



Monikielisuuden vaihtelevat merkitykset – Päiväkotien henkilöstön käsityksiä monikielisuudesta

Juli-Anna Aerila¹, Miina Orell², Maria Tyrer³ & Heidi Harju-Luukkainen⁴

¹ Turun yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: julaer@utu.fi, <https://orcid.org/0000-0002-1109-8803>

² Turun yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-6519-7751>

³ Turun yliopisto, <https://orcid.org/0009-0000-9036-0023>

⁴ Jyväskylän yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-4532-7133>

TIIVISTELMÄ: Artikkelissa tutkitaan, millä tavoin varhaiskasvatuksen henkilöstö puhuu monikielisuudesta kodin ja päiväkodin kasvuympäristössä sekä osana näiden kasvuympäristöjen välisiä yhteyksiä. Lisäksi selvitetään, millaisia merkityksiä monikielisuudelle rakentuu varhaiskasvatuksen henkilöstön puheessa. Artikkelissa varhaiskasvatuksen ja kotien yhteyksiä tarkastellaan Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaisena systeemisenä rakenteena, jossa erilaiset kasvuympäristöt kohtaavat toisensa joko tiiviimmin linkittyen tai vähintäänkin kasvuympäristöjen välillä liikkuvan yksilön kautta. Artikkelin on osa Kielitietoisuuden oppimisympäristön arviointi (KOAVA) -kokonaisuutta, joka tutkii kielitietoista ja monikielistä pedagogiikkaa suomalaisissa varhaiskasvatusryhmissä käyttäen aineistonkeruussa KieliPeda-työvälinettä. Artikkelin tutkimusaineistona toimii 81 päiväkodin henkilöstötiimeistä kerätty tekstuaalinen KieliPeda-aineisto, joka analysoitiin monivaiheisena sisällönanalyysinä. Tutkimuksen tuloksena aineistosta välittyi kokonaisuudessaan myönteistä ja kiinnostunutta suhtautumista eri kieli- ja kulttuuriryhmiin sekä monikielisuuteen. Tulokset kuitenkin osoittavat, että tietoisuus lasten kasvuympäristöistä ja niihin liittyvästä monikielisuudesta on usein pinnallista ja liittyy lähinnä lapsesta varhaiskasvatuksessa tehtyihin havaintoihin ja edelleen havainnoista johdettuihin päätelmiin, eikä niinkään tietoiseen ja aitoon yhteyksien rakentamiseen kasvuympäristöjen tai lasten osaamien kielten ja päiväkodin opetuskielen välillä. Samanaikaisesti kuitenkin monikielisuuden saamat merkitykset ovat vaihtelevia ja puheissa risteävät tulkinnat monikielisuudesta yksilön

ominaisuutena, yhteisön tilana, ajallisena välivaiheena tai kehittyvänä ominaisuutena. Monikielisyyden tukeminen näyttäytyykin tässä tutkimuksessa jossain määrin jännitteisenä, eikä henkilöstöllä välttämättä ole keinoja tukea perheiden monikielisyyttä. Lisäksi tutkimus osoittaa, että systeminen tarkastelu saattaa olla toimiva väline tunnistettaessa varhaiskasvatushenkilöstön monikielisyydelle antamia merkityksiä lapsen erilaisissa kasvuympäristöissä.

Asiasanat: KOAVA, monikielisuus, varhaiskasvatuksen ja kodin yhteistyö, kasvuympäristöt

ABSTRACT: This article aims to deepen the understanding of how Early Childhood Education and Care (ECEC) personnel teams describe multilingualism in the home and daycare environments and in the context of the connections between these growing environments. Additionally, it seeks to illustrate what meanings ECEC personnel teams give to multilingualism. In the article, the connection between early childhood education and homes is understood according to Bronfenbrenner's ecological theory as a systemic structure where different growth environments meet each other, either closely linked or at through an individual moving between growth environments. The article is part of the Language-Aware Learning Environment Evaluation (KOAVA) study, which investigates language-aware and multilingual pedagogy in Finnish early childhood education groups using the KieliPeda (in English LangPeda) tool for data collection. The research data used in the article are textual KieliPeda data collected from staff teams in 81 kindergartens, which were analysed using a multi-stage content analysis. The research material for the article consists of textual data collected from the staff teams of 81 ECEC groups in daycare centres and a multi-stage qualitative content analysis was conducted. As a result, the data shows an overall positive and interested attitude towards different language and cultural groups and multilingualism. The results also indicate that awareness of children's growing environments and related multilingualism is often superficial and mainly related to observations of the child in early childhood education and further inferences derived from these observations, rather than to conscious and genuine connections between the growing environments or the languages the children know and the language of instruction in the kindergarten. At the same time, the meanings given to multilingualism are varied, and there are intersecting interpretations of multilingualism as a characteristic of the individual, as a condition of the community, as a temporal interlude or as an emergent property. Thus, in this study, supporting multilingualism appears to be somewhat of a tension, and the personnel do not necessarily have the means to support families' multilingualism. Further, the study suggests that a systemic approach may be an effective tool for identifying the meanings given to multilingualism by ECEC personnel in different child growing environments.

Keywords: KOAVA, multilingualism, co-operation between families and ECEC, growth environments

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

Johdanto

Varhaiskasvatus, ja siihen kuuluva peruskoulua edeltävä esiopetus, on suomalaisen koulutusjärjestelmän osa, joka tarjoaa kasvatusta, opetusta ja hoivaa 0–6-vuotiaille lapsille. Tilastokeskuksen (2023) mukaan varhaiskasvatusikäisistä noin 40 000 tilastoituu äidinkielenään muina kuin Suomen virallisten kielten puhujina, ja heidän määränsä kasvaa. On arvioitu, että vuosina 2020–2040 Suomen väestönkasvu perustuu kokonaisuudessaan maahanmuuttoon ja vieraskieliseen väestöön. Tällä hetkellä maahanmuuttajataustaisia on noin 10 prosenttia Suomessa asuvista, mutta paikallisesti muita kuin virallisia kieliä äidinkielenään puhuvien määrä voi ylittää tai alittaa kansallisen keskiarvon merkittävästi (ks. esim. Rapo, 2011; Tilastokeskus, 2023). Esimerkiksi vantaalaisista joka viides on maahanmuuttajataustainen, kun taas Etelä-Pohjanmaalla vain 3 % asukkaista tilastoituu maahanmuuttajataustaisena. (Tilastokeskus, 2023). Tässä artikkelissa muita kuin Suomen virallisia kieliä (suomi ja ruotsi) puhuvia lapsia, vanhempia ja perheitä kutsutaan monikieliseksi lapsiksi, vanhemmiksi ja perheiksi viitaten tällä käsitteellä kaikkeen kielelliseen osaamiseen, jota yksilöllä tai perheellä on (Perumal ym., 2020).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen perustana on lapsikeskeisyys, lasten hyvinvointi sekä lasten sosialisatio demokraattiseen yhteiskuntaan, mikä muiden Pohjoismaiden varhaiskasvatuksen mallien mukaisesti edellyttää tasa-arvoista ja moninaista toimintaa (Hansell ym., 2024). Varhaiskasvatuksen tavoitteena on paitsi mahdollistaa huoltajien osallistumista työelämään, myös ennen kaikkea edistää lasten yhdenvertaisuutta, varmistaa kasvua ja kehitystä sekä tukea huoltajia kasvatustyössä (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Suomessa varhaiskasvatus on ymmärretty lapsen oikeudeksi, mikä lienee osaltaan syventänyt varhaiskasvatukseen kohdistuvaa tutkimuksellista mielenkiintoa (Alisaari ym., 2023). Jokaisella lapsella on oikeus saada varhaiskasvatusta, mutta esiopetusta lukuun ottamatta huoltaja päättää lapsen osallistumisesta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018; Perusopetuslaki 628/1998). Varhaiskasvatuksen merkitystä on viime vuosina korostettu, mistä osoituksena on esimerkiksi kaksivuotisen esiopetuksen kansallinen kokeilu (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020), jonka yhtenä tavoitteena on ollut lisätä koulutuksellista tasa-arvoa, jossa on puutteita esimerkiksi juuri pääasiassa valtion virallisia kieliä puhuvien ja monikielisten lasten välillä (ks. esim. OECD, 2022; Pulkkinen ym., 2024).

Artikkeli on osa Kielitietoisien oppimisympäristön arviointi (KOAVA) -kokonaisuutta (Tyrer ym., 2022), joka tutkii kielitietoista ja monikielistä pedagogiikkaa suomalaisissa varhaiskasvatusryhmissä käyttäen aineistonkeruussa KieliPeda-työvälinettä (Kielitietoisien pedagogiikan kehittäminen varhaiskasvatuksessa -työväline ks. Harju-

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

Luukkainen ym., 2020). Kielitietoisuus on kykyä tunnistaa kielen merkitys kaikessa tekemisessämme ja olemisessämme sekä tahtoa havainnoida kieltä jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019; Honko & Mustonen, 2020a, 2020b; Moate & Szabó, 2018). Monikielisyys puolestaan tarkoittaa useamman kielen käyttöä päivittäisissä toimissa (Lehtonen, 2023), ja monikielinen pedagogiikka lasten kielellisten resurssien tunnistamista ja näkyväksi tekemistä, niin että samalla lasten ja perheiden erilaiset tarinat, identiteetit, perinteet ja ideologiat tulevat huomioiduiksi (García & Hesson, 2015; García & Wei, 2014).

KieliPeda-työväline on kehitetty kielitietoisten toimintatapojen kehittämiseen ja monikielisten lasten suomen kielen oppimisen tukemiseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) tavoitteiden mukaisesti (Opetushallitus, 2022). KieliPeda-työvälineen tavoitteena on auttaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä dokumentoimaan, arvioimaan ja tukemaan kielitietoisuutta, monikielisyyttä ja suomi toisena kielenä -käytäntöjä omassa toiminnassaan. Artikkelin aineistona toimivat 81 päiväkotiryhmän henkilöstötiimeistä kerätyt tekstuaaliset dokumentit, jotka on koottu Kielipeda-työvälinettä käyttäen eri puolilta Suomea ja joita tässä artikkelissa tarkastellaan henkilöstön monikielisyyttä koskevien puheiden näkökulmasta. Artikkelissa pyritään syventämään ymmärrystä siitä,

- 1) millä tavoin päiväkotien henkilöstö kuvaa monikielisyyttä kodin ja päiväkodin kasvuympäristössä sekä osana näiden kasvuympäristöjen välisiä yhteyksiä?
- 2) millaisia merkityksiä monikielisyydelle rakentuu päiväkotien henkilöstön puheissa?

