



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

**Kieli, identiteetti ja toimijuus:
Luokanopettajien käsityksiä varhennetusta kielenopetuksesta**

Tuulia Palonoja
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
Kevät 2026



Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kieli, identiteetti ja toimijuus: Luokanopettajien käsityksiä varhennetusta kielenopetuksesta

Tekijä/-t: Tuulia Palonoja

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/Luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma x Lisensiaatintutkimus __

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 61+2

Vuosi: 2026

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on kuvata, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on varhennetusta kielenopetuksesta ja miten he ymmärtävät oman roolinsa sen toteuttajina tilanteessa, jossa varhennettu kielenopetus on vakiintunut osaksi suomalaista perusopetusta. Varhennettu kielenopetus kytkeytyy opetussuunnitelman laajempiin linjauksiin, joissa korostuvat kielitietoisuus, monikielisyyden huomioiminen ja kielen rooli oppimisen välineenä. Näiden periaatteiden käytännön toteutus jää kuitenkin pitkälti opettajien oman pedagogisen osaamisen, tulkinnan ja toimijuuden varaan. Tutkielman tavoitteena on tuoda näkyväksi opettajien kokemusten ja käsitysten moninaisuus sekä se, millaisina he näkevät omat mahdollisuutensa ja haasteensa varhennetun kielenopetuksen arjessa.

Tutkimus toteutettiin fenomenografisella menetelmällä, ja aineistona käytettiin viiden luokanopettajan puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Fenomenografinen analyysi tuotti viisi laadullisesti erilaista käsitystä varhennetusta kielenopetuksesta: epävarmuus ja riittämättömyys, arjen kokeilut ja reflektiivinen oppiminen, varhennetun kielenopetuksen laajeneva ymmärrys, kollegiaalinen tuki ja yhteisöllinen identiteetti sekä varmuus, osaaminen ja kokemus. Nämä kategoriat muodostivat tulosavaruuden, joka kuvaa opettajien tapoja ymmärtää varhennettu kielenopetus ja oma roolinsa sen toteuttajina.

Tulokset osoittavat, että varhennetun kielenopetuksen toteuttaminen ei näyttäydy opettajille yksittäisenä teknisenä tehtävänä, vaan prosessina, jossa heidän identiteettinsä, tunteensa ja toimijuutensa kietoutuvat yhteen. Opettajat kuvasivat sekä epävarmuutta että vahvistuvaa osaamista, ja heidän kertomuksissaan korostuivat kokeileva pedagogiikka, reflektiivinen oppiminen ja kollegiaalisen tuen merkitys. Tulokset jäsentävät opettajien käsitysten kautta niitä yksilöllisiä ja rakenteellisia tekijöitä, jotka tukevat tai rajoittavat varhennetun kielenopetuksen toteuttamista. Opettajat korostivat selkeitä pedagogisia malleja, yhteistä suunnittelua, kollegiaalista tukea ja koulun toimintakulttuurin rakenteita, jotka mahdollistavat varhennetun kielenopetuksen tavoitteellisen ja kestäväen toteuttamisen.

Avainsanat: varhennettu kielenopetus, opettajien käsitykset, opettajaidentiteetti, toimijuus, fenomenografia, kielitietoisuus, monikielisuus

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

Sisällys

1 Johdanto	1
2. Kielen ja kielikasvatuksen rooli opetuksessa ja oppimisessa	4
2.1 Kielikasvatuksen historiallinen kehitys suomalaisessa koulutusjärjestelmässä	6
2.2 Opettajan identiteetti, tunteet ja uskomukset kielikasvatuksen ytimessä	8
2.3 Kielitietoisuus ja monikielisyys kielikasvatuksen ytimessä	10
2.4 Reflektiivisyys ja toimijuus kielikasvatuksen rakentumisessa	12
2.5 Kielikasvatus osana koulun toimintakulttuuria	14
3. Varhaisen kielenopetuksen konteksti	16
3.1 Varhaisen kielenopetuksen kansainvälinen ja teoreettinen perusta	17
3.2 Varhennetun kielenopetuksen toteutus ja opettajien kokemukset Suomessa	18
3.3 Varhaisen kielenopetuksen pedagogiset mallit ja tutkimuksen nykyiset suuntaukset	21
3.4 Kielikasvatuksen ja varhennetun A1- opetuksen pedagoginen kytkös	22
4. Fenomenografinen lähestymistapa opettajien käsitysten tutkimiseen	24
4.1 Tutkimuksellinen lähtökohta ja tutkimuskysymykset	24
4.2 Laadullinen tutkimus ja sosiokonstruktivistinen ymmärrys tiedosta	26
4.3 Fenomenografia tutkimusmetodina	28
4.4 Haastateltavat ja haastattelu	31
4.5 Fenomenografinen analyysi	33
4.6 Luotettavuus ja eettisyys	35
4.7 Tutkijapositio	38
5. Opettajien käsitykset varhennetusta kielenopetuksesta	40
5.1 Epävarmuus ja riittämättömyys varhennetun kielenopetuksen alussa	40
5.2 Arjen kokeilut ja reflektiivinen oppiminen varhennetussa kielenopetuksessa	42
5.3 Varhennetun kielenopetuksen laajeneva ymmärrys	43
5.4 Kollegiaalinen tuki ja yhteisöllinen identiteetti	44
5.5 Varmuus, osaaminen ja kokemus kielen opettamisesta	45

5.6 Muita opettajien esiin nostamia näkökulmia	46
5.7 Opettajien toiveet tulevaisuudelle	47
6. Pohdinta	50
Lähteet	54

1 Johdanto

Kieli on keskeinen osa kaikkea oppimista ja opetusta. Perusopetuksessa kieltä ei opita ainoastaan kielten tunneilla, vaan se on läsnä kaikissa oppiaineissa ja kaikissa vuorovaikutustilanteissa. Kieli toimii välineenä ajattelulle, tiedon rakentamiselle ja osallisuudelle, ja siksi opettajan tehtävä on aina myös kielellinen. Kielen roolin ymmärtäminen korostuu erityisesti tilanteissa, joissa opetuksen rakenteita uudistetaan ja opettajilta edellytetään uudenlaista pedagogista ajattelua. Tällöin opettajan oma käsitys kielestä, oppimisesta ja omasta osaamisestaan nousee keskeiseen asemaan.

Kielikasvatus ja kielitietoisuus ovat olleet keskeisiä periaatteita suomalaisessa opetussuunnitelmatyössä jo pitkään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan, että kaikki opettajat tukevat oppilaiden kielellistä kehitystä ja että kielellä on keskeinen merkitys oppimisessa ja osallisuudessa. Myöhemmät kansalliset linjaukset ovat vahvistaneet tätä näkemystä ja tuoneet esiin, että monikielisyyden huomioiminen ja kielen näkyväksi tekeminen ovat koko koulun yhteisiä tehtäviä. Nämä periaatteet heijastavat laajempaa kielikasvatuksen ymmärrystä, jossa kieli nähdään dynaamisena, sosiaalisesti rakentuvana ja oppimista ohjaavana resurssina (Salo, 2025; García & Wei, 2014). Niiden toteuttaminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, vaan edellyttää opettajalta pedagogista harkintaa, oman osaamisen arviointia ja kykyä soveltaa opetussuunnitelman tavoitteita luokan arkeen.

Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus kytkeytyvät vahvasti siihen, miten opettaja ymmärtää oman roolinsa kielen oppimisen mahdollistajana. Identiteetti ei ole pysyvä ominaisuus, vaan se rakentuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa opettajan kokemusten, käsitysten ja toimintaympäristön kanssa (Beijaard ym., 2004; Akkerman & Meijer, 2011). Muutostilanteissa identiteetin ja toimijuuden merkitys korostuu: opettajan on löydettävä oma tapansa toimia, neuvoteltava uudenlaisia rooleja ja rakennettava varmuutta tilanteissa, joissa valmiita malleja ei ole tarjolla. Tämän vuoksi opettajien käsitysten tutkiminen on tärkeää erityisesti silloin, kun opetuksen sisältöjä tai rakenteita tarkastellaan uudesta näkökulmasta.

Varhaisen kieltenopetuksen uudistus vuonna 2020 loi juuri tällaisen muutostilanteen. Ensimmäisen vieraan kielen opetus siirrettiin alkamaan jo ensimmäiseltä luokalta, ja luokanopettajille asetettiin uudenlaisia pedagogisia ja kielellisiä vaatimuksia. Uudistus toteutettiin nopealla aikataululla, ja monilla opettajilla ei ollut mahdollisuutta saada täydennyskoulutusta tai valmiita pedagogisia malleja ennen uuden opetuksen aloittamista. Tämä loi tilanteen, jossa opettajien oma kokemus, identiteetti ja reflektiivinen ajattelu nousivat keskeiseen asemaan varhaisen kieltenopetuksen toteutuksessa. Samalla uudistus haastoi opettajia tarkastelemaan omaa suhdettaan kieleen ja monikielisyyteen – teemoihin, jotka ovat keskeisiä kielikasvatuksen ja kielitietoisien pedagogiikan ytimessä.

Tutkielmani sijoittuu tähän murrosvaiheeseen. Haastattelin keväällä 2020 viittä luokanopettajaa, jotka olivat aloittaneet varhaisen kieltenopetuksen toteuttamisen uudistuksen alkuvaiheessa. Aineisto tarjoaa näkymän siihen, millaisia tunteita, epävarmuuksia ja mahdollisuuksia opettajat liittivät uuteen tehtäväänsä tilanteessa, jossa rakenteellinen muutos oli vielä tuore ja tuki vähäistä. Vaikka varhennettu kielenopetus on sittemmin vakiintunut osaksi perusopetusta, opettajien kokemukset uudistuksen alkuvaiheesta auttavat ymmärtämään, miten pedagogiset muutokset jäsentävät opettajan identiteettiä ja toimijuutta sekä millaisia merkityksiä opettajat liittävät kieleen ja sen opettamiseen.

Oma kiinnostukseni aiheeseen on rakentunut pitkän ajan kuluessa. Kielten oppiminen ja kielikasvatuksen teemat ovat olleet minulle tärkeitä sekä opintojeni että henkilökohtaisten kokemusteni kautta. Lasteni koulupolku ja erityisesti toisen lapseni saamenkielinen kielikylpyopetus ovat tuoneet näkyväksi, miten kieli voi vahvistaa osallisuutta, tukea oppimista ja avata uusia näkökulmia maailmaan. Näiden kokemusten myötä olen halunnut ymmärtää, miten luokanopettajat itse jäsentävät varhennettua kielenopetusta ja millaisena he näkevät oman roolinsa sen toteuttajina. Samalla olen halunnut tarkastella, millaisia mahdollisuuksia ja rajoitteita opettajat kokevat tilanteessa, jossa pedagoginen uudistus haastaa totuttuja käytäntöjä.

Tämän tutkielman tavoitteena on kuvata, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on varhennetusta kielenopetuksesta ja miten he ymmärtävät oman roolinsa sen toteuttajina. Tarkastelen, millaisia merkityksiä opettajat liittävät varhennettuun kielenopetukseen, millaisia kokemuksia ja tunteita siihen liittyy ja millaisina he näkevät omat mahdollisuutensa ja rajoitteensa. Fenomenografinen lähestymistapa mahdollistaa sen, että opettajien kokemusten ja käsitysten moninaisuus tulee näkyväksi ilman oletusta yhdestä oikeasta tavasta ymmärtää varhennettu kielenopetus.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on varhennetusta kielenopetuksesta?
2. Miten opettajat kuvaavat omaa rooliaan varhennetun kielenopetuksen toteuttajina?
3. Millaiset tekijät opettajien mukaan tukevat tai rajoittavat heidän toimijuuttaan varhennetun kielenopetuksen yhteydessä?

Näiden lähtökohtien pohjalta siirryn seuraavaksi tarkastelemaan kielen roolia opetuksessa, kielikasvatuksen ja kielitietoisuuden periaatteita sekä opettajan identiteetin ja toimijuuden rakentumista. Tämän käsitteellisen kehyksen jälkeen esittelen varhennetun kielenopetuksen kontekstin, jossa opettajien käsitykset muotoutuvat.

2. Kielen ja kielikasvatuksen rooli opetuksessa ja oppimisessa

Kielikasvatus on viime vuosina noussut näkyväksi käsitteeksi sekä suomalaisessa että kansainvälisessä koulutuskeskustelussa, mutta sen määrittely ei ole yksiselitteistä. Tutkimuskirjallisuudessa kielikasvatusta kuvataan laaja-alaisena pedagogisena orientaationa, joka näkyy opettajan arjen valinnoissa, vuorovaikutuksessa ja tavassa jäsentää kielen roolia oppimisessa (García & Wei, 2014; May, 2014). Tässä mielessä kielikasvatus ei ole vain kieltenopettajien tehtävä, vaan se koskee kaikkia opettajia, jotka toimivat kielen ja oppimisen rajapinnoilla.

Kielikasvatuksen moniulotteisuus tulee esiin erityisesti siinä, miten opettajat ymmärtävät kielen merkityksen oppimisessa. Kieli on samanaikaisesti sekä oppimisen kohde että väline, ja nämä kaksi ulottuvuutta kietoutuvat toisiinsa tavoilla, jotka eivät aina ole opettajille näkyviä. Opettajan käsitys kielestä vaikuttaa siihen, millaisia pedagogisia ratkaisuja hän pitää mahdollisina ja millaisia oppimisen tiloja hän rakentaa. Funktionaalinen kielikäsitelmä korostaa kieltä merkitysten rakentamisen välineenä (Halliday, 1978), kun taas strukturalistinen lähestymistapa painottaa kielen rakenteita ja sääntöjä. Nämä erot heijastuvat suoraan opetuksen toteutukseen.

Kansainvälisessä keskustelussa kielikasvatus kytkeytyy myös käsitteisiin kuten *linguistically responsive teaching* ja *language-aware pedagogy*, jotka korostavat opettajan kykyä tunnistaa oppilaiden kielelliset tarpeet ja rakentaa opetusta niin, että kieli toimii oppimisen resursina kaikissa oppiaineissa (Lucas & Villegas, 2013). Tällöin kielikasvatus ymmärretään koko koulun toimintakulttuuria koskevaksi periaatteeksi, ei vain yksittäiseksi pedagogiseksi valinnaksi.

Kielikasvatusta voidaan tarkastella myös kielellisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Opettajan kielelliset valinnat voivat joko vahvistaa tai kaventaa oppilaiden osallistumismahdollisuuksia (García, Johnson & Seltzer, 2017). Tällöin kielikasvatus on paitsi pedagoginen myös eettinen tehtävä, joka liittyy yhdenvertaisuuteen ja oppilaiden kielellisten oikeuksien toteutumiseen. Sosiokonstruktivistinen näkökulma auttaa ymmärtämään, että kielikasvatus ei ole pysyvä ominaisuus, vaan se muotoutuu vuorovaikutuksessa koulun käytäntöjen, kollegiaalisen tuen ja yhteiskunnallisten odotusten kanssa (Berger & Luckmann, 1994). Esimerkiksi varhaisen kieltenopetuksen uudistus on haastanut opettajia arvioimaan uudelleen omaa osaamistaan ja suhdettaan kieleen, mikä voi muuttaa heidän käsityksiään kielikasvatuksesta.

Kielikasvatusta voidaan tarkastella myös ideologisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä. Kielenkäyttö koulussa ei ole neutraalia, vaan siihen liittyy aina valtasuhteita, normeja ja käsityksiä siitä, millainen kieli on arvokasta ja millainen ei (Shohamy, 2006). Opettajan kielikasvatus rakentuu siten myös hänen suhteestaan näihin kielellisiin ideologioihin. Esimerkiksi standardikielen normit voivat ohjata opettajan käsityksiä siitä, millaista kieltä oppilaiden tulisi käyttää, kun taas monikielisyyttä korostava ideologia voi avata tilaa oppilaiden erilaisten kielellisten resurssien hyödyntämiselle. Ideologinen näkökulma korostaa, että kielikasvatus ei ole vain pedagoginen valinta, vaan myös kannanotto siihen, millaista kielellistä moninaisuutta koulussa arvostetaan ja miten oppilaiden kielelliset oikeudet toteutuvat. Tämä tekee kielikasvatuksesta myös yhteiskunnallisesti merkittävän tehtävän, joka kytkeytyy yhdenvertaisuuteen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen.

Kielikasvatuksen tutkimuksessa on korostunut affektiivinen ulottuvuus, joka liittyy opettajien tunteisiin, kokemuksiin ja kielelliseen itsevarmuuteen (Golombek & Doran, 2014). Opettajan omat kielikokemukset, esimerkiksi epävarmuus omasta kielitaidosta tai toisaalta myönteiset oppimiskokemukset vaikuttavat siihen, millaisena hän näkee roolinsa kielikasvattajana. Tunteet eivät ole irrallisia pedagogiikasta, vaan ne ohjaavat opettajan valintoja, vuorovaikutusta ja toimijuutta. Varhaisen kielenopetuksen kontekstissa tämä korostuu erityisesti, koska opettajat joutuvat usein toimimaan vieraalla kielellä tilanteissa, joissa he eivät koe itseään täysin varmoiksi. Affektiivinen näkökulma auttaa ymmärtämään, miksi kielikasvatus rakentuu eri opettajilla eri tavoin ja miksi osa opettajista kokee uudistukset voimaannuttavina, kun taas toiset kokevat ne kuormittavina (Golombek & Doran, 2014).

Kielikasvatusta voidaan tarkastella myös ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Se ei ole staattinen ominaisuus, vaan jatkuvasti kehittyvä prosessi, joka rakentuu kokemusten, koulutuksen ja reflektiivisen työskentelyn kautta (Johnson & Golombek, 2020). Opettajat oppivat kielikasvattajiksi vähitellen, ja heidän käsityksensä kielestä, oppimisesta ja omasta roolistaan muuttuvat työuran aikana. Ammatillisen kehittymisen näkökulma korostaa, että kielikasvatus ei synny yksittäisen koulutuksen tai opetussuunnitelmamuutoksen seurauksena, vaan se rakentuu pitkäjänteisessä vuorovaikutuksessa työyhteisön, oppilaiden ja koulun rakenteiden kanssa. Tämä näkökulma on erityisen tärkeä varhaisen kielenopetuksen uudistuksen yhteydessä, jossa opettajat ovat joutuneet omaksuma uuden roolin nopeasti ja usein ilman riittävää tukea.

Nämä näkökulmat osoittavat, että kielikasvatus on moniulotteinen ja jatkuvasti kehittyvä ilmiö, joka kytkeytyy pedagogiikan, identiteetin, tunteiden ja yhteiskunnallisten rakenteiden vuorovaikutukseen. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen, miten kielikasvatuksen käsite on kehittynyt suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja millaisia historiallisia linjauksia sen taustalla vaikuttaa.

2.1 Kielikasvatuksen historiallinen kehitys suomalaisessa koulutusjärjestelmässä

Kielikasvatuksen käsite on kehittynyt vähitellen osana suomalaisen koulutusjärjestelmän pedagogisia ja yhteiskunnallisia muutoksia. 1990-luvulta lähtien koulutuskeskustelussa on korostunut kielen merkitys oppimisessa, mutta varsinainen kielikasvatuksen käsite nousi näkyväksi vasta 2000-luvulla, kun globalisaatio ja monikielisyyden lisääntyminen alkoivat muuttaa koulun toimintaympäristöä (Luukka ym., 2012). Kielikasvatus alettiin nähdä laaja-alaisena kasvatuksena, jossa kieltä tarkastellaan monipuolisesti ja jossa kaikkien opettajien rooli korostuu (Mustaparta, Nissilä & Harmanen, 2021).

