

Opettajien käsityksiä hyvistä käytänteistä opettaa varhennettua A1-kieltä

Pro gradu -tutkielma

Sara Markko

Kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettaja

Lapin yliopisto

2022

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Opettajien käsityksiä hyvistä käytänteistä opettaa varhennettua A1-kieltä

Tekijä: Sara Markko

Koulutusohjelma: Kasvatustieteen maisteri, luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 86 + 2 liitettä

Vuosi: 2022

Tiivistelmä:

Vuonna 2018 Opetushallitus päätti varhentaa A1-kielen opetuksen alkamaan ensimmäiseltä luokalta vuodesta 2020 lähtien. Tämän tutkimuksen tutkimusaiheena on opettajien erilaiset käsitykset tehokkaista varhennetun A1-kielen opetuskäytänteistä. Tutkimuksen tavoitteena on auttaa kaikkia varhennettua A1-kieltä opettavia opettajia löytämään uusia ja toimivia tapoja opettaa varhennettua kieltä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksista ja lisäyksistä sekä varhaisen kieltenopiskelun tutkimuksista. Tämän lisäksi viitekehykseen sisältyy katsaus kielikasvatuksen eri ulottuvuuksista ja vieraiden kielten opettamisesta.

Tutkimus toteutettiin fenomenografisen tutkimusmetodin mukaan. Tulokset osoittavat, että opettajat ymmärtävät kielikasvatuksen ja kielitietoisuuden osana oppilaiden monikulttuurisuuskasvatusta ja metalingvistisen kielitietoisuuden kehittymistä. Lisäksi tuloksista ilmenee, että opettajat käsittävät sanallisen vuorovaikutuksen, kuvat, konkretian ja toiminnallisuuden tehokkaimpina tapoina opettaa varhennettua A1-kieltä.

On huomioitava, että tulokset kuvastavat vain 13 tutkimukseen osallistuneen opettajan näkemyksiä. Tutkimustulokset eivät siis ole yleistettävissä olevia. Sen sijaan tuloksissa esitellään kattavasti, miten kyseiset opettajat käsittävät varhennetun A1-kielen tehokkaat opetuskäytänteet. Ehdotan, että mikäli halutaan saada yleistettävissä olevia tutkimustuloksia aiheesta, jatkossa tulisi tutkia laajemmin opettajien käsityksiä tehokkaista tavoista opettaa vieraita kieliä nuorille oppilaille.

Avainsanat: kieltenopetus, alkuopetus, kieltenopettajat, luokanopettajat, käsitykset, kvalitatiivinen tutkimus

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

Abstract:

In 2018 the Finnish National Agency for Education decided that from 2020 every first grader would start learning a second or foreign language. This study is about different ways that teachers understand teaching a second or foreign language efficiently in early elementary education. The aim of the study is to help all early language teachers find new and effective ways to teach a second or foreign language. The conceptual framework is about the changes and additions in the national core curricula for education and research in early language learning. In addition, the framework is an overview of the different aspects of language education and teaching a foreign language.

The study was conducted according to a phenomenographic research method. The results indicate that teachers understand language education and linguistic awareness as a part of pupils' multicultural education and metalinguistic awareness. The results also show that teachers perceive verbal communication, pictures, concreteness, and action-based learning as the most effective ways to teach a second or foreign language in early elementary education.

It is notable that this study only portrays the conceptions of 13 teachers. Hence the results are not to be generalized. Instead, the results give a comprehensive presentation of how these teachers understand teaching a second or foreign language efficiently in early elementary education. I suggest that, to have generalized results, further research could be carried out as a broader study of teachers' views on effective ways to teach foreign language to young pupils.

Keywords: language teaching, elementary education, language teachers, class teachers, concepts, qualitative research

Sisällys

1 JOHDANTO	6
2 VARHENNEDTU A1-OPETUS	9
2.1 Varhennettu A1-kieli osaksi perusopetuksen opetussuunnitelmaa	9
2.2 Tutkimusperusteet varhennetun A1-kielen opetukselle	10
2.3 Laadukas varhennettu kieltenopetus.....	13
3 VIERAIDEN KIELTEN OPETTAMINEN	15
3.1 Kieltenopetuksesta kielikasvatukseen	15
3.2 Kielitietoisuus osana kielikasvatusta	18
3.3 Monikulttuurisuus osana kieltenopetusta	19
3.4 Tehokas vieraiden kielten opetus ja opiskelu	20
3.5 Esimerkkejä tehokkaasta vieraiden kielten opiskelusta	23
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
4.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset.....	28
4.2 Aineiston hankinta ja tutkimushenkilöt.....	30
4.3 Aineiston analyysi.....	32
4.4 Tutkimuksen luotettavuus	37
5 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KIELIKASVATUKSESTA JA KIELITIE TOISUUDESTA	39
5.1 Kielikasvatus opettajien määrittelemänä.....	39
5.2 Kielitietoisuus opettajien määrittelemänä	45
5.3 Kielikasvatus- ja kielitietoisuuskäsityksien tarkastelua	50
6 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ HYVISTÄ KÄYTÄNTEISTÄ OPETTAA VARHENNEDTUA A1-KIELTÄ	54
6.1 Varhennetun kieltenopetuksen järjestäminen.....	54
6.2 Opettajien käsityksiä toimivista varhennetun kielen opetuskäytänteistä.....	58
6.3 Opettajien käsityksiä toimivista varhennetun kielen opetusmateriaaleista.....	62
6.4 Opetusjärjestelyiden ja toimivien opetuskäytänteiden ja -materiaalien tarkastelua.....	65
7 POHDINTA	71
LÄHTEET	76
LIITTEET	87

Kuviot

Kuvio 1. Passiivinen sanavarasto aktiiviseksi.

Kuvio 2. Fenomenografisen analyysin eteneminen.

Kuvio 3. Tulokategoriat opettajien kielikasvatuskäsityksistä.

Kuvio 4. Tulokategoriat opettajien kielitietoisuuskäsityksistä.

Kuvio 5. Opettajien vastausten jakautuminen koskien varhennetun kielen opetuksen organisoimista.

Kuvio 6. Opettajien käsityksiä toimivista varhennetun kielen opetuskäytänteistä.

Taulukot

Taulukko 1. Vieraan kielen opetuksen ja kielikasvatuksen vertailu.

Taulukko 2. Vastaajien koulutustausta.

Taulukko 3. Esimerkki analyysin tasosta 1, ilmaisusta merkityksikköjä.

Taulukko 4. Esimerkki analyysin tasosta 2, merkityksikköistä ensimmäisen tason kategoriat.

Taulukko 5. Esimerkki analyysin tasosta 3, kategorioiden kuvaaminen abstraktimmalla tasolla.

1 JOHDANTO

Vieraan kielen opiskelun aloittamista varhaisessa iässä ja siitä saatavia hyötyjä on tutkittu vuosikymmeniä. Tutkimus osoittaa, että lapset hyötyvät sekä henkilökohtaisella tasolla että akateemisesti varhain aloitetusta, laadukkaasta vieraan kielen opiskelusta. Varhaisessa vaiheessa aloitetussa vieraan kielen opiskelussa lapsi on kehitysvaiheeltaan kielten omaksumisen herkkyyksikaudella, minkä vuoksi hän omaksuu helposti eri kieliä. Lisäksi vieraan kielen opiskelu edistää lapsen kommunikaatio- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä auttaa häntä kasvamaan muita kieliä ja kulttuureja ymmärtäväksi ja kunnioittavaksi yksilöksi. Varhain aloitetusta kieltenopiskelusta saatavat hyödyt ovat yksilön kannalta monipuolisia ja pitkäkestoisia. (Mourão & Lourenco 2015, 3.)

Vuonna 2017 Opetushallitus aloitti kielten varhentamisen kärkihankkeen, jonka tavoitteena oli lisätä, monipuolistaa ja kehittää kieltenoppimista varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa. Tutkimusperustaiset varhaisen kieltenoppimisen hyödyt oli mahdollista tuoda osaksi suomalaista peruskoulua hankkeen kautta. Hankkeessa keskeinen teema oli koulujen kielitietoisuuden lisääminen ja oppilaslähtöisten, motivoivien ja oppilaita kieltenopiskeluun sitouttavien toimintamallien kehittäminen. Hankkeessa pyrittiin myös lisäämään pitkien kielten opiskelumahdollisuuksia, jotta yhä useampi oppilas valitsisi monipuolisesti erilaisia kieliä opiskeltavakseen. Hankkeet päättyivät vuoteen 2020 mennessä. (Opetushallitus 2021.)

Hankkeen myötä Opetushallitus teki vuonna 2018 päätöksen, että ensimmäisen vieraan kielen tai toisen kotimaisen kielen, eli A1-kielen, opetuksen alkamista varhennetaan valtakunnallisesti vuonna 2020. Tämä tarkoittaa, että 1.1.2020 alkaen jokainen ensimmäisellä luokalla oleva oppilas on aloittanut A1-kielen opiskelun riippumatta siitä, missä kunnassa hän asuu. Ennen päätöstä ensimmäisen vieraan kielen opiskelu alkoi virallisesti 3. vuosiluokalla. Sitä ennen vieraiisiin kieliin tutustuminen oli alkuopettajasta kiinni ja oppilaiden osaamisen taso vaihtelevaa 3. vuosiluokalla. Esimerkiksi Suomen kieltenopettajien Liitto SUKOL ry (2018) kuvailee uudistusta kieltenopetuksen alueellista tasa-arvoa edistävänä ja lapsen elämässä kielikasvatuksen merkitystä vahvistavana.

Syksyllä 2018 Opetushallitus muutti perusopetus- ja tuntijakoasetuksia siten, että vuosiluokkien 1–2 tuntimäärää lisättiin kahdella vuosiviikkotunnilla (säädös tuntijaon muutoksesta 793/2018). Nämä tunnit kohdennettiin A1-opetukseen. Syksyllä 2019 Opetushallitus täydensi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) julkaisemalla kuvaukset varhennetun A1-oppiaineen tehtävistä, tavoitteista ja sisältöalueista. Täydennyksiin sisältyy myös kuvaus opetuksen eriyttämisestä ja oppilasarvioinnista.

Kieltenopetuksen varhentamisen uudistus tapahtui omien luokanopettajaopintojeni aikana. Opiskellessani esi- ja alkuopetuksen sivuaineessa varhennettu kielenopetus ei ollut vielä ehtinyt osaksi sivuaineemme opetussuunnitelmaa. Ymmärsin, että olisimme valmistumassa esi- ja alkuopetukseen erikoistuneina luokanopettajina ilman opintojen antamia valmiuksia alkuopetuksen vieraan kielen opetukseen. Itse olin kuitenkin kandidaatin opintojen aikana opiskellut englannin kielen sivuaineen ja tehnyt kandidaatin tutkielman opettajien ennakkokäsityksistä varhennetun kielenopetuksen hyödyistä ja haasteista. Olin siis aiheeseen valmiiksi perehtynyt. Ymmärsin, miten suuri merkitys oppilaan koko kielenoppimisen tulevaisuuden kannalta on sillä, että opettaja ymmärtää varhennetun kielenopetuksen erityispiirteitä ja osaa valita siihen sopivat opetuskäytänteet.

Nämä ajatukset antoivat idean tutkielmalleni: tutkimalla kentällä työskentelevien opettajien käsityksiä toimivista käytänteistä olisi mahdollisuus koota yhteen monien eri opettajien työkokemuksen perusteella hankittua tietotaitoa ja osaamista. Näin voisin tutkielman muodossa koota ”materiaalipankin” varhennettuun kielenopetukseen, joka on monien hyödynnettävissä. Toiveeni on, että tutkielmani voisi olla apuna nuorille opettajille, jotka eivät ole opettajankoulutuksessaan saaneet riittävästi valmiuksia varhennettuun kielenopetukseen. Toisaalta myös uskon, että tutkielmani voi olla rikastuttamassa kokeneiden opettajien opetuskäytänteitä ja antaa heille uusia ideoita ja näkökulmia omaan opetukseen. Pian valmistuvana luokanopettajana tulen itsekin käytännön työssä varmasti hyödyntämään tutkielmani tuloksia.

Tutkielmani teoreettinen viitekehys koostuu varhennetusta A1-opetuksesta ja vieraiden kielten opettamisesta. Varhennetun A1-kielen opetuksen käsiteltäviä teemoja ovat opetussuunnitelman täydennykset A1-kielen osalta, alkuopetusikäisen kielellinen kehitys, tutkimusperusteet varhennetulle kielenopetukselle sekä laadukas varhennettu kielenopetus. Tutkielmassani varhennettu kielenopetus keskittyy erityisesti 1. ja 2. vuosiluokan vieraan kielen opetukseen, ei esi-kouluun tai varhaiskasvatukseen.

Vieraiden kielen opettamisen viitekehyksen käsiteltäviä teemoja ovat kielikasvatus, johon liittyvät kielitietoisuus ja monikulttuurisuuskasvatus, kielenopetuksen ulottuvuudet ja strategiat sekä erilaiset esimerkit tehokkaasta vieraan kielen opiskelusta. Vieraan kielen opetuksen keskeisin käsite on kielikasvatus, joka kuvastaa nykyaikaista käsitystä kielenopetuksesta ja monikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen tähtäävästä kasvatuksesta.

Tutkimukseni tarkoituksena on saada lisää ymmärrystä siitä, millaisia käsityksiä opettajilla on tehokkaista tavoista opettaa varhennettua kieltä. Siksi tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Tutkimusmetodiksi valitsin fenomenografisen tutkimuksen ja tutkimusanalyysiksi fenomenografisen analyysin. Tutkimusaineistoni keräsin kyselylomakkeella, ja myöhemmin täydensin aineistoa yhdellä haastattelulla. Kyselylomake oli anonymi ja vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen. Tutkimuksen aihe kuitenkin ohjasi siihen, että todennäköisesti valmiiksi varhennettun kielen opetuksesta innostuneet ja siihen positiivisesti suhtautuneet opettajat olivat niitä, jotka kyselyyn vastasivat. Haastattelulla tutkimukseen osallistunut opettaja oli minulle tuttu, ja tiesin hänen innostuksestaan varhennettua kielenopetusta kohtaan. Vaikka tutkimusaihe luonnostaan rajasi vastaajia varhennetusta kielenopetuksesta innostuneisiin opettajiin, en pidä tätä tutkimuksen luotettavuuden kannalta haitallisena. Tutkimalla käsityksiä toimivista opetuskäytännöistä on suhtautuminen varhennettuun kieleen valmiiksi myönteinen.

Tutkielmani ensimmäisessä tulosluvussa käsittelem opettajien käsityksiä kielikasvatuksesta ja kielitietoisuudesta. Opettajien käsityksissä nousi vahvasti esiin oppilaiden kasvattaminen monikulttuurisuuteen ja -kielisyyteen. Opettajat käsittivät myös oppilaiden äidinkielellä olevan merkittävä rooli oppilaan kielitietoisuuden kehittymisessä. Osa opettajista mieli kielikasvatuksen ja kielitietoisuuden ensisijaisesti opettajan toiminnaksi luokassa. Toisessa tulosluvussa käsittelem opettajien käsityksiä toimivista varhennettun kielen opetuskäytännöistä sekä opetuksen organisoinnin tasolla että opetuskäytänteiden ja -materiaalien tasolla. Tämä luku on aiemmin mainitsemani ”materiaalipankki”, johon on koottu opettajien käsityksien perusteella erilaisia toimivia käytänteitä ja opetusmateriaaleja varhennettun kielen opetukseen.

Tutkielmani lopussa pohdin tutkimusprosessia kokonaisuudessaan ja arvioin tutkimukseni luotettavuutta. Pohdin myös, miten tutkimukseni onnistui täyttämään sille antamani tavoitteen ja tarkoituksen, ja mitä uutta tutkimukseni tuo kasvatustieteen kentälle. Lisäksi tuon tutkielman lopussa esiin mahdolliset jatkotutkimusaiheet.

2 VARHENNETTU A1-OPETUS

2.1 Varhennettu A1-kieli osaksi perusopetuksen opetussuunnitelmaa

Opetussuunnitelman täydennykset (2019) koskevat lukuja 13 ja 14. Lukuun 13.1 *Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen ja vuosiluokkien 1–2 tehtävä* on lisätty maininnat oppilaiden ja huoltajien tiedottamisesta koulun kieliohjelmista sekä oppilaan tutustuttamisesta uuteen vieraaseen kieleen esikoulussa ja mahdollisesti vielä ensimmäisen vuosiluokan syksyllä. Tutustuttaminen voi tapahtua esimerkiksi erilaisten tuokioiden kautta.

Opetussuunnitelman täydennykset -julkaisun (2019, 6) kappaleeseen 13.4.2 on lisätty osio toisen kotimaisen kielen opettamisesta. Oppiaineen tehtäväksi on määritelty herättää oppilaiden myönteinen asenne kohdekielen oppimiseen. Oppiaineen tehtävä on vahvistaa oppilaan uskoa kykyihinsä kieltenoppijana ja auttaa häntä käyttämään rohkeasti opittua kieltä. Opetuksen tulee herätellä oppilaan uteliaisuutta ympärillä olevia kieliä kohtaan ja kykyä havainnoida erilaisia kieliä omasta ympäristöstään. Varhennetussa A1-opetuksessa tulee myös tutustua kohdekieleen liittyvään kulttuuriin. Oppimisen ilo, vaihtelevat työtavat, toiminnallisuus ja suullinen vuorovaikutus arkisissa tilanteissa korostuvat varhennetun A1-kielen opetuksessa. Opetuksen alussa oppilailta ei edellytetä luku- tai kirjoitustaitoa, mutta vähitellen opetuksen myötä oppilaiden kiinnostusta kohdekielellä lukemista ja kirjoittamista kohtaan lisätään.

Opetussuunnitelman täydennykset -julkaisun (2019, 24–25) kappaleeseen 13.4.3 on lisätty osio vieraan kielen tai saamen kielen oppimäärästä. Kielten opetuksen tehtävät ovat samat kuin toisen kotimaisen kielen opetuksessa. Uteliaisuuden herääminen kieltenoppimista kohtaan, kieli-tietoisuuden lisääntyminen, oppimisen ilo, sosiaalinen vuorovaikutus ja oppilaslähtöisyys ovat opetuksen avainasemassa.

Arvioinnin kohteena sekä toisen kotimaisen kielen että ensimmäisen vieraan kielen on vain osa oppimisen tavoitteista. Näitä ovat oppilaan ryhmätyötaitojen oppiminen, kielen tunnistamisen, kokeilemisen ja harjoittelemisen oppiminen, kielenopiskelutaitojen oppiminen, yksinkertaisten suullisten vuorovaikutustilanteiden oppiminen, erilaisten ilmaisun apukeinojen hyödyntäminen

sekä muutamien suullisten ilmaisujen ymmärtäminen ja käyttäminen omassa puheessa. (Opetushallitus 2019, 7–9; 25–27.)

Oppilas on oikeutettu eriytettyyn opetukseen ja yksilölliseen tukeen sekä toisen kotimaisen kielen että A1-kielen opetuksessa tarpeen ilmetessä. Oppilas voidaan vapauttaa varhennetun vieraan kielen opiskelusta vain, jos on tarpeeksi painavat syyt. Vapautusta tulee jokaisen oppilaan kohdalla harkita yksilöllisesti. Opetuksessa tulee huomioida myös nopeammin edistyvät ja kohdekieltä entuudestaan osaavat oppilaat, ja heille tulee tarjota heidän taitotasonsa mukaisia haasteita ja tehtäviä oppimisessa. (Opetushallitus 2019, 10; 28.)

2.2 Tutkimusperusteet varhennetun A1-kielen opetukselle

Lapset hallitsevat äidinkieltensä perusrakenteet ja niiden käyttöä koskevat säännöt keskimääräisesti viiden vuoden ikäisinä. Kuuden vuoden iässä lapsen kielellinen ymmärryskyky kehittyä ja abstraktiot lisääntyvät hänen puheessaan. Tuolloin lapsen sanaston laajuus on noin 10 000 sanaa. Lapsi myös oivaltaa vähitellen, että sanat muodostuvat erillisistä äänneistä sekä hän havaitsee sanojen äänne-eroja. (Merisuo-Storm 2002, 40–41; Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Nurmi, Pulkkinen & Ruoppala 2015, 49.) Seitsemänvuotiaana, peruskoulunsa aloittaessaan lapsen sanastoon kuuluu jo noin 24 000 tuhatta sanaa, ja hän omaksuu niitä jatkuvasti lisää. Seitsemänvuotias hallitsee kommunikoinnin perustaidot, ja hänen käyttämässään sanastossa korostuu sanojen sosiaalinen ja käsitteellinen sisältö. (Merisuo-Storm 2002, 40–41.) Ikävuosina 0–7 lapsella on luontainen herkkyyskausi omaksua kieliä (Lerkkanen 2008, 26).

Psykolingvistiikan alalla on tehty vuosikymmenten ajan tutkimusta lapsen äidinkielen omaksumisen kriittisistä ikävaiheista. Tutkimuksissa on havaittu, että biologiseen ikään sidotut kriittisen kehitysvaiheet ovat erityisen tärkeitä lapsen äidinkielen omaksumisen kannalta. Tutkimusta on myöhemmin laajennettu koskemaan myös toisen kielen oppimista. Tutkimustulokset osoittavat, että kriittisten ikävaiheiden sijaan toisen kielen omaksuminen tukeutuu ajatukselle yksilöllisesti joustavista vieraan tai toisen kielen omaksumisen herkkyyskausista. Herkkyyskausien aikana opetus on erityisen otoksellista, ja niitä voidaan hyödyntää parhaiten toisen kielen oppimisen kontekstissa, kun oppimista tapahtuu sekä koulussa että vapaa-ajalla. (Skinnari & Sjöberg 2018, 13.)

Herkkyykskauden hyödyntäminen oli yksi perusteista varhentaa A1-opetuksen alkamista Suomessa. Toisena perusteena voidaan pitää yksinkertaisesti sitä, että mitä aikaisemmin kieltenopiskelu on aloitettu, sitä enemmän yksilö ehtii sitä elämänsä aikana oppia. Nuorena iässä aloitettu kielenopiskelu lisää aivojen kapasiteettia oppia kieliä koko elämän ajan. Kieltenopetuksen opetusmenetelmien ja –materiaalien tulee kuitenkin olla laadukkaita, jotta varhaisesta kielenoppimisesta on hyötyä. Tutkimusten perusteella kielikylpymenetelmät nuorella iällä ovat tehokkain tapa omaksua ja oppia vieraita kieliä. Myös nuorempien oppijoiden innokkuus ja motivaatio puoltavat kielten opetuksen varhentamista. (Euroopan komissio 2011, 7; Skinnari & Sjöberg 2018, 14–15.)

Ensimmäiset kielikylpytutkimustulokset julkaisseet kanadalaiset Lambert ja Tucker (1972) totesivat, että kielikylpyopetuksessa olleiden oppilaiden ensikieli (englanti) oli kehittynyt vertailuryhmään nähden samalla tavalla, eivätkä oppilaat olleet jääneet jälkeen sen kehityksessä. Samalla he kuitenkin myös oppivat uuden vieraan kielen (ranskan) paremmin kuin perinteisessä kieltenopetuksessa olleet oppilaat. Sittemmin tuhannet tutkimukset osoittavat, että kielikylpyopetus on ollut menestyksekkästä, ja että sen avulla on saavutettu halutut tavoitteet tinkimättä kuitenkaan oppilaiden ensikielen kehittymisestä (Lauren 2000, 64–68). Kielikylpyopetuksesta kerron lisää luvussa 3.6.3.

Lambelet ja Berthele (2015) ovat koonneet metatutkimuksessaan yhteen 28 kieltenoppimisen aloittamisikää koskevaa tutkimusta, jotka on toteutettu vuosina 1974–2014. Tutkimusten perusteella oppilaiden vieraan kielen osaamisen tasossa ei ollut suuria eroja huolimatta siitä, olivatko he aloittaneet vieraiden kielten opiskelun 4–8 –vuotiaana tai yli 11-vuotiaana. Aloittamisikää enemmän oppimisen tasoon vaikutti oppimiseen ja opetukseen käytetty tuntimäärä ja opetuksen laadukkuus.

Huhta ja Leontjev (2019) tutkivat *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotin loppuraportissaan* oppilaiden osaamisen tasoa vuonna 2017 englannin kielen opiskelun aloittaneilla 1., 2. ja 3. vuosiluokan oppilailla. Tutkimusaineistoa oppilaiden osaamisen tasosta kerättiin ennen opetuksen alkamista ja puoli vuotta kieltenopetuksen alkamisen jälkeen. Tutkimukseen osallistui yhteensä 749 oppilasta. Tutkimustulosten perusteella 3. vuosiluokalla aloittaneet oppilaat oppivat samassa ajassa enemmän ja tehokkaammin vieraita kieliä kuin 1. ja 2. vuosiluokan oppilaat. Tähän tutkijat uskoivat vaikuttavan esimerkiksi sen, että tutkimuskyselyn perusteella 3. luokkalainen käyttää vapaa-ajallaan enemmän vierasta kieltä kuin 1. tai 2. luokan oppilas. 3. luokalla oppilas on myös voinut ehtiä oppimaan kohdekieltä jo ennen vieraan kielen

opetuksen alkamista. Huhta ja Leontjev korostavat kuitenkin, että tutkimustulokset eivät tarkoita sitä, että A1-kielten opetus olisi parempi aloittaa vasta 3. vuosiluokalla. Sen sijaan tutkimustulokset viittaavat siihen, että 3. vuosiluokalla oppilaan vieraan kielen omaksuminen on tehokkaampaa, ja siihen vaikuttaa monet eri taustatekijät. Huhdan ja Leontjevin tutkimuksen tarkoitus oli ensisijaisesti kartoittaa varhennetun kieltenopetuksen aloittaneiden oppilaiden osaamisen tasoa pitkittäistutkimuksia ja oppimistulosten seuranta varten.

Ennen kieltenopetuksen varhentamisen kärkihanketta Suomessa on toteutettu kaksikielistä alkuopetusta, jossa osa oppiaineiden opetuksesta tapahtuu oppilaan äidinkielellä ja osa kohdekielellä. Kaksikielinen alkuopetuksessa hyödynnetään paljon kielikylypyopetuksen menetelmiä. Merisuo-Strom (2002) tutki kaksikielisen alkuopetuksen vaikutuksia oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittymiseen. Hänen mukaansa kaksikielinen alkuopetus ei heikentänyt oppilaan äidinkielen omaksumista, vaan pikemminkin edisti äidinkielen taitojen kehittymistä sekä yleisen kielitietoisuuden kehittymistä oppilailta. Kaksikielisessä alkuopetuksessa olleilla oppilailta oli vertailuryhmään nähden paremmat taidot sekä äidinkielessä että vieraassa kielessä alkuopetuksen päätteeksi. Hänen mukaansa tutkimustuloksiin voi toisaalta vaikuttaa se, että kaksikielisen alkuopetuksen luokille päästäkseen oppilailta vaadittiin korkeampaa taitotasoa kuin normaalin perusopetuksen aloittaessaan. Kaksikielisestä alkuopetuksesta saadut tutkimustulokset eivät ole suoraan verrannollisia varhennetun A1-kielen tutkimiseen, sillä kyseessä on eri konsepti: kaksikielisessä alkuopetuksessa opetus toteutetaan vieraskielisenä opetuksena (ks. luku 3.6.2), kun taas varhennettu kieltenopetus on 2 vuosiviikkotuntia opettajan parhaalla katsomalla tavalla järjestettynä.

