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: Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen : tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus

Year: 2021

Version: Published version

Copyright: © 2021 Kirjoittajat

Rights: CC BY-NC 4.0

Rights url: https://rightsstatements.org/page/InC/1.0/

Please cite the original version:

Honko, M., & Mustonen, S. (2021). Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen : tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. Journal of Early Childhood Education Research, 10(2), 28-44. https://journal.fi/jecer/article/view/114155

Journal of Early Childhood Education Research
Volume 10, Issue 2, 2021, 28–44

jecer.

Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus *

Mari Honko[a] & Sanna Mustonen[b]

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

TIIVISTELMÄ: Kasvatuksellisen ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen monikielistyvässä Suomessa edellyttää entistä kielitietoisempaa varhaiskasvatusta (Puukko ym., 2019). Monikulttuurisuuden kohtaaminen on arvioitu yhdeksi keskeisimmäksi varhaiskasvatuksen tulevaisuuden osaamistaidoksi (Karila ym., 2013), ja monikielisyyden lisääntyminen haastaa ja kannustaa kehittämään entistä sensitiivisempiä, vuorovaikutuksellisia pedagogisia käytänteitä (Karila, 2016). Teimme keväällä 2017 verkkokyselyn, jonka tavoitteena oli kerätä tietoa ja näkökulmia monikielisyyden kohtaamisesta sekä kielitietoisista työskentelytavoista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Kysely oli suunnattu monikielisessä lapsiryhmässä työskentelevälle varhaiskasvatuksen henkilöstölle. Tässä kirjoituksessa tarkastelemme sitä, millaisia uusia taitoja ja toimintamahdollisuuksia varhaiskasvatuksen henkilöstö kyselyn perusteella kaipaa monikielisyyden kohtaamiseen ja tukemiseen omassa työympäristössään.

Asiasanat: *kielitietoisuus, monikielisyys, varhaiskasvatus, tasa-arvo*

ABSTRACT: The realization of linguistic, cultural and social equality in multilingual Finland requires promoting language-awareness in early childhood education (Puukko ym., 2019). Encountering multiculturalism has been assessed as one of the key future competences of early childhood education (Karila ym., 2013), and growing multilingualism challenges and encourages to develop more sensitive and interactive pedagogical practices (Karila, 2016). In the spring of 2017, we conducted an online survey, which aim was to gather information and perspectives on the encounterings with multilingualism and on language-aware practices in Finnish early childhood education. The survey was aimed at early childhood education staff working in a multilingual group of children. In this paper, we look at the new skills and

© 2021 Mari Honko ja Sanna Mustonen. Peer-review under responsibility of the editorial board of the journal. Publication of the article in accordance with the Creative Commons Non-Commercial license. ISSN 2323-7414; ISSN-L 2323-7414 online. Suomen Varhaiskasvatus ry – Early Childhood Education Association Finland.

opportunities the early childhood education staff, based on the survey, needs in order to encounter and support multilingualism in their own work environment.

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

**** Tämä artikkeli kuuluu JECER-lehden vertaisarvioimattomiin kirjoituksiin***

Kielitietoisuus osana kasvatuksen ja koulutuksen tasa-arvoa

Kasvatuksessa ja koulutuksessa pyrkimyksenä on lasten kohtaaminen tasa-arvoisesti. Jokaisella lapsella on oikeus eheän identiteetin rakentumiseen ja oppimiseen sekä osallisuuteen niin varhaiskasvatuksessa, koulussa kuin yhteiskunnassa laajemminkin. Lapsen oikeudet hyvään elämään on pyritty turvaamaan sekä kansallisin että kansainvälisin määräyksin ja sopimuksin (esim. Opetushallitus [OPH], 2014, 2018; Suomen perustuslaki, 731/1999; Varhaiskasvatuslaki, 540/2018; YK:n yleissopimus lasten oikeuksista, 1991). Kielitietoisessa kasvatuksessa ja koulutuksessa lapsen oikeuksien toteutuminen tarkoittaa muun muassa ymmärrystä lapsen koko kielirepertuaarista ja kielten moninaisista rooleista ja merkityksistä lapsuuden kaikissa vaiheissa ja tilanteissa (OPH, 2016, 2017, 2018, ks. myös esim. Hawkins, 1999; Garcia ym., 2012; Romaine, 2012).

Yksinkertaisimmillaan koulutuksen tasa-arvolla on tarkoitettu kaikkien oikeutta samanlaiseen kohteluun (Kalalahti & Varjo, 2012). Nykyisin vallalla olevan käsityksen mukaan tasa-arvoisuus ei kuitenkaan tarkoita tasapäistämistä tai kaavamaisia toimintatapoja, vaan tasavertaisia oppimisen ja osallistumisen mahdollisuuksia (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2020; UNICEF, 2019). Kielitietoinen kasvatus ja koulutus pohjaavat tällaiseen tasa-arvokäsitykseen.

Kielitaito ja kielellinen tausta kietoutuvat monin tavoin niin tasa-arvoisen osallisuuden kuin oppimisen mahdollisuuksiin (Cummins, 2017; Hawkins, 1999, 1999; Lucas & Villegas, 2013; OPH, 2016a, 2016b, 2017, 2018). Kansainvälistyvässä ja sosioekonomisesti eriytyvässä Suomessa esimerkiksi perheiden kieli- ja kulttuuritausta mutta myös vanhempien valmiudet tai mahdollisuudet lapsen kielellisen kehityksen, kasvun ja koulunkäynnin tukemiseen varioivat voimakkaasti (esim. Enlund ym., 2017; Keski-Petäjä & Witting, 2016; Kilpi-Jakonen, 2017; Salmi & Kestilä, 2019; SVT, 2016). Tämä lisää myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja opettajien tarvetta havainnoida herkästi monikielisten lasten ja perheiden yksilöllisiä tarpeita, tavoitteita ja taitoja sekä tehdä havaintoihin perustuvia pedagogisia ratkaisuja. (Aalto ym., 2019; Harju-Luukkainen ym., 2020; Mustonen & Honko, 2018; OPH, 2017, 2018).