Ensimmäinen merkittävä askel kohti nykyistä kielikasvatuksen ymmärrystä nähtiin OPS 2004:ssa, jossa kielen rooli oppimisen välineenä tuotiin esiin, mutta vastuu kielellisestä kehityksestä nähtiin edelleen pitkälti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä (Opetushallitus, 2004, s. 16–17). Käsitys kielestä oppimisen resurssina oli siis olemassa, mutta se ei vielä ulottunut koko koulun pedagogiseen ajatteluun.

OPS 2014 merkitsi selkeää muutosta. Siinä kielitietoisuus määriteltiin ensimmäistä kertaa koko koulun yhteiseksi toimintatavaksi, ja kaikki opettajat veloitettiin tukemaan oppilaiden kielellistä kehitystä riippumatta opetettavasta aineesta (Opetushallitus, 2014, s. 26, 28). Tämä linjaus vahvisti ajatusta laaja-alaisesta kielikasvattajuudesta, jossa kielen rooli nähdään läpileikkaavana osana kaikkea opetusta. Myös Opetushallituksen asiantuntija-artikkelissa korostetaan, että kielikasvatus on kaikkien opettajien yhteinen tehtävä ja että opettajan oma kielitietoisuus on sen keskeinen edellytys (Mustaparta, Nissilä & Harmanen, 2021).

OPS 2014:n periaatteita syvensi Opetushallituksen julkaisu *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu* (2021), jossa kielikasvatus määritellään koko koulun yhteiseksi pedagogiseksi tehtäväksi ja kielen rooli oppimisessa sekä pedagogiseksi että sosiaalisesti kysymykseksi (OPH, 2021, s. 7, 10). Julkaisussa korostetaan, että kielikasvatus on osa laaja-alaista osaamista ja liittyy kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun — näkökulma, joka vahvistaa kielikasvatuksen asemaa koulun toimintakulttuurissa.

Suomalaisen kielikasvatuksen kehitystä voidaan tarkastella myös kansainvälisessä kontekstissa. Monissa maissa kielikasvatus on kehittynyt osana laajempaa monikielisyyspolitiikkaa, jonka tavoitteena on tukea oppilaiden kielellistä repertuaaria ja edistää kielellistä oikeudenmukaisuutta (Hornberger, 2002, s. 30–32). Esimerkiksi Kanadassa ja Uudessa-Seelannissa kielikasvatus on kytkeytynyt alkuperäiskielen revitalisaatioon, kun taas Keski-Euroopassa painopiste on ollut maahanmuuttajataustaisten oppijoiden tukemisessa (May, 2014, s. 5–7). Nämä kehityskulut ovat vaikuttaneet myös Suomeen, jossa kielitietoisuuden vahvistuminen on osa pyrkimystä rakentaa monikielisyttä arvostava koulutusjärjestelmä.

Kielikasvatuksen historiallinen kehitys ei ole ollut pelkästään opetussuunnitelmallinen prosessi, vaan se on vaikuttanut myös opettajien arkeen ja ammatilliseen identiteettiin. Kun kielen rooli on laajentunut oppiainekohtaisesta sisällöstä koko koulun yhteiseksi tehtäväksi, opettajien on täytynyt arvioida uudelleen omaa osaamistaan ja pedagogisia käytäntöjään. Tämä on synnyttänyt sekä mahdollisuuksia että epävarmuutta, erityisesti opettajilla, jotka eivät ole saaneet koulutusta kielitietoiseen pedagogiikkaan (Lahti & Harju-Autti, 2022, s. 233–234). Muutokset ovat edellyttäneet opettajilta jatkuvaa ammatillista oppimista ja valmiutta tarkastella omaa suhdettaan kieleen ja kielenopetukseen.

Kielikasvatuksen historiallinen kehitys osoittaa, että opettajien rooli on muuttunut merkittävästi viime vuosikymmenten aikana. Opettajilta odotetaan nykyisin paitsi kielen opettamista myös oppilaiden kielellisten resurssien tunnistamista, näkyväksi tekemistä ja pedagogista hyödyntämistä. Tämä muutos kytkeytyy syvästi opettajien identiteettiin ja siihen, miten he ymmärtävät oman ammatillisen toimijuutensa. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen, miten opettajaidentiteetti rakentuu ja millainen merkitys sillä on kielikasvatuksen muotoutumisessa.

2.2 Opettajan identiteetti, tunteet ja uskomukset kielikasvatuksen ytimessä

Opettajaidentiteetti muodostaa keskeisen perustan kielikasvatukselle. Identiteetti ei ole pysyvä ominaisuus, vaan se rakentuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön, koulun toimintakulttuurin ja yhteiskunnallisten odotusten kanssa (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Identiteetti muotoutuu arjen opetustilanteissa, kollegiaalisissa keskusteluissa ja institutionaalisissa rakenteissa, ja se vaikuttaa siihen, miten opettaja ymmärtää oman roolinsa kielen oppimisen tukijana. Narratiivinen näkökulma korostaa, että opettajat rakentavat identiteettiään kertomusten kautta, ja nämä kertomukset muuttuvat kokemusten ja kontekstin mukana (Clandinin & Connelly, 2000).

Kielikasvatuksen näkökulmasta opettajan identiteetti kytkeytyy vahvasti hänen omaan kielitietoisuuteensa. Opetushallituksen asiantuntija-artikkelissa korostetaan, että kielikasvatus on kaikkien opettajien yhteinen tehtävä ja että opettajan oma kielitietoisuus on sen edellytys (Mustaparta, Nissilä & Harmanen, 2021). Tämä tarkoittaa, että opettajan tulee tunnistaa kielen rooli oppimisessa, ymmärtää monikielisuuden merkitys ja osata tehdä kieli näkyväksi osana opetusta riippumatta oppiaineesta.

Kieleen liittyvät tunteet ja kokemukset ovat olennainen osa opettajaidentiteettiä. Epävarmuus omasta kielitaidosta voi heikentää opettajan toimijuutta ja vaikuttaa pedagogisiin valintoihin (Benesch, 2017), kun taas myönteiset kokemukset ja oppilaiden palaute voivat vahvistaa identiteettiä kielikasvattajana. Identiteetti kytkeytyy myös ammatilliseen pääomaan (Hargreaves & Fullan, 2012), erityisesti opettajan *linguistic capital* -pääomaan, joka tarkoittaa kykyä hyödyntää kielellisiä resursseja pedagogisesti. Tämä ei rajoitu kielitaitoon, vaan sisältää ymmärryksen kielen oppimisesta, monikielisuudesta ja kielellisestä moninaisuudesta.

Identiteetti ja toimijuus ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa. Toimijuus viittaa opettajan mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan työhönsä ja tehdä valintoja, jotka heijastavat hänen käsityksiään kielestä ja oppimisesta (Eteläpelto ym., 2013). Varhaisen kieltenopetuksen uudistus on tuonut opettajille uudenlaisia odotuksia, ja siksi on tärkeää tarkastella, miten opettajat jäsentävät toimijuuttaan muutostilanteissa. Identiteetti ei ole yhtenäinen tai pysyvä, vaan se koostuu useista rinnakkaisista identiteetti puolista, jotka voivat olla keskenään ristiriidassa (Akkerman & Meijer, 2011). Opettaja voi esimerkiksi kokea itsensä päteväksi luokanopettajaksi mutta epävarmaksi kielikasvattajaksi, mikä vaikuttaa hänen pedagogisiin ratkaisuihinsa.

Identiteetin rakentumista voidaan kuvata myös identiteettityön käsitteen avulla. Identiteettityö viittaa prosessiin, jossa opettajat aktiivisesti neuvottelevat ja muokkaavat käsitystään itsestään ammatillisina toimijoina (Pillen, Beijaard & den Brok, 2013). Varhaisen kieltenopetuksen uudistus on monille opettajille ollut tällainen neuvottelun paikka: heidän on täytynyt sovittaa yhteen aiemmat käsityksensä omasta osaamisestaan ja uuden opetussuunnitelman mukanaan tuomat odotukset. Identiteettityö voi olla voimaannuttavaa, jos opettaja kokee saavansa tukea ja mahdollisuuksia kehittyä, mutta se voi olla myös kuormittavaa, jos koulun rakenteet eivät tue uudenlaista pedagogiikkaa.

Opettajaidentiteetin rinnalla opettajien uskomukset muodostavat keskeisen perustan pedagogisille valinnoille. *Language teacher cognition* -tutkimus on osoittanut, että opettajien uskomukset ohjaavat opetusta usein voimakkaammin kuin opetussuunnitelmat tai koulutuspoliittiset linjaukset (Borg, 2015). Uskomukset rakentuvat opettajien omien koulukokemusten, koulutuksen ja työuran aikana syntyneiden tulkintojen varaan, ja ne voivat joko tukea tai haastaa kielikasvatuksen tavoitteita.

Kielikasvatuksen näkökulmasta opettajien uskomukset ovat erityisen merkityksellisiä, koska ne määrittävät, millaisena opettaja näkee kielen roolin oppimisessa. Opettaja, joka ymmärtää kielen ensisijaisesti rakenteellisena järjestelmänä, voi painottaa opetuksessaan sääntöjä ja toistoja, kun taas opettaja, joka näkee kielen merkitysten rakentamisen välineenä, korostaa vuorovaikutusta, multimodaalisuutta ja oppilaiden kielellistä toimijuutta (Halliday, 1978; García & Wei, 2014).

Uskomukset eivät muutu helposti, vaikka opetussuunnitelmat uudistuvat. Muutos edellyttää reflektiivistä työskentelyä, kollegiaalista keskustelua ja kokemuksia, jotka haastavat aiemmat käsitykset (Farrell, 2016; Korthagen, 2017). Varhaisen kieltenopetuksen uudistus on tarjonnut tällaisen muutoskohdan, jossa opettajien aiemmat uskomukset ovat joutuneet vuoropuheluun uudenlaisten pedagogisten odotusten kanssa. Uskomusten muutos edellyttää myös rakenteellista tukea: koulun toimintakulttuurin tulee mahdollistaa ammatillinen oppiminen ja yhteinen keskustelu kielen roolista opetuksessa (OPH, 2021).

Opettajien uskomukset vaikuttavat siihen, millaisia pedagogisia ratkaisuja he tekevät ja millaisia mahdollisuuksia he näkevät oppilaiden kielelliselle toimijuudelle. Uskomukset eivät kuitenkaan yksin määritä kielikasvattajuutta, vaan niiden rinnalla keskeinen rooli on opettajan kielitietoisuudella ja hänen tavallaan ymmärtää monikielisuuden merkitys oppimisessa. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen, miten kielitietoisuus ja monikielisyys muodostavat kielikasvatuksen ytimessä olevan teoreettisen perustan.

2.3 Kielitietoisuus ja monikielisyys kielikasvatuksen ytimessä

Kielitietoisuus ja monikielisyys muodostavat kielikasvatuksen keskeisen ytimen. Tuoreimman tutkimuksen mukaan kielikasvatus rakentuu soveltavan kielitutkimuksen keskeisille käsityksille kielestä, oppimisesta, opettamisesta ja arvioinnista, ja sen perusta on holistinen, dialoginen ja sosiokulttuurinen (Salo, 2025). Kielikasvatus ei ole yksittäinen menetelmä tai pedagoginen lähestymistapa, vaan kokonaisvaltainen tapa ymmärtää kielen rooli oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja identiteetin rakentumisessa. Opetushallituksen mukaan kielikasvatus on kaikkien opettajien yhteinen tehtävä, ja opettajan oma kielitietoisuus on sen edellytys (Mustaparta, Nissilä & Harmanen, 2021; OPH, 2021).

Salo (2025) määrittelee kielikasvatuksen dialogiseen kielikäsitteeseen perustuvaksi toiminnaksi, jossa kieli ymmärretään dynaamisena, tilanteisena ja sosiaalisesti rakentuvana resurssina. Dialoginen kielikäsitteitys korostaa, että kielen merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa, eivätkä sanat ole pysyviä signaaleja vaan joustavia merkkejä, joiden tulkinta riippuu tilanteesta ja osallistujista. Tämä näkemys edellyttää opettajalta sensitiivisyyttä kielellisiin ilmiöihin ja kykyä tehdä kielenkäyttö näkyväksi oppilaille. Kielitietoisuus ei ole vain tietoa kielestä, vaan myös kykyä tunnistaa kielellisiä valtasuhteita ja kielen sosiaalista merkitystä. Kriittinen kielitietoisuus korostaa, että kieli voi tuottaa eriarvoisuutta, ja siksi opettajan tehtävänä on tukea oppilaiden kielellistä toimijuutta ja yhdenvertaisuutta (Leeman, 2015; Janks, 2010). Tämä näkökulma on linjassa Salo (2025) esittämän holistisen ihmiskäsityksen kanssa, jossa oppilas nähdään kokonaisvaltaisena toimijana, jonka kokemukset, tunteet ja identiteetti ovat osa oppimisprosessia.

Monikielisyys on keskeinen osa kielikasvatusta, ja sen pedagoginen hyödyntäminen perustuu ajatukseen, että oppilaiden kielirepertuaarit ovat voimavara, eivät haaste. Translanguaging-näkökulma korostaa, että oppilailla on yksi yhtenäinen kielellinen repertuaari, jota he käyttävät joustavasti merkitysten rakentamiseen (García & Wei, 2014; Li Wei, 2018). Tämä ajattelu sopii saumattomasti Salo (2025) esittämään dialogiseen ja sosiokulttuuriseen kielikäsitteeseen, jossa kieli nähdään käytänteinä, ei erillisinä järjestelminä. Pedagogisesti translanguaging voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaat saavat käyttää kaikkia kieliään tehtävien suunnittelussa, ongelmanratkaisussa tai ryhmätyöskentelyssä. Tämä tukee oppimista, vahvistaa identiteettiä ja lisää osallisuutta. Salo (2025) korostaa, että kielikasvatuksessa kielenkäyttö ei voi rajautua oppikirjaan tai luokkahuoneeseen, vaan sen tulee näkyä moninaisissa yhteyksissä ja autenttisissa tilanteissa.

Ekologinen kielitietoisuus laajentaa ymmärrystä siitä, miten kieli ja oppiminen rakentuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ekologisen näkökulman mukaan oppilaiden kielelliset resurssit kehittyvät suhteessa materiaaleihin, tiloihin, sosiaalisiin suhteisiin ja koulun toimintakulttuuriin (van Lier, 2004). Salo (2025) liittää ekologisen näkökulman osaksi kielikasvatuksen sosiokulttuurista perustaa: oppiminen tapahtuu osallistumalla kielelliseen toimintaan, ei vain omaksumalla tietoa. Tämä tarkoittaa, että kielitietoinen opetus ei ole yksittäisiä pedagogisia valintoja, vaan kokonaisvaltainen tapa rakentaa oppimisympäristö, jossa kieli on jatkuvasti läsnä ja jossa oppilaiden kielelliset resurssit tunnustetaan ja otetaan käyttöön.

Kielikasvatuksen tutkimuksessa on korostunut myös affektiivinen ulottuvuus, joka liittyy opettajien tunteisiin, kokemuksiin ja kielelliseen itsevarmuuteen. Opettajan omat kielikokemukset – epävarmuus tai myönteiset oppimiskokemukset – vaikuttavat siihen, miten hän toteuttaa kielikasvatusta (Golombek & Doran, 2014). Salo (2025) korostaa, että kielikasvatus on holistista ja dialogista kohtaamisen pedagogiikkaa, jossa tunteet, kehollisuus ja vuorovaikutus ovat keskeisiä. Tämä näkökulma yhdistää affektiivisen ulottuvuuden osaksi kielikasvatuksen teoreettista perustaa ja selittää, miksi opettajien kokemukset ja tunteet vaikuttavat siihen, miten kielikasvatus toteutuu käytännössä.

Kielitietoisuuden ja monikielisyyden tarkastelu osoittaa, että kielikasvatus edellyttää opettajalta sekä teoreettista ymmärrystä että kykyä havainnoida kielen roolia oppimisessa monitasoisesti. Salo (2025) määrittelee kielikasvatuksen holistiseksi, dialogiseksi ja dynaamiseksi prosessiksi, jossa yhdistyvät ihmiskäsitys, kielikäsitteitys, oppimiskäsitys, opettamiskäsitys ja arviointikäsitteitys.

Kielen näkyväksi tekeminen, monikielisten resurssien hyödyntäminen ja kielellisen oikeudenmukaisuuden edistäminen ovat kaikki osa opettajan ammatillista toimintaa, joka vaatii jatkuvaa reflektiota. Tämä kokonaisuus muodostaa kielikasvatuksen ytimen ja ohjaa opettajaa rakentamaan oppimisympäristöjä, joissa jokaisen oppilaan kielelliset resurssit voivat tulla näkyviksi ja käyttöön.

2.4 Reflektiivisyys ja toimijuus kielikasvatuksen rakentumisessa

Reflektiivisyys on keskeinen osa opettajan ammatillista kasvua ja olennainen edellytys kielikasvatuksen toteuttamiselle. Se viittaa opettajan kykyyn tarkastella omia käsityksiään kriittisesti ja arvioida niiden vaikutusta pedagogisiin ratkaisuihin (Schön, 1983; Farrell, 2016). Reflektiivisyys mahdollistaa käsitysten uudelleen jäsentymisen ja tukee opettajan toimijuutta, sillä se auttaa opettajaa tunnistamaan, miten hänen omat uskomuksensa, kokemuksensa ja kielideologiansa vaikuttavat oppilaiden kielellisiin mahdollisuuksiin. Korthagenin (2017) mukaan reflektiivisyys voidaan ymmärtää myös metakognitiivisena taitona, joka auttaa opettajaa tekemään tietoisia pedagogisia valintoja ja perustelemaan niitä.

Kielikasvatuksen näkökulmasta reflektiivisyys liittyy siihen, miten opettaja ymmärtää kielen, oppimisen ja vuorovaikutuksen luonteen. Salo (2025) korostaa, että kielikasvatus perustuu dialogiseen kielikäsitukseen, holistiseen ihmiskäsitukseen ja sosiokulttuuriseen oppimiseen. Näiden käsitysten omaksuminen edellyttää opettajalta jatkuvaa reflektiota: hänen on tarkasteltava, miten omat kokemukset, tunteet ja käsitykset kielen oppimisesta vaikuttavat siihen, millaisia mahdollisuuksia hän tarjoaa oppilaille osallistua kielelliseen toimintaan. Reflektiivisyys on siten osa opettajan ammatillista ja eettistä kasvua, jossa hän arvioi omaa rooliaan kielellisen oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden edistäjänä.

Toimijuuden tutkimuksessa on viime vuosina korostettu ekologissosiokulttuurista näkökulmaa, jossa toimijuus nähdään suhteisena, tilannesidonnaisena ja jatkuvasti neuvoteltuna (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Toimijuus ei ole yksilön pysyvä ominaisuus, vaan se rakentuu vuorovaikutuksessa henkilökohtaisten resurssien, sosiaalisten suhteiden ja institutionaalisten ra-

kenteiden kanssa. Varhaisen kielenopetuksen kontekstissa toimijuutta voivat vahvistaa esimerkiksi kollegiaalinen tuki ja koulun kielitietoinen toimintakulttuuri, mutta sitä voivat rajoittaa opetussuunnitelman vaatimukset, resurssien puute tai epävarmuus omasta kielitaidosta.

Reflektiivisyys ja toimijuus kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Reflektiivinen opettaja kykenee tarkastelemaan omia uskomuksiaan ja pedagogisia valintojaan kriittisesti, mikä vahvistaa hänen toimijuuttaan ja kykyään tehdä tietoisia ratkaisuja muuttuvissa tilanteissa (Korthagen & Vasalos, 2005). Toimijuus puolestaan luo tilaa reflektiolle: opettaja, joka kokee voivansa vaikuttaa omaan työhönsä, uskaltaa tarkastella ja muuttaa omia toimintatapojaan. Tutkimusten mukaan opettajat, jotka osallistuvat yhteisölliseen reflektioon ja kollegiaaliseen keskusteluun, kehittävät vahvemman toimijuuden ja selkeämmän identiteetin kielikasvatuksen toteuttajina (Horn & Little, 2010). Tämä korostaa koulun toimintakulttuurin merkitystä: kielikasvatus ei kehity tyhjiössä, vaan se rakentuu vuorovaikutuksessa työyhteisön arvojen, käytäntöjen ja rakenteiden kanssa.

