

Anu Palojärvi

Kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria ja käytäntö monikielisten lasten kanssa varhaiskasvatuksessa



JYU DISSERTATIONS 835

Anu Palojärvi

**Kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan
eksperttiopettajan kielipedagogiikan
käyttöteoria ja käytäntö monikielisten
lasten kanssa varhaiskasvatuksessa**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Ruusu puisto-rakennuksen salissa D104 Helena
marraskuun 29. päivänä 2024 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
in building Ruusu puisto, hall D104 Helena, on November 29, 2024, at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2024

Editors

Ari Tuhkala

Department of Education, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover picture by Anna Ruotanen / Family Creatives.

Copyright © 2024, by the author and University of Jyväskylä

ISBN 978-952-86-0332-0

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0332-0>

ABSTRACT

Palojärvi, Anu

The practical theory of language pedagogy and the pedagogical practices of an expert teacher implementing bilingual pedagogy with multilingual children in early childhood education and care

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2024, 90 p. + original papers

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 835)

ISBN 978-952-86-0332-0 (PDF)

This case study focuses on the practical theory of language pedagogy and the pedagogical practices of an expert teacher who implements bilingual pedagogy (Finnish-Swedish) with multilingual children in early childhood education and care. The study investigates what kind of practical theory of language pedagogy guides the teacher's practices with multilingual children, how it manifests in practice and what has promoted and challenged changes in the teacher's practical theory of language pedagogy. The research also investigates how the teacher acknowledges multilingual children linguistically in her practical theory and practices, especially in translanguaging situations. Practical theory refers to a teacher's pedagogical vision of good teaching. The data consist of interviews and observations, which were analysed using thematic and nexus analysis.

The expert teacher's practical theory of language pedagogy comprises one core value (equality of languages) and several closely intertwined aims and principles (e.g. mutual learning, supporting language identity and pedagogical tact). Implementing the practical theory was partly situational because the same aims and principles could be implemented differently in various situations. The teacher's practical theory changed in that she identified more situations for Swedish use and included the children's home languages. Several personal, interactional and contextual factors affected the changes. Multilingual children are linguistically acknowledged by including their home languages in the practical theory, aiming to increase their linguistic resources in Finnish and Swedish, by aiming to acknowledge, utilize and value their home languages and utilize translanguaging in their home languages.

Keywords: bilingual education, bilingual pedagogy, early childhood education and care, expert teacher, language education, language pedagogy, multilingual children, practical theory, translanguaging

TIIVISTELMÄ

Palojärvi, Anu

Kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria ja käytäntö monikielisten lasten kanssa varhaiskasvatuksessa

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2024, 90 s. + alkuperäiset julkaisut

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 835)

ISBN 978-952-86-0332-0 (PDF)

Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa kaksikielistä pedagogiikkaa (suomi-ruotsi) toteuttavan eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriasta ja käytännöistä toimittaessa monikielisten lasten kanssa varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millainen kielipedagogiikan käyttöteoria ohjaa kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan eksperttiopettajan toimintaa monikielisten lasten kanssa, ja sitä, miten käyttöteoria ilmenee käytännössä, sekä sitä, mitkä tekijät ovat edistäneet ja haastaneet muutoksia varhaiskasvatuksen eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriassa. Lisäksi tarkastellaan sitä, miten eksperttiopettaja huomioi monikielisiä lapsia kielellisesti kielipedagogiikan käyttöteoriassaan ja toiminnassaan, erityisesti limittäiskieleilytilanteissa. Käyttöteorialla tarkoitetaan opettajan pedagogista näkemystä hyvästä opetuksesta. Tutkimuksen aineisto koostuu haastatteluista ja havainnoinneista. Analyysimenetelminä käytettiin temaattista analyysiä ja neksusanalyysiä.

Eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria koostui yhdestä arvosta (kielten yhtäläinen arvo) ja useista tavoitteista ja periaatteista (mm. vastavuoroinen oppiminen, kieli-identiteetin tukeminen ja pedagoginen tahdikkaus), jotka olivat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Käyttöteorian toteuttaminen toiminnassa tapahtui osittain tilanteisesti, sillä samat periaatteet ja tavoitteet saattoivat ilmetä eri tilanteissa eri tavoin. Eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria on muuttunut niin, että hän käyttöteoriassaan identifioi useampia tilanteita ruotsin käyttöön ja sisällytti käyttöteoriaan lasten kotikielet. Käyttöteorian muuttumiseen olivat vaikuttaneet monet henkilökohtaiset, vuorovaikutukselliset ja tilanteiset tekijät. Monikielisiä lapsia huomioitiin kielellisesti sisällyttämällä lasten kotikielet käyttöteoriaan, pyrkimällä kasvattamaan lasten suomen ja ruotsin kielten resursseja ja pyrkimällä hyödyntämään, huomioimaan ja arvostamaan lasten kotikieliä sekä hyödyntämällä limittäiskieleilyä lasten kotikielillä.

Avainsanat: eksperttiopettaja, kaksikielinen opetus, kaksikielinen pedagogiikka, kielikasvatus, kielipedagogiikka, käyttöteoria, limittäiskieleily, monikieliset lapset, varhaiskasvatus

Author's address Anu Palojärvi
Department of Education
University of Jyväskylä
anu.k.palojarvi@jyu.fi
ORCID 0000-0002-1878-2413

Supervisors Niina Rutanen
Department of Education
University of Jyväskylä

Karita Mård-Miettinen
Department of Language and Communication Studies
University of Jyväskylä

Merja Koivula
Department of Education
University of Jyväskylä

Reviewers Mirjam Kalland
Department of Education
University of Helsinki

Ritva Kantelinen
School of Applied Educational Science and Teacher
Education
University of Eastern Finland

Opponent Ritva Kantelinen
School of Applied Educational Science and Teacher
Education
University of Eastern Finland

ESIPUHE

Tämä väitöskirjaprosessi on ollut täynnä monenlaisia haasteita, ja siksi olen erityisen kiitollinen kaikesta saamastani avusta ja tuesta. Ensimmäisenä haluan kiittää ohjaajiani professori Niina Rutasta, professori Karita Mård-Miettistä ja dosentti Merja Koivulaa erinomaisesta ohjauksesta. Teiltä saamani neuvot, apu, tuki ja rohkaisu sekä yhteiset keskustelut ja pohdinnat ovat olleet korvaamattoman tärkeitä väitöskirjatutkimuksen etenemiselle ja valmistumiselle. Kiitos myös professori Åsa Palviaiselle hyvästä yhteistyöstä väitöskirjan kakkosartikkelin kanssa sekä vinkeistä neksusanalyysiin tutustumisessa. Haluan kiittää myös väitöskirjani esitarkastajia professori Mirjam Kallandia ja professori Ritva Kantelista kommenteista, jotka auttoivat tekemään väitöskirjan yhteenveto-osuudesta paremman.

Erityisen suuri kiitos kuuluu tietenkin tutkimukseen osallistuneelle opettajalle, päiväkodille ja lapsille. On ollut etuoikeus saada tehdä tätä tutkimusta ja oppia siitä, miten kaksikielisessä pedagogiikassa voidaan huomioida monikielisiä lapsia kielellisesti niin käyttöteoriassa kuin toiminnassa.

Iso kiitos kuuluu myös IKI-hankkeen tiimille. Haluan kiittää erityisesti hanketta johtanutta dosentti Josephine Moatea siitä, että sain hankkeessa kerätä aineistoa minua kiinnostavasta aiheesta sekä käyttää työaikaani väitöskirjatutkimuksen edistämiseen hankkeen aikana. Kiitos myös kannustamisesta jatko-opinto-oikeuden hakemiseen heti, kun se oli mahdollista. Ilman sinua väitöskirjan tekeminen olisi todennäköisesti siirtynyt hamaan tulevaisuuteen tai jäänyt kokonaan tekemättä. Kiitos myös ehdotuksestasi ottaa pedagogisen tahdikkouden -käsite mukaan tutkimukseen, mikä sopi erinomaisesti työhön. Kiitos IKI-hankkeen työkavereilleni FM Tea Kangasvierelle ja FM Liisa Lempelille yhteisestä uurastuksesta tietosuojailmoituksen ja muiden virallisten dokumenttien sekä IKI-hankkeen aineistonkeruun suunnittelun kanssa. Iso kiitos myös teiltä saamastani henkisestä tuesta ja rohkaisusta väitöskirjaprosessin alkuaikoina sekä mielenkiintoisista keskusteluista kielikasvatuksen erilaisten teemojen ympärillä ja rentouttavista kahvi- ja lounastauoista.

Minulla on ollut etuoikeus saada työskennellä erilaisissa tutkimustiimeissä sekä ennen väitöskirjani aloittamista että väitöskirjan tekemisen aikana. Näissä tiimeissä olen saanut oppia paljon tutkimuksen tekemisestä ja artikkeleiden kirjoittamisesta, mikä on auttanut suuresti myös väitöskirjaprosessissa. Siksi haluan kiittää prof. Åsa Palviaista, prof. Karita Mård-Miettistä, dos. Josephine Moatea, FM Tea Kangasviertä, FM Liisa Lempeliä, dos. Merja Koivulaa, dos. Katri Hanselia, FT Kristiina Skinnaria, prof. Siv Björklundia, FM Minna-Marie Pärkkää, apulaisprofessori Eija Sevónia, FT Marlena Mustolaa, FT Mari Laaksoa ja KM Essi Hanhikoskea, joiden kanssa olen saanut yhdessä kirjoittaa artikkeleita.

Väitöskirjaprosessini aikana olen saanut olla yhteyksissä myös monien asiantuntijoiden kanssa. I wish to thank FT Anna Marzá Ibáñez for the two inspiring discussions around my dissertation research and its implications. I also wish to thank Professor Claudine Kirsch for the thought provoking comments in the ECER symposium group and for your excellent articles that I have gained a lot

from. I also wish to thank all of you who have made comments and questions about my research in different seminars and conferences. A special thanks also goes to all experts who have shared their thoughts about language education and language pedagogy with me: Thank you Docent Josephine Moate, Dr. Outi Toropainen, Professor Åsa Palviainen, Professor Mila Schwartz, Associate Professor Mari Bergroth, Professor Raili Hildén and Docent Kaisu Rättyä. Hearing your understanding about language education and language pedagogy have helped me to develop my own thinking and to decide how to use the terms in the compilation of my dissertation. Lisäksi haluan kiittää professori Jenni Alisaarta, FT Marjo Savijärveä, FT Sanna Mustosta, FM Tiia Pappilaa, professori Heidi Harju-Luukkaista, KT Eija Aaltoa ja dosentti Maria Ahlholmia hyödyllisistä kommentteista ja vinkeistä tuskaillessani varhaiskasvatukseen liittyvän suomi toisena kielinä -tutkimuksen vähäisyyttä. Kiitos FM Susanna Niemilahti-Könkkölälle hyödyllisistä vinkeistä ja avusta tiedonhaussa. Iso kiitos myös FM Hannele Kuusela-Häkkiselle väitöskirjan yhteenveto-osuuden suomenkielisen tekstin kielentarkistuksesta.

Haluan kiittää lämpimästi kaikkia tahoja, jotka ovat tehneet väitöskirjan tekemisen taloudellisesti mahdolliseksi. Kiitos Opetus- ja kulttuuriministeriölle IKI-hankkeen rahoittamisesta sekä Ellen ja Artturi Nyysösen säätiölle ja Svenska Kulturfondenille apurahojen myöntämisestä väitöskirjatutkimukseeni. Kiitos myös Jyväskylän yliopistolle väitöskirjatutkijan työsuhteesta syksyllä 2021 sekä mahdollisuudesta käyttää työaikaani väitöskirjan viimeistelyyn ja väitöksen valmistautumiseen syksyllä 2024. Lisäksi olen kiitollinen saamastani mahdollisuudesta työskennellä TUIKKU-hankkeessa sekä varhaiskasvatuksen oppiaineissa erilaisissa opetus- ja ohjaustehtävissä, mikä on tuonut hyvää vaihtelua väitöskirjan tekemiseen.

Vertaistuella ja vertaisten kanssa käydyillä keskusteluilla on ollut myös iso merkitys väitöskirjaprosessissani. Kiitos erityisesti Anna-Mari ja Rosa väitöskirjamatkan jakamisesta: rohkaisusta ja kannustuksesta vaikeina hetkinä sekä omien kokemusten ja vinkkien jakamisesta. Lisäksi haluan kiittää Anna-Maria tutkimukseen liittyvistä keskusteluista, erityisesti ideasta ottaa tutkimukseen käyttöteoria-käsite, jonka myötä tutkimus löysi uomansa ja alkoi edetä, sekä yhteisistä lounas- ja tehetkistä, joissa on saanut jakaa sekä väitöskirjan tekemiseen liittyviä kokemuksia että irrottautua työajatuksista. Kirsi and Polina, I wish to thank you for the fruitful discussions around nexus analysis, which have helped me a lot in widening my understanding of nexus analysis. Haluan kiittää myös VARJO-seminaarin opettajia ja jatko-opiskelijoita kaikista tutkimuksestani saamistani kommentteista ja tutkimuksen tekemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä keskusteluista ja opetuksista, joista on ollut hyötyä tutkimuksen tekemisen opettelussa. Kiitos myös Sannalle ideoiden jakamisesta ja rohkaisusta väitöskirjatyön loppuvaiheessa.

Erityisen iso kiitos kuuluu myös kaikille, jotka ovat rukoilleet väitöskirjan tekemisen, sen haasteiden ja oman jaksamiseni puolesta. Kiitos erityisesti Inka, Anna-Mari, Rosa, Päivi, Johanna F., Johanna K., Erja, Mari ja Hanna

lukemattomista rukouksista ja rohkaisun sanoista. Ilman näitä väitöskirja olisi jäänyt kesken monta kertaa.

Kiitos äidilleni Sinikalle tuesta, rohkaisuista, tsemppauksista ja hyvistä neuvoista väitöskirjaprosessin aikana. Ne ovat auttaneet eteenpäin ja antaneet hyvää perspektiiviä ja uusia näkökulmia jatko-opintojen tekemiseen ja omiin välillä lukkiutuneisiin ajatusmalleihini. Kiitos isälleni Mikolle kuuntelemisesta ja myötätunnosta väitöskirjan tekemisen haasteiden keskellä. Kiitos aviomiehelleni Peterille siitä, että olet ollut rinnallani sekä hyvinä että huonoina hetkinä. Kiitos myös kaikille muille läheisilleni siitä, että olen saanut taittaa tätä matkaa teidän kanssanne. Suurin kiitos kuuluu kuitenkin Jeesukselle rukousvastauksista ja johdatuksesta, jota olen saanut tämän väitöskirjaprosessin aikana. Hän on auttanut ja johdattanut aina aiheen valinnasta väitöskirjan viimeisten lauseiden kirjoittamiseen asti.

Jyväskylässä elokuussa 2024

Anu Palojärvi

VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT ARTIKKELIT

Osatutkimus 1

Palojärvi, A., Mård-Miettinen, K., Koivula, M., & Rutanen N. (2021). Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 121–146.

Osatutkimus 2

Palojärvi, A., Palviainen, Å., Koivula, M., Mård-Miettinen, K. & Rutanen, N. (2024). Changes in an early childhood education and care teacher's practical theory of language pedagogy as a nexus: The interplay of factors affecting the change. *Nordisk barnehageforskning*, 21(3), 247–266.
<https://doi.org/10.23865/nbf.v21.521>

Osatutkimus 3

Palojärvi, A., Koivula, M., Mård-Miettinen, K., & Rutanen, N. (2023). Manifestations of an expert teacher's practical theory of language pedagogy in translanguaging situations in early childhood education and care. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 17(3), 23–43. <https://doi.org/10.47862/apples.129191>

Artikkeleiden ensimmäisellä kirjoittajalla on ollut päävastuu niin tutkimuksen suunnittelusta, toteutuksesta, aineiston analysoinnista kuin myös artikkeleiden kirjoittamisesta. Osatutkimuksessa 2 aineiston analyysia tehtiin yhdessä professori Åsa Palviaisen kanssa, ja lisäksi yhdessä hänen kanssaan kirjoitettiin artikkeleihin osuus neksusanalyysista. Muilta osin kanssakirjoittajat ovat toimineet ohjaavassa roolissa kommentoimalla osatutkimuksia niiden jokaisessa vaiheessa sekä tekemällä ensimmäisen kirjoittajan tekemiin artikkeliluonnoksiin muokaus- ja kehitysehdotuksia.

KUVIOT

KUVIO 1	Neksus (muokattu Scollonin ja Scollonin, 2004 pohjalta).....	37
KUVIO 2	Osa-alueet Johannan kielipedagogiikan käyttöteoriassa (Palojärvi ym., 2021).....	43

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Väitöskirjan tutkimuksen tavoite, tutkimuskysymykset ja niihin vastaaminen	30
TAULUKKO 2	Yhteenvedo aineistosta ja sen käyttö osatutkimuksissa	35

SISÄLLYS

ABSTRACT
TIIVISTELMÄ
ESIPUHE
KUVIOT JA TAULUKOT
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	16
2.1	Käyttöteoria opettajan toiminnan ohjaajana.....	16
2.1.1	Käyttöteorian yleiset lähtökohdat	16
2.1.2	Käyttöteorian ja käytännön yhteys.....	17
2.1.3	Käyttöteorian kehittyminen ja kielipedagogiikan käyttöteoria	18
2.2	Eksperttiopettajan tunnuspiirteitä	20
2.3	Kielikasvatus ja kielipedagogiikka.....	21
2.4	Kaksikielinen opetus ja kaksikielinen pedagogiikka.....	23
2.4.1	Yleiset lähtökohdat	23
2.4.2	Monikieliset lapset kaksikielisessä opetuksessa.....	24
2.4.3	Limittäiskieleily teoriana, kielten käyttötapan ja pedagogiikkana	25
3	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	29
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
4.1	Tapaustutkimuksen teoreettis-metodologiset lähtökohdat	31
4.2	Tutkittava, aineiston keruu ja aineisto.....	33
4.3	Aineiston analyysi	36
4.3.1	Temaattinen analyysi.....	36
4.3.2	Neksusanalyysi.....	36
4.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	38
5	OSATUTKIMUSTEN PÄÄTULOSTEN YHTEENVETO	42
5.1	Osatutkimus 1: Eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa.....	42
5.2	Osatutkimus 2: Muutokset ja niihin vaikuttavat tekijät eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriassa varhaiskasvatuksessa	44
5.3	Osatutkimus 3: Eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteorian ilmeneminen käytännössä	46

6	POHDINTA	48
6.1	Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset	48
6.1.1	Eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria ja sen ilmeneminen käytännössä.....	48
6.1.2	Kielipedagogiikan käyttöteorian muutos.....	50
6.1.3	Monikielisten lasten kielellinen huomiointi kielipedagogiikan käyttöteoriassa ja toiminnassa	51
6.1.4	Johtopäätökset	52
6.2	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusnäkymiä	54
	YHTEENVETO (SUMMARY).....	58
	LÄHTEET	63
	LIITTEET	
	ALKUPERÄISET JULKAISUT	

1 JOHDANTO

Valmius toimia ja kommunikoida useammalla kuin yhdellä kielellä on tullut kansainvälistymisen, globalisaation ja maahanmuuton myötä yhä tärkeämmäksi yhteiskunnassamme. Lisäksi etenkin useiden kielten joustavaan käyttöön liittyvät taidot, kuten esimerkiksi kielestä toiseen vaihtaminen ja kaksi- tai monikielisesti kommunikoiminen, ovat tulevaisuudessa entistä tarpeellisempia (ks. esim. García, 2009). Samoin keskeistä on kyetä kommunikoimaan erilaisia kielellisiä repertuaareja¹ omaavien henkilöiden kanssa (Lehtonen, 2021; Lehtonen ym., 2023). Jotta lapset voisivat omaksua tällaisia taitoja, tarvitaan laadukasta kielikasvatusta. Kielikasvatus nähdään tässä tutkimuksessa yläkäsitteenä, jolla viitataan kieleen ja kieliin liittyvään kasvatukseen ja opetukseen (ks. lisää luku 2.3). Kielikasvatuksen toteuttaminen perustuu kielipedagogiikkaan, jolla tässä väitöskirjassa tarkoitetaan kieliin liittyvää pedagogista ajattelua ja toimintaa, esimerkiksi sitä, miten kieliä käytetään ja opetetaan sekä sitä, miten niiden oppimista tuetaan (ks. lisää luku 2.3).

Siihen, miten opettaja toteuttaa kielipedagogiikkaa, vaikuttaa opettajan käyttöteoria. Käyttöteorialla tarkoitetaan opettajan näkemystä hyvästä opetuksesta (Maaranen ym., 2016), ja se ohjaa opettajan toimintaa (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002; Maaranen & Stenberg, 2017; ks. lisää luku 2.1.1). Koska opettajan käyttöteoria on olennainen tekijä kielipedagogiikan toteutuksessa, sen tutkiminen on tärkeää, jotta saadaan lisää ymmärrystä siitä, miksi opettajan kielikasvatus muovautuu tietynlaiseksi. Toistaiseksi opettajien kielipedagogiikan käyttöteorioita on kuitenkin tutkittu hyvin vähän (kuitenkin Freyok, 2008; Mangubhai ym., 2004). Näissä harvoissa kielipedagogiikan käyttöteorioita käsittelevissä tutkimuksissa (Freyok, 2008; Mangubhai ym., 2004) on tarkasteltu opettajan kommunikatiivisen kielenopettamisen käyttöteoriaa ja käytäntöjä kielten opetuksessa koulussa. Sen sijaan siitä, millaiseen kielipedagogiikan käyttöteoriaan kielipedagogiikka varhaiskasvatuksessa perustuu, ei tietääkseni ole lainkaan tutkittu, minkä vuoksi aiheesta tarvitaan lisää tietoa.

¹ Kielellisellä repertuaarilla tarkoitetaan yksilön koko kielellisen osaamisen kirjoa (Lehtonen, 2015).

Kielipedagogiikan käyttöteoria on erityisen olennainen varhaiskasvatuksessa toteutettavassa kaksikielisessä opetuksessa eli opetuksessa, jossa käytetään kahta kieltä (ks. lisää luku 2.4.1), sillä useita kieliä käytettäessä opettajan pedagoginen näkemys on erityisen keskeinen siinä, millaiseksi kielten käyttö käytännössä muodostuu. Kaksikielistä opetusta ei ole kuitenkaan tietääkseni tutkittu kielipedagogiikan käyttöteorian muodostumisen ja toteutumisen näkökulmasta. Täten väitöstutkimukseni tuo uuden näkökulman sekä käyttöteoriatutkimukseen että kaksikielisen opetuksen tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa tarkastelen tiettyä kaksikielisen opetuksen muotoa, kaksikielistä pedagogiikkaa, jota avaan luvussa 2.4.1.

Kielipedagogiikan käyttöteorian tutkiminen on keskeistä myös, koska kielellinen ympäristö muuttuu maahanmuuton yleistymisen ja globalisaation myötä yhä monikielisemmäksi, minkä vuoksi on tarpeen selvittää, miten tämä muutos huomioidaan kielipedagogiikassa. Esimerkiksi Suomi on monikielistynyt ja maahanmuutto on lisääntynyt huomattavasti viime aikoina (Suomen virallinen tilasto [SVT], 2019, 2018). Vieraskielisten osuus väestöstä on viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana suurentunut 1,9 prosentista 7,5 prosenttiin (SVT, 2019) ja ulkomaalaistaustaisten määrä on yli kolminkertaistunut (SVT, 2018). Tämän seurauksena myös varhaiskasvatuksessa on entistä enemmän lapsia, jotka puhuvat kotikielinsään² varhaiskasvatuksen toimintakielen lisäksi tai sen sijaan myös jotakin muuta kieltä tai useita muita kieliä. Sama on huomattu myös muualla maailmassa, ja esimerkiksi Díazin (2016) mukaan on tärkeää, että varhaiskasvattajat kehittävät sellaisia pedagogisia käytänteitä, jotka mahdollistavat lasten kotikielten käytön ja tukemisen varhaiskasvatuksessa. Myös Suomessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) todetaan, että mahdollisuuksien mukaan tulee järjestää tilanteita, joissa lapset voivat käyttää ja oppia omaa äidinkieltään tai äidinkieliään.

Siitä, miten monikielisiä lapsia ja heidän kieliään huomioidaan kaksikielisessä opetuksessa, ei kuitenkaan ole juurikaan tutkimustietoa sellaisissa tapauksissa, joissa lasten kotikielenä on jokin muu kuin jompikumpi kaksikielisen opetuksen ennalta määritellyistä toimintakielistä (kuitenkin Alstad & Tkachenko, 2018; Bergroth & Hansell, 2020; Hansell ym., 2020). Jos monikielisten lasten kielet jätetään huomiotta tai heiltä evätään kielitaustansa vuoksi pääsy kaksikieliseen opetukseen, käytännöt ovat sosiaalisesti epäoikeudenmukaisia ja epätasa-arvoisia (ks. esim. Skutnabb-Kangas, 2015; Taylor, 2009). Tarvitaankin lisää tutkimusta siitä, miten yhteiskunnan monikielistyminen vaikuttaa kaksikielisen opetuksen kehittymiseen ja miten lasten moninaisia kielellisiä resursseja voidaan huomioida ja hyödyntää kaksikielisessä opetuksessa (ks. esim. Björklund, 2016). Näiden aiheiden tutkiminen eksperttiopettajan näkökulmasta on erityisen hedelmällistä, sillä tieto siitä, miten kokenut opettaja ja opetuksen kehittäjä ajattelee ja toimii,

² Vaikka väitöskirjassa käytetään termiä ”kotikieli”, väitöskirja ei pyri viestimään, että näitä kieliä kuuluisi käyttää vain kotona tai että ne olisivat vähempiarvoisia kuin muut kielet, mistä termiä on kritisoitu.

voi tuoda hyödyllistä tietoa myös muille opettajille ajattelun ja toiminnan kehittämisen tueksi varhaiskasvatuksen monikielistyvässä kontekstissa.

Tämän väitöskirjan tavoitteena on vastata osaltaan edellä kuvattuihin tarpeisiin tarkastelemalla yhden kaksikielistä pedagogiikkaa (suomi-ruotsi) toteutavan eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriaa ja käytäntöä varhaiskasvatuksen monikielistyvässä kontekstissa. Tutkimus on tapaustutkimus, ja sen tarkoituksena on tuottaa kipeästi tarvittavaa tutkimustietoa aiheesta.

2 TOOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Käyttöteoria opettajan toiminnan ohjaajana

2.1.1 Käyttöteorian yleiset lähtökohdat

Käyttöteoria (*practical theory*) on opettajan näkemys hyvästä opetuksesta (Maaranen ym., 2016), ja se ohjaa opettajan käytännön toimintaa (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002; Maaranen & Stenberg, 2017). Käyttöteoria siis muodostaa pohjan opettajan käytännön toiminnalle (Mukeredzi & Nyachowe, 2018; Pitkäniemi, 2010). Käyttöteoria vaikuttaa niin opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen kuin myös sen reflektointiin (Levin & He, 2008; Mukeredzi & Nyachowe, 2018). Reflektoinnissa käyttöteoria toimii ikään kuin linssinä, jonka kautta tapahtumia tulkitaan (Stenberg, 2011).

Käyttöteoriat ovat henkilökohtaisia (Kettle & Sellars, 1996; Mukeredzi & Nyachowe, 2018), sillä niihin vaikuttavat yksilön kokemukset ja tulkinnat kokemuksista (Kettle & Sellars, 1996). Tämän vuoksi käyttöteorioista käytetään joskus termiä henkilökohtaiset käyttöteoriat (*personal practical theories*) (esim. Maaranen ym., 2016, Maaranen & Stenberg, 2020; Maaranen & Stenberg 2017). Käyttöteoria sisältää opettajan uskomuksia, arvoja ja käsityksiä (Maaranen ym., 2016), tavoitteita ja ihanteita (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002; Maaranen ym., 2016, Pitkäniemi, 2010; Tiilikainen ym., 2019) sekä teoreettista tietoa (Buitink, 2009; Pitkäniemi, 2010; 2017) ja vuorovaikutuksesta ja kokemuksista syntynyttä tietoa (Buitink, 2009; Pitkäniemi, 2017). Käyttöteorian synonyymeinä on toisinaan käytetty termejä pedagogiset uskomukset (Maaranen & Stenberg, 2017, Sternberg & Maaranen, 2020), opettajan kognitio (*teacher's cognition*; Pitkäniemi, 2010) ja käytännön tieto (*practical knowledge*; Buitink, 2009). Tässä tutkimuksessa käyttöteoria kuitenkin nähdään olevan näitä yksittäisiä näkökulmia laajempi, sillä sen ajatellaan sisältävän niin pedagogisia uskomuksia, kognitioita kuin myös käytännön tietoa.

Käyttöteorioiden tutkimuksesta haastavan tekee se, että ne ovat vain osittain tiedostettuja ja opettajilla voi olla vaikeuksia tiedostaa toimintansa taustalla olevaa käyttöteoriaa (Kettle & Sellars, 1996; Pitkäniemi, 2010; Stenberg, 2011). Tämän vuoksi yleensä tarkastellaan niin sanottua artikuloitua käyttöteoriaa, joka on käyttöteorian tiedostettu ja kielelliseen muotoon puettu osa. Käyttöteorian artikuloimista edistää esimerkiksi reflektointi, joka auttaa käyttöteorian tekemistä eksplisiittiseksi (Kettle & Sellars, 1996). Näin ollen opettajat, jotka refleктоivat toimintaansa ja sen syitä, pystyvät paremmin kielentämään käyttöteoriaansa. Levinin ja kollegoiden (2013) mukaan tiedostetut ja vahvat käyttöteoriat auttavat opettajia perustelemaan toimintaansa muille ja vastustamaan sellaisia käytäntöjä, joiden he uskovat olevan vastoin oppilaiden parasta.

2.1.2 Käyttöteorian ja käytännön yhteys

Opettajan käyttöteoria on käytäntöön orientoitunut, ja sitä myös testataan käytännön toiminnassa (Pitkäniemi, 2010). Käyttöteoriat ovat myös hyvin kontekstisidonnaisia: niiden toimivuutta testataan aina tietyssä kontekstissa ja tiettyjen oppilaiden kanssa (Mukeredzi & Nyachowe, 2018). Käyttöteorian muodostumiseen siis vaikuttavat keskeisesti käytännön toiminta ja kokemukset, ja siksi usein ”opettaja uskoo sellaisiin opetusta ohjaaviin periaatteisiin, jotka toimivat myös käytännössä” (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002, s. 182).

Opettajat eroavat kuitenkin toisistaan siinä, miten hyvin heidän artikuloidut käyttöteoriaansa vastaavat heidän käytännön toimintaansa (Pitkäniemi, 2010). Opettajaopiskelijoiden ja noviisiopettajien ajatukset ja käsitykset opettamisesta eroavat yleensä melko paljon heidän käytännön toiminnastaan opetuksessa (esim. Fung & Chow, 2002; Mellando, 1998; Wilson ym., 1994), vaikka joitakin poikkeuksia löytyykin (Ryan, 2003; Sweeney, 2003). Esimerkiksi opettajaopiskelijoiden ajatukset opetuksesta olivat lapsikeskeisiä, kun taas heidän käytännön toimintansa oli opettajakeskeistä (Fung & Chow, 2002). Myös Mellandon (1998) tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden käytännön toimintatavat olivat lähempänä perinteisiä opetusmalleja kuin heidän ennakkokäsityksensä opetuksesta. Levinin ja kollegojen (2013) tutkimuksessa tarkasteltiin opettajia, jotka olivat opettaneet muutamia vuosia, ja havaittiin, että sekä senhetkiset että aiemmat käyttöteoriat vaikuttivat heidän toimintaansa opetuksessa. Tosin myös joitakin ristiriitaisuuksia löytyi, sillä opettajat eivät vielä täysin onnistuneet toteuttamaan käyttöteoriaansa kaikkia periaatteita käytännössä (Levin ym., 2013).

Samanlaisia havaintoja on tehty myös kokeneemman opettajan tapaustutkimuksessa: käytännöt olivat enimmäkseen linjassa opettajan käyttöteorian kanssa, vaikka jotkin ajatukset opetuksesta erosivat käytännöistä (Feryok, 2008). Esimerkiksi jotkin käytännöt vastasivat enemmän tuttuja rutiineja kuin opettajan artikuloituja ajatuksia kommunikatiivisesta kielenopetuksesta (Freyok, 2008). Sen sijaan Ritchie (1999) huomasi tapaustutkimuksessaan, että kokeneen opettajan käyttöteoria oli tiiviisti yhteydessä käytännön opetustoimintaan. Tapaustutkimuksessaan myös Marland ja Osbourne (1990) ovat havainneet, että kokeneen opettajan ajatukset opettamisesta vastaavat hyvin hänen toimintaansa luokkahuoneessa. Mitchellin ja Marlandin (1989) tutkimuksessa kokeneemman

opettajan ajatukset opetuksesta olivat enemmän linjassa hänen käytännön toimintansa kanssa kuin noviisiopettajan ajatukset. Kuitenkaan käyttöteorian ja käytännön toiminnan yhteyksiä ei ole tietojeni mukaan tutkittu varhaiskasvatuksessa. Siksi tämän tutkimuksen kolmas osatutkimus vastaa osaltaan tähän tutkimustarpeeseen.

Vaikka opettajan työkokemuksen määrällä näyttäisi olevan olennainen vaikutus siihen, kuinka hyvin opettajan käyttöteoria toteutuu käytännössä, se ei kuitenkaan ole ainoa käyttöteorian ja käytännön suhteeseen vaikuttava asia. Pitkäniemen (2017) mukaan käyttöteorian ja käytännön suhde on monimutkainen ja siihen vaikuttavat opettajan ja oppilaiden pyrkimysten lisäksi myös monet muut tekijät. Esimerkiksi ajan ja materiaalien puute tai koulukuluttuuri voivat olla esteenä käyttöteorian toteuttamiselle käytännössä (Levin ym., 2013).

Käyttöteorioiden ja käytännön yhteyttä on tutkittu monenlaisesta aineistosta: usein havainnoiteja ja semistrukturoituja tai etnografisia haastatteluja on yhdistetty toisiinsa (Feryok, 2008; Levin ym., 2013; Marland & Osbourne, 1990; Mellando, 1998; Mitchell & Marland, 1989; Ryan, 2003; Sweeney, 2003), ja joissakin tapauksissa niitä on täydennetty stimulated recall -haastatteluilla (Marland & Osbourne, 1990; Mellando, 1998; Mitchell & Marland, 1989; Richie, 1999) ja/tai kyselyillä tai erilaisilla dokumenteilla, kuten tuntisuunnitelmilla tai reflektiivisillä päiväkirjoilla (Mellando, 1998; Levin ym., 2013; Ritchie, 1999; Ryan, 2003). Aineiston analysointiin on käytetty monia erilaisia laadullisia menetelmiä: kognitiivisia karttoja, joita verrattiin luokkahuoneenkäytäntöihin (Mellando, 1998), kategorisointia ja teemoittelua (Feryok, 2008; Ryan, 2003), käyttöteorioiden ja havainnointiaineistojen vertailua toisiinsa (Levin ym., 2013), rekursiivista vertailevaa analyysia (Richie, 1999) sekä matriisien tekemistä ja ajatusyksiköiden koodaamista (Mitchell & Marland, 1989). Huolimatta monista eri metodeista, joita on käytetty käyttöteorian ja käytännön yhteyden tutkimiseen, kukaan ei ole tietääkseni tähän mennessä käyttänyt neksusanalyysia asian tutkimiseen, kuten tehtiin tämän väitöskirjan kolmannessa osatutkimuksessa.

2.1.3 Käyttöteorian kehittyminen ja kielipedagogiikan käyttöteoria

Buitinkin (2009) mukaan käyttöteoriat voidaan sisältönsä perusteella jakaa keskinkertaisiin ja hyvin kehittyneisiin käyttöteorioihin. Keskinkertaisissa käyttöteorioissa keskitytään vain asioihin, kuten opetuksen järjestämiseen ja omaan suoriutumiseen, kun taas kehittyneemmät käyttöteoriat käsittelevät myös esimerkiksi oppilaiden oppimisprosessia (Buitink, 2009). Hyvin kehittyneet käyttöteoriat ovat rikkaita sisällöiltään, hyvin organisoituja ja niitä on helppo kehittää eteenpäin (Buitink, 2009). Käyttöteoriat ovatkin dynaamisia (Kettle & Sellars, 1996; Mukeredzi & Nyachowe, 2018; vrt. Pitkäniemi, 2010), sillä ne voivat kehittyä ja muuttua.

Aiemmassa kirjallisuudessa käyttöteorioiden kehittymistä on lähestytty eri näkökulmista. Eri näkökulmiin liittyvät tekijät voidaan luokitella henkilökohtaiseen (*personal*), vuorovaikutukselliseen (*interactional*) ja kontekstuaaliseen (*contextual*) tekijöihin (Palojärvi ym., 2024). Henkilökohtaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien käyttöteorioiden kehittymiseen, ovat käytännön kokemukset,

reflektio (Kettle & Sellars, 1996; Mukeredzi & Nyachowe, 2018), reflektiivinen kirjoittaminen (Körkkö ym., 2016; Kettle & Sellars, 1996), luottamus omiin kykyihin, emootiot (Pitkäniemi, 2017), lapsuuden kokemukset (Levin & He, 2008; Pitkäniemi, 2017) ja arvot (Stenberg, 2011). Vuorovaikutukselliset tekijät puolestaan sisältävät kollegoiden havainnoinnin ja heidän kanssaan keskustelemisen, vuorovaikutuksen perus- ja täydennyskoulutuksissa (Mukeredzi & Nyachowe, 2018; Pitkäniemi, 2010) sekä keskustelun esimiesten ja vertaisten kanssa (Kettle & Sellars, 1996; Körkkö ym., 2016). Lisäksi myös lasten näkemysten kuuleminen vahvistaa opettajien käyttöteorioita (Niemi ym., 2015). Käyttöteorioiden kehittymiseen vaikuttavat myös kontekstuaaliset tekijät, kuten teoreettiset lähtökohdat (Pitkäniemi, 2010), lukeminen (Mukeredzi & Nyachowe, 2018), harjoittelujaksot (Kettle & Sellars, 1996; Körkkö ym., 2016) ja oppimisympäristö (Buitink, 2009). Kuitenkin tekijät, jotka vaikuttavat käyttöteorioiden kehittymiseen, mainitaan vain lyhyesti kirjallisuudessa, sillä aiempi tutkimus on pääosin keskittynyt käyttöteorian sisältöjen kehittymisen tarkastelemiseen sen sijaan, että olisi tarkasteltu tarkemmin niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat käyttöteorian kehittymiseen.

Käyttöteorioiden sisältöjen kehittymiseen liittyvä tutkimus on pääosin keskittynyt siihen, miten opettajaopiskelijoiden käyttöteoriat kehittyvät koulutusohjelmien ja harjoitteluiden kautta (Buitink, 2009; Kettle & Sellars, 1996; Körkkö ym., 2016; Levin & He, 2008). Näissä tutkimuksissa havaittiin, että opettajaopiskelijoiden käyttöteoriat kehittyivät monin tavoin: Opiskelijoiden käyttöteorioissa siirryttiin itseen liittyvistä huolista ja selviytymisestä keskittymään lasten tarpeisiin ja opettajana oppimiseen (Buitink, 2009; Kettle & Sellars, 1996; Körkkö ym., 2016; Mukeredzi & Nyachowe, 2018). Harjoittelujaksot ja koulutusohjelmat ovat myös auttaneet opettajaopiskelijoita käyttöteorioiden rakentamisessa ja tehneet käyttöteorioista moniulotteisempia (Kettle & Sellars, 1996) ja hyvin kehittyneitä niin sisältöjen, rikkauden kuin rakenteen suhteen (Buitink, 2009; Mukeredzi & Nyachowe, 2018) tai laajempia ja syvempiä (Körkkö ym., 2016) sekä auttaneet sisällyttämään kontekstuaalisia tekijöitä käyttöteoriaan (Maaranen & Stenberg, 2020). Opettajaopiskelijoiden käyttöteorioiden kehittymisestä on siis kattavasti tietoa. Sen sijaan eksperttiopettajien käyttöteorioiden muuttumisesta ei tietääkseni ole olemassa tutkimustietoa.

Tämän tutkimuksen keskiössä on opettajan kielipedagogiikan käyttöteoria. Opettajien kielipedagogiikan käyttöteorioita on toistaiseksi tutkittu hyvin vähän (kuitenkin Freyok, 2008; Mangubhai ym., 2004). Sen sijaan yksittäisistä osa-alueista, jotka kuuluvat kielipedagogiikan käyttöteoriaan, kuten opettajien kieliin ja kielipedagogiikkaan liittyvistä uskomuksista tai kieli-ideologioista, on jonkin verran tutkimustietoa (ks. esim. Alisaari ym., 2019; Alstad & Tkachenko, 2018; Palviainen & Mård-Miettinen, 2015; Repo, 2020; Slembrouck ym., 2018; Zettl, 2023). Tutkimuksissa on esimerkiksi havaittu opettajien eroavan toisistaan siinä, miten he suhtautuvat lasten kotikielten käyttämiseen opetuksessa (Alisaari ym., 2019; Repo, 2020; Slembrouck ym., 2018; Zettl, 2023). Alisaaren ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa suomalaiset opettajat jaettiin kolmeen ryhmään sen perusteella, miten he suhtautuivat muiden kielten käyttöön. Suurin osa opettajista suhtautui muiden kielten käyttöön joko sallivasti (*allowance approach*) tai edistäen

aktiivisesti muiden kielten käyttöä (*advocacy approach*), mutta jopa lähes 40 % opettajista kielsi muiden kielten käytön oppituntien aikana (*denial approach*). Muiden kielten käyttöä edistämään pyrkivät opettajat perustelivat toimintatapaansa oppimisen tehostumisella, monikielisyyden eduilla yksilölle ja yhteiskunnalle, kotikielen merkityksellä lapsen identiteetille sekä lapsen kielioikeuksilla. Kielten käytön sallivat opettajat puolestaan ajattelivat, että on tärkeää, että oppilaat saavat välillä käyttää kotikieltään, mutta painottivat suomen oppimista päätavoitteena. Muiden kielten käytön kieltävät opettajat puolestaan uskoivat kotikielten käytön estävän suomen kielen ja opeteltavien sisältöjen oppimista ja/tai halusivat koko ajan voida ymmärtää mistä oppilaat puhuivat (Alisaari ym., 2019).

2.2 Eksperttiopettajan tunnuspiirteitä

Koska tämä tutkimus keskittyy eksperttiopettajan tarkasteluun, seuraavaksi avataan eksperttiopettajan tunnuspiirteitä. Sen määrittäminen, kuka on eksperttiopettaja (*expert teacher*), ei ole yksinkertaista, sillä eri tutkimuksissa käytetään erilaisia kriteerejä eksperttiyden määrittämiseen (Palmer ym., 2005). Yleensä eksperttiyden määrittämiseen käytetään yhtä tai useampaa seuraavista kriteereistä: a) kokemuksen määrää, b) sosiaalista tunnustusta, c) kuulumista ammatilliseen tai sosiaaliseen ryhmään, d) suoriutumiseen perustuvia kriteereitä (Palmer ym., 2005). Useimmiten näistä hyödynnetään kokemuksen määrää (Palmer ym., 2005; Tsui, 2009). Vaikka kokemuksen määrä on hyödyllinen kriteeri, se ei kuitenkaan ole riittävä kriteeri eksperttiyden määrittämiseen (Tsui, 2009), sillä sen perusteella ei voida erotella toisistaan eksperttiopettajia ja kokeneita opettajia.

Eksperttiopettajat eroavatkin kokeneista opettajista (*experienced teachers*) monin tavoin (Hattie, 2003). Vaikka eksperttiopettajilla ja kokeneilla opettajilla voi olla saman verran tietoa, eksperttiopettajat eroavat kokeneista opettajista siinä, miten he järjestävät ja hyödyntävät tietoaan (Hattie, 2003). Eksperttiopettajien tieto on integroidumpaa, ja he pystyvät välittämään sitä tehokkaammin huomioiden oppijoiden tarpeet (Hattie, 2003; Rahimi & Ong, 2023; Tsui, 2009). Eksperttiopettajat ovat myös taitavampia ratkaisemaan ongelmia ja huomioimaan oppijoita yksilöllisesti sekä taitavampia päätöksentekijöitä kuin kokeneet opettajat (Hattie, 2003). Lisäksi eksperttiopettajat pystyvät ennakoimaan haasteita paremmin kuin kokeneet opettajat ja toimivat automatisoidummin (Hattie, 2003). Toisaalta eksperttiopettajien toiminta on enemmän riippuvaista kontekstista kuin kokeneiden opettajien toiminta (Hattie, 2003; Tsui, 2009). Eksperttiopettajilla toiminta siis vaihtelee enemmän tilanteen perusteella. Lisäksi eksperttiopettajat ovat taitavampia reflektoinnissa ja tietoisessa harkinnassa (Tsui, 2009).

Koska pelkkä kokemuksen määrä ei välttämättä riitä eksperttiyden määrittelyssä, voidaan siinä hyödyntää myös muita kriteereitä kuten yllä on kuvattu. Sosiaalisella tunnustuksella tarkoitetaan sitä, että myös muut pitävät heitä ekspertteinä (Palmer ym., 2005). Yhtenä muotona tästä sosiaalisesta tunnustuksesta on myös kuuluminen johonkin ammatilliseen tai sosiaaliseen ryhmään, jonka jäseniä pidetään ekspertteinä (Palmer ym., 2005). Lisäksi eksperttiyden

määrittelemisessä voidaan käyttää myös suoriutumiseen perustuvia kriteereitä, kuten poikkeuksellisia kykyjä tai kyseisen opettajan opettamien oppilaiden hyvää suoriutumista (Anderson & Taner, 2023; Palmer ym., 2005). Tässä tutkimuksessa eksperttiyden määrittelemisessä on käytetty kokemuksen määrää ja sosiaalista tunnustusta (ks. luku 4.2).

Eksperttiydelle tunnusomaista on myös toiminnan tehokkuus, automaattisuus, vaivattomuus ja joustavuus (Tsui, 2009). Lisäksi eksperttiopettajille tyypillistä on, että he arvostavat oppijoita, heillä on intohimoinen asenne oppimiseen ja opettamiseen (Anderson & Taner, 2023; Hattie, 2003), he kiinnittävät oppilaiden huomion oppimiseen ja edistävät oppilaiden minäpystyvyyden tunnetta ja itsetuntoa oppijoina sekä tarjoavat sopivan haastavia tehtäviä ja tavoitteita oppijoille (Hattie, 2003), minkä kautta oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia ja heidän toimijuutensa kasvaa (Rahimi & Ong, 2023). Eksperttiopettajat ovat myös hyvin tietoisia siitä, mitä luokkahuoneessa tapahtuu (Anderson & Taner, 2023), ja he suuntaavat huomionsa oppilaisiin opetusmateriaalien sijasta (McIntyre ym., 2019) sekä välittävät oppilaistaan ja heidän oppimisestaan (Anderson & Taner, 2023; Rahimi & Ong, 2023). Koivulan ja kollegojen (2022) tutkimukseen osallistuneelle eksperttiopettajalle ominaista oli laadukas vuorovaikutus lasten kanssa tilanteesta riippumatta sekä lasten näkökulman huomioiminen. Eksperttiopettajille tyypillistä on myös se, että he refleктоivat toimintaansa (Anderson & Taner, 2023; Tsui, 2009), auttavat kollegojaan ja ovat tietoisia oppijoita koko uransa ajan (Anderson & Taner, 2023). Lisäksi eksperttiopettajat suunnittelevat opetustaan huolellisesti sekä muokkaavat suunnitelmiaan tarpeen mukaan (Anderson & Taner, 2023).

2.3 Kielikasvatus ja kielipedagogiikka

Kielikasvatuksella (*language education*) tarkoitetaan tässä väitöskirjassa kieleen ja kieliin liittyvää kasvatusta ja opetusta. Hanselin ja kollegojen (2022) mukaan kielikasvatus edistää esimerkiksi kielitietoisuuden kehittymistä ja kielten oppimista. Kielikasvatuksesta on perinteisesti puhuttu kouluopetuksen yhteydessä (ks. esim. Kaikkonen, 2000; 2004; 2005; Kantelinen, 2015; Kohonen, 2009; Mustaparta ym., 2015; Opetushallitus, 2014; Salo, 2009). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) kielikasvatuksen nähdään liittyvän niin äidinkielen, toisen kotimaisen kielen kuin myös vieraiden kielten ja oman äidinkielen opetukseen. Kielikasvatuksessa koulussa pyritään muun muassa herättämään kiinnostus eri kieliä kohtaan, vaikuttamaan kieliin liittyviin asenteisiin, edistämään kielten oppimista ja luottamusta omaan kykyihin sekä tukemaan kieli-identiteetin rakentamista (Opetushallitus, 2014). Nupposen ja kollegoiden mukaan (2019) kielikasvatuksessa kielten oppiminen nähdään elinikäisenä prosessina, joka sisältää niin formaalia kuin informaalista oppimista.

Vaikka itse termiä kielikasvatus käytetään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa vain kerran (Opetushallitus, 2022), kielikasvatus on keskeistä myös varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

(Opetushallitus, 2022) painotetaan monia kielikasvatuksessa keskeisiä asioita, kuten kielitietoisuuden edistämistä sekä kielitaidon ja kieli-identiteetin kehittämisen tukemista. Näiden kaikkien varhaiskasvatukseen liittyvien kielikasvatuksen elementtien lisäksi kielikasvatukseen varhaiskasvatuksessa voi sisältyä myös esimerkiksi kaksikielistä opetusta (ks. lisää luku 2.4) tai varhaista kielenopetusta (ks. esim. Kangasvieri ym., 2021).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) kielikasvatukseen liittyen painotetaan erityisesti kielitietoisuutta. Kielitietoisuus (*language awareness*) onkin laaja käsite, jolla voidaan tarkoittaa monenlaista kieleen ja kieliin liittyvää tietoisuutta (ks. esim. Daryai-Hansen ym., 2024; Hélot, 2018; Hyltenstam, 2021; Makarova ym., 2023; Sopanen, 2019). Hongon ja Mustosen (2020a) mukaan kielitietoisuus sisältääkin tietoa esimerkiksi eri kielistä ja kielimuodoista, niiden käytöstä ja käyttäjistä sekä niihin liittyvistä asenteista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) kirjoitetaan sekä opettajan että lasten kielitietoisuudesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan (Opetushallitus, 2022) henkilöstön tulee tiedostaa kielen merkitys, tuoda monikielisyyttä näkyväksi, toimia kielellisinä malleina ja rohkaista lapsia monipuoliseen kielenkäyttöön. Lisäksi henkilöstön tulee edistää lasten kielitietoisuuden kehittymistä kielten ja kielen havainnoinnin ja tutkimisen kautta (Opetushallitus, 2022).

Siihen, miten opettaja toteuttaa kielikasvatusta, vaikuttaa hänen kielipedagogiikkansa. Vaikka termiä kielipedagogiikka (*language pedagogy*) käytetään melko usein tutkimuskirjallisuudessa (esim. Ellis, 2010; 2012; Gunina & Millrood, 2019; Hinton, 2011; Kuure ym., 2018; Mathers, 2021; Mustonen ym., 2023; Salo, 2009; Yan ym., 2023), harva kuitenkaan määrittelee tutkimuksessaan kielipedagogiikan käsitteen. Tutkimuksessaan Yan ja kollegat (2013) tarkoittavat kielipedagogiikalla sitä, miten kieltä opetetaan. Nupposen ja kollegojen (2019) tutkimuksessa kielipedagogiikka käsitetään laajemmin siten, että se sisältää kielen opetus-, opettelemis- ja oppimisprosessin lisäksi myös esimerkiksi erilaisten oppimisstrategioiden käytön sekä kommunikatiivisen kompetenssin. Nupposen ja kollegoiden (2019) mukaan pedagogiikassa myös keskitytään opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen ja siihen, miten opettaja edistää oppimista.