Sokka-Meaney (1995) tutki aikanaan varhennetun kieltenopetuksen hyötyjä vieraskielisessä alkuopetuksessa. Oppilaiden kielenosaamisen taidoissa ei kuitenkaan ollut huomattavaa eroa kolmannella luokalla vertailuryhmään nähden. Hän myös toteaa, että varhennetun kieltenopetuksen hyöty jää vielä todennettavaksi. Inha ja Huhta (2019) kaksi vuosikymmentä myöhemmin tutki kieltenopetusta vuosiluokilla 1–3 ja siitä saatavia hyötyjä puolen vuoden aikana. Heidän tutkimustuloksensa osoittavat, että vaikkakin oppilaat suhtautuvat englannin kielen opiskeluun kaikilla vuosiluokilla pääosin myönteisesti, on varhennetulla kieltenopetuksella selkeästi myönteiset vaikutukset oppilaan suhtautumisessa kieltenopiskeluun ja hänen kielitaitoihinsa.

Jotta varhennetusta kieltenopetuksesta saadaan tarkoitettu hyöty, tulee opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioida oppijoiden ikä- ja taitotaso. Tuloksellinen kieltenopetus on oppijoiden ikätasolle sopivaa ja laadukasta. Varhaisen kieltenopetuksen tavoitteet määrittelevät

sitä, millä opetuskäytänteillä kielenopetusta toteutetaan. (Skinnari & Sjöberg 2018, 15–16.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa A1-kieltä koskien (2019) oppiaineen tarkoitus ja oppimisen tavoitteet tähtäävät oppilaan kokonaisvaltaiseen kielikasvatukseen ja kielellisten ja kommunikatiivisten taitojen harjoitteluun.

2.3 Laadukas varhennettu kielenopetus

Varhaisen kielenopetuksen laatutekijöitä ovat ikätasoiset tavoitteet ja arviointi sekä jatkumo eri koulutusasteiden välillä. Myös osaavat opettajat, toimivat opetusmenetelmät ja opetusmateriaalit sekä osallisuuden ja osallistumisen varmistaminen lasketaan varhennetun kielenopetuksen laatutekijöiksi. (Skinnari & Sjöberg 2018, 16–17.) Lisäksi *Euroopan komissio* (2011) on määrittänyt tasavertaisuuden, yhtenäisyyden, henkilökunnan koulutuksen sekä huoltajien ja yhteiskunnan roolin laadukkaana varhennetun kielenopetuksen osatekijöiksi.

Laadukkaassa varhennetussa kielenopetuksessa ikätasoisia tavoitteita ovat motivaation, oppimisasenteiden ja kulttuurien välisen ymmärryksen kehittyminen (Skinnari & Sjöberg 2018, 16). Ne opetussuunnitelman tavoitteet, jotka ohjaavat näihin ikätasoiisiin tavoitteisiin, ovat opetussuunnitelmassa arvioinnin kohteena. Näitä ovat esimerkiksi tavoite 3 ”*Oppilas oppii ryhmätyö- ja yhteistyötaitoja*” ja tavoite 6 ”*Oppilas oppii käyttämään kieltä viestintäkumppanin tukevana joissakin yleisimmän toistuvissa viestintätilanteissa*”. (Opetushallitus 2019, 8–9.)

Opetussuunnitelmassa ja tavoitteissa tulee huomioida eri koulutusasteiden väliset nivelvaiheet, ja taata jatkumo eri koulutusasteiden välillä. Jo esiopetuksessa kodin tulee olla tietoinen koulun tarjoamista kieliohjelmista. Opettajien yhteistyö opetuksen suunnittelun ja tiedonkulun suhteen on avainasemassa jatkumon takaamisen kannalta. Toimivassa jatkumossa tunnistetaan varhennetussa kielenopetuksessa saavutettu kielitaito ja oppilaan oppimispolku rakennetaan sen mukaisesti. (Opetushallitus 2019, 7; Skinnari & Sjöberg 2018, 16–18.)

Opettajien tulee olla empaattisia ja kohdata oppilaat ikätasonsa mukaisesti. Opettajan tulee pelkän peruskielitaitonsa lisäksi hallita pedagoginen kielitaito, jonka avulla hän pystyy ohjaamaan oppilaidensa toimintaa ja oppimista kohdekielellä. Opettajan oma innostus ja varmuus käyttää kohdekieltä motivoi ja innostaa myös oppilaita rohkeaan kohdekielen käyttöön. (Skinnari & Sjöberg 2018, 16–18.)

Kielten oppimisessa välttämättömiä tekijöitä ovat vuorovaikutus, kielen käyttö ja osallistuminen. Opetusmateriaalien ja opetusmenetelmien tulee ohjata oppilasta rohkeaan, vuorovaikutukselliseen kohdekielen käyttöön. Varhennetussa kielenopetuksessa tämä tapahtuu esimerkiksi draaman, leikkien, laulujen, arkirutiinien ja visuaalisuuden kautta. (Skinnari & Sjöberg 2018, 16–18.)

Varhennetussa kielenopetuksessa on myös laajempi, oppilaan osallisuutta ja osallistumisen varmistumista tukeva tavoite. Kielenopetuksessa tähdätään kohdekielen osaamisen lisäksi kielitietoisuuden, suvaitsevaisuuden ja kulttuurisen osaamisen tavoitteisiin, joiden avulla voidaan mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallisuus ja tasa-arvoinen kielellinen koulutus. Oppitunneilla käsiteltävissä aiheissa tulee huomioida oppilaslähtöisyys valitsemalla käsiteltävät aihepiirit yhdessä oppilaiden kanssa ja näin kasvattaa oppilaita osallisuuteen omassa oppimisessaan. (Opetushallitus 2019, 7; Skinnari & Sjöberg 2018, 16–18.)

Laadukas varhennettu kielenopetus tapahtuu myös oppimisympäristössä, joka on lapsen oppimiselle merkityksellinen ja palvelee havaintojen tekoa ja ajattelua. Oppimisympäristön tulee sisältää runsaasti erilaisia konkreettisia havaintomalleja, jotka auttavat lasta hahmottamaan ja ymmärtämään opeteltavaa asiaa. Oppimisympäristöjen tulee luoda oppilaille heidän ikätasonsa mukaisesti mahdollisuuksia luovaan toimintaan kaikessa oppimisessa. (Järvinen 2011, 51–52.)

3 VIERAIDEN KIELTEN OPETTAMINEN

3.1 Kieltenopetuksesta kielikasvatukseen

2000-luvun alussa kieltenopetuksen paradigma alkoi vaihtumaan kommunikatiivisesta kieltenopetuksesta kulttuurien välistä oppimista korostavaan kielikasvatukseen (Kohonen 2005, 9). Osa tätä paradigmanmuutosta on vuonna 2001 Euroopan kielten teemavuonna julkaistu *Eurooppalainen viitekehys*, josta julkaistiin suomenkielinen käännös vuonna 2003. Kyseessä on 1970-luvulta asti tehdyn eurooppalaisen kieltenopetuksen tutkimus- ja kehittämistyön tulos. Eurooppalainen viitekehys on yksi Euroopan neuvoston tunnetuimmista politiikan välineistä, jota neuvoston ministerikomitea ja parlamentaarinen yleiskokous on virallisesti suositellut. Vuonna 2017 viitekehystä täydennettiin, mutta täydennys ei muuta alkuperäisen viitekehysten asemaa. Sekä täydennyksen että alkuperäisen viitekehysten tarkoitus on lisätä laadukkaan, osallistavan koulutuksen saavutettavuutta kaikkialla Euroopassa ja edistää monikielisyyttä- ja kulttuurisuutta. Eurooppalaisen viitekehysten lisäksi tutkimus- ja kehittämistyön pohjalta tuotettiin oppijoiden työkaluksi tarkoitettu *Eurooppalainen kielisalkku*, joka on pedagoginen ja hallinnollinen työväline. (Opetushallitus 2018, 1–2.)

Kielten opetuksen paradigmanmuutoksen myötä kieli nähdään kokonaisvaltaisena osana ihmisen identiteettiä ja elinympäristöä. Eri kielet liittyvät joka suhteessa niihin kulttuuriympäristöihin, joissa niitä puhutaan. Ihmiset tulevat todeksi ja rakentavat todellisuutta ympärillään kielen avulla, ja jokaisen ihmisen äidinkieli on vahvasti osa hänen identiteettiään ja yhteisöön kuulumisen tunnettaan. Ympäristömme ovat nykyään monikulttuurisia ja monikielisiä. Monikielisyys ja –kulttuurisuus tulee osaksi jokaisen yksilön elämää, vaikka yksilö viettäisi elämänsä ensimmäiset vuodet varsin yksikulttuurisessa ympäristössä. Erityisesti globalisaation myötä vieraat kielet tulevat osaksi arkeamme päivittäin. Kielikasvatuksen tarkoitus on vastata näihin nyky-yhteiskunnan haasteisiin ja antaa jokaiselle oppijalle mahdollisimman hyvät valmiudet pärjätä monikulttuurisessa ja -kielisessä ympäristössä. (Kaikkonen 2005, 45–46.)

Perinteisessä kieltenopetuksessa on pyritty siihen, että vieras kieli olisi mahdollista omaksua systemaattisesti järjestelmänä, joka pyritään omaksumaan täydellisesti. Oppimisen ihanteena

on ollut natiivi kieli. Perinteinen kieltenopetus on pohjautunut behavioristiselle ja konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, jossa opettaja toimii aktiivisena tiedon jakajana, kun taas oppija on passiivinen tiedon vastaanottaja. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä kieli nähdään käyttäytymismallina, jossa on kyse kokemusten kautta omaksutuista tavoista. Näin on mahdollista oppia vieraan kielen järjestelmä. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä huomio kiinnitetään oppilaan yksilölliseen, itsenäiseen ja sosiaaliseen oppimiseen, ja kielen oppiminen nähdään rakentuvan yhdessä oppijan kokemusmaailman kanssa. Perinteisessä kielten opetuksessa kielen käyttö on rajattu selkeästi omalle oppitunnilleen, ja kieliin liittyneet kulttuurit on pidetty erillään oppijan omasta kulttuurista. Keskeisintä perinteisessä kieltenopetuksessa on ollut kyky kommunikoida onnistuneesti. (Kaikkonen 2005, 45–46; Lauren 2008, 24–29.)

Kielikasvatuksessa siirrytään perinteisestä kieltenopetuksesta laajempaan ajatukseen oppimisesta ja kielen merkityksestä. Kielikasvatuksessa kielen oppiminen perustuu holistiseen eli kokonaisvaltaiseen oppimiskäsitykseen, jossa korostetaan sosiokulttuurista ja kokemuksellista oppimista. Kielikasvatuksessa vieraiden kielten osaaminen nähdään tärkeänä elämäntaitona, ja kommunikointi on opetuksen tärkein funktio. Kielikasvatuksessa kieltä ei eroteta omaan lokeeroonsa, vaan eri kielten rinnakkaista käyttöä suositaan kaiken oppimisen tukena yli oppiainerajojen. Kieli ja kulttuuri luovat kielikasvatuksessa yhdessä oppimisen kulttuurin, jossa arvostetaan monikielisyyttä ja -kulttuurisuutta. Opettajan rooli on olla oppimisen ohjaaja, ja oppilaan rooli on olla aktiivinen toimija. Kielikasvatuksen keskiössä on luoda kulttuurienvälistä toimintakykyä. (Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015, 9–12.)

Vertaillaessaan perinteistä vieraan kielen opetusta kielikasvatukseen Kaikkonen (2005, 47) nostaa esiin teemat kielikäsitte, kieli viestintävälineenä, oppimiskäsitys, arviointi, informaatiopedagogiikka ja oppimisympäristö. Kaikkosen mukaan vieraan kielen opetuksen kielikäsitteessä kieli on nähty järjestelmänä, joka tulee omaksua systemaattisesti. Kielikasvatuksen kielikäsitteessä yhdistetään kielen ja kulttuurin oppiminen ja tunnustetaan oppilaan kieli-identiteetin muodostuminen sekä äidinkielestä että vieraista kielistä. Tässä kielikäsitteessä pyritään toimimaan monikielisyyteen, jolloin yksilö voi onnistuneesti kommunikoida useammalla kielellä.

Kieli viestintävälineenä on ymmärretty vieraiden kielten opetuksessa ensisijaisesti kirjallisena viestintänä ja kielen osaamisen osataitoina, kuten kirjoittamisena, lukemisena ja puhumisena. Kielikasvatuksessa sen sijaan kieli nähdään kokonaisuutena ja opetuksessa pyritään ensisijaisesti ymmärrettävään suulliseen viestintään. Oppimiskäsitys on vieraiden kielten opetuksessa

ollut kognitiivinen ja konstruktiiivinen. Kielikäsityksessä yksilön kokemus, sosiokonstruktivismi ja emotionaalinen oppiminen määrittävät oppimiskäsityksen. Vieraiden kielten opetuksessa arviointi on ollut opettajajohtoista, kun taas kielikasvatuksessa pyritään vuorovaikutteeseen itse- ja vertaisarviointiin ja korostetaan oppilaan subjektiivisuutta. Vieraiden kielten oppimisen informaatiopedagogiikka on kielikasvatuksessa kohtaamisen pedagogiikkaa ja korostaa kulttuurienvälisiä oppimista. Oppimisympäristöissä vieraiden kielten opettamisen opettajakeskeisen luokkahuonetyöskentelyn sijaan oppimisympäristöissä korostuu oppilaskeskeisyys, avoimuus kieli- ja kulttuurikontakteihin sekä autenttiset oppimisympäristöt. (Kaikkonen 2005, 47.) Olen tiivistänyt nämä Kaikkosen nimeämät erot vieraan kielen opetuksen ja kielikasvatuksen teemojen välillä taulukkoon 1.

Taulukko 1. Vieraan kielen opetuksen ja kielikasvatuksen vertailu.

Teema	Vieraan kielen opetus	Kielikasvatus
Kielikäsitys	Kieli systemaattinen järjestelmä	Kielellinen ja kulttuurinen oppiminen, toimiva monikielisyys
Kieli viestintävälineenä	Koostuu opeteltavista osataidoista (lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen)	Sanallinen viestintä, ymmärretyksi tuleminen
Oppimiskäsitys	Kognitiivinen ja konstruktiiivinen	Sosiokonstruktiiivinen, yksilön kokemusten ja emotionaalisen oppimisen korostaminen
Arviointi	Opettajajohtoinen	Itse- ja vertaisarviointi
Pedagogiikka	Infomaatiopedagogiikka	Kohtaamisen pedagogiikka ja kulttuurien välinen oppiminen
Oppimisympäristöt	Opettajakeskeisyys	Oppilaskeskeisyys

Kaikkonen (2005, 47) toteaa, että kielikasvatus ei ole automaattisesti parempi opetustapa kuin perinteinen vieraiden kielten opetus. Kyse on ennemmin siitä, millä tavoin opettajat ovat pyrkineet saamansa koulutuksen pohjalta, aikansa kontekstissa, laadukkaaseen kieltenopetukseen. Kaikkosen mukaan kieltenopetus on myös suuri ja hitaasti muuttuva instituutio.

Globalisaatio ja yhteiskunnan jatkuvasti lisääntynyt monikulttuurisuus ja moninaisuus ovat osaltaan nostaneet kieltenopetuksen keskiöön yhteiskunnallisen ja kulttuurienvälisen toimijuuden. Tämän myötä myös yksilön kokonaisvaltaisen kasvamisen ja oppimisen tukemisen aieman kielenjärjestelmän osaamisen sijaan on noussut kieltenopetuksen keskiöön. (Ruohotie-Lyhty 2012.) Käsitys kieltenopetuksesta ja kielikasvatuksesta ovat siis muuttuneet yhteiskunnan monikulttuurisuuden ja moninaisuuden lisääntyessä.

Tutkielmassani tarkastelen opettajien käsityksiä kielikasvatuksesta, kun *Eurooppalaisen viitekehyksen* ensijulkaisusta on kulunut noin kaksi vuosikymmentä. Kaikkonen (2005, 47) totesi kielikasvatuksen instituution olevan hitaasti muuttuva, mutta opetussuunnitelman päivittymisen ja opettajankoulutuksen kehittymisen myötä voinee olettaa, että kielikasvatuksen käsite on 2020-luvulla saavuttanut suomalaiset opettajat.

3.2 Kielitietoisuus osana kielikasvatusta

Kielitietoisuus on käsitteenä moniulotteinen, ja sitä käytetään useammassa eri tieteenalassa. Kontekstista ja käyttötarkoituksesta riippuen kielitietoisuus on mahdollista ymmärtää kolmella eri tavalla: kielitietoisuus, kielitietous ja metalingvistinen tietoisuus. Kielitietoisuus ja kielitietous rinnastetaan usein toisiinsa, ja niiden katsotaan sisältävän tietoisuuden kielestä yhteiskunnan rakentajana ja toisaalta kielen myös yhteiskunnan tuotteena, sekä myös kaikkien ympäristössä puhuttujen kielten ja niiden varianttien tiedostamisen. Metalingvistinen tietoisuus mielletään puolestaan kielen rakenteiden tarkasteluksi. (Lilja, Luukka & Latomaa 2017, 13–14.) Käyttötilanne sekä konteksti vaikuttavat siihen, mistä kielitietoisuuden ulottuvuudesta on kysymys.

Eryteisesti kehitys- ja kasvatopsykologiassa käytetyn metalingvistisen kielitietoisuuden kehitys alkaa lapsella jo ennen kouluikää, ja se kehittyy samanaikaisesti lapsen kognitiivisen kehityksen kanssa. Metalingvistisen tietoisuuden kehittäminen mahdollistaa esimerkiksi sen, että lapsi ymmärtää yhteyden puhutun ja kirjoitetun kielen välillä. Esimerkkejä lapsen metalingvistisen tietoisuuden kehittymisestä ovat muun muassa hänen kykynsä leikitellä kielellä tai korjata omia kielellisiä virheitään. (Kyröläinen 1999, 178–179; Merisuo-Storm 2002, 40–41.)

Vuoden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 28) kielitietoisuus ja sen kehittäminen kuvataan osana koulun monikulttuurillisuutta. Kielitietoisuus nähdään erityisesti

kykynä tiedostaa erilaiset kielet omassa ympäristössään ja arvostaa niitä. Koulun tulee olla kielitietoinen yhteisö, jossa keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys kaikessa oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhdessä toimimisessa. Oppilaan kielitietoisuuden lisääminen on alkuopetuksessa opetuksen tavoite sekä äidinkielen, että A1 – kielen opetuksessa (Opetushallitus 2014, 105; 2019, 37–39).

Rapatin (2015, 55) mukaan kielitietoisuus on yksi koulun toimintakulttuurin kehittymistä ohjaavista periaatteista. Kieli on osa kaikkea koulun toimintaa, sillä kieli mahdollistaa kommunikaation, opettamisen ja oppimisen. Siksi tietoisuus kielestä on tärkeää tuoda osaksi toimintakulttuuria. Rapatin mukaan koulun opetussuunnitelman toimintakulttuuriin kuuluu opetussuunnitelman perusteella seuraavat näkökulmat: kieli kaikkea opetusta yhdistävänä tekijänä, kielen merkitys yhteisön ja yksilön kannalta, suhtautuminen monikielisyyteen, kieliasteet sekä eri tiedonalojen kielet.

Laurenin (2008, 151) mukaan kielitietoisuutta on myös se, että kieli ymmärretään merkitykselliseksi kommunikaation välineeksi. Hänen mukaansa jo pelkästään tämän oivaltaminen auttaa oppilaita saamaan parempia oppimistuloksia kieliaineissa. Tutkielmassani tarkastelen, kuinka opettajat tietoisesti edistävät oppilaiden kielitietoisuuden lisäämistä osana varhennetun A1-kielen opetusta.

3.3 Monikulttuurisuus osana kieltenopetusta

Monikulttuurisuus on 1990-luvulta asti maahanmuuton lisääntyttyä Euroopassa tullut päivittäin yhä enemmän osaksi yhteiskuntaamme ja instituutioitamme. Suomessa peruskoululla on suuri merkitys siihen, miten hyvin maahanmuuttajalapsen kotoutuvat. Monikulttuurisuus näkyy maahanmuuton myötä koulujen arjessa. (Mäkelä, Kalalahti & Varjo 2017, 22.)

Globalisaatio on tuonut kielikasvatuksen, kansainvälisen sosiaalistumisen ja kulttuurien välisen oppimisen osaksi perusopetuksen tavoitteita. Jo 2000-luvun alussa vieraiden kielen opetus on yhdistänyt kielelliset ja kielikulttuuriset tavoitteet, kulttuurien välisen viestinnän tavoitteet sekä vierauden kunnioittamiseen, erilaisuuden sietämiseen ja hyväksymiseen, empatiakyvyn kehittämiseen, oppijaidentiteetin kehittämiseen sekä monitulkintasuden sietämiseen ohjaavat sosiaalisemotionaaliset kasvatustavoitteet. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 11.)

Mäkelä, Kalalahti ja Varjo (2017) analysoivat monikulttuurisuuden määritelmää vuosien 1994, 2004 ja 2014 opetussuunnitelmissa. He viittaavat opetussuunnitelmissa esiintyvään monikulttuurisuuteen kasvattamiseen termillä monikulttuurisuuskasvatus. Heidän mukaansa monikulttuurisuuskasvatus jakautuu kolmeen vaiheeseen: kansainvälisyyden kohtaaminen, monikulttuurisuus ja suvaitsevaisuus sekä erilaiset oppijat, monikielisyys ja kulttuurien moninaisuus. 1990-luvulla pääpaino monikulttuurikasvatuksessa oli suomalaisen kulttuurin tunteminen perustana kansainvälisyydelle sekä kansainvälinen osaaminen ja arvopohja. 2000-luvulla opetussuunnitelman monikulttuurisuuskasvatuksen painopiste oli opettaa lapsia ja nuoria toimimaan monikulttuurisissa ympäristöissä ja yhteisöissä sekä kotimaassa, että ulkomailla. 2010-luvun opetussuunnitelmassa keskiössä on yhä monimuotoisempi ja monikulttuurisempi yhteiskunta, ja koulun tehtävä on opettaa oppilaita toimimaan yhteiskunnan eri areenoilla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 218–219) vieraiden kielten oppiaineen tehtävä monikulttuurikasvatuksen osalta on määritelty muun muassa seuraavasti:

” ... Se antaa aineksia monikielisen ja -kulttuurisen identiteetin muodostumiselle ja arvostamiselle. [...] Oppilaissa herätetään kiinnostus koulu yhteisön ja ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen ja heitä rohkaistaan viestimään autenttisissa ympäristöissä. Koulussa ohjataan arvostamaan eri kieliä, niiden puhujia ja erilaisia kulttuureita. Oppilaille ja oppilasryhmille luodaan mahdollisuuksia verkostoitumiseen ja yhteydenpitoon ihmisten kanssa myös eri puolilla maailmaa. [...] Opetus antaa myös valmiuksia osallisuuteen ja aktiiviseen vaikuttamiseen kansainvälisessä maailmassa.”

Kuten edellä mainitusta nähdään, opetussuunnitelma itsessään ohjaa vieraiden kielten opetusta osaksi monikulttuurikasvatusta. Samalla opetuksen tavoitteissa huomioidaan oppilaan kasvamisen osaksi monikulttuurista ympäristöä antaen hänelle mahdollisuuksia ja keinoja kansainväliseen verkostoitumiseen. Kielten opetuksessa näkyy perusopetuksen arvopohja, jossa kulttuurien moninaisuus nähdään rikkautena, ja jossa pyritään rakentamaan aitoa kulttuurien välistä vuorovaikutusta hyväksymällä moninaiset kulttuurit ja tavat (Opetushallitus 2014, 16).

3.4 Tehokas vieraiden kielten opetus ja opiskelu

Vieraiden kielten opetus ja opiskelu ovat moniulotteisia käsitteitä, joita on mahdoton tiivistää yhteen tai kahteen ydinkäsitteeseen. Tästä kertoo esimerkiksi se, että Hedge (2011) on

julkaissut *Oxfordin yliopiston kieltenopettajien käsikirjan*, josta käy ilmi vieraiden kielten opetuksen eri ulottuvuudet. Hän jäsentää kieltenopetusta neljän eri ulottuvuuden kautta: opetuksen ja oppimisen kehys, kielijärjestelmän opettaminen, kielitaitojen kehittäminen sekä suunnittelu ja arviointi. Tehokkaassa vieraan kielen opetuksessa huomioidaan kaikki nämä ulottuvuudet.

Opetuksen ja oppimisen kehys käsittää laajasti sekä oppilaan että oppimisen lähtökohdat, luokkahuonejärjestelyt, opetuksen kontekstin, kommunikatiivisen luokkahuonekulttuurin sekä oppilaan autonomisuuden ja oppimaan oppimisen taidot. Kielijärjestelmän opettaminen kattaa sekä sanaston että kieliopin osa-alueet. Kielitaitojen kehittämisessä keskitytään lukemisen, kuuntelemisen, puhumisen ja kirjoittamisen taitoihin. Opetuksen suunnittelussa ja oppimisen arvioinnissa keskitytään jakso- ja kurssikokonaisuuksien suunnitteluun ja opittujen asioiden arvioimiseen tavalla, joka mittaa todella opittuja taitoja. (Hedge 2011.)

Näistä ulottuvuuksista ja niiden osa-alueista alkuopetuksen vieraan kielen opetuksen kannalta oleellisina osa-alueina voidaan pitää erityisesti oppilaan ja oppimisen lähtökohtien huomioimista, kommunikatiivisen luokkahuonekulttuurin edistämistä, oppilaan metaopiskelutaitojen kehittymistä sekä puhutun kielitaidon harjoittelua ja kehittämistä. Samat osa-alueet huomioitiin nuorempien oppilaiden kieltenopetuksessa jo ennen A1-kielen varhentamisen päätöstä. (Opetushallitus 2014, 218–221; 2019, 25–27.)

Jo vuosikymmeniä opetuksen keskiössä on ollut oppilaan tehokas oppiminen ja metaopiskelutaidot, eikä niinkään ulkoisiin tekijöihin kuten opettajan toimintaan keskittyminen. Tehokkaista oppimismenetelmistä ja metaopiskelutaidoista käytetään nimitystä oppimisstrategiat. Tehokkaat oppimisstrategiat ovat olleet olemassa jo tuhansia vuosia. Kuitenkin vasta viimeisten vuosikymmenten aikana niiden nousua tutkimuksen ja kiinnostuksen kohteeksi, on erilaiset oppimisen strategiat ja metaopiskelutaidot alettu nähdä tietoisena, oppilaan sisäisenä prosessina. (Oxford 1990, 1.)