Liberaalia tasa-arvonäkemystä (Kalalahti & Varjo, 2012) mukaillen varhaiskasvatuksen toiminnalla on pyrittävä turvaamaan sekä lapsille että huoltajillekin tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua varhaiskasvatussuunnitelman mukaiseen toimintaan (ks. myös Puukko, ym. 2019, s. 5). Kielen näkökulmasta tämä tarkoittaa erilaisten kielenkäyttötilanteiden saavutettavuutta – tukea esimerkiksi ohjeiden ja tiedotteiden ymmärtämiseen sekä arjen kohtaamisiin osallistumiseen –, mutta myös mahdollisuuksia ilmaista itseä ja omia tarpeita kaikilla kielellisillä taidoillaan sekä tulla ymmärretyksi ja arvostetuksi kielitaustasta riippumatta.

Kielitietoinen toimintaympäristö tarvitsee kielitietoisia toimijoita

Suomen virallisten kielten, suomen ja ruotsin, taitoa on pidetty tärkeänä koulutuksen, työllistymisen ja sosiaalisen integraation näkökulmasta sekä porttina itsenäiseen toimintaan yhteiskunnan jäsenenä. Tätä kuvastaa myös Suomen kansalaisuuden myöntämiseen liitetty vaatimus suomen tai ruotsin kielen (tai suomalaisen/suomenruotsalaisen viittomakielen) taidosta (Maahanmuuttovirasto, 2020). Hallinnollisesti kaksikielisessä Suomessa monikieliset perheet onkin pitkään huomioitu juuri alueellisen valtakielen eli suomen tai ruotsin kielen taidon tukemisen näkökulmasta; sekä poliittisista, ideologisista että käytännöllisistä syistä on kannettu huolta juuri näiden kielten taidosta ja asemasta.

Monikielisyys ja vähemmistökielten asema sen sijaan ovat kasvatuksessa ja opetuksessa jääneet vähäiselle huomiolle etenkin muissa kuin kielipainotusyksiköissä, samoin kuin monikielisyyteen limittyvän kielen luontaisen vaihtelun ja kielitaitojen kerrostuneisuuden laajamittainen huomioiminen (ks. myös Mustaparta ym., 2015; Peltoniemi ym., 2018). Mahdollisuus käyttää ja oppia suomea/ruotsia on tärkeää, mutta nopea kielenvaihto pelkästään valtakielen käyttämiseen ei ole nykytiedon valossa paras tapa edistää yksilön hyvinvointia, oppimista tai kotoutumista. Kielitietoisessa koulutuksessa tavoitteena onkin toiminnallinen monikielisyys, ei pelkästään yksittäisten kielten käytön ja taidon tukeminen. (Mustaparta ym. 2015; Nuolijärvi, 2015; OPH, 2016a, 2016b, 2017, 2018.) Tämä näkökulma monikielisyyteen voi olla kasvattajille uusi (Honko & Mustonen, 2020a, 2020b), vaikka monikielisyyden tukemisen näkökulma on jo vahvasti läsnä opetusta ohjaavissa asiakirjoissa. Lisäksi monikielisyyden tukeminen voi helposti käytännössä jäädä näennäiseksi monikulttuurisuustoiminnaksi (esim. Ahmed, 2012). Tällöin varhaiskasvatusyksikkö tai koulu kyllä tekee näkyväksi moninaisuutta vaikkapa monikulttuurisuuspäivin tai monikielisin lipuin ja kyltein; vielä olennaisempaa olisi kuitenkin tukea eri kielten luontevaa käyttöä jokapäiväisessä arjessa, jotta lapset ja

oppilaat tulisivat nähdyiksi ja kuulluiksi kokonaisena itsenään (ks. esim. Kalliokoski ym., 2020).

Varhaiskasvatushenkilöstön kieli- ja kulttuuritietoisuuden lisääminen on yksi tapa edistää lasten kehitystä, oppimista ja osallisuutta tasa-arvoisesti. Kielitietoisuuteen sisältyy muun muassa kyky nähdä kaikki kielet arvokkaina sekä ymmärtää kielen merkitys identiteetin rakentumisessa, erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin osallistumisessa sekä oppimisessa (OPH, 2014, 2017, 2018; Rapatti, 2020; Lucas & Villegas, 2013). Näiden pohjalta kielitietoinen varhaiskasvatuksen työntekijä voi havainnoida, arvioida ja mukauttaa myös omaa toimintaansa ja pyrkiä edistämään kielitietoisen toimintakulttuurin rakentamista työyhteisössään laajemmin (Aalto ym., 2019; Harju-Luukkainen ym., 2020; OPH, 2018). Varhaiskasvatuksen näkökulmasta kielitietoisuus on erityisen tärkeää kielellisesti ja kulttuurisesti heterogeenisissa ryhmissä. Näissä ryhmissä voi olla varhaiskasvatuskieltä kotikielenään puhuvien lasten lisäksi lapsia, joilla on kokemusta ja taitoa useista kielistä, mutta joilla päivähoito on kenties ensimmäinen ja mahdollisesti ainoa säännöllinen kosketuspinta varhaiskasvatuskieleen.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön toiveita ja tarpeita monikielisessä ryhmässä

Esittelemme seuraavaksi havaintoja kyselytutkimuksesta, jolla kartoitimme varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia kielitietoisten menetelmien käytöstä ja kieliin liittyvistä valinnoista omassa työympäristössään. Keskitymme tässä kirjoituksessa vastaajien vapaamuotoisesti kuvaamiin kehittymis- ja koulutustarpeisiin tarkastelemalla, millaisia uusia taitoja ja toimintamahdollisuuksia he kaipaisivat työssään monikielisten lasten ja perheiden parissa.

