

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Roiha, Anssi; Mäntylä, Katja; Dufva, Hannele

**Title:** Varhaisessa CLIL-opetuksessa olevien oppilaiden käsityksiä kielitaidosta ja vieraan kielen käytöstä

**Year:** 2022

**Version:** Published version

**Copyright:** © Kirjoittajat & Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 2022

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Roiha, A., Mäntylä, K., & Dufva, H. (2022). Varhaisessa CLIL-opetuksessa olevien oppilaiden käsityksiä kielitaidosta ja vieraan kielen käytöstä. In R. Kantelinen, M. Kautonen, & Z. Elgundi (Eds.), *Linguapeda 2021* (pp. 12-38). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura; Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta. Ainedidaktisia tutkimuksia, 21.  
<http://hdl.handle.net/10138/352128>

# Varhaisessa CLIL-opetuksessa olevien oppilaiden käsityksiä kielitaidosta ja vieraan kielen käytöstä

ANSSI ROIHA<sup>1</sup>, KATJA MÄNTYLÄ<sup>2</sup> JA HANNELE DUFVA<sup>2</sup>

anssi.roiha@utu.fi

<sup>1</sup> Turun yliopisto, <sup>2</sup>Jyväskylän yliopisto

## Tiivistelmä

*Tässä artikkelissa paneudutaan varhain alkaneessa CLIL-opetuksessa opiskelien oppilaiden käsityksiin kielitaidosta. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat (N=41) opiskelivat englannin- ja ranskankielisessä CLIL-opetuksessa 2. vuosiluokalla. Tutkimuksemme aineistona olivat oppilaiden piirtämät kuvat tilanteista, joissa he kertoivat tarvittavan tai käytettävän vierasta kieltä. Lisäksi oppilaat saivat selittää kuviaan kirjallisesti kolmen lisäkysymyksen avulla. Aineisto analysoitiin visuaalisen analyysin ja sisällönanalyysin keinoin. Tulokset osoittavat, että oppilaiden kielitaitokäsitykset olivat moniäänisiä ja yhdistelmä perinteisiä ja modernimpia kielikäsitteitä. Yhtäältä oppilaat kuvasivat kieliä erillisinä, kieltä käytettiin pääosin syntyperäisen kielenkäyttäjän kanssa ja kieli yhdistyi lähes yksinomaan tiettyyn kansallisvaltioon. Toisaalta kielenkäytön funktionaalisuus korostui; kieltä käytettiin merkityksellisessä vuorovaikutuksessa ja arkielämän viestintätilanteissa pääosin suullisesti. Tulokset auttavat ymmärtämään lasten kielitaitokäsityksen kehittymistä sekä kehittämään opetusmenetelmiä ja oppimateriaalia varhaiseen CLIL- ja kielenopetukseen.*

## Avainsanat

*Varhennettu kielenopetus, CLIL-opetus, oppilaiden kielitaitokäsitykset, visuaaliset menetelmät*

## Early CLIL learners' perceptions of language skills and foreign language use

### Abstract

*This article focuses on students' perceptions of language skills and language use in early CLIL education. Forty-one 2nd Grade students studying in an English- or French-medium CLIL class took part in the study. The data of the study consist of pictures drawn by the students illustrating foreign language use. The students also answered a few additional questions about the pictures in writing. The data were analyzed by means of visual analysis and content analysis. The results show that students' perceptions of language skills seemed to include elements of both traditional and contemporary views of language use. On the one hand, the different languages were kept separate, they were mostly used with a native speaker and they were almost exclusively associated with a particular nation-state. On the other hand, the functionality of language use was emphasized; languages were used mainly orally in meaningful interaction and everyday communication. The results of the study help to understand the development of language perceptions and to develop teaching methods and learning materials for early CLIL and foreign language teaching.*

### Keywords

*Early foreign language teaching, CLIL education, students' perceptions of language skills, visual methods*

## Johdanto: Kieleen ja kieliin liittyvät käsitykset

Uusien kielten oppimiseen liittyvät aina myös erilaiset kieltä, eri kieliä, kielten käyttöä, kielitaitoa tai monikielisyyttä koskevat käsitykset. Soveltavassa kielitieteessä käsityksiin liittyvää tutkimusta on tehty jo 1990-luvulta alkaen (esim. Dufva & Lähteenmäki, 1996) ja toisen ja vieraan kielen oppimista koskevia käsityksiä on nyttemmin tutkittu runsaasti sekä verbaalisten että visuaalisten aineiston avulla (esim. Kalaja & Barcelos, 2003, 2019; Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2021; Kalaja & Melo-Pfeifer, 2019). Alasen (2003) mukaan yksilöiden käsitykset syntyvät ja kehittyvät sidoksissa sosiokulttuurisiin ympäristöihinsä. Erityisesti nuorten vieraan kielen oppijoiden käsityksiä tutkinut Aro (2009, 2012) esittää käsitysten olevan moniäänisiä (*multivoiced*). Niissä kuuluvat sekä vanhempien, opettajien että ikätovereiden äänet ja ne ovat myös pohjimmaltaan sidoksissa erilaisiin yhteiskunnallisiin puhetapoihin.

Viime vuosina kielenoppimisen ja -opetuksen tutkimusta on luonnehtinut ns. monikielisyuden käänne (*multilingual turn*, ks. esim. May, 2014), jossa kieliä ei nähdä toisistaan erillisinä järjestelminä. Suuntauksessa korostuu sekä yksilön että yhteisön kielellisten resurssien moninaisuus ja niiden rinnakkainen ja limittäinen käyttö. Myös kielten opetuksessa on saanut jalansijaa limittäiskielinen työskentely. Kielten limittäisellä käytöllä tarkoitetaan pedagogista lähestymistapaa, jossa oppilaiden monipuolisia ja dynaamisia kielikäytänteitä hyödynnetään ja vahvistetaan (ks. englanniksi *translanguaging* esim. Vogel & García, 2017; Wei & Ho, 2018). Tähän monikielisyttä korostavaan kontekstiin sijoittuvat myös monet visuaalisia aineistoja hyödyntävät tutkimukset. Niissä on tutkittu muun muassa lasten visuaalisia *kielielämäkertoja* (Busch, 2006), sitä, kuinka lapset sijoittavat eri kielet omaan keholliseen *kieliomakuvaansa* (Busch, 2018), kuinka lapset esittävät kotikielensä suhteessa toisiin ja kolmansiin kieliinsä (Melo-Pfeifer, 2015, 2017) tai miten lapset piirroksissaan tuovat esiin omaa identiteettiään (Pietikäinen ym., 2008).

Tässä artikkelissa tarkastelemme suomalaisten CLIL-opetuksessa mukana olevien nuorten oppilaiden piirroksia ja niiden selityksiä, joissa he kuvaavat tilanteita, joissa vierasta kieltä tarvitaan tai käytetään. Tavoitteena on tätä kautta ymmärtää millaisia piirteitä lapset kielitaidon käsitteeseen liittävät. Tarkastelemme niitä konteksteja (paikat, tilanteet), joissa lapset kertovat

vieraan kielen taitoja tarvittavan, kerromme millaisia kielenkäytön taitoja (puhuttu, kirjoitettu, kasvokkainen, medioitu) he piirroksissaan tuovat esiin ja esitämme lisäksi huomioita siitä, miten he tuovat esiin eri kieliä ja monikielisyttä kielitaidon osana.