Kielenoppimisen strategioilla tarkoitetaan nimensä mukaisesti erilaisia tekniikoita ja tapoja oppia kieltä mahdollisimman tehokkaasti. Alkujaan 1980-luvulla tehokkaiden oppimisstrategioiden tehokkuuden mittarina nähtiin sellaiset keinot ja toimet, joiden avulla kieltenoppija teki oppimisesta itselleen tehokkaampaa, mukavampaa ja itseohjautuvampaa. (Pawlak 2021, 818.) Myöhemmin myös kommunikatiivinen kompetenssi nousi esiin tehokkaan kieltenoppimisen mittarina sekä oppimisen tavoitteena (Oxford 1990, 8–9).

Kommunikatiivinen kompetenssi mielletään usein kielen kieliopillisesti virheettömäksi kielen käytöksi puheessa ja muissa tilanteissa. Todellisuudessa kieltä käytetään arkitilanteissa, joissa

tapahtuu jatkuvasti kieliopillisia virheitä, mutta kommunikaatio onnistuu ja molemmat osapuolet tulevat täysin ymmärretyiksi. Näin sosiokulttuurinen konteksti ohjaa käytännön tasolla sitä, miten ja mihin kieltä käytetään. Kun tämä sosiokulttuurinen konteksti huomioidaan kielellisessä kompetenssissa, tarkoittaa se yksinkertaisesti kykyä kommunikoida kielellä onnistuneesti. (Hymes 1987, 7.) Peilattaessa tätä näkökulmaa esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman vieraiden kielten oppimisen tavoitteisiin (2014) voidaan todeta, että kyky kommunikoida onnistuneesti kohdekielellä on myös nykyisten käsitysten mukainen ymmärrys kielenoppimisstrategioiden kommunikatiivisesta kompetenssista.

Oxfordin (2017, 48) mukaan nykyaikaiset kielenoppimisstrategiat ovat moniulotteisia ja muuttuvia ajatuksia ja toimia, joita oppija valitsee ja käyttää säädelläkseen tietoisesti omaa toimintaansa kognitiivisella, emotionaalilla tai sosiaalisella tasolla. Tämän itsesäätelytoiminnan tarkoituksena on saattaa päätökseen kielelliset tehtävät, parantaa kieliopillista suoriutumista tai kielen käyttöä, sekä laajentaa kielellistä pätevyyttä pitkäaikaisella tähtäimellä. Kielenoppimisen strategiat tapahtuvat mielen tasolla, mutta ne tulevat ilmi myös fyysisellä tasolla ja ovat siten nähtävissä. Kielenoppimisen strategiat ovat joustavia ja muunneltavissa, ja oppija hyödyntää niitä itselleen parhaalla tavalla erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa. Erilaiset strategiat ovat opetettavissa, mutta vaativat lopulta oppijalta itseltään päätöstä siitä, miten hän hyödyntää niitä erilaisissa tilanteissa.

Edellä kuvaamassani Oxfordin määritelmässä tehokkaille kielenoppimisen strategioille korostuu oppilaan itseohjautuvuustaitojen kehittyminen. Jotta oppilaan on mahdollista kasvaa itsenäiseksi kielenopiskelijaksi, on välttämätöntä, että hän oppii oppimaan oppimisen taitoja ja osaa hyödyntää niitä itselleen sopivalla tavalla (Kristiansen 2001, 45). Oppilaan itseohjautuvuuden kehittäminen oppimisstrategioiden avulla tukee myös hänen laaja-alaisen osaamisensa kehittymistä erityisesti ajattelun ja oppimaan oppimisen osalta (Opetushallitus 2014, 20–21). Seker (2016, 615) korostaa myös oppimisstrategioiden opettelemisen tuomia hyötyjä elinikäiselle kielenoppimiselle, sillä itseohjautuvaksi oppijaksi kasvanut henkilö pystyy hyödyntämään oppimisen strategioita koko elämänsä ajan.

Käytännön tasolla kielenoppimisen strategioissa tulee myös huomioida se, millaisilla tavoilla kieliaines saadaan ohjattua kestonmuistiin. Jotta uudet opeteltavat asiat saadaan kestonmuistiin, tarvitaan muistamisen tueksi erilaisia muistitekniikoita, erilaisia harjoittelutapoja (esimerkiksi eläytyminen, musiikki, kinesteettinen harjoittelu), opitun soveltamista omaan elämään ja erilaisia oppikirjatekstejä. (Moilanen 2008, 22.)

Suomessa kieltenopetus on tuntimääräisesti suhteellisen vähäistä, ja opiskeltavien germaanisten kielten sanaston eroaa suuresti äidinkielestämme. Siksi on tärkeää, että uusien asioiden oppiminen, harjoittelu ja kertaaminen on mahdollisimman tehokasta. (Kristiansen 2001, 48.) Tietoisilla kielenoppimisen strategioilla ja niiden opettamisella oppilaille on mahdollista taata kieltenopetuksen laadukkuus, joka on yksi merkittävimmistä oppimisen tekijöistä (Lambelet & Berthele 2015).

Hyödynnettäessä erilaisia opetusstrategioita ja -tekniikoita on tärkeä muistaa se, että jokainen opettaja soveltaa metodia omassa kontekstissään hänen luokkahuonetilanteeseensa sopivalla tavalla. Samalla erilaisiin valintoihin ja sovellutuksiin vaikuttaa myös oppilaat, ohjeistus sekä laajempi sosiokulttuurinen konteksti. Siksi yksi tietty metodi tai strategia ei itsessään takaa oppimiselle menestystä, vaan vaatii opettajan paneutumisen sen toteuttamiseen sekä hänen pedagogisen osaamisensa sen hyödyntämisessä ja soveltamisessa. (Larsen-Freeman 2008, 182.)

3.5 Esimerkkejä tehokkaasta vieraiden kielten opiskelusta

Tehokkaassa kieltenopetuksessa huomioidaan kaikki kappaleessa 3.3 nimetyt ulottuvuudet ja niiden eri osa-alueet oppilaan ikä- ja taitotaso sekä vallitsevan opetussuunnitelman tavoitteet huomioiden. Tässä kappaleessa keskityn erityisesti opetusmetodeihin, joilla pystytään edistämään kommunikatiivista kieltenopiskelun luokkahuonekulttuuria, oppilaan oppimaan oppimisen ja opiskelutaitojen kehittymistä sekä puhutun kielitaidon harjoittelua ja kehittämistä.

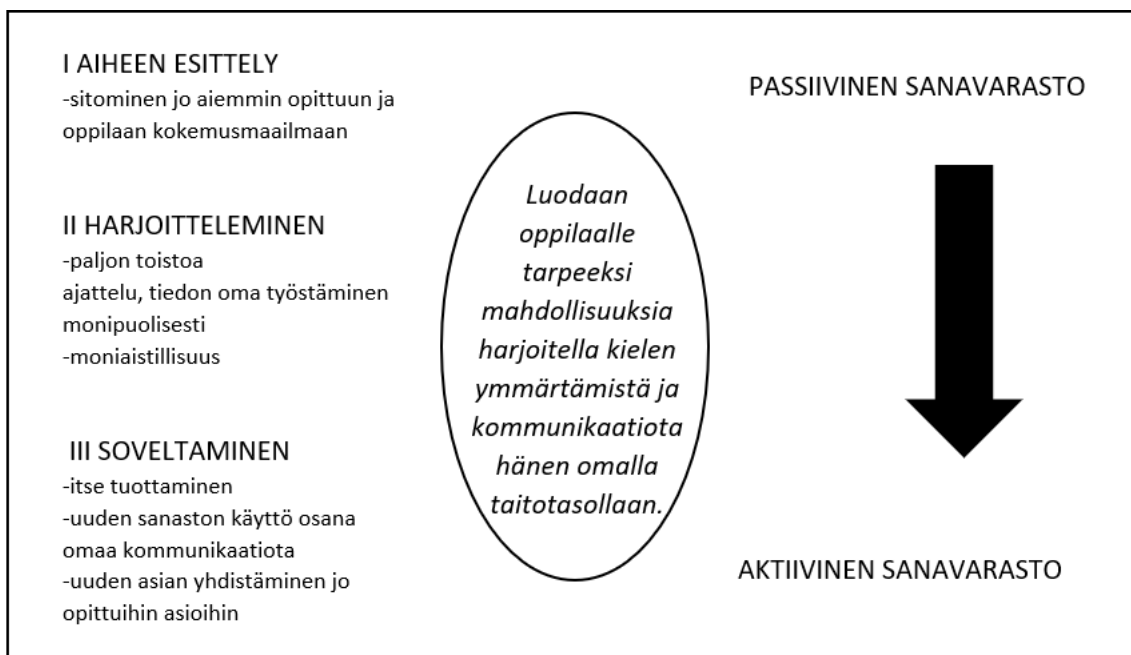
Opetusmetodeihin on sisäänrakennettu useiden eri kieltenopetuksen osa-alueiden toteutuminen. Varhennetun kieltenopetuksen kontekstissa oppilaan ja oppimisen lähtökohtien huomioimisesta on avattu tarkemmin luvussa 2.

3.6.1 Sanaston kartuttaminen

Ensimmäinen askel vieraan kielen opiskelussa on ymmärtää opiskeltavaa kieltä. Erityisesti keskityttäessä kielelliseen kompetenssiin on sanaston osaaminen merkittävässä roolissa. Jos haluaa pystyä suullisesti ilmaisemaan jotain kohdekielellä, tulee osata kyseisellä kielellä siihen tarvittavat sanat, sekä oppia soveltamaan niitä uusissa käyttötilanteissa. (Kristiansen 2001, 47.)

Varhennetussa kielenopetuksessa oppilaat aloittavat vieraan kielen opiskelun, mikä nostaa sanaston kartuttamisen erityisesti alkuopetuksen vieraiden kielten opetuksen keskiöön.

Sanaston oppimisessa käytetään käsitteitä passiivinen ja aktiivinen sanavarasto. Passiivisella sanavarastolla tarkoitetaan niitä sanoja, jotka oppilas ymmärtää, mutta joita hän ei osaa vielä omassa suullisessa viestinnässään hyödyntää. Aktiivinen sanavarasto taas tarkoittaa niitä sanoja, joita oppilas käyttää aktiivisesti puheessaan. Koskelan (2001, 10) mukaan opetettavan kielen ymmärtämisen tulisi olla aina askeleen edellä omaa puhumista. Tällöin oppilas myös luonnollisesti kerryttää itselleen passiivista sanavarastoa, joka on laajempi kuin aktiivinen sanavarasto. Oppilaalle tulee antaa aikaa kuunnella ja sisäistää kohdekieltä rauhassa. Tällöin hän myös alkaa lopulta itsekin puhua kieltä, kun kokee olevansa siihen valmis, ja alkaa puheen avulla siirtää oppimiaan sanoja passiivisesta sanavarastosta aktiiviseen sanavarastoon. Erityisesti mielekkäät harjoitukset ja oppilaan tasolle sopivat kommunikaatiotilanteet edistävät aktiivisen sanavaraston karttumista. Kuviossa 1 (Markko 2021, 11) on havainnollistettu oppimispolku, jonka aikana oppilaan passiivisesta sanavarastosta siirtyy sanoja hänen aktiiviseen sanavarastoonsa.



Kuvio 1. Passiivinen sanavarasto aktiiviseksi.

Tutkimuksessaan aktiivisen ja passiivisen sanavaraston välisen eron kaventamisesta Fan (2000) toteaa, että yksi tärkein tekijä eron pienentämisessä on se, että oppilas omaksuu uutta

kieliainesta sekä koulussa että vapaa-ajallaan. Hänen mukaansa tietoinen oppiminen esimerkiksi kirjoittamalla sanoja ylös on yhtä tärkeää aktiivisen sanaston omaksumisessa, kuin alitajuinen omaksuminen esimerkiksi pelaamalla. Ratkaisevaa on, kuinka paljon kieltä kuuntelee ja omaksuu arjessaan.

Aktiivisen sanavaraston kerryttäminen on avaintekijä suullisen kielitaidon kehittymisessä. Oli sitten kyse arkielämän tilanteissa selviämisestä tai kohdekielellä sosiaalistumisesta, on ensiarvoisen tärkeää, että opetteluvaiheessa uusille sanoille luodaan tarpeeksi kiinnekohtia kesto-
muistiin. Jotta sanat jäävät kesto-
muistiin, tarvitaan niiden syväprosessointia. Esimerkiksi elaborointi, eli opittavan sanan monipuolinen oma viestinnällinen soveltaminen, edesauttaa sanojen siirtymistä kesto-
muistiin. Elaboroinnissa oppija tuottaa uusista ja kerrattavista tärkeistä sanoista mahdollisimman monia erilaisia, juuri hänen omia ajatuksiaan ilmaisevia lauseita. Oppilas voi esimerkiksi laatia uusista sanoista vaikeustasoltaan erilaisia virkkeitä, jolloin hän juurruttaa sanan merkityksen vahvasti mieleensä. Mitä pidempiä ja monimutkaisempia itse keksimään virkkeitä oppilas osaa tuottaa sanasta, sitä todennäköisemmin hän muistaa sen pitkäaikaisesti. (Kristiansen 2001, 47–53.)

3.6.2 Vieraskielinen opetus eli CLIL

CLIL, eli *content and language integrated learning*, josta suomeksi puhuttaessa käytetään termejä kielenopetus vieraskielisessä sisällönopetuksessa tai vieraskielinen opetus. Vieraskielisen opetuksen ytimessä on integroida oppijalle mielekkäällä tavalla aineenopetus ja kielenopetus. Sen tavoitteena on sekä lisätä oppilaan altistumista vieraalle kielelle että lisätä hänen motivaatiotaan kieltenopiskelua kohtaan. Vieraskielisessä opetuksessa yhtä tai useampaa oppiainetta opetetaan vieraalla kielellä, ja vieras kieli toimii opetuksessa samanaikaisesti sekä oppimisen välineenä että oppimisen kohteena. Vieraskielisessä opetuksessa opetuksen ei tarvitse täysin tapahtua vieraalla kielellä, vaan tarvittaessa voidaan käyttää oppilaan äidinkieltä oppimisen apuna. Perusteena vieraskieliselle opetukselle on, että tutkimusten mukaan oppiminen tehostuu, kun kieltä käytetään todellisissa asiayhteyksissä. (Merisuo-Storm 2002, 18; Pladevall-Ballester 2019, 765.)

Jotta oppilaan olisi mahdollista omaksua kieli luonnollisesti osana omaa oppimisympäristöään, tulee kielellisen syötteen (input) olla runsasta. Vieraskielinen opetus mahdollistaa sen, että oppilaan ympäristössä on luonnostaan paljon vierasta kieltä. Jotta kielen omaksumista voi

tapahtua, tulee vieraan kielen olla ymmärrettävää, mutta hieman vaativamman tasoista kuin oppijan kielitaito sillä hetkellä. Näin oppijan on mahdollista omaksua uutta kieliainesta. (Järvinen 2000, 110–112.) Runsas kielellinen syöte mahdollistaa myös oppilaan passiivisen sanavaraston kehittymisen, mikä taas puolestaan edistää aktiivisen sanavaraston ja kielellisen kompetenssin kehittymistä (Fan 2000). Tutkimukset ovat osoittaneet, että vieraskielisen opetuksen avulla oppilaan vieraan kielen omaksumista voidaan lisätä, ja siten vaikuttaa hänen sanavarastonsa karttumiseen (Heras & Lasagabaster 2015, 75).

Pladevall-Ballester (2019) tutki ja vertaili CLIL-menetelmällä ja normaalilla, oppikirjaperustaisella menetelmällä opiskelevien oppilasryhmien opiskelumotivaatiota kohdekieltä kohtaan. Tulokset olivat saman suuntaisia aiempien tutkimusten kanssa: CLIL-menetelmällä opiskelevilla oppilaille oli vertailuryhmään nähden suurempi motivaatio opiskella vierasta kieltä. CLIL-menetelmällä opiskelevat oppilaat pitivät kohdekielen opiskelua merkityksellisenä ja pystyivät näkemään opiskelusta saatavat hyödyt elämää varten. CLIL-menetelmässä opetettava aines oli myös oppilaille mieluisempaa, ja he kokivat sen merkitykselliseksi ja hyödylliseksi arkielämänsä kannalta.

Käytännössä vieraskielinen opetus voi tapahtua pitkin koulupäivää integroimalla kieltä eri opitunneille ja eri oppiainesisältöihin. Esimerkiksi kuvataiteessa värioppi voidaan opiskella vieraalla kielellä tai ympäristöopissa ihmisen kehonosat. Kun oppilaiden kielitaidon kehitys ei ole vielä kovin pitkällä, opettajan tulee rajata oppiainesisältöjä niin, että niistä keskitytään vain oleellisimpaan asiaan. Näin vieras kieli ei tule esteeksi oppiainesisältöjen oppimisessa. Opettajan tulee tarkasti havainnoida oppilaidensa oppimista myös vieraalla kielellä, jotta oppiainesisältöjen oppiminen ei jää puutteellisen kielitaidon vuoksi vajaaksi. (Merisuo-Storm 2002, 20.)

Lambelet ja Berthele (2015) nostivat tutkimuksessaan esiin oppilaan vieraan kielen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä myös opetukseen käytetyn ajan. Toteuttamalla vieraskielistä opetusta ja integroimalla kielenoppimista myös muihin oppiaineisiin opettajan on mahdollista lisätä viikossa kieltenopiskeluun käytettyä tuntimäärää ja siten edistää myös oppilaiden vieraan kielen omaksumista ja oppimistuloksia.

3.6.3 Kielikylpyopetus

Kielikylpyopetuksesta puhuttaessa on kyse tarkoin määritellystä, Kanadasta 1960-luvulla alkunsa saaneesta kielenopiskelun tavasta. Kielikylpyopetus perustuu käsitykseen siitä, että lapsi

oppii vieraan kielen samalla tavoin kuin äidinkiелensä: kuulemalla ympäristön kieltä ja käyttämällä sitä autenttисessa viestinnässä. Kielikylpyopetuksesta on tehty tuhansia tutkimuksia ympäri maailmaa. On todettu, että lapsen on mahdollista oppia kaksikieliseksi kielikylpyopetuksen avulla. Kielikylpyopetuksen tavoitteena on vahva vieraan kielen osaaminen, mutta samalla kuitenkin myös oppilaan ensikielen normaalin kehitystason ylläpitäminen. (Merisuo-Storm 2002, 18–20.) Oppilaan äidinkieli vaikuttaa kehittyvän jopa paremmaksi kielikylpyopetuksessa kuin normaalissa perusopetuksessa (Lauren 2000, 16).

Kielikylpyopetuksessa vierasta kieltä käytetään opettavien aineiden sisällönopetuksessa. Näin oppiaineen sisältö ja kieli opitaan samanaikaisesti. Opettaja käyttää oppilaiden äidinkieltä tarpeen mukaisesti opetuksen alussa, kun oppilaat eivät ole vielä omaksuneet tarvittavaa kielitaitoa toimiakseen täysin vieraalla kielellä. Käytännössä kielikylpyopetuksessa opettaja rakentaa yhdessä oppilaidensa kanssa erilaisia oppilaiden kokemusmaailmasta kumpuavia aihepiirejä. Näiden aihepiirien sisälle aletaan rakentaa käsitemaailmaa, jota opetuksen edetessä laajennetaan ja monipuolistetaan. Esimerkiksi pienten oppilaiden kanssa voisi ottaa käsittelyyn perheteeman, jonka ympärille rakennetaan erilaisia käsitemaailmoja, kuten perhe, arki ja harrastukset. Kielikylpyopetuksessa opettaja ei toistele samoja fraaseja uudelleen ja uudelleen, vaan hän muuntelee samaa tarkoittavia ilmaisuja ja muotoilee niitä uudelleen niin, että syntyy luontevaa, yhteiseen aiheeseen liittyvää puhetta. Oppimisympäristö rakennetaan niin, että sen kautta oppilaan on mahdollista sitoa opittava kieli konkreettisiin paikkoihin ja tilanteisiin, mikä edesauttaa kielenoppimista. Kielikylpyopetuksessa myös suositaan ja hyödynnetään autenttisia opetusmateriaaleja ja oppimisympäristöjä aina, kun on mahdollista. (Lauren 2000, 16–29.)

Tutkimuskirjallisuudessa nostetaan esiin, että kielikylpyopettajan tulee erittäin tarkasti havainnoida oppilaiden reaktioita vieraskielisiin viesteihin. Reaktioiden kautta opettajan näkee, ymmärsikö oppilas vieraskielisen viestin. Näin myös mahdolliset kielelliset oppimisvaikeudet saadaan selville ja opettaja voi tukea oppilasta hänen tarvitsemallaan tavalla kielikylpyopetuksessa. (Ks. esim. Bergström 2000; Soderman 2010.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoitus on koota yhteen ja analysoida opettajien erilaisia käsityksiä hyväksi kokemistaan käytänteistä opettaa varhennettua A1-kieltä. Tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää opettajien käsityksiä hyvistä käytänteistä opettaa varhennettua A1-kieltä, ja siten laajentaa ymmärrystä varhennetusta kieltenopetuksesta. Näin ollen tutkimukseni paikantuu hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan eli hermeneutiikkaan, jossa korostetaan ymmärryksen lisääntymistä tutkimuksen kohteena olevasta asiasta tai ilmiöstä. Hermeneutiikassa ihmisen toiminta nähdään tarkoituksellisena, minkä seurauksena myös toiminnan ja sen tulosten nähdään sisältävän erilaisia merkityksiä. (Hermeneutiikka 2015.) Hermeneuttinen tieteenfilosofia painottaa ymmärryksen lisääntymistä ottaen huomioon tulkinnan ja ymmärryksen subjektiivisuuden (Kaakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 33).

Hermeneuttiselle tieteenfilosofialle ominaisesti toteutan tutkimukseni laadullisena tutkimuksena. Tarkastelun kohteena olevaa ilmiötä pyritään laadullisessa tutkimuksessa ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kautta (Juuti & Puusa 2020, 9). Maailmanlaajuisesti laadullisen tutkimuksen määrittelemisessä on pieniä eroja, mutta hyvin yleisen käsityksen mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisten kokemuksia ja voidaan sen avulla ymmärtää, mikä on merkityksellistä ihmisille (Silverman 2020).

Tutkimukseni tavoitteet ja tarkoitukset ohjasivat tutkimuskysymysteni muodostamista. Tutkimalla tutkimushenkilöiden erilaisia käsityksiä halutusta ilmiöstä on mahdollista rakentaa laaja kokonaiskuva erilaisista tutkimuskohteena olevan ilmiön ymmärtämisen tavoista (Huusko & Paloniemi 2006, 163).

Päätutkimuskysymykseni:

-Millaisia käsityksiä opettajilla on hyvistä käytänteistä opettaa varhennettua A1-kieltä?

Alatutkimuskysymykseni:

-Miten varhennetun A1-kielen opettajat määrittelevät kielikasvatuksen ja miten se näkyy opetustyössä?

-Miten varhennetun A1-kielen opettajat määrittelevät kielitietoisuuden ja miten se näkyy opetustyössä?

-Miten opettajat toteuttavat varhennettua A1-kielen opetusta osana alkuopetusta?

Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena oleva ilmiö on käsitykset hyvistä käytänteistä opettaa varhennettua A1-kieltä, ja tutkimuksen kohteena ovat kyseistä oppiainetta opettavat opettajat. Tutkimukseni tarkastelun kohteena oleva ilmiö on perusrakenteeltaan sosiaalisen todellisuuden ilmiö, minkä vuoksi se soveltuu hyvin laadulliseen tutkimukseen (Juuti & Puusa 2020, 77).

Tutkimukseni tarkoitus ymmärtää opettajien käsityksiä tutkimuskohteesta ohjaa tutkimusmetodologiani fenomenografiseen tutkimukseen laadullisen tutkimuksen kentällä. Fenomenografinen tutkimus tarkoittaa ihmisten käsityksien tutkimista koskien heidän arkipäiviensä erilaisia ilmiöitä. Fenomenografiassa tutkitaan myös ihmisten erilaisia tapoja ymmärtää näitä ilmiöitä. (Koskinen 2011, 267–268.) Fenomenografiassa kuvaillaan, analysoidaan ja pyritään ymmärtämään yksilöiden erilaisia käsityksiä, joten fenomenografia tutkimusmetodina palvelee tutkimukseni tarkoitusta ja auttaa minua selvittämään vastaukset tutkimuskysymyksiini.

Kun laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään toisen ihmisen ajattelua, vaikuttaa tähän prosessiin jatkuvasti tutkijan oma tietoisuus, ja hänen on mahdotonta lähestyä tutkimusaineistoaan ilman ennako-olettamuksia. Fenomenografiseen tietokäsitykseen liitetään intersubjektiiivisuus. Se tarkoittaa, että tutkittavan ihmisen käsitykset ovat sidonnaisia tilanteisiin ja kontekstiin. Intersubjektiiivisuus huomioidaan fenomenografisessa tutkimuksessa myös tutkijan näkökulmasta. Näin ollen tutkijan omat käsityksen ja tulkinnan tavat hänen omaan kokemusmaailmaansa ja ympäristöönsä sidottuja. Intersubjektiiivisuuden tähden tutkijan tulee keskittyä tutkimuksessaan myös itsereflektioon. Jotta tutkimus on luotettava, tulee tutkijan tiedostaa omat lähtökohtansa ja pystyä arvioimaan niiden vaikutuksia haastattelussa tai muun aineiston tulkinnassa. Lisäksi hänen tulee tutkimusta tehdessään tiedostaa ja kirjallisesti tuoda ilmi omat ennako-olettamuksensa aineistoonsa liittyen. Tutkijan tulee ensisijaisesti pyrkiä kuulemaan ja näkemään se, mitä hänen aineistonsa kertoo, ilman omia ennakkopäätelmiä ja -tulkintoja. (Ahonen, Saari, Syrjälä & Syrjäläinen 1994, 136–137; Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.)

Kuten johdannossa toin ilmi, olen itse ollut opintojeni aikana kiinnostunut ja innostunut vieraiden kielten opetuksesta ja erityisesti varhennetusta kieltenopetuksesta. Omat ennakko-olettamukseni tutkijana aineistoni suhteen on, että todennäköisesti aineistosta ilmenee paljon alkuopetuksessa muutenkin yleisiä opetusmenetelmiä, joita ovat esimerkiksi leikit, laulut ja oppiaineiden integroiminen ja opetuksen eheyttäminen. Ennakkokäsitykseni opettajien kielikasvatus- ja kielitietoisuuskäsityksistä on, että ne perustuvat pitkälti opetussuunnitelmaan, jolloin siinä korostuu esimerkiksi monikulttuurisuuskasvatus osana kieltenopetusta. (Opetushallitus 2014.) Olettamukseni on, että suurin osa opettajista käsittää toimivan varhennetun kielen opetuksen organisoimisen siten, että he ottavat varhennettua kieltä osaksi oppilaiden kouluviikkoa monissa eri tuokioissa ja arjen tilanteissa. Olettamukseni on myös, että opettajien käsitykset toimivista opetusmateriaaleista ovat sellaisia, joita he muutenkin hyödyntävät alkuopetuksessa, ja että opettajat hyödyntävät monenlaista konkreettista ja visuaalista havaintomateriaalia kommunikaation tukena.