Matheres (2021) puolestaan on muodostanut varhaiskasvatuksen kielipedagogiikan havainnoimiseen mallin, josta käy ilmi, että kielipedagogiikkaan liittyvät kielenkäytön mallintaminen, sanojen merkitysten tarjoaminen sekä se, miten lasten kanssa ollaan vuorovaikutuksessa ja miten lapsen ajattelua edistetään sekä millainen oppimisympäristö lapselle tarjotaan. Tässä väitöskirjassa kielipedagogiikalla tarkoitetaan kielten käyttöön, opettamiseen ja oppimiseen liittyvää pedagogista ajattelua ja toimintaa, esimerkiksi sitä, miten kieliä käytetään ja opetetaan sekä miten niiden oppimista tuetaan. Nupponen ja kollegat (2019) ovat myös ottaneet kantaa kielipedagogiikan ja kielikasvatuksen keskinäiseen suhteeseen toteamalla käsitteiden olevan osittain päällekkäisiä ja toisiaan täydentäviä. Myös tässä väitöskirjassa käsitteiden keskinäinen suhde hahmotetaan samalla

tavalla päällekkäisinä ja toisiaan täydentävinä. Väitöskirjassa nähdäänkin, että kielipedagogiikka on olennainen osa kielikasvatuksen toteuttamista.

2.4 Kaksikielinen opetus ja kaksikielinen pedagogiikka

2.4.1 Yleiset lähtökohdat

Tämä tapaustutkimus sijoittuu kaksikielisen opetuksen kontekstiin, tarkemmin sanottuna kaksikieliseen pedagogiikkaan, joka on yksi kaksikielisen opetuksen muoto. Käsitteellä kaksikielinen opetus (*bilingual education*) viitataan tutkimuskirjallisuudessa opetukseen, jossa kahta kieltä käytetään opetuksessa ja ohjauksessa niin, että molempia kieliä käytetään opetuksen välineenä (García, 2009; ks. myös Schwartz, 2018). Joissakin tapauksissa käsitettä kaksikielinen opetus käytetään myös viittaamaan monikieliseen opetukseen eli opetukseen, jossa useita eri kieliä käytetään opetuksessa (ks. esim. García, 2009; García & Wei, 2014). Cenoz & Gorter (2015) sen sijaan tekevät eron kaksikielisen ja monikielisen opetuksen välillä ja määrittelevät monikielisen opetuksen opetuksiksi, jossa käytetään systemaattisesti useita kieliä ja lasten kieliresursseja pyritään kehittämään kaikissa opetuksessa käytetyissä kielissä. Myös tässä tutkimuksessa kaksikielillä opetuksella viitataan opetukseen, jossa on kaksi pääasiallista opetuskieltä mutta jossa voidaan käyttää ajoittain myös muita kieliä, kun taas monikielillä opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa usean kielen käyttö on systemaattista ja tavoitteena on useiden kielten kehittyminen.

Kaksikielinen opetus toimii yläkäsitteenä erilaisille tavoille käyttää kahta tai useampaa kieltä opetuksessa, minkä vuoksi kaksikieliseen opetukseen sisältyy monia erilaisia käytäntöjä ja muotoja (García, 2009; ks. myös Baker & Wright, 2021; Creese & Blackledge, 2010; Schwartz, 2018). Kaksikielisen opetuksen eri muotojen välillä on eroja siinä, millä tavalla ja kuinka paljon kutakin kieltä käytetään opetuksessa. Kaksikielinen opetus voidaan jakaa esimerkiksi kielten erotteluun perustuvaan ja kielten joustavaan käyttöön perustuvaan kaksikieliseen opetukseen. Kielten erotteluun perustuvassa kaksikielisessä opetuksessa kielet pyritään erottamaan toisistaan selkeästi jollakin tavalla, kuten ajan, paikan tai henkilön perusteella, kun taas kielten joustavaan käyttöön perustuvissa opetuksessa kahta tai useampaa kieltä käytetään samaan aikaan ja samoissa tilanteissa eri tavoin (ks. esim. García, 2009). Esimerkiksi paikkaan perustuvassa kielten erottelussa voi esimerkiksi puhua toista kieltä toisessa huoneessa ja toista toisessa. Kielten joustavaa käyttöä on esimerkiksi se, että puheessa käytetään kahta kieltä erottelematta niitä toisistaan, esimerkiksi "Väntä. Sinä kaulit ensin." (Mård-Miettinen ym., 2015). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) kaksikielinen opetus jaetaan laajamittaiseen ja suppeampaan kaksikieliseen varhaiskasvatukseen. Laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa lapsille uutta kieltä käytetään vähintään 25 %:ssa toiminnasta, kun taas suppeammassa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa/kielirikasteisessa

toiminnassa lapsille uutta kieltä käytetään alle 25 %:ssa toiminnasta (Opetushallitus, 2022; ks. myös Peltoniemi ym., 2018).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen yhtä suppeamman kaksikielisen opetuksen muotoa, *kaksikielistä pedagogiikkaa (bilingual pedagogy)*, joka perustuu kielten joustavaan käyttöön. Tämäntyyppistä suppeampaa kaksikielistä opetusta on tutkittu Suomessa hyvin vähän, joten tutkimus tuottaa kipeästi kaivattua perustietoa aiheesta. Kaksikielinen pedagogiikka on melko vakiintumaton nimitys, jota käytetään eri konteksteissa viittaamaan erityyppisiin pedagogisiin ja kielellisiin toimintatapoihin (ks. lisää esim. Anatoli, 2024; Creese & Blackledge, 2010; Prošić-Santovac & Radović, 2018; Schwartz & Asli, 2013). Tässä tutkimuksessa kuitenkin tarkoitan kaksikielisellä pedagogiikalla toimintatapaa, jossa kahta kieltä käytetään joustavasti (ks. luku 2.4.3) sekä ohjatussa toiminnassa että arjen tilanteissa noudattaen tiettyjä kielellisiä periaatteita, kuten kääntämisen välttämistä ja systemaattista ja tietoisista koodinvaihtoa (ks. esim. Mård-Miettinen & Palviainen, 2014; Palviainen & Mård-Miettinen, 2015). Kääntämisen välttämällä tässä tapauksessa tarkoitetaan sitä, että opettaja ei sano samaa sanaa tai ohjetta molemmilla kielillä peräjälkeen vaan tukee ymmärtämistä muilla keinoilla kuten eleillä tai sanomalla saman asian eri tavalla eri kielillä. Systemaattisella ja tietoisella koodinvaihdolla tarkoitetaan sitä, että kielestä toiseen vaihdetaan järjestelmällisesti ja tietoisesti jonkin tietyn syyn vuoksi, esimerkiksi huomion saamiseksi, jolloin opettaja käyttää tiettyä kieltä, kun haluaa kiinnittää lasten huomion johonkin tai kertoa pidemmän ohjeen.

Kaksikielinen pedagogiikka, kuten muukin varhaiskasvatuksessa toteutettava kaksikielinen opetus, tarjoaa hyvän mahdollisuuden luoda tilaisuuksia monikieliseen kommunikointiin ja kielten joustavaan käytön oppimiseen jo varhain, sillä tutkimusten mukaan useamman kielen oppiminen on varhaislapsuudessa verrattain helppoa (ks. esim. Bialystok, 2016; Salameh, 2018). Varhaiskasvatuseikäiset lapset myös suhtautuvat yleensä positiivisesti ja avoimesti eri kieliin ja niihin tutustumiseen (Mård-Miettinen ym., 2014), mikä tekee varhaiskasvatuksesta otollisen kontekstin kaksikieliselle opetukselle. Lisäksi kaksikielinen varhaiskasvatus on hyödyllistä kielitietoisuuden ja kielenoppimisen motivaation kehittämisen kannalta (Mård-Miettinen, Hansell ym., 2023).

2.4.2 Monikieliset lapset kaksikielisessä opetuksessa

Koska kielellinen ympäristö muuttuu maahanmuuton yleistymisen ja globalisaation myötä yhä monikielisemmäksi, myös varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä kielellinen heterogeenisyys näkyy kasvavassa määrin (ks. luku 1). Näin ollen myös kaksikielisessä opetuksessa voi tulla vastaan tilanne, että ryhmässä on lapsia, jotka puhuvat kotikielinsä kaksikielisen opetuksen toimintakielten lisäksi tai niiden sijaan jotakin muuta kieltä tai useita muita kieliä.

Garcían (2009, s. 6) mukaan kaksikielinen opetus poikkeaa perinteisestä kielenopetuksesta siinä, että se ei keskity pelkästään uuden kielen opettamiseen vaan on myös tapa tarjota lapsille mielekästä ja sosiaalisesti oikeudenmukaista opetusta, jossa uuden kielen oppimisen lisäksi opitaan suvaitsevaisuutta muita kieliryhmiä ja kulttuureja kohtaan sekä opitaan toimimaan monikulttuurisissa

ympäristöissä. Myös Baker ja Wright (2021) toteavat kaksikielisen opetuksen edistävän käytettäviin kieliin liittyvien kulttuureiden ymmärrystä. Kaksikielinen opetus ei kuitenkaan itsessään ole tae sosiaalisesti oikeudenmukaiselle opetukselle, varsinkaan ryhmissä, jotka ovat kielellisesti heterogeenisiä. Kielellisesti heterogeenisissä ryhmissä ei nimittäin riitä, että opetus edistää kunnioitusta ja suvaitsevaisuutta toimintakieliä kohtaan, vaan jotta opetus voisi olla sosiaalisesti oikeudenmukaista, tulee myös lasten moninaiset kielelliset taustat ja kotikielien huomioida, ja niitä kohtaan tulee osoittaa kunnioitusta. YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen mukaan (1989, artikkelit 29 ja 30) monikielillä lapsilla on oikeus käyttää kotikieltään ja koulutuksen tulee edistää kielten kunnioitusta (ks. myös Skutnabb-Kangas, 2015).

Tutkimuksia kaksikielisen opetuksen toteuttamisesta kielellisesti heterogeenisissä ryhmissä on hyvin vähän, mutta muun muassa Alstadin ja Tkachenkon (2018), Bergrothin ja Hansellin (2020) ja Hansellin ja kollegoiden (2020) tutkimukset osoittavat, että uusiin kieliin tutustuminen kaksikielisen opetuksen kautta voi sekä auttaa monikielisiä lapsia oppimaan uusia kieliä että rohkaista heitä käyttämään kotikieltään. Toisaalta taas osa tutkimuksista osoittaa, että monikielisten lasten kielellisiä resursseja ei aina huomioida, hyödynnetä tai arvosteta kaksikielisessä opetuksessa (Sopanen, 2019; Taylor, 2009; Taylor, 2015) tai niitä saatetaan jopa rajoittaa (Becker & Knoll, 2022; Knoll & Becker, 2023). Tämän vuoksi tarvitaankin lisää tutkimusta siitä, miten kaksikielisessä opetuksessa voidaan edistää monikielisten lasten kotikielten huomioimista ja arvostamista (Mård-Miettinen, Palojärvi ym., 2023; Schwartz & Palviainen, 2016; Taylor, 2015).

Kaksikielistä pedagogiikkaa (ks. luku 2.4.1) on aiemmin tutkittu lähinnä konteksteissa, joissa kaikkien lasten äidinkieli on jompikumpi toiminnassa käytettävistä kielistä (ks. esim. Creese & Blackledge, 2010; Mård-Miettinen & Palviainen, 2014; Mård-Miettinen ym., 2018; Schwartz & Asli, 2013). Tässä tutkimuksessa sen sijaan tarkastelen sitä, miten kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttava varhaiskasvatuksen opettaja toteuttaa kielipedagogiikkaa kontekstissa, jossa lapsiryhmä on kielellisiltä taustoiltaan heterogeeninen niin, että lapsiryhmässä on useita lapsia, jotka puhuvat eri kotikieliä. Tässä tutkimuksessa löydettyjä pedagogisia ja kielten käyttöön liittyviä periaatteita peilataan aiempiin saman varhaiskasvatuksen opettajan kaksikielisestä pedagogiikasta tehtyihin tutkimuksiin tilanteessa, jossa hän työskenteli kielellisesti homogeenisessa lapsiryhmässä (esim. Mård-Miettinen ym., 2015; Palviainen & Mård-Miettinen, 2015). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, miten opettajan käsitykset ja toiminta ovat muuttuneet lapsiryhmän monikielistymisen myötä.

2.4.3 Limittäiskieleily teoriana, kielten käyttötapan ja pedagogiikkana

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kaksikielistä pedagogiikkaa, jota toteutetaan käyttämällä kieliä joustavasti tavalla, josta voidaan käyttää nimitystä limittäiskieleily (*translanguaging*). Translanguaging-käsite on alun perin peräisin Walesista ja Cen Williams kehitti sen viittaamaan kahden kielen suunniteltuun ja systemaattiseen käyttöön saman oppitunnin sisällä (Baker, 2011; ks. myös García ja Lin, 2017). Termi tulee walesilaisesta sanasta ”trawsieithu”, josta se käännettiin

ensin termiksi “translinguifying” mutta sittemmin muutettiin termiksi “translanguaging” (Tsokalidou & Skourtou, 2020). Suomeksi termin kääntämiseksi on esitetty monia eri vaihtoehtoja, mutta tässä käytän Lehtosen (2019; 2021) käyttämää termiä limittäiskieleily, joka on jo melko vakiintunut käänös (Tieteen termipankki 2.11.2023). Alun perin limittäiskieleilyssä ajatuksena oli, että samaa sisältöä työstetään kahdella kielellä esimerkiksi niin, että oppilaat lukevat yhdellä kielellä ja keskustelevat ja kirjoittavat lukemastaan toisella kielellä (Baker, 2011). Syötteen (*input*) ja tuotoksen (*output*) kieltä siis vaihdeltiin systemaattisesti ja tietoisesti (Cummins, 2021). Näin opetus tuki sekä tiedon ymmärtämistä että molempien kielten kehittymistä (Baker, 2011).

Limittäiskieleilyä on sittemmin lähestytty teoreettisesti kahdesta eri näkökulmasta, joista on käytetty useita eri nimityksiä. García ja Lin (2017) ovat kutsuneet näitä limittäiskieleilyn vahvaksi ja heikoksi muodoksi. Muut ovat puolestaan vastustaneet näitä semanttisesti latautuneita termejä ja kutsuneet näkökulmia yhtenäiseksi (*unitary*) ja monikieliseksi (*multilingual*) näkökulmaksi kaksikielisyyteen (MacSwan, 2017) tai yhtenäiseksi limittäiskieleilyn teoriaksi (*unitary theory of translanguaging*) ja kieltenväliseksi limittäiskieleilyn teoriaksi (*crosslinguistic translanguaging theory*) (Cummins, 2021). Tässä tutkimuksessa käytän Cumminsin (2021) jaottelun mukaan nimityksiä yhtenäinen ja kieltenvälinen limittäiskieleilyn teoria. Yhtenäisen limittäiskieleilyn teorian mukaan kielillä ei ole kognitiivista todellisuutta ja monikielisen henkilön kielisysteemi on yhtenäinen ja eriytymätön. Teorian mukaan kielet eivät siis sijaitse erillään toisistaan. Sen sijaan kieltenvälisen limittäiskieleilyn teorian mukaan monikieliset henkilöt puhuvat eri kieliä ja käyttävät erilaisia rekistereitä ja tehokas opetus edistää limittäiskieleilyä, joka sisältää käsitteellistä ja kielellistä siirtovaikutusta kielten välillä. Näistä eroista huolimatta näkemyksillä on myös yhtäläisyyksiä: Molemmissa näkemyksissä kielet nähdään sosiaalisina konstruktioina ja molemmissa vastustetaan sitä, että opetuksessa tehdään tiukkaa erottelua kielten välillä, ja lisäksi arvostetaan monikielisten lasten kielenkäyttötapoja. Molemmissa myös limittäiskieleilyn pedagogiikka nähdään keskeisenä käytänteenä, kun opetuksessa tavoitellaan sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa (Cummins, 2021).

Kun limittäiskieleilystä puhutaan kielten käyttötapana, sillä tarkoitetaan puhujan koko kielellisen repertuaarin käyttöä (García & Kleyn, 2016) ja limittäiskieleilyssä erilaisia tapoja käyttää kieliä käytetään joustavasti (García & Kano, 2014). García (2009) määrittelee limittäiskieleilyn moninaisten kielellisten tapojen käyttämiseksi. Kieltenvälisen limittäiskieleilyn teorian näkökulmasta limittäiskieleily voidaan määritellä myös eri kielten käytöksi puhujan valinnan mukaan (Sembiante ym., 2023). Näin ollen limittäiskieleily mahdollistaa kielten käytön tavoilla, jotka ovat luonnollisia monikielisille (MacSwan, 2017). Monissa kaksikielisissä yhteisöissä limittäiskieleily onkin normaalia (García, 2009). Kun opettajat mahdollistavat lapsille koko kielirepertuaarin käytön limittäiskieleilyllä, opettajat tarjoavat sosiaalisesti oikeudenmukaista opetusta monikielisille oppilaille (García & Kleyn, 2016; Kirsch & Mortini, 2021). Tällainen opetus on sosiaalisesti oikeudenmukaista, koska limittäiskieleily edistää monikielisyyttä ja

monikielisen repertuaarin näkemistä normaalina, luonnollisena ja arvokkaana (Gort & Sembiante, 2015).

Duarte (2020) jakaa limittäiskieleilyn symboliseen funktioon, oikea-aikaisen tuen (*scaffolding*) funktioon ja epistemologiseen funktioon. Symbolisella funktiolla tarkoitetaan sitä, että oppilaiden kotikielten osaaminen huomioidaan ja sitä arvostetaan. Oikea-aikaisen tuen funktiolla puolestaan tarkoitetaan sitä, että väliaikaisia mutta systemaattisia siltoja toisiin kieliin sisällytetään jokapäiväiseen opetukseen eli yhteyksien muodostamista kielten välille tuetaan järjestelmällisesti opetuksessa. Epistemologisessa funktiossa eri kieliä käytetään edistämään sisältöön ja kieleen liittyvää tietoa. Duarten (2020) mukaan käyttääkseen symbolista ja oikea-aikaisen tuen funktioita opettajan ei tarvitse osata puhua tai ymmärtää lasten kotikieliä, mutta jotta opettaja voisi hyödyntää epistemologista funktiota, tällaista osaamista tarvitaan. Vaikka onkin totta, että limittäiskieleilyn epistemologisen funktion hyödyntämisessä voi olla hyötyä siitä, että opettaja osaa lasten kotikieliä, asia ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteinen. Kotikieliä voidaan nimittäin käyttää kielen ja sisällön oppimisen tukemiseen esimerkiksi antamalla oppilaille mahdollisuus hakea tietoa kotikielillään tai pohtia ja keskustella opettavista asioista kotikielellään (ks. esim. García & Sylvan, 2011) niissäkin tapauksissa, joissa opettaja ei itse osaa lasten kotikieliä.

Limittäiskieleilyn pedagogiikalla tarkoitetaan sitä, että opetuksessa monikielisyys nähdään etuna ja lapsen koko kielellistä repertuaaria käytetään oppimisen edistämiseksi (Tian & Shepard-Carey, 2020). Limittäiskieleilyn pedagogiikassa siis esimerkiksi lapsia kannustetaan käyttämään kaikkia osaamiaan kieliä (Seals, 2021). Limittäiskieleilyn pedagogiikalla voidaan myös tarkoittaa useiden kielten joustavaa käyttöä oppimisen edistämiseksi (MacSwan, 2017). Myös opettaja voi siis käyttää useita kieliä toiminnassaan. Jotta limittäiskieleilyn pedagogiikkaa voitaisiin toteuttaa, opettajan on tehtävä lasten limittäiskieleilystä oikeutettua, luonnollista ja näkyvää (García & Otheguy, 2020). Parran ja Proctorin (2022) mukaan limittäiskieleilyn pedagogiikka edistää koulutuksellista tasa-arvoa, sillä oppilaiden kaikkien kommunikatiivisten resurssien sisällyttäminen opetukseen varmistaa osallisuuden ja oppimisen (ks. myös Kirsch & Mortini, 2021).

Limittäiskieleilyn pedagogiikan tutkimuksessa varhaiskasvatuksessa (esim. Kirsch, 2020a; 2020b) on tarkasteltu, miten kotikieliä hyödynnetään monikielisyssä opetuksessa. Luxenburgissa, jossa limittäiskieleilyn pedagogiikkaa on tutkittu paljon, limittäiskieleilyä käytettiin sekä suunnitelluissa aktiviteeteissa että päivittäisessä vuorovaikutuksessa (Kirsch, 2020a; 2021) eli limittäiskieleily läpäisi koko päiväkotipäivän. Limittäiskieleilyä lasten kotikielillä käytettiin moniin tarkoituksiin: huomion saamiseen ja säilyttämiseen, lasten lohduttamiseen, osallisuuden varmistamiseen, lasten hyvinvoinnin lisäämiseen ja kotikielten arvostuksen osoittamiseen (Kirsch, 2020a; Kirsch & Seele, 2020; ks myös Mary & Young, 2017 lasten kotikielten arvostamisen ja osallisuuden kannustamisen osalta). Varhaiskasvatuksen ammattilaiset myös huomioivat kotikieliä kääntämällä lausahduksia kotikielestä päiväkodin toimintakieliin (Kirsch, 2020a; 2020b; Kirsch, 2021; Kirsch & Mortini, 2021; Kirsch & Seele, 2020; Mary & Young, 2017)

ja sallimalla vastaukset kotikielillä ja laajentamalla niitä päiväkodin toimintakielillä (Kirsch, 2020b; 2021; Kirsch & Mortini, 2021). Lisäksi limittäiskieleilyn mahdollistamiseksi varhaiskasvatuksen ammattilaiset tekivät yhteistyötä vanhempien kanssa kotikielten hyödyntämiseksi (Kirsch, 2020b; Mary & Young, 2017), pyysivät vanhempia päiväkotiin lukemaan lapsille kotikielillään (Kirsch & Bergeron-Morin, 2023) ja rohkaisivat lapsia käyttämään kotikieliään esimerkiksi satujen uudelleenkertomiseen (Kirsch, 2020b). Limittäiskieleilystä lasten kotikielillä on monenlaista hyötyä: Kirschin (2020a) mukaan se edisti vuorovaikutussuhteita lasten ja aikuisten välillä, tuki merkitysten rakentamista ja kielen oppimista sekä lisäsi lasten hyvinvointia ja osallisuutta (ks. myös Kirsch & Seele, 2020). Näin ollen limittäiskieleilyllä oli myönteinen vaikutus niin vuorovaikutukseen ja hyvinvointiin kuin oppimiseenkin.

3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriasta ja käytännöistä monikielisten lasten kanssa varhaiskasvatuksessa.

Kielipedagogiikan käyttöteorioista on hyvin vähän tutkimustietoa, eikä eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriaa varhaiskasvatuksessa ole tietääkseni lainkaan tutkittu ennen tämän tutkimuksen osatutkimuksia (ks. luku 2.1.3). Varhaiskasvatus on monikielisille lapsille tärkeä kielen oppimisen konteksti (Sun, 2006), mutta sitä, millainen kielipedagogiikan käyttöteoria ohjaa heidän kanssaan toimimista, ei tietääkseni ole tutkittu. Väitöstutkimuksen ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä on *Millainen kielipedagogiikan käyttöteoria ohjaa kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan eksperttiopettajan toimintaa monikielisten lasten kanssa ja miten se ilmenee käytännössä?* Kysymyksen kautta pyritään tarkastelemaan eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteorian luonnetta ja sitä, millaisena se toteutuu käytännössä. Tähän kysymykseen vastataan kahdella osatutkimuksella, jotka on raportoitu artikkeleissa 1 ja 3.

Aiemmat käyttöteorioiden kehittymistä tarkastelevat tutkimukset ovat pääosin keskittyneet opettajaopiskelijoihin (ks. luku 2.1.3 ja esim. Buitink, 2009; Kettle & Sellars, 1996; Körkkö ym., 2016; Levin & He, 2008). Tämän vuoksi tarvitaan tietoa siitä, miten opettajilla, erityisesti eksperttiopettajilla, käyttöteoria mahdollisesti muuttuu kontekstin muuttuessa, tässä tapauksessa lapsiryhmän monikielistyessä. Niiden tekijöiden tutkiminen, jotka ovat yhteydessä kielipedagogiikan käyttöteorian muuttumiseen, tarjoaa arvokasta tietoa siitä, miksi ja miten kielipedagogiikka muuttuu, sillä muutos käyttöteoriassa vaikuttaa myös käytäntöihin. Tämän väitöskirjan toisena tutkimuskysymyksenä on *Mitkä tekijät ovat edistäneet ja haastaneet muutoksia varhaiskasvatuksen eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriassa?* Tähän tutkimuskysymykseen vastataan osatutkimuksella 2, joka raportoidaan artikkelissa 2.

Koska siitä, miten monikielisiä lapsia huomioidaan kaksikielisessä opetuksessa, on hyvin vähän tutkimustietoa ja tämä tutkimustieto on osittain tuloksiltaan ristiriitaista (ks. Alstad & Tkachenko, 2018; Bergroth & Hansell, 2020;

Hansell ym., 2020; vrt. Sopanen, 2019; Taylor, 2009; Taylor, 2015), tarvitaan aiheesta lisää tutkimusta. Aiemmat tutkimukset eivät myöskään ole tarkastelleet aihetta eksperttiopettajien näkökulmasta. Tämän väitöskirjan kolmantena tutkimuskysymyksenä on *Miten kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttava eksperttiopettaja huomioi monikielisiä lapsia kielellisesti kielipedagogiikan käyttöteoriassaan ja toiminnassaan, erityisesti limittäiskieleilytilanteissa?* Tähän tutkimuskysymykseen vastaavat kaikki kolme osatutkimusta, jotka on raportoitu artikkeleissa 1, 2 ja 3.

TAULUKKO 1 Väitöskirjan tutkimuksen tavoite, tutkimuskysymykset ja niihin vastaaminen

Tutkimuksen tavoite	Tutkimuskysymykset	Tutkimuskysymyksiin vastaavat osatutkimukset
Lisätä tietoa kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriasta ja käytännöistä monikielisten lasten kanssa varhaiskasvatuksessa.	Millainen kielipedagogiikan käyttöteoria ohjaa kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan eksperttiopettajan toimintaa monikielisten lasten kanssa ja miten se ilmenee käytännössä?	Osatutkimukset 1 ja 3
	Mitkä tekijät ovat edistäneet ja haastaneet muutoksia varhaiskasvatuksen eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriassa?	Osatutkimus 2
	Miten kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttava eksperttiopettaja huomioi monikielisiä lapsia kielellisesti kielipedagogiikan käyttöteoriassaan ja toiminnassaan, erityisesti limittäiskieleilytilanteissa?	Osatutkimukset 1, 2 ja 3

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tapaustutkimuksen teoreettis-metodologiset lähtökohdat

Tapaustutkimus käsittelee rajattua ilmiötä, kuten instituutiota, henkilöä tai prosessia (Merriam, 1988). Tapaustutkimus ei ole ensisijaisesti metodologinen valinta (Stake, 2000), sillä metodin valitseminen ei määritä tapaustutkimusta (Starman, 2013; Thomas, 2011; ks. myös Merriam, 1988). Tapaustutkimuksen valinta onkin ensisijaisesti valinta siitä, mitä tutkitaan (Flyvberg, 2011; Stake, 2000). Näin ollen tapaustutkimuksessa voidaan käyttää useita eri metodeja sen mukaan, mikä sopivat tutkimusaiheeseen ja -kysymykseen. Tapaustutkimukset voivat olla joko laadullisia tai määrällisiä tai hyödyntää menetelmiä molemmista suuntauksista (Starman, 2013; ks. myös Merriam, 1988). Omassa väitöskirjatutkimuksessani tarkastelen kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan ekspertiopettajan käyttöteoriaa ja käytäntöä, joten sen vuoksi tutkimusotteeni on laadullinen tapaustutkimus. Aineistonkeruumenetelminä käytän haastatteluja ja havainnointia ja analyysimenetelminä temaattista analyysia (Braun & Clarke, 2006) ja neksusanalyysia (Scollon & Scollon, 2004) (ks. lisää luku 4.3).

Merriamin (1988, s. 11) mukaan laadullisen tapaustutkimuksen keskeisiä piirteitä ovat erityisyys (*particularistic*), deskriptiivisyys, heuristisuus ja induktiivisuus. Erityisyydellä tarkoitetaan sitä, että tapaustutkimus keskittyy tiettyyn rajalliseen ilmiöön ja tuottaa tietoa siitä, mikä tekee ilmiöstä tärkeän (Merriam, 1988). Tässä tapaustutkimuksessa keskityn yhden kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan ekspertiopettajan käyttöteoriaan ja käytäntöön monikielisten lasten kanssa. Deskriptiivisyydellä viitataan siihen, että tapaustutkimuksen lopputuloksena on tiivistä kuvausta ("*thick description*") ilmiöstä (Merriam, 1988) ja saatava tieto on kattavaa ja syvällistä (Patton, 2015). Tutkimukseni tuottaa tiivistä kuvausta yhden opettajan kielipedagogiikan käyttöteorian luonteesta ja toteutuksesta sekä käyttöteorian muutosta vahvistaneista ja haastaneista tekijöistä. Heuristisella tarkoitetaan sitä, että tapaustutkimus lisää lukijan ymmärrystä

esimerkiksi tuottamalla uusia merkityksiä, laajentamalla lukijan kokemuksia tai vahvistamalla jo tiedettyä (Merriam, 1988; ks. myös Flyvbjerg, 2011). Tämä tutkimus lisää lukijan ymmärrystä, sillä varhaiskasvatuksessa toimivien eksperttiopettajien käyttöteorioista ja niiden muutoksista on hyvin vähän tietoa, minkä vuoksi yhden tapauksen tutkiminen syvällisesti avaa uusia näkökulmia aiheeseen. Induktiivisuudella puolestaan viitataan siihen, että tapaustutkimus ensimmäiseen hyödyntää induktiivista päättelyä, jonka kautta käsitteitä ja hypoteeseja nostetaan aineistosta (Merriam, 1998). Tässä tutkimuksessa induktiivisuus näkyy esimerkiksi siinä, että ensimmäisessä osatutkimuksessa temaattista analyysia on tehty aineistolähtöisesti ja aineistosta on nostettu teemoja ja yläteemoja.

Tapaustutkimus voi perustua yhteen tai useampaan tapaukseen (Starman, 2013). Oma tapaustutkimukseni on yhteen tapaukseen perustuva tapaustutkimus, joka tarkastelee eksperttiopettajan käyttöteoriaa ja sen toteutusta kaksikielisessä pedagogiikassa kielellisesti heterogeenisessä varhaiskasvatusryhmässä. Tässä tutkimuksessa keskityttiin yhteen tapaukseen, koska näin voidaan saada spesifiä, syvällistä ja rikasta tietoa kyseisestä erityislaatuisesta tapauksesta (ks. myös Flyvbjerg, 2011; Merriam, 1988; Patton, 2015).

Tapaustutkimukset, kuten myös tämä tutkimus, pyrkivätkin tuottamaan holistista kuvausta ja selityksiä (Merriam, 1998). Tapaustutkimusten tuottama tieto on myös kontekstisidonnaista ja konkreettista, mitä tarvitaan ihmistieteissä (Flyvbjerg, 2011; Starman, 2013). Koska tässä tutkimuksessa tarkastelen monimutkaista ilmiötä, joka koostuu useista muuttujista, tapaustutkimus soveltuu hyvin, ja sen kautta voidaan saada rikasta ja holistista tietoa ilmiöstä (Merriam, 1988).

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi tutkimuksen luonteeseen vaikuttaa myös tutkijan filosofinen positio. Yleisesti ottaen filosofinen positioni edustaa kriittistä realismia. Ajattelen, että ainakin osa todellisuudesta on riippumatonta havainnoistamme, mielestämme ja kielestämme (Niiniluoto, 1999; Patton, 2015). Tieteen tulisi etsiä totuutta, mutta uskon, että sen saavuttaminen ei ole helppoa, vaikka voimme lähestyä sitä tekemällä metodeistamme ja teorioistamme parempia (Niiniluoto, 1999). Koska kuitenkin työskentelen laadullisen tutkimuksen parissa ja tämä tutkimus on tapaustutkimus, tunnistan, että laadullisen aineiston tulkinta on aina jonkin verran subjektiivista ja esimerkiksi kulttuurimme, aiemmat kokemuksemme ja tapamme ajatella vaikuttavat aineiston tulkintaamme. Sen vuoksi mielestäni laadullisessa tutkimuksessa ja erityisesti tapaustutkimuksessa on piirteitä hermeneutiikan muodosta, jossa ajatellaan, että näkemyksemme maailmasta/todellisuudesta perustuu aina tulkintoihimme siitä ja monet asiat vaikuttavat siihen, miten tulkitsemme todellisuutta (Smith, 1997). Tulkintoihin vaikuttaakin aina esimerkiksi näkökulmamme ja situationaalinen kontekstimme (Patton, 2015). Kuitenkin uskon, että jotta voimme tehdä hyvää laadullista tutkimusta, meidän tulee pyrkiä tekemään systemaattisia ja tarkkoja tulkintoja aineistostamme ja yrittää kuvata mahdollisimman tarkkaan tutkimusprosessi ja muut asiat, jotka ovat vaikuttaneet meidän tulkintaamme aineistosta, kuin myös ne tekijät, jotka vaikuttavat tutkimuksemme uskottavuuteen (ks. luvut 4.3 ja 4.4).

4.2 Tutkittava, aineiston keruu ja aineisto

Tämän tapaustutkimuksen fokuksessa on eksperttiopettaja, josta käytän pseudonymia Johanna. Kyseinen eksperttiopettaja valittiin tutkimukseen tietoon perustuvan valinnan (*local knowledge case*) perusteella (Thomas, 2011, s. 514). Tunsin tutkimukseen osallistuvan opettajan aiempien tutkimusten kautta, joissa olen ollut osallisena. Johanna on aloittanut kaksikielisen toiminnan (suomi-ruotsi) toteuttamisen vuonna 2012, ja hänen toiminnastaan ja ajattelustaan on tehty useita tutkimuksia, joista osassa olen ollut myös itse mukana (esim. Mård-Miettinen ym., 2015; Mård-Miettinen, Palviainen ym., 2018). Hänen siirryttyään työskentelemään kielellisesti heterogeenisessä ryhmässä kiinnostuin siitä, miten tämä vaikuttaisi opettajan ajatuksiin (käyttöteoriaan) ja toimintaan. Koska käyttöteorioita ja käytäntöjä varhaiskasvatuksen kielellisesti heterogeenisissä ryhmissä ei ole juurikaan tutkittu, arvelin, että tämä tapaus voisi olla sisäisesti mielenkiintoinen (ks. myös Merriam, 1988, s. 10). Lisäksi valitsin kyseisen opettajan siksi, että hänen ajatuksiaan ja toimintaansa on tutkittu aiemminkin ja saatavia tuloksia voitiin vertailla aiempien tutkimusten tuloksiin (esim. Mård-Miettinen ym., 2015; Mård-Miettinen, Palviainen ym., 2018; Palviainen & Mård-Miettinen, 2015; Palviainen ym., 2016), minkä kautta saatiin vahvistusta siihen, miten opettaja kuvasi ajattelunsa ja toimintansa muutosta heterogeenisessä ryhmässä toimiessaan.

Tässä tutkimuksessa eksperttiyden määrittelemisessä on käytetty kokemuksen määrää ja sosiaalista tunnustusta (ks. Palmer ym., 2005; ks. luku 2.2.). Johanna on varhaiskasvatuksen opettaja, jolla on pitkä kokemus (yli 20 vuotta) erilaisissa varhaiskasvatuksen konteksteissa työskentelystä. Lisäksi hänen kieli-pedagogiikkaan liittyvä eksperttiytensä on sosiaalisesti tunnustettua, mistä kertoo esimerkiksi se, että hän on luennoinut kaksikielisestä pedagogiikasta eri puolilla Suomea ja Ruotsissa, sekä se, että hän on työpaikallaan vastuussa paitsi kaksikielistä pedagogiikasta myös monikulttuurisuusasioista ja suomi toisena kielenä -opetuksesta.

Päiväkoti, jossa Johanna tutkimuksen aineistonkeruun aikana toimi, sijaitsi suomenkielisellä paikkakunnalla, jossa alle 6 % asukkaista puhui äidinkielenään muuta kieltä kuin suomea (SVT, 2020). Aineisto kerättiin kahtena peräkkäisenä vuonna. Johanna työskenteli tuolloin 3–5-vuotiaiden lasten kanssa, ja ryhmässä oli hieman yli 20 lasta. Johannan lisäksi ryhmässä toimi kaksi muuta varhaiskasvatuksen ammattilaista. Monikielisiä lapsia oli ryhmässä vuodesta riippuen kolmesta kahdeksaan, ja heillä kaikilla oli keskenään eri kotikieliet. Suurin osa näistä kotikielistä oli vieraita varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Osa monikielisistä lapsista puhui suomea yhtenä kotikielenään, osalle suomi puolestaan oli uusi kieli, jota he oppivat päiväkodissa. Kuitenkin yhteistä kaikille ryhmän lapsille oli se, että ruotsi oli heille entuudestaan tuntematon kieli, johon he tutustuivat kaksikielisen pedagogiikan kautta. Yhteenvetona voidaan siis todeta, että tutkimukseen osallistuneessa ryhmässä suomi oli useimpien lasten kotikieli, ruotsi puolestaan oli kaikille tuntematon, ja osalle lapsista sekä suomi että ruotsi olivat kieliä, joita lapsi ei puhu kotonaan.

Koska tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella sekä opettajan ajatuksia että käyttöteorian toteutumista käytännössä, aineistonkeruumenetelminä tässä tutkimuksessa on käytetty sekä haastattelua että havainnointia. Nämä kaksi menetelmää tuottavat keskenään erityyppistä, toisiaan täydentävää tietoa. Haastattelut avasivat näkökulmia opettajan käyttöteoriaan ja hänen omaan näkemykseensä ajattelun muuttumisesta ja siihen vaikuttaneista tekijöistä. Vaikka emme voi koskaan täysin tavoittaa toisen kokemusta (Laine, 2010), haastattelujen kautta oli mahdollista saada kuitenkin välähdys siitä. Lisäksi haastattelu mahdollisti opettajan ajatusten tarkastelun kysymällä niistä (Eskola ym., 2018). Havainnointi puolestaan antoi mahdollisuuden tarkastella itse toimintaa ja tehdä huomioita toiminnasta. Näin ollen käytetyt tiedonkeruumenetelmät eivät olleet keskenään kilpailevia vaan toisiaan täydentäviä.

Haastatteluista kaksi on teemahaastatteluja ja yksi on puolistrukturoitu haastattelu. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit päätetään etukäteen mutta kysymysten tarkkaa muotoilua ja järjestystä ei suunnitella (Eskola ym., 2018). Puolistrukturoidussa haastattelussa puolestaan kysymykset on yleensä etukäteen päätetty mutta niiden järjestystä ei ole välttämättä päätetty, ja haastattelussa on myös tilaa haastateltavalle nostaa esiin uusia merkityksiä ja haastattelijalle esittää jatkokysymyksiä tarvittaessa (Galletta & Cross, 2013; Kallio ym., 2016). Ensimmäisen teemahaastattelun pituus oli 38 minuuttia ja jälkimmäisen 46 minuuttia. Puolistrukturoidun haastattelun pituus oli 47 minuuttia. Käytännön syistä³ ensimmäisen ja viimeisen haastattelun välissä oli noin 13 kuukautta.

Koska tämä väitöstutkimus lähti liikkeelle osana Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi (IKI) -hanketta, tein teemahaastattelut osana hankkeen aineistonkeruuta (ks. lisää hankkeesta esim. Moate ym., 2021). Teemahaastattelussa hyödynnettiin hankkeessa käytettyä teemakarttaa (liite 1), jossa haastatteluteemoina olivat kielikasvatuksen tavoitteet, periaatteet, inspiraatio, yhteistyö, käytännön vinkit, uudet ideat ja innovaatiot sekä jatkumo ja kehittäminen. Haastattelussa kyselin vapaamuotoisesti näihin teema-alueisiin liittyviä kysymyksiä. Jälkimmäisessä haastattelussa teemoja käsiteltiin erityisesti siitä näkökulmasta, miten kielellisesti heterogeeninen ryhmä on vaikuttanut toimintaan, vaikka haastattelun teemakartta oli muuten samanlainen kuin ensimmäisessä haastattelussa. Teema-alueisiin liittyvien kysymysten lisäksi pyysin Johanna kuvaamaan kielikasvatustaan yleisesti. Puolistrukturoidun haastattelun toteutti professori Åsa Palviainen, ja haastattelussa keskityttiin siihen, mikä kaksikielisessä

³ Ajallisesti ensimmäinen haastattelu oli prof. Åsa Palviaisen toteuttama puolistrukturoitu haastattelu, joka päätettiin ottaa tämän väitöskirjan aineistoksi. Haastattelun käyttämiseen tässä tutkimuksessa pyydettiin lupa opettajalta jälkikäteen (ks. lisää luku 4.4). Haastatteluista ajallisesti seuraava oli ensimmäinen teemahaastattelu, jonka toteutin osana IKI-hankkeen aineistonkeruuta, samoin kuin seuraavana vuonna toteutettu jälkimmäinen teemahaastattelu. Pohdin, että opettajan haastatteleminen noin vuoden kuluttua ja ryhmän kielellisen heterogeenisyyden lisääntyttyä (ks. luku 4.2) voisi tarjota mielenkiintoista tietoa opettajan ajattelun ja toiminnan muutoksesta eri ajankohtina tehtyjen teemahaastattelujen vertailemisen kautta. Kuitenkin, kuten ensimmäisessä osatutkimuksessa (Palojärvi ym., 2021) todetaan, teemahaastattelujen välillä ei ollut niin merkittäviä eroja, että niitä olisi ollut mielekästä vertailla keskenään, minkä vuoksi päädyin tarkastelemaan niitä yhdessä. Tästä huolimatta molemmat teemahaastattelut olivat kuitenkin merkittäviä kokonaiskuvan muodostamisessa opettajan kielipedagogiikan käyttöteoriasta monikielisten lasten kanssa.

pedagogiikassa on pysynyt samana ja mikä on muuttunut ja miksi. Haastattelussa esimerkiksi kysyttiin, miten kaksikielisen pedagogiikan kanssa lähdettiin liikkeelle uudessa päiväkodissa, millaista tukea tai vastustusta sen suhteen on kohdattu, miten toiminta on kehittynyt vuosien mittaan, miten monikielinen ryhmä ja monikieliset lapset ovat vaikuttaneet kaksikieliseen pedagogiikkaan sekä mitä opettaja ajattelee senhetkisistä varhaiskasvatussuunnitelman perusteista ja niiden vaikutuksesta toimintaan. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin. Kahta teemahaastattelua käytettiin ensimmäisessä osatutkimuksessa ja kaikkia kolmea haastattelua toisessa osatutkimuksessa.

Haastattelujen lisäksi havainnoin toimintaa päiväkodissa kolmena aamupäivänä osana IKI-hankkeen aineistonkeruuta. Käytännön syistä⁴ ensimmäisen ja viimeisen havainnointipäivän välissä oli noin 10 kuukautta. Toteutin havainnoinnit ulkopuolisen havainnoitsijan roolista käsin (ks. esim. Patton, 2015; Vilkka, 2018). Havainnoinneissa keskityin tarkastelemaan erityisesti opettajan toimintaa ja kielten käyttötapoja sekä hänen vuorovaikutustaan lasten kanssa niissä tapauksissa, joissa myös lasten vanhemmilta oli saatu tutkimussuostumus. Havainnoin opettajaa sekä arjen tilanteissa että ohjatussa toiminnassa. Havainnoinnissa tein kynä-paperimuistiinpanoja (24 sivua) sekä mahdollisuuksien mukaan myös videointia ja/tai opettajan puheen äänittämistä. Sen, videoinko vai äänitinkö tilanteen, päätin sen perusteella, kuinka paljon oli sellaisia lapsia, joilta ei ollut suostumusta videointiin. Esimerkiksi ulkoilutilanteita äänitin videoinnin sijaan, sillä ulkona videoinnissa olisi näkynyt myös lapsia, joilla ei ollut suostumusta videointiin. Sen sijaan videoin esimerkiksi jumpan, koska kaikilla pienryhmässä oli suostumus videointiin. Äänitallenteita kertyi 133 minuuttia ja videotallenteita 93 minuuttia.

TAULUKKO 2 Yhteenveto aineistosta ja sen käyttö osatutkimuksissa

	Artikkeli 1	Artikkeli 2	Artikkeli 3
Teemahaastattelu 1 (38 min)	x	x	
Teemahaastattelu 2 (46 min)	x	x	
Puolistrukturoitu haastattelu (47 min)		x	
Havainnointiaineisto (haastattelumuistiinpanot [24 sivua], äänitallenteet [133 min] ja videotallenteet [93 min])			x

⁴ Havainnoinneista ensimmäiset kaksi päivää havainnoin toimintaa osana IKI-hankkeen aineistonkeruuta ennen ensimmäistä temaattista haastattelua. Kolmannen havainnoinnin puolestaan tein osana IKI-hankkeen aineistonkeruuta toisen temaattisen haastattelun jälkeen. Alustava ajatukseni oli vertailla eri havainnointiajankohtien aineistoja toisiinsa. Koska toiminta ei kuitenkaan vaikuttanut olennaisesti muuttuneen noiden 10 kuukauden aikana, tarkastelin kaikkea havainnointiaineistoa yhdessä osatutkimuksessa 3 (Palojärvi ym., 2023).

4.3 Aineiston analyysi

4.3.1 Temaattinen analyysi

Ensimmäisessä osatutkimuksessa analyysimenetelmänä käytin aineistolähtöistä temaattista analyysiä (Braun & Clarke, 2006). Temaattinen analyysi on hyödyllinen menetelmä uusien, vähän tutkittujen ilmiöiden tutkimiseen (Vaismorandi ym., 2013), jollaiseen tässä tutkimuksessa keskityttiin, sekä monimutkaisten merkitysten tavoittamiseen aineistosta (Guest ym., 2012). Menetelmässä on selkeä rakenne ja selkeät analyttiset askeleet, mitkä helpottavat sen käyttöä (Vaismorandi ym., 2013). Temaattisen analyysin tarkoituksena on tunnistaa ja analysoida aineistossa olevia teemoja (Braun & Clarke, 2006, s. 79) eli toistuvia merkitysrakenteita (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Analyysi etenee aineistoon tutustumisen ja alustavan koodauksen kautta teemojen tunnistamiseen, arvioimiseen, määrittelyyn ja nimeämiseen (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Ensimmäiseen artikkeliin liittyvä analyysi alkoi haastattelujen kuuntelemisella ja litteroimisella, litteraattien lukemisella, tutkimuskysymykseen liittyvien kohtien tunnistamisella, sisällön pelkistämällä ja aineistossa toistuvien teemojen merkitsemisellä. Annoin teemoille työnimet (esimerkiksi kokopäiväpedagogiikka ja sensitiivisyys) ja värikoodasin haastatteluaineiston näiden aineistojen pohjalta luotujen teemojen avulla. Vaikka haastattelujen välillä ryhmän kielellinen heterogeenisuus oli kasvanut niin, että ryhmään oli tullut lisää monikielisiä lapsia, analyysissä huomattiin, että samat teemat esiintyivät molemmissa haastatteluissa, minkä vuoksi päätin tarkastella haastatteluja yhdessä niiden vertailemisen sijaan. Teemoiksi aineistosta nostin kielet toiminnan rikastajana, kielitietoisuus eri kielistä, kokopäiväpedagogiikka, pedagoginen tahdikkuus, kielten yhtäläinen arvo, perheiden kielellisen asiantuntijuuden hyödyntäminen, vastavuoroinen oppiminen sekä kieli-identiteetin tukeminen. Teemojen nimeämisessä hyödynsin teeman sisältöä kuvaavia ilmaisuja (esim. vastavuoroinen oppiminen) sekä teemojen nimeämistä uudelleen yhdistämällä analyysin loppuvaiheessa analyysin tulokseen sopivia teoreettisia käsitteitä (esimerkiksi vaihtamalla työnimi sensitiivisyys käsitteeseen pedagoginen tahdikkuus analyysin viimeisessä vaiheessa).

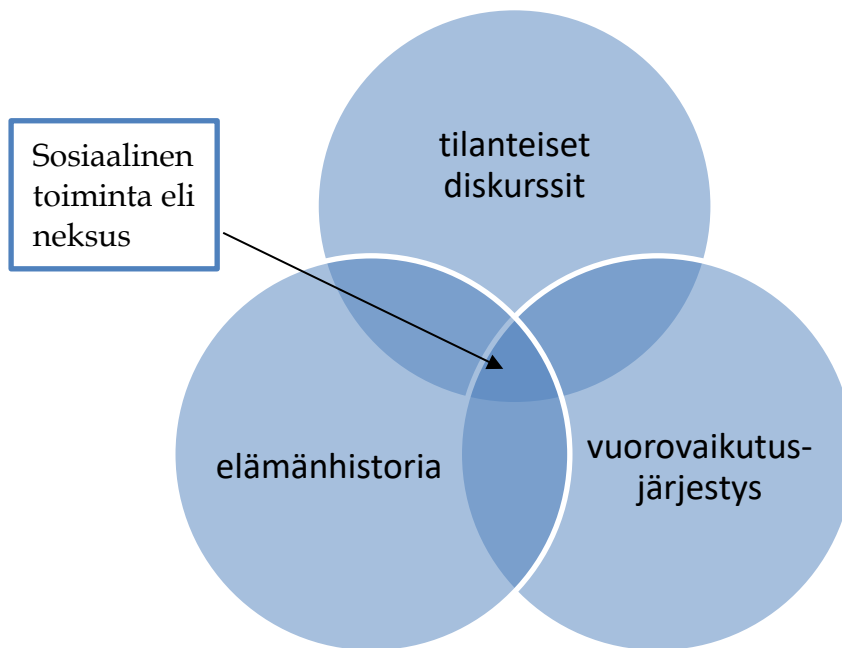
Haastattelussa toistuvien teemojen tulkitsin kuvaavan opettajan käyttöteorian olennaisia osia. Tarkastelin teemojen välisiä suhteita ja kokeilin aineistoon useita erilaisia yläteemajaotteluja, ennen kuin päädyin jakamaan teemat tarkoituksiin, periaatteisiin ja arvoihin, mikä osoittautui käytännössä toimivimmaksi tavaksi jakaa teemat aineistolähtöisesti yläteemoihin. Tarkastelin teemoissa ilmeneviä sisältöjä myös erikseen eri kielten osalta.

4.3.2 Neksusanalyysi

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt neksusanalyysia (Scollon & Scollon, 2004) toisen ja kolmannen osatutkimuksen analyttisenä työkaluna. Neksusanalyysi on yksi diskurssianalyysin muoto, minkä vuoksi sitä toisinaan kutsutaan

välitteiseksi diskurssianalyysiksi (Scollon, 2001). Neksusanalyysi on alun perin kehitetty etnografisen aineiston analyysiin (Scollon & Scollon, 2004), mutta sitä voidaan soveltaa monin eri tavoin (ks. esim. Aarnikoivu, 2020; Hult, 2015; Kuure ym., 2018). Neksusanalyysia onkin käytetty esimerkiksi vain haastatteluaineiston analysoimiseen (esim. Palviainen & Bergroth, 2018; Vorobeva, 2021), mihin sitä käytettiin myös tämän tutkimuksen toisessa osatutkimuksessa.

Neksusanalyysin keskiössä on sosiaalinen toiminta, neksus (*nexus of practice*), joka muodostuu tilanteisten diskurssien (*discourses in place*), elämänhistorian (*historical body*) ja vuorovaikutusjärjestyksen (*interaction order*) risteymässä (Scollon & Scollon, 2004; suomennokset Virtanen, 2017, 61) (ks. kuvio 2). Tilanteisilla diskursseilla tarkoitetaan makro- ja mikrotason diskursseja, jotka ilmenevät tietyssä tilanteessa (Scollon & Scollon, 2004). Elämänhistoria puolestaan viittaa ihmisen kehollistuneisiin kokemuksiin, tapoihin ja uskomuksiin (Scollon & Scollon, 2004). Vuorovaikutusjärjestyksellä tarkoitetaan sitä, miten vuorovaikutus etenee ja mitä sosiaalisia ja tilanteisia konventioita siihen liittyy (Scollon & Scollon, 2004, ks. myös Goffman, 1982).