## Opetuksen kontekstit: CLIL ja varhennettu kieltenopetus

CLIL-opetuksella tarkoitetaan opetusmuotoa, jossa opetusta annetaan vieraalla kielellä tavoitteena oppia samanaikaisesti sekä opetuksessa käytettävää kieltä että oppisisältöjä (esim. Coyle, Hood & Marsh, 2010). Akronyymi CLIL tulee sanoista *Content and Language Integrated Learning*. Suomeksi siihen viitataan tutkimuksissa usein käsitteillä vieraskielinen tai *kaksikielinen* opetus, mutta kentällä puhutaan yleisesti *kielisuihkutuksesta* tai *kielirikasteisesta* opetuksesta (Peltoniemi, Skinnari, Mård-Miettinen & Sjöberg, 2018). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetusmuodosta käytetään nimeä kaksikielinen opetus (Opetushallitus, 2014).

Suomessa CLIL-opetus alkoi laajasti vuonna 1991 lakimuutoksen myötä ja se on vuosien varrella vakiinnuttanut paikkansa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Se oli erityisen suosittua 1990-luvulla, ja vuonna 1996 noin 10 prosenttia peruskouluista ilmoitti toteuttavansa CLIL-opetusta (Nikula & Marsh, 1996). Alkuinnostuksen jälkeen CLIL-opetuksen määrä laski huomattavasti (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi, 2006). Tuorein kuntakohtainen selvitys kuitenkin paljastaa, että CLIL-opetuksen järjestäminen ja kiinnostus sitä kohtaan on ollut kasvussa monessa kunnassa (Peltoniemi ym., 2018). Yleisimmin CLIL-opetus on Suomessa varsin suppeaa (alle 25 % kaikesta opetuksesta), se on painottunut alakouluun ja sitä toteutetaan pääosin englannin kielellä (Peltoniemi ym., 2018).

CLIL-opetus on levinnyt laajasti Euroopassa ja esimerkiksi Espanjassa ja Alankomaissa sitä toteutetaan runsaasti (Pérez-Cañado, 2012). Euroopassa CLIL on ollut suosituimpaa yläkouluissa (Dalton-Puffer, 2011), joskin CLIL on viime vuosina lisännyt suosiotaan myös alakouluissa (esim. Eurydice, 2017; Llinares, 2017).

Tutkimuksemme linkittyy paitsi CLIL-opetukseen, myös tutkimamme ikäryhmän puolesta varhennettuun kieltenopetukseen, joka sekkin on Euroopassa suosittua (Enever & Lindgren, 2017). Suomessa jokainen oppilas on opiskellut ensimmäistä vierasta kieltä jo ensimmäisellä luokalla vuodesta 2020 lähtien (Opetushallitus, 2019). CLIL-opetusta on esitetty yhdeksi hyväksi lähestymistavaksi varhennettuun kieltenopetukseen (esim. Loranc-Paszyk, 2019), sillä molemmissa korostuvat toiminnallisuus ja (suullinen) viestintä merkityksellisessä vuorovaikutuksessa. Varhennetun kielenopetuksen yksi tarkoitus oli lisätä muiden kuin englannin kielen opiskelua. Näyttää kuitenkin siltä, että ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi varhennetussa kielenopetuksessa valitaan pääosin englanti (Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen, 2021), ja vielä ei ole tietoa, opiskellaanko kolmannella tai neljännellä luokalla alkavaa valinnaista A2-kieltä innokkaammin kuin aiemmin.

Vieraan kielen opetuksen alkamisella jo varhain on havaittu olevan positiivinen vaikutus eritoten oppijoiden asenteisiin: varhain aloittaneet suhtautuvat vieraaseen kieleen ja sen oppimiseen pääosin positiivisesti (Nikolov, 1999). Osin varmasti toiminnallisista, suulliseen kielitaitoon keskittyvistä menetelmistä johtuen varhain aloittaneet myös puhuvat vierasta kieltä innokkaasti (Nikolov, 1999). Toisaalta tutkimukset myös osoittavat, että joillain kielitaidon osa-alueilla, kuten sanaston ja kielipiopin oppimisessa ja osaamisessa, myöhemmin aloittaneet saattavat olla varhain aloittaneita edellä taidoissa (Huhta & Inha, 2018; Jaekel, Schurig, Florian & Ritter, 2017; Wilden & Porsch, 2020). Vaikka suurin osa oppijoista suhtautuukin innokkaasti uuden kielen opiskeluun, kaikilla ei kuitenkaan ole varhain aloittamiseen yhtäläisiä valmiuksia (Wilden & Porsch, 2020), sillä joillakin oppilailla muut koulun aloittamiseen liittyvät perustaidot vaativat vielä harjoittelua.

Jonkin verran on tutkittu myös opettajien käsityksiä varhennetusta kielenopetuksesta ja kielitietoisuudesta (Hansell & Bergroth, 2020). Sen sijaan lasten käsityksiä koulussa tapahtuvasta kielenoppimisesta on tutkittu varsin vähän (Atagi & Sandhofer, 2020). Monikielisessä perheessä tai ympäristössä kasvaminen näyttäisi kehittävän lasten kielitietoisuutta, sillä muun muassa Atagin ja Sandhoferin (2020) tutkimuksessa, johon osallistui 3–5-vuotiaita lapsia (N=81) USA:ssa, monikielinen ympäristö ja kaksikielinen perhe vaikuttivat positiivisesti lasten kykyyn nimetä kieliä ja ymmärtää nimeämiskäytänteitä, joskaan eivät muihin kielitietoisuuden alueisiin.

Suomalaisten saamen tai ruotsin kielikylpyyn osallistuvien esikoululaisten (N=34) kielikäsitteitä on tutkittu piirrosten avulla (Mård-Miettinen, Kuusela & Kangasvieri, 2014). Tutkimukseen osallistuneet lapset mielsivät itsensä monikieliseksi, ja piirroksista välittyi toiminnallinen käsitys kielestä, ja siinä korostuivat kielen käyttö ja sosiaalinen vuorovaikutus. Silti lapset usein mainitsivat (esi)koulun kielen oppimisen paikkana, mihin on tutkimuksen mukaan saattanut vaikuttaa vanhempien sisarusten mielipide.

Suomessa on tutkittu melko runsaasti vanhempien koululaisten ja nuorten aikuisten käsityksiä kielestä ja sen oppimisesta muun muassa visuaalisia aineistoja hyödyntäen (esim. Kalaja, Alanen & Dufva, 2008; Kalaja, Dufva & Alanen, 2013). Näiden aiempien tutkimusten tulokset tuntuvat viittaavan siihen, että kielen oppiminen ja opettaminen mielletään usein nimenomaan kirjoitetun kielen kautta tapahtuvana, usein kieliopillisena harjoitteluna.

Vaikka CLIL-opetusta on tutkittu varsin runsaasti Suomessa ja muualla (Kalliokoski, Mård-Miettinen & Nikula, 2015; Pérez-Cañado, 2012), CLIL-oppilaiden omat käsitykset kielitaidosta ja kielenkäytöstä on tutkimaton alue, etenkin varhaisessa CLIL-opetuksessa. Oppilaat sinänsä pitävät CLIL-opetusta positiivisena kokemuksena sekä Suomessa (esim. Pihko, 2010; Roiha, 2019) että kansainvälisesti (esim. Barrios & Acosta-Manzano, 2020; Pladevall-Ballester, 2015). Oppilaiden kielitaitokäsityksiä ei ole myöskään aikaisemmin lähestytty piirrosten kautta. Yhteistä sekä CLIL- että varhaisen kielenoppimisen tutkimuksille on myös ollut keskittyminen pääosin englantiin vieraana kielenä. Tällä tutkimuksella pyrimme osaltamme täyttämään kyseistä tutkimusaukkoa, sillä tutkimuksessa on englannin lisäksi mukana myös ranska opittavana kielenä. CLIL-opetukseen osallistuvien lasten käsitysten tarkastelu antaa lisäksi mahdollisuuden suhteuttaa tuloksia sekä aiempiin tutkimuksiin että CLIL-opetuksen käytänteisiin.

