

”Varmaan aika kirjavaa opetusta eri kouluissa” – A1-kielen opetuksen varhentaminen opettajien näkökulmasta

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Katri Granö

Ohjaaja:
Dosentti Jarmo Kinos

30.5.2022

TurkuTurun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Katri Granö

Otsikko: ”Varmaan aika kirjavaa opetusta eri kouluissa” – A1-kielen opetuksen varhentaminen opettajien näkökulmasta

Ohjaaja: Dosentti Jarmo Kinosaari

Sivumäärä: 121 sivua

Päivämäärä: 30.5.2022

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia A1-kieltä eli ensimmäisenä alkavaa vierasta kieltä opettavien opettajien näkemyksiä ja kokemuksia vuonna 2020 toteutetusta kielenopetuksen varhentamisesta. 1.1.2020 voimaan astunut päätös koski A1-kielen aloituksen siirtämistä 3. luokalta 1. luokalle. Varhentamispäätöksen voidaan katsoa olevan seurausta yleiseurooppalaisesta kielikoulutuspoliittisesta kehityksestä. Päätöstä voidaan pitää historiallisena, sillä se aiheutti muutoksia niin tuntijakokehykseen, alkuopetusluokalla opettavien aineiden määrään kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Myös monet alkuopetusluokkien luokanopettajat saivat vieraan kielen myötä uuden aineen opettavakseen.

Kyseessä oli laadullinen tutkimus, jonka kohteena olivat A1-kieltä alkuopetusluokalla opettavien kielten aineenopettajien ja luokanopettajien näkemykset ja kokemukset kielenopetuksen varhentamisesta. Kumpaan ryhmään edustavilla opettajilla on kelpoisuus opettaa A1-kieltä vuosiluokilla 1–2. Enemmistöllä varhennetun A1-kielen opettajista on luokanopettajan kelpoisuus, minkä oma tutkimuksenikin vahvisti. Tutkimusaineisto kerättiin verkkokyselylomakkeella kevään ja kesän 2021 aikana, jolloin opettajilla oli kokemusta kielenopetuksen varhentamisesta ensimmäisen kokonaisen lukuvuoden ajalta. Kyselyyn vastasi 79 opettajaa (n= 79) ympäri maata hyvin erikokoisista kouluista.

Lähestyin aineistoa fenomenologisella (opettajien kokemukset) ja fenomenografisella (opettajien näkemykset) tutkimusotteella. Aineiston analyysiä voi myös luonnehtia aineistolähtöiseksi ja teoriaohjauksiksi. Tutkimustulosten pohjalta muodostui käsitys oppilaiden kielivalinnoista sekä siitä, miten opettajat suhtautuvat varhentamispäätökseen, miten opettajat ovat kokeneet kielenopetuksen varhentamisen toteutuneen kouluissa ja kunnissa, millaisiksi luokanopettajat arvioivat valmiutensa opettaa A1-kieltä sekä mitä työtapoja ja materiaaleja opettajat ovat käyttäneet varhennetussa kielenopetuksessa.

Tulokset osoittivat, että kielenopetuksen varhentaminen ei ole lisäämässä muiden kielten suosiota, vaan englannin ylivalta yleisimpänä A1-kielenä jatkuu. Tutkimuksen mukaan opettajat suhtautuvat myönteisesti kielenopetuksen varhentamiseen, ja myös kouluissa suhtautuminen on ollut pääosin positiivista. Varhentamisen etuina opettajat pitivät etenkin oppilaiden innostuneisuutta, avoimuutta ja motivoituneisuutta. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat myös suhtautuivat luottavaisesti omiin valmiuksiinsa opettaa A1-kieltä 1. luokalla.

Opetuksen toteuttamisessa kunnissa ja kouluissa sen sijaan oli suuria eroja, mistä tutkielmani otsikkokin kertoo. Eroja oli myös opettajien käyttämissä opetusmateriaaleissa ja siinä, miten työlääksi opettajat kokivat materiaalin laatimisen tai koostamisen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2 -asiakirjassa (s. 25) korostetaan A1-oppimäärän mukaisessa vieraan kielen opetuksessa vaihtelevia työtapoja, toiminnallisuutta ja suullista vuorovaikutusta. Nämä periaatteet näyttivät tutkimukseen osallistuneiden opettajien opetuksessa toteutuvan hyvin, mutta opettajien mukaan kentällä ilmenee vaihtelevuutta. Varhentamiseen liittyvinä kehityskohteina opettajat mainitsivat panostamisen osaaviin opettajiin, täydennyskoulutuksen lisäämisen sekä eri kieliin tutustumismahdollisuuden ulottamisen kaikille jo varhaiskasvatuksessa.

Avainsanat: kielenopetuksen varhentaminen, A1-kieli, kielivalinnat, opetuksen järjestäminen, aineenhallinta, työtavat, opetusmateriaalit

Sisällysluettelo

1	Johdanto	6
2	Varhentamispolitiikkaa Euroopassa	8
2.1	Katsaus EU:n 2000-luvun kielikoulutuspolitiikkaan	8
2.1.1	Eurooppalainen viitekehys (EVK/CEFR)	10
2.2	Varhentamisesimerkkejä muista Pohjoismaista	11
2.2.1	Englannin opetuksen varhentaminen Norjassa	11
2.2.2	Englannin opetuksen varhentaminen Tanskassa	13
2.2.3	Ruotsissa varhentaminen vapaaehtoista ja koulukohtaista	14
3	Pienten lasten kielenopetus ennen A1-kielen varhentamista: Alakoulun kielenopetuksen kehityssuuntia ja epävirallisia varhaisen kielen opetuksen muotoja	16
3.1	Katsaus peruskoulun historiaan	16
3.2	Kielikylypyopetus	17
3.3	Kielipainotteiset erikoisluokat ja CLIL-opetus	19
3.4	Kielivalinnat ja niiden kehitys	21
3.4.1	Kielivalintoihin vaikuttavia tekijöitä	21
3.4.2	Englanti ylivoimainen A1-kielenä	23
3.4.3	A2-kielten lukijamäärissä romahdus	24
3.4.4	Valinnaiskielten suosio vähäistä yläkoulussakin	25
3.5	Kielisuihkutus ja muista epävirallisia varhaisen kielenopetuksen muotoja	26
3.5.1	Kielisuihkutus	26
3.5.2	Kielileikkikoulut	27
3.5.3	Suomi-koulut	28
4	Varhaiseen kielenoppimiseen ja -opetukseen liittyviä teorioita ja näkemyksiä	29
4.1	Varhaista kielenoppimista puoltavia teorioita ja näkökulmia	29
4.1.1	Chomskyn ja Vygotskin perintö	30
4.1.2	Kielellinen herkkyykskausi	31
4.1.3	Aivotutkimuksen löydökset	31
4.1.4	Krashenin hypoteesi	33
4.1.5	Kielen oppimisen ja lapselle luontaisen liikunnallisuuden välinen yhteys	34

	4	
4.1.6	Muita varhaisen kielen oppimisen etuja puoltavia näkemyksiä	35
4.1.7	Kriittisempiä aloitusikää koskevia näkemyksiä	36
5	A1-kielen varhentamisen taustaa	38
5.1	Selvitys Suomen kielivaroannon tilasta ja kehittämistarpeista 2017	38
5.2	Opetushallituksen kielten kärkihanke 2017–2019	39
5.2.1	Kielten kärkihankkeen tuloksia oppilaiden näkökulmasta	41
5.2.2	Kielten kärkihankkeen tuloksia opettajien näkökulmasta	42
5.2.3	Kielten kärkihankkeen tuloksia kuntien näkökulmasta	44
5.2.4	Yhteenveto kielten kärkihankkeen tuloksista	46
5.3	B1-ruotsin varhentaminen 2016	46
5.3.1	Huoli B1-ruotsin osaamistason heikkenemisestä	47
5.3.2	B1-ruotsin opettajan aineenhallinta	47
5.4	A1-kielen varhentaminen 2020	48
5.4.1	Muutokset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin	48
5.4.2	A1-kielen opettajan aineenhallinta	49
6	Tutkimuksen toteuttaminen	53
6.1	Tutkimuskysymykset	53
6.2	Tutkimusote	54
6.2.1	Fenomenologinen ja fenomenografinen tutkimusote	55
6.2.2	Teoriaohjaava aineistolähtöinen analyysi	56
6.3	Tutkimusaineisto	58
6.3.1	Kyselylomake	59
6.3.2	Taustatiedot tutkimukseen osallistujista	59
7	Tulokset	63
7.1	Kielitarjonta kouluissa	64
7.1.1	Koulujen panostus kielitarjontaan	65
7.1.2	Tampere kielitarjonnan edelläkävijänä	66
7.2	Opetuksen järjestäminen kouluissa	67
7.2.1	Koulujen suhtautuminen varhentamiseen	67
7.2.2	Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia varhentamisen toteuttamisesta	68
7.3	Luokanopettajien arvioita omista valmiuksistaan opettaa A1-kieltä ja opetuksen aloittamiseen liittyviä kokemuksia	83
7.3.1	Arvio luokanopettajakoulutuksessa saaduista valmiuksista	83

	5
7.3.2 Arvio omista opetusvalmiuksista ja omasta kielitaidosta	84
7.3.3 Näkemys kielen eri osa-alueiden hallinnan tärkeydestä	86
7.3.4 Kokemuksia kielen opetuksen aloittamisesta	87
7.4 Opettajien käyttämiä työtapoja ja opetusmateriaaleja	90
7.4.1 Opettajien käyttämiä työtapoja	90
7.4.2 Opettajien käyttämiä opetusmateriaaleja	95
7.5 Opettajien mainitsemia kehityskohteita	98
8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	102
8.1 Ääriesimerkkejä eroista opetuksen toteuttamisessa	102
8.2 Aineenhallinta puhuttaa – opettajankoulutuksella kehittymisen paikka?	105
8.3 Jatkotutkimusehdotuksia	106
8.4 Eettisyys ja luotettavuus tutkimuksessa	108
Lähteet	110
Liite 1. Kyselylomake	122
Liite 2: SUKOL ry:n lausunto vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteluonnoksesta	134
Liite 3: Otteita SUKOL ry:n muista lausunnoista	135
Liite 4: Kyselyyn vastaajien edustamien maakuntien jakauma	136

1 Johdanto

Valtioneuvosto teki syyskuussa 2018 päätöksen perusopetus- ja tuntijakoasetusten muuttamisesta siten, että vuosiluokille 1 ja 2 lisätään yhteensä kaksi vuosiviikkotuntia ja tunnit kohdennetaan A1-kielen eli ensimmäisenä alkavan vieraan kielen opetukseen. Muutoksen seurauksena A1-kielen opetus alkoi kaikissa peruskouluissa 1. luokalla viimeistään keväällä 2020 vähintään puolella vuosiviikkotunnilla. (Kielten kärkihanke ja kieltenopetuksen kehittäminen, Opetushallitus.) Aiemmin A1-kielen opetus oli alkanut yleensä 3. luokalla.

Lukuvuosi 2020–2021 oli ensimmäinen kokonainen lukuvuosi, jonka ajalta on kokemusta varhennetusta kielenopetuksesta. Ajankohtainen aihe kiinnostaa varmasti monia, ja on syytä olettaa, että valmisteilla on useampiakin aiheeseen liittyviä tutkimuksia, selvityksiä ja raportteja nyt, kun varhentamisesta alkaa olla kokemusta vähän pidemmältä ajalta. Tähän mennessä aiheetta on tiettävästi tutkittu vain vähän. Varhentamispäätöstä edeltäneen Opetushallituksen kielten kärkihankkeen (2017–2019) parissa toteutetuista varhentamiskokeiluista on ilmestynyt joitakin raportteja, selvityksiä ja artikkeleita, (kuten Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, Huhta & Leontjev 2019, Skinnari & Sjöberg 2019 ja Inha 2018), joista on ollut apua tämän tutkimuksen näkökulmien valinnassa. Lisäksi vuonna 2020 on ilmestynyt ainakin Heilimon, Pesosen ja Saariketun & Venäläisen pro gradu -tutkielmat aiheesta sekä vuonna 2021 Koskelinin pro gradu. Nämä opinnäytetyöt poikkeavat kuitenkin tästä tutkielmasta näkökulmiltaan ja tutkimusmenetelmältään (haastattelututkimus). Myös Ruotsissa on vuonna 2019 ilmestynyt tutkimus opettajien näkemyksistä varhaisesta englannin opetuksesta (Khorram Manesh 2019).

A1-kielen opetuksen varhentamispäätöksen taustalla on yleiseurooppalainen kielikoulutuspoliittinen kehitys, jota tarkastelen luvussa 2. Kielenopetuksen varhentamista ei ole mahdollista tarkastella erillään muusta peruskoulussa annettavasta kieltenopetuksesta. Siksi on tärkeää saada kokonaiskuva kieltenopetuksen kehityssuunnista ja kielivalintojen kehityksestä. Luvussa 3 keskityn näihin asioihin. Samassa yhteydessä esittelen myös formaalin kouluopetuksen rinnalla toteutettavia, epävirallisia varhaisen kielen opetuksen muotoja.

Vaikka kielen oppimisen aloittamisen eduista varhaisella iällä vallitsee maailmanlaajuisesti melko laaja yhteisymmärrys, tutkijat ovat eri mieltä siitä, minkä teorioiden ja näkökulmien avulla varhainen aloitusikä parhaiten pystyttäisiin perustelemaan ja mikä ihanteellinen aloitusikä olisi. Luvussa 4 esittelen varhaista aloitusikää puoltavia ja myös varhentamiseen kriittisemmin suhtautuvia teorioita ja näkökulmia.

Luvussa 5 taustoitetaan A1-kielen opetuksen varhentamista. Varhentamisen toteuttamista edelsivät selvitys Suomen kielivaroituksen tilasta ja kehittämistarpeista 2017 sekä Opetushallituksen kielten kärkihankkeen rahoittamana joukko varhentamiskokeiluja monissa Suomen kunnissa vuosina 2017–2019 (Kielten kärkihanke ja kieltenopetuksen kehittäminen, Opetushallitus). Kärkihankkeen varhentamiskokeiluista saadut kokemukset ja tulokset tarjoavat vertailupohjaa myös tämän tutkimuksen tuloksille. Yhtenäisen kuvan muodostaminen varhennetun kielenopetuksen käynnistämisestä ja toteuttamisesta on haasteellista, sillä opetuksen järjestämisessä on suuria eroja kuntien ja koulujen välillä. Eroja on muun muassa siinä, mikä on oppilailla ensimmäisenä alkava A1-kieli, kuka tai ketkä opettavat kieltä ja millä resursseilla sekä siinä, miten kunnissa ja kouluissa oli valmistauduttu kielenopetuksen varhentamiseen. Myös A1-kieltä opettavan opettajan aineenhallinta on herättänyt keskustelua, kuten se herätti jo B1-ruotsin varhentamisen yhteydessä vuonna 2016.

A1-kielen varhentamisen taustojen kartoituksen sekä varhentamispäätöstä edeltäneistä varhentamiskokeiluista julkaistujen tietojen perusteella on eriteltävissä muutamia kielenopetuksen varhentamisen kokonaiskuvan kannalta keskeisiä näkökulmia. Tällaisia näkökulmia ovat eri tahojen asennoituminen (opettajat, oppilaat, huoltajat, koulutuksen järjestäjät), oppimistulokset, kielitarjonta ja kielivalinnat, opettajien aineenhallinta sekä opettajien käyttämät työtavat ja opetusmateriaalit. Näiden pohjalta kielenopetuksen varhentamista tarkastellaan tässä tutkimuksessa neljästä eri näkökulmasta: ensinnäkin miten opettajat ovat kokeneet A1-kielen opetuksen varhentamisen toteutuneen kunnissa ja kouluissa, toiseksi millaisiksi luokanopettajat kokevat valmiutensa opettaa A1-kieltä, kolmanneksi mitä työtapoja ja opetusmateriaaleja opettajat ovat käyttäneet sekä neljänneksi, miten varhennettua kielenopetusta voisi opettajien mielestä kehittää. Valitsemieni näkökulmien perusteella tutkimuskysymykseni ovat: 1) Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia opettajilla on A1-kielen varhentamisen toteuttamisesta kouluissa ja kunnissa, 2) Millaisiksi luokanopettajat arvioivat valmiutensa opettaa varhennettua A1-kieltä, 3) Mitä työtapoja ja opetusmateriaaleja opettajat käyttävät varhennetun A1-kielen opetuksessa sekä 4) Miten varhennettua kielenopetusta opettajien mielestä voisi kehittää.

2 Varhentamispolitiikkaa Euroopassa

Euroopan unionin yhtenäisyyskehitys on aiheuttanut paineita yhtenäistää myös jäsenmaiden kielikoulutuspolitiikkaa. Euroopan kielten vuosi 2001 (The 2001 European Year of Languages) osoitti, että ihmisillä EU:ssa on entistä enemmän halua edistää kielten oppimista (Promoting language learning and linguistic diversity. An action plan 2004–06 2004, 3). Kansalliset kielikoulutuspoliittiset ohjelmat sekä kielten oppimista edistävät kansalliset päätökset ovat saaneet tukea Euroopan neuvoston vuonna 2001 laatimasta yleiseurooppalaisesta viitekehiksestä (EVK).

EU:ssa 2000-luvun alkuvuosikymmeninä valinneen kielikoulutuspoliittisen ilmapiirin voidaan katsoa vaikuttaneen merkittävästi varhentamispäätökseen niin Suomessa kuin useissa muissa maissa. Varhentamispäätöksistä ja -kokemuksista onkin ilmestynyt raportteja ja selvityksiä monissa maissa. Esimerkiksi Norjassa englannin kieli varhennettiin alkamaan peruskoulun 1. luokalta jo vuonna 1997 (Myklevold & Bjørke 2018) ja Tanskassa 2014 (Cadierno & Eskildsen 2018). Kreikassa mittava, sittemmin vakiintuneeksi käytännöksi muuttunut englannin opetuksen varhentamiskokeilu aloitettiin 2010 (Karavas 2014). Espanjassa käynnistyi 1990-luvun puolivälissä 9-vuotinen BAF-projekti (Barcelona age factor), jossa seurattiin varhentamisen vaikutuksia ja tuloksia, kun vieraan kielen oppimisen aloitusikää laskettiin 11:stä 8:aan (Muñoz 2011). Iso-Britanniassa ranskan opetuksen varhentaminen toteutettiin 2014 (Graham, Courtney, Marinis & Tonkun 2017).

2.1 Katsaus EU:n 2000-luvun kielikoulutuspolitiikkaan

Euroopan komission toimintasuunnitelma Promoting language learning and linguistic diversity. An action plan 2004–06 (jatkossa pelkkä Promoting language learning and linguistic diversity) juontaa juurensa Euroopan kielten vuodesta 2001. Tuolloin esitetyt ajatukset muotoiltiin myöhemmin konkreettisiksi tavoitteiksi ja toimenpide-ehdotuksiksi, ja vuosiksi 2004–06 Euroopan komission kieliä koskevaan toimintasuunnitelmaan kirjattiin seuraavat päätavoitteet:

- varmistetaan, että jokainen osaa puhua äidinkieltänsä lisäksi kahta kieltä
- kehitetään kielten opetuksen laatua, varhaiskasvatuksesta (eng. kindergarten) aikuis-koulutukseen asti
- luodaan Eurooppaan kieliystävällisempi ilmapiiri ja kehitetään Eurooppaa niin, että se saa kielellisestä rikkaudestaan parhaan mahdollisen hyödyn.

(Promoting language learning and linguistic diversity 2004, 3.)

Toimintasuunnitelmassa todetaan muun muassa, että yhteisen ns. EU-kodin rakentaminen (building a common home), jossa voimme elää, työskennellä ja käydä kauppaa tarkoittaa sitä, että meidän on hankittava taitoja, joiden avulla pystymme kommunikoimaan keskenämme entistä tehokkaammin ja ymmärtämään toisiamme paremmin. Kielitaitoisen ihmisen on helpompi hyötyä vapaasta liikkuvuudesta, kuten työskentelystä tai opiskelusta toisessa EU-maassa. Jos EU:ssa aktiivisesti edistetään kielten oppimista, on helpompi varmistaa kielitaitoisen ja kulttuuritietoisen työvoiman saanti yrityksissä, mikä on välttämätöntä globaaleilla markkinoilla. Toimintasuunnitelmassa arveltiin, että lyhyen ajan sisällä vieraiden kielten ymmärtäminen ja kyky kommunikoida vierailta kielillä tulee kuulumaan Euroopan kansalaisen perustaitoihin. (Promoting language learning and linguistic diversity 2004, 10–11.)

Vaikka Euroopan komission toimintasuunnitelmassa puhutaan jaetusta vastuusta, suunnitelman mukaan ensisijainen vastuu toimintasuunnitelman tavoitteiden toteuttamisesta on jäsenvaltioiden virkamiehillä. Jäsenvaltiot ovat yhdessä sopineet yhteisistä päämääristä, joiden toteuttamista seurataan mittauksilla ja vertailuilla sekä hyviä käytänteitä jakamalla ja vertaisarviointeja hyödyntämällä. EU:n tasolla voidaan vain täydentää jäsenvaltioissa toteutettavia toimia, ei korvata niitä koko unionille yhteisillä toimenpiteillä. Jaettu vastuu tarkoittaa esimerkiksi sitä, että EU mahdollistaa yhteistyön ja kokemusten vaihdon jäsenvaltioiden kesken. Euroopan komissio sitoutuu myös siihen, että kielten oppimisen edistäminen tulee säilyttämään paikkansa myös vuosien 2004–06 toimintasuunnitelmaa seuraavissa kielipoliittisissa ohjelmissa. (Promoting language learning and linguistic diversity 2004, 11–13.)

Jäsenvaltioille esitettiin vetoamus priorisoida kielten oppimisen edistämistä päiväkodeissa ja alakouluissa, sillä juuri varhaisessa iässä muotoutuvat asenteet vieraita kieliä ja kulttuureja kohtaan ja luodaan perusta myöhemmille kieliopinnoille. Jo EU:n huippukokouksessa Barcelonassa vuonna 2002 oli esitelty konkreettinen äidinkieli + kaksi muuta kieltä -tavoite (mother tongue plus two other languages), jossa korostettiin opetuksen aloittamista mahdollisimman varhain: ”The European Council in Barcelona called for further action – – to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age”. Tavoite korosti varhaisen kielenopetuksen asemaa osana elinikäistä kielenoppimista (lifelong language learning). Äidinkieli + kaksi vierasta kieltä -ohjelman toteuttamiseksi jäsenvaltioiden toivottiin tekävän tarvittavia muutoksia koulujen opetussuunnitelmiin sekä varautuvan kieliin erikoistuneen opetushenkilökunnan kouluttamiseen ja hankkimiseen sekä muuhun opetusta ja oppimista edistävään resurssointiin alakouluissa ja esikouluissa (primary schools and pre-primary schools). (Promoting language learning and linguistic diversity 2004, 16–17.)

Suomessa tavoite äidinkieli + kaksi vierasta kieltä jo varhaisessa iässä ei ole 2000-luvulla toteutunut. Varhaisen kielenopetuksen edistäminen on päinvastoin ollut hidasta ja koskenut vain osaa ikäluokasta, useimmiten hankkeiden kautta (ks. esim. Tuokko, Takala & Koikkalainen 2011). Ensimmäinen koko ikäluokkaa koskeva konkreettinen toimi on ollut 1.1.2020 voimaan astunut päätös A1-kielen opetuksen varhentamisesta. Kuitenkin EU:n suunnitelmaraporteissa puhutaan kielitaidosta EU:n kansalaisten perustaitona.

Suomessa äidinkieli + kaksi kieltä varhaisessa vaiheessa -tavoitteen saavuttaminen ei vaikuta lähitulevaisuudessakaan todennäköiseltä, vaikka toinen kotimainen kieli (ruotsi) laskettaisiin vieraaksi kieleksi, sillä suomenkielisten oppilaiden enemmistö aloittaa toisen kotimaisen kielen opiskelun ”vasta” 6. luokalla. Ruotsinkielisissä kouluissa suomen opiskelu tosin alkaa yleensä jo 1.–3. luokalla. Vuosiluokilla 3–5 alkavan A2-kielen valitseminenkin on vapaaehtoista, ja valitsijoiden määrä on laskenut merkittävästi koko 2000-luvun (ks. luku 3.4). Käytännössä useimmat suomenkielisten alakoulujen oppilaat opiskelevat ainoana vieraana kielenä englantia. A1-kielen, useimmiten siis englannin, opiskelu alkaa varhentamispäätöksen jälkeen nykyään 1. luokalla (vuoteen 2019 asti yleensä 3. luokalta), ja toisen ”vieraan” kielen, B1-ruotsin, 6. luokalla. Äidinkieli + kaksi vierasta kieltä varhain -tavoite jää näin toteutumatta.

2.1.1 Eurooppalainen viitekehys (EVK/CEFR)

Euroopan neuvoston vuonna 2001 laatima kommunikatiivista kielitaitoa korostava Eurooppalainen viitekehys (EVK/CEFR) kielen taitotasokuvauksineen on ollut omiaan edistämään yhteinäistä käsitystä kielitaidon ja kielikoulutuspolitiikan kehittämistarpeista. CEFR eli The common European framework of reference for languages luotiin edistämään elinikäistä kielten oppimista ja monikielisyyttä sekä rohkaisemaan EU-kansalaisia liikkuvuuteen ja tiiviimpään yhteistyöhön. CEFR/EVK (jatkossa vain EVK) on koko olemassaolonsa ajan vaikuttanut voimakkaasti kielikoulutukseen ja kielikoulutuspolitiikkaan. (Keaveney & Lundberg 2014, 21–26.) EVK on apuväline, jonka tarkoituksena on

- antaa yhteinen perusta kielten opetusohjelmien, opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien laadintaa varten
- auttaa ylittämään Euroopan maiden erilaisista koulutusjärjestelmistä johtuvia kommunikation esteitä
- määrittellä taitotasot, joiden mukaan on mahdollista mitata kielenoppijan edistymistä jokaisella oppimisen tasolla ja läpi koko elämän. (EVK, kielen taitotasot ja profiilit.)

EVK on saatavilla lähes 40 kielellä ja sitä käytetään Euroopan lisäksi myös muualla maailmassa. EVK määrittelee kielen osaamista kuuden tason asteikolla. Tasot on järjestetty kolmeen

ryhmään: A1 ja A2 (peruskielitaito), B1 ja B2 (itsenäisen kielenkäyttäjän kielitaito) sekä C1 ja C2 (taitavan kielenkäyttäjän kielitaito). Taitotasot on määritelty suhteessa kielen eri ulottuvuuksiin: ymmärtäminen (kuullun ja luetun), tuottaminen (puhuminen ja kirjoittaminen) ja vuorovaikutus (puhuttu ja kirjoitettu). Taitotasojärjestelmä suunniteltiin tukemaan vieraiden kielten opettamista formaalissa koulutuksessa, mutta EVK ei ole normatiivinen väline, vaan vain viitekehys. (EVK, kielen taitotasot ja profiilit; Keaveney & Lundberg 2014, 24.) Kuusiportainen asteikko (A1–C2) voidaan vielä pilkkoa alatasoihin, kuten A1-tasolla voidaan erottaa toisistaan tasot A1.1 Kielitaidon alkeiden hallinta, A1.2 Kehittyvä alkeiskielitaito ja A1.3 Toimiva alkeiskielitaito (Kielten taitotasojen kuvaukset. Aalto-yliopiston avoin yliopisto).

EVK:n lähestymistapa on toimintaorientoitunut ja keskittyy kommunikatiivisen osaamisen kuvaamiseen. EVK näkee oppijat kielenkäyttäjinä, joilla on todellisia arkielämän tarpeita, ja siksi taitotasoilla kuvataan varsin konkreettisesti, mitä oppija osaa tehdä kullakin tasolla. (EVK, kielen taitotasot ja profiilit; taitotasoasteikko.pdf, YLE Oppiminen.) Kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa käytetään apuna määriteltäessä hyvän osaamisen eli arvosanan 8 edellyttämät tiedot ja taidot perusopetuksen luokilla 6 ja 9. Myös lukiossa opiskeltavien kielten eri oppimäärien taitotasomääritelmät on linkitetty EVK:n taitotasioihin. Taitotasokuvaukset tarjoavat myös opettajille työkalun oppilaiden arviointiin ja oppilaille itsearviointiin. (Kehittyvän kielitaidon taitotasojen kuvausasteikko, Opetushallitus.) Tasokuvaukset soveltuvat apuvälineeksi myös varhennettuun kielenopetukseen etenkin, jos oppilaan edistymistä seurataan Eurooppalaisen kielisalkun (ks. Eurooppalainen kielisalkku, Opetushallitus) avulla.

2.2 Varhentamisesimerkkejä muista Pohjoismaista

Jos varhentamispäätöksiä tarkastellaan kielikoulutuspoliittisina ratkaisuuina, on luontevaa verrata Suomen tilannetta muihin Pohjoismaihin, joissa koulutusjärjestelmät ovat hyvin samankaltaiset. Ratkaisua voi perustella myös sillä, että Pohjoismaissa englanti on yleisin ensimmäisenä opiskeltava vieras kieli (ehkä Islantia lukuun ottamatta, jossa opiskellaan paljon tanskaa), ja englannilla on Pohjoismaissa hyvin samanlainen asema; lapset ja nuoret kuulevat ja käyttävät englantia paljon myös vapaa-ajalla.

2.2.1 Englannin opetuksen varhentaminen Norjassa

Norjassa englantia on opetettu 1.-luokkalaisille eli 6-vuotiaasta lähtien jo vuodesta 1997. Norjassa peruskoulu on 10-vuotinen ja alkaa 6-vuotiaana (Myklevold & Bjørke 2018, 48; Utdanningsystemet.) Varhennetun englannin opetuksen 20-vuotisjuhlavuonna 2018 yliopistonlehto-

rit Myklevold & Bjørke (2018, 48–50) pohtivat, onko juhlintaan aihetta, sillä 20-vuotisesta historiasta huolimatta englannin opetuksen käytänteistä ja niiden tehokkuudesta tiedetään tutkimustiedon niukkuuden vuoksi varsin vähän. Vuonna 2006 tehtiin merkittävä muutos englannin opetustuntimääriin, sillä vuosina 1997–2006 voimassa ollut kokonaistuntimäärä, 271 tuntia vuosiluokilla 1–7, nostettiin 366 tuntiin. Alakoulua vastaava barnetrinn käsittää vuosiluokat 1–7 ja yläkoulua vastaava ungdomstrinn luokat 8–10. (Myklevold & Bjørke 2018, 48–49.)

Vuonna 2014 toteutetussa tutkimuksessa kävi ilmi, että oppikirjaan pitkälti nojaava opetus, jossa opettaja käyttää oppitunneilla paljon norjan kieltä englannin sijaan, ei edistä 1.-luokkalaisten englannin oppimista. Tutkittavan oppilasryhmän sanavarasto ei kasvanut lukuvuoden aikana juuri lainkaan. Sen sijaan verrokkiryhmässä opettaja käytti opetuksessa paljon englantia, mutta ei lainkaan oppikirjaa. Tässä ryhmässä oppilaat altistuivat luonnolliselle englannin kielen käytölle usein, ja heidän sanaston hallintansa kasvoi merkittävästi lukuvuoden aikana. Toinen vertailututkimus antoi niin ikään aihetta pohtia opetuksen laatua. Vuosina 2001 ja 2009 kerättyjen tutkimusaineistojen vertailu osoitti, että enemmän ja pidempään opetusta saaneet K06-ryhmäläiset eli vuonna 2009 testatut 6.–7.-luokkien oppilaat (opetusta 1. luokalta lähtien ja vuodesta 2006 lähtien korotettu kokonaistuntimäärä) selviytyivät vuonna 2001 testattuja K97-ryhmäläisiä eli samojen vuosiluokkien (6.–7. lk) oppilaita (opetusta 3. luokalta lähtien ja pienempi kokonaistuntimäärä) huonommin kieliopissa ja kielen metataidoissa. K06-oppilaat olivat parempia vain vapaassa puheen tuottamisessa. (Myklevold & Bjørke 2018, 49.)

Syynä heikkoon opintomenestykseen varhentamisesta ja tuntimäärän lisäyksestä huolimatta ja syynä tutkimustiedon vähyyteen pidetään Norjassa sitä, että kouluissa ei oltu valmiita kielen opetuksen varhentamiseen vuonna 1997. Kritiikkiä on kohdistettu ennen kaikkea siihen, että alaluokkien luokanopettajilla, jotka pääsääntöisesti vastaavat englannin opetuksesta alaluokilla, ei ole riittävää pätevyyttä opettaa englantia. Vuonna 2014 luokkien 1–4 opettajista 59 prosentilla ei ollut vaadittavaa muodollista pätevyyttä. Hallituksen laatimaan opettajien täydennyskoulutusta koskevaan ohjelmaan (2014) on kirjattu, että elokuuhun 2025 mennessä kaikkien englantia luokilla 1–7 opettavien opettajien on suoritettava 30 opintopisteen opinnot englannissa ja luokilla 8–10 opettavien 60 opintopistettä. Tämä ei tietenkään takaa sitä, että kaikista tulee hyviä englannin opettajia, mutta ainakin suuntaus on oikea ja välttämätön toimenpide englannin opetuksen tason varmistamiseksi sekä opettajille että oppilaille. (Myklevold & Bjørke 2018, 49–50.)

2.2.2 Englannin opetuksen varhentaminen Tanskassa

Tanskassa päätös varhentaa ensimmäinen vieras kieli alkamaan 1. luokalla aiemman 3. luokan sijaan astui voimaan elokuussa 2014; vuosina 2002–2014 englantia oli pääsääntöisesti alkanut 3. luokalla (Cadierno & Eskildsen 2018, 171). Cadierno & Eskildsen (2018, 172–179) ovat tarkastelleet useita koulukontekstissa toteutettujen varhaisempaa (1. luokka) ja myöhäisempää (3. luokka) aloitusikää koskevien tutkimusten tuloksia. Oppilaiden määrä tutkimuksissa on vaihdellut 100 ja 280 oppilaan välillä. Tutkijat ovat päätyneet johtopäätöksiin, että huolimatta lähtötasoeroista (3.-luokkalaiset osaavat lähtötilanteessa sanaston ja kieliopin osalta yhtä paljon englantia kuin 1.-luokkalaiset vuoden opetuksen jälkeen), molemmat ikäryhmät edistyvät vuoden aikana opinnoissaan yhtä paljon. (Cadierno & Eskildsen 2018, 172–179.) Tämä on jossain määrin yllättävää, sillä useat aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että myöhemmällä aloitussijalla olisi yhteys parempiin oppimistuloksiin kielen eri osa-alueilla (esim. Huhta & Leotjev 2019, 12–13; Muñoz 2011).

Odotusten mukaista sen sijaan oli, että nuorempien (7–8 v) ja vanhempien (9–10 v) tanskalaisoppilaiden affektiiviset profiilit erosivat toisistaan: 1.-luokkalaiset kokivat vähemmän ahdistusta vieraan kielen käyttöä kohtaan luokassa ja suhtautuivat vanhempia oppilaita luottavaisemmin omiin kykyihinsä (ks. myös 4.1.4). Nuoremmat oppilaat turvautuivat vanhempia oppilaita enemmän ulkoisiin auktoriteetteihin opiskelun motivaattoreina. Sen sijaan englannista pitämisellä ei näyttänyt olevan vaikutusta kielitaidon kehittymiseen. Erityisen positiivisia vaikutuksia havaittiin koulun ulkopuolisista kielikontakteista pelaamisella, joka on poikien keskuudessa yleisempää kuin tyttöjen. Myöhemmin englannin opiskelun aloittaneet näyttivät hyötyvän ”pelienglannista” vielä nuorempia enemmän, vaikka nuoremmat pelasivatkin määrällisesti hieman enemmän kuin vanhemmat. Vanhempien oppijoiden eduksi havaittiin se, että he altistuivat puhutun englannin lisäksi pelien englanninkielisille teksteille, joihin nuoremmat kiinnittivät lukutaidottomuuden tai heikon lukutaidon vuoksi vähemmän huomiota. (Cadierno & Eskildsen 2018, 175–179.)

Työtavoista opettajan johdonmukainen englannin kielen käyttö vanhempien oppilaiden kanssa osoittautui tehokkaaksi. Kun opettaja tanskaksi kääntämisen sijaan käytti tarvittaessa paljonkin aikaa asioiden uudelleen muotoilemiseen englanniksi ja vahvasti ymmärretyksi tulemista elein, ilmein ja prosodisin keinoin, tämä vaikutti positiivisesti oppimistuloksiin. Erityisesti oppilaiden englannin ymmärtäminen parani, kun he joutuivat kohdistamaan tarkkaavaisuutensa opettajan puheeseen ja eleisiin. Ehkä menetelmää kannattaisi hyödyntää enemmän nuorempienkin

oppilaiden kohdalla. Tehokkaaksi osoittautui myös opettajan eleiden käyttö hänen rohkaistessaan oppilaita täydentämään itse loppuun sen, mitä nämä olivat aloittaneet sanomaan. Eleiden käyttöä kieltenopetuksessa ei ehkä osata tarpeeksi arvostaa ja hyödyntää. Lisäksi oppilaiden koulun ulkopuolisten kiinnostuksen kohteiden hyödyntäminen opetusmateriaalina (ks. myös Keaveney & Lundberg 2014, 17–18), kuten omien lempikappaleiden esitleminen muille ja mielipiteiden esittäminen niistä, näyttäisi olevan merkittävä kielitaidon kehittymistä edistävä tekijä. (Cadierno & Eskildsen 2018, 176–179.)

2.2.3 Ruotsissa varhentaminen vapaaehtoista ja koulukohtaista

Ruotsissa englannin opetus alkaa useimmissa kouluissa 3. luokalla, kuten meillä vuoteen 2019 asti. Ainakin vuodesta 2011 lähtien opetussuunnitelmaan (Lgr11) on kirjattu sisällöt englannin opetukselle yhteisesti vuosiluokille 1–3, ja joissakin kouluissa englannin opetus onkin aloitettu jo 1. tai 2. luokalla. Vuosiluokkaa 1 myöhäisempi aloitusajankohta on saanut osakseen kritiikkiä, sillä englantia on ruotsin ja matematiikan ohella yksi ydinaineista (kärnämenen), jotka muodostavat perustan lukio-opinnoille. Ihmetystä on herättänyt se, että kahta muuta ydinainetta, ruotsia ja matematiikkaa, opetetaan jo 1. luokasta lähtien, mutta englantia ei. Ruotsissa uusi opetussuunnitelma astuu voimaan heinäkuussa 2022 (Lgr22), ja siinä englannin sisällöt ovat edelleen yhteiset vuosiluokille 1–3. (Khorram Manesh 2019, 1, 4; Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11 ja Lgr22.) Ruotsi näyttäisi kulkevan muihin Pohjoismaihin nähden vastavirtaan, kun maassa ei ole tehty päätöstä ensimmäisen vieraan kielen opetuksen varhentamisesta.

Khorram Maneshin haastattelututkimus (2019) neljän opettajan näkemyksistä varhaiseen englannin opetukseen liittyen osoitti, että englannin opetus ruotsalaiskouluissa on hyvin samantyyppistä luokka-asteilla 1–3. Opettajat olivat melko yksimielisiä siitä, että oppilaat oppivat englantia tarpeeksi hyvin koulun ulkopuolella, joten opettajat eivät olleet huolissaan englannin opetuksen myöhäisemmästä aloituksesta (aloitus vasta 3. luokalla 1. tai 2. luokan sijaan). Opettajat pitivät tosin varhaisen aloituksen etuna sitä, että nuoremmat oppilaat suhtautuvat koulunkäyntiin vanhempia oppilaita myönteisemmin ja ovat motivoituneita, ennakkoluulottomia ja innokkaita oppimaan kieltä sekä käyttävät vähäistäkin kielitaitoaan rohkeasti ja aktiivisesti. Opettajien kokemusten mukaan myös oikeanlaisen ääntämisen oppiminen on usein nuorempina helpompaa (ks. myös 4.1.3), joskin oppilaan äidinkieli ja opetuskielen (ruotsin) osaamisen taso voi vaikuttaa englannin oppimiseen. Varhain aloitettu kielen opiskelu voi olla myös eduksi myöhemmin muita kieliä opiskeltaessa. (Khorram Manesh 2019, yhteenveto ja 14–16, 20–22.)

Varhentamisen mahdollisina haittoina ruotsalaisopettajat pitivät sitä, että koska oppilaat ovat oppineet englantia jo koulun ulkopuolella, on riskinä, että opetus ei ole oppilaille riittävän haastavaa. Tällöin oppilaiden kiinnostus ja motivaatio kielen oppimista kohtaan voi laskea. Opettajat pitivät ylipäättään opetussuunnitelman tavoitteita liian alhaisina, ja jopa kansallisten päättökokeiden tasoa (de nationella proven). Toisaalta haastatteluissa kävi ilmi, että oppimisvaikeuksista kärsiville englannin aloitus ennen 3. luokkaa voi aiheuttaa kohtuuttomia lisähaasteita. Alhaisten tavoitteiden takia opettajat näyttäisivät suhtautuvan luottavaisesti siihen, että oppilaat ehtivät saavuttaa riittävän hyvän kielitaidon huolimatta siitä, alkaako englannin opetus 1., 2. vai 3. luokalla. (Khorram Manesh 2019, 16–17, 20–22.)

Norjaan ja Tanskaan verrattuna Ruotsin varhentamispolitiikka vaikuttaa hapuilevalta: saa varhentaa, mutta ei ole pakko. Opettajillakaan ei näytä olevan selkeää näkemystä siitä, pitäisikö opetuksen alkaa 1., 2. vai 3. luokalla. Melko samanlainen tilanne vallitsi myös Suomessa vuoden 2019 loppuun asti. Varhentamista Suomessa ennen vuotta 2020 toteuttaneista kunnista ja kouluista näyttäisi olevan hankalasti tietoa saatavilla ainakin ennen Opetushallituksen vuosina 2017–2019 toteuttamaa kielten kärkihanketta (ks. luku 5.2). Käsittääkseni vasta hankkeen myötä kielten opetusta varhentaneista kouluista on ollut paremmin tietoa saatavilla. Pelli-Kouvon (2014, 25) mukaan Opetushallituksen muistiossa 26.2.2010 todettiin, että 13–14 prosenttia oppilaista on aloittanut englannin opiskelun ennen 3. luokkaa.

3 Pienten lasten kieltenopetus ennen A1-kielen varhentamista: Alakoulun kieltenopetuksen kehityssuuntia ja epävirallisia varhaisen kielen opetuksen muotoja

Ensimmäinen varsinaisesti alakoulun kieltenopetusta koskenut uudistus peruskoulun olemassaoloaikana oli ruotsin kielikylpyopetuksen aloittaminen suomenkielisille lapsille Vaasassa vuonna 1987 (Laurén 2000, 87). Seuraava merkittävä muutos liittyi koululainsäädännön kokonaisuudistukseen. Uuteen perusopetuslakiin 1998 (L 628/1998) kirjattiin merkittäviä muutoksia koskien oppilaiden kouluihin sijoittumisen ja valikoitumisen käytäntöjä. Vanhempien oli mahdollista hakea lapselle paikkaa muustakin kuin omasta lähikoulusta, ja koulutuksen järjestäjien oli mahdollista profiloitua tarjoamalla erilaisia painotetun opetuksen luokkia, kuten kieli- ja matematiikkapainotteisia erikoisluokkia. (Kalalahti & Varjo 2012, 48–49.)

Vuoden 1994 tuntijakopäätöksellä kuntien on ollut mahdollista halutessaan varhentaa vieraan tai toisen kielen opetus alkamaan jo ennen 3. luokkaa (Skinnari & Sjöberg 2018, 27). Vapaaehtoisen varhentamisen lisäksi yli 30 000 asukkaan kunnat ovat vuodesta 1998 lähtien voineet itse valita, tarjoavatko he useampia vieraita kieliä pitkinä eli A-kielinä vai vain englantia (Pyykkö 2017, 27). Vapaaehtoisuudella on ollut suuri merkitys kielivalintojen kapenemiseen ja yksipuolistumiseen. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen näitä kehityssuuntia tarkemmin. Aluksi luon lyhyen katsauksen peruskoulun historiaan. Steinerkoulujen varhainen, 1. luokalta alkava kieltenopetus (yleensä englanti ja saksa), jää kuitenkin tämän tarkastelun ulkopuolelle (ks. Pale ja Meidän koulu. Kieltenopetus Jyväskylän steinerkoulussa). Vaikka tutkimuskohteeni on alkuopetus, kielikylvyn ja kielisuihkutuksen kautta tutkielmani viitekehukseen linkittyvät myös varhaiskasvatus ja esiopetus, sillä varhaiskasvatus- ja esiopetusnäkökulmaa ei voi varhentamismuotojen kohdalla kokonaan sivuuttaa. Luvun lopussa esittelenkin kielisuihkutusta ja muita epävirallisia, nimenomaan pienille lapsille suunnattuja kielen opetuksen muotoja.

3.1 Katsaus peruskoulun historiaan

Peruskouluun siirtyminen toteutui Suomessa asteittain vuosina 1972–1977 niin, että uudistus aloitettiin Lapista ja viimeisenä peruskouluun siirryttiin pääkaupunkiseudun kaupungeissa. Uudistus lakkautti kansakouluun ja oppikouluun jakautuneen rinnakkaiskoulujärjestelmän. Koko maan kaikki oppilaat olivat uuden järjestelmän piirissä vuonna 1981. Oppivelvollisuus piteni yhdeksään vuoteen. Pedagogiikassa hyödynnettiin kansakoulussa ja keskikoulussa hyviksi havaittuja käytäntöjä, mutta työtapoja ja oppimateriaaleja myös uudistettiin. Alun alkaen ideana

oli kaikille lapsille yhdenmukainen yhtenäiskoulu. (Jyrhämä, Hellström, Kansanen & Uusikylä 2016, 56.)

Ala-asteella yhdenmukaisuusajatus toteutui yläastetta paremmin. Peruskoulu-uudistusta siivittäneestä liberaalin tasa-arvokäsityksen laajenemisesta huolimatta peruskoulussa koettiin edelleen olevan tarvetta lahjakkaiden opetusta tukevalle ja erilaiset kyvyt huomioivalle, eritasoiselle ja erilliselle opetukselle. Siksi pian peruskoulu-uudistuksen jälkeen yläasteella oppilaat jaettiin eritasoisiin opetusryhmiin matematiikassa ja kielissä. Tasokurssijärjestelmään kohdistui alusta alkaen kritiikkiä, sillä alimman tason kurssi, suppea kurssi, ei tuottanut jatkokelpoisuutta luki-oon vanhan kansakoulun oppimäärän tavoin. Ja koska suppeammilla kursseilla olivat yliedustettuina pojat ja alempien sosiaaliluokkien lapset, järjestelmän katsottiin edistävän yleissivistykseen ja jatko-opintomahdollisuuksiin liittyviä sukupuolittuneita ja sosiaaliluokkasidonnaisia vääristymiä. Tilalle haluttiin järjestelmä, jossa mikään peruskouluaikeina tehty valinta ei sulje pois jatko-opintoihin hakeutumisen mahdollisuutta. Tasokursseista luovuttiinkin vuonna 1985, minkä katsotaan sinetöineen peruskoulun yhtenäistymiskehityksen. (Kalalahti & Varjo 2012, 46–47.)

3.2 Kielikylpyopetus

Ensimmäinen merkittävä alakoulun kieltenopetusta koskeva uudistus oli kielikylpyopetuksen rantautuminen Suomeen 1980-luvun puolivälin paikkeilla. Kanadan Montréalissa englanninkielisille lapsille suunnattuun ranskan kielikylpyyn tutustunut Vaasan yliopiston professori Christer Laurén ehdotti itsenäisyyspäivän juhlapuheessaan Kristiinankaupungissa vuonna 1985 kanadalaismallista kielikylpyä yhtenä keinona hyödyntää entistä paremmin Suomen kaksikielisyyttä (Laurén 2000, 59–68, 80). Vaasassa kielikylvylle suotuisia olosuhteita puolsivat kaupungin toimiva kaksikielinen ympäristö, tiiviit elinkeinoelämän yhteydet Ruotsiin ja kansainvälinen ilmapiiri. Montréalin tapaan Vaasassa oli kokemusta siitä, että vähemmistöön kuuluvat ruotsinkieliset lapset oppivat suomea helpommin kuin enemmistökieliset ruotsia. Varhaisen täydellisen kielikylvyn (early total immersion) menetelmään pidettiin parhaimpana keinona tarjota suomenkielisille sama mahdollisuus kuin minkä ruotsinkieliset lapset kaksikielisessä ympäristössä näyttivät saavan: kielen oppiminen luonnollisella tavalla ja toiminnallisesti. (Laurén 2000, 80–81.)

Kielikylpykokeilun aloittamiseen vuonna 1987 tarvittiin erityislupa, koska lainsäädännössä on turvattu suomen- ja ruotsinkielisten oikeus saada opetusta omalla kielellään. Lupa koski kahta

perättäistä 6-vuotiaiden ikäryhmää, ja uusia ryhmiä oli tarkoitus perustaa vasta, kun nämä kaksi olisivat käyneet peruskoulun. Kokeilun aloitusikä perustui Kanadan malliin, jossa kielikylpy aloitettiin useimmiten vuotta ennen koulun aloitusikää, Kanadassa 5-vuotiailla. Päätös kielikylvyn aloittamisesta oli yksimielinen. (Laurén 2000, 81–82.) Vanhempien pyynnöstä uusia kielikylpyryhmiä perustettiin lisää jo vuonna 1990 (Versterbacka 1991, 9).