Salo (2025) korostaa, että kielikasvatus on holistista, dialogista ja dynaamista toimintaa, jossa opettajan toimijuus ja reflektiivisyys ovat keskeisiä. Opettajan on kyettävä tarkastelemaan omaa toimintaansa suhteessa kielikasvatuksen peruskäsityksiin – dialogiseen kielikäsitykseen, sosiokulttuuriseen oppimiseen, kohtaamisen pedagogiikkaan ja dynaamiseen arviointiin – ja arvioitava, miten nämä käsitykset näkyvät hänen omassa opetuksessaan. Varhaisen kielenopetuksen uudistus on tarjonnut opettajille tilanteen, jossa reflektiivisyys ja toimijuus ovat erityisen keskeisiä: uudenlaisen pedagogisen tehtävän omaksuminen edellyttää sekä kykyä arvioida omaa osaamista että valmiutta toimia epävarmuuden keskellä.

Reflektiivisyyden ja toimijuuden tarkastelu osoittaa, että kielikasvatus rakentuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa opettajan henkilökohtaisten käsitysten, työyhteisön ja koulun rakenteiden kanssa. Opettajan mahdollisuudet toimia kielikasvatuksen toteuttajana riippuvat siten myös siitä, millaisia käytäntöjä, arvoja ja resursseja koulun toimintakulttuuri tarjoaa. Tämä luo perustan seuraavalle alaluvulle, jossa tarkastelen koulun toimintakulttuurin merkitystä kielikasvatuksen kehittymiselle.

2.5 Kielikasvatus osana koulun toimintakulttuuria

Kielikasvatusta ei voida tarkastella vain yksittäisen opettajan toiminnan tai pedagogisten valintojen kautta, sillä se rakentuu aina osana laajempaa koulun toimintakulttuuria. Koulun arjen käytännöt, yhteiset pedagogiset linjaukset ja institutionaaliset rakenteet vaikuttavat siihen, millaiseksi kielikasvatus muotoutuu ja millaisia mahdollisuuksia opettajilla on toteuttaa sitä omassa työssään. Tutkimuksissa on korostettu, että kielitietoinen toimintakulttuuri edellyttää yhteistä ymmärrystä kielen merkityksestä oppimisessa sekä rakenteita, jotka tukevat opettajien välistä yhteistyötä ja jatkuvaa ammatillista oppimista (Gibbons, 2015). Salo (2025) korostaa, että kielikasvatus on holistinen ja dialoginen kokonaisuus, joka edellyttää koko koulun yhteistä sitoutumista kielen roolin näkyväksi tekemiseen.

Koulun toimintakulttuuri voi joko vahvistaa tai rajoittaa opettajan toimijuutta kielikasvatuksen toteuttajana. Koulut, joissa monikielisyys nähdään voimavarana ja joissa oppilaiden kielelliset resurssit tehdään näkyviksi, tarjoavat opettajille tilaa kokeilla uusia pedagogisia ratkaisuja ja hyödyntää monikielisiä käytänteitä. Toisaalta koulut, joissa kieli ymmärretään ensisijaisesti oppiainekohtaisena sisältönä, voivat kaventaa opettajien mahdollisuuksia rakentaa kielellisesti rikkasta oppimisympäristöä. Näin ollen kielikasvatus rakentuu aina suhteessa koulun yhteisiin käytäntöihin, arvoihin ja rakenteisiin, jotka voivat joko tukea tai rajoittaa opettajan toimijuutta (Priestley, Biesta & Robinson, 2015).

Kielikasvatuksen tarkastelu osana toimintakulttuuria korostaa myös johtamisen merkitystä. Koulun johdon linjaukset, resurssien kohdentaminen ja tuki opettajien ammatilliselle kehitymiselle vaikuttavat siihen, millaisia mahdollisuuksia opettajilla on kehittää omaa kielikasvatustaan. Tutkimusten mukaan kielitietoisen toimintakulttuurin rakentaminen edellyttää pitkäjänteistä työtä, jossa opettajien käsitykset, koulun rakenteet ja pedagogiset käytännöt kehittyvät rinnakkain (Creese & Blackledge, 2015). Johtamisella on keskeinen rooli siinä, miten kielelliset kysymykset ymmärretään koko koulua koskevinä ja miten opettajia tuetaan sekä pedagogisesti että rakenteellisesti (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020).

Koulun toimintakulttuuri koostuu sekä näkyvistä että näkymättömistä rakenteista, jotka muovaavat opettajien mahdollisuuksia toteuttaa kielikasvatusta. Näkyviä rakenteita ovat esimerkiksi lukujärjestykset, oppimateriaalit ja koulun viralliset linjaukset, kun taas näkymättömiä

rakenteita ovat arjen rutiinit, normit ja käsitykset siitä, millainen opetus on ”hyvää” tai ”oikeanlaista” (Hargreaves, 1994). Nämä näkymättömät rakenteet voivat olla erityisen vaikutusvaltaisia, sillä ne ohjaavat opettajien toimintaa usein huomaamattomasti ja voivat joko tukea tai rajoittaa monikielisten pedagogisten ratkaisujen käyttöönottoa.

Kielikasvatuksen näkökulmasta on tärkeää tunnistaa, miten nämä rakenteet joko tukevat tai rajoittavat kielellisesti rikasta oppimisympäristöä. Koulussa, jossa monikielisyys nähdään voimavarana, oppilaiden eri kielet voivat olla näkyvästi esillä ja osa arjen vuorovaikutusta. Toisaalta koulussa, jossa vallitsee vahva yksikielinen normi, opettajan voi olla vaikea toteuttaa monikielisiä pedagogisia ratkaisuja, vaikka hän itse olisi niihin sitoutunut. Salo (2025) korostaa, että kielikasvatus edellyttää koko koulun yhteistä ymmärrystä kielen merkityksestä ja rakenteita, jotka mahdollistavat kielellisen moninaisuuden näkyväksi tekemisen.

Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa myös siihen, millaisia mahdollisuuksia opettajilla on yhteisölliseen ammatilliseen oppimiseen. Tutkimusten mukaan opettajien välinen yhteistyö, yhteisopettajuus ja pedagogiset keskustelut ovat keskeisiä tekijöitä kielikasvatuksen kehittymisessä (Vescio, Ross & Adams, 2008). Yhteisöllinen oppiminen tarjoaa tilan, jossa opettajat voivat jakaa kokemuksiaan, reflektoida omia uskomuksiaan ja kehittää uusia pedagogisia ratkaisuja. Varhaisen kielenopetuksen kontekstissa tämä on erityisen tärkeää, koska monet opettajat ovat joutuneet omaksumaan uuden roolin ilman laajaa koulutusta. Kollegiaalinen tuki voi vahvistaa opettajien toimijuutta ja auttaa heitä rakentamaan varmuutta kielikasvatuksen toteuttajina.

Koulun toimintakulttuurin tarkastelu osoittaa, että kielikasvatus rakentuu monitasoisessa vuorovaikutuksessa opettajien henkilökohtaisten käsitysten, työyhteisön ja institutionaalisten rakenteiden kanssa. Jotta kielikasvatus voi toteutua käytännössä, tarvitaan sekä yksilöllistä toimijuutta että koulun rakenteellista tukea. Tämä luo perustan seuraavalle luvulle, jossa tarkastelen varhaisen kielenopetuksen kontekstia ja sitä, miten nämä teoreettiset ulottuvuudet konkretisoituvat opettajien arjessa ja pedagogisissa ratkaisuissa.

3. Varhaisen kieltenopetuksen konteksti

Varhennetun kieltenopetuksen käyttöönotto Suomessa on osa laajempaa koulutuspoliittista kehitystä, jossa kieltenopetuksen roolia on tarkasteltu uudelleen suhteessa yhteiskunnan monikielistymiseen ja globalisoitumiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) linjaavat, että oppilaiden tulee saada mahdollisuuksia kehittää monipuolisia kielellisiä valmiuksia jo koulupolun alkuvaiheessa. Tämä linjaus vahvistui entisestään A1-kielen opetuksen varhentamista koskevassa määräyksessä (Opetushallitus, 2020), jonka mukaan ensimmäisen vieraan kielen opetus tulee aloittaa viimeistään ensimmäisellä vuosiluokalla. Varhennus ei ole pelkkä tekninen muutos tuntijakoon, vaan se heijastaa pyrkimystä rakentaa oppimisympäristöjä, jotka tukevat oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä ja tarjoavat mahdollisuuksia monipuoliseen kielelliseen toimintaan.

Varhennettu kieltenopetus kytkeytyy myös opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) tavoitteeseen tukea oppilaiden kasvua aktiivisiksi ja osallistuviksi toimijoiksi. Varhaisessa vaiheessa aloitettu kieltenopetus nähdään keinona vahvistaa oppilaiden oppimismotivaatiota, uteliaisuutta ja myönteistä suhtautumista kieliin. Opetushallituksen A1-kielen opetuksen muutoksia ja täydennyksiä koskevassa asiakirjassa (Opetushallitus, 2019) korostetaan, että varhennettu kieltenopetus tulee toteuttaa oppilaslähtöisesti, toiminnallisesti ja oppilaiden kehitysvaihe huomioiden. Tämä tarkoittaa, että opettajilta edellytetään uudenlaista pedagogista osaamista ja kykyä rakentaa oppimisympäristöjä, jotka tukevat pienten oppijoiden kielenoppimista. Oppimisympäristöjen tulee tarjota mahdollisuuksia multimodaaliseen kielenkäyttöön, kuten liikkeeseen, kuviin, draamaan ja vuorovaikutteisiin tehtäviin. Lisäksi perusteissa painotetaan myönteisen kieliäsenteen rakentamista, rohkeutta käyttää kieltä sekä formatiivista, kannustavaa arviointia, joka tukee oppilaiden kielellistä toimijuutta.

Varhennettu kieltenopetus ei kuitenkaan toteudu tyhjiössä, vaan se kytkeytyy opettajien ammatilliseen identiteettiin ja toimijuuteen. Lahti ja Harju-Autti (2022, s. 224–227) osoittavat, että varhennus on vaikuttanut opettajien työnkuvaan ja pedagogisiin valintoihin monin tavoin. Opettajat ovat joutuneet arvioimaan uudelleen omaa osaamistaan ja rooliaan kieltenopettajina, mikä on tuonut esiin sekä mahdollisuuksia että haasteita. Lahti (2023, s. 55–58) korostaa, että varhennus on lisännyt opettajien vastuuta kielikasvatuksen toteuttajina, mutta samalla se on

synnyttänyt epävarmuutta erityisesti niiden opettajien keskuudessa, joilla ei ole vahvaa kielipedagogista koulutusta.

Varhennetun kielenopetuksen kontekstia määrittävät myös koulun rakenteelliset ja organisatoriset tekijät. Lahti ja Harju-Autti (2022, s. 240–243) tuovat esiin, että varhennuksen onnistunut toteutus edellyttää riittäviä resursseja, toimivia oppimateriaaleja ja koulun johdon tukea. Ilman näitä rakenteellisia edellytyksiä opettajien toimijuus kaventuu, mikä voi heikentää varhennetun kielenopetuksen laatua. Tämä havainto on linjassa Ruohotie-Lyhtyn ja Kaikkosen (2020, s. 10–13) kanssa, jotka korostavat, että opettajan toimijuus rakentuu aina suhteessa institutionaalisiin rakenteisiin ja koulun toimintakulttuuriin. Varhennettu kielenopetus on siis monitasoinen ilmiö, jossa yhdistyvät opetussuunnitelman linjaukset, pedagogiset periaatteet, opettajien ammatillinen identiteetti ja toimijuus sekä koulun rakenteelliset edellytykset.

3.1 Varhaisen kielenopetuksen kansainvälinen ja teoreettinen perusta

Varhaisen kielenopetuksen teoreettinen perusta rakentuu monikielisuuden, *translanguagingin*, multilukutaidon, ekologisen kielenoppimisen sekä opettajan identiteetin ja toimijuuden tutkimuksen varaan. Monikielisuuden tutkimus on tuonut kielenopetukseen uudenlaisen näkökulman, jossa oppilaiden koko kielellinen repertuaari nähdään voimavarana. Hornbergerin (2002, s. 30–33) *biliteracy*-jatkumo kuvaa, kuinka oppiminen tapahtuu monenlaisten kielellisten resurssien vuorovaikutuksessa, eikä oppilaiden kieliä tule nähdä toisistaan erillisinä. García ja Wei (2014, s. 12–15) kuvaavat *translanguagingin* prosessina, jossa oppilaat käyttävät kaikkia kieliään merkitysten rakentamiseen. Tämä näkökulma haastaa perinteisen yksikielisen opetus-kulttuurin ja korostaa oppilaiden aktiivista toimijuutta.

Cenoz ja Gorter (2021, s. 5–7) laajentavat *translanguagingin* pedagogiseksi lähestymistavaksi, jossa opettaja suunnittelee oppimisympäristön niin, että oppilaiden monikieliset resurssit pääsevät esiin. Li Wei (2018, s. 9–12) korostaa *translanguagingin* olevan käytännöllinen teoria, joka yhdistää kielen, identiteetin ja oppimisen. Creese ja Blackledge (2015, s. 20–23) osoittavat, että *translanguaging* tukee oppilaiden identiteetin rakentumista ja osallistumista koulun vuorovaikutukseen. Näiden näkökulmien valossa varhainen kielenopetus voidaan nähdä prosessina,

jossa oppilaat eivät opi vain uutta kieltä, vaan he rakentavat samalla kielellistä identiteettiään ja toimijuuttaan.

Multilukutaidon näkökulmasta oppiminen on monimuotoista ja sisältää kielellisten, visuaalisten, kehollisten ja digitaalisten resurssien käyttöä. Janks (2019, s. 5–7) korostaa, että multilukutaidot ovat keskeisiä nykykoulussa, jossa oppilaat toimivat monenlaisissa tekstimaailmoissa. Varhaisessa kieltenopetuksessa multimodaalisuus tukee oppilaiden osallistumista ja ymmärtämistä, sillä pienet oppijat hyödyntävät luontevasti eleitä, kuvia ja liikettä osana kielenoppimista. Van Lierin (2008, s. 4–7) ekologinen kieltenoppimisen teoria korostaa oppimisympäristön merkitystä: oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien kanssa. Tämä näkökulma sopii erityisen hyvin varhaiseen kieltenopetukseen, jossa oppiminen on toiminnallista ja kokemuksellista.

Opettajan identiteetti ja toimijuus ovat keskeisiä tekijöitä varhaisen kieltenopetuksen toteutuksessa. Beijaard ym. (2004, s. 108–112) korostavat, että opettajan identiteetti rakentuu suhteessa opettajan käsityksiin itsestään, oppilaista ja opetettavasta aineesta. Akkerman ja Meijer (2011, s. 309–312) kuvaavat identiteetin dialogisena prosessina, jossa opettaja neuvottelee eri roolien ja odotusten välillä. Toimijuuden näkökulmasta Eteläpelto ym. (2013, s. 47–50) korostavat, että opettajan toimijuus rakentuu yksilöllisten, yhteisöllisten ja rakenteellisten tekijöiden vuorovaikutuksessa. Priestley ym. (2015, s. 3–6) täydentävät tätä ekologisella toimijuuden mallilla, jossa opettajan toimijuus nähdään dynaamisena prosessina, joka rakentuu suhteessa ympäristöön ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin ja rajoitteisiin. Varhaisen kieltenopetuksen kontekstissa nämä tekijät korostuvat, sillä opettajat joutuvat omaksumaan uusia rooleja ja pedagogisia käytänteitä.

3.2 Varhennetun kieltenopetuksen toteutus ja opettajien kokemukset Suomessa

Varhennetun kieltenopetuksen käyttöönotto Suomessa on ollut laaja ja monitasoinen muutos, joka on vaikuttanut opettajien työhön, pedagogisiin ratkaisuihin ja ammatilliseen identiteettiin. Opetushallituksen määräys A1-kielen opetuksen varhentamisesta (Opetushallitus, 2020) velvoitti kaikki koulut aloittamaan ensimmäisen vieraan kielen opetuksen viimeistään ensimmäisellä vuosiluokalla, mikä merkitsi merkittävää muutosta erityisesti niille opettajille, jotka eivät olleet aiemmin opettaneet vierasta kieltä. Tätä muutosta täsmennettiin A1-kielen opetuksen

muutoksia ja täydennyksiä koskevassa asiakirjassa (Opetushallitus, 2019), jossa määriteltiin oppimisympäristöjen, työtapojen, arvioinnin ja tuen periaatteet. Näissä linjauksissa korostettiin toiminnallisuutta, oppilaslähtöisyyttä ja oppimisen iloa – elementtejä, jotka edellyttävät opettajilta uudenlaista pedagogista osaamista ja kykyä rakentaa kielellisesti rikastettuja oppimisympäristöjä.

Opettajien kokemukset varhennetusta kieltenopetuksesta ovat olleet moninaisia ja osin ristiriitaisia. Lahti ja Harju-Autti (2022, s. 224–227) osoittavat, että monet opettajat kokivat varhennuksen tuovan mukanaan innostusta ja mahdollisuuksia tukea oppilaiden kielellistä kehitystä jo varhaisessa vaiheessa. Pienet oppilaat suhtautuivat kielenoppimiseen usein uteliaasti ja myönteisesti, mikä vahvisti opettajien motivaatiota ja kokemusta työn merkityksellisyydestä. Toisaalta opettajat kokivat myös epävarmuutta erityisesti oman kielitaitonsa ja kielipedagogisen osaamisensa riittävydestä. Tämä epävarmuus oli yleisempää opettajilla, joiden koulutus ei ollut sisältänyt vieraan kielen opettamiseen liittyviä opintoja.

Lahti (2023, s. 55–58) korostaa, että varhennus on muuttanut opettajien roolia siten, että heiltä odotetaan entistä vahvempaa kielikasvattajuutta ja kykyä huomioida oppilaiden monikieliset resurssit. Tämä muutos on ollut monille opettajille myönteinen, mutta se on myös synnyttänyt identiteettijännitteitä. Opettajat ovat joutuneet pohtimaan, miten heidän oma ammatillinen identiteettinsä rakentuu tilanteessa, jossa heiltä odotetaan uudenlaista osaamista ja pedagogisia ratkaisuja. Pillen ym. (2013, s. 88–92) kuvaavat vastaavanlaisia jännitteitä aloittelevien opettajien kohdalla, mutta varhennetun kieltenopetuksen kontekstissa nämä jännitteet näkyvät myös kokeneiden opettajien työssä, sillä muutos koskettaa kaikkia opettajia riippumatta heidän aiemmasta kokemuksestaan.

Opettajien toimijuus on keskeinen tekijä varhennetun kieltenopetuksen toteutuksessa. Eteläpelto ym. (2013, s. 47–50) korostavat, että toimijuus rakentuu yksilöllisten, yhteisöllisten ja rakenteellisten tekijöiden vuorovaikutuksessa. Varhennetun kieltenopetuksen kontekstissa tämä tarkoittaa, että opettajan mahdollisuudet toimia pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla riippuvat paitsi opettajan omasta osaamisesta ja motivaatiosta, myös koulun rakenteista, resursseista ja toimintakulttuurista. Lahti ja Harju-Autti (2022, s. 240–243) osoittavat, että varhennuksen onnistunut toteutus edellyttää riittäviä resursseja, kuten toimivia oppimateriaaleja, koulutusta ja koulun johdon tukea. Ilman näitä edellytyksiä opettajien toimijuus kaventuu, mikä voi heikentää varhennetun kieltenopetuksen laatua.

