

Kielirajat ylittävää kielipolitiikkaa ja toimintaa kieliparipäiväkodissa*

Pauliina Sopenan

Jyväskylän yliopisto, pauliina.r.sopenan@jyu.fi, <https://orcid.org/0000-0002-0242-2819>

TIIVISTELMÄ: Kieliparipäiväkodit, -koulut ja -kampukset sekä kaksikielinen koulutus suomeksi ja ruotsiksi ovat herättäneet keskustelua jo reilun vuosikymmenen ajan. Kieliparitoiminta suomen- ja ruotsinkielisten yksiköiden välillä voi tarjota mahdollisuuksia monenlaiseen yhteistyöhön ja monikieliseen työskentelyyn. Samalla suomenkielisten määrällinen enemmistöasema voi aiheuttaa haasteita ennen kaikkea ruotsin kielen näkökulmasta, vaikka kielillä onkin sama asema kansalliskielinä. Väitöskirjassani tarkastelen erään kieliparipäiväkodin kielipolitiikkaa, kansallisten ohjausdokumenttien vaikutusta kielipolitiikkaan sekä päiväkodin varhaiskasvattajien kielellistä toimintaa. Tutkimustulokseni osoittavat, että toiminta päiväkodissa pohjautui sekä rinnakkaiseen yksikielisyYTEEN että dynamisempaan kaksikielisyYTEEN. Kieliparipäiväkodit voivatkin tarjota mahdollisuuden hedelmälliselle yhteistyölle, mikäli yhteistyö suunnitellaan hyvin molemmat kielet ja konteksti huomioon ottaen.

Asiasanat: kaksikielisyys, kieliparipäiväkoti, kielipolitiikka

ABSTRACT: Co-located kindergartens, schools, and campuses as well as bilingual education in Finnish and Swedish have been discussed lively over a decade. Co-located kindergartens and schools can create possibilities for co-operation and multilingualism. At the same time, co-locations can be seen as challenging from the point of view of Swedish language. Despite the equal status as national languages, Finnish can be seen as *de facto* majority language. In my doctoral thesis, I examined the language policy of a co-located kindergarten as well as the possible effect that national steering documents have on kindergarten's language policy. In addition, I examined the language use of the teachers. The results show actions that were based on both parallel monolingualism and more dynamic bilingualism. Thus, co-located kindergartens can be seen as a possibility for fruitful co-operation between the units

if the co-operation is planned well and both languages and the context are taken into consideration.

Keywords: *bilingualism, co-located kindergarten, language policy*

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

Johdanto

Suomalaisen yhteiskunnan monikielistyessä monikielisyys näkyy yhä selkeämmin myös varhaiskasvatuksessa. Yhä useampi lapsi varhaiskasvatuksessa on monikielinen tai puhuu äidinkielenään muuta kieltä kuin suomea, ruotsia tai saamea. 2010-luvun Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) monikielisyys tulee esille muun muassa *kielitietoisuuden ja kaksikielisen varhaiskasvatuksen* kautta, ja esimerkiksi kielitietoiseen toimintaan liittyvää tutkimusta onkin tehty varhaiskasvatuksen kentällä jo ilahduttavissa määrin (esim. Bergroth & Hansell, 2020; Honko & Mustonen, 2020). Varhaiskasvatuksessa pienet lapset pääsevät tutustumaan eri kieliin toisiaan, aikuisia ja musiikkia kuunnellen sekä eri kielten äänteitä, sanoja ja lauseita makustellen. Monelle monikielisyys on osa arkea jo syntymästä asti, ja toisille taas monikielisyys tulee näkyväksi ja kuuluvaksi erilaisissa konteksteissa ja yhteyksissä.