KUVIO 1 Neksus (muokattu Scollonin ja Scollonin, 2004 pohjalta)

Neksusanalyysi etenee kolmen vaiheen kautta. Vaiheet ovat 1) kartoittaminen (*engaging with nexus of practice*), 2) navigoiminen (*navigating the nexus of practice*) ja 3) muokkaaminen (*changing the nexus of practice*) (Scollon & Scollon, 2004, s. 9; suomennokset Pietikäinen, 2012, s. 420). Kartoittamisvaiheessa selvitetään sosiaalinen toiminta, jota halutaan tutkia, tunnistetaan merkityksellisiä toimijoita, havainnoidaan vuorovaikutusjärjestystä ja olennaisia diskursseja (Scollon & Scollon, 2004, s. 154). Navigointivaiheella tarkoitetaan diskurssianalyysin tekemistä analysoimalla merkityksellisiä toimijoita, heidän vuorovaikutusjärjestystään ja diskurssejaan (Scollon & Scollon, 2004, s. 159; ks. myös Strömmer, 2017, s. 44). Muokkaamisvaiheessa tarkoituksena on muokata neksusta neksusanalyysin

perusteella. Tämä voi tapahtua esimerkiksi sellaisten konkreettisten tekojen kautta, joita neksusanalyysin tulokset motivoivat, tai osallistamalla neuvotteluihin, joissa neksusanalyysin kautta syntynyttä ymmärrystä tuodaan takaisin tutkimukseen osallistujille (Scollon & Scollon, 2004, s. 177).

Tässä tutkimuksessa kartoittaminen tapahtui aineistonkeruun yhteydessä, ja kartoittamisessa hyödynsin kaikkea kerättyä aineistoa, niin haastatteluja kuin havainnointejakin. Sen sijaan toisessa osatutkimuksessa käytin vain haastatteluaineistoa neksuksen navigoinnissa eli diskurssianalyysin toteuttamisessa neksuksen ymmärtämiseksi. Neksuksena toisessa osatutkimuksessa olivat muutokset, jotka tapahtuivat opettajan kielipedagogiikan käyttöteoriassa. Navigointivaihe alkoi haastattelijan litteroimisella ja niiden lukemisella useaan otteeseen toistuvien diskurssien havaitsemiseksi. Tämän jälkeen tunnistin neksukseen liittyviä tekijöitä elämänhistoriaan, tilanteisiin diskursseihin ja vuorovaikutusjärjestykseen liittyen. Näistä tekijöistä keskustelin professori Åsa Palviaisen kanssa. Tämän jälkeen valitsin havainnollistavat lainaukset. Lopuksi liitin neksusanalyysin tulokset aiempiin käyttöteoriatutkimuksista saatuihin tuloksiin, jotta sain syvempää ymmärrystä tutkimuskysymykseen. Neksusanalyysin kolmannessa vaiheessa keskustelin opettajan kanssa tutkimuksen tuloksista ja niiden merkityksestä neksuksen muokkaamiseksi.

Kolmannessa osatutkimuksessa navigointivaiheessa puolestaan käytin vain havainnointiaineistoa ja keskityin vuorovaikutusjärjestyksen tarkasteluun. Neksuksena kolmannessa osatutkimuksessa oli Johannan kielipedagogiikan käyttöteorian toteuttaminen limittäiskieleilytilanteissa lasten kotikielillä. Navigointivaihe alkoi aineiston litteroinnilla ja litteraattien lukemisella useaan otteeseen. Tämän jälkeen tunnistin aineistosta avainkohdat (*key incidents*) (Hult, 2015), joita tässä tutkimuksessa olivat kohdat, jossa käytettiin muita kieliä suomen ja ruotsin lisäksi. Näistä avainkohdista analysoin niihin liittyviä käyttöteorian tavoitteita ja periaatteita. Tämän jälkeen tarkastelin sitä, miten vuorovaikutus eteni avainkohdissa ja mikä sille oli tyypillistä (Scollon & Scollon, 2004), ketkä olivat keskeisiä osallistujia ja ketkä toissijaisia osallistujia sekä mitkä olivat heidän roolinsa (Hult, 2015). Tämän jälkeen valitsin havainnollistavat esimerkit. Lisäksi analysoin avainkohdat tunnistamalla niistä limittäiskieleilyn symbolisen, oikea-aikaisen tuen ja epistemologisen funktion piirteitä (Duarte, 2020). Neksusanalyysin kolmannessa vaiheessa keskustelin opettajan kanssa tutkimuksen tuloksista ja niiden merkityksestä neksuksen muokkaamiseksi.

4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen teossa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2023) ja eettisiä periaatteita (TENK, 2019). Kaikissa tutkimuksen vaiheissa toimittiin rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti (TENK, 2023). Tutkimusluvat ja suostumukset pyydettiin asianmukaisesti (TENK, 2023). Kirjallinen tutkimuslupa pyydettiin kunnalta ja päiväkodin johtajalta. Kirjalliset tutkimussuostumukset, joissa kerrottiin tutkittavan oikeuksista ja tutkimuksen

sisällöistä (ks. myös Kuula, 2015), pyydettiin opettajalta (esimerkki käytetystä saatekirjeestä ja suostumuslomakkeesta liitteessä 2) ja lasten vanhemmilta. Lasten vanhemmille saatekirjeet ja tutkimussuostumukset olivat tarjolla suomeksi, selkosuomeksi ja englanniksi, ja niissä tutkimuksesta ja suostumuksen antamisesta kerrottiin samantyyppisesti kuin opettajan saatekirjeessä ja suostumuslomakkeessa, mutta kuitenkin siten, että teksti kohdennettiin lasten vanhemmille. Aineiston säilyttämistä ja jatkokäyttöä koskevista asioista kerrottiin tutkittaville tietosuojailmoituksessa, johon oli linkki saatekirjeen yhteydessä (tietosuojailmoitus liitteessä 3). Lisäksi opettajan kanssa keskusteltiin vielä tarkemmin aineiston käyttämisestä väitöskirjatutkimuksessa. Lapsille tutkimuksesta kerrottiin ikätason mukaisesti. Kukaan lapsista ei osoittanut erityistä kiinnostusta tutkimusta kohtaan mutta ei myöskään vastustanut mukana olemista. Koska erityisen kielikasvatuksen metodin kanssa työskentelevän eksperttiopettajan tutkimiseen liittyy riski opettajan tunnistettavuudesta, myös tästä keskusteltiin opettajan kanssa etukäteen (TENK, 2023; 2019).

Tutkimuksessa on käytetty pseudonyymiä opettajasta sekä koodeja lapsista heidän henkilöllisyytensä suojaamiseksi. Koska tutkimuksessa on riski opettajan tunnistettavuudesta ja sitä kautta myös lasten tunnistettavuudesta, tutkimuksessa on pyritty olemaan erityisen huolellisia lasten tunnistettavuuden suojelemissa. Lasten tunnistettavuutta on pyritty vähentämään jättämällä kertomatta tarkkoja aineistonkeruun vuosilukuja sekä vaihtamalla heidän kotikielensä toisiin muiden kielten paitsi englannin osalta. Lisäksi lasten sukupuolten esiin tuomista artikkeleissa on vältetty.

Opettajan teemahaastattelujen aluksi opettajalle on kerrottu haastattelun sisällöistä ja annettu haastattelun teemakartta. Lisäksi häntä on muistutettu keskeisimmistä oikeuksista sekä siitä, että hän voi itse valita, mihin kysymyksiin ja millä tavalla hän haluaa vastata (ks. myös Kuula, 2015). Professori Åsa Palviainen toteutti puolistrukturoidun haastattelun, ja opettaja sai haastattelun kysymysrunгон etukäteen. Puolistrukturoidun haastattelun käyttämiseen tämän tutkimuksen aineistona pyydettiin vielä erikseen lupa opettajalta, ja hänellä oli mahdollisuus kuunnella haastattelu vielä läpi ennen luvan antamista. Havainnointiaineiston keruussa harkittiin saatujen tutkimussuostumusten perusteella sitä, mitä tilanteita videoidaan ja mistä tehdään vain haastattelumuistiinpanoja tai äänityksiä.

Tutkimuksen eettisyydestä on huolehdittu myös huolehtimalla tietoturvasta (Kuula, 2015). Aineistoa on säilytetty turvallisesti sähköisesti käyttäjätunusten ja salasanojen takana. Koska aineisto kerättiin IKI-hankkeessa (Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi -hanke), aineisto on myös muiden hankkeen tukijoiden tutkimus- ja opetuskäytössä, mistä kerrottiin osallistujille tutkimuksesta informoitaessa ja mihin pyydettiin samalla suostumusta (ks. myös Kuula, 2015). Aineiston litteraateista on poistettu suorat tunnistetiedot.

Koska tutkimuksessa on riski opettajan tunnistettavuudesta, tämä on huomioitu myös tutkimuksen fokuksen valinnassa ja tutkimuskysymysten asettelussa välttämällä liian sensitiivisten aiheiden valintaa. Lisäksi tutkimuksessa on

kiinnitetty erityistä huomiota tulosten raportointiin opettajaa ja lapsia kunnioittavalla tavalla (ks. myös Kuula, 2015).

Tulosten luotettavuutta on tutkimuksessa pyritty edistämään monin eri tavoin. Haastatteluiden aikana tulkintojen luotettavuutta on pyritty edistämään varmistamalla tarvittaessa ymmärtämistä esimerkiksi kiteyttämällä haastateltavan sanomia asioita, jotta hän voi reagoida siihen, onko sanottu ymmärretty oikein, sekä kysymällä tarvittaessa lisäkysymyksiä (ks. myös Lincoln & Guba, 1985). Analyysin laadun ja luotettavuuden parantamiseksi analyysistä ja tehdyistä tulkinnoista keskusteltiin tutkimusprosessien aikana useaan otteeseen kirjoittajatiimin kesken (Manning, 1997). Luotettavuutta on myös edistetty kirjaamalla tutkimusprosessiin ja siihen liittyviin valintoihin liittyviä asioita tutkimuspäiväkirjaan (Korstjens & Moser, 2018). Lisäksi lukijalle on pyritty antamaan mahdollisuus arvioida tehtyjen päätelmien osuvuutta kuvaamalla aineistoa runsaasti (*thick description*, esim. Creswell & Poth, 2017; Stake, 2000) sekä nostamalla haastattelusta ja havainnointiaineistosta suoria lainauksia (esim. Ruusuvuori ym., 2010). Haastatteluaineiston tulkinnan luotettavuutta edistävät myös opettajaan aiempien tutkimusten yhteydessä rakentunut luottamuksellinen suhde sekä tehty havainnointi (ks. lisää Janesick, 2000; Lincoln & Cuba, 1985; Stake, 2000), sillä ne auttoivat haastattelun tekemisessä ja aineiston tulkinnassa.

Lisäksi luotettavuutta edistää tutkimuksessa käytetty triangulaatio (Merriam, 1988, s. 169; Lincoln & Guba, 1985). Aineistotriangulaatiota olen hyödyntänyt käyttämällä sekä haastattelu- että havainnointiaineistoa kokonaiskuvan luomiseen tarkastelemalla eri kysymyksiä eri aineistojen pohjalta. Lisäksi olen käyttänyt eri analyysimenetelmiä eri artikkeleissa eri kysymysten selvittämiseksi. Temaattinen analyysi avasi näkökulmia käyttöteorian sisältöihin, sillä niitä sai hyvin esiin haastatteluaineistossa toistuvien teemojen perusteella. Neksusanalyysi puolestaan auttoi kartoittamaan opettajan elämänhistorian, tilanteisten diskursioiden ja vuorovaikutusjärjestyksen vaikutusta käyttöteorian muuttumiseen sekä avaamaan vuorovaikutusjärjestystä käyttöteorian toteuttamisessa käytännössä. Neksusanalyysin etuna oli se, että se auttoi havaitsemaan ja jäsentämään eri tekijöitä, jotka ristesivät opettajan puheessa muutoksesta, sekä se, että se auttoi käyttöteorian toteuttamisen tarkastelussa analysoimaan vuorovaikutusjärjestystä, minkä kautta saatiin syvempää tietoa siitä, miten käyttöteoriaa toteutettiin. Näin ollen erilaiset analyysimenetelmät toivat toisiaan täydentävää tietoa, mitä ei olisi voitu saada käyttämällä vain yhtä analyysimenetelmää.

Näiden lisäksi olisin voinut hyödyntää myös osallistujan tarkastusta (*member check*; ks. esim Merriam, 1988, s. 169) ensimmäisessä ja toisessa artikkelissani. En kuitenkaan tehnyt sitä, sillä ensimmäisessä artikkelissani jäsenin käyttöteoriaa sellaisten teoreettisten käsitteiden kautta, jotka olisivat kenties tuntuneet tutkimukseen osallistujasta vieraalta, vaikka ne kuvastivatkin mielestäni hyvin hänen ilmaisemiaan asioitaan. Toisessa artikkelissa en käyttänyt osallistujan tarkastusta, koska aineistonkeruusta oli kulunut jo niin kauan aikaa, ettei tutkimukseen osallistunut opettaja välttämättä olisi muistanut, mitkä tekijät aineistonkeruun ajankohtana olivat vaikuttaneet hänen käyttöteoriaansa. Näin jälkikäteen

ajateltuna tekisin kuitenkin toisin ja käyttäisin osallistujan tarkastusta ainakin ensimmäisessä artikkelissa, sillä se olisi voinut vielä edistää tulosten luotettavuutta.

5 OSATUTKIMUSTEN PÄÄTULOSTEN YHTEENVETO

5.1 Osatutkimus 1: Eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa

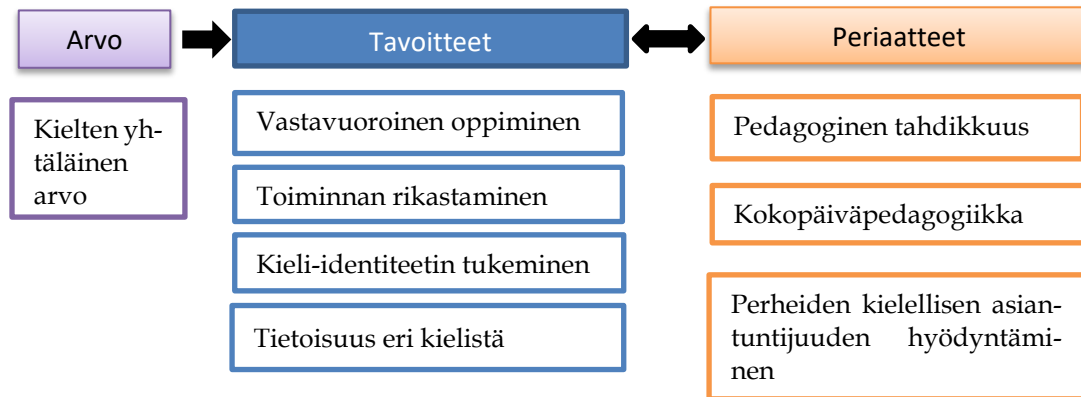
Palojärvi, A., Mård-Miettinen, K., Koivula, M., & Rutanen N. (2021). Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 121–146.

Ensimmäisessä artikkelissa käytin käsitettä kielikasvatuksen käyttöteoria, sillä termiä kielikasvatus on käytetty sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) että IKI-hankkeessa, ja tarkoituksena oli tarkastella opettajan kielikasvatukseen liittyvää ajattelua laaja-alaisesti. Väitöskirjatyön edetessä kuitenkin päädyin käyttämään tästä käyttöteoriasta käsitettä kielipedagogiikan käyttöteoria (*practical theory of language pedagogy*), sillä väitöstutkimuksen edetessä huomioni kiinnittyi siihen, että tarkastellun käyttöteorian sisällöt keskittyivät vahvasti kielipedagogiikkaan (ks. lisää luku 2.3). Väitöskirjan yhtenäisyyden vuoksi käytän myös tässä luvussa käsitettä kielipedagogiikan käyttöteoria, vaikka ensimmäisessä artikkelissa käytin käsitettä kielikasvatuksen käyttöteoria.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkasteltiin, millainen kielipedagogiikan käyttöteoria eri kielten käytöstä kaksikielistä pedagogiikkaa (suomi-ruotsi) varhaiskasvatuksessa toteuttavalla eksperttiopettajalla on monikielisten lasten kanssa toimiessaan. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

- Mitkä osa-alueet ovat keskeisiä kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriassa?
- Miten kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteorian keskeiset osa-alueet ilmenevät eri kielissä (suomi, ruotsi ja lasten kot kielet)?

Aineistona käytettiin haastatteluaineistoa (ks. luku 4.2), ja aineiston analyysiin käytettiin temaattista analyysia (Braun & Clarke, 2006; ks. luku 4.3.1) Analyysi osoitti, että opettajan käyttöteoria koostui yhdestä ydinarvosta, kielten yhtäläisestä arvosta, sekä neljästä tavoitteesta, joita olivat vastavuoroinen oppiminen, kieli-identiteetin tukeminen, toiminnan rikastaminen kielillä ja kielitietoisuuden luominen eri kielistä. Lisäksi käyttöteoriaan kuului kolme periaatetta, joita olivat kokopäiväpedagogiikka, pedagoginen tahdikkaus ja perheiden kielellisen asiantuntijuuden hyödyntäminen. (Ks. kuvio 2)



KUVIO 2 Osa-alueet Johannan kielipedagogiikan käyttöteoriassa (Palojärvi ym., 2021)

Johannan käyttöteorian ydinarvo, kielten yhtäläinen arvo, kertoi siitä, että Johanna piti kaikkia kieliä yhtä arvokkaina ja pyrki osoittamaan sitä sanoittamalla asiaa sekä osoittamalla kiinnostusta lasten kotikielten oppimiseen. Tämä oli myös tiiviissä yhteydessä useisiin tavoitteisiin ja periaatteisiin. Kielten vastavuoroinen oppimisen tavoite ilmeni siinä, että suomen ja ruotsin kielen opettamisen lisäksi Johanna pyrki myös itse oppimaan lasten kotikieliä, mikä asetti hänet oppijan rooliin (ks. myös Cekaite & Evaldsson, 2019; Kirsch, 2020a; Repo, 2020). Toisena tavoitteena Johannalla oli toiminnan rikastaminen kielillä, mikä viestii siitä, että Johanna näki kielet itsessään arvokkaana ja pyrki tuomaan niitä tarkoituksellisesti esiin toiminnassa (Kirsch, 2018). Halu lasten kieli-identiteetin tukemiseen vaikutti sekä siihen, miksi Johanna pyrkii nostamaan esiin lasten kotikieliä toiminnassa (ks. myös Alstad, 2013; Duarte & Kirsch, 2020; Opetushallitus, 2018), että siihen, miten ruotsia käytettiin monikielisyden normalisoimiseen toiminnassa. Lisäksi tavoitteena oli tietoisuuden lisääminen eri kielistä antamalla lapsille mahdollisuus kuulla eri kieliä ja näin tiedostamaan eri kielten olemassaolo (Coelho ym., 2018; Hélot, 2017; Hélot & Young, 2006; Honko & Mustonen, 2020a; Young, 2017).

Pedagogisella tahdikkauudella viitattiin siihen, että Johanna huomioi ja havainnoi monia eri tekijöitä päättäessään, miten ja mitä kieliä hän käytti. Kokopäiväpedagogiikalla tarkoitettiin sitä, että koko päiväkotipäivä nähtiin kielipedagogiikassa merkityksellisenä aikana. Perheiden kielellisen asiantuntijuuden hyödyntämisellä viitattiin siihen, että Johanna hyödynsi lasten ja perheiden kielellistä osaamista kotikielten tuomisessa toimintaan. Nämä periaatteet näkyivät hie-

tahdikkaus ilmeni siinä, että Johanna pyrki sopeuttamaan kielenkäyttöään lapsen kielitaidon tasoon (Opetushallitus, 2018), sekä virheiden epäsuorana korjaamisena (= recast; ks. esim. Lyster & Ranta, 1997). Kokopäiväpedagogiikan periaate ilmeni siinä, että suomea pyrittiin harjoittelemaan etenkin arjen toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta (Alstad, 2013; Cekaite, 2018; Mård-Miettinen, Bergroth ym., 2018; Savijärvi, 2013). Ruotsin käytössä pedagoginen tahdikkaus näkyi siinä, että Johanna pyrki huomioimaan lasten kielitaustaa ruotsin käytön määrää ja tapaa valitessaan (ks. myös microalternation, García & Sylvan, 2011). Kokopäiväpedagogiikan ansiosta myös monikieliset lapset kuulevat ruotsia päiväkodin arjessa, esimerkiksi lauluissa ja laskemisessa. Kotikielten tuomisessa mukaan toimintaan perheiden kielellistä asiantuntemusta hyödynnettiin esimerkiksi pyytämällä vanhempia tuomaan sanoja ja fraaseja heidän kotikielillään (Honko & Mustonen, 2020a; 2020b). Kotikielten käytössä kokopäiväpedagogiikan periaate puolestaan liittyi vahvasti siihen, että kotikieliä pyrittiin käyttämään kohtaamisissa ja arjen tilanteissa. Pedagoginen tahdikkaus taas liittyi sekä lapsituntemukseen että tilanteen huomioimiseen. Lapsituntemusta Johanna pyrkii hyödyntämään sen päättämisessä, millä tavalla kotikieliä tuodaan mukaan niin, että siitä ei aiheudu lapsille paineita. Tilanteeseen perustuva pedagoginen tahdikkaus puolestaan ilmeni siinä, että kotikieliä pyrittiin tuomaan tilanteeseen sopivalla ja luonnollisella tavalla.

Tulosten perusteella Johannan kielipedagogiikan käyttöteorian eri osa-alueet ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa, minkä vuoksi käyttöteoriaa voidaan pitää pitkälle kehittyneenä (ks. Buitink, 2009). Johannan kielipedagogiikan käyttöteoriassa monikielisyys nähdään luontevana ja lapsia rohkaistaan eri kielten käyttöön, mikä kuvastaa monikielistä kieli-ideologiaa (ks. esim. Cenoz & Gorter, 2019; García, 2009). Kuitenkaan käyttöteoria ei kuvasta Cenoz'n ja Gorterin (2015) määrittelemän mukaista monikielistä opetusta, sillä lasten kielellisiä resursseja ei pyritä kehittämään tavoitteellisesti kaikissa kielissä. Kotikielten osalta resurssien kehittämisen sijaan pyritään osoittamaan arvostusta ja tukemaan monikielisen identiteetin rakentamista. Tämä on linjassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa olevien tavoitteiden kanssa (Opetushallitus, 2018). Lasten kotikielten käytössä ilmenevien tavoitteiden ja periaatteiden vuoksi Johannan kielipedagogiikan käyttöteorian voidaan tulkita sijoittuvan Alisaaren ja kollegojen (2019) jaottelussa kotikielten käyttöä edistävien (*advocacy approach*) ja sallivasti suhtautuvien (*allowance approach*) opettajien välimaastoon (ks. luku 2.1.3).

5.2 Osatutkimus 2: Muutokset ja niihin vaikuttavat tekijät eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriassa varhaiskasvatuksessa

Palojärvi, A., Palviainen, Å., Koivula, M., Mård-Miettinen, K., & Rutanen, N. (2024). Changes in an early childhood education and care teacher's practical

theory of language pedagogy as a nexus: The interplay of factors affecting the change. *Nordisk barnehogskning*, 21(3), 247–266.
<https://doi.org/10.23865/nbf.v21.521>

Toisessa osatutkimuksessa tarkasteltiin tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet muutoksiin Johannan kielipedagogiikan käyttöteoriassa ajan kuluessa ja lapsiryhmän monikielistyessä. Tutkimuskysymyksenä oli seuraava: mitkä tekijät ovat edistäneet ja haastaneet muutoksia varhaiskasvatuksen eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriassa?

Aineistona käytettiin haastatteluaineistoa (ks. luku 4.2), jota lähestyttiin diskursiivisesti neksusanalyysin avulla (Scollon & Scollon, 2004; ks. luku 4.3.2). Muutosta tarkasteltiin sen perusteella, miten Johanna itse kuvasi oman ajattelunsa ja toimintansa muutosta verrattuna siihen, miten hän toimi ja ajatteli toteuttaessaan kaksikielistä pedagogiikkaa aiemmassa ryhmässä, jossa kaikkien lasten äidinkielenä oli suomi. Keskeisimmät muutokset Johannan käyttöteoriassa olivat useampien tilanteiden identifiointi ruotsin käyttöön käyttöteoriassa ja lasten kotikielten sisällyttäminen käyttöteoriaan. Näiden muutosten taustalla oli monia tekijöitä, jotka ovat edistäneet ja haastaneet muutoksia. Nämä tekijät jaettiin henkilökohtaisiin (*personal*), vuorovaikutuksellisiin (*interactional*) ja tilanteisiin (*contextual*) tekijöihin.

Henkilökohtaisia tekijöitä, jotka edistivät muutoksia Johannan kielipedagogiikan käyttöteoriassa, olivat uskomus kaikkien kielten yhtäläisestä tärkeydestä, kokeileminen ja reflektointi (Mukeredzi & Nyachowe, 2018) sekä omat kokemukset kieli-identiteetin tukemisen tärkeydestä (Gilham & Fürstenu, 2020). Myös monet vuorovaikutukselliset tekijät edistivät muutoksia. Vuorovaikutus lasten, perheiden ja kollegojen kanssa sai aikaan muutoksia käyttöteoriassa. Sen sijaan virallisen kaksikielisen ryhmän statuksen puuttuminen toi haastetta käyttöteorian kehittämiseen ruotsin kielen käytöstä. Muutosta edistäneisiin kontekstisiin tekijöihin kuuluvat käsitteet, joita opettaja käytti diskursseissaan. Näitä käsitteitä olivat kokopäiväpedagogiikka, osallisuus, kielirikasteisuus ja kokeilupedagogiikka. Käsitteistä osalla (kielirikasteisuus, osallisuus) oli yhteys Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2018), kun taas kokopäiväpedagogiikka-käsitettä käytetään akateemisissa konteksteissa, joihin opettajalla oli yhteyksiä, ja kokeilupedagogiikka on puolestaan opettajan itsensä kehittämä käsite. Keskeisin käyttöteorian muutoksia haastava tekijä oli diskurssi, jonka mukaan päiväkotit ja kaupungit ovat yksikielisiä. Johanna kuitenkin asettui aktiivisesti vastustamaan tätä diskurssia esittämällä itse näkemyksen, jonka mukaan päiväkotit ovat monikielisiä.

Tutkimus tukee osaltaan aiempien tutkimusten tuloksia kokemusten ja reflektion (Levin & He, 2008; Mukeredzi & Nyachowe, 2018) ja kollegoiden (Mukeredzi & Nyachowe, 2018; Pitkäniemi, 2010) rooleista käyttöteorian kehittämisessä. Utta on kuitenkin se, miten opettajan uskomukset sekä vanhemmat ja lapset vaikuttavat kielipedagogiikan käyttöteorian muutokseen. Tutkimuksen antina on myös eksperttiopettajan käyttöteorian muutoksen tutkiminen, sillä aiemmin käyttöteorioiden muutosta on tutkittu enimmäkseen opettajaopiskelijoilla. Tutkimus osoittaa eksperttiopettajan muuttavan käyttöteoriaansa

kielipedagogiikasta. Tutkimus myös osoittaa, että eksperttiopettajan sosiaalisessa ja käsitteellisessä ympäristössä on monia tekijöitä, jotka vaikuttavat kielipedagogiikan käyttöteorian muutokseen.

5.3 Osatutkimus 3: Eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteorian ilmeneminen käytännössä

Palojärvi, A., Koivula, M., Mård-Miettinen, K., & Rutanen, N. (2023). Manifestations of an expert teacher's practical theory of language pedagogy in translanguaging situations in early childhood education and care. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 17 (3), 23–43. <https://doi.org/10.47862/apples.129191>

Kolmannessa osatutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria ilmenee käytännössä limittäiskieleilytilanteissa. Tutkimuskysymyksenä oli seuraava: miten eksperttiopettajan artikuloitu kielipedagogiikan käyttöteoria ilmenee vuorovaikutuksessa limittäiskieleilytilanteissa, jossa lasten kotikieliä, muita kuin suomea, käytetään?

Aineistona käytettiin havainnointiaineistoa (ks. luku 4.2) ja analyysimenetelmänä neksusanalyysia (Scollon & Scollon, 2004; ks. luku 4.3.2). Tutkimuksen päätuloksena oli, että osa käyttöteorian tavoitteista ja periaatteista ilmenevät eri tavoin eri tilanteissa, kun taas toisia toteutettiin samantyyppisesti tilanteesta riippumatta. Esimerkiksi pedagoginen tahdikkaus ilmeni joissakin tilanteissa lapsen sensitiivisenä korjaamisena, kun taas toisissa tilanteissa se ilmeni eri kielten käytön yhdistämisenä luontevalla tavalla lasten leikkiin, mikä havainnollistaa käyttöteorian periaatteiden ilmenemisen tilanteisuutta. Puolestaan lasten kielellisen asiantuntijuuden hyödyntäminen ilmeni aina joko laskemisena tai sanojen kyselemisenä kotikielillä, mikä kuvastaa tiettyjen käyttöteorian periaatteiden ilmenemisen stabiiliutta.

Toisena keskeisenä tuloksena oli se, että samassakin lyhytkestoisessa tilanteessa saattoi ilmetä useita tavoitteita ja periaatteita. Eri periaatteiden ja tavoitteiden välillä oli kuitenkin eroja siinä, kuinka usein ne ilmenivät tilanteissa, jossa monikielisten lasten kotikieliä käytettiin. Eniten näissä tilanteissa näkyi tavoite kielitietoisuuden lisäämisestä sekä periaate pedagogisesta tahdikkaudesta. Vähiten puolestaan näkyi periaate kokopäiväpedagogiikasta sekä tavoitteet kielidentiteetin tukemisesta ja toiminnan rikastamisesta kielillä. Tämä ilmentää sitä, että kaikilla tavoitteilla ja periaatteilla ei ollut yhtäläistä tilaa aktiviteeteissa, mikä voi johtua siitä, että eri tavoitteet ja periaatteet kilpailevat keskenään, sillä kaikkia ei voida toteuttaa samanaikaisesti.

Yhtenä päätuloksena oli myös havainto, että osa tilanteista, jossa kotikieliä käytettiin, syntyi opettajan aloitteesta ja osa lasten aloitteista (ks. myös Feller, 2022). Yhtäältä Johannalla oli opettajana paljon valtaa sen päättämässä, milloin ja miten kotikieliä käytettiin ja kenen kotikieltä käytettiin (ks. myös Cunningham,

2019; Lehtonen ym., 2023; vrt. Weng & Ataei, 2022). Kuitenkin myös lapsilla oli valtaa sen päättämisessä, milloin he tuovat omaa kotikieltään esille, sekä toimitusta sen päättämisessä, käyttäkö kotikieltään vai ei, kun sitä pyydettiin (ks. myös Bergroth & Palviainen, 2017; Gyogi, 2015). Tämä heijastaa vallan kaksijaakoisuutta: toisaalta opettaja kontrolloi ja päättää miten, milloin ja kenen kieltä käytetään, toisaalta taas lapsilla itsellään on valtaa silloin, kun kyseessä on heidän oma kotikielensä. Vaikka lapsilla itsellään on valtaa, on kuitenkin selvää, että opettajalla on tärkeä rooli kielten käytön määrittämisessä. Tämän vuoksi on merkityksellistä, miten opettaja käyttää valtaansa.

Tutkimus osoitti myös, että Johannan käyttöteoria ja käytäntö vastasivat melko hyvin toisiaan, mikä on linjassa opettajien käyttöteorioihin liittyvien aiempien tutkimusten tulosten kanssa (Marland & Osbourne, 1990; Mitchell & Marland, 1989; Ritchie, 1999). Kuitenkin käyttöteorian ja käytäntöjen välillä oli myös muutamia epäjohtonmukaisuuksia: käytännön toiminta näytti luovan laajempia oppimismahdollisuuksia lapsille kuin mitä opettaja toi esiin kuvaillessaan ajatteluaan ja käytäntöjään, ja opettaja otti myös opettajan roolin lasten kotikielissä sen sijaan, että hän olisi toiminut vain oppijan roolissa kuten hän kuvaili haastattelussa. Pienten epäjohtonmukaisuuksien havaitseminen käyttöteorian ja käytäntöjen välillä ei kuitenkaan ole epätavallista ekspertiopettajillakaan (Feryok, 2008). Nämä epäjohtonmukaisuudet voivat johtua siitä, että käyttöteoria on osittain tiedostamaton (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002), minkä vuoksi kaikki ei tule esiin ajattelusta ja käytännöistä kysyttäessä.

Tutkimus osoitti myös, että kun lasten kotikieliä käytettiin limittäiskieleilytilanteissa, Johanna hyödynsi enimmäkseen limittäiskieleilyn symbolista ja oikea-aikaisen tuen funktiota (Duarte, 2020), mikä tarkoittaa, että limittäiskieleilyä käytettiin huomioimaan ja arvostamaan lasten kielellistä osaamista (symbolinen funktio) ja rakentamaan siltoja kielten välille (oikea-aikaisen tuen funktio). Lisäksi oli yksi tilanne, jossa Johannan limittäiskieleily toteutti epistemologista funktiota (Duarte, 2020) eli lisäsi kielellistä ja sisällöllistä ymmärrystä. Koska tilanteita, jossa toteutettiin epistemologista funktiota, oli aineistossa vain yksi, voidaan todeta, että limittäiskieleilyä lasten kotikielillä ei yleensä käytetty edistämään sisältöön tai kieleen liittyvää tietoa. Tämä voi johtua siitä, että Johanna ei osannut suurinta osaa lasten kotikielistä. Lisäksi symbolinen funktio oli yleisin limittäiskieleilyssä. Jos aktiviteetteja haluttaisiin kehittää, oikea-aikaisen tuen funktiota voisi käyttää useammin luomaan siltoja eri kielten välille esimerkiksi vertailemalla kieliä toisiinsa tai käyttämällä eri kieliä rinnakkain.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut lisätä tietoa kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriasta ja käytännöstä monikielisten lasten kanssa varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriaa ja käytäntöjä monikielisten lasten kanssa tarkasteltiin kolmen, osatutkimuksia yhdistävän tutkimuskysymyksen kautta. Teen seuraavaksi yhteenvetoa tuloksista tutkimuskysymys kerrallaan ja peilaan saatuja tuloksia myös aiempiin tutkimuksiin.

6.1.1 Eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria ja sen ilmeneminen käytännössä

Tämän väitöskirjan yhteenvedon ensimmäinen tutkimuskysymys tarkastelee sitä, millainen kielipedagogiikan käyttöteoria ohjaa kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan eksperttiopettajan toimintaa monikielisten lasten kanssa ja miten se ilmenee käytännössä. Käyttöteorian tutkimus on olennaista siksi, että käyttöteoria muodostaa pedagogisen pohjan toiminnalle. Käyttöteoriaa voidaan tutkia sekä ajattelun että toiminnan näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa käyttöteoriaa tarkasteltiin molemmista näkökulmista. Osatutkimuksessa 1 haastatteluiden perusteella havaittiin, että tutkimukseen osallistuneen eksperttiopettajan käyttöteoriassa oli pitkälle kehittyneen käyttöteorian piirteitä (ks. Buitink, 2009): Käyttöteoria oli sisällöltään rikas, sillä se sisälsi monipuolisia tavoitteita ja periaatteita (mm. vastavuoroinen oppiminen, kieli-identiteetin tukeminen ja pedagoginen tahdikkaus) ja yhden ydinarvon (kielten yhtäläinen arvo). Lisäksi käyttöteoria oli hyvin organisoitunut, sillä eri osa-alueiden välillä oli tiiviitä yhteyksiä ja käyttöteorialla oli selkeä rakenne. Kieli-ideologian osalta Johannan kielipedagogiikan käyttöteoria kuvasti monikielistä kieli-ideologiaa (ks. esim. Cenoz & Gorter, 2019;

García, 2009), sillä Johanna näki monikielisuuden luontevana ja normaalina ja pyrki rohkaisemaan lapsia monikieliseen kommunikointiin. Kuitenkaan käyttöteoria ei kuvastanut Cenoz'n ja Gorterin (2015) määrittelemää monikielistä opetusta, jossa lasten kieliresursseja pyritään kehittämään kaikissa kielissä. Tässä tapauksessa lasten kieliresursseja pyrittiin kehittämään vain suomen ja ruotsin kielten osalta, kun taas kotikielten osalta tähdättiin arvostuksen osoittamiseen ja kielten kunnioituksen edistämiseen, mikä on linjassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden kanssa (Opetushallitus, 2022).

Osatutkimuksessa 3 havainnointien vertaaminen haastatteluiden kautta saatuun tietoon myös osoitti, että Johannan kielipedagogiikan käyttöteoria ja käytäntö vastasivat melko hyvin toisiaan, mikä vahvistaa aiempia tuloksia eksperttiopettajien käytännön ja käyttöteorian yhteyksistä (Marland & Osbourne, 1990; Mitchell & Marland, 1989; Ritchie, 1999). Johannan kielipedagogiikan käyttöteoria on siis melko hyvin artikuloitu ja tiedostettu ja ohjaa käytännön toimintaa. Tätä voi selittää se, että Johanna on eksperttiopettaja, sillä aiempien tutkimusten mukaan juuri eksperttiopettajat ovat taitavampia reflektoinnissa ja tietoisessa harkinnassa (Tsui, 2009), mikä puolestaan voi edistää käyttöteorian tiedostamista ja artikulointia (Kettle & Sellars, 1996). Samalla kuitenkin havaittiin, että Johannan käyttöteorian ja käytännön välillä oli muutamia pieniä eroja: käytännön toiminta loi laajempia oppimismahdollisuuksia lapsille kuin mitä käyttöteorian perusteella olisi voinut odottaa, ja opettaja otti myös opettajan roolin lasten kotikielissä sen sijaan, että hän olisi toiminut vain oppijan roolissa, kuten hän haastatteluissa kertoi. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että eksperttiopettajillakin voi olla pieniä eroja käyttöteorian ja käytännön välillä (Feryok, 2008), joten tämä tutkimus vahvistaa kuvaa siitä, että hyvinkin tiedostettu ja artikuloitu käyttöteoria ei kuitenkaan välttämättä ole kokonaan tietoinen (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002), minkä vuoksi artikuloitu käyttöteoria ja käytäntö eivät välttämättä kaikessa vastaa toisiaan. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että käyttöteorian lisäksi tarkastellaan myös käytännön toimintaa, niin kuin tässä tutkimuksessa tehtiin.

Osatutkimuksessa 3 havainnointiaineisto osoitti, että kielipedagogiikan käyttöteorian toteuttaminen monikielisten lasten kanssa toimiessa tapahtui osittain tilanteisesti. Samat periaatteet ja tavoitteet saattoivat ilmetä eri tilanteissa eri tavoin, esimerkiksi pedagoginen tahdikkaus saattoi välillä ilmetä siinä, että lasta korjattiin sensitiivisesti, ja toisinaan taas siinä, että sekä kotikieli että ruotsin kieli sisällytettiin lasten leikkiin. Toiset tavoitteet ja periaatteet puolestaan toteutuivat samalla tavalla tilanteesta riippumatta, esimerkiksi lasten kielellisen asiantuntijuuden hyödyntäminen ilmeni aina joko pyytämällä lapsia sanomaan sanoja tai numeroita kotikielillään. Näin ollen käyttöteorian käytännön toteutus oli osittain tilanteista ja osittain stabiilia. Tähän voi vaikuttaa se, että Johanna on eksperttiopettaja, sillä eksperttiopettajilla toiminta on yleensä kontekstisidonnaista (Hattie, 2003; Tsui, 2009), eli eksperttiopettajat osaavat sitoa ja muokata toimintaansa paremmin kontekstin mukaan. Käytännössä käyttöteorian tavoitteet ja periaatteet vaikuttivat samanaikaisesti, sillä samassakin lyhytkestoisessa tilanteessa saattoi ilmetä useita tavoitteita ja periaatteita. Eri periaatteiden ja tavoitteiden

välillä oli kuitenkin eroja siinä, kuinka usein ne ilmenivät tilanteissa, joissa monikielisten lasten kotikieliä käytettiin. Näin ollen käyttöteorian voidaan ajatella olevan myös tietyllä tavalla painottunut, mikä voi johtua siitä, että eri tavoitteet ja periaatteet kilpailevat keskenään, sillä kaikkia ei voi toteuttaa samanaikaisesti. Osatutkimuksen 2 mukaan tutkimukseen osallistuneen eksperttiopettajan käyttöteoria oli myös dynaaminen (ks. myös Kettle & Sellars, 1996; Mukeredzi & Nyachowe, 2018; vrt. Pitkäniemi, 2010), sillä opettajan ajatukset kielten käytöstä olivat muuttuneet ajan ja ryhmän kielellisen rakenteen muuttumisen myötä.

6.1.2 Kielipedagogiikan käyttöteorian muutos

Seuraavaksi tarkastelen väitöskirjan yhteenvedon toista tutkimuskysymystä eli sitä, mitkä tekijät ovat edistäneet ja haastaneet muutoksia varhaiskasvatuksen eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriassa. Tutkimuksessa muutosta tarkasteltiin sen perusteella, miten opettaja itse kuvasi muutosta verrattuna aikaan, jolloin hän toteutti kaksikielistä pedagogiikkaa ryhmässä, jossa kaikkien lasten äidinkieli oli suomi. Osatutkimuksen 2 tulokset osoittavat, että eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria on muuttunut niin, että hän käyttöteoriassaan identifioi useampia tilanteita ruotsin käyttöön ja sisällyttää käyttöteoriaansa lasten kotikielien. Käyttöteorian muuttumiseen ovat vaikuttaneet monet henkilökohtaiset, vuorovaikutukselliset ja tilanteiset tekijät, kuten neksusanalyysi osoitti. Henkilökohtaisia tekijöitä, jotka edistivät muutoksia Johannan kielipedagogiikan käyttöteoriassa, olivat uskomus kaikkien kielten yhtäläisestä tärkeydestä, kokeileminen ja reflektointi sekä omat kokemukset kieli-identiteetin tukemisen tärkeydestä. Vuorovaikutuksellisista tekijöistä vuorovaikutus lasten, perheiden ja kollegojen kanssa edisti muutoksia. Sen sijaan virallisen kaksikielisen ryhmän statuksen puuttuminen toi haastetta käyttöteorian kehittämiseen ruotsin kielen käytöstä. Kontekstuaalisiin tekijöihin, jotka edistivät muutoksia, kuuluvat käsitteet, joita opettaja käytti diskursseissaan. Näitä käsitteitä olivat kokopäiväpedagogiikka, osallisuus, kielirikasteisuus ja kokeilupedagogiikka. Keskeisin käyttöteorian muutoksia haastava tekijä oli diskurssi, jonka mukaan päiväkotit ja kaupunkit olisivat yksikielisiä, mitä olettamusta opettaja itse asettui vastustamaan.

Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu kokemusten ja reflektion (Levin & He, 2008; Mukeredzi & Nyachowe, 2018) ja kollegoiden (Mukeredzi & Nyachowe, 2018; Pitkäniemi, 2010) merkitys käyttöteorian muuttumisessa. Sen sijaan se, että uskomukset sekä vanhemmat ja lapset vaikuttavat kielipedagogiikan käyttöteorian muuttumiseen, on uusi tulos. Se, että lapset vaikuttivat kielipedagogiikan käyttöteorian muuttumiseen, kertoo siitä, että Johanna huomioi käyttöteoriansa kehittämisessä lasten oppimisprosessia. Lasten ja heidän oppimisensa huomioiminen käyttöteoriassa kertoo kehittyneestä käyttöteoriasta (Buitink, 2009). Lisäksi lasten yksilöllisyyden ja oppimisen huomioiminen toiminnassa on tyypillistä eksperttiopettajille (Hattie, 2003; Rahimi & Ong, 2023; Tsui, 2009). Se, että sekä uskomukset että vanhemmat vaikuttivat Johannan käyttöteorian muuttumiseen, osoittaa sen, että vaikuttavat asiat ovat monipuolisempia kuin mitä aiemmissa tutkimuksissa on havaittu. Tämä luo kuvaa siitä, miten

monitahoinen prosessi eksperttiopettajan käyttöteorian muuttuminen voi olla. Toisaalta taas tässä tutkimuksessa ei havaittu monia niistä asioista, joiden on aiemmissa tutkimuksissa huomattu vaikuttavan käyttöteorioiden muuttumiseen: esimerkiksi koulutuksilla (Mukeredzi & Nyachowe, 2018; Pitkäniemi, 2010) tai lukemisilla (Mukeredzi & Nyachowe, 2018) ei tämän tutkimuksen mukaan ollut vaikutusta käyttöteorian muuttumiseen. Tämä voikin kertoa siitä, että käyttöteorioiden muuttuminen on hyvin henkilökohtaista ja kontekstisidonnaista.

6.1.3 Monikielisten lasten kielellinen huomiointi kielipedagogiikan käyttöteoriassa ja toiminnassa

Seuraavaksi tarkastelen väitöskirjan yhteenvedon kolmatta tutkimuskysymystä eli sitä, miten kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttava eksperttiopettaja huomioi monikielisiä lapsia kielellisesti kielipedagogiikan käyttöteoriassaan ja toiminnassaan, erityisesti limittäiskieleilytilanteissa. Kuten edellä on käynyt ilmi, osatutkimuksen 2 mukaan Johannan kielipedagogiikan käyttöteoria on muuttunut niin, että hän sisällyttää monikielisten lasten kotikielien käyttöteoriaansa suomen ja ruotsin lisäksi. Osatutkimuksen 1 mukaan suomen osalta monikielisten lasten kielellisiä resursseja pyrittiin kasvattamaan muun muassa sopeuttamalla suomen kielen käyttöä lapsen kielitaidon tasoon ja harjoittelemalla suomea arjen toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta (ks. myös Opetushallitus 2022). Ruotsin kieltä käytettäessä monikielisiä lapsia huomioitiin kielellisesti myös siinä, että Johanna pyrki ottamaan huomioon lasten kielitaustan ruotsin käytön määrää ja tapaa valitessaan (ks. myös *microalternation*, García & Sylvan, 2011). Kotikielten osalta monikielisiä lapsia huomioitiin pyrkimällä hyödyntämään ja arvostamaan kotikieliä (ks. myös Opetushallitus, 2018). Esimerkiksi kotikieliä pyrittiin hyödyntämään käyttämällä niitä kohtaamisissa ja arjen tilanteissa sekä pyytämällä vanhempia tuomaan sanoja ja fraaseja kotikielilläään (Honko & Mustonen, 2020a; 2020b). Kotikielten huomioimisessa ja hyödyntämisessä keskeisenä periaatteena oli pedagoginen tahdikkaus, joka liittyi sekä lapsituntemukseen että tilanteen huomioimiseen, mikä on tyypillistä eksperttiopettajille (Hattie, 2003). Lapsituntemusta Johanna pyrki hyödyntämään sen päättämisessä, millä tavalla kotikieliä tuodaan mukaan niin, että siitä ei aiheudu lapsille paineita. Tilanteeseen perustuva pedagoginen tahdikkaus puolestaan ilmeni siinä, että kotikieliä pyrittiin tuomaan tilanteeseen sopivalla ja luonnollisella tavalla. Lisäksi monikielisten lasten kielellinen huomiointi näkyi käyttöteorian tavoitteissa, kuten vastavuoroisen oppimisen tavoitteessa ja kieli-identiteetin tukemisen tavoitteessa (ks. tarkemmin luku 5.1)

Osatutkimuksen 3 tulosten perusteella Johanna pyrki myös huomioimaan monikielisiä lapsia kielellisesti hyödyntämällä toiminnassa limittäiskieleilyä lasten kotikielillä (ks. myös esim. Kirsch, 2020a; 2020b). Tutkimus osoitti, että tuomalla lasten kotikielien osaksi limittäiskieleilytilanteita osoitettiin arvostusta lasten kielellistä osaamista kohtaan (symbolinen funktio) ja rakennettiin siltoja kielten välille (oikea-aikaisen tuen funktio) (Duarte, 2020). Lisäksi Johanna käytti epistemologista funktiota (Duarte, 2020), tosin tässä aineistossa vain yhdessä tilanteessa. Näin ollen limittäiskieleilyä lasten kotikielillä ei yleensä käytetty

kielellisen tai sisällöllisen ymmärryksen lisäämiseen, mikä voi johtua siitä, että Johanna ei osannut suurinta osaa kotikielistä.

6.1.4 Johtopäätökset

Eri osatutkimuksista saatujen tulosten perusteella voidaan todeta, että vaikka sekä käyttöteoriassa että toiminnassa onkin jo otettu askelia monikielisen opetuksen suuntaan ottamalla monikielisten lasten kotikieliä mukaan, sekä käyttöteoria että toiminta ovat edelleen lähempänä kaksikielistä opetusta kuin monikielistä opetusta. Jotta käyttöteoriaa ja toimintaa voitaisiin kehittää monikielisen opetuksen suuntaan, lasten kotikielien olisi tärkeä tuoda oppimisen kieliksi ja niiden kehitystä tulisi tukea yhteistyössä vanhempien kanssa, jolloin käyttöteoria siirtyisi myös enemmän Alisaaren ja kollegoiden (2019) jaottelussa kotikielten käyttöä edistävien opettajien (*advocacy approach*) suuntaan. Lisäksi limittäiskieleilyn funktioista olisi syytä käyttää enemmän oikea-aikaisen tuen funktiota, sillä siltojen rakentaminen kielten välille esimerkiksi vertailemalla kieliä edistäisi lasten kielitietoisuuden kehittymistä (ks. esim. Honko & Mustonen, 2018) ja toisi kielet vahvemmin mukaan toimintaan. Myös limittäiskieleilyn epistemologisen funktion käyttäminen tekisi opetuksesta enemmän monikielisen opetuksen kaltaista, sillä silloin kieliä käytettäisiin myös kielellisen ja sisällöllisen ymmärryksen lisäämiseen eli kotikielien olisivat oppimisen kielinä. Tämä voi tulla haastavaksi tilanteissa, jossa opettaja ei itse osaa lasten kotikieliä, mutta tähän voisi pyytää tukea vanhemmilta, esimerkiksi pyytämällä vanhempia kertomaan käsiteltävään aiheeseen liittyviä keskeisiä sanoja ja fraaseja kotikielillä opettajalle niin, että opettaja voisi käyttää niitä toiminnassa (ks. myös Bergroth & Alisaari 2023). Vanhempia voi myös pyytää päiväkotiin käyttämään kotikieltään lasten kanssa esimerkiksi lukemalla satuja lapsille kotikielillä (ks. esim. Anandh ym., 2016).

Näillä edellä kuvatuilla toimenpiteillä kotikielien saivat tasa-arvoisemman aseman toiminnassa. Vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) ei tätä edellytäkään vaan tyytyy vain puhumaan lasten kotikielten arvostamisesta ja kielitietoisuuden edistämisestä, lasten kotikielten tuominen oppimisen kieliksi ja tasa-arvoisempaan asemaan kaksikielisen opetuksen kielten kanssa voisi olla askel sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa opetusta kohti (ks. esim. Alisaari ym., 2019; Skutnabb-Kangas, 2009). Samalla on tulla hyvä huomioida, että vaikka toiminnalla pyrittäisiinkin tuomaan lasten kotikielien tasa-arvoisempaan asemaan kaksikielisen opetuksen kielten kanssa, kotikielten rooli jää kuitenkin väistämättä erilaiseksi kuin kaksikielisen opetuksen kielten rooli, sillä on mahdotonta käyttää (tässä tapauksessa) kahdeksaa eri kieltä samassa määrin kuin kaksikielisen toiminnan kahta virallista kieltä. Tämä ei kuitenkaan ole välttämättä ongelma, sillä kaksikielisen opetuksen kielten käyttäminen toimii monikielisyyden normalisoijana (Palojärvi ym., 2021) ja siten voi rohkaista myös monikielisiä lapsia käyttämään omia kotikieliään (Hansell ym., 2020) eli luoda positiivisella tavalla tilaa myös kotikielille. Näin ollen, vaikka kielet eivät olisi täysin tasa-arvoisessa asemassa keskenään, niillä voi kuitenkin olla myönteinen vaikutus toisiinsa sekä lasten kieli-identiteetin rakentamiseen.