Varhaiskasvatus on yksi lapsen kasvuympäristöistä

Varhaislapsuus, jota perinteisesti pidetään ajanjaksona syntymästä 6-vuotiaaksi, on yksilön elämässä olennainen ja muotoileva ajanjakso, sillä se luo pohjan fyysiselle, sosiaaliselle, emotionaalille ja kognitiiviselle kasvulle. Erityisesti sosiaalinen, emotionaalinen ja kognitiivinen kehitys edellyttävät vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa (Vygotsky, 1978) sekä yhteistyötä eri kasvuympäristöjen välillä. Tästä syystä varhaiskasvatuksen henkilöstön kiinnostus kotien kanssa tehtävän yhteistyön merkitykseen onkin korostunut viimeaikaisessa tutkimuksessa (Garvis ym., 2021; Garvis ym., 2019). Tarve kasvuympäristöjen yhteistyölle tunnustetaan myös varhaiskasvatusta ohjaavissa normeissa, sillä sekä Varhaiskasvatussuunnitelman (2022) että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan kodin ja varhaiskasvatuksen

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

kasvatusyhteistyötä kuvaavat luottamus, keskinäinen kunnioitus sekä tasa-arvoinen vuorovaikutus, ja varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on vastuu yhteistyön kehittämisestä. Velvoite yhteistyöstä tarkoittaa myös ammatillista, avointa ja kunnioittavaa suhtautumista perheiden monimuotoisuutta kohtaan.

Tässä artikkelissa päiväkodeissa toimivien varhaiskasvatusryhmien ja kotien yhteyttä tarkastellaan systeemisenä rakenteena. Tukeudumme tässä tarkastelussa Brofenbrennerin ekologiseen teoriaan, jonka avulla jäsenämme kasvuympäristöjen muodostamia rakenteita (ks. Tudge ym., 2016) sekä tunnistamme kohtaamisiin vaikuttavia tekijöitä (ks. Orell, 2020). Kasvuympäristöt, kuten esimerkiksi koti ja päiväkotiki, nimetään ekologisessa teoriassa mikrosysteemeiksi, jotka tarjoavat kehitykselle erilaisia mahdollisuuksia, tavoitteita ja edellytyksiä. Eri kasvuympäristöt myös tuovat yksilöstä esiin erilaisia puolia ja tulkitsevat yksilön toimintaa eri tavoin. (Brofenbrenner, 1979, 1986, 2002) Esimerkiksi vuorovaikutustilanteet perhepiirissä ovat usein erilaisia kuin varhaiskasvatusympäristöissä ja tarjoavat siten paitsi erilaisia oppimistilanteita, myös vaikuttavat asenteisiin ja oppimismotivaatioon eri tavoin (Spolsky, 1989).

Lapsen kasvuympäristöt kohtaavat toisensa joko tiiviimmin linkittyen tai vähintäänkin kasvuympäristöjen välillä liikkuvan yksilön kautta. Ekologisessa teoriassa näistä kasvuympäristöjen välisistä yhteyksistä käytetään mesosysteemin käsitettä, ja näitä yhteyksiä pidetään yksilön kehityksen kannalta erityisen merkittävänä. (Brofenbrenner, 1979, 1986, 2002) Yksittäisessä kasvuympäristössä opittu taito tai ajattelutapa vahvistuvat, kun niitä harjaannutetaan myös muissa kasvuympäristöissä. Vastaavasti lapsi voi oppia havaitsemaan, että kaikki taidot tai tavat eivät sovellu tai ole tärkeitä eri kasvuympäristöissä. (Orell, 2020) Monikielisille lapsille siltojen rakentaminen heitä ympäröivien erilaisten sosiaalisten ja kielellisten kontekstien välille on tärkeää (Pesch, 2021), sillä mitä paremmin kasvuympäristöt jakavat yhteisiä päämääriä, sitä yhdenmukaisemmin ne tukevat lapsen kasvua ja kehitystä (Epstein, 1995, s. 2). Kasvuympäristöjen elämänpiiri sekä yhteiskunta laajemmin vaikuttavat kasvuympäristöjen kohtaamisiin esimerkiksi niin, että erilaiset oppimisympäristöt eri kulttuureissa määrittelevät vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön eri näkökulmista (Hujala ym., 2009) ja että tarve dialogiseen ja joustavaan vuorovaikutukseen korostuu erityisesti niiden perheiden kohdalla, joiden tausta eroaa opettajan omasta (Bergroth & Palviainen, 2016; Chan & Ritchie, 2016; Cheatham & Santos, 2011; Garvis ym., 2019; Garvis ym., 2021). Pesch (2021) kuvaa varhaiskasvatusta Ødegaardia ja Krügeria (2012) mukaillen sosiaalisena ja kulttuurisena areenana, jossa kohtaavat lapset, varhaiskasvatuksen henkilöstö ja huoltajat erilaisine tavoitteineen, näkemyksineen ja toiveineen. Haasteita voi syntyä esimerkiksi erilaisista tulkinnoista liittyen

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

kumppanuuteen ja osallistumisen asteeseen (Orell, 2020; ks. myös Cheatham & Santos, 2011), sillä perheillä on erilaisia ammattikasvattajiin ja vanhemmuuteen liittyviä käsityksiä (Böök & Perälä-Littunen, 2015; Dermot & Pomati, 2016). Toisaalta kasvatusalan henkilöstön ammatillisuuteen voi yhdistyä henkilökohtaisia näkemyksiä vanhemmuudesta (ks. Orell & Pihlaja, 2020) ja varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä vanhempien kohtaamisiin voi liittyä erilaisia ennako-odotuksia (Laloumi-Vidali, 1998). Esimerkiksi kielikäsitukset saattavat olla hyvin erilaisia niin henkilöstön ja vanhempien välillä kuin myös vanhempien keskuudessa. Jotkut vanhemmat toivovat monikielistä opetusta, kun taas toiset suosivat enemmistökieltä, mikä voi viitata asenteeseen enemmistökielen paremmuudesta (Aghallaj ym., 2020).

Ekologisen teorian avulla on mahdollista tarkastella myös laajempia kasvuympäristöihin vaikuttavia arjen rakenteita ja yhteiskunnallisia sääntöjä, arvoja ja asenteita. Ekologisessa teoriassa näitä kuvataan ekso- ja makrosysteemien käsitteillä, joista ensimmäisellä viitataan kasvuympäristöjen elämänpiiriin ja jälkimmäisellä laajemmin yhteiskunnalliseen tasoon. Samalla kun nämä kasvuympäristöjä laajemmat systeemit vaikuttavat kasvuympäristöihin eri tavoin, myös kasvuympäristöt vaikuttavat laajempiin systeemeihin vaihtelevasti ja ovat lisäksi ajallisesti muuttuvia. Ekologisessa teoriassa ajallista liikettä kuvataan kronosysteemin käsitteellä. (Brofenbrenner, 1979, 1986, 2002) Systeeminen tarkastelu auttaa ymmärtämään kodin ja varhaiskasvatuksen kohtaamisten luonnetta monimutkaisena ja monitasoisena ilmiönä, johon liittyy niin yksilö-, ryhmä kuin yhteiskuntatason ulottuvuuksia. Vanhempien tai varhaiskasvatuksen henkilöstön tulkinta yhteistyöstä ei ole ainoa yhteistyötä määräävä tekijä, vaan myös muut yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät toimivat onnistumisen edellytyksinä (Hujala ym., 2009). Kotien kasvuympäristöt kohtaavat eri tavoin esimerkiksi talouden tai työelämän muutoksia ja pystyvät myös eri tavalla vaikuttamaan lähiympäristöönsä. Suomalaisen yhteiskunnan nopeatahtinen moninaistuminen edellyttää, että varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on riittävästi valmiuksia ymmärtää varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisia ulottuvuuksia niin mikro- kuin makrotasolla (ks. Orell, 2020). Vlasovin ja Hujalan (2017) mukaan merkittävä rooli pienten lasten perheiden tukemisessa on varhaiskasvatuspalveluilla, joissa perheet kohtaavat opettajat ja muut varhaiskasvatuksen tiimin jäsenet päivittäin. Käytännön tasolla esimerkiksi työaikoja koskevat säädökset muovaavat perheiden arkea asettaen ajallisia reunaehtoja perheiden ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kohtaamisille. Kokonaisuudessaan kodin ja varhaiskasvatuksen yhteistyön muodot ovat vahvasti kytköksissä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen (Vlasov & Hujala, 2017; ks. myös Orell, 2020).

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

Monikielinen lapsi varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatus voi olla monille monikielisille lapsille ja heidän perheilleen ensimmäinen kosketus suomalaiseen yhteiskuntaan. Myös kansainvälisesti tarkasteltuna laadukas varhaiskasvatus tukee kotoutumista (esim. Sylva ym., 2015) tarjoamalla perheille turvallisen, kunnioittavan ja heidät näkyväksi tekevän ympäristön (TFIEY, 2015).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea monikielisten lasten ja perheiden kotoutumista tutustuttamalla paitsi varhaiskasvatuksen palveluihin myös suomalaiseen kulttuuriin ja edistämällä lasten suomen kielen oppimista. Suomeen ja suomen kieleen tutustumisen rinnalla perheisiin tutustutaan yksilöllisesti ja perheitä tuetaan moninaisen kieli- ja kulttuuri-identiteetin rakentamisessa yhteistyössä ja perheiden kanssa keskustellen. (Opetushallitus, 2024) Toimia monikielisyyden tukemiseen on kuitenkin käytössä niukasti (Honko & Mustonen, 2020a, 2020b), ja vaikuttaa siltä, että monikielisten vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välinen yhteistyö muistuttaa suurelta osin kantaväestön kanssa tehtävää yhteistyötä. Rantalan ja Uotisen (2014) tutkimuksen mukaan vanhempien kanssa toteutuvan yhteistyön ohjaus on suomalaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa tulkinnanvaraista, ja esimerkiksi kysymys siitä, miten vanhemmat ja kotiympäristö otetaan mukaan lapsen tarvitseman tuen toteuttamisessa, on epäselvää ja vanhempien rooli näyttäytyy passiivisena. Vaikka opetussuunnitelmat korostavat henkilöstön roolia yhteistyön rakentajina, tavoitteena on myös huoltajien keskinäinen vuorovaikutus ja verkostoituminen sekä huoltajien aktiivisuus varhaiskasvatus- ja esiopetusryhmän toiminnan suunnittelussa ja tavoitteiden asettamisessa (Opetushallitus, 2024). Tämä eittämättä korostaa tarvetta monikielisten perheiden kohtaamiseen. Tässä artikkelissa kaikki kasvuympäristöjen väliset kohtaamiset, jotka pitävät sisällään niin käytännön toimia kuin toimien taustalla olevia monikielisyyteen liittyviä arvoja ja asenteita, tulkitaan vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteistyöksi (ks. Orell, 2020; Orell ym., 2024).