Kanadalaismallin mukainen varhainen täydellinen kielikylpy on pitänyt pintansa suosituimpana kielikylpyopetuksen muotona Suomessa. Se on todettu tehokkaimmaksi malliksi sekä Suomessa että Kanadassa. Suosituimpana kielikylpykielenä on säilynyt ruotsi. Varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä lapset aloittavat kielikylvyn usein jo 3-vuotiaina (Kanadassa yleensä 5-vuotiaina). Tässä mallissa päivähoitossa ja esiopetuksessa lapset kuulevat henkilökunnan puhuvan pelkkää ruotsia ”yksi aikuinen yksi kieli” -periaatteella, ja myös kaikki aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus tapahtuu ruotsin kielellä. Koulussa äidinkielen osuutta lisätään asteittain niin, että kuudennella luokalla ruotsinkielisen opetuksen osuus on noin puolet. (Harju-Luukkainen 2013.)

Muita päiväkotitai alakouluiässä alkavia kielikylvyn muotoja ovat varhainen osittainen kielikylpy (early partial immersion), joka alkaa myös päiväkotitai iässä. Sen ero täydelliseen kielikylvyn liittyy kieleen käytettyyn opetusaikaan. Viivytetty kielikylpy (delayed immersion tai intermediate immersion) taas alkaa nimensä mukaisesti myöhemmässä vaiheessa, neljännellä tai viidennellä luokalla, eli lukemaan oppiminen tapahtuu äidinkielellä, ja oppilaat voivat saada opetusta ruotsin kielessä ennen kuin ruotsin kieltä integroidaan opetukseen kielikylvyn omaisesti. (Harju-Luukkainen 2013.)

Vuonna 2017 ilmestyneen kielikylpyselvityksen mukaan kielikylpy on keskittynyt länsirannikolle ja pääkaupunkiseudulle sekä kaksikielisiin kuntiin. Kaksikielisistä kunnista 42 prosenttia tarjoaa kotimaisten kielten kielikylpyä. Useimmissa kielikylpykunnissa kielikylvyllä on pitkät perinteet, ja kielikylpyä on tarjottu monissa kunnissa jo yli 10 vuotta, joissakin yli 20 vuotta. Aiempien kielikylpykartoitusten ja vuoden 2017 selvityksen perusteella näyttää siltä, että kielikylpytarjonta on keskittynyt tiettyihin kuntiin, eikä se juurikaan laajene uusiin kuntiin. (Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari 2018, 36–39.)

Kielikylvyn etuina CLIL-opetukseen eli kielipainotteiseen opetukseen (content and language integrated learning) nähden on ruotsin kielen virallinen asema Suomessa, autenttisen ruotsinkielisen materiaalin ja Suomessa opettajakoulutuksensa saaneen ruotsinkielisen tai äidinkielen

omaisesti ruotsia taitavan opetushenkilökunnan saatavuus sekä ruotsin kielen käyttömahdollisuudet. (Harju-Luukkainen 2013.)

3.3 Kielipainotteiset erikoisluokat ja CLIL-opetus

Peruskoulu-uudistuksen myötä asuinpaikka tietyn koulupiirin alueella oli ollut käytännössä ainoa jaottelukriteeri, kun kunnat jakoivat oppilaat ylläpitämiinsä peruskouluihin koko oppivelvollisuuskauden ajaksi. Eriyttämätön peruskoulujärjestelmä kohtasi myös kritiikkiä (Kalalahti & Varjo 2012, 44–45, 47). Kun suhtautuminen yksilöllisyyteen, tehokkuuteen, tuloksellisuuteen ja kilpailukykyyn alkoi muuttua yhteiskunnassa, alettiin puhua tarpeesta erotella ihmisiä erilaisiin ja eritasoisin työelämän tehtäviin koulutuksen avulla, ns. erotella jyvät akanoista, minkä uskottiin olevan sekä yksilön edun mukaista että koko järjestelmän kokonaisuhyödyn mukaista (Hovi, R., Kivinen, O. & Rinne, R. 1989, 125–126). Keskustelu kiihtyi 1980-luvun lopulla ja jatkui koko 1990-luvun (Kalalahti & Varjo 2021, 47–48).

Ahonen (2002, 177–179) toteaa koulutuksen tasa-arvon tulleen uusliberalistisen tasa-arvon hengessä uudelleenmääritellyksi niin, että koulutuksellista tasa-arvoa alettiin pitää yksilöiden tasa-arvoisena mahdollisuutena toteuttaa omia kykyjään ja pyrkimyksiään. Ahosen mukaan tällaiseen koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvät valinnanmahdollisuuksien yksilöllisyys, koulutusta säätelevien mekanismien vähentäminen ja kouluvalintojen mahdollistaminen.

Kalalahden & Varjon (2012, 48) mukaan vuonna 1995 julkaistussa Opetusministeriön muistiossa (1995:1) ehdotettiin perusopetuslakiin mainittavaksi, että lapsen on mahdollista hakeutua muuhunkin kuin omaan lähikouluun tai oman kunnan osoittamaan kouluun. Muistiossa todettiin, että muuhun kuin kunnan osoittamaan lähikouluun hakeutuvia pitää kohdella oppilasvalinnassa yhdenvertaisesti, joskin tästä voitiin poiketa niin, että oman kunnan oppilaat voivat olla etusijalla oppilaaksi ottamisessa. Alkuvuonna 1999 voimaan astuneeseen perusopetuslakiin (28§) kirjattiin kouluille mahdollisuus käyttää soveltuvuuskokeita oppilaiden valinnassa, mutta oikeus rajattiin koskemaan vain erityistehtävän saaneita oppilaitoksia tai jotain painotettua opetussuunnitelmaa noudattavia oppilaitoksia. (Kalalahti & Varjo 2012, 48–49.)

Kuntien ratkaistavaksi jäi, miten käsitellä ”painotettu opetussuunnitelma” tulkitaan ja millä perusteella koululla on jokin muu kuin lähikoulutehtävä. Valintakokeiden sallimisessa katsottiin piilevän eriarvioistumiseen liittyviä epätoivottuja riskejä, sillä koulujen oikeus suorittaa oppilasvalintaa ja kouluvalinnan mahdollistaminen huoltajille korostavat koulujen erikoistumista. Kunnat ovatkin tarttuneet erikoistumismahdollisuuksiin vaihtelevasti; toisissa kunnissa

edistetään ja toisissa taas rajoitetaan koulujen välistä kilpailua ja ns. koulumarkkinoiden syntymistä. Kaupungeissa ja suurissa keskuksissa koulujen profiloitumista esiintyy luonnollisesti enemmän, ja voimakkainta eriytyminen on Helsingissä. (Kalalahti & Varjo 2012, 48–51.)

Kieliä painottavilla erikoisluokilla eli kieliluokilla opetus perustuu yleensä CLIL-menetelmään eli content and language intergrated learning -menetelmään. Termi CLIL otettiin eurooppalaisessa kielenopetuksessa käyttöön vuonna 1994, ja vähitellen se vakiinnutti asemansa myös Suomessa (Pelli-Kouvo 2014, 27). Käytännössä koulu voi määritellä kielirikasteisen tai kielipainotteisen opetuksen ja sen tavoitteet esimerkiksi niin, että opetusta annetaan kahdella kielellä – useimmiten suomeksi ja englanniksi – ja tavoitteena on vankan kielitaidon hankkiminen vieraassa kielessä, jonka osuus opetuksesta on vähintään 25 prosenttia (Kieliluokat.fi. Turun normaalikoulu. Tervetuloa Turun normaalikouluun!). Kieliluokalle pääsy edellyttää lapsilta yleensä hyvää, omaa ikätasoa vastaavaa suomen kielen taitoa, mutta vieraan kielen osaamista ei edellytetä. Soveltuvuutta kieliluokalle testataan yleensä kunnan tai koulutuksen järjestäjän määrittelemällä tavalla. Esimerkiksi Turun perusopetuksessa käytetään nimitystä kieliluokkatestit, ja niiden toteuttamisesta vastaa Turun Oppimistutkimuksen keskus (Kieliluokat.fi. Puolalan koulu. Tervetuloa Puolalan kouluun.)

CLIL-menetelmässä yhdistyvät vieraan kielen oppiminen ja omaksuminen, ja usein puhutaan myös vieraalla kielellä oppimisesta tai vieraskielisestä opetuksesta. Kieli on paitsi oppimisen kohde, myös oppimisen väline, sillä kun oppilas käyttää vierasta kieltä oppimiseen, hän samalla oppii lisää tätä kieltä. Vieraalla kielellä oppimisen prosessiin vaikuttavat samat tekijät kuin vieraan kielen oppimiseen. Vieraskielisessä opetuksessa painotetaan erityisesti kielellisiä tietoja ja taitoja sekä oppimis- ja kommunikaatiostrategioita. Oppilaalla on aktiivinen rooli oppimistilanteissa. Opiskelu on yksikielistä opetusta vaativampaa, kun oppilaan on operoitava samanaikaisesti äidinkielen, vieraan kielen ja opeteltavien sisältöjen tiedollisten vaatimusten välillä. Toisaalta tällainen monitasoisista prosesseista koostuva oppiminen voi kehittää oppilaan yleisiä ajattelutaitoja. (Pelli-Kouvo 2014, 15–17.)

CLIL-opetuksen haasteellisuudesta huolimatta ulkomaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että CLIL-opetus voi jopa parantaa oppimistuloksia, ja huoli CLIL-oppilaiden äidinkielen oppimisen tasosta on osoittautunut turhaksi. Myös suomalaistutkimukset ovat osoittaneet, että englannin CLIL-luokkien oppilaiden lukemaan ja kirjoittamaan oppimistaidot eivät eroa yksikielisten luokkien oppilaiden taidoista. Opettajalta CLIL-opetus vaatii vahvan kielitaidon lisäksi monipuolisia pedagogisia taitoja, jotta hän pystyy muuttamaan ja mukauttamaan opetustaan oppilai-

den kielitaitoon sopivaksi yksinkertaistamatta sisältöjä kuitenkin liikaa. (Pelli-Kouvo 2014, 27, 29.)

Tulevaisuus näyttäne, miten keskenään ristiriitaisten koulutuksellisten tavoitteiden – tasa-arvoa korostavan ja yksilöllisiä oikeuksia korostavan tavoitteen – välillä löydetään tasapaino. Kieliluokkaopetusta tarjoamalla kunnat pyrkivät vastaamaan yksilön valintaoikeuksia korostaviin toiveisiin sekä huoltajien toiveisiin hankkia lapsilleen parempi ja mahdollisesti monipuolisempi kielitaito, jos CLIL-opetuksen kieli on muu kuin englanti. Samoista syistä kielikylpymenetelmä kehitettiin kaksikielisessä Montréalissa vastaamaan englanninkielisten vanhempien vaatimukseen saada lapsilleen tehokkaampaa ranskan kielen opetusta, koska ranskan taitoa tarvittiin alueen työmarkkinoilla (Laurén 2008, 59). Aika näyttää, miten A1-kielen opetuksen varhentaminen tulee vaikuttamaan kielipainotteisten erikoisluokkien ja kielikylvyn suosioon; menettävätkö etenkin englannin kieliluokat suosiotaan vai säilyykö kieliluokkien suosio siitä huolimatta, että nyt kaikki opiskelevat vierasta kieltä jo ensimmäisellä luokalla.

3.4 Kielivalinnat ja niiden kehitys

Peruskoulussa opinto-ohjelmaan kuuluu vähintään yhden pitkän (A1-kielen) ja yhden keskipitkän (B1-kielen) oppimäärä. Toinen näistä on toinen kotimainen kieli (ruotsi tai suomi), suomenkielisillä usein B1-ruotsi, ja toinen jokin vieras kieli, useimmiten englanti. Lisäksi oppilas voi valita 3.–5. luokalla alkavan vapaaehtoisen A2-kielen ja yleensä 8. luokalla alkavan B2-kielen. Lukiossa on lisäksi mahdollista valita jokin B3-kieli. Seuraavassa tarkastelen kielivalintoja ja niissä tapahtuneita muutoksia, etenkin 2000-luvulla.

3.4.1 Kielivalintoihin vaikuttavia tekijöitä

Kielivalintoihin kohdistuu erilaisia odotuksia, toiveita ja paineita. Monet tahot ovat ilmaisseet huolensa Suomen kielivalikoiman yksipuolistumisesta, eikä vähiten Suomen kielenopettajien liitto SUKOL ry (ks. Kielenopiskelun yksipuolistuminen monen tekijän summa. SUKOLin blogi 30.12.2011; myös Skinnari & Sjöberg 2018, 29). Kielivalintojen monipuolistaminen voi olla kunnille iso panostus, ja pelkkään formaaliin kouluopetukseen perustuva kielen opiskelu edistää kielitaidon kehittymistä melko hitaasti. Ehkä siksi kielenopiskelun hyötyjä voi olla vaikea nähdä, vaikka lukuisat tutkimukset, selvitykset ja raportit puhuvat monipuolisen kielenopiskelun puolesta muun muassa yleisten opiskelutaitojen kehittymisen ja työelämävalmiuksien paranemisen näkökulmista.

Vaikka useiden kielten opiskelun hyödyllisyys saa tukea monilta tahoilta, vaakakupissa voi painaa myös etenkin huoltajien pelko siitä, että ”useampi kieli sekoittaa lapsen pään” tai että vieraat kielet haittaavat äidinkielen taitojen kehittymistä (ks. esim. Laurén 2008, 13). Esimerkiksi kielikylvystä ja CLIL-opetuksesta saadut kokemukset ovat osoittaneet pelot aiheettomiksi (ks. Laurén 2008, 76–78; Pelli-Kouvo 2014, 27–29).

On mahdotonta määritellä, kuinka monta kieltä yksi ihminen pystyy oppimaan. Jotkut ovat esittäneet, että vaaditaan tietty älykkyystaso, jotta kielelliset valmiudet ylipäättään voivat kehittyä tietylle tasolle. Historia kuitenkin tuntee esimerkkejä kansoista, joilta käytännössä on puuttunut koulujärjestelmä kokonaan, mutta ihmiset ovat pystyneet omaksumaan useita kieliä, kuten antropologi Sorensonin 1960-luvulla tutkimat Luoteis-Amazonin intiaanit. Toinen esimerkki siitä, että monikieliseksi voi kehittyä kuka tahansa, on Laurénin (2008, 13) haastattelemat Pohjois-Italian monikieliselä alueella asuvat ja koulua käyvät down-nuoret. (Laurén 2008, 12–13, 86, 162; ks. myös Skinnari & Sjöberg 2018, 19–20.)

Tukea useiden kielten opiskelun hyödyille saadaan myös aivotutkimuksesta. Useamman vieraan kielen opiskelun ansiosta kuulojärjestelmä muovautuu yhä joustavammaksi ja kyky havaita eri kielten piirteitä paranee. Näin oppimisen metataidot kehittyvät, ja uuden kielen oppiminen entisten lisäksi on helpompaa. Myös oppijan tarkkaavaisuudessa tapahtuva muutos saa aikaan sen, että hän alkaa arjen tilanteissa kohdistaa tarkkaavaisuutensa kielellisiin ilmiöihin. Erityisen hyvin tämä näkyy syntymästään lähtien kaksikielisten oppijoiden tarkkaavaisuudessa. Kieleen kiinnitetyn tarkkaavaisuuden ansiosta oppijan muisti paranee ja oppiminen tehostuu. (Huotilainen 2018, 247.)

Kielivalintojen tekeminen ei ole kuitenkaan yksinkertaista. Valintojen taustalla vaikuttaa monia paikallisia, alueellisia, valtakunnallisia ja henkilökohtaisia tekijöitä. Valtakunnan tason tekijöitä ovat muun muassa vallitseva lainsäädäntö, perusopetuksen tuntijako kieliohjelmiseen ja opetussuunnitelman perusteet. Alueellisella tasolla vaikuttavia tekijöitä ovat kuntien taloustilanne, kielikoulutuksen pitkäaikaissuunnittelu (kuten kielipolkujen jatkuminen vs. katkeaminen koulutuksen nivelvaiheissa), kielitarjonta sekä opiskelumahdollisuuksista tiedottaminen. Paikallistason tekijöitä ovat yksittäisten koulujen kielitarjonta ja opetusjärjestelyt (kuten aloittavien valinnaiskielten ryhmien vähimmäisryhmäkoko), opetuksen laatu (kuten opettajien pätevyys) sekä rehtoreiden, opinto-ohjaajien ja jopa yksittäisten kielimyohteisten (tai -vastaisten) opettajien asenne kieliopintoja kohtaan. (Pyykkö 2017, 30–31.)

Myös vanhempien rooli on merkittävä etenkin A-kielten valinnoissa alakoulussa; niin vanhempien oma kielitaito kuin omat kieltenopiskelukokemukset voivat vaikuttaa valintoihin (Pyykkö 2017, 32). Perheiden koulu- ja kielivalintoja koskevassa tutkimuksessa (Kosunen, Bernelius, Seppänen & Porkka, 2016) kävi ilmi, että harvat vanhemmat ovat valmiita valitsemaan lapsen lähikoulun sijaan jonkun muun koulun kielivalinnan takia. Perheen sosioekonominen asema vaikuttaa kuitenkin valintoihin niin, että ylempiin yhteiskuntaluokkiin (yläluokka ja ylempi keskiluokka) kuuluvilla vanhemmilla on enemmän halua ja kykyä tehdä kielivalintoja; he käyttävät valinnanmahdollisuuksia muita enemmän ja ovat halukkaampia valitsemaan lähikoulun sijaan jonkin toisen koulun kielivalinnan takia (Kosunen ym. 2016).

3.4.2 Englanti ylivoimainen A1-kielenä

Opetushallituksen tilastopalvelun mukaan suosituimman vieraan kielen eli englannin valitsee A1-kieleksi vuosittain noin 90 % oppilaista. Lähes kaikki ruotsinkieliset oppilaat eli noin 5,5 % valitsee A1-suomen (5,7 % vuonna 2019). A1-ruotsia, A1-saksaa tai A1-ranskaa valitsee kutakin vuosittain 1–2 % oppilaista. Muita valittuja A1-kieliä ovat olleet esimerkiksi venäjä, espanja, saame, kiina ja italia. Valittujen A1-kielten osuudet ovat pysyneet melko samoina vuosina 2000–2019. Eniten suosiotaan on menettänyt saksa, 2,2 prosentista 1,4 prosenttiin vuodesta 2000 vuoteen 2019. Espanja on ollut suhteellisesti suurin nousija vuoden 2010 jälkeen; A1-espanjan lukijoiden määrä nelinkertaistunut 0,1 prosentista 0,4 prosenttiin vuodesta 2011 vuoteen 2019. (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen.) Tiedot on kerätty 3. luokan oppilaiden kielivalinnoista, sillä A1-kieli oli ennen kielenopetuksen varhentamista aloitettava viimeistään 3. luokalla. Tilastosta ei käy erikseen ilmi, kuinka suuri osa oppilaista on aloittanut A1-kielen opiskelun jo 1. tai 2. luokalla. 2000-luvun kehitystä on havainnollistettu seuraavassa taulukossa (taulukko 1).

Taulukko 1. Suosituimpien A1-kielten lukijamäärien kehitys vuosina 2000–2019.

A1-kielen valinneiden prosentuaaliset osuudet koko ikäluokasta 3. luokalla.

	2000	2011	2019
englanti	89,5	90,2	90,0
ruotsi	1,5	0,9	1,1
saksa	2,2	1,2	1,4
ranska	1,1	1,0	1,5
venäjä	0,2	0,2	0,3
espanja		0,1	0,4
suomi*	5,2	5,3	5,6

*Lähes kaikki ruotsinkieliset oppilaat valitsevat A1-suomen eli finskan.

Lähde: Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen.

B1-kieli on kaikille suomenkielisille oppilaille toinen kotimainen kieli ja sen opiskelu alkaa 6. luokalla, ellei oppilas ole aloittanut kielen opiskelua jo A1 tai A2-kielenä (Pyykkö 2017, 24). Jos A1- ja B1-kielen asemat ovat pysyneet vakaina koko 2000-luvun, niin samaa ei voi sanoa valinnaisten A2- ja B2-kielten asemista.

3.4.3 A2-kielten lukijamäärissä romahdus

Vuodesta 1994 lähtien on ollut mahdollista järjestää kaikissa kouluissa A2-kielen opetusta. Kielen opetus on alkanut viimeistään 5. luokalla. Kielitarjonta ja -valinnat kasvoivatkin merkittävästi 1990-luvun lopulla, mutta sen jälkeen tapahtunut lasku on ollut lähes yhtä nopeaa. Vuonna 1997 valinnaisen A2-kielen lukijoita oli 5.-luokkalaisista 40,8 %, mutta vuonna 2018 enää 27,6 %. Merkille pantavaa on, että myös A2-kielenä suosituin kieli on englanti, sillä sen valitsivat kaikki ne oppilaat, jotka ovat lukeneet jotain muuta kieltä A1-kielenä, käytännössä 8–9 % oppilaista (8,9 % vuonna 2019). Englantia A-kielenä (A1- ja A2-valinnat yhteenlasketuna) opiskelee näin noin 99 % oppilaista. (Pyykkö 2017, 24–25; Tilastotietoa kielivalinnoista, Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry; Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen.)

Toiseksi suosituin valinnainen A2-kieli on ruotsi noin 7 prosentilla (6,3 % viidesluokkalaisista vuonna 2019). Suurimman suosion laskun on kokenut A2-saksa, jonka lukijoiden määrä on laskenut reilusta 14 prosentista alle 6 prosenttiin vuodesta 2000 vuoteen 2011. Vuosien 2011–2019 aikana saksan suosio on pysytellyt 5–6 prosentin tuntumassa. Ranskan suosio on pysynyt melko vakaana, noin 3 prosentissa (tosin enää 2,1 % vuonna 2019). Muiden kielten suosio on ollut vähäistä, alle 1 prosentin, vain venäjän suosio nousi lyhyeksi aikaa 1,0–1,5 prosenttiin vuosina 2013–2015 (0,5 % vuonna 2019). Ainut 2010-luvulla selvästi suosiotaan kasvattanut A2-kieli on espanja, jonka lukijoita oli 3,8 prosenttia vuonna 2019 (vuonna 2011 vain 0,6 %). (Pyykkö 2017, 25–26; Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen.) A2-kielten lukijamäärien kehitystä on havainnollistettu seuraavassa taulukossa (taulukko 2). Suomi (finska) ei ole mukana taulukossa enää, koska lähes kaikki ruotsinkieliset aloittavat suomen opiskelun jo A1-kielenä.

Taulukko 2. A2-kielten lukijamäärien kehitys vuosina 2000–2019.

A2-kielen valinneiden prosentuaaliset osuudet koko ikäluokasta 5. luokalla.

	2000	2011	2019
englanti	9,6	8,3	8,9
ruotsi	7,0	7,2	6,3
saksa	14,4	5,4	5,5
ranska	3,0	3,0	2,1
venäjä	0,4	0,5	0,5
espanja		0,6	3,8

Lähde: Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen.

3.4.4 Valinnaiskielten suosio vähäistä yläkoulussakin

Yläkouluun siirryttäessä englannin ylivalta on vain vahvistunut. Kuten edellä todettiin, se on A-kielenä noin 99 prosentilla oppilaista. A-ruotsia opiskelee vuosittain reilu 7 % oppilaista ja A-suomea (finska) noin 6 %, A-saksaa 5 % ja A-ranskaa 3 %. A1- ja A2-kielten oppimäärät yhdistetään usein 7. luokalla. Englannin suuri osuus selittyy sillä, että samalla opiskelijalla voi olla kaksi A-kieltä eli englannin lisäksi jokin toinen A-kieli. Englannin ylivalta selittyy myös sillä, että vuoden 1998 perusopetuslainsäädäntöuudistuksessa yli 30 000 asukkaan kunnilta poistui velvoite tarjota useampia vieraita kieliä pitkinä eli A-oppimäärän kielinä. Uudistus johti siihen, että moni isokin kunta lakkasi tarjoamasta muita kieliä kuin englantia pitkänä kielenä perustellen päätöstä resurssien ja kysynnän puutteella. (Pyykkö 2017, 26–27.)

Perinteisimmät, yleensä yläkoulun 8. luokalla aloitettavat B2-kielet ovat saksa ja ranska. Molempien kielten opiskelu on vähentynyt merkittävästi 2000-luvulla. B2-saksan lukijoiden määrä on laskenut noin 14 000:sta 9400:aan vuodesta 2000 vuoteen 2016 ja B2-ranskan 8000:sta 4700:aan. Ainut suosiotaan nostanut kieli on ollut espanja, jonka lukijoita oli noin 3 500 (2,0 %) vuonna 2017. Kaikkien B2-kielten valinnat yhteen laskettuna 20 vuodessa tapahtunut muutos on ollut rajua. Kun vuonna 1996 vuosiluokkien 8–9 oppilaista 42,7 % valitsi jonkin B2-kielen, vuonna 2007 vastaava osuus oli vain 13,1 %. Vuodesta 2010 alkaen valitsijoiden määrässä on tosin tapahtunut pientä nousua, ja esimerkiksi vuonna 2016 vapaaehtoisen B2-kielen valitsi 17,2 % 8.–9.-luokkalaisista. Pieni nousu ei kuitenkaan riitä korjaamaan sitä tilannetta, että noin 80 % oppilaista opiskelee peruskoulussa vain toista kotimaista kieltä ja yhtä vierasta kieltä, joka on melkein kaikilla englanti. Sekä A- että B-kielten osuudet huomioiden kolmea tai useampaa kieltä opiskelee noin 20 % oppilaista. (Pyykkö 2017, 27–28.)

Valinnaiskielten tilanne ei kohene lukiossakaan. Lyhyen B2- tai B3-kielen (entiset C- ja D- kielet) opiskelu lukiossa on kohdannut ainakin kaksi merkittävää kolahdusta. Vuonna 1985 lyhyen kielen opiskelusta vapautettiin pitkän matematiikan lukijat, mikä johti lyhyen kielen koeseen osallistuneiden määrän romahtamiseen. Tilanne parani hiljalleen entiselleen, mutta uusi pudotus seurasi, kun vuonna 1993 lyhyestä kielestä tuli vapaaehtoinen kaikille lukiolaisille. Seuraukset ovat olleet dramaattiset: kolmea tai useampaa kieltä opiskelevien osuus lukioidissa oli 1990-luvun lopussa vielä yli 75 %, mutta vuonna 2010 enää 55 %. Ylioppilaskirjoituksissa lasku on ollut vielä jyrkempää, sillä kun vuonna 1984 lyhyen kielen kirjoitti melkein 18 000 lukiolaista, niin vuonna 2010 määrä oli enää alle 3 000. (Penttilä 2010.)

3.5 Kielisuihutus ja muista epävirallisia varhaisen kieltenopetuksen muotoja

Formaalin kouluopetuksen rinnalla on jo vuosikymmeniä toteutettu epävirallisia varhaisen kieltenopetuksen muotoja, kuten vapaa-ajalla tapahtuvaa kielileikkikoulutoimintaa ja viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana etenkin päiväkodeissa yleistynyttä kielisuihkutusta. Seuraavissa alaluvuissa selvitän useimmiten juuri varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toteutettavan kielisuihkutuksen periaatetta sekä esittelen muita epävirallisia varhaisen kieltenopetuksen muotoja.

3.5.1 Kielisuihutus

Lyhytkestoinen kielisuihutus varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa tai perusopetuksen alaluokilla tai vapaaehtoisuuteen perustuva kielikerhotoiminta eivät vastaa ajatusta kielen tai kielten oppimäärien varhentamisesta alkamaan määräysten mukaista aloitusaikaa aiemmin (Skinnari & Sjöberg 2018, 28). Kuitenkin kiinnostus kielikylylle etäistä sukua olevaa kielisuihkutusta kohtaan on lisääntynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana vieraan kielen opetuksen ja tutkimuksen parissa työskentelevien keskuudessa, etenkin Opetushallituksen Kielitivoli-hankkeen 2009–2011 kautta. Kielisuihkutuksen rinnalla voidaan käyttää myös termejä kielisuihuttelu tai -suihku. Kielisuihutus ei ole niinkään tavoitteellista, kuten opetussuunnitelmaan tai koulun toimintasuunnitelmaan kirjattuihin sisältöihin ja tavoitteisiin liittyvää toimintaa, vaan se tapahtuu lähinnä *ex tempore*. (Bärlund, Nyman & Kajander 2015, 76–78.)

Kielisuihutus voidaan liittää arjen rutiineihin ja toimintaan, kuten päälle puettavien vaatteiden nimeämiseen vieraalla kielellä tai ruokailuun tai liikuntahetkiin. Suosittuja ja suositeltavia aktiviteetteja ovat laulut, leikit ja lorut, ja toiminnalle on tyypillistä lyhytkestoisuus. Pääpainon on kielen ymmärtämisessä. Tosin kielisuihukuokioita voidaan toteuttaa myös suunnitellusti ja

järjestelmällisesti, mistä esimerkkinä mainittakoon Jyväskylän yliopiston kielten aineenopettajien esiopetuksessa ja perusopetuksessa 5–8-vuotiaille toteuttamat 30–60 minuutin kielisuihkut Kielitivoli-hankkeen puitteissa. (Bärlund, Nyman & Kajander 2015, 76–78.)

Kielisuihkuksen keskeisenä tarkoituksena on, että lapsille muodostuu myönteinen käsitys erilaisista kielistä ja kulttuureista. Siksi suihkuksen yhteydessä voidaan puhua myös kulttuurisuihkutuksesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta, jossa tarkoituksena on tutustua vieraan kielen lisäksi sen maan tai niiden maiden kulttuuriin, jo(i)ssa suihkutuskieletä puhutaan. Kulttuureihin tutustuminen mainitaan Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan opetussuunnitelmissa (2011, 10) mutta kielisuihkutoimintaa eivät ohjaa mitkään valtakunnalliset säädökset. Myöskään kielisuihkuopettajan pätevydestä ei ole olemassa mitään määritelmää, vaan kuka tahansa kielitaitoinen henkilö voi toimia kielisuihkuttajana. Joskin toiminta edellyttää opettajalta niin pedagogista kuin kielellistä tietämystä ja osaamista. (Bärlund, Nyman & Kajander 2015, 78–79.)

3.5.2 Kielileikkikoulut

Epävirallisella, formaaliin esi- tai perusopetukseen liittymättömällä varhaisella kielenopetuksella on Suomessa pitkät perinteet ennen kaikkea erilaisten yhdistysten järjestämän kielileikkikoulutoiminnan muodossa. Esimerkiksi yksi vanhimmista Suomessa toimivista vieraskielisistä leikkikouluista on The English Club of Turku ry:n ylläpitämä englanninkielinen leikkikoulu Wendy House, jonka toiminta-ajatus on leikkikoulun perustamisesta asti – eli vuodesta 1972 – ollut sama: tarjota lapsille mahdollisuus oppia englannin kieltä englantia äidinkielenään puhuvien opettajien johdolla. Wendy House tarjoaa tällä hetkellä osa-aikaista (4 tuntia/päivä) varhaiskasvatusta 3–5-vuotiaille lapsille ja kaksikielistä esikouluopetusta 6-vuotiaille lapsille. (Wendy house. English language playschool. Tervetuloa Wendy Houseen!)

Vähän samalla toimintaperiaatteella toimii Saksankerho Turussa. Erona kielileikkikoulutoimintaan on se, että Saksankerhon iltapäiväkerhotoiminta on suunnattu 1.–2.-luokkalaisille saksan kieliluokkaa käyville oppilaille, mutta myös muiden luokkien oppilaat ovat tervetulleita kerhoon. (Saksankerho. Deutschsprachige Nachmittagsbetreuung in Turku.) Koska tässä yhteydessä on mahdollista antaa vain muutama konkreettinen esimerkki yhdistysten järjestämästä kielileikkikoulutoiminnasta, näiden yksittäistapausten perusteella ei voi tehdä mitään yleistyksiä kielileikkikoulu- tai kielikerhotoiminnasta Suomessa.

3.5.3 Suomi-koulut

Kielileikkikoulujen lisäksi toinen epävirallinen ja epämuodollinen, mutta toiminnaltaan melko mittava varhaisen kielenopetuksen järjestäjätaho on ulkomailla toimivat Suomi-koulut. Suomi-kouluja on reilut sata lähes 50 eri maassa (tiedot vuodelta 2021), ja suurin osa Suomi-kouluista on Suomi-koulujen tuki ry:n jäseniä. Suomi-kouluissa ulkosuomalaiset lapset saavat täydentävää, varsinaisen kouluopetuksen rinnalla annettavaa opetusta suomen kielessä ja pääsevät tutustumaan suomalaiseen kulttuuriin. Kouluissa opiskelevilla lapsilla on yleensä kiinteä yhteys tai tiiviit suhteet Suomeen, sillä useimmiten toinen tai kumpikin vanhempi on syntyperältään suomalainen. (Suomi-koulut; Tule mukaan Suomi-kouluun!)

Maa­ilmalla on tällä hetkellä noin 4000 suomikoululaista, iältään 3–18-vuotiaita. Pelkästään Saksassa on yli 20 Suomi-koulua, jotka ovat itsenäisiä yhdistyksiä tai yhteisöjä ja toimivat usein yhteistyössä paikallisten suomalaisseurakuntien kanssa. Ensimmäiset suomen kielen opetusta antaneet koulut perustettiin Kanadaan jo 1960-luvulla, ja ensimmäinen Eurooppaan perustettu Suomi-koulu oli vuonna 1972 toimintansa aloittanut Lontoon lauantaikoulu. (Suomi-koulut; Tule mukaan Suomi-kouluun!) Todennäköisesti moni suomalaissyntyinen lapsi osallistuu uudessa asuinmaassaan myös asuinmaan kielen opetusta tarjoavan leikkikoulun tai kielikoulun toimintaan ainakin silloin, jos lapsi on syntynyt Suomessa ja muuttaa uuteen maahan varhaislapsuus- tai kouluiässä. Tästä toiminnasta on kuitenkin vaikea saada virallista tietoa tai tilastoja.

4 Varhaiseen kieltenoppimiseen ja -opetukseen liittyviä teorioita ja näkemyksiä

Varhaisen kielen oppimisen eduista vallinneen maailmanlaajuisesti melko laaja yhteisymmärrys. Siksi ei ole yllättävää, että varhaista kieltenopetusta on harjoitettu Suomessakin niin formaalin kouluopetuksen piirissä (kielikylpyopetus, CLIL-opetus ja steinerkoulut) kuin non-formaalimissa muodoissa (kielisuihkutus, kielileikkikoulut) jo paljon ennen hallituksen päätöstä varhentaa A1-kieli alkamaan 1. luokalta vuonna 2020. Tässä luvussa tarkastelen varhaiseen kieltenoppimiseen liittyviä teorioita ja näkökulmia.

4.1 Varhaista kieltenoppimista puoltavia teorioita ja näkökulmia

Kielten oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa käytetään rinnakkain ja osittain päällekkäisinä käsitteitä vieraan kielen oppiminen (foreign language learning, FLL) tai toisen kielen oppiminen (second language learning, SLL) ja toisen kielen omaksuminen (second language acquisition, SLA) (ks. esim. Doughty & Long 2003 (toim.); Knapp, Seidlhofer & Widdowson 2009 (toim.) ja Laurén 2008, 16–18). Koska tämän tutkimuksen fokus ei ole kielten oppimisessa yleensä, olen pyrkinyt valitsemaan lähteitä, joissa keskitytään tai jotka liittyvät varhaiseen kielen oppimiseen (early language learning, ELL).

Tutkijat eivät ole onnistuneet saavuttamaan yhtenäistä käsitystä siitä, miten vieraiden kielten oppiminen tapahtuu ja mikä teoria olisi paras selittämään lapsen kielenoppimisprosessia, sillä prosessi on monimutkainen ja siihen vaikuttavat monet tekijät (Pelli-Kouvo 2014, 16; Håkansson 2014, 7). Tutkijat eivät myöskään ole yksimielisiä siitä, missä iässä kielen oppiminen olisi tehokkainta aloittaa, vaikka varhaisessa aloitusiässä on havaittu tiettyjä etuja myöhempään aloitukseen nähden (Keaveney & Lundberg 2014, 12). Epävarmuustekijöistä huolimatta monet kielentutkijat, oppimispsykologian tutkijat ja aivotutkijat ovat jo pitkään puhuneet varhaisen kielenoppimisen aloitusiän puolesta.

Esittelen seuraavaksi joitakin tunnettuja varhaiseen kieltenoppimiseen liittyviä teorioita ja näkökulmia aloittaen perinteikkäistä, edelleen tutkimuskirjallisuudessa tiuhaan mainintoja saavista Chomskyn universaalista kieliopista ja Vygostkin lähikehityksen vyöhykkeestä. Näiden jälkeen esittelen joitakin tuoreempia näkökulmia. Lopuksi tuon esiin myös joitakin kieltenopiskelun aloitukseen liittyviä kriittisempiä, myöhempää aloitusta puoltavia näkemyksiä.

4.1.1 Chomskyn ja Vygotskin perintö

Håkansson (2014, 7) erottaa lapsen kielenoppimisprosessin tutkimuksessa kaksi pääsuuntausta: toisessa tutkijoiden mielenkiinto kohdistuu ympäristössä olevaan tietoon kielestä (kuten sanojen oppimiseen, semantiikkaan ja pragmatiikkaan) ja toisessa lasten myötäsyttyiseen kykyyn käsitellä tätä tietoa (lapsen lauseopilliseen, syntaktinen kehitykseen). Jälkimmäistä suuntausta edustavat yhdysvaltalaisen kielitieteilijän Noam Chomskyn ensi kielen oppimista koskevat urauurtavat johtopäätökset synnynnäisestä universaalista kieliopista (UG, universal grammar).

Chomskyn kiinnostus kohdistui lasten hämmästyttävään kykyyn tuottaa kieliopillisesti oikeita lauseita huolimatta siitä, etteivät he olleet koskaan aikaisemmin kuulleet niitä ja siitä, että he olivat kuulleet paljon myös puutteellisesti muotoiltuja ilmaisuja ja lauseita. Selitykseksi Chomsky tarjosi universaalia kielioppia (universal grammar, UG), jolla tarkoitetaan lapsen synnynnäistä kielellistä kompetenssia. Kyse on abstraktista, mentaalista kielikyvyvystä, joka on universaali ja näin ollen jäljitettävissä kaikista kielistä. (Laurén 2008, 18–20; Håkansson 2014, 18–21; White 2003, 20–25.) Chomskyn tutkimustulokset ovat innostaneet monia tutkijoita soveltamaan universaalia kielioppia myös toisen kielen (second language, L2) oppimiseen. Tutkijat olettavat iän ja universaalien kieliopin välillä vallitsevan selkeän yhteyden, sillä vanhemmalla kielenoppijalla universaalien kieliopin ei enää uskota toimivan tai sen toiminta on vain osittaista. (Laurén 2008, 19–23.) Chomskyn teoriaa on arvosteltu sen tavasta tutkia kieltä vain mentaalisenä ilmiönä – ikään kuin tyhjiössä – ottamatta huomioon kieltä sosiaalisena tai psykologisena ilmiönä (Mitchell & Myles 1998, 69). Arvostelu ei tosin ole merkittävästi heikentänyt teorian asemaa (Laurén 2008, 23).

Myös valkovenäläisen psykologin Lev Vygotskin (1896–1934) kehittämää ajatusta lähikehityksen vyöhykkeestä (zone of proximal development, ZPD) sovelletaan vielä nykyäänkin kielten oppimiseen. Vygotski painotti vuorovaikutuksen merkitystä käsitteenmuodostuksessa ja kielenkehityksessä. Lapsen kielihän kehittyy sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden kanssa ja vuorovaikutuksessa (interaktiossa) ympäristön kanssa. Kun kielen opetuksen suunnittelussa ja opetuksessa otetaan huomioon lapsen oma kielellinen taso ja se taso, joka lapsen on omista lähtökohdistaan käsin opettajan ohjauksella ja/tai yhteistoiminnallisesti itseään taitavampien kanssaoppijoiden avulla mahdollista saavuttaa, liikutaan Vygotskin nimeämällä lähikehityksen vyöhykkeellä. Tällä vyöhykkeellä kehittymispotentiaali on suurin. (Håkansson 2014, 25; ks. myös Nassaji & Cumming 2000, 95–99 ja Pelli-Kouvo 2014, 22.)

4.1.2 Kielellinen herkkyyskausi

Varhaista kielen oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa toistuu usein eräänlaisena ikätekijöiden ja kielen omaksumisen tutkimuksen yläkäsitteenä herkkyyskausihipoteesi (the critical period hypothesis) (Odlin 2003, 467). Tutkimusten mukaan kielellinen herkkyyskausi alkaa 3–4-vuotiaana ja jatkuu erityisen otollisena 8. ikävuoteen asti ja kaiken kaikkiaan noin 12. ikävuoteen asti (Kyllönen 2021; ks. myös Pastila 2021). Tutkijat eivät ole saavuttaneet yksimielisyyttä herkkyyskauden kestosta eivätkä siitä, onko kyseessä useampia perättäisiä herkkyyskausia. Jotkut tutkijat ovat päätyneet esittämään, että lapsen kehitysvaiheissa olisi jokin rajakohta, jonka jälkeen syntyperäisen kielenpuhujan omaista kielitaitoa olisi mahdoton saavuttaa. (Odlin 2003, 467–468.)

Esimerkiksi Birdsong (1999) on Odlinin (2003, 468) mukaan listannut syitä, miksi mahdoton ei enää tietyn iän saavuttamisen jälkeen ole mahdollista: oppijan aivojen muovautuvuus (plasticuus) häviää, kyky hyödyntää universaalia kielioppia heikkenee (tai koko universaali kielioppi katoaa) ja oppijan prosessointiresursseihin huonosti sopeutuvan hyödyn (ikätekijän) vaikutus heikkenee. Kriittisimmissä kannanotoissa tutkijat suhtautuvat varauksella koko herkkyyskauteen tai sitten he tunnustavat sen hyödyt vain tietyillä kielen omaksumisen osa-alueilla, kuten ääntämisessä. Lapsilla näyttäisi olevan vaihe, jonka aikana uuden kielen äännejärjestelmän oppiminen on helpompaa. On kuitenkin eriäviä näkemyksiä siitä, missä iässä tämä äännejärjestelmän omaksumiselle ideaali herkkyyskausi ohitetaan. (Odlin 2003, 468.)

4.1.3 Aivotutkimuksen löydökset

Vieraan kielen äännejärjestelmälle suotuisa kehitysvaihe saa tukea myös aivotutkimuksesta. Tutkijat ovat havainneet, että saman päälakilohkon alueella on suurempi harmaan aineen pitoisuus niillä ihmisillä, jotka ovat aloittaneet vieraan kielen opiskelun aikaisemmin ja saavuttaneet hyvä kielitaidon, kuin niillä, jotka ovat aloittaneet kielen opiskelun myöhemmin ja joiden vieraan kielen taito on heikompi. Selityksenä on aivojen muovautuminen, sillä aivojen reaktio uuden kielen oppimistehtävään on lisäresurssien tuottaminen juuri tälle aivoalueelle sitä enemmän, mitä nuorempana kielen opiskelu aloitetaan tai mitä enemmän kieltä opiskellaan. (Huotilainen 2019, 239.)

Aivotutkija Minna Huotilaisen (2019, 242) mielestä paras aloitusikä ensimmäiselle vieraalle kielelle on kolme vuotta, mikäli asiaa katsoo pelkästään aivotutkimuksen näkökulmasta. Huotilainen perustelee näkemystään sillä, että ennen kouluikää äännekartta ja koko kielen

havaitsemisjärjestelmä kuulojärjestelmän eri osissa on vielä hyvin muovautuvainen. Jo muutamman kuukauden altistuminen vieraalle kielelle aiheuttaa kieltä kuulevan lapsen aivoissa äidinkielen havaitsemista muistuttavaa kielen havaitsemisen järjestelmän muovautumista. Kuulojärjestelmä pystyy siis havaitsemaan äidinkielen lisäksi vierasta kieltä lähes äidinkielisellä tarkkuudella. Monilla tämä äännekartta alkaa lukkiutua jo ennen kymmentä ikävuotta, joskin lukkiutumiskä on yksilöllinen. Vastaavaa kuulojärjestelmän tuomaa etua ei voi enää saavuttaa, jos kielten opiskelu alkaa esimerkiksi vasta 9-vuotiaana tai yläkoulussa. Erityisen vaikeaa yli 12-vuotiaana on oppia sellaisia kieliä, joiden äännekartta ja prosodia poikkeavat oppijan omasta äidinkielestä merkittävästi. Suomen kielestä erityisen paljon poikkeavia kieliä ovat esimerkiksi kiina, portugali ja ranska. (Huotilainen 2018; Huotilainen 2019, 242–243.)

Jotkut voivat toki saavuttaa äidinkielen omaisen ääntämisen ja kuullun ymmärtämisen tason vielä aikuisiällä aloitetuissa kielissäkin, mutta uusien äänneiden oppiminen vaatii äännekartan lukkiutumisen jälkeen yleensä paljon harjoittelua. Oppiminen on myös sitä todennäköisempää, mitä vähemmän vieraan kielen äännekartta ja prosodia eroavat omasta kielestä. Suomenkielisille tällaisia kieliä ovat esimerkiksi suomenruotsi, viro, italia ja espanja. Kaksikielisyys ja monien vieraiden kielten opiskeleminen tai niille altistuminen arjessa vaikuttavat suotuisasti äännekartan joustavana pysymiseen. Myös harrastamalla musiikkia, etenkin kuorolaulua, äännekartta näyttäisi pysyvän joustavana pidempään. (Huotilainen 13.03.2018; Huotilainen 2019, 242–243.)

Musiikki onkin Huotilaisen mukaan tärkeä kielen oppimista edistävä tekijä. Musiikin ja laulamisen käyttäminen kieltenopetuksessa – sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetuksessa – kehittää kuulojärjestelmää ja parantaa kielen piirteiden havainnointikykyä. Laulut edistävät esimerkiksi intonaatioiden, sanojen painottamisen ja ääntämisen omaksumista. Koska laulussa on kullekin tavulle oma sävelensä, se helpottaa tavujen havaitsemista, oppimista ja muistamista. Laulaessa lapsen on helpompi heittäytyä näyttämään ja lausua vieraita äänneitä rohkeammin. Koska ihmisen muisti on tarinallinen ja lorullinen, on helpompi oppia muistamaan tavuja ja sanoja, jotka esitetään tasaisesti etenevässä tahdissa. (Huotilainen 2019, 244–245.) Kun kielelliset muodot tulevat esiin erityisen selkeästi ja tarkasti, kuten riimittelyssä ja loruissa, lapsen huomio kiinnittyy niihin ja kielellinen tietoisuus kehittyy (Tornéus 1990, 12). Näkisin, että varsinkin varhaisessa kieltenopetuksessa ei aina tarvitse edes ymmärtää kaikkea, sillä kuten Tornéus (1990, 12) toteaa, riimeissä ja loruissa merkitys on kielellisiin muotoihin nähden toissijainen.

Aivojen toimintaan liittyy myös se, että lasten ja nuorten on helpompi oppia asioita ulkoa kuin aikuisten. Tämä johtuu nuorempien aivojen plastisuudesta ja siitä, että lasten ja nuorten mentaaliset mallit eivät ole niin vakiintuneita kuin aikuisten. Mentaalisten mallien joustavuus sallii nuorempien toimivan vaistonvaraisemmin, kun taas aikuisten toimintaa ohjaa enemmän heidän ennako-oletuksensa ja -ymmärryksensä. Lapset eivät myöskään kyllästy toistoihin yhtä helposti kuin aikuiset. (Lonka 2018, 34.)

4.1.4 Krashenin hypoteesi

Amerikkalaisen kielitieteilijän Stephen Krashenin (2008, 81–83) hypoteesi (comprehensive hypothesis, hänen aiemmissa teoksissaan myös input hypothesis) lähtee siitä, että tiedostamatta tapahtuva kielen omaksuminen on tehokkaampaa kuin aikaa vievä ja usein työläs, sääntöpainotteinen kouluissa tapahtuva kielen oppiminen; tiedostamatta opittu myös varastoituu aivoihin alitajuisesti. Sujuvan ja autenttisen kielitaidon saavuttaminen on Krashenin mukaan mahdollista vain kielen omaksumisen kautta. (ks. myös Pelli-Kouvo 2014, 20.) Joidenkin käsitysten mukaan kielen omaksuminen edellyttää yleensä altistumista kielelle nimenomaan formaalin kouluopetuksen ulkopuolella, kuten kaksi- tai monikielisessä perheessä tai kaksikielisillä paikkakunnilla, mutta tämä ei tarkoita, etteikö tiedostamatonta kielen omaksumista voisi tapahtua myös kouluopetuksessa. Etenkin vieraan kielen alkeiden opetus luku- ja kirjoitustaidottomille pikkulapsille on usein väistämättä induktiivista ja implisiittistä, ensikielen omaksumista muistuttavaa; opetus etenee induktiivisesti yksityiskohdista kohti yleisempää ja lapset oppivat ikään kuin huomaamattaan (implisiittisesti) (ks. DeKreyser 2003, 314–315 ja Halliwell 1992, 5–6), muun muassa matkimalla ja toistamalla.

