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: Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa?

Year: 2020

Version: Published version

Copyright: © 2020 kirjoittajat ja Suomen varhaiskasvatus ry

Rights: In Copyright

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

Please cite the original version:

Honko, M., & Mustonen, S. (2020). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa?. Journal of Early Childhood Education Research, 9(2), 522-550. https://journal.fi/jecer/article/view/114145

Varhaiskasvatuksen Tiedelehti
Journal of Early Childhood Education Research
Volume 9, Issue 2, 2020, 522–550

jecer.

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa?

Mari Honko[a] & Sanna Mustonen[b]

[a] *Jyväskylän yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: mari.h.honko@jyu.fi*
[b] *Jyväskylän yliopisto*

TIIVISTELMÄ: Monikielisyyden tukeminen on vahvasti esillä uusimmissa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa. Tarkastelemme tässä artikkelissa varhaiskasvatuksen toimijoiden kokemuksia monikielisyydestä ja kielitietoisista toimintatavoista. Tutkimus perustuu monikielisessä lapsiryhmässä työskentelevälle henkilöstölle suunnattuun kyselyaineistoon (n = 86). Aineisto analysoitiin temaattista analyysia ja sisällön erittelyä hyödyntävän sisällönanalyysin keinoin. Artikkelin päähuomio kohdistuu siihen, miten varhaiskasvattajat ovat suhtautuneet toimintaympäristön monikielistymiseen, ja mitä tämä osaltaan kertoo monikielisyys- ja kielenoppimiskäsitysten murroksesta. Lisäksi kuvaamme henkilöstön kokemuksia siitä, miten jo käytössä olevat kielitietoiset toimintatavat on lapsiryhmässä ja laajemmin työyhteisössä otettu vastaan. Tulosten perusteella monikielisyyden haasteet kietoutuvat ennen kaikkea vuorovaikutukseen ja epävarmuuden kokemuksiin mutta myös näkemyseroihin ja puutteellisiin resursseihin. Iloa puolestaan tuottaa erityisesti lasten avoimuus ja ylpeys oppimisesta, arkisen huumorin jakaminen sekä mahdollisuus avartaa ajattelua ja oppia itsekin uutta.

Asiasanat: *monikielisyys, varhaiskasvatus, kielitietoisuus*

ABSTRACT: Supporting multilingualism is emphasized in the current curricula of early childhood education in Finland. This article reports an analysis of the educators' experiences of multilingualism and language aware practices. The data consists of a questionnaire addressed to the personnel (n = 86) working in a multilingual child groups, and it was analyzed using data-driven content analysis. The article focuses on the challenges and joys that the multilingual environment has brought to the educators, as well as on the findings that the perceived challenges and joys reveal about the shifts in the notions of multilingualism and language learning. The results

© 2020 Mari Honko ja Sanna Mustonen & Suomen Varhaiskasvatus ry. – Early Childhood Education Association Finland. Peer-review under responsibility of the editorial board of the journal ISSN 2323-7414; ISSN-L 2323-7414 online

indicate that the challenges of multilingualism entwine especially with disruptions in interaction and the feelings of uncertainty in everyday situations, as well as ideological differences and lack of resources. The main source of joy is described especially by the children: they are open-minded and proud of learning. The educators are inspired by shared everyday humorous situations and by possibilities to broaden their minds and learn new things.

Keywords: *multilingualism, early childhood education, language awareness*

Johdanto

Mitä on kielitietoinen varhaiskasvatus?

Kielitietoisuus on viimeisimpien opetussuunnitelmauudistusten myötä noussut Suomessa yhdeksi opetusta ja kasvatusta läpäiseväksi teemaksi (ks. erityisesti Opetushallitus [OPH], 2014a). Vaikka tutkimuksessa ja pedagogisissa sovelluksissa päähuomio on toistaiseksi ollut perusopetuksessa ja sitä myöhemmissä koulutusvaiheissa, kielitietoisuuden määrittely, siitä keskusteleminen ja kielitietoisten toimintatapojen lisääminen on tärkeää myös varhaiskasvatuksessa (OPH, 2016, 2017, 2018).

Kielitietoisuutta määritellään eri konteksteissa eri tavoin. Alkuaan kielitietoisuuden käsite on syntynyt Britanniassa 1970-luvulla tarpeeseen lisätä erilaisen perhetaustan ja erilaiset kielelliset valmiudet omaavien lasten koulutuksellista tasa-arvoa (Hawkins, 1999, ks. myös Svalberg, 2016). Nykyään kielitietoisuudella voidaan kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa viitata niin aikuisten kuin lastenkin karttuvaan tietoon sekä ymmärrykseen, joka koskee muun muassa eri kieliä ja kielimuotoja, niiden käyttöä ja käyttäjiä sekä edellisiin liitettyjä asenteita. Näin olleen kielitietoisuus vaikuttaa suoraan niin yksilön kuin koko ryhmän toimintakykyyn ja hyvinvointiin (Ks. esim. Aalto, Mustonen, Järvenoja, & Saario, 2019; Alim, 2010; Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019; Dufva & Pietikäinen, 2012; Garrett & Cots, 2017; Honko & Mustonen, 2018; Honko & Mustonen, 2020; OPH, 2017, 2018; Piller, 2016; Svalberg, 2016).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kielitietoisuudella viitataan eksplisiittisesti ensinnäkin lasten kehittyvään kykyyn havainnoida kieltä erilaisissa tilanteissa ja käyttää eri kieliä ja kielimuotoja vähitellen myös itse entistä monipuolisemmin ja joustavammin (OPH, 2018, 42). Koska kieli on osa identiteettiä, kielitietoisuuden tukemisen katsotaan tukevan myös eheän identiteetin rakentumista (mts. s. 41). Lisäksi kielitietoisuudella tarkoitetaan henkilöstön ymmärrystä kielten ilmenemismuodoista ja funktioista sekä kykyä havainnoida lasten yksilöllisiä kielellisiä valmiuksia ja tehdä edellisten pohjalta kielitietoisia valintoja osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa (mts. s. 31, ks.

kielitietoisesta pedagogiikasta myös esim. Aalto ym., 2019). Nämä periaatteet ulotetaan koskemaan koko varhaiskasvatusta, ei vain tiettyjä historiallisesti kaksikielisiä tai väestöpohjaltaan monikulttuurisia alueita tai ryhmiä tai esimerkiksi tietynlaisen kielitaidon omaavia lapsia tai aikuisia. Perusteiden asemaa on 1.8.2017 alkaen vahvistettu suosituksesta normiksi varhaiskasvatuslailla (Karila, 2016), mikä vankistaa perusteiden asemaa ja siten niissä kuvattujen sisältöjen painoarvoa.

> ”Kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa tiedostetaan, että kielet ovat läsnä jatkuvasti ja kaikkialla. Henkilöstö ymmärtää kielen keskeisen merkityksen lasten kehityksessä ja oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan kuulumisessa. Monikielisyyden näkyväksi tekeminen tukee lasten kehitystä kulttuurisesti moninaisessa maailmassa. Henkilöstön tulee tiedostaa, että he ovat lapsille kielellisiä malleja, ja kiinnittää huomiota omaan kielenkäyttöönsä. Henkilöstö rohkaisee lapsia käyttämään kieltä monipuolisesti. Lasten kielelliset lähtökohdat huomioidaan, ja heille annetaan aikaa ja mahdollisuuksia vaihteleviin kielenkäytön tilanteisiin” (OPH 2018, 31).

Kielitietoisuus ilmenee varhaiskasvatuksessa spontaanisti vaikkapa tilanteissa, joissa myötäillään lasten kielellisiä ja muita tapoja ilmaista merkityksiä sekä reagoidaan näihin vuorovaikutuksellisesti, oikea-aikaisesti kehitystä tukien (Aalto ym., 2019; Lantolf & Poehner, 2014; van Lier, 2000; OPH, 2018). Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi tapoja, joilla sanoitetaan ja havainnollistetaan arjen toimintoja, varmistetaan lapsen ymmärrys ja osallisuus tilanteessa sekä annetaan ilmauksia laajentavaa ja tarkentavaa, suoraa tai välillistä palautetta esimerkiksi kehollisen ilmaisun tai äänensävyjen kautta (van Lier, 2000; van Lier & Walqui, 2012; Lucas & Villecas, 2013). Kielitietoisuuden keskeinen tavoite on lapsen osallisuuden rakentaminen. Tämä merkitsee myös systemaattista kielitaidon tuen tarpeiden kartoittamista (em. sekä Bunch, 2013). Vuorovaikutustilanteiden tietoisen tuen lisäksi kielitietoisuus merkitsee kielellisen ympäristön rikastamista – varhaiskasvatuksessa monien kielten näkyvyyttä ja kuuluvuutta edistetään tyypillisesti musiikin, leikkien ja pelien tai kirjallisuuden ja tarinoiden avulla (Honko & Mustonen, 2020). Yhtä lailla kielitietoisuutta on kyky tunnistaa eri kieliin liittyviä valtasuhteita ja arvorakennelmia (esim. Alim, 2005). Nämä vaikuttavat yhteiskunnan tasolla esimerkiksi kielikasvatuksen ja kielikoulutuspolitiikan päätöksenteon rutiineihin sekä eri medioihin ja arkikeskusteluunkin juurtuneisiin puhetapoihin ja voivat paikallisesti heijastua muun muassa varhaiskasvatuksen toimintamalleihin ja vuorovaikutuskulttuuriin (Joki-Kokko, 2010; Juutinen, 2018; Piller, 2016; Stenvall & Seppälä, 2008).

Lisääntyneen maahanmuuton myötä kielitietoisuudesta on tullut tärkeä osa myös kotoutumispolkujen rakentamista (Young, 2018; Suomessa esim. Alisaari & Rakkolainen-Sossa, 2016; Lehtonen & Räty, 2018; OPH, 2014a, 2014b, 2017, 2018). Näin ollen

kielitietoisuus ei ole vain tietoa kielistä, kuten suomesta, englannista tai somalista, vaan se on paljon laaja-alaisempaa herkkyyttä havaita kieleen kietoutuvia ilmiöitä, kuten asenteita eri kieliä ja niiden käyttäjiä kohtaan sekä erilaisia vuorovaikutustapoja, ja taitoa sekä tahtoa huomioida nämä ilmiöt myös omassa toiminnassa.