Emme erikseen määritelleet tai rajanneet monikielisyyden käsitettä kyselyssä. Tutkimuksemme nojautuu kuitenkin 2000-luvulla yleistyneeseen laveaan monikielisyysnäkemykseen, jonka mukaan monikielisyys voi olla eritasoista ja monenlaisista lähteistä kumpuavaa eri kielen käyttöä ja taitoa (Dufva & Pietikäinen, 2009). Kyselyn saateteksti ja kysymykset ohjasivat vastaajaa tarkastelemaan monikielisyyttä ennen kaikkea varhaiskasvatuksen päivittäisen toiminnan näkökulmasta ja pohtimaan erityisesti kielivalintoja, kielitietoisia toimintatapoja sekä niihin suhtautumista. (Ks. vastaajista tarkemmin Honko & Mustonen, 2020a.)

Kyselyaineistosta aiemmin (Honko & Mustonen, 2020a, 2020b) tekemiemme havaintojen perusteella varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on hyvin vaihtelevasti kokemusta siitä, mitä lasten ja perheiden monikielisyyden huomioiminen varhaiskasvatuksessa voisi

käytännössä tarkoittaa, ja ainakin paikallisesti heillä näyttää olevan myös erilaiset mahdollisuudet kielitietoisen pedagogiikan toteuttamiseen. Aineistomme valossa eroja on esimerkiksi siinä, onko lapsen tai perheen monikielisyydestä keskusteltu yhdessä huoltajien kanssa ja huomioidaanko monikielisyyttä varhaiskasvatuksen arjessa. Myös lapsen monikieliseksi kasvun ja kehityksen seurannassa ja tukemisen tavoissa ilmeni suuria eroja. Kodin ja varhaiskasvatuksen aikuisten kesken oli esimerkiksi saatettu sopia tiukoistakin kielten välisistä käyttösuosituksista tai -rajoituksista, mutta vain harvoille monikielisille lapsille oli tehty varhaiskasvatuskeskustelujen yhteydessä päivitettävä monikielisyyssuunnitelma (vrt. esim. Vantaan kaupunki, 2018, s. 14). Muutamat vastaukset ilmensivät myös käsityksiä kielten limittäisen käytön vahingollisuudesta tai pelkoa monikielisyyden haitallisuudesta lapsen (kielen)kehitykselle.

Havainnot kaiuttavat pitkään vallalla olleita käsityksiä kielenoppimisesta (ks. esim. Dufva, 2019; Dufva & Pietikäinen, 2009), ja tästä näkökulmasta ne myös kertovat varhaiskasvatuksen ammattilaisten vastuullisesta asenteesta kielenkehittymisen tukemista kohtaan. Toisaalta ne ovat ristiriidassa nykyisten tutkimusparadigmojen ja varhaiskasvatusta ohjaavien periaatteiden kanssa, ja kuvastavat implisiittisesti joitakin kielitietoiseen varhaiskasvatukseen liittyviä kehittämistarpeita. Toisaalta on syytä huomata, että kaupunkien parhaillaan voimassa olevat kieli- ja kulttuuritietoisuussuunnitelmat on julkaistu vasta kyselymme jälkeen (ks. esim. Vantaan kaupunki, 2018). Tämän puheenvuoron tarkoitus ei olekaan osoitella varhaiskasvatuksen henkilöstön heikkouksia ja vääriä käsityksiä, vaan aidosti osallistua keskusteluun nostamalla esiin erityisesti varhaiskasvatuksen ammattilaisten oma ääni: millaisia tarpeita ja kipupisteitä he itse ilmaisevat.

Kehittymis- ja koulutustarpeet

Kyselyssä kartoitimme monikielisissä ryhmissä työskentelevien varhaiskasvatuksen työntekijöiden kehittymis- ja koulutustarpeita. Vastausten perusteella monikielisyyden kohtaamiseen ja tukemiseen kaivataan:

- tietoa ja malleja; ideoita, keinoja (neuvoja) ja materiaaleja
- linjauksia ja ohjeita; aikaa, yhteistyötä ja kasvatuksellista tukea
- muutos asenteisiin
- ei mitään, asiat ovat hyvin.

Seuraavaksi erittelemme ja pohdimme tarkemmin näitä toiveita esimerkkien avulla.

Tietoa ja malleja; ideoita, keinoja, neuvoja ja materiaaleja

Aineistomme perusteella varhaiskasvatuksen työntekijät kaipaavat työnsä tueksi niin tietoa ja neuvoja monikielisyydestä ja -kulttuurisuudesta yleensä kuin malleja kielitietoiseen toimintaan, keinoja entistä tarkoituksenmukaisempaan kielenopetukseen varhaiskasvatuksessa sekä tukea yksittäisten perheiden ja lasten kohtaamiseen. Osa vastaajista esitti kyselyssä hyvin spesifisiä toiveita*: "Haluaisin lisää tietoa siitä, miten lähtökielen didaktiikka ja ääntäminen vaikuttaa kohdekielen oppimiseen alle kouluikäisillä lapsilla"; "Lisätietoa kielten eriytymisestä."*

Muutamat vastaajat esittivät myös tarkkoja, oman varhaiskasvatusryhmän lasten kieliin ja kulttuureihin tutustumiseen liittyviä toiveita: *"Ensin tietoa perheiden kulttuurista ja tavoista, kielestä yms. lapsille turvasanoja… esim. päivärytmistä jotain; äiti, isä... kuka hakee yms."*

Osa toiveista puolestaan oli täsmentämättömiä (*"koulutusta"*). Nähdäksemme kieli- ja kulttuuritietoisen kasvatuksen periaatteiden sisäistämiseen kaivataankin varhaiskasvatuksessa paitsi konkreettista tietoa ja malleja myös syvempää, tutkimukseen pohjautuvaa teoriapohjaa sekä keskustelua monikielisyydestä (ks. myös Sorri, 2018). Nämä auttaisivat syventämään ymmärrystä, jonka myötä myös spesifimpää tietoa kielistä ja kielenoppimisesta voi arvioida ja soveltaa joustavasti ja tilannekohtaisesti erilaisten lasten ja perheiden tarpeisiin.

