

Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. Perspectives on diversity in language learning and teaching. AFinLA-teema / n:o 18, 100–124.

Laura Lahti¹, Karita Mård-Miettinen² & Anne Pitkänen-Huhta²

¹Tampereen yliopisto, ²Jyväskylän yliopisto

Monikielisuuden ja yhdenvertaisen osallistumisen tukeminen varhaisessa englannin opetuksessa opettajien kokemana

Nostot

- Oppilaiden positiivisuus, rohkeus, kieli- ja kulttuuritietoisuus ja kaksikieliset käytänteet koetaan yhdenvertaista osallistumista edistäviksi.
- Esteenä nähdään pääasiassa puutteet äidinkielen ja koulun opetuskielen osaamisessa.
- Yksikielisuuden normi korostuu käsityksissä: kielet nähdään erillisinä, ja niitä voi oppia vain peräkkäin.

Abstract

One of the aims of early language learning is to guarantee equal access to language learning for all children and to develop their plurilingualism. Studies on multilingual practices in early foreign language learning and teaching are, however, scarce. This study fills this gap by examining Finnish teachers' experiences of the possibilities and obstacles for the development of pupils' plurilingual repertoire and equal participation in the teaching of English starting in the first grade. The data comprised 550 teacher responses to a questionnaire on the practices of early language learning. Qualitative thematic analysis of the data revealed that teachers saw as supportive factors positive attitude towards language learning, children's courage to interaction, development of linguistic and cultural awareness, teacher's bilingual practices, and peer support. Problems in the skills of one's first language and the school language and in teaching arrangements were seen as challenges.

Keywords: early language learning, equal participation, multilingualism, plurilingualism, language teachers' experiences

Asiasanat: varhainen kielenopetus, yhdenvertainen osallistuminen, monikielisyys, kielenopettajien kokemukset

1 Johdanto

Vuonna 2020 Suomessa toteutettiin kaikille yhteisen A1-kielen opetuksen varhentaminen eli ensimmäinen vieras tai toinen kotimainen kieli aloitetaan koko maassa ensimmäisellä luokalla entisen kolmannen luokan aloituksen sijaan. Lisäksi opetukseen osoitettiin ylimääräiset kaksi vuosiviikkotuntia vuosiluokille 1–2. A1-kielen varhentamisen keskeisenä tavoitteena oli yhteiskunnan kielivarannon kehittäminen muun muassa siten, että yksilön kielirepertuaaria monipuolistetaan parantamalla oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia varhain aloitettuun ja monipuoliseen kielenopiskeluun. Monipuolisuutta tavoiteltiin suosituksella, että kaikille yhteinen A1-kieli olisi joku muu kieli kuin englanti ja että vapaaehtoinen A2-kieli alkaisi kolmannella luokalla ja se olisi pääsääntöisesti englanti. Varhaisella mahdollisuudella monipuoliseen kielenopiskeluun toteutettaisiin Pyykön (2017) kielivarantoseelvityksen mukaan perusopetuslain (628/1998, 2§) tavoitetta ”turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella”.

Yhdenvertainen osallistuminen kytkeytyy kielenopetuksessa paitsi monipuoliseen kielivalikoimaan myös oppilaiden monikielisyteen sisältäen koulussa opiskeltavien kielten lisäksi oppijoiden eri äidinkieliä ja kotikieliä sekä vapaa-ajalla opitut kielet (perheiden monikielisydestä ja mm. *äidinkieli*- ja *kotikieli*-käsitteistä Palviainen ym. 2023). Suomessa englannin ja muiden vieraiden kielten opetuksen oppijaryhmiä on perinteisesti pidetty kielellisesti homogeenisinä ja oletettu kaikkien lasten puhuvan yhtä kansalliskieltä äidinkielenään, mutta todellisuudessa esimerkiksi lisääntyneen maahanmuuton myötä oppilasryhmät ovat usein monikielisiä, ja sen pitäisi näkyä myös vieraiden kielten opetuksen käytänteissä (Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2021).

Suomalaiset opetussuunnitelmat kannustavatkin monikieliseen lähestymistapaan opetuksessa ja avaavat mahdollisuuden toteuttaa kielellisesti ja kulttuurisesti sensitiivistä tai vastuullista opetusta (esim. Lucas & Villegas 2011), jossa huomioidaan oppilaiden kielitaustat (ks. esim. Opetushallitus 2019; Paulsrud ym. 2020; Palviainen & Curdt-Christiansen 2022). Tällaisella lähestymistavalla voidaan lisätä kaikkien oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia. Opetussuunnitelmatekstit jättävät kuitenkin runsaasti tulkinnan varaa, ja varsinaisen kaikkia oppilaita yhdenvertaisesti osallistavan työn tekevät yksittäiset opettajat omissa luokkahuoneissaan (Ennser-Kananen ym. 2021). Lisäksi monikielisyys näyttäytyy eri puolilla Suomea erilaisena: oppilasryhmien kielellisessä moninaisuudessa on alueellista vaihtelua, ja opettajat voivat työskennellä kielellisesti hyvin erilaisissa ympäristöissä (Lehtonen ym. 2023).

Kielenopetuksen varhentamisen uskottiin parantavan oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia monipuoliseen kielenopiskeluun. Kielipolitiikan ja kielikoulutuksen järjestämisen näkökulmasta painopiste on kuitenkin ollut enemmän tasa-arvossa, mikä puolestaan on tarkoittanut saavutettavuutta ja painotus on ollut alueellisessa saavutettavuudessa. Tasa-arvo ei aina tarkoita yhdenvertaisuutta. Tässä artikkelissa tuomme kielikoulutuksen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskeskusteluun mukaan opetukseen osallistumisen näkökulman eli tutkimme, millaiset seikat opettajien kuvaamissa omissa varhaisen A1-kielen opetuksen käytänteissä mahdollistavat oppilaiden monikielisyiden kehittymisen ja huomioimisen sekä yhdenvertaisen osallistumisen tai mahdollisesti estävät sitä. On tärkeää tutkia opettajien kokemuksia monikielisydestä ja yhdenvertaisesta osallistumisesta, sillä opettajien uskomukset vaikuttavat myös luokkahuonekäytänteisiin (esim. Borg 2018). Monikielisyiden huomioimiseen juuri vieraiden kielten opetuksen kontekstissa on olemassa vain vähän tutkimusta (Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2021; Harju-Autti ym. 2024), joten tutkimuksemme tarjoaa uutta tietoa juuri tähän kontekstiin.

Nykyään kaikki lapset ympäri Suomen aloittavat ensimmäisen vieraan kielen opinnot ensimmäiseltä luokalta, mutta A1-kielen opetuksen varhentamisen yhteydessä kielivalikoima ei kuitenkaan ole Pyykön (2017) suosituksen mukaisesti monipuolistunut (Vaarala ym. 2021), vaan yleisin ensimmäisellä luokalla aloitettava A1-kieli Suomessa on englanti (Vipunen 2024). Tästä syystä keskitymmekin tässä artikkelissa tarkastelemaan englantia A1-kielenä opettavien opettajien kokemuksia.

2 Monikielisyys varhaisessa kielenopetuksessa

2.1 Oppijan monikielisyys

Monikielisyydellä voidaan viitata sekä yksilön monikieliseen repertuaariin (*plurilingualism*) että monien kielten esiintymiseen yhteisössä (*multilingualism*) (Aronin 2019).

Myös opetussuunnitelman perusteet ottavat lähtökohdaksi, että ”jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen” (Opetushallitus 2014: 28). Siten monikielisyys liittyy kaikkiin oppilaisiin, niin koulun opetuskieltä äidinkielenään puhuviin kuin muun kielitaustan omaaviin oppilaisiin. Esimerkiksi Mustonen ym. (2023) erittelevät, että nimityksellä ’monikielinen henkilö’ voidaan viitata maahanmuuttotaustaisiin henkilöihin, joilla on usein arjessaan käytössään useampi kieli, mutta yhtä lailla jokainen ihminen on monikielinen esimerkiksi hallitessaan äidinkieltään eri rekistereitä tai koulussa oppimaansa vierasta kieltä edes vähän, kuten esimerkiksi nykyiset opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2014, 2019) korostavat. Monikielisyys tarkoittaa täten eri oppilaille varsin erilaisia asioita. Tässä artikkelissa jaamme näkemyksen, että kaikki oppilaat ovat monikielisiä ja tarkastelemme kaikkien oppilaiden monikielisyyden kehittymisen mahdollisuuksia.

Oppijoiden monikielisyyden huomioimista varhaisessa vieraan kielen opetuksessa ei ole juurikaan tutkittu. Vieraan kielen opetuksen kontekstissa alakoulun kahdella ensimmäisellä vuosiluokalla ei ole tietämyksemme mukaan tehty tutkimusta esimerkiksi koulun opetuskieltä toisena kielenä käyttävien lasten osallistumisen mahdollisuuksista, vaikka esimerkiksi Skinnari ja Sjöberg (2018) raportoivat tämän asian herättäneen huolta jo kielenopetuksen varhentamisen pilottiaikana. Varhaiskasvatuksen kielitietoisuutta koskevista tutkimuksista on todettu opettajien yleisesti oletettavan, että ihmisen pitää hallita yksi kieli hyvin ennen kuin aloittaa oppimaan toista, ja että monikielisydestä voisi olla haittaa lapsen kielenkehitykselle (esim. Harju & Åkerblom 2020; Honko & Mustonen 2020, 2021). Nykyaikainen näkemys kielitaidosta kuitenkin korostaa kielitaitoa yksilön henkilökohtaisena, multimodaalisena repertuaarina, joka koostuu eri tilanteissa ja eri modaliteeteissa haltuun otetuista eri kielten ja eri rekistereiden, mutta myös muista kehollisista tai materiaalisista resursseista, eikä yhden kielen sääntöjärjestelmän täydellisenä hallitsemisena tai niin sanottuna sisäisenä kielioppina (esim. Dufva 2020; Piippo 2021).