Kielten tutkimukseen yhdistetään usein kysymyksiä siitä, miten kieliä käytetään arjessa, minkälaisia oikeuksia kieliin ja kielten ylläpitoon liittyy, minkälaisia asenteita kieliin ja niiden oppimiseen tai opettamiseen liittyy, ja miten monenlainen moninaisuus näkyy ja kuuluu tai saa näkyä ja kuulua eri koulutusasteilla ja yhteiskunnassa. Tässä artikkelissa¹ tarkastelen kaksikielisyyttä (suomi-ruotsi), kielipolitiikkaa ja yhteistyötä eräässä kieliparipäiväkodissa, joka on väitöskirjatutkimukseni (Sopanen, 2022a) keskiössä. Kieliparipäiväkodeilla tarkoitetaan päiväkoteja, joissa suomenkielinen ja ruotsinkielinen päiväkotijakavat saman rakennuksen tilat (ks. esim. Sahlström ym., 2013). Tällaiset kieliparipäiväkodit, -koulut ja -kampukset ovat yleistyneet 2000-luvulla, ja samalla ne ovat herättäneet paljon keskustelua (ks. esim. Boyd & Palviainen, 2015; Slotte-Lüttge ym., 2013). Yksi syy tälle on, että suomenkieliset ja ruotsinkieliset päiväkodit ja koulut ovat perinteisesti olleet erillään toisistaan, ja lainsäädännössäkin mainitaan, että varhaiskasvatus järjestetään joko suomeksi tai ruotsiksi, tai tietyissä tapauksissa saameksi. Tällöin voidaan käyttää termiä *rinnakkainen yksikielisyys* (Heller, 2006) myös virallisesti kaksikielisessä Suomessa.

¹ Artikkelin perustuu Pauliina Sopasen väitöskirjan Lectio praecursoriaan Jyväskylän yliopistossa 17.9.2022.

Sopanen.

Journal of Early Childhood Education Research 11(3), 2022, 41–50. <https://journal.fi/jecer>

Kieliparipäiväkodit ja ennen kaikkea kieliparikoulut ja kaksikieliset koulutusmahdollisuudet ovat herättäneet laajalti keskustelua, ja ne ovatkin olleet lähtökohtana monelle tutkimushankkeelle viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana (ks. esim. Hansell ym., 2016; Helakorpi ym., 2013; Sahlström ym., 2013). Yleisissä keskusteluissa on noussut esille niin mahdollisia haasteita kuin hyviä puolia, joita kaksikieliset² ratkaisut voisivat tuoda tullessaan. Yhtäältä kielipariyksiköt voivat tarjota monenlaisia mahdollisuuksia yhteistyölle ja synergialle suomen- ja ruotsinkielisten yksiköiden välillä sekä mahdollisuuksia kaksikielisille lapsille ja nuorille käyttää molempia kieliään. Toisaalta kielipariyksiköiden voidaan nähdä olevan haastavia ruotsin kielen, ruotsinkielisten ja ruotsinkielisten tilojen kannalta, mikäli ruotsinkieliset ovat määrällisesti vähemmistöasemassa alueella, jolle kielipariyksikön tiloja suunnitellaan. Yksi syy tälle on se, että koulutusta on perinteisesti pidetty tärkeänä ruotsinkielisenä tilana ruotsin kielen ja ruotsinkielisten tulevaisuuden kannalta. Vaikka ruotsin kieli on suomen kielen kanssa tasavertainen kansalliskielenä ja molempien kielten puhujilla on yhtäläiset oikeudet käyttää kieliään, suomenkielisten huomattavasti suurempi lukumäärä tekee suomen kielestä määrällisen enemmistökielen ruotsin kieleen verrattuna. Näiden kielten tasapaino vaihtelee alueittain paljonkin, ja varsinkin alueilla, joilla ruotsin kieli jää määrällisesti vähemmistöasemaan, kaksikieliset ratkaisut saatetaan nähdä haastavina ruotsin kieltä ja sen tulevaisuutta ajatellen.

Kielipariyksiköihin kohdistuva tutkimus onkin käsitellyt muun muassa kielten käyttöä (Rusk, 2016) ja kielen käyttöön mahdollisesti liittyviä muutoksia (Kajander ym., 2015) sekä kieliin ja koulujen yhdistymiseen liittyviä asenteita (From & Sahlström, 2017; Hansell ym., 2016). Kieliparikouluista löytyykin runsaasti tutkimusta. Tutkimus kieliparipäiväkodeista on vähäisempää, mutta käsittelee onnistuneesti muun muassa pienten lasten kieltenkäyttöä ja vanhempien ja varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia ja asenteita kieliin ja kieltenkäyttöön liittyen (ks. esim. Bergroth & Palviainen 2016, 2017). Väitöskirjallani pyrin vahvistamaan tutkimuskenttää kieliparipäiväkodeista vastaamalla seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Minkälaisia viitekehyksiä kansallisen ja institutionaalisen tason kielisuunnittelu ja kieli-ideologiat luovat varhaiskasvatuksen opettajien kielelliselle toiminnalle?
- 2) Minkälaisia kielivalintoja kieliparipäiväkodin varhaiskasvatuksen opettajat tekevät ja miten he käyttävät ruotsia ja suomea varsinkin lasten kanssa keskustellessa?