Toiveissa mainittiin varhaiskasvatuskielen tehokkaampi ja monipuolisempi opettaminen monikielisille lapsille, mutta myös voimattomuuden kokemukset oman äidinkielen (kotikielen) tukemisessa sekä avun tarve mahdollisten oppimisvaikeuksien tunnistamisessa. Myös S2-opetukseen erikoistuneet varhaiskasvatuksen opettajat voivat aineistomme perusteella olla epävarmoja siitä, millainen tuki parhaiten auttaa monikielisten lasten kielitaidon kehittymistä – tarvitaanko esimerkiksi systemaattista, arjen tilanteista ja yleisestä kielikasvatuksesta erillistä kielenopetusta tai muuta, erityistä tukea. Nykytiedon valossa painopisteen tulisi olla erityisesti juuri varhaiskasvatuspäivän tilanteisiin kytkeytyvässä vuorovaikutuksessa, kuten toiminnan sanoittamisessa ääneen, toistossa ja havainnollistamisessa, lapsen puheeseen reagoinnissa sekä lapsen kehitysvaiheet huomioivien leikinomaisten menetelmien käyttämisessä (myös Halme & Vataja 2010; Harju-Luukkainen ym., 2020; Lehtinen & Koivula, 2017).

Varhaiskasvatushenkilöstön kokemaa epävarmuutta monikielisten lasten kielikasvatuksesta voisi vähentää, jos kielitietoiset menetelmät miellettäisiin nykyistä enemmän aktiiviseksi läsnäoloksi vuorovaikutustilanteissa. Ratkaisevaa toisin sanoen on se, miten pedagogiikka rakennetaan suunnitelmallisesti osaksi tavallisen

päivähoitopäivän arkisia kohtaamisia. Tämä merkitsee tavoitteellisuutta kielenkäytön havainnoinnissa ja tuen rakentamisessa. Lapsen kielenkehitystä on mahdollista havainnoida systemaattisesti erityisesti autenttisissa vuorovaikutustilanteissa: pääseekö hän mukaan leikkiin, saako puheenvuoron, miten reagoi kysymyksiin, osaako ilmaista tunteitaan, miten selvittelee riitoja, osaako kertoa menneistä tai tulevista tapahtumista, miten käyttää kieltä mielikuvitusleikeissä? Missä tilanteissa lapsi pärjää itsenäisesti, missä tarvitsee aikuisen tai kaverin apua? Entä missä tilanteissa ja kenen kanssa lapsi voi käyttää omaa kieltään – ja miten näitä tilanteita voisi edelleen rikastaa? Kotikieli tai kielten limittäinen käyttö voi tarjota lapselle mahdollisuuden esimerkiksi iloita, lohduttaa, lohduttautua tai levätä hoitopäivän aikana riippumatta siitä, jakavatko ryhmän aikuiset ja muut lapset samoja kielellisiä resursseja eli esimerkiksi kotikielen taitoa. Havaintojen ja huomioiden kirjaaminen ylös yhdessä varhaiskasvatusryhmän muiden aikuisten kanssa tekee konkreettisesti taitoa näkyväksi, ja antaa myös tarkkaa osviittaa siihen, millaisiin vuorovaikutustilanteisiin lapsen kanssa on syytä edelleen panostaa: millaisia ilmauksia tarjota ja millaisia tilanteita mallintaa, missä olla tukena ja missä rohkaista jo itsenäisempään osallistumiseen (ks. suullisten vuorovaikutustaitojen havainnoinnin työvälineistä esimerkiksi Aalto ym., 2019; Harju-Luukkainen ym., 2020).

Tiedon ja neuvojen tarpeiden joukossa kyselyssä nimettiin kieleen ja vuorovaikutukseen liittyvien seikkojen lisäksi kulttuurin tuntemus ja kulttuurien ristipaineessa toimiminen. Tarvetta kuitenkin käsiteltiin kyselyssä eri näkökulmista, osin vastaajien erilaisten työympäristöjenkin vuoksi. Eräs vastaajista kertoi tarvitsevansa enemmän osaamista eri kulttuureista tulevien lasten kohtaamiseen, toinen kuvasi tarvetta kulttuurintuntemukseen yleisesti ja kolmas sanoitti tarvetta huolena kulttuurien väliin jäävistä lapsista: ”*Kulttuuri niin paljon muutakin kuin vain kieli… kulttuurin tavat ja tottumukset ja ’säännöt’ jäävät usein epäselviksi ja joskus tuntuu, että lapsi jää molempien kulttuurien toimintatapojen väliin.*”

Kahdessa kulttuurissa eläminen voi rikastuttaa elämää mutta olla myös raskasta. Minäkuvan rakentaminen vaikeutuu, jos ympäristö asettaa lapselle tai perheelle paineita/velvoitteen sitoutua vain toiseen kulttuuriin tai ei anna arvoa kulttuurien moninaisuudelle. Myönteiseen monikieliseen identiteettiin kuuluu mahdollisuus tasavertaiseen jäsenyyteen ja kiinnittymiseen itselle merkityksellisiin kulttuureihin. (Ks. esim. Larja, 2017; Tariku, 2020.)

Lisäksi edellisiin toiveisiin kytkeytyy toive uusista materiaaleista. Koteihin suuntautuvaan viestintään tarvittavien tekstien lisäksi toivottiin lisää lapsille sopivaa materiaalia erityisesti varhaiskasvatuskielen opettelun tueksi niin esiopetukseen kuin nuoremmillekin. Toiveissa oli saada myös koko ryhmälle sopivaa uutta materiaalia, kuten

kirjallisuutta ja vinkkejä monella kielellä leikittäviin leikkeihin, sekä lisää materiaalia perheille (*"muutakin kuin kirjallisuutta"*).