Tulokset vahvistavat kuvaa käyttöteoriasta dynaamisena ja muuttuvana (Kettle & Sellars, 1996; Mukeredzi & Nyachowe, 2018; vrt. Pitkäniemi, 2010). Tulosten mukaan myös eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteorian muuttuminen on monitahoinen prosessi, johon vaikuttavat useat tekijät. Nämä tekijät toimivat katalysaattoreina muutokselle vieden eteenpäin sekä käyttöteoriaa että sen muutoksen myötä myös toimintaa, sillä kuten tämä tutkimus ja aiemmat tutkimukset osoittavat, eksperttiopettajien käyttöteoriat ovat melko hyvin linjassa käytäntöjen kanssa (Marland & Osbourne, 1990; Mitchell & Marland, 1989; Ritchie, 1999). Tämän vuoksi ei ole yhdentekevää, millä tavalla käyttöteoria muuttuu. Tässä tutkimuksessa käyttöteoria muuttui sekä niin, että käyttöteoriassa useampia tilanteita identifiointiin ruotsin käyttöön, että niin, että lasten kotikieliset sisällytettiin käyttöteoriaan. Tämä kertoo siitä, että samanaikaisesti sekä kaksikielinen opetus voi vahvistua että opetus voi siirtyä monikielisempään suuntaan ottamalla monikielisten lasten kotikieliset mukaan käyttöteoriaan ja sen myötä myös toimintaan. Tämäkin siis kielii siitä, että kaksikielisen opetuksen kehittäminen ja lasten kotikielten mukaan ottaminen eivät sulje toisiaan pois vaan voivat tapahtua samanaikaisesti. Näin ollen taitava opettaja pystyy halutessaan tukemaan sekä uusien kielten omaksumista kaksikielisen opetuksen kautta että luomaan tilaa ja arvostusta lasten kotikielille (ks. myös Alstad & Tkachenko, 2018; Bergroth & Hansell, 2020; Hansell ym., 2020).

Tämä onkin tärkeää nykyisessä kansainvälistyneessä ja globalisoituneessa maailmassa, jossa usean kielen hallitseminen ja kielten joustava käyttö on tullut entistä tärkeämmäksi (García, 2009) samoin kuin arvostuksen edistäminen eri kieliä ja kieliryhmiä kohtaan. Näin myös monikieliset lapset saavat mahdollisuuden kehittää kieliresurssejaan samalla, kun heidän kotikielten arvostusta ja hyödyntämistä tuetaan, mikä on askel kohti sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa opetusta. Tämä on myös hyvin linjassa Kansalliskielistrategian (2021) tavoitteiden kanssa. Tavoitteissa todetaan, että erityisesti maahanmuuttotaustaisten ihmisten mahdollisuuksia suomen ja ruotsin kielen oppimiseen tulee edistää samalla, kun tuetaan oman äidinkielen säilyttämistä. Tämä voi myös ennaltaehkäistä negatiivisten asenteiden syntymistä ruotsin kieltä kohtaan, koska tutkimusten mukaan suhteiden puuttuminen ruotsin kieleen on yhteydessä negatiivisiin asenteisiin ruotsin kieltä ja ruotsinkielisiä kohtaan (Björklund & Pakarinen, 2023). Näin ollen luonnollisten kontaktien mahdollistaminen ruotsin kieleen kaksikielisen varhaiskasvatuksen kautta voi auttaa myös monikielisiä lapsia rakentamaan positiivista suhtautumista ruotsin kieleen ja sen kautta tukea myös integroitumista kaksikieliseen Suomeen (ks. myös Kansalliskielistrategia, 2021). Samalla kotikielten tuominen mukaan varhaiskasvatukseen edistää sekä monikielisten lasten että perheiden osallisuutta varhaiskasvatuksessa, sillä kun lapset ja perheet saavat toimia asiantuntijoina omassa kotikielessään ja näin jakaa omaa osaamistaan, he pääsevät sen kautta osallistumaan uudella tavalla varhaiskasvatukseen. Lisäksi kotikielten tuominen mukaan varhaiskasvatukseen voi vahvistaa monikielisten lasten kieli-identiteettiä.

Tuloksia tulkittaessa on tärkeää muistaa, että tässä tutkimuksessa kyse oli nimenomaan eksperttiopettajasta. Johannan ekspertiisi vaikuttikin olennaisesti

tutkimuksessa havaittuun käyttöteoriaan ja käytäntöön: Opettajan kielipedagogiikan käyttöteoriassa oli pitkälle kehittyneen käyttöteorian piirteitä (ks. Buitink, 2009), ja käyttöteoria ja käytäntö vastasivat melko hyvin toisiaan, mikä on tyypillistä eksperttiopettajille (Marland & Osbourne, 1990; Mitchell & Marland, 1989; Ritchie, 1999). Lisäksi eksperttiopettajille ominaista on se, että he huomioivat lasten yksilöllisyyden ja oppimisen (Hattie, 2003; Rahimi & Ong, 2023; Tsui, 2009), mikä näkyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Johannan kielipedagogiikan käyttöteoria on melko hyvin artikuloitu ja tiedostettu, mihin eksperttiys voi myös vaikuttaa, sillä eksperttiopettajat ovat taitavampia reflektoinnissa ja tietoisessa harkinnassa (Tsui, 2009), mikä voi edistää käyttöteorian tiedostamista ja artikulointia (Kettle & Sellars, 1996).

6.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusnäkömiä

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriaa ja käytäntöjä monikielisten lasten kanssa. Koska käyttöteoria muodostaa pedagogisen toiminnan pohjan, sen tutkimus on ensiarvoisen tärkeää. Tämä tutkimus on tuottanut monipuolisen kuvan eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriasta, sen muuttumiseen vaikuttaneista tekijöistä sekä sen soveltamisesta käytäntöön. Tutkimus on tuonut uutta tietoa niin käyttöteorian tutkimukseen, eksperttiopettajan tutkimukseen, kaksikielisen opetuksen tutkimukseen kuin myös varhaiskasvatuksen tutkimukseen, mitä seuraavaksi kuvaan tarkemmin.

Käyttöteorian tutkimukseen ja eksperttiopettajan tutkimukseen tämä tutkimus on tuonut uutta tietoa osoittamalla, että myös eksperttiopettaja voi muuttaa käyttöteoriaansa ja että tuohon muutokseen vaikuttavat monet tekijät. Tämä on olennainen havainto, sillä aiemmin käyttöteorian muutosta on tutkittu enimmäkseen opettajaopiskelijoilla (Buitink, 2009; Kettle & Sellars, 1996; Körkkö ym., 2016; Levin & He, 2008), eikä näin ollen eksperttiopettajien käyttöteorioiden muuttamisesta ole aiempaa tutkimustietoa. Lisäksi tutkimus osoittaa, että käyttöteorian toteuttaminen voi olla osittain tilanteista eli periaatteita ja tavoitteita toteutetaan eri tilanteissa eri tavoin. Samalla tutkimus on vahvistanut aiempia tuloksia siitä, että eksperttiopettajan käyttöteoria toteutuu melko hyvin käytännössä (Marland & Osbourne, 1990; Mitchell & Marland, 1989; Ritchie, 1999).

Kaksikielisen opetuksen tutkimukseen tämä tutkimus on tuottanut arvokasta tietoa siitä, miten kaksikielisessä opetuksessa voidaan toimia monikielisten lasten kanssa. Kaksikielisen opetuksen konteksteista on hyvin vähän tutkimusta siitä, miten monikielisten lasten kieliä huomioidaan ja hyödynnetään silloin, kun nämä kielet eivät ole kaksikielisen opetuksen varsinaisia toimintakieliä (kuitenkin Alstad & Tkachenko, 2018; Bergroth & Hansell, 2020; Hansell ym., 2020). Tämä tutkimus vastaa osaltaan tähän tutkimusaukkoon. Tutkimus osoittaa, että myös kaksikielisessä opetuksessa monikielisten lasten kotikieliä voidaan huomioida ja hyödyntää monin tavoin, kuten hyödyntämällä limittäiskieleilyä lasten kotikielillä. Lisäksi, kuten tulosten yhteenvedossa todettiin, tutkimus osoittaa,

että kaksikielistä opetusta ja lasten kotikielten huomiointia voidaan kehittää samanaikaisesti.

Varhaiskasvatuksen tutkimukseen tämä tutkimus on tuottanut uutta tietoa tarkastelemalla käyttöteoriaa varhaiskasvatuksessa, sillä varhaiskasvatuksessa on hyvin vähän tutkimusta varhaiskasvatuksen opettajien käyttöteorioista, ja niissäkin tutkimuksissa, joissa aihetta on tarkasteltu, sitä on lähinnä sivuttu (Pui-Wah, 2010; Pyle & Luce-Kapler, 2014). Näin ollen tutkimus tuottaa tarpeellista perustietoa aiheesta tarkastelemalla yhden eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoriaa varhaiskasvatuksessa.

Tutkimus on tuonut myös metodisesti uusia avauksia käyttöteorian tutkimukseen, sillä aiemmin käyttöteorian tutkimuksessa ei tietääkseni ole sovellettu neksusanalyysia. Neksusanalyysi osoittautuikin tässä tutkimuksessa hyväksi tavaksi selvittää kielipedagogiikan käyttöteorian muutokseen vaikuttaneita tekijöitä, sillä se auttoi jäsentämään tekijöitä elämänhistoriaan, tilanteisiin diskursseihin ja vuorovaikutusjärjestykseen, mikä toi syväluotaavampaa ja jäsennellympää tietoa. Samalla neksusanalyysi toi myös mahdollisuuden tarkastella tekijöiden limittäisyyttä ja ristikkäisyyttä. Lisäksi vuorovaikutusjärjestyksen tarkastelu toi monipuolista näkökulmaa käyttöteorian ja käytännön yhteyksien tarkasteluun. Temaattinen analyysi puolestaan osoittautui tässä tutkimuksessa hyväksi menetelmäksi käyttöteorian sisältöjen esiin saamiseen.

Tutkimus on myös tuottanut sovellettavissa olevaa tietoa. Tämän tutkimuksen tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen opettajien perus- ja täydennyskoulutuksissa. Koska tutkimuksen mukaan monilla henkilökohtaisilla, vuorovaikutuksellisilla ja kontekstisilla tekijöillä on vaikutusta kielipedagogiikan käyttöteorian muutokseen, täydennyskoulutuksissa opettajia olisi tärkeää kannustaa refleктоimaan, mitkä tekijät heidän omassa ympäristössään vaikuttavat heidän käyttöteorioidensa kehittymiseen. Koska reflektio on olennainen tekijä käyttöteorian muutoksessa, peruskoulutuksessa puolestaan olisi tärkeää opettaa reflektion taitoja, jotta opiskelijoilla olisi tulevaisuudessa mahdollisuuksia kehittää omaa käyttöteoriaansa tietoisien reflektion kautta. Lisäksi peruskoulutukseen olisi tärkeää sisällyttää lasten ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyviä teemoja, sillä nekin vaikuttavat olennaisesti käyttöteorian muutokseen.

Varhaiskasvatuksen opettajien peruskoulutuksessa tulisi myös tukea opiskelijoiden kykyä hyödyntää varhaiskasvatussuunnitelman perusteita oman käyttöteoriaansa muokkaamisen tukena sekä innovaation lähteenä. Koska käyttöteoriaa toteutettiin eri tavoin eri tilanteissa, peruskoulutuksessa olisi myös tärkeää antaa opiskelijoille monipuolisia kokemuksia käyttöteorian soveltamisesta käytäntöön eri tilanteissa sekä mahdollisuus ohjattuun reflektioon käyttöteorian käytäntöön soveltamisesta näissä erilaisissa tilanteissa. Täydennyskoulutuksissa puolestaan opettajia voitaisiin auttaa tiedostamaan käyttöteoriaansa ja käytännön välisiä ristiriitaisuuksia esimerkiksi videoimalla aktiviteetteja ja refleктоimalla videoita yhdessä, mikä voisi auttaa opettajia syventämään ja tarkentamaan käyttöteoriaansa. Lisäksi sekä opettajien perus- että täydennyskoulutuksissa voidaan hyödyntää tämän tutkimuksen kautta saatuja esimerkkejä limittäiskieleilyn eri

funktioista ja pyytää heitä analysoimaan ja refleктоimaan niitä, kuten esimerkiksi miettimään, miten he itse voisivat hyödyntää limittäiskieleilyn eri funktioita omassa työssään.

Lisäksi tämä tutkimus on tuottanut tietoa, joka voi tuoda ideoita ja inspiraatiota muille kaksikielistä opetusta toteuttaville opettajille, jotka pohtivat, miten voisivat huomioida monikielisiä lapsia käyttöteoriassaan ja toiminnassaan. Tulosten soveltamisessa toisiin konteksteihin on kuitenkin huomioitava, että limittäiskieleilyn soveltamista vähemmistökielten kanssa on pohdittava huolellisesti, jottei limittäiskieleily muodostuisi uhaksi vähemmistökielille (Cenoz & Gorter, 2017). Vähemmistökielten kanssa nimittäin tarvitaan myös tiloja ja aikoja, jolloin keskitytään erityisesti pelkästään vähemmistökielen kehittämiseen (Cenoz & Gorter, 2017). Tästä huolimatta uskon, että monet tässä tutkimuksessa löytyneistä keinoista huomioida monikielisiä lapsia soveltuvat hyvin myös muihin konteksteihin.

Kuitenkin, kuten kaikissa tutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa on joidakin rajoituksia. Ensinnäkin rajoituksena on se, että opettajan kielipedagogiikan käyttöteorian sisältöjä on tarkasteltu vain sen perusteella, mitä hän on itse haastattelussaan tuonut esiin, ja näin ollen ulkopuolelle ovat jääneet asiat, jota hän ei painottanut puheessaan. Jatkossa olisikin hedelmällistä tutkia kielipedagogiikan käyttöteorioita vieläkin monimenetelmällisemmin hyödyntäen perinteisten haastattelujen lisäksi esimerkiksi miellekarttojen tekemistä käyttöteoriasta sekä stimulated recall -haastatteluja, jolloin voitaisiin saada vielä tarkempi kuva opettajien kielipedagogiikan käyttöteorioista. Toisena rajoituksena on se, että tässä tutkimuksessa eksperttiopettajan käyttöteorian muutosta ja siihen vaikuttaneita tekijöitä tarkasteltiin vain sen perusteella, miten opettaja itse kuvasi muutosta ja siihen vaikuttaneita tekijöitä. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tarkastella aihetta pitkittäistutkimuksen keinoin, jolloin voitaisiin saada tarkempi kuva siitä, miten eksperttiopettajien ja muiden kentällä toimivien opettajien käyttöteoriat muuttuvat ja mitkä tekijät vaikuttavat muutokseen. Kolmantena rajoituksena on aineiston melko suppea määrä. Toisaalta aineiston pienuudesta huolimatta aineistossa on päästy syvälle, sillä aiempien tutkimusten kautta muodostunut esitietämys auttoi minua fokuoimaan sekä haastatteluja että havainnointia niin, että niissä päästiin heti käsiksi opettajan ajattelussa ja toiminnassa olevaan uuteen ja erilaiseen, koska kyseisen eksperttiopettajan kaksikielinen toiminta oli minulle jo tuttua aiempien tutkimusten kautta (ks. esim. Mård-Miettinen ym., 2015; Mård-Miettinen, Palojärvi ym., 2023; Mård-Miettinen, Palviainen ym., 2018). Näin ollen aineiston kerääminen oli hyvin fokuoitua, jolloin pienehkökin aineisto toi hyvin tietoa tarkasteltaviin ilmiöihin. Neljäntenä rajoituksena on se, että tutkimus on toteutettu tapaustutkimuksena. Koska kyseessä on tapaustutkimus, tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä muihin eksperttiopettajiin, sillä tutkimukseen osallistunut eksperttiopettaja oli hyvin erityinen sekä osaamiseltaan että kokemuksiltaan. Tämän vuoksi tarvitaankin lisää tutkimusta siitä, miten muut eksperttiopettajat rakentavat käyttöteoriaansa ja soveltavat sitä käytäntöön.

Vaikka tutkimuksen tekeminen tapaustutkimuksena on tuonut tutkimukseen rajoituksia, se on myös mahdollistanut aiheeseen syventymisen ja aiheen

monipuolisen tarkastelun erityislaatuisen tapauksen avulla (Flyvbjerg, 2011; Merriam, 1988; Patton, 2015). Onkin tärkeää tutkia yksittäistä tapausta tarkasti, sillä yksittäiselläkin tapauksella voi olla suuri merkitys uusien näkökulmien avaamisessa vähän tutkituissa aiheissa (Patton, 2015), millaisia tässä tutkimuksessa tarkasteltavat aiheet olivat. Lisäksi tapaustutkimukset voivat auttaa sen hahmottamisessa, millaista tutkimusta aiheesta tarvitaan jatkossa (Flyvbjerg, 2011), mitä tässäkin tutkimuksessa on edellä käsitelty.

YHTEENVETO (SUMMARY)

The world has become more multilingual due to, for example, globalization and immigration. Therefore, it is important to build competence in communicating in several languages and to use the languages flexibly (García, 2009). These competences can be practised in bilingual education in early childhood education and care (ECEC). At the same time, there are more multilingual children in ECEC due to increased immigration. However, there are only a few studies on how multilingual children are acknowledged in bilingual education in cases where the children's home languages differ from the languages of instruction. Hence, there is a need to study this to create socially just bilingual education for multilingual children. This case study strives to answer this knowledge gap by focusing on the practical theory of language pedagogy and the pedagogical practices of an expert teacher who implements bilingual pedagogy in ECEC with multilingual children. The study investigates what kind of practical theory of language pedagogy guides the teacher's practices with multilingual children, how it is manifested in practice and how the teacher's practical theory of language pedagogy changed after the child group became more multilingual. In addition, the study investigates how the teacher acknowledges multilingual children linguistically in her practical theory of language pedagogy and her practices, especially in translanguaging situations.

Practical theory refers to teachers' pedagogical visions of good teaching (Maaranen et al., 2016), and it guides teachers' practices (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002; Maaranen & Stenberg, 2017). However, teachers differ from one another in how well practical theory and practices align (Pitkäniemi, 2010). Student teachers' and novice teachers' practices tend to differ from their practical theories (Fung & Chow, 2002; Mellando, 1998; Wilson et al., 1994), whereas expert teachers' practical theories and practices usually align well with each other (Marland & Osbourne, 1990; Mitchellin & Marlandin, 1989; Ritchie, 1999). Different teachers' practical theories also differ from one another in how well they are developed. A well-developed practical theory is rich in content, well-structured and easy to develop further (Buitink, 2009). Practical theory is dynamic (Kettle & Sellars, 1996; Mukeredzi & Nyachowe, 2018), and it can thus change and evolve. Several factors can affect the development of practical theories, such as reflection (Kettle & Sellars, 1996; Mukeredzi & Nyachowe, 2018), discussions with colleagues (Kettle & Sellars, 1996; Körkkö et al., 2016) and theoretical knowledge (Pitkäniemi, 2010). However, changes in practical theory have mainly been studied in relation to student teachers (Buitink, 2009; Kettle & Sellars, 1996; Körkkö et al., 2016; Levin & He, 2008). Hence, studying how expert teachers develop their practical theories and what factors bring about change is needed.

There are many different ways to define an expert teacher (see Palmer et al., 2005). Various studies have used one or several of the following criteria: a) amount of experience, b) social recognition, c) membership of a professional or social group and d) performance-based criteria (Palmer et al., 2005). The most commonly used criterion is the amount of experience (Palmer et al., 2005; Tsui,

2009). However, this criterion alone is not sufficient (Tsui, 2009), since it does not separate expert teachers from merely experienced teachers. Therefore, in this study, I use the amount of experience and social recognition as the defining criteria (see also Palmer et al., 2005). The teacher chosen for this study has extensive experience of working in different ECEC contexts (over 20 years) and has been socially recognised as an expert by others, which can be seen in the fact that she has been invited to lecture about bilingual pedagogy in different areas in Finland, and she had been in charge of multicultural matters and Finnish as a second language at her workplace.

In this dissertation language education refers to all education and teaching related to language or languages. Traditionally, language education has been discussed in the context of school teaching (see, e.g. Kaikkonen, 2000, 2004, 2005; Kantelinen, 2015; Kohonen, 2009; Mustaparta et al., 2015; Opetushallitus, 2014; Salo, 2009). Language education is also central in ECEC, even though the term language education is mentioned only once in the national ECEC curriculum (Opetushallitus, 2022). The national ECEC curriculum (Opetushallitus, 2022) emphasizes many central aspects of language education, such as enhancing language awareness and supporting language learning and language identity. In addition, language education in ECEC can include for example bilingual education or early language teaching (see, e.g. Kangasvieri et al., 2021). A teacher's language pedagogy affects how she/he implement language education. In this dissertation language pedagogy refers to pedagogical thinking and action related to the use of languages and teaching and learning languages.

This study's context is bilingual education, which means that two languages are used as tools of instruction (García, 2009; see also Schwartz, 2018). Bilingual education is an umbrella term for different ways of using languages in instruction (García, 2009; see also Baker & Wright, 2021; Creese & Blackledge, 2010; Schwartz, 2018). In this study, we investigate bilingual education that is called bilingual pedagogy, which falls into the category of language-enriched education, meaning that the language new to the children is used less than 25% of the time (Opetushallitus, 2022; see also Peltoniemi et al., 2018). Previously, bilingual pedagogy has been studied mainly in contexts where the children's home language is one or other of the languages used in instruction (see, e.g. Creese & Blackledge, 2010; Mård-Miettinen & Palviainen, 2014; Mård-Miettinen, Palviainen et al., 2018; Schwartz & Asli, 2013). Therefore, there is a need to research bilingual pedagogy in a context in which the children's home languages differ from the languages of instruction, as in this study. Studies on implementing bilingual education in linguistically diverse groups are very scarce, but some of them show that getting to know new languages through bilingual ECEC can both help multilingual children to learn new languages and encourage them to use their home languages (Alstad & Tkachenko, 2018; Bergroth & Hansell, 2020; Hansell et al., 2020). However, some of these studies show that multilingual children's linguistic resources are not always appreciated or used (Sopanen, 2019; Taylor, 2009; Taylor, 2015). Therefore, there is a need for research on how multilingual children's languages can be acknowledged and valued.

Translanguaging can be seen as a theory, a way to use languages and a pedagogy. As a theory, translanguaging is divided into two theories. According to the unitary theory of translanguaging, languages do not have linguistic or cognitive reality, and the multilingual person's linguistic system is unitary (Cummins, 2021). The crosslinguistic theory of translanguaging states that multilingual persons speak different languages and use different registers, and effective teaching promotes translanguaging that contains linguistic transfer between languages (Cummins, 2021). As a way of using languages, translanguaging means that the speaker's whole linguistic repertoire is used (García & Kley, 2016) and that different language practices are used flexibly (García & Kano, 2014). Hence, translanguaging enables the use of languages in a way that is natural for multilingual persons (MacSwan, 2017). As a pedagogy, translanguaging means that multilingualism is seen as an asset, and the child's whole linguistic repertoire is used in education (Tian & Shepard-Carey, 2020). Studies of translanguaging pedagogy (e.g. Kirsch, 2020a, 2020b) have examined how home languages are used in multilingual education. The children's home languages were used for translation, gaining attention and keeping it, comforting children, enhancing children's wellbeing and to show appreciation (Kirsch, 2020a; Kirsch & Seele, 2020).

This study's results have been reported in three sub-studies. The data were gathered over two years, and they consist of two thematic interviews, one semi-structured interview, observation notes and video and audio recordings. In the first sub-study, the two interviews were used as the data, and in the second sub-study, all three interviews were used. The third sub-study used the observation data. In the first sub-study, thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) was the analysis method. In the second and third sub-studies, nexus analysis (Scollon & Scollon, 2004) was used for the analysis. In the second sub-study, discourses in place, the historical body and interaction order were all analysed, whereas in the third sub-study, the focus was solely on the interaction order.

The results show that the expert teacher's practical theory of language pedagogy with multilingual children consists of one core value (equality of languages) and several aims and principles (e.g. mutual learning, supporting language identity and pedagogical tact) that closely interact. Hence, the practical theory can be regarded as well-developed (see Buitink, 2009). As for language ideologies, the practical theory represents a multilingual language ideology (see, e.g. Cenoz & Gorter, 2019; García, 2009). However, the practical theory did not represent multilingual education as Cenoz and Gorter (2015) define it, because the children's language repertoires were aimed at developing only Finnish and Swedish, whereas regarding children's home languages, the aim was to show respect and advance the valuing of the languages, which is in line with the national ECEC curriculum (Opetushallitus, 2022). Implementing the practical theory with multilingual children was partly situational because the same aims and principles could be implemented differently in different situations. Other aims and principles, however, were implemented in similar ways in all situations. The practical theory and the practices were well in line with each other, despite

a few inconsistencies. This is in line with previous studies (Feryok, 2008; Marland & Osbourne, 1990; Mitchell & Marland, 1989; Ritchie, 1999). The practical theory was also dynamic (Kettle & Sellars, 1996; Mukeredzi & Nyachowe, 2018; cf. Pitkäniemi, 2010), since the teacher's thoughts about the use of languages had changed with time and with moving to a linguistically heterogeneous group.

The teacher's practical theory of language pedagogy had changed so that she identified more situations in which to use Swedish in her practical theory and included the children's home languages in her practical theory. Several personal, interactional and contextual factors affected how the practical theory changed. Personal factors that affected the changes in teacher's practical theory of language pedagogy were her belief in the equal value of languages, in trying out things and reflecting and her own experiences of the importance of supporting language identity. Interactional factors that supported changes in the practical theory were interaction with children, families and colleagues. Instead, the lack of official status of a bilingual group challenged the teacher's thoughts about developing the use of Swedish. Contextual factors that affected the changes were concepts that the teacher used in her discourses. These concepts were whole-day pedagogy, participation, language-enriched environment and experimental pedagogy. The most central factor that hindered the changes was a discourse according to which the daycare and the town were monolingual, which the teacher herself opposed.

This research shows that multilingual children were linguistically acknowledged by including their home languages in the practical theory of language pedagogy by aiming to increase the children's linguistic resources in Finnish and Swedish, by aiming to acknowledge, utilize and value the children's home languages and utilizing translanguaging in the children's home languages in practices.

Based on the results, it can be concluded that the practical theory and the activities are more like bilingual education than multilingual education, although steps have been taken towards multilingual education. To develop the education more towards multilingual education, it would be important to take the children's home languages and use them as languages of learning and support the development of the home languages together with families. In this way, the home languages' roles would be more equal to the languages of instruction. This would make the education more socially just (see, e.g. Alisaari et al., 2019; Skutnabb-Kangas, 2009). However, it is important to acknowledge that home languages cannot have a totally equal role to the languages of instruction, since it is impossible to use eight languages to the same degree as Finnish and Swedish. This, however, is not a problem, since using the languages of bilingual education normalizes multilingualism (Palojärvi et al., 2021) and therefore also encourages multilingual children to use their languages (Hansell et al., 2020).

The study also shows that developing bilingual education and incorporating children's home languages can happen simultaneously. Hence, a skilled teacher can support both learning new languages through bilingual education and create space and acknowledgement for the children's home

languages (see also Alstad & Tkachenko, 2018; Bergroth & Hansell, 2020; Hansell et al., 2020). This is important in today's globalized world in which knowing several languages and being able to use them flexibly has become more important (García, 2009).

This study has produced a multisided picture of an expert teacher's practical theory, its changes and its implementation in practice. The research has produced new knowledge in different fields of study. To the study of practical theory, the study has contributed, for example, by showing that even an expert teacher can change her practical theory and that many factors affect these changes. To the study of bilingual education, the study has contributed, for example, by producing general knowledge about how multilingual children can be acknowledged in bilingual education. To the study of ECEC, this study has contributed, for example, by examining practical theory in ECEC, which has been scarcely studied. The study has also brought methodologically new openings, since this is, to my knowledge, the first time that nexus analysis has been used in the study of practical theory. The study has also produced knowledge that can be used in pre- and in-service teacher training.

However, as in all studies, this study has some limitations. First, the content of the teacher's practical theory has been studied only on the basis of what she herself brought up in the interviews, and therefore, things she did not emphasize in her statements remain outside. In the future, it would be fruitful to examine the practical theory of language pedagogy with a multimethod approach to obtain a more precise picture of teachers' practical theory of language pedagogy. Second, another limitation of this study is that the change in the teacher's practical theory and the factors affecting it have only been studied from the perspective of how the teacher herself described the change and the factors affecting it. In future, it would be interesting to study this through a longitudinal study to obtain a more precise picture of how expert teachers' practical theory evolves and what factors affect it. Third, since this is a case study, the results cannot be generalized to other expert teachers. Therefore, more research is needed on how other expert teachers modify their practical theory and implement it in practice.

Although implementing this research as a case study has brought limitations to the study, it has also made it possible to examine a specific case in detail (Flyvbjerg, 2011; Merriam, 1988; Patton, 2015). It is important to study a single case in detail because even a single case can have a significant impact in opening up new perspectives in scarcely researched topics (Patton, 2015), as the topics were in this study. In addition, case studies can help recognize what kind of further studies are needed (Flyvbjerg, 2011), which have been discussed in this study.

LÄHTEET

- Aaltonen, K., & Pitkäniemi, H. (2002). Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajankäyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 22(3), 180–190.
<https://doi.org/10.33336/aik.93421>
- Aarnikoivu, M. (2020). "The best drunk decision of my life": A nexus analysis of doctoral education [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8236-2>
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah E. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alstad, G.T.(2013). *Barnehaugen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* [Väitöskirja, Oslon yliopisto]. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/273575>
- Alstad, G.T., & Tkachenko, E. (2018). Teachers' beliefs and practices in creating multilingual spaces: The case of English teaching in Norwegian early childhood education. Teoksessa M. Schwartz (toim.) *Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents* (s. 245–282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_9
- Anandh, T., Harvey, N., Hedges, H., Lotomau, A., & Subhani R. (2016). Multilingual children, multilingual teachers, Symonds street early childhood education centre. Teoksessa V. Podmore, H. Hedger, P. Keegan & N. Harvey (toim.) *Teachers voyaging in Plurilingual Seas: Young children learning through more than one language* (s. 76–97). NZCER Press.
- Anatoli, O. (2024). Swedish-English preschool as a site for the collaborative discovery of bilingual meanings. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1), 92–121. <https://doi.org/10.58955/jecer.129823>
- Anderson, J., & Taner, G. (2023). Building the expert teacher prototype: A metasummary of teacher expertise studies in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 38, 1–18.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100485>
- Becker, A., & Knoll, A. (2022). Establishing multiple languages in early childhood. Heritage languages and language hierarchies in German-English daycare centers in Switzerland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(7), 2561-2572.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1932719>
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5. painos). Multilingual Matters.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7.painos). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/BAKER9899>
- Bergroth, M., & Alisaari, J. (2023). Barnets eget modersmål i pedagogernas beskrivningar av goda praktiker för att utveckla språk i finländsk

- småbarnspedagogik. *Nordand*, 18(1), 50-65.
<https://doi.org/10.18261/nordand.18.1.4>
- Bergroth, M., & Hansell, K. (2020). Language-aware operational culture – Developing in-service training for early childhood education and care. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 14(1), 85–102.
<https://doi.org/10.17011/apples/urn.202006043978>
- Bergroth, M., & Palviainen, Å. (2017). Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium early childhood education and care. *Multilingua*, 36(4), 375–399.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184614>
- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666–679.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>
- Björklund, S. (2016). Monikielistä pedagogiikkaa kielelliseen ja yhteisölliseen monimuotoisuuteen. Teoksessa: A. Palojärvi, Å. Palviainen, & K. Mård-Miettinen (toim.) *Suomeksi ja ruotsiksi: kaksikielistä pedagogiikkaa päiväkodissa* (s. 63–65). Jyväskylän yliopisto.
- Björklund, S., & Pakarinen, S. (2023). Ruotsi toisena kansalliskielenä kielellisesti muuttuvassa Suomessa. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa –Language education engaging in change. AFinLA-teema*, 16, 334–352.
<https://doi.org/10.30660/afinla.126920>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 118–127.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.009>
- Cekaite, A. (2018). Sociala aktiviteter som öppningar mot språket. Teoksessa P. Björk-Willén (toim.) *Svenska som andraspråk i förskolan* (s. 56–71). Natur & Kultur.
- Cekaite, A., & Evaldsson, A-C. (2019). Stance and footing in multilingual play: Rescaling practices and heritage language use in a Swedish preschool. *Journal of Pragmatics*, 144, 127-140.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.11.011>.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2019). Educational policy and multilingualism. Teoksessa D. Singleton & L. Aronin (toim.), *Twelve lectures on multilingualism* (s. 101–134). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788922074>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017) Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>

- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. Teoksessa J. Cenoz & D. Gorter (toim.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (s. 1–15). Cambridge University Press.
- Coelho, D., Andrade, A. I., & Portugal, G. (2018). The 'Awakening to Languages' approach at preschool: Developing children's communicative competence. *Language Awareness, 27*(3), 197–221.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1486407>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal, 94*(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4. painos). Sage.
- Cummins, J. (2021) Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. Teoksessa P. Juvonen and M. Källkvist (toim.) *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (s. 7–36). Multilingual Matters.
- Cunningham, C. (2019) 'The inappropriateness of language': discourses of power and control over languages beyond English in primary schools. *Language and Education, 33*(4), 285–301.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1545787>
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Andersen, L. K. (2024). Conceptualizing Students' Language Awareness across Educational Levels in the Context of Plurilingual Education: Within- and Cross-Case Findings from Grades 1, 7 and 11. *Language Awareness, 1–20*.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2300268>
- Díaz, C. 2016. Foreword. Teoksessa V. Podmore, H. Hedger, P. Keegan & N. Harvey (toim.) *Teachers voyaging in Plurilingual Seas: Young children learning through more than one language* (s. vii–xii). NZCER Press.
- Duarte, J. (2020). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism, 17*(2), 232–247.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- Duarte, J., & Kirsch, C. (2020). Introduction. Multilingual approaches for teaching and learning. Teoksessa C. Kirsch & J. Duarte (toim.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (s. 1–11). Routledge.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4324/9780429059674>
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching, 43*(2), 182–201.
<https://doi.org/10.1017/S0261444809990139>
- Eskola, J., Läntti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 27–51). PS-kustannus.

- Feller, N. (2022). Translanguaging and scaffolding as pedagogical strategies in a primary bilingual classroom. *Classroom Discourse*, 13(3), 312–335.
<https://doi.org/10.1080/19463014.2021.1954960>
- Feryok, A. (2008). An Armenian English language teacher's practical theory of communicative language teaching. *System*, 36, 227–240.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2007.09.004>
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The sage handbook of qualitative research* (4. painos, s. 301-316). Sage.
- Fung, L., & Chow, L. (2002). Congruence of student teachers' pedagogical images and actual classroom practices. *Educational Research*, 44, 313–321.
<https://doi.org/10.1080/0013188022000031605>
- Galletta, A., & Cross, W. E. (2013). *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. New York University Press.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. Teoksessa J. Conteh & G. Meier (toim.), *The multilingual turn in language education: Opportunities and challenges* (s. 292–299). Multilingual Matters.
- García, O., & Kleyn, T. (2016). Translanguaging theory in education. Teoksessa O. García & T. Kleyn (toim.), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments* (s. 9-33). Taylor & Francis Group.
- García, O., & Lin, A. (2017). Translanguaging in bilingual education. Teoksessa O. García, A. Lin & S. May (toim.), *Bilingual and multilingual education* (3. painos, s. 117–130). Springer.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- García, O., & Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385–400. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x>
- Gilham, P., & Fürstenau, S. (2020). The relationship between teachers' language experience and their inclusion of pupils' home languages in school life. *Language and Education*, 34(1), 36–50.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1668008>
- Goffman, J. (1982). The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*, 48(1), 1-17.
- Gort, M., & Sembiante, S.F. (2015). Navigating hybridized language learning spaces through translanguaging pedagogy: Dual language preschool teachers' languaging practices in support of emergent bilingual children's

- performance of academic discourse, *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/19313152.2014.981775>
- Guest, G., MacQueen, K.M., & Namey, E. E., (2012). Introduction to applied thematic analysis. *Applied thematic analysis. SAGE research methods*. <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.4135/9781483384436.n1>
- Gunina, N. A., & Millrood, R. P. (toim.) (2019). *Educational Bilingualism: New Language Pedagogy*. Cambridge Scholars Publisher.
- Gyogi, E. (2015). Children's agency in language choice: A case study of two Japanese-English bilingual children in London. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(6), 749–764. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.956043>
- Hansell, K., Aerila, J.-A., & Mård-Miettinen, K. (2022). Kielitietoinen kielikasvatus. *Ainedidaktikka*, 6(1), 1-4. <https://doi.org/10.23988/ad.112854>
- Hansell, K., Palojärvi, A., Björklund, S., & Pärkkä, M. (2020). Kielirikasteinen varhaiskasvatus ja toinen kotimainen kieli avaimina kielitietoisuuteen ja monikielisyyteen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielirikasteinen-varhaiskasvatus-ja-toinen-kotimainen-kieli-avaimina-kielitietoisuuteen-ja-monikielisyyteen>
- Hattie, J.A.C. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? *Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us, ACER Research Conference, Melbourne, Australia*. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hélot, C. (2017). Awareness raising and multilingualism in primary education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.), *Language awareness and multilingualism* (3.painos, s. 247–261). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6>
- Hélot, C., Van Gorp, K., Frijns C., & Sierens, S. (2018). Introduction: Towards Critical Multilingual Language Awareness for 21st century schools. Teoksessa C. Hélot, C. Frijns, K. Gorp & S. Sierens (toim.), *Language awareness in multilingual classrooms in europe: From theory to practice* (s. 1–20). De Gruyter. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1515/9781501501326-001>
- Hélot, C., & Young, A. (2006). Imagining multilingual education in France. A language and cultural awareness project at primary level. Teoksessa O. García, T. Skutnabb-Kangas, & M. E. Torres-Guzmán (toim.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization* (s. 69–91). Multilingual Matters.
- Hinton, L. (2011). Language revitalization and language pedagogy: new teaching and learning strategies. *Language and Education*, 25(4), 307-318. <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2011.577220>
- Honko, M., & Mustonen, S. (2018). Kieliä rinnakkain – koulun monikielisyyden näkyviin kieliä vertailemalla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta->

[syyskuu-2018/kielia-rinnakkain-koulun-monikielisyys-nakyviin-kielia-vertailemalla](#)

- Honko, M., & Mustonen, S. (2020a). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 522–550.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020b). Varhaista monikielisyttä tukemassa: kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 439–454.
- Hult, F. M. (2015). Making policy connections across scales using nexus analysis. Teoksessa F. M. Hult & D. C. Johnson (toim.), *Research methods in language policy and planning: A practical guide* (1.painos, s. 217–231). Wiley-Blackwell.
- Hyltenstam, K. (2021). Language aptitude and language awareness: Polyglot perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, 41, 55–75.
<https://doi.org/10.1017/S0267190521000027>
- Janesick, V. (2000). The choreography of qualitative research design. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research* (2.painos, s. 379–399). Sage.
- Kaikkonen, P. (2005). Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia* (s. 45–58). WSOY.
- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä – vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylän yliopisto.
- Kaikkonen, P. (2000). Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.), *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan* (s. 49–61). Jyväskylän yliopistopaino.
- Kallio, H., Pietilä, A., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954–2965.
<https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kangasvieri, T., Lempel, L., Palojärvi, A., & Moate, J. (toim.) (2021). Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta & kompassi : askeleita kehittämistyöhön. Jyväskylän yliopisto.
- Kansalliskielistrategia (2021). Kansalliskielistrategian ohjausryhmä ja ohjausryhmän sihteeristö. *Kansalliskielistrategia Valtioneuvoston periaatepäätös*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:87. Valtioneuvoston kanslia.
- Kantelinen, R. (2015). Eurooppalainen kielisalkku – työväline kielikasvatuksen toteuttamiseen. Teoksessa R. Hildén & M. Härmälä (toim.) *Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Koulutuksen seurantaraportit 2015:6 (s. 8–20). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus.
- Kettle, B., & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 12(1), 1–24.
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00016-D](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00016-D)
- Kirsch, C. (2021) Practitioners' language-supporting strategies in multilingual ECEC institutions in Luxembourg. *European Early Childhood Education*

- Research Journal*, 29(3), 336-350.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928721>
- Kirsch, C. (2018). Dynamic interplay of language policies, beliefs and pedagogy in a preschool in Luxembourg. *Language and Education*, 32(5), 444–461.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1487452>
- Kirsch, C. (2020a). Translanguaging pedagogies in early childhood education in Luxembourg. Teoksessa C. Kirsch & J. Duarte (toim.) *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (s. 15–33). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429059674>
- Kirsch, C. (2020b). Opening minds to translanguaging pedagogies. *System*, 92, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102271>
- Kirsch, C., & Bergeron-Morin, L. (2023). Educators, parents and children engaging in literacy activities in multiple languages: An exploratory study. *International Journal of Multilingualism*, 20(4), 1386–1403.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2195658>
- Kirsch, C., & Mortini, S. (2021). Engaging in and creatively reproducing translanguaging practices with peers: a longitudinal study with three-year olds in Luxembourg. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1999387>
- Kirsch, C., & Seele, C. (2020). Translanguaging in Early Childhood Education in Luxembourg: From Practice to Pedagogy. Teoksessa J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen, and J. Strzykala (toim.) *Inclusion, Education, and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* (s. 63–83). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_5
- Knoll, A., & Becker, A. (2023). Children’s agency in interactions: How children use language(s) and contribute to the language ecology in Swiss bilingual German-English daycare centres. *International Journal of Multilingualism*, 20(4), 1304–1318. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2225857>
- Koivula, M., Salminen, J., Rautamies, E., & Rutanen, N. (2022). The quality of an expert teacher’s and a student teacher’s pedagogical interactions in early childhood education and care examined through the CLASS lens. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 123–150.
- Kohonen, V. (2009). Autonomy, authenticity and agency in language education: the European language portfolio as a pedagogical resource. Teoksessa R. Kantelinen & P. Pollari (toim.), *Language education and lifelong learning* (s. 9–44). University of Eastern Finland, Philosophical Faculty.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124.
<https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kuure, L., Riekkki, M., & Tumelius, R. (2018). Nexus analysis in the study of the changing field of language learning. *AFinLa-E. Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, 11, 71–92. <https://doi.org/10.30660/afinla.69208>

- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Ahonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (3. uud. ja täyd. p., s. 28–45). PS-kustannus.
- Lehtonen, H. (2015). *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen ideksisyys monietnisisessä Helsingissä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Lehtonen, H. (2019). Monikielisyys koulussa - yksikielisestä instituutiosta limittäiskieliseen opetukseen. *Kielikello*, 4. <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa>
- Lehtonen, H. (2021). Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 13, 70–90. <https://doi.org/10.30660/afinla.100292>
- Lehtonen, H., Ahlholm, M., Suuriniemi, S-M., & Tiermas, A. (2023). Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa –Language education engaging in change. AFinLA-teema*, 16, 180–201. <https://doi.org/10.30660/afinla.126750>
- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/0022487107310749>
- Levin, B., He, Y., & Allen, M.H. (2013) Teacher Beliefs in Action: A Cross-Sectional, Longitudinal Follow-Up Study of Teachers' Personal Practical Theories. *The Teacher Educator*, 48(3), 201–217. <https://doi.org/10.1080/08878730.2013.796029>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Maaranen, K., Pitkäniemi, H., Stenberg K., & Karlsson, L. (2016). An idealistic view of teaching: Teacher students' personal practical theories. *Journal of Education for Teaching*, 42(1), 80–92. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1135278>
- Maaranen, K., & Stenberg, K. (2020). Making beliefs explicit—student teachers' identity development through personal practical theories. *Journal of education for teaching*, 46(3), 336–350. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1749994>
- Maaranen, K., & Stenberg, K. (2017). Portraying reflection: The contents of student teachers' reflection on personal practical theories and practicum experience. *Reflective Practice*, 18(5), 699–712. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1323729>

- MacSwan, J. (2017). A Multilingual Perspective on Translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167-201.
<https://doi.org/10.3102/000283121668393>
- Makarova, I., Duarte, J., & Huilcán M. I. (2023). Experts' views on the contribution of language awareness and translanguaging for minority language education. *Language Awareness*, 32(1), 74-93.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1963976>
- Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A., & Son, J-B. (2004). Teaching a foreign language: One teacher's practical theory. *Teaching and Teacher Education*, 20, 291-311. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.001>
- Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry: Methodological considerations without prescription. *Qualitative Inquiry*, 3(1), 93-115.
<https://doi.org/10.1177/107780049700300105>
- Marland, P., & Osborne, B. (1990) Classroom theory, thinking, and action. *Teaching and Teacher Education*, 6, 93-109. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90010-3)
- Mary, L., & Young, A. S. (2017). Engaging with emergent bilinguals and their families in the pre-primary classroom to foster well-being, learning and inclusion, *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 455-473.
<https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1368147>
- Mathers, S. (2021). Using video to assess preschool teachers' pedagogical knowledge: explicit and higher-order knowledge predicts quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 64-78.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.010>
- McIntyre, N., Jarodzka, H., & Klassenc, R. (2019). Capturing teacher priorities: Using real-world eye-tracking to investigate expert teacher priorities across two cultures. *Learning and Instruction*, 60, 215-224.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.003>
- Mellado, V. (1998). The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science. *Science Education*, 82, 197-214. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199804\)82:2<197::AID-SCE5>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199804)82:2<197::AID-SCE5>3.0.CO;2-9)
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Mitchell, J., & Marland, P. (1989). Research on teacher thinking: the next phase. *Teaching and Teacher Education*, 5, 115-128. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90010-3)
- Moate, J., Lempel, L., Palojärvi, A., & Kangasvieri, T. (2021). Teacher development through language-related innovation in a decentralised educational system. *Professional Development in Education*, 50(4), 730-745.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902838>
- Mukeredzi, T., & Nyachowe, M. (2018). The content and evolution of practical theories of teaching: Experiences of professionally unqualified teachers in rural Zimbabwe secondary schools. *Sage Open*, 8(2), 1-18.
<https://doi.org/10.1177/2158244018785410>

- Mustaparta, A-K., Nissilä, L., & Harmanen, M. (2015). Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2015:15 (s. 7–24). Opetushallitus. [Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen | Opetushallitus \(oph.fi\)](https://oph.fi)
- Mustonen, S., Kronholm, S., & Suni, M. (2023). Maahanmuuttotaustaisten kielenoppijoiden moninaiset kielet ja polut. A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), 2023. *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. *AFinLA-teema*, 16, 80–103. <https://doi.org/10.30660/afinla.126779>
- Mård-Miettinen, K., Bergroth, M., Savijärvi, M., & Björklund, S. (2018). Svenska som andraspråk –språkbad i Finland. Teoksessa P. Björk-Willén (toim.), *Svenska som andraspråk i förskolan* (s. 90–106). Natur & Kultur.
- Mård-Miettinen, K., Hansell, K., & Kvist, M. (2023). Kaksikielinen varhaiskasvatus toisen kielen oppimisen ympäristönä. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa –Language education engaging in change*. *AFinLA-teema*, 16, 141–162. <https://doi.org/10.30660/afinla.126171>
- Mård-Miettinen, K., Kuusela, E., & Kangasvieri, T. (2014). Esikoululaisten käsitteitä kielten oppimisesta. *Kasvatus*, 45 (4), 320–332.
- Mård-Miettinen, K., Palojärvi, A., Hansell, K., Skinnari, K., & Moate, J. (2023). The Multiplicity of Pre-primary CLIL in Finland. Teoksessa: Otto, A., Cortina-Pérez, B. (toim.), *Handbook of CLIL in Pre-primary Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04768-8_11
- Mård-Miettinen, K., Palojärvi, A., & Palviainen, Å. (2015). Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa. *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015*, 8(1), 130–150.
- Mård-Miettinen, K., & Palviainen, Å. (2014). ”Pedagogik på två språk” En beskrivning av användningen av svenska och finska hos en tvåspråkig pedagog på en finsk daghemsavdelning. Teoksessa J. Lindström, S. Henricson, A. Huhtala, P. Kukkonen, H. Lehti-Eklund, & C. Lindholm (toim.), *Svenskans beskrivning*, 33. Helsingin yliopisto, 321–332.
- Mård-Miettinen, K., Palviainen, Å., & Palojärvi, A. (2018). Dynamics in bilingual team teaching: Examples from a Finnish preschool classroom. Teoksessa: M. Schwartz (toim.), *Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions between Children, Teachers, and Parents*. Series Multilingual Education. (s. 163–189). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_6
- Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2015). Pupils’ documentation enlightening teachers’ practical theory and pedagogical actions. *Educational Action Research*, 23(4), 599–614. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.942334>
- Niiniluoto, I. (1999). *Critical scientific realism*. Oxford University Press.
- Nupponen, A., Jeskanen, S., & Rättyä, K. (2019). Finnish student language teachers reflecting on linguistic concepts related to sentence structures:

- Students recognising linguistic concepts in L1 and L2 textbooks. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(2), 1–25.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.04>
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Määräys OPH-700-2022. Opetushallitus.
<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8274670>
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Palmer, D., Stough, L., Burdenski, T., & Gonzales, M. (2005). Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13-25.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_2
- Palviainen, Å., & Bergroth, M. (2018) Parental discourses of language ideology and linguistic identity in multilingual Finland. *International Journal of Multilingualism*, 15(3), 262-275,
<https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1477108>
- Palviainen, Å., & Mård-Miettinen, K. (2015). Creating a bilingual pre-school classroom: the multilayered discourses of a bilingual teacher. *Language and education*, 29(5), 381–399. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1009092>
- Palviainen, Å., Protassova, E., Mård-Miettinen, K., & Schwartz, M. 2016. Two languages in the air: a cross-cultural comparison of preschool teachers' reflections on their flexible bilingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 614–630.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184615>
- Palojärvi, A., Mård-Miettinen, K., Koivula, M., & Rutanen N. (2021). Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 121–146.
- Palojärvi, A., Palviainen, Å., Koivula, M., Mård-Miettinen, K. & Rutanen, N. (2024). Changes in an early childhood education and care teacher's practical theory of language pedagogy as a nexus: The interplay of factors affecting the change. *Nordisk barnehageforskning*, 21(3), 247–266.
<https://doi.org/10.23865/nbf.v21.521>
- Parra, M., & Proctor, P. (2022) The Translanguaging Pedagogies Continuum. *Journal of Education*, 203(4), 917–924.
<https://doi.org/10.1177/00220574211053587>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. (4. painos). Sage.

- 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>
- Pietikäinen, S. (2012). Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrasta. *Virittäjä*, 116(3), 410-440.
- Pitkäniemi, H. (2010). How the teacher's practical theory moves to teaching practice – A literature review and conclusions. *Education Inquiry*, 1(3), 157–175. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i3.21940>
- Pitkäniemi, H. (2017). A teacher's practical theories, self-efficacy, and emotions - What connections do they have, and how can they be developed? *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 3(1), 2–23. <https://doi.org/10.57126/noad.v3i1.12265>
- Prošić-Santovac, D., & Radović D. (2018). Separating the languages in a bilingual preschool: To do or not to do? Teoksessa: M. Schwartz (toim.), *Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions between Children, Teachers, and Parents*. Series Multilingual Education (s. 27–56). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_2
- Pui-Wah, D. C. (2010). Exploring the tactfulness of implementing play in the classroom: A Hong Kong experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(1), 69–82. <https://doi.org/10.1080/13598660903474163>
- Pyle, A., & Luce-Kapler, R. (2014). Looking beyond the academic and developmental logics in kindergarten education: The role of Schwab's commonplaces in classroom-based research. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1960–1977. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.897945>
- Rahimi, M., & Ong, K. (2023). Exploring expert teachers' cognitions and practices of teaching English speaking and their students' experiences and engagement. *System*, 115, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103064>
- Repo, E. (2020). Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. *Linguistics and Education*, 60, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>
- Ritchie, S.M. (1999) The craft of intervention: a personal practical theory for a teacher's within-group interactions. *Science Education*, 83, 213–231. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199903\)83:2<213::AID-SCE7>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199903)83:2<213::AID-SCE7>3.0.CO;2-E)
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–39). Vastapaino.
- Ryan, C. (2003) Becoming a teacher of primary science: Integrating theory and practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 333–349. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097244>
- Salameh, E-K. (2018). Språkstörning hos flerpråkiga barn. Teoksessa: Björk-Willén, P. (toim.), *Svenska som andraspråk i förskolan* (s. 36–55). Natur & Kultur.