Rakenteelliset tekijät vaikuttavat myös siihen, miten opettajat kokevat varhennetun kieltenopetuksen arjessa. Ruohotie-Lyhty ja Kaikkonen (2020, s. 10–13) korostavat, että opettajan toimijuus rakentuu aina suhteessa institutionaalisiin rakenteisiin ja koulun toimintakulttuuriin. Jos koulun toimintakulttuuri tukee monikielisyyttä ja kielikasvatusta, opettajat kokevat varhennetun kieltenopetuksen luontevana osana omaa työtään. Jos taas koulun toimintakulttuuri on vahvasti oppiainelähtöinen ja yksikielinen, opettajat voivat kokea varhennetun kieltenopetuksen irrallisena ja kuormittavana lisätehtävänä.

Opettajien kokemuksia muovaavat myös heidän omat uskomuksensa ja käsityksensä kieltenoppimisesta. Pajares (1992, s. 307–312) korostaa, että opettajien uskomukset ovat usein syvään juurtuneita ja vaikuttavat voimakkaasti heidän pedagogisiin valintoihinsa. Varhennetun kieltenopetuksen kontekstissa tämä tarkoittaa, että opettajien käsitykset siitä, miten kieliä opitaan ja miten pienten oppilaiden kanssa tulisi toimia, vaikuttavat suoraan siihen, millaisia pedagogisia ratkaisuja he tekevät. Jos opettaja uskoo, että kielenoppiminen edellyttää vahvaa kieliopin hallintaa ja systemaattista harjoittelua, hän voi kokea toiminnallisen ja monikielisen pedagogiikan haastavana. Jos taas opettaja näkee kielenoppimisen vuorovaikutteisena ja kokemuksellisenä prosessina, varhennettu kieltenopetus voi tuntua luontevalta ja innostavalta.

Opettajien kokemuksia voidaan tarkastella myös reflektiivisen opettajuuden näkökulmasta. Hatton ja Smith (1995, s. 36–39) kuvaavat reflektiivisyyden eri tasoja, jotka tukevat opettajan ammatillista kasvua. Varhennetun kieltenopetuksen kontekstissa reflektiivisyys on keskeistä, sillä opettajat joutuvat arvioimaan omia pedagogisia valintojaan ja pohtimaan, miten ne tukevat pienten oppijoiden kielenoppimista. Farrell (2016, s. 225–228) korostaa, että reflektiivinen opettajuus auttaa opettajia ymmärtämään omia uskomuksiaan ja kehittämään opetustaan. Korthagen ja Vasalos (2005, s. 50–53) täydentävät tätä *core reflection* -mallilla, joka tukee opettajan syvällistä ammatillista kehittymistä ja auttaa opettajaa tunnistamaan omia arvojaan ja motiivejaan.

Varhennetun kieltenopetuksen toteutus Suomessa on siis monitasoinen prosessi, jossa yhdistyvät pedagogiset, rakenteelliset ja identiteettiin liittyvät tekijät. Opettajien kokemukset heijastavat sekä varhennuksen tarjoamia mahdollisuuksia että sen synnyttämiä haasteita. Varhennuksen onnistunut toteutus edellyttää opettajilta pedagogista osaamista, reflektiivisyyttä ja toimijuutta,

mutta myös koulun rakenteellista tukea ja toimintakulttuuria, joka arvostaa monikielisyyttä ja kielikasvatusta.

3.3 Varhaisen kielenopetuksen pedagogiset mallit ja tutkimuksen nykyiset suuntaukset

Varhaisen kielenopetuksen pedagogiset mallit rakentuvat useista toisiaan täydentävistä lähestymistavoista, jotka korostavat leikinomaisuutta, vuorovaikutusta, monikielisyyttä ja multimodaalisuutta. Tutkimus osoittaa, että pienten oppijoiden kielenoppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, jossa kielellinen, sosiaalinen ja kehollinen toiminta kietoutuvat yhteen (Early & Kendrick, 2017, s. 22–25).

Leikin pedagoginen merkitys on keskeinen osa varhaista kielenopetusta. Pinter (2017, s. 33–36) korostaa, että leikki tarjoaa oppilaille mahdollisuuden käyttää kieltä luontevasti ja ilman suorituspainetta. Leikin kautta oppilaat voivat kokeilla kieltä, rakentaa merkityksiä ja osallistua vuorovaikutukseen omista lähtökohdistaan käsin. Leikinomaisuus ei kuitenkaan tarkoita suunnittelematonta toimintaa, vaan opettajan tulee rakentaa oppimisympäristö, jossa leikki tukee kielellisiä tavoitteita ja tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia käyttää kohdekieltä merkityksellisissä tilanteissa.

CLIL-pedagogiikka tarjoaa toisen keskeisen lähestymistavan varhaiseen kielenopetukseen. Coyle, Hood ja Marsh (2010, s. 1–5) kuvaavat CLIL-opetuksen perustuvan 4C-malliin, jossa yhdistyvät sisältö, kommunikaatio, kognitio ja kulttuuri. Varhaisessa kielenopetuksessa CLIL voi näkyä esimerkiksi kielisuihkuina, joissa oppilaat altistuvat kohdekielille lyhyissä, toiminnallisissa tilanteissa. CLIL-lähestymistapa tukee oppilaiden kielenoppimista tarjoamalla mahdollisuuksia käyttää kieltä autenttisissa ja merkityksellisissä konteksteissa.

Monikielisyyden tutkimus on tuonut varhaisen kielenopetuksen kentälle uudenlaisen näkökulman. García ja Wei (2014, s. 20–22) korostavat *translanguaging*-ajattelun merkitystä: oppilaat voivat hyödyntää kaikkia kieliään merkitysten rakentamisessa. Cenoz ja Gorter (2021, s. 5–7) osoittavat, että pedagoginen translanguaging edellyttää opettajalta sensitiivisyyttä ja kykyä tunnistaa oppilaiden monikieliset resurssit. Multimodaalisuuden tutkimus täydentää tätä ymmärrystä. Early ja Kendrick (2017, s. 22–25) tuovat esiin, että pienten oppijoiden kielenoppiminen

on kehollista ja visuaalista. Eleet, kuvat, liike ja esineet tukevat ymmärtämistä ja tarjoavat oppilaille mahdollisuuksia osallistua kielellisesti omalla tasollaan.

Kielellisen oikeudenmukaisuuden näkökulma on noussut viime vuosina keskeiseksi osaksi varhaisen kieltenopetuksen tutkimusta. Flores ja Rosa (2015, s. 150–152) korostavat, että oppilaiden kielet ja kielelliset taustat tulee tunnistaa ja arvostaa osana oppimista. Tämä on erityisen tärkeää varhaisessa kieltenopetuksessa, jossa oppilaiden identiteetti ja kielellinen toimijuus ovat vasta rakentumassa. Suomalaisessa kontekstissa Lahti ja Harju-Autti (2022, s. 240–243) osoittavat, että pedagogisten mallien soveltaminen on aina kontekstisidonnaista. Opettajien omat kokemukset, koulun toimintakulttuuri ja saatavilla oleva tuki vaikuttavat siihen, miten he hyödyntävät esimerkiksi leikkiä, kielisuihkuja tai *translanguagingia*.

3.4 Kielikasvatuksen ja varhennetun A1- opetuksen pedagoginen kytkös

Kielikasvatus ja varhennettu kielenopetus kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa, sillä molemmat perustuvat käsitykseen kielestä oppimisen välineenä ja oppilaan kielellisen repertuaarin kehittämisen kohteena. Koulun monikielisyyttä ja kielitietoisuutta tarkastelevat Piippo, Ahlholm ja Portaanksa-Koivisto (2021, s. 20–22), jotka korostavat, että monikielisyys on nykykoulun arkea ja että kielitietoisuuden pedagogiikan tavoitteena on tukea kaikkien oppilaiden kielellistä osaamista ja toimijuutta. Varhennettu kielenopetus rakentuu samalle periaatteelle: oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, leikinomaisissa tilanteissa ja arjen kielellisissä käytänteissä, joissa oppilas voi hyödyntää koko henkilökohtaista repertuaariaan. Dufva (2020, s. 146–150) kuvaa kielellisen osaamisen muodostuvan dynaamisesta ja multimodaalisesta repertuaarista, jonka hyödyntäminen tukee oppilaan toimijuutta ja oppimista.

OPS 2014 toi kielitietoisuuden koko koulun yhteiseksi tehtäväksi ja loi perustan sille, että kielen oppiminen ei ole vain kieliaineiden vastuulla, vaan osa kaikkien oppiaineiden pedagogiikkaa (Opetushallitus, 2014, s. 26–28). Varhennetun A1-kielen käyttöönotto (Opetushallitus, 2019; 2020) vahvisti tätä linjaa entisestään, sillä varhennettu opetus edellyttää opettajilta sensitiivisyyttä, kykyä tukea oppilaiden kielellistä kehitystä ja valmiutta rakentaa oppimistilanteita, joissa kieltä käytetään luontevasti ja merkityksellisesti. Inhan (2018, s. 12–15; 2019, s. 8–11;

2022, s. 5–7) mukaan varhennettu kielenoppiminen on tehokkainta silloin, kun se kytkeytyy oppilaan arkeen, kokemuksiin ja monikielisiin resursseihin.

Kielikasvatuksen näkökulmasta varhennettu kielenopetus ei ole irrallinen lisä koulun kieliohjelmaan, vaan osa laajempaa pyrkimystä tukea oppilaiden kielellistä toimijuutta ja rakentaa monipuolista kielivarantoa. Pyykkö (2017, s. 14–25) korostaa, että Suomen kielivarannon vahvistaminen edellyttää varhaista ja monipuolista kielikasvatusta. Mustaparran (2015, s. 7–12) mukaan kielikasvatus edellyttää yhteistä pedagogista visiota ja rakenteita, jotka tukevat opettajien välistä yhteistyötä. Varhennettu kielenopetus konkretisoi tämän vision käytännössä: se tuo kielen näkyväksi jo koulupolun alkuvaiheessa ja luo perustan myönteiselle kieliasteelle, joka kantaa läpi koko perusopetuksen.

Näin kielikasvatus ja varhennettu kielenopetus muodostavat toisiaan täydentävän kokonaisuuden, jossa kielen oppiminen nähdään pitkäjänteisenä prosessina ja oppilaan kielellinen repertuaari jatkuvasti kehittyvänä voimavarana.

4. Fenomenografinen lähestymistapa opettajien käsitysten tutkimiseen

Tässä luvussa esittelen tutkielmani metodologiset ratkaisut ja perustelen, miksi fenomenografinen lähestymistapa soveltuu opettajien käsitysten tarkasteluun varhennetun kielenopetuksen alkamisen kontekstissa. Fenomenografia tarjoaa mahdollisuuden tarkastella käsitysten laadullista vaihtelua ja sitä, miten opettajat jäsentävät kielikasvatusta osana muuttuvaa koulutuspoliittista ja pedagogista ympäristöä. Luvussa avaan tutkielmani tiedonkäsityksen, aineistonkeruun ja analyysin etenemisen sekä arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lisäksi tarkastelen omaa tutkijapositioni vaikutusta tiedonmuodostukseen, sillä laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on keskeinen osa tutkimusprosessia (Creswell, 2013, s. 215–217).

Fenomenografisessa tutkimuksessa metodologinen läpinäkyvyys on erityisen tärkeää, koska tutkimuksen uskottavuus rakentuu sen varaan, että lukija voi seurata analyysin kulkua vaihe vaiheelta. Åkerlindin (2012, s. 115–118) mukaan fenomenografisen analyysin luotettavuus perustuu siihen, että tutkija kuvaa selkeästi, miten käsitykset on tunnistettu, miten ne on eroteltu toisistaan ja millä perusteella ne on koottu tulosavaruudeksi. Tässä tutkielmassa pyrin kuvaamaan tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti, jotta käsitysten muodostuminen ja kategorioiden rakentuminen ovat arvioitavissa.

Fenomenografinen analyysi ei ole mekaaninen prosessi, vaan tulkinnallinen ja iteratiivinen kokonaisuus, jossa tutkija liikkuu aineiston ja tulkinnan välillä (Marton & Booth, 1997, s. 125–127). Tämän vuoksi avaan analyysin kulkua yksityiskohtaisesti ja havainnollistan sitä kahdella taulukolla, jotka kuvaavat analyysin etenemistä ja tulosavaruuden rakentumista. Näin lukija voi seurata, miten opettajien käsitykset kielikasvattajuudesta ovat jäsentyneet tutkimusprosessin aikana.

4.1 Tutkimuksellinen lähtökohta ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani lähtökohtana oli ymmärtää, miten luokanopettajat jäsentävät varhennettua kielenopetusta tilanteessa, jossa heidän työnsä rakenteet ja odotukset ovat muuttuneet nopeasti. Varhaisen kieltenopetuksen uudistus (2020) loi kontekstin, jossa opettajien käsitykset, tunteet ja

toimijuus nousivat erityisen näkyviksi. Uudistus haastoi opettajia tarkastelemaan omaa osaamistaan ja opettajuuttaan uudesta näkökulmasta, mikä teki käsitysten tutkimisesta ajankohtaista ja merkityksellistä. Varhennettu kielenopetus ei ole pelkkä tekninen muutos opetuksen aikataulussa, vaan se kytkeytyy laajempiin pedagogisiin periaatteisiin, kuten kielitietoisuuteen ja kielen rooliin oppimisessa, jotka vaikuttavat siihen, miten opettajat ymmärtävät oman työnsä.

Fenomenografinen lähestymistapa soveltuu erityisen hyvin tällaisen muutostilanteen tarkasteluun, koska sen tavoitteena ei ole arvioida opettajien osaamista tai mitata heidän toimintaansa, vaan tehdä näkyväksi ne erilaiset tavat, joilla opettajat ymmärtävät ja merkityksellistävät varhennettua kielenopetusta. Käsitykset eivät ole satunnaisia mielipiteitä, vaan ne heijastavat opettajien ammatillista historiaa, koulun toimintakulttuuria ja laajempia koulutuspoliittisia rakenteita. Tässä mielessä fenomenografia tarjoaa välineen tarkastella opettajuutta identiteettinä ja toimijutena, jotka rakentuvat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Tutkielmaani ohjaa seuraava pääkysymys:

Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on varhennetusta kielenopetuksesta varhaisen kielenopetuksen uudistuksen kontekstissa?

Pääkysymystä tarkentavat kaksi alakysymystä:

1. Miten opettajat kuvaavat omaa opettajuuttaan ja sen jäsentymistä varhennetun kielenopetuksen uudistuksen yhteydessä?
2. Miten koulun käytännöt ja kollegiaalinen tuki näyttäytyvät opettajien käsityksissä ja toimijuuden rakentumisessa varhennetun kielenopetuksen kontekstissa?

Nämä kysymykset suuntaavat tutkielman kohti käsitysten variaation tunnistamista ja niiden välisen rakenteen hahmottamista. Fenomenografian näkökulmasta tutkimuskysymykset eivät pyri selittämään opettajien käyttäytymistä, vaan kuvaamaan heidän tapojaan ymmärtää varhennettu kielenopetus. Marton ja Booth (1997, s. 111–113) korostavat, että fenomenografisen tutkimuksen tehtävänä on tehdä näkyväksi ne laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät ilmiöitä — ja juuri tämä tekee lähestymistavasta erityisen sopivan tutkielmani tavoitteeseen.

4.2 Laadullinen tutkimus ja sosiokonstruktivistinen ymmärrys tiedosta

Tämä tutkielma sijoittuu laadullisen tutkimuksen kenttään, jossa todellisuus ymmärretään merkityksellisesti rakentuvaksi ja tulkinnalliseksi. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on ajatus siitä, että ihmisten kokemukset, käsitykset ja merkityksenannot muodostavat keskeisen tiedonlähteen, eikä ilmiöitä voida ymmärtää irrallaan niiden sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista. Hirsjärvi ja Hurme (2015, s. 28–30) korostavat, että laadullinen tutkimus pyrkii tavoittamaan tutkittavien omat näkökulmat ja tulkinnat, sillä kokemukset ovat aina sidoksissa ympäristöön ja vuorovaikutussuhteisiin. Myös Syrjälä ym. (1995, s. 12–15) painottavat, että laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiöitä kokonaisvaltaisesti ja tutkittavien omista merkityksistä käsin. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tilastollinen yleistettävyyys, vaan rikas ja moniulotteinen kuva tutkittavien kokemuksista (Eskola & Suoranta, 1998, s. 61–63).

Laadullisen tutkimuksen keskeinen piirre on sen tulkinnallisuus. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 71–73) korostavat, että tieto syntyy vuorovaikutuksessa aineiston kanssa: tutkija ei ainoastaan kerää aineistoa, vaan myös tulkitsee ja rakentaa ymmärrystä sen pohjalta. Laine (2018, s. 32–34) täydentää tätä toteamalla, että tutkija osallistuu merkitysten rakentumiseen analyysin kaikissa vaiheissa. Tulkinnallisuus ei kuitenkaan tarkoita mielivaltaisuutta, vaan pyrkimystä tehdä näkyväksi ne merkitysrakenteet, joiden kautta tutkittavat jäsentävät kokemaansa. Tässä tutkielmassa tulkinnallisuus on keskeistä, sillä tavoitteena on ymmärtää, millaisia käsityksiä opettajilla on varhennetusta kielenopetuksesta ja miten nämä käsitykset rakentuvat osana koulun arkea ja uudistuksen tuomia muutoksia.

Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta käsitykset eivät ole yksityisiä mielipiteitä, vaan ne heijastavat opettajien ammatillista historiaa, koulun toimintakulttuuria ja niitä rakenteita, joissa opettajat toimivat. Metsämuuronen (2017, s. 223–225) korostaa, että yksilön käsitykset tulee ymmärtää suhteessa sosiaaliseen ja institutionaaliseen ympäristöön. Tämä kontekstuaalisuus on keskeinen syy siihen, miksi laadullinen tutkimus soveltuu varhaisen kielenopetuksen uudistuksen tarkasteluun: uudistus loi tilanteen, jossa opettajien oli arvioitava uudelleen omaa rooliaan, osaamistaan ja pedagogisia ratkaisujaan.

Laadullisen tutkimuksen epistemologinen perusta kytkeytyy sosiokonstruktivismiin, jonka mukaan tieto rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kielellisissä käytännöissä. Berger ja Luckmann (1994, s. 33–36) kuvaavat tiedon rakentumista prosessina, jossa yksilöt omaksuvat

ja muokkaavat yhteisönsä merkitysjärjestelmiä. Gergen (2009, s. 5–8) täydentää tätä toteamalla, että tieto on sosiaalisesti tuotettua ja jatkuvasti neuvoteltua. Myös kotimainen tutkimus korostaa tiedon sosiaalista rakentumista: Puusa ja Juuti (2020, s. 45–47) kuvaavat, kuinka merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa ja ovat sidoksissa yhteisön käytäntöihin ja kielellisiin resursseihin.

Sosiokonstruktivismin näkökulmasta opettajien käsitykset varhennetusta kielenopetuksesta rakentuvat suhteessa koulun rakenteisiin, opetussuunnitelmaan, kollegiaalisiin käytäntöihin ja opettajan omaan ammatilliseen historiaan. Tämä on linjassa Bergerin ja Luckmannin (1994, s. 54–56) näkemyksen kanssa siitä, että sosiaalinen todellisuus rakentuu yhteisesti jaetuissa käytännöissä. Tieto on myös kielellisesti rakentunutta. Kvale ja Brinkmann (2009, s. 47–49) korostavat, että haastattelutilanne ei ole neutraali ikkuna tutkittavan ajatteluun, vaan paikka, jossa käsitykset muotoutuvat vuorovaikutuksessa. Ruusuvuori ym. (2010, s. 23–25) tuovat esiin, että haastattelupuhe on aina tilanteisesti rakentunutta ja heijastaa sekä puhujan että vuorovaikutus-tilanteen piirteitä.

