



# Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa

*Anu Palojarvi<sup>a</sup>, Karita Mård-Miettinen<sup>b</sup>,  
Merja Koivula<sup>c</sup> & Niina Rutanen<sup>d</sup>*

<sup>a</sup> Jyväskylän yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: [anu.k.palojarvi@jyu.fi](mailto:anu.k.palojarvi@jyu.fi),  
<https://orcid.org/0000-0002-1878-2413>

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

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

<sup>d</sup> 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 lapsia<sup>1</sup>. Tämän vuoksi on tärkeää, että kehitetään sellaisia pedagogisia käytänteitä, jotka mahdollistavat lasten kotikielten<sup>2</sup> 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

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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 kanssa<sup>3</sup>. 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 monikielisyyskehittymistä, 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.

---

<sup>3</sup> 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 tahdikkisuuden katsotaan kuuluvan käyttöteoriaan. Pedagogisella tahdikkudella (*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 uskoو 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.

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

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.

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



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. Ruusuvuori 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 tulkinnessa.

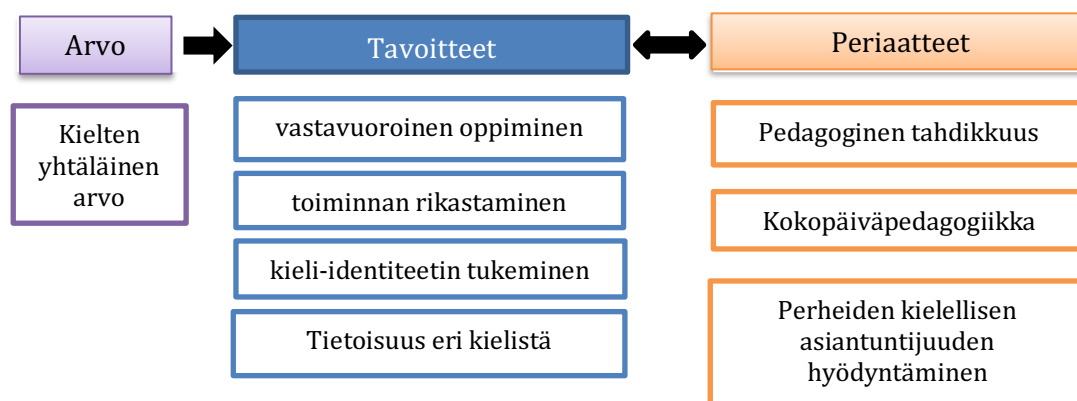
## Tulokset

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.

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 lähtee 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 leikkitalanteissa 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 leikkitalanteisiin, 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, 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.
- 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](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](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](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](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](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](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](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](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.