Monikielisyydestä kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa

Tutkimuksemme nojautuu laajaan monikielisyysnäkemykseen, jonka mukaan ei ole tarpeen erotella toisistaan eritasoista kaksi- ja monikielisyyttä (Dufva & Pietikäinen, 2012; OPH, 2014a). Kaikkiin eri kieliin liittyvä ja kaiken tasoinen kielitaito on siis monikielisyyttä riippumatta siitä, miten, milloin tai miksi kieliä on käytetty ja opittu. Tämän näkemyksen mukaan monikielisyyden ilmentyminä voidaan tarkastella myös erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin ja -funktioihin liittyvää kielen vaihtelua, kuten tietyille ryhmille, tekstilajeille tai koulussa vaikkapa tiedonaloille tyypillistä kieltä. Tässä artikkelissa keskitymme kuitenkin perheistä kumpuavaan monikielisyyteen eli tilanteisiin, joissa varhaiskasvatukseen osallistuu kotonaan muuta kuin varhaiskasvatuksen pääasiallista kieltä puhuvia lapsia.

Varhaiskasvatusikäisten lasten kielikirjo on muuttunut Suomessa 2000-luvulla voimakkaasti sekä monikielisten perheiden että varhennetun kielikasvatuksen myötä. Näennäisen yksikielisessäkin ympäristössä tarjolla on virikkeitä myös muilla kielillä, usein tosin lähinnä englanniksi (Hiekkavuo, 2017; Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste [HSVVE], 2016; Peltoniemi, Skinnari, Mård-Miettinen, & Sjöberg, 2018; Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi, & Skinnari, 2018; Suomen virallinen tilasto [SVT], 2019). Varhaiskasvatuksessa on kuitenkin sekä paikallisia että alueellisia eroja valmiuksissa yhtäältä kohdata ja huomioida monikielisiä perheitä sekä toisaalta tukea kaikkien lasten kehittyvää kielitietoisuutta, kuten rohkeutta havainnoida itselle tuttua tai uutta kieltä ja sen käyttöä tai tehdä kokeiluja kehittyvällä kielitaidolla. Havaintojemme mukaan kielitietoisuus saatetaan varhaiskasvatuksessa nähdä melko kapeasti lähinnä varhaiskasvattajan omaa asiantuntemusta ja toimintaa koskevana asiana. Sen sijaan lapsiryhmän monikieliset resurssit ja niiden kartuttaminen ovat voineet jäädä vähäisemmälle huomiolle (Honko & Mustonen, 2020). Eri kielet tai kielenpuhujat eivät myöskään ole keskenään tasa-arvoisia, ja esimerkiksi vähemmistökieltä äidinkielenään puhuvien kielelliset resurssit saattavat jäädä havaitsematta tai alikäyttöön silloinkin, kun kielten opiskelua ja monikielisyyttä arvostetaan (Pyykkö, 2017; ks. myös Piller, 2016).

Lasten monikielisyys on varhaiskasvatuksen arjessa usein piiloista. Tässä artikkelissa esittelemästämme aineistosta aikaisemmassa tutkimuksessa tehtyjen havaintojen perusteella perheiden monikielisyys näkyy varhaiskasvatuspäivän aikana spontaanisti pääasiassa lapsen tuonti- ja hakutilanteissa, eikä syitä tai sopivia tapoja monikielisten

resurssien hyödyntämiseen välttämättä tunnisteta (Honko & Mustonen, 2020). Vieraiden kielten tarkastelu ja käyttö puolestaan saatetaan varhaiskasvatuksessa yhdistää lähinnä kielipainotuspäiväkoteihin kuuluvaksi, aikuisten vankkaan kieliasiantuntemukseen nojautuvaksi tavoitteelliseksi toiminnaksi. Kielitietoisuuden muut näkökulmat taas voivat olla henkilöstölle vieraampia.

Kapeaan kielitietoisuuskäsitykseen voi lisäksi liittyä ajatus siitä, että kielitietoisuus on monikielisessäkin ryhmässä päivähoitoikäisille lapsille ajankohtaista vasta myöhemmin, sitten kun varhaiskasvatuskieli on ensin opittu (Honko & Mustonen, 2020). Vahvan kieli-identiteetin ja kielitaidon rakentuminen alkaa kuitenkin jo varhaislapsuudessa (ks. esim. OPH, 2018; myös Nurmilaakso & Välimäki, 2011). Samalla luodaan pohjaa kyvylle havainnoida, kokeilla ja arvostaa erilaisia tapoja käyttää kieltä. Varhaiskasvatusikäisille tärkeää on erityisesti mahdollisuus kaikkien kieltensä (äidinkielen tai -kielten ja muiden lähiympäristön kielten) arvostamiseen, käyttöön, havainnointiin ja kehittämiseen – tämä tukee myös varhaiskasvatuskielen oppimista. Tästä näkökulmasta etenkin vähemmistökieltä puhuvien perheiden lapset ovat haavoittuvassa asemassa, mikäli kasvuympäristö ei tue monikielisyyttä (Ibrahim, 2016; Taylor, Bernand, Garg, & Cummins, 2008; Teiss, 2007).

Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys

Varhaiskasvatuksen hyvät toimintatavat tukeutuvat varhaiskasvatuksen säädöspohjaan ja ovat eettisesti kestäviä (OPH, 2018; Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Samalla ne lisäävät lasten ja perheiden välistä tasa-arvoa ja hyvinvointia (esim. Karila, 2016). Tämän artikkelin tavoitteena on lisätä ymmärrystä kielitietoisuudesta ja vahvistaa tasa-arvoa varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksemme lähtökohta on, että henkilöstön kielitietoisuus – käsitykset, arvot, taidot ja rutiinit – vaikuttavat sekä varhaiskasvatuksen pedagogisiin toimintamalleihin että kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön (ks. myös Nikula, 2010). Siksi niiden näkyväksi tekeminen on perusteltua ja tarpeellista. Kielitietoisemman varhaiskasvatuksen kehittäminen ei ole vain yksittäisten varhaiskasvattajien asia, sillä yksilöiden ajattelu ja toiminta kaiuttaa aina yhteisöön juurtuneita sekä laajemmin koko yhteiskunnassa ja jopa globaalisti vaikuttavia valtarakenteita ja näihin tukeutuvia ajattelu-, puhe- ja toimintatapoja (ks. myös esim. Dufva, Alanen, & Aro, 2003; Hawkins, 1999; Jokikokko, 2010; Kalaja, Barcelos, & Aro, 2018; Piller, 2016).

Käsillä olevassa artikkelissa etsimme vastauksia seuraavaan kysymykseen:

- Miten varhaiskasvatuksen eri toimijat, erityisesti varhaiskasvatuksen henkilöstö mutta myös lapset, suhtautuvat monikielisyyttä ja kielitietoisuutta tukeviin toimintatapoihin? Rajaamme kysymystä seuraavien alakysymysten avulla:

- Miten varhaiskasvattajat ovat suhtautuneet oman arkisen toimintaympäristönsä monikielistymiseen?
- Miten lapset (osin myös lasten vanhemmat ja työyhteisön muut jäsenet) ovat varhaiskasvattajien havaintojen mukaan suhtautuneet kielitietoisten menetelmien käyttöön?

Aineisto ja menetelmät

Kyselyaineisto ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaineisto kerättiin verkkokyselyn avulla keväällä 2017. Kysely suunnattiin monikielisten lasten kanssa työskenteleville varhaiskasvatuksen työntekijöille, ja se pilotoitiin neljän testivastaajan avulla. Viimeistelyn jälkeen kyselyä levitettiin sekä sosiaalisen median välityksellä että Lastantarhanopettajaliiton aluejaostojen yhteyshenkilöiden ja muutaman valtakunnallisesti vaikuttavan monikielisyyskasvatuksen asiantuntijan kautta. Lopulliseen aineistoon sisällytettiin kaikkien tutkimukseen suostumuksensa antaneiden vastaajien vastaukset. Lisäksi aineistoon sisällytettiin pilotoinnin vastaukset, sillä kyselyyn ei ollut tarvetta tehdä pilotoinnin jälkeen merkittäviä muutoksia.

Kyselyn taustatieto-osiossa selvitimme vastaajien työtehtävään, lapsiryhmään ja työyhteisöön sekä koulutukseen ja alueelliseen sijoittumiseen liittyviä seikkoja. Varsinainen tutkimusosio koostui sekä avoimista kysymyksistä että suljettujen vastausvaihtoehtojen kysymyksistä, joiden vastauksia oli mahdollista myös vapaamuotoisesti täydentää. Kysymykset koskivat muun muassa lapsiryhmän kielikirjoa, eri kielten ja kielitietoisten toimintatapojen käyttöä varhaiskasvatuspäivän aikana, kielivalintoihin liittyviä sopimuksia sekä suhtautumista monikielisyyteen ja kielitietoisiin toimintatapoihin. Tässä artikkelissa käsittelemme vain niitä osioita, joissa käsitellään tutkimuskysymyksissä rajattuja teemoja.

Suurin osa vastaajista (n = 86) työskenteli Etelä- tai Länsi-Suomen alueella (73 %, n = 63) suuressa tai keskisuuressa, yli 50 000 asukkaan kaupungissa (70 %, n = 60). Eniten vastaajissa oli varhaiskasvatuksen opettajana toimivia (ent. lastentarhanopettajia 74,4 % vastaajista, n = 64) ja tähän tehtävään kouluttautuneita (41,9 %, n = 36). Hieman alle viidennes vastaajista työskenteli lastenohjaajana (17,4 %, n = 15), loput varhaiskasvatuksen esimiehenä (n = 3), suomi toisena kielenä -opettajan tai koordinaattorin tehtävissä (n = 3) tai avustajana (n = 1). Taustakoulutuksekseen vastaajat ilmoittivat lastentarhanopettajan koulutuksen lisäksi sosionomin (n = 23) ja lähihoitajan (n = 10) koulutuksen sekä lastenhoitajan tai päivähoitajan koulutuksen (n = 6),

varhaiskasvatuksen erityisopettajan tai erityislastentarhanopettajan koulutuksen (n = 5) sekä sosiaalikasvattajan (n = 3) tai aineenopettajan koulutuksen (n = 3).