Myös Eurooppalainen viitekehys (Euroopan neuvosto 2003) ja sitä täydentävä ja päivitetty osa *Companion Volume* (Euroopan neuvosto 2020) korostavat monikielistä kompetenssia, joka koostuu enemmän monien eri kielten osittaisesta taidosta kuin kahden tai useamman kielen täydellisestä taidosta (García & Otheguy 2020). Monikielisydestä puhuttaessa on kuitenkin perinteisesti nojaututtu näkemykseen, että alun perin yksikielinen henkilö oppii hallitsemaan useampaa erillistä kieltä ja hänestä tulee monikielinen, kun taas edellä esitetty nykyaikainen näkemys kielitaidosta lähestyy limittäiskieleilyn (*translanguaging*) käsitettä, joka viittaa henkilön koko kielelliseen ja kielen ylittävään repertuaariin sitomatta sitä poliittisesti määriteltyihin erillisiin kieliin (García & Otheguy 2020). Lehtonen ym. (2023: 181) nostavat esille monikielisen toimijuuden käsitteen, jonka he esittävät vaihtoehdoksi ”toiminnan ja kielen rakenteiden kautta määrittyville kielitaidon kuvauksille, joissa kielitaito nähdään kokoelmana kielikohtaisia kompetensseja”. Lehtonen ym. (mts. 181–182) korostavat opettajan roolia siinä, kuinka tämä pedagogisilla ratkaisuillaan voi vaikuttaa oppilaan

monikieliseen toimijuuteen, eli muun muassa oppilaan valmiuksiin ja mahdollisuuksiin tehdä kielenkäyttöä koskevia valintoja eri tilanteissa. He nostavatkin esille kysymyksen: ”Miten kouluopetus voisi kannustaa etsimään omaa tietä kieliin?” (mts. 188).

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että vaikka pyritään monikieliseen lähestymistapaan, yksikielisyyden normi pysyy vahvana käsityksissä ja sitä kautta toiminnassa (*monolingualism norm*, Jørgensen 2008; *monolingual approach*, Cenoz & Gorter 2019; Alisaari ym. 2019; Harju & Åkerblom 2020; Palviainen & Curdt-Christiansen 2022; Suuriniemi 2023). Kuitenkin esimerkiksi Kanadassa kielikylpytutkijat ovat raportoineet, että taustaltaan monikieliset oppilaat menestyvät ranskan kielen varhaisessa kielikylvyssä yhtä hyvin tai jopa paremmin kuin taustaltaan englanninkieliset oppilaat (Mady 2015). Tästä huolimatta niin Kanadassa kuin myös Suomessa on yleistä, että kielikylvyssä käytetään sellaisia valintakriteerejä, että taustaltaan monikieliset oppilaat tai maahanmuuttotaustaiset oppilaat karsiutuvat siitä pois (Mård-Miettinen ym. 2021a). Yksi syy tähän on, että jotkut opettajat kokevat, että monikielinen tausta haittaa niin kielikylpykielen kuin myös koulun opetuskielen (paikallisen enemmistökielen) oppimista, vaikka tutkimukset ovat osoittaneet toista (Mård-Miettinen ym. 2021a). Myös Suuriniemi (2023) on väitöstutkimuksessaan perusopetuksen opettajien kieli-ideologioista ja -orientaatioista todennut, että opettajat tukeutuvat yhä yksikielisyyden ideologiaan ja näkevät monet kielet enemmän ongelmana.

Tässä tutkimuksessa nojaudumme moderniin lähestymistapaan yksilön monikielisestä repertuaarista. On huomioitava, että oppijoiden kielitaustat vaihtelevat huomattavasti ja aiemmin hankitut kielelliset resurssit vaikuttavat uuden kielen oppimiseen: esimerkiksi oppilaan oma äidinkieli voi olla lingvistisesti paljon lähempänä uutta opeteltavaa kieltä kuin koulun opetuskieli suomi (Mustonen ym. 2023: 83). Varhaisen kielenopetuksen kontekstissa täytyy ottaa huomioon, että jokainen oppilas tulee kouluun omalla repertuaarillaan. Nostamme esiin aineistossamme esiintyneitä opettajien huomioita oppilaiden monikielisyyteen liittyen sekä maahanmuuttotaustaisten lasten, joilla on jo kouluun tullessaan koulun opetuskielen lisäksi tai sijaan käytössään arjessaan jokin toinen kieli tai useampi kieli, että vasta koulun vieraan kielen opetuksessa ensimmäiseen vieraaseen kieleen tutustuvien, arjessaan pääasiassa koulun opetuskieltä käyttävien lasten näkökulmasta.

2.2 Keinoja monikielisyyden ja yhdenvertaisen osallistumisen tukemiseen

Monikielisyyden on 2000-luvun aikana noussut keskeiseksi teemaksi kielikasvatuksen kentällä. Esimerkiksi Mustonen ym. (2023) puhuvat monikielisestä käänteestä kielipedagogiikassa. Yksi tutkimuksessa esiin nouseva näkökulma yhdenvertaiseen opetukseen osallistumiseen on osallistumisen kytkeytyminen oman äidinkielen ja koulun opetuskielen osaamiseen ja käyttöön. Lasten, joiden ensikieli ei ole koulun

opetuskieli, opetukseen osallistumisen tarkastelu sitoutuu usein kielellisesti ja kulttuurisesti sensitiivisen tai vastuullisen opetuksen (*linguistically responsive teaching*, Lucas & Villegas 2011, 2013) sekä oppilaiden monikielisyttä hyödyntävän limittäiskieleilyn pedagogiikan (*translanguaging pedagogy*, esim. Cummins 2019; *pedagogical translanguaging*, Cenoz & Gorter 2021; Lehtonen 2021; Lehtonen ym. 2023) viitekehyksiin. Kielitietoisuus ja kielitietoinen pedagogiikka taas käsitetään useimmiten laajempaan, kaikkia oppilaita ja kaikenlaisia oppimisympäristöjä koskevana lähestymistapana, jossa korostetaan kielen merkitystä kaikessa oppimisessa (ks. esim. Lehtonen 2021). Kielitietoinen ja monikielinen pedagogiikka mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallistumisen opetukseen erilaisilla kielitaidoilla (Lehtonen ym. 2023: 188).

Nähdäksemme eri viitekehykset ottavat hieman erilaisen lähestymistavan monikielisyteen: kielellisesti vastuullinen opetus (Lucas & Villegas 2011, 2013) keskittyy opettajan asenteiden ja toiminnan tarkasteluun ja pyrkii oppilaiden osallisuuden vahvistamiseen tukemalla koulun opetuskielen oppimista sekä oppilaan oman äidinkielen taitoja ja kaiken kielellisen moninaisuuden arvostamista. Tästä heijastuu tulkintamme mukaan ajatus, että eri kielet tukevat toisiaan, mutta ovat erillisiä kokonaisuuksia. Limittäiskieleilyn pedagogiikka taas lähestyy monikielisyttä yksilön monikielisen repertuaarin näkökulmasta ottaen lähtökohdaksi kielellisen moninaisuuden kaikessa toiminnassa (Lehtonen ym. 2023), ja monikielillä oppilailla käytössä olevat erilaiset kielelliset ja multimodaaliset resurssit valjastetaan siinä joustavasti oppimisen tarpeisiin (Cenoz & Gorter 2021; Lehtonen 2021). Limittäiskieleilyn tilassa opettajan ei ole olennaista kontrolloida kaikkea oppilaan kielellistä osaamista, vaan tärkeää on antaa oppilaille mahdollisuus soveltaa monikielisiä työtapoja kuten monikielistä kirjoittamista ja luoda turvallinen tila, jossa oppilas voi käyttää kaikkia kielellisiä resurssejaan (Lehtonen ym. 2023).

Myös varhaiskasvatuksen kontekstissa tehdyt tutkimukset voivat tarjota esimerkkejä ja toimintamalleja koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden yhdenvertaisen osallistumisen vahvistamiseksi alkuopetuksessa. Esimerkiksi Arvolan (2021) tutkimuksessa erityisesti leikkilanteet nousivat esiin maahanmuuttotustaisten lasten osallisuutta tukevana asiana varhaiskasvatuksessa. Erityisesti roolileikki, mielikuvaleikin ohjaus ja mallintaminen sekä yhteiseen tarinaan kiinnittyminen tukivat osallisuutta (Arvola 2021: 60–65). Lehtonen ym. (2023) painottavat, että monikielisen pedagogiikan suunnittelussa on tärkeää kuunnella oppilaita (ja heidän huoltajiaan) ja huomioida myös linjakuus arvioinnin kanssa. Monikielisyttä tukevien pedagogisten lähtökohtien ja tukikeinojen käyttäminen parantaisi kaikkien oppilaiden yhdenvertaisen osallistumisen mahdollisuuksia alkuopetuksen kielenopetuksessa. Kaikkien yhdenvertaista mahdollisuutta osallistua opetukseen ja saada opetusta pidetään myös yhtenä keskeisenä varhaisen kielenopetuksen laatutekijänä (Rixon 2015).

3 Aineisto ja menetelmät

Valtakunnallisessa selvityksessä, johon vastasi varhaisen A1-englannin opettajia suomenkielisisissä kouluissa sekä varhaisen A1-suomen opettajia ruotsinkielisisissä kouluissa, varhaisen kieltenopetuksen haasteina nousi esiin muun muassa huoli opetusryhmien heterogeenisuudesta ja tukea tarvitsevien oppilaiden tilanteesta (Mård-Miettinen ym. 2021b; Peltoniemi & Hansell 2021). Selvityksessä aineistoa ei ollut kuitenkaan mahdollista tarkastella yksityiskohtaisesti opetusryhmien heterogeenisuuteen yhtäältä liittyvän kielellisen moninaisuuden ja yhdenvertaisen osallistumisen näkökulmista, ja siksi otimme aineiston uuteen tarkasteluun tässä artikkelissa. Haimme vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin: Mitkä asiat varhaisessa A1-kielen opetuksessa opettajien kokemusten mukaan a) mahdollistavat oppilaiden monikielisyiden kehittymisen ja huomioimisen sekä yhdenvertaisen osallistumisen? ja b) estävät oppilaiden monikielisyiden kehittymistä ja huomioimista sekä yhdenvertaista osallistumista?

