



Varhaiskasvatuksen kielitietoisuuskäytänteitä kehittämässä: “Kieli ja kulttuuri ovat kaikkialla toiminnassa!”

Laura Lahti^a, Raisa Harju-Autti^b & Outi Arvola^c

^a Tampereen yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: laura.lahti@tuni.fi,
<https://orcid.org/0000-0002-0864-8982>

^b Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, Jyväskylän yliopisto,
<https://orcid.org/0000-0002-2217-8630>

^c Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, Jyväskylän yliopisto,
<https://orcid.org/0000-0001-6845-9019>

TIIVISTELMÄ: Tässä artikkelissa tarkastelemme valtakunnalliseen henkilöstökoulutukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammattilaisten käsityksiä kielitietoisuudesta sekä kielitietoisista pedagogisista käytänteistä. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja heidän perheidensä huomioiminen varhaiskasvatuksen arjessa on tärkeää. Tutkimusartikkelimme tavoitteena on osoittaa, että kieli- ja kulttuuritietoisuuden lisääminen ja käytänteiden pedagoginen kehittäminen kuuluvat jokaisen tehtäviin, ja että täydennyskoulutuksella voidaan tukea kieli- ja kulttuuritietoisten pedagogisten käytäntöjen kehittämistä. Tutkimusaineisto on kerätty valtakunnallisen henkilöstökoulutuksen yhteydessä keväällä 2022. Aineiston muodostavat tutkimukseen suostumuksensa antaneiden koulutuksen osallistujien ($N = 43$) vastaukset koulutuksen ensimmäisen osion sähköisiin alku- ja loppukyselylomakkeisiin, jotka sisälsivät sekä monivalinta- että avokysymyksiä. Artikkelissa tarkastellaan osallistujien avovastauksia laadullisen sisällönanalyysin keinoin erityisesti kielitietoisuuden näkökulmasta. Tutkimuksemme tuloksista käy ilmi, että monella henkilöstökoulutukseen osallistuneella oli jo koulutuksen alussa melko kattava käsitys kielitietoisuudesta, mutta kielitietoisuuden toiminnan kehittämisen tarve yhdistettiin pääasiassa maahanmuuttotaustaisten lasten

tukemiseen ja erityisesti suomen kielen oppimiseen. Tulokset osoittavat myös, että koulutuksessa käsitelty teoretieto auttoi osallistujia jäsentämään toimintaansa. Työyhteisötehtävän myötä he saivat käyttöönsä käsitteitä ja teoriaa oman toimintansa sanoittamiseen ja tukemiseen. Tämän laadullisen tutkimuksen tulosten valossa toteamme, että tutkimusperustaiselle täydennyskoulutukselle on suuri tarve varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa käytäntöjen kehittämiseksi.

Asiasanat: *kielitietoisuus, kulttuuritietoisuus, kielellisesti vastuullinen pedagogiikka, varhaiskasvatus*

ABSTRACT: In this article, we examine the perceptions of language awareness and linguistically aware pedagogical practices of early childhood education and pre-primary education professionals who participated in an in-service training course. It is important that children and their families from linguistically and culturally diverse backgrounds are taken into account in the everyday life of early childhood education. The aim of this research article is to show, how raising professionals' linguistic and cultural awareness and developing pedagogical practices is a duty for all, and how in-service training can support developing linguistically responsive pedagogical practices. The research data were collected in the context of a nationwide in-service training in spring 2022. The data consist of the responses of the consenting participants ($N = 43$) to the initial and final e-questionnaires of the first part of the training. The questionnaires included both multiple-choice and open-ended questions. We focus on the participants' open responses using qualitative content analysis, with a particular focus on language awareness. The results of our study show that many of the in-service training participants had a fairly comprehensive understanding of linguistic awareness already at the beginning of the course, and the need to develop linguistically responsive activities was mainly associated with supporting children with an immigrant background, especially in learning Finnish. The results also show that the theoretical information covered in the in-service training helped the participants to structure their activities. The workplace task provided them with concepts and theory to articulate and support their own activities. Based on the findings of this qualitative study, we conclude that there is a need for research-based in-service training in the context of early childhood education and pre-primary education in order to develop linguistically responsive everyday pedagogical practices.

Keywords: *language awareness, cultural awareness, linguistically responsive pedagogy, early childhood education*

Johdanto

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja heidän perheidensä kulttuurien ja kielten arvostaminen ja vaaliminen ovat sosiaalisesti oikeudenmukaisen kasvatuksen kulmakiviä (Adam, 2021). Ammattilaisten kieli- ja kulttuuritietoisuuden lisääminen sekä pedagogisten käytänteiden aktiivinen tarkastelu puolestaan ovat onnistuneen moninaisuuden pedagogiikan toteuttamisen lähtökohtia. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa kieli- ja kulttuuritietoisuuden sekä pedagogisten käytäntöjen kehittäminen onkin ollut yksi täydennyskoulutuksen painopiste (ks. esim. Bergroth & Hansell, 2020; Harju-Autti & Lahti, 2023; Harju-Luukkainen ym., 2020). Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen varhaiskasvatuksessa on ajankohtainen tutkimusaihe myös kansainvälisesti tarkasteltuna (esim. Hansell ym., 2024; Kirsch ym., 2020; Kirsch & Mortini, 2021; Kurian, 2024; Tobin, 2020).

Tässä artikkelissa tarkastelemme aihetta erityisesti kielitietoisuuden näkökulmasta. Kielitietoisuuden, joka on käsitteenä peräisin 1980-luvun Isosta-Britanniasta (*language awareness*, Hawkins, 1987), on määritelty tarkoittavan muun muassa herkkyyttä ja tietoisuutta kielen ja kielenkäytön merkityksestä. Kielitietoisuuden kansainvälisessä määritelmässä kielitietoisuuden todetaan tarkoittavan täsmällistä tietoa kielistä sekä tietoista havainnointia ja herkkyyttä kielen oppimisessa, kielen opettamisessa sekä kielenkäytössä (Association for Language Awareness, ALA, 2025). Kielitietoisuus on myös opittavissa olevaa tietoa siitä, millaisia kieliä on olemassa, miten kieli vaihtelee ja muuttuu, ja mitä kieli merkitsee yksilölle ja yhteisöille (esim. Jantunen ym., 2021; Lahti ym., 2020).

Kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoisuus ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa (Jantunen ym., 2021; Lastikka ym., tulossa), ja kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoisuuden kasvatuksen tarpeet on tunnistettu kasvatuksen ja koulutuksen konteksteissa (Alisaari ym., 2020). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kieli- ja kulttuuritietoisuutta käsittelevän henkilöstökoulutuksen aikana, joten myös kulttuuritietoisuuden käsite oli yksi koko koulutuksen kantavista teemoista, mikä näkyy tutkimusaineistossamme. Kulttuuritietoinen kasvatus pohjautuu siihen lähtökohtaan, että jokaisella lapsella on oikeus, sukupuolesta, sosiaaliluokasta, etnisyydestä ja kulttuurisesta taustasta riippumatta, oppia ja osallistua (esim. Banks & Banks, 2010; Gunn ym., 2020). Kulttuuritietoisuuteen määritellään kuuluvan oman ja muiden kulttuurien ymmärrystä, kulttuurienvälistä vuorovaikutusta, moninaisten identiteettien tunnistamista ja arvostamista sekä herkkyyttä tarkastella niitä (Banks & Banks, 2010; Gay, 2010; Jantunen ym., 2021; Jokikokko, 2021). Tässä tutkimusartikkelissa päädyimme rajaamaan aiheen lähemmin kielitietoisuuden teemaan. Käytämme artikkelissa kuitenkin paikoitellen

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

kielitietoisuuden käsitteen rinnalla yhdistelmää kieli- ja kulttuuritietoisuus, koska kyseiset käsitteet limittyvät vahvasti toisiinsa.

Tutkimme valtakunnalliseen henkilöstökoulutukseen keväällä 2022 osallistuneiden ammattilaisten käsityksiä kielitietoisuudesta sekä kielitietoisista pedagogisista käytänteistä ja toimintatavoista. Opetushallituksen rahoittama Kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus ja esiopetus -henkilöstökoulutus järjestettiin Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa. Tämä artikkeli pyrkii osoittamaan, miten ammattilaisten kieli- ja kulttuuritietoisuuden lisääminen ja käytänteiden pedagoginen kehittäminen kuuluvat jokaisen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa työskentelevän tehtäviin, ja miten täydennyskoulutuksella voidaan tukea kielitietoisien pedagogiikan vahvistumista.

Kielitietoisuus

Kieli antaa ihmiselle mahdollisuuden ilmaista itseään ja olla yhteydessä toisiin ihmisiin. Lisäksi kieli on keskeinen osa sekä yksilön identiteetin muodostumista, mutta myös erottamaton osa kulttuurien rakentumisesta (Cummins, 2021). Kielitietoisuus ilmenee varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen käytännöissä kielten arvostamisena ja eri kielten näkyvyyden vahvistamisena (Opetushallitus, 2016, 2022). Kielitietoisuus edellyttää henkilöstön kykyä havainnoida lasten yksilöllisiä, kielellisiä valmiuksia ja tehdä niiden pohjalta kielitietoisia valintoja osana päivittäistä toimintaa. Ammatillinen osaaminen onkin kulttuurisesti ja kielitietoisesti sensitiivistä oppimista, opetusta ja kasvatusta sekä moninaisuuden sanoittamista (esim. Lastikka ym., tulossa; Bergroth & Alisaari, 2023). Kieli- ja kulttuuritietoisuustaidot ovat ammattilaisen halua, kykyä ja herkkyyttä ymmärtää jokaista lasta ja perhettä yksilöllisesti. Ammattilaisten kieli- ja kulttuuritietoinen osaaminen on keskeistä lapsen kielenkehityksen tukemisen, kognitiivisen kehityksen, lapsen sosiaalisten taitojen, oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulmista (esim. Kangas ym., 2021; Keskitalo, 2019). Moninaisuuden huomioiminen varhaiskasvatuksen arjessa on keskeisen tärkeää sekä suunnittelun ja resursoinnin että pedagogisen toiminnan kannalta (Bergroth ym., 2024), mutta myös henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa (esim. Haanpää, 2023; Lastikka ym., tulossa) ja huoltajayhteistyössä (esim. Hakyemez-Paul, 2019; Lastikka, 2019; Lavanti ym., tulossa).