Tarkastelemme lasten käsityksiä kielitaidon luonteesta seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Mikä on CLIL-oppilaiden käsitys tilanteista, joissa vieraita kieliä käytetään tai tarvitaan?
  - a. Mitä kieliä oppilaiden piirustuksissa esiintyy?
  - b. Millaisia kielenkäyttötilanteita piirustuksissa on?
  - c. Millaista kieltä piirustuksissa käytetään?
  - d. Mitä yhtäläisyyksiä ja eroja voidaan havaita englannin ja ranskan CLIL-luokkien välillä?

## Aineisto ja menetelmät

Erilaisia kieleen, monikielisyyteen sekä kielenoppimiseen ja -opetukseen liittyviä käsityksiä tutkittiin aluksi pääosin verbaalisten aineistojen, kuten kirjoitettujen narratiivien tai erityyppisten haastattelujen, avulla (Benson & Nunan, 2004). Parin viime vuosikymmenen aikana on kuitenkin käytetty runsaasti erilaisia visuaalisia aineistoja, esimerkiksi piirroksia, valokuvia tai erityyppistä multimodaalista dataa (Busch, 2006; Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2018; Kalaja & Melo-Pfeifer, 2019). Kuten Dufva, Aro, Alanen ja Kalaja (2011) toteavat, verbaalinen ja visuaalinen ovat erilaisia ilmaisemisen tapoja ja niillä on omat esittämisen traditionsa. Eri välineet mahdollistavat erilaisia merkityksenantoja – kuvat kertovat hieman eri tarinaa kuin sanat (Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis, 2001).

Visuaalisia aineistoja voivat kerätä sekä tutkijat (esimerkiksi kuvien otto oppijoista toimimassa) että tutkimushenkilöt itse (esimerkiksi piirrokset itsestä toimimassa), mikä luo aineistoon hieman eri näkökulmaa (Boeije, 2010). Oma aineistomme koostuu tutkittavien itsensä tekemistä piirroksista, mutta tutkijat ovat luonnollisesti taustavaikuttajina muun muassa tutkimusasetelman, ohjeiden ja materiaalien antajana.

## Osallistajat

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat (N=41) olivat toisella luokalla aineistonkeruun aikaan. Oppilaista 25 opiskeli ranskankielisessä ja 16



englanninkielisessä CLIL-opetuksessa. Ranskankielinen CLIL-luokka oli alakoulussa, jossa CLIL-opetusta annettiin kaikissa muissa oppiaineissa paitsi muissa kielissä ja valinnaisaineissa. Koulussa oli sekä CLIL-luokkia että niin sanottuja yksikielisiä luokkia. CLIL-opetuksen määrä oli osittain riippuvainen kunkin luokan opettajasta. Kohdeluokassa ranskankielistä opetusta oli noin neljäsosa kaikesta opetuksesta. Alkuopetuksessa CLIL-opetuksen tavoitteet liittyivät lähinnä kuunteluun ja puhumiseen. Lisäksi huomiota kiinnitettiin sanastoon ja ääntämiseen. CLIL-opetus painottui erilaisiin luokkahuonerutiineihin, lauluihin ja leikkeihin. Syntyperäinen ranskanpuhujia vieraili luokassa muutaman tunnin viikossa. Oppilaat olivat saaneet CLIL-opetuksen lisäksi myös varhennettua formaalia ranskan opetusta yhden tunnin viikossa ensimmäiseltä luokalta lähtien.

Englanninkielinen CLIL-luokka oli myös alakoulussa, jossa CLIL-opetusta annettiin osassa luokkia. Koulun CLIL-opetukseen osallistuvilta oppilailta edellytettiin hyvää suomen kielen hallintaa. CLIL-luokille hakevat oppilaat osallistuivat valintakokeeseen, mikäli hakijoita oli CLIL-luokkien aloituspaikkoja enemmän. Alakoulun jälkeen oppilailla oli mahdollisuus hakea myös yläkoulun CLIL-ohjelmaan uusien valintakokeiden kautta. Luokilla 1–2 CLIL-opetusta annettiin kaikissa muissa oppiaineissa paitsi muissa kielissä. Koulun CLIL-opetuksen yleisenä tavoitteena oli rohkaista oppilaita kommunikointiin ja opiskeluun vieraalla kielellä sekä kansainvälisyyteen kasvattaminen. Kohdeluokan oppilaat olivat saaneet CLIL-opetuksen lisäksi myös varhennettua formaalia englannin opetusta yhden tunnin viikossa 1. luokalta lähtien.

### Aineistonkeruu ja analysointi

Tutkimuksen aineistona ovat oppilaiden piirroksot ja niiden kirjalliset kuvaukset. Aineisto kerättiin vuoden 2020 joulukuussa. Tätä ennen aineistonkeruumenetelmä pilotoitiin kolmella oppilaalla keväällä 2020, minkä perusteella tehtävän ohjeistukseen tehtiin pieniä tarkennuksia. Koronapandemian vuoksi me tutkijat emme päässeet kouluihin, joten luokkien opettajat olivat vastuussa aineistonkeruusta. Olimme kuitenkin tarkkaan ohjeistaneet opettajia siinä, miten aineistonkeruutilanne tulisi järjestää ja mitä siinä pitäisi ottaa huomioon. Opettajia esimerkiksi kehoitettiin huolehtimaan siitä, että kaikki oppilaat tekivät piirroksensa ja vastasivat niihin liittyviin

kysymyksiin itsenäisesti eivätkä keskustelleet niistä luokkakavereiden kanssa. Oppilaita pyydettiin piirtämään kuvat ohjeistuksella ”*Piirrä tilanne, jossa käytetään/tarvitaan vierasta kieltä. Missä kielen osaamista tarvitaan? Missä kielen osaaminen näkyy?*”. Tehtävän suorittamiselle ei annettu tarkkaa aikarajaa, mutta opettajille sanottiin, että tehtävä tulisi saada valmiiksi yhdellä kertaa yhden oppitunnin aikana. Oppilaat saivat itse päättää, koska heidän piirustuksensa oli valmis. He saivat hyödyntää eri välineitä tuotoksissaan (esim. värikynät, viivain). Piirustuksen lisäksi oppilaat vastasivat suomeksi kirjallisesti muutamaa lisäkysymykseen, jotka olivat ”*Mitä kieltä/kieliä kuvassa käytetään?*”, ”*Kuka/keitä/mitä kuvassa on?*” sekä ”*Mitä kuvassa tapahtuu?*”. Opettajille oli annettu ohjeet, että he voisivat toimia tarvittaessa kirjurina, jos jollakin oppilaalla oli vaikeuksia kirjoittamisessa.

