



**TURUN
YLIOPISTO**



Vauhtia ja virikkeitä

varhennettuun kielenopetukseen

Opas varhentaville opettajille

VAUHTIA JA VIRIKKEITÄ VARHENNETTUUN
KIELENOPETUKSEEN:
OPAS VARHENTAVILLE OPETTAJILLE

Henrik Hurme ja Minna Maijala (toim.)

Turku 2021

Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen: Opas varhentaville opettajille

Turun yliopisto

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

20014 Turun yliopisto

Vastaavat toimittajat:

Henrik Hurme ja Minna Maijala

Kannen kuva:

Eeva Herrala

Muut kuvat:

Kirjoittajat

Taitto:

Henrik Hurme

Turku

ISBN 978-951-29-8477-0 (Sähköinen)

Sisällys

Esipuhe: Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun	5
HENRIK HURME & MINNA MAIJALA	

I TEOREETTISTA TAUSTAA JA KÄYTÄNTÖJÄ

<i>Varhennetun kielenopetuksen oppisisällöt, opetusmenetelmät ja oppilaan osaamisen arviointi</i>	8
MAARIT MUTTA & MINNA MAIJALA	
<i>Varhainen kielen oppiminen ja kielitietoisuus</i>	21
KATJA MÄNTYLÄ	
<i>Suullinen kielitaito ja ääntäminen varhennetussa kielenopetuksessa</i>	29
PEKKA LINTUNEN & OUTI VEIVO	
<i>Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen varhennetussa kielenoppimisessa</i>	45
MINNA MAIJALA & MAARIT MUTTA	

II KÄYTÄNNÖN SOVELLUTUKSIA VARHENNETTUUN KIELENOPPIMISEEN

<i>Toiminnallisuus kielen opettamisessa</i>	58
KATJA MÄNTYLÄ	
<i>Språkäventyret – toiminnallista monikielisyyttä varhennetussa kielenopetuksessa</i>	65
TIIA VAHTOLA	
<i>Vinkkejä ja linkkejä varhennettuun kielenopetukseen</i>	75
HENNA ALANNE & ANNIINA KAPANEN	

Esipuhe: Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun

Henrik Hurme & Minna Maijala

Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitoksella toteutettiin vuosina 2019–2020 Opetushallituksen rahoittama kehittämishanke Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen, jonka ensisijaisena tavoitteena oli antaa täydennyskoulutusta kieltä varhentaville luokan- ja aineenopettajille. Tämän lisäksi varhentavat opettajat saivat koulutuksen aikana mahdollisuuden kokeilla toiminnallisten ja monipuolisten työtapojen toteuttamista. Koulutuksen aikana ajankohtaiseen tutkimustietoon varhennetusta kielenopetuksesta tutustuttiin kieli- ja käännöstieteiden laitoksen kielen oppimisen ja opettamisen asiantuntijoiden luento-opetuksessa. Koulutukseen sisältyi myös kielikohtainen koulutus, joka toteutettiin neljällä kielellä (englanti, espanja, ranska ja saksa) (ks. tark. Hurme & Maijala 2021).

Käsillä olevassa kahteen osaan jakautuvassa julkaisussa kootaan täydennyskoulutuksen antia. Ensimmäisessä osassa kielen oppimisen tutkijat käsittelevät eri näkökulmista ja tutkimustietoon perustuen varhennetun kielenoppimisen kysymyksiä. Varhennetun oppisisältöihin, opetusmenetelmiin ja oppilaan osaamisen arviointiin liittyviin kysymyksiin johdattelevat Maarit Mutta ja Minna Maijala. Katja Mäntylän artikkelissa käsitellään opetussuunnitelman perusteissa painottuvaa kielitietoisuutta ja sen merkitystä varhennetussa kielenoppimisessa. Varhennetun kielenoppimisen pääpaino on suullisen kielitaidon ja ääntämisen oppimisessa, mihin perehdytään Pekka Lintusen ja Outi Veivon artikkelissa. Ensimmäisen osan päättää Minna Maijalan ja Maarit Muttan artikkeli, joka käsittelee kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden huomioimista.

Julkaisun toisessa osassa esitellään käytännön sovellutuksia. Varhennetun parissa toimivat ammattilaiset kertovat kokemuksiaan varhennetusta, sekä jakavat toimivia toimintamalleja, joista voivat hyötyä sekä varhentavat opettajat että opettajaksi opiskelevat. Toisen osan aloittaa Katja Mäntylä, jonka jälkeen täydennyskoulutukseen itsekkin osallistunut varhentaja Tiia Vahtola kertoo omasta varhennetun opetuskokeilustaan. Toisen osan päättää espanjan ja ranskan kielikohtaisten koulutusten kouluttajien Henna Alanteen ja Anniina Kapasen laatima yhteenveto käytännön vinkeistä, linkeistä ja opetusmateriaaleista.

Toivotamme lukijoille vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen!

Turussa, 1. heinäkuuta 2021

Henrik Hurme ja Minna Maijala

Kirjallisuutta

Hurme, H. & Majjala, M.: Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen monella kielellä – opettajien täydennyskoulutusta korona-aikana. *Hiiskuttua: Turun yliopiston humanistisen tiedekunnan verkkolehti*. Saatavilla: <https://sites.utu.fi/hiiskuttua/vauhtia-ja-virikkeitä-varhennettuun-kielenopetukseen-monella-kielella-opettajien-taydennyskoulutusta-korona-aikana/> [luettu 30.6.2021].

I TEOREETTISTA TAUSTAA JA KÄYTÄNTÖJÄ

Varhennetun kielenopetuksen oppisisällöt, opetusmenetelmät ja oppilaan osaamisen arviointi

Maarit Mutta & Minna Maijala

1 Miksi varhennettu kielenopetus kannattaa?

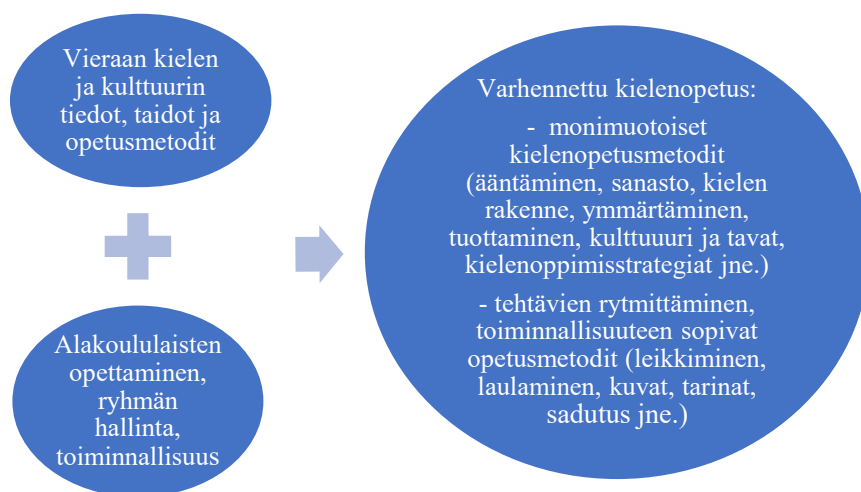
Kielenopetuksen varhentaminen perustuu tutkimustietoon, joka osoittaa varhennetun kielenoppimisen lisäävän myönteisiä asenteita kielenoppimista kohtaan (Nikolov 2009; Ioannou-Gergiou 2014; Huhta & Leontjev 2018). Myönteisyys ja avoimuus myös toisia kulttuureja kohtaan kasvaa (Ioannou-Georgiou 2014). Monikielisessä ympäristössä kasvaneet lapset edistyvät nopeammin kielenoppimisessa (Bialystok, Martin & Viswanathan 2005), ja heidän metakognitiiviset taitonsa kehittyvät paremmin (Edelenbos, Johnstone & Kubanek 2006), eli heidän kykynsä tiedostaa ja käyttää oppimaansa oman kehityksen tukena muun muassa oppimisstrategioiden muodossa paranee. Kielenopetuksessa on helppo avata ovia uusiin kulttuureihin muun muassa tervehdysrutiinien, laulujen, leikkien ja juhlapyyhiin tutustumisen kautta. Myönteistä on myös se, että tutustuminen alkaa puhutun kielen kautta luonnollisesti, kuten ensikielessä, kirjoitus astuu mukaan vasta pikkuhiljaa.

Toisaalta kielteisinä vaikutuksina nähdään epärealistiset odotukset varhennetun kielenopetuksen suhteen, eikä kaikissa maissa päästä yhtä hyvin tuloksiin riippuen kielivalikoimasta, opetuksen päämääristä ja opetusmenetelmistä (Jantscher & Landsiedler 2000; Inbar-Lourie & Shohamy 2009; Nikolov 2009) – tavoitteet voivat vaihdella kielitietoisuuden herättelystä kielikylypyopetukseen (Tuokko, Takala & Koikkalainen 2011; Skinnari & Halvari 2018). Suulliseen kielitaitoon kohdentuva opetus ei takaa ns. syntyperäisen puhujan tapaista ääntämistä, vaan se riippuu paljon opettajan kielitaidosta, ja siitä kuinka paljon aikaa opetukseen ja oppimiseen käytetään luokassa (formaali oppiminen) ja luokkahuoneen ulkopuolella (informaali oppiminen) (DeKeyser 2003; Larson-Hall 2008; Johnstone 2009; Nikolov 2009). Vaarana on myös aikaisin aloitetun kielipolun katkeaminen myöhemmässä vaiheessa (Nikolov 2009), kun esimerkiksi kunnat eivät voi järjestää monien eri kielten opetusta alakoulusta lukioon ja taata näin moninaista kieltenopiskelupolkua läpi kouluajan.

Englannin ylivalta nähdään sekä mahdollisuutena että uhkana: varhennettua englantia on helppo oppia myös koulun ulkopuolella informaaleissa tilanteissa esimerkiksi harrastusten parissa (nettipelit, urheilu, partio- ja kuorotoiminta jne.) tai ympäröivän kielimaailman kautta (englanninkielinen media, tv-ohjelmat, elokuvat, jne.), mutta toisaalta se voi rajoittaa muiden kielten tarjontaa ja köyhdyttää käytössä olevaa kielivarantoa.

Opettajat saattavat myös kokea eri tavoin epävarmuutta riippuen omasta koulutustaustastaan: luokanopettajat saattavat pohtia, onko oma vieraan kielen taito riittävä, kun taas aineenopettajaksi valmistuneet saattavat miettiä, millaisia opetusmetodeja tulisi käyttää pienten lasten kanssa, jotka eivät osaa vielä lukea ja kirjoittaa. Varhennetun kielenopetuksen parhaaseen tulokseen päästään, jos hyödynnetään sekä luokanopettajien että kielten aineenopettajien tietotaitoa omista aiheistaan ja toimitaan yhteistyössä uusien ideoiden jakamiseksi (Tuokko, Takala & Koikkalainen 2011; Maijala & Kylänpää 2017; Skinnari & Halvari 2018; ks. myös Heilimo 2020).

Kuvio 1 esittää kaavion varhennetun kielenopetuksen opettajan taidoista.



Kuvio 1. Varhennetun kielenopetuksen opettajan taidot.

Uusissa tilanteissa opettajat kaipaavat vertaistukea sekä uusien ideoiden ja opetusmenetelmien jakamista toisten opettajien kanssa, koska monipuolisten opetusmateriaalien tuottaminen on työlästä (Ioannou-Georgiou 2014). Kaikkea materiaalia ei onneksi tarvitse tuottaa itse, sillä valmiita oppimateriaalia on paljon (ks. esimerkiksi oppimateriaaleja tuottavien kustantamoiden uudet materiaalit eri kielistä; ks. myös McGrath 2103). Tukea saa myös koulutuksista ja opettajaverkostojen kautta. A1-kielen opetukseen luokilla 1–2 liittyvää koulutusta ja tukimateriaaleja löytyy Opetushallituksen sivuilta (OPH). Myös Suomen kieltenopettajien liitto ry:n [SUKOL](#):in sivuilta löytyy lisää linkkejä varhennetun kielenopetuksen materiaaleihin verkossa ja luokanopettajien käytännön ideoista löytyy tietoa myös [Kieliverkoston Kieli-, koulutus- ja yhteiskunta -verkkolehden joulukuun numerosta vuodelta 2018 \(Kangasvieri & Moate 2018\)](#).

2 Varhennetun kielenopetuksen sisällöt ja tavoitteet

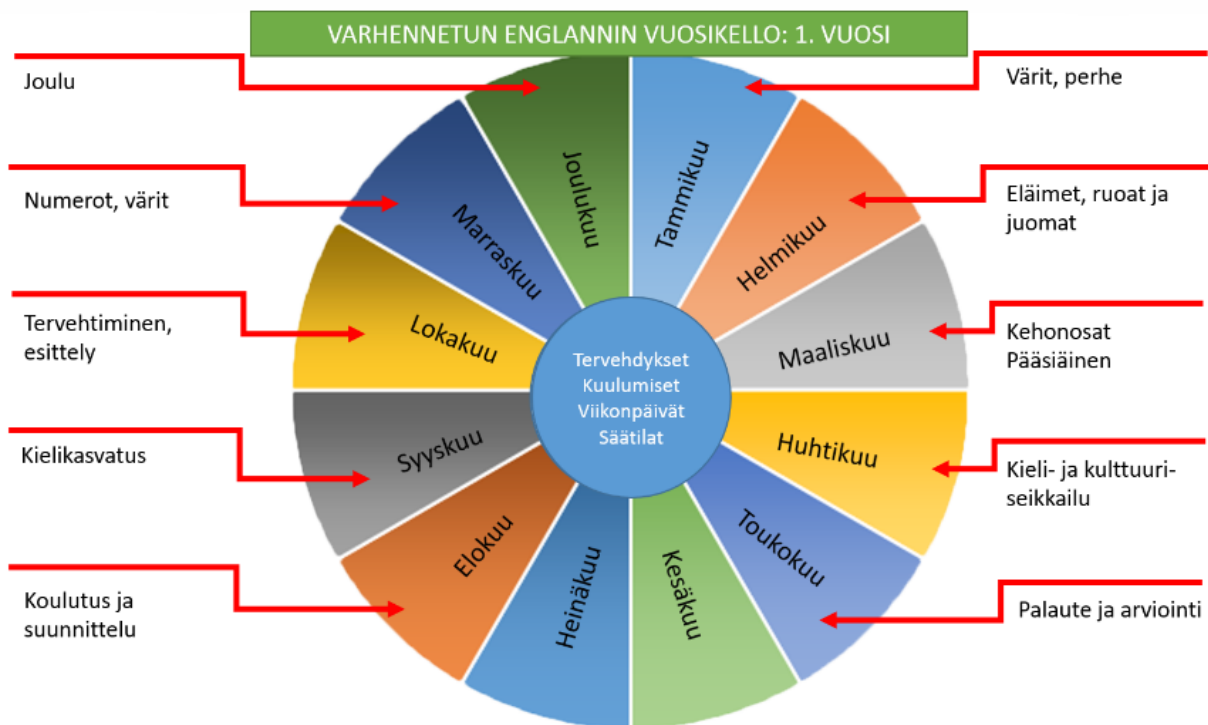
Varhennetun kielenopetuksen opetussuunnitelma täydentää vuoden 2014 perusopetukseen laadittua OPS:ia (VOPS 2019). Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteet (VOPS) sisältää seuraavan rungon: kielikasvatus; oppiaineen tehtävä; tavoitteet ja sisällöt; oppimisympäristöjen ja työtapojen tavoitteet; ohjaus, eriyttäminen ja tuki; oppilaan oppimisen arviointi. Runko on kuvattu myös kuviossa 2.

1.-2. luokan oppisisällöt VOPS: runko

- Kielikasvatus
- Oppiaineen tehtävä
- Tavoitteet, sisällöt
- Oppimisympäristöjen ja työtapojen tavoitteet
- Ohjaus, eriyttäminen ja tuki
- Oppilaan oppimisen arviointi

Kuvio 2. Varhennetun kielenopetuksen runko (ks. tark. VOPS 2019).

Paikalliset toimijat voivat antaa tarkempia ohjeita ja neuvoja oppisisältöjen sisältöön ja laadintaan. Muun muassa Tampereen seudun paikallisen varhennetun opetussuunnitelmassa on muokattava vuosikello, jonka tavoitteena on ollut pitää opetuksen ja oppimisen tavoitteet mahdollisimman selkeinä ja yksiselitteisinä, välttää sisällöissä sanastoalueiden tai aihepiirien luettelointia, jättää tilaa leikeille, peleille, lauluille, draamalle ja runsaalle suulliselle harjoittelemiselle, mahdollistaa oppilaiden osallistaminen ja tukea lasten luontaista kiinnostusta ja halua oppia kieliä. (Tampereen Kikatuksen vuosikello; ks. kuvio 3).



Kuvio 3. Tampereen Kikatuksen vuosikello.

Aiempaan perusasteen opetussuunnitelmaan on lisätty opettamisen tavoitteiden lisäksi myös oppimisen tavoitteet, joita on kymmenen – näistä seitsemän arvioidaan (ks. kohta 3). Taulukkoon 1 on koottu opetuksen ja oppimisen tavoitteet varhennetun kielenopetuksen opetussuunnitelmassa.

OPETUS	OPPIMINEN	ARVIOINTI
Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen		Ei arvioida
T1 Tutustuttaa oppilas havaitsemaan, mitä kieliä ja kulttuureita löytyy koulusta, lähiympäristöstä ja Suomesta. Ohjata oppilasta tunnistamaan kohdekieli muista kielistä.	Oppilas oppii tiedostamaan kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta arjessaan sekä tunnistamaan kohdekielen muista osaamistaan kielistä.	
T2 Ohjata oppilasta arvostamaan omaa kielitaustaansa sekä kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta.	Oppilas oppii arvostamaan omaa kielitaustaansa sekä eri kieliä ja kulttuureja.	Arvioidaan
Kielenopiskelutaidot		
T4 Ohjata oppilasta tekemään havaintoja kielestä ja kielenkäytöstä sekä kehittämään kielellistä päättelykykyä.	Oppilas oppii arvaamaan ja päättämään sanojen ja ilmausten merkityksiä sekä tekemään havaintoja kielestä ja kielenkäytöstä.	
T3 Tarjota oppilaalle mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä muiden kanssa ja toimia ryhmässä.	Oppilas oppii yhteistyö- ja ryhmätöitä.	
T5 Tutustua yhdessä erilaisiin tapoihin oppia kieliä ja kokeilla, millaiset tavat oppia kieliä sopivat oppilaalle parhaiten. Harjoitella yhdessä asettamaan tavoitteita kielten opiskelulle.	Oppilas oppii tunnistamaan, kokeilemaan, harjoittelemaan ja käyttämään erilaisia kielenopiskelutaitoja.	
Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa		
T6 Rohkaista oppilasta käyttämään monipuolisesti kieltä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.	Oppilas oppii käyttämään kieltä viestintäkumppanin tukemana muutamissa yleisimmin toistuvissa viestintätilanteissa.	
T7 Ohjata oppilasta hyödyntämään non-verbaalisia keinoja ja käyttämään erilaisia keinoja päätellä sanojen merkityksiä. Rohkaista oppilasta ilmaisemaan omia oivalluksiaan sekä viestin ymmärtämiseen liittyviä vaikeuksia.	Oppilas oppii hyödyntämään erilaisia apukeinoja kuten erilaisia sanoja, eleitä, ilmeitä, ja TVT-taitoja selviytyäkseen vuorovaikutustilanteista. Oppilas oppii arvaamaan tai päättämään yksittäisten sanojen merkityksiä sekä ilmaisemaan, onko ymmärtänyt kuulemansa. Oppilas oppii tuomaan esille omia oivalluksiaan.	
T8 Rohkaista oppilasta käyttämään kieltä viestintätilanteeseen ja kulttuuriin sopivalla tavalla.	Oppilas oppii käyttämään joitakin kielelle ja kulttuurille tyypillisiä kohteliaisuuden ilmauksia.	
Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä		
T9 Ohjata oppilasta ymmärtämään kohdekielen tavallisimpia sanoja ja ilmauksia oppilaille tutuissa tilanteissa.	Oppilas oppii ymmärtämään muutamia kuulemiaan ja näkemään sanoja ja ilmauksia.	
Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä		
T10 Ohjata oppilasta käyttämään kohdekielen tavallisimpia sanoja ja ilmauksia oppilaille tutuissa tilanteissa erityisesti puheessa ja harjoittelemaan ääntämistä.	Oppilas oppii käyttämään tavallisimpia sanoja ja ilmauksia puheessa sekä ääntämään niitä ymmärrettävästi.	

Taulukko 1. Opetuksen ja oppimisen tavoitteet varhennetun kielenopetuksen opetussuunnitelmassa (VOPS 2019).