Tutkimuksen aineistona käytämme varhaisen A1-englannin opetusta ja oppimista koskevassa selvityksessä kerättyä opettajien kyselyaineistoa, johon vastasi 550 luokilla 1–2 englantia opettavaa opettajaa (Mård-Miettinen ym. 2021b). Vastaajissa oli mukana sekä englantia opettavia luokanopettajia että kielten aineenopettajia. Nostimme kyselystä (Mård-Miettinen ym. 2021c) seitsemän A1-englannin opetusta koskevaa avokysymystä tarkastelun kohteeksi. Kaksi kysymyksistä koski perusteluja esitettyyn monivalintakysymykseen. Näistä ensimmäisessä selvitettiin vastaajan käsitystä ensimmäisellä luokalla alkavasta A1-englannin opetuksesta siihenastisen kokemuksen perusteella (kysymys 36). Toisessa kysymyksessä kysyttiin, eroaako vastaajan mielestä ensimmäisellä luokalla alkava A1-englannin opetus opetuksesta, joka alkaa vasta kolmannella luokalla (kysymys 42). Viidessä muussa kysymyksessä kysyttiin englannin kielen ja suomen kielen käytöstä varhaisen A1-englannin oppituntien aikana, varhaisen A1-englannin oppimateriaaleista sekä sitä, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita vastaajien mielestä liittyi ensimmäisellä luokalla alkavaan A1-englannin opetukseen (kysymykset 43, 44, 46, 47 ja 54).

Kyselylomakevastaukset analysoitiin temaattisen analyysin avulla (Braun & Clarke 2006, 2021). Alustavan koodauksen teki tutkimusavustaja niin, että vastaukset koodattiin käsin eri värejä käyttäen. Aineistosta koodattiin erilaisia tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja osallistumiseen liittyviä kommentteja. Tämän jälkeen tutkijat tarkastelivat koodauksia yksityiskohtaisemmin erityisesti monikielisyteen liittyvien seikkojen osalta ja teemoittelivat aineiston kolmeen oppilaiden monikielisyttä ja osallistumista edistävään teemaan (oppilaiden innostus ja itsetunto; oppilaiden vertaistuki; opettajan kielellinen tuki) ja kolmeen osallistumista estävään teemaan (äidinkielen (suomi)/koulun opetuskielen osaaminen; taustaltaan ei-suomenkieliset oppijat; opetusjärjestelyt). Lopuksi tutkijat tarkastelivat aineistoa vielä uudelleen varmistaakseen, ettei mitään olennaista näkökulmaa ollut jäänyt huomioimatta. Tässä vaiheessa teemojen sisältöjä

vielä tarkennettiin ja ryhmiteltiin uudelleen. Esimerkiksi erityisen laaja ja useita mainintoja aineistossa koonnut teema ”Oppilaiden innostus ja itsetunto” jaettiin uudelleen kolmeen tarkennettuun teemaan. Nämä teemat nimettiin uudelleen ja myös muiden teemojen nimiä muokattiin raportin kirjoitusvaiheessa. Lopulliset teemat jakautuivat viiteen monikielisyttä ja osallistumista edistävään teemaan (oppilaiden myönteinen asenne; oppilaiden rohkeus; oppilaiden kieli- ja kulttuuritietoisuuden herääminen; opettajan kaksikieliset käytänteet; vertaisten kielellinen tuki) ja kolmeen osallistumista estävään teemaan (opetuskielen ja äidinkielen hallinnan puutteet; luku- ja kirjoitustaidon puuttuminen; opetusjärjestelyt). Käsittelemme jokaista teemaa tarkemmin esimerkkien avulla luvussa 4. Esimerkit ovat alkuperäisiä vastauksia avokysymyksiin, eikä niitä ole editoitu esimerkiksi kirjoitusvirheiden osalta. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi tutkijatriangulaatio: alustavan koodauksen teki tutkimusavustaja ja varsinaisen analyysin kolme tutkijaa yhdessä.

4 Tulokset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaista englantia opettavien opettajien kokemuksia siitä, miten varhainen A1-kielen opetus mahdollistaa monikielisuuden kehittymisen ja huomioimisen sekä oppilaiden yhdenvertaisen osallistumisen. Aineistosta saatiin esille niin osallistumista ja monikielisyttä edistäviä seikkoja kuin niitä estäviä tekijöitä.

4.1 Monikielisuuden kehittymisen ja huomioimisen sekä yhdenvertaisen osallistumisen mahdollistavia tekijöitä

Oppilaiden monikielisuuden kehittymisen ja huomioimisen sekä yhdenvertaisen osallistumisen mahdollistaviksi tekijöiksi A1-kielen varhaisessa opetuksessa nousi aineistossamme oppilaiden myönteinen asenne kieltenoppimista kohtaan, oppilaiden rohkeus osallistua, oppilaiden kieli- ja kulttuuritietoisuuden herääminen, opettajan kaksikieliset käytänteet sekä vertaisten tuki.

4.1.1 Oppilaiden myönteinen asenne kieltenoppimista kohtaan

Monissa vastauksissa kuvailtiin, kuinka ensimmäisellä luokalla alkava englannin opetus herättää myönteisen asenteen yleisesti kielen tai kielten oppimista kohtaan ja vahvistaa valmiuksia kielen oppimiseen. Ensimmäisten vuosiluokkien innostuminen kielestä tai kielistä tukee elinikäistä kieltenoppimista ja helpottaa myös jatkossa uusien kielten oppimista ja vahvistaa oman äidinkielen hallintaa (esimerkit 1–3).

- (1) Oppilaat ovat pääsääntöisesti hyvin innokkaita oppimaan englantia. Luo hyvän pohjan myöhemmälle kielenoppimiselle.
- (2) Kiinnostuksen ja motivaation synnyttämisen myös muita vieraita kieliä kohtaan. Tutkimusten mukaan varhain opittu kieli mahdollistaa myös helpommin muiden kielten omaksumisessa.
- (3) Parhaimmillaan sytytetään elinikäinen innostus kielen oppimista kohtaan. Sanavaraston karttuminen tukee paitsi oman äidinkielen hallintaa, myös vieraan kielen oppimista.

Positiiviset kokemukset leikin ja toiminnan kautta opitusta ensimmäisestä vieraasta kielestä kasvattavat oppijan itsevarmuutta, luovat myönteistä kuvaa itsestä kielenoppijana (esimerkki 4) sekä vähentävät ”kauhukuvia” kieltenopiskelusta ja siten tukevat myös kielipolun jatkumoa (esimerkki 5). Myönteisen asenteen ja itsevarmuuden myötä oppilaiden yhdenvertaiset mahdollisuudet ilmaista itseään ja osallistua kielentunneilla kasvavat myös (esimerkki 6).

- (4) Näen sen tukevan ja luovan pohjaa myöhemmälle kielenopiskelulle. Onnistumisen kokemukset ja toiminnan kautta tuleva ilo vaikuttavat myönteisesti lasten asenteisiin ja käsityksiin itsestä (kielen)oppijana.
- (5) Voi rakentaa positiivisempaa kuvaa kieltenopiskelusta ja vähentää ja ennaltaehkäistä kauhukuvien syntyä. Lisäksi nuorempana kun on kieltenopiskelun aloittanut, ehkäpä se tuntuu luontaisemmalta jatkaa ja helpommalta oppia?
- (6) Monipuolisen ja leikinomaisen tutustumisen kieleen. Ehkä lapsi myös oivaltaa, että kielen opiskelu on paitsi hauskaa ja ”ihän helppoakin”, niin myös tärkeää. Se, että osaa ilmaista itseään ihan pienillä sanoilla jotenkin muuten kuin suomeksi, kasvattaa lapsen itsetuntoa ihan varmasti.

Esimerkin 7 opettaja liittää innostuksen, rohkeuden ja heittäytymisen laadukkaaseen kielen opiskeluun, ja se taas kytkeytyy siihen, että hän uskoo varhaisen aloittamisen näkyvän kielen oppimisen myöhemmässä vaiheessa siten, että useimmat pysyvät mukana ja pudokkaita on vähemmän.

- (7) Tämä olisi pitänyt aloittaa jo vuosia sitten. Oppilaiden innostus, rohkeus ja heittäytyminen kielten maailmaan on upeaa. Uskon, että laadukas kieltenopiskelun alkaminen alkuluokilta vähentää pudokkaita vieraiden kielten opiskelussa myös myöhemmässä vaiheessa.

Lisäksi varhaisen englannin opetuksen koettiin antavan maahanmuuttotäustaisille oppilaille tasavertaisempia mahdollisuuksia oppimiseen (esimerkit 8 ja 9). Näistä esimerkeistä voidaan tulkita, että varhainen vieraan kielen opetus auttaa osaltaan maahanmuuttotäustaisia oppilaita kehittämään itseluottamustaan ja myönteistä kuvaa itsestään kielenoppijana.

- (8) Mahdollisuuden eheyttää ja rikastaa opetusta. Oppilaiden käsitys itsestään oppijoina vahvistuu. He oppivat liittämään oppimaansa omaan arkeensa. Maahanmuuttajataustaiset ja suomea äidinkielenään puhuvat oppilaat ovat jokseenkin samalla lähtöviivalla vieraan kielen opiskelua aloitettaessa. Se tarjonnee näin vieraiden kieli- ja kulttuuriryhmien edustajille tasavertaisuuden kokemuksen.
- (9) Tarjoaa uskonnollisiin ryhmiin kuuluville tasaisemman polun enkun opiskeluun valta-väestön kanssa. Ehkä välipalaa muihin aineisiin.