Aineisto analysoitiin visuaalisen analyysin ja sisällönanalyysin keinoin (Boeije, 2010). Aluksi aineisto luokiteltiin eri kriteerien perusteella. Analyysissa kiinnitettiin huomiota muun muassa seuraaviin asioihin: *mitä kieliä kuvissa esiintyy, mitä kuvissa tapahtuu, keitä/mitä kuvissa on, millainen rooli kielellä on kuvassa, onko kuvan kielenkäyttö suullista, kirjallista, produktiivista vai reseptiivistä, mitä kielenkäyttöön liittyviä artefakteja kuvissa esiintyy ja millainen on kuvan tunnelma*. Tämän alustavan luokittelun jälkeen muodostimme yhdessä aineiston alustavat teemat. Analyysiprosessia voidaan kutsua teoriasidonnaiseksi (Eskola, 2018). Analyysia ohjasi viimeaikainen tutkimukseen pohjaava keskustelu kielenopetuksen lähtökohdista, käytänteistä ja malleista. Siinä esiin nousevat teemat, kuten *translanguaging, kommunikatiivinen kielikäsite ja toiminnallisuus* ovat esimerkkejä niistä kielenkäytön teoreettisista näkemyksistä, joista analyysi lähti liikkeelle. Se eteni kuitenkin pitkälti aineiston ehdoilla. Alustavien teemojen muodostuksen jälkeen jokainen meistä tarkasteli teemoja vielä erikseen suhteessa aineistoon, minkä jälkeen yhdessä päätimme tutkimuksen lopulliset teemat: *kielet ja monikielisyys, millaista kieli on sekä kielenkäytön paikat ja tilanteet*. Seuraavaksi esittelemme tutkimuksen keskeiset tulokset edellä mainittujen teemojen mukaisesti.

## Tulokset

### Kielet ja monikielisyys

Lasten piirroksissa esiintyi varsin iso joukko eri kieliä (ks. Taulukko 1). Oppilaiden CLIL-kielet olivat kuitenkin yleisimmin mainittuja kieliä, sillä noin kaksi kolmasosa oppilaista oli sisällyttänyt luokkansa CLIL-kohdekielen piirustuksiinsa. Kaiken kaikkiaan oppilaat kuitenkin mainitsivat 15 eri kieltä, ja lähes puolet oppilaista oli piirtänyt tai kuvannut CLIL-opetuksen kohdekielen lisäksi muita kieliä, mikä osaltaan kuvastaa monikielisuuden olevan läsnä oppilaiden elämässä tai vähintäänkin ajatusmaailmassa. Tunnelma kuvissa oli pääosin positiivinen (mm. hymyilevät kasvat), mikä viittaa positiiviseen asenteeseen kieliä kohtaan. CLIL-opetuksen on esitetty luovan positiivista asennetta kieliä ja kieltenopiskelua kohtaan (esim. Coyle ym., 2010; Marsh, 2000) ja muutamat tutkimukset ovat tukeneet tätä ajatusta (esim. Lasagabaster & Sierra, 2009; Mearns, de Graaff & Coyle, 2020). Lisäksi varhain aloitettu kieltenopetus on usein johtanut positiivisiin kieliäsihteisiin (esim. Mihaljevic Djigunovic, 2012). Vaikka tutkimuksessamme ei suoraan kartoitettu oppilaiden kieliäsihteitä, muun muassa piirroksissa esiintyvien kielten kirjo ja positiivinen tunnelma antavat olettaa, että ne ovat myönteisiä.

Mielenkiintoisesti mainittujen kielten joukossa oli myös *“kanada”* ja *“kuorsaus”*. Näistä edellinen kuvastaa osuvasti sitä, miten etenkin pienet lapset yhdistävät kielen herkästi tiettyyn kansallisvaltioon (ks. esim. Piller, 2017). Samoin myös Mård-Miettisen ym. (2014) tutkimuksessa lasten mukaan Venetsiassa puhutaan *“venetsiaa”* ja Karibiassa *“karibiaa”*. *“Kuorsaus”* kielen nimeäminen puolestaan osuvasti kuvastaa pienten oppilaiden kehitysvaihetta ja sitä, kuinka heidän iälleen tyypillisesti vastauksissa voi olla luovaa mielikuvitusta ja lapsenomaisuutta. Tämä tuli selvästi esiin myös Pitkänen-Huhdan ja Pietikäisen (2012) sekä Mård-Miettisen ym. (2014) tutkimuksissa, joissa lapset nimesivät muun muassa *“leopardien”* tai *“koirien”* kielet.

Noin viidesosa ranskankielisessä CLIL-opetuksessa opiskelevista oppilaista mainitsi englannin kielen, kun taas yksikään englanninkielisessä CLIL-opetuksessa opiskelevista oppilaista ei maininnut ranskaa. Tämä varmasti osaltaan kuvastaa englannin kielen vahvaa asemaa Suomessa laajemmin (ks. esim. Pyykkö, 2017). Ranskan kielen CLIL-oppilaat ovat todennäköisesti

altistuneet englannille muun muassa median kautta, kun taas englannin kielen CLIL-oppilaat eivät välttämättä olleet juurikaan kohdanneet ranskaa. Suomi oli läsnä vain neljän oppilaan piirustuksissa, ja nämä olivat kaikki englanninkielisestä CLIL-opetuksesta.

*Taulukko 1. Oppilaiden (N=41) mainitsevat kielet.*

Kieli	ranskankielinen CLIL-luokka (n=25)	englannin-kielinen CLIL-luokka (n=16)	yhteensä (N=41)
ranska	16	-	16
englanti	5	10	15
ruotsi	3	1	4
suomi	-	4	4
espanja	2	-	2
kiina	-	2	2
saksa	1	1	2
bulgaria	1	-	1
italia	-	1	1
japani	1	-	1
korea	-	1	1
kreikka	-	1	1
viro	1	-	1
“kanada”	-	1	1
“kuorsaus”	-	1	1

Huolimatta varsin laajasta kielten kirjosta, useimpien oppilaiden kuvissa oli vain yksi kieli. Ainoastaan seitsemän oppilasta 41:stä (3 ranskankielisestä ja 4 englanninkielisestä CLIL-opetuksesta) sisällytti useampaa kuin yhtä kieltä piirustuksiinsa. Nämäkin monikieliset tilanteet olivat pääosin sellaisia, joissa kielet pidettiin erillisinä eikä kielten limittäistä käyttöä juurikaan esiintynyt

kuvuissa. Esimerkiksi Kuva 1 esittää oppilaan mukaan tilannetta, jossa henkilö nimeltä Nuppu on hotellin aulassa, missä hotellivirkailija puhuu hänelle espanjaa ja tuntematon henkilö parvekkeelta ruotsia. Nuppu ei ymmärrä kumpaakaan kieltä eikä näin ollen tiedä miten toimia. Tämä asetelma, jossa henkilöt käyttävät useampaa kieltä, mutta eivät ymmärrä toisiaan, oli varsin tyypillinen monikielisissä kuvissa.



*Kuva 1. Oppilaan piirtämä kuva, jossa käytetään useaa kieltä (ranskankielinen CLIL-luokka).*

Tulkitsimme ainoastaan kahdessa kuvassa esiintyvän piirteitä kielten rinnakkaisesta ja limittäisestä käytöstä. Ensimmäisessä niistä henkilö on lentokentällä ja tiedustelee neuvonnasta, missä kahvila sijaitsee (Kuva 2). Hän kokeilee ensin ranskaa ja ruotsia, mutta ne “eivät toimi” (oppilaan ilmaus), minkä jälkeen hän yrittää englantia ja “se toimi” (oppilaan ilmaus). Huolimatta siitä, että kyseisessä kuvassa päähenkilö hyödyntää useampaa kieltä viestiessään toisen henkilön kanssa, kielet esiintyvät kuitenkin erillisinä eikä niitä hyödynnetä limittäin. Kuva 3 on ainoa, jossa tulkitsimme olevan läsnä todellista kielten limittäistä käyttöä. Oppilas on piirtänyt kaksi laulavaa henkilöä, joiden suusta tulee ulos vain nuotteja. Hän on kuitenkin kertonut kirjallisesti, että kuvassa on hän siskonsa kanssa ja että kuvassa käytetään englantia, koreaa ja suomea.