Enemmistö (90 %) vastaajista työskenteli päivittäin lapsiryhmässä. Vastaajissa oli sekä eri-ikäisten lasten sekaryhmissä toimivia että pelkästään joko esiopetusikäisten (27 %), tätä nuorempien leikki-ikäisten (35 %) tai pienten alle 3-vuotiaiden (14 %) kanssa työskenteleviä. Kolmea ryhmää lukuun ottamatta ryhmien varhaiskasvatuskieli oli suomi. Samassa ryhmässä työskenteli vastaajan lisäksi yleensä 2–3 muuta aikuista. Vain yksi vastaajista työskenteli lapsiryhmässään ainoana aikuisena.

Analyysimenetelmät

Metodisesti tutkimuksemme on temaattista analyysia ja sisällön erittelyä hyödyntävää sisällönanalyysia (Saaranen-Kauppinen, & Puusniekka, 2006; Tuomi & Sarajärvi, 2009). Koska aineistomme on kyselyaineisto, se ei mahdollista suoraa pääsyä varhaiskasvatuksen arkeen. Sen sijaan tutkimuksemme kohdistuu ennen kaikkea vastausten ilmentämiin käsityksiin varhaiskasvatuksen toiminnasta ja siihen liittyvistä kokemuksista. Tässä mielessä tutkimuksemme on lähellä fenomenografista tutkimusta, jonka lähtökohtana ovat ihmisen yksilölliset kokemus- ja käsitysmaailmat sekä tutkijan vastuu tulkita näiden ilmentymistä aina suhteessa kulloiseenkin tilanteeseen ja asiayhteyteen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Tutkimuksen analyysivaiheessa kyselyaineiston avointen kysymysten vastauksia eriteltiin aluksi aineistolähtöisesti, jolloin aineistosta päästiin systemaattisesti tarkastelemaan sekä siinä toistuvia että vain yksittäisissä vastauksissa esiintyviä sisältöjä. Tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia sekä kyselyaineistossa eksplisiittisesti nimetyistä sisällöistä että niistä implisiittisesti esille nousevista seikoista. Suhtautumista tarkastellaan koko aineistosta, ei pelkästään siltä osin, kuin tiettyyn asiaan suhtautumisesta on kysytty suoraan (ks. liite 1). Myös lasten ja työyhteisön suhtautumista monikielisyyttä ja kielitietoisuutta tukeviin toimintatapoihin tarkasteltiin kyselyyn vastaajien suorien kannanottojen lisäksi välillisesti ja tietoa kyselyn eri osioista poimien. Käytännössä aineistoon tutustuttiin tässä vaiheessa lukuisin lukukerroin ja alustavin merkinnöin.

Toisessa vaiheessa vastaukset pelkistettiin (teemoiteltiin, osin myös tyypiteltiin, ks. Honko & Mustonen, 2020) ja ryhmiteltiin tutkimuskysymyksiä siten mukaillen, että suhtautumista ilmaisevat kohdat tunnistettiin ja jaettiin ensinnäkin negatiivisempaa suhtautumista ilmentäviin haasteisiin ja toisaalta voimauttaviin ilon aiheisiin. Teemoittelu oli lähtökohtaisesti aineistolähtöistä, eli esimerkiksi monikielisessä ryhmässä koettuja haasteita ilmentävät esimerkit poimittiin aineistosta ja koottiin

ryhmiksi sen mukaan, millaisia sisältöjä/teemoja vastaajat näissä katkelmissa käsittelivät. Teemoiteltua avointen vastausten aineistoa ja suljettujen monivalintakysymysten vastauksia tarkasteltiin analyysin edetessä rinnakkain, jolloin yksittäisten vastaajien vastausten tulkintaan saatiin syvyyttä.

Vaikka analyysi on aineistolähtöistä, perustana sekä tutkimuskyselylle että aineiston analyysille toimivat välillisesti tutkimuskysymyksissä nimetyt teemat, kielitietoisuus ja monikielisyys, jotka kumpuavat ajankohtaisista pedagogisista linjauksista (OPH, 2014a, 2014b, 2016, 2018) sekä kielipedagogiikan teorioista. Erityisesti sosiokulttuurinen, ekologinen näkemys kielen oppimisesta vuorovaikutuksessa, ympäristön tuella (van Lier, 2000) sekä sosiokulttuuriseen näkökulmaan pohjautuva kielitietoinen pedagogiikka (esim. Lucas & Villegas, 2013), ovat motivoineet tutkimusta ja vaikuttaneet tutkimuksen kulkuun. Siinä mielessä analyysissa on myös teoriasidonnaisen tutkimuksen piirteitä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tässä artikkelissa käsiteltävää aineistoa ei pyritty systemaattisesti kvantifioimaan. Esitämme kuitenkin aineistosta myös muutamia keskeisiä tilastollisesti kuvailevia tunnuslukuja, kun se on aineiston koko ja laatu huomioiden perusteltua.

Kokemuksia monikielisyydestä ja kielitietoisista toimintatavoista

Varhaiskasvattajien kokemat haasteet ja ilon aiheet

Selvitimme kyselyssä, millaisia haasteita ja toisaalta ilon aiheita oman arkisen toimintaympäristön monikielistyminen on tuonut varhaiskasvattajille. Reflektoimme kokemuksia sekä näitä aiheita suoraan koskevien kysymysten avulla että kyselyn muihin osioihin saatujen vastausten avulla.

Haasteita

Yhteistyö monikielisten perheiden kanssa on vastausten perusteella varhaiskasvatusta rikastuttava, mutta myös kuormittava tekijä. Yhdeksän kymmenestä kysymykseen vastanneesta (90,5 %, n = 63) kertoi kohdanneensa työssään lasten kieli- tai kulttuuritaustaan liittyviä haasteita. Kuvatut haasteet on koottu teemoiteltuna taulukoon 1 ja kutakin teemaa eritellään tarkemmin taulukon jälkeen.

TAULUKKO 1 Lasten kieli- ja kulttuuritaustaan liittyvät haasteet

KYSELYAINEISTOSSA ESIINTYVÄT TEEMAT
Vuorovaikutuksen haasteet

Vaikeat sisällöt tai käsitteet
Kodin ja varhaiskasvatuksen erilainen toimintakulttuuri
Kulttuurierot
Ongelmalliseksi koetut asenteet
Kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvät haasteet
Lasten kehitykseen ja käytökseen liittyvät ongelmat
Riittämättömät resurssit
Tiedon puute

Haasteista useimmin mainittiin **vuorovaikutuksen haasteet** (47 %, n = 35). Tarkemmin nimettynä vuorovaikutuksen haasteena vastauksissa toistui yhteisen kielen puute, joka oli voinut vaikeuttaa ja hidastaa arkista vuorovaikutusta sekä lasta koskevien asioiden käsittelyä. Kankean vuorovaikutuksen ilmenemismuotoja kuvattiin eräässä esimerkissä näin: *"vaikeus pyytää kaveria leikkiin, kielellisten ohjeiden ymmärtäminen, kielen tuottamisen vaikeus, vanhemman osin vaikeus ymmärtää päivän palautetta/tulevia tapahtumia tms."*. Vuorovaikutuksen haasteiden negatiivisista seurannaisvaikutuksista nimettiin muun muassa väärinymmärrykset ja turhautuminen.

Varhaiskasvatuksen henkilöstö oli kokenut yhteisen kielen puutteeseen liittyvää riittämättömyyttä esimerkiksi tiedonvälityksen ongelmatilanteissa tai riitatilanteiden selvittämisessä (esimerkit 1–3). Muutamassa vastauksessa kuvataan tilanteita, joissa lapset eivät kielivaikeuksien vuoksi olleet pystyneet ilmaisemaan itseään riittävästi vuorovaikutuksessa joko muiden lasten tai aikuisten kanssa.

> Esittävät, että ymmärtää, mutta eivät oikeasti ymmärrä. Lapset saattavat joissain tilanteissa hämmentyä, kun eivät ymmärrä tarpeeksi hyvin annettuja ohjeita. On myös harmillista, että vieraskieliset lapset eivät pysty selittämään halutessaan joitakin tilanteita.
>
> (esimerkki 1)

> Aikuiset selvittävät paljon myös lasten välisiä tilanteita, joissa lapset eivät kielellisesti ymmärrä toisiaan ja riitoja kehittyy.
>
> (esimerkki 2)

> Ristiriitojen selvittäminen on vaikeaa ilman yhteistä kieltä ja lapselle ei saa selitettyä tapahtunutta ja sen seurauksia.
>
> (esimerkki 3)

Vastausten perusteella varhaiskasvatuksen aikuiset pyrkivät aktiivisesti ratkomaan ongelmallisia vuorovaikutustilanteita. Toisinaan aikuisen tarjoama apu saattaa kuitenkin rikkoa tilanteen luontaista kulkua, mikä oli aiheuttanut harmitusta sekä lapsissa että aikuisissa.

Lasten vanhempia ei myöskään aina ollut pystytty osallistamaan toimintaan niin hyvin kuin olisi haluttu (esimerkit 4–5). Toisinaan haastavaksi koettiin ymmärtämisen arviointi itsessään: väärinymmärryksiä ei ole aina helppo tunnistaa tai myöntää. Lisäksi samatkin asiat saatetaan kokea sekä varhaiskasvatuksen arkea rikastavana että haittaavana tekijänä. Osa vastaajista esimerkiksi kuvaa kielten sekoittamisen vuorovaikutuksen ongelmana, vaikka kielten limittäiseen käyttöön suhtaudutaan pääsääntöisesti positiivisesti. Vuorovaikutuksen haasteiden syyksi voidaan nähdä myös työntekijän kielimuoto, esimerkiksi murrepiirteiden vaikeus suomen kielen oppijan näkökulmasta: ”*Oman haasteen asettaa se, että henkilökunnan puheessa on vahva murre, jota pitää pyrkiä häivyttämään keskustellessa muun kielisten kanssa”*.