Kielitietoiset käytänteet ovat keinoja sanoittaa ja havainnollistaa pedagogisia toimintoja sekä varmistaa lapsen ymmärrys ja osallisuus niissä sekä havaita kieleen liittyviä ilmiöitä (Alisaari & Heikkola, 2020). On tärkeää ymmärtää, että kieli- ja kulttuuritietoiset käytänteet tulisi ulottaa koskettamaan kaikkia lapsia (Lastikka ym., tulossa). Eri kieli- ja

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

kulttuuritaustaisia lapsia ja perheitä saatetaan pitää "toisina, ei suomalaisina ja vieraina" (Eerola ym., 2023). Kasvatusalalla on tarpeen pyrkiä välttämään toiseuttavaa puhetapaa (Hornborg ym., 2022). Ammattilaisten osaaminen edellyttää yksilöllistä lapsi- ja perhetuntemusta, jolloin toiminta mukautuu yhteisön ja ympäristön erilaisiin tarpeisiin (Arvola ym., 2024): tavoitteena on jokaisen lapsen osaamisen, taitojen ja vahvuuksien tunnistaminen ja niiden hyödyntäminen.

Kielitietoisuus varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa ja kansallisissa tutkimuksissa

Kasvatusta ja koulutusta ohjaavat kansalliset asiakirjat (Opetushallitus, 2016, 2022) edellyttävät ammattilaisilta vahvaa kielitietoisuusosaamista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 44–46) henkilöstön tehtäväksi määritellään ymmärtää kielen merkitys lasten kehityksessä ja oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä, identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan kuulumisessa. Henkilöstön toimimista kielellisinä malleina korostetaan. Ammattilaisten tulisi rohkaista lapsia käyttämään kieltä monipuolisesti. Lasten kielelliset lähtökohdat tulee huomioida ja antaa lapsille tilaa ja aikaa vaihteleviin kielenkäytön tilanteisiin. Esiopetuksen tehtäväksi (Opetushallitus, 2016, s. 32–34) määritellään lasten kielellisten taitojen kehityksen tukeminen kokonaisvaltaisesta kielen merkityksen hahmottamisesta kohti yksityiskohtaisempaa kielen rakenteiden ja muodon havaitsemista. Keskeistä on vahvistaa lasten kiinnostusta ja uteliaisuutta puhuttua kieltä, lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Vastaavasti kulttuuriseen moninaisuuteen tutustuminen ja monipuolisten tarkastelutapojen hyödyntäminen tuodaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) esille eri yhteyksissä painottaen kasvattajien merkittävää roolia. Ohjaavissa asiakirjoissa tarkastellaan myös kulttuuri- ja katsomustietoista työskentelyä, mutta tässä artikkelissa rajataan tarkastelu kielitietoisuuden ja pedagogisen osaamisen tarkasteluun tutkimuskysymysten asetteluun suuntaisesti.

Suomessa on toteutettu tutkimuksia eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuudesta, oppimisesta ja moninaisista oppimisen tiloista ja tavoista (esim. Alisaari ym., 2019; Arvola, 2021; Lamminmäki-Vartia ym., 2020; Lastikka, 2019; Poulter ym., 2021). Lisäksi on saatavilla tutkimusperustaista materiaalia henkilöstön työskentelyn tueksi. Esimerkiksi KieliPeda- (Harju-Luukkainen ym., 2020; Tyrer ym., 2022) sekä KieliVertailu-työvälineet (Turun yliopisto, 2025) on otettu käyttöön jo useammassa kunnassa. Honko ja Mustonen (2021) tuovat esille, että varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa osa henkilöstöstä kokee kieli- ja kulttuuritietoisuuden vaatimuksen yhtenä varhaiskasvatuksen arkea kuormittavana lisävaatimuksena monien muiden

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

haasteiden keskellä. Hongon ja Mustosen (2021) mukaan varhaiskasvatuksen työntekijät kaipaavat kielitietoisien toimintansa tueksi hyvin monenlaista lisätietoa ja ymmärrystä. Tutkimusten perusteella etenkin lasten osallisuutta tukevien oppimisympäristöjen kieli- ja kulttuuritietoiseen tarkasteluun tarvitaankin lisää osaamista ja tietoisia ammattikäytäntöjä.

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla on usein haasteita sosiaalisten suhteiden muodostamisessa sekä erityisesti varhaiskasvatuksen tilanteisiin kiinnittymisessä (Arvola, 2021). Kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen oppimisympäristön osallisuutta mahdollistavina keskeisinä tekijöinä ovat näyttäytyneet perheiden kanssa tehtävä yhteistyö, leikki- ja lukutilanteet, projektit ja pedagogisen johtamisen huomiointi (Arvola, 2021). Ammattilaisten tulee myös tunnustaa toimivansa oikealla lähikehityksen vyöhykkeellä lasten päivittäisissä toiminnoissa, kehittää erityisesti lasten välisiä vertaisvuorovaikutuksen keinoja, tukea lasten leikkitaitoja ohjatun ja tuetun leikin keinoin sekä oppimisympäristöjä muokkaamalla (mm. Kangas ym., 2023; Vaarala ym., 2021).

Kielitietoisuuden näkökulmasta eri kielten käyttöön kannustaminen niin leikeissä kuin oppimisessa on tärkeää (Bergroth ym., 2024; Lehtonen, 2021). Suomalaisessa kasvatuksessa ja koulutuksessa yksikielisyyden ideaaliin nojaavat käsitykset kieli-identiteetistä ja kielenoppimisesta ovat vielä vahvoja (esim. Suuriniemi, 2023). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstön tietoisuus lasten ympärillä olevista kielistä, kielten merkityksestä lapsen identiteetille ja oppimiselle sekä myönteinen asennoituminen kaikkien lasten kielten oppimismahdollisuuksille onkin keskeistä opettajien täydennyskoulutuksessa niin nyt kuin edelleen tulevaisuudessa (Bergroth ym., 2021a; Bergroth ym., 2021b; Lucas & Villegas, 2013; Meier, 2018).

Kielitietoisien ja kielellisesti vastuullisen toimintakulttuurin rakentamisesta

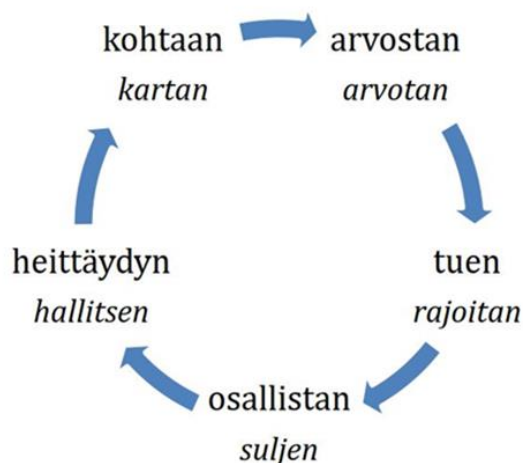
Kielitietoisien toiminnan tueksi on kehitetty erilaisia viitekehyksiä ja malleja. Lucasin ja Villegasin (2013) kielellisesti vastuullinen pedagogiikka (*linguistically responsive teaching*) rakentuu orientaatioille sekä tiedoille ja taidoille (ks. myös Alisaari & Heikkola, 2020). Kielellisesti vastuullisessa pedagogiikassa ymmärretään, että kieli on keskeinen kaikelle ajattelulle, vuorovaikutukselle ja oppimiselle mutta myös identiteetin rakentumiselle ja yhteiskunnallisiin toimintoihin osallistumiselle. Kielellinen vastuullisuus heijastuu kielellisen moninaisuuden näkemiseen rikkautena sekä siihen, että kielenoppijoiden oppimisprosesseja halutaan tukea (Lucas & Villegas, 2013). Lisäksi kielellisesti vastuullisessa pedagogiikassa ymmärretään, kuinka kieliä opitaan ja millaisia

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

haasteita kielten oppimiseen liittyy (Lucas & Villegas, 2013). Kielellisesti vastuullinen kasvattaja hallitsee ja hyödyntää menetelmiä, jotka edistävät kielenoppimista ja kielitietoisuuden vahvistumista (Alisaari & Heikkola, 2020).

Varhaiskasvatuksen opettajien on tärkeä ymmärtää, miten useiden kielten käyttö voi tukea kotien ja varhaiskasvatuksen yhteistyötä (Tkachenko ym., 2021) ja edistää laajemmin lapsen osallistumista ja toimijuutta (Duarte, 2018). Eri kielten limittäiskäyttö vaatii kuitenkin tavoitteellista ja tietoista suunnittelua ja toteutusta (Cenoz & Gorter, 2022; Hansen ym., 2023). Ilman pedagogista suunnittelua monikieliset lapset voivat välttää opetuskielen käyttöä ja turvautua muiden lasten kielitaitoon (Björk-Willén, 2022; Puskás & Björk-Willén, 2017). Ammattilaisten onkin pystyttävä tunnistamaan ja tarjoamaan tasapainoisia mahdollisuuksia sekä opetuskielten että lasten äidinkielen käyttöön. Honko ja Mustonen (2020, s. 544) nostavat aiempiin tutkimuksiin viitaten esiin, että ”parhaimmillaan kielitietoisuuden lisääminen synnyttää positiivisen kehän vahvistaessaan sekä spontaania että pedagogista kielitietoista toimintaa”, mikä tukee myös kasvatuksen tavoitteita, lasten ja perheiden tasa-arvoa sekä erilaisuuden kunnioittamista.