Monikielisen pedagogiikan edistäminen edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstöltä pedagogisia tietoja ja taitoja sekä syvällistä ymmärrystä lasten kielen kehityksestä erityisesti monikielisyyden näkökulmasta (Bergeron-Morin ym., 2023; Honko & Mustonen, 2020b; Kirsch, 2021). Suomessa monikielisyyden pedagoginen tukeminen on ollut velvoittava osa varhaiskasvatusta ja esiopetusta vuodesta 2018, sillä siitä lähtien varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) ovat sisältäneet tavoitteen lasten kielirepertuaarien kehittämistä ja kielellisen identiteetin tukemisesta sekä kiinnostuksen herättämisestä kieliin, teksteihin ja kulttuuriin. Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että useampia kieliä hyödyntävä pedagogiikka voi edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua ja rikastaa oppimiskokemuksia niin monikielisten kuin

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

valtaväestön lasten kohdalla (Bergeron-Morin ym., 2023; Bialystok, 2018; Kirsch, 2020), eivätkä lapset koe sitä raskaana tai liian vaativana (Kohnert & Danahy, 2007). Myönteisistä tutkimustuloksista ja suomalaisten opetussuunnitelmien velvoitteista huolimatta varhaiskasvatuksen pedagogiikka on edelleen melko yksikielistä keskittyen virallisiin kieliin ja rajoittaen monikielisyyden vapaaseen leikkiin tai satunnaisiin toimintahetkiin (Aerila ym., 2024; Alisaari ym., 2019; Kirsch, 2020). Hongon ja Mustosen (2020a) sekä Kuusiston ym. (2014) tutkimusten mukaan monikielisyyden tukeminen ja monikielisen pedagogiikan toteutuminen liittyvät vahvasti monikielisten lasten määrään ja henkilöstön kielitaitoon tai asenteeseen. Lisäksi Norheimin ja Moserin eurooppalaista varhaiskasvatusta koskevan metatutkimuksen (2020) mukaan monikielisyyden tukeminen ja monikielinen pedagogiikka edellyttävät usein kaksi- tai monikielisen henkilökunnan ja tulkkien palkkaamista, materiaalien kääntämistä eri kielille, limittäiskieleilyä sekä enemmän aikaa. Aerilan ja kumppaneiden (2024) sekä Kirschin (2020) ja Pontierin ym. (2020) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö ei kuitenkaan aina tunnista toteuttamaansa toimintaa osaksi monikielistä pedagogiikkaa, vaan tukee monikielisyyttä tiedostamattaan tai luontevasti käyttämällä esimerkiksi kommunikaation ja merkitysten tuottamisen tukena eleitä, ilmeitä ja intonaatiota.

Kielipolitiikka, jota esimerkiksi varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat edustavat, ei muutu toiminnaksi ilman kasvattajia (Hornberger & Johnson, 2007; Repo ym., 2024). Tärkeä osa monikielisyyden tukemista ja monikielistä pedagogiikkaa ovatkin vastavuoroiset suhteet vanhempiin (Arvola ym., 2017; Ramirez, 2023). Garcían ja Kleifgenin (2010) mukaan pedagogiikka, jossa huomioidaan monikieliset vanhemmat ja yhdistetään perheiden kielellinen toiminta varhaiskasvatuksen toimintaan, on joustavaa ja tilanteisiin mukautuvaa. Yleisimpiä esteitä monikielisten vanhempien varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteistyön toteuttamisessa ovat kieli, epäsymmetriset valtasuhteet, kulttuurierot, erimielisyydet lasten kasvatukseen liittyen (Norheim & Moser, 2020) ja opettajien tarve hallita tätä yhteistyötä sekä vanhempien passiivinen rooli (Chan & Ritchie, 2016; Cheatham & Santos, 2011). Hakyemez-Paulin ja kumppaneiden (2018) tutkimuksen mukaan suomalainen varhaiskasvatuksen henkilöstö suhtautuu monikielisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön myönteisesti, mutta kokee osan vanhemmista olevan haluttomia osallistumaan. Lisäksi yhteistyötä leimaavat heidän tutkimuksessaan pinnallisuus ja ajanpuute. Kansainvälisten tutkimusten mukaan (Laloumi-Vidali, 1998; Pianta ym., 2021) monikielisten perheiden vanhemmat suhtautuvat yhteistyöhön myönteisesti: He luottavat varhaiskasvatuksen henkilöstön kykyyn hoitaa ja kasvattaa lapsia sekä ratkaista lasten kasvuun liittyviä ongelmia. Varhaiskasvatuksen henkilöstö nähdään tärkeänä ja hyödyllisenä tukilähteenä vanhemmille (Pianta ym., 2021; katso myös Purola & Kuusisto, 2021; Uusimäki ym., 2019).

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Tutkimuskonteksti

Aineisto

Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto on kerätty 81 varhaiskasvatusryhmän henkilöstötiimin käymien keskusteluiden dokumenteista, jotka on kerätty vuoden 2021 loka- ja marraskuussa 13 eri kunnan alueelta Kielipeda-työvälinettä käyttäen. Varhaiskasvatuksen henkilöstötiimit keskustelivat Kielipeda-työvälineen mukaisesti laajasti kielitietoisuudesta, monikielisestä pedagogiikasta ja monikielisten lasten suomen kielen oppimisen tukemisesta. Tähän artikkeliin on dokumenteista poimittu vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä koskevat osuudet.

Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineiston keräsivät tutkimusavustajat (26 varhaiskasvatuksen kieli- ja kulttuuriopettajaa), jotka oli koulutettu aineistonkeruuta varten (ks. koulutuksesta tarkemmin Repo ym., 2024). Aineistonkeruun välineenä käytettiin KieliPeda-työvälinettä (Harju-Luukkainen ym., 2020), jonka tavoitteena on tukea varhaiskasvatuksen tiimejä kielitietoisuuden oppimisympäristön arvioinnissa, monikielisyyden tarkastelussa sekä suomen kielen oppimisen seurannassa. Työväline koostuu kolmesta erillisestä arviointilomakkeesta (kielitietoisuuden oppimisympäristön arviointi, monikielisen lapsen kielimaailman tarkastelu yhteistyössä huoltajien kanssa ja monikielisen lapsen suomen kielen taitojen seuranta) ja niihin kirjatusta väitteistä.

Tutkimusaineiston keruun kontekstina ovat päiväkodeissa toimivien varhaiskasvatusryhmien henkilöstötiimit, joihin tyypillisesti kuuluu ainakin yksi pedagogisesta toiminnasta vastaava varhaiskasvatuksen opettaja sekä lastenhoitajia. Varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuuksista ja lapsiryhmien mitoituksesta on säädetty lailla (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Tutkimukseen osallistuneiden henkilöstötiimien koot olivat pääsääntöisesti 3–5 henkilöä, ja kaikkiaan keskusteluihin osallistui yhteensä 239 henkilöstön jäsentä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet henkilöstötiimit työskentelivät lapsiryhmissä, joissa oli monikielisiä lapsia (pääosin 20–60 prosenttia lapsista monikielisiä). Lisäksi tiimit työskentelivät eri-ikäisten lasten ryhmissä niin, että eniten osallistujia oli leikki-ikäisten (3–5 vuotta) lasten ryhmistä (42 ryhmää) ja vähiten ryhmistä, joissa oli laajasti varhaiskasvatusikäisiä lapsia (0–6 vuotta; 2 ryhmää). Kaikissa ryhmissä käytettiin opetuskielenä suomea. Lapsiryhmien monikielisten lasten määrä, lasten ikä sekä ryhmän virallinen kieli perustuvat tiimin ilmoitukseen.

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

KieliPeda-työvälineen pohjalta käydyt keskustelut toteutettiin työajalla (ns. tiimien yhteinen suunnittelu-aika), ja ne olivat kestoaltaan 1–1.5 tuntia. Tutkimusavustajien tehtävänä oli tukea päiväkotien henkilöstöä KieliPeda-lomakkeen täyttämässä fasilitoimalla keskustelua ohjeistuksen mukaisesti sekä huolehtimalla lomakkeen täyttämisestä yhteisen keskustelun pohjalta. Käydyn keskustelun jälkeen tutkimusavustajat kirjoittivat KieliPeda-lomakkeeseen kirjatut muistiinpanot puhtaaksi ja anonymisoivat lomakkeiden tekstit. Keskusteluun osallistuneet tiimin jäsenet tarkistivat puhtaaksikirjoitetun lomakkeen tiedot saaden sen samalla työyhteisön käyttöön. Tiimien hyväksytyä tekstuaalisia dokumentteja tallensi tutkimusavustaja tallensi dokumentin Turun yliopiston tietoturvaliseen Seafire-ympäristöön, jonka jälkeen tutkijat yhdistivät ryhmien dokumentit yhdeksi KieliPeda-aineistodokumentiksi.

Tutkimus toteutettiin yleisen tietosuoja-asetuksen (GDPR) mukaisesti. Ennen aineiston keräämistä hankittiin suostumus kunnista ja kaikilta osallistujilta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja osallistujilla oli oikeus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa tutkimuksen aikana.

Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin monivaiheisena laadullisena sisällönanalyysinä, jossa aineistosta pyrittiin tulkitsemaan sen kantamia merkityksiä (Hsieh & Shannon, 2005; Krippendorff, 2019; Lindgren ym., 2020). Sisällönanalyysi on metodina moninainen, mikä korostaa tarvetta analyysin tarkkaan ja avoimeen kuvaukseen luotettavuuden varmistamiseksi (Hsieh & Shannon, 2005). Analyysin kaikissa vaiheissa hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että aineiston analyysi perustui artikkelin kirjoittajien rinnakkais- ja yhteisanalyysihin. Tutkijatriangulaatio avaa näin toteutettuna mahdollisuuden vaihtoehtoisille tulkinnoille, voi jalostaa tulkintoja ja vahvistaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Barbour, 2001; MacLure, 2013). Kaikki analyysin vaiheet toteutuivat syvenevänä hermeneuttisena kehänä, jossa tulkinta rakentui yksilöllisen aineiston tarkastelun ja yhteisen keskustelun syklissä (Gadamer, 2004). Läpi analyysin huomioitiin se, että tutkimuksen aineisto perustui henkilöstön kuvauksiin eikä näin ollen välttämättä vastannut sitä, miten he todellisuudessa käyttäytyivät oppimisympäristöissä (Borg, 2006).