- Salo, O. (2009). Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. *Puhe ja kieli*, 29(2), 89–102.
- Savijärvi, M. (2013). Miten lapset oppivat kielikylypykieltä päiväkodin arkitilanteissa? Teoksessa L. Tainio & H. Harju Luukkanen (toim.), *Kaksikielinen koulu –tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s. 115–140). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Schwartz, M. (2018). Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers and parents. Teoksessa M. Schwartz (toim.), *Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions between Children, Teachers, and Parents*. Series Multilingual Education (s. 1–24). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_1
- Schwartz, M., & Asil, A. (2013). Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic - Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher education*, 38, 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.013>
- Schwartz, M., & Palviainen, A. (2016). Twenty-first-century preschool bilingual education: facing advantages and challenges in cross-cultural contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 603–613. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184616>
- Scollon, R. (2001). *Mediated discourse: The nexus of practice*. Routledge.
- Scollon, R., & Scollon, S. B. K. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. Routledge.
- Seals, C. (2021). Benefits of Translanguaging Pedagogy and Practice. *Scottish Languages Review*, 36, 1–8.
- Semiante, S.F., Restrepo-Widney, C., Bengochea, A., & Gort, M. (2023). Sustainable translanguaging pedagogy in support of the vulnerable language: honoring children's ways of 'Showing' and 'Telling' in an early childhood dual language bilingual education program, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(8), 928–942. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2161814>
- Skutnabb-Kangas, T. (2009). Multilingual education for global justice: Issues, approaches, opportunities. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty & M. Panda (toim.), *Social justice through multilingual education* (s. 36–62). Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2015). Language rights. Teoksessa W. Wright, S. Boun, & O. García (toim.), *The Handbook of bilingual and multilingual education* (s. 185–202). Wiley-Blackwell.
- Slembrouck, S., Van Avermaet, P., & Van Gorp, K. (2018). Strategies of multilingualism in education for minority children. Teoksessa P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens, K. Maryns (toim.), *The multilingual edge of education* (s. 9–39). Palgrave MacMillan
- Smith, N. H. (1997). *Strong Hermeneutics: Contingency and Moral Identity*. Routledge.
- Sopanen, P. (2019). Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete: Finländska daghemspedagogers reflektioner. *Nordisk Barnehageforskning*, 18(1), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.2868>

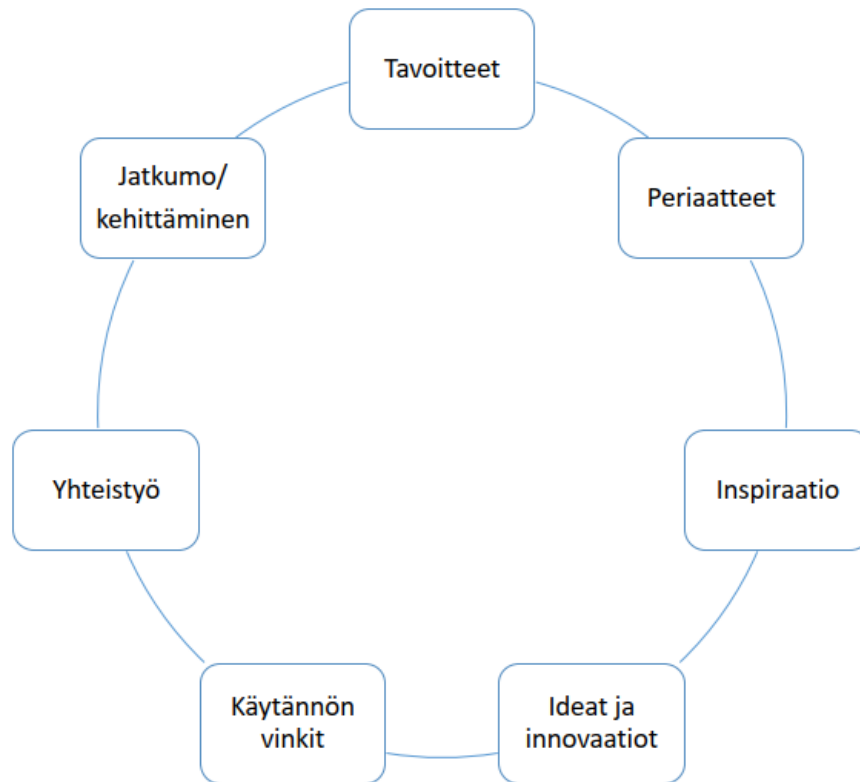
- Stake, R. (2000). Case studies. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research* (2. painos, s. 435–454). Sage.
- Starman, A. B. (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of contemporary educational studies*, 1, 28-43.
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities – promoting student teachers' professional development*. Research Report 321. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Strömmer, M. (2017) *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä studies in humanities 336. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Suni, M. (2006). Miten produktiivisen syntaksin indeksi palvelee toisen kielen tutkimusta. Teoksessa A. Kaivapalu & K. Pruuli (toim.), *Lähivertailuja* 17 (s. 103–118). Jyväskylä Studies in Humanities 53. Jyväskylän yliopisto
- Suomen virallinen tilasto [SVT].(2020). Väestörakenne. Tilastokeskus.
<http://www.stat.fi/til/vaerak/meta.html>
- Suomen virallinen tilasto[SVT]. (2019). Väestörakenne. Liitetaulukko 2.Väestö kielen mukaan 1980–2019. Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/vaerak/2019/vaerak_2019_2020-03-24_tau_002.fi.html
- Suomen virallinen tilasto[SVT]. (2018). Väestörakenne. Vuosikatsaus 2018. Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/vaerak/2018/02/vaerak_2018_02_2019-06-19_tie_001.fi.htm
- Sweeney, A.E. (2003). Articulating the relationships between theory and practice in science teaching: A model for teacher professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 108–132.
<https://doi.org/10.1080/13540600309375>
- Taylor, S. (2009). The caste system approach to multilingualism in Canada: Linguistic and cultural minority children in French immersion. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty & M. Panda (toim.), *Social justice through multilingual education* (s. 177–198). Multilingual Matters.
- Taylor, S. (2015). Conformists & mavericks: Introducing IT-enabled plurilingual pedagogy informed by the CEFR in high school French immersion. *Intercultural Education*, 26(6), 515–529.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1109778>
- Tian, Z., & Shepard-Carey, L. (2020). (Re)imagining the Future of Translanguaging Pedagogies in TESOL Through Teacher–Researcher Collaboration. *TESOL Quarterly*, 54(4), 793-1157.
<https://doi.org/10.1002/tesq.614>
- Thomas, G. (2011). A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511–521. <https://doi.org/10.1177/1077800411409>
- Tieteen termipankki 2.11.2023. Kasvatustieteet: limittäiskieleily.
<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:limittäiskieleily>

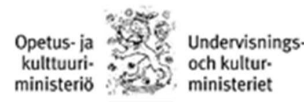
- Tiilikainen, M., Toom, A., Lepola, J., & Husu, J. (2019). Reconstructing choice, reason and disposition in teachers' practical theories of teaching (PTs). *Teaching and Teacher Education*, 79, 124–136.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.011>
- Tsokolidou, R., & Skourtou, E. (2020). Translanguaging as a Culturally Sustaining Pedagogical Approach: Bi/Multilingual Educators' Perspectives. Teoksessa J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen, and J. Strzykala (toim.) *Inclusion, Education, and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* (s. 219–236). Springer.
- Tsui, A. (2009). Distinctive qualities of expert teachers, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(4), 421–439.
<https://doi.org/10.1080/13540600903057179>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019). Toinen, uudistettu painos. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023) Ensimmäinen painos. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Vaismorandi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health sciences*, 15, 398–405.
<https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Vilkka, H. (2018). Havainnot ja havainnointimentelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 156–171). PS-kustannus.
- Virtanen, A. (2017). *Toimijuutta toisella kielellä: Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 311. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>
- Vorobeva, P. (2021). Families in flux: at the nexus of fluid family configurations and language practices, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(5), 1436–1450.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1979013>
- Wilson, E.K., Konopak, B.C., & Readence, J.E. (1994). Preservice teachers in secondary social studies: examining conceptions and practices. *Theory and Research in Social Education*, 22, 364–379. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/00933104.1994.10505729>
- Weng, Z., & Ataei, S. (2022). Teacher agency in creating multilingual and multicultural pedagogies in college classrooms. Teoksessa S.

- Karpava (toim.), *Handbook of research on multilingual and multicultural perspectives on higher education and implications for teaching* (s. 256–278). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8888-8.ch011>
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (1989). <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Young, A. (2017). Language awareness, language diversity and migrant languages in the primary school. Teoksessa P. Garret & J. M. Cots (toim.), *Routledge handbook of language awareness* (s. 23–39). Routledge.
- Yuan, R., Li, M., & Zhang, T. (2023). “Physically I was there, but my mind had gone somewhere else”: Probing the emotional side of English-medium instruction. *Linguistics and Education*, 75, 1–211. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101163>
- Zettl, E. (2023). Forbidding and valuing home languages – divergent practices and policies in a German nursery school. *International Journal of Multilingualism*, 20(4), 1353–1368. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2253266>

LIITTEET

LIITE 1: Teemahaastattelun teemakartta





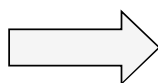
VARHAISKASVATTAJAN OSALLISTUMINEN Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi -hankkeeseen (IKI-hanke)

Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi (eli IKI) on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama kärkihanke, jonka tarkoituksena on tukea meneillään olevaa kielikasvatuksen kehitystyötä, tarkastelemalla erityisesti olemassa olevia innovatiivisia käytänteitä. Hankkeessa tutkitaan, kehitetään, laajennetaan ja jaetaan toimivia innovatiivisia kielikasvatuksen käytänteitä.

Hanketta koordinoi Jyväskylän yliopisto ja lisäksi mukana ovat Åbo Akademin Vaasan yksikkö sekä Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos. Hanketta johtaa yliopistonlehtori Josephine Moate. Hankkeeseen liittyvää aineistoa kerätään vuosina 20XX-20XX mukana olevien kuntien sivistystoimen/koulutoimen antamalla luvalla.

IKI-hankkeessa **havainnoidaan** kieleen/kieliin liittyviä käytänteitä ja toimintaa varhaiskasvatuksessa. Havainnointeja tehdään yhdessä sovittuna ajankohtana keskittyen varhaiskasvattajien toimintaan ja kielenkäyttöön sekä vuorovaikutukseen lasten kanssa. Opettajaopiskelijat ja hankkeen työntekijät Jyväskylän yliopistolta tekevät havainnoinnit. Lisäksi tuokioita ja arjen tilanteita **videoidaan**, niissä päiväkodeissa, joihin kuvauslupa on saatu. Päiväkodeista tiloista ja materiaaleista otetaan **valokuvia**. Lisäksi on mahdollista **haastatella** niitä varhaiskasvattajia, jotka haluavat kertoa tarkemmin pedagogiikastansa ja käyttämistensä aktiviteeteista.

Pyydämme nyt Teiltä oheisen suostumuslomakkeen myötä suostumustanne osallistumisesta tutkimukseen. Pyydämme teitä myös tutustumaan tutkimuksen tietosuojailmoitukseen, jossa kuvataan tarkemmin tutkimuksen toteutus, eettiset periaatteet ja aineiston käsittelyn menettelytavat. Tietosuojailmoitus löytyy hankkeen nettisivuilta: www.jyu.fi/iki



Pyydämme teitä ystävällisesti täyttämään liitteenä olevan suostumuslomakkeen ja palauttamaan sen mahdollisimman pian.

Kiitämme lämpimästi yhteistyöstä!

Vastaaamme mielellämme mahdollisiin kysymyksiinne.

Anu Palojarvi
projektitutkija, anu.k.palojarvi@jyu.fi, puh XXXXXXXXXX

Josephine Moate
yliopistonlehtori, hankkeen vastuullinen tutkija
Opettajankoulutuslaitos
s-posti: josephine.m.moate@jyu.fi
puh: XXXXXXXXXX



SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi (IKI) –hankkeeseen liittyvään tutkimukseen.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin. Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

1. Osallistuminen tutkimukseen:

a) Havainnointit: Havainnoinneissa keskitytään erityisesti kieleen/kieliin liittyvään toimintaan ja käytänteisiin ja vuorovaikutukseen. Havainnoijat tekevät muistiinpanoja, joiden pohjalta kirjoitetaan tarkempia kuvauksia havainnoiduista käytänteistä ja aktiviteeteista, jotta niitä voidaan tarkkailla kriittisesti sekä kehittää ja jakaa eteenpäin.

Annan suostumukseni havainnointiin:

Kyllä Ei

b) Videonauhoitukset: Videointeja tehdään tuokioista ja arjen tilanteista. Videonauhoitusten tarkoituksena on tukea havainnointimuistiinpanoja ja helpottaa aktiviteettien ja käytänteiden tarkempaa tarkastelua ja hyvien käytänteiden tunnistamista, tutkimista ja jakamista. Videoita käytetään sellaisenaan vain tutkimuskäyttöön. Editoituja videoita, joihin on lisätty henkilöiden tunnistamista hankaloittavat filtrit, voidaan käyttää myös opetuskäyttöön.

Annan suostumukseni videointien tekemiseen ja käyttämiseen:

Kyllä Ei

c) Haastattelu: Halukkaita varhaiskasvattajia haastatellaan niin, että he pääsevät kertomaan tarkemmin heidän pedagogiikastaan ja käyttämistensä aktiviteeteista. Haastattelut äänitetään ja litteroidaan. Haastattelu järjestetään varhaiskasvattajalle sopivana ajankohtana teemahaastatteluna.

Haluan osallistua haastatteluun:

Kyllä Ei

Y-tunnus:
02458947
Sähköposti:
etunimi.sukunimi@jyu.fi

Puhelin:
(014) 260 1211
Faksi:
(014) 260 1021

Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
www.jyu.fi

c) Materiaalit: Haluan myös jakaa **itse kehittämäni** materiaalia niin, että sitä voidaan jakaa myös muiden käyttöön.

Kyllä Ei

2. Valokuvaus: Annan luvan valokuvien ottamiseen päiväkodin tiloista ja materiaaleista:

Kyllä En

3. Innovaatioiden julkaiseminen. Päiväkodit ja varhaiskasvattajat voivat valita haluavatko he, että heidän nimensä mainitaan käytänteiden kuvauksissa niitä jaettaessa. Jatkotutkimusten anonymisointia helpottaa, jos nimiä **ei mainita**. Valinta ei vaikuta tutkimukseen osallistumiseen.

En halua, että nimeäni tai muita ilmeisiä tunnistetietoja kerrotaan käytänteiden jakamisen yhteydessä. Ymmärrän kuitenkin, että käytänteiden julkinen jakaminen voi joissain tapauksissa (esim. harvinaiset innovaatiot tai konteksti) aiheuttaa sen, että päiväkotit/ammattilainen voi olla mahdollista tunnistaa käytänteiden kuvailun perusteella.

Haluan, että nimeni mainitaan käytänteiden kuvauksen yhteydessä. Ymmärrän kuitenkin, että nimeni mainitsemista harkitaan tapauskohtaisesti sen mukaan, haluaako päiväkotit julkistaa tunnistetietoja vai ei.

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

12.02.20XX

1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi – IKI
8/20XX- 7/20XX

2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1
 rekisteröidyn suostumus

3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Rekisterinpitäjä: Jyväskylän yliopisto, Seminaarinkatu 15, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto. Vaihde (014) 260 1211, Y-tunnus 0245894-7. **Jyväskylän yliopiston tietosuojavastaava:** tietosuoja@jyu.fi, puh. 040 805 3297. Rekisterinpitäjä voi olla myös yksittäinen tutkija.

Lisätietoja tutkimuksen toteuttajista liitteessä 1.

4. TUTKIMUKSEN TAVOITE JA KERÄTTÄVÄT HENKILÖTIEDOT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa ja kehittää kielikasvatuksen innovaatioita sekä olosuhteita suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Kriittisen tarkastelun avulla tunnistetaan eri käytänteiden ja innovaatioiden hyödyt erilaisissa konteksteissa ja yhteisöissä sekä jaetaan eteenpäin toimivia innovaatioita ja niihin käytettyä materiaalia.

Aineistoa kerätään päiväkodeista, esiopetusryhmistä ja peruskouluista, jotka haluavat jakaa innovaationsa.

Käsiteltävät henkilötiedot

Hankkeessa käsitellään koulujen, päiväkotien, opettajien ja varhaiskasvattajien yhteystietoja, haastatteluvastauksia, havainnointimuistiinpanoja, valoku-

via toimitiloista ja materiaaleista. Lisäksi hankkeessa käsitellään videoaineistoja niistä päiväkodeista ja kouluista, joihin videointilupa on saatu. Videoissa voi joissain tapauksissa käydä ilmi myös erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvia tietoja. Opettajien ja varhaiskasvattajien haastattelut tallennetaan sopimuksen mukaan ääni- tai videotiedostoina. Näitä analysoimalla laaditaan kirjalliset kuvaukset innovaatioista, jotka jaetaan julkisesti hankkeen nettisivuilla. Kartoitettuihin toimintamalleihin liittyvää materiaalia jaetaan eteenpäin julkisesti, niissä tapauksissa, joissa opettajat/varhaiskasvattajat haluavat jakaa itse kehittämänsä materiaalia myös muille kiinnostuneille.

Tutkimukseen osallistuvilta ammattilaisilta ja yhteisöiltä pyydetään lupa kirjallisten kuvausten ja otettujen valokuvien jakamiseen julkisesti. Ennen julkista jakamista kirjallisista kuvauksista ja valokuvista poistetaan ilmeisiä tunnistetietoja. Tutkimuslupia pyydetessä osallistujia kuitenkin informoidaan siitä, että hanke ei voi taata täyttä anonymiteettiä, sillä innovaatioiden kirjallisten kuvausten julkinen jakaminen voi tietyissä tapauksissa (esim. harvinainen innovaatio tai konteksti) mahdollistaa yksittäisen ammattilaisen tai yhteisön tunnistamisen. Lisäksi, jos opettajat, varhaiskasvattajat, koulut tai päiväkodit haluavat, on mahdollista säilyttää yksilölliset tiedot, jolloin innovaation jakamisen yhteydessä mainitaan innovaatiota/toimintamallia kehittänyt ammattilainen ja/tai yhteisö. Julkisesti ei kuitenkaan missään tapauksissa jaeta lasten suoria tunnistetietoja. Videoaineisto on sellaisenaan ainoastaan tutkimusryhmän käytössä, eikä sitä ole tarkoitus julkaista. Myöskään opettajien haastatteluja ei julkaista. Valokuvia materiaalista ja opetustiloista käsitellään ennen julkaisua niin, ettei niissä ole tunnistetietoja. Haastatteluiden ja videoaineistojen litteroinneista sekä havainnointimuistiinpanoista voidaan julkaisuissa käyttää suoria lainauksia, sen jälkeen, kun ilmeiset tunnistetiedot on poistettu.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Aineistoa kerätään päiväkodeista, esiopetusryhmistä ja peruskouluista, jotka haluavat jakaa innovaationsa. Aineistoa kerätään helmikuun 2019 puolivälistä alkaen hankkeen loppuun asti. Tutkimuksessa havainnoidaan koulun, päiväkodin, opettajan tai muun ammattilaisen käytänteitä ja toimintatapoja tavallisen toiminnan ohessa. Havainnoinneissa keskitytään opettajan/ varhaiskasvattajan toimintaan ja vuorovaikutukseen lasten/nuorten kanssa.

Aineistoa kerätään tutkimuslupien mukaisesti havainnoimalla innovaatioita sekä haastatteleamalla opettajia ja varhaiskasvattajia. Havainnoinneissa hyödynnetään hankkeen työntekijöiden tekemää havainnointirunkoa, johon kirjataan muistiinpanoja havainnoinnista. Lisäksi opetustunteja, tuokioita ja arjen tilanteita videoidaan, niissä tapauksissa, joissa kuvauslupa on saatu. Opetustiloista ja ammattilaisten käyttämistä materiaaleista otetaan valokuvia.

Haastattelu- ja keskustelu- kartoitetaan niiden opettajien, varhaiskasvattajien ja opettajaopiskelijoiden kokemuksia, jotka haluavat kertoa tarkemmin kehitettyjen toimintatapojen toimivuudesta ja sekä omien pedagogisten käytänteiden että yhteisöjen työtapojen kehittymisestä. Haastattelut äänitetään tai videoidaan, sen mukaan mitä on sovittu osallistujan kanssa. Haastatteluai-neisto litteroidaan. Litteraatista voidaan julkaista suoria lainauksia hankkeen tavoitteiden mukaan.

Tutkimuksessa havainnoidaan koulun/päiväkodin tavanomaista toimintaa, eikä se näin ollen vaadi erityistä valmistautumista tutkimukseen osallistujilta. Tutkimuksessa tapahtuvat havainnoinnit kestävät havainnointikohteesta riip-puen yhdestä opetustuokiosta yhteen viikkoon. Jokaisen tutkimukseen osallis-tuvan yksikön henkilökunnan kanssa sovitaan erikseen havainnointien ajan- kohdat ja kestot. Tutkittavia informoidaan havainnointien kestosta ja ajankoh- dista erikseen.

Tutkimukseen osallistumiseen ei liity psyykkisiä tai fyysisiä haittoja ja riskejä osallistujille.

6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTA- VILLE

Tutkimus tuottaa tietoa innovatiivisista kielikasvatuksen käytännöistä, toi- mintatavoista ja olosuhteista eri puolilta Suomea sekä niiden kehittämistä.

Opettajat, varhaiskasvattajat, koulut ja päiväkodit saavat tietoa ajankohtai- sista kielikasvatuksen innovaatioista, ja voivat halutessaan hyödyntää saa- maansa tietoa ja materiaalia oman toimintansa kehittämiseen. Lisäksi hank- keeseen osallistuminen antaa mahdollisuuden verkostoitumiseen tutkimuk- seen osallistuvien asiantuntijaryhmien kesken.

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu haittaa osallistujille.

7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksel- lisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Ammattilaisten ja yhtei- söjen suorat tunnistetiedot kuten nimet tai paikannimet) häivytetään julkais- tavista tiedoista, ellei siihen olla annettu nimenomaista suostumusta tunniste- tietojen käyttämiseen.

Tutkimuslupia pyydetessä osallistujia kuitenkin informoidaan siitä, että hanke ei voi taata täyttä anonymiteettiä, sillä innovaatioiden julkinen ja- kaminen voi tietyissä tapauksissa (esim. harvinainen innovaatio tai kon- teksti) mahdollistaa tunnistamisen. Julkaisuissa käytetään myös suoria lai- nauksia, pyrkien kuitenkin varmistamaan, etteivät osallistuvat ammattilaiset

ole helposti tunnistettavissa, elleivät he sitä itse halua. Lisäksi, jos ammattilaiset ja yhteisöt haluavat, on mahdollista säilyttää yksilölliset tiedot, jolloin innovaation jakamisen yhteydessä mainitaan innovaatiota/toimintamallia kehittänyt ammattilainen ja/tai yhteisö. **Julkisesti ei kuitenkaan missään tapauksissa jaeta lasten suoria tunnistetietoja.**

Kartoitettujen toimintamallien kuvauksia jaetaan eteenpäin julkisesti (esim. projektin kotisivujen ja muiden sopivien väylien kautta), niissä tapauksissa, joissa opettajat haluavat jakaa kehittämiään toimintamalleja ja niiden käyttöön tarvittavaa materiaalia myös muille kiinnostuneille.

Henkilötietojen suojaamiseksi käytetään seuraavia suojatoimia (valitse yksi tai useita/poista ne joita ei käytetä)

- tutkimuksella on vastuullinen johtaja tai siitä vastaava ryhmä;
- henkilörekisterin käyttö perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan
- henkilörekisteriä käytetään vain historiallista tai tieteellistä tutkimusta varten
- henkilörekisteri hävitetään tai siirretään arkistoitavaksi tai sen tiedot muutetaan sellaiseen muotoon, ettei tiedon kohde ole niistä tunnistettavissa, kun henkilötiedot eivät enää ole tarpeen tutkimuksen suorittamiseksi tai sen tulosten asianmukaisuuden varmistamiseksi.
- rekisterinpitäjän ja käsittelijän sisäiset toimenpiteet, joilla estetään pääsy henkilötietoihin;
- henkilötietojen pseudonymisointi;
- tietoturvalliset henkilötietojen käsittely-ympäristöt;
- muut organisatoriset toimenpiteet (kuten koulutus ja sopimukset tutkimusavustajien kanssa)

Suorien tunnistetietojen käsittely:

- Suoria tunnisteita ei poisteta analysointivaiheessa videoaineiston osalta. Videonauhoitukset ovat vain tutkimusryhmän käytössä.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa yhteisöihin ja ammattilaisiin viitataan vain tunnistekoodilla, ellei ole annettu nimenomaista suostumusta käyttää ammattilaisen tai yhteisön nimeä tunnistekoodin sijaan. Tunnistekoodia-vainta, joka mahdollistaa henkilötietojenne yhdistämisen tunnistekodeihin säilytetään tietoturvallisesti, ja anonymisoitu osa aineistosta arkistoidaan

hankkeen päätyttyä tutkijoiden käyttämään tietokantaan (esim. Avoimen tiedon keskus).

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksessa valmistuu tieteellisiä julkaisuja, opinnäytetöitä, kongressi- ja seminaariesityksiä, opetusta ja täydennyskoulutusta, käytännön sovelluksia, raportteja ja opetus- ja koulutusmateriaalia.

Tuloksia ja materiaaleja jaetaan julkisesti hankkeen eri kanavien kautta. Tiedot kanavista jaetaan tutkimukseen osallistuviin yksiköihin.

9. TUTKIMUKSEN KUSTANNUKSET JA TALOUDELLISET SELVITYKSET

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle kustannuksia.

Tutkimuksen rahoituksesta vastaa Opetus- ja kulttuuriministeriö.

10. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Lisätietoa tutkittavan oikeuksista: <https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/rekisteroidyn-oikeudet>

Rekisteröidyn EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen mukaisista oikeuksista voidaan **tarvittaessa** poiketa, jos oikeuksia rajoitetaan kansallisessa lainsäädännössä (HE 9/2018 vp), tieteellisessä tutkimuksessa seuraavin suojatoimin, jos se on tarpeellista:

1. Henkilötietojen käsittely perustuu tutkimussuunnitelmaan.

2. Tutkimuksella on vastuuhenkilö tai siitä vastaava ryhmä.

3. Henkilötietoja käytetään ja luovutetaan vain historiallista tai tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta (tilastointi) varten sekä muutoinkin toimitaan niin, että tiettyä henkilöä koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

4.Lainsäädännön niin edellytettäessä on laadittu vaikutustenarviointi.

Poikkeaminen rekisteröidyn oikeuksista on mahdollista ainoastaan siltä osin kuin edellä kerrotut oikeudet todennäköisesti estävät tai vaikeuttavat suuresti tutkimuksen tarkoitusten saavuttamisen. Esimerkiksi tilanteessa, jossa tutkimusaineisto on täysin pseudonymisoitu tai anonymisoitu eikä rekisterinpitäjällä ole koodiavainta hallussaan, voisi rekisteröidyn tarkastusoikeuden käyttäminen vaikeuttaa tutkimuksen tekemistä suuresti.

Seuraavista rekisteröidyn EU:n yleisen tietosuojasetuksen mukaisista oikeuksista poiketaan tässä tutkimuksessa:

Rekisteröidyn oikeus tietojensa poistamiseen (artikla 17). Oikeus todennäköisesti estäisi tieteellisen tutkimuksen tai vaikeuttaisi sitä suuresti.

Perustelu oikeuksista poikkeamiselle: Tietoja voidaan keräämisvaiheessa korjata, mutta koska osasta aineistoa poistetaan kaikki suorat tunnistetiedot analysointivaiheessa, tutkittavien tunnistaminen ei ole mahdollista tutkimuksen aikana.

11. HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Säilyttäminen

Rekisteriä säilytetään salasanasuojattuna yliopiston käyttämällä suojaetuilla ja varmuuskopioituilla alustoilla hankkeen ajan. Videoaineistoa säilytetään tunnistettuna tutkimusryhmän käytössä. Muuta aineistoa säilytetään pseudonymisoituna, minkä jälkeen aineisto arkistoidaan.

Arkistointi

Arkistointi tapahtuu sen jälkeen, kun hankkeeseen liittyneet tutkimukset ovat päättyneet, eikä aineistoa enää käytetä alkuperäiseen tarkoitukseen. Tutkimusaineistoa on tarkoitus hyödyntää myös myöhemmissä tutkimuksissa ja osallistujia on informoitu siitä suostumuksen pyytämisen yhteydessä. Alkuperäiset videot ja muokkaamattomat valokuvat hävitetään hankkeeseen liittyvien tutkimusten päättyttyä. Editoidut videot säilytetään opetuskäytössä.

Anonymisoitu osa tutkimusaineistosta arkistoidaan tutkimuksen päättyttyä pysyvästi Avoimen tiedon keskuksen (<https://openscience.jyu.fi/fi>).

12. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä yliopiston tietosuojavastaavaan. Kaikki oikeuksien toteuttamista koskevat pyynnöt toimitetaan Jyväskylän yliopiston kirjaamoon. Kirjaamo ja arkisto, PL 35 (C), 40014 Jyväskylän yliopisto, puh. 040 805 3472, e-mail: kirjaamo(at)jyu.fi. Käyntiosoite: Seminaarinkatu 15 C-rakennus (Yliopiston päärakennus, 1. krs), huone C 140.

13. TUTKITTAVIEN VAKUUTUSTURVA

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen.

Liite 1: Tutkimuksen vastaavat tahot ja yhteyshenkilöt

Tutkimuksen vastuullinen johtaja: Josephine Moate, XXXXXXXXXXXX, josephine.m.moate@jyu.fi, Ruusupuisto, RUU-Rakennus, Alvar Aallon katu 9, 40014 JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Yhteyshenkilö(t):

Tea Kangasvieri, XXXXXXXXXXXX, tea.s.m.kangasvieri@jyu.fi, Ruusupuisto, RUU-Rakennus, Alvar Aallon katu 9, 40014 JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Anu Palojarvi, XXXXXXXXXXXX, anu.k.palojarvi@jyu.fi, Ruusupuisto, RUU-Rakennus, Alvar Aallon katu 9, 40014 JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Liisa Ranta-Ylitalo, liisa.e.ranta-ylitalo@jyu.fi, Athenaeum, A-rakennus, Seminaarinkatu 15, 40014 JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tutkimuksen suorittajat: Henkilötietoja käsittelevät ovat sopimussuhteessa yliopistoon (mukana on työntekijöitä opettajankoulutuslaitokselta, kasvatustieteiden laitokselta ja kieli- ja viestintätieteiden laitokselta). Lisäksi hankkeessa ovat mukana Åbo Akademin Vaasan yksikkö ja Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos. Lisätietoja henkilöistä saa tutkimuksen johtajalta.

Henkilötietojen luovuttaminen:

Hankkeen tarkoituksena on yhteistyössä kartoittaa, tarkastella ja kehittää innovaatioita. Åbo akademi ja Turun yliopisto toimivat mahdollisina partnereina henkilötietoja sisältävän aineiston käsittelyssä. Tietoja voidaan luovuttaa tutkimusyhteistyökumppaneille alkuperäistä tarkoitusta varten. Siinäkin tapauksessa kaikkia osapuolia sitovat salassapitovelvollisuudet. Tiedot luovutetaan osittain koodattuina, jotta partneriyliopistot voivat osallistua aineiston analysointiin ja hankkeeseen liittyvään tutkimus- ja kehitystyöhön.

Tutkimuksen rekisterinpitäjä on Jyväskylän yliopisto. Osa tutkimusaineistosta on partneriyliopistojen käytössä. Anonymisoitu osa aineistosta arkistoidaan hankkeeseen liittyvien tutkimusten päätyttyä Avoimen tiedon keskuksen (<https://openscience.jyu.fi/fi>).

Rekisterinpitäjällä on tietojenkäsittelysopimus Åbo akademin ja Turun yliopiston kanssa.

Åbo Akademi/ Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
PL 311, 65101 VAASA
Y-tunnus: 0246312-1
Yhteyshenkilö: Prof. Liselott Forsman, XXXXXXXXXXXXX,

liselott.forsman@abo.fi

ja

Turun yliopisto, Rauman yksikkö/ Opettajankoulutuslaitos
Seminaarinkatu 12, 26100 Rauma
Y-tunnus: 0245896-3
Yhteyshenkilö: Yliopistonlehtori Juli-Anna Aerila, XXXXXXXXXXXXX,
julaer@utu.fi





ORIGINAL PAPERS

I

EKSPERTTIOPETTAJAN KIELIKASVATUKSEN KÄYTTÖTEORIA MONIKIELISTEN LASTEN VARHAISKASVATUKSESSA

by

Anu Palojärvi, Karita Mård-Miettinen, Merja Koivula & Niina Rutanen, 2021

Journal of Early Childhood Education Research, 10(3), 121-146.

Reproduced with kind permission by Suomen varhaiskasvatus ry.



Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa

*Anu Palojarvi^a, Karita Mård-Miettinen^b,
Merja Koivula^c & Niina Rutanen^d*

^a Jyväskylän yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: anu.k.palojarvi@jyu.fi,
<https://orcid.org/0000-0002-1878-2413>

^b Jyväskylän yliopisto, <https://orcid.org/0000-0001-9347-8211>

^c Jyväskylän yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-2980-0031>

^d Jyväskylän yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-9713-3680>

TIIVISTELMÄ: Tässä tapaustutkimuksessa tarkastelemme, millainen käyttöteoria kaksikielistä pedagogiikkaa (suomi-ruotsi) varhaiskasvatuksessa toteuttavalla eksperttiopettajalla on eri kielten käytöstä monikielisten lasten kanssa toimiessa. Käyttöteorialla tarkoitetaan tässä pedagogista näkemystä, joka ohjaa opettajan toimintaa. Käyttöteoriaa eri kielten käytöstä lähestyttiin kahden tutkimuskysymyksen kautta, joissa tarkasteltiin kielikasvatuksen käyttöteorian keskeisiä osa-alueita ja niiden ilmenemistä eri kielissä. Aineistona oli yhden eksperttiopettajan kaksi haastattelua, jotka analysoitiin laadullisella temaattisella analyysillä. Tulokset osoittavat, että opettajan kielikasvatuksen käyttöteoriassa korostui yksi arvo (kielten yhtäläinen arvo) sekä useat tavoitteet ja periaatteet (esim. vastavuoroinen oppiminen, kieli-identiteetin tukeminen ja pedagoginen tahdikkaus), jotka olivat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Tulosten perusteella suomen ja ruotsin käytössä opettajan pyrkimyksenä oli kasvattaa monikielisten lasten kielellisiä resursseja. Lasten kotikielten käytöllä opettaja puolestaan tähtäsi ensisijaisesti lasten olemassa olevien kieliresurssien huomiointiin, hyödyntämiseen ja arvostukseen.

Asiasanat: *kaksikielinen opetus, käyttöteoria, monikielisyys, varhaiskasvatus*

ABSTRACT: In this case study we examine the practical theory of an expert teacher implementing bilingual pedagogy (Finnish-Swedish) in early childhood education with multilingual children. Practical theory refers to the pedagogical vision that guides a teacher's actions and the focus of this study is the expert teacher's practical

theory regarding the use of different languages. The two research questions address the key aspects of the teacher's practical theory and how these aspects related to the different languages. The dataset from two interviews with the expert teacher were thematically analyzed. The findings show that the teacher's practical theory is constructed from a core value (equality of languages) and various aims and principles (e.g., mutual learning, supporting language-identities and pedagogical tact) that were closely intertwined. The findings suggest that in the expert teacher's use of Finnish and Swedish the intent was to expand the children's language resources whereas in the use of the children's home language the purpose was to acknowledge and utilize their languages while creating language appreciation.

Keywords: *bilingual education, early childhood education, multilingualism, practical theories*

Johdanto

Yhteiskunnan monikielistymisen ja maahanmuuton lisääntymisen (Suomen virallinen tilasto [SVT], 2019, 2018) myötä päiväkodeissa on entistä enemmän monikielisiä lapsia¹. Tämän vuoksi on tärkeää, että kehitetään sellaisia pedagogisia käytänteitä, jotka mahdollistavat lasten kotikielten² käytön varhaiskasvatuksessa (Díaz, 2016; Opetushallitus, 2018). Samaan aikaan kaksikielisen opetuksen, eli opetuksen, jossa toimintaa toteutetaan kahdella ennalta päätetyllä toimintakielellä, suosio on kasvanut (Peltoniemi ym., 2018). Toistaiseksi kaksikielisen opetuksen tutkimus on keskittynyt ennalta määriteltyjen toimintakielten käyttöön ja oppimiseen. Tutkimuksessa on jäänyt vähemmälle huomiolle monikielisten lasten kotikielten käyttö ja oppiminen sellaisissa tapauksissa, kun ne poikkeavat ennalta määritellyistä toimintakielistä. Tarvitaankin tutkimusta siitä, miten kaksikielistä opetusta toteuttavat opettajat huomioivat monikielisiä lapsia kielellisesti eli tukevat sekä näiden lasten kotikielten käyttöä ja arvostusta että kaksikielisessä opetuksessa käytettyjen kielten oppimista.

Tämä artikkeli vastaa osaltaan näihin tarpeisiin tarkastelemalla yhden kaksikielistä opetusta toteuttavan eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoriaa eri kielten

¹ Ilmaisulla "monikieliset lapset" viitataan tässä artikkelissa niihin lapsiin, joiden perheessä käytetään suomen lisäksi tai sen sijaan jotain muuta kieltä/kieliä, erotukseksi pelkästään suomenkielisestä taustasta tuleviin lapsiin. Vaikka myös suomenkielisestä taustasta tulevat lapset ovat tietyssä määrin monikielisiä, selkeyden vuoksi ilmaisun "monikieliset lapset" käyttö rajataan tässä tutkimuksessa niihin lapsiin, joiden perheessä käytetään jotain toista kieltä/toisia kieliä kuin varhaiskasvatuksessa.

² Vaikka artikkelissa käytetään termiä "kotikieli", artikkeli ei pyri viestimään, että näitä kieliä tulisi käyttää vain kotona tai että niiden arvo olisi vähäisempi kuin muiden kielten, mistä käytettyä termiä on kritisoitu.

käytöstä monikielisten lasten kanssa³. Koska tutkimustietoa asiasta on tällä hetkellä hyvin vähän, myös yksittäisen eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteorian tutkiminen auttaa avaamaan olennaisia näkökulmia aiheeseen ja siihen, mitä jatkossa olisi syytä tutkia. Tutkimustieto eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoriasta voi myös auttaa muita opettajia rakentamaan omaa käyttöteoriaansa siitä, miten huomioida monikielisiä lapsia ja heidän kotikieliään kaksikielisessä opetuksessa harjoiteltavien kielten rinnalla. Seuraavissa alaluvuissa avaamme tarkemmin tämän tutkimuksen perusteita tarkastelemalla tutkimuksemme keskeisiä käsitteitä sekä niihin liittyvää aiempaa tutkimusta ja tutkimuksellisia aukkoja.

Monikielisten lasten kielellinen huomioiminen opetuksessa

Monikielisten lasten opetuksessa tulee huomioida, että heillä on oikeus käyttää kotikieliään ja koulutuksen tulee edistää kielten kunnioitusta (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989, artikkelit 29 ja 30; ks. myös Skutnabb-Kangas, 2015). Onkin tärkeää, että lasten monikielisuuden kehittymistä, oppimista, monikielisen identiteetin rakentamista sekä positiivisten asenteiden luomista itseen ja muihin tuetaan (Skutnabb-Kangas, 2009; myös Björk-Willén, 2018; Cummins, 2009). Myös suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa korostetaan lasten oikeutta omaan kieleen, kielellisen moninaisuuden arvostusta, näkyväksi tekemistä ja hyödyntämistä sekä kielen merkityksen tiedostamista mm. oppimisessa, identiteetin rakentamisessa ja vuorovaikutuksessa (Opetushallitus, 2018; Opetushallitus, 2014a).

On kuitenkin tavallista, että esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten lasten kotikiel(t)en taito jää sekä päiväkodeissa että kouluissa vähälle huomiolle, eikä sitä hyödynnetä tai arvosteta (Cummins, 2017; Honko & Mustonen, 2020b; Kultti, 2012; Yağmur, 2017). Opetusta on joissakin tapauksissa kehitetty lasten monikielisyyttä huomioivaan suuntaan esimerkiksi erilaisilla kielitietoisuusprojekteilla (Candelier, 2017; Coelho ym., 2018; Hélot, 2017; Hélot & Young, 2006) tai arjen toimintatavoilla (Honko & Mustonen, 2020a, 2020b; Lehtonen & Rätty, 2018). Lasten kielitietoisuutta ja positiivisten asenteiden muodostumista eri kieliin on pyritty edistämään esimerkiksi tutustumalla niihin monikielisten lasten tai heidän vanhempiansa avulla, vertailemalla eri kielten piirteitä sekä keskustelemalla kielellisestä diversiteetistä.

³ Luettavuuden helpottamiseksi viittaamme tähän käyttöteorian osaan jatkossa ilmaisulla ”kielikasvatuksen käyttöteoria”. Tässä artikkelissa kielikasvatuksen käyttöteoriaa tarkastellaan kuitenkin vain sen osalta, miten opettaja pyrkii toimimaan monikielisten lasten kanssa.

Monikielisten lasten opetuksessa on myös tärkeä tarjota tilaisuuksia oppia maan virallista kieltä/virallisia kieliä (Skutnabb-Kangas, 2015). Suomessa lasten tulee saada varhaiskasvatuksessa oppia joko suomea tai ruotsia (Opetushallitus, 2018; Opetushallitus, 2014a) ja viimeistään koulupolulla opitaan myös toista kotimaista kieltä (Opetushallitus, 2014b). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaan suomen/ruotsin kielen ymmärtämistä ja tuottamista tulee varhaiskasvatuksessa tukea tavoitteellisesti, lähtien liikkeelle lapsen tarpeista ja arkikielestä. Vaikka varhaiskasvatuksen on todettu olevan monille lapsille tärkeä suomen kielen oppimisen konteksti (Suni, 2006), monikielisten lasten suomen kielen oppimisen tukemista varhaiskasvatuksessa on tutkittu toistaiseksi hyvin vähän. Tämän tutkimuksen kautta pyrimme tuomaan oman kontribuutiomme myös tähän tutkimukselliseen katvealueeseen.

Kaksikielinen opetus ja lasten kotikielten huomiointi

Tässä artikkelissa raportoitu tutkimus sijoittuu kaksikielisen opetuksen kontekstiin. Kaksikielisellä opetuksella (*bilingual education*) tarkoitetaan kahden kielen käyttämistä opetuksessa ja ohjauksessa niin, että molemmat kielet ovat opetuksen välineenä (García, 2009; ks. myös Schwartz, 2018). Kaksikielinen opetus sisältää monenlaisia käytäntöjä ja muotoja (García, 2009; ks. myös Baker, 2011; Creese & Blackledge, 2010). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suppeampaa kaksikielistä opetusta, eli opetusta, jossa jotain muuta kuin päiväkodin virallista toimintakieltä käytetään alle 25 % toiminnasta (Opetushallitus, 2018), ja joka on additiivista eli tarkoituksena on kehittää lasten kielitaitoa kummassakin kielessä (Benson, 2009; García, 2009).

Kaksikielistä opetusta on pidetty yhtenä tapana tarjota mielekästä ja sosiaalisesti oikeudenmukaista opetusta, sillä siinä edistetään kielten ja kulttuurien kunnioitusta (Baker, 2011; García, 2009). Kaksikielistä opetusta on kuitenkin aiemmin tutkittu lähinnä tapauksissa, joissa lasten äidinkielenä on jompikumpi toiminnassa käytettävistä kielistä (ks. esim. Creese & Blackledge, 2010; Koh, ym., 2017; Mård-Miettinen, Palviainen ym., 2018; Savijärvi, 2013; Schwartz & Asli, 2013). Tutkimuksia, joissa lasten kotikieliset eroavat toimintakielistä on vähän, mutta osa niistä osoittaa, että uusiin kieliin tutustumisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen kautta voi paitsi auttaa monikielisiä lapsia oppimaan uusia kieliä, myös rohkaista heitä käyttämään kotikieliään, jolloin ryhmän kaikkien lasten kiinnostus kieliin voi kasvaa (Alstad & Tkachenko, 2018; Bergroth & Hansell, 2020; Hansell ym., 2020). Kaksikielinen opetus avaa siis parhaimmillaan monikielisille lapsille uusia mahdollisuuksia omien kieliresurssiensa käyttämiseen, kehittämiseen ja arvostamiseen. Kuitenkaan aina monikielisten lasten kieliresursseja ei huomioida, hyödynnetä tai arvosteta kaksikielisessä opetuksessa (Sopanen, 2019; Taylor, 2009; Taylor, 2015). Kieliresurssien huomioimista tukee se, jos

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

opettajat ovat kiinnostuneita kehittämään sekä lasten kotikieliet että varhaiskasvatuksen toimintakielet huomioivaa pedagogiikkaa ja/tai he saavat täydennyskoulutusta siihen (Kirsch, Aleksić ym., 2020; Kirsch, Duarte ym., 2020). Kaksikielinen opetus ei siis sulje pois mahdollisuutta hyödyntää samalla myös lasten kotikieliä, jos varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on riittävästi tietoa, halua ja mahdollisuuksia suunnitella ja kokeilla monikielisten käytäntöjen toteuttamista. Kuitenkin siitä, millainen pedagoginen näkemys eli käyttöteoria ohjaa opettajan pedagogista toimintaa eri kielten käytössä, tarvitaan lisää tutkimusta (Mangubhai ym., 2004).

Käyttöteoria opettajan pedagogisen toiminnan ohjaajana

Koska tämän tutkimuksen fokusessa on opettajan kielikasvatuksen käyttöteoria, seuraavaksi tarkastellaan käyttöteoriaa ja siihen liittyvää tutkimusta. Tässä tutkimuksessa käyttöteorialla (*practical theory*) tarkoitetaan opettajan uskomuksiin, kokemuksiin, arvoihin ja käsityksiin pohjautuvaa näkemystä hyvästä opetuksesta (Maaranen, ym., 2016), joka ohjaa opettajan pedagogista toimintaa käytännössä (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002; Maaranen & Stenberg, 2017). Lisäksi käyttöteoriaan voi sisältyä tavoitteita (*aims, goals*) ja ihanteita (*ideals*), joita opettaja haluaa toteuttaa toiminnassaan (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002; Maaranen ym., 2016, Tiilikainen ym. 2019). Tässä tutkimuksessa myös pedagogisen tahdikkuuden katsotaan kuuluvan käyttöteoriaan. Pedagogisella tahdikkuudella (*pedagogical tact*) tarkoitetaan kirjallisuudessa opettajan taitoa ottaa huomioon lapset, heidän tarpeensa ja kokemuksensa ja muovata omaa toimintaansa reaaliajassa, tilanteen vaatimalla tavalla (Van Manen, 2016; van Manen, 2015). Tässä artikkelissa käsitettä kuitenkin laajennetaan koskemaan myös sitä, miten opettajan käyttöteoriassa huomioidaan lapsia, lapsiryhmää ja tilannetta sekä miten opettaja kertoo muovaavansa käytäntöjään.

Käyttöteoria on luonteeltaan dynaaminen; se muovautuu ja kehittyy muun muassa opettajan käytännön kokemusten ja niiden reflektoinnin, teoreettisen tiedon, täydennyskoulutuksen sekä kollegiaalisen vuorovaikutuksen kautta (Mukeredzi & Nyachowe, 2018; Pitkäniemi, 2010). Lisäksi käyttöteoriaan vaikuttaa olennaisesti konteksti, esimerkiksi lapsiryhmä ja tilanne, jossa opettaja työskentelee (Mukeredzi & Nyachowe, 2018). Käyttöteoria rakentuu tiiviissä yhteydessä käytännön toimintaan ja kokemuksiin, ja siksi on yleistä, että ”opettaja uskoo sellaisiin opetusta ohjaaviin periaatteisiin, jotka toimivat myös käytännössä” (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002, s.182). Opettajien välillä on kuitenkin eroja siinä, kuinka pitkälle kehittynyt heidän käyttöteoriansa on (Mukeredzi & Nyachowe, 2018), miten hyvin käyttöteoria on linjassa tutkimustiedon kanssa sekä siinä, miten käyttöteoria vastaa heidän käytännön toimintaansa (Pitkäniemi, 2010). Pitkäniemen (2010) katsauksen perusteella eksperttiopettajien käyttöteoriat kuvaavat kuitenkin yleensä melko hyvin myös heidän

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

käytännön toimintaansa, kun taas noviisiopettajia tutkittaessa aiheesta on saatu ristiriitaisia tuloksia (Pitkäniemi 2010).

Kielikasvatuksen käyttöteoriaan kuuluvista yksittäisistä osa-alueista, kuten opettajien uskomuksista tai kieli-ideologioista on jonkin verran tutkimustietoa (ks. esim. Alisaari ym., 2019; Alstad & Tkachenko, 2018; Palviainen & Mård-Miettinen, 2015; Repo, 2020; Slembrouck ym., 2018). Tutkimuksissa on esimerkiksi havaittu eroja siinä, miten opettajat suhtautuvat lasten kotikielten käyttämiseen opetuksessa (Alisaari ym., 2019; Repo, 2020; Slembrouck ym., 2018). Alisaaren ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa, ne opettajat, jotka pyrkivät edistämään kotikielten käyttöä opetuksessa (*advocacy approach*), perustelivat toimintatapaansa oppimisen tehostumisella, monikielisyyden eduilla yksilölle ja yhteiskunnalle, kotikielen merkityksellä lapsen identiteetille sekä lapsen kielioikeuksilla. Sallivasti (*allowance approach*) kotikielten käyttöön suhtautuvat opettajat puolestaan ajattelivat, että on tärkeää, että lapset saavat välillä käyttää omia kieliään/kotikieliään, mutta painottivat suomen oppimista päätavoitteena. Sen sijaan opettajat, jotka kielsivät kotikielten käytön (*denial approach*) uskoivat kotikielten käytön estävän suomen kielen ja opeteltavien sisältöjen oppimista ja/tai halusivat koko ajan ymmärtää mistä lapset puhuivat. (Alisaari ym., 2019.)

Käyttöteoriaan liittyvä tutkimus on tähän mennessä keskittynyt enimmäkseen koulun opettajiin sekä opettajaopiskelijoihin (ks. esim. Buitink, 2009; Maaranen ym., 2016; Mukeredzi & Nyachowe, 2018; Niemi, 2019; Stenberg & Maaranen, 2020; Tiilikainen ym., 2019) ja varhaiskasvatuksen tutkimuksissa aihetta on lähinnä vain sivuttu (Pui-Wah, 2010; Pyle & Luce-Kapler, 2014). Tietääksemme tällä hetkellä ei myöskään ole tutkimuksia, joissa olisi tarkasteltu opettajan kielikasvatuksen käyttöteorian sisältöjä varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksen tavoite, aineisto ja metodi

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen kielikasvatuksen käyttöteoria kaksikielistä pedagogiikkaa (suomi-ruotsi) toteuttavalla varhaiskasvatuksen eksperttiopettajalla on monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa.

Tätä tarkastellaan kahden tutkimuskysymyksen kautta:

- 1) Mitkä osa-alueet ovat keskeisiä kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoriassa?

- 2) Miten kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttava eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteorian keskeiset osa-alueet ilmenevät eri kielissä (suomi, ruotsi ja lasten kotikielet)?

Tämän tapaustutkimuksen suunnitteluun ja tutkimuskysymysten muotoiluun ovat vaikuttaneet aiemmin saman eksperttiopettajan toiminnasta eri kontekstissa tehdyt tutkimukset sekä toimintakontekstin muutos (ks. tarkemmin alla). Tällä hetkellä tutkimukseen osallistunut varhaiskasvatuksen opettaja toteuttaa kaksikieliseksi pedagogiikaksi kutsuttavaa suppeampaa kaksikielistä opetusta (suomi-ruotsi) ryhmässä, joka on kielellisesti heterogeeninen.