Yllä esitellyistä esimerkeistä on havaittavissa oletus, että maahanmuuttotaustaisilla oppilailla koulun opetuskieli (suomi) ei ole vahvin kieli, tai että he kuuluvat ”uskonnollisiin ryhmiin” tai ”vieraisiin kieli- ja kulttuuriryhmiin”. Opettajien olisikin syytä tarkastella käyttämäänsä kieltä ja ilmaisuja, jotta maahanmuuttotaustaisia oppilaita ei ”toiseuteta” opettajan oman kielenkäytön taholta. (Vrt. myös luku 4.2.1 alla).

Oppilaiden kiinnostuksen herättäminen ja positiivisen asenteen luominen eri kieliä ja niiden oppimista kohtaan ovat opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita (Opetushallitus 2019), ja tämän aineiston perusteella voi sanoa, että innostus ja positiivisuus ovat läsnä opetuksessa, ja sen nähdään edesauttavan oppilaiden mahdollisuuksia osallistua kielen oppimiseen ja innostua myös uusien kielten oppimisesta myöhemmin elämässään. Kiinnostus, innostus ja positiivinen asenne tukevat oppilaiden monikielisen repertuaarin kehittymistä.

4.1.2 Oppilaiden rohkeus osallistua suulliseen vuorovaikutukseen

Jo yllä esimerkissä 7 mainittiin innostuksen lisäksi oppilaiden rohkeus ja heittäytyminen. Monissa vastauksissa oppilaiden ikäkauteen ja siten A1-kielen opetuksen varhentamisen hyötyihin liitettiin oppilaiden yleinen rohkeus ja ennakkoluulottomuus osallistua erityisesti suullisen kielitaidon ja vuorovaikutuksen harjoitteluun. Oppilaat ovat innokkaita, uteliaita ja rohkeita käyttämään opeteltavaa kieltä, ja erilaisten leikkien käyttö opetuksessa tukee tätä rohkeutta (esimerkki 10). Rohkeutta kielen käyttämiseen voidaan vahvistaa alkuluokkien kieltenopetuksessa, mikä parantaa suullisen tuottamisen ja vuorovaikutuksen taitoja (esimerkit 11 ja 12).

- (10) Oppilaiden innostus on käsinkosketeltavaa. Lähtevät uteliaina mukaan uusiin leikkeihin, lauluihin, kuvakorttijuttuihin ym. Kertovat innoissaan, mitä kaikkea jo osaavat ja haluavat käyttää kieltä.
- (11) Oppilaat oppivat jo ekaluokasta lähtien rohkeasti käyttämään uutta kieltä ja tämä tukee myös vuorovaikutustaitoja.
- (12) 1. luokalla alkava A1-englannin opetus antaa mielestäni mahdollisuuden siihen, että oppilaat rohkaistuvat käyttää kieltä yhä vapaammin englannin kielen opintojen edetessä. Rohkeus puhua ja tuottaa vierasta kieltä suullisesti (toivon mukaan) lisääntyy.

Vähitellen tapahtuva suullisen tuottamisen harjoittelu lisää erilaisten oppijoiden osallisuutta oppitunneilla, mutta se voi lisätä myös jatkossa oppilaan yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua suulliseen vuorovaikutukseen eri kielillä (esimerkki 13).

- (13) Aikaisemmin aloitettu kielen harjoittelu antaa aikaa myös sellaisille oppilaille, joille uuden kielen oppiminen on haastavaa. Kun uusi kieli otetaan käyttöön vähitellen ja erityisesti suullisessa muodossa, lapset uskaltavat todennäköisesti helpommin puhua vieraalla kielellä myös jatkossa.

Jotkut opettajat kokivat varhaisen kieltenopiskelun myös voimauttavan niitä oppilaita, jotka oppivat suomea toisena kielenä ja joiden kotona mahdollisesti puhutaan englantia (esimerkki 14). Tämä näkyy myös oppilaiden aktiivisempänä osallistumisena englannin opetuksessa. Rohkeus ja halu käyttää englantia yhdistettiin myös Pitkänen-Huhdan ja Mäntylän (2021) tutkimuksessa monikielisiin oppijoihin englannin tunneilla.

- (14) Englannin opiskelu varhain on myös hyvä niille S2-oppilaille, joilla englantia puhutaan kotona vaikei kotikielenä niin muuten yhteisenä kielenä; nämä oppilaat usein ovat paljon aktiivisempia englannin tuokioissa / tunneilla kuin esim. suomen kielen tunneilla!

Jos ajatellaan yhdenvertaisen osallistumisen mahdollisuuksia globaalissa maailmassa, ovat vuorovaikutustaidot ja omien ajatusten ja mielipiteiden ilmaisu avainasemassa. Näitä taitoja, joita jokainen tarvitsee toimiakseen aikuisena yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä, harjoitellaan siis jo alaluokkien kieltenopetuksessa. Rauhallinen etenemistahti ja rohkeus kielenkäyttöön antavat paremmat mahdollisuudet osallistumiseen myös oppilaille, joille aiemmin kolmannelta luokalta aloitettu kieltenopetus olisi ollut haastavaa tai jotka eivät muiden aineiden tunneilla uskalla osallistua koulun opetuskielen kehittyvän taitonsa vuoksi. Myös erilaisten leikkien käyttö opetuksessa rohkaisee oppilaita suulliseen vuorovaikutukseen (Opetushallitus 2019; ks. myös Arvola 2021). On myös tärkeää tunnistaa ja hyödyntää vieraan kielen opetuksen mahdollisuudet vahvistaa maahanmuuttotaustaisten oppijoiden yhdenvertaista osallistumista opetukseen, minkä jotkut tämän tutkimuksen aineiston opettajista olivat havainneet.

4.1.3 Oppilaiden kieli- ja kulttuuritietoisuuden herääminen

Opettajat kokivat A1-kielen varhentamisen lisäävän mahdollisuuksia herättää oppilaiden tietoisuutta eri kielistä ja kulttuureista ja avartavan oppilaiden maailmankuvaa (esimerkit 15–17). Siten monikielisyysnäkökulma tuli esille aineistossa myös ympäröivän maailman kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden muodossa eikä ainoastaan oppilaan oman monikielisen repertuaarin kehittämisen näkökulmasta (*multilingualism* vs. *plurilingualism*, esim. Aronin 2019).

- (15) Lapsen maailmankuvan avartamista toisenlaiseen kulttuuriin tutustumalla.

111 MONIKIELISYYDEN JA YHDENVERTAISEN OSALLISTUMISEN TUKEMINEN VARHAISESSA ENGLANNIN OPETUKSESSA OPETTAJIEN KOKEMANA

- (16) Ideaalitalanteessa tutustuttaisiin kaikkiin mahdollisiin kieliin.
- (17) [...] Tärkeää on myös A1-kielen lisäksi tarjota lapsille mahdollisuus havaita monikulttuurinen maailmamme.

Varhaisen englannin kielen oppimisen myötä oppilaat pääsevät osalliseksi kansainvälisessä maailmassa, riippumatta esimerkiksi perheen sosioekonomisesta taustasta (esimerkit 18 ja 19).

- (18) Upeita mahdollisuuksia tutustua kieleen ja kulttuuriin. Mahdollisuus myös verkostoitua kansainvälisesti. Tästäkin on kokemusta kirjeenvaihdon myötä.
- (19) Oppilailla on jo paljon eri kieliin liittyvää tietoisuutta ja kokemuksia. A1-englanti antaa lapsille mahdollisuuden tuoda esiin jo olemassaolevaa osaamistaan ja mahdollisuuden keskusteluun kielistä ja kulttuureista. Paljon matkustelemissa perheissä on usein kielitaitoiset huoltajat, joiden lapset saavat kotoa esimerkkejä ja kielitaitoa - A1-englanti turvaa lasten tasa-arvoisuutta ja ehkäisee syrjäytymistä, koska kielitaito erottelee lapsia nykyään varhemmin kuin ennen.

Eräs vastaaja mainitsi myös oppilaiden omien kotikielien huomioimisen englannin opetuksen yhteydessä (esimerkki 20). Tämän voi olettaa parantavan osallisuutta ja yhdenvertaisen osallistumisen mahdollisuuksia myös sellaisten oppilaiden kohdalla, joiden kotikieli ei ole koulun opetuskieli, ja tekevän mahdolliseksi soveltaa opetuksessa esimerkiksi oppilaiden monikielisyyttä hyödyntävää limittäiskieleilyn pedagogiikkaa (esim. Cenoz & Gorter 2021; Lehtonen 2021; Lehtonen ym. 2023).

- (20) Oppilaiden omien kotikielien huomioiminen ja niihin tutustuminen enkun opetuksen ohessa.

Vastauksista huokuu, että opettajat kokevat oppilaiden kieli- ja kulttuuritietoisuuden heräämisen tärkeäksi tavoitteeksi varhaisen A1-kielen opetuksen yhteydessä. Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden tiedostaminen tulee keskeisesti esille myös vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetusta koskevien opetussuunnitelmatekstien (Opetushallitus 2019) tavoitteissa ja sisältöalueissa.

4.1.4 Opettajan kaksikieliset käytänteet

Opettajien kommentteissa nousi esiin tietoisia tapoja varmistaa kaikkien mahdollisuus osallistua ja oppia asioita varhaisen A1-kielen tunneilla. Tällaisena keinona mainittiin ymmärtämisen varmistaminen käyttämällä opetuksessa kohdekielen eli englannin ohella myös koulun opetuskieltä eli suomea (esimerkit 21 ja 22).

- (21) Varmistan, että kaikki ovat ymmärtäneet em. asiat. Suuri osa asioista myös suomeksi, jotta kaikki varmasti ymmärsivät ja saavat mahdollisuuden oppia.

- (22) Toivotukset sekä suomeksi että englanniksi. Sanoja englanniksi. Lauluja myös. Kuitenkin kaikki myös suomeksi, jotta ei jää tunne ettei tunnilla ymmärrä mitään ja vahvistuisi heikoimmillakin se yhteys, mitä mikäkin tarkoittaa.