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa koko KieliPeda-aineistodokumentista poimittiin fokusoitu tutkimusaineisto: Ensiksi mukaan otettiin kaikki keskusteludokumentaatiot, jotka koskivat KieliPeda-työvälineen ensimmäisen lomakkeen kahdeksatta väitettä: *”Henkilöstö tukee aktiivisesti lasten monikielisyyden kehittymistä yhdessä huoltajien kanssa”*. Toiseksi aineistosta poimittiin kaikki osuudet,

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

joissa tiimit kertovat perheistä, päiväkodista tai monikielisyydestä. Näiden osuukien poimimiseen käytettiin Word-ohjelman hakutoimintoja ja hakusanoja ”koti”, ”perhe”, ”yhteistyö”, ”kieli”, ”kielet” ja ”monikielisyys”. Hakuja tehdessä huomioitiin sanojen kaikki mahdolliset taivutusmuodot. Sanahakujen perusteella poimitut analyysiyksiköt olivat yhden tai useamman lauseen muodostamia ajatuskokonaisuuksia, kuten esimerkiksi: *”Laitetaan vanhemmille myös viestiä päiväkodissa lauletuista lauluista”* tai *”Aloituskeskustelussa kysimme jokaiselta vanhemmalta, mikä tuo turvaa lapselle. Esim. omalla kielellä joku sana tai joku tuttu tapa voi luoda lapselle turvaa. Vanhemmat usein kertovat joitakin tärkeitä sanoja omalla kielellä esim. ei hätää, äiti tulee kohta hakemaan. Näitä sanoja voimme sanoa lapselle, ja se on selvästi rauhoittanut alkuun lasta, kun hän ei vielä ymmärrä”*.

Kun tutkimuksen aineisto oli yllä kuvatulla tavalla koostettu, artikkelin kolmas kirjoittaja luki koko aineiston kahteen kertaan sen varmistamiseksi, että kaikki viittaukset perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön ja monikielisyyteen liittyen saatiin poimittua nyt käsillä olevaan tutkimusaineistoon. Tämän jälkeen kaikki kirjoittajat yhdessä kävivät keskustellen läpi sekä syntyneen tutkimusaineiston aineiston että tarkastelun ulkopuolelle jätetyn tekstimateriaalin. Tällä pyrittiin varmistamaan, että aineistoon oli poimittu kaikki tutkimuskysymyksiin liittyvät analyysiyksiköt. Näin muodostui tämän artikkelin varsinainen tutkimusaineisto, joka koostuu 274 analyysiyksiköstä.

Analyysin seuraavassa vaiheessa aineistoa tarkasteltiin Brofenbrennerin ekologista teoriaa hyödyntäen. Aineistoa luokiteltiin tarkastellen, liittyikö analyysiyksikön kantama puhe kodin kasvuympäristöön, päiväkodin kasvuympäristöön vai kasvuympäristöjen väliseen yhteyteen. Kodin kasvuympäristöön sijoitettiin analyysiyksiköt, joissa kuvailtiin kotia tai vanhempia, kodin ominaisuuksia, tapahtumia tai kotona tehtäviä asioita. Vastaavasti päiväkodin kasvuympäristöön liittyviksi tulkittiin analyysiyksiköt, joihin sisältyi päiväkodin henkilökuntaa, toimintaa tai ominaisuuksia kuvailevaa puhetta. Kasvuympäristön väliseen yhteyteen liittyviksi puheiksi tulkittiin analyysiyksiköt, jotka kertoivat yhteistyöhön liittyvästä toiminnasta tai asenteista. Tutkijatriangulaatio tarkoitti analyysin tässä vaiheessa sitä, että kolmas kirjoittaja järjesteli analyysiyksiköt sovittujen teemojen mukaisesti, minkä jälkeen koko työryhmä varmensi aineistoyksiköiden sijoittelun tarkoituksenmukaisuuden yhteisillä keskusteluilla ja aineistoon palaten. Analyysiyksiköt jakaantuivat puheen alueille seuraavasti: kodin kasvuympäristöön liittyvät puheet 79 analyysiyksikköä, päiväkodin kasvuympäristöön liittyvät puheet 79 analyysiyksikköä ja kasvuympäristöjen väliseen yhteyteen liittyvät puheet 116 analyysiyksikköä.

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

Kolmannessa analyysin vaiheissa syvennyttiin jokaiseen puheen alueeseen erikseen tavoitteena löytää toistuvia ja risteäviä puheita sekä tunnistaa asioita, joista ei puhuta (ks. Julien, 2008; Strauss & Corbin, 1990). Analyysin tässä vaiheessa jokainen tutkija analysoi puheen alueita yksilöllisesti, ja näistä yksilöllisistä aineiston tulkinnoista rakennettiin yhteisissä keskusteluissa yhteinen ymmärrys. Näin haluttiin varmistaa tulkintojen luotettavuutta. Puhealueittaisen tarkastelun jälkeen eri puheen alueilta tehtyjä havaintoja koottiin vielä yhteen ja hyödynnettiin monikielisyydelle rakentuvien merkitysten tunnistamisessa.

Tulosluvussa tehdyt havainnot ja tulkinnat esitellään kasvuympäristöjen näkökulmasta nostaen esille sekä aineistosta nousevia yleisiä linjoja että tutkimuskysymysten näkökulmasta kiinnostavia yksittäisiä huomioita. Tulosluvussa käytettyjen aineistositaattien tehtävänä on esitellä lukijalle analyysien perusteena olevaa aineistoa ja mahdollistaa luotettavuuden pohdintaa osana tuloksiin tutustumista. Anonymiteetin varmistamiseksi ryhmät koodattiin numeroin. Tulosluvussa monikielisuuden rinnalla käytetään sanaa "kotikieli", sillä se oli henkilöstötiimien pääasiallisesti kotien monikielisydestä käyttämä ilmaus.

Monikielisyys kodin ja päiväkodin kasvuympäristöissä sekä osana kasvuympäristöjen välisiä yhteyksiä

Monikielisyys kodin kasvuympäristössä

Monikielisten lasten kotiympäristöön viitataan aineistossa pääsääntöisesti sanalla "perhe" tai "vanhemmat" erittelemättä äitien tai isien rooleja. Henkilöstön puheissa perheistä puhutaan myönteisesti ja perheiden tilanteisiin suhtaudutaan ymmärtäväisesti. Osa henkilöstöstä tunnistaa ainakin puheen tasolla perheiden moninaisia taustoja, mutta viittaukset ovat epämääräisiä, oletuksen omaisia kuvailuja perheiden mahdollisista kokemuksista. Osana ymmärtäväistä puhetta nousee esiin havaintoja monikielisten perheiden yksinäisyydestä ja irrallisuudesta suhteessa suomalaiseen yhteiskuntaan: *"Myös vanhemmille varhaiskasvatus on tuonut paljon uutta ja ehkä shokeeraavaakin [...]"* (R5). Perheiden tarve ohjaukseen erilaisissa lapsiperhe-elämään kuuluvissa tilanteissa ja lapsiperhepalveluiden, kuten neuvolapalveluiden hyödyntämisessä, nousee esille vahvasti.

Ymmärtävän puheen rinnalla henkilöstö tuo esiin kokemiaan haasteita ja ristiriitatilanteita. Henkilöstön mukaan perheet eivät esimerkiksi aina ymmärrä suomalaisen varhaiskasvatuksen merkitystä tai sen keskeisiä tavoitteita: *"[Huoltaja]*

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

haluaa vain tietää, onko lapsi syönyt” (R51). Kriittinen ääni epäilee myös vanhempien kykyä tukea lastensa kasvua ja kehitystä niin kieleen kuin yleiseen kasvuun liittyvissä asioissa: “[...] *perheillä on vähän, josko ollenkaan lastenkirjallisuutta ja leluja. [...] perheet ovat yllättyneitä, että lapsille tulisi lukea*” (R5). Kriittisyyteen liittyy myös oletus siitä, että mahdolliset puutteet ovat vanhemmuuden tietoisia valintoja, joissa opastuksesta (esim. lukemisen tärkeys kielen kehityksen näkökulmasta) huolimatta toimitaan toisin kuin päiväkodin näkökulmasta olisi havaittu oikeaksi: “[...] *perheet eivät kuitenkaan lue lapselle*” (R1).

Päiväkotien henkilöstö kuvaa perheitä hyvin kiinnostuneina lastensa kielitaidosta, mutta monikielisyys kodin piirissä on henkilökunnan puheiden perusteella epäselvä asia. Näyttää siltä, että perheitä kannustetaan kodin piirissä yksikielisyyteen ja vaalimaan lapsen ”kotikielen” kehitystä pitäytymällä kotioloissa suomen puhumisesta: *”Huoltajia kannustetaan käyttämään kotonaan omaa kotikieltään, jotta lapsille muodostuisi vahva äidinkieli*” (R35). Vaikuttaakin siltä, että vain lapsen ajatellaan olevan monikielinen eikä puheessa pääsääntöisesti viitataan lainkaan perheen mahdolliseen monikielisyyteen, sillä ”kotikielestä” puhutaan lähes poikkeuksetta yksikössä. Lisäksi suomen kielen käyttö kodin piirissä herättää huomiota: “[...] *huomiota on kiinnittänyt, että esimerkiksi somalinkieliset lapset käyttivät helposti suomenkielisiä sanoja, jotka [henkilökunnan jäsenet] ajattelivat lapsen oppivan isosisaruksiltaan*” (R5). Henkilöstön mukaan suomen kielen käyttö kotona saattaa jopa ylittää puuttumiskynnyksen: *”Välillä perheet ovat alkaneet puhumaan suomea kotona, silloin asiasta keskustellaan ja selvitetään, miksi*” (R10).

Samanaikaisesti, kun perheitä kannustetaan kodin piirissä yksikielisyyteen ja ”kotikielen” vaalimiseen, koteihin tarjotaan paljon erilaista materiaalia suomen kielen oppimiseksi. Koteihin lähetetään niin reissuvihkoja kuin tarjotaan erilaista digitaalista materiaalia, joiden avulla suomen kieltä kannustetaan kehittämään. Annettu ohjaus painottuu vahvasti kielitaidon harjaannuttamiseen ja opastuksessa korostuu päiväkodin arki. Vanhempia neuvotaan esimerkiksi päiväkodin toiminnan kannalta ajankohtaisten sanastojen harjoitteluun. Sanastojen harjoitteluun tarjotaan esimerkiksi sanastoja ja tallenteita päiväkodin lauluista. Aineistossa jää epäselväksi, suunnataanko laululäksyjä vain monikielisiin koteihin vai tarjotaanko laulamista kaikille perheille. Vaikka henkilöstön hallitsevana puheena on kannustaa huoltajia pitäytymään ”kotikielen” käytössä, osa henkilöstöstä kannustaa vanhempia puhumaan lapsilleen myös suomen kieltä. Kotiin liittyvässä puheessa suomen kieli on ennen kaikkea viestimiseen käytettävä kieli, ei niinkään kulttuuri tai kieliyhteisö, jonka piirissä perhe elää tai johon perhe voisi liittyä. Ohjaamista ja kannustamista kielen käyttämiseen ja kokemukselliseen oppimiseen esimerkiksi suomen puhujia tavaten, retkeillen tai kulttuuritapahtumissa vierailien ei

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

aineistosta tullut esiin. Poikkeuksena muodostavat kirjastopalvelut, joiden pariin kannustetaan yksimielisesti. Osassa puheista yksilöidään mahdollisuudet monikielisen kirjaston käyttöön: “[...] Vinkataan saatavilla olevasta kirjallisuudesta lapsen omalla äidinkielellä” (R35).