Pienten lasten ensimmäisen vieraan kielen oppimisen esteinä on harvoin sellaisia affektiivisia tekijöitä, jotka haittaisivat Krashenin käsityksen mukaista kielen omaksumista. Ensinnäkin lapset suhtautuvat uuteen kieleen ennakkoluulottomasti ja vailla ahdistusta tai pelkoa epäonnistumisesta; alhaisen ahdistuneisuuden tunteen ja hyvän itsetunnon on todettu korreloivan menestyksekkään kielen omaksumisen kanssa (ks. myös Cadierno & Eskildsen 2018, 175–179 ja luku 2.2.2). Toiseksi halu oppia ja tehdä samat asiat kuin kanssaoppijat, kuten halu kuulua kieltä puhuvien porukkaan, kohottaa motivaatiota ja on yhteydessä pitkäkestoiseen menestyksekkääseen kielen omaksumiseen, joka ajan mittaan johtaa tämän yhteenkuuluvuuden tunteen saavuttamiseen. Kolmanneksi pieni lapsi osaa iloita ja saa helpommin tyydytystä yksittäisistä suoritteista kuin isommat lapset tai aikuiset. Yksittäisen tehtävän suorittamisen aiheuttama

välineellinen motivaatio on yhteydessä lyhyen tähtäimen menestykseen, jonka saavuttaa, kun tehtävä on tehty. (Krashen 2014, 81.)

Jotta syöte (input) johtaa kielen omaksumiseen, omaksujan pitää olla ns. avoin syötteelle eli affektiivisen suodattimen (affective filter) pitää olla matala. Suodatin on matalalla sellaisella oppilaalla, joka ei pidä kielen oppimistilannetta ahdistavana ja on motivoitunut ja omaa hyvän itsetunnon. Siksi hän omaksuu vierasta kieltä helpommin kuin oppilas, joka ei kykene vastaanottamaan syötettä korkean affektiivisen suodattimen vuoksi. Krashenin hypoteesin mukaan affektiiviset tekijät eivät vaikuta itse kielen oppimisvalmiuden luonteeseen eivätkä siihen järjestykseen, missä kielen osia ja osa-alueita omaksutaan, sillä affektiiviset esteet ovat omaksumisprosessin ulkopuolisia tekijöitä. Opettajan kannalta kielen omaksumiseen tähtäävä opetus edellyttää, että kielen omaksujalle annetaan riittävästi, mielenkiintoista ja/tai relevanttia, hie-man oppijan sen hetkistä tasoa ylempänä olevaa kielellistä syötettä. (Krashen 2008, 81–82; Pelli-Kouvo 2014, 20.) Kielen alkeiden opettamiseen keskittyvässä alkuopetuksessa syöte on usein juuri tällaista.

4.1.5 Kielen oppimisen ja lapselle luontaisen liikunnallisuuden välinen yhteys

Lapsen kielellisen kehityksen lisäksi pitää ottaa huomioon lapsen sensomotorinen kehitys ja se, että lapsi oppii moniaistisesti – kuuntelemalla, tarkkailemalla, tunnustelemalla, leikkimällä, liikkumalla ja – kuten aivotutkijat ovat osoittaneet – myös laulamalla. Siksi myös varhaisessa kielen opetuksessa kannattaa hyödyntää moniaistisuutta. Muun muassa englannin didaktiikan professori Michaela Sambanis Berliinin yliopistosta (2015, 171–186) puhuu ns. liikuttavasta vieraiden kielten opetuksesta (bewegender Fremdsprachenunterricht). Hän näkee kehonliikkeiden yhdistämisellä kielten opetukseen olevan kaksi erillistä tehtävää: oppimisprosessia tukeva tehtävä sekä oppimista tasapainottava ja siihen vaihtelua tuova tehtävä. Molemmat tehtävät voivat vahvistaa senhetkistä osaamisen tasoa, edistää opintomenestystä ja vaikuttaa positiivisesti tunteisiin. (Sambanis 2015, 175–176.)

Kun opetettuja sisältöjä harjoitellaan ja vahvistetaan heti liittämällä niihin liikettä, liikkumistauot tuovat opetukseen vaihtelua tai rentoutumistuokiot mahdollisuuden rentoutua. Mahdollisia ”liikuttavan opetuksen” harjoitteita voivat olla ergonomisten kalusteiden mahdollistama liikkuminen, liikkumistauot paikallaan istumisen vastapainoksi tai rentoutumistuokiot sekä ”liikuttava oppiminen” eli oppimisen tukeminen liikkeen avulla (kuten sanelu tai sisältöjen ääneen toistaminen tai kuorolausunta liikkeessä, ilmaan kirjoittaminen, pantomiimatehtävät ja jonkin

tehtävän antaminen musiikin tauottua). Se, miten jokin asia opitaan, vaikuttaa asian käsittelyyn aivoissa. Kun opittavaan ainekseen lisätään liike, aivot aktivoituvat monipuolisemmin kuin ilman liikettä (ks. myös 4.1.3 ja Pulvermüller, Hauk, Nikulin & Ilmoniemi 2005). Tiedonkulkuun syntyy enemmän yhtymäkohtia ja tieto verkostoituu monijakoisemmin. Liikkeisiin liitettynä opittava aines näyttäisi myös jäävän lasten muistiin erityisen hyvin. Tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset pystyvät pitkänkin ajan jälkeen palauttamaan mieliinsä liikesarjoja ja toistamaan niitä samassa muodossa kuin missä ne on ensi kertaa opittu, vaikka niiden harjoittelu olisi jo lopetettu. Esimerkiksi draamapedagogiikkaa voi myös hyödyntää ”liikuttavassa opetuksessa”. (Sambanis 2015, 175–184.)

4.1.6 Muita varhaisen kielen oppimisen etuja puoltavia näkemyksiä

Varhain aloitettu kielen opetus ja oppiminen mahdollistavat sen, että oppimiseen on yksinkertaisesti käytettävissä enemmän aikaa (Keaveney & Lundberg 2014, 12). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutoksissa ja täydennyksissä (2019, 25–30) koskien vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetuksen tavoitteita, sisältöjä, työtapoja ja arviointia on otettu hyvin huomioon se, että opetukseen kannattaa sisällyttää lapsen ikäkaudelle soveltuvia ja lapsia motivoivia elementtejä, kuten lauluja, loruja ja liikkumista sekä pelejä ja leikkejä.

Jo edellä on puhuttu kielen oppimista haittaavasta ahdistuksesta (ks. 4.1.4). Se on kiinnostanut useita tutkijoita 2000-luvun alkuvuosikymmeninä, ja tutkijat ovat päätyneet pitämään sitä tärkeimpänä syynä haluttomuuteen puhua uutta kieltä ja merkittävänä opiskelumotivaatiota alentavana tekijänä. Alhainen kielen oppimisen aloitusikä onkin suotuisa juuri siksi, että lapset eivät ole vielä tulleet tietoisiksi siitä, miltä he toisiin verrattuna näyttävät ja kuulostavat. (Keaveney & Lundberg 2014, 12–13.) Lapsille on myös luontaista oppia leikkimällä, tutkimalla ja hauskanpidon varjolla sekä draaman keinoin eläytymällä ja mielikuvitusta hyödyntämällä (Halliwell 1992, 6–7).

Kielten opiskelu edistää lasten älyllistä kehitystä, ja lapset saavat tietoa maailmasta ja eri kulttuureista. Kielitietoisuus ja kulttuuritietoisuus sekä kulttuurien välisessä viestinnässä tarvittavat taidot kehittyvät. Varhain aloitetulla kielten opetuksella voidaan vaikuttaa siihen, että lapsista tulee suvaitsevaisia ja he oppivat suhtautumaan positiivisesti erilaisiin ajattelutapoihin ja kulttuureihin. (Keaveney & Lundberg 2014, 13, 121–122.) Varhaisella kielen oppimisella on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia myös luku- ja kirjoitustaidon, matemaattisten taitojen, ongelmanratkaisutaitojen ja luovuuden kehittymiseen. Vygotski päätyi omien havaintojensa

perusteella jo 1930-luvulla esittämään, että vieraan kielen opiskelusta on hyötyä äidinkielen kehittymiselle. (Keaveney & Lundberg 2014, 13.)

Skinnari (2018b) toteaa varhentamisen hyvistä puolista, että varhennettu kielenopetus voi parhaassa tapauksessa tarjota oppilaille onnistumisen elämyksiä, rohkaista käyttämään kieltä sekä edistää myönteistä suhtautumista kieliä ja kielten opiskelua kohtaan. Alusta alkaen on myös mahdollista opetuksella lisätä oppilaiden kielitietoisuutta sekä eri kielten ja kulttuurien arvostamista. Varhainen kielenopetus voi olla myös tasa-arvoa edistävää, jos se suunnitellaan ja toteutetaan niin, että kaikilla on mahdollisuus osallistua opetukseen kykyjensä mukaan. Esimerkiksi liian varhaista kirjoitetun kielen käyttöä tai siihen perustuvien arviointimenetelmien käyttöä tulisi välttää, ettei ketään suljettaisi pois toiminnasta. On tärkeää, että opetus on laadukasta ja että myös varhaisessa kielenopetuksessa on tarjolla oppimisen tukea tarpeen mukaan, jotta tasa-arvon toteutuu ja oppilaiden osallisuus turvataan. (Skinnari 2018b.)

4.1.7 Kriittisempiä aloitusikää koskevia näkemyksiä

Skinnari & Sjöberg (2018, 13–14) ovat listanneet joukon varhaisen aloitusiän etuihin kriittisemmin suhtautuvia näkemyksiä. Esimerkiksi herkkyyskauden merkitystä korostetaan liiaksi, kun perustellaan kieltenopetuksen aloitukseen liittyviä koulutusratkaisuja, vaikka herkkyyskausi pikemminkin pitäisi nähdä vain yhtenä mahdollisena ikään liittyvänä osatekijänä (Skinnarin & Sjöbergin 2018, 13 mukaan Lambelet & Berthele 2015, xiv). Joidenkin tutkijoiden mielestä herkkyyskaudet soveltuvat vain äidinkielen oppimisen selittämiseen, eikä ajatusta kriittisistä ikäkausista pidä yleistää äidinkielen ja vieraiden kielten välillä, vaan herkkyyskausien sijaan pitäisi keskittyä tutkimaan kielenoppimisen olosuhteita (Skinnarin & Sjöbergin 2018, 13 mukaan Cameron 2001, 241; Cenoz 2009, 190 ja Davies 2007, 69). Vaikka varhaista aloitusikää puoltavissa lausumissa toistuvasti mainitaan yhtenä hyötynä se, että varhain aloittavan oppijan on mahdollisuus saavuttaa hyvä, jopa syntyperäisin puhujan omainen kielitaito, tutkimukset ovat osoittaneet, että varhain aloittaneetkin saavuttavat vain harvoin erittäin hyvän kielitaidon (Skinnarin & Sjöbergin 2018, 14 mukaan Abrahamsson & Hyltenstam 2009).

Aloituskään liittyvien tutkimusten tulokset ovat myös olleet ristiriitaisia. Kieltenopetus on järjestetty eri maissa eri tavoin, ja kohdekielen asema tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä tai kontekstissa ei voi olla vaikuttamatta tutkimustuloksiin. Esimerkiksi englannin kielen vahvasta asemasta Suomessa kertovat englannin kielen muita vieraita kieliä vaativimmat oppimistavoitteet opetussuunnitelmissa. Siksi tutkimustulosten pohjalta ei pidä tehdä liian karkeita

yleistyksiä tai pitkälle vedettyjä johtopäätöksiä. Kielenoppimisen tutkimusta on myös mahdollista lähestyä monista eri näkökulmista ja eri käsittein. Erot ja yhtäläisyydet käsitteiden ”toisen kielen oppiminen” ja ”vieraan kielen oppiminen” sekä ”kielen oppiminen” ja ”kielen omaksuminen” välillä eivät ole yksiselitteisiä (ks. myös 4.1), eikä myöskään käsitteiden käyttö tutkimuskirjallisuudessa ole yhdenmukaista. (Skinnari & Sjöberg 2018, 14.)

Monissa koulukonteksteissa tehdyissä tutkimuksissa on käynyt ilmi, että nuorempina kielenoppimisen aloittaneiden opintomenestys ei ole pitkällä aikavälillä parempi kuin vanhempina aloittaneiden. Tämä voi selittyä vanhempien oppijoiden paremmilla opiskelutaidoilla. (Skinnari & Sjöberg 2018, 14; Enever 2015, luku 1; Muñoz 2011.) Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaito mahdollistaa monipuolisemmin kielen eri osa-alueiden huomioimisen ja hyödyntämisen opetuksessa, mikä näkyi muun muassa oppimistuloksissa 3.-luokkalaisten eduksi vertailtaessa yhtä paljon englannin opetusta saaneiden suomalaisten 1.-, 2.- ja 3.-luokkalaisten suoriutumista erilaisista kielitehtävistä (Harju & Leontjev 2019, 8–13).

Kognitiiviset ja metakognitiiviset taidot sekä käsitys oppimisprosessista kehittyvät iän myötä, mikä voi vaikuttaa siihen, että vanhempien oppijoiden ja aikuisten kieltenopiskelu voi olla tehokkaampaa kuin pienten lasten (Dahl 2015). Vanhempia oppijoita voi rohkaista käyttämään erilaisia strategioita, kuten sääntöjen päättelemistä itse tekstistä löydettävissä olevien esimerkkien avulla (oppiminen induktiivista ja eksplisiittistä) tai esitellyn säännön soveltamista itse keksittyihin esimerkkeihin (oppiminen deduktiivista ja eksplisiittistä). Aiemmin implisiittisesti omaksutut asiat voivat myös muuttua eksplisiittisiksi, kun oppija ymmärtää aiemmin tiedostamattaan oppimansa asian säännönmukaisuuden. Tätä voi edistää esimerkiksi siten, että pyytää oppilasta selittämään jonkin kielellisen ilmiön jollekulle toiselle. (ks. Dahl 2015; DeKreyser 2003, 314–315, Enever 2015, luku 1.) Jos kielelle on mahdollista altistaa koulun ulkopuolella, kuten englannille (ja ruotsillekin) Suomessa pelien, elokuvien, sarjojen ja muiden ohjelmien sekä musiikin kautta, myös kielen implisiittistä omaksumista ehtii tapahtua myöhäisempään aloitusikään mennessä enemmän, mikä parantaa kielen opiskeluvalmiuksia koulussa (ks. Huhta & Leontjev 2019, 4–8, 12; Khorram Manesh 2019; 17–19; Cadierno & Eskildsen 2018, 175–176; Skinnari & Sjöberg 2018, 24; Keaveney & Lundberg 2014, 17–18).

5 A1-kielen varhentamisen taustaa

Johdannossa ja luvussa 2 esitin A1-kielen varhentamispäätöksen olevan yhteydessä 2000-luvun kielikoulutuspoliittiseen ilmapiiriin Euroopassa. EU-maiden kesken on syntynyt melko yhtenäinen tahtotila kehittää ja edistää kielten opiskelua ja oppimista Euroopassa, mikä ei ole voinut olla vaikuttamatta jäsenmaiden kielikoulutuspolitiikkaan. Suomessa poliittiset päättäjät ovat saattaneet myös havahtua vuosikymmeniä jatkuneeseen kielitaidon kaventumis- ja yksipuolistuskehitykseen (ks. luku 3.4), mikä on ollut yleismaailmallisen globalisaatio- ja kansainvälisyysajattelun näkökulmasta katsottuna epäsuotuisa kehityssuunta. Tässä luvussa tarkastelen sitä kehitystä ja niitä konkreettisia toimia, jotka lopulta Suomessa johtivat A1-kielen valtakunnalliseen varhentamiseen 1.1.2020 alkaen.

5.1 Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja kehittämistarpeista 2017

Valtakunnallinen A1-kielen varhentamispäätös on seurausta kansallisesta kielistrategiasta, jonka laatiminen asetettiin tavoitteeksi Jyrki Kataisen hallituksen ohjelmassa vuonna 2011. Kansalliskieliä koskeva ensimmäinen kielistrategia hyväksyttiin joulukuussa 2012, ja se oli voimassa myös Juha Sipilän hallituskaudella (2015–2019). Kielistrategiassa oli keskeistä määrittellä tavoitteet ja toteutustavat kansallisen kielivarannon monipuolistamiseksi. Turun yliopiston professori Riitta Pyykkö sai helmikuussa 2017 opetus- ja kulttuuriministeriöltä tehtäväkseen laatia selvityksen maamme kielivarannon tilasta ja tasosta. Pyykkö luovutti valmiin selvityksen, Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys kansallisen kielivarannon tilasta ja kehittämistarpeista, opetusministeri Sanni Grahn-Laasoselle 13.12.2017. (Pyykkö 2017, 10–11.)

Pyykön selvitystyön nimessä olevalla kielivarannolla tarkoitetaan kokonaiskäsitystä kansallisesta kieliosaamisesta, kuten kansalaisten kielitaidosta, koulutusjärjestelmän tuottamasta kieliosaamisesta sekä niiden opettamiseen tähtäävästä suunnittelusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama ohjausryhmä toimi selvitystyön tukena, ja aiheeseen liittyen pidettiin seminaareja ja työpajoja sekä kuultiin laajaa kielikoulutuksen asiantuntijajoukkoa. Pyykön selvityksen keskeisenä ajatuksena peruskoulun kieltenopetuksen osalta oli, että vieraan kielen opetus alkaa viimeistään ensimmäisen luokan keväällä ja suosituksena oli, että A1-kieli olisi muu kuin englanti. Tavoitteena oli, että mahdollisimman moni lapsi valitsisi A1-kieleksi esimerkiksi ranskan, saksan, venäjän, espanjan, kiinan tai japanin. (Pyykkö 2017, tiivistelmä, 11, 13.) Pyykön Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen seurantaraportissa Vaarala, Riuttanen, Kyckling &

Karppinen (2021, 31) ovat todenneet, että näin ei ole käynyt, vaan A1-kieleksi on voinut valita pääsääntöisesti vain englantia (vrt. luku 3.4).

Pyykön selvitys sisälsi kielivalikoiman kasvattamiseen tähtäävän A1-kieli-suosituksen lisäksi myös muita toimenpide-ehdotuksia. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen osalta Pyykkö esitti nykyistä määrätietoisempaa lapsen kielellisen herkkyyksiän hyödyntämistä. Hän peräänkuulutti neuvoloihin asiantuntemusta lasten kielenkehityksestä sekä varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen elementtejä, jotka ohjaavat lapsia kielenopiskelun aloittamiseen, kuten leikillisyyttä, pelillisyyttä ja kielisuihkuttelua. Lisäksi pitäisi vahvistaa varhaiskasvatuksen opettajien kielitietoisuutta ja lasten kielellisen kehityksen tuntemista. (Pyykkö 2017, 23–24; Pyykkö 13.12.2017.)

Yksi peruskoulua koskevista toimenpide-ehdotuksista koski vapaaehtoisen A2-kielen varhentamista alkamaan 3. luokalta. Pyykön suosituksen mukaisesti tämä kieli olisi pääsääntöisesti englanti. Vaihtoehtoisesti hän ehdotti kunnille velvoitetta laajentaa A-kielen tarjontaa niin, että oppilaille olisi mahdollisimman yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskella A-kielen oppimääränä muitakin kieliä kuin englantia. Opetuksen järjestämisessä pitäisi hyödyntää alueellisia yhteistyömuotoja ja verkko-opetusta. Kouluissa pitäisi myös nykyistä laajamittaisemmin hyödyntää oppiainerajat ylittävien oppimiskokonaisuuksien tarjoamia mahdollisuuksia yhdistää kieltä muihin oppisisältöihin. (Pyykkö 2017, 34; Pyykkö 13.12.2017.) Vaarala ym. (2021, 31–32) pyysivät monikielisyys selvityksen seurantaan varten Opetushallitukselta lausunnon A2-kielen varhentamisesta. Valtakunnallinen varhentamispäätös vaatisi OPH:n mukaan muutoksia tuntijakoon ja perusopetuslakiin. Koska opetuksen järjestämisvelvoitetta ei ole, vapaaehtoista A2-kielen varhentamista eli opetuksen aloittamista 3. tai 4. luokalla toteuttaa vain osa kunnista.

Pyykkö kritisoi selvityksessään sitä, että eri koulutusasteita koskevia ratkaisuja tehdään toisistaan erillisinä, vaikka ne vaikuttavat toisiinsa. Hän toivoi toimenpiteitä kielipolkujen jatkumojen varmistamiseen sekä erilaisia mahdollisuuksia aloittaa uusien kielten opiskelu eri asteilla. Pyykkö kaipasi myös kokonaiskuvan selkiyttämistä maahanmuuttajien määrän myötä lisääntyneeseen kielivarantoon ja kielikoulutustarpeeseen. (Pyykkö 13.12.2017.)

5.2 Opetushallituksen kielten kärkihanke 2017–2019

Kieltenopetuksen varhentaminen oli osa Sipilän hallituksen (2015–2019) Uusi peruskoulu -ohjelman tavoitteista. Osana ohjelmaa käynnistettiin keväällä 2017 kielten kärkihanke, jonka ensimmäisellä hakukierroksella Opetushallitus myönsi 95 hankkeelle valtionavustusta kielten opetuksen varhentamiseen, kehittämiseen ja lisäämiseen. Pääosa hankkeista keskittyi

varhentamiseen; joissain kunnissa varhentaminen ulottui alkuopetukseen ja joissain kielimais-tiaisten muodossa jo esikouluun ja varhaiskasvatukseen. Hankkeiden avulla oli tarkoitus myös kehittää koulujen kielitietoista toimintakulttuuria sekä vahvistaa Suomen kielivarantoa kehittämällä innostavia ja motivoivia oppimisen toimintamalleja, jotka vahvistavat oppilaiden sitou-tumista kieltenopiskeluun. (Inha 2018.) Hankerahoituksen turvin syksyllä 2017 varhentamis-kokeilut aloitti neljäosa kunnista, 76 kuntaa ja 19 muuta koulutuksen järjestäjää. Hankkeiden suosio oli Opetushallitukselle yllätys. Suosituimmat kielet, joiden varhentamiseen avustuksia haettiin, olivat englanti, saksa, ranska ja venäjä. (Neljäosa kunnista aikaistaa kielten opiskelua – Aloitus esikoulussa tai ensimmäisillä luokilla, 2017.)

Kielten oppimisen lisäämiseen, kehittämiseen ja monipuolistamiseen varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa tähtäävään hankkeeseen osallistui lopulta 131 hanketta, 105 kuntaa ja yli 30 000 lasta. Avustuksia myönnettiin vuosina 2017 ja 2018 yli 8 miljoonaa euroa, ja avustuksilla tuettiin erityisesti A1- ja A2-kielten opetuksen varhentamista. Varhentamisko-keilujen tavoitteina oli haastaa opettajia pohtimaan, millaista on vuosiluokille 1–2 soveltuva kieltenopetuksen pedagogiikka sekä lisätä ja kehittää kielivalintatiedotusta. Opettajina kokei-luissa toimi sekä luokan- että aineenopettajia. Kärkihanke lisäsi verkostoyhteistyötä omassa koulussa, kunnassa ja yli kuntarajojen. 131 hankkeesta 98:ssa oli mukana englannin kieli ja 62:ssa saksan kieli. Seuraavaksi suosituimpia olivat ruotsi, ranska, venäjä ja espanja. Yhteensä hankkeissa oli mukana peräti 27 eri kieltä. Englantiin A1-kielenä pääsi tutustumaan 28 874 lasta, joista 18 935 perusopetuksen piirissä. Tutustuminen voi tarkoittaa opetusta, kielimaistai-sia tai -suihkutusta. Muihin kuin englannin kieleen pääsi tutustumaan yli 34 000 lasta, joista 24 299 perusopetuksessa. (Kieltenopetuksen varhentamiskokeilujen satoa.) On huomattava, että yksittäisessä hankkeessa voitiin keskittyä vain yhteen kieleen, kuten englantiin tai ruotsiin, tai sitten moniin eri kieliin, joista yksi oli voi olla englanti.

Opetus- ja kulttuuriministeriön kieltenopetuksen kärkihankkeen yhteydessä toteuttaman kyse-lyn (Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihanke: kysely vanhemmille 2017) mukaan vanhem-mat ovat pääosin tyytymättömiä tarjolla olevaan kielivalikoimaan ja toivoisivat lapsilleen enemmän mahdollisuuksia opiskella kieliä varhennetusti. (Pyykkö 2017, 32.) Myös Skinnari (2018a) on todennut aktiivisten opettajien ja kiinnostuneiden vanhempien toimineen usein aloitteentekijöinä kieltenopetuksen varhentamispäätöstä edeltäneissä kuntien varhentamisko-keiluissa.

Selvityksessään Pyykkö (2017, 33) totesi, että kielivalintoja perusopetuksessa on yritetty monipuolistaa erilaisilla hankkeilla jo ennen kielten kärkihanketta 2017–2019. Esimerkiksi kilivalikoiman laajentamista jo peruskoulun alaluokilla edistämään pyrkineen Kielitivoli-hankkeen (2009–2011, 2011–2012) osallistujakunnissa A2-kieltä opiskelevien määrä kasvoi hieman. Varhentamiseen tähtäävä Kimmoke-hanke (1996–2001, 2004) oli varhentamisen osalta onnistunut, mutta valinnat eivät juurikaan monipuolistuneet tai lisääntyneet. Hankerahoitus edellyttää usein kunnilta rahaa omavastuuosuuksiin, minkä vuoksi hankkeisiin osallistuvat toistuvasti samat kunnat, eikä hankerahoitus näin kohdistu niille koulutuksen järjestäjille, joilla olisi eniten tarvetta hankerahoitukselle. (Pyykkö 2017, 33.)

Pyykkö totesi myös, että kun haetaan pysyvämpiä ja kattavampia ratkaisuja, kuten Suomen kielivarannon kehittäminen ja kielivalikoiman kasvattaminen, erilaiset hankkeet eivät riitä tulosten vakiinnuttamiseen. Vaikka hankkeilla olisi myönteisiä vaikutuksia, ne soveltuvat parhaiten kokeiluihin. Hankemuotoisen kehittämistoiminnan ongelmana on myös se, että kun erillinen rahoitus päättyy, toiminta ei enää jatku eikä pysyviä muutoksia saada aikaan. (Pyykkö 2017, 33.)

5.2.1 Kielten kärkihankkeen tuloksia oppilaiden näkökulmasta

Kielten kärkihankkeen loppuraportissa (Huhta & Leontjev 2019) selvitettiin muun muassa oppilaiden suhtautumista opiskeltavaan kieleen (englanti) ja kieltenopiskeluun sekä opettajien ja huoltajien näkemyksiä varhennetusta kieltenopetuksesta. Tutkimukseen osallistui noin 750 oppilasta yli 20 koulusta eri puolilta Suomea, yli 200 opettajaa ja vajaa 80 huoltajaa. Oppilaiden huomattava enemmistö (87 %) oli äidinkieleltään suomenkielisiä. Tutkimukseen osallistui oppilaita luokka-asteilta 1–3 seuraavasti: 1.-luokkalaisia vajaa 150, 2.-luokkalaisia noin 300 ja 3.-luokkalaisia vajaa 300. Kaikki oppilaat olivat aloittaneet englannin opiskelun syyslukukaudella 2017 pääsääntöisesti yhdellä vuosiviikkotunnilla, ja kyselyn toteuttamishetkellä oppilaat opiskelleet englantia noin puolen vuoden ajan. (Huhta & Leontjev 2019, 1–3.)

Loppuraportissa selvitettiin erilaisin tehtävin oppilaiden kielitaidon kehittymistä, kuten sanaston hallintaa. Sanaston hallinnan katsotaan edustavan hyvin muutakin osaamista kyseisellä kielellä. Koska nuorimpien vastaajien (1.-luokkalaisten) luku- ja kirjoitustaito oli vasta kehittymässä, on selvää, että kirjallisesti suoritettu sanastotehtävä (kirjoitetun suomenkielisen ja englanninkielisen sanan yhdistäminen) suosi vanhempia (2. ja 3. luokan oppilaita). Perussanaston laajuutta mittaavan tehtävän voikin katsoa antavan vain viitteitä siitä, miten paljon sanoja

oppilaat osaavat satunnaisesti valikoidusta yleisimpien sanojen joukosta puolen vuoden englannin opiskelun jälkeen. Tulokset osoittivat kuitenkin, että sanaston laajuus kasvaa merkittävästi luokka-asteen myötä, vaikka kaikki oppilaat olivat opiskelleet englantia yhtä kauan: 1.-luokkalaiset saivat testatuista sanoista 28 % oikein, 2.-luokkalaiset 44 % ja 3.-luokkalaiset 71 %. (Huhta & Leontjev 2019, 8–13.)

Kaikille luokka-asteille yhteisesti soveltuvia tehtävätyyppejä ei ensimmäisen tason sanastotestin lisäksi juuri ollut. Vaativampi toisen tason sanastotesti teetettiinkin vain 2.- ja 3.-luokkalaisilla, ja suullisen kielen osaamista mittaava tehtävä vain 1.-luokkalaisilla. Huolimatta siitä, että 1.-luokkalaiset olivat suullisessa tehtävässä vielä selvästi vasta-alkajia (arviolta tasoa A1.1) eli he osasivat lähinnä yksittäisiä sanoja ja fraaseja, oppilaat olivat innokkaita osoittamaan osaamistaan ja yrittämään parhaansa englannin kielellä. Kaiken kaikkiaan kielitaitoa mittaavat tehtävät osoittivat sen, että 3.-luokkalaisten englannin hallinta on pidemmällä kuin 1.- ja 2.-luokkalaisten. Myös englannin kielen käyttö vapaa-ajalla oli sitä yleisempää, mitä vanhemmasta oppilaasta oli kysymys. (Huhta & Leontjev 2019, 8–16; Inha 2018.) Opetuksen laadusta on vaikea vetää tutkimuksen perusteella mitään johtopäätöksiä, koska on vaikea esimerkiksi osoittaa, mikä merkitys 3.-luokkalaisten parempiin tuloksiin on vapaa-ajalla opitulla englannilla ja mikä on oppilaan kotitaustan merkitys oppimistuloksiin.

Selvitykseen osallistuneet oppilaat ilmoittivat pitävänsä englannin kielestä ainakin jonkin verran tai tosi paljon (kyselyyn vastanneiden 1.–3.-luokkalaisten (noin 750 vastaajaa) keskiarvo 82 %). Lähes yhtä suuri osa oppilaista kertoi pitävänsä englannin opiskelusta koulussa jonkin verran tai tosi paljon (1.–3.-luokkalaisten keskiarvo 81 %). (Huhta & Leontjev 2019, 3–4.) Oppilaiden mielestä englannin opiskelussa mieluisinta olivat oppitunneilla opitut laulut, leikit ja pelit. Vaikeimpana taas pidettiin sanojen ääntämistä ja uusien sanojen muistamista. (Inha 2018.) Oppilaiden kielitaitotehtävien ja asennekartoituksen tuloksia ei tarkastella tässä enempää, koska tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavampia ovat opettajien ja kuntien näkemykset kielenopetuksen varhentamisesta.

5.2.2 Kielten kärkihankkeen tuloksia opettajien näkökulmasta

Opettajien kokemuksia kerättiin verkkokyselyllä kaikista kärkihankkeessa mukana olleista kouluista, joissa hankkeisiin osallistui Opetushallituksen tietojen mukaan yli 1500 perusopetuksen opettajaa ja muuta henkilöstöä. Opettajiin kohdistuva kysely oli näin laajempi kuin 23 koulun oppilaisiin kohdistunut oppilaskysely. Vastanneista 225 opettajasta yli 70 % opetti varhennettua englantia (osa myös varhaiskasvatuksessa). Saksaa varhennettuna opetti

10 % vastaajista, ranskaa 5 % ja ruotsia 4 %. Useampaa kieltä varhennettuna opetti 7 % vastaajista. Varhennettua kieltä 1.-luokkalaisille opetti 28 % vastaajista, 2.-luokkalaisille 33 % ja molemmille luokka-asteille yhtäaikaan 12 %. Loput opettivat esiopetuksen tai varhaiskasvatuksen puolella (joko vuosiluokkien 1–2 lisäksi tai pelkästään esiopetuksessa tai varhaiskasvatuksessa) sekä vuosiluokilla 4–6 (varhennettua A2-tai B1-kieltä). Melkein kolmasosa (31 %) ilmoitti opettavansa kieltä esimerkiksi kielisuihkutuksena eli muutoin kuin A1-oppimäärän mukaisesti (63 %), A2-oppimäärän mukaisesti (4 %) tai B1/B2-oppimäärän mukaisesti (2 %). Reilu neljäsosa vastaajista (28 %) ilmoitti opettavansa varhennettua kieltä yhdessä jonkun toisen opettajan kanssa. Selvälle enemmistölle (80 %) kuluva lukuvuosi oli ollut ensimmäinen varhennettun kieltenopetuksen parissa. Viidesosa taas oli opettanut kieltä varhennetusti pidempään, keskimäärin 7 vuotta (mediaani 3,5 vuotta). (Huhta & Leontjev 2019, 17–22.)

Kun opettajia pyydettiin arvioimaan, miksi hänen koulunsa oli lähtenyt mukaan kielenopetuksen varhentamiseen, yleisimpiä syitä olivat kaupungin tai kunnan yhteinen tahtotila, pääseminen mukaan hankkeeseen, johon oli rahoitusta tarjolla, koulun tai opettajan innostus tai kunnassa tai koulussa jo aiemmin toteutettu varhentaminen tai kielisuihkutus. Varhennus nähtiin myös keinona tukea ja motivoida kielenoppimista. Mainintoja sai myös kielen oppimisen helppous nuorille oppijoille. Opettajat pitivät mahdollisuuksiaan vaikuttaa varhennettun kielenopetuksen järjestämiseen yleensä varsin rajallisina, sillä päätös varhentamisesta oli usein tehty ylemmällä tasolla (kuten kuntatasolla) opettajista riippumatta. Kuitenkin omien kokemustensa perusteella kielenopetuksen varhentamiseen suhtautui erittäin myönteisesti 56 % ja myönteisesti 34 % vastaajista; vain 3 %:lla vastaajista (7 vastaajaa) oli kielteinen suhtautuminen varhentamiseen. Hyvinä asioina opettajat pitivät muun muassa oppilaiden innostuneisuutta ja motivoituneisuutta sekä avoimuutta englannin opiskelua kohtaan. Kielteisten näkemysten perusteluna mainittiin esimerkiksi opetuksen toiminnallisuutta haittaavat liian suuret opetusryhmät ja opettajan oman koulutustaustan riittämättömyys. (Huhta & Leontjev 2019, 24–25.)

Opettajat olivat melko yksimielisiä siitä, että varhennettu kielenopetus eroaa ei-varhennetusta (vrt. Ruotsalaisopettajien mielestä vuosiluokkien 1–3 englannin opetuksessa ei juurikaan ole eroa, ks. luku 2.2.3). Jonkin verran eroavaisuutta kokivat kaikista opettajista 25 % ja selvää eroavaisuutta 66 %. Englannin aineenopettajien vastaukset eivät juurikaan eronneet muiden opettajien vastauksista. Suurimpina eroina nähtiin varhennetulle kielenopetukselle tyypillinen toiminnallisuus, joka opettajien mukaan perustuu puhuttuun kieleen ja suullisen kielitaidon harjoittamiseen. Varhennetussa opetuksessa ei myöskään yleensä käytetty oppikirjoja. Yleisimmiksi harjoitustehtäviksi oppitunneilla opettajat mainitsivat seuraavat:

- laulut, lorut, leikit
- erilaiset pelit ja liikunnalliset tehtävät
- ryhmätehtävät (kuten näytelmät)
- kuuntelu ja toisto
- parikeskustelut (kuten parin haastatteleminen)
- opettajan kysymyksiin vastaaminen.

Vastanneista opettajista 47 % koki tarvitsevänsä täydennyskoulutusta kielenopetuksen varhentamiseen liittyen, ja 52 % oli jo osallistunutkin täydennyskoulutukseen. Opettajat kaipaivat täydennyskoulutusta etenkin toiminnalliseen kielenopetukseen, käytännön neuvoihin ja vinkkeihin sekä tuntisuunnittelu- ja harjoitusideoihin. (Huhta & Leontjev 2019, 25–30.)

Huoltajat suhtautuivat niin ikään myönteisesti varhennettuun englannin opetukseen. He perustelivat suhtautumistaan sillä, että nuorena kielten oppiminen on helpompaa ja lasten motivaatio on korkeampi. Huoltajat pitivät tärkeänä myös opetuksen toiminnallisuutta ja puhutun kielen korostamista. Yli 90 % huoltajista oli sitä mieltä, että englanti on hyödyllisin vieras kieli. Muina tärkeinä kielinä he pitivät venäjää, ruotsia ja saksaa tässä mainitussa tärkeysjärjestyksessä. (Inha 2018.)

5.2.3 Kielten kärkihankkeen tuloksia kuntien näkökulmasta

Kuten edellä on todettu, vieraan ja toisen kielen opetuksen varhentaminen on ollut Suomessa mahdollista tuntijakopäätöksellä vuodesta 1994 lähtien. Koska varhentamisella ei kuitenkaan ole ollut virallista määritelmää, varhentaminen on koulutuksen järjestäjän näkökulmasta koskenut varhentamista suhteessa aikaisemmin järjestettyyn toimintaan. Näin ollen vuoteen 2019 asti vieraan tai toisen kielen opetus on voitu varhentaa alkamaan ennen 3. vuosiluokkaa. Myös yleensä 5. luokalta alkanut vapaaehtoinen A2-kieli on voitu varhentaa alkamaan aiemmin, useimmiten 4. luokalta. Myös pakollinen B1-kieli, suomenkielisissä kouluissa useimmiten ruotsi, on voinut alkaa aikaisemmin kuin valtakunnallisella varhentamispäätöksellä 1.8.2016 määriteltynä alkamisajankohtana eli 6. luokalla. Vaikka ennen perusopetusta tarjottua kielikasvatusta ei ole sidottu formaalin kielenopetuksen oppimääriin, varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa alkanut kielikasvatus voidaan myös nähdä kielenopetuksen varhentamisena, jos opetus jatkuu perusopetuksessa vieraan kielen (A1-kieli) opetuksena. (Skinnari & Halvari 2018, Skinnari & Sjöberg 2018, 27–28.)

Kuntien verkkosivuilla julkaistujen tuntijakojen ja kieliohjelmien perusteella A1-kieltä, B1-kieltä tai molempia varhensi 116 kuntaa 302:sta vuosina 2017–2018. Julkisten tietojen

tarkastelun lisäksi kielten kärkihankkeen tiimoilta lähetettiin vuonna 2018 lähes kaikkiin Suomen kuntiin (302 kuntaa) tiedustelu koskien mahdollista kieltenopetuksen varhentamista kunnissa ja kuntien kieliohjelmia. Kyselyyn vastasi 154 kuntaa (51 %), ja vastanneista kunnista 71 kuntaa (46 %) ilmoitti varhentaneensa tai varhentavansa kieltenopetusta. (Skinnari & Sjöberg 2018, 36.)

Lähes puolet erilliseen varhentamista koskevaan kyselyyn vastanneista 71 kunnasta totesi olevan tyytyväisiä kieltenopetuksen varhentamiseen kunnassaan ja jatkavansa varhentamista myös tulevaisuudessa. Esimerkkivastauksessa todettiin muun muassa, että ”– – kokemukset ovat olleet erittäin hyviä. Oppilaat ovat innostuneet kielenopiskelusta”. Lopuissa kunnissa (reilu puolet 71 kunnasta) aiottiin kehittää tai laajentaa tai sitten lopettaa varhentamistoiminta, mikäli rahoitukseen ei tulisi jatkoa. Lopettamista harkittiin siitä huolimatta, että varhentamisesta saadut kokemukset olivat olleet hyviä. Osa kunnista ilmoitti tosin myös jatkavansa toimintaa, vaikka hankerahoitus olisikin loppunut. (Skinnari & Sjöberg 2018, 36.)

Varhentamisen onnistumisesta annettiin kunnissa tunnustusta erityisesti varhaiskasvattajien ja opettajien panostukselle. Suunnitelmallisuuden ja rekrytointien kannalta pidettiin tärkeänä, että on voitu hyödyntää opettajien olemassa olevaa osaamista, ammattitaitoa ja innostusta. Vastauksissa nousi toisaalta esiin myös täydennyskoulutuksen tarve. Se oli yleisimpiä kuntien mainitsemia tarpeita varhentamisen tukemiseksi; tarpeen mainitsi 19 kuntaa 71:stä. Pedagogiikan osalta koulutusta kaivattiin muun muassa toiminnallisen kieltenopetuksen ja kielikylpyopetuksen menetelmistä. Yhtä moni kunta toivoi taloudellista tukea, ja lisäksi kuusi kuntaa toivoi tukea tuntikehityksen laajentamiseen. Kielenopetusta varhentaneiden kuntien vastauksissa tuotiin vain vähän esiin varhentamiseen liittyviä ongelmia tai kritiikkiä varhentamista kohtaan. Varhentamiseen liittyvinä haasteina mainittiin kuitenkin varhentamisen valmistelun ja toteuttamisen sekä opetussuunnitelmatyön ja hankerahoituksen vaatima työmäärä. Haasteena oli ollut myös kielivalikoiman kasvattaminen etenkin pienissä kunnissa, vaikka tarjonnan kasvattamiseen olisikin ollut halukkuutta muun muassa ryhmäkokovaatimuksia pienentämällä. Oppilaiden (huoltajien) todettiin valitsevan tarjotuista kielistä kuitenkin vain pääasiassa englantia. (Skinnari & Sjöberg 2018, 36–38.)

Kunnissa, joissa kieltenopetusta ei ollut varhennettu, varhentamisen esteiksi mainittiin useimmin taloudelliset syyt, kuten hankerahoitukseen liittyvät syyt ja kunnan heikko taloustilanne. Muita syitä olivat koulukuljetusten järjestämiseen liittyvät haasteet, kunnan koko, kielipolkujen jatkumon turvaamiseen liittyvät vaikeudet, tuntiresurssien puute ja haluttomuus kasvattaa

alaluokkien tuntimäärää, opettajien kiinnostuksen puute (luokanopettajat) tai opettajaresurssien puute (pätevien kieltenopettajien puute kaikilla asteilla), jo olemassa olevan kielikasvatustoiminnan (kuten kielikylypy, kieli(suihtus)kokeilut varhaiskasvatuksessa ja iltapäiväkerhoissa, englannin kielen kerho, englannin kielen erikoisluokka ja oman äidinkielen opetus) toimivuus, huoltajien vähäinen kiinnostus tai kieltenopiskelun vaikeus huoltajien mielestä, tutkimustiedon puute sekä kuntapäätäjien kiinnostuksen puute. (Skinnari & Sjöberg 2018, 38–48.) Näiden syiden perusteella on syytä olettaa, ettei kaikissa kunnissa ja kouluissa otettu ilolla vastaan valtakunnallista varhentamispäätöstä, sillä varhentamiseen varauksella suhtautumista ilmeni niin kuntapäätäjien, koulujen, opettajien kuin huoltajien keskuudessa.

5.2.4 Yhteenveto kielten kärkihankkeen tuloksista

Yhteenvetona varhentamiskokeiluista Inha (2018) on todennut, että niin oppilaat, opettajat kuin huoltajatkin suhtautuvat kielenopetuksen varhentamiseen innostuneesti. Inhan mukaan hankkeilla on saavutettu onnistunutta ja myönteistä yhteistyötä alueellisten verkostojen, kuntatoimijoiden, koulujen ja kotien välillä, ja myös kieli- ja kulttuuritietoisuuden tuomisessa osaksi koulun arkea on onnistuttu. Lisäksi Inha katsoo varhentamishankkeissa kehitettyjen toimintamallien ja pedagogiikan tukeneen valtakunnallista varhentamisuudistusta.

Kriittisempää näkökulmaa tarjoavat Skinnarin & Sjöbergin (2018) kunnille teettämän kyselyn tulokset, joihin jo edellä viittasin. Skinnari (2018a) nostaa myöhemmin kirjoittamassaan artikkelissa vielä uudestaan esiin opettajaresurssit, jotka ennen varhentamispäätöstäkään eivät kaikissa kunnissa olleet riittävät vapaaehtoisen kielenopetuksen varhentamisen toteuttamiseen. Yksittäisinä haasteina hän mainitsee pienten koulujen yhdysluokkaopetuksen ja henkilöstöresurssien lisäämiseen liittyvät taloudelliset haasteet pienissä tai harvaan asutuissa kunnissa. Unohtaa ei pidä myöskään erityisopettajaresurssia, jonka pitää olla riittävä oppilaiden kielellisen kehityksen ja koulupolun seuraamiseksi ja tukemiseksi niin koulun opetuskielen kuin opettavan A1-kielen osalta (Skinnari 2018a).

5.3 B1-ruotsin varhentaminen 2016

Kielenopetuksen varhentamispäätöksissä on Suomessa edetty kielikylypy- ja kieliluokkaopetuksesta saaduista positiivisista kokemuksista huolimatta hitaasti. Vuonna 2016 voimaan astuneeseen opetussuunnitelmauudistukseen liittyvää tuntijakopäätöstä voidaan pitää B1-ruotsin osalta varhentamispäätöksenä. Tuolloin yläkoulun viidestä vuosiviikkotunnista yksi siirrettiin alakou-

luun, ja pakollinen B1-kieli, suomenkielisillä oppilailla useimmiten ruotsi, määrättiin alkavaksi jatkossa 7. luokan sijaan jo 6. luokalla. Kielen kokonaistuntimäärää ei kuitenkaan kasvatettu.

5.3.1 Huoli B1-ruotsin osaamistason heikkenemisestä

Pelkkä B1-kielen tuntien siirto ilman tuntimäärälisäystä oli pettymys etenkin kieltenopetuksen asiantuntijoille, kuten Suomen kielten opettajien liitolle, SUKOL ry:lle (jatkossa pelkkä SUKOL ry). B1-ruotsin viikkotuntien väheneminen yläkoulussa ja kuntien mahdollisuus vapaasti päättää jäljelle jäävien neljän viikkotunnin sijoittamisesta kolmelle yläkouluvuodelle herättivät huolen siitä, että yläkoulussa oppilailla voi olla edessä yhden viikkotunnin vuosia tai jopa kokonaan ruotsiton lukukausi tai -vuosi. Näin kielitaidon ylläpito vaarantuu. (Vähäsarja 2014; Halme 2012.) Lisäksi joissakin kunnissa voitiin paikallisesti päättää tarjota ruotsia enemmän kuin mitä valtakunnallinen vähimmäistuntimäärä edellyttää (ks. esim. Kielten opiskelu, Helsingin kaupunki). Koska tähän ei ole ollut mitään velvoitetta, peruskoulun päättövaiheessa joidenkin kuntien oppilaat ovat saaneet yhden vuosiviikkotunnin verran enemmän opetusta pakollisessa B1-oppimäärän ruotsissa kuin oppilaiden enemmistö.

5.3.2 B1-ruotsin opettajan aineenhallinta

Huolta etenkin kieltenopettajien keskuudessa aiheutti se, kuka opettaa ruotsia 6.-luokkalaisille. Käytännössä kelpoisuus opettaa B1-ruotsia kuudennella luokalla on sekä luokanopettajalla että ruotsin aineenopettajalla tai englannin tai jonkun muun kielen opettajalla, jolla on ruotsi toisena aineena. SUKOL ry esitti toivomuksen, että kunnat tarvittaessa palkkaisivat ruotsin opetukseen koulutettuja kieltenopettajia, jos alakouluihin ei muutoin saada päteviä ruotsinopettajia. Järjestöstä muistutettiin, että kielen opettaminen edellyttää opettajalta aina myös kulttuuritietoutta. Varhentamisen tavoitteena oli myös parantaa oppilaiden suhtautumista ruotsin kieleen ja vähentää negatiivisia asenteita. Ruotsin kielestä innostuneen opettajan johdolla tässä varmaan on onnistuttu ja onnistutaan, mutta huolta on aiheuttanut se, että ruotsin opetus on voitu antaa tuntien täyteen opettajalle, jota kieli ei kiinnosta. (Vähäsarja 2014.)

Huoli ruotsia opettavien luokanopettajien heikosta aineenhallinnasta vaikuttaa ainakin jossain määrin aiheelliselta. Pian B1-kielen varhentamispäätöksen jälkeen ilmestynyt Kuka opettaa ruotsia -selvitys (Rossi, Ainoa, Eloranta, Grandell, Lindberg, Pasanen, Sihvonen, Hakola & Pirinen 2017, 102–127) ei anna kovin positiivista kuvaa luokanopettajakoulutuksen suorittaneiden opettajien valmiuksista opettaa ruotsia. Selvitykseen osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista suurin osa oli sitä mieltä, että opintoihin sisältyvät 3–4 opintopisteen ruotsin opinnot

eivät riitä ruotsin kielen taidon kohentamiseen, vaan lähinnä lukiossa opittujen asioiden kertaamiseen (Rossi ym. 2017, 108–109). Enemmistön (69 %) mukaan opettajaopintoihin ei sisälly kursseja, joilla käsitellään vieraiden kielten opettamista koulussa. 16 % osannut sanoa, onko tällaisia kursseja vai ei, ja vain 15 %:n mielestä opintoihin sisältyy tällaisia kursseja. Yli puolet luokanopettajaopiskelijoista arvioi ruotsin kielen taitonsa vain kohtalaiseksi tai tyydyttäväksi. Kuitenkin vähän yli puolet, 58 %, arvioi ruotsin kielen taitonsa riittävän ruotsin opettamiseen alakoulussa. Lopuista 42 %:sta 30 % arvioi taitojensa riittävän melko huonosti ja 12 % erittäin huonosti. (Rossi ym. 2017, 112–113, 127.)