Oppisisältöjen tavoitteena on herätellä oppilaiden kiinnostusta vieraisiin kieliin ja innostaa heitä käyttämään vähäistäkin suullista kielitaitoaan tutuissa arkisissa tilanteissa (ks. myös EVK 2003 ja Majjala & Mutta 2019). Kielenkäyttöä harjoitellaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, esimerkiksi voidaan luoda erilaisia luokkahuonerutiineja, kuten vieraskieliset tervehdykset tunnin alussa ja yhdessä laulaminen tunnin lopussa. Positiivista asennetta ja uteliaisuutta uusien kielten oppimiseen tuetaan vaihtelevilla työtavoilla ja toiminnallisuudella ([ks. Mäntylä tässä julkaisussa](#)). Opetuksen keskiössä on suullinen kielitaito ja ääntäminen sekä monipuoliset kulttuureihin liittyvät kokemukset ([ks. Lintunen & Veivo tässä julkaisussa](#) sekä [ks. Majjala & Mutta tässä julkaisussa](#)). Kielitietoisuutta herätellään kieliä ja kulttuureja havainnoimalla ympäröivää maailmaa, ja opettaja voi yhdessä oppilaiden kanssa pohtia muun muassa kielten välisiä yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia ([ks. Mäntylä tässä julkaisussa](#)). Kiinnostusta lukemiseen ja kirjoittamiseen vieraalla kielellä lisätään vähitellen.

Työtapojen valintaan vaikuttavat eri taustoista tulevien oppijoiden tarpeet, ikä ja kehitysvaihe. Keskeistä menetelmissä on monipuolisuus ja oppilaita osallistava tekeminen, oppilaat oppivat myös toimimaan yhdessä pareittain ja ryhmissä. Kuten sanottua, oppilaita innostetaan tutkivaan oppimiseen, ja opetusta voidaan nivoa yhteen muiden oppiaineiden opetukseen. Leikinomaisuus, musiikki, draama, pelit ja liike sekä eri aistien hyödyntäminen työtavoissa korostuvat. Tehtävien ajalliseen rytmittämiseen tulee myös kiinnittää huomiota, jotta oppilaat eivät väsy tekemään yhtä tehtävää, sillä heidän keskittymiskykynsä yhteen aktiviteettiin ei ole pitkä.

Oppilaat ovat mukana suunnittelemassa erilaisia kielenoppimistilanteita, ja niiden suunnittelussa huomioidaan oppilaille tuttuja vuorovaikutustilanteita: tervehtiminen, hyvästely, kiittäminen ja avun pyytäminen. Lisäksi harjoitellaan kertomaan perheestä ja lemmikeistä, opetellaan numeroiden käyttöä, ruuista ja juomista puhumista, tutustutaan nimi- ja syntymäpäivien juhlintaan liittyvään sanostoon ja tapoihin, esitellään erilaisia juhlapyhien perinteitä jne. Tällaisilla oppimistilanteilla vahvistetaan myös monilukutaidon kehittymistä siten, että kuvia, ääntä ja erilaisia opetusvälineitä hyödynnetään monipuolisesti opetustilanteissa (esim. verkkoyhteydet kohdekieltä puhuvien kanssa). Oppilasympäristöt mahdollistavat oppilaiden toimisen aktiivisesti myös liikkeen avulla. Opetusta voidaan myös eriyttää oppilaiden tarpeiden mukaisesti: opettaja antaa tukea sitä tarvitseville ja ohjaa edistyneempiä oppilaita löytämään itselleen sopivia ja kiinnostavia materiaaleja esimerkiksi kirjastosta tai verkosta. Apuna voidaan käyttää myös [Opetushallituksen kielisalkku-sivustolta vapaasti saatavissa olevaa Eurooppalaista kielisalkkua](#) (Kantelinen & Hildén 2012) tai [Goethe Institutin sivuilta vapaasti saatavissa olevaa Kinderportfolio für das erste Fremdsprachenlernen - työkalua](#), jonka avulla oppilas voi vähitellen ottaa enemmän ja enemmän vastuuta omasta

oppimisestaan (ks. myös Gattullo & Pallotti 2000; Ahlquist 2012, 2019). Oppilaita rohkaistaan käyttämään sitä kielitaitoa, joka heillä on, vaikka se olisi vähäistä.

Opettaja voi tukea oppilaita myös informaalissa eli koulun ulkopuolella tapahtuvassa oppimisessa. Hän voi antaa vinkkejä oppilaista kiinnostavista asioista, kuten peleistä, musiikista, verkkosivuista jne. Oppilaille voidaan antaa tehtäviä, jotka oppilas voi tehdä omassa tahdissaan ja informaalia oppimista voidaan dokumentoida oppimisportfolion avulla, johon oppilas ja vanhemmat voivat kirjoittaa kommentteja kotona tapahtuvasta vieraan kielen käytöstä (Mourão 2019; ks. myös Ellis & Rixon 2019).

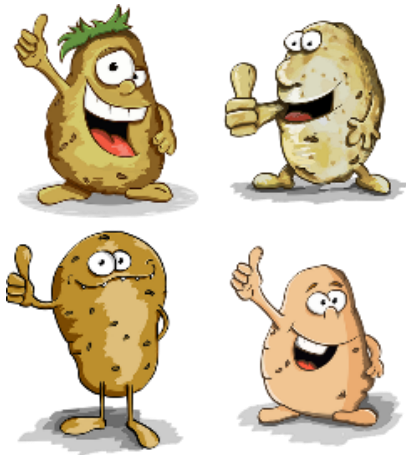
3 Oppilaiden kielitaidon arviointi

Varhennetun kielenopetuksen arviointi on kaksiosainen: arviointia tehdään koko lukuvuoden ajan sekä lukuvuoden päätteeksi. Lukuvuoden lopussa tehtävä arviointitapa linjataan paikallisessa OPS:issa, ja se voi olla joko

- a) numeroarvosana ja mahdollinen sanallinen arvio tai
- b) arvosana 'hyväksytty' ja mahdollinen sanallinen arvosana.

Lukuvuoden aikana tapahtuvan arvioinnin ensisijainen tehtävä on kannustaa oppilaita ja ohjata oppimista tavoitteiden määrittämään suuntaan. Kannustava palaute tukee oppilaiden tietoista kehittymistä ja opettaa arvioimaan omia tietoja ja taitoja. Opettajan tulee huolehtia oppimisen arvioinnissa siitä, että oppilaat voivat osoittaa osaamistaan monipuolisesti ja että arviointitavat varioivat siten, että erilaiset oppijat (esimerkiksi auditiiviset, visuaaliset analyttiset, taktuaaliset, kineettiset, globaaliset) voivat osoittaa oppimistaan (Aalto, Ahtola, Alppi, Eskola & Jonninen 2006). Oppilaat myös harjoittelevat opettajan tuella itse- ja vertaisarviointia, jotka kuuluvat osaksi oppilaan kielten opiskelua (ks. taulukko 1). Oppilas voi arvioida omaa osaamistaan esimerkiksi pohtien, mitä yksittäisiä sanoja hän osaa vieraalla kielellä tai hän voi arvioida, miten hän suoriutui eri tehtävistä. Valmiissa varhennetun kielten oppimateriaaleissa näitä arviointitehtäviä on valmiina, mutta niitä on myös helppo itse kehitellä tarpeen mukaan (ks. esim. Prošić-Santovac & Rixon 2019).

Koska oppilaat eivät vielä osaa kaikki kirjoittaa, voidaan arviointi tehdä kuvien avulla, esimerkiksi piirtämällä tai värittämällä tietyillä etukäteen sovitulla väreillä tehtävässä onnistuminen (Ellis & Rixon 2019). Lisäksi voidaan käyttää peukku ylös/peukku alas -arviota, erilaisia tyytyväisyyttä tai tyytymättömyyttä esittäviä emojiä tai pyytää oppilasta ympäröimään eri määrä tähtiä onnistumisestaan tietyssä tehtävässä tai merkitsemään minkälaisia tehtäviä on tehnyt (ks. kuvio 4).



Kuvio 4. Kuvallisia varhennettuun kielenoppimiseen sopivia itsearviointitapoja. (Lähde: Pixabay & Vecteezy)

Arvioinnissa voidaan käyttää apuna myös oppilaita esittäviä hahmoja, tai arviointia kysymyksen osaamisesta voidaan tehdä esimerkiksi käsinuken avulla. Käsinuket ovatkin hyvä symbolinen tapa ilmaista tunteita (epävarmuus, ilo, viha, turhautuminen jne.). Arvioinnin lisäksi koko aktiviteetti voidaan tehdä käsinukkien avulla, mikä lisää uskallusta puhua vieraalla kielellä, lisäten siten motivaatiota vieraan kielen oppimiseen (Prošić-Santovac & Navratil 2019).

Tehtävien arviointia voidaan tehdä ennen tehtävän tekemistä, sen aikana tai sen jälkeen (Ellis & Rixon 2019). Ennen tehtävän aloittamista arviointi liittyy siihen, mitä asiasta jo tiedetään, kun taas aktiviteettien aikana tehtäviä voidaan koodata värien avulla niiden vaikeusasteen mukaan tai nimetä tehtävät tuttujen ruokien mukaan miedoista tulisempiin eli helpoimmista vaikeimpiin. Oppilaat oppivat tunnistamaan omia taitojaan ja edetä helpommista vaikeampiin tehtäviin opettajan tuella. Tämä tukee oppilaiden itsearvioinnin kehittymistä. Aktiviteetin jälkeen arviointi kohdistuu siihen, mitä tehtävässä opittiin ja miten siitä suoriuduttiin.



Kuvio 5. Itsearvioinnin eri muotoja (kuvakaappaus Virike-webinaarin luentodiasta 25.4.2020, MM & MM).

Arviointi voidaan tehdä siis kielellisen ilmiasun sijaan non-verbaalisti eleiden ja kuvien avulla, itse piirtäen ja värittäen tai jopa liikkumalla astu askel eteenpäin/astu askel taaksepäin -pyynnöllä, mikä kuvaa etukäteen sovittua merkitystä tyytyväisyydestä omaan ja/tai toisten toimintaan. Oppilaat voivat kerätä ja kirjata (piirtäen, kuvin, sanoin) tekemiään aktiviteetteja portfolioon tai leikekirjaan, jota voidaan käyttää apuna arvioitaessa kielitaidon kehittymistä (Ellis & Rixon 2019; Mourão 2019). Oppimisessa arvostetaan kaikkea oppimista, niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin tapahtuvaa omatoimista kielen kanssa puuhastelua, leikkimistä ja toimintaa. Pienimuotoinenkin osaaminen tehdään näkyväksi. Oppilaiden vanhemmat voivat muun muassa kirjata portfolioon tai leikekirjaan huomioita tai kommentteja oppilaan kotona tekemästä kielellisestä toiminnasta.

Arvioinnin tavoitteena on edistää kielenoppijan itsenäisyyttä ja autonomiaa, kehittää hänen itse- ja vertaisarviointitaitojaan alusta alkaen. Kukaan ei ole seppä syntyessään, mutta pienin askelin ja rutiineja toistamalla päästään hyvään alkuun kielenoppimisessa.

Kirjallisuutta

- Aalto, A., Ahtola, M., Alppi, S., Eskola, S. & Jonninen, S. (2006). *Erilaiset oppijat – monta tapaa oppia*. Invalidiliiton julkaisuja. Raportti 18. Helsinki: Opetushallitus.
- Ahlquist, S. (2012). ‘Storyline’: a task-based approach for the young learner classroom. *ELT journal*, 67 (1), 41–51.
- Ahlquist, S. (2019). Opportunities for formative assessment in the Storyline Approach. Teoksessa Prošić-Santovac, D. & Rixon, S. (toim.) *Integrating Assessment into Early Language Learning and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 140–152.
- Bialystok, E., Martin, M. M & Viswanathan, M. (2005). Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, 9 (1), 103–119.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. Teoksessa Doughty, C. & Long, M. H. (toim.) *Handbook of second language acquisition*. Oxford, UK: Blackwell, 313–348.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *Languages for the children in Europe: Published research, good practice and main principles*. Brussels: European Commission.
- Ellis, G. & Rixon, S. (2019). Assessment for learning with younger learners: is thinking about their learning a step too far? Teoksessa Prošić-Santovac, D. & Rixon, S. (toim.) (2019). *Integrating Assessment into Early Language Learning and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 85–100.
- EVK (2003) = *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. WSOY: Helsinki.
- Gattullo, F. & Pallotti, G. (2000). Baseline study on FLT to young learners in Italy. Teoksessa Nikolov, M. & Curtain, H. (toim.) *An early start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Strasbourg: Council of Europe, 51–58.
- Heilimo, T. (2020). *Luokanopettajat varhennetun kielen opettajina*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Kokkolan yliopistokeskus.
- Huhta, A. & Leontjev, D. (2018). *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto: SOLKI.
- Inbar-Lourie, O. & Shohamy, E. (2009). Assessing young language learners: What is the construct. Teoksessa Nikolov, M. (toim.) *The Age Factor and Early Language Learning*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 83–96.

- Ioannou-Georgiou, S. (2014). Early language learning in Cyprus: voices from the classroom. Teoksessa Mourão, S. & Lourenço, M. (toim.) *Early years second language education: International perspectives on theory and practice*. New York: Routledge, 115–128.
- Jantscher, E. & Landsiedler, I. (2000). Foreign language education at Austrian primary schools: An overview. Teoksessa Nikolov, M. & Curtain, H. (toim.) *An early start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Strasbourg: Council of Europe, 13–28.
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success. Teoksessa Enever, J., Moon, J. & Raman, U. (toim.) *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*. Garnet Publishing, 31–41.
- Kangasvieri, T. & Moate, J. (2018). Varhemmin helposti – luokanopettajien käytännön ideoita kieltenopetuksen varhentamiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (7).
- Kantelinen, R. & Hildén, R. (2012). Eurooppalainen kielisalkku vihdoinkin suomalaisen perusopetukseen! *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3 (5).
- Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, 24 (1), 35–63.
- Maijala, Minna & Kylänpää, Susan (2017): Luokanopettajien kokemuksia ruotsin kielen opetuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta – verkkolehti*. Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/luokanopettajien-kokemuksia-ruotsin-opettamisesta>) [Luettu 29.06.2021].
- Maijala, M. & Mutta, M. (2019) Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenoppimiseen. Ennakkomateriaali & ennakkotehtävä: luento/webinaari 23.11.2019. 1.–2. luokan oppisisällöt (OPS), opetusmenetelmät ja oppilaan osaamisen arviointi. Saatavilla kirjoittajilta tai <https://blogit.utu.fi/vauhtiajavirikkeita/materiaalia/> [Luettu 29.06.2021].
- McGrath, I. (2013). Can Primary-Age Pupils Produce Teaching Materials? Teoksessa Said, S. B. & Zhang, L. J. (toim.) *Language teachers and teaching: Global perspectives, local initiatives*. New York: Routledge, 201–216.
- Mourão, S (2019). Collaborative approaches to assessing progression in English in an early language learning initiative: a case study. Teoksessa Prošić-Santovac, D. & Rixon, S. (toim.) *Integrating Assessment into Early Language Learning and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 122–139.

Nikolov, M. (2009). The age factor in context. Teoksessa Nikolov, M. (toim.) *The Age Factor and Early Language Learning*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1–38.

OPH = Tukimateriaaleja VOPSin toimeenpanoon (A1-kielen opetus luokilla 1–2). [Saatavilla https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/a1-kielen-opetus-luokilla-1-2](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/a1-kielen-opetus-luokilla-1-2) [Luettu 19.6.2021].

Prošić-Santovac, D. & Rixon, S. (toim.) (2019). *Integrating Assessment into Early Language Learning and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

Prošić-Santovac, D. & Navratil, A. (2019). Assessment of very young learners of English and the joy of puppetry: a multiple case study. Teoksessa Prošić-Santovac, D. & Rixon, S. (toim.) (2019). *Integrating Assessment into Early Language Learning and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 155–168.

Skinnari, K. & Halvari, A. (2018). Varhennettua kieltenopetusta vai kaksikielistä toimintaa?: varhaisen kieltenopetuksen puurot ja vellit. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (4).

Tampereen Kikatuksen vuosikello. Saatavilla: <https://peda.net/ikaalinen/koulut/kikatus> [Luettu 13.12.2020].

Tuokko, E., Takala, S. & Koikkalainen, P. (2011). *KIELITIVOLI. Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen. Seurantaraaportti 2009–2010*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2011: 13. Helsinki: Opetushallitus.

VOPS (2019). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Helsinki: Opetushallitus.



Varhainen kielen oppiminen ja kielitietoisuus

Katja Mäntylä

1 Ikä ja kielen oppiminen

Kun puhutaan iästä ja kielen oppimisesta, on hyvä muistaa, että eri-ikäisillä oppijoilla on erilaisia vahvuuksia. Ihmisen aivot kehittyvät noin 25-vuotiaaksi saakka, eikä peli uuden oppimisen suhteen ole suinkaan menetetty sen jälkeenkään. Siinä missä nuori kielenoppija suhtautuu uuden kielen käyttöön reippaammin ja ennakkoluulottomammin, vanhempi oppija pystyy hyödyntämään jo olemassa olevaa kielitaitoaan, oppimisstrategioitaan ja maailmantietoa eri tavalla. Tutkimukset osoittavat, että varhain vieraan kielen opinnot aloittaneet yleensä ovat innokkaita puhumaan vierasta kieltä, ja heillä on positiivinen asenne kielen oppimiseen (Nikolov 1999), mutta mitä tulee esimerkiksi sanaston tai kieliopin oppimiseen ja osaamiseen, vanhemmat kielenopiskelijat saattavat pärjätä nuorempia paremmin (De Bot 2014; Muñoz 2014, Jaekel ym. 2017; Huhta & Inha 2018; Wilden & Porsch 2018).

2 Mitä on kielitietoisuus?

Onpa oppija minkä ikäinen hyvänsä, kielitietoisuus on yksi tehokkaan ja monipuolisen kielen oppimisen avaimista. Kielitietoisuus on uusissa opetussuunnitelman perusteissakin isossa roolissa, mutta mitä sillä oikein tarkoitetaan? Kun käytämme ja opimme kieltä, emme opi vain puhumaan ja kirjoittamaan, vaan opimme asioita kielestä systeeminä ja kielen käytön sääntöjä ja tapoja. Kielitietoinen oppija ymmärtää ja osaa havainnoida ja analysoida kielen rakennetta, sanastoa ja sanojen välisiä suhteita, miten kieltä missäkin tilanteissa käytetään ja mitä merkityksiä eri ilmauksilla eri yhteyksissä voi olla. Kielitietoisuutta voisi ehkä kuvata sanomalla sen olevan ymmärrystä kielestä ja sen toiminnasta. Kun käytämme äidinkieltämme, meillä on aika paljon tietoa, jota emme ehkä osaa sanoittaa mutta tiedämme, jos joku ilmaus kuulostaa oudolta. Kielen oppimisessa tätä ymmärrystä ja tajua pitää hieman herätellä ja ohjata oppija ymmärtämään, mitä kaikkea kielestä ehkä tiedostamattaankin jo osaa. (Alanen 2006.)

Kielitietoisuutta on myös ymmärrys eri kielistä ja niiden välisistä eroista. Suomea äidinkielenään puhuva oppija huomaa aika pian, että vaikkapa englanti tai ruotsi toimii eri tavalla kuin suomi mitä tulee kirjoitus- ja äänneasun suhteeseen, prepositioihin tai artikkeleihin. Toisaalta oppija huomaa myös, että kielissä on samankaltaisuuksia: yhtä lailla suomessa kuin germaanisissa kielissä on kollokaatioita, metaforia tai saman juuren omaavia lainasanoja.

Kielitietoisuutta on myös tajua siitä, miten kieltä käytetään eri tilanteissa. Työhaastattelussa ei voi puhua samalla tavalla kuin parhaalle kaverille, ja tekstiviesti isovanhemmalle on erilainen tekstilaji kuin kouluaine. Kielitietoinen kielenkäyttäjä hallitsee myös tämän. Hän ymmärtää kielen merkityksen vuorovaikutuksessa ja yhteiskunnassa laajemmin. Ei ole yhdentekevää, millaisella termillä koulukaveria, tai jotakuta tuntematonta sosiaalisen median hahmoa nimittää.

Kielen oppimisen kannalta kielitietoisuuteen voidaan laskea kuuluvaksi myös oman oppimisen taidot: ymmärtää omia oppimisen tapojaan ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Kielitietoinen oppija tietää, mikä häntä motivoi tai lannistaa kielen opiskelussa, ja osaa arvioida omaa suoriutumistaan (ks. Kieliä ikä kaikki-hanke).