Henkilöstön puheissa eri kielten arvostusta tuodaan esiin esimerkiksi ohjeistamalla vanhempia hyvästelemään lapsensa päiväkotipäivään ”kotikielellä”. Vanhempien kiinnostus ja tarve keskustella lasten toiminnasta päiväkodissa tulee puheissa vahvasti esiin, mutta vanhempien osallisuus päiväkodin arjessa rajautuu tuonti- ja hakutilanteisiin. Etenkin hakutilanteissa käytäviä keskusteluja korostetaan paljon, mutta niihin liittyvät kielitaitohaasteet saavat vain yksittäisiä mainintoja: *“On huomattu, että joskus kun kysyy huoltajilta, että ymmärsitkö, niin huoltaja vastaa joo. Mutta todellisuudessa ei ymmärtänyt.”* (R65) Vanhempiin liittyviä haasteita tai ongelmia ei nouse esiin päiväkotiin liittyvässä puheessa. Poikkeuksena ovat tilanteet, joissa vanhemmat eivät käytä päiväkodin ensisijaista viestintäkanavaa. Näitä tilanteita kuvataan aineistossa tavalla, joka antaa ymmärtää, että kyseessä on perheen tietoinen valinta: *“Kaikki vanhemmat eivät käytä Pedanetiä”* (R47). Huomionarvoista on, että aineistosta nousee vain yksittäisinä mainintoina perheiden oma asiantuntemus: *“Perheiltä voisi suoraan kysyä, miten he toivovat, että monikielisyys otettaisiin huomioon ryhmässä”* (R40). Aineistossa ei ole mainintoja vanhempien päiväkodille esittämistä vaatimuksista tai toiveista.

Kotien kulttuureihin ja kieliin suhtaudutaan vieraanvaraisesti ja kohteliaan kiinnostuneesti: *“Keskustelemme vanhempien kanssa päivittäin ja kyselemme heidän äidinkielsä sanoista”* (R7). Kulttuurikiinnostus on vahvasti esillä henkilöstön puheessa ja pohdinnat siitä, miten kotien kulttuuria voisi tuoda päiväkotiin tapahtumien tai vierailujen muodossa, ovat yleisiä. Kulttuurikiinnostuneessa puheessa huomio kohdistuu ensisijaisesti siihen, miten perheet esittelevät lähtökulttuurejaan, ei niinkään siihen, miten heille avataan suomalaista kulttuuria: *“Vanhempien mielipide on tärkeä. Miten he toivovat, että kieliä ja kulttuuria tuodaan esille ja näkyväksi päiväkodissa.”* (R66). Suomi sen sijaan on puheessa esillä vain kielenä eikä kotien suhdetta suomalaisiin kulttuureihin tuoda esiin juuri muutoin kuin henkilöstötiimien suosituksina käydä kirjastoissa tai katsoa suomalaisia lastenohjelmia. Tarve monikielisyteen näyttäytyy henkilökunnan puheissa osin jaettuna, osin taas perheiden kielitaidottomuudesta johtuvana tilana. Pääsääntöisesti monikielisyys on yksittäisissä lapsissa tai perheissä tunnistettava ominaisuus, joka edellyttää tulkkien, kääntäjäpalveluiden sekä puhetta täydentävien kuvien, piirrosten ja videoiden käyttöä vuorovaikutuksessa. Samalla tulkinta monikielisydestä on joko ajallisesti pysyvä tai väliaikainen tila, josta voidaan luopua vanhempien kielitaidon karttumisen myötä: *“Suomea käytetään perheissä paljon ja*

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

yleensä vasukeskusteluunkin tulee suomea osaava vanhempi” (R17). Muiden kielten ajatellaan siis olevan merkityksellisiä vain siihen saakka, kun perheet osaavat suomea.

Monikielisyys päiväkodin kasvuympäristössä

Päiväkotiin liittyvässä puheessa monikielisyys tulkitaan vaihtelevasti joko yksilön tai ryhmän ominaisuudeksi. Yksilön ominaisuutena monikielisyys on ikään kuin välivaihe matkalla suomenkielisyteen: *”Täällä päiväkodissa me keskitymme suomen kielen opettamiseen ja tukemiseen”* (R66). Yksilön ominaisuudeksi rajautuva monikielisyys ei kuitenkaan suoraan tarkoita lapsilähtöistä asennoitumista monikielisyteen, vaan lapseen rajautuva monikielisyys on äärimmillään jopa este kohtaamiselle: *”Lapset voisivat tuoda kotoa omia kirjojaan, mutta mitä me voisimme niillä tehdä, muutama kasvattaja voi vain lukea heille”* (R45). Yleisimmin yksilöön rajautuva monikielisyys näyttäytyy arjessa esimerkiksi kohdennettuna huomiona vanhemman ja lapsen yhteiseen kieleen, jota käytetään esimerkiksi rauhoittamisen ja turvan luomisen välineenä: *”Vanhemmat usein kertovat joitakin tärkeitä sanoja omalla kielellä esim. ei hätää, äiti tulee kohta hakemaan. Näitä sanoja voimme sanoa lapselle, ja se on selvästi rauhoittanut alkuun lasta, kun hän ei vielä ymmärrä suomea”* (R24). Päiväkodissa monikielisyttä huomioidaan hyödyntämällä erilaisia opetusmateriaaleja ja -menetelmiä. Näistä materiaaleista *Lukulumo* (varhaiskasvatukseen suunnattu sovellus, joka tarjoaa laajan valikoiman kuvakirjoja suomeksi ja usealla eri kielellä, ääneen luettuina) näyttää saaneen vahvan jalansijan monikielisten perheiden ja varhaiskasvatuksen dialogissa: *”Lukulumoa enemmän”* (R52).

Pyrkimyksiä lapsen näkökulman tavoitteluun on havaittavissa enemmän tilanteissa, joissa monikielisyttä pohditaan suhteessa ryhmään esimerkiksi tunnistaen valtava uusien kokemusten määrä, jonka eri kieli- ja kulttuuritaustasta tulevat lapset kohtaavat. Aineiston perusteella ensi askel kotiympäristöjen kielivarantojen tarkasteluun ryhmän ominaisuutena on kielten tekeminen näkyväksi kirjaamalla näkyviin tervehdyssanoja eri kielillä: *”Voisimme tuoda enemmän esiin kaikille lapsille eri kieliä niin, että muutkin lapset pääsisivät kuulemaan muita kieliä”* (R6). Vaikuttaa siitä, että kielten näkyväksi tekeminen ohjaa huomioimaan ryhmän kielivarantoja laajemminkin: *”Yläfemman heitetään, kun on laskettu omalla äidinkielellä ja suomeksi perään. Arjen eri tilanteissa osoitetaan kiinnostusta kieliin”* (R2). Henkilöstötiimien puheesta löytyy myös kuvauksia monikielisen lapsen asemaan asettumisesta ja päiväkodin toimintojen mukautumisesta monikielisen lapsen tarpeisiin: *”Suomen kieltä osaavat saavat enemmän ajatuksiaan esiin, jonka vuoksi ryhmässä on kokeiltu erilaisia pienryhmiä [...]”* (R2).

Päiväkotiympäristö näyttäytyy vahvasti suomen kielen oppimisen paikkana, mihin saatetaan pyrkiä korostamalla pelkän suomen kielen käyttöä: *”Kotona puhutaan omaa*

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

äidinkieltä ja päiväkodissa suomea” (R37) ja “Meillä ei ole perheitä, joissa ei osata suomea” (R41). Toisaalta osa henkilöstöstä nostaa esiin mahdollisuudet ryhmitellä samaa kieltä osaavia lapsia yhteen, jotta lapsilla olisi mahdollisuus käyttää osaamiaan kieliä leikeissä: “Jos vaikka lapsi on vasta aloittanut päiväkodin, voidaan laittaa samaa kieltä puhuvat lapset samaan ryhmään, jotta juuri aloittanut lapsi voi saada samaa kieltä puhuvasta lapsesta turvaa ja kannustusta” (R25). “Tiimissä kerrotaan huoltajasta, joka ei halua lapsen käyttävän omaa kotikieltään eskarissa, mutta tiimi on antanut siitä huolimatta lapsen leikkiä samankielisen kaverin kanssa” (R11). Päiväkodissa monikielisyys onkin pääsääntöisesti ongelmatonta, eikä siihen vaikuta liittyvän samankaltaisia sekakielisyshaasteita kuin kotien monikielisyteen. Kielitaitoon liittyvä haparointi on päiväkodissa jopa yhdistävä ja jaettava iloa tuottava asia: “Ryhmä kertoo lasten nauttivan, kun aikuinen [...] yrittää lausua [vieraskielistä sanaa] onnistumatta siinä” (R9). Yksittäisinä huomioina puheeseen nousevat pohdinnat tarpeesta henkilöstön kielitaidon kehittämiseen: “Omaa kielitaitoa pitäisi kehittää. Oma englanti on huono, vanhempien kanssa kommunikointi on vaikeaa” (R18).

Kasvu ympäristöjen välisiä yhteyksiä koskeva monikielisyys

Yhteistyöhön suunnattu normiohjaus näyttää toteutuvan päiväkotien arjessa, sillä vasukeskustelut (varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelu) ja leops-keskustelut (lapsen esiopetussuunnitelmakeskustelu) toistuvat taajaan henkilöstön puheessa, ja ne tuodaan esille keskeisenä yhteistyömuotona. Vasukeskusteluissa painopiste on puheiden perusteella vanhemmille annettavassa ohjauksessa ja kannustuksessa: *“Halutaan kyllä neuvoa ja ohjeistaa ja varmasti niin tehdäänkin, jos vanhemmat kysyvät monikielisyydestä. Ja tietysti yleisellä tasolla jutellaan vanhemmille siitä, miten olla ja mitä voisi tehdä lasten kanssa yhdessä kotona” (R68). Muutoinkin erilaisten toimintamallien merkitystä painotetaan, kuten esimerkiksi: “Uuden Kielipedan lomakkeiden täyttämisen myötä käyty keskustelua lapsen kieleen liittyvistä asioista” (R14). Asiakirjoihin liittyvien tapaamisten ohella keskusteleminen painottuu yhteistyömuotona, eikä kielitaidon haasteita yhteistyöhön liittyen nouse samalla tavalla esiin kuin kotiin liittyvässä puheessa. Toki keskustelun kielitaitohaasteet tunnustetaan: “Vanhempien kanssa keskustellaan paljon. Vanhemmat käyttävät enemmän englantia keskustelukielenä ja siksi keskustelut ovat sappeampia kuin suomenkielisten kasvattajien kanssa kielitaidon takia” (R1).*

Puheiden perusteella yleisistä toimintatavoista poikkeavia tai niitä täydentäviä valintoja tehdään tarveperusteisesti. Vaikuttaa siltä, että tarpeet määrittyvät ensisijaisesti henkilökunnan havaintojen mukaisesti: *“Ei ole ollut tarvetta puhua äidinkielen tärkeydestä” (R80). Kaikkiaan puheissa korostuu näkemys henkilöstöstä aktiivisena ja toimeliaana, kun taas monikieliset vanhemmat ovat usein passiivisiä kohteita, joille*

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

pyritään jakamaan tietoa esimerkiksi käännohjelmiä avulla. Yksittäisenä välineenä Kielinupun laulut mainitaan puheissa huomiota herättävän usein.