5.4 A1-kielen varhentaminen 2020

B1-kielen opetuksen varhentamista merkittävämpänä uudistuksena voidaan pitää A1-kielen varhentamista, joka astui voimaan 1.1.2020. Uudistuksen merkittävyyttä lisää se, että varhennettu kielenopetus lisäsi oppilaiden viikkotuntimäärää ensimmäistä kertaa peruskoulun historiassa. Käytännössä uudistus tarkoitti, että vuodesta 2020 eteenpäin ensimmäisen vieraan kielen tai toisen kotimaisen kielen opetus alkaa kaikilla ensimmäisen luokan oppilailla, ja heidän viikkoittainen tuntimääränsä nousee yhdellä tunnilla eli 20 tuntiin. Lisätunti kielenopetukseen tulee jatkossa myös toiselle luokalle. (Haavisto 2019.) A1-kielen oppimäärä nousi näin kokonaisuutena 16 vuosiviikkotunnista 18 tuntiin. Valtioneuvoston asetuksella (793/2018) A1-kielen opetus määrättiin alkamaan viimeistään 1. luokan kevätlukukaudella vähintään 0,5 vuosiviikkotunnilla. (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta 2018.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014) kirjattiin muutoksia ja täydennyksiä varhennettun A1-kielen osalta (Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, 31). Joissakin kunnissa, kuten Helsingissä vuonna 2018, varhentaminen toteutettiin vapaaehtoisesti jo ennen vuotta 2020 (Jaskari 2017).

5.4.1 Muutokset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin

A1-kielen varhentaminen edellytti muutoksia ja täydennyksiä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2 julkaistiin vuonna 2019 (jatkossa pelkkä POPS 2019). Täydennysosan alussa suositellaan, että lapset tutustutetaan alustavasti opetuksen järjestäjän tarjoamiin kieliin esimerkiksi kielisuihkujen muodossa (kuten laulaen, leikkien, pelaten

ja liikkuen) esiopetuksessa tai ensimmäisen vuosiluokan syksyllä, jos opetus alkaa kevätlukukaudella (POPS 2019, 7).

Vieraan kielen A1-oppimäärän erityistehtävänä vuosiluokilla 1–2 on POPS 2019:n mukaan edistää oppilaan myönteistä asennetta kielenoppimista kohtaan sekä vahvistaa oppilaan luottamusta itseensä kielenoppijana ja rohkaista oppilasta käyttämään vähäistäkin kielitaitoaan. Monipuolisten kokemusten lisäksi tarjotaan tietoa kielestä ja siihen liittyvistä kulttuureista. Opetuksessa painotetaan oppimisen iloa, vaihtelevia työtapoja, toiminnallisuutta ja suullista vuorovaikutusta arkeen liittyvissä tilanteissa. Opetuksen alussa ei edellytetä luku- ja kirjoitustaitoa, vaan kiinnostusta lukemista ja kirjoittamista kohtaan lisätään vähitellen. (POPS 2019, 25.)

Mitä vieraan kielen arviointiin vuosiluokilla 1–2 tulee, osaa POPS 2019:ään kirjatusta tavoitteista ei arvioida, kuten kieliin ja kulttuureihin tutustumista (T1), oman kielitaustan sekä eri kielten ja kulttuurin arvostamista (T2) sekä kielen ja kielenkäytön havainnoimista ja kielellisen päättelykyvyn kehittämistä (T4). Muita, arvioitavia tavoitteita ovat yhteis- ja ryhmätyötaitojen oppiminen (T3), kielenopiskelutaidoissa harjaantuminen (T5), kielen käyttöön rohkaistuminen erilaisissa yleisimmin toistuvissa viestintätilanteissa (T6), non-verbaalisten keinojen käytön oppiminen vuorovaikutustilanteista selviämiseksi (T7) sekä kohdekielen tavallisimpien sanojen ja ilmausten ymmärtäminen (T9). Oppiaineen arviointi suoritetaan sanallisesti tai numeerisesti. (POPS 2019, 26–30).

Arvioitavissa tavoitteissa on myös autenttisen kielitaidon kehittämiseen tähtäviä tavoitteita: Oppilaita rohkaistaan käyttämään kieltä monipuolisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa viestintätilanteeseen ja kulttuurin sopivalla tavalla (T8). Oppilasta ohjataan myös kohdekielen tavallisimpien sanojen ja ilmausten ymmärtämiseen ja käyttämiseen, erityisesti puheessa, sekä harjoittelemaan ääntämistä (T10). Sisällöissä (T10, S3) on vielä erikseen täsmennetty, että kohdekielen ääntämistä sekä sana- ja lausepainoa, puherytimiä ja intonaatiota harjoitellaan runsaasti ja monipuolisesti. (POPS 2019, 26–30.) Näiden tavoitteiden ja sisältöjen näkökulmasta on ymmärrettävää, että luokanopettajien kohdekielen hallinta herättää keskustelua.

5.4.2 A1-kielen opettajan aineenhallinta

Opettajan asiantuntemuksessa aineenhallinta on jatkuvasti keskustelua herättävä aihe. Käytännössä tavallinen ratkaisu on se, että pienten lasten opettaja pysyy samana ja opettaa kaikkia aineita, ja oppilaiden vanhetessa opetuksesta vastaavat aineenopettajat. Eri maissa on eri

käytännöt sen suhteen, missä vaiheessa siirtyminen luokanopettajajärjestelmästä aineenopettajajärjestelmään tapahtuu. Ratkaisulla on merkittävä vaikutus koulu- ja koulutuspolitiikkaan. Maakohtaisia eroja on myös siinä, missä määrin pedagogisia opintoja molempiin järjestelmin sisältyy. Jyrkkä siirtyminen vain jompaankumpaan järjestelmään ei tuo ratkaisua pedagogisten tavoitteiden saavuttamiseen, vaan järjestelmien raja voisi pikemminkin olla liukuva ja joustava. (Kansanen 2004, 73–74.)

Luokanopettajan koulutus tuottaa nykyisellään muodollisen kelpoisuuden opettaa vierasta kieltä alkuopetuksessa ilman opetettavan kielen opintoja. Myös kielen aineenopettaja on kelpoinen A1-kielen opettaja alkuopetusluokillakin ilman luokanopettajan tai alkuopetuksen erikoistumisopintoja. Opettajan opiskeluhistoriasta ja kiinnostuksen kohteista riippuu paljolti se, miten paljon hänen opettajaopintoihinsa on sisältynyt ainedidaktisia opintoja ja minkä aineen tai aineiden opetukseen hän on erikoistunut. Koska peruskoulussa opetettavien aineiden perus- ja aineopintojen opiskelu on luokanopettajan omasta kiinnostuksesta kiinni, on ymmärrettävää, että muodollisesti kelpoisen luokanopettajan pätevyys opettaa esimerkiksi ruotsia kuudennella luokalla tai vierasta kieltä ensimmäisellä ja toisella luokalla herättää keskustelua.

Luokanopettajan tutkinto ei yleensä sisällä minkään yksittäisen peruskoulussa opetettavan aineen didaktisia opintoja 2–6 opintopistettä enempää eli vain sen määrän, mitä kunkin aineen didaktiikkaa sisältyy 60 opintopisteen laajuisiin monialaisiin opintoihin. Nähtäväksi jää, tuleeko tähän tulevaisuudessa muutos kielididaktisten opintojen osalta. Lukuvuonna 2021–2022 voimassa olevien opetussuunnitelmien mukaan vieraiden kielten didaktiikkaa ei sisälly kaikissa yliopistoissa monialaisiin opintoihin lainkaan tai aihepiiri on huomioitu osana jotakin laajempaa kokonaisuutta, kuten seuraavat Opintopolusta poimitut esimerkit osoittavat (taulukko 3).

Taulukko 3. Vieraan kielen didaktiikan tai kielikasvatuksen opinnot osana luokanopettajan monialaisia opintoja (60 op) eri yliopistoissa lukuvuonna 2021–2022 voimassa olleiden opetussuunnitelmien mukaan.

Yliopisto	Opintojakso	Laajuus (op)
Turun yliopisto	Vieraan kielen oppiminen ja monikielinen pedagogiikka	2
Oulun yliopisto	Ilmiöt, kielitietoisuus ja ongelmanratkaisu	5
Lapin yliopisto	Englannin ja ruotsin kielen pedagogiikka	3
Tampereen yliopisto	Kielikasvatus	5
Helsingin yliopisto	ei sisälly	
Jyväskylän yliopisto	ei sisälly	
Itä-Suomen yliopisto	ei sisälly	

Lähde: opintopolku.fi

Varhaista kielenopetusta eri maissa tutkineen Rixonin (2015) havaintojen perusteella Skinnari & Sjöberg (2018, 17–18) ovat päätyneet esittämään, että varhaisen kielenopetuksen laatutekijät voidaan tiivistää viiteen kohtaan: 1) ikätasoiset tavoitteet ja arviointi, 2) eri koulutusasteiden väliset jatkumot, 3) opettajat, 4) opetusmenetelmät ja materiaalit sekä 5) osallisuuden ja osallistumisen varmistaminen. Opettajien osalta todetaan, että pelkkä peruskielitaito ei riitä, vaan opettajan pitää hallita pedagogisten käytänteiden kielitaito, jotta hän pystyy ohjaamaan lapsia toimimaan. Näin opettaja pystyy tarjoamaan erilaisia oppimismahdollisuuksia ja antamaan oppimiseen kannustavaa palautetta. On tärkeää, että opettajalla itsellään on korkea motivaatio ja hyvä itsetunto kielen käyttäjänä. Kielenopetuksen tasainen laatu on varmistettava valtakunnallisesti opettajankoulutuksessa. (Skinnari & Sjöberg 2018, 17–18.)

Varsinkin SUKOL ry on ottanut voimakkaasti kantaa siihen, että jo alkuopetuksessa vierasta kieltä opettavan opettajan pitäisi olla kieltenopettaja tai kieleen erikoistunut luokanopettaja. Opetushallituksen laatimaa vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteluonnosta koskevassa lausunnossaan 21.3.2019 SUKOL ry kommentoi A1-kielen opettajan pätevyysasiaa näin (ks. tarkemmin liite 2):

SUKOLin kanta on, että pedagogisen osaamisen lisäksi vieraan kielen opettajalla tulee olla vahva ainedidaktinen hallinta sekä kielen ja kulttuurin tuntemus. Tämä korostuu erityisesti varhennetussa kieltenopetuksessa, jossa jokainen tunti vie lapsen seikkailulle uuteen kulttuuriin. Siksi A1-kielen opettajan tulisi olla kielestä riippumatta myös 1. ja 2. luokalla kieltenopettaja tai kielisiin erikoistunut luokanopettaja, kuten useissa onnistuneissa varhentamishankkeeseen osallistuneissa kunnissa onkin. Liiton mukaan kyse ei ole kelpoisuudesta vaan asiantuntijuudesta.

SUKOL ry otti kantaa samaan asiaan jo Riitta Pyykön Monikielisyys vahvuudeksi -selvitystä koskevassa lausunnossaan 21.2.2018 (liite 3). Jo tätä ennen liitto oli sivistysjohtajille suunnatussa lausunnossaan 13.3.2015 (liite 3) korostanut vieraan kielen opettajan tärkeinä ominaisuuksina monipuolista kielitaitoa ja syvällistä kielialueen kulttuurituntemusta.

Samoilla linjoilla on Skinnari (2018a) todetessaan, että ”paras opettaja alaluokkien kieltenopetukseen on motivoitunut, innostunut ja varhaista kielipedagogiikkaa tunteva sekä kieltä osaava opettaja”. Skinnarinkin mukaan tällainen opettaja voisi olla vieraaseen kieleen erikoistunut luokanopettaja tai alkuopetusta tunteva kieltenopettaja. Myös Keaveney & Lundberg (2017, 15–16) pitävät parhaimpana varhennetun kielen opettajana sellaista opettajaa, jolla on alkuopetusosaamista, hyvä kohdekielen hallinta ja osaamista kielen opettamisesta pienille lapsille. Opettajan on tärkeää tuntea itsensä varmaksi kielen käyttäjäksi, sillä muutoin on riskinä, että liiallinen opetuskielen (L1) käyttö kohdekielen (L2) sijaan vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden suullisen kielitaidon sujuvuuteen ja itseluottamukseen. Pienten lasten kanssa toimittaessa on

myös tärkeää, että oppiminen on kommunikatiivisesti orientoitunutta, holistista ja moniaistista. (Keaveney & Lundberg 2017, 15–16.) Skinnarin (2018a) selvityksen mukaan kaikissa kunnissa ei kuitenkaan ole riittäviä resursseja kielenopetuksen varhentamisen toteuttamiseen niin, että edellä mainitut A1-kielen opettajaan kohdistuvat toiveet täyttyisivät.

6 Tutkimuksen toteuttaminen

Kun on tarkoitus selvittää, mitä ihmiset ajattelevat ja miksi he toimivat niin kuin toimivat, on järkevää kysyä asiaa heiltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Oma tutkimusaineistoni koostuukin tutkittavien näkemyksistä ja kokemuksista tutkittavasta aiheesta eli kielenopetuksen varhentamisesta. Keräsin aineiston verkkopohjaisella kyselylomakkeella touko–elokuussa 2021, kun ensimmäinen kokonainen lukuvuosi A1-kielen varhentamista oli takana ja opettajien tuoreessa muistissa. Tutkimuksen ajankohtaa voi pitää otollisena (vrt. Vehkalahti 2008, 12). Tosin joissakin kunnissa varhentaminen oli aloitettu jo vuonna 2018 tai 2019, mikä näkyi kyselyyn osallistuneiden opettajien vastauksissa siten, että he osasivat ottaa kantaa varhentamiseen keskimääräistä pidemmältä ajalta ja voivat nähdä varhentamisen hyötyjä ja haittoja pidemmältä aikaväliltä.

Kysely sopii aineistonkeruumenetelmäksi silloin, kun tarkoituksena on saada tietoa yhteiskunnallisiin ilmiöihin sekä ihmisten toimintaan, mielipiteisiin, asenteisiin ja arvoihin liittyvistä asioista (Vehkalahti 2008, 11). Omaan tutkimuskohteeseeni liittyy yhteiskunnallisesti – ainakin kielikoulutuspoliittisesti – merkittävä ilmiö: kielenopetuksen varhentaminen. Tavoitteenani oli kartoittaa A1-kieltä peruskoulun ensimmäisellä luokalla opettaneiden opettajien näkemyksiä, asenteita, kokemuksia ja toimintaa kielenopetuksen varhentamiseen liittyen. Kyseessä on siis laadullinen tutkimus. Näkemysten ja asenteiden osalta tarkastelin, miten opettajat suhtautuvat varhentamiseen ja koulunsa varhentamista koskeviin opetusjärjestelyihin sekä millaisia kokemuksia opettajilla on varhentamisen käytännön toteutuksista omassa koulussaan tai kunnassaan. Toiseksi pyysin luokanopettajia arvioimaan omia valmiuksiaan opettaa vierasta kieltä. Kyselyn kolmanteen keskeiseen aihepiiriin liittyvissä kysymyksissä kartoitin opettajien käyttämiä työtapoja ja opetusmateriaaleja. Lopuksi opettajat saivat antaa ehdotuksia varhennetun kielenopetuksen kehittämiseksi ja tehostamiseksi ja sekä arvioida sopivaa varhentamisikää.

6.1 Tutkimuskysymykset

Kyselylomakkeen alussa selvitin vastaajien taustatietoja, kuten ikää, koulutustaustaa, opettajakokemuksen kestoa sekä koulun kokoa ja sijaintia koskevia seikkoja (lomakkeen kysymykset 1–7). Seuraavan osion kysymykset liittyivät ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli yleisesti kielenopetuksen varhentamiseen, kuten siihen, miten kuntatason ja koulutason päätöksenteko ja ilmapiiri ovat vaikuttaneet varhennetun kielenopetuksen toteuttamiseen vastaajien kouluissa sekä siihen, miten vastaajat suhtautuvat varhennettuun kielenopetukseen ja mitä näkemyksiä ja

kokemuksia heillä on varhennuksen toteutumisesta (tutkimuskysymys 1, lomakkeen kysymykset 8–13). Seuraavassa osiossa kartoitin luokanopettajien arvioita heidän valmiuksistaan opettaa varhennettua A1-kieltä (tutkimuskysymys 2, lomakkeen kysymykset 14–19). Kyselylomakkeen kolmannessa osiossa selvitin opettajien käyttämiä työtapoja ja opetusmateriaaleja varhennetussa A1-kielen opetuksessa (tutkimuskysymys 3, kysymykset 20–28). Lopuksi opettajat saivat arvioida sopivaa kielenopetuksen aloitusikää ja esittää ehdotuksia siitä, miten varhennettua kielenopetusta voisi kehittää (lomakkeen kysymykset 29–30).

Tutkimuskysymykset olivat:

- 1) Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia opettajilla on A1-kielen varhentamisen toteuttamisesta kouluissa ja kunnissa?
- 2) Millaisiksi luokanopettajat arvioivat valmiutensa opettaa varhennettua A1-kieltä?
- 3) Mitä työtapoja ja opetusmateriaaleja opettajat käyttävät varhennetun A1-kielen opetuksessa?
- 4) Miten varhennettua kielenopetusta opettajien mielestä voisi kehittää?

6.2 Tutkimusote

Kiviniemen (2015, 74) mukaan laadullista tutkimusta voi pitää prosessina, sillä aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat voivat kehittyä tutkijan mielessä vähitellen tutkimusprosessin etenemisen aikana. Tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät välttämättä ole selvästi etukäteen eroteltavissa toisistaan, vaan on mahdollista, että tutkimustehtävään tai aineistonkeruuseen liittyvät ratkaisut muotoutuvat vähitellen sitä mukaa, kun tutkimus etenee. Puhutaan avoimesta tutkimusotteesta, jolle on tyypillistä, että tutkija pyrkii tavoittamaan tutkittavien näkemyksen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tai ymmärtämään tietyssä ympäristössä tapahtuvaa ihmisen toimintaa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen elementit, kuten tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi limittyvät toisiinsa sekä kehittyvät ja muotoutuvat tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2015, 74.)

Tunnistan Kiviniemen määrittelemän laadullisen tutkimuksen prosessinomaisuuden piirteitä omasta tutkimuksestani. Alusta alkaen oli selvää, että kerään tutkimusaineiston kyselylomakkeella, jotta saan mukaan mahdollisimman monen opettajan näkökulmia ja monipuolisesti tietoa opettajien näkemyksistä ja kokemuksista kielenopetukseen varhentamiseen liittyen. Vaikka osasin odottaa, että opettajat saattavat vastata avokysymyksiin pitkästi, kertyneen aineiston laajuus ja rönsyilevyys yllätti minut ja johti siihen, että tutkimuskohteen teoreettista taustaa oli

tarpeen käsitellä laajemmin kuin mitä alun perin olin ajatellut. Teoreettisen taustoituksen lisäksi jouduin tekemään uudelleenlinjauksia myös tutkimuskysymyksiin (ks. Kiviniemi 2015, 75) niiden lukumäärän ja sisällön täsmentämisen osalta. Myös tutkimusote täsmentyi vasta aineiston analyysin aikana.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että subjektiutta, toimijuutta ja näkökulmaisuuutta arvostetaan. Tämä tarkoittaa tutkittavien ihmisten kohtelemista subjektiuden omaavina toimijoina, joilla on henkilökohtaisia kokemuksia, tavoitteita ja kykyä tuottaa merkityksiä eli persoonallinen subjektiuus. Toisen puolen subjektiuden arvostamisesta muodostaa tutkijan oman subjektiuden hyväksyminen ja tunnistaminen. Tutkijan pitää eritellä, miten hänen oma toimintansa ja tutkimusprosessi kietoutuvat toisiinsa, ja hyväksyä, että hänen tutkimukseensa liittämät tavoitteet ja merkitykset vaikuttavat hänen tulkintoihinsa. Tutkijan ei tarvitse ikään kuin jättäytyä tutkimuksessa ulkopuolisen tarkkailijan tai analysoijan rooliin. Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on ihmisten toiminnassa läsnä olevat merkitykset tai merkitykset, joita ihmiset antavat omille sisäisille kokemuksilleen. Kun ihmisten toimintaa tai kokemuksia tutkitaan, ihmiset itse ovat avainasemassa merkitysten ymmärtämisessä. Maailmaa kuvataan tutkittavien ihmisten ja heidän keskinäisen toiminnan näkökulmista sen sijaan, että heitä tarkkailtaisiin ja heitä ja heidän käyttäytymistään selitettäisiin ulkopuolelta. (Juhila.)

6.2.1 Fenomenologinen ja fenomenografinen tutkimusote

Koska tutkimukseni kohteena olivat opettajien kokemukset ja korostetussa roolissa heidän subjektiiviset merkityksensä, niin osaa aineistosta on lähestytty fenomenologisella tutkimusotteella (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 98). Vaikka fenomenologisessa tutkimuksessa on tärkeä kerätä tietoa henkilöiden subjektiivisista kokemuksista, kokemusten pohjalta voi löytyä yhtäläisyyksiä, jotka helpottavat tutkimuskysymyksiin vastaamista. Mietti- sen, Pulkkinen ja Taipaleen (2010, 10) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa keskitytään ilmiöihin ja ilmiöiden käsitteelliseen jäsentämiseen. Tutkimus lähtee valmiin teoreettisen viite- kehyksen sijaan liikkeelle konkreettisesta, eletystä ja koetusta todellisuudesta, jonka ilmiöitä puhutellaan. Fenomenologiassa pyritään tekemään oikeutta ilmenevälle todellisuudelle sen koko kirjossa. (Miettinen ym. 2010, 10.)

Fenomenologit näkevät ihmisen kokemuksellisen suhteen maailmaan intentionaalisenä. Kaikki mitä koemme, merkitsee meille jotain eli on intentionaalista Aina, kun havainnoimme todelli- suutta, teemme sen omien pyrkimystemme, kiinnostustemme ja uskomustemme valossa. Oma

elämänhistoriamme ja myös yhteisö, jossa olemme kasvaneet ja johon meitä on kasvatettu vaikuttaa merkityksiin, joiden valossa tarkastelemme meille avautuvaa todellisuutta. (Laine 2015, 30–31.) Fenomenologinen lähestymistapa korostui tutkimuskysymyksissä 1 ja 3, joissa kartoitettiin, millaisia *kokemuksia* opettajilla on kielenopetuksen varhentamisen toteutumisesta omissa kouluissaan ja kunnissaan (kysymys 1) ja millaisia työtapoja ja opetusmateriaaleja opettajat ovat käyttäneet omassa opetuksessaan, ts. mitä *kokemuksia* opettajilla on opetuksen toteuttamisesta (kysymys 3).

Mitä taas tulee opettajien *näkemyksiin* varhennettuun kielenopetukseen liittyen ja niiden tarkastelemiseen, tutkimusote on fenomenografinen. Lähestymistapa on yleinen kasvatustieteissä, ja sen tavoitteena on kuvata, analysoida ja ymmärtää ihmisten erilaisia näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Lähtökohtaisena ajatuksena on se, että ihmisten näkemykset tutkittavasta asiasta ovat hyvinkin erilaisia ja toisistaan poikkeavia. Fenomenografiassa keskitytäänkin näkemysten eroavaisuuksien tutkimiseen. (Rissanen 2006.) Tutkimusotteessa on olennaista ottaa huomioon tutkimusnäkökulma ja konteksti, jossa tutkittavien kokemukset ovat syntyneet. Tässä on myös fenomenografisen tutkimusotteen vahvuus; se korostaa tutkittavan näkökulmaa ja kontekstin kulttuuristen rakenteiden merkitystä. Fenomenografinen tutkimusote voi havahduttaa tutkijan huomaamaan, että tutkittavan ilmiön voi ymmärtää muillakin tavoilla kuin mitä hän itse on tehnyt, mikä voi reflektoinnin kautta johtaa uuteen tietoon ja uuden oppimiseen. (Rissanen 2003, 23–24.) Omassa tutkimuksessani fenomenografinen tutkimusote korostuu tutkimuskysymyksissä 2 ja 4, joissa tarkastellaan luokanopettajien *arvioita* ja *näkemyksiä* omasta aineenhallinnastaan (kysymys 2) sekä opettajien *näkemyksiä* siitä, miten kielenopetuksen varhentamista voisi kehittää (kysymys 4). Myös osaa tutkimuskysymykseen 1 liittyvistä vastauksista eli niitä, jotka koskevat opettajien *suhtautumista* varhennettuun kielenopetukseen, on analysoitu fenomenografisella otteella.

6.2.2 Teoriaohjaava aineistolähtöinen analyysi

Sisällönanalyysi ei ole pelkästään yksittäinen tutkimusmetodi, vaan sitä voidaan pitää myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka on liitettävissä erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysi kuuluu siihen laadullisen tutkimuksen analyysin ryhmään, joka lähtökohtaisesti ei perustu johonkin teoriaan tai epistemologiaan, mutta johon voidaan melko vapaasti soveltaa monenlaisia teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Omaan tutkimusotteeseeni liittyy teoriaohjaavan analyysin piirteitä, sillä aineiston analyysi ei pohjaudu suoraan mihinkään teoriaan, mutta teoreettisten kytkentöjen läsnäolo on tunnistettavissa. Teoria

toimii tavallaan analyysin apuna, kun aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysiä. Teoriaohjaavassa analyysissä aikaisemman tiedon tarkoituksena ei ole toimia teoriaa testaavana, vaan pikemminkin avata uusia ajatusuria. Aineistolähtöiseen analyysiin ikään kuin liitetään teoriaohjaavuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–112.)

Joskus laadullisen tutkimuksen raporteissa, kuten omassanikin, esitetään analyysin tueksi lainauksia alkuperäisestä aineistosta. Lainauksen käyttö voi olla perusteltua tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi ja tapauksissa, jossa lainaukset toimivat tutkijan oman tulkinnan pohjana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 27–28). Lainauksen pohjalta tekemieni tulkintojen voidaan katsoa edustavan induktiivista päättelyn logiikkaa (yksittäisestä yleiseen), mutta kyse on myös abduktiivisesta päättelystä, jolloin havaintojen tekoon aineistosta liittyy jokin johtoajatus (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Tässä aineistossa johtoajatuksena oli kielenopetuksen varhentamisen pitäminen hyvänä ja edistyksellisenä asiana varhaista kielenopiskelun aloittamisikää tukevien teorioiden ja näkemysten pohjalta.

Selkeimpiin tutkimuskohteen ennalta määrittäjiin, kuten arkikokemuksiimme ja kohdetta koskeviin aiempiin tutkimustuloksiin ja teorioihin, on Laineen (2015, 37) mukaan otettava etäisyyttä siksi aikaa, kun tutkija tekee omia tulkintojaan aineistosta. Tutkijan ja aineiston välisen vuoropuhelun tavoitteena on toiseuden ymmärtäminen; tieto tutkimuksen kohteesta syntyy tässä vuoropuhelussa. Etäännyminen tutkimuskohteen esimäärittäjistä toteutuu yleensä vain osittain, sillä täydellinen reflektiivinen itsensä tietoinen hallinta irrallaan tutkimuskohteen ennalta määrittäjistä on ihmisluonnolle mahdotonta. Pyrkimyksenä kuitenkin on, että kun oma tulkinta on suoritettu, niin vasta tutkimuksen lopussa on aika ottaa avuksi aiemmat tutkimustulokset ja teorat ns. käymään dialogia saaduista tuloksista. Näin teoreettiset esimäärittäykset toimivat kriittisinä näkökulmina tutkijan omiin tulkintoihin. Jotta avoimuus ja ennalta määrittämättömyys tutkimuskohdetta kohtaan säilyy, tämä pitää huomioida jo aineistonkeruuvaiheessa; tutkittaville osoitettujen kysymysten joukossa on hyvä olla myös avoimia ja mahdollisimman vähän vastausta ohjailevia kysymyksiä. (Laine 2015, 37–39.)

Oma tutkimusraporttini on kolmivaiheisen analyysin tulos. Analyysin vaiheet olivat seuraavat: 1) aineistolähtöinen induktiivinen analyysi, jossa Webropol-raportin pohjalta kartoitin, mitä tutkimuskysymysten kannalta relevanttia tietoa aineistosta on löydettävissä ja mitä alustavia päätelmiä aineistosta on tehtävissä, 2) teoriaohjaava abduktiivinen analyysi eli aineiston peilaaminen teoreettiseen viitekehykseen ja 3) lopulliset päätelmät aineistosta sekä aineiston ja teoreettisen taustan välisistä yhteyksistä.

6.3 Tutkimusaineisto

Jo edellä totesin kyselyn olevan yleinen aineistonkeruumenetelmä laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Tutkimuskohteen ajallisen ainutkertaisuuden vuoksi oma kyselyni on toteutettavissa vain kerran (kertaluontoinen kysely), ja myös tutkimuksen kohdejoukko oli tarkoin valikoitu (ks. Ronkainen ym. 2011, 114). Tutkimuksen kohderyhmäksi ”kelpasivat” vain A1-kieltä alkuopetusluokalla opettavat opettajat. Tarkasta kohderyhmärajauksesta huolimatta opettajien taustoissa oli paljon kirjavuutta, sillä sekä luokanopettajat että kielen aineenopettajat ovat kelpoisia opettamaan varhennettua A1-kieltä. Näin ollen kyselyyn vastasi sekä luokanopettajia että kielen aineenopettajia, ja lisäksi vastaajien joukossa oli muutamia muita opettajia. Kohderyhmä oli saavutettavissa helpoiten ja laajimmin opettajien muodostamien Facebook-ryhmien kautta. Näitä ryhmiä olivat Alakoulun kieltenopetus, Alakoulun aarreaitta, Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi SOKF, Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry, Suomen englanninopettajat ry ja Suomen ruotsinopettajat ry. Lisäksi jaoin verkkokyselylinkkiä omien luokanopettaja- ja kieltenopettajakontaktieni kautta.

Vastaajia oli 79 ($n = 79$), mikä on perusjoukkoon eli kaikkiin alkuopetusluokalla A1-kieltä lukuvuonna 2020–2021 opettaneisiin nähden alhainen luku. Verkkolomake ja valtakunnallisesti tunnetut Facebook-ryhmät takasivat kuitenkin sen, että otannan satunnaisuusvaatimus toteutui hyvin (ks. Vehkalahti 2008, 43); kuka tahansa A1-kieltä ensimmäisellä luokalla opettanut opettaja saattoi törmätä verkkokyselyyni edellä mainituilla Facebook-sivuilla tai kuulla opettajakollegoiltaan kyselystä. Vastaamisen vapaaehtoisuuteen sisältyy tosin se riski, että kyselyyn vastaavat nimenomaan sellaiset luokan- ja kieltenopettajat, jotka ovat erityisen kiinnostuneita ja innoissaan varhennetun A1-kielen opetuksesta. Esimerkiksi sellaiset opettajat, jotka vasten tahtoaan joutuvat opettamaan englantia uutena aineena tai suhtautuvat kielenopetuksen varhentamiseen varauksellisesti, eivät välttämättä ole kovin innokkaasti vastanneet kyselyyn.

Pienen otoskoon ja vastaamisen vapaaehtoisuuden takia kyselyn vastauksista ei voi vetää mitään tilastollisesti merkittäviä, koko perusjoukkoa koskevia yleistyksiä (ks. Vehkalahti 2008, 43). Laadullisessa tutkimuksessa ei tosin ole tarkoituskaan yleistää, ja siksi vastaamattomuus ei ole yleistettävyyden kannalta mikään ongelma. Pikemminkin ongelmaksi saattaa muodostua liian niukan aineiston kohdalla se, kertooko tutkimus ylipäättään jotain tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86.) Oman tutkimukseni kohdalla tätä ongelmaa ei ollut, sillä aineistoa ja analysoitavaa kertyi runsaasti. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että kun kuvailaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa – kuten tässä tutkimuksessa A1-kielen varhentamista – niin

tietoa kerätään henkilöiltä, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Omassa tutkimuksessani A1-kieltä alkuopetusluokalla opettavat opettajat ovat mitä parhaimpia kielenopetuksen varhentamisen kokemusasiantuntijoita.

6.3.1 Kyselylomake

Verkkokyselyni (<https://link.webropolsurveys.com/S/6B27A4931DB47812>) koostui neljästä osiosta. Lomakkeen alussa kysyin vastaajiin (n = 79) ja heidän kouluihinsa liittyviä taustatietoja (kysymykset 1–7). Varsinaisessa ensimmäisessä osassa kartoitin kielenopetuksen varhentamisen toteuttamista vastaajien kouluissa, kuten kielivalintoihin, opettajavalintoihin sekä käytännön järjestelyihin ja toteutukseen liittyviä seikkoja (kysymykset 8–13). Seuraavaan osioon (kysymykset 14–19) vastasivat itsensä ensisijaisesti luokanopettajaksi identifioivat vastaajat (n = 49, 62 % vastaajista), sillä kysymykset koskivat luokanopettajien arvioita omista valmiuksistaan opettaa vierasta kieltä. Kolmas osio (kysymykset 20–28) koski kaikkien opettajien (n = 79) A1-kielen opetuksessa käyttämiä työtapoja ja materiaaleja. Kahdessa viimeisessä avoimessa kysymyksessä (29–30) pyydettiin opettajia pohtimaan, mitkä seikat varhennetussa kielenopetuksessa ovat erityisen tärkeitä ja mitä mahdollisia kehitysehdotuksia heillä on. Lisäksi opettajilta kysyttiin, pitäisikö kielenopetus aloittaa jo vielä aikaisemmin kuin peruskoulun 1. luokalla.

Yleinen kysymystyyppi oli asteikollinen kysymys (Likertin asteikko), jolloin vastausvaihtoehtoina olivat Täysin eri mieltä, Osittain eri mieltä, Ei samaa eikä eri mieltä, Osittain samaa mieltä ja Täysin samaa mieltä. Asteikollisten kysymysten lisäksi lomakkeessa oli valmiita vastausvaihtoehtoja sisältäviä kysymyksiä (ns. monivalintakysymyksiä), minkä vuoksi lomaketta voidaan pitää puolistrukturoituna. Taustatietoja lukuun ottamatta jokaiseen osioon kuului myös 1–2 avointa kysymystä, jotka olivat laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan mitä- ja miten-kysymyksiä (ks. Ronkainen ym. 2011, 89; Juhila).

6.3.2 Taustatiedot tutkimukseen osallistujista

Kyselytutkimukseen osallistuneiden (n = 79) enemmistö oli naisia, 98 %; miespuolisia vastaajia oli vain kaksi. Yli kaksi kolmasosaa vastaajista (76 %, 60 vastaajaa) oli iältään 40–59-vuotiaita (taulukko 4).

Taulukko 4. Kyselyyn vastanneiden opettajien (n = 79) ikäjakauma.

Ikä (v)	%	Lkm
20–29	7,6	6
30–39	13,9	11
40–49	51,9	41
50–59	24,1	19
=/>60	2,5	2
Yhteensä	100	79

Seuraavassa vastaajien kelpoisuutta kuvaavassa taulukossa (taulukko 5) vastaajien kokonaisprosenttimäärä on yli 100, koska tässä kohdassa vastaaja voi valita enintään kolme vastausvaihtoehtoa, esimerkiksi luokanopettaja, aineenopettaja ja erityisopettaja tai luokanopettaja ja CLIL-opettaja. Ryhmään ”muu” kuului kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi uskonnonopettaja. Neljästä kieliluokan opettajasta eli CLIL-opettajasta kolme oli englannin kieliluokan ja yksi ranskan kieliluokan opettaja. Varmuudella voin todeta, että enintään viideltä vastaajalta puuttui joko luokanopettajan tai opettamansa kielen aineenopettajan kelpoisuus. Lähes kaikki vastaajat olivat siis muodollisesti kelpoisia opettamaan A1-kieltä ensimmäisellä luokalla.

Taulukko 5. Kooste kyselyyn vastanneiden opettajien kelpoisuuksista.

Kelpoisuus	%	Lkm
luokanopettaja	59,5	47
aineenopettaja	22,8	18
kaksoiskelpoisuus	16,5	13
kaksoiskelpoisuus/eri kieli*	5,1	4
erityisopettaja tai muu**	10,1	8
CLIL-opettaja	5,1	4
Yhteensä***	119,1	94

*Pienellä osalla kaksoiskelpoisista opettajista (n = 4) oli luokanopettajan kelpoisuuden lisäksi jonkin muun kielen kuin opettamansa A1-kielen aineenopettajan kelpoisuus.

**Ryhmään ”muu” kuuluivat kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ja yksi uskonnon opettaja.

***Yhteensä-määrissä ylittyvät 100 prosenttia ja vastaajien määrä (n = 79), koska vastaaja voi valita tässä kohdassa 1–3 vastausvaihtoehtoa.

Koska opettajat voivat määritellä itselleen useamman kelpoisuuden ja sitä kautta useampia identiteettejä, avovastausten kohdalla oli vaikea päätellä, mieltääkö vastaaja itsensä enemmän luokanopettajaksi vai aineenopettajaksi, ellei hän maininnut tätä suoraan. Siksi avovastauksista poimittujen suorien lainausten yhteydessä vastaajia ei ole yksilöity. Koska tutkimuksessa ei ollut tarkoitus vertailla luokanopettajien ja aineenopettajien näkemyksiä ja kokemuksia, yksilöiminen ei ollut tutkimustulosten kannalta edes olennaista.

Kysymys opettajien työkokemuksen kestosta osoitti, että vastaajat ovat kokeneita opettajia, sillä viisi vuotta tai sitä vähemmän kokemusta oli vain 9 prosentilla vastaajista (taulukko 6). Sen sijaan, kun vastaajilta kysyttiin, kuinka paljon heillä on kokemusta opettamansa A1-kielen opetuksesta, niin useammalla kuin joka kolmannella (37 %, 29 vastaajaa) oli kokemusta kielen opetuksesta kolme vuotta tai vähemmän. Tämä selittyy luokanopettajien suurella osuudella kaikista vastaajista. Muutoin kokemusvuosien määrät jakautuivat melko tasaisesti. Lähes kaksi kolmasosaa vastaajista (73 %) ei ollut opettanut kieltä muualla kuin peruskoulussa; peruskoulun lisäksi muualla kieltä opettaneilla (27 %) oli kokemusta etenkin lukiosta ja kansalaisopistoista.

Taulukko 6. Kyselyyn vastanneiden opettajien (n = 79) työkokemusjakauma.

Kokemus (v)	%	Lkm
1–5	8,9	7
6–15	35,4	28
16–25	44,3	35
=/>26	11,4	9
Yhteensä	100	79

Kysymyksessä 7 kysyttiin vastaajien koulujen kokoa ja sijaintia maakunnittain. Koulujen oppilasmäärät vaihtelivat suuresti, 10 oppilaasta 1 000 oppilaaseen. On todennäköistä, että joku vastaajista on vahingossa ilmoittanut luokkakoon eikä koulun kokoa, sillä todella pienten koulujen määrä (20 oppilasta tai alle) tuntuu muutoin yllättävän suurelta, noin joka kymmenes. Oppilasmääräkartoituksen perusteella voidaan kuitenkin todeta, että kyselyyn vastasi opettajia hyvin erikokoisista kouluista. Mikään tietty oppilasmääräväli ei merkittävästi erotu muista, vaan koulujen oppilasmääräjakauma on tasainen etenkin, jos yli 550 oppilaan suurykouluja pidetään yhtenäisenä ryhmänä (taulukko 7).

Taulukko 7. Kyselyyn vastanneiden (n = 79) koulujen oppilasmääräjakauma.

Oppilasmäärä	%	Lkm
≤ 20	11,4	9
21–99	19,0	15
100–249	21,5	17
250–399	16,5	13
400–549	17,7	14
550–699	6,3	5
700–899	2,5	2
≥ 900	5,1	4
Yhteensä	100	79

Vastaajien koulujen maantieteellisessä sijoittumisessa oli kiitettävästi hajontaa. Kaikista 19 maakunnasta vain Pohjois-Karjalasta ei tullut yhtään vastausta. Ahvenanmaa oli kyselylomakkeessa yhdistetty Varsinais-Suomeen, joten on todennäköistä, ettei myöskään Ahvenanmaalta tullut yhtään vastausta. Kanta-Hämeestä ja Päijät-Hämeestä käytettiin lomakkeessa yhteisnimitystä Häme. Eniten vastauksia tuli odotetusti asukasluvultaan suurimmalta Uudeltamaalta, useampi kuin joka neljäs vastaaja edusti Uuttamaata (26,6 %, 21 vastaajaa). Melkein yhtä runsas edustus oli Pohjanmaan maakunnilla eli Pohjois- ja Etelä-Pohjanmaalla sekä Pohjanmaalla (24,0 %, 19 vastaajaa). Pohjanmaan maakuntien runsas edustus selittyy sillä, että sain apua verkkokyselylinkin levittämiseen Kokkolan yliopistokeskus Chydeniukselta ja Kokkolan kaupungilta. Seuraavaksi eniten vastauksia tuli Pirkanmaalta (10,1 %, 8 vastaajaa) sekä Varsinais-Suomesta ja Keski-Suomesta (8,9 % vastaajista eli 7 vastaajaa kummastakin). Maakuntakohtaisten vastausten määrä käy ilmi karttaliitteestä (liite 4).

7 Tulokset

Koko tutkimuksen punaisena lankana oli kysymys siitä, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia opettajilla on varhennetun A1-kielen opetuksen järjestämisestä ja toteuttamisesta kouluissa ja kunnissa. Teoriaosassa tarkastelin kielivalintojen kehityssuuntia ennen kielenopetuksen varhentamispäätöstä. 2000-luvun kielivalintakehityksen (luku 3.4) sekä Riitta Pyykön kielivaratosselvityksen (luku 5.1) ja hallituksen kielten kärkihankkeen (luku 5.2) näkökulmista oli mielenkiintoista selvittää, mitä opettajat kertovat kielitarjonnasta ja -valinnoista kouluissa ja kunnissa (luku 7.1). Kielitarjonnan ja -valintojen lisäksi minua kiinnosti, miten opettajat ja heidän koulunsa ovat suhtautuneet kielenopetuksen varhentamiseen sekä miten opettajat ovat kokeneet kielenopetuksen varhentamisen toteutuneen kouluissa ja kunnissa (luku 7.2). Näissä kahdessa ensimmäisessä alaluvussa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, mitä näkemyksiä ja kokemuksia opettajilla on kielenopetuksen varhentamisen toteuttamisesta kouluissa ja kunnissa.

Yksi keskeinen varhennetun kielenopetuksen järjestämiseen liittyvä kysymys on se, kuka kieltä opettaa: luokanopettaja vai kielen aineenopettaja. Muun muassa kieltenopettajien pedagoginen kattojärjestö SUKOL ry on peräänkuuluttanut päteviä kieltenopettajia myös varhennettuun kielenopetukseen vuosiluokille 1–2 (ks. luku 5.4.2 sekä liitteet 2 ja 3). Myös varhaista kielenopetusta käsittelevässä kirjallisuudessa otetaan toistuvasti kantaa varhaisessa vaiheessa kieltä opettavan opettajan aineenhallintaan. Lisäksi POPS 2019:ssä osa arvioitavista tavoitteista on tulkittavissa niin, että opettajan olisi tarpeen hallita opetettava kieli hyvin (ks. luku 5.4.1). Niinpä oli mielestäni perusteltua kysyä luokanopettajilta itseltään, millaisiksi he arvioivat valmiutensa opettaa vierasta kieltä itselleen uutena aineena. Näitä toiseen tutkimuskysymykseen liittyviä vastauksia esittelen seuraavassa alaluvussa (luku 7.3).

Kielenopetuksen varhentamisen toteuttamisessa on tietenkin olennaisinta se, mitä tapahtuu A1-kielen oppitunneilla. Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaavassa alaluvussa (luku 7.4) käsitellenkin sitä, mitä opettajat ovat vastauksissaan kertoneet heidän käyttämistään työtavoista ja opetusmateriaaleista sekä oppituntien kulusta. Vertailupohjaa tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksille tarjoaa kielten kärkihankkeen loppuraporttiin kootut opettajien kokemukset toiminnallisista työtavoista (ks. luku 5.2.2). Lopuksi vastaan vielä neljänteen tutkimuskysymykseen esittelemällä opettajien mainitsemaa kehityskohteita sekä käsityksiä sopivasta kielenopetuksen aloittamisesta (luku 7.5). Varhaista aloituskäytäntöä puoltavia näkökulmia ja kielellistä herkkyyuskautta olen käsitellyt luvussa 4.1.

7.1 Kielitarjonta kouluissa

Vastaajien taustatietoja kartoittaneen osion jälkeen (ks. luku 6.3.2) kyselylomakkeessa kartoitettiin opettajien ja koulujen suhtautumista kielitarjontaan sekä kielivalintojen toteutumista vastaajien kouluissa (kysymykset 8–10). Valtakunnallisen trendin mukaisesti englanti oli ylivoimaisesti yleisin A1-kieli myös vastaajien kouluissa (vrt. luku 3.4). Lähes kahdessa kolmesta koulusta kaikilla ensimmäisen luokan oppilailla oli A1-kielenä englanti, eikä muita kieliä ollut tarjolla tai niitä ei ollut valittu. Lisäksi joka viidennessä koulussa osalla oppilaista oli A1-kielenä englanti ja osalla joku muu kieli. Saksa, ruotsi, suomi tai ranska oli A1-kielenä vain yksittäisissä kouluissa. Yhteenvedo kielivalinnoista on seuraavassa taulukossa (taulukko 8).

Taulukko 8. Kielivalinnat vastaajien (n = 79) kouluissa.

Kieli	%	Lkm
pelkkä englanti	73,4	58
osalla englanti, osalla joku muu	20,3	16
ruotsi	2,5	2
saksa	1,3	1
suomi	1,3	1
ranska (kieliluokka)	1,3	1
Yhteensä	100,1	79

Niissä kouluissa, joissa osalla oppilaista oli A1-kielenä englanti ja osalla joku muu (20,3 % kouluista), yleisimpinä muina kielinä olivat ranska, saksa ja espanja. Kahdessa koulussa oli tarjolla englannin lisäksi näitä kaikkia kolmea kieltä. Ranskaa ja saksaa oli englannin lisäksi tarjolla kolmessa koulussa, ranskaa neljässä koulussa (näistä yhdessä ranskan lisäksi espanjaa) ja saksaa neljässä koulussa (näistä yhdessä saksan lisäksi venäjää ja toisessa espanjaa). Useammassa koulussa (5 kpl) olisi ollut mahdollista valita englannin sijaan joku muu kieli A1-kieliksi, mutta valitsijoita ei ollut tullut tarpeeksi. Näissä kouluissa yhdessä olisi ollut tarjolla saksaa ja yhdessä espanjaa, kahdessa ranskaa ja ruotsia sekä yhdessä ranskaa, ruotsia ja saksaa. Vastausten perusteella näyttää siltä, että yksittäiset koulut yrittävät kyllä monipuolistaa kielivalikoimaa, mutta maan kielivarannon monipuolistamiseen (ks. luvut 3.4 ja 5.1) yksittäiset, paikalliset ratkaisut tuskin merkittävästi vaikuttavat. Myöskään vanhemmat eivät ole kovin rohkeita valitsemaan lapsilleen muuta ensimmäistä vierasta kieltä kuin englannin, vaikka juuri vanhemmat ovat Pyykön selvityksen mukaan (2017, 32) peräänkuuluttaneet monipuolisuutta kielitarjontaan.

7.1.1 Koulujen panostus kielitarjontaan

Opettajien vastausten mukaan joka neljännessä koulussa oli panostettu kielenopetuksen varhentamiseen tarjoamalla useampia A1-kieliä (Täysin samaa mieltä 16 % ja Osittain samaa mieltä 9 %). Selvässä enemmistössä tätä kielitarjontapanostusta ei kuitenkaan ollut lainkaan (Täysin eri mieltä 65 %). Yksi vastaajista oli selventänyt vielä, että englantia harvinaisempien kielten vähimmäisryhmäkoko olisi 10 oppilasta (eräessä toisessa vastauksessa puhuttiin 12 oppilaasta) ja ryhmä voitaisiin muodostaa eri koulujen oppilaista, mutta ainakaan lukuvuonna 2020–2021 ryhmiä ei ollut muodostunut. Kyselyssä ei kysytty vähimmäisryhmäkokoja, jonka täytyessä englantia harvinaisemman kielen opetus oli tai olisi aloitettu, joten keskimääräistä vähimmäisryhmäkoko on vaikea arvioida.