3 Miten kielitietoisuus näkyy arjessa?

Varhainen kielen oppiminen tarjoaa oivan tilaisuuden herätellä oppijan kielitajua ja -tietoisuutta ja tarjota siten eväitä, jotka auttavat oppijaa kaikessa kielen oppimisessa läpi koko opin polun. Kielitaju on oman oppijuuden vahva tuki. Kielitajua ei pidä sekoittaa metakieleen tai opittuun faktatietoon kielestä. Kielitajua ei ole se, että tietää, mikä on adjektiivi tai subjekti. Kielitaju on herkkyyttä kielen käytön ilmiöille, kykyä havaita ja pohtia niitä. Kielitajua on osata vertailla kielellisiä ilmiöitä, analysoida ja hahmottaa yhteyksiä. (Aro 2009.)

Kielitajuinen kielen käyttäjä oivaltaa, että saippuapullon kyljessä lukee *palm olive*, eikä suomalaisittain *PALmolive*, tai että ruotsin sanan *jättebra* alku muistuttaa kovasti suomen sanaa *jätti*. Kun kielitajuinen kielenoppija kohtaa itselleen uuden sanan, hän ei ohita sitä vaikeana, vaan olemassa olevaa tietoa apuna käyttäen alkaa pohtia, mitä se voisi tarkoittaa. Teemme tätä äidinkielessämme jatkuvasti, sillä uusia sanoja syntyy koko ajan. Kielitajua apuna käyttämällä ymmärtää nopeasti, että *ilmastosyöminen* ei voi tarkoittaa kirjaimellisesti ilmaston suuhun laittamista, eikä siihen oikein sovellu rinnastus *ylensyömiseen*. Sen sijaan maailmantietoa ja kielitajua hyödyntämällä voi päätellä, että kyse on ilmastoystävällisestä ruokavaliosta. Kielitajuinen kielen oppija kiinnittää huomionsa myös eroavaisuuksiin ja miettii vaikkapa, miksi suomessa avataan TV, mutta englannissa se laitetaan päälle. Kielitajuinen oppija ei tyydy vain ihmettelemään, vaan myös käyttää reippaasti kieltä: hän saa suunsa auki, kun on asiaa ja hän osaa kysyä ja kommentoida.

4 Miten opettaa kielitietoisuutta?

Pienet lapset ovat luonnostaan uteliaita ja kyselevät paljon. He huomaavat ympäristöstään asioita, jotka meiltä aikuisilta usein jäävät havaitsematta. Lapset myös havainnoivat kieltä ja sen käyttöä ja yleensä pitävät kielellä leikkimisestä, kuten loruista. Toisaalta lapset osaavat myös filosofoida ja pohtia kielten ja kielenkäytön eroja. Miten tätä luontaista uteliasuutta voisi parhaiten valjastaa kielitietoisuuden kasvattamiseen? Varhaisessa kielenoppimisessa oleellista ei ole niinkään oppia tiettyjä sanoja tai rakenteita ja keskittyä kielitietoon, vaan ohjata oppilaita tutkivaan, kielitietoisuutta ja -tajuja kehittävään oppimiseen. Ympäristön ja kielenkäyttötilanteiden havainnointi on hyvä tapa aloittaa. Mitä kaikkea kieltä kuulemme ja näemme päivittäin? Jos siihen ei kiinnitä aktiivisesti huomiota, iso osa kielisyötteestä jää havaitsematta. Tätä voi jokainen kokeilla tutulla tehtävällä: avaa ruokakaappi ja katso, mitä kaikkia kieliä sieltä löytyykään, tai ota tehtäväksi bongata kaikki vieraskieliset kyltit, kun seuraavan kerran käy kaupungin keskustassa tai ruokakaupassa. Tulos saattaa yllättää kielenopettajankin (ks. kuva 1).



Kuva 1. Muistilappuja voi käyttää monella eri tavalla kielenoppimisen tukena.

Lapset yleensä osaavat vierasta kieltä jo ennen ensimmäistäkään oppituntia. Vanhemmat ja sisarukset, sekä televisio, kirjat ja matkat ovat jo kartuttaneet kielitaitoa, vaikka lapsi ei sitä ehkä itse tiedostakaan. Kielitietoinen opettaja osaa suunnata oppilaan huomion siihen, mitä hän jo tietää tai tuntee. Oleellista on myös kielellisen tarjonnan runsaus. Mikään kouluopetus ei rajallisella tuntimäärällään kykene opettamaan kaikkea tarpeellista kielitaitoa. Kielitietoinen oppija osaa havainnoida ympäristöään ja oppia myös koulun ja oppituntien ulkopuolella, kunhan kielitarjontaa on paljon, ja hän osaa kiinnittää siihen huomionsa. Kaikenlaiset tehtävät, jotka opastavat erittelemään, vertailemaan, päättelemään ja pohtimaan, ovat kielitietoisuutta edistäviä. Lasten omia kysymyksiä ja havaintoja on myös hyvä hyödyntää: vaikka jonkun asian selvittämiseen saattaa mennä aikaa, kielessä ihmetystä herättäviin kysymyksiin vastaaminen kehittää kielitietoisuutta ja oppimisen taitoja. Tänä päivänä puhutaan paljon toiminnallisesta oppimisesta, ja usein siihen liitetään myös fyysinen aktiivisuus. Toiminnallisuus voi olla sitäkin, mutta ennen kaikkea toiminnallisuus on tekemistä ja ajattelua, oppijan omaa aktiivista roolia. Toiminnallisuutta on myös vähäisenkin kielitaidon käyttö oikeissa tilanteissa, vaikka pelin tai leikin osana. (Nunan 2014; Dufva 2016; ks. kuva 2.)



Kuva 2. Pehmonoppia voi hyödyntää mm. persoonapronominien opiskeluun erilaisten liikkeiden avulla. (Kuva: Minna Maijala)

Opettajan on hyvä myös muistaa, että kielet eivät arjessakaan ole näetisti omissa lokeroissaan. Suomessakin asia voi olla *piece of cake*, ja kielet sekoittuvat. Tällainen vaihtelu, eri kieliin ja kaikkeen kieliosaamiseen tukeutuminen, jotta saa viestinsä perille, on normaalia kielenkäyttöä ja se pitää kielenoppimisessakin sietää ja hyväksyä. Kielen oppija käyttää niitä keinoja, ja sitä kielivariantoa, jonka hän osaa. (García & Wei 2014; Canagarajah 2014.) Ei pidä myöskään pelätä äidinkielen käyttöä: usein on hyödyllisempääkin antaa toimintaohjeet äidinkielellä ja varata vieras kieli itse toimintaan tai tehtävään. Ohjeet saattavat olla vaikea ymmärtää vieraskielisinä, ja jos opettaja joutuu ne toistamaan äidinkielellä, oppijat sosiaalistuvat nopeasti odottamaan vieraan kielen jälkeen aina äidinkielistä käännöstä. (Cummins 2010; Palojärvi ym. 2016.)

5 Miksi opettaa kielitietoisuutta?

Kielitietoisuuden opettamisesta on monia hyötyjä. Ei suinkaan vähäisin on affektiivinen hyöty. Löytämisen, oivaltamisen ja keksimisen ilo kasvattaa myös intoa ja motivaatiota kielen oppimista kohtaan. Kielitietoinen opetus hyödyttää myös oppimisen kykyä: tutkimus osoittaa, että tieto kielistä ja niiden eroista ja yhtäläisyyksistä vankentaa oppimista. Kielitietoisuus ei rajoitu vain yhteen kieleen, vaan se on taitoa ja osaamista, jota voi soveltaa ja hyödyntää minkä tahansa kielen oppimisessa (Lantolf & Pavlenko 2001; Lantolf & Thorne 2006).

Kielen opetuksen ja oppimisen perimmäinen tarkoitus lienee oppia käyttämään kieltä ja kommunikoidaan muiden ihmisten kanssa ko. kielellä (Svalberg 2009). Kielitietoisuuteen ohjaava opetus rohkaisee myös avaamaan suunsa ja etsimään keinoja viestin välittymiseen. Kielitietoisuuteen ohjaaminen saattaa myös lisätä ymmärrystä muita kieliä ja niiden käyttäjiä kohtaan. Monikielisyden ja eri kielenkäyttäjryhmien arvostus saattaa näin kasvaa.

Kielitietoinen kielenkäyttäjä on myös perillä siitä, millainen voima ja vaikutus puheella tai sanoilla on. Nykyisenä vihapuheen ja väärinymmärrysten aikana tämän osaamisen soisi kasvavan. Ennen kaikkea kielitietoinen kielen oppija luottaa itseensä ja omaan osaamiseensa ja kykyynsä oppia. Osallisuus omaan oppimiseen ja voimaantuminen kielen oppijana ovat asioita, jotka vaikuttavat kaikkeen kielen oppimiseen (van Lier 2007; Tragant ym. 2016).

6 Mitä kielitietoisuuden opettaminen vaatii opettajalta?

Jotta voi opettaa kielitietoisuutta, pitää itse pysähtyä pohtimaan ja ihmettelemään kielen ilmiöitä. Opettajalla on oltava hyvä kielitaito ja -taju niin opetettavassa kielessä kuin yleensä kielestä systeeminä. Omaa kieli- ja kielitaitokäsitystään on hyvä miettiä aina silloin tällöin:

mitä opetamme ja mihin ohjaamme oppijan huomion heijastelee sitä, mitä itse pidämme tärkeänä oppia. Toisaalta käsitykset muuttuvat ja siinä missä vielä 15 vuotta sitten tärkeintä kielessä saattoi olla oikeellisuus, tänään se onkin viestin välittyminen.

Varhaisessa kielen opetuksessa tekemiseen ja toimintaan sekä kielen käyttöön ohjaavat toimintatavat tulevat kuin itsestään kun oppikirjoihin ja painettuun sanaan ei välttämättä voi tukeutua. Kyky ylläpitää tällaista kommunikatiivista ja osallistavaa opetusta myös varhaisvuosien jälkeenkin on avain siihen, että varhentamisen hyödyt säilyvät.

Kirjallisuutta

Alanen, R. (2006). ”Birds in the sky”: tilanteinen kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen. Teoksessa Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielen käyttöön*. Jyväskylä: Solki, 185–222.

Aro, M. (2009). *Speakers and doers: polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä studies in humanities. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Canagarajah, S. (2014). In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. *TESOL Journal*, 5 (4), 767–785.

Cummins, J. (2010). Instructional Conditions for Trilingual Development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (1), 61–75.

De Bot, K. (2014). The effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands. *Studies in second language learning and teaching*, 4 (3), 409–418.

Dufva, H. (2016). Toiminnallista kielenoppimista. Luento Keski-Suomen kielten opettajille, Jyväskylän yliopisto 16.3.2016.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. New York, NY: Palgrave MacMillan.

Huhta, A. & Inha, K. (2018). Varhennettu kieltenopetus – miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana? Esitelmä AFinLAN syysseminariumissa, Joensuu, 10.11.2018.

Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M. & Ritter, M. (2017). From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning*, 67 (3), 631–664.

Kieliä ikä kaikki -hanke. <https://sites.utu.fi/kielia-ika-kaikki/> [Luettu 19.6.2021].

Lantolf, J. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. & Pavlenko, A. (2001). (S)econd(L)anguage(A)ctivity Theory: Understanding Second Language Learners as People. Teoksessa Breen, M. (toim.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. London: Longman, 141–158.

- Muñoz, C. (2014). Contrasting Effects of Starting Age and Input on the Oral Performance of Foreign Language Learners. *Applied Linguistics*, 35 (4), 463–482.
- Nikolov, M. (1999). “Why do you learn English?” “Because the teacher is short”: A study of Hungarian children’s foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3 (1), 33–65.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palojärvi, A., Palviainen, Å. & Mård-Miettinen, K. (2016). *Suomeksi ja ruotsiksi. Kaksikielistä pedagogiikkaa päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Svalberg, A. (2009). Engagement with Language: Developing a Construct. *Language Awareness*, 18 (3–4), 242–258.
- Tragant, E., Muñoz, C. & Spada, N. (2016). Maximizing Young Learners’ Input: An Intervention Program. *Canadian Modern Language Review*, 72 (2), 234–257.
- van Lier, L. (2007). Action-Based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 46–65.
- Wilden, E. & Porsch, R. (2018). The Impact of Teaching Quality and Teacher Characteristics on Early and Late Starters’ Receptive EFL Proficiency: The TEPS Study. *Early Language Learning Conference*, Reykjavik/Islandi, 2018.

Suullinen kielitaito ja ääntäminen varhennetussa kielenopetuksessa

Pekka Lintunen & Outi Veivo

1 Johdanto

Tässä luvussa lähestymme suullista kielitaitoa ja ääntämistä korostaen niitä tietoja, jotka ovat merkittäviä kielen opetuksen varhentamisen näkökulmasta. Kirjoitus pohjautuu kielen opetuksen varhentajille pitämäämme luentoön (8.2.2020, ks. Hurme & Maijala 2021). Käsittelemme ensin suullista kielitaitoa ja kuuntelemisen tärkeyttä yleisesti. Sen jälkeen pohdimme ääntämistä kielitaidon osa-alueena sekä ääntämisen opettamisen perusajatuksia ja ääntämismalleja. Kolmanneksi esittelemme, kuinka luku- ja kirjoitustaito vaikuttaa suulliseen kielitaitoon, ja päätämme esityksen yleishavaintoihin varhentamisen näkökulmasta.

Katsauksemme lähtökohtana ovat opetussuunnitelman perusteissa mainitut kuvaukset varhennetusta kielen opetuksesta:

- ”Kuunnellaan ja havainnoidaan kohdekielen ääntämistä sekä sana- ja lausepainoa, puherytimiä ja intonaatiota” ja
- ”Oppilas oppii käyttämään tavallisimpia sanoja ja ilmauksia puheessa sekä ääntämään niitä ymmärrettävästi.”

2 Suullinen kielitaito

Suullinen kielitaito on varsin monisyinen käsite, joka voidaan jakaa osataitoihin eli kompetensseihin. Suullinen kielitaito koostuu kielellisestä, sosiolingvivistisestä, diskurssi- ja strategisesta kompetenssista (Canale & Swain 1983; Fulcher 2003, 25–49; Luoma 2004, 96–107). Kielellinen kompetenssi käsittää kielen eri rakenteet kuten äänneet, kieliopin ja sanaston. Kielellistä kompetenssia voi siis lähestyä esimerkiksi ääntämisen kannalta, mutta toisaalta voi pohtia myös rakenteiden ja kielen käytön tarkkuutta, sujuvuutta tai kompleksisuutta. Sosiolingvistinen kompetenssi viittaa tilanteeseen sopivaan kielenkäyttöön (engl. *appropriacy*), sillä eri tilanteet vaativat erilaista kieltä. Esimerkiksi tarkkuusvaatimukset ääntämisen tai sanaston suhteen saattavat riippua tilanteesta. Diskurssikompetenssi keskittyy puheen jäsentämiseen, eli siihen, missä järjestyksessä lauseita tuotetaan ja kuinka ne liittyvät toisiinsa. Puheen kannalta merkittäviä ovat esimerkiksi vuorottelujäsennys (engl. *turn taking*), vuoroparit (engl. *adjacency pairs*) tai puheen tai puheenvuoron aloitus ja lopetus. Strateginen

kompetenssi viittaa siihen, kuinka hyvin kielen käyttäjä hallitsee yllättäviä tilanteita. Tällainen tilanne saattaa olla esimerkiksi se, jos ei muista tai osaa tarvitsemaansa sanaa vieraalla kielellä, jolloin se pitää jotenkin kiertää erilaisella ilmaisulla tai vaikka synonyymilla. Strategiseen kompetenssiin kuuluu myös nonverbaalinen viestintä, eli esimerkiksi ilmeet ja eleet.

Suullinen kielitaito eroaa kirjoitetun kielen taidosta ja vaatimuksista. Esimerkiksi vuorovaikutustilanteessa osallistuja on sekä puhujan että kuuntelijan roolissa. Keskustelu on myös spontaania, dynaamista ja kontekstiriippuvaista: lauseet eivät välttämättä ole kokonaisia, sanojen merkitykset voidaan ymmärtää eri ryhmissä eri tavoin ja deiktiset eli osoittavat ilmaukset ovat yleisiä. Puhe tuotetaan reaaliajassa eli suunnittelu-aikaa on yleensä vähemmän kuin kirjoitetussa kielessä ja tuottamisen jälkeen puheen muokkaus on rajallista. Tästä johtuu se, että puheessa lauseet ovat lyhyitä, sivulauseita on vähän ja ellipsit, eli sanojen puuttuminen, ovat yleisiä. Myös sanasto on yksinkertaista ja geneeriset ilmaukset (*thing, this one*) ovat tavallisia. Myös sanaryypäät (engl. *formulaic speech*; erilaiset yhtenäisinä ryppäinä opetellut ilmaukset kuten *good morning, could I have a...?*), täytesanat ja toistot ovat tavallisia. Toki pitää huomata, että suullisen kielitaidon tilanteet muodostavat myös jatkumon hyvin tarkoista ja strukturoiduista esitelmistä ja luennoista vapaamuotoiseen keskusteluun. Samoin kirjoitetussa kielessä on jatkumo tarkoista virallisista dokumenteista vapaamuotoisiin sosiaalisen median viesteihin.

Ääntämisestä kannattaa erityisesti huomata, että se on sekä kognitiivinen että motorinen taito (ks. Lintunen 2014). Siksi kehittyäkseen se tarvitsee sekä kognitiivisia että motorisia harjoituksia. Suurin osa kielitaidon osa-alueista on vain kognitiivisia, mutta puhuttu kieli ja ääntäminen vaativat yhtä paljon myös motoriikkaa. Tilannetta voi hieman verrata alakoululaiseen, joka opettelee kirjoittamaan kirjaimia: hän toistaa kynän ja paperin kanssa monta kertaa liikkeen, joka tarvitaan kirjaimen tuottamiseen. Samalla tavalla ääntämisen harjoittaminen vaatii motorista harjoitusta ääntöelimistöllä, jotta äänneiden tuottaminen automatisoituu eikä prosessiin tarvitse kiinnittää paljon huomiota, joka saattaa taas häiritä kognitiivista prosessia. Koska ääntämisen oppiminen on monisyinen prosessi, se myös usein opitaan hitaammin vieraassa kielessä. Toisaalta ääntämistaidon painoarvo on korkea, koska kuulija taas kiinnittää siihen ensimmäisenä huomionsa.

Foneettisten tutkimusten perusteella tiedetään, mitä kaikkea ääntämisprosessissa tapahtuu. Karkeasti ääntäminen voidaan jakaa segmentaaliseen (yksittäisiä äänneitä koskevaan) ja suprasegmentaaliseen (prosodiseen, suurempia yksiköitä koskevaan) tasoon (ks. Tergujeff &

Kautonen 2018). Tutkimusta on tehty esimerkiksi auditiivisesta, artikulatorisesta ja akustisesta näkökulmasta, mutta myös oppijan, opettajan, oppimateriaalien ja opetustilanteiden näkökulmat ovat saaneet huomiota (esim. ääntämispalautteeseen liittyvistä näkemyksistä ks. Lintunen, Mäkilähde & Peltonen 2017; uskomuksia ääntämisestä ks. Lintunen & Mäkilähde 2017). Ääntämisen käsitteeseen liittyy läheisesti myös normin, mallin, ja virheen käsitteet (ks. Lintunen & Dufva 2018). Vieraassa kielessä ääntämisen ymmärrettävyys on yleensä tärkein kriteeri tarkkuuden sijaan, mutta molemmat näkökulmat kannattaa huomioida opetuksessa. Lopuksi kannattaa myös huomata, että ääntäminen tulkitaan usein osaksi omaa identiteettiä, eli ääntämisspiirteitä pidetään hyvin henkilökohtaisina asioina. Tämä pitää huomioida esimerkiksi ääntämispalautteen kannalta, koska oppija saattaa reagoida voimakkaammin palautteeseen ääntämisestä kuin palautteeseen muista kielitaidon osa-alueista.

3 Kuunteleminen edeltää puhumista

Vieraan kielen ja ensikielen ääntämisen oppimiselle yhteistä on, että kuunteleminen edeltää puhumista. Ensinnäkin opitaan erottamaan äänteet toisistaan kuuntelemalla ja sitten vasta opitaan tuottamaan niitä. Ensikielen äänteiden oppiminen alkaa jo ennen syntymää, sillä äänteiden erottelua opitaan kuulemalla jo sikiökaudella (Lasky & Trickey 2005). Vastasyntyneelle vauvalle kaikkien kielten kaikki äänteet ovat yhtä kiinnostavia, mutta vähitellen harjaannutaan erottamaan ensikielen äänteet muista äänneistä. Noin puolivuotiaana vauva tuntee ensikielensä vokaalit (Kuhl ym. 1992), noin 9 kuukauden ikäisenä äänneyhdistelmät (Sebastian-Galles & Bosch 2002) ja noin 10 kuukauden ikäisenä konsonantit (Werker & Tees 1984). Kehitystä äänteiden oppimisessa tapahtuu kuitenkin vielä kymmeneen ikävuoteen asti (Hazan & Barrett 2000). Myös vierasta kieltä opittaessa uudet äänteet opitaan ensin kuulemaan ja sitten vasta tuottamaan (Flege 1995). On myös esitetty, että vieraan kielen oppimisessa kuuntelulla olisi niin suuri merkitys, että puhumista edeltäisi aina ns. hiljainen vaihe, (engl. *silent period*) (Krashen & Terrell 1983). Tätä ajatusta on myös paljon kritisoitu, eikä siitä ole systemaattista näyttöä. On kuitenkin selvää, että vierasta kieltä oppii puhumaan sitä paremmin, mitä enemmän sille altistuu, eli mitä enemmän sitä kuulee.