Kun esimerkin 21 opettaja painottaa suomen kielen käytön tärkeyttä kaikkien ymmärtämisen varmistamiseksi, on esimerkin 23 opettaja havainnut, että joidenkin oppilaiden osallisuutta tukee sen sijaan se, että opetuksessa käytetään nimenomaan kohdekieltä, englantia:

- (23) [Käytän suomea] kun selvitän sanojen merkityksen. Lisäksi luokalla on latvian kieltä puhuva lapsi; hän ei ymmärrä kunnolla suomeakaan, joten sanon suomeksi ja englanniksi kaiken.

Yhteen vetäen voidaan todeta, että opettajan tarjoaman kielellisen tuen ja monikielisten käytänteiden näkökulmat rajoittuvat aineistossa lähes yksinomaan kahteen kieleen, koulun opetuskieleen ja opeteltavaan A1-kieleen, englantiin. Opettaja kuitenkin pyrkii käyttämään näitä kieliä siten, että pystyy turvaamaan kaikkien oppilaiden yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen.

4.1.5 Vertaisten kielellinen tuki ja vertaisuuhteet

Opettajien vastauksissa tuli myös esille, että he ovat huomanneet oppilaiden tukevan ja auttavan toisiaan eri tavoin kielten tunneilla, mikä lisää kaikkien oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia. Näin tapahtuu esimerkiksi yhdysluokissa, joissa vanhemmat oppilaat tukevat nuorempia (esimerkki 24). Esimerkin 24 opettajaa myös hämmästyttää se, miten paljon jotkut oppilaat jo osaavat opeteltavaa A1-kieltä.

- (24) Yhdysluokassa ekaluokkalaiset saavat tukea tokaluokkalaisilta. Osalla oppilaista on joku nyt hämmästyttävän laaja englanninkielen sanavarasto.

Opettajan suomen ja englannin käyttöön liittyi myös tilanteita, joissa oppilaat auttoivat toisiaan. Esimerkissä 25 englantia puhuva oppilas toimi kääntäjänä, ja esimerkissä 26 joku oppilaista keksii, mitä opettaja tarkoittaa ja auttaa toisia.

- (25) Puhun kaiken englanniksi ja luokallamme oleva englantia puhuva kääntää tarvittaessa
(26) Pehmolelu-apuope puhuu kokonaan englantia. Välillä puhun itse kokonaan englantia ja totutan oppilaita siihen, ettei kaikkea tarvitse ymmärtää. Useinmiten käy niin, että joku oppilaista hoksaa ja huikkaa muille, mitä tarkoitan.

Oppilaiden vertaistuki näyttää kytkeytyvän oppilaiden välisiin tasoeroihin positiivisella tavalla: paremmin osaavat tai pidemmälle ehtineet oppilaat auttavat luokkatilanteessa toisia oppilaita ja välittävät merkityksiä englannista muille oppilaiden osaamille kielille. Tämä edesauttaa kaikkien yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua.

Eräs opettaja toi esille positiivisen näkökulman uuden kielen opetteluun vaikutuksesta lasten välisiin suhteisiin ja siten kaikkien osallisuuden parantamiseen. Uusi koulussa opeteltava kieli voi tulla erikielisten lasten uudeksi yhteiseksi kieleksi leikeissä ja kommunikoinnissa (esimerkki 27).

- (27) antaa monelle oppilaalle saman ponnahduslaudan ihan uudenkin oppimiseen, toiset oppivat kieltä nopeampaan tahtiin kuin toiset (aivan kuten ensikielessäkin), toisaalta maahanmuuttajalapsen voivat saada yhteisen kielen äidinkielenään suomea puhuvien kanssa suomen kielen rinnalle (ns. uusi, yhteinen leikkimisen ja kommunikoinnin kieli)

Vertaisten kielellistä tukea koskevista esimerkeistä käy ilmi, että oppilaat pyrkivät käyttämään kaikkia kielellisiä resurssejaan tukeakseen toistensa oppimista. Pienten oppilaiden voidaankin tulkita olevan jo luonnollisesti limittäiskieleilyn tilassa. Jokaisella on oma henkilökohtainen repertuaarinsa (Dufva 2020), ja siten jo enemmän kohdekielisiä resursseja omaavat lapset pystyvät auttamaan muita. Uuden kielen (englannin) nähtiin toimivan uutena resurssina myös muissa vertaisten välisissä tilanteissa kuin opetuksessa (ks. myös Ahlholm 2015).

4.2 Monikielisyiden kehittymistä ja huomioimista sekä yhdenvertaista osallistumista estäviä tekijöitä

Monikielisyiden kehittymistä ja huomioimista sekä yhdenvertaista osallistumista estäviksi tekijöiksi varhaisen A1-kielen opetuksen kontekstissa nousivat aineistossamme esille erityisesti puutteet koulun opetuskielen ja oppilaiden äidinkielen hallinnassa, luku- ja kirjoitustaidon puuttuminen ensimmäisen luokan oppilailla sekä opetusjärjestelyihin liittyvät seikat.

4.2.1 Opetuskielen ja äidinkielen hallinnan puutteet

Keskeisenä estävänä tekijänä uuden kielen opettelulle opettajien vastauksissa nousi esille äidinkielen tai koulun opetuskielen (suomi) oppimisen ensisijaisuus (esimerkki 28), ja se, että monilla ensimmäisen vuosiluokan oppilailla on paljon opeteltavaa ja haasteita vielä äidinkielessäänkin (esimerkit 29 ja 30).

- (28) Oppilaat ovat hyvin eri tasolla kielitaidon, kielitietoisuuden kanssa. Pitää kuitenkin ensin hallita äidinkieli ja se kieli (tässä tapauksessa suomi) millä englantia opetetaan.
- (29) Alku oli shokeeraava, koska se tuli niin ”puskista” mukaan lukujärjestykseen. Ei ollut mitään materiaalia tai kokemusta siitä, miten asiaa lähteä edes lähestymään ekaluokkalaisten kanssa, joilla oman äidinkielenkin kanssa oli tekemistä runsaasti.
- (30) Lapset oppivat helposti. On ollut positiivinen yllätys. Toki joilla kielellisiä haasteita äidinkielessä, niin se näkyy myös englannin opiskelussa ja heille on ollut kovasti haastetta tässä.

Koulun opetuskielen ensisijaisuutta korostaa esimerkin 28 maininta siitä, että englantia opetetaan suomeksi (ks. myös Harju-Autti 2014). Yllä olevista esimerkeistä välittyy se, että opettajien käsitys eri kielten käytöstä ja monikielisyydestä rajautuu varhaisessa A1-kielen opetuksessa usein ainoastaan opeteltavaan kohdekieleen (englantiin) ja koulun opetuskielen tai lapsen äidinkielen. Vastauksissa ei useinkaan eksplisiittisesti mainita lapsen äidinkielen olevan myös koulun opetuskieli (suomi), mutta useiden eri omien äidinkielen näkökulmaa ei myöskään tuoda erityisesti esille.

Joissakin vastauksissa tuli ilmi, että opettajat pelkäävät varhaisen A1-kielen opetuksen kasvattavan tasoeroja (esimerkki 31) ja tämän vaikuttavan lasten osallisuuden tunteeseen (ks. esimerkin 32 maininta oppilaan kokemasta epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteesta).

- (31) Erityinen huoli itselläni niistä lapsista, joilla on jo äidinkielen kanssa kielellisiä vaikeuksia eli sotkeeko tämä lisää heidän kielellistä kehittymistään ja toisaalta lisääkö erinäistä tuen tarvetta a1 kielen jatko-opinnoissa ja kasvattaa tasoeroja
- (32) Ekaluokkalaisten kielellisessä kehityksessä on valtavia eroja. Joillekin tuottaa vaikeuksia eri äänteiden tuottaminen, jotkut jo lukevat suoraan. Niille oppilaille, joille oman äidinkielen käsitteiden ymmärtäminen ja äänteiden tuottaminen on haasteellista, on englanti joskus liian haastavaa. Vaikkakin opetus on varsin toiminnallista ja osallistavaa, lapsi saattaa tuntea olonsa epävarmaksi ja riittämättömäksi.

Vastauksessa 31 nousee esille huoli erilaisten lähtötasojen vaikutuksesta oppilaan myöhempään menestymiseen kieliopinnoissa: matalan lähtötason omaavat oppilaat tarvitsevat enenevässä määrin tukea myös jatkossa, kun taas korkean lähtötason omaavat oppilaat kehittyvät entistä taitavammiksi.

Jotkut opettajat kokivat haasteellisenä niiden oppilaiden tilanteen, jotka eivät puhu koulun opetuskieltä (suomea) vahvimpana kielenään. He olivat huolissaan näiden oppilaiden kielitaidon kehittymisestä. He pelkäsivät varhaisen A1-kielen opiskelun entisestään lisäävän näiden haasteita ja vaikeuttavan sekä koulun opetuskielen että uuden vieraan kielen oppimista (esimerkit 33, 34 ja 35).

- (33) Uuden kielen opettelu saattaa hidastaa ja vaikeuttaa suomenkielen oppimista varsinkin suomenkieltä puutteellisesti osaavilla.
- (34) Äidinkielenä joku muu kuin suomi, pystyykö omaksumaan monia kieliä?
- (35) Osalla oppilaista kielen oppiminen ja sanojen muistaminen tuntuu olevan tosi vaikeaa, kun esim. maahanmuuttajat eivät hallitse kaikkia suomalaisiakaan sanoja.

Esimerkeissä 33 ja 34 tulee esiin aiemmissakin tutkimuksissa todettu olettaus yksikielisyyden normista ja monikielisyyden haitoista kielenoppimiselle (esim. Jørgensen 2008; Cenoz & Gorter 2019; Harju & Åkerblom 2020; Honko & Mustonen 2020, 2021; Suuriniemi 2023). Samoja olettamuksia on raportoitu olevan myös joillain varhaisen kaksikielisen opetuksen opettajilla (esim. Mård-Miettinen ym. 2021b). Myös esimer-

kissä 31 ylempänä uuden kielen nähdään sotkevan kielellistä kehittymistä, mikä ei vastaa nykyistä käsitystä monikielisestä yksilöstä ja monikielisestä henkilökohtaisesta repertuaarista (esim. Dufva 2020). Myös Pitkänen-Huhdan ja Mäntylän (2021) tutkimuksessa nousi esiin opettajien käsitys siitä, etteivät monikieliset oppijat osaa mitään kieltä täydellisesti ja eri kielten käyttö nähtiin kamppailuna eikä oppilaiden kielellisiä resursseja osattu hyödyntää. Toisaalta aineistossa oli mukana myös vastauksia, joissa uuden kielen pienimuotoisen opettelu ei nähty häiritsevän koulun opetuskielen oppimista (esimerkki 36), tai joissa opettaja on ymmärtänyt maailman kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden ja useamman kielen osaamisen hyödyt oppilaan kannalta (esimerkki 37).