Vaikka tarjolla olisi muita kieliä ja vaikka selvitysten mukaan juuri vanhemmat ovat peräänkuuluttaneet monipuolisuutta kielivalintoihin (Pyykkö 2017, 32), niin ainakin 1. luokan oppilaiden kohdalla vanhempien keskuudessa näyttäisi ilmenevän epävarmuutta ja arkuutta, kun tarjonnasta huolimatta lapsen ensimmäiseksi valitaan mieluiten tuttu ja turvallinen englanti (ks. myös luku 3.4.1). Valinta on toki ymmärrettävä, jos jonkun muun kielen valinta edellyttäisi pienelle koululaiselle koulun vaihtoa kesken päivän tai jos ei ole varmuutta perheen asuinpaikan pysyvyydestä. Seuraavat avovastauksista poimitut esimerkit kuvaavat valinnan vaikeutta ja huoltajien epävarmuutta hyvin:

Varhentaminen on sinällään hyvä juttu, mutta jos muita kuin englannin ryhmiä ei tule, oppilailla ei ole mahdollisuutta kunnassamme valita muuta kieltä kuin vasta yläkoulussa, eivätkä sielläkään kaikki kieliryhmät välttämättä toteudu. Vaikka olemme pitäneet vanhempainiltoja eskarin aikana ja muutenkin informoineet vanhempia tästä tosiasiaista, tuntuu, että siinä vaiheessa useat eivät ajattele asiaa [että voisivat valita muun kielen kuin englannin], tai ajattelevat, että "englannilla pärjää" --

On tärkeää, että muitakin kieliä tarjotaan ja niitä pitäisi aktiivisesti tuoda esille huoltajille. Englannin ehtii oppia A2-kielenäkin. Huoltajat ovat suuressa määrin arkoja valitsemaan muuta kuin englantia --

Kyselyyn vastanneet opettajat jakoivat Pyykön selvityksessään (2017) ilmaiseman huolen Suomen kielivarannon yksipuolistumisesta. Vastaajien selvä enemmistö oli Osittain tai Täysin samaa mieltä siitä, että muita kieliä kuin englantia ja ruotsia peruskoulussa opiskelevien määrän lasku on huolestuttavaa (81 %). Vastaajat olivat myös samaa mieltä siitä, että muunkin kielen kuin englannin taitajia tarvitaan ja peruskoulun on vastattava tähän tarpeeseen (86 %) sekä siitä, että jonkin muun kuin englannin valitseminen A1-kieleksi kohentaisi muiden, harvemmin opiskeltavien kielten asemaa (77 %). Suurempaa hajontaa vastauksissa oli kuitenkin sellaisten

väittämien kohdalla, jotka toteutuessaan selvästi horjuttaisivat englannin valta-asemaa, kuten väite, että A1-kieleksi olisi hyvä valita joku muu kuin englanti (Osittain tai Täysin samaa mieltä 41 %, Osittain tai Täysin eri mieltä 42 %) sekä väite siitä, että englannilla on liian hallitseva rooli peruskoulun kieltenopetuksessa (Osittain tai Täysin samaa mieltä 54 %, Osittain tai Täysin eri mieltä 34 %).

7.1.2 Tampere kielitarjonnan edelläkävijänä

Vielä ei ole tiettävästi saatavilla koko maan kattavaa tilastoa siitä, miten yksipuolisia tai monipuolisia eri koulujen ja kuntien A1-kielen kielivalinnat ovat olleet. Tiedossa on kuitenkin se, että paikkakunta-kohtaiset erot ovat suuria. Esimerkiksi Tampereella lukuvuonna 2019–2020 peräti 33 % ensimmäisen luokan oppilaista valitsi A1-kieleksi jonkun muun kielen kuin englannin, ja A1-kielen valikoimaan kuuluu englannin lisäksi kuusi kieltä: espanja, kiina, ranska, ruotsi, saksa ja venäjä. Kielimyönteisyys Tampereen kouluissa on pitkäjänteisen työn tulosta. Kaupunki on muun muassa tehnyt tiivistä yhteistyötä Tampereen yliopiston kieltenopiskelijoiden kanssa. Opiskelijoille on vuosina 2017–2019 ollut tarjolla valinnaiskurssi Kielisuihkutus-toiminta osana varhaista kielikasvatusta (Kikatus-toiminta), johon on liittynyt varhaiseen kieltenopetukseen tutustumista teoriaa ja käytäntöä yhdistämällä. (Lahti, Harju-Autti, Verkama & Aaltonen-Kiiänmies 2020.) Yksi kyselyyn vastanneista opettajista kommentoikin Tampereen kielitarjontaa seuraavasti:

Tampereella suositellaan aloittamaan muulla kuin englannilla, valittavissa 7 kieltä mutta koulupolusta riippuu oman koulun mahdollisuudet. Koulussani on toteutunut saksa – – englannin lisäksi – –

Vuonna 2019 tamperelaisissa päiväkodeissa toteutettiin noin 800 kielisuihkutustuokiota. Hyvän vastaanoton saaneista kielisuihkuista on muodostunut osa päiväkotien arkea varsinaisten kielisuihkutustuokioiden ulkopuolella. On todettu, että jo varhaiskasvatuksessa virinnyt tietoisuus eri kielistä on tukenut monipuolisia kielivalintoja. (Lahti ym., 2020.) Myös yksi tämän tutkimukseen kyselyyn vastaaja katsoi Tampereella esikoulussa toteutetun kikatuksen vaikuttaneen myönteisesti kielivalintoihin ensimmäisellä luokalla, etenkin saksaan ja ranskaan. Kikatuksessa kieltenopiskelijoiden ohjaamia varhennettuja kielikasvatustunteja toteutetaan järjestelmällisesti varhaiskasvatuksessa niin, että neljään eri kieleen tutustutaan 8 viikkoa/kieli kestävässä jaksossa (Verkama & Pirttinokka 2018; ks. myös luku 3.5.1).

Jo työelämässä toimivien luokanopettajien täydennyskoulutukseen on Tampereella panostettu esimerkiksi tarjoamalla Opetushallituksen rahoittamaa A1-kielen varhentamisen täydennys-

koulutusta Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa. Lisäksi A1-kielen varhentajan työkalupakki -hankkeeseen liittyvissä koulutuksissa luokanopettajilla ja kielten aineenopettajilla on ollut mahdollisuus jakaa osaamistaan toisilleen. Tampereella myös A2-kielen aloitus on varhennettu alkamaan jo kolmannelta luokalta. (Lahti ym., 2020.)

Esimerkiksi Turussa tilanne kielitarjonnan suhteen on lähes päinvastainen. Suomenkielisissä kouluissa lukuvuonna 2019–2020 englanti oli tietävästi ainut mahdollinen A1-kieli ranskan, saksan ja venäjän kieliluokkia sekä ruotsin kielikylpyluokkaa lukuun ottamatta. Kaupungin internet-sivuilla todetaankin, että ”Suomenkielisessä perusopetuksessa kaikille yhteinen A1-kieli on pääsääntöisesti englanti”. Lisäksi sivulla todetaan, että lukuvuodesta 2021–2022 alkaen A1-ruotsi on tarjolla Luostarivuoden koulussa ja A1-espanja Hannuniitun koulussa, ja myös ranskan, saksan, venäjän ja ruotsin kieliluokkien toiminta jatkuu. (Kielten opiskelu, Turun kaupunki.)

7.2 Opetuksen järjestäminen kouluissa

Koulun keskimääräistä monipuolisempi kielitarjonta on todennäköisesti yhteydessä koulussa vallitsevaan myönteiseen suhtautumiseen vieraiden kielen opetukseen ja opiskeluun. Tämä heijastuu epäilemättä myös opettajien asenteisiin. Siksi ei ole yllättävää, että kyselyyni vastanneet kieltenopettajat ja luokanopettajat suhtautuivat myönteisesti A1-kielen varhentamiseen ja että joka viidennessä koulussa oli useamman kielen valikoima. Myös kielten kärkihankkeen loppuraportin mukaan opettajien suhtautuminen oli myönteistä (Huhta & Leontjev 2019, 24–25; ks. myös luku 5.2.2). Tässä alaluvussa tarkastelen lähemmin opettajien ja koulujen suhtautumista A1-kielen varhentamiseen ja selvitän, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia opettajilla on varhentamisen käytännön järjestelyistä omissa kouluissaan (kysymykset 11–13).

7.2.1 Koulujen suhtautuminen varhentamiseen

Kielenopetukseen ja -oppimiseen ylipäätään suhtauduttiin myönteisesti 86 prosentissa kouluista (Täysin samaa mieltä 53 %, Osittain samaa mieltä 33 %). Kukaan vastaajista (n = 79) ei ollut Täysin eri mieltä siitä, että oma koulu suhtautuu myönteisesti kieltenopetukseen ja -oppimiseen. Avovastauksissakin (n = 59) vain yhdessä todettiin suhtautumisesta varsin negatiiviseen sävyyn, että ” – – koulutasolla olisi hyvä, jos kielten opiskelu nähtäisiin positiivisemmin eikä uhkana muiden aineiden opiskelulle ja lisäkulueraänä”. Peräti 90 % kaikista vastaajista oli Täysin tai Osittain samaa mieltä siitä, että kielenopetuksen varhentaminen on omassa koulussa toteutettu sujuvasti. Myöskään tästä väittämästä kukaan ei ollut Täysin eri mieltä.

Näyttäisi siltä, että Tampereen mallia opettajien täydennyskoulutukseen panostamisessa (ks. luku 7.1.2) on toteutettu muissakin kunnissa, sillä 67 % vastaajista kaikista vastaajista oli samaa mieltä siitä, että opettajat ovat saaneet lisäkoulutusta vieraan kielen opettamiseen alkuopetuksessa tai heitä on rohkaistu lisäpätevyyden hankkimiseen (Täysin samaa mieltä 32 %, Osittain samaa mieltä 35 %). Myös Luhdan & Leontjevin varhentamisen kärkihankkeen loppuraportin mukaan (2019, 30) varhennuskokeiluihin osallistuvista opettajista 52 % oli saanut koulutusta, ja lisäkoulutusta koki tarvitsevansa 47 % opettajista (ks. luku 5.2.2). Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kouluista reilussa neljäsosassa ei ollut panostettu koulutukseen tai panostus oli ollut vähäistä (Täysin eri mieltä 14 %, Osittain eri meiltä 13 % väittämistä ”Opettajat ovat saaneet lisäkoulutusta – tai heitä on rohkaistu hankkimaan lisäpätevyyttä”). Vastaajien enemmistö (62 %) koki, että opettajia ja huoltajia oli informoitu hyvin kielenopetuksen varhentamisesta (Täysin samaa mieltä 43 % ja Osittain samaa mieltä 19 %).

7.2.2 Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia varhentamisen toteuttamisesta

Kyselylomakkeen kohdissa 12 ja 13 kaikkia 79 vastaajaa pyydettiin kuvailemaan vapaasti ja vapaaehtoisesti, miten opettaja itse suhtautuu kielenopetuksen varhentamiseen sekä miten kielenopetuksen varhentaminen on toteutettu hänen koulussaan tai kunnassaan ja mitä mieltä vastaaja on siitä. Vaikka valmiiden väittämien kohdalla 90 % kaikista kyselyyn osallistuneista oli sitä mieltä, että kielenopetuksen varhentaminen on omassa koulussa toteutettu sujuvasti, niin avovastausten sisällöissä oli paljon hajontaa ja näkemyseroja. Esimerkiksi siinä missä toinen opettaja totesi, että luokanopettajalle ”on pyritty antamaan mahdollisuus opettaa oman luokan kielenopetuksen oppitunnit”, niin toinen totesi, että A1-kielen ollessa englanti ”luokanopettaja opettaa englantia, vaikka ei edes haluaisi”.

Suhtautuminen varhentamispäätökseen

Kohdassa 13 kysyttiin opettajien omaa suhtautumista varhentamispäätökseen. Vastaaminen oli vapaaehtoista, ja vastauksia annettiin 51 (n = 51). Suuren enemmistön mielestä varhentaminen on ollut hyvä asia (82 %, 42 vastaajaa). Yksi vastaaja intoutui hehkuttamaan varhentamispäätöstä näin:

Varhentamista hienompaa päätöstä ei ole Suomessa pitkään aikaan tehty. Lapset oppivat ääntämisen sitä paremmin mitä nuorempana aloitetaan, muistiin tarttuu kuin tervaan ja rohkeus ja into on huippuluokkaa juuri varhentamisiässä.

Yksi vastaaja oli myös hienosti sisäistänyt POPS 2019:n idean eri kieliin tutustumisesta, kuten Tampereella varhaiskasvatuksessa systemaattisesti toteutetussa kikatus-toiminnassakin on tehty (ks. luku 7.1.2):

Minulla on erittäin hyviä kokemuksia [varhentamisesta] ja suhtaudun uudistukseen myönteisesti. Olen A1-kielen lisäksi kielisuihkutellut myös muilla kielillä (englanti, norja, tanska, espanja, ranska, saksa ja viro), jotta oppilaat ovat saaneet tutustua myös muihin kieliin. Oppilaat ovat pitäneet tästä kovasti.

Varhentamispäätökseen varauksettoman myönteisesti suhtautuneet perustelivat kantaansa useimmiten sillä, että kielen opettaminen pienille lapsille on mukavaa ja että lapset oppivat kieltä vaivattomasti: ”–Kielitaidon saaminen heti aktiiviseksi on pienten oppilaiden kanssa helppoa, sillä he eivät osaa pelätä virheitä”, ”Lapset ovat olleet todella motivoituneita. Motivoituneempia kuin oikeastaan mihinkään muuhun.”, ”1. luokan oppilaat ovat rohkeita kielen käyttäjiä ja oppivat nopeasti –”, ”– [varhentaminen on] luonnollinen, toimiva ja hyödyllinen keino parantaa kielen oppimista” sekä ”Ykköset osaavat jo paljon ja oppivat helposti, siksi on hyvä, että varhennetaan. Tärkeää on saada lapset rohkeasti käyttämään kieltä, puhumaan. Varhennus luo innostusta ja oppimisen iloa–”. Perustelut olivat hyvin samansuuntaisia kuin varhentamista edeltäneen kärkihankkeen loppuraportissa esitetyt perustelut (Huhta & Leontjev 2019, 24–25, ks. myös luku 5.2.2). Perusteluissa on yhtäläisyyksiä myös aivotutkimuksen parissa saatuihin tutkimustuloksiin varhaisen kielenoppimisen aloitustiän eduista ja Krashenin määrittelemiin suotuisiin oppimistilanteisiin, joissa lasten ennakkoluulottomuudesta on hyötyä ja joissa lasten ahdistuneisuus ja affektiivinen suodatin on alhainen (ks. luvut 4.1.3–4.1.6).

Muutamassa varhentamiseen myönteisesti suhtautuvassa vastauksessa viitattiin kielelliseen herkkyykskauteen, jota käsitteletin luvussa 4.1.2:

Minusta ekaluokkalaiset ovat erittäin vastaanottavaisia ja innokkaita opiskelemaan enkkuu. Kielen oppimisen herkkyykskausi on juurikin tuossa iässä eikä vasta kolmosella, joten kielten aineenopettajana olin erittäin hyvilläni, kun päätös aloittaa enkun opiskelu jo ekalla tuli voimaan. Opiskelu on sujunut hyvin, vaikka osa oppilaista ei vielä jouluna osanneet lukea. Siinäähän sitä opittiin matkan aikana. Asennehan ratkaisee–

– Etuna varhennetussa on lasten kyky heittäytyä vieraskieliseen maailmaan ja herkkyyks oppia ääntämistä ja vieraita ääniteitä matkimalla. Onkin tärkeää, että opettajan ääntämismalli on hyvä
–

Osa varhentamiseen myönteisesti suhtautuvista vastaajista toivoisi ensimmäisenä alkavan kielen olevan muu kuin englanti tai harmitteli sitä, että etenkin pienemmällä paikkakunnilla

valinnanmahdollisuutta ei yleensä ole (11 vastaajaa). Englannin ylivertaisuus harmitti joitakin isommissa kaupungeissakin, kuten seuraava kokeneen opettajan kommentti osoitti:

– – pitkä kokemus tavallisesta lukiosta osoitti, että englannin taito on ainakin Helsingissä erittäin korkea ihan tavallisilla keskitason opiskelijoilla. Tätä taustaa vasten harmittaa, että varhentaminen valuu lähes kaikilla oppilailla englantiin.

Muutamit muut varhentamiseen ehdollisen myönteisesti suhtautuneet opettajat esittivät ehtoina muiden muassa sitä, että opetus toteutetaan suunnitelmallisesti luokanopettajien ja aineenopettajien yhteistyönä tai ylipäätään pätevien opettajien johdolla:

– – Parhaisiin tuloksiin päästään, kun ryhmissä on mahdollisimman pätevät ja innostuneet opettajat ja luokan- ja aineenopettajat ovat valmiita tekemään yhteistyötä ja heille varataan siihen myös aikaa.

– – Varhentaminen on mielestäni sinänsä hyvä asia, mutta näyttää johtavan alakoulun kielenopetuksen siirtymisen täysin kielenopetukseen koulutusta saamattomille opettajille, joiden oma kielitaito ja etenkin ääntäminen ei ole riittävän hyvällä tasolla.

Yhdessä vastauksessa taas kiiteltiin mahdollisuutta edetä opetuksessa paineettomammin kuin aiemmin opetuksen alkaessa 3. luokalta:

Mielestäni varhentaminen A1-kielen osalta on hyvä asia. Alussa on aikaa tutustua uuteen kielen leikinomaisesti ja panostaa suulliseen tekemiseen, ja kielenoppimistaitoja kartutetaan siten pikkuhiljaa – –

Vastauksista viidessä mainittiin, että kunnassa varhentaminen oli aloitettu jo ennen vuotta 2020. Siksi joillakin opettajilla oli jo kokemusta siitä, miten varhentamisen vaikutukset on nähtävissä oppilaiden siirtyessä 3. luokalle:

Varhentaminen on erinomainen päätös. Lapset ovat yleensä hyvin innokkaita ja osallistuvat mielellään. Kolmannella luokalla ovat avoimempia ja valmiimpia suulliseen ja jopa kirjalliseen tuottamiseen.

– – Heikoille – – on varmasti apua siitä, että varhennuksen kautta kieleen tutustutaan jo 1 lk alkaen hauskoilla tavoilla. Omat 3 lk oppilaani, joita olin varhentanut kaksi vuotta, olivat hyvin innoissaan englannin opiskelusta myös, kun otettiin perinteisemmät "isojen kirjat" ja lukeminen ja kirjoittaminen käyttöön – –

Varhentamispäätöksen selvästi kielteisesti suhtautui kuusi vastaajaa. Heistä muutamit perustelivat kielteistä kantaansa sillä, että varhentaminen ei sovi kaikille ja että kieleen suunnattu lisäresurssi on pois muilta tärkeiltä asioita:

Minulla on 15 tuettavaa lasta 20 lapsen luokassa. Monilla on toiminnanohjauksen haastetta, neurokirjoa, S2-tausta, kielen ja hahmottamisen häiriöitä sekä sos. emot. pulmia. Minkä tahansa ekstrakielen opettaminen on työlästä, vie aikaa ja tuntuu irralliselta, kun perustaitoja vasta harjoitellaan. Käyttäisin tämän kieliresurssin erityisopetuksen resurssiin, vaikka olen itse erittäin

kielimyönteinen ja pystyn opettamaan 7 eri kieltä ja tästä on myös kokemusta. Tämä kielilisäys ei vain tunnu ajankohtaiselta, kun yleisopetuksessa kahlaa moninaisen tarpeen lasta.

Mielestäni englannin kielen opetus ensimmäisellä luokalla vie hirvittävästi resurssia niiltä lapsilta joilla on suomen kielen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa haasteita ja tämän vuoksi kielenopetuksen varhentamista pitäisi miettiä uudelleen.

Kahdessa vastauksessa kritisoitiin varhentamisen toteuttamista ilman, että opetusmateriaalien hankintaan, opettajien täydennyskoulutukseen ja materiaalin laadinnan aiheuttamaan lisätyömäärään olisi mitenkään kiinnitetty huomiota. Yhdessä vastauksessa otettiin kantaa myös tuntimäärään:

Minusta yksi tunti ekalla luokalla riittäisi. Koulussa pitää oppia lukemaan ja kirjoittamaan ensin suomeksi. Englantiin on satsattu liikaa – esimerkiksi matematiikka huutaa poistettua neljättä oppituntia takaisin.

Toisessa vastauksessa taas kritisoitiin sitä, että varhentamispäätös toteutettiin liian nopeasti pohtimatta kunnolla varhentamisen seurauksia:

Selkeästi silloisen opetusministerin Sanni Grahn-Laasosen väkisin ja nopeasti runnoma lakimuutos. Oli älytöntä aloittaa kesken lukuvuoden (klk 2020). Koulut menevät monesti sieltä, mistä aita matalin eli A1-kieli on yksi oppiaine muiden joukossa ja jos luokanopettajalla on oman luokkansa kielenopetus alkuluokilla, opetus jää helposti kevyeksi "aamupiiriksi". Kieltenopettajana toki [olen] toisaalta iloinen lisävuosiviikkotunneista, mutta tason pitäisi säilyä.

Moni varhentamisen toteuttamiseen liittyvistä haasteista, joita jatkossakin tulen käsittelemään, on kiteytetty seuraavaan pitkäköön vastaukseen, jonka laatija kuitenkin suhtautui myönteisesti itse varhentamispäätökseen. Mielestäni vastaus sopii tämän alaluvun loppuun hyvin:

Päätös varhentaa kieltenopiskelua on hieno, mutta sen toteuttaminen ontuu todella pahasti. Eri kuntien ja kaupunkien mahdollisuus päättää varhennettavasta kielestä (onko se kaikilla englantia, vai saako kielen esim. valita) asettaa oppilaat eri puolilla Suomea todella epätasa-arvoiseen asemaan. Varhentamisen tavoite oli lisätä suomalaisten lasten kieltenopiskelua, mutta tämä tavoite ei kyllä tällä tavalla toteudu. Kieltenopetuksen varhentaminen tarvitsisi paljon enemmän resursseja/määräyksen ylemmältä tasolta, jotta kielivalikoimaan saataisiin muutakin kuin englantia. Tunti, joka lisättiin oppilaiden tuntikehykseen kieltä varten, väheni joissain kunnissa muusta opetuksesta, esim. jos siellä oli aiemmin ollut ylimääräinen tunti esim. matematiikkaan. Osalla luokanopettajia taito opettaa kieltä on myös hieman epätäydellinen, olen kuullut esim. ihan väärriä tapoja puhua opetettavan oppilaille. Koulutusta kielenopetukseen luokanopettajille sekä koulutusta pienten oppilaiden opettamiseen aineenopettajille olisi suonut järjestettävän paljon enemmän ja niin, että kaikki siitä ei ole vapaaehtoista.

Suhtautuminen siihen, kuka A1-kieltä opettaa

Kohdassa 12 opettajia pyydettiin kertomaan vapaasti, miten kielenopetuksen varhentaminen on toteutettu hänen koulussaan tai kunnassaan ja mitä mieltä hän on siitä. Avovastauksissa (n = 59) opettajien kommentit koskivat useimmin sitä, kuka A1-kieltä opettaa. Vastaajat pohtivat useissa vastauksissa myös sitä, miten monipuolinen kielivalinta koulussa tai kunnassa on sekä sitä, onko varhentamiseen ollut saatavilla koulutusta. Lisäksi opettajat kommentoivat ahkerasti opetuksen toiminnallisuuteen ja oppimateriaaliin liittyviä seikkoja, joita tarkastellaan yksityiskohtaisemmin vielä alaluvussa 7.4.

Jos opetettava vieras kieli oli muu kuin englanti, niin opettajien avovastausten mukaan opetus näytti poikkeuksetta olevan kielen aineenopettajan vastuulla. Jos taas A1-kieli oli englanti, vastuu sen opetuksesta oli vastausten mukaan joko luokanopettajalla, aineenopettajalla tai sitten luokanopettaja ja aineenopettaja opettivat kieltä yhdessä – joko kaiken opetusajan tai toinen oppitunti luokanopettajalla ja toinen aineenopettajalla -periaatteella, jos viikoittaisia kielen tunteja oli kaksi. Joissakin kouluissa oli myös saatavilla luokanopettajan avuksi varhennukseen erikoistunut kielituutori. Yksi vastaajista oli toiminut itse kielen tuutoriopettajana, mitä koronarajoitukset tosin olivat haitanneet. Sama opettaja oli myös ollut kolmesti mukana järjestämässä varhentamiseen liittyvää koulutusta muille opettajille omassa kotikaupungissaan.

Tyytyväisimpiä varhennetun kielenopetuksen järjestämiseen vaikuttivat olevan kieleen erikoistuneet luokanopettajat sekä niiden koulujen opettajat, joissa opetus toteutettiin luokanopettajan ja aineenopettajan (tai kielituutorin) yhteistyönä. Tämä käy ilmi seuraavista vastaajien kommenteista:

Olen alakoulun englanninopettaja ja alkuopettaja, joten oli luonnollista, että minä hoidan myös varhennetun englannin – – Meillä on aina tunnit jaettu opettajille osaamisen ja mielenkiinnon mukaan tasan ja se on ollut hyvä juttu. Olemme olleet kaikki tyytyväisiä järjestelyyn.

Itse toteutan [varhennettua kielenopetusta] englantiin erikoistuneena luokan opettajana tunti viikossa -periaatteella. Näin on opetettu meillä kakkosluokalla jo viisi vuotta – –

– – Vuonna 2018 kun tämä [varhentaminen] alkoi¹, kollegani koulussa kokivat, että eivät voi opettaa yksin englantia. Tähän [varhennettuun opetukseen] järjestettiin kielenopettaja. Hän opetti yhden tunnin yksin ja toisella tunnilla luokanopettaja oli samanaikaisesti mukana (sope). Seuraavana vuonna luokanopettajat saivat tarvittaessa tunnille kielenopettajan – – Viime vuonna [vuonna 2020], kun tuli minun vuoroni, halusimme opettaa englannin itse. Näin saimme joustavamman kielen aikataulusta riippumattoman lukujärjestyksen – –

¹ Joissakin kunnissa, kuten Helsingissä ja Tampereella, varhentaminen toteutettiin jo vuonna 2018 (Jaskari 2017).

Koulussani on toteutettu varhennettua kielenopettamista yhteisopettajuudessa, mikä on ollut todella hyvä asia – – Olen ollut erittäin tyytyväinen siihen, miten varhennettu kielenopetus on koulussani ja kunnassani järjestetty.

– – Teimme yhteistyötä varhennettua englantia opettavien kollegojen kanssa. – – on antoisaa, jos aineenopettajat ja luokanopettajat voivat tehdä tässäkin asiassa yhteistyötä.

Vain yhdessä vastauksessa luokan- ja aineenopettajan yhteistyön haittana pidettiin sitä, että kun toinen opettaa toisen viikkotunnin ja toinen toisen, niin tuntien suunnittelu jää käytännössä pelkästään aineenopettajan vastuulle, vaikka molemmat saavat työstä saman korvauksen.

Myös kielipainotteisten luokkien (nimityksenä mahdollisia myös kieliluokka tai CLIL-luokka) opettajat olivat tyytyväisiä. Kielipainotteisuus tai se, että tietty osa opetuksesta pidetään vieraalla kielellä (CLIL-opetus) mainittiin neljässä vastauksessa, ja kieliluokan vahvuutena pidettiin pitkiä perinteitä, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi: ”Kieliluokan opetuksessa varhennettua kielenopetusta on ollut jo reippaasti yli parikymmentä vuotta (ranska). Samat käytännöt on nyt viety varhennettuun kielenopetukseen ympäri maata.” Toinen kieliluokan opettaja totesi, että ”osa kaikesta opetuksesta pidetään vieraalla kielellä. Kannustetaan valitsemaan myös muita kieliä [kuin englantia]. Lisäksi [meillä] on ns. kielikerhoja valinnaisaineina”.

Eniten kommentteja avovastauksissa keräsi se, kuka opettaa A1-kieltä. 25 vastauksessa 59:stä todettiin, että kieltä opettaa luokanopettaja. Useissa kommentteissa suhtautuminen luokanopettajaan A1-kielen opettajana oli neutraalia (14 vastausta). Näissä vastauksissa vain todettiin luokanopettajan opettavan kieltä ja kuvailtiin lähinnä opetuksen toteuttamista, kuten opetuksen toiminnallisuutta sekä opetusta leikkien, laulaen ja fraaseja toistellen, tai todettiin kunkin opettavan omalla tyylillään. Opetuksen antamisessa luokanopettajan vastuulle nähtiin etuna joustavuus ja mahdollisuus opeteltavien sisältöjen toistamiseen pitkin päivää tai viikkoa sen sijaan, että opetus rajoittuisi yksittäisiin viikkotunteihin:

– – Se [opetus] toimii hyvin, koska opetustuokioita ja lauluja voi ottaa useamman kerran viikossa joustavasti.

– – Koulussani englannin opettaminen alkuopetuksessa on luokanopettajan tehtävä ja pidän sitä hyvänä, sillä silloin sitä tulee otettua tuokioina oikeastaan viikon jokaisena päivänä.

– – Jotkut pitävät yhden tunnin viikossa. Itse pyrin ottamaan muutaman enkku-tuokion viikossa tai puhumaan sitä päivittäin.

Opettaja on saanut itse toteuttaa 1 vko[tunti] a1-kieltä, joko omana oppituntina tai ottaa eri oppiaineissa sitä mukaan 1 vko[tunnin] verran.

Kriittisemmissä kommenteissa moitittiin joidenkin opettajien liiallista turvautumista oppikirjaan tai kirjallisiin tehtäviin, luokanopettajien jumittamista tunti viikossa -periaatteeseen tai kyseenalaistettiin luokanopettajan pätevyys opettaa englantia.

-- Osalla se [opetus] on hyvin kirjasidonnaista ja toisilla kieli on osana arkea.

-- Opsin mukaan A1-kielen, myös enkun, pitäisi olla toiminnallista, eikä kirjallisia tehtäviä, kuten ne näyttävät usein olevan.

Moni [luokan]opettaja tuntuu jumittavan lukujärjestyksen mukaan eli 1 x viikossa ja vain hyvin harva pitää useita lyhyempiä tuokioita per viikko tai integroi englantia muiden aineiden opetukseen.

-- Viime vuonna alkuopetuksen englannin opetus annettiin luokanopettajille, jotka eivät ole saaneet minkäänlaista koulutusta vieraan kielen opettamiseen. -- Heillä myös opinnoista jo muutenkin 30 v, samoin viimeisistä vieraan kielen opinnoista. -- Ensi vuonna myös kolmosten opetus siirretään heille, vaikka tarjolla olisi virassa pätevä englannin kielen lehtori, jolla myös luokanopettajan pätevyys alkuopetukseen erikoistumisineen ja lisäkoulutusta paljon, myös kieltenopetuksen varhentamisesta. Koulutusta ja kokemusta eikä taitoa pidetä meillä arvossa --

-- Meillä ykkösellä englantia opettaa yleensä oma luokanopettaja, jos kokee oman kielitaidon riittävän --

-- Mielestäni myös varhennettua englantia pitäisi opettaa pätevän henkilön ja englantiakin pitää opettaa suunnitelmallisesti --

-- Varhennettua englantia opettavat luokanopettajat, joilla ei kaikilla ole halua eikä taitoa opettaa kieltä --

-- Osa luokanopettajista opettaa erinomaisesti ja osaa kieltä erinomaisesti mutta osalla on merkittäviä puutteita --

Kielen aineenopettajaa pidettiin pääsääntöisesti hyvänä opettajana opettamaan A1-kieltä myös alkuopetuksessa, sillä toteamuksiin aineenopettajista varhennetun kielen opettajina (yhteensä yhdeksän mainintaa) ei liittynyt lainkaan aineenopettajan pätevyyteen liittyvää pohdintaa. Vain kahdessa vastauksessa tuotiin esiin kriittisempi näkökulma:

-- Kaikki aineenopettajat eivät -- ole innostuneita opettamaan varhennettua -- luulen, että osa aineenopettajista ei koe alkuopetusta omaksi paikakseen --

-- Kaikki kieltenopettajat (tai muut opettajat) eivät valitettavasti tue tätä [varhentamista] ja näen hyötyä. Ainoa miinus [varhentamisen toteuttamisessa] se.

Näiden kahden kommentin lisäksi aineenopetuksen harvoina huonoina puolina pidettiin muutamissa vastauksissa sitä, että kielen opetus rajoittuu aineenopettajan johdolla vain yhteen tai kahteen viikkotuntiin ja opetusta on aina tunti kerrallaan, eikä sitä voi pilkkoa lyhyemmiksi tuokioiksi. Myös oppilaiden arvioimisen todettiin voivan olla haasteellista, jos opettaja näkee

oppilaita vain yhden viikkotunnin verran. Lisäksi todettiin, että useassa koulussa opettaville kieltenopettajille tulee paljon siirtymisiä eri koulujen välillä, mikä voi olla uuvuttavaa, ja esitettiin, että siirtymistä pitäisi maksaa jokin korvaus.

Suhtautuminen oman kunnan ja koulun kielitarjontaan

Pääsääntöisesti englantiin ainoana tarjolla olevana A1-kielenä suhtauduttiin neutraalisti (14 vastausta). Englannin ylivaltaan A1-kielenä kohdistui vain muutamia kriittisiä kannanottoja. Kriittisimmässä kannanotossa todettiin, että ”lyhytnäköinen ja tyhmä päätös tämä vaihtoehdottomuus”. Myös toisessa vastauksessa todettiin, että olisi järkevää ”tarjota aina mahdollisuus aloittaa jollain toisella kielellä kuin englannilla, mutta tämä vaatisi tietysti pontevaa resurssointia” ja kolmannessa ” – – soisin – –, että kunnat rohkeasti tarjoaisivat muutakin kuin englantia”. Pelkän englannin eduksi mainittiin linjauksen selkeys, jos oppilas vaihtaa koulua.

Vastaajia ei pyydetty erittelemään syitä siihen, miksi kunnassa tai koulussa on tai ei ole useampaa A1-kieltä tarjolla, mutta avovastauksissa mainittiin tarjonnan puutteeksi muun muassa se, ettei kunnalla ole varaa tarjota muuta kuin englantia ja että pienemmillä paikkakunnilla olisi mahdotonta antaa valita kieli. Vastaukset, joissa mainittiin kunnassa tai koulussa olevan tarjolla useampia kieliä, voidaan jakaa kahteen eri ryhmään. Toiseen ryhmään kuuluvat vastaajat harmittelivat, että Englanti jyrää valinnoissa, vaikka useampia kieliä olisikin tarjolla, kuten Helsingissä viisi eri kieltä²:

Helsingissä tarjotaan runsaasti A-kieliä, mutta ne eivät toteudu läheskään kaikki. Yksi ongelma on se, että meilläkin on 5 eri A-kieltä (sekamelska eri kieliä A1 ja A2), ja koska A2-espanja on hyvin suosittu, kaikki valitsevat A1-englannin. Eri kouluihin ei ilmeisesti haluta rajata eri kieliä, etteivät huoltajat ”koulushoppailisi”. [Ranskassa] – – tänä 3 vuoden aikana ei ole kertaakaan muodostunut ryhmää.

[Toteutuu] paperilla hyvin, jokaisessa isommassa koulussa useita [kieli]vaihtoehtoja. Käytännössä Englanti jyrää.

Kaupungissamme jokaisen koulun on tarjottava vähintään kahta kieltä, mikä on mielestäni erittäin hyvä asia, mutta useimmat koulut tarjoavat vain en ja ru. Muiden kielten kuin englannin ryhmiä on toistaiseksi syntynyt vain kaksi.

Toisten useamman kielen tarjontaa kommentoivien vastauksista paistoi tyytyväisyys – ehkä jopa ylpeys – oman kotikunnan runsasta kielitarjontaa kohtaan. Kielitarjonnan monipuolisuudella edukseen erottui etenkin Tampere seitsemällä kielellään:

² Lukuvuonna 2021–2022 Helsingin kaupungin kielitarjonta oli kasvanut yhdeksään kieleen (Kaikkien opiskelemat kielet, Helsingin kaupunki).

Tampere on toiminut esimerkillisesti. Parannettava olisi vielä ja monet kokevat epäileiksi, ettei kaikkia kieliä (7) tarjota kaikissa kouluissa. Vanhemmille täytyisi saada tietoa vielä paremmin myös siitä, miksi mitkään kielet ovat tarjolla eri kouluissa. – – Koulutasolla on vaihtelua siinä, miten hyvin organisoitu. Yleisesti [varhentaminen on toteutettu] todella hyvin.

Tampere – – valintoja hyvin saksaan/ranskaan. – – Hyvin on toteutettu – –

Tosin runsas kielitarjonta kirvoitti Tampereellakin yhden kriittisemmän kannanoton:

– – Itse olen kuitenkin kaupungin linjan vastaisesti sitä mieltä, että olisi parempi aloittaa englannilla ja aloittaa se harvinaisempi kieli vasta 3. luokalla. Kun valinta tehdään eskarissa, virhevalintoja tulee tulevaisuudessa olemaan aivan hirveästi!! Eskarivanhemmillä ei ole tietoa lapsen opiskelutaidoista. Tosin olen toisaalta kyllä sitä mieltä, että A1-kieleen sitoudutaan paremmin kuin A2-kieleen mutta silti – – Ongelmia seuraa aikaisista valinnoista, toki parhaassa tapauksessa myös kielitaitoisia tamperelaisia!

Kaksikielisillä paikkakunnilla koettiin varhaiskasvatuksessa toteutetun kielikasvatustyön vaikuttaneen positiivisesti kielivalintoihin alkuopetusluokalla. Yhdessä vastauksessa kiiteltiin kaksikielisen kunnan varhaiskasvatuksessa toteuttamaa kaksikielistä (suomi–ruotsi) pedagogiikkaa sekä kieliyhteistyötä suomen- ja ruotsinkielisten koulujen välillä molempien kielten tuuksi tekemiseksi kaikille oppilaille. Vastaaaja katsoi yhteistyön yli kielirajan toimivan hyvin, ja positiivista oli se, että vaikka suomenkielisten oppilaiden enemmistö valitsee A1-kieleksi englannin, niin osa valitsee ruotsin.

Kaksikielisissä kunnissa oli muutoinkin keskimääristä yleisempää, että A1-kieleksi valittiin ruotsi tai että ruotsi oli ylipäättään tarjolla englannin lisäksi. Yhden vastaajan kunnassa ruotsi oli ainut A1-kielivaihtoehto suomenkielisille ja A1-suomi ainut vaihtoehto ruotsinkielisille, mutta vastaajan mukaan kaksikielisellä paikkakunnalla tämä toimii hyvin. Tosin vastaaja kritisoi valinnanvapauden puuttumista. Erityisen huonona valinnanvapauden puuttumista piti yksi vastaajista sellaisissa tapauksissa, joissa lapsen toinen kotikieli oli ruotsin lisäksi suomi, mutta tämän on siitä huolimatta pakko valita A1-kieleksi suomi (modersmålsinriktad finska eli äidinkielen omainen suomi), sillä mitään muuta kieltä ei ole valittavana. Myös ruotsi ainoana mahdollisena kielenä kohtasi kritiikkiä: ”Kunnassamme kaikki varhentavat ruotsiksi. Muita kieliä ei saanut valita. En tiedä onko tämä laillista, että kunta päättää kielen vanhempien puolesta.”

Kokemuksia täydennyskoulutuksesta

Täydennyskoulutustarve on ilmeinen, sillä sitä koki varhentamisen kärkihankkeen loppuraporttiin osallistuneista yli 200 opettajasta 47 % siitäkin huolimatta, että samaan tutkimukseen osallistujista 52 % oli jo osallistunut varhennettua kielenopetusta koskevaan täydennyskoulutukseen (Huhta & Leontjev 2019, 30, ks. myös luku 5.2.2). Tarve ei ole kahdessa vuodessa

ainakaan vähentynyt, kun varhaisen kielenopetukseen piiriin on tullut koko koulutulosikälukaan A1-kielen opetuksesta vastaavien opettajien ryhmä.

Tässäkin tutkimuksessa vastaajat kommentoivat useissa eri avovastauksissa koulutustarvetta – joko itse saamaansa tai saamatta jäänyttä täydennyskoulutusta tai muille opettajille tarpeelliseksi katsomaansa täydennyskoulutusta. Kohdan 12 avovastauksissa täydennyskoulutusta koskeneista kommentteista voidaan erottaa toisistaan 1) tyytyväiset, johdetusti koulutusta saaneet, 2) omaehtoisen kouluttautumisen varaan jääneet sekä 3) tyytymättömät, ilman koulutusta jääneet tai vain vähäistä koulutusta saaneet opettajat. Seuraavissa on muutamia esimerkkejä:

1) johdetusti koulutusta saaneet

-- Varhennettuun kielenopettamiseen on järjestetty kunnassani monenlaisia koulutuksia ja kannustettu osallistumaan erilaisiin koulutuksiin --

Meillä kaikki varhennettua opettavat opettajat on koulutettu kielenvarhentajiksi --

-- Kunnassa saatavilla apuvälinekassit ja koulutusta toiminnallisuudesta --

2) omaehtoisen kouluttautumisen varaan jääneet

-- Mielestäni varhennetun kielenopetuksen käytäntöihin perehtyminen ja kouluttautuminen on kuitenkin jäänyt opettajan omalle vastuulle --

-- Siihen [varhennukseen] sai mukavasti koulutusta, mutta vain vapaaehtoisille!

3) ilman koulutusta jääneet tai vain vähän koulutusta saaneet

Koulussamme mitään tukea ei ole saanut varhennettuun opetukseen. Kaikki on ollut vain lon [=luokanopettajan] vastuulla.

Saimme kolmen tunnin koulutuksen ja sitten se oli siinä. Miinuksena oli, että koulutukseen pääsivät vain sillä hetkellä alkuopetusluokkia opettavat, vaikka ekaluokka voi periaatteessa tulle kenelle hyvänsä.

Koulutusta en ole saanut. Onneksi osaan kieltä --

Uhkakuvia

Yhtenä aihekokonaisuutena tarkastelen opettajien avovastauksissa yksittäisinä mainintoina esiintyneitä, uhkakuviksi nimeämiäni seikkoja. Käsittelen uhkakuvien yhteydessä vain lyhyesti opetuksen toiminnallisuuteen ja oppimateriaalin koostamiseen liittyviä kommentteja, koska työtapoja ja materiaalia tarkastellaan erikseen alaluvussa 7.4. Jo edellä esitellyissä vastauksissa on käynyt ilmi, että erilaisia uhkia liittyy opettajien mukaan siihen, että kielen – varsinkin muun kuin englannin kielen – valinta joudutaan tekemään liian aikaisin (esikoulussa) ja siihen, että runsaan kielivalikoiman edellyttämät siirtymiset eri koulujen välillä uuvuttava kielenopettajat,

sillä ”Kieltenopet ovat venyneet paljon – rampatessaan koulusta ja eskarista toiseen –”. Lisäksi monipuolisen kielivalikoiman tarjoamisen todettiin edellyttävän kunnalta ja kouluilta ”ponteavaa resurssointia”. Etenkin kaksikielisissä kunnissa taas pidettiin uhkana valinnanvapauden puutetta, kun kielivalinnat rajoittuivat kotimaisiin kieliin.

Muutamassa vastauksessa pohdittiin arvioinnin haasteellisuutta yhden viikkotunnin perusteella etenkin, jos arvioinnista vastaa aineenopettaja, joka ei kohtaa oppilaita kuin tämän yhden viikkotunnin verran. Arviointi voi POPS 2019:n mukaan olla sanallinen tai arvosanalla arvioiminen (POPS 2019, 29–30). Tieto koulutuksen järjestäjän määrittelemästä arviointitavasta oli tavoittanut jotkut kyselyyn vastanneet opettajat varsin myöhään kevätlukukaudella 2020, jolloin varhennettu kielenopetus piti viimeistään aloittaa:

...oppilaiden osaamista on arvioitava heti ensimmäisen luokan keväällä viisiportaisella asteikolla OEH – OH – OMH – OS – ES³. – Aineenopettajan, joka näkee oppilaat yhden lukukauden ajan kerran viikossa 45 minuutin ajan, on haastavaa arvioida osaamista isossa (noin 25 oppilasta) ryhmässä – – viime keväänä [keväällä 2020] tieto arvioinnista viisiportaisella asteikolla saavutti opettajat vasta kevään puolivälissä ja haasteena oli vielä varhennetun englanninkin opettamisen siirtyminen etäopetukseen – –

Muita jo edellä mainittuja uhkakuvia oli se, kun luokanopettajat opettavat englantia vuosiluokilla 1–2, niin myös ylempien luokkien englannin opetus siirretään luokanopettajille, vaikka näillä olisi riittävää aineenhallintaa. Tämä seikka oli mainittu kahdessa vastauksessa:

– Ensi vuonna [2021–2022] myös kolmosten englannin opetus siirretään heille [luokanopettajille], vaikka tarjolla olisi virassa pätevä englannin kielen lehtori – –

– Luokanopettajat opettavat pääosin koko alakoulun ajan omalle luokalleen englantia, vaikka heillä ei olisi edes täysin riittävää kielitaitoa siihen – –

Lisäksi yhdessä vastauksessa todettiin ratkaisua mitenkään arvottamatta, että ”kielten opettaja opettaa kolmosista ylöspäin tai myöhemmin”.

Yksi vastauksissa toistunut uhkakuva oli se, että oppilaat saavat eritasoista opetusta ja että opetus eriarvoistaa. Vähän yllättäen eriarvoistaminen ei useinkaan liittynyt siihen, että joissakin kouluissa tai kunnissa on enemmän kielitarjontaa kuin toisissa, vaan siihen, että opettajan aineenhallinnan vuoksi opetuksen laatu voi vaihdella merkittävästi:

Kunnassa on mielestäni liian vähän päteviä englannin aineenopettajia alakoulussa. Luokanopettajat opettavat pääosin koko alakoulun ajan omalle luokalleen englantia, vaikka heillä ei olisi edes täysin riittävää kielitaitoa siihen. Helposti ajatellaan, että ”kaikkihan nyt englantia osaa

³ OEH = Olet saavuttanut tavoitteet erittäin hyvin, OH = Olet saavuttanut tavoitteet hyvin, OMH = Olet saavuttanut melko hyvin, OS = Olet saavuttanut osittain, ES = Et ole saavuttanut tavoitteita (Lähde: Valinnaisuus Nöykkiön koulussa).

alakoulussa opettaa", mikä on mielestäni harmillista. Oppilaat saavat hyvin eritasoista opetusta. Osa luokanopettajista opettaa erinomaisesti ja osaa kieltä erinomaisesti mutta osalla on merkittäviä puutteita.

Jos A1-kieli on englanti, sitä opettaa luokanopettaja (vaikka ei edes haluaisi). Muita kieliä opettavat aineenopettajat, jotka ovat jatkokouluttautuneet erityisesti varhennukseen – –

– – [Opettajien] osaaminen eri oppilasryhmien välillä on hyvin vaihtelevaa. Osa mustuttaa ja kirjoittuttaa, osa leikityttää ja laulattaa – – (Mustuttaa-sanalla tarkoitetaan todennäköisesti asenteiden ja motivaation heikentämistä, oppimisilmapiirin mustuttamista.)

Kunnan eri kouluilla eri ratkaisuja. Meillä ykkösellä englantia opettaa yleensä oma luokanopettaja, jos kokee oman kielitaidon riittävän – –

Jokainen opettaja opettaa omaa luokkaansa ja tekee omaan tyyliinsä. Osalla se on hyvin kirjaisidonnaista ja toisilla kieli on osana arkea.

Koulussamme varhennettua saksaa opetan minä l. pätevä aineenopettaja. Varhennettua englantia opettavat luokanopettajat, joilla ei kaikilla ole halua eikä taitoa opettaa kieltä. Tämä asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan. Kunnassamme yhtenäisissä peruskouluissa varhennettuja kieliä opettavat lähtökohtaisesti aineenopettajat tai kieleen (yleensä englantiin) erikoistuneet luokanopettajat.

Kielitarjontaan ja -valintoihin liittyvä eriarvioisuus saman kunnan tai kaupungin sisällä sai eritasoista opetusta koskeviin kommentteihin verrattuna vain vähän mainintoja:

Kunnassamme on joitakin kouluja, joissa voi valita englannin lisäksi jonkun muun A1-kielen. Soisin, että tällainen mahdollisuus olisi tarjolla vieläkin useammassa koulussa.

– – Vanhemmille täytyisi saada tietoa vielä paremmin myös siitä, miksi mitkään kielet ovat tarjolla eri kouluissa – –

– – Vanhemmille ja lapsille ei ole annettu vapautta valita [vaan kaikilla suomenkielisillä on A1-ruotsi ja kaikilla ruotsinkielisillä on A1-suomi]. Toimii ruotsinkielisellä alueella hyvin, sillä elämme kahden kielen sekamelskassa. Valinnanvapaus pitäisi silti olla.

Joissakin vastauksissa otettiin kantaa opetusmateriaaleihin, joita käsittelem tässä kohtaa vain lyhyesti, sillä materiaaleja ja työtapoja käsitellään yksityiskohtaisemmin alaluvussa 7.4. Opetusmateriaaleihin liittyvissä kommentteissa opettajat nostivat esiin materiaalin koostamisen työläyden tai erot materiaaleissa eri opettajien ja koulujen välillä: ”– Itse on pitänyt miettiä opetuksen sisältö, kun ei ole ollut materiaalia valmiina”, ”– Ei oppikirjoja, opettajan oma materiaali – –”, ”– Oppimateriaaleissa on suuria eroja eri koulujen välillä – –” ja ”– Materiaalien hankkimiseen olisi hyvä olla enemmän varaa. Kunnassa ei olla hankittu oppikirjoja A1-kielen varhentamiseen”.

Vastauksissa, joissa otettiin kantaa opetuksen toiminnallisuuteen, oli edustettuina ns. ääripäät. Toisissa vastauksissa tuotiin esiin toiminnallisuus ja korostettiin sen tärkeyttä, kun taas joissakin vastauksissa kritisoitiin toiminnallisuuden puutetta:

Toiminnallista enkkua, kuuntelemme paljon englanninkielistä musiikkia, laulamme mukana ja toistamme paljon. Kertaamme fraaseja. harjoittelemme numeroita, värejä, tervehdyskiä, ilmeitä --

Oppilailta on ollut toiminnallista englantia, jossa on laulettu ja piirretty, näytelty ja leikitty.

-- Toiminnallisesti, laulaen ja leikkien ykkösellä. Kakkosella tehdään vähän helppoja vihko-tehtäviä, mutta kirjoja ei ole käytetty, vaikka digiopetusmateriaalit ovat opettajan tukena.