Puheen ymmärtäminen edellyttää nopeaa prosessointia, koska puhetta kuunneltaessa ei voi palata taaksepäin kohtaan, jota ei ole ymmärtänyt. Se on luonteeltaan inkrementaalista, eli ymmärtäminen etenee ajassa samalla kun puhetta tuotetaan. Se on myös useiden eri kognitiivisten tekijöiden säätelemää, eli muun muassa muisti, vireystila ja huomiokyky vaikuttavat ymmärtämiseen. Näin ollen vieraan kielen puhenoisuus voi tuntua suurelta

esimerkiksi siksi, että puhetta ei pystytä prosessoimaan niin nopeasti kuin sitä tuotetaan (Rost & Wilson 2013), mutta samaan aikaan myös siksi, että huomiokyky on hieman herpaantunut, jos on kuunnellut vierasta kieltä koko päivän.

Koska kuunteleminen ja puheen ymmärtäminen tapahtuu ikään kuin huomaamatta, emme useinkaan tiedosta, miten monenlaisia prosesseja siinä on yhtä aikaa käynnissä. Jotta kykenemme erottamaan eri äänteet akustisesta ääniaallosta, tarvitsemme kykyä sulkea muut äänet pois kuulokentästä, eli kykyä suunnata tarkkaavaisuus puheeseen. Lisäksi tarvitsemme tietoa siitä, millaisia äänteitä vieraassa kielessä on, ja siitä, miten intonaatio, painotus, rytmi ja puhenopeus vaikuttavat ään-teisiin. Ään-teiden tunnistamisen jälkeen pitää kyetä pilkkomaan puheryöppy pienempiin osiin, sanoiksi. Tämä edellyttää sitä, että saa sovitettua tuntemansa sanat kuulokuvaan, eli että valtaosa sanoista on tuttuja. Prosodiset piirteet kuten intonaatio ja sanapaino auttavat sanarajojen havaitsemista. Niiden periaatteet pitää kuitenkin oppia jokaiseen kieleen erikseen, sillä vaikka esimerkiksi suomessa sanapaino on aina sanan alussa, näin ei monessa muussa kielessä ole. Sanarajojen erottaminen liittyy siihen, että pitää kyetä tunnistamaan yksittäiset sanat ja niiden merkitys. Sen jälkeen pitää kyetä jäsentämään sanat lauseiksi, mikä edellyttää tietoa kielen rakenteista ja perustuu siihen, että työmuistissa rakennetaan koko ajan hahmotelmaa lauseen rakenteesta. Jos kieltä ei vielä osata kovin hyvin, tämä vaihe vaatii paljon energiaa, jolloin työmuisti rasittuu, kuultu asia unohtuu nopeasti ja kokonaismerkitystä voi olla vaikea ymmärtää. Puheen kuuntelemisen tavoitteena on tietenkin se, että kyetään ymmärtämään laajempia merkityksiä. Tällöin työmuistissa oleva hahmotelma yhdistetään siihen, mitä edellä on sanottu, ja pitkäkestoisessa muistissa olevaan yleistietoon (mitä tiedän aiheesta?) ja pragmaattiseen tietoon (mitä tässä tilanteessa voi sanoa?).

Vaikka itse kuuntelutilanteessa ei olekaan aikaa harjoittaa näitä prosessoinnin eri tasoja, ne voidaan ottaa huomioon vieraiden kielten opetuksessa ennakoivasti. Kielitietoisessa puheen ymmärtämisen opetuksessa voidaan jo varhennetussa opetuksessakin pohtia yhdessä esimerkiksi sitä, mitä yhteistä ja millaisia eroja on suomen kielen ja opittavan kielen ään-teissä. Prosodisiin piirteisiin voidaan tutustua esimerkiksi kuuntelemalla ja matkimalla erilaisia intonaatioita. Sanarajojen erottamista voidaan harjoitella makustelemalla sitä, miltä sanat kuulostavat erikseen ja miltä yhteen sulautuneena. Ennen sanaston opettelua voidaan yhdessä miettiä, millaisia sanoja eri tilanteissa yleensä tarvitaan ja millaisia sanoja yleensä käytetään yhdessä (fraasit, puheryöpyt). Tilannekohtainen vaihtelu ja kohteliaisuus voidaan huomioida miettimällä yhdessä, mitä erilaisissa puhetilanteissa yleensä sanotaan. Kaiken kaikkiaan kuuntelemisen tärkeydestä kielen oppimisessa kannattaa puhua varhennetussakin opetuksessa.

Ennen kuuntelemista voidaan esimerkiksi yhdessä miettiä, millaisiin seikkoihin kuunneltaessa kannattaa kiinnittää huomiota tai miten vieraalla kielellä voi kohteliaasti pyytää toistamaan tai puhumaan hitaammin (korjausstrategiat, Field 2009).

4 Ääntämisen opettamisesta

Kuten jo edellä todettiin, ääntäminen on sekä kognitiivinen että motorinen taito. Tällä tavalla se eroaa kaikista muista vieraan kielen osataidoista (poikkeuksena mahdolliset tilanteet, jossa vieraan kielen kirjoitustaito vaatii uudenlaisten merkkien kirjoittamisen harjoittamista). Motorinen taito asettaa omat haasteensa oppimiseen ja opettamiseen. Tärkeintä on prosessin jatkuvuus kuten kaikissa motorisissa taidoissa. Ei siis riitä, että ääntämistä harjoittelee kerran tai vaikka keskitetysti yhdessä vaiheessa lukuvuotta, vaan harjoittelun pitää olla pitkäkestoista ja systemaattista. Toisaalta pitää myös muistaa, että ääntäminen on kognitiivinen taito, eli motoriikan lisäksi tietoisuuden lisääminen on tärkeä osa opetusta. Tietoisuuden lisääminen on tärkeämpää kuin virheiden korjaaminen. Kun oppija on tietoisempi kielen foneettisesta tasosta, hän pystyy myös itseohjautuvasti parantamaan ääntämistään ja korjaamaan virheitään kohti malliääntämistä. Opettajan on myös hyvä huomata perusidea foneettisten tutkimusten ja kielenoppijan välillä: usein tutkimuksissa korostuvat kielten väliset erot, mutta oppija koettaa löytää samankaltaisuuksia oppimisen helpottamiseksi (esim. Ringbom 2007).

Opettajan haaste on pohtia, johtuuko ääntämisvirhe motoriikasta vai tietoisuudesta, jolloin opettaja joutuu myös pohtimaan, millainen palaute auttaisi oppijaa. Toisaalta myös oppijan tarvitsema korjaava harjoitus voi olla luonteeltaan motorinen tai kognitiivinen. Motoriikkaa auttaa esimerkiksi drill-harjoitus, kun taas kognition parantamiseksi tarvitaan selityksiä artikulaatiosta ja äännerakenteesta. Joka tapauksessa pitää huomioida myös oppijan ikä ja kyky vastaanottaa korjaavaa palautetta sekä oppimisen tavoite.

Yleisesti ottaen on erittäin tärkeää opettaa ääntämistä eksplisiittisesti. Kun ääntäminen saa sijaa opetustilanteissa, myös sen painoarvo oppijan mielessä paranee. Eksplisiittinen opettaminen parantaa tietoisuutta. Usein myös suora lähestymistapa on parempi kuin epäsuora, mutta toki ääntämistä voi lähestyä myös epäsuorasti, jos oppimistilanteessa on jokin toinen prioriteetti. Usein pohditaan myös sitä, ovatko äänneiden drill-harjoitukset hyödyllisiä (engl. *Listen and repeat*), koska ne kuuluvat behavioristisiin menetelmiin, joita ei nykyään muuten suosita. Kannattaa huomata, että motoriikan kannalta drill-harjoitukset ovat hyödyllisiä. Joskus pohditaan myös sitä, ovatko kaikki ääntämisen osat ”opettavissa”. Tällä ajatuksella usein viitataan suprasegmentaalisiin piirteisiin kuten puherytmi tai intonaatio, joita pidetään

vaikeampana opettaa kuin yksittäisiä äänneitä. Kaikkiin ääntämisen piirteisiin on kuitenkin olemassa harjoituksia ja ääntämisen jokaista osa-aluetta pystyy kehittämään. Myös yleisen ymmärrettävyyden kannalta suprasegmentaalisia piirteitä pidetään usein tärkeämpinä kuin segmentaalisia äänneitä. Erityisesti lapset oppivat ääntämisen kaikkia osa-alueita nopeasti ja tehokkaasti. On olemassa tutkimustietoa siitä, että uudet muistijäljet syntyvät lapsille nopeasti, ja lapset oppivat ääntämään uusia äänneitä nopeasti (Taimi ym. 2014).

Vaikeimmat äänneet oppijalle riippuvat usein ensikielen ja kohdekielen välisistä eroista. Ensikielen vaikutus on kaikkein selvintä ääntämisessä. Äänneissä voi olla kuitenkin myös universaaleja vaikeuksia. Esimerkiksi suomen kielen /r/-äänne on vaikea tuottaa ja on universaalisti vaikea äänne, eli suomenoppijan on vaikea oppia se. Se on usein vaikea myös ensikielessä. Universaalit vaikeudet voikin huomata ensikielen oppimisjärjestyksestä. Jos ensikieliset lapset oppivat jonkin äänneen kohdekielessä melko myöhään, se on suurella todennäköisyydellä vaikea myös vieraan kielen oppijalle. Pitää kuitenkin muistaa, ettei saa kiinnittää huomiota vain eroihin vaan myös samankaltaisiin äänneisiin. *Perceptual Assimilation* -mallin (PAM) (Best 1995) mukaan vieraat äänneet assimiloituvat havaittaessa ensimmäisen kielen kategorioihin. Tämä tarkoittaa, että vieraan kielen äänneet ikään kuin kuullaan ensikielen äänneiden kautta. Jos ensikielessä on samankaltainen äänne, niin vieraan kielen äänne kuullaan sen kaltaisena. Esimerkiksi monissa kielissä on soinnillinen sibilanttiäänne /z/, jota ei suomessa ole foneemina. Monet saattavat äänneen kuulleessaan yhdistää sen suoraan /s/-äänneeseen, jolloin sointi ohitetaan turhana yksityiskohtana, mikä taas selittää ääntämisvaikeuden vieraassa kielessä. Jos äänne on täysin erilainen kuin ensikielessä, siihen kiinnitetään enemmän huomiota automaattisesti, jolloin sen myös oppii helpommin kuin samankaltaisen äänneen.

Hyvin keskeinen kysymys ääntämisen opettamisessa on, kuinka valita ääntämismalli. Tarkemmin sanottuna kysymys on siitä, mikä aksentti valitaan vieraan kielen malliksi. Kaikkia kieliä voidaan tuottaa erilaisilla aksenteilla, eli kielissä on erilaisia varieteetteja. Malli voi olla idealistinen tai realistinen. Tämä tarkoittaa usein eroa natiivi- ja ei-natiivimallin välillä. Jos natiivimallia seuraa liian tarkkaan opetuksessa, se saattaa jopa vaikeuttaa oppimisprosessia, koska se on niin kaukana oppijan kyvyistä varsinkin oppimisen alkuvaiheessa. Yleisesti sanotaan, että oppijalla on oikeus valita itselleen tavoiteltava ääntämismalli. Tämä on kuitenkin usein käytännössä mahdotonta, jos opetetaan vaikka nuoria lapsia. Usein malli tulee annettuna oppimateriaaleissa tai opettajan omasta kielitaidosta. Näistäkin asioista voi luokkahuoneissa puhua opetusryhmissä. Oppijan kannalta on hyvä, jos hän hallitsee reseptiivisesti monia malleja, eli ymmärtää eri tavoin tuotettua kohdekieltä. Hän voi kuitenkin

tähdätä produktiivisesti yhteen malliin, koska on hyvin haastavaa pystyä tuottamaan vierasta kieltä eri malleja seuraten. (ks. Lintunen & Dufva 2018.) Tässä tulee kysymykseen opetuksen painopisteet ja prioriteetit. Kuullun ymmärtäminen on tärkeä taito, jota varten pitää ymmärtää erilaisia puhujia. Esimerkiksi englannin kieli on maailmankieli, ja on tärkeä oppia ymmärtämään syntyperäisiä kielenpuhujia ympäri maailmaa, mutta myös ei-syntyperäisiä puhujia, jotka käyttävät englantia.

Oppijalla ja opettajalla on hyvä olla tietoisuutta kielen variaatiosta ja ymmärrystä siitä, ettei ole olemassa vain yhtä oikeaa mallia. Tässä on tärkeä huomata myös ei-syntyperäisen puhujan oikeudet ja arvostus: ei ole vähemmän hyväksyttävää olla jonkun kielen ei-syntyperäinen puhuja. Erityisesti pitää muistaa ei-syntyperäisten opettajien tärkeys ja arvostus. Vaikka he eivät ole opettamansa kielen syntyperäisiä puhujia, heillä on taito opettaa, he tuntevat oppilaansa ja ennen kaikkea he tuntevat oppilaidensa ensikielen. He ovat olleet itse samassa tilanteessa ja ymmärtävät siksi oppijoiden haasteet. Ääntämisen opettajalle on hyvin tärkeää tuntea myös oppijoiden ensikieli, koska silloin hän voi verrata ensi- ja kohdekieltä. Nykyaikaisissa monikielisissä luokkahuoneissa tämä saattaa muodostua haasteeksi, koska opettaja ei välttämättä tunne kaikkien oppilaidensa ensikieliä. Toisaalta pitää muistaa, että monikieliset luokkahuoneet ovat myös positiivinen resurssi ääntämisen opettamisen kannalta, koska luokassa voi silloin verrata eri kielten äännteitä ja suullisen kielen prosesseja, mikä taas lisää kaikkien oppijoiden tietoisuutta suullisen kielen erikoispiirteistä.

5 Käytännön vinkkejä ääntämisen opettamiseen

Usein opettaja joutuu pohtimaan, mikä on virhe tai väärin ääntämisessä, eli milloin siihen pitää puuttua. Voisi ajatella, että alkuvaiheessa vieraassa kielessä kannattaa huomauttaa, jos havaitsee kirjainten ”lukemista”, esim. *birthday* äännettynä /birt-/ tai *jumper* äännettynä /jumper/. Samaan liittyy niin sanottujen ääntymättömien kirjainten (engl. *silent letter*) ääntäminen, eli esimerkiksi englannin *our* ja *hour* ääntyvät samoin, vaikka jälkimmäisessä on kirjainmerkki, joka ei äänny (ks. myös seuraava osio). Kolmantena tärkeänä ääntämishuomiona voisi olla puhtaasti ”suomalainen äänne”, kuten tremulantti /r/, joka ei yleensä kuulu vieraisiin kieliin. Näissäkin asioissa pitää kuitenkin huomioida oppijan ikä ja valmiudet ja muistaa, että ymmärrettävyys on yleensä tärkeintä. Heikkoon ääntämiseen kannattaa kuitenkin puuttua, koska pahimmillaan se voi johtaa väärinymmärrykseen tai puhujan leimaamiseen jollakin tavalla (esim. vieraskieliseksi, huonoksi kielenpuhujaksi,

epäpäteväksi tai vähän koulutetuksi; ääntämispiirteet herättävät kuulijoissa monia tietoisia ja alitajuisia mielikuvia).

Pienten lasten kohdalla ymmärrettävyyteen voi saada apua esimerkiksi automaattisilla äänentunnistusohjelmilla, kuten puhelimen kautta Siri, Google Voice tai Amazon Alexa, joiden kanssa voi jutella vieraalla kielellä. Ohjelmat joko ymmärtävät ääntämisen tai sitten eivät. Toisaalta tällaiset ohjelmat antavat oppijalle hienovaraista palautetta siitä, onko ääntämisessä vielä parannettavaa. Palautteen antaminen on myös taito, jota voi kehittää. Palautetta voi antaa opettaja tai toinen oppilas vertaispalautteena. Erityisesti ääntämispalautteita koetaan usein henkilökohtaiseksi ja siksi pitääkin aina miettiä, kuinka antaa palautetta, joka saa oppijan tyytyväiseksi ja kohottaa itsetuntoa, mutta kuitenkin kannustaa oppimaan lisää. Positiivinen palaute on korjaavan palautteen rinnalla tärkeää, ja tällainen vuorovaikutustilanne pitää saada toimivaksi. Palautteessa pitää huomioida oppijan ominaisuudet kuten ikä, motivaatio ja tavoitteet. Palautetta voi antaa myös ryhmälle tai kirjallisesti.

Palautteeseen liittyy usein hyväksyttävyyden tai normin käsite. Vieraan kielen ääntämisen opettajalta vaaditaan paljon erilaisia taustatietoja, jotta hän itse tietää, mikä on hyväksyttävää ääntämistä. Opettaja tarvitsee esimerkiksi tietoa tyyleistä, kielen muutoksista, trendeistä ja murteista. Monissa englannin varieteeteissa esimerkiksi nykyään th-äänteet muuttuvat, jolloin on täysin luonnollista laskea numerot *one, two, free*. On havaittu, että myös opettajat epäilevät joskus omien tietojensa riittävyyttä, mikä on täysin ymmärrettävää, koska vieraan kielen suullinen taito on monitahoinen ilmiö. Tärkeintä on pystyä etsimään tietoa ja päivittämään sitä. Vieraassa kielessä on paljon sanoja, joiden ääntäminen voi olla hyvinkin sanakohtaista, joten varsinkin oppimisen alkuvaiheissa kannattaa pysyä pääasioissa. Kielen äännejärjestelmä on kuitenkin rajallinen asia, eli esimerkiksi vokaaleja ja konsonantteja on vain tietty määrä. Monet muut asiat saattavat olla yksittäisiä sanoja koskevia yksityiskohtia.

Tärkeää on myös pitää ääntämistä esillä. Integroidun ääntämisen opettamisen (IPT) idea on, että ääntäminen voidaan yhdistää kaikkeen opettamiseen säännöllisesti. Ääntämisen opettamisen tukena voi pitää myös visuaalisia symboleita kuten foneettisia merkkejä. On tärkeää lisätä tietoisuutta, jolloin myös oppijan itse-monitorointi ja autonomisuus paranevat. Kannattaa muistaa, että ääntämisestäkin voi antaa kirjallisia kotitehtäviä, jotka keskittyvät juuri tietoisuuden parantamiseen. Uusia sanoja opetellessa pitäisi aina muistaa korostaa sekä ääntämistä että kirjoittamista. Kirjalliset sanakokeet ohjaavat oppijan ajatusta helpolla siihen, että vain kirjoitus on tärkeää.

Opetustekniikoiksi kannattaa nostaa runot, lorut ja laulut. Riimien etsiminen voi olla hyvä tehtävä. Toisaalta ensikielen voi ottaa myös mukaan. Esimerkiksi englannin tunnilla voi pyytää oppilaita ääntämään suomea ”englantilaisittain”, jolloin huomio kiintyy kielten välisiin eroihin. Asioita voi pyytää sanomaan hyvin nopeasti tai hyvin hitaasti, jolloin artikulaatio kehittyy. Joskus auttaa myös, kun ääntää peilin edessä tai katsoo kännykän ruudulta, jolloin näkee esimerkiksi huulten liikkeitä. Kannattaa huomata, että sama äänne voi ääntyä hieman eri tavoin eri kohdissa sanaa, joten äänten paikkaa kannattaa harjoituksissa vaihdella (esim. *card, back; big, finger, grey*). Opettaja voi myös kertoa oppilaille, mikä sana, äänne tai ääntämispiirre on vaikea hänelle ääntää, ja pohtia, mistä se voi johtua. Jos epäilee omaa ääntämistään, niin sana kannattaa tarkastaa, vaikka hyvästä ääntämissanakirjasta tai käyttää [YouGlish-sivun kaltaista resurssia, josta voi kuunnella sanoille monta ääntämismallia englannissa](#).