Kielitietoisten toimintatapojen vahvistaminen sekä edelleen kehittäminen edellyttää jo toteutuneiden ajattelutapojen ja toimintamallien näkyväksi tekemistä ja vertaamista toimintaa ohjaaviin periaatteisiin (Honko & Mustonen, 2020, 2021). Tässä ammattilaisten omien ajattelutapojen tarkastelussa tukena voi toimia esimerkiksi kielitietoisien kasvattajan valintojen kehä (Honko & Mustonen, 2021; ks. kuvio 1).



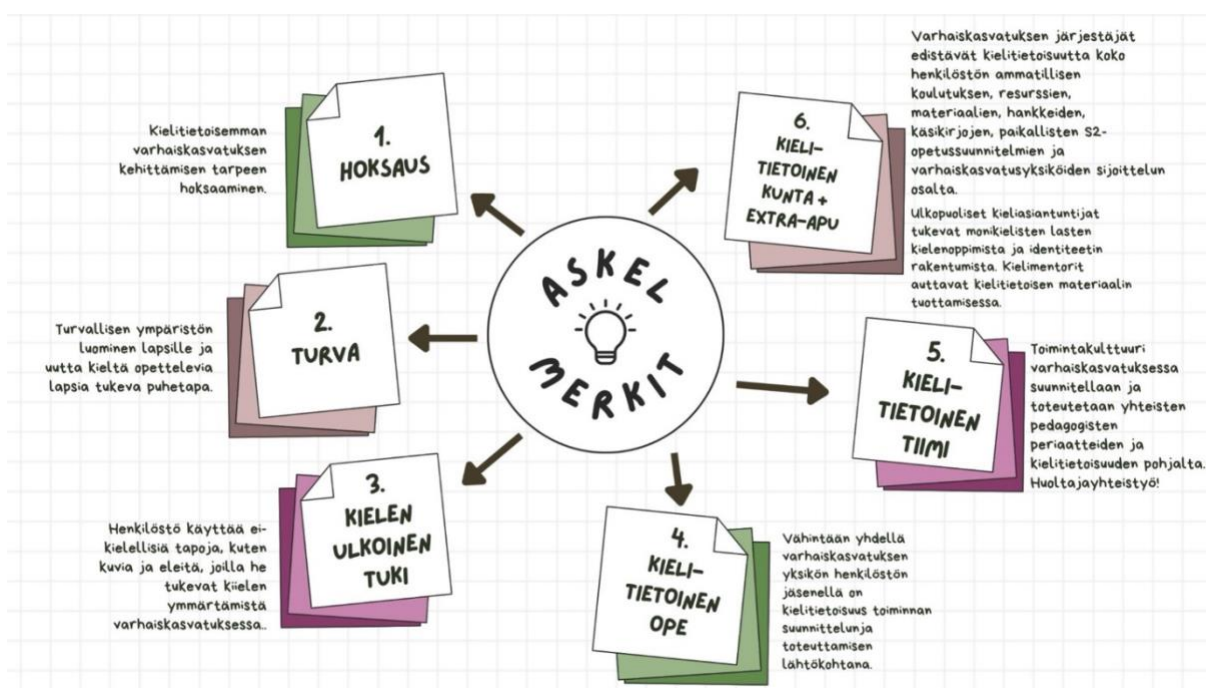
KUVIO 1 Kielitietoisien kasvattajan valintojen kehä (Honko & Mustonen, 2021, s. 39)

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 339–364. <https://journal.fi/jecer>

Hongon ja Mustosen (2021) kehä kannustaa pohtimaan, arvostetaanko yhteisössä kaikkia kieliä niiden arvottamisen sijaan ja tuetaanko kaikkien kielten käyttöä sen sijaan, että toiminta rakentuisi yksikielisyysideologian periaatteiden mukaisesti. Lisäksi kehä rohkaisee henkilöstöä karttamisen sijaan kohtaamaan ja sulkemisen sijaan osallistamaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisia perheitä ja lapsia varhaiskasvatuksen toimintaan. Hongon ja Mustosen (2021) mukaan aiemman työkokemuksen perusteella saavutettu hallinnan tunne voi olla koetuksella uudenaikaisessa toimintakulttuurissa. Kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisissa yksiköissä osallistavan toiminnan luominen edellyttääkin henkilöstöltä rohkeutta heittäytyä tilanteisiin myös sellaisissa kohtaamisissa, jotka ovat itselle uusia ja joissa hallinnan tunne ei välttämättä ole vahva.

Bergrothin ja kollegoiden (2024) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen kielitietoisuutta voi tarkastella kuuteen toisiinsa limittyvän askelmerkin avulla (ks. kuvio 2).



KUVIO 2 Kielitietoisuuden varhaiskasvatuksen askelmerkit (julkaistu englanniksi Bergroth ym., 2024, s. 59)

Kolme ensimmäistä askelmerkkiä saavutetaan tutkimuksen (Bergroth ym., 2024) mukaan kattavasti: yksiköissä on huomattu kielitietoisuuden toimintakulttuurin kehittämisen tarve (1. askelmerkki) ja henkilöstö ymmärtää esimerkiksi turvallisuuden tunteen luomisen tärkeyden (2. askelmerkki) sekä ei-kielellisen tuen (3. askelmerkki),

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

kuten kuvien ja eleiden käytön, hyödyllisyyden kieltä oppivien lasten kanssa työskennellessä. Sen sijaan kolmen seuraavan askelmerkin, eli kielitietoisuuden opettajuuden (4. askelmerkki), kielitietoisuuden toimintakulttuurin (5. askelmerkki) sekä kielitietoisuuden kunnan ja varhaiskasvatuksen kieliasiantuntijayhteistyön (6. askelmerkki) saavuttamiseksi tulisi tehdä pitkäjänteistä tutkimusperustaista kehittämistyötä.

Tässä tutkimuksessa kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehys (Alisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2013), kielitietoisuuden kasvattajan valintojen kehä (Honko & Mustonen, 2021) sekä kielitietoisuuden varhaiskasvatuksen askelmerkit (Bergroth ym., 2024) muodostavat yhdessä teoreettisen viitekehäyksen. Tarkastelemme täydennyskoulutuksen yhteydessä kerättyä aineistoa tähän viitekehäykseen peilaten.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella valtakunnalliseen henkilöstökoulutukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammattilaisten käsityksiä kielitietoisuudesta sekä koulutuksen alussa että lopussa ja kartoittaa osallistujien työyhteisöissä jo käytössä olevia keinoja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden tukemiseen.

Tutkimusta ohjasivat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia käsityksiä kielitietoisuudesta henkilöstökoulutukseen osallistuneilla varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammattilaisilla on koulutuksen alussa?
2. Miten vastaajat ilmaisevat ajatuksiaan kielitietoisuudesta koulutuksen lopussa?
3. Minkälaisia kielitietoisia toimintatapoja vastaajat kertovat käyttävänsä?

Tutkimuksen aineisto

Aineisto on kerätty valtakunnallisen Kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus ja esiopetus -henkilöstökoulutuksen yhteydessä keväällä 2022. Koulutus koostui viidestä yhden opintopisteen laajuisesta osiosta, jotka käsittelivät kieli- ja kulttuuritietoisuutta eri näkökulmista. Osiot jakautuivat seuraaviin teemoihin: kielitietoisuus, kielirikasteisuus, monilukutaito, draamapedagogiikka ja musiikkipedagogiikka. Koulutuksen ensimmäisessä osiossa osallistujat toteuttivat työyhteisötehtävän, joka koostui KieliPeda-työvälineen (Harju-Luukkainen ym., 2020) käyttöönotosta (jos työväline ei ollut jo käytössä kunnassa/yksikössä) ja lapsia osallistavasta pedagogisesta tehtävästä, jonka

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

aiheen osallistuja sai valita seuraavista vaihtoehtoista: a) Kielet ja kulttuurit näkyväksi osaksi yhteisömme arkea, b) Kieli- ja kulttuuritietoinen yhteistyö lasten huoltajien kanssa tai c) Kieli- ja kulttuuritietoisuus liikunnallisissa aktiviteeteissa sisällä ja/tai ulkona. Tehtävän suorittamiseen kuului raportointi sähköisten lomakkeiden kautta sekä osion alussa että lopussa.

Aineiston muodostavat tutkimukseen suostumuksensa antaneiden koulutuksen osallistujien ($N = 43$) vastaukset koulutuksen ensimmäisen kokonaisuuden sähköisiin alku- ja loppukyselylomakkeisiin, jotka sisälsivät sekä monivalinta- että avokysymyksiä. Tässä tutkimusartikkelissa analysoidaan vastauksia, joissa osallistujat kuvailivat, miten he ymmärtävät kieli- ja kulttuuritietoisuuden sekä miten eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia huomioidaan osallistujan työyhteisössä. Lisäksi tarkastelun kohteena ovat osallistujien raportit heidän toteuttamistaan työyhteisötehtävistä ja niiden pohjalta syntyneet reflektiot erityisesti työyhteisötehtävien myötä syntyneistä uusista näkökulmista. Tutkimus on toteutettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) ohjeita noudattaen. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Ennen analyysivaihetta aineistosta poistettiin kaikki sellaiset tiedot, jotka olisivat voineet olla yhdistettävissä vastaajan henkilötietoihin.

Analyysi

Tässä artikkelissa keskitytään tarkastelemaan osallistujien antamia avovastauksia laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Hsieh & Shannon, 2005; Tuomi & Sarajarvi, 2018). Aineistoanalyysin ensimmäisessä vaiheessa ensimmäinen ja toinen kirjoittaja lukivat aineiston useaan kertaan itsekseen läpi ja teemoittelivat aineistoa eri väreillä tutkimuskysymysten mukaisesti. Seuraavassa vaiheessa tutkijat tarkastelivat aineistolähtöisiä teemojaan yhdessä, ja lopulliset kategoriat muodostettiin keskustelun pohjalta. Kirjoittajat hyödynsivät tutkijatriangulaatiota, eli analyysiä tehtiin vuorovaikutuksessa yhdessä kirjoittaen (esim. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Tutkijatriangulaatiota pidetään yhtenä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä (Hirsjärvi ym., 2009).