> Sanalliset ilmoitukset/ ohjeet eivät välttämättä välity oikein vanhemmille.
> (esimerkki 4)

> Vanhempien osallistaminen toiminnan suunnitteluun ja toimintaan on monikielisessä ympäristössä erittäin haastavaa sekä vanhempien kielitaidon että kulttuurierojen takia.
> (esimerkki 5)

Merkillepantavaa on, että kyselyvastauksissa yhteisen kielen puute ei kuitenkaan nouse kategorisesti esille ongelmana, vaan kielellisesti haastavat tilanteet kuvataan usein joko neutraalisti toteamalla, ratkaisukeskeisesti tai positiivisessa valossa, koko yhteisöä rikastuttavana ja kehittävänä ilmiönä. Kielitietoisessa toimintaympäristössä ei aineistomme perusteella ensisijaisesti etsitä ratkaisuja ongelmatilanteisiin, vaan pyritään ehkäisemään niitä esimerkiksi kiinnittämällä huomiota viestinnän monipuolisuuteen ja selkeyteen: ”*käytämme kuvia apuna”*, ”*Vanhemmille suunnatut tiedotteet tulee kirjoittaa mahdollisimman yksinkertaisesti ja selvästi [--] Lapset eivät ymmärrä kaikkia sanoja, koko toiminta pitää suunnitella niin että kaikki ymmärtävät ja sanoja pitää opetella yhdessä*”, ”*Yhteistyöhön vanhempien kanssa on panostettava enemmän (esim. tietty, kieltä osaava aikuinen kertoo vanhemmille tärkeistä ja erikoisista asioista)”*.

Aineistosta käy ilmi, että vuorovaikutuksen haasteet eivät liity pelkästään perheiden kieli- ja kulttuuritaustaan. Kitkaa syntyy erilaisten perheiden kanssa esimerkiksi tilanteissa, joissa **keskustelun sisällöt tai käsitteet itsessään ovat vaikeita** tai joissa **kodin ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri eroavat**. Monikieliset lapset voivat tarvita ”*muita enemmän tukea päivittäisissä asioissa*”, kuten eräs vastaajista toteaa. Toisinaan apua vuorovaikutukseen tarjoavat materiaaliset resurssit, kuten kuvat tai verkkokääntimet. Myös tulkkien ja kollegoiden sekä kääntäjien kielitaito ja erityislastentarhanopettajien ja S2-opettajien asiantuntemus ovat olleet vastaajien mukaan hyödyksi (esimerkki 6). Lisäksi selkeät ohjeet ja rutiinit sekä johdonmukaisuus niiden noudattamisessa ovat tukeneet arjessa kaikkia osapuolia (esimerkit 7–8).

Tutustuminen lapseen ja perheeseen on välttämätön osa sujuvaa ja tasapainoista varhaiskasvatuksen arkea.

> Keskustelut, tulkki, avoimuus, jämäkkyys...keinoja millä pääset eteenpäin.
> (esimerkki 6)

> Siksi kattava alkukeskustelu/kirjallinen kysely vanhempien kanssa lapsesta, kun hän saapuu päiväkotiin, jotta tiedämme lapsesta tärkeitä asioita ja opimme tuntemaan häntä paremmin.
> (esimerkki 7)

> Olemme tehneet näille perheille erikseen kirjallisenkin ohjeen, tarvittaessa kuvilla tukien.
> (esimerkki 8)

Edellisissä esimerkeissä kuvattujen keinojen lisäksi käytännön työtä varhaiskasvatuksen monikielisessä ryhmässä on auttanut myös oman ajattelun avartuminen esimerkiksi vieraskielisessä ympäristössä vietetyn ajan myötä. Tukea työhön on tuonut myös työyhteisön avoimuus sekä keskeneräisyyden ja vajavaisuudenkin hyväksyminen (esimerkit 9–10).

> Olen ollut itse töissä ulkomailla ja käyttänyt saamiani ideoita kääntäen täällä. Olen yrittänyt avata sitä, että erilailla ajateltu ei tarkoita mitään huonoa asiaa.
> (esimerkki 9)

> Tärkeää yhteistyö vanhempien kanssa, jotta yhteinen ymmärrys syntyisi. Lasten kohtaamisessa tärkeintä turvallisuus ja hyväksyntä ja siten monikielisyyden vahvistaminen ja esiintuominen positiivisesti koko ryhmässä.
> (esimerkki 10)

Varhaiskasvatuksen arki on dynaamista, eikä kaikkia tilanteita ole mahdollista ennakoida tai suorittaa aikaisemmin toimineella tavalla. Vastausten perusteella sekä ryhmän aikuiset että lapset tarvitsevatkin aikaa ja valmiuksia sietää myös epävarmuutta ja erilaisuutta, sekä joustavaa asennetta.

Kulttuurierot mainitaan haasteiksi reilussa kymmenenneksessä vastauksista (12 %, n = 9). Lapsiryhmän toiminnassa erot voivat ilmetä sekä konkreettisten tekojen yhteydessä että piiloisemmin, esimerkiksi ryhmäytymisen taustalla: ”*Kulttuurisia eroja, jotka koskevat pukemista/riisumista toisten nähden, vessassa pyyhkimistä, leikin arvostamista ym.*” (ks. myös esimerkit 11–12). Useimmat näistä vastauksista käsittelevät uskontoihin liittyviä tapoja ja arvostuksia, jotka poikkeavat varhaiskasvatuksen perusarjesta tai linjauksista. Esimerkkeinä mainitaan erilaiset ruokarajoitteet, vanhempien kielteinen suhtautuminen musiikin käyttöön varhaiskasvatuksessa, naispuolisen työntekijän väheksyminen sekä erilaiset linjaukset kasvatuksessa, esimerkiksi halu tyttöjen ja poikien

erottamiseen toisistaan. Eräs vastaajista kuitenkin korostaa, että *"haasteet eivät riipu vanhempien kulttuuritaustausta* itsessään *vaan vanhempien näkemyksistä"*.

> Esim. Lapsi toi aluksi aina riisiä vähän mukana eskariin ja näin alkoi tottua rinnalla suomi-ruokaan. Nyt syö hyvin lähes kaikkea, paitsi perunaa.
> (esimerkki 11)

> Valitettavan usein suomalaiset (= yksikieliset) eivät ymmärrä, että kielitaitoon kuuluvat sekä kieli että kulttuuri. Lapsille saatetaan opettaa suomen kieltä, mutta kulttuurin, arvojen, normien ja käytöstapojen opettamista ei pidetä tärkeänä, koska kuvitellaan, että edellä mainitut asiat ovat kaikille yhteisiä. Suomalaisten käytöstavat koetaan valitettavan usein tökeröiksi eivätkä suomalaiset itse havaitse käytöstavoissaan mitään ongelmaa.
> (esimerkki 12)

Vastaukset osoittavat, että näkemykset eroavat siis paitsi kulttuurien välillä, myös niiden sisällä ja että kielitietoinen kasvattaja ymmärtää kulttuurien dynaamisuuden ja kulttuuristenkin tulkintojen yksilöllisyyden. Kulttuurieroja voidaan esimerkin 12 tapaan kuvata myös valtakulttuurin näkökulmasta. Varhaiskasvatuksessa on tämän vastauksen perusteella keskeistä muistaa kulttuuristen normien suhteellisuus sekä kielen ja kulttuurin erottamattomuus.

Joka kymmenes vastaaja (11 %, n = 8) nostaa esille eri toimijoiden **ongelmallisiksi koetut asenteet**. Muutama vastaajista kertoo, että vanhemmat kokevat liiankin kovaa painetta lapsen suomen kielen tukemiseen, mikä voi johtaa esimerkiksi haluun erottaa sisarukset toisistaan päivähoitopäivän ajaksi. Myös muiden prestiisikielten (kuten englannin tai ranskan) suosiminen saattaa polkea kotikielen kehittymistä. Eräs vastaajista kokee, että vanhemmat pyrkivät selittämään kielivaikeuksilla kaikenlaisia haasteita, jolloin itse ongelmaa ei päästä purkamaan. Myös tarjolla oleva erityinen tuki voi pelottaa vanhempia.

Työyhteisönkään asenteet eivät välttämättä ole yhteneviä, ja oman työympäristön monikielistyminen voi herättää vastustusta (esimerkki 13). Työyhteisön näkemysten kirjo kuvastaa puolestaan yhteiskunnallisen keskustelun moninaisuutta, joka vaikuttaa suoraan myös perheisiin (esimerkki 14).

> jonkun verran työyhteisön vastustusta, hieman asenteellisuutta, ei ehkä vielä ymmärretä täysin siirtyä yksikielisyydestä monikielisyyteen (yht.kunnan mukana).
> (esimerkki 13)

> Politiikassa tapahtuneet möläytykset ja koettu rasismi joskus aiheuttaa sen, että vanhemmat jättävät puhumatta oman äidinkielen. Esim. eri medioissa levinnyt lausahdus "sossu antaa mamuille lastenrattaat", aiheutti sen että muutama vironkielinen perhe kertoi, etteivät enää suostu puhumaan viroa.
> (esimerkki 14)

Työyhteisössä ilmennyt monikielisyyden vastustus kuvataan vastauksissa kuitenkin kollegan näkökulmasta ja enemmän tiedon sisäistämisen puutteesta kuin varsinaisesti asenteista johtuvaksi. Niin perheissä kuin varhaiskasvatuksessa muotoutuvat käsitykset ja käytänteet ovat alttiita omaa elinympäristöä leimaaville puhumisen tavoille. Jo yksittäiset voimakkaat kannanotot mediassa voivat vyöryä suuren yleisön tietoon ja vaikuttaa esimerkiksi perheissä tehtäviin kieliratkaisuihin.

Kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyviä haasteita (11 %, n = 8) sekä **lasten kehitykseen ja käytökseen liittyviä ongelmia** (n = 7) käsitellään vastauksissa sekä yksilön että ryhmän näkökulmasta. Ryhmätilanteet, joissa käytetään monia kieliä, voivat hämmentää lapsia ainakin aluksi. Toisaalta kielen oppimisen alkuvaiheessa olevan lapsen voi olla vaikea tulla mukaan yksikieliseen tilanteeseen (Esimerkit 15–17).

> Osa lapsista on levottomia tilanteissa, joissa käytetään molempia kieliä.
> (esimerkki 16)

> Monikielisen lapsen saaminen mukaan ryhmän yhteisiin toimintoihin on todella haasteellista.
> (esimerkki 17)

> Kun lapsella ei ole vielä lainkaan tai riittävästi yhteistä kieltä muiden kanssa, on se vaikuttanut myös lapsen käyttäytymiseen: joko lapsi on ollut sulkeutunut tai sitten käyttäytynyt hyvin fyysisesti muita kohtaan.
> (esimerkki 15)

Etenkin yhteisen kielen puuttuminen hoidon alkuvaiheessa voi olla raskasta lapselle, jolloin päivähoitoon totuttelu saattaa kestää pitkään. Arjen tilanteiden kuormitus voi esimerkissä 15 kuvatulla tavalla purkautua vetäytymisenä, mutta myös esimerkiksi rauhattomuutena ja fyysisyytenä muita lapsia kohtaan.