Äänteiden lisäksi on tärkeä huomioida painotukset kuten sana- ja lausepaino. Kuten edellä mainittiin, suomen kielessä sanapaino on aina sanan ensimmäisellä tavulla, mutta muissa kielissä voi olla vaihtelevia sääntöjä. Jos paino ei ole ensimmäisellä tavulla, se voi olla vaikea suomenkieliselle oppijalle (esim. *afternoon*). Sanapainon käsitteen voi laajentaa myös lauseisiin, jolloin puhutaan lausepainosta. Se on tärkeä käsite, jotta puhuja painottaa lauseissaan viestin kannalta tärkeimpiä sanoja, jotta kuulija ymmärtää myös viestin oikein. Tästä on seurauksena se, että esimerkiksi englannissa tietyt merkityksen kannalta vähäpätöisemmät (kieliopilliset) sanat jäävät ilman painoa (ns. *weak form words*). Toisaalta myös sanoissa painottomat tavut monissa kielissä saavat painottoman vokaalin, jonka laatu on erilainen kuin suomen vokaalit. Englannissa painottomien vokaalien laatuna on usein švaa-vokaali riippumatta siitä, kuinka tavu kirjoitetaan (esim. *teacher, computer, banana, America, picture, tractor, pepper, seven*). Oikeaa lausepainoa voi harjoitella vaikka lauseessa, jossa lausepainon paikan vaihtaminen vaikuttaa lauseen merkitykseen ratkaisevasti (kuten ”*My wife doesn’t look like a sack of potatoes*”; Ponsonby 1982). Kieliopillisten sanojen niin sanottu vahva (engl. *strong*) tai heikko (engl. *weak*) muoto riippuu lausepainon sijoittumisesta. Suomalainen oppija ääntää sanat usein yhtä paljon painottaen, joten on hyvä harjoitella lausahduksia, joissa pitää osata heikentää kieliopillinen sana (esim. *The house that Jack built. What were you going to say?*). Olla-verbi on harvoin painotettu, mutta se voi olla esimerkiksi väittelytilanteissa (*I am! You are!*). On tärkeä oppia olemaan painottamatta heikkoja muotoja (esim. sulkuihin merkityt heikot muodot *What (is) this? Touch (your) nose. Slap (the) card.*)

Rytmillisesti kielet jaetaan perinteisesti paino- ja tavuajoitteisiin, mutta pitää huomata, että nämä ovat jatkumon ääripäät. Esimerkiksi suomen kieli on lähempänä tavuajoitteista, mutta ei

puhtaasti tavuajoitteinen. Se tarkoittaa, että tavut kestävät aina yhtä kauan, mutta suomessa tavun pituus voi hieman vaihdella. Suomi ei kuitenkaan ole lähellä toista ääripäätä eli painoajoitteista kieltä, jossa painojen väli on aina sama, eli puherytmiin tulee tietty säännöllisyys. Englannissa voidaan tuottaa lauseita, jossa on sama määrä painoja, ja ne kestävät silloin yhtä kauan (esim. kolme painoa *Tom hit Bill* tai *Matthew complained about the task*; tai neljä painoa *His new book's quite good* tai *An outstanding contribution to contemporary literature*; Ponsonby 1982). Englanti on siis lähempänä painoajoitteista kieltä, mutta ei puhtaasti sellainen, koska edellisissä esimerkeissä voi toki olla kestoeroja. Hyviä puherytmiharjoituksia ovat laulut ja lorut. Laulujen sanoja voi myös lausua rytmillisesti ääneen (esim. *If you're happy and you know it, clap your hands*; *The wheels on the bus go round and round*). Hieman vanhempia oppijoita varmasti kiinnostaa harjoitella esimerkiksi rap-musiikin avulla.

Jotta puheesta saa rytmillisesti hyvää ja sujuvaa, pitää huomata, ettei vieraissa kielissä ole aina yhtä selviä sanarajoja kuin suomessa (esim. englannissa viimeinen konsonantti äännetään usein seuraavan sanan ensimmäisenä äänteenä *shut up* → *shu tup*; *put it off* → *pu ti toff*; *Good evening* → *goo devening*; *Good afternoon* → *goo dafternoon*).

Puherytmiin, intonaatioon ja sujuvuuteen liittyviä piirteitä pidetään usein vaikeimmin opittavina asioina vieraassa kielessä. Näihinkin auttaa runsas harjoittelu ja se, että tietää, mitä ja miksi harjoittelee. Intonaatioon liittyy sävelkulun lisäksi myös puheen jaksottelu yksiköihin ja tärkeimpien sanojen osoittaminen. Opetukseen voi ottaa avuksi reagoitiharjoituksia, vaihdella aikarajoitetta tehtävissä, harjoitella eri rekistereitä tai vaikka pohtia väite- ja kysymyslauseen eroa. ”Oikean” tauon paikan ja lausepainon hallitseminen saattaa olla oppijan tärkein tavoite sujuvuudessa. Epäsujuvat puhujat pitävät taukoja lauseen keskellä, eikä lausekkeiden tai lauseiden rajoilla, ja heidän taukonsa ovat melko pitkiä. Kokonaiskielitaidon kannalta sujuvuuden kehittyminen on tärkeämpää kuin ääntämisvirheiden korjaaminen. Puhetuotoksen sujuvuutta mitataan esimerkiksi puhenopeuden, taukojen määrän, keston ja sijainnin tai puhujan tekemien toistojen ja korjauksien avulla. Myös sujuvuuden kehittymisen kannalta on tärkeintä, että puhumista harjoitellaan paljon ja runsaasti. Jatkuva harjoittelu on paras ratkaisu. Jo aiemmin mainitut laulut ja lorut auttavat sujuvuudessa, koska niiden kautta opitaan sujuvia sanaryppäitä. Lauluissa ja runoissa opitaan myös sanapainoja, puherytmiä ja äänteellistä tarkkuutta (esim. loppusointu).

6 Kirjoitettu kieli vaikuttaa käsityksemme kielestä

Mielikuvamme siitä, mitä kieli ja kielitaito ovat, perustuu usein hyvin paljon kirjoitettuun kieleen. Tämä korostuu etenkin silloin, kun vieraan kielen oppiminen aloitetaan siinä vaiheessa, kun osataan jo lukea. Silloin käytetään oppikirjoja ja kirjoitettuun kieleen tukeudutaan monesti jo aivan oppimisen alkuvaiheessa. Moni varhennetun vieraan kielen opettaja on itse oppinut opettamaansa kieltä alkuvaiheessa juuri näin. Kirjoitettu kieli vaikuttaa kuitenkin yllättävän paljon puhutun kielen hahmottamiseen, eli ensikielen lukutaito muokkaa merkittävästi sitä maaperää, jolle vieraan kielen oppiminen perustuu.

Heti kun yhteyksiä ensikielen äänteiden ja kirjainten välille alkaa muodostua, vieraan kielen oppimiseen tulee lisähaastetta. Käytännössä tämä näkyy niin, että ensikielen vastaavuudet kirjainten ja äänteiden välillä vaikuttavat myös vieraan kielen ääntämiseen. Sanoissa esimerkiksi lausutaan sellaisia kirjaimia, joita ei kuuluisi ääntää (engl. *silent letter*, ks. yllä), esim. englannin *comb* - /kəʊm/ äännetään virheellisesti */kəʊmb/ (Bassetti & Atkinson 2015). Jotain äänteitä voidaan myös jättää pois (Bassetti 2007), mutta tämä ei ole kovin todennäköistä, jos ensikieli on suomi, jossa yhtä kirjainta vastaa yleensä aina yksi äänne. Äänteitä voidaan myös korvata toisilla, esim. saksan *bund* - /bʊnt/ äännetään virheellisesti */bʊnd/ (Young-Scholten 2002). Tämän tyyppiset sanojen kirjoitusasun aiheuttamat ääntämisvirheet ovat todennäköisesti meille kaikille vieraiden kielten oppijoille tuttuja.

Vieraan kielen oppimisessa ei monesti riitä, että oppii lausumaan uusia äänteitä, vaan pitää mahdollisesti myös opetella uusia tapoja ääntää samoja tuttuja kirjaimia. Toisin kuin suomessa, monessa kielessä sama kirjain tai kirjainyhdistelmä voidaan myös lausua monella eri tavalla, esim. o-kirjain englannin sanoissa *comb* - /kəʊm, *woman* - /wʊmən/ ja *oven* - /ʌv(ə)n/, tai gh-yhdistelmä sanoissa *ghost* - /gəʊst/, *rough* - /rʌf/ ja *through* - /θruː/. Vastaavasti kirjoittamisen opettelussa ei voi luottaa kuuloon samoin kuin suomen kielessä silloin, kun sama äänne voidaan kirjoittaa monella eri tavalla, kuten ranskassa, esim. /o/-äänne, joka esiintyy sanoissa *eau* ja *mot*.

Jos varhennetussa opetuksessa käytetään apuna kirjoitettua kieltä, lapset oppivat kahden eri kielen kirjain-äännevastaavuuksia yhtä aikaa. Tämä saattaa herättää huolestumista siitä, oppivatko lapset lukemaan ensikielellä hyvin, mutta tutkimusten mukaan tällainen huoli on aiheeton. Oppijat ovat todennäköisesti joustavampia (vrt. Hazan & Barrett 2000), kun ensikielen yhteydet äänteiden ja kirjainten välillä eivät vielä ole ehtineet vakiintua. Kaksikielisessä opetuksessa olleet lapset ovat joidenkin tutkimusten mukaan jopa parempia

ensikielen lukijoita kuin yksikielisessä opetuksessa olleet lapset (Berens ym. 2013). Tämä tulos perustuu siihen, että toisen kielen oppiminen kehittää kielitietoisuutta, joka puolestaan auttaa lukutaidon kehittämisessä.

Koska kirjoitettu kieli vaikuttaa niin vahvasti suullisen kielitaidon oppimiseen, varhennetussa opetuksessa kannattaa miettiä, miten annetaan riittävästi tilaa kuuntelemiselle ja ääntämiselle ilman tekstin tukea ja missä vaiheessa otetaan kirjaimia tai oppikirja avuksi. Vieraan kielen kirjainten ja äänneiden vastaavuuksia kannattaa opettaa samaan tapaan äänneitä maistellen kuin ensikielessäkin. Opetuksessa voidaan hyödyntää myös ensikielen ja vieraan kielen vertailua, eli pohtia yhdessä, miten jokin tietty äänne kirjoitetaan tai miten jokin tietty kirjain äännetään eri kielissä.

7 Suullinen kielitaito ja ääntäminen pähkinäkuoressa:

- Kuunteleminen on tärkeä osa suullista kielitaitoa.
- Ääntäminen on sekä motorinen että kognitiivinen taito.
- Kirjoitettu kieli vaikuttaa yllättävän paljon puheen ymmärtämiseen ja ääntämiseen.
- Ääntämisen ”työkalupakkiin” kuuluu vain rajallinen määrä yksiköitä.
- Kielen variaatio on rikkaus: ääntämisessä tärkeintä on ymmärrettävyys ja usein toistuvat äänneet.
- Ei-syntyperäinen ääntämisen opettaja osaa helpommin asettua oppijan asemaan.

Kirjallisuutta

- Baker, W. & Trofimovich, P. (2005). Interaction of native- and second-language vowel system(s) in early and late bilinguals. *Language and Speech*, 48, 1–27.
- Berens, M., Kovelman, I. & Petitto, L-A. (2013). Should Bilingual Children Learn Reading in Two Languages at the Same Time or in Sequence?, *Bilingual Research Journal*, 36 (1), 35–60.
- Best, C. (1995). A direct realist view of cross-language speech. Teoksessa W. Strange (toim.) *Speech perception and linguistic experience*. Baltimore: York Press, 171–204.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- De Jong, N. H. (2016). Fluency in second language assessment. Teoksessa Tsagari, D. & Banerjee J. (toim.) *Handbook of Second Language Assessment*. Berlin: Mouton de Gruyter, 203–218.
- Dörnyei, Z. & Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication: a psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 349–385.
- Dörnyei, Z. & Scott, M. L. 1997. Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47 (1), 173–210.
- Field, J. 2009. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flege, J. E. 1995. Second language speech learning: Theory, findings, and problems. Teoksessa Strange, W. (toim.) *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-linguistic research*. Timonium, MD: York Press, 233–277.
- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H. & Liu, S. (1999). Age constraints on second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41 (1), 78–104.
- Fulcher, G. (2003). *Testing Second Language Speaking*. Harlow: Longman.
- Hallé, P. A., Chéreau, C. & Segui, J. (2000). Where is the /b/ in "absurde" [apsyrd]? It is in French listeners' minds. *Journal of Memory and Language* 43 (4), 618–639.
- Hancock, M. 1995. *Pronunciation Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hazan, V. & Barrett, S. (2000). Development of phonemic categorization in children aged 6–12. *Journal of Phonetics*, 28 (4), 377–396.

- Hughes, R. (2011) [2. painos]. *Teaching and Researching Speaking*. Harlow: Longman.
- Hurme, H. & Maijala, M. (2021). Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen monella kielellä – opettajien täydennyskoulutusta korona-aikana. *Hiiskuttua: Turun yliopiston humanistisen tiedekunnan verkkolehti*. Saatavilla: <https://sites.utu.fi/hiiskuttua/vauhtia-ja-virikkeitä-varhennettuun-kielenopetukseen-monella-kielella-opettajien-taydennyskoulutusta-korona-aikana/> [luettu 30.6.2021].
- Kormos, J. (2006). *Speech Production and Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon Press.
- Kuhl, P., Williams, K., Lacerda, F., Stevens, K. & Lindblom, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age, *Science*, 255 (5044), 606–608.
- Lasky, R. E. & Trickey, A. W. (2005). The Development of the Auditory System from Conception to Term. *NeoReviews* 6 (3), 141–152.
- Lintunen, P. (2014). Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.). *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus, 165–187.
- Lintunen, P. & H. Dufva. (2019). Suullinen kielitaito: mallit ja tavoitteet. Teoksessa Tergujeff, E. & Kautonen, M. (toim.). *Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi*. Helsinki: Otava, 42–58.
- Lintunen, P., Mutta, M. & Peltonen, P. (toim.) (2020). *Fluency in L2 Learning and Use*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lintunen, P. & Mäkilähde, A. (2017). Short- and long-term effects of pronunciation teaching. Teoksessa Volín, J. & Skarnitzl, R. (toim.) *Pronunciation of English by Speakers of Other Languages*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 46–72.
- Lintunen P., Mäkilähde, A. & Peltonen, P. (2017). Learner perspectives on pronunciation feedback. Teoksessa Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference. University College London: London, 67–71.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (2010). Spoken fluency revisited. *English Profile Journal* 1 (1), 1–15.

- Peltonen, P. & Lintunen P. (2016). Integrating quantitative and qualitative approaches in L2 fluency analysis: A study of Finnish-speaking and Swedish-speaking learners of English at two school levels. *European Journal of Applied Linguistics* 4, 209–238.
- Pietilä P. & Lintunen P. (toim.). (2014). *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.). *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus, 11–25.
- Ponsonby, M. (1982). *How Now Brown Cow?: a course in the pronunciation of English, with exercises and dialogues*. Oxford: Pergamon.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Second Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rost, M. & Wilson, J. (2013). *Active Listening*. London: Routledge.
- Sebastian-Galles, N, Bosch, L. (2002). Building phonotactic knowledge in bilinguals: Role of early exposure. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 28 (4), 974–989.
- Taimi, L., Jähi, K., Alku, P. & Peltonen M. S. (2014). Children Learning a Non-native Vowel – The Effect of a Two-day Production Training. *Journal of Language Teaching and Research* 5 (6), 1229-1235.
- Tergujeff, E. & Kautonen, M. (toim.) (2019). *Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi*. Helsinki: Otava.
- Veivo, O. (2017). *Orthographe et reconnaissance des mots parlés chez les apprenants tardifs de L2*. Turku: Turun yliopisto.
- Werker, J. F. & Tees, R. C. (1984). Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior & Development*, 7 (1), 49–63.



Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen varhennetussa kielenoppimisessa

Minna Maijala & Maarit Mutta

1 Kulttuurisen moninaisuuden merkitys kielenoppimisessä

Kielten opetuksessa rakennetaan siltoja kielten ja kulttuurien välille, herätetään kiinnostusta ja harjoitellaan avointa suhtautumista eri kulttuureja kohtaan. Vaikka usein juuri kulttuuri innostaa oppimaan uutta kieltä, pidetään sitä monesti kielten opetuksessa kielitiedon (sanasto, kielioppi) oppimista tärkeämpänä (Castro, Sercu & Méndez 2004; Galeano & Torres 2014). Tämä voi johtua siitä, että kulttuurin oppimisessa ei ole olemassa sellaista ydinsisältöä, kuten esimerkiksi kieliopin kohdalla. Eurooppalainen viitekehys (EVK 2003) ja kansalliset opetussuunnitelmat antavat kuitenkin jonkinlaiset raamit kulttuurin opettamiselle, mikä puolestaan vaikuttaa kulttuureihin liittyvien asioiden oppimiseen ja omaksumiseen. Opetuksessa kulttuuria käsitellään usein erillään muista kielen oppimisen osa-alueista (Liddicoat & Scarino 2013). Kielten oppikirjoissa kulttuuri on erotettu muista sisällöistä erillisiin ”kulttuurilaatikoihin” (Kramsch 1996; Ilieva 2000), jotka on usein sijoitettu kappaleen tai kirjan loppuun. Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan kulttuurista kielten oppimisen ”viidentenä osa-alueena” (engl. *fifth dimension*, Damen 1987).

Tämän päivän globaalissa maailmassa keskeinen kysymys on, kenen kulttuuria kielten tunnilla opetetaan. Vaikka tämän päivän kielten opetuksen tulisi ulottua kansallisvaltioiden rajojen yli ja herkistää monikielisyydelle (Risager 2011; Dervin & Keihäs 2013), saattavat kansalliset rajat olla opetustilanteessa kuitenkin ainakin implisiittisesti läsnä (Shafer 2020). Toki esimerkiksi englannin opetuksessa konteksti on hyvin globaali, mutta esimerkiksi saksan tunnilla oppijat haluavat tietää tarkemmin, miten joku ilmiö esiintyy nimenomaan juuri Saksassa, Itävallassa tai Sveitsissä, tai toisaalta miten ranskan opetuksessa tietyt kielelliset ja/tai kulttuuriset asiat ilmenevät frankofonian eri alueilla, kuten Ranskassa, Kanadassa tai Senegalissa.

Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen -hankkeen täydennyskoulutuksen luennolla (25.4.2020) osallistujat pohtivat kulttuurin merkitystä kielenopetuksessa ja omia ennakoasenteitaan kulttuurin opettamista ja oppimista kohtaan vastaamalla spontaanisti toteutettuun Likert-asteikkokyselyyn (1 = täysin eri mieltä – 5 = täysin samaa mieltä), joka sisälsi erilaisia kulttuuriväittämiä (ks. taulukko 1).

	1 Täysin eri mieltä	2 Jokseenkin eri mieltä	3 Jokseenkin samaa mieltä	4 Täysin samaa mieltä	Keskiarvo	Mediaani
Kulttuureille herkistymistä pystyy oppimaan.	0%	0%	31,25%	68,75%	3,69	4
On tärkeämpää opettaa kielitietoa kuin kulttuuria.	15,62%	65,63%	18,75%	0%	2,03	2
Lapsilla ei ole ennakkotietoa kulttuureista tullessaan varhennetun tunnille.	31,25%	46,87%	18,75%	3,13%	1,94	2
Oma kulttuuri ei kuulu vieraan kielen tunneille.	68,75%	31,25%	0%	0%	1,31	1
Omakohtaiset kulttuuriset kokemukset kuuluvat kielten opetukseen.	0%	0%	25%	75%	3,75	4
Kulttuurin oppimista voi arvioida.	0%	28,13%	62,5%	9,37%	2,81	3
Kulttuuristen erojen pohtiminen kuuluu varhennetun tunneille.	3,13%	6,25%	31,25%	59,37%	3,47	4
Kulttuuritieto syntyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa	0%	0%	37,5%	62,5%	3,63	4

Taulukko 1. Täydennyskoulutuksen luennolla toteutetun kulttuuriväittämäkyselyn (N = 32) tulokset.

Kyselyn vastauksista kävi ilmi, että opettajat pitivät kulttuurin opettamista varhennetussa tärkeänä. He olivat sitä mieltä, että kulttuureille herkistymistä pystyy oppimaan ja että kulttuuritieto syntyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Omakohtaisten kulttuuristen kokemusten käsittelyä kielten oppitunnilla pidettiin tärkeätä. Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että myös alakouluikäisillä kielten oppijoilla on ennakkotietoja kulttuureista. Ennakkotietojen voidaan katsoa sisältyvän nk. kielireppuun, joka jokaisella on jatkuvasti mukana ja johon aiemmin kerätyt kielelliset ja kulttuuriset kokemukset vaikuttavat kielen oppimiseen (Risager 2011).