Kuva 2 (vasemmalla). Oppilaan piirros, jossa henkilö käyttää ranskaa, englantia ja ruotsia lentokentällä (ranskankielinen CLIL-luokka).

Kuva 3 (oikealla). Oppilaan piirros, jossa kaksi hahmoa laulaa englanniksi, koreaksi ja suomeksi (englanninkielinen CLIL-luokka).

Ruotsin kieli oli läsnä ainoastaan neljän oppilaan piirustuksissa. Tämä yllätti meidät tutkijat, sillä olisimme odottaneet useamman oppilaan mainitsevan ruotsin kielen muun muassa siitä syystä, että koulut sijaitsivat alueilla, joilla käytetään ruotsia varsin paljon. Näin ollen oppilaat ovat oletettavasti kohdanneet ruotsia arkielämässään. Toki tämä voi viitata siihen, että tehtävänannon mukaisesti lapset pääosin nimesivät vieraita kieliä ruotsin kielen ollessa enemmän toisen kielen asemassa.

Millaista vieraan kielen käyttö on?

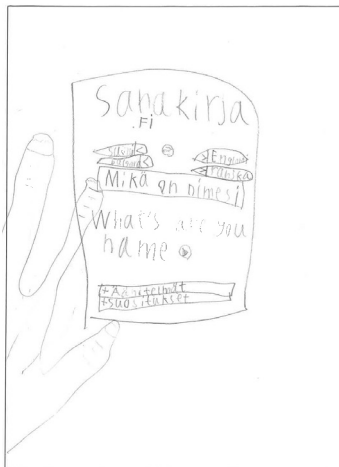
Ensinnäkin lasten piirrokset tuntuvat korostavan *kommunikatiivisuutta* (kommunikatiivisen opetuksen nykytilanteesta, ks. esim. Richards, 2006). Kun lapset kuvaavat kielenkäyttötilanteita, niissä esiintyy poikkeuksetta ihmisten välistä kasvokkaista vuorovaikutusta. Siten lasten kuvaamat tilanteet tuntuvat juontavan *funktionaaliseen* kielitaitokäsitykseen (ks. esim. Aalto, Mustonen & Tukia, 2009). Kieltä käytetään tervehdyksiin, keskusteluihin, jutusteluun, avun pyytämiseen ja antamiseen tai erilaisiin asiointitilanteisiin, esimerkiksi

ravintolassa käyntiin. Sen sijaan piirustuksissa eivät tule käytännössä laisinkaan esille perinteisesti suomalaiseseen kielikoulutukseen kuuluneet formalistiset piirteet – esimerkiksi kieliopillisen korrektiuden tai leksikaalisen osaamisen tavoittelemisen (ks. esim. Dufva, Alanen & Aro, 2003). Nämä asiat koskivat sekä englannin- että ranskankielisessä CLIL-opetuksessa olevien oppilaiden tuotoksia. Varovainen tulkintamme onkin, että piirroksissa heijastuvat CLIL-opetuksen vuorovaikutukseen painottuvat periaatteet.

Toiseksi lähes kaikki piirrookset kuvaavat kielenkäyttöä nimenomaan *puhutussa* vuorovaikutuksessa. On kiintoisaa panna merkeille, että useassa aiemmassa tutkimuksessa on noussut esiin vastakkainen tendenssi eli vahva kirjallinen painotus, jossa kirjalliset oppimateriaalit, erityisesti oppikirjat ja niistä omaksutut kirjalliset taidot korostuvat (ns. kirjallinen vinouma, *written language bias*, ks. Aro, 2009; Dufva & Alanen, 2005; Kalaja ym., 2008). Kielitaito tuntuu merkitsevän tämän tutkimuksen lapsille siis ennen kaikkea kykyä ymmärtää ja tuottaa puhuttua vuorovaikutusta eli *suullista kielitaitoa*, jopa niin, että siinä on näkyvissä puhutun kielen vinouma (*spoken language bias*, Aro, 2013). Uskomme, että ainakin osittain havaintomme liittyy siihen, että luokka-asteiden 1 ja 2 tavoitteet sekä molempien tutkimiemme koulujen CLIL-opetuksen metodit korostavat paitsi toiminnallisuutta myös kuuntelun ja puhumisen keskeisyyttä. Lisäksi lasten ikä ja lukutaidon kehitysvaihe osaltaan selittää vahvaa suullista painotusta aineistossa.

Kirjoitettu kieli näkyikin piirroksissa vain kahdessa roolissa. Ensiksikin sitä käytetään sarjakuvien tapaan *puheen esittämiseen* piirrosten puhekuplina, jotka ovat yleisiä sekä englantia (11/16) että ranskaa (11/25) opiskelevien piirroksissa. Puhekuplat kuvaavat esimerkiksi tervehdyksiä ('Hello! – Hi!') tai yksinkertaisia kysymyksiä ('Do you need help?'). Kirjoitusasu ei suinkaan aina ole muodollisesti korrekki (esim. 'Bonné jour'=bonjour/bonne journée) ja toisinaan kuvissa esiintyy myös nonsense-kieltä (esim. "kiinankielinen" ilmaisu 'Hussica mussica pus'). Puhekuplien lisäksi kirjoitusta käytetään nimeämään piirroksessa esiintyviä henkilöitä ('Pekka', 'englantilainen') ja tapahtumapaikkoja ('Creikka', 'hotelli'). Myöskään kirjalliset materiaalit (oppikirjat) eivät näkyneet kuvissa oppimisen välineinä toisin kuin useissa aiemmissa tutkimuksissa.

Tutkimusaineistossamme teknologia ei näkynyt kuin ainoastaan yhdessä piirroksessa (Kuva 4). Tässä piirroksessa oppilas kuvaa kädessään olevaa älypuhelinia, jonka sanakirjasta hän oman kertomansa mukaan haluaa tarkistaa ilmauksen. Kyseinen oppilas, ehkä monen muun tavoin, saattaa olla varsin kokenut myös kielenoppimista ja -käyttöä edesauttavien sovellusten käytössä. Tutkimusten mukaan pienetkin lapset käyttävät omassa arjessaan runsaasti erilaisia digitaalisia välineitä ja sovelluksia, joissa on tarjolla paitsi visuaalisuutta ja erilaisia puhuttuja sovelluksia myös kirjallista materiaalia. Noin puolet (45 %) suomalaisista 7-vuotiaista ja 88 prosenttia 8-vuotiaista omistaa (äly)puhelimien (DNA, 2020; Merikivi, Myllyniemi & Salasuo, 2019). Digitaalisia välineitä käytetään paitsi pelaamiseen ja ajanvietteeksi, myös viestintään perheen ja ystävien kesken (Kumpulainen, Sairanen & Nordström, 2019) ja usein monikielisissä perheissä erilaiset puhelin-, viesti- ja kokousovellukset ovat aktiivisessa käytössä (Palviainen & Kedra, 2020). Digitaalisuus on otettu huomioon myös suomalaisessa (kieli)koulutuspolitiikassa ja opetussuunnitelmissa (Opetushallitus, 2014). Kiintoisa kysymys jatkotutkimuksia varten onkin se, miksi lapset eivät tuoneet enemmän esiin erilaisia nykypäivän teknologiavälitteisiä konteksteja ja teknologiaa kielitaidon apuvälineenä.



Kuva 4. Oppilaan piirros älypuhelimesta, jota käytetään sanan etsimiseen (ranskankielinen CLIL-luokka).