Lisäksi tieto on sosiaalisesti neuvoteltua. Sosiokonstruktivismin mukaan käsitykset syntyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja suhteessa yhteisön käytäntöihin (Gergen, 2009, s. 12–14). Raatikainen (2004, s. 56–58) korostaa, että opettajien käsitykset muotoutuvat erityisesti kollegiaalisissa keskusteluissa ja yhteisissä pedagogisissa käytännöissä, jotka muovaavat opettajien tapoja ymmärtää omaa työtään. Tämä näkyi myös aineistossani: opettajat kuvasivat, kuinka yhteiset keskustelut, kokeilut ja arjen tilanteet vaikuttivat heidän tapaansa ymmärtää varhennettua kielenopetusta ja sen vaatimuksia.

Laadullisen tutkimuksen ja sosiokonstruktivismin yhdistäminen luo perustan fenomenografiselle lähestymistavalle, joka on tämän tutkimuksen varsinainen metodologinen viitekehys. Fenomenografia jakaa laadullisen tutkimuksen kanssa käsityksen siitä, että todellisuus rakentuu merkityksissä ja tulkinnoissa, ja että tutkijan tehtävänä on tehdä nämä merkitykset näkyviksi. Marton ja Booth (1997, s. 111–113) korostavat, että fenomenografian tavoitteena on tunnistaa ne laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset ymmärtävät ilmiöitä. Myös kotimainen metodologinen kirjallisuus tukee tätä: Syrjälä ym. (1995, s. 18–20) painottavat, että laadullisen tutkimuksen tehtävänä on tehdä näkyväksi tutkittavien erilaiset merkityksenannot ja niiden väliset suhteet.

Laadullisen tutkimuksen periaatteet — kokemuksellisuus, tulkinnallisuus, kontekstuaalisuus ja refleksiivisyys — muodostavat kokonaisuuden, jonka varaan fenomenografinen analyysi rakentuu. Refleksiivisyys on keskeinen osa laadullista tutkimusta, sillä tutkijan omat ennakkoletukset ja taustaoletukset vaikuttavat väistämättä tulkintaan. Creswell (2013, s. 215–217) korostaa, että tutkijan tulee tehdä näkyväksi oma asemansa ja sen vaikutus tiedonmuodostukseen. Sandberg (1997, s. 205–207) täydentää tätä toteamalla, että fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus rakentuu tutkijan kyvyille osoittaa, että kuvauskategoriat perustuvat tutkittavien puheeseen eivätkä tutkijan omiin oletuksiin. Myös Metsämuuronen (2017, s. 230–232) painottaa, että laadullisen tutkimuksen uskottavuus edellyttää tutkijan tietoisuutta omasta roolistaan ja jatkuvaan reflektiota analyysin aikana.

Näiden periaatteiden kautta on mahdollista ymmärtää, miksi opettajien käsitykset varhennetusta kielenopetuksesta ovat moninaisia ja miksi niiden tarkastelu edellyttää menetelmää, joka tekee näkyväksi käsitysten välisen variaation. Tässä tutkielmassa laadullinen tutkimus, sosio-konstruktivismi ja fenomenografia muodostavat toisiaan täydentävän kokonaisuuden, jonka avulla opettajien käsitykset voidaan jäsentää sekä yksilöllisinä että kollektiivisinä merkitysrakenteina.

4.3 Fenomenografia tutkimusmetodina

Fenomenografia on Ference Martonin 1970-luvulla kehittämä laadullinen tutkimusote, jonka tavoitteena on kuvata niitä laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät ja käsittävät arkipäivän ilmiöitä (Marton, 1981; Niikko, 2003, s. 10). Martonin (1988, s. 143–144) mukaan ihmisillä on rajallinen määrä tapoja käsittää jokin ilmiö, ja fenomenografian tehtävänä on tutkia näitä erilaisia tapoja kvalitatiivisesti. Lähestymistavan ytimessä on niin kutsuttu toisen asteen näkökulma, jossa huomio kohdistuu siihen, miten ilmiö käsitetään, ei siihen, millainen ilmiö sinänsä on (Marton & Booth, 1997, s. 111–113; Niikko, 2003, s. 24–25). Tässä tutkielmassani tämä näkökulma on keskeinen, sillä tarkastelen opettajien käsityksiä kielikasvattajuudesta varhennetun kielenopetuksen alkamisen kontekstissa – tilanteessa, jossa opettajien rooli, odotukset ja pedagogiset käytännöt muuttuivat nopeasti.

Fenomenografinen tutkimus perustuu ajatukseen, että käsitykset eivät synny tyhjiössä, vaan rakentuvat suhteessa ympäristöön, kulttuurisiin käytäntöihin ja yhteisön odotuksiin (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 162–163). Käsitykset ovat siten relationaalisia: ne muodostuvat yksilön ja ilmiön välisessä suhteessa (Marton, 1986) ja heijastavat yhteisössä jaettuina merkityksiä (Svensson, 1997, s. 163–165). Tässä tutkielmassa tarkastelen opettajien käsityksiä kielikasvattajuudesta osana koulun arkea ja kollegiaalista toimintakulttuuria, sillä nämä kontekstit vaikuttavat olennaisesti siihen, miten opettajat jäsentävät uudistusta ja omaa toimijuuttaan.

Fenomenografian keskeinen tehtävä on tunnistaa käsitysten variaatio. Åkerlind (2005, s. 323–325) korostaa, että fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata mahdollisimman kattavasti ne erilaiset tavat, joilla ilmiö voidaan ymmärtää, ja jäsentää näiden käsitysten välisiä suhteita. Käsitysten vaihtelu muodostaa rakenteen, jota kutsutaan *outcome space* -rakenteeksi (Bowden & Green, 2005, s. 11–14). Tässä tutkielmassa käytän *outcome space* -rakenteesta suomenkielistä termiä tulosavaruus, sillä se kuvaa selkeästi käsitysten välisiä suhteita ja niiden muodostamaa kokonaisuutta. Tulosavaruus auttaa hahmottamaan, millaisia mahdollisuuksia ja rajoja erilaiset käsitykset luovat opettajien toiminnalle, identiteetille ja kielikasvattajuuden rakentumiselle.

Fenomenografia huomioi myös käsitysten ja toiminnan välisen yhteyden. Trigwell ja Prosser (1997, s. 241–243) osoittavat, että opettajien käsitykset opetuksesta ja oppimisesta ohjaavat heidän pedagogisia ratkaisujaan. Vaikka fenomenografia ei analysoi toimintaa sinänsä, se tarjoaa teoreettisen linssin, jonka kautta voidaan ymmärtää, miksi opettajat tekevät erilaisia valintoja ja miksi varhennetun kielenopetuksen uudistus näyttäytyi heille eri tavoin. Tässä tutkielmassa käsitysten ja toiminnan suhde on tärkeä, sillä opettajien puheessa kielikasvattajuus kytkeytyy vahvasti arjen pedagogisiin ratkaisuihin.

Fenomenografia painottaa lisäksi käsitysten kontekstisidonnaisuutta. Ihmisen tavat ymmärtää ilmiöitä rakentuvat aina suhteessa tilanteeseen, ympäristöön ja niihin odotuksiin, joita hän kohtaa (Häkkinen, 1996, s. 24; Säljö, 1997, s. 180–182). Varhennetun kielenopetuksen alkaminen muodosti opettajille tilanteen, jossa aiemmat käsitykset joutuivat arvioinnin kohteeksi ja jossa uudenlainen pedagoginen orientaatio alkoi vähitellen hahmottua. Tässä tutkielmassa fenomenografinen lähestymistapa mahdollistaa sen tarkastelun, miten opettajat rakentavat uutta ymmärrystä kielikasvattajuudesta ja millaisia eroja näissä tavoissa ilmenee.

Fenomenografiaa on usein verrattu fenomenologiaan, mutta niiden tavoitteet eroavat toisistaan. Fenomenologia pyrkii tavoittamaan kokemuksen olemuksellisen ytimen yksilön näkökulmasta, kun taas fenomenografia tarkastelee käsitysten kollektiivista variaatiota (Niikko, 2003, s. 13; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Molemmissa lähestymistavoissa todellisuus ymmärretään non-dualistisesti: yksilö ja maailma ovat sisäisesti suhteessa toisiinsa, ja on olemassa yksi maailma, joka on yhtä aikaa sekä todellinen että koettu (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Tässä tutkielmassa hyödynnän, fenomenografian mikä- ja miten-näkökulmia: mikä-näkökulma kuvaa opettajien käsitysten sisältöä ja miten-näkökulma kuvaa tapoja, joilla he ymmärtävät kielikasvattajuuden varhennetun kielenopetuksen kontekstissa.

Fenomenografialla on vakiintunut asema kasvatustieteellisessä tutkimuksessa erityisesti Pohjoismaissa (Järvinen & Järvinen, 2000, s. 86; Niikko, 2003, s. 48). Sitä on käytetty laajasti oppimisen, opetuksen, asiantuntijuuden ja pedagogisten ilmiöiden tutkimuksessa (Ahonen, 1994, s. 115; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163). Tässä tutkielmassa hyödynnän fenomenografialle tyypillistä aineistolähtöistä lähestymistapaa, jossa aineisto kerätään puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Haastattelu on Martonin (1988, s. 154) mukaan fenomenografisen aineistonkeruun ensisijainen menetelmä, koska se mahdollistaa tutkittavien käsitysten esiin nousemisen heidän omilla sanoillaan.

Fenomenografinen tutkimus edellyttää tutkijalta teoreettista perehtyneisyyttä ja refleksiivisyyttä. Ahosen (1994, s. 122–123, 132–133) mukaan tutkijan tulee tuntea tutkimansa ilmiön teoreettinen kenttä, jotta hän pystyy esittämään tarkoituksenmukaisia kysymyksiä ja tulkitsemaan aineistosta nousevia käsitysten eroja. Samalla tutkijan on oltava tietoinen omista ennako-oletuksistaan ja käsityksistään, sillä ne vaikuttavat väistämättä tulkintaan. Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt tekemään omat lähtökohtani näkyviksi ja tarkastelemaan aineistoa avoimesti, jotta opettajien käsitykset kielikasvattajuudesta nousevat esiin mahdollisimman autenttisina. Huusko ja Paloniemi (2006, s. 166) korostavat, että tutkijan subjektiivisuus ei ole ongelma, kunhan se on hallittua ja tutkija tiedostaa sen vaikutukset.

Kokonaisuutena fenomenografia on tämän tutkielman kannalta perusteltu menetelmä, koska se mahdollistaa opettajien käsitysten moninaisuuden näkyväksi tekemisen, jäsentää käsitysten välisiä suhteita ja tarjoaa teoreettisen perustan ymmärtää, miten nämä käsitykset kytkeytyvät identiteettiin, toimijuuteen ja pedagogisiin valintoihin varhennetun kielenopetuksen alkamisen kontekstissa.

4.4 Haastateltavat ja haastattelu

Tämän tutkielman aineisto koostuu viiden luokanopettajan haastatteluista. Haastateltavat olivat opettajia, jotka opettivat varhennettua englannin kieltä keväällä 2020 ja jotka olivat siten suoraan tekemisissä uudistuksen kanssa. Halusin tavoittaa opettajia, joilla oli tuore kokemus muutoksesta ja jotka pystyivät kuvaamaan omia käsityksiään tilanteessa, jossa pedagogiset odotukset olivat muuttuneet nopeasti. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastolliseen edustavuuteen, vaan siihen, että aineisto tuo näkyväksi käsitysten mahdollisimman laajan variaation (Åkerlind, 2005, s. 323–325). Tämän vuoksi pyrin kokoamaan opettajajoukon, jossa olisi erilaisia taustoja, kokemuksia ja suhtautumistapoja varhennettuun kielenopetukseen.

Haastateltavat valikoituivat kahdella tavalla. Kaksi opettajaa tavoitin omien ammatillisten kontaktieni kautta. Kolme muuta opettajaa löysin avoimen kutsun kautta, jonka jaoin opettajille suunnatussa verkostoitumisympäristössä. Tällainen rekryointitapa on laadullisessa tutkimuksessa tavanomainen, sillä se mahdollistaa tarkoituksenmukaisen otannan ja erilaisten näkökulmien tavoittamisen (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 59–60). Rekryointiprosessissa pyrin avoimuuteen ja kerroin opettajille tutkimuksen tarkoituksen sekä sen, että olen kiinnostunut heidän omista käsityksistään ilman oikeita tai vääriä vastauksia.

Haastateltavien taustat erosivat toisistaan monella tavalla. Heidän työkokemuksensa vaihteli muutamasta vuodesta useisiin vuosikymmeniin, ja heidän suhteensa kielenopetukseen oli erilainen: osa koki varhennetun kielenopetuksen luontevaksi osaksi omaa työtään, kun taas toiset joutuivat opettamaan englantia ilman aiempaa koulutusta tai varmuutta. Tämä vaihtelu ei ollut tutkimuksen kannalta ongelma, vaan päinvastoin tärkeä osa fenomenografista lähestymistapaa. Käsitykset syntyvät erilaisissa ammatillisissa ja institutionaalisissa lähtökohdissa, ja juuri näiden erojen näkyväksi tekeminen on fenomenografisen tutkimuksen keskeinen tavoite (Niikko, 2003, s. 22–26; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165).

Aineiston keräsin keväällä 2020 puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Teemahaastattelu soveltuu hyvin tilanteisiin, joissa halutaan yhdistää tutkimuskysymysten systemaattinen tarkastelu ja vastaajien omien merkityksenantojen esiin nouseminen (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 47–48). Haastattelut toteutin etäyhteyksin, mikä oli tuolloin yleinen käytäntö. Haastattelut kestivät 45–75 minuuttia, ne nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä

62 sivua (fontti Times New Roman, riviväli 1,5). Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston määrä ei ole ratkaiseva, vaan sen kyky tuottaa käsitysten variaatiota (Åkerlind, 2005).

Haastattelut etenivät keskustelunomaisesti. Käytin laajoja ja avoimia kysymyksiä, jotta opettajien omat käsitykset ja tulkinnat pääsisivät esiin mahdollisimman vapaasti. Avoimet kysymykset ovat fenomenografisen haastattelun ydin, sillä ne mahdollistavat tutkittavien oman kielen ja käsitteistön esiin nousemisen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47–49; Niikko, 2003, s. 24). Esitin tarvittaessa tarkentavia jatkokysymyksiä, mutta pyrin välttämään sellaisten käsitteiden tarjoamista, jotka olisivat ohjanneet opettajien ajattelua tiettyyn suuntaan. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan tehtävänä ei ole johdatella, vaan luoda tila, jossa tutkittavat voivat jäsentää ilmiötä omista lähtökohdistaan (Ahonen, 1994, s. 132–133).

Haastattelutilanteissa opettajat palasivat usein omiin arjen esimerkkeihinsä ja kuvasivat tilanteita, joiden kautta heidän ymmärryksensä varhennetusta kielenopetuksesta ja omasta roolistaan oli muotoutunut. Tämä teki näkyväksi sen, että käsitykset eivät ole valmiita tai staattisia, vaan rakentuvat ja tarkentuvat vuorovaikutuksessa ja pohdinnan kautta. Marton (1988, s. 154) korostaa, että fenomenografinen haastattelu ei ainoastaan tallenna käsityksiä, vaan voi myös auttaa vastaajaa jäsentämään niitä tarkemmin. Tällaiset hetket olivat tutkimuksessani merkityksellisiä, koska ne toivat esiin käsitysten liikkeen ja jäsentymisen.

Koska haastattelukysymykset eivät sisältäneet valmiita käsitteitä, opettajat hyödynsivät vastauksissaan niitä ilmaisuja, jotka he kokivat tarkoituksenmukaisiksi. Vaikka kielikasvatus tai kielikasvattajuus eivät olleet haastattelun lähtökohtaisia käsitteitä, osa opettajista käytti niitä kuvatessaan omaa rooliaan ja sen jäsentymistä. Fenomenografisessa tutkimuksessa tällaiset ilmaisut ovat merkityksellisiä, koska ne tekevät näkyväksi opettajien omat tavat ymmärtää tarkasteltavaa ilmiötä (Niikko, 2003, s. 25–26).

Haastattelutilanteessa pyrin luomaan turvallisen ja avoimen ilmapiirin, jossa opettajat kokivat voivansa puhua vapaasti. Käytin aktiivista kuuntelua ja esitin tarkentavia kysymyksiä, kuten “Voisitko kertoa tästä lisää?” tai “Mitä tarkoittit, kun sanoit...?”, jotta opettajien käsitykset tulivat mahdollisimman selkeästi esiin. Kvale ja Brinkmann (2009, s. 140–142) korostavat, että haastattelun laatu riippuu tutkijan kyvystä kuunnella ja seurata vastaajan ajattelua. Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelun vahvuus on sen kyky tuottaa rikas ja monipuolinen aineisto, jossa käsitysten variaatio tulee näkyväksi (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163–164).

Haastattelussa opettajat eivät ainoastaan kuvaa käsityksiään, vaan he voivat myös jäsentää niitä tarkemmin puhuessaan niistä ääneen — ei siksi, että tutkija muokkaisi käsityksiä, vaan siksi, että haastattelutilanne tarjoaa tilan reflektiolle.

4.5 Fenomenografinen analyysi

Fenomenografinen analyysi on iteratiivinen ja tulkinnallinen prosessi, jossa tutkija liikkuu jatkuvasti aineiston ja tulkinnan välillä. Marton (1981, s. 180–181) sekä Marton ja Booth (1997, s. 125–127) korostavat, että fenomenografinen analyysi ei etene lineaarisesti, vaan sisältää jatkuvaa palaamista aineistoon, käsitysten rajaamista ja tulkintojen tarkentamista. Åkerlindin (2005, s. 323–325) mukaan analyysin tavoitteena on tunnistaa laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää tarkasteltava ilmiö ja jäsentää nämä käsitykset tulosavaruudeksi, joka kuvaa niiden välisiä suhteita. Tässä tutkielmassa analyysin kohteena olivat opettajien käsitykset varhaisen kieltenopetuksen uudistuksesta, omasta roolistaan, pedagogisista ratkaisuksista sekä niistä tekijöistä, jotka vaikuttivat heidän toimijuuteensa ja ammatilliseen identiteettiinsä.

Aloitin analyysin lukemalla kaikki viisi haastattelua useaan kertaan kokonaisuutena. Ensimmäisillä lukukerroilla keskityin yleiskuvan muodostamiseen: siihen, miten opettajat puhuivat uudistuksesta, omasta osaamisestaan, arjen käytännöistä, kollegiaalisesta tuesta ja kielen roolista koulun arjessa. Tavoitteena oli hahmottaa aineiston kokonaisrakenne ilman, että tein vielä varsinaisia tulkintoja, mikä vastaa Martonin ja Boothin (1997, s. 125) kuvaamaa kokonaisuuden hahmottamisen vaihetta.

Seuraavassa vaiheessa kävin aineiston läpi systemaattisesti rivi riviltä ja merkitsin ilmauksia, joissa opettajat kuvasivat omaa rooliaan, identiteettiään, kokemuksiaan uudistuksen alkuvaiheesta, pedagogisia ratkaisujaan, epävarmuutta ja varmuutta, kollegiaalista tukea, kielen integrointia arkeen, oppilaiden reaktioita sekä omia tavoitteitaan ja valintojaan. Merkitysyksiköt olivat laajoja kokonaisuuksia, eivät yksittäisiä sanoja, mikä on fenomenografisen analyysin perusperiaate (Bowden & Green, 2005, s. 14–16). Tavoitteena oli tunnistaa kaikki kohdat, joissa opettaja jäseni tarkasteltavaa ilmiötä jollakin tavalla.