Kriittisimmässä kannanotossa todettiin seuraavasti:

Ei ole ok, että otetaan esim. vain tervehdykset ja viikonpäivät -- aamupiirissä. Opsin mukaan A1-kielen, myös enkun, pitäisi olla toiminnallista, eikä kirjallisia tehtäviä, kuten ne näyttävät usein olevan.

Toisessa vastauksessa opetuksen toteuttamisesta todettiin, että ”osalla se on hyvin kirjasidonnaista ja toisilla kieli on osana arkea”.

Muutamissa vastauksissa kritisoitiin yhtenäisen linjan ja yhdenmukaisten toimintatapojen puuttumista koulusta tai kunnasta, kuten seuraavista lainauksista käy ilmi:

Edelleen ollaan epämääräisten tietojen varassa, kun opetusta ei riittävästi yhdenmukaisteta kaupungin tai koulun sisällä.

-- Ongelmana on se, että osa opettajista ajattelee, että riittää, kun välillä vähän lauleskellaan englanniksi ja katsotaan videolta kivoja lauluja. Suunnitelmallisuus puuttuu. Olisi hyvä, että kaikki koulut panostaisivat opettajan materiaaliin. Oppilailta ei ole välttämättä tarve olla mitään kirjaa mutta opettajille olisi hyvä olla kunnan materiaali, jotta opetussuunnitelman tavoitteet täyttyvät --

Myös parissa muussa vastauksessa todettiin kunnan eri kouluilla olevan erilaisia ratkaisuja opetuksen toteuttamisessa ja todettiin, että yhdenmukaisuus opetusmateriaalien käytössä helpottaisi opetusta. Toisaalta yksi vastaaja piti opettajan pedagogista vapautta myös hyvänä asiana: ”Jokainen opettaja päättää itse, kuinka opettaa kieltä, ihan ok.”

Pedagogista vapauttaa edustaa myös se, että yhdessä vastauksessa opettaja totesi pääpainon opetuksessa olevan englannin kielessä ”mutta numeroita tms. on hieman kuunneltu ja opeteltu myös muissa kielissä, kuten ruotsi ja espanja”. Vastaus erottui muista vastauksista siinä mielessä, että opettaja oli huomionnut yhteen kieleen keskittymisen sijaan POPS 2019:ssäkin (s. 26) mainitun kieliin ja kulttuureihin tutustumisen (T1) sekä kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden arvostamiseen ohjaamisen (T2). Muissa vastauksissa ei mainittu useampiin kieliin tutustumista oppitunneilla, mikä kieliin perinteisestä yhteen kieleen keskittymisestä opetuksessa.

Yksi vastaaja oli kokenut omassa koulussaan kielenopetuksen varhentamisen haasteeksi ”mm. lukujärjestyksellisistä ja luokkatilaan liittyvistä syistä”. Lukujärjestystekniset ratkaisut on tulkittavissa haasteeksi myös jo aiemmin mainitusta kommentista, jossa todettiin runsaan kielitarjonnan edellyttävän kielenopettajilta venymistä, kun he joutuvat kulkemaan ahkeraan eri koulujen ja esikoulujen välillä. Eräässä toisessa vastauksessa mahdollisena haittapuolena mainittiin se, että jos oppilas haluaa A1-kieleksi jonkun muun kielen kuin englannin, tämä joutuu valitsemaan jonkin muun kuin oman lähikoulunsa on hyvin epävarmaa, löytyykö saman kielen valintoja opetusryhmän verran. Lisäksi vastauksissa mainittiin tasoerot; ero heikoimpien oppilaiden ja jo ennen ekaluokkaa englantia ympäröivästä maailmasta – kuuntelemalla, katselemalla ja mahdollisesti pelaamisen kautta – ”imeneiden” oppilaiden välillä voi olla suuri. Myös ruotsalaisopettajat pitivät suuria tasoeroja haasteena englannin opetuksessa vuosiluokilla 1–3 (Khorram Manesh 2019). Seuraavan sivun taulukossa (taulukko 9) on yhteenveto niistä varhentamisen toteuttamista koskevista asioista, jotka saivat opettajien avovastauksissa mainintoja.

Taulukko 9. Yhteenveto opettajien näkemyksistä ja kokemuksista kielenopetuksen varhentamiseen liittyen.

Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia kielenopetuksen varhentamiseen liittyen
<p>Opettajien suhtautuminen varhentamispäätökseen</p> <ul style="list-style-type: none"> • hyvä päätös: mukava opettaa, lapset motivoituneita, innostuneita ja oppivat nopeasti • hyvä hyödyntää lasten kielellinen herkkyyskausi • luonnollinen, toimiva ja hyödyllinen keino parantaa kielen oppimista • opetukseen ei kohdistu samalla tavalla paineita kuin myöhemmällä aloitusiällä • varhentamisen positiiviset vaikutukset havaittavissa kielenopiskelussa 3. luokalla • kannatettava päätös, jos opettajana on kielen hyvin hallitseva opettaja • varhentaminen olisi kannattanut aloittaa jollain muulla kielellä kuin englannilla • harmillista, että kielitarjonta on rajallista tai puuttuu joistakin kunnista kokonaan • varhentamisessa ei ole riittävästi huomioitu erityisen tuen tarpeen oppilaita • varhennetun kielen saamalle lisätuntiresurssille olisi muitakin käyttötärpeita • varhentaminen on toteutettu ilman resurssointia mm. materiaaleihin, opettajien täydennyskoulutukseen ja lisääntyneeseen työmäärään • väkisin ja nopeasti läpivunnottu lakiuudistus, jonka seurauksia ei ole kunnolla mietitty
<p>Opettajien suhtautuminen siihen, kuka A1-kieltä opettaa</p> <ul style="list-style-type: none"> • tyytyväisyys luokanopettajan ja aineenopettajan yhteisopettajuuteen • opetus luokanopettajan johdolla sujuvaa ja joustavaa • luokanopettaja kielen opettajana, vaikkei haluaisi ja/tai osaisi • kielen aineenopettaja pätevä myös varhennetun kielen opettajaksi
<p>Opettajien suhtautuminen kielitarjontaan</p> <ul style="list-style-type: none"> • englannilla hyvä aloittaa • pelkän englannin tarjoaminen huono asia • englantia suosituin muiden kielen tarjonnasta huolimatta • useiden kielten tarjoamisessa etuja ja haittoja • varhaiskasvatuksen kielipedagogisista toteutuksista (kielisuihkut, kikatukset, kaksikielinen pedagogiikka) tukea kielivalintoihin
<p>Opettajien kokemuksia varhentamiseen liittyvästä täydennyskoulutuksesta</p> <ul style="list-style-type: none"> • koulutusta hyvin tarjolla • kouluttautuminen opettajan omasta aktiivisuudesta kiinni • koulutusta ei tarjolla tai koulutus riittämätöntä
<p>Opettajien mainitsemia uhkakuvia</p> <ul style="list-style-type: none"> • opettajien aineenhallinta vaihtelee • eri tavoin järjestetty opetus eriarvoistaa • opettajien käyttämissä materiaaleissa on suuria eroja ja materiaalin koostaminen työllistää • opetus ei ole riittävän toiminnallista • yhdenmukaiset toimintatavat puuttuvat • kielenopetuksen järjestämiseen liittyy luokkatila- ja lukujärjestysteknisiä haasteita • muun kuin englannin valitseminen A1-kieleksi voi edellyttää koulun vaihtoa • varhentamisen edut jäävät vähäisiksi • kielivalinta joudutaan tekemään liian aikaisin (esikoulussa) • runsaan kielivalikoiman edellyttämät siirtymiset uuvuttavat kielten aineenopettajat • runsas kielivalikoima vaatii runsasta resurssointia • valinnanvapaus A1-kielen suhteen toteutuu huonosti, etenkin kaksikielisissä kunnissa ja pienillä paikkakunnilla • voi olla haasteellista pitää yllä koulun ulkopuolella englantia oppineiden ja keskimääräistä paremmin kieltä jo osaavien oppilaiden motivaatiota • arviointi on yhden viikkotunnin perusteella haastavaa, etenkin kielten aineenopettajille • kielen opetus siirtyy luokanopettajan vastuulle 3. luokasta eteenpäinkin

7.3 Luokanopettajien arvioita omista valmiuksistaan opettaa A1-kieltä ja opetuksen aloittamiseen liittyviä kokemuksia

Luokanopettajat suhtautuivat pääsääntöisesti luottavaisesti valmiuksiinsa opettaa vierasta kieltä alkuopetuksessa, mikä kävi ilmi opettajien vastauksista kysymyksiin 14–18. Kaikista 79 vastaajasta vain luokanopettajat, 49 vastaajaa ($n = 49$), vastasivat opetusvalmiuksia kartoittavaan osioon. Luokanopettajien suuri osuus kaikista vastaajista (62 %) kertoo siitä, että on yleistä, että A1-kieltä ensimmäisellä luokalla opettaa luokanopettaja eikä kieltenopettaja. Koska jaoin verkkokyselylinkkiä ahkerasti kieltenopettajajärjestöjen Facebook-sivuilla (SUKOL ry, Suomen englanninopettajat ry ja Suomen ruotsinopettajat ry), on syytä olettaa, että kyselyyn vastasi suhteellisen moni kielten aineenopettaja. Luokanopettajien osuus A1-kielen opettajista vuosiluokilla 1–2 onkin koko maassa todennäköisesti vielä suurempi kuin 62 %.

7.3.1 Arvio luokanopettajakoulutuksessa saaduista valmiuksista

Ensimmäisestä kielen opettamisvalmiuksia koskevasta väittämästä ”Luokanopettajakoulutus antoi hyvät valmiudet opettaa vierasta kieltä alkuopetuksessa” 68 % oli Täysin tai Osittain eri mieltä ja vain 8,5 % Täysin samaa mieltä. Vaikuttaa siltä, että luokanopettajakoulutus ei ole tältä osin merkittävästi kehittynyt vastaajien opiskeluaajoista, sillä kun kysyin samaa asiaa tutkimusmenetelmäopintoihin liittyvässä harjoitustyössä Rauman opettajakoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelijoilta (18 vastaajaa) maaliskuussa 2021, niin myös opiskelijoista 78 % oli Täysin tai Osittain eri mieltä ja vain vajaa 6 % Täysin samaa mieltä siitä, että luokanopettajakoulutus antaa hyvät valmiudet varhennetun kielen opettamiseen alkuopetuksessa. Opiskelijoiden näkemystä – vaikka se onkin pienen otoskoon takia korkeintaan suuntaa antava – voitaneen pitää huolestuttavana, sillä ainakin vuodesta 2018 lähtien on ollut yleisesti tiedossa, että kielenopetukseen vuosiluokilla 1–2 tulee työurallaan törmäämään yhä suurempi osa luokanopettajista. Näyttäisi siltä, että luokanopettajakoulutuksessa tämän huomioimisessa olisi parantamisen varaa (ks. luku 5.4.2, etenkin taulukko 3). Myös Kuka opettaa ruotsia -selvityksessä (Rossi ym. 2017) kävi ilmi, että moni luokanopettaja tuntee epävarmuutta B1-ruotsin opettamisvalmiuksiensa suhteen (ks. luku 5.3.2).

Vaikka tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien enemmistö oli tyytymätön luokanopettajakoulutuksen antamiin valmiuksiin opettaa vierasta kieltä alkuopetuksessa, alle puolet (20 vastaajaa, 41 %) oli sitä mieltä, että A1-kieltä alkuopetuksessa opettavan luokanopettajan olisi hyvä pätevoityä myös vieraan kielen opettamiseen. Reilusti yli puolet (28 vastaajaa, 57 %) oli

myös sitä mieltä, että hyvä peruskielitaito (ylioppilastutkinnossa osoitettu kielitaito ja yliopiston pakollisilla kielikursseilla hankittu kielitaito) on riittävä A1-kielen opettamiseen alkuopetuksessa. Noin 70 % luokanopettajista (34 vastaajaa, 69 %) oli lisäksi sitä mieltä, että mahdollisia puutteita omassa kielitaidossaan voi opetuksessa helposti paikata monipuolisten oppimateriaalien ja erilaisten sovellusten avulla. Vielä useampi (36 vastaajaa, 74 %) oli sitä mieltä, että opettajan innostuneisuus ja asenne on kielitaitoa tärkeämpi.

7.3.2 Arvio omista opetusvalmiuksista ja omasta kielitaidosta

Vaikka opettajat kommentoivat ahkeraan luokanopettajien vaihtelevaa kielitaitoa kaikille vastaajille suunnatuissa avokysymyksissä, niin tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat itse suhtautuvat luottavaisesti omiin valmiuksiinsa opettaa vierasta kieltä alkuopetuksessa. Yli kaksi kolmasosaa luokanopettajista koki A1-kielen opetuksen aloittamisen alkuopetuksessa tai itselleen kokonaan uutena aineena olleen helppoa (Täysin tai Osittain samaa mieltä 78 %, 38 vastaajaa). Valtaosa (92 %, 44 vastaajaa) koki A1-kielen opetuksen itselleen mieluisaksi, ja melkein yhtä moni luokanopettajista oli sitä mieltä, että oma kielitaito ja kulttuurintuntemus riittävät hyvin vieraan kielen opetukseen alkuopetuksessa (Täysin tai Osittain samaa mieltä 81 %, 39 vastaajaa).

Jo aiemmin ilmi käynyt täydennyskoulutuksen tarve sai vahvistusta myös luokanopettajien vastauksissa, sillä väittämästä ”Haluaisin tai aion kehittää A1-kielen opetusvalmiuksiani lähitulevaisuudessa” oli Täysin samaa mieltä yli puolet vastaajista (53 %, 26 vastaajaa) ja joka kolmas Osittain samaa mieltä (34 %, 16 vastaajaa). Vastaukset näyttäisivät vahvistavan sitä oletusta, että kyselyyn vastasivat suurella todennäköisyydellä A1-kielen varhentamiseen ja opetukseen myönteisesti suhtautuvat luokanopettajat kuin sellaiset, joille A1-kielen opetus uutena aineena on ollut haastavaa tai jotka suhtautuvat kielteisesti vieraan kielen opetuksen aloittamiseen ensimmäisellä luokalla.

Kun luokanopettajia pyydettiin yksityiskohtaisemmin arvioimaan opettamansa vieraan kielen taitoa, 88 % (43 vastaajaa) oli Täysin tai Osittain samaa mieltä siitä, että hän ääntää opettamaansa A1-kieltä kieltä hyvin, ja 92 % (45 vastaajaa) koki hallitsevansa kielen perusrakenteet hyvin. Luokanopettajista 85 % (42 vastaajaa) ymmärtää kieltä hyvin, kun sitä puhutaan eri tavoin ja puhenopeus vaihtelee, ja yhtä suuri osa vastaajista ymmärtää hyvin vieraalla kielellä kirjoitettuja erilaisia ja eritasoisia tekstejä. Enemmän hajontaa ilmeni vain säännölliseen tiedonhakuun ja medioiden seuraamiseen liittyvän väittämän kohdalla: 55 % (27 vastaajaa) oli

Täysin tai Osittain samaa mieltä siitä, että seuraa medioita ja hakee tietoa vieraalla kielellä viikoittain ja 45 % (22 vastaajaa) Täysin eri tai Osittain eri mieltä.

Luokanopettajia pyydettiin lisäksi arvioimaan omaa kielitaitoaan eurooppalaiseen viitekehyyseen (EVK) perustuvan kuusiportaisen taitotasoluokituksen A1–C2 mukaan. Viitekehystä taitotasoluokituksineen esittelin luvussa 2.1.1. Myös kyselylomakkeesta oli linkki taitotasokuvauksiin, joihin vastaajat voivat halutessaan tutustua. Jos äidinkielenään kohdekieltä puhuvat luokanopettajat (2 opettajaa) rajataan pois, niin kaksi kolmasosaa (74,5 %) luokanopettajista arvioi kielitaitonsa vastaavan jotakin kolmesta ylimmästä tasosta, B2–C2 (taulukko 10). Vertailun vuoksi mainittakoon, että A-englannin oppimäärän tavoitetaso lukion oppimäärän suorittaneilla on B2 (Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko, Opetushallitus).

Taulukko 10. Luokanopettajien (n = 49) arviot oman kielitaitonsa tasosta.

Taitotaso	%	Lkm
A1–A2 (Alkeistaso ja Kehittyvä peruskielitaito)	6,1	3
B1 (Toimiva peruskielitaito)	18,4	9
B2 (Itsenäisen kielitaito)	28,6	14
C1 (Taitava kielitaito)	30,6	15
C2 (Ylempi taitava kielitaito)	12,2	6
äidinkieli	4,1	2
Yhteensä	100	49

Luokanopettajien positiiviset arviot heidän kielitaidostaan tukevat sitä päätelmää, että kyselyyn vastasivat juuri sellaiset luokanopettajat, jotka itse suhtautuvat myönteisesti vieraisiin kieliin ja pitävät kielistä tai ainakin opettamastaan kielestä. Toinen selittävä tekijä voi olla se, että vastaajien enemmistö oli kokeneita opettajia (opettajakokemusta kuusi vuotta tai enemmän, ks. luku 6.3.2). Luokanopettajien luottavainen suhtautuminen omiin valmiuksiinsa voi myös osittain selittyä sillä, että vain osa A1-kielen arvioitavista tavoitteista vuosiluokilla 1–2 asettaa opettajan kielitaidolle selkeitä vaatimuksia (T8 ja T10) (POPS 2019, 26–30; ks. myös luku 5.4.1). Osa luokanopettajista voi myös ajatella, että yhtä lailla kielten aineenopettaja voi tarvita täydennyskoulutusta alkuopetuksen pedagogiikan ja toiminnallisten kieltenopetusmenetelmien osalta kuin luokanopettaja kielen hallinnan osalta, kuten Helsingin kaupungin varhentamispäättöstä koskeneet kommentit avoimella verkkokommentointialustalla osoittavat (Skinnari & Sjöberg 2018, 30–31). Omassa tutkimuksessani tällaisia näkemyksiä ei tosin esitetty.

Monen kyselyyn vastanneen opettajan opetuksessa näyttää korostuvan POPS 2019:ssä selvästi esiin nostettu toiminnallisuus ja leikinomaisuus (ks. luvut 5.4.1 ja 7.4), mikä voi osittain selittää sen, että luokanopettajan kohdekielen hallintaan kohdistuvat vaatimukset jäävät vähemmälle huomiolle. POPSissa (2019, 27) mainitaan muun muassa, että sanastoa ja rakenteita harjoitellaan fraaseina esimerkiksi laulujen, leikkien, draaman ja pelillistämisen avulla sekä viestinnästä ja vuorovaikutustilanteista selviämiseksi opetellaan erilaisten apukeinojen, kuten tv-taitojen, eleiden ja piirtämisen käyttöä.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien luottavainen suhtautuminen oman kielitaitonsa riittävyteen ja omiin valmiuksiinsa opettaa A1-kieltä alkuopetuksessa ei kuitenkaan poista ristiriitaa luokanopettajien näkemysten sekä Suomen kielenopettajien liiton (SUKOL ry) ja kielenopetuksen asiantuntijoiden, kuten Skinnarin & Sjöbergin (2018), Skinnarin (2018a) ja Keaveney & Lundbergin (2017) näkemysten välitä. Luokanopettajat ovat sitä mieltä, että heidän valmiutensa opettaa A1-kieltä alkuopetuksessa on hyvät, kun taas kieltenopettajien pedagoginen kattojärjestö SUKOL ry ja useat kielenopetuksen asiantuntijat peräänkuuluttavat opettajiksi kieleen erikoistuneita luokan- tai aineenopettajia (ks. luku 5.4.2 sekä liitteet 2 ja 3).

7.3.3 Näkemys kielen eri osa-alueiden hallinnan tärkeydestä

Kyselylomakkeen kohdassa 19 luokanopettajia (n = 49) pyydettiin laittamaan eri kielitaidon osa-alueita (hyvä ääntäminen, puheen sujuvuus, rohkeus puhua kohdekieltä, laaja sanavarasto ja kielen rakenteiden hallinta) tärkeysjärjestykseen siitä näkökulmasta, minkä osa-alueen hallinta on alkuopetuksessa tärkeintä (1) ja minkä vähiten tärkeää (5). Opettajat pitivät tärkeimpänä opettajan rohkeutta puhua kohdekieltä (sijoja 1 ja 2 yhteensä 43 kpl eli 87,8 % vastaajista) ja vähintään tärkeänä kielen rakenteiden hallintaa (sijoja 4 ja 5 yhteensä 37 kpl eli 75,5 % vastaajista). Yhteenveto luokanopettajien valitsemien osa-alueiden tärkeysjärjestyksestä käy ilmi seuraavasta taulukosta (taulukko 11).

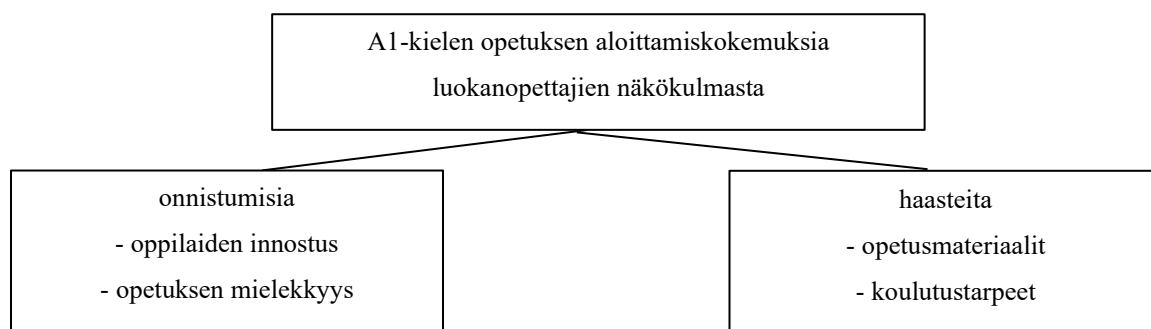
Taulukko 11. Luokanopettajien (n = 49) näkemys kielitaidon osa-alueiden hallitsemisen tärkeydestä.

Kielen hallinnan osa-alue	%	Lkm
rohkeus puhua kieltä (sija 1)	79,6	39
puheen sujuvuus (sijoja 2 ja 3)	73,4	36
laaja sanavarasto (sijoja 2 ja 3)	55,1	27
hyvä ääntäminen (sijoja 2 ja 3)	42,9	21
hyvä ääntäminen (sijoja 4 ja 5)	46,9	23
laaja sanavarasto (sijoja 4 ja 5)	38,8	19
rakenteiden hallinta (sija 5)	63,3	31

Puheen tuottamisen taitojen pitäminen tärkeinä on linjassa POPS 2019:n suullista vuorovaikutusta korostavan näkemyksen kanssa (POPS 2019, 25). Sen sijaan laajan sanavaraston pitäminen hyvää ääntämistä tärkeämpänä on mielestäni ristiriidassa ainakin POPSin oppimisen tavoitteen T10 kanssa, johon liittyvissä sisällöissä tarkoituksena on harjoitella runsaasti ja monipuolisesti kohdekielen ääntämistä sekä sana- ja lausepainoa, puherytmiä ja intonaatiota (POPS 2019, 28). Melkein puolet luokanopettajista (47 %, 23 vastaajaa) oli sijoittanut hyvän ääntämisen vasta sijalle 4 tai 5, ja vain joka kymmenes (5 vastaajaa) piti hyvää ääntämistä kaikkein tärkeimpänä hallittavana osa-alueena.

7.3.4 Kokemuksia kielen opetuksen aloittamisesta

Kun luokanopettajia pyydettiin vapaasti ja vapaaehtoisesti kertomaan, miltä A1-kielen opetuksen aloittaminen ensimmäisellä luokalla on tuntunut, kuten mitä haasteita ja onnistumisia he ovat kokeneet, niin luokanopettajien vastauksissa (kysymys 16, yhteensä 31 avovastausta, n =31) erottui neljä toistuvaa teemaa: oppilaiden innostus, opetuksen mielekkyys, oppimateriaaliin liittyvät haasteet ja täydennyskoulutustarve (ks. kuvio 1). Syy siihen, että vastaajat toivat esiin opetusmateriaaliin ja koulutustarpeisiin liittyviä seikkoja jo aiemmin kohdassa 12 ja nyt kohdassa 16 on se, että kohtaan 16 oli mahdollista vastata vain luokanopettajien eli 49 vastaajan 79:stä, kun taas kohtaan 12 voivat halutessaan vastata kaikki 79 vastaajaa.



Kuvio 1. Luokanopettajien (n = 31) kokemuksia A1-kielen opetuksen aloittamisesta.

Yhteensä seitsemässä vastauksessa mainittiin oppilaiden innostus opiskella vierasta kieltä (vrt. 5.2.1 ja 5.2.2 sekä Huhta & Leontjev 2019). Seuraavassa on muutamia sitaatteja vastauksista: ”– lapset tulevat kiljuen tunneille ja haluavat tavatessa jutella englanniksi”, ”Ope ja oppilaat rakastavat kielten tunteja” ja ”Lapset ovat innoissaan vieraasta kielestä”. Yhtä monessa vastauksessa opettajat totesivat, että A1-kielen opettaminen on ollut mieluista ja opetus on sujunut hyvin: ”Kun alkoi löytää ideoita ja materiaaleja netistä ja somesta, hommasta on tullut oikein mukavaa” ja ”Innostavaa opettaa, kun löysi sopivan tavan heti alkuun”. Useampi vastaaja (3 kpl) oli yllättynyt siitä, miten paljon oppilaat osasivat kieltä jo ennestään. Samoin useampi

(3 kpl) mainitsi eduksi sen, että kun A1-kieltä opettaa luokanopettaja (eikä kielen aineenopettaja), niin kieltä voi yhdistää muihin meneillään oleviin oppisisältöihin; yhden vastaajan sanoin ”vierasta kieltä on helppo ujuttaa jokaiseen koulupäivään ainakin vähän”. Toinen vastaaja piti lisäksi hyvänä asiana sitä, että luokanopettajan johdolla kieltä voidaan opiskella useana päivänä viikossa pieninä hetkinä tunti kerrallaan -periaatteen sijaan.

Sopivan materiaalin saatavuuteen liittyvät haasteet – kuten materiaalin puute, materiaalin laatimisen työläys tai saatavilla olevan materiaalin karsimiseen kuluva aika – olivat yleisimpiä opetukseen liittyviä haasteita; ne mainittiin kymmenessä eli noin joka kolmannessa avovastauksessa (avovastauksia n = 31). Tämä on linjassa valmiiden vastausvaihtoehtojen kohdalla annettujen vastausten kanssa, sillä väittämästä ”Sopivaa opetusmateriaalia on ollut helposti saatavilla ja/tai sitä on ollut helppo löytää esim. internetistä” oli Osittain tai Täysin eri mieltä vähän yli neljännes luokanopettajista (27 %, 13 vastaajaa). Selvä enemmistö (69 %, 33 vastaajaa) oli kuitenkin Täysin samaa mieltä (52 %) tai Osittain samaa mieltä (17 %) materiaalin saatavuuden helpoudesta. Oppimateriaalien käyttöä tarkastellaan yksityiskohtaisemmin tuonnempana alaluvussa 7.4. Oppimateriaalihaasteiden lisäksi luokanopettajat mainitsivat joukon muita haasteita, joista kukin oli saanut yhden tai pari mainintaa. Näitä olivat suuri ryhmäkokoa, yhdysluokkaopetus, sopivan opetustavan tai -tyylin löytäminen, oppilaiden lukutaidottomuus, suuret tasoerot, kielen puhumista arastelevan tai heikon oppilaan aktivoiminen sekä aikaa vievää leikkaa liimaa -materiaalin koostaminen oppitunneilla. Seuraavissa on näistä muutamia esimerkkejä:

– – Ryhmäkokoja täytyisi pienentää, jos halutaan säilyttää laaja kielitaito – –1.-luokan saksan opettaminen on haastavaa, koska oppilailta ei ole mitään käsitystä kielestä, harva on edes kuullut saksaa missään, toisin kuin englantia. Haastavaa, mutta samalla kivaa on opettaa pelkän puheen avulla, kun lukutaitoa ei vielä ole. Näin on voinut keskittyä myös oikean ääntämisen harjoitteluun kirjoituksesta välittämättä – –

Jo edellä mainittu luottamus omaan kielitaitoon ja vieraan kielen rinnastaminen vain yhteen uuteen (luku)aineeseen käy hyvin ilmi seuraavasta vastausesimerkistä:

”Se [A1-kieli] on yksi oppiaine muiden joukossa. Oma kielitaito on riittänyt hyvin, eihän ympäristöopin opettamisessa tarvitse olla biologian ja maantiedon aineenopettajan pätevyyttä.”

Vain kahdessa avovastauksessa luokanopettaja ilmaisi suoraan epävarmuutensa oman aineenhallintaansa kohtaan. Toinen totesi, että ”Oma lausumisen taito ärsyttää, muutoin kyllä selviää” ja toinen ”Omat taitoni puhua kieltä eivät ole kovin hyvät, mutta toisaalta koen pystyneeni rohkaista lapsia puhumaan ja käyttämään kieltä”. Lisäksi neljässä vastauksessa todettiin alun

olleen hankalaa, mutta näissä vastauksissa ei eritelty, miksi tai millä tavalla alku on ollut hankalaa.

Muutoinkin avovastauksissa (n = 31) esiintyi vain harvakseltaan luokanopettajan aineenhallintaan kohdistuvia kriittisiä näkökulmia, yhteensä neljässä vastauksessa (yksi seuraavista kolmesta vastausesimerkistä on poimittu toisesta, kaikille vastaajille suunnatusta avoimesta kysymyksestä 12). Kritiikkiä esittivät ainoastaan kaksoiskelpoiset tai opetettavaan kieleen muutoin erikoistuneet opettajat:

Opettaja, joka osaa kielen hyvin, käyttää sitä itsevarmemmin ja enemmän ja todennäköisesti innokkaammin, ja näin luo opetuksesta innostavampaa oppilaillekin. – – Puhumiseen uskaltaminen vaatii monilta paljon ja opettaja joutuu suunnittelemaan tarkoin, kuinka saisi tunneista sellaiset, että oppilaat ovat mahdollisimman paljon äänessä ja ope mielellään vähän vähemmän. (kieliluokan opettaja)

Itse olen kaksoiskelpoinen. Kokemukseni mukaan suuri osa luokanopettajista koulullamme ajattelee olevansa pätevä ja riittävän taitava opettamaan alakoulun englantia. Ilman mitään koulutusta. Tämä kertoo mielestäni juurikin ymmärtämättömyydestä ja epäpätevyydestä vieraan kielen opetuksesta. Ollaan rakentamassa oppilaan koko vieraan kielen oppimisen pohjaa, asennoitumista ja oppimisstrategioita! (kaksoiskelpoinen luokanopettaja)

Sitä [englantia] opettaa joko luokanopettaja tai englannin kielen lehtori. – – Mielestäni oikeanlaiseen ääntämiseen pitäisi panostaa enemmän ja sitä harvemmin luokanopettajilla on. Väärästä tai "rallienglannin" ääntämisestä on vaikea poisoppia.” (englannin lehtori; vastaus poimittu avokysymyksen 12 vastauksista)

Täydennyskoulutus mainittiin myös neljässä vastauksessa. Yksi ilmaisi tyytyväisyytensä hyvään lisäkoulutukseen aiheesta (varhentaminen), ja toinen ilmoitti haluavansa opiskella lisää toiminnallisuutta ja kertoi aloittavansa aiheeseen liittyvän verkkokoulutuksen syksyllä 2021. Kahdessa muussa vastauksessa todettiin täydennyskoulutuksen olevan tarpeellista nimenomaan luokanopettajille aineenhallinnan kehittämiseksi:

Peräänkuulutankin erityisesti luokanopettajien mahdollisuutta kohentaa ääntämystä, kerrata intonaatiota puheessa ja sujuvaa small talkia natiiviohjaajien johdolla. Toivoisin, että ympäri maata rakennettaisiin ohjelma, johon otettaisiin varhentavia luokanopettajia tarpeensa perusteella, kouluttautumaan em. asioissa. (englannin perusopinnot suorittanut luokanopettaja)

Haasteena on opetuksen yhdenmukaistaminen ryhmien välillä. – – oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa opettajien erojen takia. Olen kouluttautunut varhennettuun enkkun 5 op:n verran sekä oman kiinnostuksen mukaan muualla. Koulutus on tärkeää. (varhennettuun englannin opetukseen kouluttautunut luokanopettaja)

Niin opettajankoulutuksen aikaista kuin jo opetustyössä toimivien opettajien lisäkoulutuksen tärkeyttä korostavat myös Keaveney ja Lundberg (2017, 16), sillä mittavan, 144 maassa toteutetun opettajien pedagogiikkoihin keskittyvän tutkimuksen tulokset osoittivat, että monet varhaisen kielen opetuksen parissa työskentelevät opettajat kärsivät heikosta luottamuksesta omiin englannin kielen taitoihinsa; suuri osa tutkimukseen osallistuneista opettajista mainitsi yhdeksi tärkeimmäksi kehityskohteeksi oman englannin kielen taitonsa kehittämisen, kun heiltä kysyttiin tärkeimpiä kielenopetuksen ja -oppimisen kehityskohteita oppitunneilla. Kansainväliseen tutkimukseen verrattuna suomalaiset luokanopettajat näyttäisivät suhtautuvat varsin luottavaisesti oman kielitaitonsa riittävyteen.

7.4 Opettajien käyttämiä työtapoja ja opetusmateriaaleja

Jo edellä on käynyt ilmi, että jotkut tutkimukseen osallistuneet opettajat ilmaisivat huolensa opetusmateriaalien suuresta vaihtelevuudesta eri opettajien ja koulujen välillä sekä harmittelivat oppimateriaalin koostamisen tai laatimisen työläyttä. Kyselylomakkeen kolmannessa osiossa opettajia pyydettiin kertomaan tarkemmin käyttämistään työtavoista ja opetusmateriaaleista.

7.4.1 Opettajien käyttämiä työtapoja

Kun kaikkia kyselyyn vastanneita opettajia (n = 79) pyydettiin listaamaan viisi eniten käyttämäänsä työtapaa A1-kielen opetuksessa ensimmäisellä luokalla (kysymys 20), ylivoimaisesti eniten mainintoja sai laulut ja laululeikit (78 vastaajaa). Työtapojen suosituimmuusjärjestys käy ilmi seuraavasta taulukosta (taulukko 12).

Taulukko 12. Opettajien (n = 79) varhennetussa A1-kielen opetuksessa eniten käyttämät työtavat.

Työtapa	%	Lkm
laulut ja laululeikit	98,7	78
toiminnalliset harjoitukset*	89,9	71
puheen toistot	81,0	64
kortti- ja lautapelit yms.	64,6	51
ääntämisharjoitukset	39,2	31
digipelit ja videot	36,7	29
piirtäminen ja askartelu	29,1	23
tarinat	22,8	18
oppikirjatehtävät	20,3	16
draama	15,2	12
videointi, valokuvaaminen	2,5	2

*Toiminnallisista harjoituksista mainittiin kyselylomakkeessa esimerkkeinä liikkumista edellyttävät harjoitukset, kuten oikean parin tai kuvan etsintä, sekä pantomiimit.

Lomakkeessa valmiina annetut työtapavaihtoehdot on valittu POPS 2019:ssä mainittujen A1-oppimäärän työtapojen ja tavoitteiden pohjalta (POPS 2019, 28–29). Neljä opettajien eniten suosimaa työtappaa erottuvat selvästi, ja myös ääntämisharjoitukset sekä digipelit ja videot ovat suosittuja työtapoja. Suosituimmat työtavat olivat pitkälti samoja kuin varhentamisen kärkihankkeen loppuraportin kyselytutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa eniten mainintoja saaneet työtavat: 1) lorut, laulut ja leikit, 2) kuuntelu ja toisto, 3) erilaiset pelit ja liikunnalliset tehtävät ja 4) parikeskustelut (Huhta & Leontjev 2019, 29, ks. myös luku 5.2.2). Opettajien kuvaamissa toiminnallisissa aktiviteeteissa on myös paljon samoja piirteitä kuin Sambaniksen (2015) määrittelemässä ”liikuttavassa vieraiden kielten opetuksessa” (bewegender Fremdsprachenunterricht), jossa korostuu liikunnallisuuden ja moniaistisuuden hyödyntäminen opetuksessa (ks. luku 4.1.5).

Oppikirjatehtävien vähäinen suosio selittyy sillä, että harvalla opettajalla oli käytössään oppikirja. Draaman pieni osuus on listan ainoa yllätys, sillä draama mainitaan työtappana POPS 2014:ssä koko opetussuunnitelmaa koskevassa yhteisessä osassa Oppimisympäristöjen ja työtapojen kohdalla: Draamatoiminta – edistää oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi (POPS 2014, 29–30). Myös A1-kielen oppimäärää koskevassa täydennysosassa todetaan, että ”Työtavoissa yhdistyy leikinomaisuus, musiikki, draama, pelit ja liike sekä eri aistien hyödyntäminen” (POPS 2019, 28).

Videointia työtappana ei osata ehkä vielä riittävästi hyödyntää, vaikka monilla oppilailla on todennäköisesti älykännykät ja/tai tabletit käytössään. Helsinki-Vantaan kieltenopettajat ry:n järjestämässä Varhennetun kielenopetuksen arviointikoulutuksessa 17.3.2022 luennoineella kieltenopettaja Leena Pullilla oli videoinnista vain hyviä kokemuksia. Pullin mukaan videointi sopii mainiosti esimerkiksi kotitehtäväksi oppilaille, jotka eivät vielä osaa lukea ja kirjoittaa (ainakaan opiskeltavaa kieltä), sillä lapset käyttävät usein vähäistäkin kielitaitoa mielellään, ja huoltajat ovat alkuopetusvaiheessa usein hyvin kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä ja auttavat videotehtävissä mielellään. Videotehtävien avulla opettaja pystyy hyvin seuraamaan oppilaan edistymistä ja oppii parhaimmassa tapauksessa tuntemaan oppilasta paremmin.

Kysymyksen 21 avovastauksissa opettajat saivat valmiiden työtapavaihtoehtojen lisäksi mainita halutessaan muita käyttämiään työtapoja ja menetelmiä. Vastauksissa (n = 33) oli paljon toistoa ja päällekkäisyyttä valmiiden vaihtoehtojen kanssa, joten varsinaisia uusia työtapoja tuli

esiin vain vähän. Ne on listattu seuraavaan taulukkoon (taulukko 13). Vastauksen perässä on suluisia luku, jos sama vastaus on mainittu useampaan kertaan:

Taulukko 13. Muita kuin kyselylomakkeessa valmiina mainittuja opettajien käyttämiä työtapoja avovastausten (n = 33) mukaan.

Työtapa
toiminnalliset leikit ulkona (3)
animaatioiden laatiminen, (sormi)nukketeatteri (sorminuket 2 mainintaa)
kuunteluharjoitukset (2)
opettajan itse tekemät opetusvideot, joita hän jakaa oppilaille kotona katsottaviksi
ruotsinkieliset lastenohjelmat ja niistä aiheen ottaminen
koira-avusteiset menetelmät
laulujen kuunteleminen esim. kuvistunnin taustalla
arkiset keskustelut muillakin oppitunneilla, kielen tuominen arkeen
opettaja puhuu kieltä kaikilla tunneilla
kirjoittaminen ja tehtävämonisteet

Kysymyksessä 22 opettajia pyydettiin kuvailemaan tyypillistä A1-kielen oppituntia sekä sitä, mitä he painottavat ja pitävät opetuksessa tärkeänä. Vastaaminen oli pakollista, mutta neljä vastaajaa oli jättänyt vastaamatta kysymykseen, joten vastauksia oli 75 (n = 75). Kuvaa tyypillisestä oppitunnista ei avovastausten perusteella muodostunut, mutta opettajien käyttämissä työtavoissa oli paljon samankaltaisuutta. Melkein kaikissa vastauksissa mainittiin laulut ja leikit joko niin, että tunti voidaan aloittaa jollain tutulla laululla tai sitten uuden asian opetteluun liittyy jokin laulu tai leikki. Myös toiminnallisuus ja toistot mainittiin laulujen ja leikkien jälkeen useimmin. Yleistä oli myös sanaston ja fraasien harjoittelu, sekä jo opitun kertaaminen että uuden opettelu. Useita mainintoja saivat myös yhdessä ja pareittain työskentely sekä rutiinit. Seuraavassa on muutamia esimerkkejä tyypillisen oppitunnin aktiviteeteistä ja työtavoista:

Meillä on tietyt rutiinit tunnin alussa ja lopussa. Leikitään ja lauletaan paljon, kuunnellaan, toistetaan, matkitaan, toimitaan.

Uuteen aiheeseen tutustuminen: laulu/laululeikki, sanasto: toistetaan ja käännetään suomeksi, leikki tai peli: bingo, pantomiimi, muistipeli, domino tms., kynätehtävä: kirjaan tai monisteeseen TAI digitehtävä tabletilla. Pidän tärkeänä kielen rohkeaa puhumista ja kieleen tutustumista lapselle mielekkäillä työtavoilla.

Alkulaulu ja tervehdykset, kuulumisten kysely vieraalla kielellä toisilta tunnin aluksi. Sitten joko kerrataan edellisen kerran opiskellut sanat/fraasit tai harjoitellaan kuuntelemaan ja lausumaan uusia. Sen jälkeen kieltä harjoitellaan yleensä toiminnallisesti tai pienillä tehtävillä, pelien, leikkien, laulujen, videoiden tms. avulla parin kanssa/pienissä ryhmissä/kaikki yhdessä.

Joskus jokin pieni kynätehtävä tai piirros, riippuen kulloisestakin aiheesta. Lopuksi loppulaulu ja heipat. Tärkeää on oppimisen ilo, oivallukset, rohkeus käyttää sitä pientäkin kielitaitoa, joka kehittyy. Myönteinen suhtautuminen uteliaisuuteen, opettajan heittäytyminen mukaan tuntiin on tärkeää. Kaikkien huomiointi, motivointi, positiivinen palaute.

Esimerkeistä kahdessa viimeisimmässä oli kommentoitu myös sitä, mitä opettaja pitää opetuksessa tärkeänä, mikä oli monesta vastauksesta unohtunut. Jotkut opettajat kommentoivat myös motivaation sekä kannustavan ja turvallisen oppimisilmapiirin tärkeyttä:

Motivaatio on tärkeää, ääntämisen harjoittelu ja oppimisen ilon säilyttäminen toiminnallisuuden ja leikin kautta.

Oppimisen ilo! Kokeilemisen halu. Koen tärkeänä sen, että kaikki huomaavat pystyvänsä. Ja sen, että luokka on turvallinen ja kannustava kaikille yrittäjille.

Rohkaisu kielen käyttämiseen on tärkeää sekä positiivisen palautteen antaminen siitä – –

Seuraavan esimerkin otin mukaan ns. malliesimerkkinä toiminnallisuudesta:

Joskus luokassa on joku "esterata", joka täytyy käydä läpi saksaksi, ennen kuin pääsee omalle paikalle (esim. värit lattiassa, jotka hypitään läpi ja sanotaan saksaksi). Aluksi noustaan ylös ja sanotaan saksaksi hyvää päivää ja kysytään kuulumisia. Sitten yleensä joku laulu, jossa kerrataan aiemmin opittu asia. Sitten ehkä joku parinetsintäleikki/kim-muistipeli tms. kertaukseen. Uuden asian opiskelussa katsotaan viritykseksi esim. Felix ja Franzi -jakso tai lauletaan laulu. Sitten laitetaan esille opeteltavia sanoja kuvakortteina, kerrataan useaan kertaan, osoitetaan sanaa. Joku leikki, esim. ihmismuistipeli tai muu. Joskus piirretään vihkoon, mitä muisti tunnulta. Kun lähdetään tunnulta, opelle sanotaan ovella joku "taikasana", tunnilla opittu uusi sana, jolla pääsee ulos luokasta.

Kun vastaamista eivät rajoittaneet valmiit vaihtoehdot tai valittavien vaihtoehtojen enimmäismäärä, kävi ilmi, että erilaisia kirjallisia tehtäviäkin tehdään oppitunneilla usein, joskaan ei oppikirjaa käyttäen eikä niinkään kirjoitustehtäviä, vaan useamman mainitsemilla kynätehtävillä tarkoitettiin yleensä erilaisia väritys- ja yhdistelytehtäviä. Mainitsemisen arvoista on ehkä se, että kynä- ja monistetehdävät saivat hieman enemmän mainintoja kuin digitehdävät. Muutoin melko saman sisältöisistä oppitunnin kulkua tai oppitunnin aktiviteetteja kuvaavista vastauksista erottuivat ne vastaukset, joissa oppitunti oli pilkottu useampaan lyhyempään opetustuokioon viikon aikana:

Englannin tunti on useimmiten pilkottu pieniksi palasiksi pitkin viikkoa. Tämä on vaikuttanut toimivalta tavalta ja opitun asian kertaamista tapahtuu näin useammin viikossa.

En pidä kokonaisia oppitunteja. Pidän kaksi-kolme tuokiota viikossa. Laulamme, leikimme, annan ohjeita englanniksi ja he toimivat niiden mukaan. Lapset haastattelevat toisiaan tai ohjeistavat toisiaan. Teemme tehtäviä ja annan toisinaan myös läksyn – –

Kysymyksessä 23 kieltä aiemmin ylemmillä vuosiluokilla opettaneita opettajia pyydettiin arvioimaan, miten heidän käyttämänsä työtavat ovat muuttuneet kielenopetuksen varhentamisen myötä. Vapaaehtoiseen avovastaukseen vastasi 45 opettajaa (n = 45). On syytä olettaa, että näistä 45:stä enemmistö on aineenopettajia ja kaksoiskelpoisia luokanopettajia, sillä yleensä 3. luokasta eteenpäin kieliä on perinteisesti opettanut kielenopettaja.

Eniten mainintoja sai se, että alkuopetuksessa painottuu suullinen kielitaito eikä kirjoittamista vielä harjoitella tai harjoitellaan vain vähän (14 vastausta). Moni mainitsi merkittäväksi eroksi alimman ja ylempien luokka-asteiden opetuksessa sen, että ensimmäisellä luokalla opetus on toiminnallisempaa (12 vastausta) ja opetuksessa käytetään enemmän lauluja ja leikkejä (4 vastausta). Useampi vastaaja tosin mainitsi toiminnallisuuden sekä opetuksessa käytettävien leikkien ja pelien olevan samanlaisia alkuopetuksessa kuin ylemmillä vuosiluokilla (5 vastausta). Yksi vastaaja myös totesi kuorossa toistamisen olevan tavallinen työtapana kaikenikäisten opetuksessa, ja ääntämisen opetuksen samankaltaisuus mainittiin muutoinkin useammassa vastauksessa (5 vastausta).

Oppikirjan puuttuminen alkuopetuksesta oli joidenkin mielestä merkittävä ero ylempiin luokkiin verrattuna (4 vastaajaa). Padi-pelien ja digin käyttö oli yleisempää alkuopetuksessa kahden vastaajan mielestä. Muina yksittäisiä mainintoja saaneina eroina alkuopetuksessa ylempiin luokka-asteisiin nähden todettiin kielen mukaan ottaminen päiväohjelmaan, kieliopin vähäisempi rooli ja draaman runsaampi käyttö. Kolme vastaajaa totesi alkuopetuksen innoittaneen heitä käyttämään enemmän lauluja ja leikkejä sekä toiminnallisuutta myös ylemmillä luokka-asteilla: ” – alkuopetuksen lauluja ja leikkejä olen tuonut tänä keväänä myös isompien oppilaiden kielten tunneille kevennykseksi ja mausteeksi”.

Toimintatapojen yhteydessä opettajilta kysyttiin, kuinka paljon he kiinnittävät huomiota kielen koulun arjessa 1.-luokkalaisten kanssa (kysymys 24). Kaikista vastaajista (n = 79) 62 % (49 vastaajaa) käytti vieraskielisiä tervehdyksiä ja toivotuksia päivittäin, ja 23 % (18 vastaajaa) viikoittain. Joka kymmenes opettaja (8 vastaajaa) otti opetukseen mukaan vieraskielisiä lauluja ja leikkejä päivittäin ja melkein puolet (48 %, 38 vastaajaa) viikoittain muillakin kuin A1-kielen oppitunneilla. Vieraskielisiä sanoja ja ilmauksia arkirutiineihin, kuten pukeutumiseen ja ruokailuun, yhdisti useampana päivänä viikossa myös lähes puolet vastaajista (47 %, 37 vastaajaa) ja lisäksi kerran viikossa 15 % (12 vastaajaa).

Kulttuuriin ja kielialueen maihin liittyviä asioita otti esiin päivittäin vain kaksi vastaajaa. Kerran tai useamman kerran viikossa näitä asioita käsitteli vajaa puolet (44 %, 35 vastaajaa), ja muutaman kerran kuukaudessa tai ei lainkaan yli puolet vastaajista (53 %, 42 vastaajaa). Kulttuuristen seikkojen vähäinen huomioiminen tai kokonaan sivuuttaminen on POPS 2019:n näkökulmasta ristiriitaista, sillä kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen kuuluu A1-oppimäärän opetuksen tavoitteisiin (T1 ja T2), vaikkei näitä tavoitteita arvioidakaan (POPS 2019, 26). Vastausprosentteissa on tosin huomioitava se, että osa kerran viikossa kieltä

opettavista aineenopettajista ei välttämättä tapaa oppilaita muulloin kuin kielen opetustuntien yhteydessä. Siksi vastausvaihtoehto ”Ei koskaan” olikin ahkerassa käytössä (20–35 %/kohta).