4.2 Aineiston hankinta ja tutkimushenkilöt

Laadullinen tutkimusaineisto on pelkistetyimmillään aineistoa, joka on ilmaisultaan tekstiä (Eskola & Suoranta 1998, 12). Päädyin tutkimusongelmaani perustaen hankkimaan aineistoni Webropol-kyselylomakkeen (liite 1) avulla verkossa keväällä 2021. Näin pystyin keräämään aineistoa laajemmin, kuin pelkkien haastattelujen avulla ja sain valmiiksi tekstimuodossa opettajilta vastaukset kysymyksiini. Webropol-kyselyssäni kartoitin aluksi opettajien taustatiedoista heidän koulutustaustansa, työkokemuksen opettajana sekä työkokemuksen vieraiden kielten opettajana. Kyselylomakkeessani kysymysten teemoja olivat kielikasvatus ja kielitietoisuus, opetuskäytänteet huomioiden alkuopetuksen ja varhennetun kieltenopetuksen tavoitteet ja erityispiirteet, varhennetun kieltenopetuksen organisoiminen käytännössä ja digiopetusmateriaalien ja opetusteknologian hyödyntäminen. Esimerkiksi kielikasvatukseen liittyvä kysymys oli ”Miten määrittelet kielikasvatuksen? Miten kielikasvatus näkyy opetustyössäsi?” ja opetuskäytänteisiin liittyvä kysymys oli ”Miten opetuksessasi näkyy se, ettei oppilailta vielä odoteta luku- tai kirjoitustaitoa?”.

Lähestyin erilaisia kouluja eri puolilta Suomea sähköpostin välityksellä. Halusin saada kattavan aineiston ympäri Suomea. Huomioin kuntavalinnoissa erityisesti kaksikieliset alueet, sillä niillä alueilla on todennäköisesti opetettu varhennettua kieltä jo ennen uudistusta ja näin ollen

opettajilla on todennäköisesti työkokemusta varhennetun kielen opetuksesta. Lähetin kyselyn koulujen rehtorille, ja he välittivät sen halutessaan eteenpäin. Kouluissa oli tavallisten peruskoulujen lisäksi erilaisia yksityisiä kouluja, kuten Steinerkouluja ja kristillisiä kouluja. Laitoin linkin kyselyyn myös kolmeen Facebook-ryhmään, joissa on jäseninä tuhansia opettajia eri puolilta Suomea. Lähestymällä kouluja eri puolilta Suomea ja jakamalla linkin kyselyyn vain opettajille tarkoitetuissa Facebook-ryhmissä minun oli mahdollista saada monipuolisesti ympäri Suomea erilaisia vastauksia eri opettajilta. Vastauksia kyselyyni sain 12 kappaletta.

Vastaajien taustatiedoista selvitin seuraavat asiat: koulutustausta (luokanopettajan tutkinto/kieltenopettajan tutkinto/luokan- ja kielenopettajan tutkinto/joku muu) ja työkokemus (kuinka pitkään ollut työelämässä, minkä ikäisiä oppilaita, kuinka paljon opettanut vieraita kieliä). Nämä taustatiedot olivat tarpeellisia, sillä niiden avulla minun on mahdollista pohtia ja peilata opettajien käsityksiä heidän koulutus- ja työkokemustaastaan. Vastaajien koulutustaustat ovat kuvattuina alla taulukossa 2.

Taulukko 2. Vastaajien koulutustausta.

koulutustausta	yht. 12	Prosentti
luokanopettajan tutkinto	5	41,7 %
kieltenopettajan tutkinto	3	25,0 %
luokan- ja kielenopettajan tutkinto	2	16,6 %
joku muu, mikä?	2	16,7 %

Vaihtoehtoon ”joku muu, mikä?” oli avoin tekstikenttä, johon sai tarkentaa omaa vastaustaan. Toinen vastanneista kertoi olevansa luokanopettaja ja aineenopettaja muusta kuin kielistä. Toinen vastanneista kertoi omaavansa steinerpedagogisen luokanopettajan koulutuksen ja toimivansa opettajana steinerkoulussa.

Kysely oli anonymi, joten en tiedä, keitä vastaajat ovat tai mistä päin he ovat. Koodasin haastatteluaineistoni vastaajat seuraavasti: *Opettaja 1, Opettaja 2, ... Opettaja 12*. Aineistoni ei kerro, mikä on kenenkin opettajan koulutustausta, mutta jokaisen opettajan itse kertoma työkokemus on selkeästi nähtävissä aineistosta.

Työkokemusta vastaajilla oli kahdesta vuodesta 36: teen vuoteen. Suurimmalla osalla vastaajista työkokemus oli reilut 10 vuotta, osalla pääsääntöisesti luokanopettajana, osalla

pääsääntöisesti kieltenopettajana. Kaikilla oli vähintään vuoden työkokemusta varhennetun kielten opettamisesta. Lyhyemmän työkokemuksen omaavat opettajat olivat olleet tiiviisti työvuosiensa aikana mukana varhennetussa kieltenopetuksessa.

Syksyllä 2021 opetusharjoittelussa päädyin rikastuttamaan tutkimusaineistoani yhdellä haastattelulla, sillä halusin aineistooni syvyyttä, jota ei pystynyt täysin kyselyvastauksilla saavuttamaan. Aineiston kerääminen useassa eri vaiheessa ja eri menetelmin on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle ja sen seurausta, että tutkimusprosessissa tutkija jatkuvasti analysoi aineistoaan (Puusa 2020, 146).

Opetusharjoittelussani tutustuin opettajaan, jolla oli pitkäaikainen kokemus vieraiden kielten opetuksesta ja oli jo useamman vuoden opettanut myös varhennettua kieltä, ja hän suostui osallistumaan tutkimukseeni haastattelun (liite 2) muodossa. Haastattelukysymykset perustuivat verkkokyselyyn. Pyrin joustavasti ohjaamaan keskustelua samoihin teemoihin, mitä käsittelin kyselyssä, antaen vastaajan kertoa aiheesta vapaasti hyväksi katsomallaan tavalla. Haastattelun vastaajan olen koodannut *Opettaja 13*:ksi. Hän oli toiminut yli 30 vuotta luokanopettajana ja opettanut englantia oppilaille aina joko virallisesti tuntiopetuksen kautta tai alkuopetuksesta kielikylpyjen ja -suihkuttelujen kautta. Hän oli ollut myös mukana Erasmus-projektissa ja muussa kansainvälisessä toiminnassa.

4.3 Aineiston analyysi

Laadullista aineistoa analysoidessa analyysin ja tulkinnan tekemisen vaiheita ei voi käytännössä täydellisesti erottaa toisistaan. Hermeneuttisen kehän päättelyprosessin mukaan ymmärrys tutkimuksen kohteesta syvenee vähitellen (Hermeneutiikka 2016), jolloin aineistoa läpi käydessä tutkija tekee jatkuvasti analyysiä ja tulkintoja, jotka jälleen ohjaavat analyysiprosessia eteenpäin. Teknisesti voidaan kuitenkin ajatella analyysin ja tulkinnan olevan eriäviä vaiheita, jolloin analyysissä erotellaan tutkimusaineistosta tutkimuskysymyksen kannalta oleellinen aines. Tästä luokitellusta datasta tehdään tulkintoja. (Eskola & Suoranta 1998, 109–110.) Pyrin omassa analyysissäni tähän kaksivaiheeseen, analyysin ja tulkinnan erottavaan toimintatapaan, vaikka tunnistan, että laadullisen tutkimuksen analyysissä niitä vaiheita on todellisuudessa mahdoton täysin erottaa toisistaan.

Fenomenografiassa ihmisten käsitykset tutkimusilmiöstä toimivat empiirisenä tutkimuskohdeena. Niiden kautta pyritään kuvailemaan, analysoimaan ja ymmärtämään erilaisia käsityksiä tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä sekä käsitysten välisistä suhteista. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Tutkimuksessani tämä näkyy pyrkimyksenä ymmärtää, miten opettajat käsittävät varhennetun kielen opettamisen ja miten he tätä käsitystään soveltavat käytäntöön. Analyysivaiheessa on tärkeää, että tutkija tunnistaa laadullisesti erilaiset käsitykset ja osaa kuvata niitä kategorioina. Analyysiprosessia voidaan kutsua konstruoinniksi: se on aineistolähtöinen tapahtumaketju, jossa tutkija tulkitsee, valitsee ja uudelleen järjestelee aineistoa. (Koskinen 2011, 270–271.)

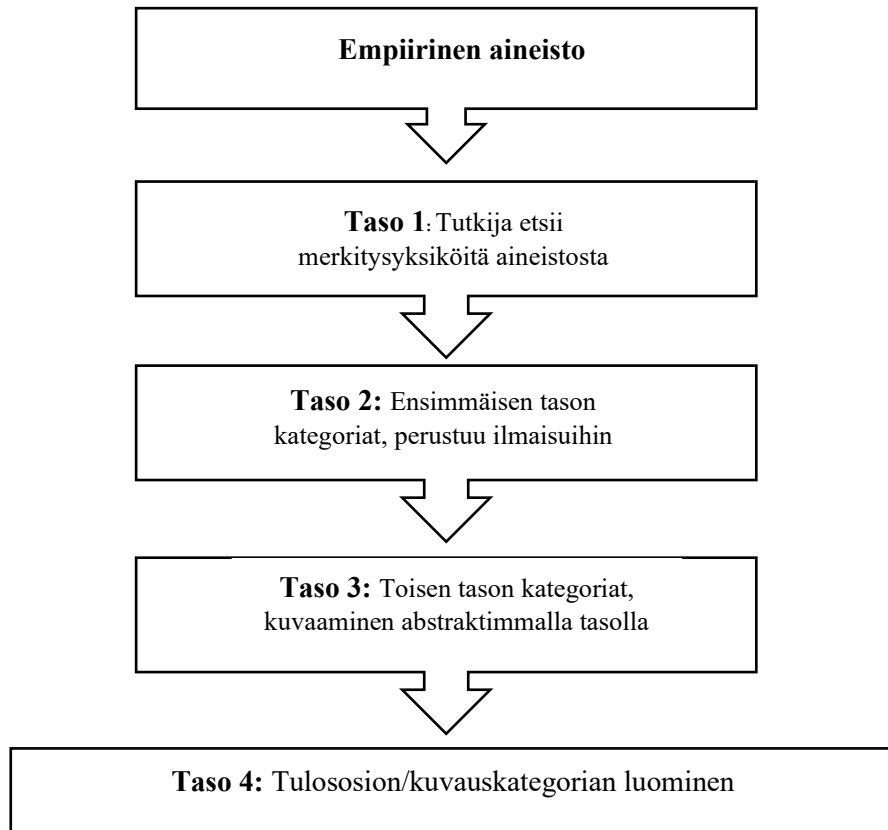
Tutkimusaineistoni analyysimenetelmäksi valitsin fenomenografisen analyysin, sillä sen avulla pystyn analysoimaan aineistoani niin, että saan vastauksen tutkimuskysymykseeni. Fenomenografisessa analyysissä aineisto toimii analyysin lähtökohtana. Sen sijaan, että testattaisiin teoriasta johdettuja oletuksia tai että luokittelurunko perustuisi teoriaan, fenomenografisessa analyysissä aineisto toimii kategorisoinnin pohjana ja tulkinta muodostuu interaktiivisesti aineiston kanssa. Fenomenografisessa analyysissä käsitykset muodostavat merkityksiä ilmiölle. Käsitysten ja niiden merkitysten avulla pyritään löytämään ja tunnistamaan käsitysten välisiä laadullisia eroja, minkä avulla muodostetaan kategorioita. Jokainen kategoria taas kertoo jotain erilaista ihmisten tavasta käsittää tai kokea tutkimuksen kohteena oleva ilmiö. Fenomenografisen analyysin ytimessä on aineistosta jatkuvien yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien löytäminen, mikä ohjaa kategorisointiprosessia. (Kettunen 2021.)

Omassa aineistossani valmiiksi muotoillut kyselyn kysymykset ohjasivat joissain määrin teemoja, joita aineistosta ilmeni. Jokaisen teeman alle kuitenkin muodostui aineistolähtöisesti kategoriat sen mukaan, miten opettajat käsittävät kyseisen ilmiön tai asian. Analyysin eri vaiheissa hyödynsin Huuskon ja Paloniemen (2006, 166–167) fenomenografisen analyysin vaiheita, jotka olen koonnut kuvioon 2. Heidän mukaansa fenomenografisen analyysin ensimmäinen vaihe on merkitysyksiköisen etsiminen aineistosta. Tässä vaiheessa tutkija lukee läpi aineistoaan ja etsii sieltä erilaisia ajatuksellisia kokonaisuuksia, jotka muodostavat erilaisia merkitysyksiköitä tutkimusaiheesta. Jotta tutkija saa selville erilaisia ajatuksellisia kokonaisuuksia, hän voi esittää apukysymyksiä aineistolle. Kuviossa 2 tämä vaihe on koodattu *taso 1:ksi*.

Huuskon ja Paloniemen (2006, 168–169) mukaan analyysin toisessa vaiheessa tutkija lajittelee ja ryhmittelee tekemiään merkitysyksiköitä erilaisiksi kategorioiksi vertailemalla erilaisia aineistosta nousevia ilmaisuja. Nämä ovat ensimmäisen tason kategoriat. Tässä vaiheessa tutkija

määrittelee rajat eri kategorioiden välille vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Oleellisinta on, että tutkija tunnistaa erilaisia variaatioita aineistostaan. Jotta tämä onnistuu, tutkijan tulee tunnistaa aineistostaan samanlaisia ja erilaisia ilmaisuja. Tästä analyysi etenee siihen, että tutkija kuvaa kategorioitaan abstraktimmalla tasolla ja osaa tarkentaa eri kategorioiden välisiä suhteita. Nämä ovat toisen tason kategoriat. Tutkijan tulee asettaa selkeät kriteerit ja rajat jokaiselle kategorialle. Oleellista kategorioiden muodostamisessa on, että ne tuovat esiin aineistosta nousevien käsitysten vaihtelun. Kuviossa 2 nämä vaiheet on koodattu *taso 2* ja *taso 3:ksi*.

Fenomenografisen tutkimuksen tulokategorioiden muodostaminen voi tapahtua horisontaalisesti, vertikaalisesti ja hierarkkisesti. Kuvauskategorioiden kokonaisuutta kutsutaan fenomenografisessa tutkimuksessa tulosalueeksi. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Kuviossa 2 tämä vaihe on koodattu *taso 4:ksi*. Omat tulosalueeni (luvut 5 ja 6) olen rakentanut hierarkkiseen järjestykseen käyttäen perusteena sitä, miten usein eri kategorioiden käsityksen tutkimusaiheesta ilmenivät aineistossa. Toisaalta tuloskategorian olisi voinut rakentaa myös horisontaalisesti, jolloin kyseessä olisi vain kategorioiden sisällöllinen vaihtelu (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Hierarkkisuus näkyy tuloskategoriassani siten, että kategorioissa edetään yleisimmistä käsityksistä harvinaisempiin. Näin vastaukset tutkimuskysymyksiini tulevat selkeästi esiin tuloksista.



Kuvio 2. Fenomenografisen analyysin eteneminen.

Seuraavaksi esittelen, miten muodostin tulosluvun 5.1 *"Kielikasvatus opettajien määrittelemänä"*. Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) fenomenografisen analyysin vaiheiden mukaisesti aloitin analyysini tekemisen lukemalla aineistoa useasti läpi ja etsimällä siitä merkitysyksiköitä. Taulukoissa esittelen esimerkit jokaisen tason vaiheesta.

Taulukko 3. Esimerkki analyysin tasosta 1, ilmaisuihin merkityksikköjä.

Ilmaisu	Merkityksikkö
”Kulttuuriin tutustuminen kuuluu kielikasvatukseen. Itselläni kulttuuri näkyy opetuksessa käytöstarojen opettelussa ja juhlien läpikäymisessä.” (Opettaja 8)	Eri kulttuureihin tutustuminen
”Esittelen kielten moninaisuutta koulusamme ja maailmalla.” (Opettaja 4)	Eri kieliin tutustuminen
”Pidetään yllä eri kielten ja niiden osaamisen arvostamista.” (Opettaja 5)	Eri kielten arvostaminen
”Kielikasvatus on kasvatusta, jossa kieli otetaan huomioon; eri kielisyys, kielten erilaisuus tai samankaltaisuus [...]” (Opettaja 10)	Tietoisuus kielten eroista ja yhtäläisyyksistä
”Kielikasvatus on kaikkea kielitietoista toimintaa, jossa oppilaan huomio kiinnitetään kielen piirteisiin tai käyttötarkoituksiin.” (Opettaja 1)	Tietoisuus kielten piirteistä ja käyttötarkoituksista
”Otetaan huomioon S2-oppilaat ja monien muiden äidinkielen taidot; [...]” (Opettaja 6)	Lähiympäristön monikielisuuden huomioiminen
”Positiivista ja innostavaa kielten oppimista leikkien, liikkuen ja laulaen aluksi.” (Opettaja 2)	Oppilaan innostaminen kieltenopiskeluun

Taulukko 4. Esimerkki analyysin tasosta 2, merkitysyksiköistä ensimmäisen tason kategoriat

Merkitysyksikkö	Ensimmäisen tason kategoriat
Eri kieliin tutustuminen Eri kulttuureihin tutustuminen Eri kielten arvostaminen Lähiympäristön monikielisuuden huomioiminen	Oppilaan kasvattaminen osaksi monikulttuurista ja monikielistä yhteiskuntaa
Tietoisuus kielten eroista ja yhtäläisyyksistä Tietoisuus kielten piirteistä ja käyttötarkoituksista	Oppilaan kyky tarkastella kieliä tietoisesti
Oppilaan innostaminen kieltenopiskeluun	Positiivinen käsitys itsestä kieltenoppijana

Taulukko 5. Esimerkki analyysin tasosta 3, kategorioiden kuvaaminen abstraktimmalla tasolla

Ensimmäisen tason kategoriat	Toisen tason kategoriat
Oppilaan kasvaminen osaksi monikulttuurista yhteiskuntaa	Monikulttuurisuuskasvatus
Oppilaan kyky tarkastella kieliä tietoisesti	Metalingvistisen kielitietoisuuden kehittäminen
Positiivinen käsitys itsestä kieltenoppijana	Opettaja positiivisen oppimisilmapiirin luoja

Tulosluvuissa 5 ja 6 esittelen analyysiprosessin myötä syntyneet tuloskategoriat lainauksineen. Laadullisessa tutkimuksessa aineistolainaukset lisäävät tutkimuksen luotettavuutta ja tuovat läpinäkyvyyttä tulososioon (Huusko & Paloniemi 2006, 170).

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, missä määrin eri tahot, kuten tutkimusta lukevat kollegat tai tutkimushenkilöt, hyväksyvät tutkimuksen tulokset tosiksi ja luottavat siihen, että tutkimusaineisto on asianmukaisesti kerätty ja huolellisesti analysoitu. Luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijalla on vakuuttavan ja uskottavat perustelut ammattitaidoistaan tutkijana. Tämä tulee ilmi esimerkiksi tutkijan kyvyistä valita ja käyttää oikeanlaisia perusteluita, lähestymistapoja ja menetelmiä tutkimusongelmansa ratkaisemiseksi.

Lisäksi vaatimus uskottavuudesta ja hyvistä perusteluista kohdistuu jokaiseen tutkimuksen vaiheeseen, ja tutkijan tulee kuvata tutkimuksensa eteneminen sellaisena kuin se on toteutunut. Eettisyydellä tarkoitetaan, että tutkija on noudattanut eettisiä periaatteita jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Tällöin hänen tutkimuksessaan käyttämänsä menetelmät ja analyysitavat täyttävät sen kriteerin, että ne toimisivat ohjenuorina mille tahansa hyvin tehdyille tutkimukselle. Tämän lisäksi eettisyyteen kuuluu, että tutkimuksen täytyy pyrkiä saamaan aikaan hyvää sen kohteena oleville henkilöille, eikä tutkimuksen tekemisestä saa koitua haittaa millekään osapuolelle. (Juuti & Puusa 2020, 175.)

Tutkielmassani tutkimuksen luotettavuuteen ja uskottavuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat erityisesti aineiston kerääminen ja analyysivaihe. Koska keräsin aineistoni verkkokyselyllä, johon oli linkki jaettu sosiaalisen median alustalle, periaatteessa kenen tahansa oli mahdollista vastata kyselyyn. Kyseessä oli suljettu ryhmä, johon oletettavasti hyväksyttiin jäseniksi vain opettajia, mutta sosiaalisessa mediassa ei voi ikinä olla täyttä varmuutta ihmisten henkilöllisyydestä. Toisaalta myös kysely itsessään ohjasi siihen, että vain henkilöt, joilla on myönteinen kuva varhennetusta kieltenopetuksesta ja innostusta asiasta, vastasivat kyselyyn. Kuten jo aiemmin totesin, en usko tämän kuitenkaan olevan tutkimuksen luotettavuutta heikentävä seikka. En näe haittaa siinä, että tutkimukseen, jonka aiheena on toimivat opetuskäytänteet, vastaa aiheesta valmiiksi innostuneita opettajia. Mikäli lähestymistapa tutkimusaiheeseen olisi neutraalimpi, vaikuttaisi kyselyyn sisäänrakennettu oletus myönteisestä suhtautumisesta tutkimusaiheeseen tulosten luotettavuuteen. Huomionarvoista on myös, että koska kysely ohjasi ja valikoi valmiiksi vastaajia, tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä olevia. Sen sijaan tulokset kuvastavat juuri näiden tutkimushenkilöiden käsityksiä tutkimusaiheesta.

Analyysivaiheen uskottavuuteen pyrin vaikuttamaan sillä, että lukuun 4.3 kirjoitin esimerkein auki, kuinka toteutin aineistoni analysoinnin. Todennäköisesti joku toinen olisi voinut löytää erilaisia merkityksiköitä ja kategorioita aineistosta. Siksi laadullisessa tutkimuksessa on hyvä tiedostaa intersubjektivisuus ja tutkijan oman position mahdolliset vaikutukset tulkintaan ja analyysiin (Ahonen ym. 1994, 136–137).

Tutkimukseni oli myös eettisesti toteutettu, sillä tutkimukseen osallistuminen eli kyselyyn tai haastatteluihin osallistuminen perustui täysin vastaajien vapaaehtoisuuteen. Tutkimushenkilöiden anonyymiyys on taattu tutkimuksessa, eikä ketään henkilöä pysty tutkimuksesta tunnistamaan. Vapaaehtoisuus ja anonyymiyys myös takaavat sen, ettei tutkimukseen osallistumisesta kohdistu haittaa kenellekään tutkimuksen osapuolelle.

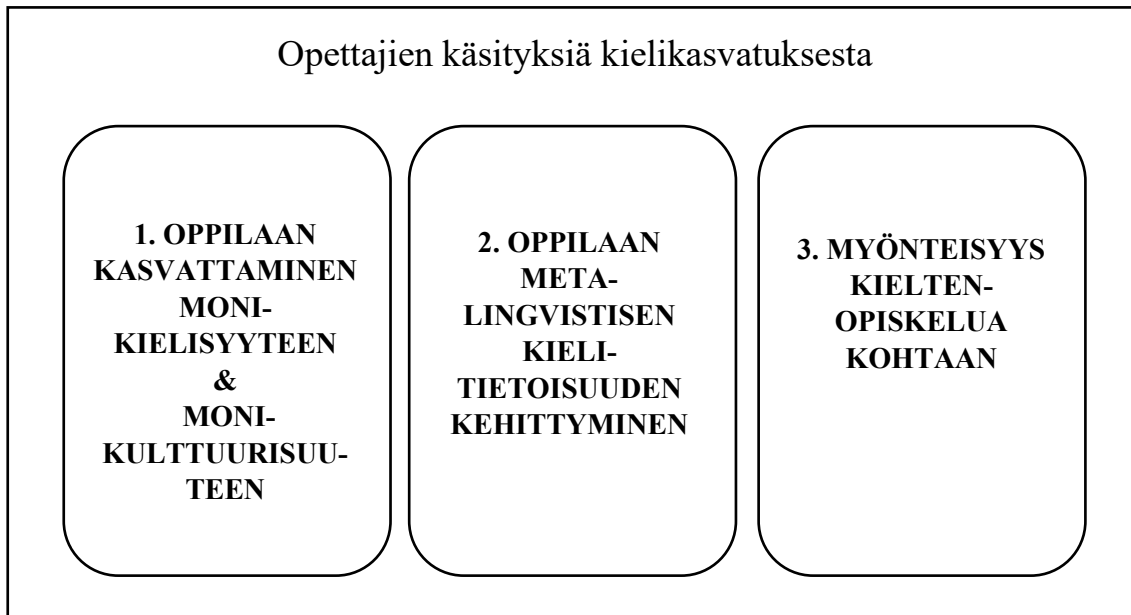
5 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KIELIKASVATUKSESTA JA KIELITIETOISUUDESTA

5.1 Kielikasvatus opettajien määrittelemänä

Kielikasvatuksen keskeisiä ulottuvuuksia ovat monikielisyys, autenttisuus, itseohjautuvuus ja tekstien ja kulttuurien moninaisuus. Monikielisyydellä tarkoitetaan kielitaitoa, jota on mahdollista hyödyntää aidoissa elämän tilanteissa. Monikielisyyydestä puhuttaessa ei tarkoiteta natiivitasoisen kielen osaamista, vaan kykyä selvitä arjen tilanteissa kyseisellä kielellä. Autenttisuudella taas viitataan autenttiseen kieliympäristöön, autenttisiin teksteihin ja autenttisiin tilanteisiin kielenopetuksessa. Itseohjautuvuuteen taas sisältyy erityisesti kieliaineissa oppimisstrategiat, vastuullisuus, oman oppimisen arviointi ja itseluottamus. Tekstin ja kulttuurien moninaisuus taas tukee monilukutaitoa, kasvua kulttuuriseen moninaisuuteen ja eri kielten käyttöön kaikessa oppimisessa. (Mustaparta ym. 2015, 11–14.) Opetussuunnitelman lisäyksessä (Opetushallitus 2019) varhennetun A1-kielen oppimisen tavoitteet tukevat selvästi näitä kielikasvatuksen keskeisimpiä periaatteita.

Opettajien määritelmässä kielikasvatukselle korostui oppilaan tutustuminen kielten ja kulttuurien maailmaan sekä hänen suhteensa omaan äidinkieleensä. Kielikasvatusta määritellessään opettajat myös nostivat esiin globalisaation myötä jatkuvan monikulttuurisuuden lisääntymisen tuomat tarpeet kielten osaamiselle sekä oppilaan kiinnostuksen herättämisen kielten moninaista maailmaa kohtaan. Siinä, miten opettajat käytännön työssään kertoivat toteuttavansa kielikasvatusta, korostui oppilaiden ikä- ja taitotasolle sopivat, arkiset keskustelu- ja vuorovaikutustilanteet.

Opettajien kielikasvatuksen määritelmässä oli nähtävissä kolme erilaista kategoriaa, joiden kautta opettajat määrittivät kielikasvatusta ja jotka ohjasivat heidän käytännön menetelmävaihtoihin. Olen kuvannut kategoriat kuvioon 3.



Kuvio 3. Tulokategoriat opettajien kielikasvatuskäsityksistä.