## Missä vieraita kieliä käytetään?

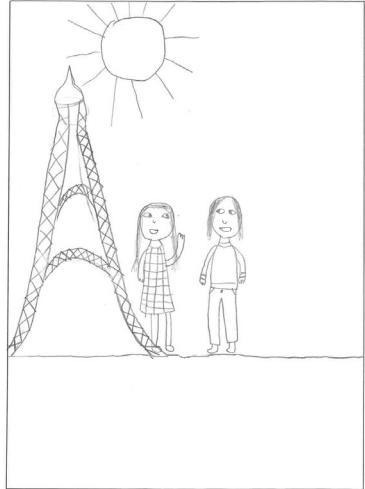
Kuten edellä on käynyt ilmi, lasten kuvissa korostuivat *koulun ulkopuoliset* kielenkäyttötilanteet. Lasten piirroksiset heijastelivat todennäköisesti heidän omia kokemuksiaan ja kielenkäyttöpaikkoja: lentokenttä, hotelli, ravintola ja katunäkymä ulkomailla toistuivat kuvissa (ks. myös Mård-Miettinen ym., 2014) ja niissä oltiin usein jonkun perheenjäsenen (äiti, isä, kummisetä, serkku) kanssa ja/tai asioitiin erilaisissa palvelutilanteissa.

Kiinnostavaa oli, että piirroksissa ei juurikaan kuvattu koulua kielenkäyttökontekstina: ranskankielisessä CLIL-ryhmässä olevista vain kaksi oppilasta piirsi koulukontekstin ja englanninkielisessä CLIL-opetuksessa olevista ei yksikään. Tämä tulos on erilainen kuin aiemmissa tutkimuksissa (esim. Kalaja, Alanen, Palviainen & Dufva, 2011) ja ehkä myös hieman yllättävä, koska CLIL-opetuksessa luokkahuone on hyvinkin merkittävä kielenkäyttöympäristö. Toisaalta myös tehtävänanto saattoi vaikuttaa tulokseen. Eräs mahdollinen tulkinta juontaa ohjeistuksemme sanamuotoon ja käsitteelliseen eroon *kielen oppimisen ja kielen käytön/kielitaidon välillä*. Kuten Aro (2013) olettaa, on mahdollista, että koulu koetaan nimenomaan kielen ohjatun oppimisen kontekstina ja erilaiset informaaliset ympäristöt opitun tiedon täytäntöönpanona, ”varsinaisena” kielitaitona eli *käyttönä*.

Toinen havainto kuvista on se, että oppilaat usein yhdistivät kielen kansalliskieliin ja kansallisvaltioihin. Ranskankielisen CLIL-opetuksen oppilaat piirsivät Ranskan lippuja ja englanninkielisen ryhmän oppilaat sijoittivat kielen Isoon-Britanniaan (Kuva 5). Kiinnostavaa oli, että vaikka Yhdysvallat ja sen populaarikulttuuri ovat varsin näkyvässä roolissa Suomessa, kukaan oppilaista ei piirtänyt tähtilippua eikä yksikään kuva sijoittunut Yhdysvaltoihin. Lippujen lisäksi kuvissa näkyivät matkailulle tyypilliset artefaktit, kuten Eiffel-torni (Kuva 6). Tämän kuvan tekstiselityksessä oppilas kertoi, että hän yrittää jutella ranskalaisen kanssa, mutta he eivät ymmärrä toisiaan. Vuorovaikutuksen takkuisuudesta huolimatta aurinko paistaa, ja molemmat hymyilevät kuvassa.



Kuva 5 (vasemmalla). Oppilaan kuva, jossa henkilöt juttelevat englanniksi (englanninkielinen CLIL-luokka).



Kuva 6 (oikealla). Oppilaan kuva, jossa hän on Ranskassa ja yrittää keskustella ranskalaisen kanssa (ranskankielinen CLIL-luokka).

Kolmas toistuva piirre kuvissa oli se, että kieltä käytettiin usein syntyperäisen puhujan kanssa eikä *lingua franca* -ajattelu tullut vahvasti esiin. Ranskankielisessä ryhmässä yhdeksän lasta piirsi kuvaan syntyperäisen puhujan ja englanninkielisessä jopa 11. Natiivipuhujan malli näyttäytyi siis vahvana, vaikka se kirjallisuudessa on jo pitkään nähty ongelmallisena (esim. Holliday, 2009). Natiivien lisäksi vierasta kieltä käytettiin perheenjäsenten kanssa, kuten edellä esitellyssä kuvassa 3, jossa oppilas lauloi siskonsa kanssa eri kielillä.

Kaiken kaikkiaan kuvista välittyi ajatus, että kielitaito merkitsee oppilaille välinettä, jonka avulla keskustellaan muiden kanssa, usein kohdekielisessä ympäristössä. Tyypillinen kielenkäyttötilanne oli usein matkustamiseen liittyvä asiakaspalvelutilanne. Toinen tyypillinen tilanne oli peli tai leikki joko syntyperäisen puhujan tai suomenkielisen ystävän kanssa.

## Pohdinta ja pedagogisia implikaatioita

Yhteenvedona voidaan todeta, että lasten käsityksissä oli erilaisia juonteita, jotka tuntuivat pohjautuvan yhtäältä perinteisiin ja toisaalta nykyaikaisempiin ajattelutapoihin. Varsin perinteiseltä tuntui piirrosten tapa esittää kielet. Ne kytkettiin usein kansallisvaltion kansalliseen kieleen ja eri kielet nähtiin toisistaan erillisinä. Tällöin kielitaito tuntuisi viittaavan kykyyn toimia yhdellä tietyllä kielellä. Nykyisin vallalla on kuitenkin monikielisyyttä korostava näkemys, jossa kielitaito nähdään useista erikielisistä ja erityyppisistä resursseista koostuvana, jolloin kielten väliset rajat myös hälvenevät (esim. Cenoz, 2015).

Nykyään CLIL-opetuksessa tunneilla hyödynnetään sekä kohdekieltä että oppilaiden äidinkieltä (esim. Méndez-García & Pavón, 2012; Nikula & Moore, 2019), mikä sinänsä on linjassa progressiivisen kielipedagogiikan ja myös kielten limittäisen käytön kanssa. Eri kielten hyödyntäminen CLIL-kontekstissa on kuitenkin keskittynyt pääasiassa kohdekielen ja äidinkielen väliseen suhteeseen (esim. Nikula & Moore, 2019), eikä niinkään oppilaiden kaikkien kielellisten resurssien esille tuomiseen ja hyödyntämiseen. Esimerkiksi Skinnarin ja Nikulan (2017) tutkimuksessa CLIL-opettajat tarkastelivat monikielisyyttä lähinnä CLIL-ohjelmassa käytettyjen kahden opetuskielen (eli englannin ja suomen) kautta. Tosin tässä tutkimuksessa suomi näkyi/mainittiin vain neljän oppilaan tuotoksissa, mikä voi liittyä tehtävääntoon. CLIL-opetus mielletään kuitenkin perinteisesti enemmän sisältöpainotteiseksi opetukseksi, jossa kieltä ei käsitellä eksplisiittisesti samalla tavoin kuin formaalissa kieltenopetuksessa. Näin ollen eri kielten vertailu ja analysointi lienee luontevampaa opettajille formaalin kielen kuin CLIL-tunneilla. Kuitenkin nykyajattelun mukaan myös CLIL-opetuksessa olisi syytä paremmin huomioida eri kielet ja oppilaiden kielelliset resurssit ja hyödyntää niitä voimavarana. Lisäksi opetuksessa kulttuuria tulisi käsitellä kriittisesti jo ensimmäisiltä luokilta lähtien, jottei oppilaille muodostuisi käsitys, että tietyn kielen puhujat rajoittuvat vain yhteen kansallisvaltioon (ks. myös Sommier & Roiha, 2018). Nämä asiat olisi hyvä huomioida voimakkaammin myös opettajien (täydennys)koulutuksessa sekä oppimateriaalin laadinnassa.