7.4.2 Opettajien käyttämiä opetusmateriaaleja

Työtapoja koskevien kysymysten jälkeen opettajia pyydettiin kertomaan käyttämistään oppimateriaaleista. Alkuun opettajia pyydettiin listaamaan yleisimpiä tapoja, joilla he ovat saaneet ja hankkineet sisältöä A1-kielen opetukseen ja vinkkejä omiin työtapoihinsa (kysymys 25). Valmiista vastausvaihtoehdoista vastaajat saivat valita kolme mieluisinta. Ylivoimaisesti suosituin tapa oli itse etsityt verkko- ja muut materiaalit. Sen oli valinnut kolmen mieluisimman vaihtoehdon joukkoon 70 vastaajaa. Jokainen vastaaja (n = 79) sai valita kolme mieluisinta vaihtoehtoa eli eri tavat saivat mainintoja yhteensä 254. Seuraavaan taulukkoon (taulukko 14) on listattu materiaalin ja vinkkien hankkimistavat siinä järjestyksessä, miten moni vastaaja on maininnut tavan yhtenä valitsemastaan kolmesta suosituimmasta tavasta.

Taulukko 14. Opettajien (n = 79) suosimat tavat hankkia sisältöä ja vinkkejä A1-kielen opetukseen.

Tavat hankkia sisältöä ja vinkkejä opetukseen	%	Lkm
itse etsityt verkko- ja muut materiaalit	88,6	70
materiaalien laatiminen osittain itse, osittain valmiiden materiaalien hyödyntäminen	54,4	43
kielenopetuksen varhentamiseen liittyvään koulutukseen osallistuminen	53,2	42
kustantajan oppimateriaalit	53,2	42
sisältö- ja toteutusvinkit (aineen)opettajakollegoilta	36,7	29
materiaalin ja sisällön laatiminen pääosin itse	26,6	21
aiemmin ilmestyneiden, yleensä 3. luokalle suunnattujen A1-kielen materiaalien hyödyntäminen	1,3	1
muu*	7,6	6

*Kohdassa ”muu” vastaajat mainitsivat seuraavat tavat: maksulliset verkkomateriaalit (Sanasala ja Teachers-payteachers.com), British Councilin kuvat, The Early Bird Gets the Word -materiaalipaketti, opetusmateriaalin pilotointiin osallistuminen, materiaalin laatiminen itse kolme ensimmäistä vuotta Come with me -materiaalin ilmestymiseen asti sekä 3. luokan toiminnallisen materiaalin (piirustus-, kuuntelu- ja action-tehtävien) hyödyntäminen

Opettajien valitsemiin vastausvaihtoehtoihin ei nähdäkseen liity muuta yllättävää kuin se, miten aiemmin ilmestyneitä, yleensä 3. luokalle suunnattuja A1-kielen materiaaleja ei juurikaan hyödynnetä varhennetussa kielenopetuksessa, ilmeisesti ei edes äänitteiden tai kuvatehtävien osalta. Olisin odottanut opettajien hyödyntävän enemmän näitä materiaaleja, vaikka materiaalit suurimmaksi osaksi edellyttävätkin luku- ja kirjoitustaitoa. Varhentamisen kärkihankkeen lopporaportin mukaan monet opettajat eivät myöskään olleet käyttäneet valmiita materiaaleja, kuten oppikirjaa, mutta siitä huolimatta opettajat olivat maininneet nimeltä useampia oppikirjoja

kuin tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat ja kertoneet soveltavansa niitä omaan luokkaopetukseensa (Huhta & Leontjev 2019, 28–29). Vähän ristiriitaista oli se, että yli puolet vastaajista (53 %, 42 vastaajaa) oli valinnut kolmen suosituimman sisältö- ja vinkkilähteen joukkoon kustantajan oppimateriaalit, vaikka avovastauksissa opettajat toistuvasti harmittelivat valmiiden materiaalipakettien puuttumista.

Saatavilla olevan materiaalin riittävyys (kysymys 26) jakoi opettajien mielipiteet. Vähän yli puolet vastaajista (56 %, 44 vastaajaa) oli tyytyväisiä saatavilla olevaan ja omassa käytössään olevaan materiaaliin, ja vajaa puolet ei ollut (44 %, 35 vastaajaa). Kun tyytymättömiä (n = 35) pyydettiin listaamaan, millaista materiaalia he kaipaisivat lisää varhennettuun kielenopetukseen, eniten mainintoja saivat seuraavat materiaalit (taulukko 15):

Taulukko 15. Saatavilla olevaan opetusmateriaaliin tyytymättömien opettajien (n = 35) eniten kaipaamat lisämateriaalit suosituimmuusjärjestyksessä.

Tarvittavia lisämateriaaleja A1-kielen opetukseen

oppilaiden oman puheen tuottamista aktivoivat tehtävät
ikäkaudelle ja alkeistasolle sopivia loruja, lauluja ja laululeikkejä
oppimista edistäviä opetuspelejä
ikäkaudelle ja alkeistasolle sopivia puheäänitteitä tehtävineen

Merkille pantavaa on, että eniten lisämateriaalia kaivattiin samoihin osa-alueisiin, joka olivat opettajien mainitsemien viiden suosituimman työtavan joukossa (ks. luku 7.4.1). On tosin loogista kaivata lisää materiaalia juuri niihin työtapoihin ja menetelmiin, joita suosii opetuksessa.

Opettajat materiaalin laatijoina

Oppimateriaaliosion viimeisessä kysymyksessä (kysymys 28) opettajia pyydettiin vapaasti ja vapaaehtoisesti kertomaan, millaista materiaalia he ovat laatineet ja ovatko he kokeneet materiaalin laatimisen työlääksi. Vastauksia annettiin 44 (n = 44). Jo aiemmissa avovastauksissa oli käynyt ilmi, että monet opettajat kokivat materiaalin laatimisen työlääksi, ja sama linja jatkui tämän kysymyksen vastauksissa. Vastaajista 66 % (29 vastaajaa) oli ottanut kantaa siihen, onko materiaalin laatiminen ollut työlästä tai aikaa vievää ja näistä suuri enemmistö (24 vastaajaa) piti materiaalin laatimista työläänä tai aikaa vievänä. Tosin näistä 24:stä 10:n mielestä materiaalin laatiminen oli myös kivaa, vaikka olikin työlästä.

Olen laatinut loruja, erilaisia tehtäviä ja esitettävää materiaalia. KAMALAN TYÖLÄSTÄ!
AIKA EI RIITÄ KAIKKEEN MITÄ HALUAISI JA TARVITSISI!

Liian aikaa vievää, paketti pitäisi tulla valmiina kuten muukin opetusmateriaali. Opeopas olisi kätevä ja siihen digimatskut.

Teen aihepiiristä kokonaisuuden, johon kokoan kaiken tarvittavan: kuvat, linkit, bingopohjia, kuuntelutehtäviä. Suunnittelu ja kokoaminen on toki työlästä, mutta samalla opetus on suunniteltu aina neljälle viikolle ja toivon mukaan niitä voi hyödyntää myöhemminkin. Toisaalta pidän materiaalin suunnittelusta. Olen jakanut materiaaleja myös luokanopekollegoille.

[Olen tehnyt] monisteita, muistipelejä, materiaaleja luokan seinälle eri aihepiireistä (kalenteriseinä, opeteltavaan asiaan liittyviä juttuja esim. puheen tukena toimivia fraaseja puhekuplissa jne.). Tavallaan mieluisaa hommaa, mutta aika on kortilla ja siksi tämä kaikki askartelu on myös erittäin työlästä.

Muutamissa vastauksissa kävi ilmi, miten materiaalin laatiminen oli ollut aluksi työlästä, mutta ajan myötä helpottunut tai sitten valmis oppimateriaali oli saatu käyttöön viiveellä:

Ops[ista] katsoin sisällöt ja sen mukaan netistä hain. Oli työlästä lähtemään nyhtämään tyhjää. Nyt omannäköisen opetuspaketti valmis, niin voin keskittyä sen jalostamiseen.

Olen tehnyt sanakortteja, monisteita vihkoon liimattavaksi (ennen kuin käytössä oli varsinaista kustantajan tekemää kirjaa), joitain pelejä. Ihan mieluisaa hommaa, mutta todella, todella työlästä. Kolmen vuoden jälkeen, kun materiaalipaketti oli kasassa, saimmekin käyttöön ihan kustantajan tekemän kirjan.

Vain 5 vastaajaa mainitsi erikseen, että materiaalin laatiminen ei ole ollut työlästä; seuraavassa pari esimerkkiä:

Nykyään vallitsee runsauden pula kaikessa. Netti on pullollaan kaikkea. Itse ei tarvitse tehdä, minun ainakaan, mitään. Olen omasta halustani tehnyt noppapelejä tai lippulappusia eli hyväksi havaittuja pelejä joihinkin kappaleisiin. Ei ole työlästä.

Saksa-vihkonen sisältää väritystehtäviä, yhdistelytehtäviä, piirtämistä ym. Syntynyt hiljalleen opetuksen ohessa, joten ei kovin työlästä.

Oppimateriaalien laatimista kommentoineesta 44 vastaajasta 15 ei ottanut kantaa siihen, onko materiaalin laatiminen ollut työlästä vai ei. Suhtautuminen työläyteen ei vaikuttanut siihen, millaista materiaalia vastaajat olivat laatineet. Eri materiaalilajeja ja -esimerkkejä olivat listanneet 31 vastaajaa 44:stä, ja melkein jokainen mainitsi laatineensa joko kaikkia tai ainakin joitakin seuraavista: erilaisia pelejä (mm. lautapelejä, muistipelejä, bingoja, digipelejä), kuva-, peli-, sanasto- ja opetuskortteja, laulu- ja/tai videotehtäviä sekä piirtämis- ja yhdistelytehtäviä. Erilaiset pelit ja kuvakortit mainittiin yleisimpinä itse laadittuina materiaaleina niin tässä tutkimuksessa kuin kärkihankkeen loppuraportin kyselyyn osallistuneiden opettajien vastausten pohjalta laaditussa luettelossa (Huhta & Leontjev 2019, 28).

Opettajan työn sanotaan usein olevan kutsumusammatti ja opettajia pidetään työlleen omistautuneina, mikä kävi korostetusti ilmi ainakin parissa vastauksessa:

[Olen] ostanut itse lisenssin ulkomaiseen opetusverkkosivustoon, jossa monipuolisia lauluja, leikkejä ja askarteluja [espanjankieliseen] kulttuuriin liittyen. [Olen] tehnyt tuntikausia digipelejä ja laminoinut kortteja ja etsinyt kuvamateriaalia – –

Työlästä. Luvallisten kuvien etsiminen, niiden liimaaminen ja laminoiminen, ryhmittely muistiteiksi, salapoliisitehtäviksi jne. Käytän paljon kierrätysmateriaaleja, joihin leikkaan ja liimaan, vanhoja pelialustoja, spinnereitä, palapelejä käytän, potkupalloon numerot, ilmeet, tunteet tussilla, legopalikoihin numeroita jne.

Väistämättä tulee ajatelleeksi, käytetäänkö opettajien tunnollisuutta ja omistautumista hyväksi, kun monille täysin uuden oppiaineen työläyttä ei huomioida mitenkään resursseissa. Jos kustantajien laatimia valmiita opetusmateriaaleja ei ole saatavilla tai koulu (tai kunta) päättää olla hankkimatta niitä, materiaalin laatiminen näyttäisi useimmiten jäävän opettajien omalle vastuulle ilman, että työstä maksetaan mitään lisäkorvausta. Omassa tutkimuksessani vain yksi opettaja 79:stä kertoi saaneensa lisäkorvauksen materiaalin laadintatyöstä projektirahoituksen turvin: ”Olen laatinut materiaalin 20 tunnille Opetushallituksen projektirahoista. Materiaali pohjautui omiin tuntisuunnitelmiini kielikylpyä pitäessäni. Materiaalin tekeminen olikos työläs 30 h projekti”. Esimerkkivastaus kuvaa hyvin sitä, miten täysin uuden materiaalin laatimiseen saattaa kulua jopa enemmän aikaa kuin sen opettamiseen. Vaivannäköä ei myöskään aina osata arvostaa, kuten seuraava sitaatti osoittaa: ” – – [Materiaalin laatiminen on] helppoa, mutta aikaa vievää. Työnantaja ei tunnu arvostavan panostani, vaan valittaa materiaalien viemästä varastotilasta”.

7.5 Opettajien mainitsemia kehityskohteita

Lopuksi opettajia pyydettiin vapaasti ja vapaaehtoisesti pohtimaan, miten varhaista vieraan kielen opetusta voisi tehostaa tai kehittää. Vastaajat saivat omien kokemustensa pohjalta mainita seikkoja, jotka varhaisessa kielenopetuksessa ovat erityisen tärkeitä ja jotka pitäisi nykyistä paremmin ottaa huomioon (kysymys 29). Vastauksia annettiin 38 (n = 38). Vastauksissa oli paljon toistoa jo aiemmin esiin tulleiden asioiden kanssa, kuten toivomuksia ryhmäkokojen pienentämisestä ja jakotunnin saamisesta varhennettuun kielenopetukseen sekä ehdotuksia opetuksen pilkkomisesta kokonaista oppituntia lyhyempiin tuokioihin pitkin viikkoa. Lisäksi toivottiin resursseja tuutoriopettajien kouluttamiseen ja materiaalihankintoihin sekä materiaalien käytön yhtenäistämistä. Toivomuslistalla oli myös lisäresursseja ja -mahdollisuuksia saada koulutusta niin opettajien kielitaidon (etenkin ääntämisen) parantamiseen kuin varhennetun kielenopetuksen käytänteisiin.

Vastaajat kommentoivat jo aiemmin käsiteltyä opettajien aineenhallintaa toistuvasti myös tässä yhteydessä. Etenkin halua ja intoa opettaa vierasta kieltä sekä ääntämisen hallintaa pidettiin tärkeinä: ”Asiasta innostuneet opettajat kaikille”, ”–Opettajiksi ei sellaisia, jotka eivät kieltä halua opettaa”, ”Ääntäminen ja oikeanlainen ääntämisen malli olisi ehdottoman tärkeää –” ja ”Ääntämisen opettaminen ja kielenopiskeluun innostaminen on tärkeitä. Kenenkään ei pitäisi joutua tahtonsa vastaisesti opettamaan vierasta kieltä –”. Seuraavassa pari pidempää esimerkkiä:

Suullinen kieli tärkeintä. Arjen toiminnot, learning by doing -ideologia. Yhteistyö kielenope ja luokanope. Oma kielitaito ei tarvitse olla täydellinen mutta sujuvaa ja sitä pitää voida kehittää (koulutukseen kielen kotimaassa).

Onneksi olen itse saanut opettaa pieniä! Minusta ääntämisen opettaminen - tai paremminkin sen ujuttaminen mukaan kaikkeen - on tärkeää heti alusta. On kohtuutonta olettaa, että jokainen luokanope pystyisi tähän.

Varsinaisina uusina ehdotuksina mainittiin kouluvierailut suomen- ja ruotsinkielisten koulujen välillä. Myös opetussuunnitelman perusteet saivat muutamia mainintoja; toivottiin opsin läpikäymistä yhdessä kuntatasolla ja yhtenäisistä käytänteistä sopimista sekä ylipäättään täsmennyksiä opetussuunnitelman perusteisiin: ”Valtakunnallisen opsin tarkennettujen tavoitteiden ja tarkennettujen sisältöjen tarve! –”, ”Varmasti opetuksessa on liikaa eroja eri paikkakuntien ja koulujen välillä, koska Ops on niin väljä –” ja ”Ehkä kaipaisin selkeää opetussuunnitelman ohjetta sisältöihin ja tavoitteisiin, nyt ne ovat kovin suurpiirteisiä”.

Aiemmin vain vähän mainintoja saaneena aihepiirinä opettajien avovastauksissa (n = 38) esiintyi eriyttämistarpeisiin liittyvät haasteet, niin erityistukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla kuin ylöspäin eriyttämistä tarvitsevien oppilaiden kohdalla:

Taitotaso[ero] on valtava! Tähän pitäisi saada tukea. Toiset eivät osaa suomea, ja sitten pitäisi oppia englantia suomen kautta... Jotkut osaavat paremmin kuin kolmasluokkalaiset. Miten saada heidän motivaationsa pysymään? –

Aivan lopuksi opettajia pyydettiin arvioimaan, pitäisikö kielenopetuksen alkamisajankohtaa varhentaa vielä enemmän (kysymys 30). Vapaaehtoiseen avovastaukseen tuli vastauksia 45 (n = 45). Vastausten perusteella opettajat näyttäisivät tutkijoiden ja kielenoppimisen asiantuntijoiden tapaan tasapainottelevan varhaisen aloitusiän etujen ja hyötyjen välillä (ks. luku 4), sillä selkeitä ei- tai kyllä-vastauksia oli vajaa puolet (20 vastausta 45:stä). Kielenopetuksen varhentamista vielä nykyisestä vastusti selkeästi 16 vastaajaa 20:sta. Melkein yhtä moni ei varsinaisesti kannattanut varhaisempaa aloitusikää, mutta oli sitä mieltä, että kielisuihkutellut ja

kieliin tutustuminen varhaiskasvatuksessa ja esikoulussa on ollut hyvä ja jatkossakin suositeltava käytäntö (14 vastaajaa). Joillakin oli omakohtaista kokemustakin niistä:

– – Monella kielellä suihkuttelu olisi minusta mainio idea - itsekin olen pitänyt eskarilaisille kielisuihku-tuokioita ranskaksi ikään kuin "mainosmielessä".

Kielisuihkuttelu varhaiskasvatuksessa hyvä asia, etenkin myönteisen asenteen kehittymisen kannalta. Mielestäni hyvä aloittaa jo ennen kouluikää, toimii meidän kunnassa hyvin.

Olisi hyvä, että jo esiopetuksessa tutustuttaisiin kieliin, koska [kieli]valinta tehdään eskarin aikana. Eskariopelleille tarvitsevat tähän tukea ja apua sekä valmista materiaalia. Mielestäni varsinaista opetusta ei tarvitse ulottaa esiopetukseen.

Selkeästi kielenopetuksen aikaistamista vielä nykyisestä kannatti vain 4 vastaajaa 20:sta. Heistä yksi ehdotti aloitukseksi 5 vuotta, toinen ulottaisi kielikylypytoiminnan kaikille ja kolmas oli aloitusikäen kantaa ottamatta vakuuttunut siitä, että ”lapset oppivat kieltä jo päiväkotikäisinä, joten ehdottomasti kielenoppimista jo leikki-ikäisille sopivassa muodossa”. Neljäs totesi ilman perusteluja, että ”esikoulussa ja miksi ei päiväkodissa voi jo aloittaa [kielenopetuksen]”. Muutamat kannattivat varhentamista jo varhaiskasvatuksen puolella sillä ehdolla, että opetus toteutetaan kielenopettajan pätevyydellä ja ettei ääntämistä opeteta väärin. Muutamissa muissakin vastauksissa korostettiin henkilökunnan pätevyyden huomioimista varhentamisessa, ja myös suuret paikalliset erot kävivät ilmi vastauksissa, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Kielipainotteisia (esim. kielikylypy/kielisuihkutus) päiväkoteja ja eskareita on jo paljon ainakin Helsingissä ja vanhemmat voivat halutessaan hakea lapselleen paikkaa sellaisesta. Mielestäni ei ole tarvetta enemmälle. Tunne- ja kaveritaidot on tärkeimpiä varhaislapsuuden taitoja ja niille pitäisi varata kaikista eniten aikaa. Kieliä voivat opettaa ne laitokset, jossa siihen on motivoitunutta henkilökuntaa ja johtoa. Varhennetun kielen opetuksen ei tarvitse olla pakollista kaikille päiväkodeille/eskareille.

Kielisuihkutusta päiväkodeissa pitäisi ainakin lisätä. Suihkutusta eskarissa olen myös tehnyt, mutta tämä riippuu liiaksi aineenopettajien omasta jaksamisesta. Ja jos ei tästä työstä saa korvausta, harvempi sitä haluaa tehdä. Päiväkotien henkilökunnan suhtautuminen kieliin vaihtelee, joten koulutusta tarvittaisiin myös sinne päähän, jotta kielenopetus nähtäisiin sielläkin arvokkaana asiana. Englannin suihkuttaminen heillä [päiväkodin henkilökunnalla] varmasti onnistuisi, mutta muiden kielten suihkutukseen tarvittaisiin opettajia, jotta meillä jatkossakin tulisi kouluihin muita kuin englannin ryhmiä.

Yksi vastaaja rauhoittaisi ensimmäisen vuoden syyslukukauden lukemisen opettelulle ja toivoi varhennetun kielenopetuksen aloittamista vasta kevätlukukaudella. Muutamat vastaajat nostivat esiin huoltajien näkökulman sekä nivelvaiheeseen ja oppimiseen liittyviä haasteita:

Nykyinen ajankohta on melko ok. Osa vanhemmista on toivonut, että A1-kieli alkaisi vasta ensimmäisen luokan kevätlukukaudella tai toisella luokalla, jotta ennen kielivalintaa näkisi, miten lapsen koulunkäynti alkaa.

Ei [pitäisi varhentaa enempää]. Kielisuihku-tuokioita ym. pientä toki. Helsingissä on 100 suomenkielistä peruskoulua, joten jatkumoa "sama pk -> sama koulu" ei ole. Osan takia pitäisi koulussa kuitenkin aloittaa alusta.

Ne, jotka aloittavat [ensimmäisellä luokalla] jollakin muulla kielellä kuin englannilla, haluavat kuitenkin ennen pitkää opiskella myös englantia. Kolmen vieraan kielen opiskelu alakoulussa ei sovi ihan kaikille. (Ruotsi kun alkaa jo 6. luokalla).

Useat pitivät nykyistä aloitusikää hyvänä tai sitten opettajalla ei ollut selkeää kantaa asiaan. Vain muutama vastaus sisälsi ehdotuksen kielenopetuksen aloitusajankohdan lykkäämisestä. Yhdessä vastauksessa todettiin, että ”Kielisuihutus joka kunnassa eskariin tai ykköselle ja kielivalinta 2. luokalle” ja toisessa ehdotettiin paluuta entiseen: ”Kielikylpy tai ei mitään ja vieras kieli kolmannella luokalla”. Yksi opettaja totesi olevansa ”skeptinen ja varautunut”, sillä hänen mukaansa ”mikään tutkimus ei ole osoittanut kielen varhentamisen hyötyä pitkällä aikavälillä”; hän piti varhentamispäätöstä enemmän poliittisena kuin tutkimustietoon perustuvana.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Kielenopetuksen varhentaminen on vuodesta 2020 lähtien koskettanut kokonaista koulutuskokouksien ikäluokkaa ja heidän huoltajiaan, kielenopetuksen varhentamisen parissa työskenteleviä luokanopettajia ja aineenopettajia sekä opetuksen järjestämisestä päättäviä tai muutoin opetuksen järjestämisen kanssa tekemisissä olevia henkilöitä. Kyseessä ei ole mikään vähäpätöinen, vain pientä joukkoa koskeva uudistus. Siksi on mielestäni yllättävää, miten vähän uudistus on herättänyt huomiota ja keskustelua julkisuudessa ja miten vähän aihetta on tutkittu.

Omassa tutkimuksessani keskityin opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin siitä, miten kielenopetuksen varhentaminen on kouluissa ja kunnissa toteutettu. Tutkielmani nimen osaksi valitsin ”Varmaan aika kirjavaa opetusta eri kouluissa” -lausahduksen erään kyselyyn vastanneen opettajan kommentista. Lukijallekin on varmasti valjennut, että ”aika kirjavaa” tosiaan on. Tulosten mukaan varhennetun kielenopetuksen järjestämisessä ja toteuttamisessa sekä opettajien koulutustaustassa, aineenhallinnassa ja saamassa lisäkoulutuksessa ja opettajien käyttämässä materiaaleissa on suuria eroja niin kuntien, koulujen kuin yksittäisten opettajienkin välillä. Myös kielitarjonta vaihtelee kunnittain ja kouluittain. Vain opettajien myönteisestä suhtautumisesta kielenopetuksen varhentamiseen ja toiminnallisten työtapojen käytöstä opetuksessa näyttäisi vallitsevan opettajien kesken laaja yhteisymmärrys. Myös tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat suhtautuivat pääsääntöisesti luottavaisesti omiin valmiuksiinsa opettaa varhennettua vierasta kieltä, useimmiten englantia.

8.1 Ääriesimerkkejä eroista opetuksen toteuttamisessa

Ääriesimerkkien avulla voidaan todeta, että varhennettu kielenopetus voidaan järjestää useampana lyhyenä opetustuokiona viikon aikana tai sitten yksi oppitunti viikossa -periaatteella. A1-kieltä voi opettaa pakon edessä kieltä heikosti osaava luokanopettaja tai eri koulujen välillä sukkuloiva kokenut ja innostunut kielen aineenopettaja saamatta lisäkorvausta siirtymisistä. Kunnassa tai yksittäisessä koulussa on voitu panostaa kielenopetuksen varhentamiseen keskimääräistä enemmän niin järjestämällä kielisuihkutusta ja tutustumista useampiin kieliin jo varhaiskasvatuksessa kuin tarjoamalla englannin lisäksi muitakin kieliä A1-kieleksi sekä koulutamalla kaikki varhennetun kielenopetuksen parissa työskentelevät opettajat kielenopetuksen varhentajiksi. Joissain toisessa kunnassa taas panostus on ollut vaatimatonta.

Tutkimukseni osoitti myös, että monipuolinen kielitarjonta ei välttämättä johda muun kuin englannin kielen valitsemiseen A1-kieleksi. Englannin ylivoimainen asema muihin kieliin nähden

tai harvinaisemman kielen valinnan edellyttämä koulunvaihto voivat heikentää huoltajien rohkeutta valita jokin muu kuin englanti lapsen ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi. Varhentamispäätöstä edeltäneen kielten kärkihankkeen aikana asetetut tavoitteet ”lisätä, kehittää ja monipuolistaa kielten oppimista” sekä ”lisätä tarjontaa niin, että yhä useampi valitsisi ranskan, saksan, venäjän, espanjan, kiinan tai japanin pitkäksi kielekseen” (Kielten kärkihanke ja kieltenopetuksen kehittäminen) eivät tämän tutkimuksen perusteella näytä olevan toteutumassa – ainakaan koko maan laajuisesti.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kouluissa melkein kahdessa kolmasosassa (73,4 %) englanti oli ollut ainut mahdollinen valinta A1-kieleksi, minkä lisäksi joka viidennessä koulussa (20,3 %) oli voinut valita englannin jonkun muun kielen sijaan. Englanti oli näin tarjolla joko ainoana tai yhtenä mahdollisena kielenä 93,7 prosentissa kouluista. Pyykön kielivarantoeselityksessä (2017) esittämä ehdotus jonkun muun kielen kuin englannin valitsemisesta A1-kieleksi ei ole saanut kannatusta, eikä kieltenopetuksen varhentaminen ole tuonut helpotusta muun muassa SUKOL ry:n (mm. Halme 2015) ja muiden tahojen (mm. Penttilä 2010) ilmaisemaan huoleen suomalaisten kielitaidon yksipuolistumisesta. Skinnari (2018a) toteaaakin, että monipuolinen A1-kielten tarjonta varhennetussa kieltenopetuksessa vaatii kunnilta panostusta, mutta tarjoaisi toteutuessaan oppilaille valinnan mahdollisuuksia sekä laajentaisi valtakunnallista kielivarantoa.

Varhentamisen toteuttamisen eroista kunnissa ja kouluissa kertoo myös se, että osassa kunnista on tarjottu varhentamiseen liittyvää täydennyskoulutusta opettajille tai koulutettu kielituutorit luokanopettajien avuksi ja työpariksi. A1-kielen opetus on myös voitu järjestää niin, että luokanopettaja ja aineenopettaja voivat opettaa varhennettua kieltä yhdessä. Osassa kunnissa taas varhentamisuudistusta ei ole huomioitu täydennyskoulutus- ja opettajaresursseissa mitenkään, vaan luokanopettaja on vain saanut yhden uuden aineen lisää opetettavakseen ilman mitään lisäkoulutusta tai -tukea. Opettaja on myös voinut joutua koostamaan ja laatimaan itse kaiken opetusmateriaalin A1-kielen opetukseen, jos kunta ei ole hankkinut valmista oppimateriaalipakettia tai jos opettajat eivät ole tehneet yhteistyötä koulu- tai kuntatasolla. Tosin osa opettajista kertoi myös pitävänsä materiaalin laatimistyöstä, eikä ollut kokenut sitä työlääksi. Joissakin kunnissa on voitu koostaa esimerkiksi jokin materiaalipankki tai apuvälinekassi helpottamaan oppituntien suunnittelua ja toteutusta.

Opettajien käyttämien työtapojen suhteen opettajien vastaukset olivat melko yhteneväisiä, eikä suuria eroja ollut havaittavissa. Kukaan tutkimukseen osallistuneista opettajista ei ainakaan

tunnustanut, ettei hän käyttäisi toiminnallisia työtapoja. Avovastauksissa opettajat tosin kritisoivat toiminnallisuuden vähyyttä tai puutetta joidenkin kollegojensa opetuksessa. Opettajien vastausten mukaan toiminnallisuudella on iso rooli heidän omassa opetuksessaan, kuten sillä POPS 2019:n mukaan pitäisikin olla, mutta kentällä toimii vastaajien mukaan myös opettajia, joiden opetus on melko perinteistä, kynä-, moniste- ja oppikirjatehtäviin sidottua.

Jos toiminnallisten työtapojen käytöstä opetuksessa vallitsi melko yhtenäinen näkemys, niin opettajien panostuksessa oppimateriaaleihin sen sijaan on kyselyyn vastanneiden mukaan suuria eroja. Tätä kuvaavat hyvin ääriesimerkit: toisella varhennetun A1-kielen opettajalla ei ole valmista materiaalipakettia ja hän ahertaa tuntikausia opetusmateriaalin parissa saadakseen opitunneille tarpeeksi monipuolisuutta ja toiminnallisuutta sekä oppilaita innostavaa ja suulliseen kielenkäyttöön rohkaisevaa opetusainesta. Toinen opettaja taas tukeutuu valmiiseen oppimateriaalipakettiin eikä juuri uhraa aikaa opetusmateriaalin laatimiseen tai toiminnallisten ja suullista vuorovaikutusta edistävien harjoitteiden valmisteluun. Ei siis ihme, että joku kokee opetuksen olevan eri kouluissa ”aika kirjavaa”.

Niin Skinnarin (2018a) artikkelin, Skinnarin & Sjöbergin selvityksen (2018) kuin Huhdan & Leontjevin kielenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen loppuraportin (2019) mukaan oli suuria eroja siinä, miten hyvin kunnissa ja kouluissa oli valmistauduttu kielenopetuksen varhentamiseen. Toisissa kunnissa ja kaupungeissa varhentamisesta oli jo kokemusta joko kielikylpy- ja/tai kieliluokkatoiminnan kautta, kielisuihkutteluun esiopetuksessa tai alkuopetusluokilla panostamisen kautta, paikallisesti tehtyjen varhentamispäätösten kautta tai Opetushallituksen kielten kärkihankkeen varhentamiskokeiluihin osallistumisen kautta. Toisissa kunnissa taas valmistautuminen on ollut vähäistä tai olematonta.

Tämä näkyi omassa tutkimuksessani niin, kaikki kyselyyn vastanneet opettajat eivät mieltäneet varhentamispäätöksen astuneen voimaan ”vasta” vuonna 2020, jos he olivat itse osallistuneet varhentamiseen esimerkiksi kieliluokan opettajina jo useiden vuosien ajan tai jos varhentamista oli toteutettu omassa kotikunnassa jo vuodesta 2018 tai 2019. Tämä asetelma on omiaan lisäämään opetuksen toteuttamisen kirjavuutta eri kouluissa samoin kuin kuntien erilainen taloustilanne, joka muun muassa rajoittaa tai edistää kielivalintoja sekä heijastuu yksittäisten opettajien työhön eri tavoin. Hyvän tai kohtalaisen taloustilanteen kunnissa on helpompi panostaa esimerkiksi valmiiden materiaalipakettien hankintaan, opettajien täydennyskoulutukseen, samanaikaisopettajuuteen ja jakotunteihin tai muutoin ryhmäkokojen pienentämiseen. Vastaavasti

tiukka taloudellinen tilanne voi näyttäytyä panostuksen puutteena ja niukkuutena, kuten opettajan jättämisenä oman onnensa nojaan varhentamisuudistuksen ja uuden opetusaineen edessä.

8.2 Aineenhallinta puhuttaa – opettajankoulutuksella kehittymisen paikka?

Koska kyselytutkimukseni avovastauksissa opettajat kommentoivat ylivoimaisesti useimmin sitä, kuka varhennettua kieltä opettaa, asiaa on syytä tarkastella tässä yhteydessä vielä kertaalleen. Sekä luokanopettajan koulutuksen saaneet opettajat että kielten aineenopettajat ovat kelpoisia opettamaan vierasta kieltä vuosiluokilla 1–2. A1-kieltä ensimmäisellä luokalla voi siis opettaa kieleen erikoistunut tai kieltä muutoin hyvin osaava luokanopettaja, joka käyttää kieltä arkirutiinien lomassa muutoinkin kuin kielituokioiden aikana, tai sitten kieltä opettaa omasta kielitaidostaan epävarma luokanopettaja oppimateriaalisidonnaisesti vasten tahtoaan yksi tunti viikossa -periaatteella. Varhennetun kielen opettaja voi olla myös kielen aineenopettaja, joka on mahdollisesti vielä erikseen kouluttautunut varhennettuun kielenopetukseen, tai aineenopettaja, joka kokee alkuopetuksen pedagogiikan itselleen vieraaksi.

Kun varhentamisen myötä yhä useampi luokanopettaja saa kielenopetuksen varhentamiseen liittyvää täydenniskoulutusta, voi olla syytä suhtautua vakavasti tässäkin tutkimuksessa opettajilta mainintoja saaneeseen, opettajien työtilanteeseen liittyvään uhkakuvaan, että A1-kielen opetus siirtyy luokanopettajille 3. luokasta eteenpäinkin. B1-ruotsin varhentamisen kohdallaan kävi niin, että joissakin kunnissa ja kouluissa yläkoulujen ruotsinopettajien opetustunnit vähenivät, kun tunteja siirtyi luokanopettajille alakouluihin.

Näkisin, että varhennetun A1-kielen opetuksesta vastaavien opettajien laajan kirjon synnyttämään vastakkainasetteluun aineenopettaja–luokanopettaja voitaisiin vastata opettajankoulutusta kehittämällä. Mielestäni kannattaisi pohtia, miten luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutus voisivat tulevaisuudessa lähentyä toisiaan niin, että varhennetussa kielenopetuksessa opettajien taidot ja valmiudet vastaisivat nykyistä paremmin niin kieltenopetuksen asiantuntijoiden määrittelemiä vieraan kielen opettajan pätevyysvaatimuksia, alkuopetuksen pedagogiikan hallintavaatimuksia kuin opetussuunnitelman tavoitteita. Voitaisiko varhennetun A1-kielen opettajien välisiä eroja aineenhallinnassa ja didaktisissa valmiuksissa kaventaa joustavoittamalla luokan- ja aineenopettajaopintojen yhdistämistä tai lisäämällä niin vieraan kielen kuin vieraan kielen didaktiikan opintoja luokanopettajakoulutukseen, kuten Norjassa aiotaan tehdä vuoteen 2025 mennessä (ks. luku 2.2.1)? Jatkossahan vieraan kielen opetukseen tulee törmäämään yhä useampi luokanopettaja. Nyt vaikuttaa siltä, että varhennetun kielen opettajat ovat

jakautuneet ikään kuin kahteen eri leiriin: 1) opetettavan kielen hyvää hallintaa korostaviin kielten aineenopettajiin ja kaksoiskelpoisiin tai muutoin kieliin erikoituneisiin luokanopettajiin sekä 2) vaihtelevasti opetettavan kielen aineenhallintavaatimukseen suhtautuviin luokanopettajiin.

Tutkimukseni tulosten perusteella Suomen kieltenopettajien liiton eli SUKOL ry:n esittämä toivomus siitä, että myös varhennetussa kielenopetuksessa vieraan kielen opettajalla tulee pedagogisen osaamisen lisäksi olla vahvan ainedidaktinen hallinta sekä kielen ja kulttuurin tuntemus (ks. liitteet 2 ja 3) ei toteudu, sillä Skinnarin (2018a) määritelmän mukaista parhaiten alaluokien kieltenopetukseen soveltuvaa kielipedagogiikkaa tuntevaa ja kieltä osaavaa opettajaa ei löydy joka koulusta ja luokasta. Vaikka juuri tähän tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista vain muutama ilmaisi olevansa epävarma oman kielitaitonsa riittävydestä, niin useampi kyselyyn vastannut opettaja tiesi tai tunsu opettajia, joiden aineenhallinnassa oli suuriakin puutteita.

Tämän tutkimuksen perusteella tosin huoli luokanopettajien heikoista tai puutteellisista vieraan kielen opetusvalmiuksista vaikuttaa liioitellulta. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat suhtautuivat erittäin luottavaisesti omiin opetusvalmiuksiinsa niin kielen eri osa-alueiden hallinnan osalta kuin kulttuurintuntemuksen osalta, ja he kokivat kielen opettamisen helpoksi ja mieluisaksi. Tosin pitää muistaa pieni otoskoko (49 luokanopettajaa) sekä se, että tutkimukseen osallistuivat todennäköisemmin sellaiset luokanopettajat, joille vieraan kielen opetus on mieluisaa ja joiden kielen opetusvalmiudet ja itseluottamus ovat hyvät, kuin sellaiset opettajat, jotka kokevat vieraan kielen opetuksen epämieluisaksi tai vaikeaksi tai ovat epävarmoja oman kielitaitonsa riittävydestä.

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Oma tutkimukseni osoitti, että tutkittavaa kielenopetuksen varhentamisen parissa on runsain mitoin. Jatkotutkimuksia ajatellen kiinnostavia tutkimusaiheita voisivat olla:

- oppituntien ulkopuolella hankitun kielitaidon huomioiminen ja hyödyntäminen opetuksessa (jota tässäkin tutkimuksessa muutama opettaja peräänkuulutti)
- varhennetun A1-kielen arvioinnin toteuttaminen vuosiluokilla 1–2, kuten mitä arvioidaan ja miten ja mitä eroja arvioinnissa on havaittavissa kuntien, koulujen ja opettajien välillä

- opettajien käyttämän kohdekielen määrän ja oppilaiden osallistamisen vaikutukset oppilaiden suullisen kielitaidon kehittymiseen
- mahdolliset erot luokanopettajien ja aineenopettajien välillä opetuskielen ja kohdekielen käytössä sekä opettajien suosimissaan työtavoissa ja opetusmateriaaleissa
- varhentamisen vaikutus maahanmuuttajataustaisten ja oppimisvaikeuksisten oppilaiden vieraan kielen oppimiseen (kuten onko vieraan kielen opiskelussa helpompi päästä alkuun ja ns. pysyä mukana, kun kielen opiskelu alkaa ilman edellytystä luku- ja kirjoitustaidosta).

Toivottavasti joku myös käynnistää pitkittäistutkimuksen siitä, millaisen kielitaidon suomalaisoppilas keskimäärin saavuttaa 6. luokkaan loppuun mennessä neljän opiskeluvuoden jälkeen, kun vieraan kielen opiskelu on alkanut 3. luokalla ja millaisen kielitaidon saavuttaa varhentamispäätöksen jälkeen 1. luokalla vieraan kielen opiskelun aloittanut oppilas 6. luokkaan loppuun mennessä. Ohittavatko varhemmin aloittaneet taidoillaan myöhemmin aloittaneet jossain vaiheessa ja jos ohittavat, niin millä kielen osa-alueilla ja missä iässä/millä vuosiluokalla? Omassa tutkimuksessanikin muutama opettaja pohti, onkohan varhentamisella kuitenkaan suurta vaikutusta kielitaidon kehittymiseen alakoulun loppuun mennessä. Mielestäni olisi tärkeää tehdä pitkittäistutkimus Suomessa, sillä vertailu muiden maiden tutkimustuloksiin on haasteellista muun muassa koulujärjestelmien välisten erojen, opettajankoulutukseen liittyvien erojen sekä kielen opiskeluun käytettävään aikaan ja opiskeltavan kielen asemaan liittyvien erojen vuoksi.

Jos Suomi haluaisi olla kieltenopetuksen ja -opiskelun mallimaa EU:ssa, niin A1-kielten tarjontaa tulisi lisätä ja valintoja edistettävä ja A2-kielen lukijamääriä pitäisi kasvattaa – etenkin, jos A1-kieli on ollut englanti. Muutoin tutkielman alussa mainitsemani EU:n äidinkieli + kaksi vierasta kieltä -tavoite (ks. luku 2.1) jää myös jatkossa toteutumatta. Ehkä kielisuihkutuksen ja eri kieliin tutustumisen – jonka tässäkin tutkimuksessa todettiin olevan ”mainio idea” – voisi jatkossa ulottaa (pakollisena) kaikille jo esiopetukseen, jotta kieliin tutustuminen ja myönteinen suhtautuminen kieliin ja niiden opiskeluun alkaisi mahdollisimman varhain. Hyvänä ohje-nuorana kielikoulutuspoliittisista linjauksista päättävälle tahoille toimii mielestäni erään tutkimukseen osallistuneen opettajan näkemys varhennetun kielenopetuksen eduista:

Varhentaminen nuorempiin koululaisiin on vain antanut lisää mahdollisuuksia toteuttaa kielen opettamisen ja oppimisen perusajatusta; kieli on vuorovaikutuksen väline ja toiminnallinen vuorovaikutus on ydinasia työskentelyssä. Koska varhennetussa ei ole tarvetta huolehtia kirjoittamisen oppimisesta tai sanojen lukemisesta, on varhennettu oppilasaines kuin tehty tilanne luontevaa kielenoppimista varten.

Aika näyttää, aloittaako kielenopetuksen varhentamispäätös Suomen kielikoulutuspolitiikan kentällä uuden, entistä kielimyynteisemmän ja kieli- ja kulttuuritietoisemmän vaiheen.

8.4 Eettisyys ja luotettavuus tutkimuksessa

Tutkimuksen tekoon liittyvät tiedeyhteisön tunnustamat hyvät tieteelliset toimintatavat, kuten rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa (Hyvä tieteellinen käytäntö, TENK). Tutkijan on sovellettava tutkimukseensa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä menetelmiä tiedonhankintaan, tutkimukseen ja arviointiin liittyen. On myös otettava huomioon muiden tutkijoiden työ ja saavutukset ja kunnioitettava niitä. Lisäksi tutkimuksen pitää olla hyvin suunniteltu, toteutettu ja raportoitu. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2012, 23–24.) Esimerkiksi omassa tutkimuksessani verkkokyselyyn osallistuminen oli vapaaehtoista, ja anonymisti toteutettu kysely takasi sen, ettei osallistujia voi tunnistaa eikä jäljittää eikä heille voi koitua tutkimuksesta mitään haittaa. Kyselyn saatesanoissa myös ilmaistiin selkeästi, millaista tutkimusta varten osallistujien vastauksia kerätään.

Tutkimukseen liittyy myös kriittisyys ja reflektiivisyys. Kriittisyydellä viitataan yleensä tutkijan itsekritiikkiin, jota tutkijan pitäisi jokaisen tulkintansa kohdalla harjoittaa kyseenalaistaen tulkintansa. Reflektiivisyydellä taas varmistetaan, että tutkija tiedostaa omia tutkimukseen liittyviä lähtökohtiaan ja ennako-oletuksiaan. Tämä on erityisen tärkeää, mikäli tutkijalla on vahva esiymmärrys tilanteesta. Myös tutkijan sosiaaliset roolit, kuten virka-asema, voivat vaikuttaa tutkimustuloksiin. Ja vaikka tutkijan omaa aikaisempaa kokemusta – esimerkiksi työkokemusta – hyödyntävällä tutkimuksella on etunsa, asetelma ei ole täysin ongelmaton. Ilman reflektointia voi käydä niin, että tutkija suunnittelee tutkimuksensa niin, että se vain vahvistaa hänen omia ennako-oletuksiaan sen sijaan, että tutkija kyseenalaistaisi omia kokemuksiaan tai näkemyksiään. Tutkijan subjektius ei tällöin ole tutkijan hallinnassa, mikä on tieteellisen tiedon näkökulmasta ongelmallista. Omista ennakkoluuloista irti pääseminen on ehtona sille, että tutkijan tulkintoja ja ymmärrystä voidaan kutsua tutkimukseksi. Siksi reflektiivisyyden on oltava läsnä tutkimuksessa koko prosessin ajan: niin aineistoa kerätessä, aineistoa analysoidessa ja tulkittaessa kuin tutkimuksesta kirjoittaessa. (Laine 2015, 35–36; Ronkainen ym. 2011, 71; Juhila.) Itse pyrin varmistamaan reflektiivisyyden toteutumisen ennen kaikkea tutustumalla useammalla kielellä kirjoitettuun, varhaista kielenopetusta ja sen toteutumista eri maissa koskevaan kirjallisuuteen sekä teorioihin ja näkemyksiin varhaisen kielenopetuksen eduista ja

haitoista, jotta saisin mahdollisimman monipuolisen käsityksen tutkittavasta aiheesta ja jottei mikään yksittäinen näkökulma hallitsisi ajatteluani.

Myös tutkijan puolueellisuus vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Jos tutkija suodattaa aineistossa esiintyvän tiedon oman kehyksensä tai ns. omien linssiensä läpi sen sijaan, että hän ymmärtäisi ja tulkitsisi tietoja itsenään, tutkimuksen luotettavuus voi kärsiä. Koska tutkija kuitenkin luo itse tutkimusasetelman ja tulkitsee tuloksia, niin laadullisessa tutkimuksessa tutkijan puolueellisuus vaikuttaa väistämättä tutkimukseen, minkä vuoksi tutkijan puolueettomuusnäkökulmaan on erityisen tärkeä kiinnittää huomiota. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.) Myös puolueettomana pysymisessä auttoi huolellinen taustatyö ja lähdekirjallisuuden laaja kirjo; erilaiset puolesta ja vastaan -näkökulmat olivat hyvin edustettuina kirjallisuudessa, joten omaa puolueellista kantaa oli vaikea muodostaa. Tutkijan pitää lisäksi pystyä kertomaan, miten tutkimusprosessi on tuottanut uusia näkökulmia, minkä vuoksi tutkijan pitää pystyä kuvaamaan tutkimuksen toteutus ja eteneminen mahdollisimman tarkasti. Vaikkei laadulliseen tutkimukseen yleensä liitetäkään vaatimuksia tutkimuksen toistettavuudesta (reliabiliteetista) (Tuomi & Sarajärvi 2018, 161), huolella kuvattu tutkimuksen eteneminen vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta.

Lähteet

- Ahonen, S. (2002). From an Industrial to a Post-industrial Society: changing conceptions of equality in education. *Educational Review*, 2002, 54 (2), 173–181. Haettu 15.06.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1080/00131910220133257>
- Bärlund, P., Nyman, T. & Kajander, K. (2015). “Ai niin, unohdin pyyhkeen ja uikkarin kieli-suihkutteluun tänään.” Vieraiden kielten aineenopettajiksi opiskelevien kokemuksia kielisuihkutuksesta. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Elävä ainepedagogiikka Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014* (s. 76–96). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 9. Haettu 15.06.2021 osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/154156/ad_tutkimuksia9final.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Cadierno, T. & Eskildsen, W. S. (2018). The younger, the better?: A usage-based approach to learning and teaching of English in Danish primary schools. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 171–182. Haettu 10.01.2022 osoitteesta <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0018>
- Dahl, A. (2015). Utvikling av språkforståelse i tidlig start med engelsk. *Communicare – et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret*, 5(1). Haettu 10.01.2021 osoitteesta <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/utvikling-av-sprakforstaelse-i-tidlig-start-med-engelsk/>
- DeKreyser, R. (2003). Implicit and Explicit learning. Teoksessa C.J. Doughty & M.H. Long (toim.), *The handbook of second language acquisition* (s. 313–348). Blackwell Publishing.
- Doughty C.J. & Long M.H. (2003). *The handbook of second language acquisition*. Blackwell publishing.
- Enever, J. (2015). The advantages and disadvantages of English as a foreign language with young learners. Teoksessa J. Bland (toim.), *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3–12 years olds* (luku 1). Bloomsbury Academic. Haettu 22.02.2022 osoitteesta DOI [10.5040/9781474257145.ch-002](https://doi.org/10.5040/9781474257145.ch-002)
- Eurooppalainen kielisalkku*. (julkaisuaika tuntematon). Opetushallitus. Haettu 26.02.2022 osoitteesta <http://kielisalkku.edu.fi/fi>

EVK, kielen taitotasot ja profiilit. (julkaisuaika tuntematon). Council of Europe. Haettu 26.02.2022 osoitteesta <https://www.coe.int/fi/web/lang-migrants/cefr-and-profiles>

Graham, S., Courney, L., Marinis, T. & Tonkun, A. (2017). Early Language Learning: The Impact of Teaching and Teacher Factors. *Language learning. A journal of research in language studies*, 67(4), 735–997. Language Learning Research Club. Haettu 25.02.2022 osoitteesta <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1111/lang.12251>

Haavisto P. (2019). "Heppa on horse" – kieliuudistus tuo ekaluokkalaisille tunnin lisää koulu-päivään, ensimmäistä kertaa peruskoulun historiassa. YLE Uutiset 1.4.2019. Haettu 13.03.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10686776>

Hahl, K., Savijärvi, M & Wallinheimo, K. (2020). Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 77–103). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Haettu 15.08.2021 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/312321>

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. Longman.