² Väitöskirjassani ja tässä lectio praecursoriaani pohjautuvassa artikkelissani viitataan kaksikielisyydellä suomeen ja ruotsiin ja kaksikielisillä henkilöillä niihin, jotka ovat kaksikielisiä näissä kielissä.

3) Miten kielirajat ylittävä yhteistyö vaikuttaa päiväkodin kielipolitiikkaan?

Tutkimuksen teoreettinen tausta

Tutkimukseni teoreettiselle pohjalle on kolme tärkeää näkökulmaa: kielipolitiikka, etnografinen kielipolitiikan tutkimus ja opettajien toimijuus. Tutkimuksessani tarkastelen päiväkodin kielipolitiikkaa Spolskyn (2004) näkemykseen pohjautuen. Spolskyn mukaan kielipolitiikka koostuu kolmesta eri osa-alueesta – *kielisuunnittelusta, kieli-ideologioista ja kielikäytännöistä* – jotka vaikuttavat dynaamisesti toinen toisiinsa. Kielisuunnittelun alle voidaan laskea esimerkiksi erilaisia kieliin liittyviä lakeja, ohjausasiakirjoja ja opetussuunnitelmia, mutta myös henkilökohtainen kielisuunnittelu, kuten se, mitä kieltä tai kieliä perheessä käytetään ja kenen toimesta, kuuluu kielisuunnitteluun. Kieli-ideologiat tulevat näkyväksi esimerkiksi kieliin liittyvissä diskursseissa ja arvostuksissa siitä, mitä kieliä yhteiskunnassa arvostetaan tai minkälaisia kielivariantteja pidetään sopivina eri tilanteissa. Kielikäytänteisiin taasen lasketaan esimerkiksi se, miten kieliä käytetään eri konteksteissa ja kuinka ne näkyvät ja kuuluvat eri tilanteissa.

Etnografisen kielipolitiikkatutkimuksen mukaan kielipolitiikkaa tehdään ja toteutetaan eri tasoilla, joiden myöskin nähdään vaikuttavan toinen toisiinsa (ks. esim. Hornberger & Johnson, 2007; Ricento & Hornberger, 1996). Tästä syystä etnografisessa kielipolitiikkatutkimuksessa puhutaankin usein kuvainnollisesti sipulista, jonka eri kerroksia eri kielipolitiikkatasot kuvastavat. Tutkimuksessani näitä eri kielipolitiikkatasoja edustavat varhaiskasvatuksen opettajat, päiväkodin ja kunnallisen tason toiminta ja päätäntä sekä kansallisen tason päätäntä. Näitä tasoja voidaan kutsua myös mikro-, meso- ja makrotason kielipolitiikaksi. Jokaisella näistä tasoista tehdään kielipolitiikkaa ja ne vaikuttavat myös toinen toisiinsa ja siihen, mitä vuorovaikutuksessa ihmisten välillä tapahtuu. Kielipolitiikka jakautuu siis yhtäältä kolmeen osa-alueeseen (kieli-ideologiat, kielisuunnittelu ja kielikäytännöt), jotka vaikuttavat toinen toisiinsa, ja toisaalta myös kolmeen, tai useampaan, tasoon, jotka myös omalta osaltaan vaikuttavat toisiinsa. Näin ollen kielipolitiikka voidaankin nähdä kompleksisena ja hyvin dynaamisena ja muuttavana staattisen sijaan. Kun kielipolitiikkaan otetaan mukaan yksittäisten henkilöiden toiminta, näyttäytyy kielipolitiikka entistä enemmän muuttavana ja muuntuvana. Nykyään usein ajattelinkin, että kielipolitiikka pitäisi kuvata kaalina, jonka eri kerrokset ovat limittäin ja poimuttuvat toistensa väleihin sen sijaan, että eri kerrokset nähtäisiin selkeästi toisistaan erottuvina kerroksina, kuten sipulissa.