Ensimmäinen kategoria ja samalla yleisin tapa määritellä kielikasvatus oli ensisijaisesti oppilaiden kasvattaminen monikielisyteen ja monikulttuurisuuteen. Toisen kategorian käsitykset liittyivät oppilaan metalingvistisen kielitietoisuuden lisäämiseen. Tähän sisältyy sekä oppilaan suhde omaan äidinkieliensä että hänen kykynsä havainnoida ja tunnistaa erilaisia kieliä omasta lähiympäristöstään. Määritelmässä myös äidinkielen huomioiminen oli melko yleistä. Kolmannessa kategoriassa kielikasvatus määriteltiin positiivisuutena kieltenopiskelua kohtaan. Tässä kategoriassa keskiössä on oppilaan positiivisen asenteen edistäminen kielten opiskelua kohtaan. Tähän sisältyy oppilaan kieltenoppijainäkuvan edistäminen ja kiinnostuksen herättäminen kieltenopiskelua kohtaan. Positiivisen asenteen kautta kielikasvatusta määritelleet opettajat sisälsivät kielikasvatuksen määritelmään opetusmenetelmät, jotka ovat oppilaille mieluisia ja ikätason mukaisia.

Osa opettajista määritteli kielikasvatuksen siten, että heidän vastauksestaan oli mahdollista löytää yhteyksiä yhden kategorian sijaan kahteen tai kolmeen kategoriaan. Kategorioiden järjestys on kuitenkin sen ilmaantuvuuteen perustuva hierarkkinen järjestys, eli ensimmäisen kategorian vastauksia eniten, sitten toisen ja lopuksi kolmannen. Selvästi muista vastauksista poikkeava vastaus oli *Opettaja 12* vastaus, joka ei vastauksensa mukaan ollut kokenut tarpeelliseksi määritellä käsitettä työssään, eikä siksi määritellyt sitä myöskään kyselyssä.

5.1.1 Monikielisyys ja kulttuurien moninaisuus

Opettajien määritellessä käsitettä kielikasvatus suurin osa määritteli käsitteen monikielisyyden ja monikulttuurisuuden sekä niihin kasvattamisen kautta. Heidän määritelmässään monikielisyteen ja monikulttuurisuuteen kasvattaminen aloitetaan siitä, että oppilaat tutustuvat erilaisiin kieliin ja kulttuureihin. Jotta oppilas pääsee sisään kieltenopiskelun maailmaan, tulee opettajien mukaan alusta alkaen huomioida kieltenopiskelun kulttuurinen aspekti ja tuoda opetukseen mukaan kokonaisvaltainen kulttuurinen oppiminen.

”Kielikasvatus on lasten tutustumista kielten ja kulttuurien maailmaan.” (Opettaja 2)

”Kielikasvatus on kokonaisvaltaista opetusta kielen kulttuuriin, uuden kielen oppimista.” (Opettaja 3)

”Esittelen kielten moninaisuutta koulussamme ja maailmalla.” (Opettaja 4)

Opettaja 13 määritteli kielikasvatuksen keinona antaa lapselle valmiuksia pärjätä kansainvälisyydessä yhteiskunnassa, ja toisaalta myös keinona vastata globalisoituvan yhteiskunnan luomiin vaatimuksiin. Hänen mukaansa lapset kohtaavat englannin kielen yhä varhaisemmassa vaiheessa, jonka vuoksi he tarvitsevat valmiuksia kielellä toimimiseen jo nuoremmalla iällä.

Kielikasvatus on osa kansainvälistymistä ja yhä semmosta laajenevaa globaalisuutta. [...] Jotenkin tää maailma laajenee niin ja lapset tarvii erilaisia valmiuksia.” (Opettaja 13)

Käytännön tasolla eri kieliin ja kulttuureihin tutustuminen aloitetaan opettajien määritelmissä oppilaan omasta lähiympäristöstä havainnoimalla erilaisia sieltä löytyviä kieliä ja kulttuureita. Kulttuureihin tutustuminen tapahtuu käytännön tasolla esimerkiksi opettelemalla erilaisiin kulttuureihin liittyviä käytöstapoja ja harjoittelemalla arkisia tervehdyksiä ja lausahduksia vieraalla kielellä. Esimerkiksi S2-oppilaiden ja saamenkielisten oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustan huomioiminen luokassa oli opettajien mukaan hyvä keino oppilaan lähiympäristön huomioimiseen.

“Kulttuuriin tutustuminen kuuluu myös kielikasvatukseen. Itselläni kulttuuri näkyy opetuksessa käytöstarojen opettelussa ja juhlien läpikäymisessä.” (Opettaja 8)

”Saamelaisalueen kouluna meillä on saamelaisuus näkyvillä koulussa. Vaikka en itse millään tavalla ole osa tätä kulttuuria, on saamen kielet olleet mukana aina niiden teemoihin liittyvissä kohdissa. ... ” (Opettaja 10)

Määritellessään kielikasvatusta ja sen käytännön toteutusta vastauksissa esiintyy myös erilaisen opiskeluympäristöjen ja opiskelumateriaalien autenttisuuden huomioiminen. Esimerkiksi opettajien omat kokemukset ja materiaalit voivat toimia autenttisenä materiaalina. Autenttisuuden lisäksi kielikasvatuksessa opettajien mukaan tulisi luontevasti hyödyntää erilaiset luokassa esiin nousevat tilanteet, joissa voidaan keskustella avoimesti erilaisista kielistä.

“Esittelen oppilaille myös muita kieliä ja erilaisia tapoja toimia eri kulttuurien piirissä niin, että hän hyväksyy myös eri kulttuurit ja tulee uteliaaksi kuulemana, näkemään tai tutustumaan niihin. Kerron paljon omista kokemuksistani reissuiltani eri maissa.” (Opettaja 11)

Opettaja 1 huomioi kielikasvatusmäärittelyssään eri kieliin, murteisiin, puhetyyleihin ja käytötarkoituksiin tutustumisen, sekä niiden vertailun ja ihmettelyn. Nämä taas toimivat hänen mukaansa hyvänä keinona nostaa luokan yhteisessä keskustelussa esiin eri kielten kontekstit ja taustatekijät, kuten kulttuurin.

Opettajat käsittivät kielikasvatuksen vahvasti osana perusopetuksen kulttuuri- ja arvokasvatusta, jossa oppilasta kasvatetaan suvaitsemaan, kunnioittamaan ja arvostamaan kulttuurien ja kielten moninaisuutta. Opettajat näkivät kouluissa tapahtuvalla kielikasvatuksella olevan suuri merkitys siihen, että oppilas kasvaa muita kulttuureja ja kieliä ympäristöstään tiedostavaksi sekä niitä arvostavaksi ja kunnioittavaksi yksilöksi.

5.1.2 Kielitietoisuuden kehittäminen

Osa opettajista määritteli kielikasvatuksen kaikenlaisena oppilaan kielitietoisuutta kehittäväenä toimintana. Kielitietoisuus ja sen kehittäminen näyttäytyi heidän määritelmissään esimerkiksi erilaisina tapoina kiinnittää oppilaan huomio kielen piirteisiin tai käyttötarkoituksiin tai ohjaamalla oppilasta ottamaan kieli tarkkailun kohteeksi. Kaikenlainen toiminta, jossa havainnoidaan ja tarkastellaan kieltä, on kielitietoisuutta kehittävä.

”Kielikasvatus on kaikkea kielitietoista toimintaa, jossa oppilaiden huomio kiinnitetään kielen piirteisiin tai käyttötarkoituksiin.” (Opettaja 1)

”Kielten havainnoimista ja käyttämisestä heti kieliopintojen alusta alkaen.” (Opettaja 2)

Kielitietoisuuden kehittämisen näkökulmasta kielikasvatusta lähestyvät opettajat korostivat usein oppilaan lähiympäristön ja äidinkielen huomioimista kaikessa kielenopetuksessa ja kielitietoisuuden kehittymisessä. Useat opettajat nostivat myös vastauksissaan esille oppilaan äidinkielen ja kohdekielen vertailemisen ja niiden välisen suhteen osana kielikasvatusta. Heidän mukaansa oppilaan äidinkielen avulla pystyy hyvin herätellä oppilaan kykyä tarkkailla erilaisia kieliä ja niiden ominaisuuksia sekä havainnoida erilaisia kieliä ympärillään. Lähestymällä erilaisia kieliä oppilaan äidinkielen kautta on heidän mukaansa myös mahdollista luoda oppilaslähtöisiä oppimistilanteita kouluarkeen.

”Kiinnitetään arjessa huomiota suomen kielen ja muiden kielten yhtäläisyyksiin ja eroavaisuuksiin.” (Opettaja 5)

”Puhumme usein ikätasoisesti kielten eroista. Pienten kanssa esim. ‘onko delfiini/elefantti sama muissa kielissä’.” (Opettaja 6)

Osa opettajista piti erityisen tärkeänä sitä, että oppilasta viedään hänen äidinkieltensä kautta eri kielten maailmaan. Painotus opetuksessa tulee heidän mukaansa kuitenkin olla ennen kaikkea äidinkielen taitojen osaamisessa, joka nähdään keinona oppia myös muita kieliä. Kielitietoisuus nähdään osana äidinkielen ymmärtämistä sekä vieraiden kielten maailmaa.

”Opetan ja vien lasta ensin hänen oman äidinkielsä maailmaan ja kielen käyttämiseen ja ymmärtämiseen niin, että äidinkieli vahvistuu ja hän tulee toimeen sillä. Rinnalla esittelen hänelle myös muita kieliä. [...]” (Opettaja 11)

”Kielen taju liittyy niin oman äidinkielen ymmärtämiseen ja oppimiseen kuin myös vieraiden kielten maailmaan uppoutumiseen.” (Opettaja 7)

Opettajien määritelmässä esiintyi myös metalingvistisen tietoisuuden herättelyn ja kehittämisen näkökulma kielikasvatuksessa, joka on heidän käsityksiensä mukaan osa kaikkea opetusta. Kielen, oli sitten kyseessä äidinkieli tai vieras kieli, ottaminen yhteiseksi tarkastelun kohteeksi tulisi heidän mukaansa olla oppiaineesta riippumatonta, ja tapahtua luontevasti silloin, kun tarve sille nousee esiin erilaisissa opetustilanteissa.

5.1.3 Positiivisuus kieltenopiskelua kohtaan

Muutamit opettajista määrittivät kielikasvatuksen toimintana, joka lisää oppilailla positiivista asennetta kieltenopiskelua kohtaan. Tähän määritelmään liittyivät oleellisesti oppilaslähtöisyys opetuksessa ja erilaiset, oppilaan ikä- ja taitotason huomioivat opetusmenetelmät sekä lapsen rohkaiseminen ja innostaminen kieltenopiskelun pariin.

”Kielikasvatus on positiivista ja innostavaa kielten oppimista leikkien, liikkuen ja laulaen aluksi.” (Opettaja 2)

”Kun on itse innostunut ja rohkaisee lasta ja lapsi uskoo itseensä oppijana, niin ne ovat kielikasvatuksen semmoisia kulmakiviä.” (Opettaja 13)

Opettajat nimesivät myös erilaiset arjen rutiinit ja tavat hyvänä keinona positiivisen kieltenopiskelun vahvistamiseksi. Heidän mukaansa vieraan kielen ollessa näkyvillä luokassa ja mukana erilaisissa arjen toiminnoissa, lapsi saa rauhassa oppia kieltä ja hänen oppijaminäkuvansa vahvistuu toiston tuoman varmuuden myötä. Arjen toiminnot myös luovat lapsille mahdollisuuksia käyttää kieltä ja harjoitella, joka opettajien mukaan innostaa heitä oppimaan.

”Kielikasvatus on läsnä kaikissa arjen toiminnoissa esimerkiksi aamukalenterin tai ruokajonon enkkurutiinien kautta.” (Opettaja 9)

”Varsinkin tämmöiset ekaluokkalaiset ovat onnessaan, kun puhutaan englantia. Vaikka ’How are you?’ tai ’Thank you’, on hirveän tärkeää.” (Opettaja 13)

Vastaajista erityisesti *Opettaja 13* korosti haastattelussaan useasti kielikasvatuksen merkitystä positiivisen kieltenoppijainäkuvan edistäjänä. Hän myös huomioi opettajan oman kieltenoppimisen innostuksen useampaan kertaan merkittävänä tekijänä oppilaiden innokkuuden ja positiivisen kieltenoppimisen edistäjänä.

5.2 Kielitietoisuus opettajien määrittelemänä

Kuten luvussa 3.2 mainitsin, kielitietoisuus voidaan käsitteenä määritellä usealla eri tavalla, ja määrittelyyn vaikuttaa usein tieteenala ja konteksti, jossa käsitettä käytetään. Karkeasti jaettuna kielitietoisuus -käsitteellä tarkoitetaan lähiympäristön kielet tiedostavaa toimintaa tai kielen tarkastelukykyä.

Opettajien määritelmässä esiintyi kolme erilaista tapaa käsittää kielitietoisuus. Näiden perusteella muodostuu myös tulokategoriat. Ensimmäisessä kategoriassa käsittelen määritelmiä, joissa keskiössä on ympäröivien kielten moninaisuuden tiedostaminen. Tässä kategoriassa kielitietoisuutta määritellään huomioiden oppilaan lähiympäristö sekä kulttuurien moninaisuus ja arvokasvatus. Toisessa kategoriassa käsitellään kielitietoisuuden metalingvistiseen puoleen perustuvia määritelmiä. Tämän kategorian määritelmässä huomioidaan myös oppilaan tietoisuus itsestä kieltenoppijana sekä äidinkielen oppimisen merkitys kielitietoisuuden kehittämisessä. Kolmannessa kategoriassa opettajat määrittelevät kielitietoisuutta oman toimintansa kautta ja pitivät sitä osana opettajan perustaitoja ja työn arvopohjaa. Olen kuvannut kategoriat kuvioon 4.



Kuvio 4. Tulokategoriat opettajien kielitietoisuuskäsityksistä.

Kategoriat ovat jälleen vastausten esiintyvyyden perusteella hierarkkisessa järjestyksessä. Ensimmäisen kategorian vastaukset olivat selvästi yleisimpiä, sitten toisen kategorian. Kolmannen kategorian vastauksia oli kaksi kappaletta. Jälleen *Opettajan 12* vastaus oli selkeästi muista poikkeava, sillä hän ei ollut määritellyt käsitettä lainkaan. Perusteluna tälle oli, että hän ei ole kokenut työssään tarpeelliseksi määritellä kyseistä käsitettä.

5.2.1 Ympäröivien kielten moninaisuus ja tiedostaminen

Useat vastaajista määrittivät kielitietoisuuden ennen kaikkea oppilaan tietoisuutena hänen ympäristössään olevista kielistä ja niiden moninaisuudesta. Määrittelyissä lähtökohtana oli esimerkiksi erilaisten kielten olemassaolon tiedostaminen. Tämä tiedostaminen alkaa oppilaan lähiympäristöstä, ja oppilaan kasvun ja kehityksen tiedostamisen tulisi myös laajentua. Kaikissa määritelmässä tiedostamista ei rajata selkeään koulukontekstiin ja koskemaan vain oppilasta, vaan puhutaan yleisemmin ja laajemmin kielten ja kulttuurien moninaisuuden tiedostamisesta.

”Kielitietoisuus on sitä, että on tietoinen eri kielistä ja kulttuureista.” (Opettaja 10)

Osassa vastauksista kielikasvatus ja -tietoisuus nähtiin yhteenkuuluvana, melkein erottamattomana asiana. Opettajien mukaan molemmissa on kyse oppilaan kasvattamisesta ympäristönsä moninaisuuden tiedostavaksi yksilöksi. Moninaisuudessa huomioidaan paitsi kielet, myös ihmisten erilaisuus laajemmin. Näissä määritelmissä kielitietoisuus on vahvasti osa peruskoulun arvokasvatusta.

”Oman lähiympäristön kielet, esim. oman luokkalaisten äidinkielet, lähinnä niiden tiedostaminen, kuuluu kielitietoisuuteen.” (Opettaja 8)

”Mielestäni kielikasvatus ja kielitietoisuus kuuluvat yhteen. Kielitietoisuus menee tietty myös siihen suuntaan, että miten kielellisesti otetaan huomioon ihmisten moninaisuus.” (Opettaja 4)

Opettajat saivat määritelmissään kertoa myös siitä, miten kielitietoisuus näkyy heidän opetus-työssään. Jotta lähiympäristön kieliin voisi kiinnittää huomiota, on opettajien mukaan tärkeää pitää luokassa monia kieliä esillä. Tätä voidaan toteuttaa esimerkiksi huomioimalla mahdolliset muut oppilaiden äidinkielet suomen kielen lisäksi, sekä lisäämällä esimerkiksi englannin kieli osaksi arjen toimintoja ja päiväkalenteria.

”Lasten kanssa puhutaan ja kerrotaan omia kokemuksia ja pohditaan sekä vertailaan kieliä ja tapoja. Omat äidinkielet arvostettuina mukana. Kielet näkyvät koululla ja tervehditään ja kiitetään ruokalassa yms.” (Opettaja 2)

Opettajien vastauksissa kielitietoisuus oli ensisijaisesti osa monikulttuurisuuskasvatusta, jonka avulla myös oppilaan lähiympäristön kielet tehtiin näkyväksi huomioiden ja havainnoiden niitä luonnollisesti osana koulupäivää ja erilaisia juhlia. Myös oppilaan lähiympäristön vähemmistökielten ja eri kulttuurien huomioiminen olivat keinoja tehdä kielellisestä moninaisuudesta luonteva osa oppilaan arkea. Myös opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 28) kielitietoisuus nähdään ennen kaikkea tällaisena oppilaan arjessa luontevasti mukana olevana ympäröivien kielten näkyväksi tekemisenä ja tiedostamisena.

5.2.2 Kyky tarkastella kieltä

Useat opettajat määrittivät kielikasvatuksen kykynä ottaa kieli tarkastelun kohteeksi sekä tietoisuutena itsestä kielenoppijana. Aineistossa siis opettajat määrittivät sekä kielikasvatusta että kielitietoisuutta näiden taitojen kehittymisen kautta, ja siksi näissä vastauskategorioissa on paljon yhtäläisyyksiä. Selkeänä erona näiden kahden kategorian välillä kuitenkin on, että luvussa 5.1.2 kielen tarkastelun kehittäminen määriteltiin kielikasvatuksena, kun taas tässä luvussa tarkastellaan opettajien määritelmiä kielitietoisuudelle.

Määritellessään kielitietoisuutta osa opettajista lähestyi käsitettä yleisellä tasolla kielen tarkastelun taitona. Näissä vastauksissa kielitietoisuutta ei ollut sidottu mihinkään kontekstiin, vaan se nähtiin yleisenä taitona, jonka ihminen omaa. Kielitietoisuuteen liitettiin puhutun ja kirjoitetun kielen monia eri tasoja alkaen äänneistä aina virkkeisiin, teksteihin ja tulkintoihin asti.

Kielitietoisuuden ymmärrän nyt kieleemme tarkastelulla: kirjaimet, äänneet, tavut, sanat, virkkeet, erilaiset tekstit, tulkinnat ja merkitykset.” (Opettaja 9)

Kuten luvussa 5.1.2, myös tässä kategoriassa osa vastaajista lähestyi kielitietoisuuden kehittymistä ensisijaisesti oppilaan äidinkielen taitojen kehittymisen kautta. Vastauksissa korostui oppilaan äidinkielen taitojen omaksuminen keinona tulla tietoiseksi myös muista kielistä ja niiden erityispiirteistä. Toisaalta myös vieraiden kielten oppiminen nähtiin keinona vahvistaa oppilaan tietoisuutta omasta äidinkielestään ja sen erityisyydestä muiden kielten joukossa. Eräs vastaajista nimesi varhennetun kielenopetuksen vaikuttavana tekijänä oppilaan äidinkielen erityisyyden tiedostamisessa. Äidinkieli myös toimii oppilaalle keinona selittää uutta, vierasta kieltä.

”Kielitietoisuus on oman äidinkielen vahvistamista ja sen erityisyyden tiedostamista muiden kielten joukossa.” (Opettaja 11)

Äidinkielen hyödyntäminen kielitietoisuuden kehittämisessä nousi esiin useampaan otteeseen, kun opettajat kuvailivat, miten kielitietoisuus heidän määrittelemällään tavalla näkyy heidän opetustyössään. Sen lisäksi, että äidinkieli toimii keinona oppilaalle jäsentää ja selittää uusia, vieraita kieliä, on se myös hyvä työkalu eri kielten erityispiirteiden havaitsemiseen ja kielten

erojen huomaamiseen. Esimerkiksi englannin kielen kirjoitusasu ja sanojen ääntämisen vertailu siihen, miten suomen kielessä luetaan ja kirjoitetaan sanat, auttaa opettajien mukaan oppilaita ymmärtämään kielten erilaisia erityispiirteitä.

Opettaja 7, joka kertoi toteuttavansa työtä steinerpedagogiikan mukaan, avasi määritelmässään laajemmin sitä, miten hänen työssään kielitietoisuuden painottuminen näkyy eri luokka-asteilla. Hänen mukaansa kielitietoisuutta tuodaan esiin ikätasolle sopivalla kertomusaineistolla sekä äidinkielessä että muissa oppiaineissa. Hän esimerkiksi hyödyntää kansansatuja ja muuta kirjallisuutta tutustuen niihin aluksi oppilaan äidinkielellä ja myöhemmin muilla kielillä. Näin oppilasta ohjataan havaitsemaan eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä äidinkielen ja vieraiden kielten välillä.

5.2.3 Kielitietoisuus opettajan toimintana

Kolmannessa kategoriassa vastaajat määrittelivät kielitietoisuuden opettajan toimintana. Tässä lähestymistavassa vastuu kielitietoisesta toiminnasta on opettajalla itsellään sekä kieltenopetuksessa että kaikessa muussakin opetuksessa. Kummassakaan vastauksessa opettajat eivät huomioineet kielitietoisuutta oppilaan näkökulmasta.

Ensimmäinen vastaaja keskittyi siihen, että kielitietoisuus on kielikasvatuksen perusta, jolloin opettajan tulisi kaikki kielikasvatukseen liittyvä toimintansa perustaa myös kielitietoisuudelle. Vastauksesta ei käy selkeästi ilmi, tarkoitetaanko siinä kykyä ottaa kieli tarkastelun kohteeksi vai yleistä kielten moninaisuuden tiedostamista, vai onko opettajalla kenties jokin muu tapa ymmärtää kielitietoisuus.

”Kielitietoisuus on kielikasvatuksen perusta, ominaisuus/taito, joka jokaisen opettajan olisi hyvä omata.” (Opettaja 1)

Toinen vastaaja lähestyi kielitietoisuutta määritelmässään siitä näkökulmasta, että kielellä rakennetaan todellisuutta ja käyttämämme kieli vaikuttaa aivan kaikkeen. Hänen määritelmässään kielitietoisuus on siis opettajan tietoisuutta siitä, miten hänen käyttämänsä kieli rakentaa todellisuutta hänen luokkahuoneessaan. Tämä kielen todellisuutta rakentavan näkökulman huomioiminen oli poikkeuksellinen määritelmä kielitietoisuudelle muiden joukossa.

5.3 Kielikasvatus- ja kielitietoisuuskäsityksien tarkastelua

Tässä luvussa tarkastelen ja peilaan aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan kielikasvatus- ja kielitietoisuusosioiden kategorioita. Tarkastelunäkökulmat muodostuvat molempia käsitteitä yhdistävistä teemoista. Näitä ovat monikulttuurisuus, metalingvistinen kielitietoisuus ja opettajan toiminnan merkitys.

Sekä kielikasvatusta että kielitietoisuutta määritellessään opettajien käsityksistä korostui ensisijaisesti monikulttuurisuuskasvatuksen merkitys. Opettajat käsittivät molemmat käsitteen siten, että oppilaita kasvatetaan tiedostamaan ja tunnistamaan erilaisia kieliä ympärillään, sekä arvostamaan niitä.

Metalingvistinen kielitietoisuus, eli kyky ottaa kieli tarkastelun kohteeksi, oli yleinen molemmissa tulososioissa esiin noussut tapa käsittää kielikasvatus tai kielitietoisuus. Tämä ilmeni esimerkiksi siinä, että opettajat korostivat oppilaan äidinkielen merkitystä kielellisen kehityksen kannalta ja mielsivät sen olevan erityisen tärkeässä asemassa, kun oppilas alkaa opettelemaan uutta, vierasta kieltä.

Niissä vastauksissa, joissa kielikasvatus määriteltiin opettajan oman toiminnan kautta, oli kyse positiivisen kieltenoppimisympäristön luomisesta ja siitä, että oppilaille mahdollistetaan varhaisessa vaiheessa myönteisiä kokemuksia kieltenoppimisesta. Kun taas kielitietoisuutta määriteltäessä opettajan omana toimintana viitattiin lähinnä kriittiseen kielitietoisuuteen: opettaja rakentaa todellisuutta omassa luokkahuoneessaan jatkuvasti kielen kautta.

5.3.1 Monikulttuurisuus kielikasvatuksessa ja kielitietoisuudessa

Opettajien määritelmissä sekä kielikasvatukselle että kielitietoisuudelle nousi vahvasti kulttuurien ja kielten moninaisuuden tiedostaminen ja arvostaminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohja (Opetushallitus 2014, 16) ohjaa kasvattamaan oppilaita kulttuurien moninaisuutta kunnioittavaksi ja arvostavaksi yksilöksi, joka pystyy myös toimimaan vuorovaikutuksessa sekä kulttuurien sisällä että niiden välillä. Näissä opettajien määritelmissä monikulttuurisuuskasvatuksen ja ympäristön moninaisuuden ollessa selkeästi keskeisimpiä tapoja käsittää kielikasvatus ja -tietoisuus on hyvä pohtia sitä, kuinka paljon opetussuunnitelma ohjaa heidän käsityksiään joko tietoisesti tai tiedostamatta. Opetussuunnitelma velvoittaa opettajia

toimimaan sen arvopohjan mukaisesti, joten riippumatta opettajan henkilökohtaisista näkemyksistä on selvää, että opetussuunnitelman mukainen toiminta ja arvopohja kuuluu osaksi jokaisen opettajan työtä.

Kansainvälisyyskasvatuksesta osana perusopetusta on ensimmäiset maininnat jo 1970-luvulta. Kun perusopetukseen sisällytettiin kaikille suunnattu laaja kieltenopetus, oli ajatuksena jo silloin kasvattaa suomalaisista kansainvälisesti pärjääviä yksilöitä. Koulu on myös aina mielletty paikkana, jossa yhteiskunta ja koulutus kietoutuu yhteen muodostaen oman pienoisyhteiskuntansa heijastaen yhteiskunnan eri kulttuureja ja etnisyyksiä. (Räsänen 2005, 88–93.) Perusopetuksessa on siis alusta alkaen tavalla tai toisella huomioitu kansainvälisyys ja kulttuurien välinen vuorovaikutus, jolloin tämä kehitys voi olla myös taustatekijänä sille, miksi opettajat käsittävät kielikasvatuksen- ja tietoisuuden vahvasti monikulttuurisuuteen kautta.