Epävarmuutta oikeista toimintatavoista tai eriäviä näkemyksiä – joko lapsen kanssa työskentelevien aikuisten välillä tai varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa tehtyjen linjausten ja varhaiskasvattajien välillä – monikielisyys herättää vastausten perusteella lähinnä silloin, kun lapsen kielellinen tai kognitiivinen kehitys on jollain tavalla poikkeavaa (esimerkit 18–19).

> Lisähaastetta on tullut siitä, että ryhmän enemmän tukea tarvitsevat lapset ovat olleet myös ei-suomenkielisiä. On haasteellista joskus arvioida, mikä johtuu kielitaidon rajoituksista, mikä muista lapsen kasvun ja kehityksen pulmista.
> (esimerkki 18)

> Subjektiivinen päivähoito-oikeus haastaa monikulttuuristen lasten suomenkielen oppimista. Lapset ovat vain osan viikkoa varahaiskasvatuksen piirissä, eikä se yleensä riitä hyvän suomenkielen oppimiseen ennen koulunaloitusta.
> (esimerkki 19)

Jos lapsen kehityksessä on viivettä, monikielisen ympäristön pelätään haittaavan lasta ainakin, mikäli kehitystä ei aktiivisesti tueta esimerkiksi neuvolan tai kieliasiantuntijoiden avulla. Huolta voivat aineistomme perusteella herättää myös monikieliset lapset, joiden osallistuminen varhaiskasvatukseen on osa-aikaista tai epäsäännöllistä ja joiden kosketus varhaiskasvatuskieleen voi siksi jäädä liian vähäiseksi.

Riittämättömät resurssit (15 %, n = 11) tuntuvat varhaiskasvatuksen arjessa ennen kaikkea aikapulana. Vaikka ryhmän tuen tarpeet tiedostettaisiin, tukea ei välttämättä ehditä kunnolla suunnitella, rakentaa tai käyttää, jollei osaavaa henkilöstöä ole riittävästi tai jos ryhmässä on paljon erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Vanhempia ei välttämättä voida osallistaa varhaiskasvatuksen toimintaan tarpeeksi, vaikka siihen olisi halua, mitä eräs vastaajista perustelee suurella vierailijamäärällä. (Esimerkit 20–21.)

> Kun lapsi joka ei osaa sanaakaan suomea aloittaa päivähoidossa, hän tarvitsee aluksi erityistä tukea arkeensa. Hänen kanssaan pitäisi olla aikaa käyttää kuvia ja selittää eleillä mitä tapahtuu. Tähän ei ole annettu minkäänlaista lisä resurssia.
>
> (esimerkki 20)

> Suurin haaste on kielien valtaisa kirjo ja se että perheillä on mahdollisuus suurien kävijämäärien vuoksi osallistua ohjattuun varhaiskasvatustoimintaan vain kerran viikossa.
>
> (esimerkki 21)

Aikapulan lisäksi resurssipula voi liittyä tukipalveluihin, esimerkiksi vaikeuksiin saada keskustelun tueksi hyvä tulkki, sekä kokemuksiin oman osaamisen rajallisuudesta, esimerkiksi suhteessa perheiden kieliin ja kulttuureihin. Muutamat vastaajista mainitsevatkin kuormittavana tekijänä juuri ryhmän suuren kielikirjon. Kuormitusta keventämään kaivattaisiin lisäksi kattavammin materiaalia eri kielillä.

Myös **tiedon puute** kuormittaa henkilöstöä ja vähintään epäsuorasti myös perheitä. Tiedon puutteeseen kaivataan mahdollisimman oikeaa ja lapsen kasvua tukevaa tietoa sekä opastusta kasvun ja kehityksen tukemiseen. Esimerkiksi eri kielten käyttöön liittyvä ohjeistus voi olla ristiriitaista tai sitä voi olla vaikea tulkita. (esimerkit 22–24.)

> Ei tiedetä heidän kulttuurista mitään, tavoista, ei kyetä tähän, kun pitäisi opettaa vain suomea…
>
> (esimerkki 22)

> Kirjojen lukeminen ja niistä keskusteleminen kuuluu harvoin maahanmuuttajalasten arkeen kotona, ja vanhemmat kaipaisivat opastusta, kuinka lapsen kielitaitoa voisi kirjoja lukemalla vahvistaa.
>
> (esimerkki 23)

> On myös epäselvää, mitä kieltä ja minkä verran olisi hyvä käyttää. Toisesta suunnasta sanotaan, että lapsen on tarkoitus oppia päiväkodissa suomea, toisesta suunnasta taas kannustetaan käyttämään lapsen omaa äidinkieltä. Ja missä määrin, siitäkin saamme erilaisia ohjeita ja mielipiteitä.
> (esimerkki 24)

Vastauksissa kuvatut haasteet osoittavat yhtäältä varhaiskasvattajien kokeman kuormituksen moninaisuuden ja toisaalta kuormitukseen sekä sen kokemiseen liittyvän vaihtelun. Vaikka esimerkiksi vuorovaikutukseen liittyvät haasteet ovat monikielisessä lapsiryhmässä tavallisia, monikielisyyteen liittyvät kuormittavat tekijät eivät ilmene kaikissa varhaiskasvatusyksiköissä ja kaikissa tilanteissa samalla tavalla. Myös tilanteiden kokemisessa ja niissä toimimisen tavoissa on eroja, joita näyttävät selittävän sekä yksilölliset ja yksittäisiin vuorovaikutussuhteisiin tai -tilanteisiin liittyvät tekijät että laajemmat, esimerkiksi työyhteisön toimintakulttuuriin ja kasvatusnäkemykseen liittyvät seikat.

Ilon ja oivalluksen aiheita

Ilon ja oivalluksen aiheita listasi 53 vastaajaa eli lähes kaksi kolmasosaa (63 %) kaikista kyselyyn vastanneista. Lukuisissa vastauksissa (n = 14) tuodaan esille, kuinka **kieli itsessään** ja sen makustelu sekä **kielitaito** ja **kielen oppiminen** tuottavat iloa varhaiskasvatuksen arjessa. Vastaajat kuvailevat esimerkiksi tilanteita, joissa joku lapsista toimii asiantuntijana ja muut lapset ja aikuiset tekevät kielellisiä kokeiluja asiantuntijaa mallintaen. Näiden tilanteiden voimavaraksi nousee huumori ja oivallus oppimisesta sekä uusien näkökulmien löytämisestä (Esimerkit 25–27).

> Olin lainannut "Eläinten sanakirja"-kirjan ja noin 4 vuotiaat lapset innostuivat kertomaan miten heillä eläimet ääntelee. Hyvin iloinen ahaa-hetki meillä kaikilla.
> (esimerkki 25)

> Monta kertaa tulee hauskoja tilanteita, kun lapset alkavat muistella oman kielen sanoja.
> (esimerkki 26)

> Lapset ovat kovasti kiinnostuneita kielestä ylipäätään, oivallus ja ilo, kun näkee lapsen ymmärtävän jonkin sanan, joka aiemmin ollut epäselvä.
> (esimerkki 27)

> Uusien sanojen ja lauseiden oppiminen tuottaa iloa niin lapsille kuin aikuisille.
> (esimerkki 28)

Osassa vastauksista korostuu **lapsen ylpeys omasta kielestä** (selkeitä mainintoja n = 5, osassa vastauksista myös muihin teemoihin kytkeytyen). Kieliasiantuntijana toimiminen, eli esimerkiksi omakielisten ilmausten opettaminen muille, on ollut lapsille palkitsevaa

(esimerkit 29–32). Usein lapset ovat nauttineet oman erityistaidon pienestäkin huomioimisesta, mikä on samalla tuottanut iloa myös ryhmän aikuiselle.

> Lapsi on kokenut iloa kun on osannut vaikkapa jonkin sanan sekä suomeksi että kotikielellään ja aikuinen on huomioinut myös lapsen kotikielen osaamisen.
> (esimerkki 29)

> Yhteisessä kirjahetkessä lapsi tunnisti spontaanisti oman kotikielensä tekstiä (japani) ja käänsi sen meille suomeksi..muille teksti näyttäytyi pelkkinä "kuvioina" ja muut lapset olivat hyvin vaikuttuneita että se oli luettavaa tekstiä ja monikielinen lapsi oli myös tilanteessa hyvin iloinen ja ylpeä kielitaidostaan.
> (esimerkki 30)

> Lapsi opetti meille omalla äidinkielellään olevasta kuvakirjasta sanoja, ja hänestä se oli erittäin hauskaa ja hän selvästi nautti siitä.
> (esimerkki 31)

> Lapset ovat nauttineet tilanteista, joissa he ovat saaneet kertoa mitä eri asiat tarkoittavat heidän kielillään. Lisäksi monet maahanmuuttajaperheiden lapset ovat hyvin ylpeitä omasta kotimaastaan ja haluavat usein tietää miten jokin asia olisi heidän kotimaassaan (vrt. Suomi) esimerkiksi minkälaisia eläimiä heidän maassaan asuu, minkälainen sää heidän maassaan olisi. Tykkäävät myös keskenään jutella ja vertailla ja kysellä niin kielistä kuin kulttuureista.
> (esimerkki 32)

Monissa ilon ja oivalluksen kokemuksissa tilanteen sosiaalisuudella on tärkeä merkitys. **Vastavuoroinen yhteistyö** lasten ja vanhempien kanssa on vastausten perusteella varhaiskasvattajalle tärkeä voimavara, ja iloa tuottaa myös lasten keskinäisen yhteistyön sekä sosiaalisten taitojen kehittymisen seuraaminen (esimerkit 33–34). Monikielisessä ryhmässä iloa voi tuoda kielimuurien ylittäminen, mutta niin myös sen huomaaminen, että yhdessä toimimiseen ei aina tarvita yhteistä kieltä (esimerkki 35).