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa syntyneitä aineistolähtöisiä teemoja tarkasteltiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla peilaten aiempia teemoja Hongon ja Mustosen (2021) kielitietoisien kasvattajan valintojen kehään, Bergrothin ja kollegoiden (2024) askelmerkkeihin sekä kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehykseen (Lucas & Villegas, 2013). Lopuksi kaikki kolme kirjoittajaa keskustelivat analyysiprosessin kulusta ja sen pohjalta muodostuneista tuloksista yhdessä ja valitsivat aineistoesimerkit sen perusteella, että ne kuvaisivat kattavasti mahdollisimman monia aineistossa esiintyviä

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

näkökulmia yleisimpien teemojen esittelyn sijaan. Sitaattien yhteydessä ilmaistaan se, onko vastaus alkukyselystä (A) vai loppukyselystä (L), ja numero ilmaisee vastauksen saapumisjärjestystä sähköisessä kyselylomakkeessa. Täten esimerkiksi koodi A2 tarkoittaa alkukyselyn vastaajan 2 kommenttia, ja L2 puolestaan viittaa loppukyselyn toiseen vastaajaan, mutta saman henkilön alku- ja loppukyselyn vastaukset eivät ole yhdistettävissä toisiinsa. Aineistot on analysoitu erillään toisistaan. Sitaattien kieliasua ei ole korjattu, vaan vastaukset esitetään sellaisina kuin vastaajat ne kirjoittivat.

Tulokset

Tulosluku jakautuu kolmeen osaan: ensimmäisessä tarkastellaan henkilöstön käsityksiä kielitietoisuudesta koulutuksen alussa ja toisessa osassa koulutuksen lopussa. Kolmannessa osassa esitellään vastaajien kuvaamia kielitietoisia toimintatapoja. Tulosluvussa havainnollistamme tekemiämme tulkintoja aineistoesimerkeillä.

Käsitykset kielitietoisuudesta koulutuksen alussa

Tutkimuksessamme selvitettiin, millaisia käsityksiä kielitietoisuudesta henkilöstökoulutukseen osallistuneilla varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammattilaisilla oli koulutuksen alussa. Koulutuksen alussa käsityksissä tuli esille muun muassa eri taustojen (lasten ja perheiden kielet ja kulttuurit) kohtaaminen, ymmärtäminen ja huomioiminen arjessa, moninaisuuden arvostaminen ja kaikkien kunnioittaminen. Lisäksi kohtaamisen ja vuorovaikutuksen merkitys korostui, ja kielen ja kulttuurin rooli identiteetin kehittymisessä ymmärrettiin (vrt. Lucas & Villegas, 2013). Käsitykset olivat täten jo koulutuksen alussa melko kattavia. Seuraava esimerkki valottaa kaikkia näitä näkökulmia.

Minulle se tarkoittaa sitä, että jokainen ihminen on tärkeä sellaisenaan. Arvostan erilaisuutta ja varhaiskasvatuksessa toivon arvostukseni näkyvän omassa toiminnassani hyväksymisenä, yhteyden hakemisena ja osallisuuteen tukemisena. Toivon arvostuksen synnyttävän luottamusta ja innostavan lapsia ja vanhempia opettamaan myös minua ja koko lapsiryhmää. Käytännön työssä se tarkoittaa esimerkiksi lapsiryhmässä kulloinkin oleviin kulttuureihin tutustumista, lauluja, leikkejä, tervehdyksiä, puhumista monilla kielillä, jos mahdollista. (A2)

Osallistujien vastauksista heijastui täten Hongon ja Mustosen (2021) kielitietoisien kasvattajan valintojen kehältä se, että arvottamisen sijaan osallistujat arvostavat lasten ja perheiden kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisia taustoja sekä haluavat aidosti kohdata heitä karttamisen sijaan. Tämä vahvistaa luottamusta sekä vuorovaikutteista oppimista (ks. myös Arvola ym., 2024). Pitkien vastausten sijaan osa vastaajista kommentoi hyvin

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 339–364. <https://journal.fi/jecer>

lyhyesti todeten, että kyse on esimerkiksi eri kielten ja kulttuurien ”hyväksymisestä ja huomioimisesta arjessa” (A43). Tämänäköisistä vastauksista välittyi se, ettei vastaaja ehkä ollut pohtinut kielitietoisuutta aiemmin kovin perusteellisesti.

Vastauksissa näkyi, että kielitietoisuuden toiminnan kehittämisen tarve yhdistettiin pääasiassa maahanmuuttotaustaisten lasten tukemiseen ja erityisesti suomen kielen oppimiseen. Joissakin vastauksissa havaitsimme ammattilaisten omien tietojen vahvistamisen tarpeellisuutta niin kulttuurien kuin kielten suhteen. Kuten edellisessä lainauksessa sana ’hyväksyminen’, myös seuraavissa esimerkeissä on nähtävissä ilmaisuja, jotka voidaan tulkita jossain määrin toiseuttaviksi: *”Toisten kulttuurin kunnioittamista ja tutustumista tapoihin ja kieleen. Kun ymmärtää lapsen äidinkielen ominaisuuksia, on helpompi opettaa suomea”* (A34) ja *” [...] vieraat kielet ja kulttuurit tehdään näkyväksi päiväkodissa ja tutustutaan niihin yhdessä koko lapsiryhmän kanssa”* (A1). Edellisissä esimerkeissä sanan ’toisten’ tilalla olisi voinut käyttää jotakin muuta sanaa, kuten ’kaikkien’ tai ’perheiden’. Lisäksi kielitietoisuus yhdistetään ’vieraiden’ kielten näkyväksi tekemiseen.

Tällaiset sanat, jotka ehkä vastaajan tiedostamatta sulkevat joitakin lapsia mahdollisesti pois, voidaan sijoittaa Hongon ja Mustosen (2021) valintojen kehällä kohtaan osallistan vs. suljen. Kun puhutaan ’toisten kulttuurista’, tulee ehkä huomaamattaan suljettua niin sanotun ’toisen’ kulttuurin edustajia ulkopuolelle (ks. myös Eerola ym., 2023). Vaikka edeltävissä esimerkeissä on kyse yksittäisistä sanoista, niitä voidaan tarkastella esimerkkeinä eronteon diskursseista (Hornborg ym., 2022). Kasvatusalan ammattilaisten tulisikin tietoisesti kiinnittää huomiotaan omaan kielenkäyttöön ja tarkastella, onko se aidosti kaikkien osallisuutta tukevaa (Eerola ym., 2023; Lastikka ym., tulossa). Jotkut vastaajista tiedostivat tämän jo koulutuksen alussa, ja yksi vastauksista esiin nousut näkökulma kielitietoisuuteen olikin kasvattajan omien käsitysten ja hänen oman kielenkäyttönsä tarkastelu: *”Myös omassa puheessa on tärkeää huomioida kielitietoisuus. Käytätkö puheessa paljon pronomineja, kuten tuo, se, vai huomaatko käyttää oikeaa sanaa, mitä tarkoitat. Jokainen aikuinen on kielellinen malli.”* (A24).

Ajatuksia kielitietoisuudesta koulutuksen lopussa

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitimme vastaajien ajatuksia kielitietoisuudesta koulutuksen lopussa. Koulutuksen lopussa kerätyssä kyselyssä jotkut osallistujista heräsivät tarkastelemaan käsityksiään omasta kielenkäytöstään ja asennoitumisestaan. Kuten eräs vastaajista kuvaili: *”Eryityisesti huomasi, että isoin este tälle [kieli- ja kulttuuritietoisuuden kehittämiseksi] on ollut omassa päässäni”* (L10). Lisäksi vastaajat raportoivat havaitsemiaan järjestelmätason haasteita esimerkiksi sähköisessä

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

viestinnässä ja huoltajayhteistyössä: ”Näkökulmani laajeni suomen kielen opettamisesta yhdenvertaisuuden suuntaan. Kiinnitän enemmän huomiota mm. viattomalta kuulostaviin kommentteihin ’ummikkolapsista’ tai asenteisiin, että maahanmuuttajataustaiset vanhemmat ’välinpitämättömyyttään’ jättävät wilmaviestit vastaamatta... kun kielen ja systeemin johdosta voi niin moni asia jäädä pimentoon.” (L25).