Tutkimuksessa tarkastellaan opettajaa, jonka toimintaa on tutkittu aiemmin hänen työskennellessään ryhmässä, joissa kaikkien lasten äidinkieli oli suomi (ks. esim. Mård-Miettinen ym., 2015; Mård-Miettinen, Palviainen ym., 2018), sillä tuloksia halutaan peilata aiempiin tutkimuksiin saman opettajan kaksikielisestä toiminnasta. Aiemmissä tutkimuksissa kyseisen opettajan on havaittu olevan hyvin tietoinen omaa työskentelyään ohjaavista periaatteista ja reflektiovan ja kehittävän monipuolisesti toimintaansa (Mård-Miettinen ym., 2015; Palviainen & Mård-Miettinen, 2015), minkä vuoksi hänen odotettiin pystyvän kuvaamaan selkeästi myös kielellisesti heterogeenisen ryhmän vaikutusta toimintaansa ja toimintansa taustalla olevaa ajattelua. Kyseisellä eksperttiopettajalla on myös pitkä ja monipuolinen kokemus työskentelystä varhaiskasvatuksen erilaisissa kielellisissä konteksteissa, kuten suomen- ja ruotsinkielisessä päiväkodissa ja kielikylpypäiväkodissa (lisää tietoa Palviainen ym., 2016). Tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikana hän toimi monikulttuurisuus- ja suomi toisena kielenä (S2) -asioista vastaavana henkilönä päiväkodissaan. S2-toiminnassaan hän painotti suomen kielen oppimista arjessa, minkä lisäksi hän ohjasi myös erillisiä S2-tuokioita (ks. myös Kela, 2012). Jatkossa käytämme opettajasta pseudonyymiä Johanna.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että Johannan kaksikieliselle pedagogiikalle on tunnusomaista, että hän käyttää lasten kanssa sekä suomea että ruotsia välttämättä kääntämistä ja tukien lasten ruotsin kielen ymmärtämistä käyttämällä ymmärtämistä tukevia strategioita, kuten eleitä ja toistoa (Mård-Miettinen, Palviainen ym., 2018). Johannan suomen ja ruotsin käyttöä ohjaa myös molempien kielten yhtäläinen arvostus. Johanna käyttää suomea ja ruotsia eri tarkoituksiin. Suomea hän käyttää abstrakteissa ja monimutkaisissa asioissa, keskusteluun osallistamisessa sekä emotionaalisissa tilanteissa. Ruotsia hän puolestaan käyttää yksinkertaisissa, konkreettisissa asioissa ja rutiininomaisissa tilanteissa. (Mård-Miettinen ym., 2015.) Lisäksi hänelle on tyypillistä, että hän kehittää toimintaansa mm. havaintojen ja reflektoinnin kautta (Palviainen & Mård-Miettinen, 2015). Kaksikielisessä pedagogiikassa Johannalla tavoitteena on, että

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

suomenkieliset lapset pääsevät tutustumaan ruotsin kieleen ja oppivat sitä pienimuotoisesti samalla, kun heidän suomen kieltensä kehittymistä edistetään ikätason mukaisesti. Lisäksi tavoitteena on positiivisen asenteen luominen ruotsin kieleen ja kielten oppimiseen. (Mård-Miettinen ym., 2015.) Aiemmin ei kuitenkaan ole tutkittu millainen käyttöteoria Johannalla on eikä sitä, miten hän huomioi monikielisiä lapsia kielellisesti.

Tutkimusaineisto kerättiin suomenkieliseltä paikkakunnalta, jossa muita kieliä äidinkielenään puhuvia oli yhteensä alle 6 % väestöstä (Suomen Virallinen Tilasto [SVT], 2020). Tutkimusaineisto kerättiin kahtena peräkkäisenä vuonna. Tuolloin Johanna työskenteli 3–5-vuotiaiden ryhmässä, jossa oli hieman yli 20 lasta ja Johannan lisäksi kaksi muuta varhaiskasvatuksen ammattilaista. Ensimmäisenä vuonna ryhmässä oli kolme monikielistä lasta ja seuraavana kuusi, ja heillä kaikilla oli keskenään eri kotikieliet. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset eivät osanneet suurinta osaa näistä kielistä. Osalle monikielististä lapsista suomi oli uusi kieli ja osalle yksi kotikielistä. Lapsiryhmän kaikille lapsille yhteistä oli, että ruotsi oli heille uusi kieli, johon he tutustuivat kaksikielisen pedagogiikan kautta.

Tutkimusaineiston keräsi ja analysoi artikkelin ensimmäinen kirjoittaja. Aineisto kerättiin haastattelemalla Johannaa. Lisäksi Johannan toimintaa lasten kanssa havainnoitiin kolmena aamupäivänä. Havainnointiaineistoa kuitenkin käytettiin tässä artikkelissa vain haastatteluaineiston ymmärtämisen ja tulkitsemisen tukena, sillä sen tarkasteluun ei ollut mahdollisuutta artikkelin laajuuden ja näkökulman vuoksi. Tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2012) ja eettisiä periaatteita (TENK, 2019). Tutkimusluvut pyydettiin kunnalta ja päiväkodin johtajalta. Kirjallinen tutkimussuostumus pyydettiin opettajalta ja lasten vanhemmilta. Lapsille tutkimuksesta kerrottiin ikätason mukaisesti. Koska tällaisen erityisen kielikasvatuksen tavan kanssa työskentelevän eksperttiopettajan tutkimiseen liittyy riski opettajan tunnistettavuudesta, myös tästä keskusteltiin Johannan kanssa etukäteen. (TENK, 2019; 2012.)

Aineistona on kaksi teemahaastattelua (Patton, 2002), jotka äänitettiin. Ensimmäinen haastattelu kesti 38 min (H1) ja toinen 46 min (H2). Aineisto kerättiin osana Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi -hanketta (IKI). Haastatteluissa hyödynnettiin IKI-hankkeen aineistonkeruussa käytettyä teemakarttaa, jossa haastattelu-teemoina olivat kielikasvatuksen tavoitteet, periaatteet, inspiraatio, yhteistyö, käytännön vinkit, uudet ideat/innovaatiot sekä jatkumo/kehittäminen. Jälkimmäisessä haastattelussa keskityttiin erityisesti siihen, miten Johanna huomioi monikielisiä lapsia toiminnassa. Molempien haastattelujen alussa Johannaa pyydettiin kuvaamaan kielikasvatustaan yleisesti.

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

Haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä temaattisella analyysillä (Braun & Clarke, 2006) ja vasta analyysin viimeisessä vaiheessa teemoja yhdistettiin teoreettisiin käsitteisiin ja aiempiin tutkimuksiin. Teemoiksi aineistosta nostettiin *kielet toiminnan rikastajana, tietoisuus eri kielistä, kokopäiväpedagogiikka, pedagoginen tahdikkaus, kielten yhtäläinen arvo, perheiden kielellisen asiantuntijuuden hyödyntäminen, vastavuoroinen oppiminen sekä kieli-identiteetin tukeminen*. Ryhmän kielellisen heterogeenisyyden kasvamisesta huolimatta havaittiin, että samat teemat esiintyivät molemmissa haastatteluissa (H1 & H2), minkä vuoksi päätettiin tarkastella haastatteluja yhdessä niiden keskinäisen vertailemisen sijaan.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi tarkasteltiin haastatteluissa toistuvia teemoja, sillä niiden tulkittiin kuvaavan opettajan kielikasvatuksen käyttöteorian olennaisia osia. Teemojen suhteita toisiinsa tarkasteltiin ja teemat jaettiin *tavoitteisiin, periaatteisiin ja arvoihin*. Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi tarkasteltiin teemoissa ilmeneviä sisältöjä erikseen eri kielten (suomi, ruotsi, lasten kotikielet) osalta. Teemoista, niiden nimeämisestä ja erilaisista vaihtoehdoista yläteemajaoiksi sekä niihin liittyvistä valinnoista keskusteltiin prosessin aikana useaan otteeseen kirjoittajatiimin kesken analyysin laadun ja luotettavuuden parantamiseksi (Manning, 1997).

Luotettavuutta on pyritty edistämään myös pitämällä tutkimuspäiväkirjaa prosessista ja siihen liittyvistä valinnoista (Korstjens & Moser, 2018). Lisäksi aineiston runsaalla kuvauksella (*thick description*, esim. Creswell & Poth, 2018; Stake, 2000) sekä haastattelusta nostetuilla suorilla lainauksilla (esim. Ruusu vuori ym., 2010) on pyritty antamaan lukijalle mahdollisuus arvioida tehtyjen päätelmien osuvuutta. Haastatteluaineiston tulkinnan luotettavuutta edistää myös aiempien tutkimusten yhteydessä rakentunut luottamuksellinen suhde Johannaan sekä tämän tutkimuksen aineistonkeruun yhteydessä tehty havainnointi (ks. lisää Janesick, 2000; Stake, 2000), jotka auttoivat haastattelun tekemisessä ja aineiston tulkinnassa.

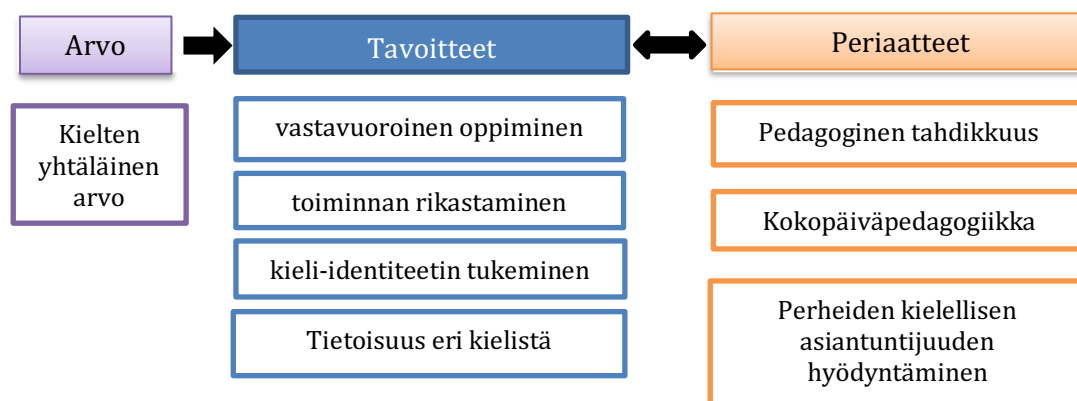
Tulokset

Johannan kielikasvatuksen käyttöteoriassa suomella, ruotsilla ja lasten kotikielillä on omat roolinsa. Johannan mukaan suomi on toiminnassa pääkielenä ja tämän jälkeen eniten käytetty kieli on ruotsi ja muita kieliä käytetään pienimuotoisesti näiden rinnalla. Sitä, kuinka paljon ja millä tavalla Johanna pyrkii käyttämään näitä eri kieliä toiminnassa, ohjaavat Johannan kielikasvatuksen käyttöteoriaan sisältyvät tavoitteet ja periaatteet sekä käyttöteoriaan sisältyvä arvo. Seuraavassa kuviossa havainnollistetaan Johannan

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 121–146. <http://jecer.org/fi>

kielikasvatuksen käyttöteorian keskeiset osa-alueet ja niiden väliset yhteydet hänen työskennellessään monikielisten lasten kanssa.



KUVIO 1 Osa-alueet Johannan kielikasvatuksen käyttöteoriassa

Seuraavissa luvuissa avataan tarkemmin kuviossa 1 havainnollistettua Johannan kielikasvatuksen käyttöteoriaa sekä keskeisimpiä yhteyksiä käyttöteorian eri osien välillä.

Arvo ja keskeiset tavoitteet

Johannan kielikasvatuksen käyttöteoriaa ohjaa keskeisesti *kielten yhtäläinen arvo* eli näkemys siitä, että kaikki kielet ovat yhtä arvokkaita. Kielten arvostus oli Johannalle tärkeä arvo jo aikaisemmin, hänen toteuttaessaan kaksikielistä pedagogiikkaa kielellisesti homogeenisessa ryhmässä (Mård-Miettinen ym., 2015). Kuitenkin uutta on se, että näkemys yhtäläisestä arvosta on laajentunut koskemaan myös muita kieliä kuin suomea ja ruotsia. Johanna nostaa haastatteluissa useita kertoja esiin sen, että pitää lasten kotikieliä yhtä tärkeinä kuin suomen tai ruotsin kieltä. Tämän vuoksi Johanna haluaa kannustaa lapsia käyttämään kaikkia kieliään ja osoittaa olevansa kiinnostunut lasten ja perheiden kielistä sekä haluavansa oppia niitä:

”ja [sen] tuominen ehkä esiin et hei sun kieli on yhtä tärkeä kun mun kieli et mä haluan oppia sulta” (H2)

Johanna pyrkii siis viestimään kielten arvosta esimerkiksi sanoittamalla sekä kielten yhtäläistä arvostusta että kiinnostusta lasten kotikielten oppimiseen. Johannan käyttöteoriassa kielten arvostus on tiiviissä yhteydessä paitsi haluun rikastaa toimintaa eri kielillä, myös oppimisen vastavuoroisuuteen, haluun tukea lasten kieli-identiteettiä nostamalla esiin lasten kotikieliä sekä perheiden kielellisen asiantuntijuuden hyödyntämiseen.

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 121–146. <http://jecer.org/fi>

Seuraavaksi havainnollistamme, miten *vastavuoroisen oppimisen* tavoite ilmenee Johannan käyttöteoriassa. Samalla, kun Johanna pyrkii siihen, että monikieliset lapset oppisivat suomea ja pienimuotoisesti myös ruotsia, hän haluaa myös itse osoittaa olevansa kiinnostunut oppimaan perheiden kieliä. Tämä on asettanut Johannan myös uuteen rooliin toiminnassa. Kuten seuraava esimerkki havainnollistaa, muiden kielten kuin suomen ja ruotsin osalta Johanna siis asemoi itsensä ennemminkin oppijan kuin opettajan rooliin (Repo, 2020).

”tässä on varmaan sellanenkin ero että ruotsin kielessä, kun puhutaan se suomi ja ruotsi, elikkä se kakskieline pedagogiikka niin mä oon kuitenkin se, joka myös vähän niinku opetan sitä kieltä, mut sitten näissä muissa kielissä niin mä oon tavallaan myös oppija”
(H2)

Tämä onkin yksi keskeisistä eroista Johannan käyttöteoriassa lasten kotikielten käytössä verrattuna siihen, miten hän pyrkii käyttämään suomea ja ruotsia. Asettuessaan kielenoppijan rooliin lasten kotikielten oppimisessa, Johanna toimii myös esimerkkinä lapsille siitä, millaista on toimia kielten oppijana (Kirsch, 2020; Palviainen ym., 2016).

Sekä ruotsin että lasten kotikielten käytön keskeisenä tarkoituksena Johannalla on *toiminnan rikastaminen kielillä*:

”sä voit rikastaa niitä [=varhaiskasvatuksen tavallisia arjen tilanteita ja tuokioita] kielillä tai kielellä.”
(H2)

”mä rikastan sitä pedagogiikkaa [--] niin et siihen tulee pikkusen enempi sisältöä siihen meidän arkeen”
(H2)

Johanna siis näkee kielten tuovan oman arvokkaan lisänsä pedagogiseen toimintaan ja varhaiskasvatuksen arkeen ja nostaa tämän vuoksi kieliä tarkoituksellisesti esiin toiminnassa (Kirsch, 2018a). Eri kielten käytön tavoitteena on monipuolistaa toimintaa, ja sen vuoksi kielet tulevat myös osaksi päiväkodin arkea, mikä liittyy vahvasti myös kokopäiväpedagogiikan periaatteeseen (ks. seuraava alaluku).

Halu *kieli-identiteetin tukemiseen* ilmenee Johannan puhuessa siitä, miksi hän pyrkii nostamaan esiin lasten kotikieliä ja miksi niiden käyttöön rohkaistaan päiväkodin arjen toiminnassa ja yhteisissä tuokioissa. Johanna siis tiedostaa kielten merkityksen identiteetin kannalta (Alisaari ym., 2019, *advocacy approach*) ja hänen tavoitteenaan on tukea lasten kieli-identiteettiä tuomalla erilaisia mahdollisuuksia kotikielten käyttöön päiväkodissa (Alstad, 2013; Duarte & Kirsch, 2020; Opetushallitus, 2018). Lisäksi Johanna nostaa kieli-identiteetin tukemisen esiin myös puhuessaan S2-toiminnan tavoitteista, minkä vuoksi voidaan tulkita, että Johanna näkee myös S2-toiminnan tarkoituksen laajempänä kuin vain suomen opettamisena ja oppimisena. Näin ollen myös tilanteissa,

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 121–146. <http://jecer.org/fi>

joissa keskitytään opettelemaan uutta kieltä, Johanna pyrkii huomioimaan positiivisella tavalla lapsen kaikki kieliresurssit, mikä vahvistaa lapsen identiteettiä monikielisenä ja kompetenttina osajana, jonka kaikkia resursseja arvostetaan (Cenoz & Gorter, 2019; Weber, 2014).

Halu kieli-identiteetin tukemiseen vaikuttaa myös siihen, miten Johanna pyrkii käyttämään ruotsia. Johanna esimerkiksi viittaa haastattelussa S2-tuokioon, jonka hän aloitti laskemalla ruotsiksi kolmeen ja pyysi tämän jälkeen lapsia laskemaan kotikielillään. Ruotsin käyttämisen tarkoitusta tässä tilanteessa Johanna avaa seuraavalla tavalla:

”näis hetkissä mä pyrin silleen, niin joskus mä voin heittää jonkun niin kun nyt tässä alotettiin, et mä ruotsiks sanon ett, två, tre ja sit mä yritin saaha sen käyntiin, et he sanoo sit omalla kielellään ja tän tyyppistä voin tehdä vähän niin kun johdattel-, jotta he, et he huomaa, että mulla on joku oma kieli, heillä on oma kieli niin, että se on ehkä tässä, tän tyyppisessä ryhm-, ee, hetkessä se ajatus” (H1)

Ruotsin käytön tarkoituksena oli siis sekä johdattaa lapset käyttämään kotikieliään että normalisoida monikielisyyttä tuomalla esiin, että heillä kaikilla, myös hänellä itsellään, on jokin kotikieli suomen lisäksi. Näin ollen kaksikielisessä toiminnassa käytettävän kielen tarkoituksena on toimia myös esimerkkinä monikielisyydestä ja tuoda monikielisille lapsille rohkeutta käyttää kaikkia kieliään (Alstad & Tkachenko, 2018; Bergroth & Hansell, 2020; Hansell ym., 2020; Kirsch, 2018b; Kirsch, Aleksić, ym., 2020).

Lasten kotikielten esiin nostamisella Johanna pyrkii myös *eri kieliin liittyvän tietoisuuden* edistämiseen, mikä on yksi kielitietoisuuden osa (ks. lisää Opetushallitus, 2018; Sopanen, 2019). Näin Johanna pyrkii lisäämään kaikkien lasten tietoisuutta eri kielten olemassaolosta:

”et tietenkin yks tavote on varmasti se, et hei maailmassa on paljon eri maita paljon eri kieliä ja silti me ollaan vähän niinku kaikki tässä samassa, et ehkä vähän semmonen globaalikasvatus sitä kautta, et meidän ei tarvii lähteä maailmalle, vaan maailma on tullu meille tai on tässä meillä” (H2)

Tavoitteena on siis monien kielten olemassaolon tiedostamisen lisäksi edistää lasten tietoisuutta heidän oman elinympäristönsä monikielisyydestä (Coelho ym., 2018; Hélot, 2017; Hélot & Young, 2006; Honko & Mustonen, 2020a; Opetushallitus, 2014a; Young, 2017). Lisäksi Johanna kertoo haastattelussa, että tavoitteena on kotikielten pienimuotoinen ymmärtäminen eli se, että arjessa eri kieliä kuullessaan lapsille syntyisi tietoisuus siitä, mitä tietyt toistuvat ilmaisut tarkoittavat eri kielillä. Tavoitteena ei kuitenkaan ole, että kaikki lapset oppisivat monikielisten lasten kotikieliä yhtä paljon

kuin esimerkiksi ruotsia vaan, että lapset tiedostaisivat eri kielten olemassaolon maailmassa ja omassa lähiympäristössään.

Periaatteet

Johannan kielikasvatuksen käyttöteoriassa keskeisinä periaatteina ovat *pedagoginen tahdikkaus, kokopäiväpedagogiikka ja perheiden kielellisen asiantuntijuuden hyödyntäminen*. *Pedagogisella tahdikkaudella* viittaamme siihen, että Johanna pyrkii huomioimaan lapsiin, lapsiryhmään ja tilanteeseen liittyviä tekijöitä valitessaan mitä kieltä/kieliä hän käyttää toiminnassaan ja millä tavalla sekä siihen, miten hän tarvittaessa muokkasi toimintatapojaan kokeilemisen, havainnoimisen ja reflektoinnin perusteella. *Kokopäiväpedagogiikalla* tarkoitamme tässä sitä, että Johannalle on tärkeää, että kieliä käytetään ja opitaan tuokioiden lisäksi myös arjen tilanteissa ja kohtaamisissa eli koko päiväkotipäivää pidetään kielikasvatukselle merkityksellisenä aikana. *Perheiden kielellisen asiantuntijuuden hyödyntämisellä* viittamme siihen, että Johanna pyrkii tuomaan lasten kotikieliä toimintaan hyödyntämällä lasten ja heidän vanhempinsa kielellistä osaamista. Koska nämä periaatteet ilmenevät hieman eri tavoin Johannan puhuessa eri kielten käytöstä tarkastelemme niitä seuraavaksi erikseen suomen, ruotsin ja lasten kotikielten osalta sekä avaamme periaatteiden keskinäisiä yhteyksiä.

Periaatteet suomen kielen käytössä

Suomen käytössä Johannalle keskeisiä ovat pedagogisen tahdikkauden ja kokopäiväpedagogiikan periaatteet. *Pedagoginen tahdikkaus* ilmenee siinä, että Johanna kertoo pyrkivänsä käyttämään monikielisten lasten kanssa rikasta suomen kieltä, lähtien liikkeelle lasta lähellä olevista arjen asioista sekä tarpeen mukaan yksinkertaistaen ja selkeyttäen puhettaan. Johanna siis pyrkii sopeuttamaan suomen käyttöään lapsen kielitaidon tasoon ja tukemaan kielen ymmärtämistä konkretian kautta. (Opetushallitus, 2018; Ks. myös ruotsi toisena kielenä tutkimus esim. Björk-Willen, 2018; Cekaite, 2018; Håkansson, 2018; Mård-Miettinen, Bergroth ym., 2018). Johanna myös kertoo huomioivansa monikielisten lasten kielitaidon ja tarpeet esimerkiksi sen suunnittelussa, millä tavalla suomea käytetään S2-tuokioilla:

”ja sit mä oon huomannut, että koska tää ryhmä mikä mulla on nyt niin tätä suomen kieltä on [lapsilla] tosi paljon niin, että jotenkin rohkaista ja kannustaa käyttämään sitä, et se on se tavote niin, että he käyttää sitä minun kanssa mutta myös keskenään paljon niin, että sit mä suunnittelen sen tyyppistä toimintaa niin, että sitä vuorovaikutusta tulee myös lasten kesken suomen kielellä tapahtuvaa.” (H1)

Esimerkissä Johanna pohtii sitä, millaisessa vaiheessa lasten suomen kielen kehitys on ja miten sitä voidaan edistää, ja suunnittelee ja muokkaa toimintaa näiden havaintojensa perusteella (Alstad, 2013; Opetushallitus, 2018).

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

Johannan pyrkimys pedagogiseen tahdikkuuteen ilmenee myös siinä, miten Johanna korjaa lasten puhetta, sillä hän haluaa välttää ikävien kokemusten syntymistä virheiden korjaamisesta. Johannalle on tärkeää se, ettei hän korjaa lasten puhetta suoraan, vaan että lapset kuulevat esimerkiksi oikeat sijamuodot tavallisen vuorovaikutuksen kautta. Tällainen virheiden epäsuora korjaaminen on kaksikielisessä opetuksessa usein käytetty korjaustapa (= *recast*; ks. esim. Lyster & Ranta, 1997).

Kokopäiväpedagogiikan periaate puolestaan ilmenee siinä, että suomen oppimista edistäviä asioita sisällytetään laajasti päiväkodin arjen toimintaan, myös ohjattujen tuokioiden ulkopuolella. Johannalle on tärkeää esimerkiksi monikielisten lasten suomenkieliseen vuorovaikutukseen kannustaminen päiväkodin arjessa, kuten seuraavasta lainauksesta näkyy:

”no sit tietenkkin se, että mä pyrin toimimaan sillei, et he käyttäis sitä suomen kieltä ihan tuol arjessa kans.” (H1)

Kuten esimerkki havainnollistaa, Johanna tiedostaa arjen toiminnan ja arjessa tapahtuvan vuorovaikutuksen merkityksen suomen oppimiselle ja pyrkii toiminnallaan luomaan mahdollisuuksia siihen (Alstad, 2013; Cekaite, 2018; Mård-Miettinen, Bergroth ym., 2018; Savijärvi, 2013).

Edellä kuvatut periaatteet suomen kielen käytössä monikielisten lasten kanssa vaikuttavatkin olevan hyvin pitkälti samoja, joita Johannalla oli ruotsin käytössä kaksikielisessä pedagogiikassa suomenkielisessä ryhmässä (ks. Mård-Miettinen ym., 2015). Kielikasvatuksen käyttöteoriaa suomen käytöstä monikielisten lasten kanssa vaikuttaakin ohjaavan Johannan käsitys siitä, miten uutta kieltä opitaan varhaiskasvatuksessa ja miten tätä oppimista voidaan tukea. Johannan käsitys kielen oppimisesta varhaiskasvatuksessa vaikuttaa perustuvan pitkälti funktionaaliseen kielenoppimiskäsitykseen (ks. esim. Aalto ym., 2009) ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (ks. esim. Rauste-von Wright ym., 2003). Seuraavaksi tarkastelemme sitä, miten tässä luvussa kuvatut kielikasvatuksen käyttöteorian periaatteet näyttäytyvät ruotsin kielen käytössä.

Periaatteet ruotsin kielen käytössä

Pedagogisen tahdikkuuden periaate ruotsin käytössä monikielisten lasten kanssa näkyy erityisesti siinä, että Johanna pyrkii huomioimaan lasten kielitaustan päättäessään ruotsin käytön tavasta ja määrästä (ks. myös *microalternation*, García & Sylvan, 2011). Johanna kertoo käyttävänsä enemmän ruotsia suomenkielisen taustan omaavien lasten kanssa kuin monikielisten lasten kanssa. Lisäksi Johanna pohtii ruotsin kielen käyttöä

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 121–146. <http://jecer.org/fi>

erityisesti arjen tilanteissa ja leikki-tilanteissa myös sen perusteella, kuinka paljon suomea kukin lapsi osasi, mikä on nähtävissä seuraavasta lainauksesta:

”mutta nyt toki se pitää aina ottaa huomioon, varsinkin nyt kun tulee perhe, joka ei ymmärrä ollenkaan suomea, niin se pitää ottaa huomioon, et en mä nyt. Ja kyllä siihen tulee semmonen jännä sensitiivisyys kun tätä tekee pitkään niin sit kyl sen vähän kattoo, et okei tää lapsi leikkii tuolla noin, niin et nytpä mä [en] heittele sitä juttuu [ruotsia] siihen, se on semmoses tilanteessa.” (H1)

Johanna siis pyrkii välttämään ruotsin tuomista leikki-tilanteisiin, jossa on lapsi, joka ei vielä juurikaan osaa suomea. Näin Johanna hyödyntää kokemuksen tuomaa pedagogista tahdikkuutta sen päättämiseen, missä tilanteissa hän toimii kaksikielisesti suomeksi ja ruotsiksi ja missä taas käyttää ainoastaan suomea.

Johanna ei kuitenkaan välttä ruotsin käyttöä kaikissa tilanteissa monikielisten lasten kanssa, vaan *kokopäiväpedagogiikan* periaatteen johdosta varhaiskasvatuksen arjessa on monia tilanteita, joissa myös monikieliset lapset kuulevat ja oppivat ruotsia. Haastatteluissa Johanna esimerkiksi toteaa, että ryhmän arjessa hän käyttää ruotsia myös monikielisten lasten läsnä ollessa, esimerkiksi tietyissä lauluissa ja laskemisessa. Lisäksi monikieliset lapset kuulevat ruotsia muutenkin lapsiryhmän arjessa, vaikka heidän kanssaan keskusteltaessa käytettäisiinkin enemmän suomea. Tämä toimintatapa kuvastaa myös Johannan periaatetta *pedagogisesta tahdikkuudesta*, sillä toimintatapa perustuu reflektointiin siitä, millaisia vaikutuksia ruotsin käytöllä on ollut monikielisten lasten kanssa. Oman toimintansa havainnoinnin ja aiempien kokemusten sekä niiden reflektoinnin kautta Johanna on päätenyt siihen, että ruotsin käytöstä erilaisissa arjen tilanteissa ei ole hänen kokemuksensa mukaan ollut mitään haittaa monikielisille lapsille. Näin ollen havainnointi ja reflektointi on johtanut siihen, että Johanna haluaa antaa myös monikielisille lapsille mahdollisuuden tutustua ruotsin kieleen ja kehittää kieliresurssejaan sen kautta.

Periaatteet kotikielten huomioidussa ja käytössä

Johannan kielikasvatuksen käyttöteoriassa *perheiden kielellisen asiantuntijuuden hyödyntämisellä* on olennainen rooli, sillä sen kautta Johanna pyrkii tuomaan lasten kotikieliä mukaan toimintaan. Johanna kertoo, että vanhempia on esimerkiksi pyydetty tuomaan päiväkotiin sanoja ja lauseita heidän kotikielillään, jotta ryhmän henkilökunta voi käyttää niitä monikielisten lasten kanssa toimiessaan. Lisäksi vanhempia on pyydetty kirjoittamaan esimerkiksi tervehdyksiä kotikielillään ja nämä on laitettu näkyville ryhmän oveen. Näin kielet tulevat esille myös kirjoitettuna, mikä antaa lapsille mahdollisuuden nähdä erilaisia kirjoitusmerkkejä, mikä kehittää kielitietoisuutta. (Hélot, 2017; Hélot & Young, 2006; Lehtonen & Rätty, 2018; Slembrouck ym., 2018.) Vanhempien

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 121–146. <http://jecer.org/fi>

ja lasten asiantuntemusta ja osaamista siis arvostetaan ja hyödynnetään kotikielten tuomisessa mukaan päiväkodin toimintaan (Honko & Mustonen, 2020a, 2020b).

Perheiden kielellisen asiantuntemuksen hyödyntäminen linkittyy vahvasti Johannan periaatteeseen *kokopäiväpedagogiikasta*. Kokopäiväpedagogiikka ilmenee siinä, että kotikieliä pyritään nostamaan esiin ja/tai käyttämään päivän mittaan erilaisissa arjen tilanteissa ja kohtaamisissa lapsen ja vanhempien kanssa, sen sijaan, että kieliä nostettaisiin esiin vain ohjatuilla tuokioilla. Vanhempien kielellistä asiantuntemusta hyödyntämällä eri kieliä pyritään tuomaan näkyviin päiväkodin arjessa luontevalla tavalla:

”sitä kautta myös, että vanhemmat näkee tai lapset näkee, kun tulee perhe, jossa sitten me vaihdetaan vähän, vaikka hyvää huomenta heidän kielellään. He opettaa meille ja sitten mä sanon sen heidän kielellään, niin se luo ehkä semmosen luonnollisen hetken sinne arkeen näille muille lapsille nähdä” (H2)

Johannan näkemyksen mukaan hänen ja perheiden tervehtiessä toisiaan perheessä käytetyllä kielellä eri kielet tulevat päivittäisen vuorovaikutuksen kautta luontevasti esiin ryhmässä niin, että myös muut lapset näkevät ja kuulevat, millaista on kommunikoida eri kielillä (Bergroth & Hansell, 2020; Opetushallitus, 2014a). Näin myös niille lapsille, joiden perheissä puhutaan pelkästään suomea, pyritään avaamaan näköala eri kielillä kommunikointiin, jotta he tottuvat eri kielten kuulemiseen ja monikielisessä yhteisössä elämiseen. Tämä voi tutkimusten mukaan edistää positiivisten asenteiden syntymistä eri kieliin ja monikielisiin yhteisöihin (Candelier, 2017; Coelho ym., 2018; Hélot, 2017; Hélot & Young, 2006).

Monikielisten lasten kielitaidon hyödyntämisessä korostuu erityisesti *pedagogisen tahdikkuuden* merkitys. Pedagoginen tahdikkuus perustuu tässä sekä lapsituntemukseen että kyseessä olevaan tilanteeseen. Seuraavaksi havainnollistamme, miten lapsituntemukseen perustuva pedagoginen tahdikkuus kielten esiin tuomisessa näkyy Johannan puheessa. Johannan esimerkiksi kertoo haastattelussa, että riippuu lapsen luonteesta, haluaako tämä olla esillä ja opettaa tai tuoda muuten esiin omaa kieltään. Johanna pitää tärkeänä sitä, että lapsille ei tule painetta kotikielensä esiin tuomisesta ja tästä syystä Johanna toteaa hyödyntävänsä myös vanhempia kielten tuomisessa ryhmän arkeen. Samalla Johanna kuitenkin pyrkii antamaan tilaa ja mahdollisuuksia niille lapsille, jotka halusivat tuoda esiin tai opettaa kotikieltään muille ja toimi tarvittaessa lasten apuna siinä.

Tilanteeseen perustuva pedagoginen tahdikkuus puolestaan tulee esiin esimerkiksi siinä, että Johanna kertoo rohkaisevansa lapsia tuomaan esiin kotikieliään, jolloin hän samalla pyrkii nostamaan kieliä esiin tilanteeseen sopivalla ja luonnollisella tavalla:

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

”ja sitten myös se, että hyödyntää sitä heidän osaamistaan sen oman kielen tuomisessa [--] mutta kuitenkin siinä se semmonen sensitiivisyys, että ei siitä tee semmosta showta, et kaikki pitäis tapahtuu mahdollisimman [sitä, että on] semmonen luonnollinen flow siinä” (H1)

Johanna siis arvioi tilanteita ja pyrkii tuomaan lasten kielet esiin kyseisessä tilanteessa luontevalla tavalla. Eri kielten osaamista ja käyttämistä ei haluta esittää erikoisena tai eksoottisena vaan luontevana ja normaalina osana toimintaa. Näin pyritään normalisoimaan monikielisyyttä ja luomaan tilaa sille positiivisella tavalla (Bergroth & Hansell, 2020).

Johdopäätökset ja pohdinta

Tässä tapaustutkimuksessa olemme tarkastelleet eksperttiopettajan, Johannan, kielikasvatuksen käyttöteoriaa monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa. Tutkimus osoittaa, että Johannan kielikasvatuksen käyttöteoria pohjautuu vahvasti hänen näkemykseensä kielten yhtäläisestä arvosta. Lisäksi käyttöteoria rakentui neljän tavoitteen (vastavuoroinen oppinen, kieli-identiteetin tukeminen, toiminnan rikastaminen kielillä ja kielitietoisuuden luominen eri kielistä) ja kolmen periaatteen (kokopäiväpedagogiikka, pedagoginen tahdikkaus ja perheiden kielellisen asiantuntijuuden hyödyntäminen) varaan.

Buitinkin (2009) mukaan käyttöteorian sisältöjen monipuolisuus ja runsaat yhteydet eri sisältöjen välillä viestivät käyttöteorian kehittyneisyydestä (ks. myös Mukeredzi & Nyachowe, 2018). Tutkimustuloksemme osoittavat, että Johannan kielikasvatuksen käyttöteorian eri osa-alueet ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Nämä eri osa-alueiden väliset monipuoliset yhteydet vaikuttavat siihen, millaiseksi kielikasvatuksen käyttöteorian kokonaisuus muodostuu, mikä viestii pitkälle kehittyneestä kielikasvatuksen käyttöteoriasta. Kielikasvatuksen suuntalinjat näyttävätkin tässä tapauksessa muodostuvan käyttöteoriassa olevan arvon, tavoitteiden ja periaatteiden keskinäisessä vuoropuhelussa, muovaten sitä, millä tavalla monikielisiä lapsia huomioidaan kielellisesti. Näin ollen käyttöteorian eri osa-alueet eivät ole toisistaan irrallaan, vaan muodostavat kokonaisuuden, joka on enemmän kuin osiensa summa.

Johannan käyttöteoriassa näkyy vahvasti ajatus siitä, että monikielisyys on luontevaa ja normaalia ja lapsia rohkaistaan monikieliseen kommunikointiin, mikä viestii monikielisestä kieli-ideologiasta (ks. esim. Cenoz & Gorter, 2019; García, 2009). Käyttöteoria ei kuitenkaan kuvasta Gorterin ja Cenoz'n (2015) määrittelemän mukaista monikielistä opetusta, jossa lasten kielellisiä resursseja pyrittäisiin kehittämään

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 121–146. <http://jecer.org/fi>

toiminnassa tavoitteellisesti kaikissa kielissä, sillä Johanna ei käyttöteoriassaan pyri tähän. Vaikka monikielisten lasten resursseja pyritään lisäämään antamalla heille mahdollisuus oppia suomea ja ruotsia päiväkodissa, lasten kotikielten osalta tavoitteet ovat toisenlaiset. Lasten kotikielten esiin nostaminen ja hyödyntäminen tähtäävät ensisijaisesti siihen, että heidän kieliään kohtaan osoitetaan arvostusta ja heidän monikielisen identiteettinsä rakentamista vahvistetaan. Samalla myös kaikille lapsille avataan ikkuna monikielisyyteen ja lähiympäristössä käytettäviin kieliin. Samanlaisia tavoitteita korostetaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) ja lisäksi vastaavia tavoitteita ja vaikutuksia on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (Alstad & Tkachenko, 2018; Kirsch, 2018b; Kirsch, Aleksić ym., 2020). Näin ollen kotikielten käytössä pyritään lasten olemassa olevien kieliresurssien huomiointiin, hyödyntämiseen ja niiden arvostuksen edistämiseen. Johannan lähestymistapa lasten kotikielten käyttöön vaikuttaa siis olevan kielitietoisuusprojektien (Coelho ym., 2018; Hélot, 2017; Hélot & Young, 2006) tyyppinen sekä tavoitteiltaan että joiltakin periaatteiltaan (mm. kieliin tutustuminen vanhempien osallisuuden ja lasten asiantuntijuuden kautta, diversiteetin esiin nostaminen). Erona on kuitenkin se, että kyseessä ei ole projekti vaan eri kielet pyritään tuomaan osaksi varhaiskasvatuksen arkea, jolloin kielistä tulee luonnollinen ja pysyvä osa toimintaa eivätkä ne katoa projektin loppuessa.

Johannan kielikasvatuksen käyttöteorian voidaan lasten kotikielten käytössä ilmenevien tavoitteiden ja periaatteiden vuoksi tulkita sijoittuvan Alisaaren ja kollegojen (2019) jaottelussa kotikielten käyttöä edistävien (*advocacy approach*) ja sallivasti suhtautuvien (*allowance approach*) opettajien välimaastoon. Kotikielten käyttöä edistämään pyrkivien opettajien tavoin Johanna toi esiin halun rohkaista kotikielten käyttöön ja tavoitteli esimerkiksi kieli-identiteetin vahvistamista sekä kielten statuksen edistämistä ja monikielisyyden tuomista luonnolliseksi osaksi yhteisöä. Kuitenkaan käyttöteoriassa ei näkynyt juurikaan sitä, että lasten kotikielet pyrittäisiin tuomaan oppimisen kieliksi, mikä oli Alisaaren ja kollegojen (2019) tutkimuksessa keskeinen osa kotikielten käyttöä edistävien opettajien kieli-ideologiaa. Jos käyttöteoriassa lasten kotikieliä tuotaisiin enemmän myös oppimisen kieliksi suomen ja ruotsin rinnalle, toiminta siirtyisi tavoitteiltaan kaksikielisestä opetuksesta enemmän monikielisen opetuksen suuntaan. Monikielisten lasten omien kieliresurssien hyödyntäminen ja huomioiminen ovat kuitenkin ensimmäinen askel kohti monikielistä opetusta, ja voi auttaa voimauttamaan monikielisiä lapsia (Harvey, ym., 2016; Young, 2017) sekä toimimaan sosiaalisesti oikeudenmukaisesti (Cummins, 2009; Skutnabb-Kangas, 2015; Skutnabb-Kangas, 2009). Kun monikielistä lasta kannustetaan käyttämään kaikkia kieliään ja myös opettaja harjoittelee monikielisen lapsen kotikielen sanoja ja ilmaisuja, opettaja osoittaa lapsen kielen olevan tärkeä ja opettelemisen arvoinen. Tällöin toiminta tukee kielten arvostusta

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 121–146. <http://jecer.org/fi>

ja positiivisen kieli-identiteetin muodostumista monikielisille lapsille (Kirsch, Aleksic ym., 2020; Slembrouck ym., 2018).

Kuten edellä kuvatusta voidaan huomata, Johannan kielikasvatuksen käyttöteoria on hyvin linjassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) ohjeiden ja tavoitteiden kanssa, sekä monilta osin myös aiempien tutkimusten tulosten kanssa. Vaikka käyttöteoria ei ole suoraan siirrettävissä kontekstista toiseen eikä muilla eksperttiopettajilla voida olettaa olevan samanlaisia kielikasvatuksen käyttöteorioita, tutkimus tarjoaa rikkaan ja monipuolisen näkökulman siihen, miten kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa opettaja voi muodostaa eri kieliä huomioivaa kielikasvatuksen käyttöteoriaa. Uskommekin, että se, miten Johanna kielikasvatuksen käyttöteoriassaan tasapainottelee kaksikielisen pedagogiikan kielten ja lasten kotikielten välillä, voi toimia inspiraationa ja tukena myös muille kielikasvattajille, jotka pohtivat, miten he voisivat itse rakentaa monikielisiä lapsia huomioivaa kielikasvatuksen käyttöteoriaa suppeampaan kaksikieliseen opetukseen.

Tämä tutkimus on tuottanut monitahoisen kuvan yhden eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoriasta. Sen rajoituksena kuitenkin on, että opettajan kielikasvatuksen käyttöteoriaa monikielisten lasten kanssa on tarkasteltu pääasiassa vain sen perusteella, mitä haastatteluissa on tullut ilmi. Näin ollen ulkopuolelle jäävät esimerkiksi asiat, joita opettaja ei painottanut puheessaan. Koska tämä tutkimus tarjoaa vain yhden näkökulman siihen, miten opettaja voi käyttöteoriassaan huomioida monikielisiä lapsia kaksikielisessä opetuksessa, tarvitaan jatkossa lisää tutkimusta aiheesta. Tässä tutkimuksessa kielikasvatukseen liittyvää käyttöteoriaa on myös tarkasteltu vain suhteessa monikielisten lasten kielelliseen huomiointiin. Siksi tarvitaan tutkimusta myös siitä, miten tämä osa kielikasvatuksen käyttöteoriasta suhteutuu opettajan laajempaan kielikasvatuksen käyttöteoriaan. Jatkossa on tärkeä tarkastella myös sitä, miten opettajien kielikasvatuksen käyttöteoriat suhteutuvat paitsi kyseessä olevaan kontekstiin, myös heidän muuhun käyttöteoriaansa eli ns. yleiseen varhaiskasvatuksen käyttöteoriaan. Näin voidaan saada olennaista tietoa myös laajemman käyttöteorian suhteesta kielikasvatuksen käyttöteoriaan ja niiden keskinäisistä yhteyksistä.

Kiitokset

Kiitos Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi -hankkeelle (IKI) ja Opetus- ja kulttuuriministeriölle, joka rahoitti hanketta, sekä tutkimukseen osallistuneelle opettajalle ja päiväkodille tämän tutkimuksen mahdollistamisesta. Kiitokset myös kahdelle vertaisarvioijalle, jotka auttoivat parantamaan tutkimuksen raportointia.

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 121–146. <http://jecer.org/fi>

Lähteet

- Aalto, E., Mustonen, S., & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä*, 113(3), 402–423.
- Aaltonen, K., & Pitkäniemi, H. (2002). Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 22(3), 180–190.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah E. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* [Väitöskirja, Osloon yliopisto]. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/273575>
- Alstad, G. T., & Tkachenko, E. (2018). Teachers' beliefs and practices in creating multilingual spaces: The case of English teaching in Norwegian early childhood education. Teoksessa M. Schwartz (Toim.), *Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents* (s. 245–282). Springer.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5. painos). Multilingual Matters.
- Benson, C. (2009). Designing effective schooling in multilingual contexts: Going beyond bilingual models. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty & M. Panda (Toim.), *Social Justice through multilingual education* (s. 63–82). Multilingual Matters.
- Bergroth, M., & Hansell, K. (2020). Language-aware operational culture – Developing in-service training for early childhood education and care. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 14(1), 85–102. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.202006043978>
- Björk-Willén, P. (2018). Inledning. Teoksessa P. Björk-Willén (Toim.), *Svenska som andraspråk i förskolan* (s. 7–18). Natur & Kultur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 118–127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.009>
- Candelier, M. (2017). “Awakening to languages” and educational language policy. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Toim.), *Language awareness and multilingualism* (3. painos, s. 161–172). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6>
- Cekaite, A. (2018). Sociala aktiviteter som öppningar mot språket. Teoksessa P. Björk-Willén (Toim.), *Svenska som andraspråk i förskolan* (s. 56–71). Natur & Kultur.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2019). Educational policy and multilingualism. Teoksessa D. Singleton & L. Aronin. (Toim.), *Twelve lectures on multilingualism* (s. 101–134). Multilingual Matters.

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 121–146. <http://jecer.org/fi>

- Coelho, D., Andrade, A. I., & Portugal, G. (2018). The 'Awakening to Languages' approach at preschool: Developing children's communicative competence. *Language Awareness*, 27(3), 197–221. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1486407>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cummins, J. (2009). Fundamental psycholinguistic and sociological principles underlining educational success for linguistic minority students. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty & M. Panda (Toim.), *Social justice through multilingual education* (s. 19–35). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). Multilingualism in classroom instruction: "I think it's helping my brain grow". *Scottish Languages Review and Digest*, 33, 5–18.
- Díaz, C. (2016). Foreword. Teoksessa V. Podmore, H. Hedger, P. Keegan & N. Harvey (Toim.), *Teachers voyaging in plurilingual seas: Young children learning through more than one language* (s. vii–xii). NZCER Press.
- Duarte, J., & Kirsch, C. (2020). Introduction. Multilingual approaches for teaching and learning. Teoksessa C. Kirsch & J. Duarte (Toim.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (s. 1–11). Routledge.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385–400. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. Teoksessa J. Cenoz & D. Gorter (Toim.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (s. 1–15). Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4. painos). Sage.
- Hansell, K., Palojärvi, A., Björklund, S., & Pärkkä, M. (2020). Kielirikasteinen varhaiskasvatus ja toinen kotimainen kieli avaimina kielitietoisuuteen ja monikielisyteen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielirikasteinen-varhaiskasvatus-ja-toinen-kotimainen-kieli-avaimina-kielitietoisuuteen-ja-monikielisyteen>
- Harvey, N., Hedges, H., Podmore, V., & Keegan, P. (2016). Conclusions: Insightful landings. Teoksessa V. Podmore, H. Hedger, P. Keegan & N. Harvey (Toim.), *Teachers voyaging in plurilingual seas: Young children learning through more than one language* (s. 116–31). NZCER Press.
- Hélot, C. (2017). Awareness raising and multilingualism in primary education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Toim.), *Language awareness and multilingualism* (3. painos, s. 247–261). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6>
- Hélot, C., & Young, A. (2006). Imagining multilingual education in France. A language and cultural awareness project at primary level. Teoksessa O. García, T. Skutnabb-Kangas,

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

- and M. E. Torres-Guzmán (Toim.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization* (s. 69–91). Multilingual Matters.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020a). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 522–550.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020b). Varhaista monikielisyyttä tukemassa: kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 439–454.
- Håkansson, G. (2018). Barns flerspråkiga utveckling. Teoksessa P. Björk-Willén (Toim.), *Svenska som andraspråk i förskolan* (s. 19–35). Natur & Kultur.
- Janesick, V. (2000). The choreography of qualitative research design. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (Toim.), *Handbook of qualitative research* (2. painos, s. 379–399). Sage.
- Kela, M. (2012). Tarvitaanko päiväkodeissa erillisiä suomi toisena kielenä -tuokioita? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-touko-kesakuu-2012/tarvitaanko-paivakodeissa-erillisia-suomi-toisena-kielena-tuokioita>
- Kirsch, C. (2018a). Dynamic interplay of language policies, beliefs and pedagogy in a preschool in Luxembourg. *Language and Education*, 32(5), 444–461. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1487452>
- Kirsch, C. (2018b). Young children capitalising on their entire language repertoire for language learning at school. *Language, Culture and Curriculum*, 31(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1304954>
- Kirsch, C. (2020). Translanguaging pedagogies in early childhood education in Luxembourg. Teoksessa C. Kirsch & J. Duarte (Toim.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (s. 15–33). Routledge.
- Kirsch, C., Aleksić, G., Mortini, S., & Andersen, K. (2020). Developing multilingual practices in early childhood education through professional development in Luxembourg. *International Multilingual Research Journal*, 14(4), 319–337. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1730023>
- Kirsch, C., Duarte, J., & Palviainen, Å. (2020). Language policy, professional development and sustainability of multilingual approaches. Teoksessa C. Kirsch & J. Duarte (Toim.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (s. 186–203). Routledge.
- Koh, P. W., Chen, X., Cummins, J., & Li, J. (2017). Literacy outcomes of a Chinese/English bilingual program in Ontario. *Canadian Modern Language Review*, 73(3), 343–367. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3665>
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. [Väitöskirja, Göteborgin yliopisto]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29219/1/gupea_2077_29219_1.pdf

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 121–146. <http://jecer.org/fi>

- Lehtonen, H., & Rätty, 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>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
<https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Maaranen, K., Pitkäniemi, H., Stenberg K., & Karlsson, L. (2016). An idealistic view of teaching: Teacher students' personal practical theories. *Journal of Education for Teaching*, 42(1), 80–92. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1135278>
- Maaranen, K., & Stenberg, K. (2017). Portraying reflection: The contents of student teachers' reflection on personal practical theories and practicum experience. *Reflective Practice*, 18(5), 699–712. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1323729>
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Taylor and Francis.
- van Manen, M. (2016). *The tone of teaching: The language of pedagogy* (2. painos). Taylor and Francis.
- Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A., & Son, J-B. (2004). Teaching a foreign language: One teacher's practical theory. *Teaching and Teacher Education*, 20, 291–311.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.001>
- Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry: Methodological considerations without prescription. *Qualitative Inquiry*, 3(1), 93–115.
<https://doi.org/10.1177/107780049700300105>
- Mukeredzi, T., & Nyachowe, M. (2018). The content and evolution of practical theories of teaching: Experiences of professionally unqualified teachers in rural Zimbabwe secondary schools. *Sage Open*, 8(2, April-June 2018), 1–18.
<https://doi.org/10.1177/2158244018785410>
- Mård-Miettinen, K., Bergroth, M., Savijärvi, M., & Björklund, S. (2018). Svenska som andraspråk – språkbud i Finland. Teoksessa P. Björk-Willén (Toim.), *Svenska som andraspråk i förskolan* (s. 90–106). Natur & Kultur.
- Mård-Miettinen, K., Palojärvi, A., & Palviainen, Å. (2015). Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa. *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015*, 8(1), 130–150.
- Mård-Miettinen, K., Palviainen, Å., & Palojärvi, A. (2018). Dynamics in bilingual team teaching: Examples from a Finnish preschool classroom. Teoksessa M. Schwartz (Toim.), *Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions between Children, Teachers, and Parents* (s. 163–189) Series Multilingual Education. Springer.
- Niemi, R. (2019). Five approaches to pedagogical action research. *Educational Action Research*, 27(5), 651–666. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1528876>
- Opetushallitus (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1.