Tämän jälkeen vertailin merkitysyksiköitä keskenään ja tarkastelin, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä opettajien tavoissa jäsentää ilmiötä esiintyi. Vertailu auttoi tunnistamaan toistuvia rakenteita, erilaisia tapoja kuvata samoja tilanteita sekä opettajien välisiä eroja siinä, miten he ymmärsivät uudistuksen merkityksen, oman osaamisensa ja toimijuutensa. Tämä vaihe vastaa Åkerlindin (2005, s. 324) kuvaamaa variaation analyysia, jossa tutkija pyrkii tunnistamaan käsitysten väliset erot mahdollisimman tarkasti.

Vertailun pohjalta ryhmittelin merkitysyksiköt alustaviin kokonaisuuksiin, jotka kuvasivat samankaltaisia tapoja ymmärtää ilmiö.

Taulukko 1. Merkitysyksiköiden ryhmittely alustaviin kategorioihin

Merkitysyksikkö	Alustava kategoria
Epävarmuus omasta osaamisesta	Epävarmuus ja riittämättömyys
Kokeilujen kautta oppiminen	Reflektiivinen toiminta
Kielen integrointi arkeen	Laajeneva ymmärrys
Yhteisöllisyys	Kollegiaalinen tuki
Aiempi kokemus vahvistaa	Varmuus ja osaaminen

Nämä ryhmät eivät olleet vielä lopullisia kategorioita, vaan analyysin välivaiheita, joiden avulla tarkastelin ryhmien rajoja ja niiden välisiä suhteita. Niikko (2003, s. 25–26) korostaa, että fenomenografisessa analyysissä kategorioiden muodostaminen on vaiheittaista ja edellyttää jatkuvaa aineistoon palaamista.

Alustavien ryhmien pohjalta muodostin lopulliset kuvauskategoriat, jotka kuvaavat käsitysten keskeisiä eroja ja niiden välistä rakennetta. Kategoriat rakentuvat hierarkkisesti: jotkut käsitykset ovat laajempia ja kokonaisvaltaisempia kuin toiset. Marton ja Booth (1997, s. 125–127) korostavat, että kuvauskategoriat eivät ole pelkkiä teemoja, vaan ne kuvaavat tapoja ymmärtää ilmiö ja niiden välisiä suhteita.

Taulukko 2. Alustavat kategoriat ja lopulliset kuvauskategoriat

Alustava kategoria	Lopullinen kuvauskategoria
Epävarmuus	Epävarmuus ja riittämättömyys
Reflektiivinen toiminta	Arjen kokeilut ja reflektiivinen oppiminen
Laajeneva ymmärrys	Kielikasvattajuuden laajeneva ymmärrys
Yhteisöllisyys	Kollegiaalinen tuki ja yhteisöllinen identiteetti
Varmuus	Varmuus, osaaminen ja kokemus

Lopuksi jäsenisin kuvauskategoriat tulosavaruudeksi, joka kuvaa käsitysten välisiä suhteita ja niiden muodostamaa kokonaisuutta. Tulosavaruus ei ole pelkkä lista kategorioita, vaan se esittää käsitysten välisen rakenteen ja sen, miten ne suhteutuvat toisiinsa (Bowden & Green, 2005, s. 12–14). Tulosavaruus tekee näkyväksi sen, miten käsitykset muodostavat kokonaisuuden ja millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä niiden välillä on.

Analyysin aikana palasin toistuvasti alkuperäiseen aineistoon varmistaakseni, että tulkinnat perustuivat opettajien puheeseen. Tämä on fenomenografisen analyysin keskeinen periaate (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166). Lisäksi vertasin eri vaiheissa tekemiäni tulkintoja tutkimuspäiväkirjan merkintöihin, mikä auttoi tunnistamaan omia ennako-oletuksiani ja pitämään analyysin aineistolähtöisenä. Ahonen (1994, s. 132–133) korostaa, että tutkijan refleksiivisyys on välttämätöntä, jotta analyysi ei perustu tutkijan omiin käsityksiin vaan osallistujien tapoihin ymmärtää ilmiö.

4.6 Luotettavuus ja eettisyys

Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuus ja eettisyys rakentuvat ennen kaikkea tutkijan tavasta tehdä oma ajattelunsa, tulkintansa ja ratkaisunsa näkyviksi. Koska fenomenografia ei pyri tuottamaan tilastollisesti yleistettäviä tuloksia, vaan kuvaamaan käsitysten laadullista vaihtelua ja niiden välistä rakennetta, luotettavuus ei synny toistettavuudesta vaan tutkimusprosessin läpinäkyvyydestä ja aineistolähtöisyydestä (Marton, 1981, s. 180–181; Åkerlind, 2005, s. 323–325). Tässä tutkielmassa luotettavuus rakentui erityisesti sille, että tein näkyväksi oman

tulkintaprosessini ja sen, miten aineisto ohjasi analyysin etenemistä. Fenomenografinen analyysi edellyttää jatkuvaa liikettä aineiston ja tulkinnan välillä, ja tämä periaate ohjasi koko analyysiprosessia.

Aineiston riittävyys fenomenografiassa liittyy käsitysten variaation tavoittamiseen, ei osallistujamäärään sinänsä. Viiden luokanopettajan haastatteluaineisto tarjosi tähän tutkimukseen riittävän syvyyden ja monipuolisuuden. Haastateltavat erosivat toisistaan työkokemuksen, koulun toimintakulttuurin, kielitaustan ja pedagogisten ratkaisujen osalta, mikä mahdollisti erilaisten käsitysten esiin nousemisen. Fenomenografisesti olennaista on, että aineisto avaa näkymiä käsitysten moninaisuuteen (Niikko, 2003, s. 25–26), ja tässä mielessä aineisto oli tarkoituksenmukainen ja tutkimuskysymyksiin nähden riittävä.

Luotettavuuden kannalta keskeistä oli analyysin läpinäkyvyys. Olen kuvannut analyysin vaiheet yksityiskohtaisesti, jotta lukija voi seurata, miten merkitysyksiköt tunnistettiin, miten niitä vertailtiin ja miten alustavat ryhmät muotoutuivat lopullisiksi kuvauskategorioiksi. Tämä jäljitettävyyden on fenomenografisen tutkimuksen ytimessä: lukijan tulee voida arvioida, ovatko tulkinnat uskollisia aineistolle ja sen moninaisuudelle (Bowden & Green, 2005, s. 12–14). Palasin analyysin aikana toistuvasti alkuperäiseen aineistoon varmistaakseni, että tulkinnat eivät rakentuneet omien oletusteni varaan. Pidin tietoisesti aineiston äänen ensisijaisena ja tarkastelin omia tulkintojani kriittisesti, mikä vastaa fenomenografisen tutkimuksen refleksiivistä periaatetta (Sandberg, 1997, s. 205–207).

Refleksiivisyys oli tutkimusprosessin keskeinen osa. Kirjasin tutkimuspäiväkirjaan havaintoja, tulkintoja ja kysymyksiä, joita analyysin aikana heräsi. Päiväkirja auttoi tunnistamaan tilanteet, joissa oma käsitykseni olisivat voineet vaikuttaa tulkintaan. Fenomenografiassa tutkija ei voi asettua täysin ulkopuoliseksi tarkkailijaksi, mutta hän voi tehdä näkyväksi oman roolinsa ja pyrkiä siihen, että tulkinnat rakentuvat aineiston, eivät ennako-oletusten varaan (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166). Refleksiivisyys oli myös eettinen velvollisuus: opettajien käsityksiä ei ollut tarkoitus tulkita heidän puolestaan, vaan tehdä näkyväksi heidän tulkinta.

Eettisyys oli tutkimuksessa läsnä alusta alkaen. Koska tutkimuksen kohteena olivat opettajien käsitykset heidän omasta osaamisestaan, identiteetistään ja työssään kohtaamistaan haasteista, oli tärkeää varmistaa, että osallistajat kokivat olonsa turvalliseksi ja että heidän näkemyksiään käsiteltiin kunnioittavasti. Noudatin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) ohjeita

ja kerroin osallistujille tutkimuksen tarkoituksen, tutkimusprosessin vaiheet ja sen, miten aineistoa käsitellään ja anonymisoidaan. Korostin, että osallistuminen oli vapaaehtoista ja että heillä oli oikeus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa. Tämä oli tärkeää erityisesti siksi, että tutkimuksen teemat saattoivat herättää opettajissa epävarmuutta tai tuoda esiin kokemuksia, joita he eivät olleet aiemmin sanoittaneet ääneen.

Anonymiteetin suojaaminen oli keskeinen osa tutkimuksen eettisyyttä. En kerro osallistujien tarkkaa sijaintia, koulua tai muita tunnistetietoja, jotta heidän henkilöllisyytensä ei olisi pääteltävissä. Tämä on erityisen tärkeää suomalaisessa koulukontekstissa, jossa pienet kunnat ja koulut voivat tehdä opettajat helposti tunnistettaviksi. Poistin litteroinnista kaikki tunnistetiedot ja käsitelin aineistoa luottamuksellisesti koko tutkimusprosessin ajan (Kuula, 2011, s. 146–148). Halusin varmistaa, että opettajat voivat luottaa siihen, että heidän kokemuksiaan ei esitetä tavalla, joka voisi johtaa heidän tunnistamiseensa tai väärinymmärrykseen.

Haastattelutilanteessa pyrin luomaan ilmapiirin, jossa opettajat kokivat voivansa puhua avoimesti ja tuoda esiin myös epävarmuuksia, ristiriitoja ja keskeneräisiä ajatuksia. Tämä oli tärkeää, koska fenomenografinen tutkimus pyrkii tavoittamaan käsitysten variaation, ja tämä edellyttää, että osallistujat uskaltavat sanoittaa myös sellaisia kokemuksia, joita he eivät välttämättä ole aiemmin jäsentäneet. Haastattelutilanteissa oli hetkiä, joissa opettajat pysähtyivät pohtimaan omaa toimintaansa ja sanoittivat käsityksiään vasta puhuessaan niistä ääneen. Näissä tilanteissa oli tärkeää olla johdattelematta ja antaa tilaa opettajan omalle ajattelulle. Koin, että tämä eettinen sensitiivisyys oli olennainen osa tutkimuksen luotettavuutta, sillä se mahdollisti käsitysten esiin nousemisen mahdollisimman autenttisessa muodossa.

Eettisyys näkyi myös analyysivaiheessa. Pyrin varmistamaan, että opettajien ääni tuli esiin mahdollisimman autenttisesti ja että tulkintani perustuivat aineistoon, eivät omiin oletuksiini. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan tehtävä ei ole arvioida opettajien käsityksiä tai asettaa niitä paremmuusjärjestykseen, vaan kuvata ne sellaisina kuin ne ilmenevät (Marton & Booth, 1997, s. 113). Tämä periaate ohjasi analyysia ja auttoi pitämään tulkinnat uskollisina aineistolle. Koin tärkeäksi, että tutkimus ei vääristä opettajien käsityksiä tai esitä heitä tavalla, joka ei vastaa heidän omia kokemuksiaan. Tässä mielessä eettisyys ja luotettavuus eivät olleet erillisiä osa-alueita, vaan toisiaan vahvistavia periaatteita, jotka kulkivat mukana koko tutkimusprosessin ajan.

4.7 Tutkijapositio

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli ei ole neutraali, vaan tutkija on aina osa tiedonmuodostusta ja vaikuttaa siihen, millaisia tulkintoja aineistosta syntyy (Creswell, 2013, s. 215–217). Siksi on tärkeää tehdä näkyväksi oma tutkijapositio ja pohtia, miten se on vaikuttanut tutkimusprosessiin ja analyysin kulkuun. Tutkijaposition reflektointi lisää tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja vahvistaa sen luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211–213).

Tässä tutkielmassa tutkijaposition vaikutti erityisesti se, että haastattelut toteutettiin jo vuonna 2020, kun varhaisen kieltenopetuksen uudistus oli tuore ja opettajien kokemukset vielä jäsenytymässä. Aineiston keräämisen ja analyysin välillä kului useita vuosia, mikä teki tutkimusprosessista ajallisesti pitkän. Tämä ajallinen etäisyys vaikutti tulkintoihin kahdella tavalla. Toisaalta etäisyys mahdollisti sen, että pystyin tarkastelemaan aineistoa rauhallisesti ja ilman välitöntä sidettä haastattelutilanteisiin. Toisaalta se edellytti erityistä huolellisuutta, jotta myöhemmät käsitykseni kielikasvattajuudesta tai koulutuspoliittisista keskusteluista eivät vaikuttaisi siihen, miten tulkitsin opettajien puhetta. Palasin analyysin aikana toistuvasti alkuperäisiin litteointeihin varmistaakseni, että tulkinnat perustuivat opettajien omiin ilmauksiin eivätkä myöhemmin muodostuneisiin näkemyksiini.

Olin aineiston keruun aikaan opettajankoulutuksen opiskelija, enkä ollut vielä toiminut opettajana. Tämä vaikutti siihen, että lähestyin opettajien käsityksiä ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmasta. Toisaalta tämä saattoi helpottaa sitä, että en tuonut analyysiin omia kokemuksiani opettajan työstä, mutta toisaalta se edellytti erityistä herkkyyttä ja tietoisuutta siitä, etten tulkitisi opettajien puhetta omien oletusteni kautta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on tunnistettava omat lähtökohtansa ja se, miten ne voivat vaikuttaa tulkintoihin (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 185–186).

Tutkimuspäiväkirja oli keskeinen väline refleksiivisyyden ylläpitämisessä koko pitkän prosessin ajan. Kirjasin siihen havaintoja, tulkintoja ja ennakko-oletuksia sekä aineistonkeruun aikana että myöhemmissä analyysivaiheissa. Päiväkirja auttoi tunnistamaan tilanteet, joissa omat käsitykseni olisivat voineet vaikuttaa analyysiin, ja palaamaan takaisin aineistoon varmistamaan, että tulkintani perustuivat opettajien puheeseen. Refleksiivisyys on olennainen osa fenomenografista tutkimusta, sillä tutkija tekee jatkuvasti valintoja siitä, mitkä ilmaukset tulkitaan merkityksellisiksi ja miten ne ryhmitellään (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166).

Fenomenografinen analyysi on tulkinnallinen prosessi, jossa tutkija rakentaa kuvauskategoriat oman ymmärryksensä ja aineiston vuoropuhelussa. Nämä valinnat eivät ole neutraaleja, vaan heijastavat tutkijan käsitystä ilmiöstä. Siksi oli tärkeää olla tietoinen omasta roolistani ja pyrkiä pitämään analyysi mahdollisimman aineistolähtöisenä. Ajallinen etäisyys haastatteluihin korosti tätä tarvetta: oli varmistettava, että myöhemmin syntyneet käsitykset kielikasvattajuudesta eivät ohjanneet tulkintaa.

Lisäksi oli tärkeää tunnistaa, että haastattelutilanne on vuorovaikutuksellinen. Tutkijan kysymykset, ilmeet ja reaktiot voivat vaikuttaa siihen, mitä opettajat kertovat ja miten he kertovat sen. Pyrin olemaan tietoinen tästä ja antamaan opettajille tilaa määritellä itse, mitä he pitivät tärkeänä ja merkityksellisenä. Haastattelutilanteissa oli hetkiä, joissa opettajat pysähtyivät pohtimaan omaa toimintaansa ja sanoittivat käsityksiään vasta puhuessaan niistä ääneen. Näissä tilanteissa oli tärkeää välttää johdattelua ja antaa tilaa opettajan omalle ajattelulle.

Tutkijaposition reflektointi jatkui myös tulosten kirjoittamisvaiheessa. Pyrin varmistamaan, että kuvauskategoriat eivät esitä opettajia tavalla, joka ei vastaa heidän omia kokemuksiaan, ja että tulkintani kunnioittavat opettajien ääntä ja näkökulmia. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan tehtävä ei ole arvioida käsitysten oikeellisuutta, vaan kuvata ne sellaisina kuin ne ilmevät (Niikko, 2003, s. 25). Tämän periaatteen tiedostaminen auttoi pitämään tulkinnat uskollisina aineistolle ja vahvisti tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

5. Opettajien käsitykset varhennetusta kielenopetuksesta

Aineistosta hahmottui viisi erilaista tapaa, joilla opettajat jäsensivät varhennetun kielenopetuksen käyttöönottoa ja omaa rooliaan sen keskellä. Nämä käsitykset eivät olleet irrallisia mielipiteitä, vaan kokonaisia tapoja ymmärtää muutosta, sen vaatimuksia ja sen herättämiä tunteita. Opettajien kertomuksissa varhennettu kielenopetus ei näyttäytynyt teknisenä opetuksen uudistuksena, vaan prosessina, joka ulottui syvälle heidän ammatilliseen identiteettiinsä ja käsitykseensä omasta osaamisestaan. Fenomenografisesti tarkasteltuna nämä käsitykset muodostavat tulosavaruuden, jossa opettajien kokemukset asettuvat suhteisiin toisiinsa: osa käsityksistä rakentuu epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteiden ympärille, osa taas laajenevan ymmärryksen ja kasvavan varmuuden varaan. Näiden väliin sijoittuvat arjen kokeilut, reflektiivinen oppiminen ja kollegiaalinen tuki, jotka toimivat siltana epävarmuudesta kohti vahvempaa toimijuutta.

5.1 Epävarmuus ja riittämättömyys varhennetun kielenopetuksen alussa

Epävarmuus nousi aineistossa niin voimakkaana ja monitasoisena kokemuksena, että se muodostui lähtökohdaksi koko muutoksen ymmärtämiselle. Opettajien kertomuksissa epävarmuus ei ollut yksittäinen tunne, vaan kokonainen tila, jossa he joutuivat arvioimaan uudelleen sekä osaamisensa rajat että käsityksensä omasta ammatillisesta identiteetistään. Moni opettaja kuvasi, kuinka uudistus sai heidät tuntemaan, että heidät oli asetettu tehtävään, johon he eivät olleet saaneet koulutusta tai tukea. Tämä näkyi esimerkiksi kuvauksessa:

Kun uudistus tuli, tuntui että minun pitäisi yhtäkkiä olla kielenopettaja, vaikka en ollut siihen saanut koulutusta. (O1).

Tulkitsen tämän kertovan siitä, että opettajat kokivat uudistuksen haastavan heidän ammatillisen perustansa: heiltä odotettiin osaamista, jota he eivät kokeneet omakseen.

Epävarmuus ei rajoittunut kielitaitoon, vaikka se oli monelle opettajalle keskeinen huolenaihe. Pelko virheiden tekemisestä ja väärän tiedon antamisesta oppilaille oli vahvasti läsnä. Yksi opettaja kuvasi tätä näin:

Pelkäsin, että opetan oppilaille väärin... aloin vältellä tiettyjä sanoja tai rakenteita. (O3)

Tämä kertoo siitä, että epävarmuus alkoi ohjata pedagogisia ratkaisuja ja kaventaa opettajan toimijuutta. Opettaja ei enää valinnut sisältöjä pedagogisen harkinnan perusteella, vaan sen mukaan, mitä hän uskalsi opettaa.

Epävarmuus ulottui myös pedagogisiin ratkaisuihin ja siihen, mistä ylipäättään pitäisi aloittaa. Kun opettaja totesi:

En tiennyt, mistä edes aloittaa. (O2)

Näin siinä tilanteen, jossa opettaja joutui rakentamaan opetuksensa lähes tyhjästä – ilman selkeitä rakenteita, ilman valmiita malleja ja ilman varmuutta siitä, mitä uudistus heiltä edellytti. Tämä teki epävarmuudesta kokonaisvaltaisen kokemuksen, joka ei koskenut vain yksittäisiä opetustilanteita, vaan koko opettajuuden perustaa.

