei mahdollisesti ole tavoittanut henkilöstöä niissä varhaiskasvatusyksiköissä, joissa kielitietoisuuden ja monikielisyyden käsitteet ovat jääneet etäisiksi ja joissa koulutuksen, hyvien käytänteiden jakamisen sekä arvojen pohtimisen tarve olisi suurin. Piiloisiksi jäävien kielten listaa ei voi pitää tyhjentävänä, sillä kotikieliä koskeva tieto varhaiskasvatuksessa voi olla puutteellista. Vastaukset kuvastavat näistäkin puutteista huolimatta varhaiskasvatuksen arjessa piiloiseksi jääneiden kotikielten kirjoa ja ilmiön laajuutta ja samalla perustelevat kriittisen keskustelun ja lisätutkimuksen tarvetta.

Artikkeli on osa laajempaa julkaisukokonaisuutta, jossa käsittelemme kielitietoisuutta sekä monikielisyyden kohtaamista kasvatuksen ja koulutuksen eri vaiheissa. Seuraavassa osatutkimuksessa tarkastelemme näitä teemoja varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemusten ja tarpeiden sekä kotien kanssa tehdyn yhteistyön näkökulmasta. Myöhemmin tutkimusta olisi hyödyllistä syventää esimerkiksi monipaikkaisen etnografian avulla. Empiirisen aineiston avulla olisi mahdollista tarkastella, kuinka vastaajien kyselyssä kielentämät käsitykset vastaavat varhaiskasvatuksen todellisuutta: Millaisia monikielisyyttä tukevia ja kyselyssä ehkä tunnistamatta jääneitä toimintatapoja varhaiskasvatuksessa jo on käytössä ja miten eri toimijat niihin reagoivat? Millaiset mahdollisuudet kieltä taitamattomalla tai sitä vain hiukan

osaavalla varhaiskasvattajalla on tukea lapsen kasvua monikieliseksi? Miten ryhmän ”S2-aikuiset” voisivat tukea monikielisyyttä? Entä millaisia uusia taitoja ja toimintamahdollisuuksia arjessa kaivattaisiin ja millaisia mahdollisuuksia näiden saavuttamiseen on?

Kohti kielitietoisempaa varhaiskasvatusta

Tutkimusaineistomme perusteella varhaiskasvatuksen tavoitteet toteutuvat kielitietoisuuden näkökulmasta (Opetushallitus 2016, 2018) hyvin vaihtelevasti. Kielellinen maisema on joissain päiväkodeissa monipuolinen ja lasten eri kielten resurssit luonteva osa arkea. Tiedostuminen kielistä ja kielten merkityksistä on lisääntymässä, ja niin aikuiset kuin lapsetkin voivat nostaa eri kieliä sekä spontaanisti käyttöön että tietoisen tarkastelun kohteeksi. Lisäksi yhteistyötä tehdään useiden päiväkodin ulkopuolisten tahojen, erityisesti lasten huoltajien, kanssa.

Kaikilla varhaiskasvattajilla ei kuitenkaan ole pedagogisia keinoja ottaa selvää lapsen kielellisistä resursseista tai näkemystä siitä, mitä näitä resursseja koskevalla tiedolla päiväkodin arjessa tehtäisiin. Varhaiskasvatuksen kielellinen maisema saattaakin olla huomattavasti kapeampi kuin mitä lasten repertoaarit mahdollistaisivat. Kotikielten roolia ei ole aina huomattu ajatella tai sen käytöllä ja kehittymisellä ei ole nähty yhteyttä esimerkiksi lapsen hyvinvointiin, jaksamiseen ja identiteetin kehittymiseen tai tulevaan koulupolkuun (ks. Cho 2000; Ganuza & Hedman 2019; García & Sylvan 2011). Lisäksi kielitietoisten toimintatapojen toteuttaminen on vain harvoin suunnitelmallista. Varhaiskasvatuksessa saatetaan keskustella monikielisyyden merkityksestä yhdessä huoltajien kanssa, mikä on tärkeää, sillä perheessä ei välttämättä ole tietoa kielivalintoihin tai kielen ja identiteetin suhteeseen liittyvistä kysymyksistä, mutta vastuu lasten kotikielten tukemisesta jää pääosin kodeille. Konkreettisia toimia monikielisyyden tukemiseen varhaiskasvatuksessa on käytössä niukasti tai niitä ei pystytä nimeämään. Tulos vastaa valtioneuvoston kanslian julkaiseman kartoituksen aineistosta tehtyjä havaintoja (Tainio & Kallioniemi 2019).