Tarve on perusteltu: oppimateriaalit voivat edelleen olla pitkälti hyvin yksikielisestä ja –kulttuurisesta näkökulmasta kehitettyjä. Monikielisten lasten resursseja niissä ei välttämättä ohjata hyödyntämään, eivätkä materiaalien kuvastot välttämättä tue erinäköisten lasten osallisuutta tai anna tasa-arvoisesti malleja erilaisiin rooleihin. Aivan viime vuosina monikielisyyttä tukevaa materiaalia on opetussuunnitelmien muutosten ja kielitietoisuuden heräämisen seurauksena kehitettykin eri-ikäisille sovellettavaksi (esimerkiksi Toiminnallinen kirja-arkku; Ota koppi; DivED). Toisaalta tarve alleviivaa sitä, että yksikielinen, kantasuomalainen varhaiskasvatuksen ammattilainen tarvitsee tuekseen monikielisiä vanhempia, opettajia ja ohjaajia mukaan pedagogisen toiminnan sisältöjen suunnitteluun. Digitaalisia materiaaleja on jo saatavilla ja niitä julkaistaan jatkuvasti lisää. Tarvitaan kuitenkin tietoisuutta niiden olemassaolosta, keinoja jakaa materiaalia sekä pedagogisia taitoja materiaalien käyttöön.

Linjauksia ja ohjeita; aikaa, yhteistyötä ja kasvatuksellista tukea

Muutamat vastaajista toivoivat työnsä tueksi selkeämpiä linjauksia ja ohjeita. Nämä toiveet kohdistuivat joko paikallisen toimintakulttuurin yhtenäistämiseen *("Toivoisin yhtenäistä toimintakulttuuria omassa kaupungissamme koskien monikielisiä perheitä ja heidän kohtaamistaan"*), sopimuksiin yksittäisten perheiden kanssa *("Selkeästi sovitut käytännöt siitä, mitä kieltä käytetään ja minkä verran"*) tai laajemmin ohjeisiin, joita voitaisiin soveltaa yhteistyössä monikielisten perheiden kanssa (*"Konkreettiset toimintamallit näissä tilanteissa päivähoito -monikielinen perhe voisivat auttaa"*). Yksi vastaaja esitti varhaiskasvatusryhmän kieli- ja kulttuurikirjolle asetettavaa rajoitusta (*"Joku raja siihen kuinka monta eri kieli ja kulttuuritaustaisia lasta voi olla ryhmässä -> silloin pystyisimme antamaan heille tarvittavan avun"*). Yksi vastaaja esitti toiveen varhaiskasvatuksen S2-opetussuunnitelmarungosta.

Moni vastaaja kertoi kaipaavansa työskentelyyn lisää aikaa ja yhteistyötä sekä omassa varhaiskasvatusyksiköissä ja -ryhmässä että eri sidosryhmien (koulu, neuvola, puheterapia jne.) kanssa. Aika- ja henkilöstöresursseja kaivattaisiin ainakin paikallisesti lisää sekä perustoiminnan suunnitteluun, kielitietoisten toimintatapojen kehittämiseen että monikieliseen vuorovaikutukseen kotien kanssa. Yhteistyötä perheiden kanssa kuvattiin muun muassa näin: *"aikaa vasukeskusteluissa tutustua perheeseen kunnolla ja heidän kulttuureihin ja tuoda sieltä tietoa ja toimintatapoja ryhmään vanhempien opastuksella"*. Eräs vastaaja esitti toiveen omakielisten avustajien lisäämisestä varhaiskasvatukseen, jotta lapsen kotikielen oppimista voitaisiin tukea paremmin. Toinen vastaaja taas kaipasi ylipäätään avustajaresurssia niihin ryhmiin, joissa on

monikielisiä lapsia. Tulkkipalveluista ja niiden käytöstä vastaajilla oli sekä hyviä että huonoja kokemuksia, ja erityistoiveena esitettiin ongelmalliseksi koetun puhelintulkkauksen (*"kankeaa", "ääni ei kuulu"*) kehittämistä saavutettavampaan muotoon. Asiatuntijapalveluita koskevista toiveista erikseen mainittiin myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuen säännöllisyys.

Laadukkaan varhaiskasvatuksen perusta on jaettu ymmärrys lapsen kokonaistilanteesta ja kasvatuksen tavoitteista, siksi keskustelu myös monikielisten lasten vanhempien kanssa on tärkeää – tarvittaessa esimerkiksi tulkin avulla. Kyselyvastauksista käy ilmi, että vaikka halua yhteistyöhön on, yhteisen kielen puute jarruttaa etenkin jokapäiväistä keskustelua (*"Olisi mielenkiintoista keskustella enemmänkin vanhempien kanssa, mutta yhteisen kielen puuttuminen tuottaa ongelmia"*; *"Toivoisin saavani tietoa ja tukea tilanteisiin, joissa mietin, onko kyse lapsen kielellisistä haasteista vai onko haasteet muussa kehityksessä"*). On hyvä muistaa, että vuorovaikutustilanteet saattavat varhaiskasvattajaa enemmän jännittää ja tuottaa jopa ahdistusta heikosti suomea osaavalle vanhemmalle (esim. Scotson, 2020). Yhteisen kielen löytymistä voi helpottaa jo se, että varhaiskasvatuksen työntekijä osoittaa tilanteissa ehtivänsä kuunnella ja tukee tilannetta elein sekä kuvin rauhallisesti ydinasioita sanoittamalla ja toistamalla. Kompleksien tilanteiden purkamiseen tulkin käyttäminen on varmasti tarpeen. Kaikkeen tähän tarvitaan toki lisää aikaresursseja.

Toisaalta kielellisinä haasteina saattavat näyttäytyä myös erilaiset näkökulmat kasvatukseen ja oppimisen tukeen. Varhaiskasvatuksen tavoitteet ja toimintakulttuuri voivat olla joillekin vanhemmille vieraita, riippuen esimerkiksi vanhempien koulutustaustasta ja lähtökulttuurista. Osa vastaajista kaipasikin yhteistyötä tukevaa materiaalia eri kielillä, esimerkiksi kirjallisia tiedotteita ja ohjeita suomalaisen varhaiskasvatuksen periaatteista. Eräs vastaaja havainnollisti toivetta tarpeella kuvata vanhemmille sitä, *"mitä minkäkin ikäisiltä lapsilta odotetaan Suomessa (esim. vaipattomuus, tuttipullosta luopuminen, ulkoilun ja liikunnan merkitys motoriselle kehitykselle, lapsen omatoimisuuden tukeminen)"*. Vaikka varhaiskasvatuksen henkilöstö voi perustellusti kokea, että myös vanhemmat tarvitsevat tukea kasvatustyössä, on nähdäksemme tärkeä tunnistaa, milloin haasteita selitetään suotta maahanmuuttajataustalla ja/tai (oletetuilla) kulttuurieroilla: tuttua kulttuuriamme edustavan kasvattajan näkökulma ei välttämättä ole parempi tai oikeampi, ja hyvin todennäköisesti erilaisia kasvatushaasteita on myös kantasuomalaisissa perheissä (ks. esim. Alatalo & Jaalamaa, 2020; Salmi & Kestilä, 2019). Ensiarvoisen tärkeää olisikin aidosti kuunnella monikielisiä vanhempia ja rakentaa sellaista luottamusta, joka mahdollistaisi yhteistyön ja erilaisten näkökulmien yhteen sovittamisen.