Halme, A. (24.08.2015). *Arvokas kielitaito*. SUKOLin blogi [blogikirjoitus]. Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry. Haettu 17.04.2022 osoitteesta https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/sukolin_blogi/arvokas_kielitaito.2045.blog

Halme, A. (14.09.2012). *Suomen kuvalehti: Suomalaisista on tulossa kielitaidoton kansa*. SUKOLin blogi [blogikirjoitus]. Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry. Haettu 17.04.2022 osoitteesta https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/sukolin_blogi/suomen_kuvalehti_suomalaisista_on_tulossa_kielitaidoton_kansa.1759.blog

Harju-Luukkainen, H. (2013). Kielikylypy Suomessa varhaiskasvatuksen kentällä: mihin suuntaan tulevaisuudessa? *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti – JECER 2 (1) 2013*, 2–23. Haettu 15.02.2021 osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114027>

Heilimo, T. (2020). *Luokanopettajat varhennetun kielen opettajina*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius/Jyväskylän yliopisto. Haettu 15.11.2021 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69704>

- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2012). *Tutki ja kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hovi, R., Kivinen, O. & Rinne, R. (1989). *Komitealaitos, koulutusmietinnöt ja koulutuspolitiikan oikeutus. Ammatillisen ja akateemisen koulutuksen oikeutusperustelujen muutokset suomalaisissa koulutusmietinnoissä 1860-luvulta 1980-luvun lopulle*. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, Osa 73. Turun yliopisto.
- Huhta, A. & Leontjev, D. (2019). *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantalotti. Loppuraportti*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. Haettu 10.10.2021 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66621>
- Huotilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. PS-kustannus.
- Huotilainen, M. (13.03.2018). *Aivotutkimus suosii varhaista kaksikielistä opetusta* [PowerPoint-diat]. Kaksikielisen opetuksen verkostoseminaari 13.–14.3.2018, Turun Kielivirta. Haettu 22.02.2022 osoitteesta <https://blog.edu.turku.fi/kielivirta/?p=726>
- Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. (päivitetty 7.7.2021). Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. Haettu 15.04.2022 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytando-htk>
- Håkansson, G. (2014). *Språkinlärning hos barn*. Studentlitteratur.
- Inha, K. (2018). Vuosi kärkihanketta takana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (4). Haettu 10.10.2021 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/58865>
- Jaskari, K. (2017). *Kieltenopetuksen varhentaminen kiihtyy – Sekä Helsingissä että Tampereella kaikki aloittavat vieraan kielen jo ekaluokkalaisena*. YLE Uutiset 5.12.2017. Haettu 2.4.2022 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9962127>
- Juhila, K. (julkaisuaika tuntematon). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokirjasto. Haettu 15.10.2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>
- Jyrhämä, R., Hellström M., Kansanen, P. & Uusikylä K. (2016). *Opettajan didaktiikka*. PS-kustannus.

Kaikkien opiskelemat kielet. (päivitetty 13.12.2021). Helsingin kaupunki. Haettu 01.05.2022 osoitteesta <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/mita-opiskellaan/kielten/kaikkien-opiskelemat-kielet/>

Kaksikielinen opetus, kielikyly- tai kohdekielen hallinta esi- ja perusopetuksessa. (julkaisuaika tuntematon). Opetushallitus. Haettu 20.05.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kaksikielinen-opetus>

Kalalahti, M. & Varjo J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1) 2012, 39–55. Haettu 12.03.2021 osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68311>

Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. PS-kustannus.

Karavan, E. (2014). Implementing innovation in primary EFL: a case study in Greece. *ELT Journal*, 68(3), 243–253. Oxford University Press. Haettu 25.02.2022 osoitteesta <https://browzine.com/libraries/348/journals/10385/issues/7074657>

Keaveney, S. & Lundberg, G. (2014). *Early language learning and teaching. A1–A2*. Studentlitteratur.

Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko. (julkaisuaika tuntematon). Opetushallitus. Haettu 26.02.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko>

Khorram Manesh, Y. (2019). *Lärarens uppfattningar om tidig undervisning i ämnet engelska*. Högskolan i Borås. Haettu 21.02.2022 osoitteesta <https://hb.diva-portal.org/smash/get/diva2:1334908/FULLTEXT01.pdf>

Kieliluokat.fi. *Puolalan koulu. Tervetuloa Puolalan kouluun.* (julkaisuaika tuntematon). Haettu 15.10.2021 osoitteesta <https://blog.edu.turku.fi/kieliluokat/fi/missa/koulut/puolalan-koulu/>

Kieliluokat.fi. *Turun normaalikoulu. Tervetuloa Turun normaalikouluun!* (julkaisuaika tuntematon). Haettu 15.10.2021 osoitteesta <https://blog.edu.turku.fi/kieliluokat/fi/missa/koulut/turun-normaalikoulu/>

Kielipolitiikka. (julkaisuaika tuntematon). Faktatietoja Euroopan unionista. Euroopan parlamentti. Haettu 22.08.2021 osoitteesta <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fi/sheet/142/kielipolitiikka>

Kielivalintojen yksipuolistuminen monen tekijän summa. (30.12.2011). SUKOLin blogi [blogikirjoitus]. Haettu 20.10.2021 osoitteesta https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/sukolin_blogi/kieltenopiskelun_yksipuolistuminen_monen_tekijan_summa.1755.blog

Kielten kärkihanke ja kieltenopetuksen kehittäminen. (julkaisuaika tuntematon). Opetushallitus. Haettu 10.08.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-karkihanke-ja-kieltenopetuksen-kehittaminen>

Kielten opiskelu. (päivitetty 20.09.2021). Helsingin kaupunki. Haettu 15.12.2021 osoitteesta <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/mita-opiskellaan/kielten/>

Kielten opiskelu. (julkaisuaika tuntematon). Turun kaupunki. Haettu 03.10.2021 osoitteesta <https://www.turku.fi/paivahoito-ja-koulutus/perusopetus/opiskelu-ja-oppiaineet/kielten-opiskelu>

Kielten taitotasojen kuvaukset. (julkaisuaika tuntematon). Aalto-yliopiston avoin yliopisto. Haettu 26.02.2022 osoitteesta <https://www.aalto.fi/fi/aalto-yliopiston-avoin-yliopisto/kielten-taitotasojen-kuvaukset>

Kieltenopetuksen varhentamiskokeilujen satoa. (13.12.2018). [Esite]. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 10.03.2022 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161216>

Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 74–88). PS-kustannus.

Knapp, K., Seidlhofer, B. & Widdowson, H. (2009). *Handbook of foreign language communication and learning*. De Gruyter Mouton.

Koskelin, E. (2021). *Luokanopettajien käsityksiä varhennetusta kieltenopetuksesta ja sen työtavoista lähi- ja etäopetuksessa*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto. Haettu 15.11.2021 osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/329766/Koskelin_Elina_maisteritutkielma_2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P. & Porkka, M. (2016). *School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in urban Finland*. Urban Education. Ennakko-verkkójulkaisu. 21.10.2016. Haettu 15.08.2021 osoitteesta

<https://doi.org/10.1177/0042085916666933>

Krashen, S. (2008). The comprehension hypothesis extended. Teoksessa T. Piske & M. Young-Scholten (toim.), *Input matters in SLA*, (s. 81–94). Multilingual Matters/Channel View Publications. Haettu 10.12.2021 osoitteesta [https://doi-](https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.21832/9781847691118)

[org.ezproxy.utu.fi/10.21832/9781847691118](https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.21832/9781847691118)

Kyllönen, M. (2021). *Ensimmäisen vieraan kielen opiskelu käy lapselta leikiten*. Tampereen kaupunki 03.02.2021. Haettu 10.05.2021 osoitteesta https://www.tampere.fi/tampereen-kaupunki/ajankohtaista/artikkelit/2021/02/03022021_2.html

Lahti, L., Harju-Autti, R., Verkama, O. & Aaltonen-Kiiänmies, K. (2020). Tampereella panostetaan varhennetun kieltenopetuksen kehittämiseen ja monipuolisiin kielivalintoihin. *Kieli, koulu ja yhteiskunta*, 11(2). Haettu 02.10.2021 osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulu-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/tampereella-panostetaan-varhennetun-kieltenopetuksen-kehittamiseen-ja-monipuolisiin-kielivalintoihin>

Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–51). PS-kustannus.

Laurén, C. (2008). *Varhain monikieliseksi. Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Oy Finn-lectura Ab.

Laurén, C. (2000). *Kielten taitajaksi – kielikylpy käytännössä*. Atena Kustannus Oy.

Lonka, K. (2018). *Phenomenal learning from Finland*. Edita Publishing Oy.

Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11. (julkaisuaika tuntematon). Skolverket. Haettu 21.02.2022 osoitteesta <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Meidän koulu. Kieltenopetus Jyväskylän steinerkoulussa. (julkaisuaika tuntematon). Jyväskylän steinerkoulu. Haettu 15.12.2021 osoitteesta <https://jklsteinerkoulu.fi/meidan-koulu/>

Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2010). Johdanto. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.), *Fenomenologian ydinkysymyksiä* (s. 9–22). Gaudeamus Helsinki University Press.

Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. Arnold.

Muñoz, C. (2011). Input and long-term effects of starting age in foreign language learning. *International review of applied linguistics in language training, IRAL*, 49(2), 113–133. Haettu 21.02.2022 osoitteesta DOI: [10.1515/iral.2011.006](https://doi.org/10.1515/iral.2011.006)

Myklevold, G. & Bjørke, A. (2018). 20 år med engelskundervisning på 1. trinn: Har vi grunn til å feire? *Bedre skole 4/2017*, 48–50. Utdanningsforbundet. Haettu 21.02.2022 osoitteesta <https://www.utdanningsnytt.no/pdf-av-bedre-skole/bedre-skole-arkiv/163341>

Nassaji, H. & Cumming, A. (2000). What's in a ZPD? A case study of a young ESL student and teacher interacting through dialogue journals. *Language teaching research*, 4(2) 2000, 95–121. SAGE Publications. Haettu 11.12.2021 osoitteesta <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/136216880000400202>

Neljäsosa kunnista aikaistaa kielten opiskelua – Aloitus esikoulussa tai ensimmäisillä luokilla (2017). Yle Uutiset 14.06.2017. Varhaiskasvatus/STT. Haettu 22.02.2022 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9668238>

Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. Teoksessa C.J. Doughty & M.H. Long (toim.), *The handbook of second language acquisition* (s. 436–486). Blackwell Publishing.

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. Esi- ja perusopetus. (julkaisuaika tuntematon). Opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus. Haettu 21.11.2021 osoitteesta <https://vipunen.fi/fi-fi/perus>

Pale, P. (julkaisuaika tuntematon). *Varhainen kieltenopetus sen kun varhaistuu steinerkouluissa*. Steinerkasvatus-verkkolehti. Haettu 15.12.2021 osoitteesta <https://peda.net/steinerkasvatus/media/verkkolehti/sa/kieltenopetus/vksvsl>

Pastila, K. (2021). Kuinka pienenä lapsi oppii uutta kieltä? *Lapsen Maailma 3/2021*. Lastensuojelun keskusliitto. Haettu 22.02.2022 osoitteesta <https://lapsenmaailma.fi/artikkeli/kuinka-pienena-lapsi-oppii-uutta-kielta/>

- Pelli-Kouvo P. (2014). *Toimintatutkimus CLIL-opetuksesta: LEO-mallin kehittäminen*. Helsingin yliopisto.
- Penttilä, P. (2010). *Kielitaitoinen kansa? ”Se ei ole kohta enää totta”*. Suomen kuvalehti 25.9.2010. Haettu 10.05.2021 osoitteesta <https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/kielitaitoinen-kansa-se-ei-ole-kohta-ena-totta/>
- Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011*. (2011). Määräykset ja ohjeet 2011:1. Opetushallitus. Haettu 10.06.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/131412_po_aamu_ja_iltapaivatoiminnan_perusteet_2011.pdf
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (2014). Määräykset ja ohjeet 2014:96. 4. painos. Opetushallitus. Haettu 10.06.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2* (2019). Määräykset ja ohjeet 2019:1a. Opetushallitus. Haettu 10.06.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteiden-2014-muutokset-ja>
- Pesonen, P. (2020). *Varhennettu englannin kielen opetus opettajien, esikoululaisten ja opettajien käsityksissä: fenomenografinen tutkimus*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius/Jyväskylän yliopisto. Haettu 15.11.2021 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69348>
- Pulli, L. (29.3.2022). *Ilolla varhentamaan! Koulutus varhennetusta kielenopetuksesta ja sen arvioinnista* [PowerPoint-diat]. Teams-etäkoulus. Helsinki-Vantaan kieltenopettajat ry.
- Pulvermüller, F., Hauk, O., Nikulin, V.V. & Ilmoniemi, J.R. (2005). Functional links between motor and language systems. *European journal of neuroscience*, Vol. 21, 793–797. Haettu 15.11.2021 osoitteesta DOI: [10.1111/j.1460-9568.2005.03900.x](https://doi.org/10.1111/j.1460-9568.2005.03900.x)
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 201751. Opetus ja kulttuuriministeriö. Haettu 15.05.2021 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pyykkö, R. (13.12.2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys kansallisen kielivarannon tilasta ja kehittämistarpeista*. Selvityksen julkistustilaisuus [PowerPoint-diat]. Haettu 15.05.2021 osoitteesta <https://okm.fi/monikielisyys>
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Luku 5.1 kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 15.10.2021 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html
- Rissanen, R. (2003). *Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön*. Akateeminen väistökirja. Kasvatustieteen laitos, Tampereen yliopisto. Haettu 15.10.2021 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67321>
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. WSOYpro Oy.
- Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O. & Pirinen, T. (2017). *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja, Nro 2017:14. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Haettu 05.09.2021 osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1417.pdf
- Saarikettu, S. & Venäläinen, N. (2020). *Ensimmäisen luokan opettajien käsityksiä varhennettun englannin opetuksesta*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius/Jyväskylän yliopisto. Haettu 15.11.2021 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/73140?show=full>
- Saksankerho. Deutschsprachige Nachmittagsbetreuung in Turku*. (julkaisuaika tuntematon). Haettu 13.05.2021 osoitteesta <https://www.saksankerho.fi/>
- Sambanis, M. (2015). Wenn Fremdsprachenunterricht bewegt. Teoksessa M. Kötter & J. Rymarczyk (toim.), *Englischunterricht auf der Primarstufe – Neue Forschungen – weitere Entwicklungen* (s. 171–186). Peter Lang Edition.
- Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja kehittämistarpeista julkaistu*. (2020). Opetus- ja kulttuuriministeriö [tiedote] 13.12.2020. Haettu 10.01.2021 osoitteesta <https://minedu.fi/-/selvitys-suomen-kielivarannon-tilasta-ja-kehittamistarpeista-julkaistu>.

Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A. & Skinnari, K. (2018). *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017. Selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Haettu 25.09.2021 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7370-4>

Skinnari, K. (2018a). Kieltenopetusta varhennetaan – ollaanko kunnissa valmiita? *Kieli, koulu ja yhteiskunta*, 9(7). Haettu 15.12.2021 osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulu-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/kieltenopetusta-varhennetaan-ollaanko-kunnissa-valmiita>

Skinnari, K. (2018b). *Pian kaikki ekaluokkalaiset opiskelevat vierasta kieltä*. Jyväskylän yliopisto. Yliopiston uutiset 06.09.2018. Haettu 02.04.2022 osoitteesta <https://www.jyu.fi/fi/ajankohtaista/arkisto/2018/09/pian-kaikki-ekaluokkalaiset-opiskelevat-vierasta-kielta>

Skinnari, K., & Halvari, A. (2018). Varhennettua kieltenopetusta vai kaksikielistä toimintaa?: varhaisen kieltenopetuksen puurot ja vellit. *Kieli, koulu ja yhteiskunta*, 9 (4). Haettu 05.09.2021 osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulu-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennettua-kieltenopetusta-vai-kaksikielista-toimintaa-varhaisen-kieltenopetuksen-puurot-ja-vellit>

Skinnari S. & Sjöberg, S. (2018). *Varhaista kieltenopetusta kaikille. Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Soveltavan kielitutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. Haettu 05.09.2021 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59449>

Suomi-koulut. (julkaisuaika tuntematon). Suomi-koulujen tuki ry. Haettu 15.12.2021 osoitteesta suomikoulut.fi

Taitotasoasteikko.pdf. (julkaisuaika tuntematon). YLE Oppiminen. Haettu 15.05.2021 osoitteesta <https://yle.fi/progressive/fynd/oppiminen/oppiminen.yle.fi/attachments/taitotasoasteikko.pdf>

Tilastotietoa kielivalinnoista. (julkaisuaika tuntematon). SUKOL – Suomen kieltenopettajien liitto ry. Haettu 15.08.2021 osoitteesta https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista

Tornéus, M. (1990). *På tal om språk. Språklig medvetenhet hos barn*. Almqvist & Wiksell Läromedel AB.

Tule mukaan Suomi-kouluun! (julkaisuaika tuntematon). Haettu 15.12.2021 osoitteesta <https://www.rengas.de/osallistu/suomi-koulut>

Tuokko, T., Takala, S. & Koikkalainen, P. (2011). *Kielitivoli – Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen*. Seurantaraportti 2009–2010. Raportit ja selvitykset 2011:13. Opetushallitus. Haettu 10.12.2021 osoitteesta http://www.kielipolitiikka.net/fak-tamtr/132462_Kielitivoli.pdf

Tomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Tammi.

Utdanningsystemet. (julkaisuaika tuntematon). Haettu 21.02.2022 osoitteesta <https://utdanning.no/utdanningssystemet/#/>

Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. (2021). *Kielivaranto, Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. Haettu 05.09.2021 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8495-3>

Valinnaisuus Nöykkiön koulussa. (julkaisuaika tuntematon). Haettu 02.04.2022 osoitteesta <https://docplayer.fi/105682062-Naiden-valinnaisten-tuntien-lisaksi-oppilas-valitsee-lisaksi-varsinaisia-valinnaisia-aineita-joiden-maara-ja-vaihtoehdot-kuvataan-tassa-osuudessa.html>

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta. (2018). Säädös 793/2018. Haettu 10.01.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=793%2F2018>

Valtioneuvosto päätti peruskoulun tuntimäärän kasvattamisesta – kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta. (20.09.2018). Opetus- ja kulttuuriministeriö [tiedote] 20.09.2018. Haettu 10.01.2022 osoitteesta <https://minedu.fi/-/valtioneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta>

Varjo, J. (2011). Koulupiirien valtiollinen regulaatio / deregulaatio koulutuksen ohjausmekanismeina. *Kasvatus & Aika* 5 (1) 2011, 79–113. Haettu 11.06.2021 osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68365>

Vehkalahti, K. (2008). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Verkama, O. & Pirttinokka, N. (10.09.2018). *Kikatus-tunnit Tampereella* [PowerPoint-diat]. Tampereen kaupunki. Haettu 11.01.2022 osoitteesta <https://docplayer.fi/132370251-Kikatus-tunnit-tampereella.html>

Vesterbacka, S. (1991). *Elever i språkbadsskola – Social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 155, Filologi 19. Vaasan yliopisto.

Vähäsarja, S. (2014). *Pakollinen ruotsi tulee alakouluun – mutta kuka sitä opettaa?* YLE Uutiset 26.03.2014. Haettu 25.09.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-7154485>


Wendy house. English language playschool. Tervetuloa Wendy Houseen! (julkaisuaika tuntematon). Haettu 15.06.2021 osoitteesta <https://www.wendyhouse.fi/index.php/fi/>

White, L. (2003). On the nature of interlanguage representation: universal grammar in the second language. Teoksessa C.J. Doughty & M.H. Long (toim.), *The handbook of second language acquisition* (s. 19–42). Blackwell publishing.

Liite 1. Kyselylomake

Linkki kyselyyn: <https://link.webpolsurveys.com/S/6B27A4931DB47812>

Kielenopetuksen varhentaminen - kysely opettajien valmiuksista, kokemuksista sekä opetusmenetelmistä ja -materiaaleista

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Vuosi varhennettua kielenopetusta takana!

Valtioneuvoston perusopetus- ja tuntijakoasetuksia koskeva muutospäätös 20.9.2018 johti A1-kielen opetuksen alkamiseen jo ensimmäisellä luokalla vuonna 2020 (<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/a1-kielen-opetus-luokilla-1-2>).

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää ensimmäisenä alkavaa vierasta kieltä eli A1-kieltä opettavien luokanopettajien ja kielen aineenopettajien näkemyksiä ja kokemuksia A1-kielen opetuksesta peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Vastaathan tähän ajankohtaiseen kyselyyn, jos olet


- a) luokanopettaja ja opetat A1-kieltä ensimmäisellä luokalla
- b) kielen aineenopettaja ja opetat A1-kieltä ensimmäisellä luokalla
- c) kieliluokan opettaja ensimmäisellä luokalla (CLIL-luokka)
- d) kielikylpyluokan opettaja ensimmäisellä luokalla.

Pakolliset kysymykset on merkitty tähdellä. Kyselyyn vastataan anonyymisti, ja vastauksia käytetään varhennettua kielenopetusta käsittelevän pro gradu -tutkielman aineistona. Vastaamalla kyselyyn annat luvan vastaustesi käyttöön tutkimuksessa. Kiitokset siis jo etukäteen, että olet myötävaikuttamassa tärkeää ja ajankohtaista asiaa koskevien tietojen keräämiseen. Vastaamiseen menee aikaa noin 15-20 minuuttia.

Lisätietoja kyselystä antaa Turun yliopistossa Rauman opettajakoulutuslaitoksella luokanopettajaksi opiskeleva Katri Granö, katri.a.grano@utu.fi.

Seuraava

Kielenopetuksen varhentaminen - kysely opettajien valmiuksista, kokemuksista sekä opetusmenetelmistä ja -materiaaleista

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

TAUSTATIEDOT

1. Ikäni *

- 20-29 50-59
 30-39 yli 60
 40-49

2. Sukupuoleni *

- nainen mies muu/en halua ilmoittaa

3. Koulutukseni ja kelpoisuuteni (voit valita enintään 3 kohtaa) *

- luokanopettaja
 kieliluokan opettaja (CLIL-luokka), kieli
 ruotsin kielikylpyopettaja
 opettamani A1-kielen aineenopettaja
 opettamani A1-kielen aineenopettaja ja luokanopettaja (kaksoikelpoisuus)
 kielen aineenopettaja ja luokanopettaja (kaksoikelpoisuus), mutta eri kielen kuin omassa koulussani A1-kielenä opetettavan kielen
 kielen aineenopettaja, mutta eri kielen kuin omassa koulussani A1-kielenä opetettavan kielen
 erityisluokanopettaja
 muu
 Minulta puuttuu opettajan kelpoisuus.

Valitse enintään 3 vaihtoehtoa

Valitut vaihtoehdot: 0

4. Opetuskokemukseni vuosissa (kaikki opetustyö) *

- alle vuosi 11-15 26-30
 1-5 16-20 yli 30
 6-10 21-25

5. Opetuskokemukseni vuosissa sen kielen opetuksesta, jota nyt opetan 1. luokalla *

- alle vuosi 7-9 21-25
 1-3 10-15 26 tai enemmän
 4-6 16-20

6. Olen opettanut vierasta kieltä tai kieliä muuallakin kuin peruskoulussa *

- En
 Kyllä. Millä asteella, mitä ja kuinka pitkään
 (max. 50 merkkiä):

Voit vastata vapaasti omin sanoin tai käyttää seuraavia nimityksiä, joista riittää lyhyempi muoto: lukio, ammattikoulu (ammattillinen toinen aste), amk (ammattikorkeakoulu), yliopisto/korkeakoulu, vapaa sivistystyö

7. Kouluni sijainti ja oppilasmäärä (Rastita alue ja Oppilasmäärä-kohta ja ilmoita oppilasmäärä tekstikenttään.) *

- | | | | |
|---|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Lappi | <input type="checkbox"/> Pohjois-Savo | <input type="checkbox"/> Satakunta | <input type="checkbox"/> Uusimaa |
| <input type="checkbox"/> Pohjois-Pohjanmaa | <input type="checkbox"/> Etelä-Savo | <input type="checkbox"/> Pirkanmaa | <input type="checkbox"/> Kymenlaakso |
| <input type="checkbox"/> Keski- tai Etelä-Pohjanmaa | <input type="checkbox"/> Pohjois-Karjala | <input type="checkbox"/> Häme | <input type="checkbox"/> Etelä-Karjala |
| <input type="checkbox"/> Kainuu | <input type="checkbox"/> Keski-Suomi | <input type="checkbox"/> Varsinais-Suomi ja Ahvenanmaa | <input type="checkbox"/> Oppilasmäärä: <input type="text"/> |

Voit valita 2 ja 2 vaihtoehdon väliltä
Valitut vaihtoehdot: 0

KIELENOPETUKSEN VARHENTAMINEN JA KIELIVALINNAT

8. A1-kielen valinta *

	1 Täysin eri mieltä	2 Osittain eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Osittain samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
1) A1-kielen on hyvä olla sama koko maassa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) A1-kielen on hyvä olla englanti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Jos A1-kielen saa valita useammasta kielivaihtoehdosta, se lisää epätasa-arvoa oppilaiden välillä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Useamman kuin kahden pakollisen vieraan kielen (useimmiten englanti ja ruotsi) opiskelu on monille oppilaille haastavaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Muiden kielten kuin englannin opetukseen A1-kielenä on haastavaa löytää päteviä opettajia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A1-kieli = 1. luokalla alkava ensimmäinen vieras kieli

9. Peruskoulussa opiskeltavat kielet *

	1 Täysin eri mieltä	2 Osittain eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Osittain samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
1) Muita kieliä kuin englantia ja ruotsia peruskoulussa lukevien oppilaiden määrän lasku on huolestuttavaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Englannin kielellä on liian hallitseva rooli peruskoulun kieltenopetuksessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) A1-kieleksi olisi hyvä valita jokin muu kieli kuin englanti (englanti alkaisi A2-kielenä, yleensä 4. luokalta).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Suomi tarvitsee muidenkin kielten kuin englannin osaajia, ja peruskoulun on vastattava tähän tarpeeseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Jonkin muun kielen kuin englannin valitseminen A1-kieleksi kohentaisi Suomessa harvemmin opiskeltavien kielten asemaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Koulussani opettettava A1-kieli on (voit valita 1-2 kohtaa) *

kaikilla englantia

osalla englantia, osalla joku muu kieli. Mikä tai mitkä muu(t)?

kaikilla saksa

kaikilla ruotsi

jokin muu tai jotkut muut. Mikä tai mitkä kielet tai muuta huomioitavaa:

Voit valita 1 ja 2 vaihtoehdon väliltä

Valitut vaihtoehdot: 0

11. Kielenopetuksen varhentaminen koulussani *

	1 Täysin eri mieltä	2 Osittain eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Osittain samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
1) Kielenopetuksen varhentaminen on toteutettu koulussani sujuvasti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Koulussani on panostettu kielenopetuksen varhentamiseen tarjoamalla useampia A1-kieliä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Opettajat ja huoltajat ovat saaneet hyvin tietoa kielenopetuksen varhentamisesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Opettajat ovat saaneet lisäkoulutusta vieraan kielen opettamiseen alkuopetuksessa tai heitä on rohkaistu hankkimaan lisäpätevyyttä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Koulussani suhtaudutaan kieltenopetukseen ja -oppimiseen myönteisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Kerro vapaasti, miten kielenopetuksen varhentaminen on toteutettu koulussasi tai kunnassasi ja mitä mieltä olet siitä (max. 1500 merkkiä).

13. Kerro vapaasti kielenopetuksen varhentamista ja A1-kielen valintaa koskevista kokemuksistasi sekä suhtautumisestasi varhentamispäätökseen (max. 1500 merkkiä).

14. Yleiset opettajan valmiudet opettaa vierasta kieltä alkuopetuksessa

	1 Täysin eri mieltä	2 Osittain eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Osittain samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
1) Luokanopettajakoulutus antoi hyvät valmiudet opettaa vierasta kieltä alkuopetuksessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) A1-kieltä alkopetuksessa opettavan opettajan olisi hyvä pätevytyä myös vieraan kielen opettamiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Riittää, jos opettajalla on opetettamansa A1-kielen perustaito (ylioppilastutkinnolla ja yliopiston pakollisilla kielen kursseilla hankittu taito).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Opettajan on helppo paikata mahdollisia puutteita omassa kielitaidossaan monipuolisten oppimateriaalien, nettimateriaalien ja erilaisten sovellusten avulla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Asenne on kielitaitoa tärkeämpi. Opettajan on tärkeämpää olla innostunut kuin osata alkuopetuksessa opettamaansa A1-kieltä hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Arvio omista valmiuksista opettaa A1-kieltä alkuopetuksessa

	1 Täysin eri mieltä	2 Osittain eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Osittain samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
1) A1-kielen opetuksen aloittaminen alkuopetuksessa tai itselleni kokonaan uutena aineena on ollut minulle helppoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Opetan mielelläni A1-kieltä alkuopetuksessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Oma A1-kielen taitoni ja kulttuurintuntemukseni riittävät hyvin vieraan kielen opetukseen alkuopetuksessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Sopivaa opetusmateriaalia on ollut helposti saatavilla ja/tai sitä on ollut helppo löytää esim. internetistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Haluaisin tai aion kehittää A1-kielen opetusvalmiuksiani lähitulevaisuudessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Kerro vapaasti, miltä on tuntunut alkaa opettaa kieltä ensimmäisellä luokalla. Mitä haasteita olet kohdannut? Mitä onnistumisia olet kokenut? (max. 1500 merkkiä).

17. Tarkempi arvio opettamani A1-kielen taidoista

	1 Täysin eri mieltä	2 Osittain eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Osittain samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
1) Äännän opettamaani A1-kieltä hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Hallitsen hyvin kielen perusrakenteet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Ymmärrän hyvin opettamaani A1-kieltä, kun sitä puhutaan eri tavoin ja puhenopeus vaihtelee.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Ymmärrän hyvin kyseisellä kielellä kirjoitettuja erilaisia ja eritasoisia tekstejä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Seuraan säännöllisesti (viikottain) medioita kyseisellä kielellä, kuten uutisia, päivälehtiä, aikakausi-, harraste- tai tiedejulkaisuja (muuta kuin sarjoja ja elokuvia) tai haen viikottain tietoa tällä kielellä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Arvioi vielä kielitaitosi eurooppalaiseen viitekehykseen perustuvan taitotasoluokituksen mukaan. Voit tutustua taitotasoihin kopioimalla seuraavan linkin uuteen ikkunaan:

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kielten_taitotasoasteikko.pdf

Valitse	▼
Valitse	
A1 - alkeiskielitaito	
A2 - kehittyvä peruskielitaito	
B1 - toimiva peruskielitaito	
B2 - itsenäinen kielitaito (lukion A-englannin tavoitetaso)	
C1 - taitava kielitaito	
C2 - ylempi taitava kielitaito	
äidinkieli	

19. A1-kielen hallitsemisen osa-alueet alkuopetuksessa. Laita tärkeysjärjestykseen, tärkein on 1. Kutakin numeroa voi käyttää vain kerran.

hyvä ääntäminen	Valitse	▼
puheen sujuvuus	Valitse	▼
rohkeus puhua kohdekieltä	Valitse	▼
laaja sanavarasto	Valitse	▲
kielen rakenteiden hallinta	Valitse	▲

TYÖTAVAT JA OPETUSMENETELMÄT

20. Valitse listasta viisi eniten käyttämäsi työtapaa A1-kielen opetuksessa ensimmäisellä luokalla (5 kohtaa vaaditaan).*

- laulut ja laululeikit
- tarinat
- puheen toistot
- draama
- piirtäminen ja askartelu
- kortti- ja lautapelit yms.
- ääntämisharjoitukset
- videointi, valokuvaaminen
- digipelit ja videot
- oppikirjatehtävät
- toiminnalliset harjoitukset (liikkumista edellyttävät, kuten oikean parin tai kuvan etsintä, pantomiimit)

Voit valita 5 ja 5 vaihtoehdon väliltä

Valitut vaihtoehdot: 0

21. Mitä muita kuin yllä mainittuja työtapoja ja opetusmenetelmiä käytät A1-kielen opetuksessa ensimmäisellä luokalla (max. 1000 merkkiä)?

22. Kuvaile vapaasti tyypillisen A1-kielen oppitunnin kulkua ensimmäisen luokalla. Mitä painotat ja pidät tärkeänä? (max 1500 merkkiä). *

23. Jos olet opettanut opettamaasi A1-kieltä aiemmin muilla luokka-asteilla, niin kerro, miten käyttämäsi työtavat tai opetusmenetelmät ovat muuttuneet? Voit myös kertoa, mitä aiemmin käyttämiäsi tapoja ja menetelmiä olet voinut hyödyntää myös alkuopetuksessa (max. 1500 merkkiä)?

24. Miten paljon kiinnität huomiota A1-kieleen koulun arjessa 1.-luokkalaisten kanssa? (Aineenopettaja voi valita "Ei koskaan", jos mihinkään näistä ei tarjoudu mahdollisuuksia.) *

	1 Ei koskaan	2 Muutaman kerran kuukaudessa	3 Kerran viikossa	4 Kaksi-kolme kertaa viikossa	5 Päivittäin
1) Käytämme vieraskielisiä tervehdyksiä ja toivotuksia muulloinkin kuin A1-kielen oppitunneilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Laulamme tai leikimme vieraskielisiä lauluja tai leikkejä muulloinkin kuin A1-kielen oppitunneilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Otan esiin vieraskielisiä sanoja ja ilmauksia arkirutiinien yhteydessä, kuten pukeutumisen, ruokailun ja siitymisten yhteydessä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Nostan esiin myös kulttuuriin ja kiellalueen maihin liittyviä asioita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Käytän A1-kieltä vieraan kielen oppituntien lisäksi muidenkin aineiden tunneilla. Voit kuvailla lyhyesti, miten:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

OPETUSMATERIAALIT

25. Millä tavalla olet saanut/hankkinut sisältöä opetukseesi ja vinkkejä työtapoihisi A1-kielessä? Valitse mielestäsi 3 tärkeintä ja halutessasi lisäksi kohta "muu". *

- kustantajan oppimateriaalit
- itse etsityt verkko- ja muut -materiaalit
- sisältö- ja toteutusvinkit (aineen)opettajakollegoilta
- materiaalin ja sisällön laatiminen pääosin itse
- materiaalin laatiminen osittain itse, osittain valmiiden materiaalien hyödyntäminen
- aiemmin ilmestyneiden, yleensä 3. luokalle suunnattujen A1-kielen oppimateriaalien hyödyntäminen
- kielenopetuksen varhentamiseen liittyvään koulutukseen osallistuminen
- muu

Voit valita 3 ja 4 vaihtoehdon väliltä
Valitut vaihtoehdot: 0

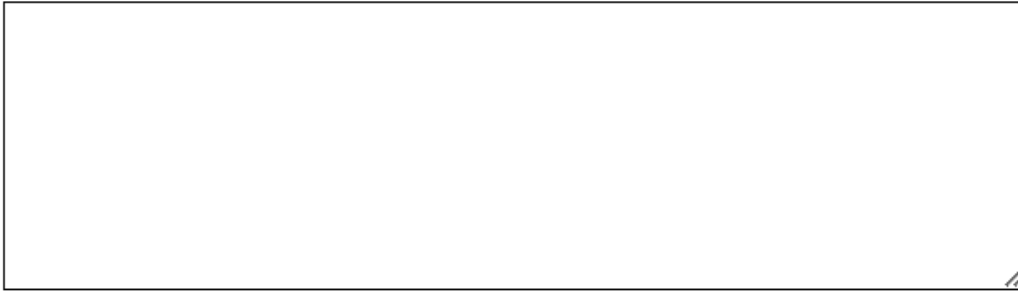
26. Saatavilla olevan opetusmateriaalin riittävyys *

- Olen tyytyväinen saatavilla ja käytössäni olevaan opetusmateriaaliin A1-kielen opetuksessa ensimmäisellä luokalla.
- En ole tyytyväinen saatavilla ja käytössäni olevaan materiaaliin A1-kielen opetuksessa ensimmäisellä luokalla. Jos valitset tämän vaihtoehdon, vastaa myös kohtaan 27.


27. Millaista opetusmateriaalia kaipaisit lisää varhaiseen kielenopetukseen? Valitse mielestäsi 3 tärkeintä ja anna halutessasi lisäksi oma ehdotuksesi kohtaan "muu".

- ikäkaudelle ja alkeistasolle sopivia puheäänitteitä tehtävineen
- ikäkaudelle ja alkeistasolle sopivia lukutekstejä
- ikäkaudelle ja alkeistasolle sopivia oikeinkirjoitukseen liittyviä tehtäviä
- ikäkaudelle ja alkeistasolle sopivia loruja, lauluja ja laululeikkejä
- ikäkaudelle ja alkeistasolle sopivia kielen perusrakenteisiin liittyviä tehtäviä
- oppilaiden oman puheen tuottamiseen aktivoivia tehtäviä
- oppimista edistäviä opetuspelejä
- muu

28. Jos olet itse laatinut oppimateriaalia varhennettuun kielenopetukseen, niin millaisesta materiaalista on kyse? Miten mieluisaksi tai työlääksi olet kokenut materiaalin laatimisen (max. 1000 merkkiä)?

A large, empty rectangular text box with a thin black border, intended for the respondent to write their answer to question 28. A small cursor icon is visible in the bottom right corner.

29. Pohdi vapaasti, miten varhaista vieraan kielen opetusta voisi tehostaa tai kehittää. Mainitse esim. omien kokemustesi perusteella seikkoja, jotka varhaisessa kielenopetuksessa ovat erityisen tärkeitä ja jotka pitäisi nykyistä paremmin ottaa huomioon (max. 1500 merkkiä).

A large, empty rectangular text box with a thin black border, intended for the respondent to write their answer to question 29. A small cursor icon is visible in the bottom right corner.

30. Pitäisikö kielenopetuksen alkamisajankohtaa vieläkin varhentaa ja miten se olisi mielestäsi järkevä toteuttaa (max. 1000 merkkiä)?

A large, empty rectangular text box with a thin black border, intended for the respondent to write their answer to question 30. A small cursor icon is visible in the bottom right corner.

Liite 2: SUKOL ry:n lausunto vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteluonnoksesta

Ote 21.3.2019 julkaistusta lausunnosta; lausunto saatavilla kokonaisuudessaan osoitteessa https://www.sukol.fi/liitto/kannanotot/lausunto_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteluonnoksesta.2411.news.

Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry kiittää Opetushallituksen vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteluonnoksen työryhmää huolellisesta työstä. Perusteluonnoksessa kieltenopetus ja -oppiminen kuvataan oppilaiden ikäkaudelle ja kehitysvaiheelle sopivalla tavalla. On ilahduttavaa, että uteliaisuus, rohkeus ja mielikuvitus on vahvasti nostettu opetuksen ja oppimisen keskiöön.

SUKOL pitää opetuksen ja oppimisen tavoitteita, tavoitteisiin liittyviä sisältöalueita, arvioinnin kohteita oppiaineessa, laaja-alaista osaamista ja hyvän osaamisen kuvausta monipuolisina ja ikäkaudelle sopivina. Ne ovat linjassa vuosiluokkien 3–9 tavoitteiden ja sisältöjen kanssa ja luovat näin hyvän pohjan myöhempien vuosiluokkien työskentelylle. Liiton mielestä on hyvä, että muiden kanssa toimiminen nostetaan kieltenopiskelutaitojen keskiöön kielen oppimiseen liittyvien taitojen rinnalle.

SUKOL pitää erityisen myönteisenä sitä, että luonnoksessa painotetaan kieltenopetuksen kielellistä, kulttuurista ja pedagogista monipuolisuutta vuosiluokilla 1–2. Luonnos vastaa liiton näkemystä siitä, että vieraan kielen opettajan osaamisen tulee olla kielellisesti ja kulttuurisesti laadukasta ja asiantuntevaa. SUKOLin kanta on, että pedagogisen osaamisen lisäksi vieraan kielen opettajalla tulee olla vahva ainedidaktinen hallinta sekä kielen ja kulttuurin tuntemus. Tämä korostuu erityisesti varhennetussa kieltenopetuksessa, jossa jokainen tunti vie lapsen seikkailulle uuteen kulttuuriin. Siksi A1-kielen opettajan tulisi olla kielestä riippumatta myös 1. ja 2. luokalla kieltenopettaja tai kielisiin erikoistunut luokanopettaja, kuten useissa onnistuneissa varhentamishankkeeseen osallistuneissa kunnissa onkin. Liiton mukaan kyse ei ole kelpoisuudesta vaan asiantuntijuudesta. Opetussuunnitelman perusteissa tätä asiantuntijuutta korostaa myös se, että suullinen vuorovaikutus, kokemuksellisuus ja monikielisyys ovat keskeisiä vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetuksessa kielestä riippumatta.

Eryteisesti ja yksityiskohtaisemmin tämä asiantuntijuus tulee esille kehittyvän kielitaidon tavoitteissa, joissa mainitaan, että oppilas tutustuu ensisijaisesti puhuttuihin teksteihin ja että opetuksessa havainnoidaan kohdekielen ääntämistä sekä sana- ja lausepainoa, puherytmiä ja intonaatiota. Se korostuu myös oppimisympäristössä käsittelevässä osuudessa, jossa todetaan, että ”kohdekieli kuuluu ja näkyy oppimistilanteissa”. Toisaalta ohjausta, eriyttämistä ja tukea käsittelevässä kappaleessa mainitaan ”runsas viestinnällinen harjoittelu” ja ”kieltenopiskelutaitojen vahvistaminen”, jotka vaativat opettajalta riittävää kielellistä ja kielen oppimisen asiantuntemusta ja osaamista. On myös selvää, että oppilas oppii itse- ja vertaisarviointin taitoja johdonmukaisen ja pätevän opettajan johdolla.

Linkki Opetushallituksen luonnokseen *Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetusta koskeva perusteluonnos*: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/perusopetuksen-a1-kielen-opetussuunnitelman-perusteet-ovat-valmistumassa-kerro>

Liite 3: Otteita SUKOL ry:n muista lausunnoista

Lausunto kielivarantoseelvityksestä

Ote 21.2.2018 julkaistusta lausunnosta; lausunto saatavilla kokonaisuudessaan osoitteessa https://www.sukol.fi/liitto/kannanotot/lausunto_kielivarantoseelvityksesta.2319.news.

Selvittäjä (Riitta Pyykkö) ehdottaa, että A1-kieli varhennetaan alkamaan viimeistään ensimmäisen opintovuoden kevätlukukaudella. Varhentamiseen varataan tarvittava lisäys vähimmäistuntimäärään. Liitto puoltaa ehdotusta. Kieltenopiskelu kannattaa aloittaa varhaisemmin kuin nykyisin. Vieraan kielen opettajalla tulee olla monipuolinen opettamansa kielen taito ja syväallinen kielialueen kulttuurintuntemus, hyvät pedagogiset valmiudet ja ainedidaktinen pätevyys. Ilman ehdotettua resurssien lisäystä varhentaminen ei ole mahdollista eikä johda kielitaidon lisääntymiseen.

-- SUKOL kiittää opetus- ja kulttuuriministeriötä selvityksen tekemisestä ja sen laatijoita hyvästä työstä! Kieltenopiskelua tulee tarkastella jatkumona ja laajana kokonaisuutena kielivaraannon turvaamiseksi. Liitto muistuttaa, että kielten peruskoulutus kuuluu kouluille ja oppilaitoksille. Vieraan kielen opettajalla tulee olla monipuolinen opettamansa kielen taito ja syväallinen kielialueen kulttuurintuntemus, hyvät pedagogiset valmiudet ja ainedidaktinen pätevyys.

Selvityksessä tehdyt esitykset on mahdollista toteuttaa vain, jos kielet saavat lisää tunteja ja opetuksen järjestäjät rahoitusta. Selvityksessä kävi hyvin ilmi kieltenopetuksessa vallitseva alueellinen epätasa-arvo. On viimeinen hetki saada mukaan myös ne opetuksen järjestäjät, jotka eri syistä eivät järjestä riittävää kielenopetusta.

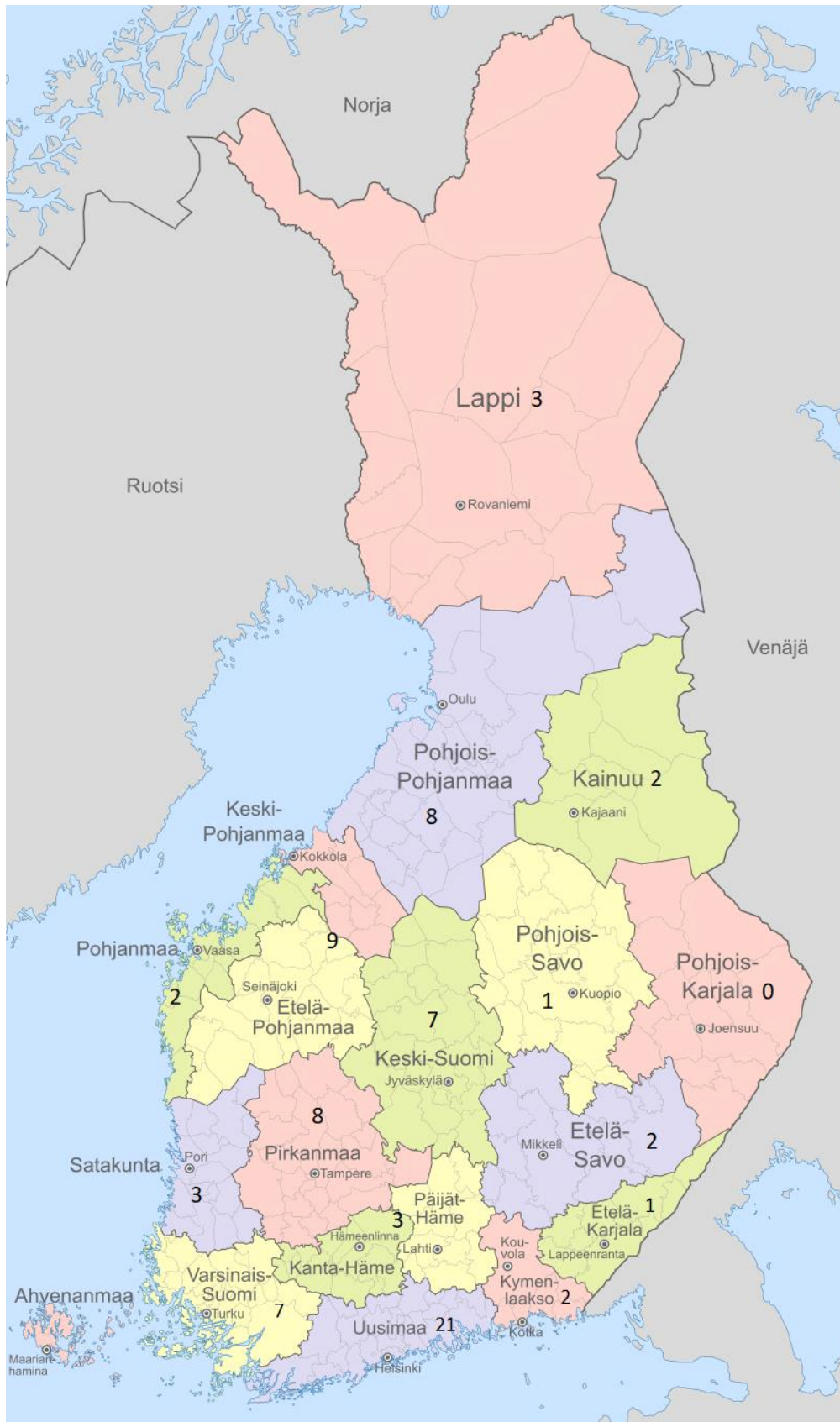
Vieraan kielen opettajalla tulee olla monipuolinen kielitaito ja syväallinen kielialueen kulttuurintuntemus

Ote 13.3.2015 julkaistusta lausunnosta; lausunto saatavilla kokonaisuudessaan osoitteessa https://www.sukol.fi/liitto/kannanotot/vieraan_kielen_opettajalla_tulee_olla_monipuolinen_kielitaito_ja_syvallinen_kielialueen_kulttuurintuntemus.1977.news.

SUKOL ry:n kannanotto kuntien sivistysjohtajille

-- Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL on erittäin huolissaan valintojen vähenemisen lisäksi myös opettajatilanteesta. Alakouluihin tulee saada riittävästi päteviä ja ammattitaitoisia kieltenopettajia. Vieraan kielen opettajalla tulee olla monipuolinen opettamansa vieraan kielen taito ja syväallinen kielialueen kulttuurintuntemus sekä hyvät pedagogiset valmiudet. -- Oppilaat ovat joutuneet alueellisesti epätasa-arvoiseen asemaan; mahdollisuus opiskella kieliä riippuu asuinkunnasta ja jopa koulusta, jota oppilas käy. Kehityssuunta on erittäin huolestuttava, koska varhain aloitetut kieliopinnot takaavat vanhemman kielitaidon jatko-opinnoissa ja työelämässä.

Liite 4: Kyselyyn vastaajien edustamien maakuntien jakauma



Karttakuva lähde: https://fi.wikipedia.org/wiki/Suomen_maakunnat