Aineistomme perusteella monikielisyys näyttäytyy osalle varhaiskasvatuksen aikuisista edelleen melko ongelmallisena ja puutteiden kautta. Ryhmän kielellisiä resursseja ei käytetä, koska lapsi, toiset lapset tai aikuiset eivät koe hallitsevansa kieltä kylliksi, vaikka juuri tämä voisi olla hyvä syy antaa kielille tilaa. Kieliin fokusoimisen nähdään vievän voimavaroja sen

sijaan, että ne koettaisiin luontevina vuorovaikutuksen välineinä arkisessa toiminnassa. ”S2-aikuiset” tarvitsevat paljon ohjausta suomen kieleen, mutta heidän monikielisyyttään osana koko ryhmän kielitietoisuuskasvatusta ei välttämättä havaita tai osata hyödyntää. Ainakin osassa vastauksista käsitys kielestä ja kielenoppimisesta näyttääkin edelleen kaiuttavan vanhahtavaa ajattelua: kielet nähdään toisistaan erillisinä systeemeinä, joiden sekä spontaani että pedagoginen limittäinen käyttö koetaan haitalliseksi (ks. myös Alisaari ym. 2019; Dufva & Pietikäinen 2009).

Välttelevältä tai väheksyvältä vaikuttava asenne marginaalissa olevia kieliä kohtaan ei varmastikaan aina ole tietoinen. Toisaalta aineistomme osoittaa, että varhaiskasvatushenkilöstön positiivinenkaan suhtautuminen monikielisyyteen ei takaa oman ryhmän lasten resurssien huomioimista (ks. myös Alisaari ym. 2019). Kysely paljastaa myös ristiriitoja toimintatapojen ja niihin suhtautumisen välillä: kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että riittämättömyyttä taidoissaan kokevat ennen kaikkea ne, joiden asenne jo on kielitietoinen. Riittämättömyyden tunne voikin olla hyvä askel kohti vuorovaikutuskulttuuria, jossa kielellisiä resursseja aidosti jaetaan ja ihmetellään. Omien käsitysten ja käytänteiden näkyväksi tekeminen on hyödyllistä, mikä voikin olla tutkimuksemme arvo ja anti myös kyselyyn vastanneille.

On ymmärrettävää, että suuret ryhmäkoot, moninaiset lasten kasvun ja kehityksen kysymykset sekä muut kuormittavat tekijät varhaiskasvatuksen arjessa haastavat monikielisyyden huomioimista, ainakin mikäli se koetaan päälleliimatuksi toiminnaksi tai uudeksi, erilliseksi tavoitteeksi ja vaatimukseksi. Avain kielitietoisuuden kasvuun voisikin olla näkökulman vaihdos: sallivampi suhtautuminen monien kielten käyttöön sekä kielien näkeminen resurssina – ei taakkana – vuorovaikutukselle (Dufva & Pietikäinen 2009).

Nykytilanteen taustalla vaikuttaa eittämättä varhaiskasvatushenkilöstön voimavarojen, pedagogisten taitojen ja arvovalintojen lisäksi myös laajempi kielikoulutuspoliittinen perinne. McNamara (2011, 435) toteaa Euroopan koulutuspolitiikan ongelmaksi sen, että monikielisyyden tukeminen kytketään kapeasti lähinnä valtaväestön kielitaidon kartuttamiseen. Vähemmistökielten puhujien tavoitteeksi on, etenkin koulutuspoliittisissa linjauksissa, ensisijaisesti asetettu alueen valtakielen haltuun ottaminen (esim. laki kotoutumisen edistämisestä 2010). Myös Suomen julkisessa keskustelussa, esimerkiksi mediassa ja toimintaohjelmissa, monikielisyyden kapenemista koskeva huolipuhe kiinnittyy

tyypillisesti vieraan kielen opiskeluun. Samaan aikaan yksilöiden ja yhteisöjen luontainen monikielisyys jää pitkälti piiloon tai sillä ei nähdä arvoa. Kielipoliittinen keskustelu on eriytynyt: paikallisten yhteisöjen kapenevasta kielitaidosta ja samojen alueiden lisääntyvästä monikielisyydestä puhuvat tyypillisesti eri tahot (Piller 2016). Keskustelun lähentämiseen tarvitaan myös tutkijayhteisön aloitteita.

Kielitietoisuus olisi nähdäksemme kytkettävä nykyistä paremmin kaikkien korkeakoulujen kasvatus- ja opetusalan opintojen osaksi. Jotta kielitietoisuus siirtyisi ideaaleista ja asenteista käytänteisiin, varhaiskasvatuksen toimijat tarvitsevat myös työssään resursseja – aikaa ja tukea – voidakseen ottaa haltuun ja kehittää toimintatapoja oman työyhteisönsä ja perheiden tarpeisiin. Lisäksi opetussuunnitelmatasolla tarvitaan kielitietoisen koulutuksen keskeisten käsitteiden aiempaa selkeämpää määrittelyä sekä konkreettisia malleja käsitteiden soveltamiseen. Nykyiset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eivät parhaalla mahdollisella tavalla tue kielitietoisten toimintatapojen käyttöönottoa ja kehittämistä. Perusteissa esimerkiksi todetaan, että ”Lapsille järjestetään mahdollisuuksien mukaan tilaisuuksia käyttää ja omaksua myös omaa äidinkieltään tai omia äidinkieliään” (Opetushallitus 2016, 48). Aineistomme valossa näyttää siltä, että kotikielillä voi olla luonteva rooli aivan tavallisessa varhaiskasvatusarjessa, jos niitä ei vaienneta. Mahdollisuuksien puutteeseen vetoaminen sen sijaan voi tehokkaasti yksikielistää monikielisen ryhmän.