Näkemykset kielitietoisuudesta laajenivat työyhteisötehtävän toteuttamisen myötä. Osallistujat toivat esiin sen, että he oivalsivat kielitietoisuuden toiminnan koskevan myös muita kuin maahanmuuttotoustaaisia lapsia. Osallistujat kuvailivat tarkastelleensa oppimisympäristöjä aiempaa analyttisemmin ja ymmärtäneensä, että pienillä asioilla voi tehdä näkyväksi kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta. Työyhteisötehtävän myötä osallistujat alkoivat tarkastella omia käsityksiään ja toimintatapojaan tietoisemmin. Vastauksissa tuli esille myös syvällisempää eettistä pohdintaa kieli- ja kulttuuritietoisuuden merkityksestä nyky-yhteiskunnassa. Kuten eräs osallistujista kiteyttää, työyhteisötehtävä herätteli näkemään kieli- ja kulttuuritietoisuuden toimintatapojen tarpeen:

Ensimmäisenä ajatuksena ehkä herääminen. Se, ettei yksikössämme mielestäni juuri näkynyt kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus ja että oma toimintakin oli ”nukuksissa”. [...] olin jotenkin harhautunut ajatukseen että kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus on erityisesti suomea toisena kielenä puhuvien lasten kasvatusta. Sehän kuuluu meille kaikille ja sisältää niin paljon muutakin, esimerkiksi jo Suomen sisällä on eri kieliä ja kulttuureja, murteita jne. Tässä maailmantilanteessa on erityisen tärkeää suvaitsevaisuus, uskon maailman rauhaan vaikuttavan myönteisen suhtautumisen, positiivisen kieli- ja kulttuurikasvatuksen opettaminen. (L2)

Lähtökohtaisesti on tärkeää ymmärtää, että kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus on läsnä kaikkialla, myös näennäisesti yksikielisissä toimintaympäristöissä. Loppukyselyn vastauksissa tuotiin esiin se, että osallistujat oivalsivat aiemman tulkintansa kielellisestä ja kulttuurisesta moninaisuudesta olleen melko kapea. Koulutuksen aikana heräsi ajatuksia lasten paremmasta osallisuudesta. Loppukyselyn vastauksissa on enemmän mainintoja lasten yhdenvertaisemman kohtaamisen ja osallistamisen (Honko & Mustonen, 2021) mahdollistavasta toiminnasta:

Kielipedassakin tärkeä kohta oli selvittää lapsen ympärillä puhuttuja kieliä. Valitettavan usein ajanpuute ja se, että tuo vaatisi palaveria tulkkien välityksellä, hankaloittaa tai jättää nuo selvittämättä. Paljon jäin pohtimaan myös sitä, miltä tuntuu lapsesta, joka ei voi ilmaista itseään niin, että tulisi ymmärretyksi. Haluan kehittää enemmän osallisuuden mahdollistavia keinoja ryhmäämme. (L20)

Kielellisen moninaisuuden näkyväksi tekemisen tarve nousi esiin yhtenä oivalluksena. Sen sijaan, että painotettaisiin ainoastaan suomen kielen oppimisen tärkeyttä, lasten omien äidinkielen arvostamista tuotiin enemmän esiin työyhteisötehtävän

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

suorittamisen jälkeen: *”Ajatuksia syntyi paljonkin [...] Ehkä suurin ajatus oli, että tuomme eri äidinkieliä enemmän näkyväksi ryhmässämme.”* (L6). Myös seuraava esimerkki havainnollistaa tätä oivallusta:

Kirkkaimpana mielessäni on ajatus siitä, miten toisaalta pienistä eleistä ja teoista loppujen lopuksi on kyse ja miten iso merkitys sillä on. [...] tärkeää on tehdä lapselle tiettäväksi, että hänen kielensä ja kulttuurinsa on arvostettu ja hänen osaamistaan pidetään todella arvossa. Helposti oman kokemuksen mukaan monikielisten lasten kanssa keskitytään suomen kielen osaamisen ihannoointiin ja tähän toivoisin muutosta. (L8)

Vaikka jo koulutuksen alkukyselyn vastauksissa näkyi arvottamisen sijaan arvostamista (Honko & Mustonen, 2021), arvostaminen korostui entisestään loppukyselyn vastauksissa. Kuten edellisestä esimerkistä käy ilmi, usein voi olla tapana arvottaa lapsen suomen kielen osaamista, kun pitäisi arvostaa hänen koko kielirepertuaariaan. Samalla voitaisiin edistää laajemmin lapsen osallistumista ja toimijuutta (esim. Duarte, 2018).

Hongon ja Mustosen (2021) kielitietoisien kasvattajan valintojen kehällä mainittu vastapari, heittäydyn vs. hallitsen, näkyi osallistujien vastauksissa siten, että osallistujat huomasivat tulleen rohkeammiksi ottamaan erilaisia kieleen ja kulttuuriin liittyviä seikkoja enemmän toimintaansa mukaan: *”Rohkeutta ottaa lasten kanssa kieltä ja kulttuuria rohkeasti enemmän toiminnassa, vaikka ryhmässä itsessään ei olisi suoraan esimerkiksi maahanmuuttajataustaisia tai kaksikielisiä lapsia. Alueellisesti paikallisen kulttuurin tunnistaminen ja tutustuminen on tärkeää ja yleissivistävää. Kieli ja kulttuuri ovat kaikkialla toiminnassa!”* (L5). Edellisessä esimerkissä korostuu myös alueellisen paikallisen kulttuurin tunnistamisen tärkeys. Hallitsemisen näkökulma voidaankin liittää kansallisvaltioiden ihanteen ajamaan yksikielisyyden ja yksikulttuurisuuden normiin, ja tästä irti päästäkseen ja heittäytyäkseen tarvitaan rohkeutta huomata ja tuoda esille yhteiskunnan moninaisuus (esim. Suuriniemi, 2023).

Omien asenteiden tarkastelun lisäksi osallistujat kuvailivat tekemiään havaintoja työyhteisön toiminnan kehittämistarpeista. Sillä, miten koko työyhteisöä koulutetaan ja millä tavoin uutta tutkimustietoa saadaan koko yksikön käyttöön, on suuri merkitys (Bergroth ym., 2024), kuten seuraava esimerkki havainnollistaa:

Ajatus siitä, että jokaisella lapsen ja perheen kanssa työskentelevällä tulisi olla ymmärrystä ja tietoa kieli-, kulttuuri- ja identiteettikysymyksistä, on mielestäni tärkeä. Tähän tulen omalta osaltani kiinnittämään huomioita jatkossa, kun tulee uutta tietoa, joista jokaisen työyhteisön jäsenen tulisi olla tietoinen. Mikäli kaikkien ei ole mahdollista osallistua koulutukseen, on tiedon jakamiseen käytettävä aika löydettävä jostain, jotta kaikki voivat toteuttaa laadukasta toimintaa. (L11)

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

Vastauksista kävi ilmi myös se, että tutkimustietoon pohjautuva koulutus auttoi osallistujia jäsentämään toimintaansa. Työyhteisötehtävän myötä he saivat käyttöönsä käsitteitä ja teoriaa oman toimintansa sanoittamiseen ja tukemiseen. Esimerkiksi kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehys (Alisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2013) oli joillekin vastaajille uusi:

Olen työskennellyt nyt puolen vuoden ajan kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen kehittämisen parissa. Pyritään samojen aihepiirien ja aihealueiden ympärillä, ja kaikki nivoutuvat aina samaan yhteiseen inklusioajatteluun. Minulle on tällä hetkellä hankala sanoa, mitä en vielä osaa ja tiedä. Tämän kurssin myötä huomaan, että vaikka kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehys on käsitteenä uusi, olen kuitenkin työskennellyt kyseisten asioiden parissa ja tuonut niitä varhaiskasvatuksen toiminnan kehittämiseen. (L7)

Edellisessä esimerkissä konkretisoituu se, että kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden lisääntyessä aiempi koulutustausta tai työkokemus eivät vastaa nykytilanteen osaamistarpeisiin: osaaminen voi täten olla jäsentymätöntä tai voi olla vaikea hahmottaa sitä, mitä ei vielä tiedä.

Kielitietoiset toimintatavat

Tutkimuksessamme selvitettiin myös, minkälaisia kielitietoisia toimintatapoja varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammattilaiset kertovat käyttävänsä. Tutkimukseen osallistuneet kuvailivat vastauksissaan kokemuksiaan siitä, kuinka varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen yksiköissä tuetaan kaikkien lasten osallisuutta kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisissa ryhmissä. Osallistujilta selvitettiin alkutilannetta koulutuksen alussa sekä sitä, mitä uusia toimintatapoja osallistujat kokeilivat työssään koulutuksen työyhteisötehtävässä.

Joissakin työyhteisöissä osallisuutta tukevat kielitietoiset pedagogiset käytänteet olivat koulutuksen alkaessa jo luonnollinen osa arkea, kun taas toisissa työyhteisöissä käytänteitä ei toistaiseksi ollut kehitetty. Koulutuksen alussa alkukyselyn monivalintakysymyksessä noin 60% osallistujista ilmoitti, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia huomioidaan jo monipuolisesti yksikön arjessa. Vaikka yksiköissä raportoitiin olevan kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta niin lasten, perheiden kuin henkilöstönkin osalta, osallistujista 40% ilmoitti, ettei tätä huomioida arjessa monipuolisesti. Myönteisesti kysymykseen vastanneet ($N = 26$) raportoivat avovastauksissaan tarkemmin käytännön keinoista, joita varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen yksiköissä oli jo käytössä.

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

Keskeisinä toimintatapoina mainittiin keskustelut ja yhteistyö perheen kanssa sekä ulkopuolisten asiantuntijoiden käyttö (esim. S2-opettaja, eri taustoista tulevat työyhteisön jäsenet, tulkit, varhaiskasvatuksen erityisopettaja eli veo, kieli- ja kulttuuritietoisuuteen keskittynyt henkilöstön jäsen). Niin ikään visuaalis-kehollinen tuki, kuten kuvat, piirtäminen, tukiviittomat ja eleet, olivat yleisesti käytössä. Siten Bergrothin ja kollegoiden (2024) kolmannen askelmerkin ei-kielellisen tuen hyödyllisyys näkyi aineistossamme. Vastauksissa tuotiin esiin toiminnan sanoittamisen, selkeän kielen käyttämisen sekä tehostetun suomen kielen opetuksen tarve. Lisäksi laulujen, lorujen, satujen ja (pääasiassa suomenkielisen) kirjallisuuden käyttö sekä leikki mainittiin vastauksissa. Esimerkiksi Vaaralan ja kollegoiden (2021) tutkimuksen tuloksissa vastaajat nostivat esille samankaltaisia asioita. Eri kielten ja kulttuurien huomioiminen arjen rutiineissa ja niiden näkyminen oppimisympäristöissä koettiin tärkeäksi. Jotkut vastaajista kuvailivat useampia edellä mainittuja tapoja, joilla eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia huomioidaan arjessa, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi.