> Heikommin suomea osaavia kavereita autetaan ja neuvotaan kädestä pitäen, lapset myös tulkkaavat asioita toisilleen jos heillä on yhteinen kieli.
> (esimerkki 33)

> Iloa tuottaa aina, kun hankalassa kerrontatilanteessa lopulta oivalletaan, mitä toinen tarkoitti ja voidaan edetä keskustelussa tai toiveessa!
> (esimerkki 34)

> Kavereita on myös enemmän kun uskaltaa leikkiä kaikkien kanssa vaikkei yhteistä kieltä olisikaan.
> (esimerkki 35)

Yhteistyö voi voimauttaa sekä aikuisia että lapsia. Palkitseva yhteistyö vaatii kuitenkin tilan antamista vuorovaikutuksessa toisille – esimerkiksi lapselle tai huoltajalle. Vaikka yhteistyöhön tulee varata myös aikaa ja tilaisuuksia, raameiksi saattaa riittää aivan

tavallinen arki: erään vastaajan mukaan lapsen kuulemiseen esimerkiksi *vessakeskustelut* ovat *parhaita.*

Tietoisuus kielistä ja kulttuureista kuvataan muutamissa vastauksissa ilon ja oivalluksen aiheiksi niin lapsille kuin varhaiskasvatuksen aikuisille (esimerkit 36–37). Lapset tarkkailevat toistensa puhetta ja toimintatapoja ja saattavat rohkeasti kokeilla esimerkiksi itselleen uusia kieliä. Tietoisuus voi olla myös eksplisiittistä tietoa eri kulttuureista ja kielistä, kuten siitä, *"että kieliä on monta"* ja eri ihmiset puhuvat eri tilanteissa eri kieliä. Eräs vastaajista kuvailee monikielisen ryhmän moninaisuuden etuja näin: *"Jo se että on monikielinen ryhmä – tuo lapsille rikkautta siinäkin, että ollaan erilaisia ja erinäköisiä, syödään erilaisia ruokia tai juhlitaan juhlia eri tavoin... lapset ei näe erilaisuutta ongelmana siten kuten aikuiset. Harvoin lapset edes erottelevat ihon väriä! Koska he eivät näe sitä – vaan kaikki ovat lapsia ja se riittää."*

> Koen joka päivä iloa ja oivallusta lapsiryhmäni kieli- ja kulttuuritietoisista toimintatavoista. Harva esikoululainen tietää, mitä kieliä Euroopassa, Aasiassa tai Amerikassa puhutaan tai mitä maita näissä maanosissa on ja mitkä ovat niiden pääkaupunkeja. Lapsiryhmäni esikoululaiset ovat näissä asioissa todella taitavia.
>
> (esimerkki 36)

> Päivittäin! Eri kielet ja kulttuurit ovat työmme rikkaus, opimme toisiltamme ja toisistamme jatkuvasti uutta!
>
> (esimerkki 37)

Iloa tuottavat **elämykset** voivat liittyä arkisiin hetkiin ja olla osa varhaiskasvatuksen suunniteltua monikielitietoista toimintaa tai syntyä spontaanisti. Vastaajille ovat jääneet mieleen muun muassa yhdessä lauletut *syntymäpäivälaulut*, *leikkihetket* ja *lasten omat esitykset* sekä lasten ja vanhempien *kertomukset* ja *tilannekomiikka*. Työssä oppiminen voimauttaa henkilöstöä (*Aina oppii itsekkin uutta ja oma näkemys avartuu*), samoin kuin vanhemmilta saatu palaute ja lasten hyvinvointi: *ilo*, *tyytyväisyys* ja *oppiminen*.

Yhden vastaajan mukaan iloa ja oivalluksia on ollut *usein ja toistuvasti,* ja toiselle a*rki* itsessään *on iloa ja rikasta*. Kolmannelle iloa ja vaihtelua tuottaa arjen *vaihtelu*. Kaikki vastaajat eivät tällaisia kokemuksia kuitenkaan jaa. Syynä voi muiden kyselykohtien perusteella olla arjen kuormittavuus sekä monikielisyyden ja kielitietoisten toimintatapojen ymmärtäminen kapeasti, mutta myös se, ettei työn positiivisten kokemusten katsota liittyvän erityisesti näihin piirteisiin (esimerkit 38–39).

> Monikielisyys on lapsille ihan arkea. Se ei ole mitenkään ihmeellistä / vaikeaa heille. Kieliä oppii arjessa luonnollisesti.
>
> (esimerkki 38)

> En ole kokenut mitään "erityistä" iloa joka olisi tullut juuri tästä. Lasten kanssa päivät ovat aina erilaisia ja kaikki onnistumiset kaikilla lapsilla arjen tilanteissa tuovat iloa. Lapsista

näkee kun he ovat iloisia ja tyytyväisiä ja se on paras tässä työssä. Vanhemmilta saatu palaute on myös tärkeä.

(esimerkki 39)

Suurin osa vastaajista eritteli monikielisessä lapsiryhmässä kokemiaan haasteita ja iloja kyselyformaatissa esitetyllä tavalla, eli sitomalla kokemukset juuri lapsiryhmän kieli- ja kulttuuritaustaan sekä kielitietoisiin menetelmiin. Vaikka tällainen erittely on tutkimuksen operationalisoinnin kannalta perusteltua, ei varhaiskasvatuksen todellisuus toki jakaudu näin selkeärajaisesti. Muutamat vastaajista toivatkin esille, että haasteiden lisäksi myös työssä koetut ilot ovat heille ennen kaikkea osa varhaiskasvatustoiminnan kokonaisuutta. Kuten edelliset esimerkit osoittavat, näitä kokemuksia ei välttämättä voida tai haluta sitoa erityisesti lasten tai ryhmän taustamuuttujiin, kuten monikielisyyteen.

Lasten suhtautuminen

Pyysimme vastaajia kuvailemaan kyselyssä vapaamuotoisesti myös, miten lapset ovat reagoineet kielitietoisuutta ja eri kielten käyttöä tukevien menetelmien käyttöön hoitopäivän aikana (ks. liite 1 sekä työtavoista tarkemmin Honko & Mustonen, 2020). Kysymyksessä pyydettiin keskittymään muiden kuin pääasiallisen varhaiskasvatuskielen käyttöön.

Lähes kaikki tähän avoimeen kysymykseen vastanneista (97 %, n = 64/66) nostivat esiin positiivisen näkökulman. Nämä vastaajat toivat esille lasten myönteisen suhtautumisen ja kiinnostuksen sekä ilon ja ylpeyden niin omasta kielestään kuin muista kielistä (ovat suhtautuneet *innostuneesti*; *kiinnostuneesti*; *myönteisesti*; *avoimesti*). Lapset ovat kyselyn perusteella olleet kielitietoisten menetelmien käytöstä pääsääntöisesti innostuneita ja ottaneet uusia taitoja haltuun ennakkoluulottomasti (esimerkit 40–42).

Hyvin! Ennakkoluulottomasti. Varsinkin musiikki on hyvä tapa oppia ja opettaa eri kieliä. Sadut, lorut, pelit ja leikit ovat lapsille ominaisia oppimisentapoja, joita tulee hyödyntää kieltenopettamisessa.

(esimerkki 40)

Ovat innoissaan ja kuulee myös toistelevan oppimaansa keskenään.

(esimerkki 41)

Kokemuksissa hallitsivat lasten luontainen uteliaisuus ja avoimuus kielillä leikittelyn ja uuden oppimisen äärellä. Positiiviset kokemukset ja myönteinen huomio ruokkivat myönteistä suhtautumista sekä oppimista ja lisäävät itseluottamusta (esimerkit 42–44).

Lapsia innostaa se, että osaa ja ymmärtää. Toisto tuntuu mukavalta ja edesauttaa mieleenpainamista.

(esimerkki 42)

> Huikean positiivisesti! kun ei ole asenteita vielä ehtinyt muokkaantua sekä aistimet vielä avoimet niin tämä on se maaperä mihin kylvetään siemenet. kts kaksikieisen pedagogiikan periaatteet. tämä yllättää uudestaan ja uudestaan meidät kaikki (henkilökunnan, kotiväen, tutkijat). suurinta on huomata lapsen onnistumisen tunne tällä luonnollisella menetelmällä, helpot asiat på svenska ja vaikeat suomeksi.

(esimerkki 43)

> Suomalaiset lapset ovat todella kiinnostuneita ja innostuneita. Monikielinen lapsi on mielissään, kun hänen omaa äidinkieltään käytetään. On tärkeää käyttää hänen äidinkieltään ja antaa hänenkin käyttää sitä monikielisen lapsen itsetunnon ja identiteetin kehittymisen vuoksi. Hänen kuuluu tietää, että arvostamme häntä sellaisena, kuin hän on.

(esimerkki 44)

Useampi vastaajista toi toisaalta esille senkin, että kielitietoisuus on ollut esillä vasta rajallisesti tai vähemmän kuin haluttaisiin. Tämä näkökulma toistui myös kyselyn muissa osiossa. (Esimerkit 45–46.)

> On otettu hyvin vastaan. Mutta tämähän on tosi suppeaa ja pientä

(esimerkki 45)

> Oman kieliset sadut kiinnostavat. Kielten vertailuun lähtevät kiinnostuneina. Liian vähän on tämän tyyppistä toimintaa.

(esimerkki 46)

Kielitietoisuuden liian vähäistä huomioimista koskevista vastauksista käy ilmi, että myös kysely itsessään herätti vastaajissa uusia näkökulmia kielitietoisten menetelmien mahdollisuuksiin omassa varhaiskasvatusyksikössä (ks. myös Honko & Mustonen, 2020). Kyselyn äärelle pysähtyminen saattoi esimerkiksi havahduttaa pohtimaan – kenties ensimmäistä kertaa tai ainakin aiempaa omakohtaisemmin – mitä kielitietoisuuden käsitteellä oikeastaan tarkoitetaan ja miten kielitietoisuus voisi toteutua käytännössä.

Toisaalta esille nousi myös uusiin toimintatapoihin tutustumisen tärkeys ja rutiinien sekä turvalliseksi koetun tilanteen merkitys. Toiset lapset tarvitsevat kielitietoisiin menetelmiinkin tutustumiseen enemmän tukea ja aikaa, eivätkä kaikki samalla tavalla nauti esimerkiksi oman kielen esille nostamisesta ryhmässä. Tämän taustalla on erilaisia syitä. Osassa vastauksista (9%, n = 6) kuvattiin lasten ujostelua mahdollisesti uusien toimintatapojen äärellä sekä ainakin ajoittaista haluttomuutta oman kielen puhumiseen tai sen aseman korostumiseen (Esimerkit 47–49).

> Espanjan kielinen lapsi ei mielellään käytä toista kieltä lainkaan päiväkodissa ja ujostelee asiaa.