- (36) Runsas S2-oppilaiden määrä, varsinkin niille, joilla on kielellisiä haasteita /vaikeutta muutenkin. S2-oppilaille monella saattaa olla kolmekin kieltä kotona käytössä. Mutta näen, ettei varhennetun "suihkuttelu"-tyyppinen englannin opiskelu häiritse vielä tässä vaiheessa esim. suomen kielen vahvistamista.
- (37) Itselläni on maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joilla samanaikaisesti on opeteltavana suomen kieli. Pienen oppilaan kapasiteetti on rajallinen ja joskus mietin, pitäisikö näiden lasten osalta keskittyä suomen kielen hallintaan. Toisaalta myös he elävät monikulttuurisessa maailmassa, jossa englannin kielestä on suuri hyöty.

Tällaiset vastaukset olivat kuitenkin ainoastaan yksittäisiä, ja monissa vastauksissa korostui äidinkielen tai koulun opetuskielen oppimisen ensisijaisuus, jota varhaisen englannin opetuksen koettiin jopa sekoittavan.

4.2.2 Luku- ja kirjoitustaidon puuttuminen

Vastauksissa korostui myös huoli siitä, että ensimmäisen luokan oppilaille ei vielä ole luku- ja kirjoitustaitoakaan koulun opetuskielessä, joten vieraan kielen oppimista pidettiin tämän vuoksi hankalana (esimerkit 38 ja 39).

- (38) Vaikeaa opettaa kieltä, kun lapset eivät osaa edes lukea tai kirjoittaa. Tarvii keksiä paljon kaikkea leikkiä/peliä/muuta ihmeellistä, koska pelkkä kuuntele ja toista ei kiinnostaa
- (39) Ekaluokkalaiset eivät osaa lukea suomeksikaan, joten vaikeaa oppia vain kieltä ulkoa oppimalla.

Joissakin vastauksissa yhdistyi huoli äidinkielen (suomi) kunnollisesta osaamisesta, luku- ja kirjoitustaitojen oppimisesta ja vieraan kielen opettelemisen negatiivisesta vaikutuksesta näihin prosesseihin. Vieraan kielen varhaisen opettelu nähtiin jopa sotkevan äidinkielen perustaitojen kehittymistä (esimerkki 40).

- (40) Äidinkielen perustaitojen pitää mielestäni saavuttaa sujuva taitotaso ennen kuin voimme olettaa lapsen pystyvän suoriutumaan vieraan kielen kirjallisesta tuottami-

sesta tai lukemisesta ilman, että se sotkee äidinkielen taitojen oppimisprosessia. Emme kaipaa kielipuolia lapsia enempää.

Moniin yllä olevissa esimerkeissä esiin tuleviin käsityksiin liittyy syvään juurtuneita olettamuksia siitä, että eri kieliä ei voi oppia yhtä aikaa ja että vieraan kielen opetus on kirjoitetun kielen ja kirjallisten tuottamistaitojen opettamista – mitä se ennen usein olikin esim. kielioppi-käännös -menetelmän valtakaudella, ennen kuin kommunikaatiivinen kieltenopetus valtasi alaa (ks. esim. Järvinen 2014). Lisäksi nykyaikaisen kielitaitokäsityksen periaatteet eivät vielä näytä sisäistyneen tutkimukseen osallistuneille opettajille: yllä olevat esimerkit heijastelevat käsitystä yhdestä yhtenäisestä kielitaidosta abstraktiona, johon kuuluu eri modaaliteettien, kuten kirjoitettu ja puhuttu, täydellinen hallitseminen. Kielitaito tulisi kuitenkin ennemmin nähdä eri modaaliteetteihin liittyvinä erilaisina taitoina ja toimintoina (Dufva 2020). Myös Mustonen ym. (2023: 90) nostavat esille, että jos suomen tai muun kielen oppiminen nähdään vain yksilöllisenä kirjallisista tehtävistä suoriutumisenä, ei oppijan koko potentiaali pääse esiin.

4.2.3 Opetusjärjestelyt

Opetusjärjestelyt nousivat esille haasteena. Nämä koskivat sekä sitä, minkälaisella kielikoulutustaustalla opettaja toimii, että sitä, miten varhaisen A1-kielen opetustunnit on organisoitu.

Vuosiluokilla 1–2 englantia opettaa joko luokanopettaja, jolla ei välttämättä ole yhtään opetettavan kielen opintoja, tai kieliin erikoistunut aineenopettaja (Hahl & Pietarila 2021; Mård-Miettinen ym. 2021b; Lahti & Harju-Autti 2022). Tämä kielikoulutustausta kytkeytyy opettajan näkemykseen opetettavan kielen hallinnastaan. Välillä opettajan epävarmuus omasta kielitaidostaan opetettavassa A1-kielessä saattaa asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan, kun oppilaat eivät saa opettajalta tarvittavaa mallia käyttää englantia rohkeasti (esimerkki 41).

- (41) Itselläni on opettamiseen riittävä kielitaito, mutta osa kollegoista itse jännittää puhumista ja silloin opettajan oleellinen esimerkki kielen puhumiseen rohkaistumisesta jää pois. Varsinkin luokanopettajat tarvitsisivat perusenglannin kertauskursseja ja suullisen tuottamisen vahvistamista.

Jos opettaja oman epävarmuutensa takia ja sen vuoksi, ettei hänellä ole kielipedagogista koulutusta, pitäytyy ainoastaan yhden kielen (koulun opetuskielen) käytössä myös A1-kielen tunnilla, ei tämä toiminta tue oppilaiden kasvua kielelliseen moninaisuuteen eikä vahvista oppilaiden monikielisen repertuaarin kehittymistä. Siten myös oppilaiden osallistuminen opetukseen opeteltavalla kielellä saattaa jäädä vajavaiseksi. Tämä esimerkki kytkeytyy A1-kielen varhentamisen yhteydessä esiin nousseeseen keskusteluun siitä, kuka A1-kieltä alkuopetuksessa opettaa, luokanopettaja vai kieliin erikoistunut aineenopettaja (ks. esim. Lahti & Harju-Autti 2022). Mustonen ym. (2023:

95) peräänkuuluttavat erityisesti kielten opettajien roolia ns. kokemusasiantuntijoina, jotka voivat välittää omakohtaisen kokemuksensa perusteella oppilaille monien kielten merkitystä yksilön elämässä.

Toinen opetusjärjestelyihin liittyvä asia on A1-kielen opetustuntien määrä ja niiden sijoittuminen lukujärjestykseen. Vähäinen opetustuntimäärä ei opettajien mukaan tue riittävästi uuden kielen oppimista esimerkiksi vähäisen toiston vuoksi. Myös 45 minuuttia yhtäjaksoisesti kerran viikossa on joillekin oppilaille liian pitkä aika keskittyä, minkä voidaan nähdä olevan este yhdenvertaiselle osallistumiselle. Oppilaat ovat kuitenkin olleet innostuneita, vaikka opettajat toivoisivatkin kielen parempaa yhdistämistä jokapäiväisiin touhuihin luokassa. Esimerkit 42 ja 43 havainnollistavat näitä näkökulmia.

- (42) Itse en opeta 1. luokkaa muuten kuin englannissa, joten tunti on ollut pakko pitää kerran viikossa 45 min. Siinä ehdimme paljon eivätkä hommat jää yleensä kesken, mutta toistoa toki tulee vähän ja osa oppilaista väsyä tunnin aikana niin, ettei meinaa jaksaa keskittyä. Oppilaat ovat kuitenkin olleet innostuneita.
- (43) Olen saanut olla samanaikaisopetuksessa 1. ja 2. luokassa noin kerran kuukaudessa luokanopettajien tukena. Luokanopet opettavat siis suurimman osan kielen tunteista. Olisin itse toivonut kielen parempaa integrointia jokapäiväiseen touhuun luokissa, mutta luokanopet eivät ole siitä olleet kovin innostuneita. Siksi kerran viikossa englantia tuntuu hyvin vähäiseltä. Oppilaat ovat kyllä olleet innostuneita.

Esimerkiksi Hahl ym. (2020) toteavat, että uudelle kielelle altistuminen kerran viikossa 45 minuuttia kerrallaan on hyvin rajallista ja että tutkimuksissa (esim. Curtain 2000) on todettu, että hyvä altistumisen määrä olisi enemmän vähintään puoli tuntia kolme kertaa viikossa. Vähäinen opetustuntimäärä ja siihen liittyvät opetusjärjestelyt kuten se, ettei uutta kieltä integroida muuhun toimintaan, eivät tarjoa riittävästi mahdollisuuksia oppilaiden monikielisyden kehittymiselle. Esimerkeistä 42 ja 43 nousee esiin myös ristiriita ylempänä mainittujen, oppilaiden kieli- ja kulttuuritietoisuuden heräämiseen liittyvien kommenttien kanssa: toisaalta opettajat näkevät varhaisen A1-kielen opetuksen mahdollisuutena kasvattaa oppilaiden tietoisuutta eri kielistä ja ympäröivän maailman monikielisydestä, mutta toisaalta käytännössä opetus keskittyy yhden kielen (englannin) taidon harjoitteluun, johon yksi kerta viikossa on opettajien mielestä riittämätön aika.