Erilaisista syistä Suomeen muuttaneilla perheillä voi olla monia perheen hyvinvointiin liittyviä haasteita, mutta silti myös nämä vanhemmat tulisi nähdä monikielisinä (ei vain heikosti suomea osaavina), lastensa kasvatuksen asiantuntijoina. Jossain määrin vastauksissa kaikui se, että kodinkaan kieltä ei aina syystä tai toisesta arvosteta tai se ei ole tullut kasvattajalle näkyväksi: *"Miten tukea varhaiskasvatuskielen kehitystä erityisesti sellaisessa tilanteessa, kun lapsella ei ole kotonaankaan kieltä, millä kertoa vanhemmille päivän tapahtumista"*. Toki on niinkin, että huono-osaisissa perheissä (myös kantasuomalaisissa) erilaiset ongelmat kasautuvat, ja kielellinen vuorovaikutus voi olla hyvin vähäistä, mikä vaikuttaa lapsen taitojen kehittymiseen.

Muutos asenteisiin

Vain muutamat vastaajat kertoivat kohdanneensa työyhteisössä toistuvia ristiriitoja tai erimielisyyttä, jotka yhdistyivät varhaiskasvatusryhmän monikielisyyteen ja kielitietoisiin toimintatapoihin tai niiden puutteisiin. Näkemyseroja kuvattiin useammassa vastauksessa epäsuorasti, tuomalla esille asennekasvatuksen tarve ja/tai oma rooli vahaiskasvatuksen kieli- ja kulttuuritietoisuuden aktiivisena kehittäjänä (*"asennekasvatusta yhteisesti kaikille", "Miten saada pelot ja ennakkoluulot pois? Olen tehnyt tavallaan 30 vuotta työtä omalla esimerkilläni ja edelleen jatkan..."*). Eräs vastaaja kertoo saaneensa tukea työlleen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistuksesta, joiden kautta monikielisyyden merkitystä on arvioitu uudelleen myös kaupungin hallinnossa (*"Nyt onneksi uudessa vasussa asia on otettu esille. Kaupunkimme johto ei ole nähnyt monikielisyyttä voimavarana. Nyt asiaan on tulossa muutos."*).

Kyselymme antaa viitteitä siitä, että kielteinen suhtautuminen monikielisyyteen voi olla seurausta kuormituksesta (Honko & Mustonen, 2020b) mutta myös puutteellisesta tiedosta (*"Esiopetuksen työntekijät (myös päiväkodin työntekijät) tarvitsisivat lisätietoa monikielisyyden mahdollisuuksista. Koska asioista tiedetään usein aika huonosti, suhtautumistapa on helposti kielteinen"*). Toisaalta joissain vastauksissa korostui, että asiat ovat omassa työyhteisössä hyvin. Vaikka muutoksen tarpeita saatettiin nähdä ympärillä, vastauksista nousi esille myös halu kuulla muiden varhaiskasvatuksen aikuisten kokemuksia: *"Työyhteisöni on ollut hyvin kieli- ja kulttuuritietoinen ja olen saanut toteuttaa kansainvälisyys- ja monikielisyyskasvatusta vapaasti haluamallani tavalla. Toivon, että muissakin päiväkodeissa asiaan suhtauduttaisiin samanlaisella mielenkiinnolla."*

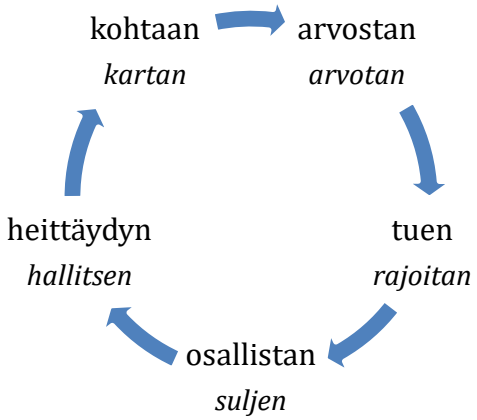
Lopuksi

Aineistomme perusteella varhaiskasvatuksen työntekijät kaipaavat kielitietoisen toimintansa tueksi hyvin monenlaista lisätietoa ja ymmärrystä. Ennen kaikkea kaivataan

aikaa sekä konkreettisia malleja ja välineitä arjen kohtaamisiin monikielisten lasten ja heidän vanhempiensa kanssa. Vuorovaikutuksen kehittymiselle on parhaat edellytykset silloin, kun henkilöstöllä on sekä aikaa vuorovaikutukselle että mahdollisuus olemassa olevien käytäntöjen reflektointiin (ks. Karila, 2016). Lisäksi toivotaan yhtenäisempiä näkemyksiä varhaiskasvatuksen tavoitteista ja toimintatavoista sekä – osaltaan näitä turvaamaan – tiiviimpää yhteistyötä työyhteisön ja läheisten sidosryhmien muiden aikuisten kanssa (ks. myös Karila & Kupila, 2010). Kasvatuskumppanuuden merkitystä korostetaan myös varhaiskasvatuksen lainsäädännössä (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, ks. myös Karila 2016, 41). Lisäksi jokainen varhaiskasvatuksen työntekijä tarvitsee paikkoja, joissa voi jakaa sekä yhteisiä huolia että asiantuntemusta. Kielitietoisessa kasvatuksessa tarvitaan kollegiaalista keskustelua esimerkiksi kielitietoisuuden monista merkityksistä ja toteuttamistavoista (ks. esim. Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019; Luodonpää-Manni ym., 2017).