Tilannetta vahvisti se, että uudistus osui samaan aikaan äkillisen etäopetukseen siirtymisen kanssa. Tämä loi opettajille tilanteen, jossa heidän piti omaksua uusi pedagoginen tehtävä samalla, kun he kamppailivat täysin uuden opetustavan kanssa. Yksi opettaja kuvasi tätä näin:

Tuntui, että en tee asioita tarpeeksi hyvin, vaikka käytin iltaisin tunteja tuntien suunnitteluun. Se jatkuva tunne, että pitäisi olla parempi, söi omaa varmuutta. Ja kun ei ollut selkeitä ohjeita, tuntui että kaikki oli omilla harteilla. (O2)

Tulkitsen tämän kertovan vastuuntunnosta, mutta myös siitä, että opettajat kokivat olevansa yksin tilanteessa, jossa tukea oli niukasti ja jossa jokainen ratkaisu tuntui henkilökohtaiselta riskiltä.

Epävarmuus ei kuitenkaan ollut pelkästään lamaannuttava kokemus. Se toimi myös liikkeelle-panevana voimana, joka pakotti opettajat etsimään, kokeilemaan ja rakentamaan vähitellen uudenlaista ymmärrystä omasta roolistaan. Tulkintani mukaan epävarmuus oli paradoksaalisesti sekä rajoittava että mahdollistava kokemus: se kavensi opettajien toimijuutta hetkellisesti, mutta avasi samalla tilan, jossa he alkoivat aktiivisesti rakentaa uutta ammatillista identiteettiään varhennetun kielenopetuksen kontekstissa.

5.2 Arjen kokeilut ja reflektiivinen oppiminen varhennetussa kielenopetuksessa

Epävarmuuden rinnalle nousi aineistossa vahva kokeilemisen ja jatkuvan arvioinnin kulttuuri. Opettajat kuvasivat, kuinka he testasivat erilaisia tapoja opettaa kieltä ja seurasivat tarkasti oppilaiden reaktioita. Kokeilut eivät olleet vain keino selviytyä, vaan myös tapa rakentaa omaa ammatillista varmuutta tilanteessa, jossa valmiita malleja ei ollut. Yksi opettaja kuvasi tätä prosessia seuraavasti:

Kokeilin kaikenlaista: lauluja, kuvia, liikettä, pelejä... se oli jatkuvaa säätämistä ja kokeilemistä. (O2)

Tulkitsen tämän kertovan siitä, että opettajat eivät jääneet epävarmuuden passiivisiksi koki-joiksi, vaan ryhtyivät aktiivisesti etsimään ratkaisuja.

Kokeilujen rinnalla kulki jatkuva reflektio. Opettajat pysähtyivät miettimään, mikä oli toiminut ja mitä pitäisi muuttaa. Reflektio auttoi heitä jäsentämään omaa toimintaansa ja näkemään kehityksensä konkreettisesti. Eräs opettaja kuvasi tätä prosessia näin:

Kirjoitin muistiin pieniä huomioita... näin oman kehitykseni paljon selkeämmin. (O3)

Tulkitsen tämän osoittavan, että reflektio ei ollut vain tekninen työkalu, vaan keino rakentaa ammatillista identiteettiä uudessa tilanteessa.

Reflektio ei ollut vain yksilöllistä, vaan myös yhteisöllistä. Kollegojen kanssa käydyt keskustelut auttoivat jäsentämään kokemuksia ja vähensivät tunnetta siitä, että epävarmuus olisi merkki omasta osaamattomuudesta. Yksi opettaja kuvasi tätä kokemusta seuraavasti:

Pienet keskustelut käytävällä auttoivat... se teki omasta epävarmuudesta vähemmän häpeällistä. (O4)

Tulkitsen tämän kertovan siitä, että yhteisöllinen reflektio normalisoi epävarmuutta ja loi tilan avoimelle keskustelulle.

Etäopetuksen konteksti teki kokeiluista ja reflektiosta entistä intensiivisempiä. Opettajat joutuivat soveltamaan uusia ratkaisuja nopeasti ja ilman varmuutta siitä, miten ne toimisivat. Tämä

loi arkeen jatkuvan oppimisen rytmin, jossa jokainen tunti oli mahdollisuus tarkentaa omaa tapaa toimia. Kokeilut ja reflektio muodostivat prosessin, jossa opettajat rakensivat vähitellen ymmärrystä siitä, mikä toimi heidän omassa luokassaan. Tämä prosessi oli keskeinen osa opettajien toimijuuden vahvistumista.

5.3 Varhennetun kielenopetuksen laajeneva ymmärrys

Aineistossa näkyi, että opettajien käsitys varhennetusta kielenopetuksesta laajeni kokemusten karttuessa. Aluksi monet opettajat liittivät varhennetun kielenopetuksen ensisijaisesti englannin opettamiseen ja yksittäisiin sanoihin tai fraaseihin. Tämä näkyi esimerkiksi seuraavassa kuvauksessa:

Ajattelin ensin, että se on vain englannin opettamista. (O3)

Tulkitsen tämän kertovan siitä, että opettajien alkuymmärrys oli kapea ja tekninen, ja että he tarkastelivat varhennettua kielenopetusta ennen kaikkea sisältöjen kautta.

Kokemusten karttuessa käsitys kuitenkin laajeni. Opettajat alkoivat huomata, että kieli oli läsnä kaikessa opetuksessa ja että kielelliset havainnot syntyivät usein arjen tilanteissa. Tämä oivallus syntyi vähitellen, kun opettajat alkoivat tarkastella omaa toimintaansa uudesta näkökulmasta. Yksi opettaja kuvasi tätä muutosta näin:

Minulle kielikasvattajuus alkoi tarkoittaa sitä, että huomioi kielen kaikessa opetuksessa. (O2)

Tulkitsen tämän osoittavan, että opettajat alkoivat nähdä kielen osana kaikkea oppimista, ei vain erillisenä oppiaineena. Laajeneva ymmärrys kytkeytyi myös opettajien identiteettiin. Opettajat oivalsivat, ettei kielikasvattajuus edellytä täydellistä kielitaitoa. Tämä oli monelle vapauttava oivallus, joka siirsi painopistettä pois omasta kielitaidosta kohti pedagogista sensitiivisyyttä. Eräs opettaja kuvasi tätä oivallusta seuraavasti:

Tajusin, että minun ei tarvitse olla täydellinen englannin puhuja. (O3)

Tulkitsen tämän kertovan siitä, että opettajat alkoivat rakentaa uudenlaista ammatillista identiteettiä, jossa kielikasvattajuus ymmärrettiin pedagogisena tehtävänä, ei kieliopin täydellisenä hallintana.

5.4 Kollegiaalinen tuki ja yhteisöllinen identiteetti

Kollegiaalinen tuki nousi aineistossa keskeiseksi voimavaraksi. Opettajat kuvasivat, kuinka yhteiset keskustelut, materiaalien jakaminen ja arjen pienet kohtaamiset loivat tunteen siitä, ettei muutoksen keskellä tarvinnut olla yksin. Kollegiaalinen tuki oli opettajille paitsi käytännön apua myös emotionaalinen turvaverkko. Yksi opettaja kuvasi tätä kokemusta näin:

Ilman kollegoita en olisi selvinnyt... se helpotti tosi paljon. (O2)

Tulkitsen tämän kertovan siitä, että kollegiaalinen tuki oli opettajille keskeinen resurssi, joka auttoi heitä jaksamaan epävarmuuden keskellä.

Yhteisöllisyys ei ollut vain käytännön apua, vaan myös emotionaalista tukea. Jaettu epävarmuus teki tilanteesta kevyemmän ja loi tilan, jossa oli mahdollista oppia yhdessä. Eräs opettaja kuvasi tätä seuraavasti:

Kun joku kertoi omasta epävarmuudestaan, se helpotti. (O1)

Tulkitsen tämän osoittavan, että kollegiaalinen tuki normalisoi epävarmuutta ja loi tilan avoimelle keskustelulle.

Etäopetuksen konteksti korosti kollegiaalisen tuen merkitystä entisestään. Opettajat eivät voineet tavata toisiaan arjessa, ja siksi pienetkin yhteydenpidon muodot nousivat tärkeiksi. Kollegiaalinen tuki näkyi myös konkreettisina ratkaisuuina. Yhdessä kehitetyt käytännöt, kuten “kielihetki”-malli, toivat selkeyttä ja vähensivät kuormitusta. Yksi opettaja kuvasi tätä näin:

Kesimme yhdessä pienen ‘kielihetki’-mallin... se toi selkeyttä ja varmuutta. (O3)

Tulkitsen tämän kertovan siitä, että kollegiaalinen tuki ei ollut vain emotionaalista, vaan myös pedagogisesti merkityksellistä.

Kollegiaalinen tuki vahvisti opettajien kokemusta siitä, että he olivat osa ryhmää, joka oppi ja kehittyi yhdessä. Tämä loi perustan jaetulle identiteetille, joka kantoi muutoksen keskellä ja auttoi jaksamaan tilanteissa, joissa epävarmuus olisi muuten voinut kasvaa liian suureksi.

5.5 Varmuus, osaaminen ja kokemus kielen opettamisesta

Aineistossa oli myös opettajia, joille uudistus tuntui luontevalta ja jopa innostavalta. He kokivat, että muutos antoi mahdollisuuden hyödyntää osaamista, joka oli aiemmin jäänyt vähemmälle käytölle. Nämä opettajat lähestyivät muutosta vahvemman ammatillisen itseluottamuksen kautta. Yksi opettaja kuvasi tätä kokemusta seuraavasti:

Olen aina pitänyt kielistä... tämä oli innostava mahdollisuus. (O4)

Tulkitsen tämän kertovan siitä, että opettajan aiemmat kokemukset ja myönteinen suhde kieliin loivat perustan, jolle varmuus rakentui.

Kokeneemmat opettajat suhtautuivat virheisiin rennosti ja näkivät ne osana oppimista. Tämä teki opetustilanteista kevyempiä ja loi oppilaille turvallisen ilmapiirin kokeilla kieltä. Eräs opettaja kuvasi tätä asennetta näin:

Virheet eivät ole epäonnistumisia, vaan osa oppimista. (O4)

Tulkitsen tämän osoittavan, että varmuus ei tarkoittanut täydellisyyttä, vaan luottamusta siihen, että oma tapa opettaa riittää. Varmuus ei kuitenkaan ollut staattinen tila, vaan se rakentui vähitellen kokemusten, reflektiivisen oppimisen ja kollegiaalisen tuen kautta. Opettajat kuvasivat halua kehittyä ja toivoivat lisää tukea, mutta samalla he tunnistivat omat vahvuutensa ja sen, mikä jo toimi. Tämä tasapaino teki heidän kokemuksestaan joustavan ja myönteisen.

5.6 Muita opettajien esiin nostamia näkökulmia

Aineistossa nousi esiin myös sellaisia opettajien käsityksiä, jotka eivät asettuneet suoraan aiempiin kategorioihin, mutta jotka täydensivät kokonais kuvaa siitä, miten opettajat ymmärsivät varhaisen kielenopetuksen käyttöönottoa. Kun tarkastelin näitä kertomuksia, minulle hahmotui kuva opettajan työstä monitasoisena kokonaisuutena, jossa yksittäinen pedagoginen muutos kietoutui laajempaan sosiaalisiin ja institutionaalisiin ulottuvuuksiin. Opettajien käsitykset eivät rakentuneet vain heidän omasta osaamisestaan, vaan myös siitä, millaisia odotuksia, rajoitteita ja mahdollisuuksia ympäristö heille tarjosi.

Yksi vahvimmista lisänäkökulmista liittyi oppilaiden innostukseen. Opettajat kuvasivat, kuinka oppilaiden rohkeus ja ilo tarttuivat heihin ja lisäsivät heidän omaa motivaatiotaan. Tulkintani mukaan oppilaiden myönteinen suhtautuminen toimi opettajille emotionaalisenä vastavoimana epävarmuudelle ja vahvisti heidän käsitystään siitä, että he olivat oikealla tiellä, vaikka oma osaaminen tuntui vielä keskeneräiseltä.

Oppilaat olivat aivan innoissaan. Se auttoi minuakin jaksamaan. Heidän rohkeutensa tarttui minuun. (O2)

Toinen keskeinen teema liittyi materiaalien ja resurssien puutteeseen. Opettajat kuvasivat, kuinka hajanaiset materiaalit ja selkeiden ohjeiden puute lisäsivät työmäärää ja kuormitusta. Tulkintani mukaan tämä osoittaa, että opettajien käsitykset omasta toimijuudestaan rakentuvat tilanteessa, jossa rakenteellinen tuki on heikkoa. He joutuivat tekemään paljon työtä, joka ei varsinaisesti liittynyt pedagogiseen kehittämiseen, vaan siihen, että he ylipäättään löysivät jotain, mistä aloittaa.

Materiaalit olivat hajallaan, eikä ollut selkeää pakettia. Se lisäsi työmäärää ja teki alkuvaiheesta tosi raskaan. (O3)

Koulun johdon rooli nousi esiin tärkeänä tukitekiijänä. Opettajat kuvasivat, kuinka rehtorin tuki loi turvallisuuden tunnetta ja antoi luvan kokeilla. Tulkintani mukaan tämä tuki oli opettajille merkityksellistä erityisesti tilanteessa, jossa he kokivat epävarmuutta omasta osaamisestaan. Johto ei ollut vain hallinnollinen taustavoima, vaan konkreettinen osa opettajien käsitystä siitä, että he eivät olleet yksin muutoksen keskellä.

*Rehtori tuki meitä hyvin. Se loi turvallisuuden tunnetta ja antoi luvan kokeilla.
(O4)*

Vanhempien odotukset muodostivat oman ulottuvuutensa opettajien käsityksissä. Opettajat kuvasivat, kuinka vanhempien kiinnostus ja kysymykset loivat paineita tehdä asiat “oikein”. Tulkintani mukaan tämä kertoo siitä, että opettajan työ on jatkuvaa tasapainoilua eri sidosryhmien odotusten välillä. Vanhemmat eivät olleet passiivisia sivustaseuraaajia, vaan heidän odotuksensa vaikuttivat opettajien käsityksiin omasta työstään ja sen riittävydestä.

Vanhemmat olivat kiinnostuneita ja kyselivät paljon. Se loi paineita tehdä asiat ‘oikein’. (O3)

Näiden näkökulmien perusteella näen, että opettajien käsitykset varhaisen kieltenopetuksen käyttöönotosta rakentuvat monitasoisessa ympäristössä, jossa yksilöllinen osaaminen, rakenteelliset resurssit ja sosiaaliset suhteet kietoutuvat yhteen. Opettajan toimijuus ei rakentunut vain omasta osaamisesta, vaan siitä, millaista tukea ympäristö tarjosi – ja millaisia odotuksia siihen kohdistui. Nämä lisänäkökulmat täydentävät kuvaa siitä, että opettajan työ on jatkuvaa neuvottelua eri tasojen välillä: oppilaiden, vanhempien, kollegoiden, johdon ja rakenteiden.

5.7 Opettajien toiveet tulevaisuudelle

Aineistossa nousi esiin myös opettajien käsityksiä siitä, millaista tukea ja millaisia rakenteita he toivoisivat tulevaisuudessa varhaisen kieltenopetuksen kehittämiseksi. Kun tarkastelin näitä toiveita, minulle hahmottui kuva opettajista, jotka eivät ainoastaan reagoi nykyisiin haasteisiin, vaan myös hahmottavat aktiivisesti tulevaisuuden rakenteita, jotka mahdollistaisivat kestäväen ja laadukkaan varhaisen kieltenopetuksen.

Moni opettaja toivoi lisää konkreettisia esimerkkejä ja koulutusta varhaisen kieltenopetuksen toteuttamiseen. Vaikka he olivat oppineet paljon kokeilemalla, he kokivat tarvitsevansa selkeitä malleja, valmiita tuntirakenteita ja esimerkkejä toimivista käytännöistä. Tulkintani mukaan tämä kertoo tarpeesta saada pedagoginen perusta, jonka varaan rakentaa omaa opetusta – ei siksi, etteivät he olisi kykeneviä, vaan siksi, että he haluavat toimia johdonmukaisesti ja varmuudella.

Olisi helpottavaa, jos olisi olemassa jokin yhteinen perusrunko, josta lähteä liikkeelle. (O1)

Opettajat toivoivat myös lisää aikaa ja rakenteita kollegiaaliseen yhteistyöhön. He kuvasivat, että yhteiset keskustelut olivat olleet korvaamattomia, mutta samalla liian satunnaisia ja usein riippuvaisia yksittäisten opettajien omasta aktiivisuudesta. Tulkintani mukaan tämä osoittaa, että opettajat haluavat rakentaa pysyviä käytäntöjä, jotka tukevat yhteistä oppimista ja identiteetin rakentumista.

Olisi tärkeää, että olisi säännöllisiä tapaamisia, eikä vain satunnaista keskustelua. (O2)

Aineistossa näkyi myös toiveita laajemmista rakenteellisista ratkaisuista. Opettajat kuvasivat tarvetta yhtenäisille materiaaleille, paremmalle tuntiresursoinnille ja selkeämmille linjauksille siitä, mitä ensimmäisillä luokilla tulisi opettaa. Tulkintani mukaan nämä toiveet kertovat siitä, että opettajat haluavat siirtyä yksilöllisestä selviytymisestä kohti yhteistä, rakenteellisesti tuettua toimintaa.

Olisi tärkeää, ettei kaikki suunnittelu jäisi omille harteille. (O3)

Moni opettaja toivoi myös, että oppilaiden monikielisyyttä hyödynnettäisiin nykyistä systematisemmin. He näkivät oppilaiden omat kielet voimavarana, mutta kokivat tarvitsevansa tukea niiden pedagogiseen hyödyntämiseen. Tulkintani mukaan tämä kertoo opettajien kasvavasta käsityksestä kielikasvatuksen laaja-alaisuudesta ja halusta laajentaa omaa pedagogista repertuaariaan.

Oppilaiden kielet ovat voimavara, mutta tarvitsisin tukea siihen, miten niitä voisi hyödyntää. (O4)

Aineistossa näkyi myös opettajien henkilökohtaisia kehittämistoiveita. He halusivat vahvistaa omaa kielitaitoaan, kehittää varhaisen kielenopetuksen pedagogiikkaa ja rakentaa varmemman kielikasvattajaidentiteetin. Eräs opettaja tiivisti toiveensa tavalla, joka kiteyttää monen käsityksen:

Haluan tuntea oloni varmaksi. En täydelliseksi, mutta varmaksi. (O3)

Tulkintani mukaan tämä toive kertoo siitä, että opettajat eivät tavoittele täydellisyyttä, vaan riittävää varmuutta, joka mahdollistaa pedagogisen rohkeuden ja toimijuuden. He haluavat tuntea, että heillä on oikeus ja valmiudet toimia kielikasvattajina – ei siksi, että he olisivat täydellisiä, vaan siksi, että heillä on tukea, rakenteita ja yhteisö, joka kantaa.

Kokonaisuutena opettajien toiveet muodostavat selkeän kuvan siitä, millaisia rakenteita ja resursseja tarvitaan, jotta varhainen kielenopetus voi kehittyä kestävästi. Ne osoittavat, että opettajat eivät ole passiivisia muutoksen kohteita, vaan aktiivisia toimijoita, jotka tunnistavat kehittämistarpeita ja hahmottavat ratkaisuja.