5 Pohdinta

Tuloksista selviää, että varhaista englantia opettavien opettajien kokemusten mukaan A1-kielen opettaminen ja opiskelu jo alkuopetuksessa tarjoaa monia mahdollisuuksia yhdenvertaisen osallistumisen tukemiseen ja oppilaiden monikielisyden huomiointiin ja kehittymiseen. Analyysi osoitti, että opettajat kokivat vuosiluokkien 1–2

oppilaiden olevan rohkeita, innokkaita ja uteliaita astumaan uusien kielten maailmaan. Varhaisella kielenopetuksella voidaan luoda positiivinen asenne yleisesti kieltenoppimista kohtaan ja tukea siten myöhempiäkin kielenoppimistaitoja. Siten varhainen vieraan kielen oppimisen aloitus tukee oppilaan monikielisyiden kehittymistä. Lisäksi lasten rohkea heittäytyminen erityisesti suulliseen vuorovaikutukseen tukee heidän osallistumistaan niin englannin opetuksessa kuin myöhemminkin elämän erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tämä mukaileekin aiempia varhaisen kielenopetuksen tutkimustuloksia (esim. Brumen 2011). Varhainen englannin opetus tukee opettajien mukaan lasten kieli- ja kulttuuritietoisuuden kehittymistä, ja monikielisyysnäkökulma tuli esille aineistossa myös ympäröivän maailman kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden havainnoimisen muodossa, ei ainoastaan lapsen oman monikielisyiden huomioimisen ja kehittymisen näkökulmasta (ks. esim. Aronin 2019). Tällainen toiminta mukailee opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014; Pitkänen-Huhta & Mård-Miettinen hyväksytyt) tavoitteita kulttuuriselle osaamiselle, vuorovaikutukselle ja ilmaisulle ja on tärkeää, koska se tukee myös sellaisia lapsia, jotka asuvat homogeenisessa kieliympäristössä ja kuulevat ja käyttävät arjessaan pääasiassa vain koulun opetuskieltä. Analyysissa nousi esiin näkemys, että varhaisen englannin opetuksen myötä lapsilla on mahdollisuus päästä paremmin osalliseksi tässä globaalissa maailmassa. Monipuolisen kielivarannon vaaliminen ja kansainvälisen työelämän vaatimuksiin vastaaminen monipuolisen kielitaidon osalta nostetaan esille kielikoulutuksen tehtävänä (esim. Pyykkö 2017; Mustonen ym. 2023).

Kaikkien yhdenvertaisen osallistumisen mahdollisuuksia englannin opetuksessa tuettiin tietoisesti kaksikielillä opetuskäytänteillä, eli opetuksessa käytettiin sekä suomea että englantia. Kuitenkaan muiden kielten käyttöä oppimisen tukena ei juurikaan tuotu esille. Vastaavanlaisia tuloksia ovat saaneet esimerkiksi Hahl ym. (2024) varhaisen vieraan kielen opetusta koskevassa luokahuonetutkimuksessaan: monikielisyiden hyödyntäminen opetuksessa kohdekielen ja koulun opetuskielen lisäksi ei ollut yleistä. Esimerkiksi Mustonen ym. (2023: 90) peräänkuuluttavatkin oppimistehtäviltä ”monikielistä vuorovaikutusta merkityksellisten sisältöjen parissa”. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat nostivat esille sekä vertaistuen että opettajan kielellisen tuen näkökulmia: yhtäältä oppilaat auttavat toisiaan kohdekielen ymmärtämisessä, ja toisaalta ymmärtämisen varmistaminen opettajan toimesta on keskeistä.

Haasteena nähtiin puutteet koulun opetuskielen (suomi) hallinnassa. Opettajat kaiuttivat yksikielisyiden normia (esim. Jørgensen 2008) tuomalla esille sen, että ensin pitäisi hallita äidinkieli, eli useita kieliä ei siis opettajien mukaan voisi oppia samaan aikaan, vaan kielet tulisi oppia peräkkäin. Huolena oli, sekoittaako uusi kieli oppilaan kielellistä kehittymistä. Monikielisyteen liittyvät huolet ja pelot korostuivat myös Suuriniemen (2023) väitöstutkimuksessa. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, etteivät opettajat vielä käytä monikielisyttä tukevia pedagogisia lähestymistapoja eivätkä ole varmoja esimerkiksi oppilaiden eri äidinkielen käytön sallimisen hyödyistä, vaan ennemmin saattavat pitäytyä koulun opetuskielessä (esim. Vigren ym. 2022). Opettajien

vastauksissa nousi esiin haasteena myös oppilaiden puutteet suomen kielen luku- ja kirjoitustaidoissa, vaikka opetussuunnitelman perusteissa tuodaan vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetuksen lähtökohdaksi ja tavoitteeksi suullinen kielitaito (Opetushallitus 2019). Oppilaan monet kielet nähtiin ennemmin haasteena kuin mahdollisuutena, ja oltiin huolissaan varhaisen englannin opetuksen aloittamisen vaikutuksista taustaltaan ei-suomenkielisten lasten suomen kielen oppimiseen (ks. myös Harju-Autti 2014; Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2021). Toisaalta varhaisen englannin oppimisen ja opetuksen koettiin kuitenkin voimauttavan oppilaita, joilla koulun opetuskieli suomi ei ole vahvin kieli, ja tarjoavan yhdenvertaisempia osallistumisen mahdollisuuksia maahanmuuttotaustaisille oppilaille.

Näiden aineistossa usein esiin nousseiden monikielisyteen liittyvien huolten purkamiseksi tarvitaankin myös Piipon (2021) peräänkuuluttamaa keskustelua opettajien käsityksistä kielestä ja kielitaidosta sekä opettajien omien kieli-ideologioiden ja toimintakäytänteiden reflektointia. Ne näyttävät noudattavan enemmän perinteistä näkemystä monikielisydestä kuin limittäiskieleilyyn nojautuvaa modernia kielitaitonäkemyä (García & Otheguy 2020; Dufva 2020). Myös Mustonen ym. (2023: 98) korostavat opettajan tutkivaa otetta omaan opetustyöhönsä sekä valmiutta tukea oppilaiden monikielistä kehitystä. Jotkut opettajat aineistossamme olivat huolissaan myös opettajien epävarmuudesta omaa kohdekielen taitoaan kohtaan, mikä linkittyy opettajien koulutustaustaan ja sitä kautta perinteiseen käsitykseen monikielisydestä, jonka mukaan opettajan pitäisi hallita opetettava kieli täydellisesti (ks. myös Cenoz & Gorter 2021). Teknisenä haasteena nousivat esille opetusjärjestelyt. Vähäinen opetus- tuntimäärä ei opettajien mukaan tue riittävästi uuden kielen oppimista.

Tuloksistamme käy ilmi, että opettajien käsityksissä A1-kielen varhaisen opetuksen nähtiin tarjoavan mahdollisuuksia oppilaiden yhdenvertaiselle osallistumiselle ja monikielisyden kehittymiselle, mutta oppilaiden jo olemassa olevan monikielisyden huomioiminen (esimerkiksi eri äidinkielet tai kotikielet) ei kuitenkaan noussut vastauksissa juurikaan esille. Artikkelimme täydentää osaltaan kielikoulutuksen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskeskustelua osoittamalla, että opettajat ovat tietoisia joistakin opetuksen monikielistä käytänteistä, joilla voidaan tukea kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia osallistua varhaisen vieraan kielen opetukseen ja oppimiseen, ja että he myös käyttävät niitä. Vastauksissa kuitenkin korostui koulun opetuskielen (suomen) ja opeteltavan A1-kielen (englannin) merkitys. Opetussuunnitelmatekstit (esim. Opetushallitus 2019) kannustavat huomioimaan monikielisyden, mutta se ei kuitenkaan vielä näy monipuolisesti opettajien kokemuksissa. Esimerkiksi kielellisesti vastuullista opetusta (esim. Lucas & Villegas 2011, 2013) ei vastauksissa juurikaan tuotu esiin, vaikka opettajat ilmaisivat huolensa oppilaiden äidinkielen (suomi) oppimisesta sekä erityisesti taustaltaan ei-suomenkielisten oppilaiden kielenoppimisesta ja yhdenvertaisen osallistumisen mahdollisuuksista. Myös monikielisten käytänteiden ja esimerkiksi limittäiskieleilyn pedagogiikan (esim. Cenoz & Gorter 2021; Lehtonen

2021; Lehtonen ym. 2023) käyttämistä tai omien äidinkielten esiin tuomista ei aineistossa tuotu muutamaa harvaa esimerkkiä lukuun ottamatta esille.

Kielitietoisemman ja monikielisemmän kielikasvatuksen tarve A1-kielen varhaisessa opetuksessa olisi tuotava selkeämmin kaikkien varhaista vierasta kieltä opettavien opettajien tietoisuuteen. Ennser-Kananen ym. (2021) korostavatkin, että on tärkeä tuoda näitä sisältöjä opettajankoulutukseen sekä eksplisiittisemmin kirjata opetussuunnitelmiin esimerkiksi suositus systemaattisesta limittäiskieleilyn pedagogiikasta kaikessa opetuksessa, jolloin monikielisiä oppilaita osallistava työskentely päätyisi myös oppimateriaaleihin. Opettajien epävarmuutta ja haasteita kaikkien oppilaiden yhdenvertaiselle osallistumiselle on nähtävissä, ainakin A1-kielen opetuksen uudistuksen alkuvaiheessa, mutta monia tässä tutkimuksessa havaittuja huolia voidaan hälventää opettajien perus- ja täydennyskoulutuksella, kehittämällä opetusjärjestelyjä ja korostamalla muun muassa limittäiskieleilyn ja kielitietoisien pedagogiikan merkitystä. Opettajille järjestettävän kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän täydennyskoulutuksen tärkeys sekä kielellisen moninaisuuden laajempi esille tuominen myös opettajankoulutuksessa on tunnistettu muissakin tutkimuksissa (esim. Vigren ym. 2022; Suuriniemi 2023).