Henkilöstön puheessa jaettuna toimintatapana on selvittää kielet, joita lasten kodeissa käytetään. Kielen selvittämisen merkitystä ei puheissa tarkemmin eritellä, eikä sitä esimerkiksi tuoda esiin päiväkodin ja huoltajien keskinäisen vuorovaikutuksen välineenä tai päiväkodin jaettuna kielivarantona. Perheiden moninaiset kielitaustat eivät näytä myöskään siirtyneen käytäntöön, sillä perheiden käyttämistä kielestä puhutaan yksikössä ”kotikielenä”. Osallistavia yhteistyötapoja nostetaan esille vaihtelevasti, mikä osin selittynee aineistonkeruun ajoittumisella korona-aikaan: *”Koronan vuoksi vanhemmat eivät pääse seuraamaan lasten toimintaa päiväkodissa ja sen takia ei myöskään synny samanlaista vuoropuhelua vanhempien kanssa”* (R13). Toisaalta osa henkilöstöstä nostaa puheeseen vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa osallisuutta: *”Vanhemmat ovat aina todella innoissaan, kun heistä ollaan kiinnostuneita [...]. Vanhemmat laittoivat kuvia ja videoita päiväkodille ja yhteistyö puhkeaa kukkaan”* (R23).

Henkilöstön puheessa nousee myös esiin havaintoja siitä, että vastavuoroisuuden ja dialogisuuden myötä yhteistyö vanhempien kanssa on hedelmällisintä. Aineistossa on paljon puhetta konditionaalissa yhteistyön kehittämiseksi vastavuoroiseen suuntaan, kuten esimerkiksi: *”Enemmän yhteistyötä huoltajien kanssa, huoltajia voisi pyytää eskariin, vaikka opettamaan omalla kielellä laulun, leikin, lorun ja tai lukemaan kirjaa”* (R76). *”Huoltajien kanssa voisi olla aktiivisempaa keskustelua omasta äidinkielestä”* (R78). *”Kuulumisia voisi vaihtaa enemmän”* (R48) ja *”Perheiltä voisi suoraan kysyä, miten he toivovat, että monikielisyys otettaisiin huomioon ryhmässä”* (R40). Näissä puheissa esiin nousevat myös maininnat perheiden keskinäisestä yhteistyöstä, mistä muutoin henkilöstö puhuu hyvin vähän: *”Meillä on ollut kiekukahvila, jossa vanhemmat ovat saaneet keskustella”* (R6).

Henkilöstön puheessa on hiljaisia havaintoja siitä, että monikielisyys on myös heissä. Esimerkiksi pohdinnat oman kielitaidon kehittämiseksi ja toisaalta havainnot siitä, että ymmärrystä lapsen kanssa voi vahvistaa suppeallakin kielitaidolla. Esimerkiksi muutaman turvasanan hallinta voi jo olla lapsen päiväkotipäivän sujumisen kannalta tärkeää: *”Haluamme oppia heidän sanojaan, jotta heidän lapsellensa voidaan saada rauhoittava mieli. Ajatuksena on, ettei koko kieltä tarvitse ottaa haltuun, vain ne sanat tai sanonnat, jotka kyseistä lasta auttavat ja luovat turvaa”* (R24).

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

Monikielisuuden moninaiset merkitykset

Puhealueittaisen tarkastelun perusteella henkilöstön puheesta välittyy kokonaisuudessaan myönteistä ja kiinnostunutta suhtautumista eri kieli- ja kulttuuriryhmiin. Avoimesta suhtautumisesta huolimatta kodin kasvuympäristöjen tilanteeseen osana yhteisöä tai yhteiskuntaa ei välttämättä syvennytä tai muutoin työstetä, vaan suhde koteihin jää joko ymmärtävälle tasolle tai perheiden erilaisia arvostuksia tai toimintatapoja pidetään jopa jossain määrin epäilyttävinä tai virheellisinä. Henkilöstön puheissa vanhempien kielelliset resurssit näyttäytyvät ristiriitaisena, sillä puheissa toistuvat toisaalta keskustelut nouto- ja tuontitilanteissa, toisaalta ymmärtämättömyyden ongelmat. Lisäksi kasvuympäristön väliset näyttävät perustuvan henkilöstön aloitteisiin eikä vastavuoroista yhteistyötä perheiden välillä juuri kuvata. Puheista on havaittavissa se, että tietoisuus lasten kasvuympäristöistä on usein pinnallista ja liittyy lähinnä lapsesta päiväkodissa tehtyihin havaintoihin ja edelleen havainnoista johdettuihin päätelmiin, eikä niinkään tietoiseen ja aitoon yhteyksien rakentamiseen kasvuympäristöjen välillä. Tältä osin tutkimus vastaa jossain määrin aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan yhteistyö huoltajien kanssa on usein vähäistä ja pedagogiikkaa hallitsevat henkilöstön ratkaisut (Aerila ym., 2024; Chan & Ritchie, 2016; Cheatham & Santos, 2011). Lisäksi vuorovaikutus on yksisuuntaista tai yksitahoista (esim. Alisaari ym., 2023). Osittain aiemmista tutkimuksista poiketen tässä tutkimuksessa henkilöstö suhtautuu yhteistyöhön myönteisesti, näkee kehittämistarpeita myös omassa toiminnassaan ja puhuu toiminnan kehittämisestä. Epäselväksi jää, miksi monet monikieliset toimintatavat ovat läsnä vain henkilöstön suunnitelmissa eivätkä ole siirtyneet käytäntöön.

Aineiston perusteella näyttää siltä, että tutkimustieto kotona puhuttujen kielten hyvän hallinnan eduista on tavoittanut päiväkodin toimijat laajasti. Samanaikaisesti suomen kielen käyttö kotiympäristössä nähdään ongelmallisena tai jopa epäsuotavana. Tässä ei kuitenkaan havaita ristiriitaa tai ongelmaa silloin, kun perheille tarjotaan tapoja harjoitella suomen kieltä kotona. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että henkilöstöllä voi olla hyvinkin stereotyyppinen näkemys monikielisten perheiden kielimaisemasta. Tutkimushavaintojemme mukaan henkilöstöllä on vahva lähtöoletus siitä, että lasten kodit ovat yksikielisiä ja kodin aikuiset hallitsevat kodissa puhuttavan kielen äidinkielenä puhujina. Kotona puhuttu kieli vaikuttaa kehittyvän ongelmitta kodin piirissä, kunhan perhe pitää vuorovaikutuksessaan ”kotikielen” käytössä. Huomio kiinnittyikin siihen, että pohdinta kielten kehittymisen edellytyksistä on vähäistä ja eri kielten käyttöön tai kehittämiseen liittyvät kehotukset vaikuttavat varsin pinnallisilta (vrt. Hakyemez-Paul ym., 2018). Henkilöstö puhuu kotikielen käyttämisestä

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

kotiympäristössä ilman, että he pohtivat tai kuvaisivat perheiden kielirepertuaarin moninaisuutta, kotikielten eroja esimerkiksi materiaalien saatavuuden suhteen tai perheen kotikielten osaamista.

Päiväkodin oppimisympäristössä monikielisyys on läsnä tervehdyksinä, visuaalisina seinätauluina ja erikielisinä lohdutuksen sanoina. Kodeissa puhuttavien kielten läsnäoloa ei suoraan kuvata suomen kielen uhkana, mutta toisaalta erilliset maininnat siitä, että lapselle saatetaan antaa lupa leikkiä yhdessä ”samankielisten” lasten kanssa tuo näkyväksi tausta-ajatuksen suomenkielisyudesta. Tämä tutkimus antaa viitteitä myös siitä, että päiväkodin lapsiryhmien monikielisyys vähenee, kun lasten suomen kielen taidot vahvistuvat. Lasten kielten tuominen kotiympäristöstä päiväkotiympäristöön haastaa osan henkilöstöstä mukavuusalueensa ulkopuolelle eikä lasten kielten käyttäminen ole heille aina luontevaa. Lisäksi vaikuttaa siltä, että pääpaino päiväkotiympäristössä on yhä suomen kielen oppimisessa. Nämä hyvinkin epäjohdonmukaiselta vaikuttavat toimintatavat kodin ja päiväkodin kasvuympäristöissä saavat vastakaikua aikaisemmista tutkimuksista (Aalto, 2019; Alisaari ym., 2019; Kirsch, 2020; Lahti ym., 2020), joiden mukaan monikieliseen toimintaan liittyvät käsitteet ovat varhaiskasvatuksessa epäselviä ja pedagogiikka keskittyy yhä varhaiskasvatuksessa käytettävään opetuskieleen.

Kokonaisuudessaan monikielisyydelle rakentuvat merkitykset ovat vaihtelevia, ja henkilöstön puheissa risteävät tulkinnat monikielisyudesta yksilön ominaisuutena, yhteisön tilana, ajallisena välivaiheena tai kehittyvänä ominaisuutena. Voimakkaastikin vastakohtaiset näkemykset kertonevat toisaalta koulutuksen tarpeesta (koulutuksen tarpeesta ks. myös Pontier ym., 2020) ja käsitteiden jalkauttamisen ongelmista, toisaalta ilmiön moninaisuudesta. Moninaisuudesta ja monikielisyuden kokonaisvaltaisesta merkityksestä kertoo myös se, että keskusteluun kielestä kietoutuvat kulttuurit, päiväkodin käytännöt ja perheen arki. Tätä havaintoa tukee Bergrothin ja kumppaneiden (2024) huomio siitä, kuinka päiväkotiympäristössä mahdollistuva lapsen osaamien kielten käyttö liittyy ja vaikuttaa myönteisesti lapsen identiteettiin, hyvinvointiin ja oppimiseen.

Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millä tavoin varhaiskasvatuksen henkilöstö puhuu monikielisyttä kodin ja päiväkodin kasvuympäristöissä ja millaisia merkityksiä monikielisyydelle henkilöstön puheissa rakentuu. Tutkimusaineistoa tarkasteltiin ekologista teoriaa hyödyntäen ja havaittiin, että monikielisyys kuvastui eri tavoin eri

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

kasvuympäristöissä ja samalla monikielisuudelle rakentui erilaisia, jopa keskenään ristiriitaisia, merkityksiä. Monikielisuuden tukeminen näyttäytyy tässä tutkimuksessa jossain määrin jännitteisenä, eikä henkilöstöllä välttämättä ole keinoja tukea sekä monikielisuutta että suomen kielen oppimista.