Vasukeskusteluissa tutustutaan tarkemmin ja mietitään huomioon otettavia asioita liittyen sekä kielen sen hetkiseen tasoon ja tuen tarpeisiin että kulttuurin tuomiin huomioitaviin asioihin. Samalla pohditaan tavoitteita meille kasvattajille ja esimerkiksi miten lapsen omaa äidinkieltä sekä kulttuuria voitaisiin huomioida arjessa tai esim. projekteissa. Molemmiin puolista ymmärrystä tuetaan erilaisin kuvin, etsimällä kuva kännykältä tai tablettilta, eleet, nopea piirtäminen apuna. S2-opettaja vieraillee ryhmässämme säännöllisesti ja häneltä voi tarvittaessa kysyä apua. Arjessa rikkaan kielen käyttäminen, laulut, runot, leikit ja kirjojen lukeminen -kuvakirjat. (A2)

Kun suomen kielitaito on vielä vähäinen, tehostamme kommunikointia elein, ilmein, viittomin. Ilmaiseimme saman asian eri lausein. Keskityimme tarkasti kuuntelemaan lasta, myös sanattomia viestejä. Käytämme kuvia jäsentämään toimintaa ja päivää. Selitämme sanoja ja tilanteita. Lueimme pitkäkestoisia, jatkuvia tarinoita, jotta kieltä vähemmän ymmärtävät lapset pääsevät pikkuhiljaa tarinaan "kärryille", kun henkilöt ja paikat toistuvat. Käytämme Roihuset-materiaalia leikinomaisiin kielen tukemisen hetkiin. Hyödynnämme äidinkielenään muuta kuin suomea puhuvien työkavereiden kielitaitoa: he lukevat samaa kieltä kotikielenään puhuville lapsille kirjoja omalla kielellä, mukana jokunen suomenkielinen lapsikin. Vanhemmille pyrimme järjestämään lomakkeet kielellä, jota he taitavat. Autamme vaikeissa varhaiskasvatuksen digitaalisissa ja paperisissa, suomenkielisissä, asiakirjoissa. (A27)

Lisäksi eri kielitaustoista tulevien lasten mutta myös huoltajien osallistumisen mahdollisuuksia haluttiin parantaa esimerkiksi toimintaa sanoittamalla ja selkeällä kielenkäytöllä. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö ja leikki- ja lukutilanteet nousivat esille myös muissa tutkimuksissa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta mahdollistavina tekijöinä (esim. Arvola, 2021; Lastikka ym., tulossa).

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

Joitakin mainintoja aineistossamme saivat esimerkiksi eri kieliin ja kulttuureihin tutustuminen ohjatusti ja sanojen opettelu eri kielillä sekä lasten rohkaiseminen omasta kulttuuritaustastaan kertomiseen. Tätä pyrittiin joskus toteuttamaan esimerkiksi eri maissa asuvien sukulaisten tai matkailukokemusten kautta:

Katsomuksellisia ja uskonnollisia erityispiirteitä huomioidaan toiminnassa. Saamen kielten viikko sekä kansallispäivä huomioidaan ja suunnitellaan joka vuosi opetussuunnitelmaan. Paikallisena erityispiirteenä on, että yksikössä on hyvin paljon valtaväestöön kuuluvia lapsia ja perheitä, mutta yhdessä keskustelemalla lasten kanssa teemoihin liittyen ja arjessa, käymme monikulttuurista keskustelua perheiden tavoista ja tottumuksista. Tutustumme myös muihin kulttuureihin ja kieliin usein lasten omista mielenkiinnon kohteista esimerkiksi ulkomailla asuvat sukulaiset tai tehdyt matkat.
(A5)

Jotkut vastaajista raportoivat jo käytössä olevista konkreettisista tavoista hyödyntää esimerkiksi joustavaa ryhmittelyä ja toiminnan strukturointia sekä kielitaitoa kartoittavaa materiaalia, kuten KieliPeda-työvälinettä. KieliPedan käyttöönotto onkin näyttäytynyt eri kunnissa eri tavoin (Harju-Luukkainen ym., 2020; Tyrer ym., 2022). Joistakin vastauksista kävi ilmi, että omien käsitysten tarkastelu ja keskustelut koko henkilöstön kanssa ovat tarpeen toiminnan kehittämiseksi: *”Nämä pohdinnat ja myös arvokeskustelut luovat perustaa kieli- ja kulttuuritietoiselle toiminnalle. Mitä paremmin ollaan tietoisia omasta ajattelusta ja toiminnasta, sen helpompaa on ottaa huomioon asiat myös lasten kanssa toimittaessa.”* (A37).

Lisäksi jotkut myönteisesti eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten huomioimista koskevaan kysymykseen vastanneet toivat esiin huolensa siitä, että vaikka kieli- ja kulttuuritietoisuuden toiminnan tarve on havaittu, toimintatapoja ei ole vielä kehitetty vastaamaan arjen tarpeita. Kuten eräs vastaajista toteaa: *”Meillä ei ole vielä selviä yhteisiä käytänteitä kieli- ja kulttuuritietoiseen toimintaan. Tämä on uutta meidän yksikössä ja vasta nyt, kun meille tuli paljon kieli- ja kulttuuritaustoiltaan olevia lapsia niin tämä asia on noussut keskiöön.”* (A24). Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden lisääntyminen haastaakin yksiköitä reagoimaan nopeasti muuttuviin toimintaympäristöihin.

Tutkimukseen osallistuneiden ensimmäisen koulutusosion päätteeksi raportoimissa työyhteisötehtävävastauksista on nähtävissä, että vastaajat kokevat kielitietoisuuden toimintatapojen lisäämisen vaivattomaksi omassa työssään. On toivottavaa, että nämä toimintatavat ja ajatukset eri kielten ja maiden arvostuksesta juurtuvat asenteisiin pysyvämmiksi yhteisiksi käytännöiksi ja lisäävät yhteisöllisyyttä pidemmällä aikavälilläkin. Seuraavasta esimerkistä välittyy se, että vastaaja uskoo näin tapahtuvan:

Monissa asioissa olen huomannut tässä lyhyen oppimisprosessini aikana, että miten helppoa oikeastaan kieli- ja kulttuuritietoisuutta on lisätä toimintaan mukaan. Uskon

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

muutoinkin, että leikit ja toiminnot jäivät elämään jälkeenkäin päin, sillä lapset innostuivat värittäämään eri maiden lippuja, joten tutustumme niihin myöhemminkin. Myös vanhemmat ovat huomioineet ja iloinneet oman maansa lipusta tai tervehdyksestä. Tämä on ollut iloinen asia ja toisaalta lisää yhteisöllisyyttä. (L10)

Työyhteisötehtävän vastauksissa raportoitiin, kuinka arjen rutiineissa pienillä teoilla saadaan eri kieliä näkyviin ja vahvistettua eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta. Lasten kielitaitoa myös arvostetaan, kun lapsi saa toimia asiantuntijana muille: *”Eri kielillä tekstitetyt kuvatuet innostivat lapsia havainnoimaan kirjoitettua kieltä ja oli hienoa, miten erityisesti kyrilliset aakkoset kiinnostivat lapsia ja venäjää äidinkielenään puhuva lapsi ihan selkeästi oli ylpeä itsestään, kun sai opettaa leikin lomassa muille lapsille eri kirjaimia, joita itse jo osasi.” (L8).*

Vastauksista ei käynyt selvästi ilmi, minkä pohjalta ryhmän kielitehtävissä käytettyjen kielten valinnat tehtiin. Erityisesti englannin käyttö mainittiin työyhteisötehtävän kuvauksissa. Joissakin vastauksissa lasten omien äidinkielten esille tuominen korostui: *”Kerätään ryhmän lasten äidinkiellillä tervetuloa-tervehdykset lapuille. Vanhemmat auttavat oikein lausumisessa. Aamukokoontumisessa sanotaan kaikkien lasten kielillä tervetuloa. Erikieliset tervetuloivotukset voisivat olla myös eteistilassa näkyvillä toivottamassa tervetuloa.” (L42).*

Vastaajat osallistavat omiin äidinkieliin liittyvien aktiviteettien kautta myös lasten vanhempia ja hyödyntävät heidän kielellistä asiantuntemustaan: *”Suunnittelimme myös tulevaa äidinkielen päivää. Keräämme vanhemmilta linkkivinkkejä heidän kielellään oleviin lasten lauluihin, joita kuuntelevat kotona. Kuuntelemme niitä sitten ryhmässä äidinkielen päivänä.” (L13).* Tällaiset toimintatavat eivät osallista ainoastaan lapsia, vaan myös perheitä varhaiskasvatuksen toimintaan ja lisäävät omien äidinkielten arvostusta. Siten pystytään tukemaan myös monikieliseksi kasvua. Tämä vastaa Bergrothin ja kollegoiden (2024) viidettä askelmerkkiä kielitietoisien toimintakulttuurin luomiseksi muun muassa huoltajayhteistyön kautta. Tuloksissa näkyvät selvästi myös kielitietoisien kasvattajan valinnat: kohtaan, arvostan, tuen, osallistan ja heittäydyn (Honko & Mustonen, 2021). Heittäytymisen ja pienillä teoilla kieliä näkyväksi tekemisen lisäksi työyhteisötehtävän myötä vastauksista huomasimme osallistujien lisääntyneen tietoisuuden siitä, että perheiden osallistaminen tukee myös lasten osallisuutta.

Kaiken kaikkiaan tuloksissa korostuu se, että koulutuksessa käytössä olleet sisällöt ja materiaalit tukivat osallistujien mahdollisuuksia tarkastella omaa työtään analyttisemmin sekä auttoivat löytämään konkreettisia tapoja kehittää niin omaa kuin koko työyhteisön kieli- ja kulttuuritietoisuutta.

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

Yhteenvetoa tuloksista ja pohdintaa

Tutkimuksemme mukaan joissakin työyhteisöissä osallisuutta tukevat kielitietoiset pedagogiset käytänteet olivat jo luonnollinen osa arkea ja kieli- ja kulttuuritietoisien kasvatuksen periaatteet hyvin selvillä, kun taas toisissa työyhteisöissä käytänteitä ei ollut toistaiseksi kehitetty. Työyhteisötehtävän tekemisen myötä osallistujien käsitykset kielitietoisuudesta vahvistuivat ja laajentuivat. Kielitietoisuus nähtiin nyt laajemmin koko yhteisön ja kaikkien lasten kehittymistä ja osallisuutta tukevana asiana, kun sen oli aiemmin usein ajateltu koskevan vain maahanmuuttotilaisuuksia lapsia.