Sopanen.

Journal of Early Childhood Education Research 11(3), 2022, 41–50. <https://journal.fi/jecer>

Myöhemmässä kielipolitiikkatutkimuksessa, erityisesti eri koulutustasoilla, on korostettu opettajien roolia ja toimintaa kielipolitiikan tulkitsoijoina, soveltajina ja haastajina (esim. Johnson, 2010). Opettajat voivat esimerkiksi noudattaa, haastaa tai muokata kielipolitiikkaa mahdollisuuksien ja oman toimijuutensa mukaan. Tutkimukseni antaakin hyvän lähtökohdan sen tarkastelulle, miten yhden ja saman kieliparipäiväkodin varhaiskasvatuksen opettajat tulkitsevat kansallista ja paikallista kieli- ja koulutuspolitiikkaa ja minkälaisia syitä heidän toiminnalleen mahdollisesti on. Samalla tutkimukseni nostaa esiin kieliparipäiväkodin omaa kielipolitiikkaa ja sen mahdollisia vahvuuksia ja haasteita.

Osatutkimukset ja niiden tulokset

Väitöskirjani koostuu kolmesta osatutkimuksesta sekä yhteenveto-osasta, joka kokoaa yhteen kolmen osatutkimuksen tulokset ja vastaa koko väitöskirjan tutkimuskysymyksiin. Ensimmäisessä osatutkimuksessa (Sopanen, 2019) tarkastelin kielitietoisuuden käsitettä ja sen näkymistä varhaiskasvatuksen opettajien työssä. Kielitietoisuus käsitteenä on laaja ja monitulkintainen. Käsite ei ole uusi, mutta se nousi yhdeksi keskeisistä käsitteistä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2015) ja myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) 2010-luvulla. Kielitietoisuuden keskeisyyden vuoksi ensimmäisessä osatutkimuksessani tutkin, miten varhaiskasvatuksen opettajat tulkitsevat käsitteen työssään ja miten heidän käsityksensä yhtenevät varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa. Tämä tutkimus käsitteli opettajien kieli-ideologioita, mutta myös jossain määrin kielikäytänteitä ja kieli-ideologioita päiväkodin tasolla. Tutkimuksen tulokset kertoivat, että opettajat ovat hyvin tietoisia roolistaan kielellisinä malleina ja kielenkehityksen, kielen oppimisen ja kielitietoisuuden tukijoina. Kaksikielisyys suomen ja ruotsin kohdalla oli opettajille hyvinkin itsestään selvä osuus arkea ja työtä, mutta monikielisyys ei niinkään noussut esille opettajien puheessa.

Toisessa osatutkimuksessa (Alstad & Sopanen, 2021) tarkastelin yhdessä FT Gunhild Tomter Alstadin kanssa kielinäkökulmia suomalaisissa ja norjalaisissa kieli- ja koulutuspoliittisissa asiakirjoissa. Lähtökohtinamme olivat varhaiskasvatus ja monikielisyys näissä kahdessa kontekstissa, joissa monikielisyys on yhä enenevimmissä määrin osa arkea niin varhaiskasvatuksessa kuin peruskoulutuksessa. Tutkimuksessa sovelsimme Richard Ruízin tunnettua kolmijakoa, jonka mukaan kielet ja monikielisyys voidaan nähdä ongelmana, oikeutena tai resurssina (Ruíz, 1984). Tutkimme, minkälaisia ideologioita ja diskursseja monikielisyyteen liitetään varhaiskasvatukseen yhdistettävissä asiakirjoissa muulla kuin opetussuunnitelmatasolla. Tutkimuksessamme

Sopanen.