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 121–146. <http://jecer.org/fi>

- https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Palviainen, Å., & Mård-Miettinen, K. (2015). Creating a bilingual pre-school classroom: the multilayered discourses of a bilingual teacher. *Language and education*, 29(5), 381–399.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1009092>
- Palviainen, Å., Protassova, E., Mård-Miettinen, K., & Schwartz, M. (2016). Two languages in the air: a cross-cultural comparison of preschool teachers' reflections on their flexible bilingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 614–630. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184615>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. painos). Sage.
- 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. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7391-9>
- Pitkäniemi, H. (2010). How the teacher's practical theory moves to teaching practice – A literature review and conclusions. *Education Inquiry*, 1(3), 157–175.
<https://doi.org/10.3402/edui.v1i3.21940>
- Pui-Wah, D. C. (2010). Exploring the tactfulness of implementing play in the classroom: A Hong Kong experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(1), 69–82.
<https://doi.org/10.1080/13598660903474163>
- Pyle, A., & Luce-Kapler, R. (2014). Looking beyond the academic and developmental logics in kindergarten education: The role of Schwab's commonplaces in classroom-based research. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1960–1977.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.897945>
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus* (9. uud. painos). WSOY.
- Repo, E. (2020). Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. *Linguistics and Education*, 60, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (Toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–39). Vastapaino.
- Savijärvi, M. (2013). Miten lapset oppivat kielikylypykieltä päiväkodin arkitilanteissa? Teoksessa L. Tainio & H. Harju Luukkanen (Toim.), *Kaksikielinen koulu –tulevaisuuden monikielinen*

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 121–146. <http://jecer.org/fi>

- Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s. 115–140). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Schwartz, M. (2018). Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers and parents. Teoksessa M. Schwartz (Toim.), *Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents* (s. 1–24). Springer.
- Schwartz, M., & Asil, A. (2013). Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic – Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education, 38*, 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.013>
- Skutnabb-Kangas, T. (2009). Multilingual education for global justice: Issues, approaches, opportunities. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty & M. Panda (Toim.), *Social justice through multilingual education* (s. 36–62). Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2015). Language rights. Teoksessa W. Wright, S. Boun, & O. García (Toim.), *The Handbook of bilingual and multilingual education* (s. 185–202). Wiley-Blackwell.
- Slembrouck, S., Van Avermaet, P., & Van Gorp, K. (2018). Strategies of multilingualism in education for minority children. Teoksessa P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens, K. Maryns (Toim.), *The multilingual edge of education* (s. 9–39). Palgrave MacMillan.
- Sopanen, P. (2019). Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete: Finländska daghemspedagogers reflektioner. *Nordisk Barnehageforskning, 18*(1), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.2868>
- Stake, R. (2000). Case studies. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (Toim.), *Handbook of Qualitative Research* (2. Painos, s. 435–454). Sage.
- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry, 11*(3), 196–210. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541>
- Suomen virallinen tilasto [SVT]. (2020). *Väestörakenne*. Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/vaerak/meta.html>
- Suomen virallinen tilasto [SVT]. (2019). *Väestörakenne. Liitetaulukko 2. Väestö kielen mukaan 1980–2019*. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vaerak/2019/vaerak_2019_2020-03-24_tau_002_fi.html
- Suomen virallinen tilasto [SVT]. (2018). *Väestörakenne. Vuosikatsaus 2018*. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vaerak/2018/02/vaerak_2018_02_2019-06-19_tie_001_fi.html
- Suni, M. (2006). Miten produktiivisen syntaksin indeksi palvelee toisen kielen tutkimusta. Teoksessa A. Kaivapalu & K. Pruuli (Toim.), *Lähivertailuja 17* (s. 103–118). Jyväskylän Studies in Humanities 53. Jyväskylän yliopisto.
- Taylor, S. (2009). The caste system approach to multilingualism in Canada: Linguistic and cultural minority children in French immersion. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty & M. Panda (Toim.), *Social justice through multilingual education* (s. 177–198). Multilingual Matters.
- Taylor, S. (2015). Conformists & mavericks: Introducing IT-enabled plurilingual pedagogy informed by the CEFR in high school French immersion. *Intercultural Education, 26*(6), 515–529. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1109778>

Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 121–146. <http://jecer.org/fi>

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.* Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tiilikainen, M., Toom, A., Lepola, J., & Husu, J. (2019). Reconstructing choice, reason and disposition in teachers' practical theories of teaching (PTs). *Teaching and Teacher Education, 79*, 124–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.011>.
- Weber, J.-J. (2014). *Flexible multilingual education: Putting children's needs first.* Multilingual Matters.
- Yağmur, K. (2017). Multilingualism in immigrant communities. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Toim.), *Language awareness and multilingualism* (s. 247–261). Springer.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. (1989). <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Young, A. (2017). Language awareness, language diversity and migrant languages in the primary school. Teoksessa P. Garret & J. M. Cots (Toim.), *Routledge handbook of language awareness* (s. 23–39). Routledge.



II

CHANGES IN AN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE TEACHER'S PRACTICAL THEORY OF LANGUAGE PEDAGOGY AS A NEXUS: THE INTERPLAY OF FACTORS AFFECTING THE CHANGE

by

Anu Palojärvi, Åsa Palviainen, Merja Koivula, Karita Mård-Miettinen &
Niina Rutanen, 2024

Nordisk barnehageforskning, 21(3), 247–266.

DOI: <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.521>

Reproduced with kind permission by Oslo Metropolitan University.



Changes in an Early Childhood Education and Care Teacher's Practical Theory of Language Pedagogy as a Nexus: The Interplay of Factors Affecting the Change

Anu Palojärvi*, Åsa Palviainen, Merja Koivula, Karita Mård-Miettinen & Niina Rutanen
University of Jyväskylä, Finland

*Contact corresponding author: Anu Palojärvi, e-mail: anu.k.palojarvi@jyu.fi

Abstract

This case study focuses on an expert early childhood education and care (ECEC) teacher's practical theory of language pedagogy when implementing bilingual pedagogy (Finnish–Swedish) in a linguistically heterogeneous group of children aged 3–5 years. Practical theory refers to teachers' views of good teaching that guide their practices. Applying a mediated discourse analysis approach (nexus analysis), we examine the interplay of factors that promote and challenge changes in the practical theory of language pedagogy in ECEC. The discourses show that the changes are related to Swedish use (a new language for the children) and the use of the children's home languages. Several personal, interactional, and contextual factors circulate in the expert teacher's discourses, affecting the changes in her practical theory. Personal factors include reflection, beliefs, and experiences. Feedback from parents and children represents interactional factors, whereas contextual factors cover concepts such as participation and language-enriched teaching. This study highlights the significance of the multiple interrelated factors that are present when an expert teacher's practical theory of language pedagogy changes, which needs to be reflected upon both in the practice of ECEC and in teacher training.

Keywords: *bilingual education; early childhood education and care; nexus analysis; practical theory*

Guest editor: Ylva Jannok Nutti

1. Introduction

This study examines the interplay of factors affecting the changes in practical theory of language pedagogy of one expert teacher in early childhood education and care (ECEC). In educational contexts, practical theory refers to teachers' visions of good teaching (Maaranen et al., 2016), which is valuable for their pedagogical practice. Teachers' work is based on their practical theory, which guides their pedagogical choices in teaching (Maaranen & Stenberg, 2017). Hence, the practical theory and changes involved are central in understanding how teaching practices are formed. However, little is known about the changes in experienced teachers' practical theories over time or about the interplay of factors affecting the changes. Until now, such factors and changes have mainly been studied with student teachers.

This study explores the practical theory of language pedagogy of one expert teacher who implemented bilingual pedagogy in a linguistically diverse group in ECEC in Finland. Bilingual pedagogy refers to a teacher using two languages in teaching, which in the present study were Finnish (a national majority language) and Swedish (a national minority language). Multilingual children with home languages other than the languages of instruction in bilingual ECEC are welcomed into many bilingual education programmes in Finland (Peltoniemi et al., 2018). The Convention of the Rights of the Child (1989) states that multilingual children have the right to use their home languages and that education should promote respect towards these languages. In addition, the ECEC curriculum in Finland (EDUFI, 2019) emphasises children's right to their own language, respecting diversity and being aware of the language's role in the child's identity and interaction. However, research on how home languages, other than the languages of the bilingual instruction, are accounted for in ECEC classrooms is scarce in Finland as well as internationally (for exceptions, see Alstad & Tkachenko, 2018; Sopanen, 2019; Taylor, 2009; Taylor, 2015). This study aims to examine the factors that affect changes in the practical theory of language pedagogy of an expert ECEC teacher when working with a group of children with diverse home languages.

Previous research has focused on the teacher in question. Palviainen and Mård-Miettinen (2015) focused on teacher discourses that emerged while developing a bilingual pedagogy (in Finnish and Swedish) with a group of children from a Finnish-speaking background. Palojärvi et al. (2021) studied the same teacher's practical theory from the viewpoint of its content and structure. However—and in contrast to these previous studies—the current study focuses on how her practical theory has changed over time and what factors have contributed to these changes. Studying such changes is important as they predict changes in actual practices. ECEC is usually the first contact young children have with language education, and to the best of our knowledge, no previous study has focused on the changes in practical theory of language pedagogy in ECEC. This study aims

to address this gap and provide insights into why and how language pedagogy changes. In bilingual and multilingual contexts, the practical theory of language pedagogy is particularly important: the planning and implementation of language use should support children's learning and understanding, their agency, and promote the equality of languages. Furthermore, understanding the teacher's thoughts around her use of languages and identifying the interplay of factors that contribute to possible changes in her practical theory can have practical implications for the field and development of the theories around practical theory.

The current study thus examines the interplay of factors affecting the changes in an expert ECEC teacher's practical theory of language pedagogy over time after starting to work in a linguistically heterogeneous group. The research question guiding the analysis concerns what has promoted and challenged the changes in this ECEC teacher's practical theory of language pedagogy. The focus is on the teacher's discourses about her practices rather than the practices themselves. As an analytical tool, and to determine the relevant factors in her practical theory and their interaction, we applied nexus analysis (Scollon & Scollon, 2004).

1.1. Development of practical theory

Various definitions of practical theory are available. In some cases, practical theory is used as a synonym for pedagogical beliefs (Maaranen & Stenberg, 2017; Sternberg & Maaranen, 2020), practical knowledge (Buitink, 2009), or teacher cognition (Pitkäniemi, 2010). However, in this study, practical theory is seen from a wider perspective, including pedagogical beliefs, practical knowledge, and cognition, which are interconnected. Thus, in this study, practical theory is understood as the teacher's view of good teaching that is built on their experiences, beliefs, conceptions, values (Maaranen et al., 2016), and knowledge (Pitkäniemi, 2010). Many studies have focused on teachers' general practical theory (e.g., Buitink, 2009; Maaranen & Stenberg, 2017), whereas this study focuses on sparsely studied practical theory of language pedagogy.

Practical theory is dynamic in nature (Kettle & Sellars, 1996). In previous research literature, the development of practical theory has been approached from different viewpoints, which can be categorised as personal, interactional, and contextual dimensions. *Personal* comprise teacher's practical experiences, reflections (Mukeredzi & Nyachowe, 2018), reflective writing (Kettle & Sellars, 1996; Körkkö et al., 2016), childhood experiences (Levin & He, 2008; Pitkäniemi, 2017), and self-efficacy and emotions (Pitkäniemi, 2017). *Interactional* factors include observing colleagues and discussing with them, interaction in pre- and in-service trainings (Mukeredzi & Nyachowe, 2018; Pitkäniemi, 2010), and dialogues with supervisors and peers (Kettle & Sellars, 1996; Körkkö et al., 2016). Moreover, hearing children's perspectives strengthen the teacher's practical theory and help them make implicit practical theories more explicit (Niemi et al., 2015). *Contextual* factors, such

as theoretical underpinnings (Pitkäniemi, 2010), reading (Mukeredzi & Nyachowe, 2018), and practicum periods (Kettle & Sellars, 1996; Körkkö et al., 2016) also affect the development of practical theories. Previous research has mainly focused on the development of the contents of practical theories, rather than the factors affecting their development. The factors that affect the development of practical theory have only been briefly mentioned in the literature; hence, more detailed information is needed to enhance the understanding of these factors. Furthermore, we lack knowledge of how personal, interactional, and contextual factors are intertwined.

Research addressing the development of practical theory has mainly focused on the context of teacher training for student teachers and the perspectives of education programs and practicum periods (Buitink, 2009; Kettle & Sellars, 1996; Körkkö et al., 2016; Levin & He, 2008). In these studies, the student teachers' practical theories were shown to develop to focus on children's needs and teachers' learning concerns (Buitink, 2009; Kettle & Sellars, 1996; Körkkö et al., 2016; Mukeredzi & Nyachowe, 2018). Practicum periods or educational programs were also identified to help build up practical theories and make them more complex (Kettle & Sellars, 1996), well-developed (Buitink, 2009; Mukeredzi & Nyachowe, 2018), or broader and deeper (Körkkö et al., 2016). One of the few studies conducted on professional teachers' practical theory is our earlier study (Palojärvi et al., 2021) on an expert teacher's practical theory of language pedagogy when working with multilingual children. The study showed that the teacher's practical theory comprised one core value and several aims and principles. The core value emphasised the equality of languages, with the aims of mutual learning, enriching activities with languages, supporting language identities, and enhancing awareness of languages. The principles were pedagogical tact (i.e., being sensitive to the children and situation), whole-day pedagogy (i.e., seeing the whole ECEC day as important for learning), and the use of the language expertise of families. The research also showed that the aims, principles, and core values were closely intertwined (Palojärvi et al., 2021).

Since previous studies have mainly focused on student teachers, knowledge about the changes in professional teachers' practical theories is lacking. As unfinishedness is typical for humans (Freire, 1998), also professional teachers have a need for learning and growing (Freire et al., 2005), and when they learn new things, their practical theories can change. It is valuable to gain a further understanding of these processes.

1.2. Bilingual education in ECEC

Due to globalisation, internationalisation, and immigration, skills in communicating in more than one language are gaining importance (García, 2009). Bilingual education in ECEC provides a good opportunity to learn these skills early on. However, it remains under-researched (Palviainen et al., 2016) and has only recently started attracting wider attention (e.g., Anatoli, 2024; Otto & Cortina-Pérez, 2023; Schwartz, 2018).

Most bilingual education programmes presented in the literature emphasise that two languages are used for instruction (García, 2009). Furthermore, the children in these programmes tend to be presented as a homogenous group and as first or second language speakers of these languages (Creese & Blackledge, 2010; Palviainen & Mård-Miettinen, 2015; Schwartz & Asli, 2013). However, due to the rapidly growing number of multilingual children entering ECEC units, the child groups in them have become increasingly linguistically and culturally diverse. Thus, all teachers in ECEC, including those working in bilingual education, need to develop their practical theory of language pedagogy and, through that, their practices to account for children's multilingual resources and to enhance inclusion and participation (Weber, 2014).

The context of the current study is Finland—which is a bilingual country by Constitution (1917/2000), with Finnish and Swedish as its official languages. Finland has parallel monolingual Finnish- and Swedish-medium education systems and, within them, various bilingual education programmes in different languages, mainly in the two national languages and English (Palviainen et al., 2016; Peltoniemi et al., 2018). In Finland, ECEC is provided for children under school age (< 7 years) and guided by the National Core Curriculum for ECEC. The ECEC curriculum that was followed at the time of data collection was from 2018 (EDUFI, 2019), which placed a higher emphasis on cultural diversity and language awareness and approached pedagogy from a more holistic perspective than the earlier ECEC curriculum (Sopanen, 2019). Furthermore, it included separate sections on bilingual education and described both large-scale bilingual ECEC (e.g., early total immersion programmes) and small-scale bilingual education (e.g., language-enriched ECEC) (EDUFI, 2019). In small-scale, language-enriched ECEC, which is the focus of this study, children are exposed to a new language less than 25% of the time (EDUFI, 2019).

2. Materials and methods

2.1. The context and the participant

This qualitative case study was conducted in a town in Finland where Finnish is the official and dominant language. The participant was an ECEC teacher who implemented language-enriched bilingual education (in Finnish and Swedish), called bilingual pedagogy, in a group in which the children had diverse language backgrounds. Hereafter, we will call the participant by the pseudonym Johanna. Johanna is a bilingual speaker of Finnish and Swedish, and she has a bachelor's degree in the field of ECEC (Palviainen et al., 2016). She also completed a module in pre-primary and primary education for pre-school teachers and in-service courses on immersion education and early language learning. We refer to Johanna as an expert teacher, based on her extensive work experience (over 20 years) from different ECEC contexts and her social recognition as an expert (Palmer et al., 2005).

She had been invited to give lectures about bilingual pedagogy both in Finland and Sweden and held a position at the ECEC unit where she was in charge of multicultural matters and Finnish as a second language teaching.

Johanna was chosen for the study because she is an expert ECEC teacher who had been researched earlier (e.g., Mård-Miettinen et al., 2015). The previous analyses, together with the present study, allowed us to uncover and understand the changes in her practical theory of language pedagogy. Earlier research focused on the bilingual approach of working—in Swedish and Finnish with Finnish-speaking children—which Johanna started implementing at one ECEC unit in 2012. Johanna applied linguistic principles, such as using Swedish in simple utterances and for concrete topics, while Finnish was used to mediate complex and emotional situations. She also had objectives, such as having the children become acquainted with Swedish and shaping their positive attitudes towards the new language (Mård-Miettinen et al., 2015; Palviainen & Mård-Miettinen, 2015). Johanna labelled the approach of working as ‘bilingual pedagogy’.

While the first ECEC unit Johanna worked in finished with bilingual pedagogy in 2015, Johanna continued her work in another ECEC unit in the same city and perpetuated her bilingual pedagogy there. She had worked in this second unit for several years before the data collection of this study. This unit was officially a Finnish-medium ECEC unit. During data collection, Johanna worked with three-to five-year-old children. There were around 20 children in her group, which was supervised by Johanna and two other early childhood educators¹. In the contrast to her previous ECEC unit, Johanna now worked with children who spoke some other language in addition to, or instead of, Finnish at home. The number of these children varied between three and eight. Their home languages varied, and most of them were not spoken by ECEC educators. Common to all children in the group, however, was that Swedish was a new language to learn through bilingual pedagogy.

2.2. Nexus analysis

We applied nexus analysis (Scollon & Scollon, 2004) to examine the interrelated factors that affected the changes in Johanna’s practical theory of language pedagogy. Nexus analysis—also referred to as mediated discourse analysis (Scollon, 2001)—is used to uncover complex and changing phenomena (Kuure et al., 2018) and can be applied in many ways (Hult, 2015; Kuure et al., 2018). Although nexus analysis was originally developed for analysing ethnographic data (Scollon & Scollon, 2004), it has also been applied to analyse mere interviews (e.g., Vorobeva, 2021).

In nexus analysis, the focus is on social action—*the nexus*—and the task of the analyst is to map and understand the ‘semiotic cycles of people, discourses, places, and mediational means involved in the social actions we are studying’ (Scollon & Scollon, 2004, p. viii).

1 one ECEC teacher and one nursery nurse

The nexus is situated at the intersection of three discourse types: *the historical body* of the participants (i.e., embodied experiences, habits, and personal beliefs), *the interaction order* (i.e., how the interaction proceeds and social and situational conventions regarding it), and *the discourses in place* (i.e., wider discourses through which the issue is situated and mediated) (Hult, 2015; Scollon & Scollon, 2004) (Figure 1). The analyst's task is to identify the most relevant discourses for the social issue at hand, which might mean that not all three dimensions are focused on to the same extent (Hult, 2015).

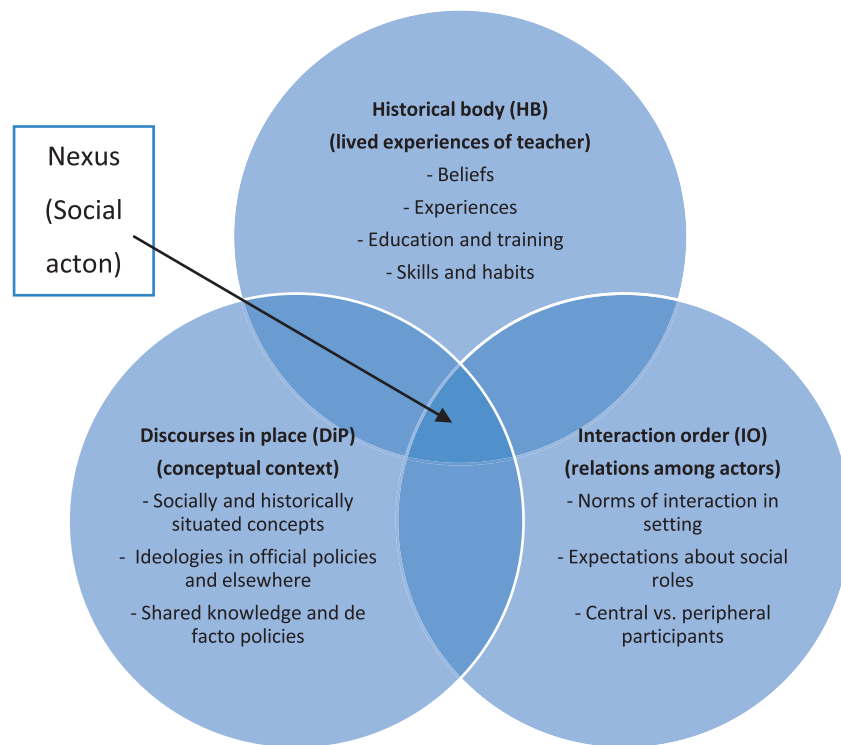


Figure 1. Intersection of discourse types in the nexus analysis in the current study (adapted from Hult, 2015, p. 224).

The study understood the nexus as the changes that occurred over time in the teacher's practical theory of language pedagogy. In particular, it concerns the teacher's reflections and interpretations, which are mediated through a series of interviews. The historical body (HB) in nexus analysis is closely related to the personal dimension in practical theory. In our nexus analysis, this refers to the personal history, earlier experiences, and beliefs that the teacher brings up as relevant for her way of working with language pedagogy. In turn, the interaction order (IO) is about relationships among actors corresponding to the interactional dimension in practical theory. We identified central and peripheral participants in the teacher's reflections, as well as norms and practices of interaction. Finally, discourses in place (DiP) explain the contextual dimension, including policies, norms, concepts, and physical spaces that impact the teacher's practical theory. Through this, we strove to understand the complexity of the factors affecting the changes in practical theory (Kuure et al., 2018).

2.3. Data and analysis

The data were gathered over two years, and they comprised one semi-structured interview (Interview 1) and two thematic interviews (Interviews 2 and 3). The semi-structured interview focused on what remained constant and what changed in Johanna's way of applying bilingual pedagogy, while the thematic interviews focused on e.g., principles, goals, collaboration, and development. The interviews included questions such as, 'Is there something that has changed over time?' and 'With whom do you collaborate and in what way?'. Altogether, the interviews lasted 2 hours and 11 minutes. There were 13 months between the first and last interviews. We focused on how the teacher in all the interviews reflected on the changes compared to when she worked in the previous ECEC unit. The thematic interviews were conducted by the first author, and the semi-structured interview was conducted by the second author. All interviews were recorded and transcribed. For all stages of data collection, guidelines from the Finnish National Board for Research Integrity (2012) were followed, including necessary research permissions and research consents. Since studying an expert teacher in a specific context creates a risk of the teacher being identifiable, this was discussed with the teacher before conducting the study.

The nexus analysis started with the first author reading and rereading the interview data several times to identify and map relevant discourses connected to the teacher's practical theory of language pedagogy. The research question stemmed from the relevant discourses detected in the data, and it was modified during the analysis process, which is typical for qualitative research (Patton, 2015). After this, a more detailed analysis was conducted to map 'anticipations and emanations, links, and transformations, their inherent timescales, and to place a circumference of relevance around the nexus of practice' (Scollon & Scollon, 2004, p. 160). All passages in which the teacher talked about the change in her practical theory (i.e., her thoughts of the change in her teaching) and the factors affecting it were coded. In this process, factors related to the teacher's historical body (HB, i.e., her experiences, beliefs, skills, and habits), discourses in place (DiPs, i.e., concepts, explicit or implicit policies), and her mediations of the interaction order (IO, i.e., interactional norms and practices, expectations about roles, and central or peripheral participants) that circulated through the nexus (Figure 1) were identified, categorised (HB, DiP, and IO), and interpreted. All relevant factors that were found to affect changes in the teacher's practical theory were categorised into one or more of the three categories (HB, DiP, and IO), and their interplay was examined.

3. Findings

The discourses representing the changes were related to identifying more types of situations for Swedish use on the one hand, and including the multilingual children's home languages, on the other. Several factors promoted and challenged these changes. In what follows, we

present in more detail how the interplay of factors related to the teacher's historical body, the interaction order, and discourses in place (Scollon & Scollon, 2004) affected the discourses representing the changes.

3.1. Factors affecting changes in the role of Swedish

As Mård-Miettinen et al. (2015) showed in their study of Johanna's practices when she started implementing bilingual pedagogy in the previous ECEC unit, she used Swedish mainly in teacher-led activities and some everyday situations (e.g., getting dressed and eating). Now, however, Johanna's beliefs about when it is possible to use Swedish have become extended. For example, she described bringing Swedish more into everyday ECEC situations and joining the children's play activities to support children's language development more than she did before. The results of the nexus analysis revealed a discourse in place (DiP) that influenced Johanna's beliefs about Swedish use: the so-called 'whole-day pedagogy' approach. In our earlier study (Palojärvi et al., 2021), this concept was identified as central to Johanna's practical theory of language pedagogy, and it indicates that the whole day in ECEC is seen as meaningful for learning, not only the formal learning situations. Johanna herself connected the whole-day pedagogy to the emphasis on holistic learning in the ECEC curriculum (EDUFI, 2019), as the following extract illustrates:

Well, of course, the curriculum has changed a bit, and now it is talked about this whole-day pedagogy, so that has a bit come in because of the curriculum. So I do the same as before, but a bit more than before, so that I have brought along both languages, Finnish and Swedish. (Interview 2)

Even though the concept of whole-day pedagogy can relate to the emphasis on holistic learning (Lämsä, 2021) in the ECEC curriculum (EDUFI, 2019), the concept itself is absent from the ECEC curriculum. This concept, however, was commonly used in discourse within academic contexts where Johanna had several connections. Hence, it can be assumed that the ECEC curriculum not only affected Johanna's practical theory but also her connections to and shared knowledge with the academic contexts. It was also apparent that the change towards the mindset of whole-day pedagogy was gradual:

Well, more [types of] practices have been added. At the start, I probably thought more about the adult-led situations, and there it started to be in situations in the entrance hall [e.g., dressing situations], so I started to utilize this whole-day pedagogy, but I feel that it is even more into it. So, one can do it at naptime (laughs). So, I find more and more of those situations all the time. (Interview 2)

In the example, Johanna refers to her historical body (HB), her experiences beginning with the bilingual pedagogy in the earlier ECEC unit she was working in, and that she first

thought only about having Swedish in adult-led situations and then gradually included it in some everyday situations. Finding the whole-day pedagogy concept supported her in becoming aware of more situations for the daily use of Swedish.

In addition to DiP and HB, interactional factors promoted a change in Johanna's practical theory. As part of the interaction order (IO), Johanna mentioned some actors as more important than others: the parents, the children themselves, and some of her colleagues. Johanna brought up considerable positive feedback from the parents and children (Palviainen & Mård-Miettinen, 2015). She quoted and reproduced the parents' voices [e.g., asking if they, too, could speak Swedish with Johanna or voicing their surprised comments on their children learning Swedish (e.g., counting numbers in Swedish at home)]. In addition, the children's use of Swedish came up repeatedly in Johanna's reflections as she recreated their Swedish utterances in her speech. These had a motivating effect, as Johanna described in the following example:

This [positive] reception has a big effect on how the families receive it because then I notice that they kind of become bolder, well, it becomes easier, and then the children too, that it is very natural [for them]. (Interview 1)

These positive reactions from the parents and noticing the children's Swedish language use seemed important in promoting Johanna's bilingual pedagogy and gave her the courage to not only carry on with it but also expand her thoughts of the use of Swedish to new situations.

In addition, the Swedish use of the other ECEC team members motivated Johanna, as can be seen in the following example:

It is good that, even though I am kind of alone [in this], I have a great team that understands what I am doing and [they] take part in it, like you heard yesterday NN [a colleague] [...] said to me something like, 'The other side' [in Swedish]. So, these are those kinds of great moments that we have every day. So in that way, the feedback is so concrete and empowering, so it would be crazy not to do this. (Interview 2)

In the example, Johanna recalls a situation in which her colleague inserted a Swedish expression into her otherwise Finnish speech. She explained that such situations appear almost daily and motivate her. In addition, the fact that she felt that her team understood her bilingual way of working was important to her. Such collegial support and confirmation promoted the expansion of the role of Swedish in her practical theory. Hence, colleagues were central participants in the interaction (IO).

Trying out things and reflecting on the effects were found at the intersection of experiences (HB), interaction (IO), and a concept (experimental pedagogy) (DiP). This promoted thinking about new situations in which Swedish could be used and finding well-functioning

ways of using it. For example, Johanna concluded that when singing songs, she now sings them either in Finnish or in Swedish instead of singing the same song in both languages, as she used to do before. This was because she felt that the children learned the Swedish words better if they did not know the same song in Finnish. Such experimenting and reflecting on what works and what does not was referred to as experimental pedagogy by Johanna. This highlights the importance of experiences and reflections when developing practical theory (Mukeredzi & Nyachowe, 2018).

The factor challenging the expansion of the role of Swedish in the teacher's practical theory was the norm of interaction (IO), in which the group was not officially a bilingual education group, that is, the municipality had not made an official decision about the implementation of bilingual pedagogy in Johanna's ECE unit. Instead, parents were informed about the use of bilingual pedagogy when their children entered Johanna's group. This contrasted with her work in the previous ECEC unit, in which the group had the official status of a bilingual group. In Johanna's view, getting an official status would help develop bilingual language use and the continuum of bilingual pedagogy.

3.2. Factors affecting changes in the role of multilingual children's home languages

Another change in Johanna's practical theory was that she also included the use of the children's home languages in her practical theory of language pedagogy. This broadened Johanna's bilingual pedagogy toward multilingual pedagogy. Several intersecting factors fostered the inclusion of home languages in practical theory. First, multilingual children with various home languages joined the ECEC group, which is a common phenomenon nowadays (Romøren et al., 2023). These children became central participants in the interaction (IO), which promoted the inclusion of their home languages in Johanna's practical theory.

Johanna's beliefs (HB) about the value of languages contributed to Johanna's beliefs about using the children's home languages. Johanna saw all languages as equally important and, hence, expressed a wish to encourage the use of the children's home languages and showed interest in learning them (Palojärvi et al., 2021).

It came from the objectives of the bilingual pedagogy that, 'Hey, your language, that those languages are equally important', and that objective I have linked to how to meet with the multilingual families [...] and how to playfully include their languages, so that kind of ideas came from this bilingual pedagogy. (Interview 3)

The idea of languages being equally important came from the core objectives of Johanna's bilingual pedagogy reported by Palviainen and Mård-Miettinen (2015) and expanded to include the languages of multilingual families. Hereby, Johanna's HB, her practical theory of all languages being equally important, affected the interaction (IO) with multilingual families by including their languages.

In addition, Johanna's own experiences (HB) of the importance of supporting the language identity of a multilingual child played a central role in why Johanna included the use of home languages in her practical theory, as in the following example:

Also, to use their knowledge in bringing their own languages and their courage, so I think that supporting their language identity is very important, probably because I have also had the same. (Interview 2)

As a bilingual person herself, Johanna experienced how important it is to support multilingual identity. Hence, her experiences (HB) affected her practical theory with multilingual children (Gilham & Fürstenau, 2020).

Furthermore, a concept (DiP) that was central to Johanna was 'participation'. The emphasis on participation, which is present in the ECEC curriculum (EDUFI, 2019), affected the fact that the use of home languages was included in Johanna's practical theory. In her view, one way to enhance the participation of multilingual children is to use their home language. Johanna also referred to her HB, i.e., her experiences of working and studying in Sweden, where this emphasis on participation had been central for a longer time, which made it easier for her to include it in her practical theory.

At the intersection of norms of interaction (IO) and concepts (DiPs) was Johanna's wish to create a language-enriched environment (EDUFI, 2019), and the concept of whole-day pedagogy affected the inclusion of home languages, as seen in the following example:

But exactly this thing, to make use of those languages [that come] via families, children, and the staff, you want to create this kind of language-enriched environment, so you should start with what you have, and I dare to say that in all ECEC units, there are languages if you just open your eyes and ears. And those languages can be included in the whole-day pedagogy that is based on what we did [in bilingual pedagogy]. (Interview 1)

In this example, Johanna used two concepts (DiPs): 'language-enriched', which originated from the ECEC curriculum (EDUFI, 2019), and 'whole-day pedagogy'. These intersected with the norms of interaction (IO), since they affected the way Johanna wanted to make use of the home languages in everyday situations in the ECEC group. In addition, Johanna's experiences (HB) affected the way she thought about the use of home languages, since she referred to her experiences of bilingual pedagogy and aimed to use similar ways of working with home languages.

Both families and colleagues were central participants in the interaction (IO). Families' positive attitudes towards teaching their language were a central factor supporting the inclusion of the children's home languages in Johanna's practical theory. Johanna described the families as happy to teach their languages and glad when they were given an opportunity to

do so. In addition, the team members helped bring in the children's home languages, which consolidated the use of different languages in the group and hence affected the role of home languages in Johanna's practical theory. As Johanna described it, the team members and she herself had a more equal footing in using the children's home languages since all of them were learners when using them.

In the interview, Johanna also brought up a challenging discourse (DiP). She indicated that the challenge in including the home language is the monolingual mindset that some colleagues have compared to her own multilingual mindset:

And especially when many see this as a monolingual ECEC unit and [the name of the town] is regarded as very monolingual, so it probably takes its time [...] and even in this house there are some ten fifteen different languages, and I think that should be visible in our everyday life. (Interview 2)

Having a monolingual norm is quite common among teachers (Tarnanen & Palviainen, 2018). However, as seen in the quote, Johanna does not share the view that the ECEC unit is monolingual and opposes it by saying that there are already several languages and that they should affect the way of working. In this way, Johanna utilises her agency to question the prevailing view and demonstrates a practical theory of including home languages.

4. Concluding discussion

This study examined through interview data and using nexus analysis, the interplay of factors that promoted and challenged the changes in ECEC expert teacher's practical theory of language pedagogy over time after her starting to work in a linguistically heterogeneous group. The discourses representing changes in the practical theory of language pedagogy were related to identifying more types of situations for the use of Swedish and including the multilingual children's home languages.

Personal factors that affected changes in the teacher's practical theory of language pedagogy were the belief that all languages were equally important and the teacher's own experiences of the importance of supporting language identity, which were central to the teacher's historical body. Also, at the intersection of personal, interactional, and contextual factors was reflecting on things that were tried out. The roles of reflection and experiences have also been shown to be central in previous research (Levin & He, 2008; Mukeredzi & Nyachowe, 2018). However, the way the teacher's belief of all languages being equally important affected the inclusion of children's home languages in the teacher's practical theory of language pedagogy was a new finding, and the belief affected the interaction order by including the home languages in the interaction. This points to the central role that beliefs play in changing practical theory when encountering a new context (i.e., a linguistically

heterogeneous child group). In this case, the belief was maintained and promoted other changes in practical theory that occurred due to the interplay of different personal, interactional, and contextual factors. This implies that beliefs might be catalysts for changes in practical theory.

In addition, several interactional factors have promoted changes in the teacher's practical theory of language pedagogy. The central participants in the interaction order were children, families, and colleagues. The colleague's role in the development of practical theory has been stated in the literature (Mukeredzi & Nyachowe, 2018; Pitkäniemi, 2010), but children and families being central in the development of a practical theory has not been foregrounded in previous research. This might be because previous studies of the changes in teacher's practical theory have been conducted in school contexts where the role of families is often not as central as in ECEC. Furthermore, also the Finnish context can affect this since in the Finnish ECEC curriculum (EDUFI, 2019) the cooperation between the ECEC staff and guardians is emphasised. Although the collaboration with and feedback from parents and children was important to the teacher earlier (Palviainen & Mård-Miettinen, 2015), over time, their significance for her practical theory became even more pronounced. Paying attention to children's learning was previously seen as a feature of a well-developed practical theory (Buitink, 2009). Unlike in the previous research (cf. Mukeredzi & Nyachowe, 2018; Pitkäniemi, 2010), participating in training was not a central catalyst to the changes. One reason for this may be that she had not participated in teacher training dealing with topics such as how to develop bilingual education or acknowledging multilingual children. The main obstacle in developing the teacher's thoughts of Swedish use was that the group lacked the official status of a bilingual group.

In addition to personal and interactional factors, several concepts circulated in the teacher's discourses (DiP) which had a great impact on her practical theory of language pedagogy. These concepts included whole-day pedagogy, participation, language-enriched environment (which intersected with the interaction order), and experimental pedagogy. Some of the concepts (language-enriched and participation) originated from the ECEC curriculum (EDUFI, 2019), whereas others originated from other contexts (whole-day pedagogy from academic contexts) or were invented by the teacher (experimental pedagogy). For the teacher, it was important to find labels for what she was doing. This helped her verbalise her practices and make them explicit, which promoted changes in her practical theory. This also underlines the importance of the concepts used in the ECEC curriculum (EDUFI, 2019). Although teachers can use their agency to contest or change existing policy (Palviainen et al., 2016), in this study, the concepts in the ECEC curriculum had a central effect in legitimising the teacher's practical theory. The main factor challenging the changes was the discourse of the ECEC unit and the town being monolingual. However, the teacher actively challenged this discourse by opposing the view and seeing the ECEC centre as multilingual. Here, the teacher utilised the agency she had as a teacher (Palviainen et al., 2016)

to change her way of viewing the ECEC centre. This implies that the teacher's practical theory was robust, even when encountering challenging discourses.

This study provides a multidimensional picture of the factors that affect changes in an expert teacher's practical theory even beyond the fields of language pedagogy. Hence, it contributes to understanding the changes in practical theory, which has previously been studied mainly with student teachers (Buitink, 2009; Kettle & Sellars, 1996; Körkkö et al., 2016; Levin & He, 2008). Therefore, this study illustrates the dynamicity of practical theory, which is an important feature of the practical theory that has been under-researched. The study also opens the interplay of the factors, which is a new viewpoint that needs to be studied further. Furthermore, the study contributes to the knowledge of practical theory in ECEC. This is crucial because ECEC is, of its structure and working culture, different from school contexts for which practical theories have been studied earlier. Especially in Finland, ECEC is based on a holistic approach to learning, with an emphasis on whole-day pedagogy and children's participation, thus being different from school contexts that still have more focus on subject areas. Therefore, knowledge from ECEC contexts can contribute to a wider understanding of practical theories. Moreover, this study highlights changes in the practical theory of language pedagogy that have not, to the best of our knowledge, been studied earlier. This is important, since changes in practical theory of language pedagogy affect how language education is conducted. Getting information about what affects the changes promotes an understanding of the multitude of factors essential to practical theory of language pedagogy.

This study shows that even the practical theory of an expert teacher changes, and conflicting pressures affect it. This study implies that there are many intersecting factors which affect these changes in teachers' social and conceptual surroundings. This is an important aspect to acknowledge when implementing in-service training for expert teachers, for example, by helping teachers map and reflect on the different factors that affect their practical theory in their surroundings. The findings also suggest some points that can be focused on in pre-service training. Since reflection is central to changing practical theory, it should already be taught in pre-service training, for example, through guided reflection, to provide students with tools for developing their practical theory after graduation. As interactions with children and parents are also central, teacher educators should reflect on how elements supporting these interactions can be incorporated into teacher training. Finally, since the terms in the ECEC curriculum (EDUFI, 2019) are central in supporting the changes in practical theory, pre-service teachers should be supported in their attempt to interpret the curriculum and use it as a source for innovation.

Methodologically, the study shows that nexus analysis is a valuable tool for providing detailed knowledge about the factors that contribute to the development of practical theory. Nexus analysis makes visible the changes occurring in practical theory over time, as well as the interconnections and interplay between the teacher's personal experience

and beliefs, concepts that emerge as relevant, and the norms of interactions between the teacher, colleagues, and children's families, which are important in achieving a holistic and in-depth understanding of practical theory.

However, there are some limitations to consider that are important to keep in mind. The changes in the practical theory were examined only through interview data; thus, only factors affecting the practical theory that the teacher was aware of and could recall could be reached. For example, adding a diary method to the data collection could have helped the teacher recall and reflect even more factors that affected the changes. Another limitation was that in the interview data the teacher's descriptions of the changes in her thinking and practices were so closely intertwined that it was sometimes hard to differentiate which were changes in her practical theory and which in the actual practices. However, the teacher's practical theory guides her practices, and therefore, the descriptions of changes in her practices also indicate changes in her practical theory (see Maaranen & Stenberg, 2017). Finally, since this was a case study of only one ECEC teacher, the findings cannot be generalised. Hence, there is a need for further studies on how other expert teachers change their practical theory and what affects these changes in different contexts.

Acknowledgements

Thanks to Anna Marzá Ibáñez for the inspiring discussion on the implications of the results of this study. We wish to thank the teacher that participated in the study. We also wish to thank the two anonymous reviewers who helped to make the article better.

Funding

This research was funded by Ellen and Artturi Nyysönen Foundation and Svenska Kulturfonden under Grant numbers 167120 and 186802.

Author biographies

Anu Palojärvi (<https://orcid.org/0000-0002-1878-2413>) is a doctoral candidate in Early Childhood Education at the Faculty of Education and Psychology, Department of Education, University of Jyväskylä in Finland. Her main research interests include bilingual and multilingual education, innovative approaches to language education in ECEC and co-teaching. She has been involved in different projects relating to bilingual pedagogy in ECEC and innovative language education.

Åsa Palviainen (<https://orcid.org/0000-0003-2778-2834>) is Professor of Swedish at the Department of Language and Communication Studies at the University of Jyväskylä, Finland. Her research interests include bi- and multilingualism, family language policy, technology-mediated language practices, mediated discourse analysis, language education policy in Northern Europe, as well as (early) second language learning and teaching. She has been the leader of several externally funded projects. The two most recent ones “Language conceptions and practices in bilingual early childhood” (2013–2017) and “Digitally-mediated communication within contemporary multilingual families across time and space” (2018–2022) were funded by The Academy of Finland. Her scholarly works include over 70 items in handbooks, edited volumes, and scientific journals.

Merja Koivula, PhD, title of docent, (<https://orcid.org/0000-0002-2980-0031>) works as a senior lecturer in early childhood education at the Faculty of Education and Psychology, Department of Education, University of Jyväskylä, Finland. Her main research interests have focused on children's social-emotional development, social-emotional learning interventions in early childhood education and care, children's peer group processes e.g., belongingness and collaborative learning, and digital technologies in early childhood education and care. Currently she works with project TUIKKU – emotional skills and participation in early childhood education and care, which is funded by the Finnish Ministry of Education and Culture.

Karita Mård-Miettinen (<https://orcid.org/0000-0001-9347-8211>) is Professor in Applied linguistics at the University of Jyväskylä, Finland. She has been involved in scientific research, national programme and curriculum development and teacher training for bilingual education since the beginning of 1990s and has completed two national surveys on bilingual education in Finland (1998 and 2017). Her research interest concerns particularly different approaches to bilingual education in pre-primary settings from learner, educator, and parental perspectives.

Niina Rutanen (<https://orcid.org/0000-0002-9713-3680>) is a Professor in Early Childhood Education at the Faculty of Education and Psychology, Department of Education, University of Jyväskylä in Finland. Her main research interests have focused on childhood studies, zero to three-year-old children in early childhood education from socio-cultural and comparative perspectives, and application of relational and spatial approaches in research on early childhood institutions. The most recent project “Tracing children's socio-spatial relations and lived experiences in early childhood education transitions –project (2019–2023, funded by the Academy of Finland) explores children's transitions from home to ECEC, during ECEC and to pre-primary education in Finland.

References

- Alstad, G.T., & Tkachenko, E. (2018). Teachers' beliefs and practices in creating multilingual spaces: The case of English teaching in Norwegian early childhood education. In M. Schwartz (Ed.) *Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents* (pp. 245–282). Springer.
- Anatoli, O. (2024). Swedish-English preschool as a site for the collaborative discovery of bilingual meanings. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1), 92–121. <https://doi.org/10.58955/jecer.129823>
- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 118–127.
- Convention on the Rights of the Child. (1989). <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115.
- EDUFI 2019=Finnish National Agency for Education. (2019). *National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care 2018*. Regulations and guidelines 2018:3c. Finnish National Agency for Education.
- Finnish National Board for Research Integrity. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P., Freire, A. M. A., Koike, D. A., & Macedo, D. P. (2005). *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach with new commentary by Peter McLaren, Joe L. Kincheloe, and Shirley*. Routledge.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gilham, P., & Fürstenau, S. (2020). The relationship between teachers' language experience and their inclusion of pupils' home languages in school life. *Language and Education*, 34(1), 36–50. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1668008>
- Hult, F. (2015). Making policy connections across scales using nexus analysis. In D. Johnson (Ed.), *Research methods in language policy and planning* (1st ed., pp. 217–231). Wiley-Blackwell.
- Kettle, B., & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 12(1), 1–24.
- Kuure, L., Riekkki, M., & Tumelius, R. (2018). Nexus analysis in the study of the changing field of language learning. *AFinLa-E. Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, 11, 71–92.

- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55(2016), 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTS). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/0022487107310749>
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 79–86. <https://doi.org/10.33350/ka.102527>
- Maaranen, K., Pitkaniemi, H., Stenberg, K., & Karlsson, L. (2016). An idealistic view of teaching: Teacher students' personal practical theories. *Journal of Education for Teaching*, 42(1), 80–92. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1135278>
- Maaranen, K., & Stenberg, K. (2017). Portraying reflection: The contents of student teachers' reflection on personal practical theories and practicum experience. *Reflective Practice*, 18(5), 699–712. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1323729>
- Mukeredzi, T., & Nyachowe, M. (2018). The content and evolution of practical theories of teaching: Experiences of professionally unqualified teachers in rural Zimbabwe secondary schools. *Sage Open*, 8(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/2158244018785410>
- Mård-Miettinen, K., Palojärvi, A., & Palviainen, Å. (2015). Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa. *AFinLa-E. Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, 8(1), 130–150. <https://journal.fi/afinla/article/view/53776>
- Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2015). Pupils' documentation enlightening teachers' practical theory and pedagogical actions. *Educational Action Research*, 23(4), 599–614. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.942334>
- Otto, A., & Cortina-Pérez, B. (Eds.) (2023). *Handbook of CLIL in pre-primary education*. Springer.
- Palmer, D., Stough, L., Burdenski, T., & Gonzales, M. (2005). Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13–25. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_2
- Palojärvi, A., Mård-Miettinen, K., Koivula, M., & Rutanen N. (2021). Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 121–146.
- Palviainen, Å., & Mård-Miettinen, K. (2015). Creating a bilingual pre-school classroom: The multilayered discourses of a bilingual teacher. *Language and Education*, 29(5), 381–399. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1009092>
- Palviainen, Å., Protassova, E., Mård-Miettinen, K., & Schwartz, M. (2016). Two languages in the air: A cross-cultural comparison of preschool teachers' reflections on their flexible bilingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 614–630. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184615>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. (4. ed.) Sage.

- 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>
- Pitkäniemi, H. (2010). How the teacher's practical theory moves to teaching practice – A literature review and conclusions. *Education Inquiry*, 1(3), 157–175. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i3.21940>
- Pitkäniemi, H. (2017). A teacher's practical theories, self-efficacy, and emotions – What connections do they have, and how can they be developed? *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 3(1), 2–23.
- Romøren, A. S. H., Garmann, N. G., & Tkachenko, E. (2023). Present but silent? The use of languages other than Norwegian in mainstream ECEC. *Nordisk barnehageforskning*, 20(1). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.310>
- Scollon, R. (2001). *Mediated discourse: The nexus of practice*. Routledge.
- Scollon, R., & Scollon, S. B. K. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. Routledge.
- Schwartz, M. (Ed.) (2018). *Preschool bilingual education*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-77228-8>
- Schwartz, M., & Asil, A. (2013). Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic – Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 38, 22–32.
- Sopanen, P. (2019). Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete: Finländska daghemspedagogers reflektioner. *Nordisk Barnehageforskning*, 18(1), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.2868>
- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 11(3), 196–210. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541>
- Tarnanen, M., & Palviainen, Å. (2018). Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and Education*, 32(5), 428–443. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>
- Taylor, S. (2009). The caste system approach to multilingualism in Canada: Linguistic and cultural minority children in French immersion. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 177–198). Multilingual Matters.
- Taylor, S. (2015). Conformists & mavericks: Introducing IT-enabled plurilingual pedagogy informed by the CEFR in high school French immersion. *Intercultural Education*, 26(6), 515–529. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1109778>
- Vorobeva, P. (2021). Families in flux: At the nexus of fluid family configurations and language practices. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1979013>
- Weber, J. (2014). *Flexible multilingual education: Putting children's needs first*. Multilingual Matters.



III

MANIFESTATIONS OF AN EXPERT TEACHER'S PRACTICAL THEORY OF LANGUAGE PEDAGOGY IN TRANSLANGUAGING SITUATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE

by

Anu Palojärvi, Merja Koivula, Karita Mård-Miettinen & Niina Rutanen, 2023

Apples - Journal of Applied Language Studies, 17 (3), 23–43.

DOI: <https://doi.org/10.47862/apples.129191>

Reproduced with kind permission by Apples.

Manifestations of an expert teacher's practical theory of language pedagogy in translanguaging situations in early childhood education and care

Anu Palojärvi, University of Jyväskylä

Merja Koivula, University of Jyväskylä

Karita Mård-Miettinen, University of Jyväskylä

Niina Rutanen, University of Jyväskylä

This case study explores how an expert teacher's practical theory of language pedagogy is manifested in translanguaging situations involving the use of multilingual children's home languages in early childhood education and care. Practical theory encompasses teachers' views of good teaching in relation to values, aims and principles. We applied nexus analysis to observation data, analysed interactions in translanguaging situations involving multilingual children's home languages and related them to the teacher's practical theory of language pedagogy. The main result was that some principles and aims, such as pedagogical tact, were variously manifested in different situations, while others, such as utilising children's language expertise, stayed the same across situations. Furthermore, multiple principles and aims from a practical theory can affect even activities of short duration. The results also show that translanguaging occurred both in teacher- and child-initiated situations, implying a dual locus of power when using the children's home languages. The expert teacher's practices were mostly in line with how she had previously verbalised her practical theory. The findings point to the importance of enhancing reflection on the dynamic relationship between practical theory and situational practices in both pre- and in-service teacher training.

Keywords: practical theory, bilingual education, early childhood education and care, expert teacher, translanguaging situations

1 Introduction

Due to the rapidly growing multilingualism in Finnish society (SVT, 2022), especially because of increased immigration, children's groups have become more linguistically heterogeneous. Such groups are characterised by diverse linguistic backgrounds and home languages¹. Working efficaciously with a linguistically

Corresponding author's email: anu.k.palojarvi@jyu.fi

eISSN: 1457-9863

Publisher: University of Jyväskylä, Language Campus

© 2023: The authors

<https://apples.journal.fi>

<https://doi.org/10.47862/apples.129191>

heterogeneous group means that all languages in the group should be recognised, valued and respected in order to implement socially just education (Adam, 2021). Therefore, it is important that educators develop pedagogical practices that makes the use of several languages possible in ECEC (Díaz, 2016, pp. ix–x).

This article focuses on how an expert teacher's practical theory of language pedagogy is manifested in interactional situations involving multilingual children's home languages (translanguaging situations) in a bilingual (Finnish-Swedish) early childhood education and care (ECEC) programme. By practical theory, we mean the teacher's vision of good teaching (Maaranen et al., 2016). The way in which teachers' practical theory of language pedagogy is implemented in ECEC has been sparsely studied. Previous studies of the relations between practical theories and practices have been conducted in school contexts. In Finland, the ECEC structure and working culture differ from those in the school context due to the greater focus on holistic learning (EDUFI, 2022 instead of discrete subject areas; thus, getting information from ECEC can broaden knowledge of the implementation of practical theories. It is also important to study the manifestation of the practical theory of language pedagogy in order to understand how a practical theory about language use affects actual practices in ECEC.

The implementation of multilingual practices can promote social justice (Kirsch & Seele, 2020) and give multilingual children the possibility to use their entire linguistic repertoires (Quehl, 2022). The first step for a teacher to develop multilingual practices is by building a practical theory that acknowledges several languages. The teacher participating in this study had taken this first step and developed a practical theory of language pedagogy that acknowledged the linguistic diversity in her group (see section 2.1.; Palojärvi et al., 2021). However, a practical theory bears little meaning if the actual practices are not aligned with it. Therefore, the aim of this study is to explore how the ECEC teacher's practical theory of language pedagogy is manifested in situations involving the use of the children's home languages. To do this, nexus analysis (Scollon & Scollon, 2004), which is a form of discourse analysis, was used to uncover the ways in which interaction occurs and how it relates to the teacher's practical theory of language pedagogy. Nexus analysis was chosen because it is a good way of capturing the interaction by analysing the interaction order, thus helping to understand the manifestation of the practical theory.