2 Erilaisia tapoja lähestyä kulttuuria kielenoppimisessa

Kulttuurienvälisen kommunikatiivisen kompetenssin käsitteessä (engl. *intercultural communicative competence*) yhdistyvät kulttuuriset tiedot ja taidot, joilla tarkoitetaan kykyä käyttää kieltä sosiaalisesti kulloiseenkin tilanteeseen sopivalla tavalla eikä vain kieliopillisesti oikein (Byram 2012). Nykyään kielten oppijoita pidetään monikielisinä yksilöinä, jotka ovat kasvaneet erilaisissa kansallisissa, ylikansallisissa ja etnisissä kulttuureissa (Kramsch 2006). Kielten opetuksen tavoitteena ei ole enää saavuttaa täydellistä syntyperäisen puhujan

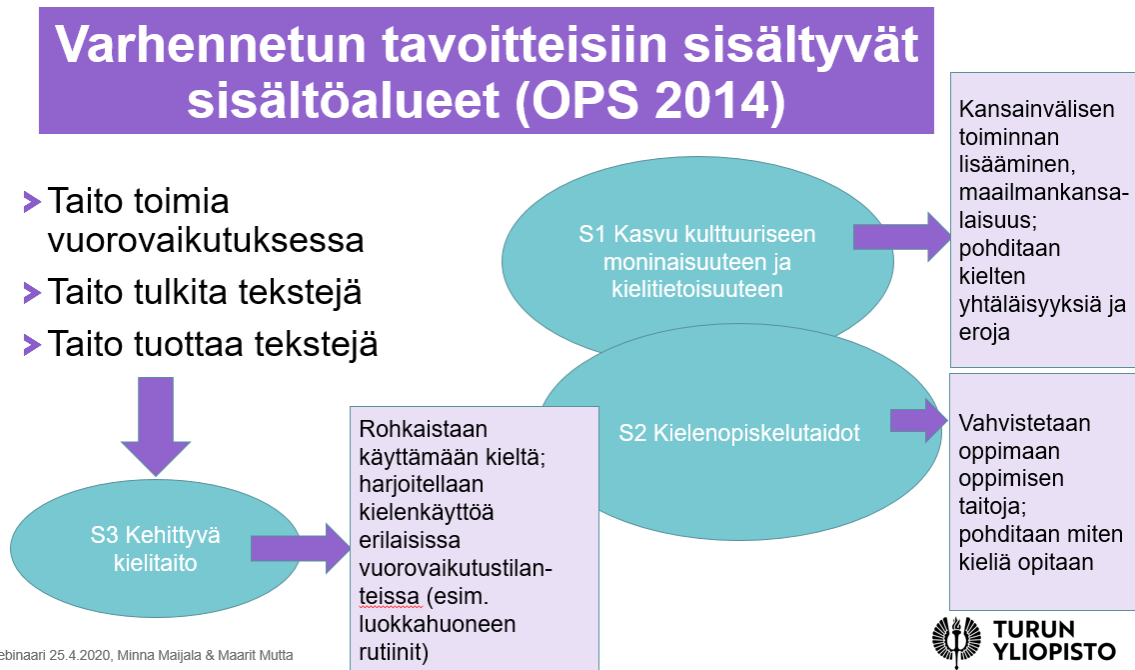
kielitaitoa, vaan tavoitteena on nk. kulttuurienvälisen puhujan (engl. *intercultural speaker*) taito, joka pystyy toimimaan välittäjänä oman ja vieraan kulttuurin välillä (Byram 2012; Wilkinson 2012). Tähän tarvitaan tietoa sekä kielestä että kulttuurista, jonka avulla oppija saa eväitä kulttuurien välisten rajojen ylittämiseen (Holliday 2012). Kulttuurienvälisten taitojen kehittämiseen kuuluu moninaisuuden ja erilaisuuden tiedostaminen ja arvostus (Lo Bianco 2014).

Kulttuurin oppimista voidaan kuvata prosessiksi, jossa ovat samanaikaisesti läsnä oppijan oma(t) kulttuuri(t) sekä hänelle vieraat kulttuurit. Tutkimuskirjallisuudessa on esitelty erilaisia tapoja lähestyä kulttuureja kielten oppitunnilla. Liddicoat (2002, 2004) on esitellyt staattisen ja dynaamisen lähestymistavan kulttuurien opetukseen (engl. *static vs. dynamic approach to culture*). Staattisella lähestymistavalla tarkoitetaan perinteistä faktojen välittämistä ja sitä, että kulttuuri erotetaan muusta kielen opetuksesta. Sen sijaan dynaaminen lähestymistapa ei ole pelkästään tiedon välittämistä, vaan vuorovaikutusta, kulttuurisen tiedon rakentamista yhdessä ja toisen kulttuurin ymmärrystä. Dervin (2011) puolestaan erottaa Liddicoatin jaottelua muistuttavat kiinteän ja notkean lähestymistavan (engl. *solid vs. liquid interculturality*), joka perustuu puolalais-brittiläisen sosiologin ja filosofin Zygmunt Baumanin (2000) teorioihin. Dervin on esitellyt myös kiinteän ja notkean lähestymistavan välimuodon, nk. kaksikasvoisen kulttuurienvälisyyden, jonka hän nimesi antiikin Janus-jumalan mukaan (engl. *Janusian approach*, ks. Dervin & Keihäs 2013, 35–37). Kaksikasvoisella kulttuurienvälisyydellä Dervin (2011) tarkoittaa esimerkiksi kulttuurin tutkijoiden ristiriitaista puhetta kulttuurista tai kulttuureista. Tutkija voi yhtäältä väittää, että jokainen yksilö on ainutlaatuinen, mutta todeta toisaalta samassa yhteydessä, että jonkun käytös ja toiminta on tyypillistä jollekin tietylle kulttuurille.

3 Kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen varhennetussa kielenoppimisessa

Varhennetun opetussuunnitelman perusteissa korostetaan kielen ja kulttuurin merkitystä kaikessa oppimisessa, ei siis pelkästään kielenoppimisessa. Tämän lisäksi kulttuurin oppimiseen pitäisi sisältyä moninaisuuden ja erilaisuuden tiedostamista ja arvostuksen osoittamista niitä kohtaan. Kulttuurienvälisten taitojen kehittämiseen kuuluukin, että opetuksessa tarjotaan monipuolisia ja myönteisiä kokemuksia sekä kielistä että kulttuureista. Työtapojen pitäisi olla vaihtelevia, toiminnallisia ja ohjata kielitietoisuuden kehittymiseen esimerkiksi kielen ja kulttuurin havainnoinnin kautta ([ks. Mäntylä tässä julkaisussa](#)).

Varhennetun opetussuunnitelman tavoitteiden sisältöalueen S1 mukaiseen kasvuun kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen kuuluu oleellisesti kielten ja kulttuurien yhtäläisyyksien ja erojen pohdinta (ks. kuvio 1; [ks. myös Mutta & Majjala tässä julkaisussa](#)).



Kuvio 1. Opetussuunnitelman perusteiden varhennetun tavoitteisiin sisältyvät sisältöalueet (kuvakaappaus Virike-webinaarin luentodiasta 25.4.2020, MM & MM).

Kulttuurin oppimisen sisältöjä ei ole tarkemmin määritelty opetussuunnitelmassa. Aihepiirien kautta lasten pitäisi saada monipuolisia ja myönteisiä kokemuksia kielistä ja kulttuureista ja niiden kautta oppia havainnoimaan kieliä ja kulttuureja. Virike-luennolla kokosimme varhennetun kulttuurin oppimisen aihepiirejä kulttuurihyrrän muotoon (ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Kulttuurihyrrä varhennetun kielen oppimisen aihepiireistä (MM & MM).

Paikallisen opetussuunnitelman voi rakentaa vuosikellon muotoon, jossa yhdistyy sekä kieli- että kulttuuriaines. Esimerkiksi Tampereen seudun paikallisen varhennetun opetussuunnitelmana toimivassa muokattavassa vuosikellossa opetuksen kulttuuriset sisällöt kumpuavat oppilaiden arkipäiväisestä elämästä, joita on helppo havainnoida ja sitoa opetukseen, esim. värit, perhe, kehonosat, ajankohtaiset juhlat. (Tampereen Kikatuksen vuosikello, [ks. myös Mutta & Maijala tässä julkaisussa](#)).

Kulttuurin oppimisessa usein käytettyjä opetusmenetelmiä ovat kulttuurien vertailu, tietojen hankkiminen kielistä ja kulttuureista sekä niiden suhteista. Kieli- ja kulttuuritietoisien opetuksen pitäisi aktivoida sekä oppijan tietämystä että tunteita. Siinä tärkeitä ovat myös omakohtaiset kulttuuriset kokemukset, jotka syventävät kielen oppimista ja usein myös innostavat oppimaan. Kielille ja kulttuureille voi herkistyä esimerkiksi simulaatioiden eli erilaisten kulttuuristen roolileikkien avulla (Damen 1987, 280–290).

Varhennetun kielenoppimisen kulttuurin opetusmenetelmien kohdalla haasteena on, miten ohjata pienet oppijat havainnoimaan kulttuureja ja sitä kautta kehittämään heidän monikielistä mielikuvitustaan (engl. *multilingual imagination*) eli kykyä nähdä asia monesta eri näkökulmasta (Kramsch 2009). Tämä havaittiin myös Driscollin (2017) pitkäaikaistutkimuksessa Englannissa, jossa seurattiin 40 esikoulua kolmen vuoden ajan. Tutkimukseen osallistui opettajia ja oppilaita ja aineistona käytettiin ryhmäkeskusteluja ja kyselyitä. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että kulttuurin käsittely esikouluissa oli hyvin pintapuolista ja se ei antanut oppilaille mahdollisuuksia reflektointiin. Opettajat puhuivat kulttuureista homogeenisina kokonaisuuksina, esimerkiksi stereotyyppisesti sanoen ”saksalaiset/ranskalaiset ovat...” (vrt. kaksikasvoinen kulttuurienvälisyys, Dervin 2011). Opetuksessa unohtui usein se, että pienilläkin oppijoilla on kulttuurikäsityksiä (ks. taulukko 1). Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kuitenkin halukkaita antamaan oppilaille mahdollisuuksia kulttuuriin kokemuksiin, mutta heiltä tuntui puuttuvan keinoja tähän. Tutkijat halusivatkin kannustaa opettajia haastamaan ”vierauden” kielten oppitunnilla. Tutkimusten mukaan opettajat, joilla on kulttuurisia kokemuksia liittävät niitä myös useammin omaan opetukseensa (Kelly ym. 2004; Galeano & Torres 2014). Kokemattomat kielten opettajat saattavat tuntea olonsa epävarmaksi siitä, ovatko omakohtaiset kokemukset tarpeeksi relevantteja, että niitä voi sisällyttää opetukseen (Maijala 2020).

Kulttuurin opettamisessa opettajan ohjauksella on näin ollen tärkeä merkitys. Alakoulussa englantia opettava tanskalainen opettaja kertoo artikkelissaan, että hänen tunneillaan

johdantona oppimiskeskusteluihin luetaan usein joku pieni kulttuuriin liittyvä juttu tai katsotaan aiheeseen liittyvä lyhyt filminpätkä. Hänen oppilaansa ovat valmistelleet pieniä kulttuurienvälisiä projekteja, joissa he ovat esimerkiksi kirjoittaneet oman ruokalistansa englanniksi ja lähettäneet sen ystävyysluokalleen Suomeen. (Alfredsen 2018.) Kuten mainittua, on hyvä pitää mielessä, että pienetkin oppijat osaavat tehdä havaintoja kulttuureista. Heitä voi kannustaa analysoimaan omia kulttuurisia kokemuksiaan ja tekemään havaintoja myös luokan ulkopuolella. Opettaja voi korostaa, että ei aina tarvitse lähteä ulkomaille kulttuureja havainnoimaan, vaan sitä voi hyvin tehdä kotonakin ja kaveripiirissä. Opettaja voi ohjata herkistymään kulttuureille esimerkiksi kysymysten avulla tai vaikka antamalla kotiläksyksi ”minitutkimuksia”, joissa lapset voivat haastatella kotona esimerkiksi vanhempiaan. Oppilaita voi pyytää esimerkiksi havainnoimaan, millaisia eroja suomalaisen kulttuuriin huomaa, jos on katsonut tv:stä vaikkapa ranskalaista tai saksalaista dekkarisarjaa.

Varhennetussa kielenopetuksessa on tärkeää huomioida kontekstisidonnaisuus eli mitä nuoremmista oppijoista on kyse, sitä kontekstisidonnaisempaa vuorovaikutuksen tulisi olla. Tässä voi ottaa pehmolelut avuksi, joita lapset voivat tervehtiä tunnin alussa ja lopussa (ks. esim. Mourão 2015). Lapsen luontainen innostus kieliä ja kulttuureja kohtaan voi löytyä esimerkiksi kulttuurimaistiaisten avulla tai karttojen, kielten ”minitutkimusten” tai luokahuoneessa ”matkustelun” kautta. Kartta- ja matkustelutehtävien yhteydessä voi kuunnella eri kieliä ja miettiä, millaiselta kielet kuulostavat. Sen jälkeen voi kuunnella uudestaan ja oppilaat voivat arvailla ja perustella, mikä kieli on kyseessä. Tämän jälkeen voidaan kirjoittaa kartalle maan nimi ja harjoitella sanomaan ”Hei” eri kielillä. Maan nimiä voi kirjoittaa kartalle ja pitää vaikka aamunavauksen, jossa lapset esittelevät eri tapoja (myös eleiden avulla), miten tervehditään eri kielillä ja kulttuureissa (VOPS 2019). Lasten kanssa voi myös tehdä kulttuuriretkiä esimerkiksi taidemuseoon, jossa etsitään tauluista tuttuja asioita, joista tehdään minidialogeja sillä sanavarastolla, joka heillä on käytössään – puhekuplamaiset dialogit toimivat tässä hyvin. Dialogit voidaan myös näytellä, ja tunnilla tehdä niiden pohjalta omia taideaiheisia töitä. Oppilaat voivat tehdä myös omia taideasetelmia siten, että jokainen ottaa 2–3 satunnaista esinettä taskustaan tai laukustaan, ja niistä tehdään näyttely, joita sitten yhdessä esitellään ja/tai näytellään (ks. esim. [Language and literacy learning through art project, LALI-projektin materiaalit](#); Nyikos ym. 2019). Alakouluikäiset pystyvät myös itse tuottamaan opetusmateriaalia. Esimerkiksi McGrathin (2013) tutkimuksessa alakouluikäiset kielenoppijat laativat suullisista esityksistään opetusmateriaalia ja heidän reaktionsa olivat myönteisiä (*excited, enthusiastic*).

4 Virike-hankkeeseen osallistuneiden opettajien ideoita ja kokemuksia kulttuurin huomioimisesta

Virike-luennon (25.4.2020) ennakkotehtävässä kysyimme osallistujilta, miten pieniä oppijoita voidaan herkistää kulttuuritietoisuuteen, eli tunnistamaan erilaisia kulttuureja. Keinoiksi mainittiin mm. kulttuurin ”tutkiminen” kuvakirjojen avulla, omien kokemusten reflektointi, luokkahuoneen rutiinit pehmolelujen avulla, kulttuurimaistiaiset ja ”matkustelu” luokkahuoneessa.

Virike-hankkeen loppuseminaarissa joulukuussa 2020 (3.12.2020) Paraisilla luokanopettajana työskentelevä Tiia Vahtola kertoi kokemuksistaan luokassa toteuttamastaan kieliseikkailusta (ruots. *Språkäventyret*, [ks. Vahtola tässä julkaisussa](#)). Kieliseikkailun kautta oppilaat tutustuvat ”kielisuihkutteleamalla” eri kieliin lukuvuoden aikana ja harjoittelevat kielitietoisuutta. Kieliseikkailu-konseptin ideana on, että luokka matkustaa Euroopan kartalla ja tutustuu joka kuukausi eri maahan ja sen kieleen ja kulttuuriin. Esimerkiksi syntymäpäiväsankareille lauletaan onnittelulaulu kuukauden kielellä. Luokan seinälle kootaan matkan aikana sanoja eri kielillä (ks. kuva 1, [ks. Vahtola tässä julkaisussa](#)).



Kuva 1. Kieliseikkailun ”matkakertomus” luokan seinällä. (Kuva: Tiia Vahtola)

Pienten oppijoiden kulttuuritietoisuuteen herkistämisen keinojen lisäksi kysyimme luennon ennakkotehtävässä osallistujilta, miten he ovat huomioineet kohdekielen kulttuuria opetuksessaan viime viikkojen aikana (tammi-helmikuussa 2020). Opetuksessa oli kuvien ja videoiden pohjalta pohdittu yhdessä oppilaiden kanssa esimerkiksi miten juhlapyhien vietto kohdekulttuurissa eroaa suomalaisista tavoista. Tunneilla oli myös leivottu eri kulttuureiden ruokamaistiaisia. Musiikin avulla oli jumpattu ja tanssittu, sekä pohdittu, millaisia tunteita musiikki herätti oppilaissa. Opettajat olivat sitoneet kulttuuria monin eri tavoin tuntirutiineihin, esimerkkeinä mainittiin tulo- ja lähtötervehdykset sekä tunnin aloitus- ja lopetuslaulut, joihin jotkut olivat liittäneet myös liikkeitä.

Alla on koottu osallistujilta saatuja vinkkejä luovien tehtävien laatimiseen, pohdintoihin ja kulttuuriin vertailuihin, simulaatioiden toteuttamiseen sekä videoiden näyttämisen ja kuuntelun yhdistämiseen opetukseen.

Luovia tehtäviä:

- Oman karnevaaliasun suunnittelu vihkoon
- Neliapiloiden askartelu ikkunakoristeiksi St. Patrick's Day:n hengessä
- Loch Nessin hirviön piirtäminen Skotlantia käsittelevän tekstin yhteydessä
- Oppilaiden piirtäminen Lontoon bussien ikkunoihin ja esim. kappaleen *Wheels on the bus* laulaminen
- Huovasta askartelujen croissanttien liimaaminen paperilautasille ja oppilaiden töiden kokoaminen näyttelyksi
- *My love boxin* askartelu ystävänpäivänä

Pohdintoja ja kulttuurien vertailuja:

- Kulttuurien vertailua kuvien avulla
- Juomarahan antaminen saksankielisissä maissa
- Kohdekulttuurin koulunkäyntitapojen vertaileminen: esim. oma *lunch box* tai lounasraha
- Uutisten katsominen yhdessä oppilaiden kanssa, esim. Brexitiin liittyen
- Tervehdystapojen erojen ja yhtäläisyyksien vertaileminen lasten tuntemien kulttuurien välillä

Simulaatioita:

- Oppilaat tekivät nalleilla näytelmän ravintolakeskustelusta ja kuvasivat sen – ja antoivat tippiä.

Videoinen näyttäminen ja kuuntelun yhdistäminen opetukseen

- Säkkipillin kuuntelu
- Ranskan koulunkäyntiin tutustuessa puhuttiin koulunaloituksesta ja katsottiin Kids Unitedin video ”*Toi et moi*”. Videossa näkyy erään koulun sisätiloja.

Nämä vinkit edustavat vain pientä osaa varhennetun kielenopetuksen tueksi laadituista ideoista ja menetelmistä kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden edistämiseksi. Yhdessä tehden ja vinkkejä jakaen opettajat saavat monipuolisen resurssipaketin oman opetuksen tueksi.

Kirjallisuutta

Alfredsen, I. (2018). Interkulturel kompetence i engelskundervisningen – hvad gør vi? Hvorfor skal vi arbejde med det interkulturelle? *Sproglæreren*, 2, 8–10.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.

Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. Teoksessa Jackson, J. (toim.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 85–97.

Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub.

Dervin, F. (2011). A Plea for Change in Research on Intercultural Discourses: A ‘Liquid’ Approach to the Study of the Acculturation of Chinese Students. *Journal of Multicultural Discourses* 6 (1), 37–52.

Dervin, F. & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia 63. Jyväskylä: FERA Suomen kasvatustieteellinen seura.

Driscoll, P. (2017). Considering the Complexities of Teaching Intercultural Understanding in Foreign Languages. Teoksessa Enever, J. & Lindgren, E. (toim.) *Early Language Learning: Complexity and Mixed Methods*. Bristol: Channel View Publications, 24–40.

EVK (2003) = *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. WSOY: Helsinki.

Galeano, R. & Torres, K. M. (2014). Teaching Culture in US Foreign Language Classrooms: Meeting Goals of Intercultural Competence? *The Journal of Language Teaching and Learning*, 4 (2), 63–75.

Holliday, A. (2012). Culture, communication, context and power. Teoksessa Jackson, J. (toim.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 37–51.

Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: a frame of reference. Final report. A report to the European*

Commission Directorate General for Education and Culture. Brussels: Belgium European Commission.

Kramersch, C. (2006). Culture in Language Teaching. Teoksessa Leth Andersen, H., Lund, K. & Risager, K. (toim.) *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press, 11–25.

Kramersch, C. (2009). *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners say about their Experience and Why it matters*. Oxford: Oxford University Press.

Liddicoat, A. J. (2002). Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, 36 (3), 4–11.

Liddicoat, A. J. (2004). The conceptualisation of the cultural component of language teaching in Australian language-in-education policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25 (4), 297–317.

Liddicoat, A. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Chichester, U.K.: Wiley-Blackwell.

Lo Bianco, J. (2014). Domesticating the Foreign: Globalization's Effects on the Place/s of Languages. *The Modern Language Journal* 98 (1), 312–325.

Maijala, M. (2020). Culture teaching methods in foreign language education: pre-service teachers' reported beliefs and practices. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14 (2), 133–149.

McGrath, I. (2013). Can Primary-Age Pupils Produce Teaching Materials? Teoksessa Said, S. B. & Zhang, L. J. (toim.) *Language teachers and teaching: Global perspectives, local initiatives*. New York: Routledge, 201–216.

Mourão, S. (2015). English in pre-primary: The challenges of getting it right. Teoksessa Bland, J. (toim.) *Teaching English to Young Learners Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds*. London: Bloomsbury Academic, 51–70.

Nyikos, J., Lefebvre, A., Sentall, S., Weissenegger, G., Hackl, V., Danzinger, J., Varhegyi, V., Brigouleix, E., Mutta, M. & Peltonen, P. (2019) *Taiteen välittäminen kielen opetuksessa. Menetelmä- ja aktiviteettikokoelma*. [Käännös P. Peltonen & M. Mutta]. [Saataavilla: https://www.researchgate.net/publication/335034319 Taiteen valittaminen kielen opetukses sa Menetelma-ja aktiviteettikokoelma](https://www.researchgate.net/publication/335034319_Taiteen_valittaminen_kielen_opetukses_sa_Menetelma-ja_aktiviteettikokoelma). [Luettu 9.1.2021].

Risager, K. (2011). Linguaculture and transnationality. Teoksessa Byram, M. & Jackson, J. (toim.). *Routledge handbook of language and intercultural communication*, London, New York: Routledge, 101–105.

Shafer, N. (2020). Das DACH-Prinzip sprachlich weiter gedacht. Teoksessa Shafer, N., Middeke, A., Hägi-Mead, S. & Schweiger, H. (toim.) *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 91–110.

Tampereen Kikatuksen vuosikello. Saatavilla: <https://peda.net/ikaalinen/koulut/kikatus> [Luettu 13.12.2020].

VOPS (2019). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Helsinki: Opetushallitus.

Wilkinson, J. (2012). The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence. Teoksessa Jackson, J. (toim.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 296–309.

II KÄYTÄNNÖN SOVELLUTUKSIA VARHENNETTUUN KIELENOPPIMISEEN

Toiminnallisuus kielen opettamisessa

Katja Mäntylä

1 Toiminnallisuuden perusideana on oppija toimijana

Toiminnallinen oppiminen ja toiminnalliset opetusmenetelmät ovat uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2016) myötä nousseet tärkeään rooliin myös kielen opettamisessa ja oppimisessa. Toiminnallisuuden perusideana on oppija toimijana, joka osallistuu oppimisprosessiin aktiivisesti aina alkaen siitä, mitä opitaan. Arjessa toiminnallisuus usein mielletään fyysiseksi toiminnaksi, mutta on hyvä muistaa, että myös pohtiminen, ajattelu ja ongelmanratkaisu vaativat oppijalta aktiivisuutta ja toimintaa. Kielen opettamisessa toiminnallisuus ei siis välttämättä tarkoita liikkumista ja liikettä, vaikka toki näitäkin elementtejä voi olla mukana.

2 Toiminnallisuuden määrittelyä

Toiminnallisuudella on useita yhtymäkohtia erilaisiin filosofisiin, psykologisiin ja kasvatustieteellisiin ajattelutapoihin. Monille tutut nimet kuten Steiner, Montessori, Piaget, Dewey jne., perustivat oman kasvatuksellisen ajattelunsa oppijan vahvaan rooliin oppimisprosessissa. Kun tarkastellaan kielen oppimisen teorioita, esimerkiksi tehtäväperustainen oppiminen (engl. *task-based learning*; Nunan 2004) tai toimintaperusteinen (engl. *action-based*) oppiminen (van Lier 2008) edustavat toiminnallista ajattelutapaa. Saksankielisessä tutkimuksessa saattaa törmätä termiin kokemuksellinen oppiminen (saks. *handlungsorientierter Unterricht*). Nykyisen POPSin (2016) ilmiöoppiminen on sekä toiminnallisuutta: itse tekemistä, asioiden selvittämistä, ajattelua, pohtimista, oman oppimisen ohjaamista.

Kun puhutaan kielen oppimisesta ja toiminnallisuudesta, on hyvä erottaa toiminnallinen kielitaito, eli sellainen kielitaito, jolla oppija pystyy selviämään arjen tilanteista, ja toiminnallinen, oppijaa aktivoiva ja osallistava opetus. Toiminnallisen opetuksen peruslähtökohtana on se, että kieltä opitaan aina oppijan ja ympäristön yhteistoiminnassa, ei erillään muista oppijoista tai ympäröivästä maailmasta. Eri kielet, sekä puhuttu että kirjoitettu, ympäröivät meitä koko ajan ja periaatteessa jokainen kielenkäyttötilanne voi olla myös oppimistilanne. Kielen opetuksen tavoitteena on tarjota oppijalle sellaisia työkaluja, ajattelun ja analysoinnin taitoja, ja tehtäviä, jotka ohjaavat kohti toimintaa ja kielen aktiivista käyttöä ja omaksumista. (Dufva 2016; van Lier 1998, 2007.)

3 Toiminnallisuuden periaatteita

Toiminnallisen oppimisen keskiössä on siis oppija, ja lähtökohtana on se, miten hän kielenkäyttäjänä kokee vieraan kielen ja onnistuu säätelemään siihen kohdistuvaa toimintaansa (Alanen 2006). Kirjallisuudessa puhutaan myös oppijan autonomiasta ja toimijuudesta (engl. *agency*). Kun opittava kieli on oppijalle jotain kiinnostavaa ja positiivista, ja väylä häntä kiinnostaviin asioihin, tietoon, tapahtumiin, tekemiseen ja kanssakäymiseen, herää halu omaan aktiiviseen toimintaan kielitaidon kohentamiseksi. Ihannetilanteessa oppiminen lähtee oppijaa itseään innostavista kielenkäyttötilanteista ja niistä selviämisestä, ja oppijalla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä opitaan. Itsesäätely taas tarkoittaa sitä, että oppija hyödyntää saamiaan työkaluja omaan oppimiseensa ja kykenee käyttämään kielenoppimisen tilaisuudet koulussa ja sen ulkopuolella mahdollisimman hyvin. Jos tehtävä ei motivoi, tai ei haasta oppijaa ajattelemaan, pohtimaan, analysoimaan, ratkomaan ongelmia, se ei myöskään johda kovin hyviin oppimistuloksiin. Sen sijaan toiminnallinen tehtävä, jossa oppijan yksin tai yhdessä muiden kanssa pitää esimerkiksi ratkaista jokin pulma vierasta kieltä käyttäen, haastaa osallistumaan ja tekee itse tehtävän tekemisestä motivoivan. Tämä vuorostaan johtaa kielelliseen toimintaan, joka on avain kielitaidon kehittymiseen (Alanen 2006). Yksin pännäämällä kielitaito kehittyy vain tiettyyn rajaan asti eikä välttämättä tuota kovin aktiivisia kielenkäyttäjiä. Sen sijaan toiminnalliset tehtävät, ja yhdessä toimiminen tuovat mukanaan kielen käytön elementin, joka on avain siihen, että kielitaidosta tulee elävä ja arjessa hyödyllinen väline.

Toiminnassa oleellista on se, että toiminta koetaan merkitykselliseksi: harjoitellaan vaikka jäätelön ostamista vieraalla kielellä, luetaan tekstejä, jotka koskevat omaa suosikkituloa tai harrastusta, tai opetellaan vuodenaikaan liittyvää sanastoa kohdekielellä. Toiminta ei ole vain harjoitus oppikirjassa tai -tunnilla vaan sillä on joku yhteys oppijan omaan elämään ja kokemusmaailmaan. Toiminnallisuuden ajatukselle on ominaista myös se, että oppijalla on vaihtoehtoja tai mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä ja miten opitaan. Tämä luo kokemuksen osallisuudesta, joka edesauttaa oppimista ja halua integroitua kohdekielen puhujayhteisöön. Se tuo myös inhimillisesti ottaen tärkeää hallinnan tunnetta.

Kyky valita erilaisista vaihtoehdoista ja eri vaihtoehtojen punnitseminen ovat nekin osa toimintaa ja aktiivista oppijan otetta. Aktiivinen oppija myös osaa reflektoida ja arvioida omaa toimintaansa ja säätelemään sitä: vaikkapa huomaa, mikä kielitaidon osa-alue kaipaa vielä lisäharjoitusta, tai miettimään, millaista kielitaitoa itse tavoittelee. Aktiivisen toimijan roolin

omaksunut oppija myös ymmärtää mahdollisuutensa kehittyä ja muuttua, sekä miten omalla toiminnallaan voi saada muutosta aikaan. (van Lier 2008; Lantolf & Thorne 2006; Lantolf & Pavlenko 2001.)

Kun tarkastellaan oppijoiden omia käsityksiä omista vaikutusmahdollisuuksistaan kielen oppimiseen, seuraavat haastatteluesimerkit valottavat hyvin jo nuortenkin oppijoiden eroja. Molemmat esimerkit ovat Riikka Alasen johtamasta Suomen Akatemian rahoittamasta Metakielellinen tietoisuus -hankkeesta, jossa seurattiin yhden koululuokan kielitietoisuuden kehittymistä kuuden ensimmäisen kouluvuoden ajan. Lasten äidinkieli oli suomi, ja he alkoivat opiskella englantia A1-kielenä 3. luokalla.

Esimerkki 1:

haastattelija: no miten sitä englantia opitaan?

Sakari, 5. lk: niin että opettaja opettaa.

Esimerkki 2:

Emma, 5. lk: mää katon aina ku mää katon nauhotetuilta englantilaisilta ni, sitte aina mää siitä, ku mää kuuntelen sen viimeisen sanan niin mää sieltä tekstistä katon sen viimeisen sanan niin mää sitte. niinku tavallaan opettelen lausumaan sitä.

Esimerkki 3:

haastattelija: ...mitäs sä sitte teet ku tulee semmone ihan vieras sana siinä pelissä eteen?

Helen, 5 lk: kysyn isältä, tai katon sanakirjasta. yhe kerran mää niinku luin pitkät pätkät sanakirjan avulla mikäs sana tuo on, ja mää sitte katoin kirjasta.

Esimerkki 1–3. Lähde: Metakielellinen tietoisuus -hanke, Riikka Alanen/Suomen Akatemia

Yllä olevat esimerkit ovat siis haastatteluista, kun englannin kouluopintoja oli takana reilu 2 vuotta. Aineiston keruu-aikaan, vuonna 2005, lapset jo pelasivat paljon tietokonepelejä ja kuluttivat sosiaalista mediaa englanniksi, joskin varmasti vähemmän kuin lapset vuonna 2021. Siinä missä Emma oli kehittänyt oman kielenoppimisstrategiansa ja liittännyt sen television katseluun ja vapaa-aikaan, Helen hyödynsi englanninkielisiä pelitilanteita uuden oppimiseen

ja haki lisäapua isältään tai sanakirjoista. Sanakirjat jopa veivät Helenin välillä mennessään. Näistä haastattelupätkistä heijastuu Emman ja Helenin oma aktiivinen rooli oppimisessa, oppimisen reflektointi ja säätely, kielen analysointi ja omaehtoinen harjoittelu sekä ympäristön hyödyntäminen kielen oppimisessa. Sakari puolestaan mieltää kielen joksikin, jonka oppimiseen tarvitaan koulu ja opettaja. Sakari ei miellä oppivansa kieltä television tai tietokoneen ääressä, tai ajattele, että omista vanhemmista olisi apua kielenoppimiseen. Sakarin vastaus heijastelee sen sijaan oppijan roolia kielen opettajan toiminnan kohteena.

Opetuksen tavoite ei kuitenkaan ole kaataa tietoa oppijan päähän, vaan tarjota keinoja ja välineitä oppijan omaan aktiiviseen toimintaan, tarjota oikea-aikaista, oppijan kussakin tilanteessa oppimiseen tarvitsemaa tukea (engl. *scaffolding*). Oikea-aikaiseen tukeen liittyy Vygotskyn (1978) ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä: oppimistilanne haastaa oppijaa tarpeeksi mutta ei liikaa, ja opettajan tehtävä on tarjota sopivasti tukea, jota oppija oppii. Oppimisen tavoitteena ei ole niinkään kielitiedon, vaan toimintamallien sisäistäminen (van Lier 2007). Tämä voi tarkoittaa vaikkapa kielen havainnointia ja omia oppimisstrategioita Emman ja Helenin malliin.

4 Mikä kaikki on toimintaa?

Mikä sitten tekee kielen oppimisesta ja opettamisesta toimintaa? Mitä kaikkea siihen voi laskea kuuluvaksi? Jo alussa mainittu fyysinen liikkuminen voidaan toki yhdistää myös kielen oppimiseen. Erilaiset pelit, leikit ja vaikka askartelu voivat olla hyvinkin myös kielen oppimisen kannalta toiminnallisia, jos liike liittyy jotenkin mielekkäällä tavalla opittavaan kieleen. Jos liike on vain päälle liimattu lisä kieliaineen harjoitukseen, on hyvä pysähtyä pohtimaan, saisiko tehtävästä aidosti toiminnallisen. Kun käytämme kieltä keskusteluun tai viestin tai vaikka ostoslistan kirjoittamiseen, se on toimintaa. Myös hiljainen aivotyö, vaikkapa kahden kielen elementtien vertailu keskenään tai ongelmanratkaisu ovat toimintaa. Ympäristön kielen havaitseminen ja seuraaminen voi sekin parhaimmillaan olla toimintaa. On hyvä kuitenkin muistaa, että kaikki ympäristön kieli ei ole välttämättä oppimisen resurssi: jos oppija ei kiinnitä tarkemmin huomiota kuulemaansa tai näkemänsä kieleen, analysoi ja yhdistä sitä jos osattuun, ympäristön kielestä ei tule osa hänen kielivarastoaan. Ympäristö on täynnä näitä *kielitarjoumia*, mahdollisuuksia oppia kieltä, mutta jotta niistä myös opitaan jotain, tarvitaan huomion kiinnittymistä ja kielitietoisuutta. Mehupurkki voi joka aamu silmien edessä sanoa 'Omskakas', mutta sen näkemisestä tulee kielenoppimista, kun aamiaisen syöjä ottaa aktiivisen

oppijan roolin ja alkaa pohtia, missä sanalla on paino, miten pohjalla on 'skaka om' ja miten passiivin voi ruotsissa rakentaa näppärästi s-päätteellä.

5 Kielitietopainotteisuudesta havainnoivaan ja tutkivaan kielen oppimiseen

Toiminnallisuus ja sen toteuttaminen tuo mukanaan havainnoivan ja tutkivan kielen oppimisen. Silloin ympäristön kieltä, puhuttua tai kirjoitettua, aidosti havainnoidaan, huomataan ja analysoidaan. Missä kieltä on, miten se toimii, mitä sillä voi tai ei voi tehdä, millaisia ilmiöitä kielessä on, ovat joitain peruskysymyksiä, joille havainnoiva oppiminen rakentuu. Kielen ominaisuuksia ja kielten välisiä eroja pohditaan ja niistä keskustellaan. Oppimisen tehtävät opastavat oppijoita erittelemään, vertailemaan, pohtimaan ja päättelämään. Oppiminen on tekemistä ja toimintaa, ja samalla oppija oppii ymmärtämään omaa oppimisprosessiaan ja oppijuuttaan. Oppija myös miettii, miksi haluaa kieltä oppia, ja millä tasolla. (Muñoz, C. 2014; Svalberg, A. 2009). POPS toki asettaa oman tavoitetasotason, mutta oppijalla itsellään voi olla konkreettisempia tavoitteita: osata seuraavalla lomamatkalla tilata ruoka vieraalla kielellä, ja aikuisena työskennellä kohdekielisessä maassa.

Koulussa toiminnallinen ja havainnoiva kielen oppiminen ja opettaminen ovat melko luontevasti myös yhteistä tekemistä pareittain, pienryhmissä tai koko ryhmän kesken. Tällainen yhteistoiminnallisuus on omiaan osaltaan lisäämään oppijoiden omaa toimijuutta, ja oppimaan myös toinen toisiltaan paitsi kieltä, myös oppimisen strategioita ja asennetta.

Kirjallisuutta

- Alanen, R. (2006). ”Birds in the sky”: tilanteinen kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielen käyttöön*. Jyväskylä: Solki, 185–222.
- Dufva, H. (2016). *Toiminnallista kielenoppimista*. Luento Keski-Suomen kielten opettajille, Jyväskylän yliopisto 16.3.2016.
- Lantolf, J. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. & Pavlenko, A. (2001). (S)econd(L)anguage(A)ctivityTheory: Understanding Second Language Learners as People. Teoksessa M. Breen (toim.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. London: Longman, 141–158.
- Muñoz, C. (2014). Contrasting Effects of Starting Age and Input on the Oral Performance of Foreign Language Learners, *Applied Linguistics*, 35 (4), 463–482.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POPS (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Svalberg, A. (2009). Engagement with Language: Developing a Construct. *Language Awareness* 18 (3-4), 242–258.
- van Lier, L. (1998). The Relationship Between Consciousness, Interaction, and Language Learning. *Language Awareness*, 7 (2–3), 128–143.
- van Lier, L. (2007). Action-Based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 46–65.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



***Språkäventyret* – toiminnallista monikielisyttä varhennetussa kielenopetuksessa**

Tiia Vahtola

1 Johdanto

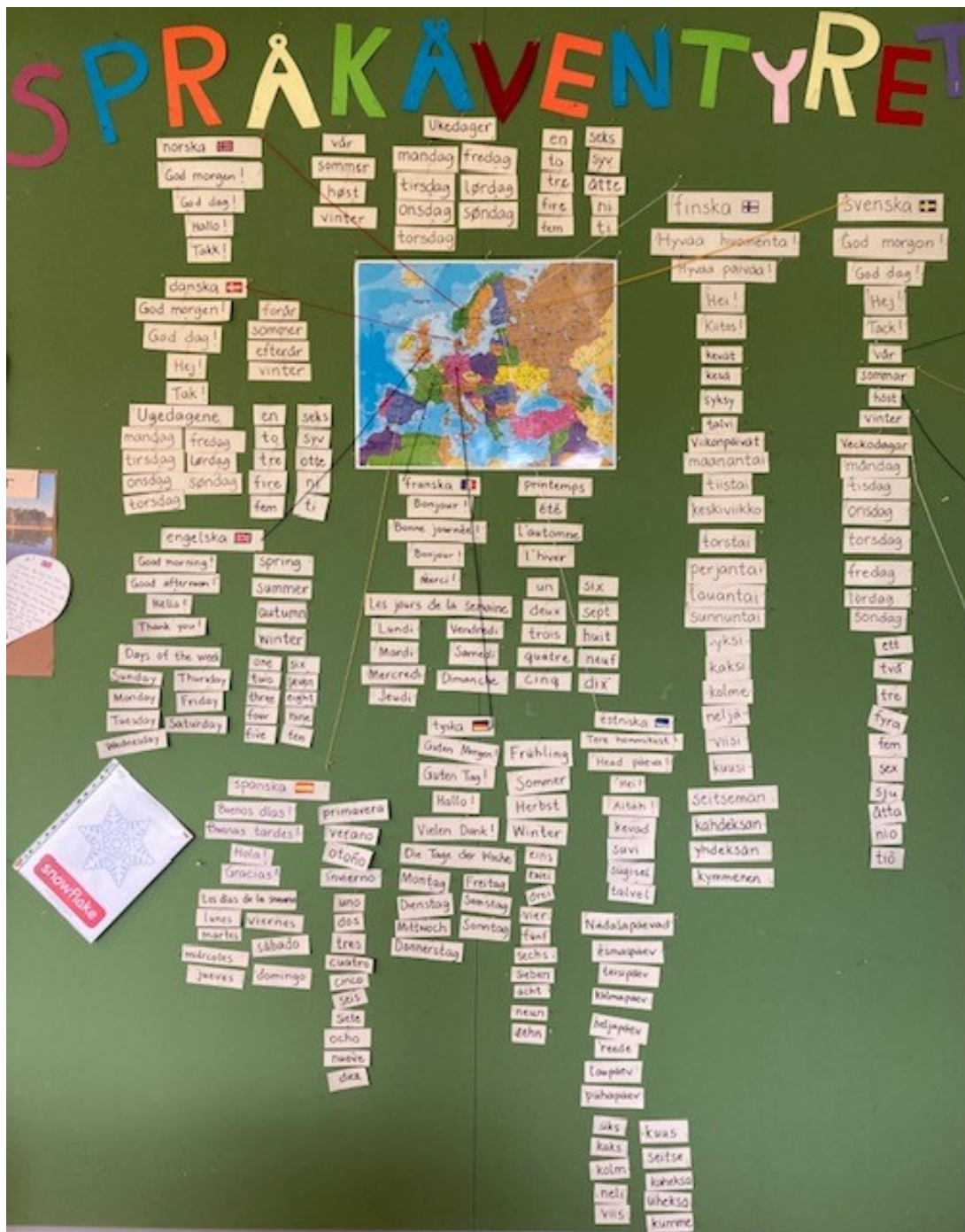
Ensimmäisen vieraan tai toisen kotimaisen kielen eli A1-kielen opiskelu on varhennettu alkamaan viimeistään perusopetuksen 1. luokan keväällä vuoden 2020 alusta (Valtioneuvoston asetus 793/2018). Opetusjärjestelyjen muutoksen taustalla on oletus siitä, että kielenoppimisen aloitusikä on merkittävä tekijä saavutettavan kielitaidon kannalta (Inha & Huhta 2019). Tutkimusten mukaan nuorempien oppilaiden on helppo oppia kieltä, kun se tapahtuu suullista kielitaitoa korostaen (ks. esim. Huhta & Leontjev 2018). Varhaisella kielenopetuksella pyritään myös vaikuttamaan oppilaiden motivaatioon opiskella kieliä (Inha & Huhta 2019). Tutkimusten mukaan asenne uuden kielen oppimiseen on yleensä positiivinen kieliopintojen alkaessa varhaisella iällä (ks. esim. Huhta & Leontjev 2018; Myles & Mitchell 2012; Brumen 2011). Varhaisen kielenopetuksen on myös todettu lisäävän oppijoiden myönteisiä asenteita kielenoppimiseen (ks. esim. Nikolov 2009; Ioannou-Georgiou 2014; Huhta & Leontjev 2018). Perusopetuksen kielikasvatuksessa monikielisyden ja kielitietoisuuden huomioiminen koetaan tärkeäksi (POPS 2014). Kieltenopetuksen tavoitteena on antaa mahdollisuus kieli- ja kulttuuri-identiteettien vahvistamiselle sekä moninaisuuden arvostamiselle (Hahl ym. 2020).