Journal of Early Childhood Education Research 11(3), 2022, 41–50. <https://journal.fi/jecer>

tarkastelimme näin ollen kielisuunnittelua ja kieli-ideologioita kansallisella tasolla. Tutkimuksen tuloksissa huomasimme, että suomalaiset asiakirjat antoivat melko yksikielisen kuvan varhaiskasvatuksesta. Osassa asiakirjoista monikielisyys nähtiin kyllä resurssina, mutta samalla myös haastavana. Myös norjalaisissa asiakirjoissa oli yhä enenevämmässä määrin huomattavissa, että monikielisyys yhdistettiin haasteisiin. Kuitenkin norjalaisiin asiakirjoihin verrattuna suomalaiset asiakirjat toimivat enemmän suosituksina kuin velvoittavina ja näin ollen nämä jättivät varhaiskasvatuksen opettajille enemmän tilaa tulkinnalle ja muokkaukselle.

Kolmannessa osatutkimuksessa (Sopanen, 2022) käsittelemme tutkimuksen keskiössä olevan kieliparipäiväkodin neljän varhaiskasvatuksen opettajan kielellistä toimintaa ja kielivalintoja. Tässä tutkimuksessa esittelin, miten opettajat käyttivät kieltä eri tilanteissa lasten ja aikuisten kanssa sekä pohdin opettajahaastatteluihin pohjautuen, miten opettajat sanoittavat ja perustelevat toimintaansa. Tutkimuksessa tarkastelin siis ennen kaikkea varhaiskasvatuksen opettajien kielikäytänteitä, kieli-ideologioita ja kielisuunnittelua, mutta jossain määrin myös samoja osa-alueita päiväkodin tasolla. Tutkimuksen tulokset toivat esille sen, että varhaiskasvatuksen opettajien kielivalintoihin vaikuttavat monet asiat, kuten lapsen päiväkotiryhmä, lapsen ja opettajan kielitausta ja yhteistyö ryhmien välillä. Tulokset korostivat myös sitä, että opettajien kielenkäyttö oli myös tilanteesta ja keskustelukumppanista riippuvaa.

Pohdinta

Vastatakseni tämän kirjoituksen alussa esittämiini tutkimuskysymyksiin nostan esille muutaman näkökulman. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että tutkimuksen kenttätöajankohtana käytössä olleet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus [Stakes], 2005) sekä tutkimuksessani analysoidut muut asiakirjat antoivat varsin yksikielisen kuvan varhaiskasvatuksen kielellisestä toiminnasta. Samaan aikaan kuitenkin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes, 2005) painotettiin paikallisten erityispiirteiden huomioimista, mikä antoi kieliparipäiväkodille mahdollisuuden korostaa kaksikielisyyttä. Kun kaksikielisyys nähtiin päiväkotitasolla resurssina, oli varhaiskasvatuksen opettajilla enemmän mahdollisuuksia toimia kaksikielisesti. Yhtäältä varhaiskasvatus järjestettiin päiväkodissa vaatimusten mukaan erikseen suomeksi ja ruotsiksi jakamalla ryhmät suomen- ja ruotsinkielisiin ja luomalla päiväkotiin yksikielisiä tiloja tukemaan kielenkehitystä ja kielen oppimista. Näin taattiin yhtäläiset mahdollisuudet osallistua suomen- tai ruotsinkieliseen varhaiskasvatukseen. Toisaalta ryhmien välinen yhteistyö, kaksikieliset aktiviteetit ja yhteisesti jaetut tilat mahdollistivat kaksikielisen toiminnan päiväkodissa. Kaikki lapset pääsivät näin kosketuksiin molempien kielien kanssa ja

Sopanen.

Journal of Early Childhood Education Research 11(3), 2022, 41–50. <https://journal.fi/jecer>

kaksikieliset lapset pääsivät käyttämään molempia kieliään päiväkodin arjessa näin halutessaan.

Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat käyttivät vaihtelevasti suomea ja ruotsia päiväkodin arjessa. Opettajien kielivalintoihin vaikuttivat muun muassa lapsen päiväkotiryhmä, lapsen kielitausta sekä opettajan oma kielitausta. Tämän lisäksi kielivalintoihin saattoivat vaikuttaa esimerkiksi päiväkodin tilat, erilaiset kieli-ideologiat, aiemmat kokemukset ja erilaiset sosiaaliset näkökulmat. Kaikki neljä tutkimukseen osallistunutta opettajaa käyttivät omassa ryhmässään ryhmän kotikieltä³ (suomea tai ruotsia) lasten kanssa kommunikoidessaan riippumatta siitä, mikä ryhmässä olevan lapsen kielitausta oli. Muiden ryhmien lasten kanssa opettajan kielenkäyttö riippui lapsen kielitaustasta ja ryhmästä, mutta myös opettajien aktiivisista kielivalinnoista.