Tulostemme mukaan näyttää siltä, että lähtökohtaisesti täydennyskoulutukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammattilaiset ovat sisäistäneet Hongon ja Mustosen (2021) kielitietoisien kasvattajan kehän ajatukset: he korostavat kohtaamista, arvostamista ja tukemista. Kaikkien lasten osallisuutta ja ammattilaisten rohkeutta heittäytymiseen herättiin pohtimaan ja tarkastelemaan laajemmin. Osallistujat huomasivat tullessaan rohkeammiksi ottamaan erilaisia eri kielet huomioivia toimintatapoja toimintaansa mukaan. Myös kasvattajan oma kielenkäyttö ja asenteiden tarkastelu osana osallisuutta edistävää toimintaa tuli selkeämmin esille loppukyselyn vastauksissa. Alkukyselyssä näkyi selvästi niin sanotun ulkopuolisen voiman odottaminen, kun taas loppukyselyssä näkyi pikemminkin ymmärrys siitä, että muutos lähtee työyhteisön sisältä, ei ulkopuolisen voiman ansiosta (deus ex machina -diskurssi, ks. Mustonen ym., 2023). Moniammatillisen (ulkopuolisen) tuen tarve kielitietoisissa toimintatavoissa oli enemmän esillä alkukyselyvastauksissa, mutta oppimistehtävän raportoinnin yhteydessä koulutuksen lopussa korostui koko työyhteisön asennemuutoksen ja osaamisen kehittämisen tarpeet. Henkilöstökoulutuksen oppimistehtävän myötä osallistujille kirkastui ajatus siitä, että kielitietoisuutta voi toteuttaa luontevana osana jokapäiväistä toimintaa, mutta se edellyttää henkilöstöltä aktiivista reflektointia ja asenteiden tarkastelua sekä yhteisiä käytänteitä.

Yhteenvetona ja toisaalta samalla jatkotutkimuksen tarkastelunäkökulmina esitämme, että kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden lisääntyminen yhteiskunnassamme edellyttää kasvatustieteiden toimijoiden kieli- ja kulttuuritietoisuuden vahvistamista edelleen. Tutkimusperustaisten täydennyskoulutusten tarve kieli- ja kulttuuritietoisuuden teemoista on ilmeinen – vaikka kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta jo toteutetaan, asioiden tietoinen tarkastelu syventää käsityksiä ja muokkaa toimintatapoja. Täydennyskoulutusten saatavuuteen ja saavutettavuuteen on kiinnitettävä erityistä huomiota koko henkilökunnan, ei ainoastaan varhaiskasvatuksen opettajien osalta, sillä muutoksen syntyminen edellyttää koko henkilöstön sitoutumista yhteiseen kehittämistyöhön (ks. myös Bergroth ym., 2024). Kielitietoisuuden lisääminen voi

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

synnyttää positiivisen kehän, joka tukee myös muun muassa kasvatuksen tavoitteita sekä erilaisuuden kunnioittamista (Honko & Mustonen, 2020). Samalla tuetaan kaikkien osallisuutta. Tuloksissa keskeistä on ammattilaisten herääminen siihen, että kielet ja kulttuurit ovat läsnä kaikkialla.

Vaikka tutkimukseen osallistuneilla oli jo koulutuksen alussa monipuolisia käsityksiä kielitietoisuudesta ja sitä tukevista käytänteistä, loppukyselyn vastauksissa tuotiin kuitenkin esille, että käsitykset laajenivat koulutuksen aikana. Bergrothin ja kollegoiden (2024) kolme ensimmäistä askelmerkkiä toteutuvat meidänkin tutkimuksemme tulosten mukaan selvästi, mutta kolmen viimeisen askelmerkin (4–6) saavuttamiseksi on vielä matkaa. Vastaajat olivat selkeästi huomanneet kielitietoisen toimintakulttuurin kehittämisen tarpeen (askelmerkki 1) ja halusivat luoda turvallista ympäristöä kaikille (askelmerkki 2) muun muassa hyödyntämällä ei-kiellellisiä tukikeinoja niin lasten kuin heidän huoltajiensa kanssa kommunikoidessaan (askelmerkki 3). Vaikka vastaajat eivät eksplisiittisesti korostaneet johtajan merkitystä vastauksissaan, koko työyhteisön muutos edellyttää myös vahvaa pedagogista johtamista. Tämä on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Arvola, 2021; Haanpää, 2023). Muutos yksittäisten työntekijöiden asenteissa ja toimintatavoissa on toki tärkeää, ja tämä omien asenteiden tarkastelu näkyikin erityisesti vastauksissa koulutuksen lopussa (askelmerkki 4). Pysyvämpien ja laajempien muutosten saavuttamiseksi kieli- ja kulttuuritietoisuuden tulee kuitenkin näkyä myös koko yhteisön toimintakulttuurissa (askelmerkki 5) sekä varhaiskasvatusta järjestävän tahon, kuten kunnan, rakenteissa (askelmerkki 6, Bergroth ym., 2024).

Tämän laadullisen tutkimuksen tulokset osoittavat, että tutkimusperustaiselle täydennyskoulutukselle on tarvetta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa kieli- ja kulttuuritietoisuuden vahvistamiseksi. Tulosten pohjalta toteamme, että ammattilaisten rohkeutta heittäytymiseen voidaan tukea täydennyskoulutusten avulla. Koulutusten kautta syntyneitä oivalluksia ja muutoksia on hyvä tehdä näkyväksi niitä dokumentoimalla. Koko henkilöstön käsitysten muuttaminen tutkimustietoon nojaten ja sen kautta osaamisen rakentaminen on tarpeen, jotta pystytään sitoutumaan arjessa näkyviin käytänteisiin ja toimintakulttuurin muutokseen. Kieli- ja kulttuuritietoisen pedagogiikan toteuttaminen tulee asettaa niin yksilön, työyhteisön kuin koko organisaation tavoitteeksi.

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on huomioitava, että sähköisten kyselyvastausten kautta ei päästä niin laajoihin ja syvällisiin näkemyksiin aiheesta kuin mitä esimerkiksi haastattelujen kautta olisi voinut päästä. Vastajat vastasivat hyvin eri tavoin: jotkut olivat jo hyvin perillä asiasta ja antoivat monipuolisia kuvauksia, kun taas jotkut vastasivat hyvin lyhyesti. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulkinnoilla on merkittävä vaikutus analyysin kulkuun ja tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen luotettavuutta pyrimme parantamaan tutkijatriangulaatiolla (Hirsjärvi ym., 2009; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Tämän tutkimuksen osalta on hyvä tarkastella kriittisesti myös sitä, että henkilöstökoulutuksen ensimmäisen osion kouluttajat olivat kielikasvatuksen asiantuntijoita, joten koulutussisällöt ensimmäisessä osiossa painottuivat kielikasvatukseen. Tämä on vaikuttanut tuloksiin siltä osin, että vastauksissa keskityttiin pohtimaan erityisesti kielitietoisuutta, ja siksi tämänkin artikkelin keskiössä on ollut kielitietoisuus, vaikka ymmärrämme, että kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoisuus ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa (esim. Jantunen ym., 2021). Henkilöstökoulutuksen myöhemmissä osioissa, jotka käsittelivät muun muassa monilukutaitoa ja draamapedagogiikkaa, tarkasteltiin lähemmin kulttuuritietoisuuden näkökulmia. Jatkotutkimuksissa olisikin mielekäästä syventää kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoisuuden käsitysten tutkimusta haastattelemalla varhaiskasvatusalan ammattilaisia tai havainnointitutkimuksen avulla.

Kiitokset

Kiitämme lämpimästi kaikkia henkilöstökoulutukseen osallistuneita varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammattilaisia sekä erityisesti tutkimukseen suostumuksensa antaneita osallistujia.

Lähteet

- Adam, H. (2021). When authenticity goes missing: How monocultural children's literature is silencing the voices and contributing to invisibility of children from minority backgrounds. *Education Sciences*, 11(32). <https://doi.org/10.3390/educsci11010032>
- Alisaari, J., Bergroth, M., Kangasvieri, T., Moate, J., & Viinikainen, T. (2020). Kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoisuus koulutuksen ja kasvatuksen kentällä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kieli-kulttuuri-ja-katsomustietoisuus-koulutuksen-ja-kasvatuksen-kentalla>

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 339–364. <https://journal.fi/jecer>

- Alisaari, J., & Heikkola, L. M. (2020). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 395–408. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202201148084>
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. L., & Acquah, E. O. (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>
- Arvola, O. (2021). *Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B osa 539. Humaniora. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8468-8>
- Arvola, O., Haanpää, M., Lastikka, A-L., & Kangas, J. (2024). "Kaikki lähtee vuorovaikutuksesta!" – Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kieli-, kulttuuri- ja katsomuspedagoginen osaaminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(4), 10–32. <https://doi.org/10.54329/akakk.154897>
- Association for Language Awareness. (2025, 18. tammikuuta). *Language awareness defined*. https://lexically.net/ala/la_defined.htm
- Banks, J. A., & Banks C. M. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons.
- Bergroth, M., & Alisaari, J. (2023). Barnets eget modersmål i pedagogernas beskrivningar av goda praktiker för att utveckla språk i finländsk småbarnspedagogik. *Nordand – Nordens språk som andraspråk*, 18(1), 50–65. <https://doi.org/10.18261/nordand.18.1.4>
- Bergroth, M., & Hansell, K. (2020). Language-aware operational culture: Developing in-service training for early childhood education and care. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 14(1), 85–102. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.202006043978>
- Bergroth, M., 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), 42–67. <https://doi.org/10.58955/jecer.130031>
- Bergroth, M., Llompert-Esbert, J., Pepiot, N., Sierens, S., Dražnik, T., & van der Worp, K. (2021a). Whose action research is it? Promoting linguistically sensitive teacher education in Europe. *Educational Action Research*, 31(2), 265–284. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1925570>
- Bergroth, M., Llompert, J., Pepiot, N., van der Worp, K., Dražnik, T., & Sierens, S. (2021b). Identifying Space for Mainstreaming Multilingual Pedagogies in European Initial Teacher Education Policies. *European Educational Research Journal*, 21(5), 801–821. <https://doi.org/10.1177/14749041211012500>
- Björk-Willén, P. (2022). *Språkutvecklande förskola. En kunskapsöversikt om språkutvecklande arbete i förskola*. Ifous rapportserie 2022:1. Ifous. <https://ifous.se/ifous-fokuserar-sprakutvecklande-forskola-2/>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC Journal*, 53(2), 342–354. <https://doi.org/10.1177/00336882221082751>
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Multilingual Matters.