(esimerkki 47)

Jotkut lapset ujostelevat kovasti oman äidinkielensä esiintuomista
(esimerkki 48)

Yleensä lapset eivät juurikaan halua puhua omaa äidinkieltään.
(esimerkki 49)

Kahdessa vastauksessa kuvattiin myös kommunikaatiorikkoja: lapset eivät ymmärrä, mitä monikielisissä tilanteissa tapahtuu tai sanotaan. Tällaisiin tilanteisiin on kuitenkin löytynyt myös ratkaisukeinoja: ”*ymmärtävät, tai eivät, ilmeillä, huumorilla, yritetään yhdessä, autetaan, tuetaan turvasanoilla, omalla jollain sanalla*”. Ekologisesta näkökulmasta tällaiset neuvottelutilanteet ovat kaikista hedelmällisimpiä kielen oppimisen kannalta: lapsi, kuten myös aikuinen, joutuu kommunikoimaan oman osaamisen rajojen ulkopuolella.

Johtopäätökset

Lukuisten tutkimusten ja arkikokemusten perusteella monikielisyys voi olla rikkaus ja voimavara niin yksilölle, yhteisöille kuin suomalaiselle yhteiskunnallekin. Haasteiden ja voimattomuuden kokemukset ovat kuitenkin aitoja, ja ne tulee kohdata ratkaisukeskeisesti. Syvään juurtuneet käsitykset voivat ohjata arvottamaan kieliä, sulkemaan vähemmän arvostettuja kielenkäytön tapoja ulos sekä rajoittamaan ja hallitsemaan niiden käyttöä ja oppimista. Juurtuneistakin käsityksistä voidaan kuitenkin irrottautua. Voimavaraksi kielten moninaisuus kääntyy, jos vuorovaikutuksen katkokset nähdään oppimisen oikea-aikaisen myötäilyn ja tuen, eli kehittymisen, mahdollistajina, ja jos luovutaan vahvasta kontrollista oppimisprosessin ja kielten erottelun suhteen. Tämä ei merkitse vastuullisuudesta luopumista, vaan sitä, että arvostetaan kaikkia ilmaisukeinoja tasa-arvoisina vuorovaikutuksen resursseina ja heittäydytään olemaan läsnä ammattilaisellekin epävarmassa tilanteessa (Alim, 2005; Bunch, 2013; van Lier & Walqui, 2012; Lucas & Villegas, 2013).

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että varhaiskasvattajien näkökulmasta monikielisyyteen liittyy sekä haasteita että iloja (ks. myös Honko & Mustonen 2020), mutta haasteita tuotiin aineistossamme esiin huomattavan paljon enemmän kuin ilon aiheita. On inhimillistä havaita ennen kaikkea ongelmat, mutta tämä voi kertoa myös monikielisyyttä ja kielten oppimista kohtaan opituista, pitkään kierrätetyistä ja kenties ahtaistakin asenteista, joita tuulettamaan ei ole ollut tarjolla uudempaa tutkimustietoa ja tukea. Haasteiden tunnistaminen kertoo toisaalta myös kielitietoisuusnäkökulman

vakavasti ottamisesta ja omistautumisesta vuorovaikutukselle, joka on varhaiskasvatuksen ydintä: juuri vuorovaikutuksen haasteet ovat esillä suuressa osassa vastauksista. Esiin nousevat kodin ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin erot, kulttuurierot, ongelmalliseksi koetut asenteet sekä kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvät haasteet ja muut lasten kehitykseen ja käytökseen liittyvät ongelmat. Vuorovaikutuksen tukeminen ja sensitiivisyys kohtaamisissa onkin keskeinen osa varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä ja tuki myös lapsen identiteetille (Hännikäinen, 2009; Karila, 2016, 36; Repo ym., 2019). Voi myös olla hyvä pitää mielessä, että lapsen kielitaitoon voidaan alitajuisesti suhtautua eri tavoin, riippuen tämän perheen etnisestä ja sosioekonomisesta taustasta; maahanmuuttotaustaisen lapsen kielitaito voidaan arvioida muita heikommaksi ja kielitaitoon suhtautua lähtökohtaisesti ongelmien näkökulmasta, kun taas keskiluokkainen valtaväestön lapsi saa kenties helpommin arvostusta kielitaidostaan (Chaparro, 2019).

Myös useamman kielen käyttäminen varhaiskasvatuspäivän aikana ja erityisesti kielten sekoittaminen voidaan kokea vuorovaikutuksen ongelmana, vaikka kielten limittäiseen käyttöön suhtaudutaankin kyselyvastauksissa pääsääntöisesti positiivisesti. Tässä näkyy selvästi kielikäsitysten murros ja erot vastaajien perehtyneisyydessä: ne, joilla on tietoa, suhtautuvat varhaiskasvatuksen muuttuvaan toimintakulttuuriin – kuten kielten limittäiseen käyttöön – positiivisemmin (ks. myös Repo ym., 2019). Toisaalta osa vastaajista kokee paineita ristiriitaisesta kielten käyttöä ja tukemista koskevasta tiedosta ja ohjeistuksesta. Erityisen epäselvältä vaikuttaa se, pitäisikö varhaiskasvatuksessa käyttää vain varhaiskasvatuskieltä.

Lapset suhtautuvat varhaiskasvattajien kertoman mukaan monikielisyyteen pääosin uteliaina ja ylpeyttä omastaan tuntien. Ylpeyden vaalimisessa varhaiskasvatuksessa on tärkeä tehtävä, jotta lapsi saa valmiuksia kohdata ympäristön monenlaisia asenteita myös tulevalla koulupolullaan. Toisaalta haasteet ymmärtämisessä ja itsen ilmaisussa tuottavat lapsille myös turhautumista, jonka käsittelyyn tarvitaan aikuisen apua. On myös hyvä muistaa, että ekologisesta näkökulmasta sopivan haastavat neuvottelutilanteet antavat mahdollisuuden ottaa haltuun uusia kielellisiä ilmauksia: kun lapsella on ilmaisutarve, mutta ei vielä kykyä tulkita tai tuottaa haluamaansa ilmaisua, aikuisen tai vertaisen on mahdollista tarjota oikea-aikaista tukea olemalla läsnä vuorovaikutuksessa (esim. van Lier, 2000). Vuorovaikutuksessa tulevat siis esiin osaamisen rajat, jotka antavat kasvattajalle tärkeää ymmärrystä lapsen taidoista. Tilanteiden väistämisen sijaan olisikin hyödyllistä rakentaa vuorovaikutuksesta niin rikasta, että neuvottelua ja oikea-aikaista tukea vaativia tilanteita syntyisi arjessa paljon ja spontaanisti, jotta niissä opitaan yhdessä selviytymään ja niiden herättämiä tunteita sietämään – ehkä myös kääntämään haasteet onnistumisen ja oivaltamisen iloksi.

Lapsilla on aikaisemman kokemusmaailmansa ja persoonansa myötä erilaiset valmiudet, mutta myös erilaiset tarpeet ja halu oman kieli- ja kulttuuritaustansa esille tuomiseen, mikä käy ilmi sekä varhaiskasvattajien kyselyssä eksplisiittisesti esittämistä päätelmistä että kuvatuista esimerkeistä. Monikielisyyden, kuten muidenkin yksilöllisten ja erityisesti valtavirrasta poikkeavien piirteiden huomioiminen, vaatiikin aineiston perusteella aidosti avointa suhtautumista ja sensitiivisyyttä sekä valmiutta edetä lapsen tahdissa. Kieli- ja kulttuuritaustan korostaminen tilanteissa ja tavoilla, jotka eivät tue lapsen valmiuksia, tarpeita ja halua, voivat hyvästä tarkoituksesta huolimatta jopa lisätä erillisyyden kokemuksia (ks. myös Chaparro, 2019; Moate & Szabó, 2018; Puranen, 2015; Rynkänen & Pöyhönen, 2010). Toiseuttamista voi tuottaa myös kulttuurierojen alleviivaaminen ja yksilöiden näkeminen liiaksi vain kieliryhmänsä edustajana (Jensen 2011). Kenties myös ympäristöstä aistitut asenteet vaikuttavat osaltaan lasten haluttomuuteen pitää esillä omaa taustaansa: tässäkin kieli, etnisyys ja muut identiteettiin liittyvät tekijät kietoutuvat toisiinsa. Lasten ja perheiden yksilöllisyyden havaitsemiseen varhaiskasvattajilla näyttää kyselyn perusteella kuitenkin olevan vahvoja valmiuksia.

Monikielisyys – kieli itsessään, kielitaito ja kielen oppiminen sekä kielitietoisten toimintatapojen mukanaan tuomat elämykset – tuottavat myös iloa. Erityisesti aineistostamme nousee esiin lapsen ilo ja ylpeys omasta kielestään sekä antoisa yhteistyö vanhempien kanssa. Vastausten perusteella vanhempien osallistumismahdollisuuksien lisääminen varhaiskasvatuksen arkeen koetaan tärkeäksi. Yhtenä kehittämisen kohteena voitaisiinkin pitää sellaisen toimintakulttuurin vahvistamista, jossa myös maahanmuuttajaperheiden vanhempia osallistettaisiin nykyistä enemmän varhaiskasvatuksen toimintaan (ks. myös Karila, 2016).

Kielitietoisten toimintatapojen vahvistaminen sekä edelleen kehittäminen edellyttää jo toteutuneiden ajattelutapojen ja toimintamallien näkyväksi tekemistä ja vertaamista toimintaa ohjaaviin periaatteisiin (Opetus ja kulttuuriministeriö [OKM], 2020; OPH, 2016, 2018). Koska nämäkään eivät rakennu tyhjästä tai tule valmiiksi, tarvitaan lisäksi varhaiskasvatuksen säädöspohjan ja perusteasiakirjojen jatkuvaa uudelleenarviointia, myös kieli-ideologioiden näkökulmasta (ks. Mäntynen, Halonen, Pietikäinen, & Solin, 2012). Tutkimuksemme aineisto osoittaa, että tarvitaan myös keskustelua kielitietoisuuden merkityksistä. Silloin, kun kielitietoiset toimintatavat ymmärretään kapeasti, ne voivat tuntua vierailta ja kuormittaviltakin. Kielitietoisen toimintakulttuurin kokeminen etäisenä tai hankalana puolestaan johtaa siihen, että sen rakentamiseen on vaikea sitoutua. Osa vastaajista toi esille huolensa myös virheellisistä käsityksistä, mikä on esimerkiksi saattanut luoda painetta nopeaan kielenvaihtoon toiminnallisen monikielisyyden tukemisen sijaan.