On selvää, että lukuisat taustatekijät tuottavat vastaajien välille luontaisestikin eroja. Kaikki vastaajat eivät kyselyn perusteella koe uusia taitoja tai toimintamahdollisuuksia tarpeelliseksi, mikä voi kertoa (esimerkiksi) omien tarpeiden välttelystä tai siitä, että opetussuunnitelmiin kirjatut tavoitteet ja muutostarpeet ovat jääneet tunnistamatta. Yhtä hyvin taustalla voi olla vallitseva hyvä tilanne: arki koetaan toimivaksi. Vastaajista suuri osa (70 %) kuitenkin toi kyselyssä esille myös oman työnsä kehittämistarpeita. Kyky jatkuvaan kehittymiseen ja tarpeiden tunnistamiseen vastaa varhaiskasvatuksen ammattilaisille asetettuja tavoitteita (Sosiaali- ja terveysministeriö [STM] 2007, s. 57).

Joidenkin vastausten perusteella kielitietoisuus hahmottuu yhtenä varhaiskasvatuksen arkea kuormittavana lisävaatimuksena monien muiden haasteiden keskellä. Koko aineiston ja aikaisemman tutkimuksen perusteella kielitietoisempi toimintakulttuuri voisi toisaalta myös vapauttaa voimavaroja ja rohkaista välittömään kohtaamiseen (esim. Garcia ym. 2012). Toimintakulttuurin muutos edellyttää kuitenkin keskustelua kielitietoisuuden merkityksistä ja avoimuutta arvioida myös omia asenteita sekä valintoja. Omia asenteita on mahdollista reflektoida ja muutoksen tarvetta pohtia esimerkiksi seuraavien kysymysten avulla: Arvostanko kaikkia kieliä vuorovaikutuksen ja oppimisen kielinä? Tuenko monikieliseksi kasvua? Osallistanko kaikkia lapsia ja perheitä varhaiskasvatuksen toimintaan? Uskallanko heittäytyä kokeilemaa uutta ja kohdata monikielisen perheen myös epävarmoissa vuorovaikutustilanteissa? (Ks. kuvio 1.)



KUVIO 1 Kielitietoisen kasvattajan valintojen kehä

Suomalaisiin yhteisöihin osallistuminen, kuten koulun tiedonalojen oppiminen ja ystävyyssuhteiden rakentaminen vapaa-ajalla, edellyttää lapselta vahvaa kansallisten kielten taitoa. Toisaalta tutkimukset osoittavat, että vahva paikallisen kielen taitokaan ei riitä tasa-arvoisen osallisuuden saavuttamiseksi; yhtä lailla tarvitaan vastaanottavan yhteisön joustavuutta, avoimuutta ja tukea. Varhaiskasvatuksessa voidaankin kasvattaa koko lapsiryhmää hyväksymään moninaisuutta: suomi voi kuulostaa ja näyttää monenlaiselta, ja erilaiset kielet saavat näkyä ja kuulua tasa-arvoisena suomen rinnalla. Varhaiskasvatus on tästä näkökulmasta avainpaikka, jossa tuetaan kaikkien lasten identiteetin ja omanarvontunnon kehittymistä – ja rakennetaan tätä myöten myös uudenlaista, rikkaampaa suomalaista demokratiaa. Tasa-arvoinen, lasten osallisuutta ja identiteettiä sekä henkilöstön jaksamista tukeva varhaiskasvatus edellyttää myös henkilöstön puutteellisia resursseja koskevien huomioiden kuulemista. Tämä ei ole myöskään ristiriidassa taloudellisten intressien kanssa, sillä varhaiskasvatukseen investointi turvaa tutkitusti lasten polkua aikuisuuteen monin tavoin.

Kiitokset

Kiitämme lämpimästi tutkimusavustaja Mari Vertaista avusta aineiston analysoinnissa.

Lähteet

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

Ahmed, S. (2012). *On being included. Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.

Alatalo, A., & Jaalamaa, K. (24.11.2020). Ei samalta viivalta. *Helsingin Sanomat*.

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

Cummins, J. (2017). Multilingualism in Classroom Instruction: "I think it's helping my brain grow". *Scottish Languages Review, 33*, 5–18. doi: 10.6084/m9.figshare.5925088

DivED. *Kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus. Osaamista kieli- ja kulttuuritietoiseen varhaiskasvatukseen – Osku-hanke. Käytäntöjä, ideoita, linkkejä ja vinkkejä*. Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos. https://dived.fi/osku/

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

Dufva, H. (2019). Kielten oppimisen tutkimuksesta: käänteitä ja virtauksia. Teoksessa M. Hamunen, T. Nieminen, T. Kelomäki & H. Dufva (Toim.), *Käänteitä ja käsitteitä: Näkökulmia kielitieteelliseen keskusteluun* (s. 61–86). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Enlund, E., Aunola, K., Tolvanen, A., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2017). Parental ability attributions regarding children's academic performance: Person-oriented approach on longitudinal data. *Journal of Applied Developmental Psychology, 52*, 12–23. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.06.003

Garcia, O., Makar, C., Starcevic, M., & Terry, A. (2012). The translanguaging of Latino Kindergarteners. Teoksessa K. Potowski & J. Rothman (Toim.), *Bilingual Youth: Spanish in English-Speaking Societies* (s. 33–55). John Benjamins.

Halme, K., & Vataja, A. (2010). Kielitaidon kuvausasteikon käyttö varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (Toim.), *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa* (s. 52–58). Opetushallitus.

Harju-Luukkainen, H., Gyekye, H., Thurin, N., Kekki, N., & Tyrer, M. (2020, Toim.). *KieliPeda*. Turun yliopisto. https://www.utu.fi/sites/default/files/media/Kielipeda_interaktiivinen_fillable.pdf

Hawkins, E. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness, 8*(3–4), 124–141. https://doi.org/10.1080/09658419908667124

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

Honko, M., & Mustonen, S. (2020b). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research, 9*(2), 522–550.