Lähteet

Aalto, E., Tarnanen, M. & Heikkinen, H. L. T. 2019. Constructing a pedagogical practice across disciplines in pre-service teacher education. Teaching and Teacher Education 85, 69–80.

Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers’ beliefs about linguistic diversity. Teaching and Teacher Education 80, 48–58.

Cho, G. 2000. The role of heritage language in social interactions and relationships: Reflections from a language minority group. Bilingual Research Journal 24 (4), 369–384.

Creese, A. & Blackledge, A. 2015. Translanguaging and identity in educational settings. Annual Review of Applied Linguistics 35, 20–35.

Cummins, J. 2006. Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. Teoksessa O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres-Guzmán (toim.) Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization. Linguistic Diversity and Language Rights 2. Clevedon: Multilingual Matters, 51–68.

Dufva, H. & Pietikäinen, S. 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. Puhe ja kieli 29 (1), 1–14.

Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O-P. 2011. Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism. Apples – Journal of Applied Language Studies 5 (1), 109–124.

Ganuza, N. & Hedman, C. 2019. The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali-Swedish bilinguals. Applied Linguistics 40 (1), 108–131.

García, O. & Sylvan, C. E. 2011. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. The Modern Language Journal 95 (3), 385–400.

Hiekkavuo, A. 2017. Kuuden suurimman kaupungin varhaiskasvatuksen palvelut ja kustannukset vuonna 2016. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 6/2017. Helsinki: Edita Prima.

Honko, M. & Mustonen, S. 2018. Kielistä kielitaitoon. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.) Tunne kieli: Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen. Helsinki: Finn Lectura, 19–31.

HSVVE. 2016. Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2015–2030. Tilastoja 2016: 1. Helsingin kaupungin tietokeskus.

Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Acta Universitatis Ouluensis E 114.

Kielilaki 2003. 423/6.6.2003.

Kuukka, I. 2020. Kielitietoinen koulu rakentaa oppijan identiteettiä. Teoksessa K. Rapatti (toim.) Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2020. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 13–24.

Kääntä, L., Kangasvieri, T. & Ranta-Ylitalo, L. 2020. Kielitietoisen kieltenopetuksen äärellä – IKI-hankkeen satoa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 11 (3). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielitietoisen-kieltenopetuksen-aarella-iki-hankkeen-satoa. (Luettu 20.06.2020.)

Laki kotoutumisen edistämisestä 2010. 1386/30.12.2010.

Lehtonen, H. & Räty, R. 2018. Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 9 (3). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisia-kaytanteita-monikielisessa-koulussa-kokemuksia-toimintatutkimuksesta. (Luettu 17.10.2019.)

van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) Sociocultural theory and second language learning. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 245–259.

Lucas, T. & Villegas, A.M. 2013. Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. Theory Into Practice 52 (2), 98–109.

McNamara, T. 2011. Multilingualism in education: A poststructuralist critique. The Modern Language Journal 95 (3), 430–441.

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. (Luettu 20.06.2020.)

Opetushallitus. 2014a. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016: 1. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.

Pietikäinen, S., Dufva, H. & Mäntylä, K. 2010. Monikielisyys liikkeessä: monikielisen perheen kielelliset resurssit. – M. Garant & M. Kinnunen (toim.) AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2010 (2), 17–30.

Piller, I. 2016. Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics. Oxford: Oxford University press.

Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi: Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/. (Luettu 18.5.2018.)

Shohamy, E. 2011. Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. The Modern Language Journal 95 (3), 418–429.

Suni, M. & Latomaa, S. 2012. Dealing with increasing linguistic diversity in schools – the Finnish example. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.) Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality. Language and Globalization. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 67–95.

Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) 2019. Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Tarnanen, M., Kauppinen, M. & Ylämäki, A. 2017. Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa. AFinLAn vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 278–297.

Tilastokeskus. 2019. Suomen virallinen tilasto: Väestörakenne. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vaerak/index.html. (Luettu: 21.6.2019.)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Vuori, P. 2017. Väestö ja väestönkehitys Helsingissä. Helsingin tila ja kehitys - verkkojulkaisusarja. Helsinki: Helsingin kaupunginkanslia. http://tilajakehitys.hel.fi/vaesto_ja_vaestonkehitys_helsingissa. (Luettu 18.6.2018.)

Williams, E. 2011. Language policy, politics and development in Africa. Teoksessa H. Coleman (toim.) Dreams and realities: Developing countries and the English language. Teaching English. London: British Council, 39–55.

Saapunut toimitukseen 20.9.2019

Hyväksytty julkaistavaksi 2.8.2020