Cherng ja Davis (2019) tutkivat opettajankoulutuksessa kuluneina vuosikymmeninä tapahtunutta muutosta monikulttuurisuuskasvatuksen edistämiseksi. Heidän mukaansa yhteiskunnan monikulttuurisuus ja siihen johtanut muutos näkyy opettajankoulutuksessa kahtena pääoletuksena: ennen opettajaksi valmistumistaan opettajaopiskelijoilta uupuu kykyjä toimia monikulttuurisessa yhteisössä ja että opettajan pedagoginen pätevyys näyttäytyy hänen kykynään toimia monikulttuurisessa yhteisössä. Cherngin ja Davisin mukaan kuitenkin vielä opettajankoulutusta enemmän opettajan kykyä tiedostaa erilaiset kulttuurit hänen luokkassaan ennusti opettajan mahdollinen aikaisempi kokemus monikulttuurisessa yhteisössä. Cherngin ja Davisin tutkimusaineisto koostui Pohjois-Amerikan opettajaopiskelijoista, mutta voidaan myös pohtia, paljonko aineistossa vastanneiden opettajien käsityksiin vaikutti myös opettajankoulutus tai opettajan omat kokemukset monikulttuurisuudesta.

Salo (2009, 95) toteaa, että kieltenopettajan toiminnassa väistämättä näkyy hänen elämäkokemuksensa muovaama arvomaailmansa. Tämä taas väistämättä vaikuttaa siihen, miten opettaja toimii omassa luokkahuoneessaan, tiedosti hän sitten oman arvopohjansa tai ei. Kieltenopettajan kielikäsitelmä, joka ohjaa kaikkea kieltenopetuksen luokkahuoneessa tapahtuvaa toimintaa, rakentuu opettajan tieto-, ihmis- ja oppimiskäsityksien perustalle. Voidaan siis todeta, että todennäköisesti monikulttuurisuus ja -kielisyys ovat aineiston opettajille tärkeitä arvoja henkilökohtaisesti, sillä ne määrittivät paljon sitä, miten opettajat ymmärsivät kielikasvatuksen ja kuinka he käytännössä toteuttivat sitä. Toisaalta nämä arvot nousevat myös vahvasti yhteiskunnasta ja opetussuunnitelmasta, ja ohjaavat siten myös opettajan omaa arvomaailmaa ja toimintaa luokkahuoneessa.

Ford (2014) tutki Pohjois-Amerikan koulukontekstissa monikulttuurisuuskasvatusta. Hänen mukaansa monikulttuurisuuskasvatuksessa tulee huomioida tasapuolisesti erilaisia näkemyksiä kulttuurikontekstista riippuen, sekä rakentaa luokkahuoneessa vuorovaikutusta ja empatiaa luovaa keskustelukulttuuria. Ford korostaa, että vaikka oppilas sattuisi opiskelemaan kulttuurisesti suhteellisen homogeenisessä luokassa, tulee silti erilaisia kulttuureja pitää esillä ja huomioida asioita monesta eri näkökulmasta käsin. Hän sisällyttää myös luokkahuoneen monikulttuurikasvatukseen autenttiset kokemukset eri kulttuureista esimerkiksi ruuan ja musiikin kautta. Opettajien käsityksessä kielikasvatuksesta ja -tietoisuudesta ilmeni monia samoja elementtejä. Kuitenkaan yhdessäkään vastauksessa ei ollut näin laajalti avattu sitä, miten kielikasvatus tai -tietoisuus on osa monikulttuurisuuskasvatusta.

5.3.2 Kielitietoisuuden kehittyminen ja kehittäminen

Useat vastanneista opettajista käsittivät kielikasvatuksen ja kielitietoisuuden toimintana, jolla pyritään tekemään oppilas tietoiseksi sekä käyttämästään että ympärillä olevista erilaisista kielistä. Kielikasvatus ja kielitietoisuus tästä näkökulmasta myös yhdistettiin useissa vastauksissa, ja ne nähtiin jopa samaa tai melkein samaa tarkoittavana asiana. Käsityksissä yhdistyi piirteitä kielitietoisuudesta, kielitietoudesta sekä metalingvivistisestä tietoisuudesta.

Kielentäminen (tai sanallistaminen) tarkoittaa, että asioiden suullista selittämistä eli niiden saattamista sanalliseen muotoon. Kielentäminen on tehokas pedagoginen menetelmä kielitiedollisten taitojen kehittämisessä erityisesti silloin, kun oppilaat itse toteuttavat sanallistamista. (Rättyä & Kulju 2018, 60.) Opettajien määritelmässä kielentämisen erilaiset menetelmät olivat keskiössä oppilaan kielen tarkastelun kykyjen kehittämisessä. Käytännössä opettajat toteuttivat tätä kielentämistä kiinnittämällä oppilaiden huomion eri kielten yhtäläisyyksin ja eroihin ja sanoittamalla niitä heille.

Lapsi omaksuu äidinkielen omasta kasvu ympäristöstään. Äidinkielen omaksumisprosessissa lapsi oppii sekä kielen teknisen järjestelmän että kielen sosiaalisen ulottuvuuden, eli miten kommunikoida missäkin tilanteessa. (Ferguson & Farwell 2013, 93.) Opettajat kertoivat ohjaavansa oppilaitaan havaitsemaan eri kielten ominaisuuksia ja niiden välisiä eroja erityisesti hyödyntäen oppilaan omaa äidinkieltä. Vastauksissa korostui, että opettajat luottavat vahvaan äidinkielen osaamiseen keinona omaksua ja tunnistaa myös vieraita kieliä; kun lapsi tunnistaa oman äidinkielen äänteet ja kirjoitusjärjestelmän, hän voi verrata vierasta kieltä itselleen tuttuun

kielijärjestelmään ja tehdä siten päätelmiä vieraasta kielestä. Vieraan kielen lähestyminen peilaamalla sitä oppilaan äidinkieleen on toimiva keino kielitietoisuuden lisäämiseen (Muikku-Werner 1998, 220).

5.3.3 Opettajan oma toiminta lähtökohtana kielikasvatukselle ja -tietoisuudelle

Opettajien käsityksissä sekä kielikasvatuksesta että kielitietoisuudesta ilmeni myös opettajan oman toiminnan merkitys lähtökohtana molemmille käsitteille. Kielikasvatuksessa tämä näkyi siten, että kielikasvatus käsitettiin oppilaan positiivista kielenoppijaminäkuvaan vahvistavana toimintana. Kielikasvatuksella ylipäättään myös miellettiin olevan tärkeä rooli siinä, että oppilas saa jo varhaisessa vaiheessa positiivisia kokemuksia kielenoppimisesta.

Kielitietoisuudessa opettajien toiminnan merkitys taas näkyi ennen kaikkea käsityksenä siinä, että kielitietoisuus ymmärrettiin kriittisenä kielitietoisuutena. Kriittisessä kielitietoisuudessa kieli nähdään yhteiskunnan tuotteena, mutta samalla myös yhteiskunta on kielen tuote, eli kielenkäyttö ei koskaan ole vapaata siihen liittyvistä ideologeista tai sosiaalisista merkityksistä. Kriittisen kielitietoisuuden mukaan kielellä myös rakennetaan todellisuutta, mikä oli myös yhden opettaja määritelmässä kielitietoisuuden keskiössä. (Lilja ym. 2017, 14.) Tuomalla kriittisen kielitietoisuuden ikätasolle sopivalla tavalla osaksi kielenopetusta on mahdollista vahvistaa oppilaan äidinkielen taitoja sekä vieraskielisten viestien tulkitsemista (Waseem & Asadullah 2013).

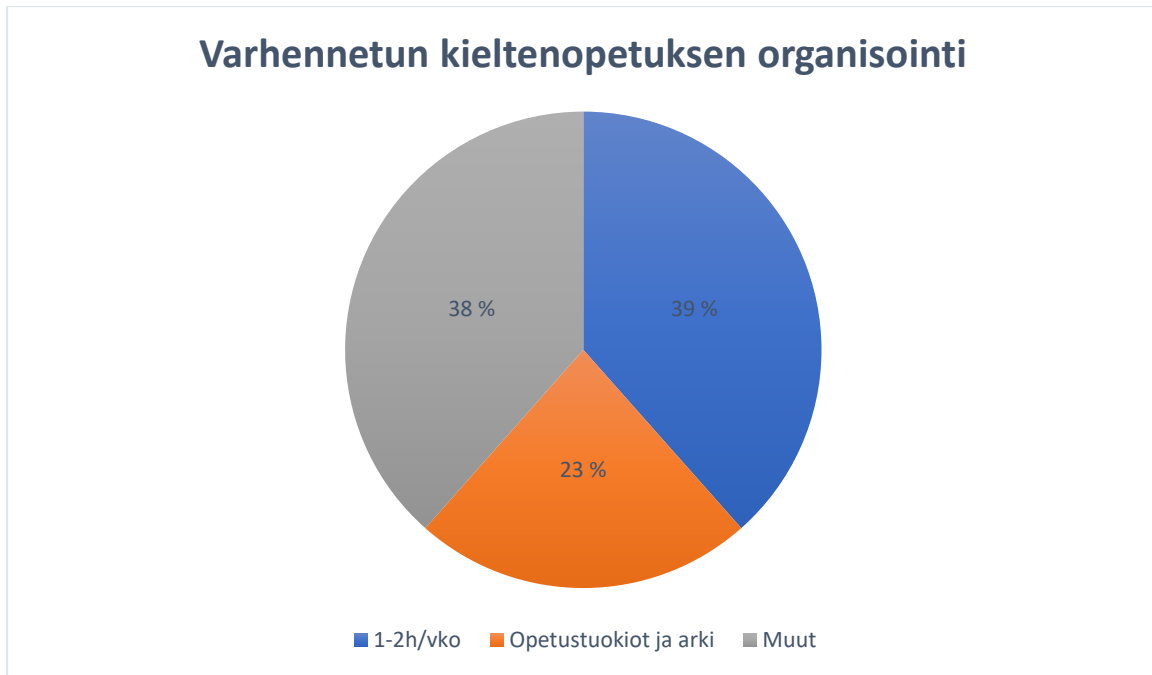
6 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ HYVISTÄ KÄYTÄNTEISTÄ OPETTAA VARHENNETTUA A1-KIELTÄ

6.1 Varhennetun kieltenopetuksen järjestäminen

Varhennetulle kieltenopetukselle on alkuopetuksessa varattu kaksi vuosiviikkotuntia (säädös tuntijaon muutoksesta 793/2018), mikä määrittää myös sen, kuinka paljon varhennettua kieltä tulee alkuopetuksessa opettaa. Tuon kaksi vuosiviikkotuntia on kuitenkin mahdollista käytännössä toteuttaa useammalla eri tavalla, kunhan kahden vuosiviikkotunnin määrä tulee täyteen. Käytännössä siis opetus voi olla lukujärjestykseen merkittyinä aikoina 1–2 oppitunnin verran, tai varhennettua kieltä voidaan integroida osaksi muita oppiaineita ja pitää esimerkiksi lyhyitä opetustuokioita siellä täällä.

Aineistossa opettajat kertovat omia käsityksiään siitä, mikä on heidän mielestään toimiva tapa ottaa varhennettu kieltenopetus osaksi alkuopetusta. Toisaalta vastauksista käy myös ilmi, että välillä olosuhteet ja käytännön järjestelyt ohjaavat sitä, kuinka opettajat ovat opetuksen organisoineet, ei niinkään omat käsitykset siitä, mikä on toimivin tapa. Organisointiin vaikutti myös selvästi se, oliko vastaaja kieltenopettaja vai luokanopettaja.

Olen jakanut opetuksen organisointitavat kolmeen erilaiseen kategoriaan opettajien vastauksien perusteella. Ensimmäiseen kategoriaan kuuluvat ne, jotka järjestävät varhennettua kieltenopetusta selkeästi 1–2 oppituntia viikossa lukujärjestyksen mukaisesti. Toiseen kategoriaan kuuluvat ne, jotka opettavat varhennettua kieltä pitkän oppilaan kouluviikkoa erilaisina opetustuokioina ja osana arjen toimintoja. Kolmanteen kategoriaan sijoittuvat ne vastaukset, joissa opettajat toteuttavat opetuksessaan joko kahden edellä mainitun ryhmän yhdistelmää tai ovat kehittäneet jonkin muun ratkaisun. Olen kuvannut kuvioon 5 opettajien vastausten jakautumisen prosentuaalisesti.



Kuvio 5. Opettajien vastausten jakautuminen koskien varhennetun kielen opetuksen organisointia.

Kuten kuviosta 5 näkee, vastaukset jakautuivat tasan ensimmäisen ja kolmannen kategorian välillä. Selkeyden vuoksi käsittelen kuitenkin kategoriat edellä mainitsemissani järjestyksessä.

6.1.1 Lukujärjestyksessä 1–2 oppituntia viikossa

Niissä opettajien vastauksissa, joissa kerrottiin opetusta järjestettävän lukujärjestyksen mukaisina oppitunteina, oli opetus yleensä kieltenopettajan antamaa. Työnkuvasta riippuen kieltenopettaja voi olla kiertävä tai koulun oma opettaja. Osa lukujärjestyksen mukaisesti oppitunneilla englantia opettavista olivat myös luokanopettajia, jotka esimerkiksi aiemman kokemuksen vuoksi opettavat englantia myös muille kuin omalle luokalleen.

”Aineenopettajana minulla on erilliset oppitunnit. [...] Kolme viime vuotta on ollut 1 koko luokan ja yksi jakotunti varhennettua kieltä, eli minulla 3vvt/luokka.” (Opettaja 6)

Useissa vastauksissa, joissa opettajat kertoivat opettavansa englantia lukujärjestyksen mukaisesti 1–2 tuntia viikossa, oli heidän mukaansa kunta tai kaupunki määritellyt, että varhennetun kielen opetus tulee järjestää kyseisellä tavalla. Osassa vastauksia myös todettiin, että kunta tai kaupunki olisi myös säätänyt, että pätevät kieltenopettajat antavat aina varhennettua kieltenopetusta.

Osa vastanneista kieltenopettajista myös kertoi, että he olivat yrittäneet saada luokanopettajia osaksi varhennetun kielten opettamista ottamalla oppilaiden arjen toimintoihin mukaan yksinkertaisia, kohdekielellä toteutettavia arjen toimintoja. Osa luokanopettajista oli vastaajien mukaan innostunut, mutta ei kuitenkaan kaikki.

”Olen kyllä antanut luokanopettajalle enkun ruokaloron, jotta sitä voisi käyttää, vaikka joka päivä ennen syöntiä, mutta ei ole käytössä.” (Opettaja 10)

Varhennettua kieltä lukujärjestyksen mukaisesti 1–2 tuntia viikossa opettavilla opettajilla oli heidän mukaansa monesti useampia varhennetun kielen tai ylipäätään kieltenopetuksen ryhmiä opetettavana. Näin vastanneet opettajat omasivat joko aineenopettajan pätevyyden tai kaksoispätevyyden (sekä kielten- että luokanopettaja), eli he toimivat työssään joko kokoaikaisesti kieltä opettaen tai luokanopettajana, jolla on useampi varhennetun kielen ryhmä opetettavanaan.

6.1.2 Varhennettu kieltenopetus opetustuokioina ja arjen toiminnoissa

Niissä vastauksissa, joissa varhennettua kieltä opetettiin tuokioina ja osana arjen toimintoja, vastaajat työskentelivät poikkeuksetta luokanopettajina. Jotta varhennettua kieltä voi opettaa tuokioina pitkin kouluviikkoa, vaatii se, että opettaja on pääsääntöisesti saman luokan kanssa koko viikon. Suurin osa vastanneista oli jakanut opetuksen kolme kertaa viikossa pidettäviksi 15 minuutin tuokioiksi ja sen lisäksi huomioi erilaiset arjen tilanteet, joihin kohdekieltä voi ottaa osaksi.

”Joka aamu aamukalenteri englanniksi, viikonpäivät, sää, kuulumiset (tunnesanat) aina, isäksi vaihtuvat teemat kuten kehonosat jumppaamalla, eläinsanoja verbien kanssa ruokasanoja, tykkäämisen kohteita.” (Opettaja 9)

Aineistosta ilmeni, että tuokioina ja arjen toiminnoissa opetusta järjestävät opettajat hyödyntävät vieraskielisen opetuksen (CLIL) periaatteita varhennetussa kielessä. Eräs vastanneista myös kertoi hyödyntävänsä kielikylpyperiaatetta aamupiireissä. Molemmissa tapauksissa oli huomioitu myös arjen toiminnot ja kohdekielen käyttäminen pitkin oppilaiden koulupäivää.

”Itse opetan varhennettua kieltä ns. kielikylpyperiaatteella eli aamupiirissä englanniksi tietyt jutut, koulupäivän aikana vieraalla kielellä tietyt asiat.” (Opettaja 3)

”CLIL-opetuksena ja osana arjen rutiineja.” (Opettaja 1)

Järjestämällä varhennettua kieltenopetusta osana oppilaiden arkea opettajat myös kertoivat, että heidän on mahdollista huomioida opetuksen eheyttäminen ja kielen integroiminen muihin oppiaineisiin. He myös pitivät tärkeänä sitä, että varhennetussa kieltenopetuksessa huomioidaan se, mitä muissa oppiaineissa tehdään. Esimerkiksi he kertoivat, että jos ympäristöopissa käsitellään eläimiä, opetellaan silloin myös eläimiä englanniksi. Opetuksen järjestäminen pitkin kouluviikkoa mahdollisti heidän mukaansa myös sen, että opetustuokio kohdekielellä voidaan järjestää osana jonkin muun oppiaineen opetusta.

6.1.3 Muut ratkaisut

Suurimmassa osassa tämän kategorian vastauksia opettajat toteuttivat varhennetun kielen opetusta sekä lukujärjestyksen mukaisina oppitunteina että arjen toimintoina ja tuokioina. Tällaisissa tilanteissa opettajat toimivat pääsääntöisesti luokanopettajina, mutta heillä oli myös muita varhennetun kielen opetusryhmiä opettavanaan. Luonnollisesti muille ryhmille englannin opetus tapahtui lukujärjestyksen mukaisesti, mutta omalle luokalle kohdekieltä opetettiin kokonaisvaltaisemmin osana kouluviikkoa mahdollisen oppitunnin lisäksi.

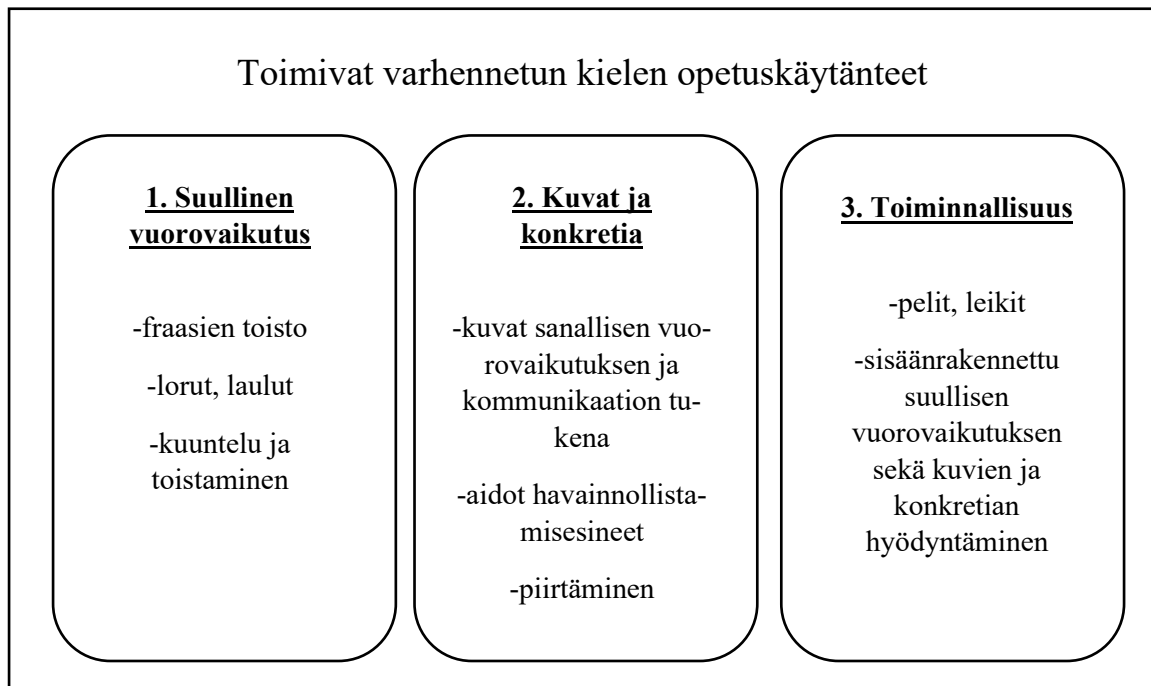
Eräs opettajista kertoi, että heidän koulussaan ensimmäisellä luokalla opetettiin englantia tuokioina kouluviikon ajan, mutta toisella luokalla opetus vaatii viikkotunnin järjestämisen. Viikkotunnin lisäksi myös toisella luokalla kuitenkin huomioidaan vieras kieli osana arkea. Hänen vastauksestaan on havaittavissa, että hän itse kokee tuokioiden pitämisen alkuopetuksessa parempana ratkaisuna, kuin kiinteiden oppituntien. Opettaja myös korosti, että vaikka varhennettua kieltä opettaisi joku muu kuin ryhmän luokanopettaja, on tärkeää, että kaikessa opetuksessa pyritään käsittelemään samoja teemoja eri oppiaineiden kautta.

”Toisella luokalla ideaalia olisi toimia samaan tapaan, tuokioina osana muuta opetusta, mutta lukujärjestyspalapeli pienessä koulussa vaatii viikkotunnin järjestämisen. Tuon viikkotunnin pääpaino on toiminnallisessa, [...]. Lisäksi heidän oman opettajansa kanssa osana arkea. Tärkeää on, että kaikki opetus pyrkii oikea-aikaisuuteen: kun muilla tunneilla harjoitellaan vaikkapa ajanilmaisua tai verbejä, on sitä myös vieraassa kielessä. Vältetään irrallisuutta.” (Opettaja 7)

Eräs opettajista myös kertoi, että heidän koulussaan oli ennen toiminut kiertävä kieltenopettaja, joka oli pitänyt kaikki vieraiden kielten tunnit. Opettajan jäätyä eläkkeelle hän oli itse alkanut opettaa varhennettua kieltä omalle luokalleen aloittaen kiinteinä oppitunteina lukujärjestyksessä. Vastauksessaan hän kertoi olevansa siirtymässä kuitenkin 10–15 minuutin pituisiin hetkiin viikon aikana.

6.2 Opettajien käsityksiä toimivista varhennetun kielen opetuskäytännöistä

Opettajat kertoivat aineistossa opetuskäytännöistä, jotka he kokivat hyödylliseksi alkuopetuksen kieltenopetuksessa. Vastauksista ilmeni selkeästi kolme erilaista kategoriaa: suullinen vuorovaikutus, kuvien ja konkretian hyödyntäminen sekä toiminnallisuus oppimisessa. Olen kuvannut kategoriat kuvioon 6.



Kuvio 6. Opettajien käsityksiä toimivista varhennetun kielen opetuskäytänteistä.

Lähestulkoon kaikki vastanneista opettajista nimesivät toimivaksi opetuskäytänteeksi suullisen vuorovaikutuksen. Kolme neljästä opettajasta nimesi kuvat ja konkretian, ja hieman yli puolet opettajista mainitsivat myös toiminnallisuuden toimivana opetuskäytänteenä. Opettajien vastauksissa oli siis päällekkäisyyksiä, ja he kertoivat usein hyödyntävänsä useampaan kategoriaan kuuluvia opetusmenetelmiä.

6.2.1 Suullinen vuorovaikutus

Suullisen vuorovaikutuksen kategoriaan sisältyvät kaikki ne opetusmenetelmät, jotka perustuvat puhuttuun kieleen ja sen kuuntelemiseen. Myös erilaiset lorut ja leikit olen laskenut osaksi tätä kategoriaa. Opettajien käsityksien mukaan suullisella vuorovaikutuksella on tärkeä rooli oppilaan sanavaraston laajenemisessa ja siinä, että oppilas rohkaistuu puhumaan kieltä.

Opettajien yleisin käytännön esimerkki suullisen vuorovaikutuksen harjoittelemisesta luokassa oli erilaisten fraasien, kuten tervehdykset ja kiittäminen, opettelu. Opettajien mukaan fraasien harjoittelun avulla on mahdollista tuoda paljon kohdekielen toistoa oppitunteihin, ja fraasit ovat oppilaille helposti muistettavissa. Opettajat myös kertovat, että fraasien kautta on mahdollista

laajentaa oppilaan sanavarastoa, ja niitä on helppo toteuttaa säännöllisesti oppitunneilla ja mahdollisuuksien mukaan myös pitkin koulupäivää.

”Ei sitä tarvi kysyä kuin että ’What’s your name?’ ja se jää mieleen, ja sitä toistetaan sitten.” (Opettaja 13)

”Puhetta harjoitellaan toistaen päivästä ja viikosta toiseen, tiettyjä fraaseja ja tuttuja rakenteita, joihin vähitellen lisätään uutta.” (Opettaja 1)

Opettajien mukaan erilaiset lorut ja laulut ovat tärkeä osa varhennetun kielen oppitunteja. Nämä nähtiin hyvänä keinona auttaa oppilasta muistamaan vieraskielisiä sanoja. Eräs vastanneista opettajista nimesi erityisesti vuorolaulut toimivaksi opetusmenetelmäksi, jolloin hän itse laulaa ensiksi oppilaille malliksi ja he toistavat perässä.

Opettajat nimesivät myös yleisesti kuuntelu- ja toistoharjoitukset hyvinä keinoina laajentaa oppilaan sanavarastoa. Tärkeitä huomioita tässä harjoituksessa kuitenkin oli, että uusia opittavia sanoja ei saa ottaa liikaa kerralla ja että tuttujakin sanoja toistetaan paljon. Eräs vastaajista myös huomioi kuuntelemisen merkityksen passiivisen kielenoppimisen kannalta.

Muutama vastanneista opettajista kertoi hyödyntävänsä puhutun kielen lisäksi toisinaan kirjoitettua vieraskielistä tekstiä. Heidän mukaansa sanojen kirjoitusasun tarkastelu auttaa oppilaita ymmärtämään, että kaikkia kieliä ei puhuta ja kirjoiteta samalla tavalla. Osa opettajista kertoi myös hyödyntävänsä kirjoitettua tekstiä ylöspäin eriyttämisen keinona. Opetuksen perusta oli heidän mukaansa kuitenkin aina puhutussa kielessä, eikä oppilailta odoteta vieraan kielen kirjoittamisen tai lukemisen taitoa.

6.2.2 Kuvat ja konkretia

Kuvien ja konkretian kategoriaan sisältyy erilaisten kuvakorttien, konkreettisten esineiden, esittämisen ja näyttelemisen sekä piirtämisen hyödyntäminen opetuksessa. Piirtäminen ja värittäminen voisi olla osa myös toiminnallisuutta opetuksessa, mutta sen tarkoitus oli opettajien vastauksissa yhdistettävissä ensisijaisesti havainnollistamiseen, joten ne ovat osa tätä kategoriaa.