Tutkimuksen tulokset vastaavat suurelta osin aikaisempia kansainvälisiä tutkimuksia (esim. Chan & Ritchie, 2016; Cheatham & Santos, 2011), sillä tutkimuksen tuloksissa esille nousevat vanhempien varsin passiivinen rooli, jossain määrin epäsymmetriset valtasuhteet sekä kielen merkitys. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että päiväkodeissa edellytykset tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen kohtaamiseen eivät täysin toteudu monikielisten perheiden kohdalla. Näyttää siltä, että varhaiskasvatuksen tavoitteet monikielisuuden näkökulmasta keskittyvät osittain pinnallisiin – ja ristiriitaisiinkin – ohjeistuksiin perheen ns. kotikielen ylläpitämisestä esimerkiksi kirjastokäyntien avulla ilman tietoa perheiden kielirepertuaarin moninaisuudesta, kielten hallinnasta tai perheiden tavoitteista kielten osaamisen ja käytön suhteen. Tavoitteiden yksipuolisuus saattaa liittyä siihen, että varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus tai resurssit eivät ole pysyneet mukana yhteiskunnan nopeissa muutoksissa erityisesti muuttuneen kielimaiseman ja monikielisten perheiden tilanteiden suhteen.

Harju-Luukkainen ja kumppanit (2021) kuvailevat opettajien yhteistyötä vanhempien kanssa kolmessa kehyksessä: jaettu kulttuurinen ymmärrys, yhteiset tavoitteet ja yhteinen vastuu. Näihin tavoitteisiin ei monikielisten perheiden kanssa tämän tutkimuksen mukaan vielä päästä. Yhteyksien rakentaminen vähemmistöryhmiin on ollut haaste suomalaiselle koulutusjärjestelmälle (ks. Aikio-Puoskari, 2007; Junkala & Tawah, 2009), joten tukea erilaisten kasvuympäristöjen kohtaamiselle tarvitaan. Myös tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että kasvuympäristöjen tilanteita, tarpeita ja tavoitteita tulisi tietoisemmin huomioida. Varhaiskasvatuksen tiimeissä on tarvetta kouluttautua ja harjaantua toisen asemaan asettumisessa sekä kielitietoisessa pedagogiikassa, joka tunnistaa moninaisten perheiden tarpeet ja kiinnostuksen kohteet (Alisaari ym., 2019). Kasvuympäristöjen mahdollisuus osallisuuteen lienee tarpeena kielialueet ylittävä, sillä esimerkiksi Ramirez (2023) nostaa perheisiin tutustumisen edellytykseksi monikielisuuden tukemiselle ja mainitsee yhdeksi tärkeimmäksi osatekijäksi tiedon perheiden mahdollisuuksista ja taidoista olla yhteydessä lähiympäristöihinsä. Ekologiseen teoriaan peilaten lapsen kehitykselle erityisen merkityksellisiä ovat siirtymät eri kasvuympäristöjen välillä. Aiempien tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen opettajilla ei ole riittävästi osaamista monikielisuuden tukemiseen (Aerila ym., 2024; Tobin, 2020), ja pedagoginen toiminta on enemmän seurausta omista henkilökohtaisista kokemuksista tai opettajien yleisistä mielipiteistä kuin tutkimukseen perustuvista toiminnoista (Bergroth & Hansell, 2020; Kultti & Pramling, 2020). Tässä

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

tutkimuksessa yksi pohdituttava havainto onkin se, että varhaiskasvatuksen valmius tukea koteja osallisuudessa yhteisöön ja yhteiskuntaan jää epäselväksi.

Perheet tulisi tunnistaa nykyistä vahvemmin monikielisinä ja -kulttuurisina ympäristöinä ja kannustaa perheitä osallisuuteen (ks. myös Ragnarsdóttir, 2023). Kuten Kirsch (2023) toteaa, opettajien on luotava kielellisesti ja kulttuurisesti stimuloiva oppimisympäristö, joka tarjoaa lapsille monenlaisia mahdollisuuksia saada kielellistä panosta ja rohkaisee heitä puhumaan. Aineistosta nousevaa tulkintaa mahdollisista osaamisen puutteista puoltaa myös se, että henkilöstön puheessa toistuvat erilaisten menetelmien nimet sen sijaan, että henkilöstö puhuisi toiminnan sisällöistä tai tavoitteista. Onkin tärkeää varmistaa, että käytössä on aidosti tietoperustaiset toimintamallit ja että henkilöstöllä on riittävä osaaminen näiden toimintatapojen soveltamiseen. Toisaalta on muistettava, että työvoimapulasta kärsivällä alalla herkkyyks ottaa käyttöön valmiita toimintamalleja on varmasti vahvuus ja tukee etenkin niitä työntekijöitä, jotka toimivat alalla ilman vankkaa pohjakoulutusta.

Tämän tutkimuksen perusteella systeeminen tarkastelu on toimiva väline tunnistettaessa varhaiskasvatushenkilöstön monikielisyydelle antamia merkityksiä lapsen erilaisissa kasvu-ympäristöissä. Erilaisten toimintatapojen ja -mallien käytössä tulee kuitenkin muistaa niin arkihavaintojen kuin tutkimustiedon vahvistama tieto siitä, miten oleellisinta on yleensä kokemus kohtaamisesta (ks. esim. Ragnarsdóttir, 2023; Ramirez, 2023). Monikielisyys näyttää henkilöstön puheiden perusteella toteutuvan varhaiskasvatuksessa parhaiten lasten ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa. Onkin varsin ymmärrettävää, että vanhempien ja henkilöstön vuorovaikutus, joka keskittyy päiväkodin nouto- ja hakutilanteisiin, on hyvin nopeaa, lyhytkestoista eikä mahdollista dialogisuutta, vaan viestintä keskittyy kuulumisten vaihtoon ja tiedon välittämiseen. Aidon yhteistyön rakentamiseksi olisikin löydettävä keinoja kohdata vanhempia aidosti ja läsnä ollen. Tätä toivoo aineiston perusteella myös henkilöstö, joka kuvaa myönteisellä tavalla kaikkia niitä kohtaamisia, joissa vanhemmat ovat osallistuneet päiväkotipäivään tai jossa on järjestetty toimintaa vanhempien kesken. Näyttää siltä, että korona-aika pääsääntöisesti näivetti tämäntyyppisen toiminnan ja uusia alkuja kaivataan. Toivomme, että aineistossa havaitut useat konditionaalissa olleet kuvaukset yhteistyön kehittämistä vastavuoroisempaan suuntaan, ovat tulleet todeksi pandemian jälkeisenä aikana.

Tutkimuksen rajoituksina voidaan pitää aineistonkeruutapaa. Aineisto on tekstuaalinen dokumentti, tutkimusavustajan kirjaama muistio henkilöstön puheesta, eikä siis sellaisenaan kerro todellisista tapahtumista. Vaikka tätä heikkoutta korjaa osittain aineiston laajuus ja maantieteellinen kattavuus, olisi jatkossa tarvetta selvittää

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

varhaiskasvatuksen henkilöstön monikielisyyskäsitteiden realisoitumista heidän toiminnassaan esimerkiksi observoimalla tai tarkentamalla nyt käsillä olevaa aineistoa haastatteluin. On myös hyvä huomata, että aineistokeruussa ei selvitetty varhaiskasvatuksen henkilöstötiimien kokemusta monikielisten lasten parissa työskentelyn suhteen tai henkilöstön jäsenten koulutusta. Näin aineistossa saattaa korostua esimerkiksi väliaikaisesti ryhmässä työskentelevien tiimin jäsenten puheet. Lisäksi jatkossa olisi syytä tarkastella myös huoltajien näkemyksiä. Tutkimus korostaa lisäksi tarvetta monikielisyttä ja monikielisten perheiden kieli- ja kulttuurimaisemaa kuvaavien käsitteiden selkiyttämiseksi ja kehittelylle. Lisäksi jatkotutkimusta tarvitaan sen selvittämiseen, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö näkee perheiden kielimaiseman ja miten henkilöstö löytää tasapainon perheiden monikielisuuden tukemisen sekä lasten suomen kielen oppimisen välillä. Tässä tutkimuksessa huomiotta jätetty henkilöstön kielitausta voisi tuoda myös merkittävää lisänäkemystä varhaiskasvatusryhmien monikielisten käytänteiden tutkimukseen ja kehittämiseen.

Lähteet

- Aalto, E. (2019). *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7950-8>
- Aerila, J.-A., Tyrer, M., Harju-Luukkainen, H., Repo, E., & Bayram, S. (2024). Implementing multilingual pedagogy in Finnish ECEC groups – from monolingual practices towards more systematic approaches. *International Journal of Multilingualism*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2024.2418862>
- Aghallaj, R., Van Der Wildt, A., Vandenbroeck, M., & Agirdag, O. (2020). Exploring the partnership between language minority parents and professionals in early childhood education and care: a systematic review. Teoksessa C. Kirsch & J. Duarte (Toim.), *Multilingual approaches for Teaching and Learning: From Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education* (s. 151–167). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429059674>
- Aikio-Puoskari, U. (2007). *Saamelaisopetus osana suomalaista peruskoulua – kielenvaihdoksen vai revitalisaation edistäjä?* [Sámi education as part of Finnish comprehensive school - a promoter of language change or revitalisation?] (s. 73–84). Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia 253.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O., & Commins, N. (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>
- Alisaari, J., Kivimäki, R., Repo, E., Kekki, N., Sissonen, S., & Kivipelto, S. (2023). Positive stances toward cultural and linguistic diversity in Finnish schools after educational reforms. *Apples*, 17(1), 39–64. <https://doi.org/10.47862/apples.112305>

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

- Andersen, L. K., & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, Koulutus ja Yhteiskunta*, 10(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Arvola, O., Reunamo, J., & Kyttälä, M. (2017). Maahanmuuttajataustaiset lapset varhaiskasvatuksessa: kasvattajien näkemykset lasten taidoista ja tuen tarpeesta. *Kasvatus*, 48(3), 161–173.
- Barbour, R. S. (2001) Checklists for improving rigour in qualitative research: A case of the tail wagging the dog? *British Medical Journal*, 322, 1115–1117. <https://doi.org/10.1136/bmj.322.7294.1115>
- Bergeron-Morin, L., Peleman, B., & Hulpia, H. (2023). *Working with multilingual children and families in early childhood education and care (ECEC): guidelines for continuous professional development of ECEC professionals. NESET report, Executive Summary*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/031134>
- 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. (2016). The early childhood education and care partnership for bilingualism in minority language schooling: collaboration between bilingual families and pedagogical practitioners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 649–667. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184614>
- Bergroth, M., Harju-Autti, R., & Alisaari, J. (2024). Staff self-assessment of ECEC practices in meeting language diversity in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1). <https://doi.org/10.58955/jecer.130031>
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 21(6), 666–679.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. Continuum.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Bronfenbrenner, U. (2002). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (Toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (s. 221–288). Unipress.
- Böök, M. L., & Perälä-Littunen, S. (2015). Responsibility in home-school relations: Finnish parents' views. *Children and Society*, 29(6), 615–625. <https://doi.org/10.1111/chso.12099>
- Chan, A., & Ritchie, J. (2016). Parents, participation, partnership: Problematizing New Zealand early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 289–303.
- Cheatham, G. A., & Santos, R. M. (2011). Collaborating with families from diverse cultural and linguistic backgrounds considering time and communication orientations. *YC Young Children*, 66(5), 76–82.