6. Pohdinta

Tämän tutkielman tavoitteena oli kuvata, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on varhennetusta kielenopetuksesta ja miten he jäsentävät omaa rooliaan sen toteuttajina tilanteessa, jossa varhennettu A1-kielen opetus on jo vakiintunut osaksi suomalaista koulua. Fenomenografinen analyysi toi esiin viisi laadullisesti erilaista tapaa ymmärtää varhennettu kielenopetus: epävarmuus ja riittämättömyys, arjen kokeilut ja reflektiivinen oppiminen, varhennetun kielenopetuksen laajeneva ymmärrys, kollegiaalinen tuki ja yhteisöllinen identiteetti sekä varmuus, osaaminen ja kokemus. Nämä käsitykset muodostivat tulosavaruuden, joka kuvaa sitä, millaisina opettajat näkivät varhennetun kielenopetuksen, oman toimijuutensa ja mahdollisuutensa toimia sen toteuttajina. Tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin osoittamalla, että opettajien käsitykset eivät ole yksittäisiä mielipiteitä, vaan osa laajempaa ammatillista ja emotionaalista prosessia, jossa identiteetti, osaaminen ja koulun rakenteet kietoutuvat toisiinsa.

Tulokset osoittavat, että vaikka varhennettu kielenopetus on rakenteellisesti vakiintunut, sen toteuttaminen ei ole opettajille neutraali tai yksiselitteinen tehtävä. Epävarmuus ja riittämättömyys eivät näyttäytyneet vain tunteina, vaan kokemuksina siitä, että oma koulutus ja aiempi työkokemus eivät aina tarjoa riittävää perustaa varhaisen kielenopetuksen toteuttamiseen. Tämä heijastaa identiteettitutkimuksen näkemyksiä opettajuudesta jatkuvasti neuvoteltavana ja muotoutuvana (Beijaard ym., 2004; Akkerman & Meijer, 2011). Samalla tulokset tukevat affektiivisen kielikasvatustutkimuksen havaintoja siitä, että opettajan tunteet ja kielellinen itsevarmuus vaikuttavat suoraan pedagogisiin valintoihin (Golombek & Doran, 2014; Benesch, 2017). Varhennetun kielenopetuksen toteuttaminen kytkeytyy näin opettajan henkilökohtaiseen suhteeseen kieleen – juuri siihen, mitä Salo (2025) kuvaa kielikasvatuksen holistisena ja dialogisena perustana.

Samalla tulokset osoittavat, että opettajat eivät jää passiivisiksi käytännön toteuttajiksi. Arjen kokeilut ja reflektiivinen oppiminen muodostivat prosessin, jossa opettajat rakensivat omaa toimijuuttaan tilanteessa, jossa valmiit mallit eivät aina vastanneet heidän tarpeitaan tai oppilasryhmän erityispiirteitä. Kokeilut, epäonnistumiset ja pienet onnistumiset kietoutuivat yhteen jatkuvan arvioinnin kanssa. Tämä vahvistaa käsitystä opettajasta reflektiivisenä ammattilaisena (Schön, 1983; Farrell, 2016), joka kehittää omaa pedagogiikkaansa kokemusten kautta myös

silloin, kun käytäntö on jo vakiintunut. Varhennetun kielenopetuksen toteuttaminen näyttäytyy siten dynaamisena ja jatkuvasti muotoutuvana osana opettajan työtä, ei staattisena tehtävänä.

Varhennetun kielenopetuksen laajeneva ymmärrys osoittaa, että opettajien käsitykset eivät ole pysyviä, vaan muuttuvat kokemusten karttuessa. Alkuvaiheen kapea, tekninen ymmärrys laajeni kohti kokonaisvaltaisempaa näkemystä, jossa kieli nähtiin osana kaikkea opetusta ja arjen vuorovaikutusta. Tämä kehitys on linjassa kielitietoisien pedagogiikan periaatteiden kanssa (OPH, 2014; Mustaparta ym., 2021) sekä translanguaging-ajattelun kanssa, jossa oppilaiden koko kielellinen repertuaari nähdään voimavarana (García & Wei, 2014; Cenoz & Gorter, 2021). Vaikka opettajat eivät välttämättä sanallistaneet kokemuksiaan teoreettisin käsittein, heidän kuvauksensa vastasivat Saloa (2025), jonka mukaan kielikasvatus on dynaaminen, sosio-kulttuurinen ja dialoginen prosessi. Varhennettu kielenopetus alkoi näyttäytyä vähemmän erillisenä tehtävänä ja enemmän osana opettajan laajempaa pedagogista repertuaaria – osana sitä, mitä opettajuus tänä päivänä on.

Kollegiaalisen tuen ja yhteisöllisen identiteetin merkitys nousee tuloksissa vahvasti esiin. Vaikka varhennettu kielenopetus on vakiintunut käytäntö, sen toteuttaminen ei ole yksilöllinen suoritus, vaan rakentuu pitkälti yhteisöllisen tuen varaan. Opettajien kertomuksissa kollegat eivät olleet vain materiaalien jakajia, vaan myös emotionaalisen tuen ja jaetun ymmärryksen rakentajia. Jaettu epävarmuus teki omasta riittämättömyyden tunteesta vähemmän häpeällisen ja loi tilan, jossa oli mahdollista puhua keskeneräisyydestä. Tämä korostaa koulun toimintakulttuurin merkitystä ja tukee tutkimuksia, joiden mukaan opettajan toimijuus rakentuu aina suhteessa sosiaalisiin ja institutionaalisiin rakenteisiin (Priestley ym., 2015; Gibbons, 2015). Tulokset osoittavat, että opettajien käsitykset varhennetusta kielenopetuksesta eivät rakennu tyhjiössä, vaan suhteessa siihen, millaista tukea ja millaisia keskustelun paikkoja työyhteisö tarjoaa.

Tulosavaruuden laajimmassa päässä ovat käsitykset, joissa varmuus, osaaminen ja kokemus muodostavat perustan myönteiselle suhtautumiselle varhennettuun kielenopetukseen. Näille opettajille varhennettu kielenopetus ei ollut ensisijaisesti kuormittava, vaan mahdollisuus hyödyntää omaa kieli- ja pedagogista osaamista ja kehittää opetusta edelleen. He suhtautuivat virheisiin osana oppimisprosessia ja loivat oppilaille ilmapiirin, jossa kieltä uskallettiin käyttää rohkeasti. Tämä osoittaa, että varhennetun kielenopetuksen toteuttaminen voi parhaimmillaan vahvistaa opettajan ammatillista identiteettiä ja toimijuutta – havainto, joka täydentää aiempaa

tutkimusta opettajan ammatillisesta pääomasta ja kielellisestä toimijuudesta (Hargreaves & Fullan, 2012; Salo, 2025).

Tulosavaruuden rakenne hahmottuu jatkumona, jossa käsitykset asettuvat suhteessa toisiinsa epävarmuudesta kohti varmuutta ja laajempaa pedagogista ymmärrystä. Tätä jatkumoa ei kuitenkaan pidä tulkita lineaarisena kehityspolkuna, jossa opettaja automaattisesti siirtyy kategoriasta toiseen. Pikemminkin kyse on erilaisista tavoista ymmärtää varhennettu kielenopetus, joihin opettaja voi kiinnittyä eri tavoin eri tilanteissa. Sama opettaja voi kokea epävarmuutta tietyissä konteksteissa ja varmuutta toisissa, ja käsitykset voivat muuttua ajan, tuen ja kokemusten myötä. Fenomenografisen lähestymistavan kannalta olennaista on, että nämä käsitykset muodostavat rakenteen, joka tekee näkyväksi opettajien toimijuuden mahdollisuuksia ja rajoja.

Tulokset korostavat, että varhennetun kielenopetuksen onnistunut toteuttaminen edellyttää muutakin kuin opetussuunnitelman linjauksia. Opettajien kertomuksissa toistui toiveet selkeämmistä pedagogisista malleista, yhtenäisistä materiaaleista, ajasta kollegiaaliseen yhteistyöhön ja rakenteista, jotka tukevat yhteistä suunnittelua. Tämä viittaa siihen, että yksittäisen opettajan osaaminen ei yksin riitä, jos rakenteellinen tuki on heikkoa. Varhennettu kielenopetus näyttäytyy tällöin helposti yksilöllisen selviytymisen projektina, ei yhteisöllisesti jaetun pedagogisen kehittämisen kohteena. Tulokset antavatkin vahvan viestin siitä, että opettajat eivät kaipaa lisää yksilöllistä vastuuta, vaan jaettua, rakenteellisesti tuettua toimijuutta.

Tutkielman luotettavuutta tukee se, että analyysi oli aineistolähtöinen ja iteratiivinen: tulkinnat perustuivat toistuvaan palaamiseen alkuperäiseen aineistoon ja käsitysten rajaamiseen sen pohjalta. Viiden opettajan haastatteluaineisto on määrällisesti pieni, mutta fenomenografisen tutkimusotteen näkökulmasta tarkoituksenmukainen, koska tavoitteena ei ole tilastollinen yleistettävyys, vaan käsitysten laadullisen variaation kuvaaminen. On kuitenkin tärkeää huomioida, että haastattelut tehtiin poikkeusoloissa keväällä 2020, mikä saattoi korostaa epävarmuutta, kuormitusta ja tuen puutetta. Tämä konteksti on olennainen osa tulosten tulkintaa: varhennetun kielenopetuksen toteuttaminen kietoutui samanaikaisesti laajempaan koulun toimintaympäristön muutokseen, mikä omalta osin on voinut heijastua epävarmuutena kaikkea toimintaa kohtaan.

Samalla tutkielma avaa jatkotutkimuksen suuntia. Olisi tärkeää tarkastella, miten opettajien käsitykset varhennetusta kielenopetuksesta kehittyvät pidemmällä aikavälillä, kun käytäntö on

vakiintunut ja rakenteellista tukea mahdollisesti vahvistetaan. Myös koulun johtajuuden ja toimintakulttuurin roolia opettajien toimijuuden rakentumisessa olisi syytä tutkia tarkemmin. Lisäksi oppilaiden monikielisyyden systemaattinen hyödyntäminen varhennetussa kielenopetuksessa nousee tuloksista esiin alueena, jossa opettajat näkevät mahdollisuuksia mutta kaipaavat tukea. Oppilaiden eri kielitaito on nykyään monilla yhä vahvempaa jo varhaisessa iässä, mikä näkyy erityisesti englannin kielen ymmärtämisessä ja sanaston laajuudessa. Myös opettajakoulutuksen näkökulmasta olisi tärkeää pohtia, miten varhaisen kielenopetuksen pedagogiikkaa ja siihen liittyvää kielitietoista ajattelua voidaan vahvistaa jo koulutuksen aikana.

Kokonaisuutena tämä tutkielma tekee näkyväksi sen, että varhennettu kielenopetus ei ole opettajille vain vakiintunut käytäntö, vaan prosessi, jossa heidän käsityksensä omasta osaamisestaan, roolistaan ja mahdollisuuksistaan toimia rakentuvat jatkuvasti uudelleen. Opettajien kertomuksissa varhennettu kielenopetus on yhtä aikaa haaste, mahdollisuus ja neuvottelun kohde – osa laajempaa tarinaa siitä, millaista on olla opettaja muuttuvassa koulun arjessa. Juuri tämä tekee heidän käsityksistään merkityksellisiä: ne eivät kerro vain varhennetusta kielenopetuksesta, vaan myös opettajuudesta, toimijuudesta ja siitä, millaisin ehdoin koulun arjessa on mahdollista oppia uutta.

Lähteet

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–137). Kirjayhtymä.
- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321–334.
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.), *Doing developmental phenomenography* (s. 115–128). RMIT University Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Benesch, S. (2017). *Emotions and English language teaching: Exploring teachers' emotion labor*. Routledge.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Gaudeamus. (Alkuteos 1966.)
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury.
- Bowden, J., & Green, P. (toim.). (2005). *Doing developmental phenomenography*. RMIT University Press.

- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20–35.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. painos). SAGE.
- Dufva, H. (2020). Kielellinen repertuaari ja sen dynamiikka. Teoksessa M. Halonen, P. Pahta & R. Pietikäinen (toim.), *Kieli ja identiteetti* (s. 146–150). Vastapaino.
- Dufva, H., Alanen, R., & Aro, M. (2013). Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.), *Kieli ja toimintamina* (s. 295–315). AFinLAN vuosikirja.
- Early, M., & Kendrick, M. (2017). Multimodality in early language learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(1), 22–25.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? *Educational Research Review*, 10, 45–65.
- Farrell, T. S. C. (2016). *Surviving and thriving as a language teacher*. TESOL Press.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs. Teoksessa H. Fives & M. G. Gill (toim.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 2–22). Routledge.

- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom*. Caslon.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning (2. painos)*. Heinemann.
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102–111.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. Edward Arnold.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital*. Teachers College Press.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu (5. painos)*. Gaudeamus.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies. *Language Policy*, 1(1), 27–51.
- Huusko, L., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 162–181). PS-kustannus.

- Häkkinen, P. (1996). *Oppiminen ja asiantuntijuus tietoverkoissa*. Jyväskylän yliopisto.
- Inha, L. (2018). *Varhennettu kielenoppiminen alakoulussa*. Turun yliopisto.
- Inha, L. (2019). *Kielisuihkut varhaisen kielenoppimisen tukena*. Turun yliopisto.
- Inha, L. (2022). *Varhaisen kielenoppimisen pedagogiikka*. Turun yliopisto.
- Jacobsson, A., Layne, H., & Dervin, F. (2023). *Children and interculturality in education*. Routledge.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Janks, H. (2019). *Literacy and power (2. painos)*. Routledge.
- Järvinen, A., & Järvinen, P. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Opinpaja.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2020). *Mindful L2 teacher education*. Routledge.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews (2. painos)*. SAGE.
- Lahti, L. (2023). *Varhennetun kieltenopetuksen pedagogiikka ja opettajien kokemukset*. Jyväskylän yliopisto.
- Lahti, L., & Harju-Autti, R. (2022). Varhennetun kieltenopetuksen haasteet. Teoksessa M. Suni & M. Ahlholm (toim.), *Kielitietoinen koulu 2020-luvulla* (s. 224–243). Gaudeamus.

- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 28–45). PS-kustannus.
- Leeman, J. (2015). Critical approaches to language and identity. Teoksessa S. Preece (toim.), *The Routledge handbook of language and identity* (s. 83–97). Routledge.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- Li Wei. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 356–372.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A. (2012). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu?* Jyväskylän yliopisto.
- Marton, F. (1981). Phenomenography. *Instructional Science*, 10(2), 177–200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.
- Marton, F. (1988). Phenomenography. Teoksessa D. M. Fetterman (toim.), *Qualitative approaches to evaluation in education* (s. 143–161). Praeger.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum.
- May, S. (2014). *The multilingual turn*. Routledge.
- Metsämuuronen, J. (2017). Laadullisen tutkimuksen perusteet. *International Methelp*.
- Mustaparta, A.-K., Nissilä, L., & Harmanen, M. (2021). Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Opetushallitus.

- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteessä*. Joensuun yliopisto.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
- Opetushallitus. (2019). *A1-kielen opetuksen muutoksia koskeva asiakirja*.
- Opetushallitus. (2021). *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Piippo, S., Ahlholm, M., & Portaanoksa-Koivisto, P. (2021). Monikielisyys koulun arjessa. Teoksessa *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Opetushallitus.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' identity. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86–97.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners* (2. painos). Oxford University Press.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Pyökkö, R. (2017). *Kielivarannon tila Suomessa*. OKM.
- Raatikainen, T. (2004). *Opettajien käsitykset ja niiden tutkiminen*. Lapin yliopisto.
- Rohta, A., Dufva, H., Mäntylä, K., & Pakula, H. M. (2021). Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus oppikirjoissa. Teoksessa M. Rohde-Kirjurin ym. (toim.), *Perspectives on diversity in language learning and teaching* (s. 295–315). Jyväskylän yliopisto.

- Ruohotie-Lyhty, M., & Kaikkonen, P. (2020). Opettajan toimijuus ja koulun rakenteet. Teoksessa M. Suni & M. Ahlholm (toim.), *Kielitietoinen koulu 2020-luvulla* (s. 10–13). Gaudeamus.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (toim.). (2010). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Salo, O.-P. (2025). Mistä puhumme, kun puhumme kielikasvatuksesta? Teoksessa H. Dufva, A. Mauranen & K. Mäntylä (toim.), *50 vuotta soveltavaa kielitiedettä* (s. 107–128). AFinLA.
- Sandberg, J. (1997). Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research & Development*, 16(2), 203–212.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy*. Routledge.
- Suni, M., & Ahlholm, M. (toim.). (2020). *Kielitietoinen koulu 2020-luvulla*. Gaudeamus.
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159–171.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (1995). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1997). Understanding acts of teaching. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 241–252.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. painos). Tammi.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Springer.

van Lier, L. (2008). *The ecology of language learning*. Springer.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on professional learning communities. *Educational Researcher*, 36(3), 80–91

Liitteet

Haastattelukysymykset

Luokanopettajien käsitykset varhaisen kieltenopetuksen uudistuksesta ja omasta roolistaan kielen oppimisen tukijoina.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja. Kaikille esitettiin samat teemat ja pääkysymykset, mutta keskustelu eteni joustavasti opettajan omien tulkintojen ja käsitysten mukaan. Tavoitteena oli tavoittaa opettajien erilaisia tapoja ymmärtää ja jäsentää uudistusta, omaa rooliaan ja kieleen liittyviä pedagogisia tehtäviä.

Taustat ja lähtökohdat

- Millainen tausta sinulla on opettajana?
- Millainen suhde sinulla on kieliin ja kielen oppimiseen?
- Miten ymmärsit varhaisen kieltenopetuksen uudistuksen, kun kuudit siitä ensimmäisen kerran?
- Mitä ajattelit uudistuksen tarkoittavan omalle työllesi?

Käsitykset uudistuksesta ja sen merkityksestä

- Miten ymmärrät varhaisen kieltenopetuksen tarkoituksen?
- Mitä ajattelet siitä, miksi uudistus tehtiin?
- Miten näet uudistuksen vaikutukset opettajan työhön?
- Miten ymmärrät oman roolisi tässä uudistuksessa?

Käsitykset omasta osaamisesta ja roolista

- Miten ymmärrät oman osaamisesi suhteessa kielen opettamiseen?
- Miten ajattelet oman kielitaitosi vaikuttavan työhösi?
- Miten ymmärrät opettajan tehtävän kielen oppimisen tukijana?
- Miten tämä tehtävä suhteutuu käsitykseesi omasta opettajuudestasi?

Käsitykset kielen opettamisesta ja pedagogisista ratkaisuista

- Miten ymmärrät kielen opettamisen alkuopetuksessa?

- Miten ajattelet, että kieltä tulisi opettaa pienille oppilaille?
- Miten ymmärrät oppilaiden roolin kielen oppimisessa?
- Miten ymmärrät omat valintasi ja ratkaisusi kielen opettamisessa?

Käsitykset muutoksesta ja oppimisesta

- Miten ajattelusi kielen opettamisesta on muuttunut uudistuksen myötä?
- Miten ymmärrät oman kehittymisesi tässä prosessissa?
- Millaisia oivalluksia tai uusia näkökulmia sinulle on syntynyt?
- Miten ymmärrät oman roolisi nyt verrattuna uudistuksen alkuun?

Käsitykset tuesta, yhteistyöstä ja koulun käytännöistä

- Miten ymmärrät kollegiaalisen tuen merkityksen tässä uudistuksessa?
- Miten ymmärrät koulun käytäntöjen vaikutuksen omaan toimintaasi?
- Miten tulkitset vanhempien, johdon tai oppilaiden odotuksia?
- Miten nämä odotukset vaikuttavat käsityksiisi omasta roolistasi?

Laajemmat käsitykset ja merkitykset

- Miten ymmärrät kielen merkityksen osana kaikkea opetusta?
 - Miten näet kielen ja oppimisen suhteen?
 - Miten ymmärrät varhaisen kieltenopetuksen tulevaisuuden?
 - Miten näet oman roolisi osana tätä kokonaisuutta?
-
- Onko jotain, mitä haluaisit vielä kertoa käsityksistäsi?
 - Jäikö jokin tärkeä näkökulma käsittelemättä?
 - Onko jokin asia, jonka koet erityisen merkitykselliseksi tässä aiheessa?