Kuitenkin myös modernit kielitieteelliset ja pedagogiset suuntauksat tulivat esiin piirroksissa. CLIL-opetuksen ja myös varhaisen kieltenopetuksen menetelmät,

kuten toiminnallisuus, kielenkäyttö ja kielellä tekeminen, lienevät vaikuttaneen siihen, että osallistujat kuvasivat pääosin suullisia kielenkäyttötilanteita koulun ulkopuolisessa ympäristössä, niin sanotuissa aidoissa tilanteissa. Vaikka koulukonteksti etenkin CLIL-opetuksessa on hyvin aito tilanne sekin, tässä aineistossa kieltä tarvittiin ulkomailla, asiointitilanteissa ja syntyperäisen kanssa puhuessa. Kielitaitoa kuvattiin tässä tapauksessa nimenomaan elämää, ei koulua varten hankittavana. Varhaisessa kielenopetuksessa käytettäviä menetelmiä olisi hyvä käyttää läpi kielen oppimisen polun oppijoiden iästä riippumatta, sillä tutkimukset viittaavat siihen, että varhentamisen hyödyt menetetään myöhemmin, jos palataan oppikirjakeskeiseen ja kirjoitettua kieltä ja sääntöjä korostavaan kielenopetukseen (esim. Jaekel ym., 2017). Toiminnallisuutta, aitoja kielenkäyttötilanteita ja aktiiviseen kielenkäyttöön rohkaisemista voi hyödyntää luontevasti kaikenikäisillä oppijoilla ja samalla aktivoita heitä hyödyntämään kielitaitoaan arjen tilanteissa. Tämä on jälleen tärkeää huomioida myös opettajankoulutuksessa.

Yhtenä tutkimuskysymyksenä oli tarkastella mahdollisia yhtäläisyyksiä ja eroja englannin- ja ranskankielisten CLIL-luokkien välillä. Kuten tulososiossa on kuvattu, ei luokkien välillä juurikaan ollut havaittavissa eroavaisuuksia. Ainoa merkittävä ero oli se, että ranskankielisen CLIL-opetuksen oppilaista osa sisällytti englannin piirroksiinsa, kun taas kenenkään englanninkielisessä CLIL-opetuksessa opiskelleen oppilaan piirroksissa ei esiintynyt ranskaa. Muutoin molempien luokkien piirroksissa oli havaittavissa samankaltaisia piirteitä, kuten suullista kieltä, syntyperäisen kielenkäyttäjän kanssa viestimistä ja teknologian puuttumista. Tämä voi osaltaan kertoa siitä, että varhainen CLIL-opetus luo oppilaille toiminnallista ja suullista kielitaitokäsitystä kielestä riippumatta. Tämä on sinänsä positiivinen havainto ja voi rohkaista kuntia tarjoamaan muun kuin englanninkielistä CLIL-opetusta nykyistä enemmän.

Kuten kaikissa tutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa on rajoitteensa. Ensinnäkin tehtävänantomme ”piirtää tilanne, jossa käytetään/tarvitaan vierasta kieltä” saattoi ohjata oppilaita sisällyttämään vain yhden kielen piirroksiinsa sekä myös vaikuttaa tiettyjen kielten vähyyteen aineistossa (mm. suomi ja ruotsi). Lisäksi COVID-19 pandemian aiheuttamat rajoitukset estivät meitä tutkijoita jalkautumasta kouluihin toteuttamaan haastatteluja oppilaiden piirrosten tueksi. Jatkossa olisikin tärkeää kartoittaa oppilaiden kielikäsitteitä vielä yksityiskohtaisemmin haastattelujen ja havainnoinnin avulla. Lisäksi

opettajien ja huoltajien näkökulmat olisivat tärkeä lisä tähän tematiikkaan. Olisi myös tarpeen tutkia oppilaita pitkäkestoisesti, jotta nähtäisiin miten kielitaitokäsitykset kehittyvät: muuttuvatko ne esimerkiksi enemmän kirjoitettuun kieleen ja kielioppiin painottuviksi koulu-uran varrella CLIL-ympäristössäkin, joka painottaa kielen välittämiä merkityksiä, ei kieliopillista muotoa. Jotta ymmärtäisimme paremmin CLIL-kontekstin merkitystä oppilaiden käsitysten muokkaajana, tarvitaan myös vertailevaa tutkimusta varhain alkaneen CLIL-opetuksen ja varhennetun kieltenopetuksen välillä. Rajoitteistaan huolimatta tämä tutkimus tarjoaa alustavaa tietoa varhain alkaneessa CLIL-opetuksessa opiskelleiden oppilaiden käsityksistä vieraan kielen kielitaidosta ja kielen käytöstä.

## Lähteet

- Aalto, E., Mustonen, S., & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä*, 113(3), 402–423. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204> (Luettu 2.12.2021.)
- Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (s. 55–85). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Aro, M. (2009). *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aro, M. (2012). Effects of authority: Voicescapes in children's beliefs about the learning of English. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(3), 331–346. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2012.00314.x>
- Aro, M. (2013). Kielen oppijasta kielen osaajaksi. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.), *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit - Multimodal discourses of participation* (s. 11–28). AFinLAN vuosikirja 2013. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 71.
- Atagi, N., & Sandhofer, C. M. (2020). Language environments predict aspects of explicit language awareness development. *Language Learning*, 70(2), 464–505. <https://doi.org/10.1111/lang.12381>
- Barrios, E., & Acosta-Manzano, I. (2020). Primary students' satisfaction with CLIL and perceived CLIL linguistic difficulty. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1759610>
- Benson, P., & Nunan, D. (toim.). (2004). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Busch, B. (2006). Language biographies - Approaches to multilingualism in education and linguistic research. Teoksessa B. Busch, A. Jardine & A. Tjoutuku (toim.), *Language biographies for multilingual learning* (s. 5–18). PRAESA Occasional Papers no. 24.
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies* 236 (s. 1–13). London: King's College London.

- Cenoz, J. (2015). Discussion: Some reflections on content-based education in Hong Kong as part of the paradigm shift. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 345–351. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.988117>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 182–204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- DNA. (2020). *Koululaistutkimus. Lasten puhelimien hankinta ja käyttö*. <https://www.sttinfo.fi/data/attachments/00085/1e7ffcfb-8dbd-40cf-8e3b-eca449a820a3.pdf> (Luettu 2.12.2021.)
- Dufva, H., & Alanen, R. (2005). Metalinguistic awareness in dialogue: Bakhtinian considerations. Teoksessa J. Kelly Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (toim.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning*. New perspectives (s. 99–118). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dufva, H., Alanen, R., & Aro, M. (2003). Kieli objektina - miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus* (s. 295–315). AFinLAN vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu 61.
- Dufva, H., Aro, M., Alanen, R., & Kalaja, P. (2011). Voices of literacy, images of books: Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *ForumSprache*, 6, 58–74.
- Dufva, H., & Lähteenmäki, M. (1996). What people know about language: A dialogical view. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 7(2), 121–136.
- Enever, J., & Lindgren, E. (toim.). (2017). *Early language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 209–231). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eurydice. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe - 2017 edition*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.