Tutkimuksen rajoituksina voidaan pitää sitä, että kyselyn laajahkoon levitykseen nähden vastausten määrä (n = 86) jäi melko niukaksi, mitä selittänee osaltaan samaan ajanjaksoon sattuneisiin, muihin kartoituksiin sekä varhaiskasvatussuunnitelmien uudistukseen liittyvä kuormitus. Lasten kokemusten kuvauksen osalta on huomioitava, että lapsia ei ole haastateltu tai havainnoitu tutkimuksessa suoraan, vaan ryhmän aikuiset toimivat kyselyssä lasten kokemusten tulkitsijoina ja välittäjinä. Heillä on toisaalta ammatillista tietoa, kokemusta ja näkemystä varhaiskasvatusikäisistä lapsista sekä luottamuksellinen, erityinen suhde ryhmänsä lapsiin, mikä lisää tulkintojen luotettavuutta. Sama koskettanee myös ymmärrystä kollegojen ja lasten vanhempien asenteista ja kokemuksista.

Varhaiskasvatuksen käytänteet kumpuavat käsityksistä. Parhaimmillaan kielitietoisuuden lisääminen synnyttää positiivisen kehän vahvistaessaan sekä spontaania että pedagogista kielitietoista toimintaa, jonka yhtenä avaimena on kyky ja halu asettua tilanteessa muiden toimijoiden, monikielisten lasten ja perheiden asemaan (ks. esim. Andrews, 2001; Nikula, 2010). Samalla tuetaan kasvatuksen ja koulutuksen keskeisiä yleisiä tavoitteita, lasten ja perheiden tasa-arvoa sekä erilaisuuden kunnioittamista (Karila, 2016).

Artikkelisarjan muissa osatutkimuksissa (Honko & Mustonen, 2020; Honko & Mustonen, tulossa 2021a; Honko & Mustonen, tulossa 2021b) tarkastelemme lähemmin muun muassa varhaiskasvatuksessa jo olemassa olevia kielitietoisia käytänteitä sekä varhaiskasvattajien ilmaisemia tuen tarpeita kielitietoisen arjen rakentamiseen. Jatkossa olisi tärkeä tutkia myös, miten monikielisyyden tukeminen varhaiskasvatuksessa vaikuttaa monikielisten lasten kouluvalmiuksiin (vrt. Ukkola, Metsämuuronen, & Paananen, 2020). Entä mitä käy lapsen omille kielille, jos arki suomenkielistyy varhaiskasvatuksesta lähtien?

Kiitokset

Kiitämme lämpimästi tutkimusavustaja Mari Vertaista avusta aineiston analysoinnissa.

Lähteet

Alisaari, J., & Rakkolainen-Sossa, S. (2016). Kokonaisvaltaista kotoutumista vauvasta vaariin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 7*(3). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/kokonaisvaltaista-kotoutumista-vauvasta-vaariin

Aalto, E., Mustonen, S., Järvenoja, M. & Saario, J. (2019). Monikielisen oppijan matkassa. Monikielisen oppijan matkassa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Saatavilla https://monikielisenoppijanmatkassa.fi

Alim, S. (2005). Critical language awareness in the United States: revisiting issues and revising pedagogies in a resegregated society. *Educational Researcher, 34* (7), 24–31.

Andersen, L. K., & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 10*(2). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa

Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness, 10* (2–3), 75–90.

Buch, G. C. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the New Standards Era. *Review of Research in Education, 37* (1), 298–341.

Chaparro, M. E. (2019). But mom! I'm not a Spanish Boy: Raciolinguistic socialization in a Two-Way Immersion bilingual program. *Linguistics and Education, 50*, 1–12.

Dufva, H., Alanen, R., & Aro, M. (2003). Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAn vuosikirja 2003* (s. 295–315). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 61.

Dufva, H., & Pietikäinen, S. (2013). Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli, 29* (1), 1–14.

Garrett, P., & Cots, J. M. (2017). *The Routledge handbook of language awareness*. London: Routledge.

Hawkins, E. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness, 8* (3–4), 124–141.

Hiekkavuo, A. (2017). *Kuuden suurimman kaupungin varhaiskasvatuksen palvelut ja kustannukset vuonna 2016*. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 6/2017.

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

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

Honko, M., & Mustonen, S. (tulossa 2021a). Kielet valintojen kohteena varhaiskasvatuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*.

Honko, M., & Mustonen, S. (tulossa 2021b). Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early Childhood Education Research.*

Alim, H. S. (2010). Teoksessa N. H. Hornberger & S. Lee McKay (toim.), *Sociolinguistics and language education* (s. 205–231). Bristol: Multilingual Matters.

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

Hännikäinen, M. (2009). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, AR. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 126–146). Tampere: Vastapaino.

Ibrahim, N. (2016). Enacting identities: children's narratives on person, place and experience in fixed and hybrid spaces, *Education Inquiry, 7* (1), 69–91.

Jensen, S. Q. (2011). Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies, 2* (2), 63–78.

Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 114. Oulu: Oulun yliopisto.

Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools*. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 179. Oulu: Oulun yliopisto.

Kalaja, P., Barcelos, A. M., & Aro, M. (2018). Revisiting research on L2 learner beliefs. Looking back and looking forward. Teoksessa P. Garrett & J. M. Cots (toim.), *The Routledge handbook of language awareness* (s. 222–237). New York: Routledge.

Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Helsinki: OPH. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf

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

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. New York & London: Routledge.

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

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* (s. 245–259). Oxford: Oxford University Press.

van Lier, L., & Walqui, A. (2012). Language and the Common Core State Standards. Teoksessa K. Hakuta & M. Santos (toim.), *Understanding language: Commissioned papers on language and literacy issues in the Common Core State Standards and Next Generation Science Standards* (s. 44–51). Palo Alto, CA: Stanford University.

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

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

Mäntynen, A., Halonen, M., Pietikäinen, S., & Solin, A. (2012). Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä, 116* (3). https://journal.fi/virittaja/article/view/6815

Nikula, T. (2010). Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 1*(1). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2010/kielikasityksen-ja-kielenopetuksen-kytkoksista

Nurmilaakso, M., & Välimäki, A.-L. (2011). *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: THL.

OKM (2020). *Varhaiskasvatusta koskeva lainsäädäntö*. Saatavilla https://minedu.fi/varhaiskasvatuslait

OPH (2014a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: OPH.

OPH (2014b). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: OPH.

OPH (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: OPH.

OPH (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: OPH.

Opetushallitus (2017). *Kielitietoinen opetus, kielitietoinen koulu*. Helsinki: OPH. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995_kielitietoinen_opetus_verkko_2.pdf

Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K., & Sjöberg, S. (2018). *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen*

varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57577

Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice – an introduction to applied sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Puranen, P. (2015). *Opettajien havaintoja ja näkemyksiä maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen käytöstä ja opetuksesta suomalaisissa peruskouluissa.* Suomen kielen kandidaatintutkielma. Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46004/1/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201505231964.pdf

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

Repo, L, Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.K., Gammelgård, L., Ulvinen, J. Marjanen, J., Kivistö, A., & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Helsinki: Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus. https://karvi.fi/publication/varhaiskasvatuksen-laatu-arjessa-varhaiskasvatussuunnitelmien-toteutuminen-paivakodeissa-ja-perhepaivahoidossa/.

Rynkänen, T., & Pöyhönen, S. (2010): Eri-ikäisinä muuttaneet venäjänkieliset nuoret. Suhde kielen ylläpitämiseen, kielenoppimiseen ja integroitumiseen. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet* (s. 175–192). Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura.

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

Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A., & Skinnari, K. (2018). *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017. Selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Stenvall, E., & Seppälä, U.-M. (2008). *Talo lapsia varten – lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA ja Heikki Waris -instituutti. Saatavilla http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf

Svalberg, A. (2016). Language Awareness research: where we are now. *Language Awareness, 25*(1–2), 4–16.

SVT (2019). *Suomen virallinen tilasto: Väestörakenne*. Helsinki: Tilastokeskus.

Taylor, L. K., Bernand, J. K., Garg, S., & Cummins, J. (2008). Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy, 8*(3), 269–294.

Teiss, K. (2007). Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieliseksi kehittymisessä. Teoksessa S. Latomaa (toim), *Oma kieli kullan kallis* (s. 16–25). Helsinki: OPH.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Ukkola, A., Metsämuuronen, J., & Paananen, P. (2020). *Alkumittauksen syventäviä kysymyksiä. Arviointiraportti*. Helsinki: Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus. https://karvi.fi/publication/alkumittauksen-syventavia-kysymyksia/

Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Saatavilla https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540.

Young, A. S. (2018). Language Awareness, Language Diversity and Migrant Languages in the Primary School. Teoksessa P. Garrett & J. M. Cots (toim.), *The Routledge Handbook for Language Awareness* (s. 23–39). New York: Routledge.

Liite 1

Otteita kyselystä analyysiosion lukemisen tueksi:

> *Kysymys kyselyssä: Oletko kohdannut monikielisessä varhaiskasvatusryhmässä työskennellessäsi toistuvia haasteita, jotka liittyvät lasten kieli- ja kulttuuritaustaan? Kerro vapaamuotoisesti haasteista ja mahdollisista ratkaisuista, joista jo olette saaneet apua.*
>
> *Kysymys kyselyssä: Oletko kohdannut monikielisessä varhaiskasvatusryhmässä tilanteita, joissa monikielisyys tai kielitietoiset toimintatavat ovat tuottaneet iloa ja oivallusta sinulle, lapsille tai muille aikuisille? Kerro tilanteista vapaamuotoisesti.*
>
> *Kysymys kyselyssä: A)* Millaisista monikielitietoisuutta ja eri kielten käyttöä tukevista työtavoista sinulla on kokemusta varhaiskasvatuksessa? Tässä kohdassa pyydämme sinua pohtimaan kielitietoisuutta ja kielenkäyttöä muiden kuin pääasiallisen varhaiskasvatuskielen näkökulmasta. Voit pohtia työtapoja yleisesti minkä tahansa varhaiskasvatuskielestä poikkeavan kielen kannalta tai erityisesti monikielisten lasten oman äidinkielen kannalta. B) Miten lapset ovat suhtautuneet mainitsemiisi työskentelytapoihin? Kerro vapaamuotoisesti.*

*A-kohdan vastauksia käsitellään toisessa artikkelisarjan julkaisussa (Honko & Mustonen, 2020).