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa täytyy ottaa huomioon se seikka, että aineistona käytetty kyselytutkimus oli alun perin suunniteltu laajempaa, A1-kielen opetuksen varhentamista koskevaa kansallista hanketta varten. Siten kyselytutkimus ei suoraan sisältänyt oppijoiden monikielisyyden ja yhdenvertaisen osallistumisen huomioimiseen liittyviä avokysymyksiä. Toisaalta nämä teemat nousivat kuitenkin esille joidenkin avokysymysten vastauksissa, mikä kertoo näiden asioiden tärkeydestä opettajan työssä. Oppilaiden monikielisen taustan huomioimiseen liittyvän suoran kysymyksen puuttuminen aineistonkeruun välineenä toimineesta kyselylomakkeesta on todennäköisesti osasyynä sille, että varhaista englantia opettavat opettajat nostivat tässä aineistossa hyvin vähän esiin esimerkiksi ei-suomenkielisten oppilaiden näkökulmia tai muiden kielten huomioimista englannin opetuksessa koulun opetuskielen suomen ja opeteltavan kielen englannin lisäksi. Englannin asema globaalina lingua francana näkyy myös joissakin opettajien vastauksissa. Jos kyselyyn olisivat vastanneet muita kieliä A1-kielenä opettavat opettajat, saattaisivat tulokset olla erilaisia. Lisäksi kyselytutkimuksen ajankohta aivan A1-kielen opetuksen varhennusta koskevan uudistuksen alkuvaiheessa voi näkyä vastauksissa siten, ettei opettajille vielä ollut kertynyt paljoa käytännön kokemusta A1-kielen opetuksesta vuosiluokilla 1–2, vaan vastaukset perustuivat ensivaikutelmiin. Tutkimusta monikielisistä käytänteistä erityisesti varhaisen, vuosiluokilla 1–2 tapahtuvan A1-kielen opetuksen kontekstista tarvittaisiinkin lisää.

Kiitokset

Tässä artikkelissa käytetty aineisto on kerätty varhennetun A1-kielen seurantatutkimuksessa, jonka on rahoittanut Opetushallitus (<https://www.jyu.fi/fi/hankkeet/varhennetun-kielenopetuksen-seurantatutkimus>).

Kiitämme tutkimusavustaja Milka Siponkoskea osallistumisesta tässä artikkelissa käytetyn aineiston alustavaan analysointiin.

Kirjallisuus

- Ahlholm, M. 2015. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 93–112. <https://journal.fi/afinla/article/view/53774>
- Alisaari, J., L. Heikkola, N. Commins & E. Acquah 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>
- Aronin, L. 2019. What is multilingualism? Teoksessa D. Singleton & L. Aronin (toim.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 3–33.
- Arvola, O. 2021. *Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B, osa 539. Turku: Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8468-8>
- Borg, S. 2018. Teachers' beliefs and classroom practices. Teoksessa P. Garrett & J. M. Cots (toim.) *The Routledge handbook of language awareness*. London: Routledge, 75–91.
- Braun, V. & V. Clarke 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & V. Clarke 2021. Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21, 37–47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Brumen, M. 2011. The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early Child Development and Care*, 181 (6), 717–732. DOI:10.1080/03004430.2010.485313
- Cenoz, J. & D. Gorter 2019. Educational policy and multilingualism. Teoksessa D. Singleton & L. Aronin (toim.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 101–132.
- Cenoz, J. & D. Gorter 2021. *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. 2019. The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9 (13). <https://research.library.fordham.edu/jmer/vol9/iss1/13>
- Curtain, H. 2000. Time as a factor in early start programmes. Teoksessa J. Moon & M. Nikolov (toim.) *Research into teaching English to young learners*. Pécs: University Press Pécs, 87–120.
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielen-tutkimuksessa – Methodological turns in applied language studies*. AFinLAN vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 78. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 17–32. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>

- Ennser-Kananen, J., K. Skinnari & P. Iikkanen 2021. Translanguaging as a key to socially just English teaching in Finland. Teoksessa K. Raza, C. Coombe & D. Reynolds (toim.) *Policy development in TESOL and multilingualism. Past, present and the way forward*. Cham: Springer, 201–216.
- Euroopan neuvosto 2003. *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Euroopan neuvosto 2020. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- García O. & R. Otheguy 2020. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- Hahl, K., M. Savijärvi & K. Wallinheimo 2020. Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: Opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hildén & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Ainedidaktisia tutkimuksia, 17. Helsinki: Helsingin yliopisto, 77–103. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/312321>
- Hahl, K. & M. Pietarila 2021. Class teachers, subject teachers and double qualified: conceptions of teachers' skills in early foreign language learning in Finland. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13 (5), 713–725. DOI: 10.26822/iejee.2021.223
- Hahl, K., K. Lehtovuori & M. Pietarila 2024. Video research in language classrooms: activities and target language use in early language learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2308874>
- Harju, A. & A. Åkerblom 2020. Opening up new spaces for languaging practice in early childhood education for migrant children. *International Journal of Early Years Education*, 28 (2), 151–161. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765087>
- Harju-Autti, R. 2014. Englannin opetuksen uudet haasteet: monikielisyys alakouluissa. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow*. AFinLAn vuosikirja 2014. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 72. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 71–88. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60051>
- Harju-Autti, R., L. Lahti, M. Luodonpää-Manni & A. Roiha 2024. Kohti kielellisen moninaisuuden huomioimista vieraiden kielten opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 15(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2024/kohti-kielellisen-moninaisuuden-huomioimista-vieraiden-kielten-opetuksessa>
- Honko, M. & S. Mustonen 2020. Miten monikielisyys ja kielitieteiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, 9 (2), 522–550. <https://journal.fi/jecer/article/view/114145>
- Honko, M. & S. Mustonen 2021. Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (2), 28–44. <https://journal.fi/jecer/article/view/114155>
- Järvinen, H-M. 2014. Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 89–113.
- Jørgensen, J. N. 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5 (3), 161–176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>

- Lahti, L. & R. Harju-Autti 2022. A1-kielen varhentaminen ja opettajien ammatillisen kehittymisen tarpeet. Teoksessa S. Routarinne, P. Heinonen, T. Kärki, A. Roiha, M.-L. Rönkkö & A. Korkeaniemi (toim.) *Ainedidaktiikka ajassa: laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat*. Ainedidaktisia tutkimuksia; no. 22. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura / Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus, 224–244. <http://hdl.handle.net/10138/353562>
- Lehtonen, H. 2021. Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 70–90. <https://doi.org/10.30660/afinla.100292>
- Lehtonen, H., M. Ahlholm, S.-M. Suuriniemi & A. Tiermas 2023. Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 180–201. <https://doi.org/10.30660/afinla.126750>
- Lucas, T. & A. M. Villegas 2011. A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.) *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*. New York, NY: Routledge, 55–72.
- Lucas, T., & A. M. Villegas 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>
- Mady, C. 2015. Can success lead to increased access?: Examining immigrants' English and French achievement in French immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3 (2), 268–284.
- Mustonen, S., S. Kronholm & M. Suni 2023. Maahanmuuttotaustaisten kielenoppijoiden moninaiset kielet ja polut. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 80–103. <https://doi.org/10.30660/afinla.126779>
- Mård-Miettinen, K., S. Arnott & M.-J. Vignola 2021a. Early immersion in minority language contexts: Canada and Finland. Teoksessa M. Schwartz (toim.) *Handbook of early language education*. Springer International Handbooks of Education Series. Cham: Springer, 347–371. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_12-1
- Mård-Miettinen, K., A. Huhta, A. Reini & A. Stylman 2021b. *A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia*. Raportteja ja selvityksiä 2021:21. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/a1-englanti-suomenkielisen-perusopetuksen-vuosiluokilla-1-6>
- Mård-Miettinen, K., A. Huhta, A. Reini & A. Stylman 2021c. *Opettajakysely A1-englanti*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Opettajakysely_A1-englanti_0.pdf
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus 2019. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Määräykset ja ohjeet 2019:1a. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.docx
- Palviainen, Å. & X. L. Curdt-Christiansen 2022. Language education policies and early childhood education. Teoksessa M. Schwartz (toim.) *Handbook of early language education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, 167–192.

- Palviainen, Å., P. Vorobeve & P. Sopanen 2023. Monikielinen perhe ja koulu. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 163–179. <https://doi.org/10.30660/afinla.126746>
- Paulsrud, B., H. Zilliacus & L. Ekberg 2020. Spaces for multilingual education: Language orientations in the national curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*, 14 (4), 304–318. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1714158>
- Peltoniemi, A. & K. Hansell 2021. *A1-finska ruotsinkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–2. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia*. Rapport och utredningar 2021:14. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-finska_i_den_svensksprakiga_grundlaggande_utbildningen_i_arskurserna_1%E2%80%932.pdf
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Piippo, I. 2021. Muuttuvat näkökulmat monikielisyteen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 21–43. <https://doi.org/10.30660/afinla.107219>
- Pitkänen-Huhta, A., & K. Mäntylä 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. & K. Mård-Miettinen hyväksytty. Plurilingualism and language awareness in the foreign language curricula from pre-primary to basic education in Finland. Teoksessa P. Daryia-Hansen (toim.) *From early childhood to adulthood: transitions, continuity, and disruptions in plurilingual education*. Peter Lang.
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>
- Rixon, S. 2015. Primary English and critical issues: A worldwide perspective. Teoksessa J. Bland (toim.) *Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3–12 year olds*. London: Bloomsbury, 32–50.
- Skinnari, K. & S. Sjöberg 2018. *Varhaista kieltenopetusta kaikille. Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7511-1>
- Suuriniemi, S.-M. 2023. *Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus. Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9412-1>
- Vaarala, H., S. Riuttanen, E. Kyckling & S. Karppinen 2021. *Kielivaranto. Nyt!: monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8495-3>
- Vigren H., J. Alisaari, L. M. Heikkola, E. Acquah & N. Commins 2022. Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 114, 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>
- Vipunen 2024. *Perusopetuksen kielivalinnat. Lukuvuosi 2022/23*. Opetushallinnon tilastopalvelu. KOSKI-tietovaranto. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20kielet.xlsb [Luettu 16.2.2024.]