Tutkimukseni tulokset osoittavat myös, että yhteistyö tutkimukseen osallistuneen päiväkodin ryhmien, opettajien ja muun henkilökunnan välillä oli runsasta, mikä osaltaan johti siihen, että päiväkodin kielipolitiikkakin näyttäytyi vahvemmin kaksikielisenä kuin yksikielisenä. Itse toiminta päiväkodissa pohjautui sekä rinnakkaiseen yksikielisyyteen että dynaamisempaan kaksikielisyyteen, jota tukivat yhteisöllisyyden, yhteistyön ja kaksikielisyyden arvostaminen sekä henkilökohtaisella että institutionaalisella tasolla. Vaikka kaksikielisyyttä kuvailtiin opettajahaastattelussa ja kenttätöiden aikana positiivisin sanoin, nousi niissä esille myös mahdollisia haasteita. Opettajat pohtivat muun muassa, miltä tulevaisuus päiväkodissa näyttää, jos kieliryhmien tasapaino muuttuu, ja miten se vaikuttaa kielenkäyttöön päiväkodissa.

Loppusanat

Kysymyksiin kielenkäytöstä ja monikielisyydestä törmätään kasvatus- ja koulutusyhteyksissä tulevaisuudessa yhä enemmän, kun päiväkotiryhmät ja yhteiskunta monikielistyvät. Maailmanlaajuisesti voidaan todeta, että yksikielisyys on harvinaisempaa kuin monikielisyys varsinkin yhteiskunnallisella, mutta myös yksilötasolla. Yksikieliset ratkaisut eivät näin ollen valmista lapsia monikieliseen tulevaisuuteen, eivätkä myöskään ota huomioon lasten moninaisia kielitaustoja.

Kielitietoisuuden tuominen osaksi varhaiskasvatus- ja opetustyötä velvoittaa opettajia ottamaan monikielisyyden osaksi toimintaa esimerkiksi huomioimalla lasten moninaiset kielitaustat, tuomalla esille alueen monikielisyyttä ja antamalla toiminnassa tilaa kielille.

³ Tutkimukseen osallistuneessa päiväkodissa oli kenttätöiden aikana neljä ryhmää – kaksi suomenkielistä ja kaksi ruotsinkielistä. Jokaisesta ryhmästä tutkimukseen osallistui yksi varhaiskasvatuksen opettaja.

Kieliparipäiväkodit, -koulut ja -kampukset voisivat tarjota hienon mahdollisuuden kielitietoisuuden luonnolliselle tarkastelulle sekä kaksi- tai monikieliselle toiminnalle ja yhteistyölle. Yhteistyö on tärkeää kuitenkin suunnitella tarkasti yksiköiden välillä niin, että kielten tasapaino huomioidaan. Erityisen tärkeää tämä on niissä konteksteissa, joissa kielten valtasuhteet ovat epätasapainossa, jotta yksi kielistä ei pääse valtaamaan liikaa alaa muilta.

Tutkimukseni tulokset antavatkin yhtäältä viitteitä siitä, miten kieliparipäiväkodit voisivat eri tavoin tukea kaksikielisyyttä ja kielitietoisuutta ja toisaalta siitä, minkälaisia haasteita kaksikieliseen toimintaan saattaa liittyä. Tutkimuksessani tarkastelin ensisijaisesti kaksikielisyyttä kotimaisissa kansalliskielissä, mutta nyt ja tulevaisuudessa on erittäin tärkeää tarkastella varhaiskasvatusta myös monikielisestä näkökulmasta. Toivon, että tutkimukseni tuloksia voidaan soveltaa niin kieliparipäiväkotien toimintaan kuin myös muihin konteksteihin, joissa monikielisyyttä halutaan tukea ja tuoda esille moninaisesti.