Kalalahti, M., & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus ja aika 6*(1), 39–55. https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68311

Kalliokoski, J., Niemelä, H., & Räty, R. (2020). Kohti monikielistä kouluarkea – miten opetuskieli ja yhteisön muut kielet elävät limittäin? Teoksessa K. Rapatti (Toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* (s. 207–226). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Äidinkielenopettajain liitto.

Karila, K., & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa* (Työsuojelurahaston hanke 108267). Loppuraportti. https://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf

Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K., & Smeds-Nylund, A-S. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa – Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista* (Julkaisuja 2013:7). Korkeakoulujen arviointineuvosto. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf

Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016.* Raportit ja selvitykset 6/2016. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf

Keski-Petäjä, M., & Witting, M. (2016). Vanhempien koulutus vaikuttaa lasten valintoihin. *Tieto ja trendit* 10.5.2016. Tilastokeskus. https://www.tilastokeskus.fi/tietotrendit/artikkelit/2016/vanhempien-koulutus-vaikuttaa-lasten-valintoihin/

Larja, L. (1.3.2017). Joka kolmas ulkomaalaistaustainen nuori samaistuu sekä suomalaisuuteen että taustamaahansa. *Tieto ja trendit*. https://www.tilastokeskus.fi/tietotrendit/artikkelit/2017/joka-kolmas-ulkomaalaistaustainen-nuori-samaistuu-seka-suomalaisuuteen-etta-taustamaahansa/

Lehtinen, E., & Koivula M. (2017). Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 177−194). Vastapaino.

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

Luodonpää-Manni, M., Borg, K., Nikanne, U., Raitaniemi, M., & Taivalkoski-Shilov, K. (2017). Kielitietoisuuden kautta kohti ihmiskunnan suuria kysymyksiä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, *8*(4). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2017-1/kielitietoisuuden-kautta-kohti-ihmiskunnan-suuria-kysymyksia

Maahanmuuttovirasto (2020). *Suomen kansalaisuus. Kielitaito*. https://migri.fi/kielitaito

Mustaparta, A.-K., Nissilä, L., & Harmanen, M. (2015). Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa A.-K. Mustaparta (Toim.), *Kieli koulun ytimessä* (s. 7–24). Opetushallitus.

Mustonen, S., & Honko, M. (2018). Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (Toim.), *Tunne kieli: matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen* (s. 118–141). Finn Lectura.

Nuolijärvi, P. (2015). Muut Suomessa puhutut äidinkielet. Teoksessa A.-K. Mustaparta (Toim.), *Kieli koulun ytimessä* (s. 115–116). Opetushallitus.

OKM (2020). *Oikeus oppia –kehittämisohjelma* (Asettamispäätös 12.5.2020). Opetus- ja kulttuuriministeriö. VN_4188_2020-OKM-53+Oikeus+oppia+-+kansallisen+varhaiskasvatuksen+ja+perusopetuksen+foorumin+as+830716_7_3.pdf (minedu.fi)

OPH (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

OPH (2016a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

OPH (2016b). *Oma kieli – oma mieli. Oppilaan oma äidinkieli*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/179673_oma_mieli_oma_kieli_1.pdf

OPH (2017). *Kielitietoinen opetus, kielitietoinen koulu*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu

OPH (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Ota koppi. Materiaali eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kielen kehityksen ja osallisuuden vahvistamisen. Helsingin kaupungin neuvolatyö, varhaiskasvatus ja alkuopetus. https://www.otakoppi-ohjelma.fi/ota-koppi-ohjelma/

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*. Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7391-9

Puukko, M., Vuori, H., & Kuukka, K. (2019, Toim.). *Tiellä parempaan: Maahanmuuttajien koulutukseen integroitumisen hyviä käytäntöjä* (Julkaisut 14:2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_1419.pdf

Rapatti, K. (2020, toim.). *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Äidinkielen opettajain liitto.

Romaine, S. (2012). Identity and multilingualism. Teoksessa K. Potowski & J. Rothman (Toim.), *Bilingual Youth: Spanish in English-Speaking Societies* (s. 7–30). John Benjamins.

Salmi, M., & Kestilä, L. (2019): *Toimeentulokokemukset ja hyvinvoinnin erot alakoululaisten perheissä. Tuloksia Kouluterveyskyselyn 2017 vanhempien aineistosta* (Työpapereita 22/2019). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Scotson, M. (2020). *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä. Toimijuus, tunteet ja käsitykset*. Jyu Dissertations 271. Jyväskylän yliopisto.

Sorri, K. (2019). *Lastentarhanopettajien näkemyksiä S2-opetuksen toteuttamisesta jyväskyläläisissä päiväkodeissa.* Jyväskylän ammattikorkeakoulu. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/148961/Opinnaytetyo_SOS15S1_Sorri_Kirsi.pdf?sequence=1&isAllowed=y

STM (2007). *Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet* (Selvityksiä 2007:7). Sosiaali- ja terveysministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/72924

Suomen perustuslaki (731/1999). https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731

Tariku, S. (16.1.2020). Tasapainoilu kahden kulttuurin välillä ei ole aina helppoa – Amina Mohamed on suomensomalialainen, ja monelle ulkopuoliselle se on ongelma. *Maailma.net*. https://www.maailma.net/uutiset/tasapainoilu-kahden-kulttuurin-valilla-ei-ole-aina-helppoa-amina-mohamed-on

Toiminnallinen kirja-arkku. ActLib - lasten ja nuorten monikielisyyteen kasvu ja sen vahvistaminen (peda.net). https://peda.net/oppimateriaalit/kirja-arkku

UNICEF (2019). *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Suomen UNICEFin yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelma*. https://www.unicef.fi/unicef/vastuullisuus/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuus/

Vantaan kaupunki (2018). *Kieli- ja kulttuuritietoisen varhaiskasvatuksen käsikirja*. https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/139821_UUSIN_2018_Kieku_kasikirja.pdf

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

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (60/1991). https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2