Iso osa vastanneista opettajista nimesivät erilaisten kuvien ja konkretian hyödyntämisen toimivana opetuskäytänteenä varhennetun kielen opetuksessa. Opettajien mukaan nämä keinot olivat hyviä havainnollistamisapuja puhutun kielen rinnalla, ja he hyödynsivät usein rinnakkain sekä puhuttua kieltä että kuvia ja konkretiaa.

”En pidä ensimmäisellä luokalla juurikaan esillä sanojen kirjoitusasuja. Niiden sijaan käytän kuvia mahdollisimman paljon.” (Opettaja 6)

”Teemme käytännössä vain suullisia harjoituksia kuvakortein.” (Opettaja 9)

Kuvien lisäksi opettajat nimesivät toimivaksi opetuskäytänteeksi sen, että oppilas itse piirtää ja värittää aiheeseen liittyviä kuvia. Heidän mukaansa se voi auttaa oppilasta muistaa paremmin opitut asiat. Aiheeseen liittyvän piirtämisen ja värittämisen avulla on mahdollista tuoda kuvat helposti osaksi opetusta. Käytännön esimerkkinä opettajat antoivat esimerkiksi värityskuvat ja niiden avulla värien harjoittelemisen.

Eräs vastanneista toteutti työssään steinerpedagogiikkaa, jonka mukaisesti myös varhennetussa kieltenopetuksessa oppilaat työستävät omia työvihkoja. Tätä vihkotyötä tehdään opettajan mallin mukaan taululta. Opetuksessa kuitenkin painotetaan suullista vuorovaikutusta ja toiminnallisuutta.

6.2.3 Toiminnallisuus

Aineistossa useampi opettajista nimesi toiminnallisuuden toimivaksi tavaksi opettaa varhennettua kieltä. Nämä opettajat myös vastaustensa perusteella pitivät toiminnallisuutta erityisen tärkeässä osassa alkuopetuksen kieltenopetusta. Kyseiset opettajat kuitenkin myös kertoivat hyödyntävänsä ainakin suullista vuorovaikutusta opetuksessaan, sekä osa myös kuvia ja konkretiaa.

”Opetus on toiminnallista. Oikeastaan vain ja ainoastaan toiminnallista.” (Opettaja 8)

Erilaisia käytännön esimerkkejä toiminnallisuuden toteuttamisesta kieltenopetuksessa on pelit ja leikit. Eräs vastaajista mielsi varhennetun kieltenopetuksen toiminnallisuuden tärkeänä vastapainona alkuopetuksen muun kynäpainotteisen työskentelyn rinnalle.

”Monesti runsas ylimääräinen materiaali ei ole oikea tapa alkuopetuksessa. Kylähän ne käyttää kynää ja paperia paljon muissa oppiaineissa. Eli semmoinen toiminnallisuus on avainasemassa.” (Opettaja 13)

Opettajien nimeävät toiminnalliset opetusmenetelmät, kuten erilaiset pelit ja leikit, sisälsivät itsessään suullisen vuorovaikutuksen hyödyntämistä sekä kuvia ja konkretiaa. Toiminnallisuutta painottuvissa vastauksissa kuitenkin erottui selkeästi se, että opettajat pitivät tärkeässä osassa toiminnallisuuden mahdollistamaa oppilaan aktiivisuutta oppimisessa ja pelien ja leikien tuomaa oppimisen iloa.

6.3 Opettajien käsityksiä toimivista varhennetun kielen opetusmateriaaleista

Opettajien käsityksissä toimivista varhennetun kielen opetusmateriaaleista oli havaittavissa selkeästi kaksi erilaista kategoriata: teknologisten laitteiden ja erilaisten digiopetusmateriaalien ja sovelluksien hyödyntäminen opetuksessa, sekä ei-digitaalisten materiaalien suosiminen. Huomattavasti yli puolet opettajista kertoivat hyödyntävänsä paljon erilaisia digitaalisia opetusmateriaaleja opetuksessaan, kun taas muutamat kertoivat erilaisin perustein hyödyntävänsä niitä hyvin vähän, jos lainkaan.

Käsittelen ensimmäisessä kategoriassa teknologisia laitteita sekä digitaalisia opetusmateriaaleja ja sovelluksia hyödyntävien opettajien käsityksiä. Digiopetusmateriaalien ja opusteknologian hyödyntämisessä oli vastaajakohtaisia eroja. Osa kertoi hyödyntävänsä monipuolisesti monissa erilaisissa tehtävissä ja työskentelymuodoissa, osalla taas oli lähinnä oppikirjan digiopetusmateriaalit käytössä.

Toisessa kategoriassa käsittelen opettajien käsityksiä muista toimivaksi todetuista opetusmateriaaleista. Suurimmalla osalla vastanneista oli myös digitaalinen opetusmateriaali tai opusteknologia jollain tavalla opetuksessa mukana, vaikka pääpaino olikin heidän mukaansa työta-voissa, jotka eivät vaadi teknologiaa, laitteita ja digimateriaaleja.

6.3.1 Teknologia ja digimateriaalit

Eniten opettajat kertoivat digitaalisia materiaaleja ja laitteitaan hyödyntäessään, että he käyttävät opetustyössään paljon *Youtubea* ja sen kaltaisia sivustoja, joista voi näyttää oppilaille erilaisia laulu- ja leikkivideoita. Lauluvideoiden hyödyntäminen oli yleistä myös niillä opettajilla, jotka eivät muuten juurikaan hyödyntäneet opetusteknologiaa. Useampi vastaajista oli maininnut esimerkiksi *Supersimplesongs*-lauluvideot, joita he käyttävät paljon opetuksessaan. Muita mainittuja lauluvideoita oli muun muassa *BBC Nursery Rhimes* -videot sekä *British Council* -opetusmateriaali.

Useampi vastaajista oli myös maininnut erilaisten teknologisten laitteiden hyödyntämisen opetuksessaan. Yleisimmin mainittuja näistä olivat oppilaiden käytössä olevat älylaitteet kuten tabletit. Tabletteja opettajien mukaan hyödynnettiin pääosin erilaisten oppimispelien pelaamisen kautta. Osa opettajista hyödynsi älylaitteita myös oppilaiden omien, kohdekielillä tehtyjen tuotosten tekemiseen. Myös erilaiset kohdekielen osaamista edistävät pelit ja sovellukset, kuten *ViLLE* ja *Puppetpals*, olivat opettajien mukaan toimivia ja olleet paljon käytössä. Opettajat kertoivat myös toisinaan hyödyntävänsä opetusteknologiaa ja laitteita esimerkiksi qr-koodien lukemista vaativiin tehtäviin sekä *Kahoot!* ja muiden vastaavien digivisiojen pelaamiseen.

”Fun English -sovellus käytössä pädeillä. SockPuppetsilla ja Puppet Palssilla oppilaat tekevät omia esityksiä. Omien pienten esitysten videointi ja jako tapahtuu SeeSaw:ssa. Omat animaatiot tehdän iMotionilla.” (Opettaja 4)

Opettajat kertoivat myös hyödyntävänsä paljon opettajalle suunnattua opetusteknologiaa ja digiopetusmateriaaleja. Käytännön esimerkkeinä näistä olivat muun muassa älytaulun ja *Come With Me!* -digiopetusmateriaalin hyödyntäminen. Kyseinen materiaali nimettiin useampaan otteeseen toimivana ja aktiivisesti käytössä olevana sekä opettajalla itsellään että oppilailla.

Steinerkoulussa työskentelevä opettaja kertoi käyttävänsä silloin tällöin opettajan digiopetusmateriaaleja suunnittelun tukena, vaikka ei muuten digiopetusmateriaaleja alkuopetuksen kieltenopetuksessa hyödynnä. Osa opettajista oli epäileväisiä digiopetusmateriaalien hyödyllisyyden suhteen, ja halusivat mieluummin pitäytyä luokahuoneessaan sellaisissa opetusmateriaaleissa, jotka eivät vaadi teknologiaa.

6.3.2 Perinteiset opetusmateriaalit

Muita toimiviksi todettuja opetusmateriaaleja digimateriaalien ja opetusteknologian ohella tai sen sijasta opettajat nimesivät monipuolisesti erilaisia materiaaleja. Olen nimennyt nämä materiaalit perinteisiksi opetusmateriaaleiksi selkeyden vuoksi. Iso osa opettajista kertoi hyödyntävänsä sekä perinteisiä että digitaalisia opetusmateriaaleja rinnakkain monipuolisesti. Osalla vastaajista taas esimerkiksi koulun rahatilanne oli esteenä sille, että voisi hankkia oppilaille digiopetusmateriaaleja, ja näin ollen opetuksessa käytettiin pelkkiä perinteisiä materiaaleja ja iso osa opetusmateriaalista myös tuotettiin itse.

Opettajat nimesivät toimiviksi perinteisiksi opetusmateriaaleiksi autenttisen materiaalin, kuten aidon havainnollistamisesineistön käytön ja kohdekielellä olevien satujen kuuntelemisen. Eräs opettajista kertoi myös omaavansa lähes natiivin brittiaksentin, ja siksi hyödyntävän mieluummin omaa ääntämistä opettaessaan oppilailleen ääntämistä, kuin että kuunteluttaisi digiopetusmateriaaleista nauhalta valmiita äänitteitä. Myös opetuksen elävöittäminen kerronnallisuudella oli nimetty toimivaksi tavaksi opettaa varhennettua kieltä.

”Pelit ja leikit toteutuvat reaali maailman sovellutuksina, emmekä katso opetusvideoita, vaan kerron itse elävästi opetettavan aineksen. [...] Aito havainnollistamisesineistö korvaa näyttöruudulla vilahtavan.” (Opettaja 7)

Toiminnallisuuden tuominen osaksi varhennettua kieltenopetusta näkyy myös opetusmateriaalien valinnassa. Joko materiaalit ovat suoraan toiminnallisia ja liikettä opetukseen tuovia, tai sitten materiaaleihin sisältyy erilaisia leikkejä ja pelejä, joiden avulla saadaan liikettä ja konkretiaa oppitunteihin.

”Toiminnallisen oppimisen verkkokoulusta etsin peppu irti penkistä -menetelmiä ja harjoitteita opetukseen.” (Opettaja 10)

Lisäksi opettajat kertoivat hyödyntävänsä paljon oppilaiden omaan tekemiseen pohjautuvia opetusmateriaaleja, kuten oman portfolion rakentaminen opeteltavista aiheista, itse erilaisten leikkimateriaalien tuottaminen ”leikkaa ja liimaa” -menetelmällä sekä tekemällä erilaisista peleistä reaali maailman sovellutuksia hyödyntäen niitä myös kieltenopiskelussa. Eräs opettajista

myös kertoi integroivansa musiikkia varhennettuun kielenopiskeluun siten, että oppilaat itse musisoiden tuottavat musiikin ja harjoittelevat siten laulamista kohdekielellä.

6.4 Opetusjärjestelyiden ja toimivien opetuskäytänteiden ja -materiaalien tarkastelua

Tässä luvussa tarkastelen sekä opettajien varhennetun kielenopetuksen organisoimisen että toimivien opetuskäytänteiden ja -materiaalien käsityksiä. Varhennetun kielenopetuksen organisoimisessa peilaan opetusjärjestelyjä tutkimuksiin siitä, millaiset tavat järjestää vieraiden kielten opetus on todettu toimiviksi.

Toimivia opetuskäytänteitä tarkastellessa peilaan opettajien nimeämiä käytänteitä sekä varhennettua kielenopetusta koskevaan kirjallisuuteen, että tutkimuksiin siitä, millaiset opetustavat on todettu tehokkaiksi vieraiden kielten opetuksessa. Samoin myös toimivia opetusmateriaaleja tarkasteltaessa, mutta tähän tuon lisäksi myös näkökulman opettajan oppimis- ja kielikäsitteistä, sillä niillä on suuri merkitys siihen, millaisia opetusmateriaaleja opettaja mieltää toimiviksi.

6.4.1 Varhennetun kielenopetuksen organisoiminen

Opettajat olivat järjestäneet varhennetun kielenopetuksen joko oppitunteina, tuokioina tai molempina. Perusteluina erilaisille järjestelytavoille oli sekä ulkoisia että sisäisiä tekijöitä: joissakin tapauksissa kunnan säädökset tai lukujärjestysjärjestelyt ohjasivat järjestämään opetusta tietyllä tavalla, toisissa tapauksissa taas opettajalla oli enemmän vapauksia päättää kielenopetuksen järjestämisestä itse toimivaksi katsomallaan tavalla.

Kun varhennettu kielenopetus on tuokioina ja arjen toimintoina pitkin koulupäivää, on kielellinen syöte eli input (ks. luku 3.6.2) suurta, mikä edistää oppilaan sanavaraston karttumista ja kielen oppimista. Opetuksen järjestäminen myös osana muita oppiaineita mahdollistaa erilaisen, CLIL- tai kielikylypymenetelmiin perustuvien metodien käytön, joissa kielellä on funktionaalinen merkitys oppimisen välineenä (Kalliokoski, Mård-Miettinen & Nikula 2015, 5–6). Goris, Denessen ja Verhoeven (2019) toteavat, että viimeiset vuosikymmenet integroitu kielenopettaminen ja CLIL-menetelmät ovat nostaneet suosiotaan ja niitä pidetään yleisesti ottaen

perinteistä vieraan kielen opetusta parempina tapoina oppia vierasta kieltä. He huomauttavat, että usein positiiviset tulokset CLIL-menetelmästä ovat sidonnaisia kulttuuriin ja kontekstiin, eivätkä oppimistulokset ole kaikissa oppimisryhmissä yhtä positiivisia. Tästä huolimatta heidän mukaansa on selvää, että oikein toteutettuna CLIL-menetelmällä saadaan parempia oppimistuloksia kuin tavallisella vieraan kielen opetuksella. Hyödynnettäessä vieraskielistä opetusta ja sen variaatioita tulee opettajalla olla selkeä ymmärrys siitä, miten kyseistä menetelmää hyödynnetään sekä aineenhallinnallisesti selkeä kuva siitä, mihin oppiainesisältöihin opetuksessa keskitytään (Lopriore 2020, 102).

Kuitenkin Bahrani, Tam ja Zuraidah (2014) toteavat, että pelkkä kielellisen inputin määrä ei yksinään tarkoita tehokasta vieraan kielen omaksumista, vaan inputissa tulee ensisijaisesti huomioida sen laadukkuus määrän sijaan, jotta oppilaan kielenomaksuminen on oppimisen kannalta tehokasta. Vastauksissa suurin osa niistä opettajista, jotka pystyivät opettamaan vierasta kieltä vain lukujärjestykseen merkittyinä aikoina, oli vieraan kielen aineenopettajia. Sen perusteella, että aineenopettajalla on yleensä opintojensa ansiosta vahvempi ja laajempi sisällöllinen aineenhallinta, ja esimerkiksi ääntämisen harjoitteluun on käytetty enemmän aikaa, kuin luokanopettajaopinnoissa. Eräs vastanneista kertoi omaavansa jopa natiivitason aksentin ja siksi opettavansa kaikki ääntämiset itse ilman valmista äänitettä. Todennäköisesti siis aineenopettajan opettamalla varhennetun kielen oppitunneilla oppilaiden saama kielellinen input on laadukkaampaa kuin luokanopettajan opettamalla tunneilla.

Aivotutkimuksen näkökulmasta voidaan todeta, että unen aikana aivot prosessoivat ja siirtävät pitkäkestoiseen muistiin päivän aikana opittuja asioita (Huotilainen 2019, 69). Mikäli vieraan kielen opetus on mahdollista järjestää tuokioina useammalle päivälle, aivot saavat useammin prosessoida opittua ja näin ollen oppiminen on tehokkaampaa. Tästä näkökulmasta siis voidaan todeta, että ensisijaisesti olisi hyvä järjestää varhennettu kieltenopetus tuokioina pitkin kouluviikkoa, mikäli se on mahdollista.

Molemmissa opetuksen järjestämisen tavoissa on siis etunsa. Kun opetus on pitkin viikkoa, on kielellinen input suurta ja opettajan on mahdollista hyödyntää esimerkiksi kielikylpy- tai CLIL-menetelmää opetuksessaan. Toisaalta 1–2 oppituntia viikossa on myös toimiva opetustapa, kun keskitytään siihen, että opetus on laadukasta. Paras yhdistelmä olisi tietysti, että oppilaat saavat laadukasta kielellistä inputia pitkin viikkoa ja mahdollisesti myös erillisillä oppitunneilla. Tämän tapaisiin ratkaisuihin olikin osa vastaajista päätenyt opetuksen järjestämisessä.

6.4.2 Toimivat opetuskäytännöt

Toimivia opetuskäytänteitä nimetessään opettajien vastauksissa esiintyi suullisen vuorovaikutukseen, havainnollistamiseen ja toiminnallisuuteen perustuvia käytänteitä. Opettajien eniten hyödyntämä suullinen vuorovaikutus näkyi esimerkiksi toiston kautta harjoiteltavissa fraaseissa ja tervehdyksissä. Leimu (2021, 59) pitää opettajan perässä tapahtuvaa, toistoon ja matkimiseen perustuvaa ääntämisen harjoittelua varhennetussa kielenopetuksessa toimintatapana, joka oppilaiden on tärkeä omaksua. Hänen mukaansa toimintatavassa mukaillaan lapsen äidinkielen omaksumista, jolloin puhuminen on opittu muita kuuntelemalla ja matkimalla. Tällöin lapsi saa heittäytyä matkimaan opettajaa ja saa kokemuksen yhdessä tekemisestä ja oppimisesta. Leimu pitää tärkeänä toimintamallin omaksumisessa sitä, että siitä tulee normaali osa oppilaiden vieraiden kielten opiskelua myös jatkoa ajatellen.

Pelkän vieraan kielen kuulemisen itsessään on todettu edistävän kielen omaksumista ja sanojen muistamista. Esimerkiksi Saffran, Newport, Aslin, Tunick ja Barrueco (1997) tutkivat, miten lapset ja aikuiset oppivat muistamaan vieraskielisiä sanoja pelkästään kuulemalla vierasta kieltä. Tutkimuksessa tutkimushenkilöt kuulivat vierasta kieltä nauhalta saadessaan toisen tehtävän tehtäväksi samaan aikaan. Heitä ei kehoitettu erikseen kuuntelemaan tai kiinnittämään huomiota kuulemaansa. Tästä huolimatta sekä lapset että aikuiset, jotka olivat mukana tutkimuksessa, olivat omaksuneet kuulemansa vieraskieliset sanat. Tutkimustulokset jälleen puoltavat kielellisen syötteen merkitystä kielenoppimisessa, ja siksi sanallisen vuorovaikutuksen korostaminen vieraan kielen opettamisessa on tärkeää.

Opettajat kertoivat hyödyntävänsä paljon lauluja ja loruja varhennetun kielen opetuksessa. Laulujen ja lorujen hyödyntäminen kielen omaksumisessa on tutkitusti tehokasta. Sen lisäksi erityisesti alkuopetusikäisille oppilaille laulut ja lorut tarttuvat helposti ja lapset pitävät niistä. Niiden avulla voidaan luoda positiivinen ja lämmin oppimisen ilmapiiri luokkahuoneeseen. Laulujen ja lorujen kautta oppilaat saavat myös paljon toistoja harjoiteltavista sanoista ja fraaseista. (Leimu 2021, 77.) Goodin, Russon ja Sullivanin (2015) tutkimuksissa laulujen tehosta kielen oppimisessa todettiin, että lapset, jotka olivat hyödyntäneet lauluja vieraan kielen oppimisessa, saivat parempia oppimistuloksia sanatarkkuuden, ääntämisen ja kääntämisen taitojen osalta, kuin vertailuryhmän lapset, jotka olivat harjoitelleet samaa sanastoa ilman laulua.

Havainnollistaminen kuvien ja konkreettien avulla oli opettajien suosima opetuskäytänte. Havainnollistaminen joko konkreettisten avulla tai visuaalisesti esimerkiksi kuvien avulla tukee

oppilaan ymmärrystä vierasta kieltä oppiessaan, eikä äidinkielelle kääntämistä tarvita. Havainnollistaminen on hyödyllinen apukeino kaikenlaisissa kommunikaatiotilanteissa varhennetun kielen oppitunneilla. Sekä opettaja että oppilas voivat hyödyntää havainnollistamista kommunikaatiossaan. (Leimu 2021, 75.) Osa opettajista hyödynsi piirtämistä havainnoinnin keinona siten, että oppilaat itse tuottivat materiaalin. Tutkimukset antavat suuntaviivoja sille, että piirtäminen oikein hyödynnettynä edistää oppimista, mutta varmuutta esimerkiksi siitä, että se hyödyttäisi vieraan kielen oppimista, ei ole (Ainsworth & Scheiter 2021).

Osa opettajista korosti erityisesti toiminnallisuuden merkitystä varhennetussa kielenopetuksessa. Toiminnallisuus mahdollistaa eri aistien ja kehon liikkeiden ottamisen mukaan opetukseen, jolloin oppimiskokemuksesta tulee lapselle kokonaisvaltainen. Toiminnan kautta lapsi saa myös toteuttaa luontaista liikkumisen tarvettaan ja erilaisten vuorovaikutustilanteet tulevat luontevasti osaksi oppitunteja. (Leimu 2021, 79–80.) Puhuessaan toiminnallisesta oppimisesta opettajat tarkensivat opetuskäytänteikseen erilaiset pelit ja leikit. Leikin kautta oppiminen edistää lapsen vieraan kielen oppimista sekä sanaston että kieliopin omaksumisen osalta (ks. esim. Stagnitti, Bailey, Stevenson, Reynolds & Kidd 2016).

6.4.3 Toimivat opetusmateriaalit

Vastauksissa ilmeni monipuolisesti sekä digitaalisia että perinteisiä digiopetusmateriaaleja ja niiden hyödyntämisen keinoja. Tarkasteltaessa opettajien käsityksiä toimivista opetusmateriaaleista on tärkeää huomioida, että opetusmateriaalin hyödyntäminen on pitkälti kiinni myös opettajan omista pedagogisista näkemyksistä. Opettajan pedagogisia käsityksiä kielenopetuksessa ohjaa hänen kielikäsitteensä, joka taas nivoutuu yhteen hänen oppimis-, tiedon- ja ihmiskäsityksensä kanssa. (Salo 2009, 94–95.)

Jotta oppimismateriaalia voidaan pitää toimivana, tulee sitä tarkastella nykyaikaisen kielenopetuksen eli funktionaalisen kielenopetuksen näkökulmasta. Funktionaalinen kielenopetus korostaa suullisen kielitaidon osaamista ja kielen käyttöä autenttisissa tilanteissa. Opetuksessa korostetaan kielen käyttöä eikä keskitytä korjaamaan kielioppivirheitä. Myös oppijan oma aktiivisuus nähdään oppimisprosessin kannalta tärkeässä roolissa. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009.) Toimivan kielenopetuksen opetusmateriaalin tulee olla sellaista, joka mahdollistaa funktionaalisen kielenopetuksen, oli sitten kyseessä digitaalinen tai perinteinen opetusmateriaali.

Opettajat kertoivat hyödyntävänsä muun muassa erilaisia digitaalisia pelejä ja sovelluksia, jotka on suunniteltu kieltenopiskelua varten ja oppilaan taitotasoa huomioiden. Osa opettajista kertoi myös olevansa skeptikkoja erilaisten pelien opetuksellisesta vaikutuksesta. Clark, Tanner-Smith ja Killingsworth (2016) toteavat, että yleisesti peleillä on lievästi oppimistuloksia parantava vaikutus, jos peli on suunniteltu hyvin. Heidän tutkimuksessaan ei kuitenkaan spesifisti tutkittu kieltenoppimisen ja oppimispelien välistä vaikutusta. Skeptisten opettajien huoli olikin, että oppimispeleissä tapahtuva ”napinpainallus” ei välttämättä aktivoi oppilasta kielenoppijana, vaan opettaa häntä lähinnä painamaan nappia.

Opettajat nimesivät digitaalisten materiaalien ulkopuolelta autenttisten materiaalien hyödyntämisen. Kieltenopetuksessa autenttisella opetusmateriaalilla tarkoitetaan sitä, että käytössä oleva opetusmateriaali sisältää alkuperäistä, aitoa kielenkäyttöä, ja missä määrin niitä on muokattu ja tai tuotettu varta vasten opetuskäyttöön havainnollistamaan kieltä. Autenttisuus tulee kuitenkin myös nähdä laajempaan ja moniulotteisempaan kulttuurienvälisenä ilmiönä, jossa on kyse opetustilanteiden ja niissä tapahtuvan oppilaan kokemuksen ja kohtaamisen autenttisuudesta. Oppilaan näkökulmasta esimerkiksi hänen oma toimijuutensa ja mahdollisuus vaikuttaa oppimistilanteissa tekevät niistä autenttisen. (Kohonen 2009, 20.)

Autenttiset opetusmateriaalit eivät siis ole pelkästään perinteisiä, vaan ne voivat olla myös digitaalisia, kuten videomuodossa olevat vieraskieliset uutiset. Oleellista on, että autenttisia opetusmateriaaleja hyödynnettäessä funktionaalisen kieltenopetuksen mukaisesti oppilas on itse aktiivisessa toimijan roolissa. Autenttinen opetusmateriaali toimii loistavasti esimerkiksi silloin, kun oppilas halutaan altistaa suurelle kielelliselle inputille. Toisaalta, jos taas halutaan nostaa tietty tekstirakenne tai muu, rajatumpi uusi asia esiin, tulee autenttista materiaalia työstää niin, että tämä on mahdollista. (Moilanen 2008, 155–156.)

Kokonaisuudessaan käsitykset tehokkaista opetusmateriaaleista ovat pitkälti riippuvaisia siitä, mikä on opettajan oma pedagoginen käsitys. Steinerpedagogiikan mukaan opettava opettaja ei pitänyt suuressa arvossa digitaalisia opetusmateriaaleja vaan keskittyi oppilaiden itse tuottamaan ja luomaan materiaaliin, kun taas osa opettajista hyödynsi monipuolisesti erilaisia digitaalisia ja perinteisiä opetusmateriaaleja. Suomalaisessa koulukontekstissa opettajilla on pedagogisesti sekä vastuu että vapaus: vastuu oppilaistaan ja siitä, että opetus tapahtuu vallitsevan opetussuunnitelman mukaisesti; vapaus siinä, että opetuksesta saa opetussuunnitelman sallimien rajojen sisällä tehdä itsensä näköistä (OAJ 2022). Opetusmateriaaleista ei siis voida

yleisesti sanoa, mikä toimii ja mikä ei, sillä jokainen opettaja hyödyntää erilaisia materiaaleja itse parhaalla katsomallaan tavalla.

7 POHDINTA

Tutkimukseni tavoite ja tarkoitus oli saada lisää ymmärrystä siitä, millaisia käsityksiä opettajilla on toimivista käytänteistä opettaa varhennettua A1-kieltä. Tämän lisäksi toiveenani oli, että tutkimus voisi toimia eräänlaisena materiaalipankkina opettajille, jotka kokevat tarvitsevänsä enemmän valmiuksia ja käytännön työvälineitä varhennetun kielen opetukseen. Koen, että tutkimukseni tavoitteet täyttyivät, sillä tutkimuksen tulosoisista on nähtävissä sekä toimivia opetuskäytänteitä että niiden taustalla vaikuttavia käsityksiä. Nämä erilaiset lähestymisnäkökulmat varhennettuun kieltenopetukseen ohjaa syvällisempään näkemykseen kieltenopetuksesta. Sekä käytännön menetelmien että kielikasvatus- ja tietoisuuksien käsitteleminen tuloksissa ohjaa myös ymmärrykseen siitä, miten yksilön omat käsitykset ohjaavat hänen toimintaansa ja valintojaan jokapäiväisessä arjessa.