Kiitokset

Kiitokset väitöskirjani ohjaajille Åsa Palviaiselle ja Mari Bergrothille kaikesta tuesta väitöskirjatyön aikana. Kiitokset myös vastaväittäjälle Anna Slottelle mieleenpainuvasta väitöstilaisuudesta. Kiitos Svenska litteratursällskapet i Finland ja Svenska kulturfonden sekä Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta ja kieli- ja viestintätieteiden laitos tutkimukseni rahoituksesta. Ennen kaikkea kiitos myös tutkimukseen osallistuneille opettajille, lapsille ja muulle päiväkodin henkilökunnalle.

Lähteet

- Alstad, G. T., & Sapanen, P. (2021). Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1862951>
- 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). Språkpolicy vid svenskspråkiga daghem i Finland: Tvåspråkiga barns handlingar och agens. *Folkmålsstudier*, 54, 9–35.
- Bergroth, M., & Palviainen, Å. (2017). Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium early childhood education and care. *Multilingua*, 36(4), 375–399. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0026>
- Boyd, S., & Palviainen, Å. (2015). Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (Toim.),

Sapanen.

Journal of Early Childhood Education Research 11(3), 2022, 41–50. <https://journal.fi/jecer>

- Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons* (s. 57–89). Multilingual Matters.
- From, T., & Sahlström, F. (2017). Shared places, separate spaces. Constructing cultural spaces through two national languages in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61(4), 465–478. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147074>
- Hansell, K., Engberg, C., Pörn, M., & Heittola, S. (2016). Språkkontakter under de tre första åren på ett tvåspråkigt gymnasiecampus. Teoksessa P. Hirvonen, D. Rellstab & N. Siponkoski (Toim.), *Teksti ja tekstuaalisuus, Text och textualitet, Text and Textuality, Text und Textualität* (s. 202–214). VAKKI Publications.
- Helakorpi, J., Ahlbom, I., From, T., Pörn, M., Sahlström, F., & Slotte-Lüttge, A. (2013). *Särbo, sambo, kämppis: rektorers och lärares erfarenheter av kontakt och samarbete mellan samlokaliserade finsk- och svenskspråkiga skolor*. Helsingin yliopisto/ Åbo Akademi.
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography* (2. painos). Continuum.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020b). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 522–550. <https://jecer.org/miten-monikielisyys-ja-kielitietoiset-toimintatavat-koetaan-varhaiskasvatuksessa/>
- 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. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00083.x>
- Johnson, D. C. (2010). Implementational and ideological spaces in bilingual education language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 61–79. <https://doi.org/10.1080/13670050902780706>
- Kajander, K., Alanen, R., Dufva, H., & Kotkavuori, E. (2015). Kielimuureja vai yhteiselo – odotuksia ja kokemuksia kahden kielen koulusta. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (Toim.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015* (s. 142–158). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Opetushallitus. (2015). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (Föreskrifter och anvisningar 2014:96). Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Föreskrifter och anvisningar 2016:17). Opetushallitus.
- Ricento, T. K., & Hornberger, N. H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401–427. <https://doi.org/10.2307/3587691>
- Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Rusk, F. (2016). *Doing second language learning. A CA study of learning practices in Finnish-Swedish bilingual educational settings*. [Väitöskirja, Åbo Akademi].
- Sahlström, F., From, T., & Slotte-Lüttge, A. (2013). Två skolor och två språk under samma tak. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (Toim.), *Kaksikielinen koulu – Tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s. 319–341). Suomen kasvatustieteellinen seura.

Sopanen.

Journal of Early Childhood Education Research 11(3), 2022, 41–50. <https://journal.fi/jecer>

- Slotte-Lüttge, A., From, T., & Sahlström, F. (2013). Tvåspråkiga skolor och lärande – en debattanalys. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (Toim.), *Kaksikielinen koulu – Tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s. 221–244). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Sopanen, P. (2019). Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete - finländska daghemspedagogers reflektioner. *Nordisk Barnehageforskning*, 18(5), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.2868>
- Sopanen, P. (2022a). *Språköverskridande policy och verksamhet på ett samlokaliserat daghem*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYU Dissertations 554
- Sopanen, P. (2022b). Teachers' language practices and choices in a bilingual, co-located kindergarten in Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 16(1), 21–44. <https://doi.org/10.47862/apples.107280>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stakes (2005). *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (version II). Gummerus Kirjapaino Oy.

Sopanen.

Journal of Early Childhood Education Research 11(3), 2022, 41–50. <https://journal.fi/jecer>