- Hansell, K., & Bergroth, M. (2020). Språkmedvetenhet inom småbarnspedagogik – Pedagogernas reflektioner över begreppet. Teoksessa H. Hirsto, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räsänen & N. Keng (toim.), *Työelämän viestintä III, Arbetstlivskommunikation III, Workplace Communication III, Kommunikation im Berufsleben III* (s. 239–252). VAKKI Symposium XL 6.–7.2.2020.
- Holliday, A. (2009). English as a lingua franca: Non-native speakers' and cosmopolitan realities. Teoksessa F. Sharifian (toim.), *English as an international language* (s. 21–33). Bristol: Multilingual Matters.
- Huhta, A., & Inha, K. (2018). *Varhennettu kieltenopetus – miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana?* Esitelmä AFinLAN syyssymposiumissa, Joensuu, 10.11.2018.
- Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M., & Ritter, M. (2017). From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning*, 67(3), 631–664. <https://doi.org/10.1111/lang.12242>
- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2008). Self-portraits of learners of EFL: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.), *Narratives of learning and teaching EFL* (s. 186–198). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å., & Dufva, H. (2011). From milk cartons to English roommates: Context and agency in L2 learning beyond the classroom. Teoksessa P. Benson & H. Reinders (toim.), *Beyond the language classroom* (s. 47–58). New York: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (toim.). (2003). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (2019). Learner beliefs in second language learning. Teoksessa C. A. Chapelle (toim.), *The concise encyclopedia of applied linguistics* (s. 674–681). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Kalaja, P., Dufva, H., & Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.), *Narrative research in applied linguistics* (s. 105–131). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalaja, P., & Melo-Pfeifer, S. (toim.). (2019). *Visualising multilingual lives: More than words*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kalaja, P., & Pitkänen-Huhta, A. (2018). Visual methods in applied language studies. *Applied Linguistics Review*, 9(2–3), 157–176. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0005>



- Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K., & Nikula, T. (toim.). (2015). *Kieli koulutuksen resurssina: Vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 8.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning*. London: Continuum.
- Kumpulainen, K., Sairanen, H., & Nordström, A. (2019). Young children's agency in their digital media use in the sociocultural contexts of homes: A case study from Finland. Teoksessa R. Brito & P. Dias (toim.), *Crianças, famílias e tecnologias. Que desafios? Que caminhos?* (s. 150-170). CIED (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2019/e-bookalteracaofinal.pdf> (Luettu 2.12.2021.)
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4–17. <http://www.icrj.eu/12/article1.html> (Luettu 2.12.2021.)
- Lehti, L., Järvinen, H.-M., & Suomela-Salmi, E. (2006). Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.), *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today* (s. 293–313). AFinLAN vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 64.
- Llinares, A. (2017). Learning how to mean in primary school CLIL classrooms. Teoksessa M. P. García Mayo (toim.), *Learning foreign languages in primary school: Research insights* (s. 69–85). Bristol: Multilingual Matters.
- Loranc-Paszylk, B. (2019). Parental perceptions of bilingual primary schools in Poland: The (added) value of English. Teoksessa J. Rokita-Jaśkow & M. Ellis (toim.), *Early instructed second language learning* (s. 175–190). Bristol: Multilingual Matters.
- Marsh, D. (2000). Using languages to learn and learning to use languages. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1uk.pdf> (Luettu 2.12.2021.)
- May, S. (toim.). (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge.
- Mearns, T., de Graaff, R., & Coyle, D. (2020). Motivation for or from bilingual education? A comparative study of learner views in the Netherlands. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(6), 724–737. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1405906>

- Melo-Pfeifer, S. (2015). Multilingual awareness and heritage language education: Children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*, 24(3), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1072208>
- Melo-Pfeifer, S. (2017). Drawing the multilingual self: How children portray their multilingual resources. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55(1), 1–20. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0006>
- Méndez-García, M. C., & Pavón, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: Perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573–592. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.670195>
- Merikivi, J., Myllyniemi, S., & Salasuo, M. (2019). Smartphone kids. Digital media use among Finnish children. Teoksessa A. Sparrman (toim.), *Making culture. Children's and young people's leisure cultures* (s. 97–105). Kulturanalys Norden. [https://kulturanalys.se/wp-content/uploads/2020/09/antologi\\_making\\_culture-1.pdf](https://kulturanalys.se/wp-content/uploads/2020/09/antologi_making_culture-1.pdf) (Luettu 2.12.2021.)
- Mihaljevic Djigunovic, J. (2012). Attitudes and motivation in early foreign language learning. *CEPS Journal*, 2(3), 55–74. <https://doi.org/10.26529/cepsj.347>
- Märd-Miettinen, K., Kuusela, E., & Kangasvieri, T. (2014). Esikoululaisten käsityksiä kielten oppimisesta. *Kasvatus*, 44(4), 320–332.
- Nikolov, M. (1999). “Why do you learn English?” “Because the teacher is short”: A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), 33–65. <https://doi.org/10.1191/136216899670790538>
- Nikula, T., & Marsh, D. (1996). *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T., & Moore, P. (2019). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237–249. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1254151>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus. (2019). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_vuosiluokkien\\_1-2\\_a1-kielen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf) (Luettu 2.12.2021.)
- Palviainen, Å., & Kędra, J. (2020). What's in the family app?: Making sense of digitally mediated communication within multilingual families. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(1), 89–111. <http://orcid.org/0000-0003-2778-2834>
- Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K., & Sjöberg, S. (2018). Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. *Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315–341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Pietikäinen, S., Alanen, R., Dufva, H., Kalaja, P., Leppänen, S., & Pitkänen-Huhta, A. (2008). Languaging in Ultima Thule: Multilingualism in the life of a Sami boy. *International Journal of Multilingualism*, 5(2), 79–99. <https://doi.org/10.1080/14790710802152289>
- Pihko, M.-K. (2010). *Vieras kieli kouluopiskelun välineenä. Oppilaiden kokemuksista vihjeitä CLIL-opetuksen kehittämiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Piller, I. (2017). *Intercultural communication: A critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pitkänen-Huhta, A., & Mäntylä, K. (2021). Teachers negotiating multilingualism in the EFL classroom. *European Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 283–306. <https://doi.org/10.1515/eujal-2018-0020>
- Pitkänen-Huhta, A., & Pietikäinen, S. (2012). Saamelaislapset kirjailijoina: Multimodaaliset tekstikäytännöt monikielisissä saamen luokissa. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.), *Monikielinen arki* (s. 67–89). AFinLAN vuosikirja 2012. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja.
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: Students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45–59. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.874972>

- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja tasosta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 51.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roiha, A. (2019). *The role of CLIL education in individuals' life courses: Retrospective narratives of pupils from a former CLIL class*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Skinnari, K., & Nikula, T. (2017). Teachers' perceptions on the changing role of language in the curriculum. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 223–244. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0005>
- Sommier, M., & Roiha, A. (2018). Dealing with culture in schools: A small-step approach towards anti-racism in Finland. Teoksessa A. A. Alemanji (toim.), *Antiracism education in and out of schools* (s. 103–124). London: Palgrave Macmillan Books.
- Vaarala, H., Riuttanen S., Kyckling, E., & Karppinen, S. (2021). *Kielivaroja nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. [https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaroja-nyt-julkaisu\\_sivuittain-1.pdf](https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaroja-nyt-julkaisu_sivuittain-1.pdf) (Luettu 2.12.2021.)
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. Teoksessa G. Noblit & L. Moll (toim.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. Saatavilla [https://academicworks.cuny.edu/gc\\_pubs/402/](https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/402/) (Luettu 2.12.2021).
- Wei, L., & Ho, W. Y. (2018). Language learning sans frontiers: A translanguaging view. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 33–59. <https://doi.org/10.1017/S0267190518000053>
- Wilden, E., & Porsch, R. (2020). A Critical analysis of the German debate about an early start in primary foreign language education. *Language Teaching for Young Learners*, 2(2), 192–212. <https://doi.org/10.1075/ltl.19019.wil>