1.1 *Translanguaging and translanguaging pedagogy*

Translanguaging is a common concept used in discussions on multilingual practices in educational settings. Translanguaging can be regarded as a theory, as multilinguals ways of speaking and as a pedagogy. When talking about translanguaging as a theory, there are two competing theories which García and Lin (2017) call the weak and the strong version of translanguaging. The weak version of translanguaging, also known as the multilingual perspective of translanguaging (MacSwan, 2017), recognises national languages but "yet calls for softening these boundaries" (García & Lin 2017, p. 126). However, according to the strong version of translanguaging multilinguals have a single linguistic repertoire (García & Lin, 2017) and therefore the existence of languages and multilingualism has been questioned (MacSwan, 2017). In this article we do not go into detail about translanguaging as a theory (for more information, see García

& Lin 2017; Wei 2018). Instead, we focus on translanguaging as multilinguals ways of speaking and as a pedagogy. As multilinguals way of speaking, translanguaging refers to the use of a speaker's whole linguistic repertoire (García & Kleyn, 2016). In translanguaging different language resources are used flexibly (García & Kano, 2014). From a multilingual perspective of translanguaging, it can also refer to "participants' choice and use across multiple languages" (Semiante et al., 2023, p. 2). In educational contexts, translanguaging can be understood as "the dynamic discursive exchanges in which teachers and students engage as they draw on and choose from multiple languages and language varieties" (Gort & Semiante, 2015, p. 9). Thus, translanguaging permits multilinguals to use languages in ways that are natural to them (MacSwan, 2017).

As a pedagogy, translanguaging refers to multilingualism as an asset in instruction and the possibility for students to use their whole linguistic repertoires (Tian & Shepard-Carey, 2020). Translanguaging pedagogy also focuses on "the dynamic use of multiple languages to enhance learning" (MacSwan, 2017, p. 191). According to Kirsch and Seele (2020), the intention of translanguaging pedagogies is to enhance learning and participation. In translanguaging pedagogies, teachers design activities that utilise the learner's whole linguistic repertoire and model languaging in various ways (Semiante et al., 2023). In other words, teachers model multilingual behaviours and treat multiple languages as resources for learning, which promote multilingualism and viewing a multilingual language repertoire as "normal, natural and valuable" (Gort & Semiante, 2015, p. 9). Translanguaging pedagogy requires that teachers make multilingual students' translanguaging legitimate, natural and visible (García & Otheguy, 2020). In utilising students' full language repertoires through translanguaging, teachers enable socially just education for multilingual students (García & Kleyn, 2016; Kirsch & Mortini, 2023). According to Parra and Proctor (2022), translanguaging pedagogy promotes educational equity since incorporating students' full range of communicative resources into the instruction ensures participation and learning (see also Kirsch & Mortini, 2023).

Cenoz and Gorter (2022) categorised translanguaging practises into strong and weak forms according to the degree of pedagogical intervention and the use of two or more languages during class activities. According to Cenoz and Gorter enhancing metalinguistic awareness (using and reflecting on several languages cross-linguistically in the same classroom) and the use of whole linguistic repertoires (using several languages to carry out the activity) are stronger forms of translanguaging practices, whereas integrated language curriculum (using only one language as a classroom language where syllabuses in different languages are coordinated so that the languages support one another) and translanguaging shifts (translating words or giving explanations in a language that is not the language of instruction) are weaker forms of translanguaging practices. In this study, translanguaging practices are mainly related to the use of whole linguistic repertoires, which means that students are encouraged to use several languages to carry out activities (Cenoz & Gorter, 2022).

Duarte (2020) used three categories for the functions of translanguaging based on the use of minority and migrant languages in teaching: symbolic, scaffolding and epistemological functions. The symbolic function involves acknowledging and valuing children's home language proficiency. Scaffolding function denotes that "temporary but systematic bridges towards other languages are incorporated in everyday teaching, thus attributing equal value to all languages" (Duarte, 2020,

p. 244). The epistemological function involves using the different languages to enhance content and language knowledge. In order to use the symbolic and scaffolding functions, teachers are not required to be able to speak or understand the children's home languages, but to implement the epistemological function, this kind of knowledge is needed (Duarte, 2020). In this article, we categorise translanguaging according to Duarte's functions, in order to capture how translanguaging is used in the different situations.

1.2 Bilingual and multilingual education in ECEC and multilingual children

Bilingual education refers to education where two languages are used for instruction (García, 2009). Different models of bilingual education differ in the way the languages are used. In bilingual education, languages can either be kept strictly separate, e.g. by separating languages by person, time or place, or they can be used flexibly together (García, 2009).

Previous research in bilingual education has mainly examined practices where all or most of the children are L1 or L2 speakers of one or both of the instructional languages (e.g., Creese & Blackledge, 2010; Mård-Miettinen et al., 2015; Schwartz & Asli, 2013). This is so partly because, previously, multilingual children were not frequently accepted to bilingual education programmes or were ignored or pushed out (Taylor, 2009, 2015). However, bilingual education programmes have been mainstreamed in many contexts. Furthermore, the number of multilingual children entering ECEC units has increased, and all groups have become more linguistically heterogenous, even those offering bilingual education. This means that teachers working in bilingual education programmes also need to consider the linguistic heterogeneity of their groups. The Convention on the Rights of the Child (UNICEF, 1989, art. 29, 30) states that multilingual children have the right to use their home languages and that education should foster respect towards these languages. Thus, teachers in bilingual ECEC programmes also need to consider how children's home languages can be used and respected.

In some countries (e.g., Luxemburg) instead of bilingual education multilingual education is provided, where more than two languages are used in the instruction. Kirsch (2020a, 2020b) studied the use of children's home languages in multilingual education through the lens of translanguaging pedagogies and found that including and using children's home languages fostered relations between children and adults, enhanced children's well-being and participation and supported meaning-making and language learning (2020a; see also Kirsch & Seele, 2020). Multiple languages were used in planned activities and daily interactions (Kirsch, 2020a, 2021), while the children's home languages were used for translation, to get and sustain attention, ensure participation, comfort them, enhance their well-being and value their home languages (Kirsch, 2020a; Kirsch & Seele, 2020; Mary & Young, 2017). The practitioners also acknowledged home languages by translating utterances from these languages into institutional languages, for example, the main instruction languages used in kindergarten (Kirsch, 2020a, 2020b, 2021; Kirsch & Mortini, 2023; Kirsch & Seele, 2020; Mary & Young, 2017), collaborating with parents to utilise home languages (Kirsch, 2020b; Mary & Young, 2017), expecting answers in home languages and elaborating on them (Kirsch, 2020b, 2021; Kirsch & Mortini, 2023) and encouraging children to use home languages, for example, to retell stories (Kirsch, 2020b). However, there was a lack of knowledge of how the children's home languages were used in

Finnish ECEC and how teachers' practical theory affected them. This study addresses these issues.

1.3 The significance of practical theory

Practical theory encompasses teachers' vision of good teaching (Maaranen et al., 2016) and guides teachers' actions (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002; Maaranen & Stenberg, 2017) and is based on teachers' beliefs, experiences, conceptions, values (Maaranen et al., 2016), goals and ideals (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002; Maaranen et al., 2016; Tiilikainen et al., 2019). It is only partially conscious (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002) and can thus be divided into articulated practical theory, which is the conscious and verbally descriptive part of practical theory, and the unconscious part. The teacher's practical theory is built mainly on actions in practice and experiences, and thus, the teacher often believes in such guiding principles that also work in practice (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002). Therefore, ideally, practical theory affects practice, and experiences from practice affect practical theory.

However, there are differences between how well teachers' practical theories correspond to their actions in practice (Pitkäniemi, 2010). Student and novice teachers' thoughts and conceptions of teaching do not usually correspond to their actions in teaching (e.g., Fung & Chow, 2002; Mellado, 1998; Wilson et al., 1994), although there are some exceptions where thoughts of teaching have affected practice (Ryan, 2003; Sweeney, 2003). Levin and colleagues (2013) article discusses three teachers that have been teaching a few years. According to their findings both current and previous practical theories affected the teaching actions, although some inconsistencies were also found. Similar observations were made in a case study of a more experienced teacher: The practices were mostly in line with the teacher's practical theory, although some cognitions diverged from these practices (Feryok, 2008). Many case studies have found that experienced teachers' thoughts about teaching correspond well with their actions in the classroom (Marland & Osbourne, 1990; Michell & Marland, 1989; Ritchie, 1999). However, the relation between practical theories and teaching practices in ECEC has been sparsely studied. This study seeks to narrow this research gap through the following research question: How is an expert teacher's articulated practical theory of language pedagogy manifested in interactions in translanguaging situations involving children's home languages?

2 Materials and methods

2.1 The context and the participants

In Finland the ECEC is for children under six years old and it is not compulsory, however it is followed by a one year of compulsory pre-primary education. In ECEC the children are often grouped by age. Often the groups are divided into under-threes and over-threes according to the different child-adult ratios. ECEC may be provided by public or private service providers, both of which must follow the National Core Curriculum (EDUFI, 2022). This study was conducted in the context of bilingual education. In the case of this study, the two instruction languages were Finnish and Swedish: Swedish was new to all the children,

whereas Finnish was the first language (L1) of some children and the second language (L2) of the multilingual children. The programme under study was labelled “small-scale bilingual education,” which means that Swedish was used in the instruction less than 25% of the time (EDUFI, 2022), with the remainder being in Finnish.

This qualitative case study was conducted in a kindergarten located in a town where Finnish was the official and dominant language and Swedish an official language in numerical minority. The study participants were an ECEC teacher and children whose parents had given research permission (five children in the first year and 12 in the second). The anonymity of the children was protected by using codes for the children and the identity of the teacher was protected by using a pseudonym for the teacher. The ECEC teacher (pseudonym Johanna) implemented small-scale bilingual education in Finnish and Swedish, which was called bilingual pedagogy, in a group of children from diverse language backgrounds. Johanna was a bilingual speaker of Finnish and Swedish who had over 20 years’ working experience from contexts in Finland and Sweden (see Palviainen et al., 2016). In her current position, she was also in charge of multicultural issues and teaching L2 Finnish. She was chosen because she was an expert teacher who worked with bilingual education in a linguistically heterogeneous group and had been the subject of earlier research (e.g. Palojärvi et al., 2021; Palviainen et al., 2016). We also wanted to examine how multilingual children’s languages were acknowledged in practice, and the earlier research gave insights into Johanna’s practical theory and bilingual practices.

In the ECEC group, there were two other early childhood educators besides Johanna. The group comprised slightly more than 20 children between three and five years old. Depending on the point of time, there were between three and six home languages besides Finnish in the group. However, Swedish was new to all the children, which they learned through the teacher’s bilingual pedagogy.

Johanna’s bilingual pedagogy began with language showering activities in Swedish in a linguistically homogenous group in 2012, which she developed further through reflection and discussion with researchers (Palviainen & Mård-Miettinen 2015). In her bilingual pedagogy, Johanna used Finnish and Swedish according to specific linguistic principles, for example, using Swedish in simple and concrete utterances and Finnish in complex and abstract utterances and avoiding translations (Mård-Miettinen et al., 2015). She also had certain objectives for the bilingual pedagogy, such as getting the children acquainted with Swedish and creating positive attitudes towards Swedish (Palviainen & Mård-Miettinen, 2015). The objectives were in line with those of small-scale bilingual education, as stated in the National Core Curriculum for ECEC (EDUFI, 2022).

Johanna now works in a linguistically heterogeneous group with multilingual children. To examine how practical theory is manifested in practice, we now present our characterisation of aspects of Johanna’s articulated practical theory based on our previous study (Palojärvi et al., 2021). In Johanna’s work with multilingual children, her practical theory of language pedagogy was constructed from interview data via thematic analysis (Palojärvi et al., 2021). In the article of Palojärvi and colleagues (2021), the analysis revealed that the practical theory was constructed from a core value and several aims and principles (see Figure 1). The core value emphasised the equality of languages which meant that all languages were seen as equally valuable and shown interest to. The aims of Johanna’s practical theory were mutual learning, enriching activities with languages,

supporting language identities and enhancing awareness of languages. The mutual learning signified that as Johanna taught the children Finnish and Swedish, she also strived to learn their home languages of the multilingual children. Enriching activities with languages meant incorporation of various languages into activities in order to enrich them. Supporting language identity was also a central aim, with Johanna seeking to encourage the use of home languages. Finally, the aim of enhancing language awareness was to promote the children's awareness of different languages. (Palojärvi et al., 2021.)

The main principles in the practical theory were pedagogical tact, whole-day pedagogy and utilising the language expertise of families. We borrowed the concept of pedagogical tact from van Manen (2015), which means that Johanna sought to be sensitive to the children, the group and the situation when choosing which language(s) to use and how to use it/them (Palojärvi et al., 2021). Whole-day pedagogy means that the entire ECEC day is deemed important for learning, not only the formal learning situations. Utilising the language expertise of families highlights how to use children's and parent's language abilities. In Johanna's practical theory, the aims, principles and core value were closely intertwined.

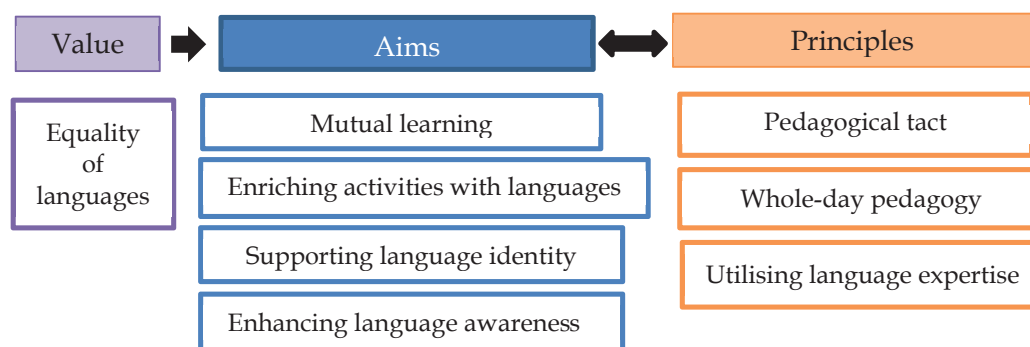


Figure 1. Johanna's practical theory of language pedagogy.

2.2 The data and analysis

The data were gathered during three mornings over two years (days 1 and 2 in year one and day 3 in year two). The data consist of observation notes (24 pages), video recordings (93 min) and audio recordings (133 min). Due to ethical reasons, not all situations could be recorded; thus, the actions were documented mostly through written observation notes. Also, two thematic interviews (84 min in total) were used as background knowledge relating to the activities and the arguments for them.

We applied nexus analysis (Scollon & Scollon, 2004) to our data. In nexus analysis, the focus is on the social action – *the nexus* – located at the intersection of *the historical body* of the participants (e.g., life experiences), *the interaction order* (e.g., social arrangements) and *the discourses in place* (e.g., discourses relating to the issue in focus; Scollon & Scollon, 2004). In nexus analysis, it is possible to examine all these dimensions; however, one can also focus on only one or two of them (Hult, 2015, p. 225; cf. Scollon & Scollon, 2004). In this study, we focus only on the interaction order, because we wanted to examine how Johanna's practical theory was manifested in the interactions in translanguaging situations involving the multilingual children's home languages.

The term interaction order was coined by Goffman (1983) and describes how the interaction proceeds and what social and situational norms are connected to it (Hult, 2015; Scollon & Scollon, 2004). There are several factors affecting the interaction order, including the situation, social structures and conventions (Goffman, 1983). The practical theory affects how the interaction proceeds and therefore it is connected to the interaction order. Through the practice the practical theory turns into the interaction order.

The analysis began by transcribing the data and reading and rereading the transcripts several times. Thereafter, key moments on which to focus the analysis were identified (Hult, 2015). These key moments were translanguaging situations that included the multilingual children's home languages (n = 10). From these key incidents, the interaction order was analysed. To determine how the practical theory was manifested, we identified and marked passages relating to the aims and principles of practical theory in Palojärvi's and colleagues (2021) research (see Figure 1). The passages remaining outside of the identified aims and principles were critically examined to understand their function. To determine how the interaction order was realised, we focused on examining how the interaction proceeded and its typical aspects (Scollon & Scollon, 2004) as well as who were the central and peripheral participants and their roles (Hult, 2015). In this article, with central participants we refer to participants engaged in the action, whereas with peripheral participants we refer to persons that somehow affected the social action but were not present in it. After this, illustrative examples representing the different combinations of aims and principles were chosen and translated into English. The examples were also analysed by interpreting how the translanguaging functions occurred (Duarte, 2020). Thereafter, the examples were divided into teacher- and child-initiated situations in order to structure the results section.

3 Results

In this section, we first discuss how practical theory was manifested in teacher-initiated situations involving home language use, followed by an analysis of child-initiated situations involving home language use. The children's home languages were changed to protect their anonymity. In the reporting, the home languages were changed to other languages from the same continent, except English, which was not changed due to its widespread use.

3.1 Teacher-initiated translanguaging situations involving home language use

Just over half (6/10) of the translanguaging situations involving the children's home languages were initiated by Johanna, the teacher. Thus, Johanna played an active role in including the home languages in the activities and exercised power in deciding when, how and which home languages were used. Below, we present three examples of teacher-initiated translanguaging situations involving the children's home languages and explore how the aims and principles from Johanna's practical theory were implemented in them. In the first example, the child's home language was introduced during an ordinary lunch situation.

Example 1. Translanguaging during lunch (observation notes; Finnish and metatext in normal style, Korean in *italics*, Swedish in **bold**).

- 1 Johanna and the children sit in the canteen eating lunch. The teacher talks with the children sitting at the same table while they are eating.
- 2 Johanna: Mikä se on koreaksi? [What is it in Korean?]
- 3 The child answers in Korean.
- 4 Johanna: Jos mä sanon nyt *sagao* niin se on siis tää [So if I now say *apple* so it is this] ((points at the apple slice))
- 5 Johanna: Haluutko sä opettaa jotain muutakin? [Do you also want to teach something else?]
- 6 The child utters another word in Korean
- 7 Johanna uses the Korean words and also tells other children about the words she has learned, for example, Johanna: Jos mä haluan lisää omenaa ja oisin Koreassa niin mä voisin sanoa *tsugaiugen sagao* [If I want to have more apple and I were in Korea, I could say *more apple*] ((tells to another child))
- 8 Johanna: Hei, *sagao* [Hey, *apple*] ((points at the apple))
- 9 The child also tells what banana is in Korean
- 10 Johanna: *Banana, sagao*. Mikäs on appelsiini koreaksi? [*Banana, apple*. What is an orange in Korean?]
- 11 The child tells in Korean
- 12 Johanna: *Banana, sagao, orenji* [*Banana, apple, orange*] ((points at the fruits on the tray one after another and uses the words she has learned))
- 13 Johanna talks for a while in Finnish about drinking sour milk and eating bread with a child.
- 14 Johanna: *banana, sagao ja orenji* [*banana, apple and orange*] ((points and names the fruit on another child's plate))
- 15 Johanna: Kiva kuulla uusia sanoja, kiva kun kerrot niitä. [It is nice to hear new words, nice that you tell them] ((to the Korean-speaking child))
- 16 Johanna speaks about something in Finnish
- 17 Johanna: Nä, **väntä** [No, **wait**] ((to a child))
- 18 Johanna: Mä syön nyt tän *sagao* [I will now eat this *apple*] ((says to the children and shows the apple))
- 19 Johanna: Missä sun *sagao* on? [Where is your *apple*?] ((asks one child at the table))
- 20 Johanna: Mä syön mun *bananan* [I will eat my *banana*] ((takes the banana and eats it))
- 21 Johanna: Nyt mä oon syönyt mun *sagao, bananan*, ja mulla on jäljellä [Now I have eaten my *apple, banana* and I have left] ((points at the orange))

The central participants were Johanna, the Korean-speaking child and some other children eating at the same table. The translanguaging situation included three languages (Finnish, Korean and Swedish). As the child's home language was included in an ordinary lunch situation, the example illustrates the principle of *whole-day pedagogy*. Johanna initiated the translanguaging situation by asking the Korean-speaking child a word in their home language (line 2) and gave the child the role of a language expert (see Prax-Dubois & Hélot, 2020, p. 56; Sopenan, 2022, p. 30). The child served in an expert role when they recounted words in their home language either when asked (lines 2, 5, 10) or spontaneously (line 9). Johanna assumed two roles: those of a learner (lines 4, 10, 12) and teacher (lines 7, 14, 18–21), representing the implementation of the aim of *mutual learning* in practice. As a learner, Johanna both learnt the words herself and showed the other children an example of what it looks like to act as a language learner (see also Kirsch, 2020b; Palojärvi et al., 2021; Palviainen et al., 2016). As a teacher, Johanna taught the words to the other children by using them in verbalizing her own action. Thus, Johanna created opportunities for language learning among the other children. It

seems that besides enhancing language awareness, another goal in this situation was that the children had an opportunity to learn each other's languages. This, however, deviates from the articulated practical theory that the teacher had described, where she said that the aim was only to enhance awareness of different languages (Palojärvi et al., 2021), not learn them. Therefore, the action in practice seemed to create wider learning opportunities for the children than what was described in the articulated practical theory. Johanna assuming the role of a teacher when using Korean words also deviates from her practical theory, where she positioned herself only as a learner, not a teacher, of the children's home languages (Palojärvi, et al. 2021). Thus, the practices also went beyond her practical theory in this regard.

Displaying positive attention to the use of the home language (line 15) *supports the children's language identity*, which was one of the aims in Johanna's practical theory. By connecting the child's home language to a country (line 7), Johanna sought to *enhance the children's language awareness*. However, despite enhancing language awareness, it was also problematic for language awareness since the verbalisation failed to acknowledge the use of the language in other places (see Quehl, 2022 on problems on connecting languages with nations). *Language awareness* was also promoted by using the name of the language when the child was asked for words in their home language, thereby connecting the name of the language with the language (lines 2 and 10). In the example, translanguaging served a symbolic function (Duarte, 2020) since the main function was to acknowledge and value the language through its use.

In the following example, a child's home language is brought to gymnastics when Johanna asked them to help her count in Korean (line 2).

Example 2. Translanguaging in the gym (transcription of the video; Finnish in normal style, Korean in *italics*, Swedish in **bold**).

Johanna asked the children to count how many friends they had in the gym today. Since the children arrived at different results, Johanna suggested that they count together (line 1).

- 1 Johanna: Okei. No katotaas yhdessä [Okay. Let's see together]
- 2 Johanna: Ja hei otetaas tää (lapsen nimi) autaks sä mua, miten meni koreaksi? [And hey, let's take this (the name of the child) will you help me, how did it go in Korean?]
- 3 Johanna: *hana* [one]
- 4 Child: *dul* [two]
- 5 Johanna: *dul* [two]
- 6 Child: *set* [three]
- 7 Johanna: *set* [three]
- 8 Child: *net* [four]
- 9 Johanna: *net* [four]
- 10 Child: xxx [incomprehensible]
- 11 Johanna: mikä? [what?]
- 12 Child: *daseot* [five]
- 13 Johanna: *daseot* [five]
- 14 Child: *yeoseot* [six]
- 15 Johanna: *yeoseot* [six]
- 16 Child: *ilgop* [seven]
- 17 Johanna: *ilgop* [seven]
- 18 Child: *yeodeol* [eight]
- 19 Johanna: *yeodeol* [eight]

- 20 Johanna: **Tack så mycket** (lapsen nimi). Nyt mä sanon, nyt sä saat itse valita minkä värisen muodon otat, mee sinne seisoon, yks per muoto [**Thank you very much** (child's name). Now I will say, now you can choose yourself which coloured shape you will take, go and stand there, one per shape.]

The central participants were Johanna, the Korean-speaking child and the other children in the group. The peripheral participants were the child's parents; Johanna had mentioned in the interview that she had asked the parents to write down the numbers in Korean for her. In the example, Johanna initiated the translanguaging situation by asking the child to help her count in the child's home language (line 2), thereby giving the child the role of a language expert (see also Prax-Dubois & Hélot, 2020, p. 56; Sopanen, 2022, p. 30). In doing this, Johanna exercised power by choosing whose language gets to be used and who plays the role of the expert. Thereafter, Johanna practiced the child's home language, thereby implementing the aim of *mutual learning* by acting as a learner herself in the situation (Kirsch, 2020b). Counting in the child's home language also served the aim of *enriching activities with languages* since it included a third language in the activity, which would have otherwise been bilingual with Finnish and Swedish. In the example, the function of the use of the home language is symbolic (Duarte, 2020), since the home language was used to acknowledge the child's language proficiency as a valuable resource. The principle of *pedagogical tact* is illustrated in the example in three ways: First, Johanna counted together with the child to support them in including the home language (lines 3–19). Second, she used a familiar Swedish expression to thank the child (line 20). In the situation, only Korean was used, although there were children with other home languages in the group. This can also be due to pedagogical tact since Johanna said in the interview that she did not want to include all languages in the same situation as she believed that the children would not be able to concentrate on them all and that it would prolong the situation. This might be reasonable with young children; however, the teacher exercised tremendous power in deciding which language gets to be used in what situation. Thus, although this was a translanguaging activity where three languages were used, it did not include all the linguistic resources of all the children. However, Johanna did not act like this in all situations, such as in the next example.

In the following example, the children's home languages are introduced in a Finnish L2 club. The activity began with Johanna using Swedish (line 1) to initiate translanguaging to the children's home languages.

Example 3. Translanguaging in the Finnish L2 club (transcription of the video; Finnish in normal style, Korean, English and German in *italics*, Swedish in **bold**).

- 1 Johanna: Okei. Tehääs semmonen juttu että kun minä sanon näin niin mitä kieltä minä puhun? **Ett två tre**. Mitä kieltä se on? Onko se suomea? [Okay. Let's do that kind of thing that when I say this, what language do I speak? **One, two, three**. What language is it? Is it Finnish?]
- 2 Children: Ei [No]
- 3 Child 2: Ruotsia [Swedish]
- 4 Johanna: Se on ruotsia. [It is Swedish.]
- 5 Johanna: ((kuiskaten)) Sanoppas sä (lapsen nimi) jotain, vaikka yksi kaksi kolme koreaks. ((whispers)) [(child's name) say something, for example, one, two, tree, in Korean.]
- 6 Johanna: (lapsen nimi) sanoo näin [(child's name) says like this]

- 7 Child 2: *hana, dul, set* [*one, two, tree*]
 8 Johanna: Ja mitäs kieltä se oli? Koreaa. Ja mites (lapsen nimi) sun kielellä kun sä lasket [And what language was it? Korean. And how is it (child's name) in your language when you count]
 9 Child 1: *one, two, three*
 10 Johanna: Ja mitäs kieltä se on? [And what language is it?]
 11 Child 1: Se on (maan nimi) kieltä [It is (name of a country) language]
 12 Johanna: Niin sä puhut siellä (maan nimi) englantia, kyllä. [So you speak there in (name of a country) English, yes.]
 13 Johanna: Ja sit tuli vielä (lapsen nimi) oma kieli ja se on [And then there is (child's name) own language and it is]
 14 [...]
 15 Johanna: *Eins, zwei, drei* [*one, two, three*]
 16 Johanna: Tossa on niinkun ruotsi, (maa 1), (maa 2) ja (maa 3). Melkein koko maapallo. [There was Sweden, (country 1), (country 2), (country 3). Almost the whole world.]

The central participants were Johanna and the children in the Finnish L2 club. Johanna initiated the translanguaging situation by counting to three in Swedish and asking the children to identify the language. She then asked each child in succession to count in their home language. In the example, translanguaging assumes both symbolic and scaffolding functions (Duarte, 2020) since bridges between languages are built besides acknowledging the home languages. Furthermore, the use of different languages served a wider function than in the earlier examples. Here, all the home languages were brought into the same situation, which differed from Johanna's argumentation about not including all languages to the same situation due to the lack of long-term concentration among the children (see previous example). Thus, Johanna acted in dissonance with her own argument in this situation. However, even though she had included all home languages, the activity was relatively short, and the children maintained their concentration. Including all the children's home languages in the situation made the translanguaging more balanced as the different home languages were given equal standing in the activity.

In the activity, Johanna assumed the role of an activity instructor. The children acted in both the roles of language experts (lines 7 and 9), by demonstrating their language expertise through counting, and learners (lines 8 and 12), since they listened to the information Johanna provided about the languages. By naming the languages that the children spoke (lines 8 and 12), Johanna *supported language awareness*. By bringing the children's home languages into the Finnish L2 club, the children's *language identities* were supported. The goals of the Finnish L2 club focus on learning Finnish; therefore, including the home languages is not an official goal. This comes from the general goals of supporting language identity in ECEC (EDUFI, 2022) and Johanna's personal goal of supporting language identities (see more in Palojärvi et al., 2021) and valuing all languages. In this example, Finnish was the main language used, but Swedish and the children's home languages were used to a similar extent and in a similar way, thereby assuming a more equal position. *Pedagogical tact* was illustrated in the way that Johanna sensitively corrected the child (line 12) when the name of the language was brought up by continuing from the child's own answer, hence respecting the child's utterance.

Example 4. Translanguaging in the Finnish L2 club (transcription of the video; Finnish in normal style, Korean, English and German in *italics*, Swedish in **bold**).

- 1 Johanna: Hyvä. (lapsen nimi) Annappas sinä minulle jotakin keltaista. Keltaista. Onko siellä keltaista? [Good (name of the child) Give me something yellow. Yellow. Is there yellow]
- 2 L1: On. (näyttää sinistä perhosta ja vesilätäkköä) [There is. (points at a blue butterfly and a water puddle),]
- 3 Johanna: Ei. annappas minulle jotakin keltaista. Mikäs on keltainen? [No. Give me something yellow. What is yellow?]
- 4 Child 1: Perhonen ja sitten vesilätäkkö [Butterfly and then water puddle]
- 5 Johanna: Onko tässä kelt-, keltainen on semmonen, englanniksi se on *yellow*. [Is this yell-, yellow is that kind, in english it is *yellow*]
- 6 Child 2: *Yellow*
- 7 Johanna: Mikä väri on *yellow*? [What colour is yellow]
- 8 Child1: Tämä (osoittaa kuvaa, jossa on keltaista) [This. (points at a picture with yellow)]
- 9 Johanna: Joo, ja mikä tämä on? [Yes, and what is this]
- 10 Child 1: Aulinko [Sun]
- 11 Johanna: Aurinko on keltainen. Kiitos. [The sun is yellow. Thank you,]

The central participants were Johanna and the children in the Finnish L2 club. The interaction starts with Johanna asking the child to give her pictures with yellow in them. However, the child does not understand the Finnish word for yellow and points to pictures with blue in them. After the child makes the same mistake a few times, Johanna helps the child to understand the word by giving it in the child's home language, English (line 5). In this situation the translanguaging serves the epistemological function since it helps the child to increase their language knowledge (Duarte, 2020) by helping to connect the Finnish word for yellow with the English word for yellow that the child is already familiar with. In this situation translanguaging was due to Johanna's *pedagogical tact*, because in this situation Johanna noticed the child's difficulties in understanding the word and she was sensitive to the child by supporting the understanding by providing the word in the home language. *Language awareness* is supported by giving the same word in two languages, which helps the child to compare languages and be aware of the meaning of the words. In the example Johanna acts in the role of a teacher, providing help and guidance to the child. The child acts in the role of the learner.

3.2 Child-initiated translanguaging situations involving home language use

The data contained three situations in which a child self-initiated translanguaging in their home language and one situation where translanguaging stemmed from the children's play (example 5). This shows that children also have power and agency in bringing their home languages into situations. We provide two examples of this and explore how the aims and principles of practical theory are visible therein.

In example 4, the child volunteers their home language for the morning circle activity.

Example 5. Translanguaging in the morning circle (observation notes).

- 1 Johanna and the children are gathered for the morning circle. The children sit on cushions on the floor.

- 2 Johanna: Kuinka monta aikuista näet? [How many adults do you see?]
- 3 The children answer in Finnish.
- 4 One child counts in English.
- 5 Johanna demonstrates positive attention towards the counting in their home language, English (e.g. encourages others to listen and tells what the language was)
- 6 Johanna notes that they have also counted in Korean and German and asks whether the child whose home language is Korean wants to count in Korean.
- 7 The child does not want to count in Korean today.
- 8 Johanna asks another child in Finnish to come sit in her lap and says in Swedish “**kom hit**” [come here]

The central participants in the morning circle were Johanna and the children. The child volunteered their home language in this situation (line 4), thereby utilising their agency. However, this deviates from the interaction norm since Johanna usually initiates translanguaging in the children’s languages. Here, the child has the power to insert their home language into the situation, and this power is accepted by Johanna. By demonstrating positive attention to counting in their home language English (line 5), Johanna *supported the language identity* of a multilingual child. This positive attention given to the language also shows that Johanna valued the language. By focusing the children’s attention on the language and naming the languages in which they had counted (lines 5 and 6), Johanna supported the children’s *language awareness*. She also asked another child if they wanted to count in their home language (line 6), offering the possibility to utilise their language expertise. However, the child used their agency and declined. This also deviates from the ordinary interaction since the children are usually happy to bring in their home languages when Johanna asks. The child’s declining also illustrates that the implementation of the teacher’s practical theory did not only rely on the teacher’s actions, but also, the children affected how the practical theory could or could not be implemented. As Pitkäniemi (2010, p. 167) states the teacher needs to take “account of the cues students offer during actual teaching.”

In the following example, the home language (English) is introduced in collaboration with the children and Johanna since the use of the child’s home language stemmed from the children’s play.

Example 6. Translanguaging in play (transcription of the audio recording and observation notes; Finnish and metatext in normal style, English in *italics*, Swedish in **bold**).

The children are in a big swing engaging in a traveling play and ask the teacher to push the swing.

- 1 Johanna: Ja minne matka? [And where are you going?]
- 2 Child 1: Ruotsiin [to Sweden]
- 3 Child 2: Singaporeen [to Singapore]
- 4 Johanna: öö (lapsen nimi) on lähössä Ruotsiin ja ja toi [aam (child’s name) is going to Sweden and]
- 5 Child: (lapsen nimi) on lähössä ruotsiin [(child’s name) is going to Sweden]
- 6 Johanna: Sä oot menos ruotsiin. Okei. [You are going to Sweden. Okay.]
- 7 Child: (lapsen nimi) on menossa thaimaaseen [(child’s name) is going to Thailand]
- 8 Johanna: (lapsen nimi) on menossa thaimaaseen. Okei. [(child’s name) is going to Thailand. Okay.]
- 9 [...]

- 10 Johanna: Okei. **Håll i dig, Ett två tre fyra fem sex sju otta nio tio** [Okay. **Hold on tight. One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten**] ((pushes the swing and counts how many times she pushes it))
- 11 Johanna: **Trevlig resa** [Have a nice journey]
- 12 [...]
- 13 Johanna: No niin (lapsen nimi) kävi sanomas että te meette taas johonkin [Okay (child's name) came to say to me that you are going somewhere again.]
- 14 Children: Englantiin [to England]
- 15 Johanna: Okei ja hei mites me ollaan laskettu nyt ruots-, suomeks, ruotsiks ja mites laskettiin englanniks, auttakaas mua [Okay and hey, we have now counted in Swe-, Finnish, Swedish, and how can we count in English, help me]
- 16 Child: *one*
- 17 Johanna: Okei oota, lähtee, nyt lähtee (lapseni nimi) alota [Okay, wait, now we go (child's name) start]
- 18 Children: *one, two, three, xxx, five, six, seven*
- 19 Johanna: *eight, nine, ten*. Hyvää matkaa [Have a nice journey]

The central participants were Johanna and the four children on the swing. Johanna orientated to the children's traveling play, and upon hearing that some of the children were going to Sweden (lines 2, 4–6), she translanguaged by using Swedish for counting and short utterances (lines 10 and 11), thereby illustrating *whole-day pedagogy* (bringing the new language into an ordinary play situation) and *pedagogical tact* (linking language use to the children's play). Johanna also translanguaged in a similar way with English by asking the children to count in English when she heard that they were going to England, similarly illustrating *whole-day pedagogy* and *pedagogical tact*. Furthermore, Johanna named the languages (line 15), thus promoting *language awareness*. She also enriched the children's play by incorporating different languages into it, which illustrates *enriching activities with languages*. Here, her translanguaging served both symbolic and scaffolding functions (Duarte, 2020) since she acknowledged different languages and built bridges between them by counting in a similar way using both Swedish and English. Furthermore, Johanna assumed the role of an instructor by advancing the activity with questions and guiding the counting. This shows that she exercised power in deciding how the languages were used in the situation. Therefore, even though the use of the languages stemmed from the children's play, Johanna had an important role in guiding the activity according to her practical theory.

4 Discussion

This study examined how an expert teacher's articulated practical theory of language pedagogy was manifested in interactions in translanguaging situations involving multilingual children's home languages. The main finding was that the principles and aims of practical theory were variously manifested in action in some situations. For example, in various situations, the principle of pedagogical tact affected the sensitivity with which the child was corrected (example 3) or counting together with the child and using familiar Swedish expressions (example 2) or that language use was incorporated into the children's play (example 5). This illustrates how the situation affects the way in which the principles and aims of the practical theory are implemented in practice. The situationality of implementing the practical theory shows its inherent adaptability, which has not been found in previous research. However, a few aims and principles were

implemented in the same way across situations. For example, utilising language expertise was implemented either by asking the children to name words or count in their home languages. This shows that certain aims and principles were more stable in the way they were implemented.

The study also shows that even in activities of short duration, multiple practical theory principles and aims can feature. In each situation, it was possible to identify two to five aims and principles. However, there were differences in the frequencies of the principles and aims. The most frequently occurring principle was pedagogical tact, and the most frequently occurring aim was enhancing language awareness. The least common principle was whole-day pedagogy, while the least common aims were supporting language identity and enriching activities with languages. This shows that the aims and principles did not have the same space in the activities, arguably because they rival each other: Since all aims and principles cannot be incorporated into the same situation, the teacher needs to choose what to implement in each situation, which has hitherto been a gap in previous studies.

Another finding was that interactions involving translanguaging in home languages were sometimes teacher-initiated and sometimes child-initiated. In the teacher-initiated situations, incorporating the home languages stemmed from the aims and principles of the teacher's practical theory, whereas in the child-initiated situations, using the home languages stemmed from the children's own motivation, although the teacher's practical theory was focal in how she responded to the child's initiative. In the teacher-initiated situations, the results show that Johanna used a great deal of power in deciding when, how and whose home languages were included in the translanguaging situation (cf. Weng & Ataei, 2022). However, the children also exercised power in deciding when to volunteer their home language as well as agency in deciding whether or not to translanguage their home language when asked to do so (see also Bergroth & Palviainen, 2017; Gyogi, 2015). This reflects the dual locus of power in the group: On one hand, the teacher is in control and decides how, when and whose language is used; on the other, the children exercise power when it comes to the use of their language. Nevertheless, although the children also possessed power, the teacher had a significant role in determining language use. Thus, how the teacher exercises her power remains paramount.

Another finding was that the teacher's articulated practical theory corresponded with her actions in practice as the practices were closely related to the aims and principles identified in her practical theory (see Palojärvi et al. 2021). This substantiates previous findings on expert teachers (Marland & Osbourne, 1990; Mitchell & Marland, 1989; Ritchie, 1999). Although the practical theory corresponded with actions in practice, there were a few inconsistencies: Namely the actions in practice seemed to create wider learning opportunities for the children than in the aim of the practical theory, and the teacher assumed the role of a teacher in the children's home languages instead of only assuming the role of a learner, as stated in the articulated practical theory. However, small inconsistencies between one's practical theory and practices are not unusual, even for expert teachers (Feryok, 2008). These inconsistencies could stem from unconsciousness regarding some parts of the practical theory (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002), and hence do not come forth when asked.

When including the children's home languages in the translanguaging situations, Johanna mainly performed symbolic and scaffolding functions (Duarte,

2020), which means that the languages were used to acknowledge and value the children's language proficiency (symbolic function) and build bridges between languages (scaffolding function). There was also one instance where Johanna's use of a child's home language (English) served an epistemological function (Duarte, 2020), that is, enhancing language and content knowledge. With only one instance of the epistemological function in the use of different languages, it can be argued that the children's languages were not used mainly for learning. This might be due to the fact that Johanna did not have knowledge in most of the children's home languages and was unable to facilitate learning through them. The other interesting feature was that the symbolic function featured most frequently. To improve the activities, the scaffolding function could have been used more often to create bridges between languages, for example, by comparing languages with each other or using different languages side by side.

This study has created new knowledge of how practical theory is implemented in language pedagogy in ECEC by showing the situationality of the implementation of a practical theory. This is important because the correspondence between practical theory and actual practice has previously been studied only among school teacher samples (e.g. Feryok, 2008; Levin et al., 2013; Ritchie, 1999). The findings have implications for ECEC teacher training. Since the principles and aims were variously implemented in different situations, it would be important to provide student teachers with various situations in which to practise implementing their practical theories. Furthermore, guided reflection on these situations could help students implement their practical theories in situation-specific ways. Giving student teachers opportunities to try out their practical theories with linguistically diverse learners may also enable them to work with such groups, about whom many students feel insecure (see Dražnik et al., 2022). The findings could be applied to in-service training to help teachers become more aware of the inconsistencies between their articulated practical theory and practice by, for example, videorecording their activities and reflecting on the videos together. This could help teachers to incorporate previously unconscious aspects into their explicit practical theory and thereby make their articulated practical theories more nuanced and richer. The study findings also illustrate how skilfully the expert teacher acknowledged both her own aims and principles and the children's initiatives, which is something that other teachers could learn from. The study illustrates the benefits of nexus analysis as a valuable tool in examining the manifestations of practical theory.

Nevertheless, as in all studies, this study has some notable limitations. First, it is a case study of only one teacher; therefore, the findings cannot be generalised to other teachers. There is a need for further studies on how other teachers in ECEC implement their practical theories of language pedagogy into practice, especially since practical theories are situationally constructed. Second, the correspondence of the articulated practical theory and practice was examined only by contrasting the practical theory articulated in the interviews with observation data. In order to make the findings more reliable, stimulated recall interviews could have been applied. However, in this study it was not possible to use stimulated recall interviews because of the extensive period between the data gathering and analysis. Thus, stimulated recall interviews would not have been reliable after this lengthy period. Instead, we analysed the interaction order to uncover the relationship between practical theory and practice, which succeeded in creating a multisided picture of the phenomenon.

Funding

This research has been funded by Svenka Kulturfonden.

Acknowledgements

We wish to thank the teacher, children and the daycare center that participated in the study. We also wish to thank the two anonymous reviewers who helped to make the article better.

Endnote

¹ By home languages we mean the languages that the family members speak with each other. They can be mother tongues and/or other languages spoken in the family. Even though the term “own mother tongue(s)” is used in the national core curriculum in Finland (EDUFI 2022) we decided to use the term “home languages”, since we wanted to include also other languages that are spoken in the family, not only the mother tongues.

Disclosure statement

The author declared no conflict of interest.

References

- Aaltonen, K., & Pitkäniemi, H. (2002). Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttötieteen ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 22(3), 180–190.
- Adam, H. (2021). When authenticity goes missing: How monocultural children’s literature is silencing the voices and contributing to invisibility of children from minority backgrounds. *Education Sciences*, 11(32), 1–18. <https://doi.org/10.3390/educsci11010032>
- Bergroth, M., & Palviainen, Å. (2017). Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium early childhood education and care. *Multilingua*, 36(4), 375–399. doi:10.1080/13670050.2016.1184614
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115.
- Díaz, C. (2016). Foreword. In V. Podmore, H. Hedger, P. Keegan, & N. Harvey (Eds.), *Teachers voyaging in plurilingual seas: Young children learning through more than one language* (pp. vii–xii). NZCER Press.
- Dražnik, T., Llompart-Esbert, J., & Bergroth, M. (2022). Student teachers’ expressions of ‘fear’ in handling linguistically diverse classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2086258>

- Duarte, J. (2020). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232–247. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- EDUFI. (2022). *National core curriculum for early childhood education and care 2022* (Regulation OPH-700-2022). Finnish National Agency for Education. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/National%20core%20curriculum%20for%20ECEC%202022.pdf>
- Feryok, A. (2008). An Armenian English language teacher's practical theory of communicative language teaching. *System*, 36, 227–240. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.09.004>
- Fung, L., & Chow, L. (2002). Congruence of student teachers' pedagogical images and actual classroom practices. *Educational Research*, 44, 313–321. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031605>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In J. Conteh & G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in language education: Opportunities and challenges* (pp. 292–299). Multilingual Matters.
- García, O., & Kleyn, T. (2016). Translanguaging theory in education. In O. García & T. Kleyn (Eds.), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* (pp. 9–33). Taylor & Francis Group.
- García, O. & Lin, A. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 117–130, 3.ed.) Springer.
- García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- Goffman, E. (1983). The interaction order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*, 48(1), 1–17.
- Gort, M., & Sembiente, S. F. (2015). Navigating hybridized language learning spaces through translanguaging pedagogy: Dual language preschool teachers' languaging practices in support of emergent bilingual children's performance of academic discourse. *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/19313152.2014.981775>
- Gyogi, E. (2015). Children's agency in language choice: A case study of two Japanese-English bilingual children in London. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(6), 749–764. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.956043>
- Hult, F. (2015). Making policy connections across scales using nexus analysis. In D. Johnson (Ed.), *Research methods in language policy and planning* (1st ed., pp. 217–231). Wiley-Blackwell.
- Kirsch, C. (2020a). Translanguaging pedagogies in early childhood education in Luxembourg. In C. Kirsch & J. Duarte (Eds.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (pp. 15–33). Routledge.
- Kirsch, C. (2020b). Opening minds to translanguaging pedagogies. *System*, 92, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102271>
- Kirsch, C. (2021). Practitioners' language-supporting strategies in multilingual ECEC institutions in Luxembourg. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 336–350, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928721>
- Kirsch, C., & Mortini, S. (2023). Engaging in and creatively reproducing translanguaging practices with peers: A longitudinal study with three-year olds in Luxembourg. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26(8), 943–959. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1999387>
- Kirsch, C., & Seele, C. (2020). Translanguaging in early childhood education in Luxembourg: From practice to pedagogy. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen, & J.

- Strzykala (Eds.), *Inclusion, education, and translanguaging: How to promote social justice in (teacher) education* (pp. 63–83). Springer.
- Levin, B. B., He, Y., & Allen, M. H. (2013). Teacher beliefs in action: A cross-sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories. *The Teacher Educator*, 48(3), 201–217. <https://doi.org/10.1080/08878730.2013.796029>
- Maaranen, K., Pitkäniemi, H., Stenberg K., & Karlsson, L. (2016). An idealistic view of teaching: Teacher students' personal practical theories. *Journal of Education for Teaching*, 42(1), 80–92. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1135278>
- Maaranen, K., & Stenberg, K. (2017). Portraying reflection: The contents of student teachers' reflection on personal practical theories and practicum experience. *Reflective Practice*, 18(5), 699–712. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1323729>
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167–201. DOI: 10.3102/0002831216683935
- Marland, P., & Osborne, B. (1990). Classroom theory, thinking, and action. *Teaching and Teacher Education*, 6, 93–109.
- Mary, L., & Young, A. S. (2017). Engaging with emergent bilinguals and their families in the pre-primary classroom to foster well-being, learning and inclusion. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 455–473. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1368147>
- Mellado, V. (1998). The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science. *Science Education*, 82, 197–214.
- Mitchell, J., & Marland, P. (1989). Research on teacher thinking: The next phase. *Teaching and Teacher Education*, 5, 115–128.
- Mård-Miettinen, K., Palojärvi, A., & Palviainen, Å. (2015). Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa. *AfinLa-E. Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, 8(1), 130–150. <https://journal.fi/afinla/article/view/53776>
- Palojärvi, A., Mård-Miettinen, K., Koivula, M., & Rutanen N. (2021). Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 121–146. ISSN 2323-7414; ISSN-L 2323-7414 online
- Palviainen, Å., & Mård-Miettinen, K. (2015). Creating a bilingual pre-school classroom: The multilayered discourses of a bilingual teacher. *Language and Education*, 29(5), 381–399. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1009092>
- Palviainen, Å., Protassova, E., Mård-Miettinen, K., & Schwartz, M. (2016). Two languages in the air: A cross-cultural comparison of preschool teachers' reflections on their flexible bilingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 614–630. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184615>
- Parra, M., & Proctor, P. (2022). The translanguaging pedagogies continuum. *Journal of Education*, 1–8. <https://doi.org/10.1177/002205742111053587>
- Pitkäniemi, H. (2010). How the teacher's practical theory moves to teaching practice – A literature review and conclusions. *Education Inquiry*, 1(3), 157–175. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i3.21940>
- Prax-Dubois, P., & Hélot, C. (2020). Translanguaging in multilingual pre-primary classrooms in La Réunion: Reflecting on inclusion and social justice in a French postcolonial context. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen, & J. Strzykala (Eds.) *Inclusion, education, and translanguaging: How to promote social justice in (teacher) education* (pp. 41–62). Springer.
- Quehl, T. (2022). Towards multilingual pedagogies for social justice in the primary school: Insights from classrooms in England. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 16(2), 77–97. <https://doi.org/10.47862/apples.112007>
- Ritchie, S. M. (1999). The craft of intervention: A personal practical theory for a teacher's within-group interactions. *Science Education*, 83, 213–231.
- Ryan, C. (2003). Becoming a teacher of primary science: Integrating theory and practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 333–349. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097244>

- Schwartz, M., & Asil, A. (2013). Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic - Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 38, 22-32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.013>
- Scollon, R., & Scollon, S. B. K. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging Internet*. Routledge.
- Semiante, S. F., Restrepo-Widney, C., Bengochea, A., & Gort, M. (2023). Sustainable translanguaging pedagogy in support of the vulnerable language: Honoring children's ways of 'showing' and 'telling' in an early childhood dual language bilingual education program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(8), 928-942. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2161814>
- Sopanen, P. (2022). Teachers' language practices and choices in a bilingual, co-located kindergarten in Finland. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 16(1), 21-44. <https://doi.org/10.47862/apples.107280>
- STV = Suomen virallinen tilasto (2022). Väestörakenne [verkkojulkaisu]. Tilastokeskus <https://stat.fi/julkaisu/cl8lpraorr20dut5a0tywm5>
- Sweeney, A. E. (2003). Articulating the relationships between theory and practice in science teaching: A model for teacher professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 108-132. <https://doi.org/10.1080/13540600309375>
- Taylor, S. (2009). The caste system approach to multilingualism in Canada: Linguistic and cultural minority children in French immersion. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 177-198). Multilingual Matters.
- Taylor, S. (2015). Conformists & mavericks: Introducing IT-enabled plurilingual pedagogy informed by the CEFR in high school French immersion. *Intercultural Education*, 26(6), 515-529. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1109778>
- Tian, Z., & Shepard-Carey, L. (2020). (Re)imagining the future of translanguaging pedagogies in TESOL through teacher-researcher collaboration. *TESOL Quarterly*, 54(4), 793-1157. <https://doi.org/10.1002/tesq.614>
- Tiilikainen, M., Toom, A., Lepola, J., & Husu, J. (2019). Reconstructing choice, reason and disposition in teachers' practical theories of teaching (PTs). *Teaching and Teacher Education*, 79, 124-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.011>
- United Nations Children's Fund. (1989). Convention on the Rights of the Child. UNICEF. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention>
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Taylor and Francis.
- Weng, Z., & Ataei, S. (2022). Teacher agency in creating multilingual and multicultural pedagogies in college classrooms. In S. Karpava (Ed.), *Handbook of research on multilingual and multicultural perspectives on higher education and implications for teaching* (pp. 256-278). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8888-8.ch011>
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39(2), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx044>
- Wilson, E. K., Konopak, B. C., & Readence, J. E. (1994). Preservice teachers in secondary social studies: Examining conceptions and practices. *Theory and Research in Social Education*, 22, 364-379. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/00933104.1994.10505729>

Received April 23, 2023

Revision received August 8, 2023

Accepted August 8, 2023