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

- Dermot, E., & Pomati, M. (2016). Good parenting practices: How important are poverty, education, and time Pressure? *Sociology*, *50*(1), 125–142.
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, *76*, 701–712.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. Continuum.
- García, O., & Hesson, S. (2015). Translanguaging frameworks for teachers: Macro and micro perspectives. Teoksessa A. Yiacometti (Toim.), *Multilingualism and language in education: Current sociolinguistic and pedagogical perspectives from commonwealth countries* (s. 221–242). Cambridge University Press.
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: policies, programs, and practices for English language learners*. Teachers College Press.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Garvis, S., Harju-Luukkainen, H., Sheridan, S., & Williams, P. (2019). *Nordic Families, Children and Early Childhood Education*. Studies in Childhood and Youth. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7>
- Garvis, S., & Kuusisto, A. (2021). Special Issue: National Values in ECEC: Perspectives to Inclusion and Exclusion. *Journal of International Research in Early Childhood Education*, *11*(2). Monash University Publishing. <https://doi.org/10.26180/c.5693737.v1>
- Hakyemez-Paul, S., Pihlaja, P., & Silvennoinen, H. (2018). Factors affecting early childhood educators' views and practices of parental involvement. *Journal of Early Childhood Education Research*, *7*(1), 76–99.
- Hansell, K., Alstad, G. T., & Bergroth, M. (2024). Nordic perspectives on linguistic diversity and multilingualism in early childhood education and care: Guest editorial. *Journal of Early Childhood Education Research*, *13*(1), 1–12. <https://doi.org/10.58955/jecer.143009>
- Harju-Luukkainen, H., Gyekye, M., Thurin, N., Kekki, N., & Tyrer, M. (2020). *KieliPeda-työväline*. University of Turku. https://www.utu.fi/sites/default/files/media/Kielipeda_tyovaline.pdf
- Harju-Luukkainen, H., Kangas, J., & Garvis, S. (2021). *Finnish early childhood education and care – A multi-theoretical perspective on research and practice*. Springer.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020a). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, *9*(2), 522–550. <https://journal.fi/jecer/article/view/114145>
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020b). Varhaista monikielisyyttä tukemassa: kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, *51*(4), 439–454.
- Hornberger, N. H., & Johnson, D. C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *Tesol Quarterly*, *41*(3), 509–532.

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M., Veisson, M., & Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 57–76.
- Julien, H. (2008). Content analysis. Teoksessa L. M. Given (Toim.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (s. 121–122). Sage.
- Junkala, P., & Tawah, S. (2009). *Enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Romanilasten ja -nuorten hyvin vointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomessa*. [More alike than different. The well-being of Roma children and young people and the realisation of their rights in Finland]. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisu 2009:2.
- Kirsch, C. (2020). Translanguaging pedagogies in early childhood education in Luxembourg: Theory into practice. Teoksessa C. Kirsch & J. Duarte (Toim.), *Multilingual Approaches for Teaching and Learning* (s. 15–33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429059674-3>
- Kirsch, C. (2021). Practitioners' language-supporting strategies in multilingual ECE institutions in Luxembourg. *European early childhood education research journal*, 29(3), 336–350.
- Kohnert, K., & Danahy, K. (2007). Young L2 learners' performance on a novel morpheme task. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21(7), 557–569.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Kultti, A., & Pramling, N. (2020). Traditions of argumentation in teachers' responses to multilingualism in early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 267–280.
- Kuusisto, A., Kallioniemi, A., & Matilainen, M. (2014). Monikulttuurinen työyhteisö suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä. *Kasvatus*, 45(2), 113–126.
- Lahti, L., Harju-Autti, R., Verkama, O., & Aaltonen-Kiianmies, K. (2020). Tampereella panostetaan varhennetun kieltenopetuksen kehittämiseen ja monipuolisiin kielivalintoihin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/tampereella-panostetaan-varhennetun-kieltenopetuksen-kehittamiseen-ja-monipuolisiin-kielivalintoihin>
- Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201046>
- Laloumi-Vidali, E. (1998). Parental expectations of early childhood services for preschool children: The case of policy change in Greece. *International Journal of Early Years Education*, 6(1), 19–30. <https://doi.org/10.1080/0966976980060102>
- Lehtonen, H. (2023). *Monikielinen pedagogiikka*. Audiovisuaalinen tuotos. Turun yliopisto. <https://www.youtube.com/watch?v=HQf5iEzITik>
- Lindgren, B.-M., Lundman, U., & Graneheim, H. (2020) Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal of Nursing Studies*, 108(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103632>
- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658–667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

- Moate, J., & Szabó, T. P. (2018). Mapping a language aware educational landscape. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-jayhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape>
- Norheim, H., & Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: A review based on empirical research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 789–805.
- OECD. (2022). Finland's Right to Learn Programme: Achieving equity and quality in education. *OECD Education Policy Perspectives*, 61, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/65eff23e-en>
- Opetushallitus. (2024). *Maahanmuuttotaukaiset oppijat varhaiskasvatuksessa*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/maahanmuuttotaukaiset-oppijat-varhaiskasvatuksessa>
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Orell, M. (2020) *Kodin ja koulun yhteistyö. Oletus yhteisestä ymmärryksestä?* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopiston julkaisuja C500.
- Orell, M., Aerila, J.-A., & Pihlaja, P. (2024). Home and School Cooperation: Towards a Dynamic Combination of Sharing, Partnership, Interdependency and Power. Teoksessa J. Baldacchino & H. Saeverot (Toim.), *The Bloomsbury Handbook of Continental Philosophy of Education* (s. 271–284). Bloomsbury. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85201876188&partnerID=40&md5=ece68d27ab5c66771240d85e6f2780b>.
- Orell, M., & Pihlaja, P. (2020) Cooperation between home and school in the Finnish Core Curriculum 2014. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 107–128.
- Perumal, R., Flynn, N., Mitchell Viesca, K., Enns-Kananen, H., & Routarinne, S. (2020). What is effective pedagogy for multilingual learners? Observations of teaching that challenges inequity. The OPETAN project in England. Teoksessa C. Kirsch, C. & J. Duarte (Toim.), *Multilingual Approaches for Teaching and Learning. From Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education* (s. 52–72). Routledge.
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pesch, A. M. (2021). Semiotic landscapes as constructions of multilingualism – a case study of two kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 363–380. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928725>
- Pianta, R. C., Lipscomb, D., & Ruzek, E. (2021). Coaching teachers to improve students' school readiness skills: Indirect effects of teacher–student interaction. *Child development*, 92(6), 2509–2528.
- Pontier, R. W., Boruchowski, I. D., & Olivo, L. I. (2020). Dynamic language use in bi/multilingual early childhood education contexts: A critical review of the literature. *Journal of Culture and Values in Education*, 3(2), 158–178. <https://doi.org/10.46303/jcve.2020.18>
- Pulkkinen, J., Kauppinen, H., Hiltunen, J., Lehtola, P., Nissinen, K., & Rautopuro, J. (2024). *Tukea tasa-arvoiselle koulutielle. Maahanmuuttajataustaisten nuorten osaaminen PISA 2022 -*

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

- tutkimuksessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 39.
<https://doi.org/10.17011/ktl-t/39>
- Purola, K., & Kuusisto, A. (2021). Parental participation and connectedness through family social capital theory in the early childhood education community. *Cogent Education*, 8(1), Artikkele 1923361. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1923361>
- Ragnarsdóttir, H. (2023). Family-Professional Collaboration in Inclusive Early Childhood Education in Iceland – Multilingual Families and Children. Teoksessa S. Alisauskiene, N. Bahdanovich Hanssen & D. Kairienė (Toim.), *Interprofessional and Family-professional Collaboration in Early Childhood Education and Care* (s. 229–241). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-34023-9_14
- Ramirez, R. (2023). To speak or not to speak my language: Supporting families' home language practices. *Teaching Young Children*, 1(17).
<https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/fall2023/supporting-families-home-language>
- Rantala, A., & Uotinen, S. (2014). Vanhempien osallisuus lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa ja järjestämisessä – kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkastelussa. *Kasvatus*, 45(2), 140–151.
- Rapo, M. (2011). Vieraskielinen on yhä monessa kunnassa harvinaisuus.
https://stat.fi/tup/vl2010/art_2011-06-21_001.html
- Repo, E., Aerila, J.-A., Tyrer, M., & Harju-Luukkainen, H. (2024). Multilingual learning environments in early childhood education in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1), 221–248. <https://doi.org/10.58955/jecer.129339>
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning. Introduction to a general theory*. Oxford University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K., & Aricescu, A.-M. (2015). *CARE Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care: Overview of European ECEC curricula and curriculum template*. ERASMUS+. https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_1_European_ECEC_Curricula_and_Curriculum_Template.pdf
- TFIEY. (2015). *Transatlantic Forum on inclusive early years. Multilingualism, Identity and Diversity in the Early Years*. King Baudouin Foundation.
<https://vbjk.be/en/project/transatlantic-forum-on-inclusive-early-years-tfey>
- Tilastokeskus. (3.12.2023). *Vieraskieliset*. <https://stat.fi/fi>
- Tobin, J. (2020). Addressing the needs of children of immigrants and refugee families in contemporary ECEC settings: findings and implications from the Children Crossing Borders study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 10–20.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707359>
- Tudge, J. R. C., Payir, A., Mercon-Vargas, H.C., Hongjiang, C., Liang, Y., Li, J., & O'Brien, L. (2016). Still misused after all these years? A Reevaluation of the Uses of Bronfenbrenner's

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>

Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory and Review*, 8, 427–445. <https://doi.org/10.1111/jftr.12165>

Tyrer, M., Harju-Luukkainen, H., & Aerila, J.-A. (2022). *KOONTIRAPORTTI KOAVA – Kielitietoisien oppimisympäristön arviointi varhaiskasvatuksessa*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8927-0>

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Vlasov, J., & Hujala, E. (2017). Parent-teacher cooperation in early childhood education – directors' views to changes in the USA, Russia, and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 732–746. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356536>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Ødegaard, E., & Toralf, K. (2012). Studier av barnehagen som danningsarena - sosialepistemologiske perspektiver. Teoksessa E. E. Ødegaard (toim.), *Barnehagen som danningsarena* (s. 19–47). Fagbokforlaget.

Aerila, Orell, Tyrer & Harju-Luukkainen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 230–257. <https://journal.fi/jecer>