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 339–364. <https://journal.fi/jecer>

- Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232–247. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- Eerola, P., Paananen, M., & Repo, K. (2023). 'Ordinary' and 'diverse' families: A case study of family discourses by Finnish early childhood education and care administrators. *Journal of Family Studies*, 29(2), 489–505. <https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1939100>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2. painos). Multicultural Education Series. Teachers College Press.
- Gunn, A. A., Bennett, S. V., Alley, K. M., Barrera IV, E. S., Cantrell, S. C., Moore, L., & Welsh, J. L. (2020). Revisiting culturally responsive teaching practices for early childhood preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1735586>
- Haanpää, M. (2023). *Kolminäkökulmainen tutkimus maahanmuuttajataustaisesta varhaiskasvatushenkilöstöstä suomalaisessa päiväkodissa* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B osa 610. Humaniora. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9170-9>
- Hakyemez-Paul, S. (2019). *Parental involvement in early childhood education: Turkish and Finnish contexts* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B osa 485. Humaniora. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7737-6>
- 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>
- Hansen, J., Eliassen, E., Hexeberg Romøren, A. S., Kleppe, R., Gram Garmann, N., & Bjørnstad, E. (2023). Acquisition of the majority language in Norwegian ECEC: Relating language-learning environment in ECEC to expressive vocabulary. *Nordisk barnehageforskning*, 20(1), 56–76. <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.293>
- Harju-Autti, R., & Lahti, L. (2023). Kieli- ja kulttuuritietoisuutta varhaiskasvatukseen monin eri keinoin. *Tutkittua varhaiskasvatuksesta* -blogi. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2023/03/17/kieli-ja-kulttuuritietoisuutta-varhaiskasvatukseen-monin-eri-keinoin/>
- Harju-Luukkainen, H., Gyekye, M., Thurin, N., Kekki, N., & Tyrer, M. (2020). *Kielitietoisen pedagogiikan kehittäminen varhaiskasvatuksessa. KieliPeda-työväline*. Turun yliopisto. www.utu.fi/sites/default/files/media/Kielipeda_tyovaline.pdf
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language: An Introduction* (2., uusittu painos). Cambridge University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15., uudistettu painos). Tammi.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020). 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. (2021). Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early*

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 339–364. <https://journal.fi/jecer>

- Childhood Education Research*, 10(2), 28–44.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114155/67354>
- Hornborg, A., Kyttälä, M., Laiho, A., & Sinkkonen, H.-M. (2022). Opettajien puheessa rakentuvat kielellisen ja kulttuurisen eronteon diskurssit. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 5–25.
<https://doi.org/10.33350/ka.102595>
- 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>
- Jantunen, A., Satokangas, H., Suuriniemi, S.-M., Ahlholm, M., Benjamin, S., Laine, M., Kavonius, M., Poulter, S., & Salmenkivi, E. (2021). Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus koulun kehittämisen käsitteinä. Teoksessa M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas, & S.-M. Suuriniemi (Toim.), *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus: KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti* (s. 19–31). Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit, Nro 1/2021, Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus.
<http://hdl.handle.net/10138/330531>
- Jokikokko, K. (2021). Challenges and possibilities for creating genuinely intercultural higher education learning communities. *Journal of Praxis in Higher Education*, 3(2), 26–51.
<https://doi.org/10.47989/kpdc111>
- Kangas, J., Lastikka, A.-L., & Arvola, O. (2023). Inclusive play: Defining elements of playful teaching and learning in culturally and linguistically diverse ECEC. *Education Sciences*, 13(9), Article 956. <https://doi.org/10.3390/educsci13090956>
- Kangas, J., Lastikka, A.-L., & Karlsson, L. (2021). *Voimauttava varhaiskasvatus. Leikkivä, osallinen ja hyvinvoiva lapsi*. Otava.
- Keskitalo, P. (2019). Kulttuurisensitiivinen saamelainen varhaiskasvatus: pedagogisia työkaluja. Teoksessa M. Peltola, P. Keskitalo, & R. Äärelä-Vihriälä (Toim.), *Saamelainen varhaiskasvatus nyt: arvot, käytänteet ja osallisuus arjessa* (s. 111–128). Acta Universitatis Ouluensis F 13. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526222752>
- Kirsch, C., Aleksić, G., Mortini, S., & Andersen, K. (2020). Developing multilingual practices in early childhood education through professional development in Luxembourg. *International Multilingual Research Journal*, 14(4), 319–337.
<https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1730023>
- Kirsch, C., & Mortini, S. (2021). Engaging in and creatively reproducing translanguaging practices with peers: a longitudinal study with three-year-olds in Luxembourg. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(8), 943–959.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1999387>
- Kurian, N. (2024). Building inclusive, multicultural early years classrooms: Strategies for a culturally responsive ethic of care. *Early Childhood Education Journal*, 52, 863–878.
<https://doi.org/10.1007/s10643-023-01456-0>
- Lahti, L., Harju-Autti, R., & Yli-Jokipii, M. (2020). Kielitietoisempää aineenopettajuutta etsimässä – kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (Toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 31–57). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja: Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
<http://hdl.handle.net/10138/312321>

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 339–364. <https://journal.fi/jecer>

- Lamminmäki-Vartia, S., Poulter, S., & Kuusisto, A. (2020). The learning trajectory of emerging professionalism: A Finnish student teacher negotiating world-view education and early childhood education and care superdiversity. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(4), 297–311. <https://doi.org/10.1177/1463949120961598>
- Lastikka, A.-L. (2019). *Culturally and linguistically diverse children's and families' experiences of participation and inclusion in Finnish early childhood education and care* [Lisensiaatin tutkimus, Helsingin yliopisto]. <http://hdl.handle.net/10138/306437>
- Lastikka, A.-L., Arvola, O., Kangas, J., & Haanpää, M. (tulossa). *Avaimia yhteiseen ymmärrykseen. Kieli-, kulttuuri- ja katsomusinklusiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Gaudeamus.
- Lavanti, L. S., Lastikka, A.-L., Kangas, J., Arvola, O., Harju-Luukkainen, H., & Kuusisto, A. (tulossa). Nurturing national belonging: Immigrant background parents' perspective on received support in ECEC. Teoksessa A. Keary, L. Walsh, J. Scull, & S. Garvis (Toim.), *Early Childhood Education for Equity and Justice: Integrating Research, Policy and Practice*. Routledge.
- Lehtonen, H. (2021). Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo, & P. Portaankorva-Koivisto (Toim.), *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school* (s. 70–90). AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30660/afinla.100292>
- Lucas, T., & Villegas, A.M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Meier, G. (2018). Multilingual socialisation in education: Introducing the M-SOC approach. *Language Education and Multilingualism: The Langscape Journal*, 1, 103–125. https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19775/LEM-2018_Meier.pdf?sequence=1
- Mustonen, S., Kaukko, M., Alisaari, J., Petäjäniemi, M., Heikkola, L. M., Harju-Autti, R., & Haswell, N. (2023). Pakolaistaustaisten oppilaiden tuki koulutoimen hallinnollisissa diskursseissa. Teoksessa N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi, & M. Yang (Toim.), *Kieli ja osallisuus. Språk och delaktighet. Language and participation* (s. 48–71). AFinLAN vuosikirja, 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.127097>
- Opetushallitus. (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (Määräykset ja ohjeet 2016:1). (3. muutettu painos, sisältää määräyksen 72/011/2015 mukaiset muutokset). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet>
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (Määräykset ja ohjeet 2022:2a). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Poulter, S., Lamminmäki-Vartia, S., & Castillo, K. (Toim.) (2021). *Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa. Opettajan katsomuksellista osaamista kehittämässä*. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/d488f3d1-5c07-4d92-9fdd-6af2a1baf446/content>

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

- Puskás, T., & Björk-Willén, P. (2017). Dilemmatic aspects of language policies in a trilingual preschool group. *Multilingua*, 36(4), 425–449. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0025>
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Toinen vedos. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Suuriniemi, S.-M. (2023). *Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 170. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9412-1>
- TENK. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tkachenko, E., Romøren, A. S. H., & Garmann, N. G. (2021). Translanguaging strategies in superdiverse mainstream Norwegian ECEC: Opportunities for home language support. *Journal of Home Language Research*, 4(1), 1–13. <http://doi.org/10.16993/jhrlr.41>
- 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>
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turun yliopisto. (2025, 17. toukokuuta). *KieliVertailu*. <https://sites.utu.fi/kielivertailu/>
- Tyrer, M., Harju-Luukkainen, H., & Aerila, J.-A. (2022). *KOONTIRAPORTTI KOAVA – Kielitietoisen oppimisympäristön arviointi varhaiskasvatuksessa 1.10.2016–30.11.2021*. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8927-0>
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E., & Karppinen, S. (2021). *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyyss vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8495-3>

Lahti, Harju-Autti & Arvola.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 339–364. <https://journal.fi/jecer>