Tutkimusprosessini eteni melko suoraviivaisesti. Tutkimusongelma ja tutkimuksen tarkoitus olivat minulle selkeitä alusta alkaen. Tutkimusmetodeiksi pohdin narratiivista, fenomenografista ja fenomenologista tutkimusta. Tutkimuskysymykseni tarkentuminen ohjasi minua valitsemaan tutkimusmetodiksi fenomenografisen tutkimusmetodin. Aineiston keräyksen toteutin keväällä 2021. Keräyksessä ongelmalliseksi meinasi koitua suppea määrä vastauksia, mutta laajentamalla keräystä myös sosiaalisen median opettajien suljettuihin ryhmiin onnistuin saamaan riittävästi vastauksia. Aineiston analysoinnissa koin fenomenografisen analyysimetodin toimivaksi, sillä aineistolähtöinen lähestymistapa antoi minulle hyvin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Käsitysten ilmenevyyteen perustuva hierarkkisuus auttoi jäsentämään aineistoa selkeäksi tulososioksi.

Kokonaisuudessaan tutkimusprosessi oli minulle antoisa. Jo tutkielman teoreettista viitekehystä kootessa sain syventyä itselleni tärkeään aiheeseen, varhennettuun kieltenopetukseen ja kieltenopetukseen ylipäänsä. Vaikka aihe oli minulle jo entuudestaan tuttu, ymmärrykseni tutkimuskohteesta lisääntyi. Kuten johdannossa kerroin, käsittelin varhennettua kieltenopetusta opettajien ennakkokäsityksien näkökulmasta tehdessäni kandidaatin tutkielmaani. Syksyllä 2019 kandidaatin tutkielmani teoreettista katsausta tehdessä ei ollut vielä julkaistu monia niistä hyvistä varhennetun kielen kirjallisuusteoksista, joita olen tätä tutkielmaa tehdessä saanut

hyödyntää. Oli ilahduttavaa nähdä, että opettajille hyödyllistä materiaalia varhennetusta kieltenopetuksesta on julkaistu.

Tutkimukseni haastavin osuus oli analyysin rakentaminen. Laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät vaativat tutkijalta paljon valintoja siitä, mihin suuntaan edetä analyysin kanssa. Aloittaessani aineistoni analyysin tiesin hyvin pian, että rakennan analyysini fenomenografisen analyysin perusteella. Vaikka valinta oli selkeä, vaati analyysin vaiheittain rakentaminen paljon ajatustyötä, aineiston läpi lukemista ja pohdintaa. Opin, että tutkijan tulee pitää pää- ja alatutkimuskysymykset kirukkaasti mielessään analyysiä rakentaessaan, jotta tutkimuksen tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymyksiä kautta aineiston lähestyminen helpotti analyysin rakentamista ja auttoi lopullisten tulokategorioiden muodostamisessa.

Varhaisesta vieraiden kielten opetuksesta löytyy paljon tutkimuksia sekä Suomesta että ulkomailta. Suomessa varhennettua kieltä koskevat tutkimukset liittyvät Kielten kärkihankkeeseen, kielikylpytutkimuksiin ja vieraskielisen opetuksen tutkimiseen. Kielikylpyopetuksesta ja vieraskielisestä opetuksesta löytyy paljon myös kansainvälisiä tutkimuksia. Myös lasten varhaista toisen tai muun kuin äidinkielen omaksumista on tutkittu paljon kansainvälisesti. Vieraan kielen opetusta yleisesti, esimerkiksi tehokkaita kielenoppimisen strategioita on tutkittu myös paljon sekä Suomessa että kansainvälisesti. Tuloksien tarkastelussa olen pyrkinyt tuomaan esiin sekä kotimaisia että kansainvälisiä tutkimustuloksia ja peilaamaan omia tutkimustuloksiani niihin.

Tutkimustulosten ja niiden tarkastelun perusteella voidaan todeta, että opettajien käsitykset toimivasta varhennetun kielen opetuksesta olivat hyvin suuntaisia kuin mitä tutkimustieto toimivista vieraiden kielen opiskelumenetelmistä antaa ymmärtää. Esimerkiksi opettajien nimeämissä toimivissa varhennetun kielen opetuskäytänteissä oli havaittavissa, että tutkimustulokset puoltavat opettajien käsityksiä toimivista opetuskäytänteistä. Jälkeenpäin ajateltuna aineiston keruussa olisi voinut keskittyä vielä enemmän kartoittamaan opettajien kieli- ja oppimiskäsityksiä, sillä niillä on merkittävä rooli opettajan valintoihin ja toimintaan. Tämä voisi tuoda myös mahdollisuuden opettajien kielikäsitteiden ja opetuskäytänteiden välisen suhteen analysoinnille.

Kuten luvussa 4.4 toin esiin, tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä on, että aineiston keräyksessä käytetty Webropol-verkkolomake oli kenen tahansa täytettävissä, joka sai linkin käsiinsä. Aineiston laajentamiseksi laitoin kyselylinkin myös useampaan opettajien suljettuun sosiaalisen median ryhmään. Ryhmiin otetaan jäseniksi vain opettajia, mutta silti periaatteessa

kuka tahansa voi halutessaan täyttää kyselyn. Toisaalta kysymyksiin vastaaminen vaati selkeää perehtyneisyyttä opettajuuteen ja kielten opettamiseen, joten voidaan olettaa, että tuskin kovin moni kohderyhmään kuulumaton henkilö siihen vastaa.

Toinen aineiston keräyksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä on, että verkkokyselyn muodossa toteutetussa aineiston keruussa on aina mahdollisuus siihen, että kysyjä ymmärtää tai tulkitsee kysymyksen väärin, jolloin hänen vastauksensa ei välttämättä kuvasta hänen todellista näkökantaansa kysytyyn kysymykseen. Esimerkiksi kasvotusten tapahtuvissa haastatteluissa taas on mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä, mikäli haastateltavan on vaikea ymmärtää kysymystä. Samalla myös tutkijalla on mahdollisuus pyytää vastaajaa tarkentamaan omaa vastaustaan, jolloin saadaan todennäköisemmin selkeä kuva siitä, mitä vastannut henkilö ajattelee. Verkkokyselynä toteutetussa aineiston analysoinnissa on myös mahdollisuus sille, että tutkija tulkitsee väärin vastauksen. Anonyymien kyselyiden myötä ei ole mahdollista pyytää tarkentavaa vastausta.

Läpi tutkimusprosessin omat valintani vaikuttavat myös tutkimuksen luotettavuuteen. Erityisesti aineistoa kerätessäni tein sen valinnan, että 12 vastausta riittää, sillä kaikki verkkokyselyssä saamani vastaukset olivat aineistoa ajatellen käyttökelpoisia. Olisin voinut lähestyä useampia opettajia eri kanavien kautta, ja pyrkiä kasvattamaan kyselyyn vastanneiden määrää. Tämän tutkielman osalta halusin kuitenkin priorisoida aikataulussa pysymisen, ja siksi tyydyin 12 vastaukseen. Päätös lisätä yksi haastattelumuotoinen vastaus aineistoon syntyi myöhemmin, ja sen päätöksen taustalla vaikutti kaksi tekijää; varhennetun kielen opetuksesta innostuneen opettajan tapaaminen ja sen tiedostaminen, että aineistoni rikastaminen voisi olla tarpeen.

Tutkijana analyysivaiheessa isoin tekemäni valinta oli se, miten rakennan analyysistäni selkeät, tutkimuskysymykseen vastaavat tuloskategoriat. Kuten luvussa 4.4 pohdin, tulososio olisi voitu rakentaa myös vertikaalisesti, jolloin tutkimustulosten pääpaino olisi ollut vain käsitysten vaihtelussa ja niiden välisessä suhteessa. Koin kuitenkin tärkeäksi sen, että myös vastausten yleisyys tai harvinaisuus suhteessa toisiinsa tulisi ilmi, ja siksi asetin kategoriat tällä perusteella hierarkkisesti. Tulososiota lukiessa tulee muistaa se, että tulokset eivät ole yleistettävissä olevia käsityksiä, vaan kuvastavat juuri tämän aineiston vaihtelua ja kategorioiden yleisyyden suhdetta toisiinsa.

Tutkimukseni tuo kasvatustieteiden kentälle mukaan opettajien käsityksiä varhennetusta kieltenopetuksesta. Kaksikielisen opetuksen ja kielten varhentamisen kärkihankkeen myötä suomalaiselta kieltenopetuksen tutkimuksen kentältä löytyy kohtuullisesti tutkimustuloksia varhennetun kielen opiskelun hyödyistä ja sillä saaduista tuloksista. Opettajien käsitykset

toimivista opetuskäytänteistä tuovat tähän keskusteluun mukaan opettajien näkökulman positiivisella lähestymistavalla. Näin voidaan laajemmin ymmärtää, mitä kieltenopetus on koulujen arjessa heidän näkökulmastaan.

Tärkeimpinä tutkimustuloksina pidän opettajien kielikasvatuskäsityksiä sekä toimivia opetuskäytänteitä. Tämä johtuu siitä, että nämä kategoriat antavat mielestäni parhaimmat vastaukset tutkimuskysymykseen ja ovat tutkimuksen tarkoituksen kannalta oleellisimpia. Kielikasvatuskäsityksiä pidän tärkeänä siksi, että kielikasvatus on nykyään niin oleellinen osa koulumaailmaa. On tärkeää olla tietoinen siitä, miten opettajat ymmärtävät kielikasvatuksen opetustyönsään. Laajempi tutkimus siitä, millaisia opettajien käsitykset kielikasvatuksesta ovat, voisi antaa hyviä suuntaviivoja sille, miten kehittää opettajankoulutusta kieltenopetuksen osalta. Opetuskäytänteitä koskevaa tulososiota pidän tärkeänä siksi, että siinä tulee kaikista selkeimmällä tavalla vastaus tutkimuskysymykseen. Opetuskäytänteiden vaihtelua koskevat tulokset myös täyttävät parhaiten tutkimuksen tarkoituksen. Tämä luku toimii ”materiaalipankkina”, jollaisena toivoin tutkimukseni mahdollisesti toimivan.

Tutkimukseni ei vastaa siihen, onko olemassa erityisen toimivia tapoja opettaa varhennettua kieltä tai onko jokin tapa opettaa varhennettua kieltä parempi kuin joku toinen. Käsityksiä tarkastellessa olen toki peilannut kielikasvatusta, kielitietoisuutta sekä opetuskäytänteitä ja materiaaleja tutkittuun tietoon kieltenopetuksesta, mutta kieltenopetusta koskevan tutkimustiedon valossa ei voida nimetä yhtä tapaa opettaa paremmaksi kuin toinen. Kyse on ennemminkin siitä, että jokaisella aikakaudella vallitsee erilaiset käsitykset koulusta ja opetuksen tavoitteista, joihin opetus tulee aina suhteuttaa ja joidenka kautta opetuksen laatua tulee määritellä ja arvioida. Olennaisempaa on siis pohtia, millaiset opetusmenetelmät ja käsitykset kielenopetuksesta ohjaavat opetusta vastaamaan aikakautensa sille asettamiin haasteisiin ja tavoitteisiin.

Tämän tutkimuksen perusteella jatkossa olisi hyvä tutkia syvemmin opettajien kieli- ja oppimiskäsityksien yhteyttä heidän toteuttamiinsa opetuskäytänteisiin. Kaikki opettajan toiminta luokkahuoneessaan pohjautuu hänen oppimis- ja ihmiskäsityksiinsä ja arvomaailmaansa, joko tiedostettuna tai tiedostamattomana. Jotta kieltenopetusta ja erityisesti varhennetun kielen opetusta olisi mahdollista edistää, on tärkeää saada lisää tietoa siitä, miten opettajat ymmärtävät kielikasvatuksen nykyään. Tämän lisäksi voisi määrällisesti tutkia opettajien varhennetussa kieltenopetuksessa suosimiaan opetuskäytänteitä ja -materiaaleja, jolloin voitaisiin tehdä yleistyksiä siitä, millaisia varhennetun kieltenopetuksen tapoja opettajat suosivat. Tämän tutkimuksen avulla voitaisiin edistää ja luoda uutta varhennetun kielen opetusmateriaalia.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen tekemisestä oli paljon hyötyä itselleni tulevana alkuopetukseen ja englannin opetukseen erikoistuneena luokanopettajana. Kieltenopiskelu tulee aloittaa jo nuorena iässä, ja alkuopetuksen maailmassa vieraat kielet ovat jatkuvasti yhä enemmän läsnä. Tämä tutkimus antoi itselleni syvempää ymmärrystä sekä varhennetun kielen opetuksesta että vieraiden kielten opetuksesta yleensä. Laaja perehtyneisyys teoriaan ja erilaisiin kotimaisiin ja kansainvälisiin tutkimuksiin varhennetusta kieltenopiskelusta antaa minulle myös varmuutta tulevaisuuden opetustyöhön. Tämän lisäksi tulososioni toimii hyvänä materiaalipankkina antamaan vinkkejä ja virikkeitä varhennetun kielen opetukseen ja ohjaa jokaista lukijaa, itseni mukaan lukien, pohtimaan omia käsityksiä kielikasvatuksesta ja -tietoisuudesta sekä niiden toteuttamisesta osana opetustyötä. Näin ollen koen, että minulla on opettajana paremmat valmiudet oppilaideni valmistamiseksi tulevaisuutta varten. Toivon tämän tutkielman antavan saman kokemuksen jokaiselle, joka sen lukee.

LÄHTEET

Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. *Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohdanna.* (Functionalism as the basis for teaching a second language.) *Virittäjä* 2009, 113(3), 402–423.

Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Nurmi, J.-E., Pulkkinen, L. & Ruoppala, I. 2015. *Ihmissen psykologinen kehitys.* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Ainsworth, S. E. & Scheiter, K. 2021. *Learning by Drawing Visual Representations: Potential, Purposes and Practical Implications.* *Current Directions in Psychological Science* 2021, 30(1), 61–67.

Bahrani, T., Tam, S. S. & Zuraidah, M. D. 2014. *Authentic Language Input Through Audiovisual Technology and Second Language Acquisition.* *SAGE Open* July-September 2014, 1–8.

Bergström, M. 2000. *Kielikylpy heikon oppilaan näkökulmasta.* Teoksessa P. Kalaja, ja L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa.* AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylä, 27–44.

Cherng, H.-Y. & Davis, L. 2019. *Multicultural matters: An investigation of Key Assumptions of Multicultural Education Reform in Teacher Education.* *Journal of Teacher Education* 2019, 70(3), 219–236.

Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E. & Killingsworth, S. S. 2016. *Digital Games, Design and Learning: A systematic Review and Meta-analysis*. *Review of Educational Research* 2016, 86(1), 79–122.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

Euroopan komissio 2011. *European Strategic Framework Education and Training. (ET 2020.) Language Learning at Pre-Primary School Level: Making it Efficient and Sustainable. A Policy Handbook*. Brysseli: Euroopan komissio.

Euroopan komissio 2003. *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Porvoo: WS Bookwell Oy.

European commission 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.

Fan, M. 2000. *How Big Is the Gap and How To Narrow It? an Investigation Into the Active and Passive Vocabulary Knowledge of L2 Learners*. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research* 2000, 31(2), 105–119.

Ferguson, C. A. & Farwell C. B. 2013. *Words and sounds in early language acquisition*. Teoksessa *The Emergence of Phonology: Whole-word approaches and cross linguistic evidence*. Toim. M. M. Vihman & T. Keren-Portnoy. 2013. Cambridge University Press.

Ford, D. 2014. *Why Education Must Be Multicultural. Addressing a few Misperceptions With Counterarguments*. *Gifted Child Today* 2014, 37(1), 59–62.

Good, A. J., Russo, F. A. & Sullivan, J. 2015. *The efficacy of singing in foreign-language learning*. *Psychology of Music* 2015, 43(5), 627–640.

Goris, J. A., Denessen, E. J. P. G. & Verhoeven, L. T. W. 2019. *Effects of content and language integrated learning in Europe. A systematic review of longitudinal experimental studies*. *European Education Research Journal* 2019, 18(6), 675–698.

Hedge, T. 2011. *Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Heras, A. & Lasagabaster, D. 2015. *The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning*. *Language Teaching Research* 2019, 19(1), 70–88.

Hermeneutiikka 2016. Tieteen termipankki. Saatavilla <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:hermeneutiikka>. (Luettu 3.12.2021.)

Hermeneutiikka 2015. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metodit/metodit/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/hermeneutiikka>. (Luettu 12.12.2021.)

Huhta, A. & Leontjev, D. 2019. *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantalotti. Loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Huotilainen, M. 2019. *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 2006, 37(2), 162–173.

Hymes, D. H. 1987. *On communicative competence (extracts)*. Teoksessa C. J. Brumfit ja K. Johnson. (toim.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 5–26.

Inha, K. & Huhta, A: 2019. *Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana?* Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi, ja L. Tuomainen. (toim.) *Pidetään kielet elävinä - keeping languages alive - Peimmö kielet elävinnö*. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen julkaisuja n:o 77. Jyväskylä. 77–100.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. *Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan?* Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Printon Trukikoda, 9–20.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. *Laadullisen tutkimuksen olemus*. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Printon Trukikoda, 75–86.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. *Laadullisen tutkimuksen luotettavuus*. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Printon Trukikoda, 173–176.

Järvinen, M-L. 2011. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Järvinen, H-M. 2000. *Kielenopetus vieraskielisessä sisällönopetuksessa*. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedaogigiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 109–119.

Kaakkuri-Knuuttila, M.-L. & Heinlahti, K. 2006. *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus Oy Helsinki University Press.

Kaikkonen, P. 2005. *Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä*. Teoksessa Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 45–58.

Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000. *Minne menet, kielikasvatus?* Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen. (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7–11.

Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. 2015. *Kieltä, toimintaa, sisältöjä*. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen, ja T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavia kielitutkimuksia 2015, n:o 8, 3–12.

Kettunen, J. 2021. *Fenomenografia*. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/>. (Luettu 29.11.2021.)

Kohonen, V. 2009. *Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa*. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen ja P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. Saarijärvi: Saarijärvet Offset Oy, 12–38.

Kohonen, V. 2005. *Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta?* Teoksessa V. Kohonen. (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 7–44.

Koskela, T. 2001. *TPR: Toiminnallinen tapa oppia kieltä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Koskinen, M. 2011. *Fenomenografia tutkimuslähestymistapana*. Teoksessa P. Juuti ja A. Puusa (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint.

Kristiansen, I. 2001. *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet*. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.

Kyröläinen, K. 1999. *Oppimaan oppiminen kielen ja kommunikation opiskelussa*. Teoksessa J. Tähtinen & K. Laine (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Turun yliopisto.

Lambelet, A. & Berthele, R. 2015. *Age and foreign language learning in school*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Lambert, W. E. & Tucker, G. R. 1972. *Bilingual education of children. The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, Inc.

Larsen-Freeman, D. 2008. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lauren, C. 2008. *Varhain monikieliseksi – Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Lauren, C. 2000. *Kielten taitajaksi – kielikyly käytännössä*. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.

Leimu, I. 2021. *Kieli tarttuu leikiten. Varhennettu kielenopetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lerikkanen, M-K. 2008. *Lukemaan oppiminen esi- ja alkuopetuksessa*. Jyväskylä: Sanoma Pro.

Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. 2017. *Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa*. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka, & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. 11-29.

Lopriore, L. 2020. *Reframing teaching knowledge in Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Perspective*. *Language Teaching Research* 2020, 24(1), 94–104.

Markko, S. 2021. *Varhennetun A1-kielen opetus alkuopetuksessa. Seminaarityö*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Merisuo-Storm, T. 2002. *Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittymisen kaksikielisessä alkuopetuksessa*. Turku: Turun yliopisto.

Moilanen, K. 2008. *Kielinavigaattori. Käytännön työvälineitä kielenopetukseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Mourao, S. & Lourenco, M. 2015. *Cognitive and linguistic aspects of learning a second language in early years*. Teoksessa S. Mourao, ja M. Lourenco (toim.) *Early years second language education*. Lontoo ja New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 15–28.

Muikku-Werner, P. 1998. *Äidinkieli suomen kielen ja vieraiden kielten opiskelijoiden mielissä*. Teoksessa M.-R. Luukka, S. Salla & H. Dufva (toim.) *Puolin ja toisin*. AFinLAN vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu no. 56 Jyväskylä, 219–233.

Mustaparta, A.-K., Nissilä, L. & Harmanen, M. 2015. *Kielikasvatus – yhteinen tehtävä*. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä - näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus, 7–24.

Mäkelä, M.-L., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2017). *Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990–2010 luvuilla*. *Kasvatus & Aika*, 11(4), 22–38.

OAJ 2022. *Opettajana perusopetuksessa*. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-perusopetuksessa/>. (Luettu 10.2.2022.)

Opetushallitus 2021. *Kielten kärkihanke ja kielten varhentaminen*. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-karkihanke-ja-kieltenopetuksen-kehittaminen>. (Luettu 9.11.2021.)

Opetushallitus 2019. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Helsinki: Puna musta Oy.

Opetushallitus 2018. *Kielen oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Täydentävä osa ja lisäkuvaimet*. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/evk_companion_volume_tiivistelma.pdf. (Luettu 1.12.2021.)

Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Oxford, R.L. 2017. *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York/London: Routledge.

Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Pawlak, M. 2021. *Investigating Language Learning Strategies: Prospects, pitfalls and challenges*. Language Teaching Research 2021, vol25 (5), 817–835.

Pladevall-Ballester, E. 2019. *A longitudinal study of primary school EFL learning motivation in CLIL and non-CLIL settings*. Language Teaching Research 2019, 23(6), 765–786.

Puusa, A. 2020. *Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin*. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Printon Trukikoda, 145–156.

Rapatti, K. 2015. *Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa*. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä - näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus, 55–62.

Ruohotie-Lyhty, M. 2012. *Vastavalmistuneiden kielenopettajien ammatillinen kehittyminen ja toimijuus*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 2012(4). Saatavilla:

<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2012/vastavalmistuneiden-kielenopettajien-ammattillinen-kehittyminen-ja-toimijuus>. (Luettu 30.1.2022.)

Räsänen, R. 2005. *Etninen moninaisuus koulujen haasteena*. Teoksessa T. Kiilakoski (toim.) *Kenen kasvatusta?: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Jyväskylä: Gummerus.

Rättyä, K. & Kulju, P. 2018. *Kielitietoisuutta kielentämällä - kieliopin tehtävyyppien kehittäminen*. *Ainedidaktiikka* 2018, 2(1), 59–74.

Saffran, J. R., Newport, E. L., Aslin, R. N., Tunick, R. A. & Barrueco, S. 1997. *Incidental language learning: Listening (and learning) out of the corner of your ear*. *Psychological Science* 1997, 8(2), 101–105.

Salo, O-P. 2009. *Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä*. *Puhe ja kieli* 2009, 29(2), 89–102.

Seker, M. 2016. *The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement*. *Language Teaching Research* 2016, 20(5), 600–618.

Silverman, D. 2020. *Introducing qualitative research*. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington D.C./Melbourne: Sage Publications, 3–16.

Skinnari, K. & Sjöberg, S. 2018. *Varhaista kielenopetusta kaikille. Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kielenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Soderman, A. K. 2010. *Language Immersion Programmes for Young Children?... Yes, but Proceed with Caution*. Phi Delta Kappan 2010, 91(8), 54–61.

Sokka-Meaney, E. L. 1995. *Englantia ensimmäiseltä luokalta – kokemuksia varhennetun vieraan kielen opetuksesta Joensuun normaalikoulun ala-asteella*. Teoksessa P. Muikku-Werner ja K. Julkunen (toim.) *Kielten väliset kontaktit*. AFinLAn vuosikirja 1995. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja no. 53. Jyväskylä. 177-194.

Stagnitti, K., Bailey, A., Stevenson, E. H., Reynolds, E. & Kidd, E. 2016. *An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language*. Journal of Early Childhood Research 2016, 14(4), 389–406.

SUKOL Ry 2018. *A1-kielen varhentaminen. SUKOLin lausunto opetus- ja kulttuuriministeriölle*. Saatavilla: https://www.sukol.fi/liitto/kannanotot/a1-kielen_varhentaminen.2354.news. (Luettu 10.11.2021.)

Säädös tuntijaon muutoksesta 793/2018. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793>. (Luettu 10.1.2022.)

Waseem, F. & Asadullah, S. 2013. *Linguistic Domination and Critical Language Awareness*. Procedia – Social and Behavioral Sciences 2013, 70, 799–820.

LIITTEET

Liite 1. Aineiston keruussa käytetty verkkokysely.

Varhennettu A1-kielen opetus - Opettajien käsitykset

1. Mikä koulutustausta sinulla on?

luokanopettajan tutkinto

kieltenopettajan tutkinto

luokan- ja kielenopettajan tutkinto

joku muu, mikä?

2. Kerro työkokemuksestasi (kuinka pitkään olet ollut työelämässä, minkä ikäisten oppilaiden parissa, kuinka paljon olet opettanut vieraita kieliä).

3. Miten määrittelet kielikasvatuksen? Miten kielikasvatus näkyy opetuksessasi?

4. Miten määrittelet kielitietoisuuden? Miten kielitietoisuus näkyy opetuksessasi?

5. Miten opetuksessasi näkyy se, ettei oppilailta vielä odoteta luku- tai kirjoitustaitoa?

6. Miten olet organisoinut varhennetun A1-opetuksen? (osana arjen toimintoja, 1 oppitunti/vko, kielen opetus integroituna toiseen oppiaineeseen, toisten oppiaineiden opetus integroituna kielen opetukseen, jotenkin muutoin)

7. Miten hyödynnät opetusteknologiaa ja/tai digimateriaaleja varhennetun kielen opetuksessa?

Liite 2. Aineiston keruussa käytetty haastattelurunko.

Haastattelu: toimivat varhennetun A1-kielen opetuskäytänteet teemoittain

-Kerro koulutustaustastasi ja työkokemuksestasi, erityisesti koskien alkuopetuksen kieltenopetusta.

-Miten määrittelet kielikasvatuksen ja miten se näkyy opetuksessasi?

-Miten määrittelen kielitietoisuuden ja miten se näkyy työssäsi?

-Miten olet järjestänyt varhennetun kielen opetuksen osana oppilaiden kouluviikkoa?

-Miten huomioit alkuopetuksen erityispiirteet kieltenopetuksessa? Esimerkiksi sen, että oppilailta ei odoteta luku- tai kirjoitustaitoa.

-Hyödynnätkö digimateriaaleja varhennetun kielen opetuksessa? Jos kyllä, niin miten? Jos et, miksi et?

-Mikä on mielestäsi tärkeintä varhennetun vieraan kielen opetuksessa?