2 Lukuvuoden mittainen mielikuvitusmatka monikieliseen Eurooppaan

Varhennettuun kielenopetukseen liittyvien tutkimustulosten ja perusopetuksen kielikasvatuksen monikielisyteen ja kielitietoiseen opetukseen liittyvien näkökulmien inspiroimana toteutin lukuvuoden 2020–2021 *Språkäventyret*-opetuskokeilun ensimmäisessä luokassani.

Kieliseikkailimme oppilaideni kanssa lukuvuoden aikana mielikuvituksellisesti kahdeksassa maassa (Suomi, Norja, Tanska, Iso-Britannia, Espanja, Ranska, Saksa ja Viro). Tutustuimme yhteen maahan ja kieleen aina kuukauden ajan. Kuukauden kieli oli käytössä luokassamme useimmiten aamuisin, kun aloitimme koulupäivän toivottamalla hyvää huomenta kuukauden kielellä. Tämän jälkeen opiskelimme tai kertosimme kullakin viikolla tarkastelun kohteena olevia sanoja kuukauden kielellä. Tutustuimme sanoihin usein laulaen lauluja, joissa sanoja käytetään. Tämä oppimistapa oli oppilaitteni ehdoton suosikki ja erikieliset laulut raikuiivat luokassamme eri tilanteissa läpi lukuvuoden. Syntymäpäiväsankareille lauloimme

onnittelulaulun aina kuukauden kielellä ja nyt oppilaani osaavat laulaa ”Paljon onnea vaan” monella eri kielellä. Integroin kuukauden kieleen myös kulttuurikasvatusta. Tutustuimme opetuskokeilun puitteissa esimerkiksi eri maiden maantieteeseen ja juhlapyhien viettoon videoiden ja kuvamateriaalien avulla. Keräsimme lukuvuoden aikana opiskelemiamme sanoja luokan seinälle ns. kieliseinäksi (ks. kuva 1). Oppilaat käyttivät aktiivisesti kieliseinän sanoja eri oppiaineissa ja tilanteissa lukuvuoden aikana.



Kuva 1. Språkäventyret-opetuskokeilun kieliseinä. (Kuva: Tiia Vahtola)

3 Kieliseikkailun rakenne

Kieliseinän keskellä on Euroopan kartta, johon tutustuimme kieliseikkailun edetessä (ks. kuva 1). Lähdimme elokuussa liikkeelle Suomesta. Elo- ja syyskuun aikana kuukauden kielinä olivat oppilaiden A1-kieli suomi, jonka sanastoon lähdimme tutustumaan oppilaiden äidinkielen ruotsin kautta. Jokaisen kuukauden kielen kohdalla tutustuimme sanoihin saman aikataulun mukaisesti. Ensimmäisellä viikolla opiskelimme tervehdykset ”Hei!”, ”Hyvää huomenta!”, ”Hyvää päivää!” ja ”Kiitos!”.

Toisen viikon teemana olivat vuodenajat, koska niiden oppiminen ja tarkkailu lukuvuoden aikana kuuluvat ensimmäisen luokan opetussuunnitelmaan (POPS 2014). Kolmannella viikolla opiskelimme viikonpäiviä eri kielillä. Viikonpäivistä löytyi monia hauskoja lauluja, joita lauloimme ja tanssimme eri kielillä. Oppilaat kysyivät joka aamu innolla, koska pääsemme viikon laulun pariin. Olen myös kuullut, että lauluja on laulettu myös oppilaiden kotona. Eräät vanhemmat kertoivat, että kotona oleva pikkusisaruskkin oli oppinut viikonpäivät espanjaksi, kun laulua oli laulettu myös vapaa-ajalla kotona. Neljännellä viikolla opettelimme lukusanoja 1–10. Myös tähän löytyi paljon hyviä lauluja opetuksen tueksi. Jotkut kielet integroin matematiikan tunneille ja pelasimme bingoa eri kielillä.

Kieliseikkailumme myötä toteutimme kieliaiheista yhteistyötä neljännellä luokalla olevien ystäväoppilaidemme kanssa. Tutustuimme yhdessä heidän kanssaan englanninkielisiin joulu- ja pääsiäissanoihin (ks. kuva 2).



Kuva 2. Ystäväoppilaiden kanssa tehtyjä katuliitutiitä koulun pihalla. (Kuva: Tiia Vahtola)

Suomesta mielikuvitusmatkamme jatkui lokakuussa Norjaan, marraskuussa Tanskaan ja joulukuussa Iso-Britanniaan. Joululoman jälkeen vuorossa olivat Espanja tammikuussa, Ranska helmikuussa, Saksa maaliskuussa ja lopuksi Viro huhtikuussa. Oli hauska huomata, että oppilaat innostuivat joka kerta uudesta kielestä kuukauden kieltä vaihtaessamme. Aikaisemmin opittuja kieliä ja lauluja muisteltiin innostuneesti samalla, kun aloitettiin uuteen kieleen tutustuminen. Oppilaat eivät myöskään kokeneet millään tavalla häiritsevänä, että kouluarjessamme oli läsnä monta kieltä rinnakkain. Suhtautuminen vieraisiin kieliin oli positiivista ja innostunutta koko lukuvuoden ajan, mikä on linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa (ks. Huhta & Leontjev 2018; Myles & Mitchell 2012; Brumen 2011).

4 Oppilaiden kokemuksia *Språkäventyret*-opetuskokeilusta

Oppilaat arvioivat lukuvuoden päätteeksi *Språkäventyret*-opetuskokeilua. Suurin osa oppilaista oli pitänyt vieraisiin kieliin tutustumisesta erittäin paljon. Oppilaat olivat myös kokeneet, että he ovat oppineet vieraita kieliä lukuvuoden aikana. Kokeilun jälkeen he tunnistavat eri kieliä kuullessaan niitä ja erityisesti laulut auttavat heitä muistamaan, mistä kielestä on kyse. Kun keskustelimme kuukauden kielistä, he muistivat laulujen avulla, mitä sanoja olimme oppineet eri kielillä. Oppilaat osaavat esimerkiksi englannin vuodenajat ja espanjan viikonpäivät, kun palauttavat mieleen laulut, joilla olemme näitä sanoja opelleet.

Pyysin oppilaita valitsemaan arvioinnissa kolme kieltä, joista he pitivät eniten *Språkäventyret*-opetuskokeilun aikana. Suosituimmaksi kieleksi valikoitui, ehkä hieman yllättäen, espanja, jonka 75 % oppilaista valitsi yhdeksi suosituimmista kielistä. Toiseksi suosituimmaksi valittiin englanti ja kolmanneksi suosituimmaksi ranska, joista molempia yli puolet oppilaista nimesi mieluisimmiksi kieliksi. Oli mukava huomata, että kaikki kielet, joihin olimme tutustuneet opetuskokeilun aikana, valittiin kolmen suosituimman joukkoon jonkun oppilaan toimesta. Vähiten ääniä saivat norja, tanska ja saksa. Tämä on mielenkiintoista, koska ne ovat kielinä lähimpänä oppilaiden äidinkieltä ruotsia. Tämän perusteella voisi ajatella, että vieraassa kielessä kiinnostaa juuri se, että se on erilainen kuin oma äidinkieli, ja että sanastoa oppiessa huomaa selkeästi oppineensa jotakin uutta.

Oppilaat saivat myös vapaasti kirjoittaa, mikä heidän mielestään oli parasta *Språkäventyret*-opetuskokeilussa. Oppilaista 75 % oli sitä mieltä, että laulut olivat opetuskokeilun parasta antia. Kuuden oppilaan vastauksissa nousi esille, että parasta oli ollut uusien kielten, niiden sanaston ja erityisesti viikonpäivien ja kuukausien oppiminen. Yksi oppilas oli erittäin innostuneesti kirjoittanut, että kaikki oli parasta opetuskokeilussamme.

Huomasin lukuvuoden aikana, että erityisesti ne oppilaat, joille koulunkäynti usein oli aika helppoa, motivoituivat uusien kielten oppimisesta. He kokivat oppivansa uutta ja saavansa haasteita koulutyöhönsä vieraiden kielten myötä. Tämä saattaa johtua myös siitä, että heidän kielelliset valmiutensa olivat korkealla tasolla lukuvuoden alussa, koska he osasivat jo silloin lukea ja kirjoittaa. Vieraiden kielten oppiminen on saattanut olla heille helpompaa, koska he ovat pystyneet lukemaan sanoja kieliseinältä koko lukuvuoden ajan ja mahdollisesti myös pystyneet hahmottamaan eri kielten eroja ja yhtäläisyyksiä helpommin lukutaitonsa ansiosta.

5 Opetuskokeilun tavoitteista ja tuloksista

Yhtenä tavoitteenani *Språkäventyret*-opetuskokeilun aikana oli kehittää oppilaiden kielitietoisuutta eri kieliin tutustuen. Kielitietoisuutta voidaan lisätä tarkastelemalla opiskeltavien kielten välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja (Hahl ym. 2020). Oppilaat tekivät ällistyttävän hienoja havaintoja eri kielten yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista lukuvuoden aikana. Lähdimme liikkeelle oppilaille tutuimmista kielistä suomesta, norjasta ja tanskasta. Oppilaat havaitsivat helposti yhtäläisyydet oman äidinkiellensä ruotsin ja norjan ja tanskan välillä. Keskityimme lähinnä pohtimaan, millä tavalla lausuminen erottaa näitä kieliä toisistaan, koska kirjoitusasultaan ne ovat hyvin pitkälti toistensa kaltaisia. Tässä vaiheessa huomasin myös, että laulut tarttuivat hyvin oppilaiden mieliin, mutta ajattelin sen silloin johtuvan siitä, että norja ja tanska ovat ruotsinkielisille lapsille helppoja kieliä oppia. Opetuskokeilun edetessä havaitsin kuitenkin, että kielellä ei vaikuttanut olevan väliä oppimiseen. Kaikenkieliset laulut motivoivat oppilaita kielen harjoitteluun ja erityisesti lauluihin kuuluvat tanssiliikkeet tempaisivat lapset mukaansa. Osa lapsista lauloi mukana jo ensimmäisellä kerralla ja viikon edetessä yhä useampi yhtyi laulukuoroon. Perjantaisin meillä oli välillä suorastaan villi meno, kun oppilaat lauloivat kovaan ääneen liikkuen samalla laulun tahdissa.

Opetuskokeiluvuoden aikana huomasin, että jo 7-vuotiaat lapset voivat tehdä hyvinkin kielitietoisia havaintoja myös kielistä, joihin he ovat tutustuneet ainoastaan muutaman sanan verran. Opiskeltuamme viikonpäivät espanjaksi oppilaat osasivat todella hienosti päätellä viikonpäivien nimet ranskaksi tarkastellessaan sanojen samankaltaisuuksia. Eräs oppilas osasi myös päätellä, että espanjan sana *otoño* tarkoittaa syksyä, koska hän tiesi, että *autumn* on syksy englanniksi ja ääneen lausuttuina sanat kuulostavat hyvin samankaltaisilta. Oppilaat havaitsivat myös sisällöllisen yhteyden saksan *Mittwoch* ja suomen *keskiviikko* sanojen välillä. Vironkielisten viikonpäivien päättely oli oppilaille helppoa suomen perusteella. Esimerkiksi

viron sanan *pühapäev* he arvasivat heti tarkoittavan sunnuntaita, koska suomessakin välillä puhutaan pyhäpäivästä sunnuntaihin viitaten. Lukusanoista oppilaat osasivat päätellä esimerkiksi saksan sanan *Sieben* tarkoittavan seitsemää, koska se heidän mielestään oli lähellä englannin sanaa *seven*.

Oppilaat uskalsivat rohkeasti arvata eri sanoja niiden kielten perusteella, joihin olimme aiemmin tutustuneet ja saimme aikaan hienoja keskusteluja siitä, miten kielet välillä ovat todella paljon toistensa kaltaisia. Keskustelimme myös siitä, että uuden sanan kohdatessaan ei tarvitse heti ajatella, ettei voi tietää sitä, koska ei ole opiskellut kyseistä kieltä, koska sen merkitystä voi yrittää päätellä aiemmin oppimiensa kielten ja sanojen perusteella. Ensimmäisen luokan oppilaiden ennakkoluulottomuus ja rohkeus tehdä päätelmiä oli todella inspiroivaa. Oli myös erittäin mielenkiintoista huomata, miten taitavia kielellisiä huomioita oppilaat voivat tehdä jo siinä vaiheessa, kun luku- ja kirjoitustaito on vielä alkutekijöissään.

Tavoitteenani *Språkäventyret*-opetuskokeilussa oli myös tehdä oppilaat tietoisiksi ympärillämme olevista kielistä ja kannustaa heitä kohtaamaan eri kieliä luonnollisena osana omaa arkielämää. Seitsemänvuotiaat oppilaat ovat luontaisesti uteliaita ympäristöstään ja he tekivät monenlaisia kieliin ja niitä puhuviin maihin liittyviä huomioita lukuvuoden aikana. Eräs oppilas esimerkiksi huomasi välitunnilla pelatessaan käsipalloa, että käsipallon kyljessä oli kuva Tanskan lipusta. Hän tunnisti lipun, koska meillä oli kuva Tanskan lipusta kieliseinällämme ja Tanska sattui juuri silloin olemaan meillä myös kuukauden kielenä. Kerroin oppilaille, että käsipallo on suosittu laji Tanskassa ja tutustuimme tästä inspiroituneena Tanskan käsipalloliiton internet-sivuihin.

6 Kulttuuriopetus osana kieliseikkailua

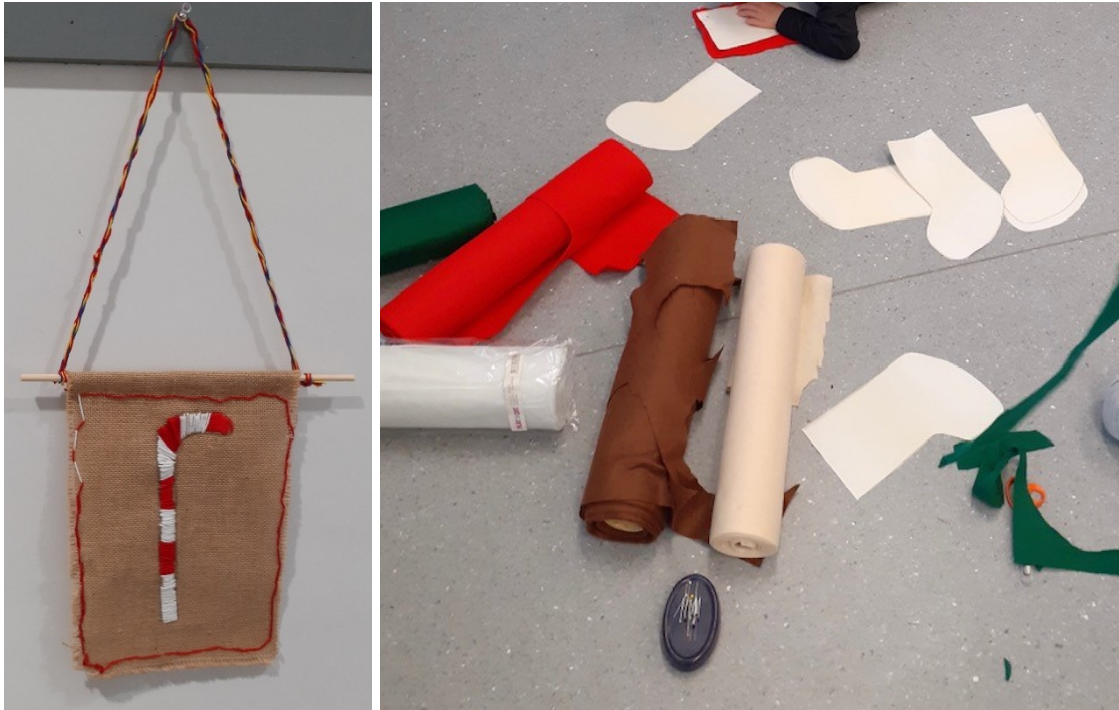
Pyrin lukuvuoden aikana integroimaan kieliseikkailuun myös kulttuuriopetusta (ks. tark. Majjala & Mutta tässä julkaisussa). Tutustuimme helmikuussa saamelaisiin ja heidän kulttuuriinsa ja kieleensä. Keskustelimme samalla siitä, miten saamen kieli on saanut vaikutteita sekä suomesta että ruotsista saamelaisalueen maantieteellisestä sijainnista johtuen. Tutkimme saamen sanoja ja etsimme niistä yhtäläisyyksiä suomen- ja ruotsinkielisiin sanoihin (ks. kuva 3). Kuuntelimme myös saamelaisia joikuja ja totesimme oppilaiden kanssa, että ne kuulostivat kauniilta, vaikka emme ymmärtäneetkään niiden sisältöä.



Kuva 3. Oppilaiden tekemiä töitä saamen kielen sanoista. (Kuva: Tiia Vahtola)

Joulukuussa perehdyimme englanninkielisten maiden tapoihin viettää joulua samalla, kun tutustuimme joulusanastoon englanniksi. Integroin joulusanaston opiskeluun käsitöitä, kun oppilaat valmistivat joulusukkia (*Christmas stockings*) ja jouluaiheisia tauluja (*Candy canes*) englanninkielisten jouluviettoperinteiden inspiroimina luokkaamme koristamaan (ks. kuva 4). Keskustelimme kulttuurien välisistä eroista esimerkiksi joululahjojen jakoon liittyen ja tammikuussa opetuskokeilun siirtyessä Espanjaan totesimme, että espanjankielisissä maissa lapset saavat joululahjansa vasta loppiaisena.

Keskustelimme myös siitä, että opetuskokeilumme kieliä puhutaan myös muissa maissa kuin niissä Euroopan maissa, joissa liikuimme mielikuvituksellisesti *Språkäventyret*-opetuskokeilumme aikana.



Kuva 4. Oppilaiden tekemiä jouluaiheisia käsitöitä. (Kuva: Tiia Vahtola)

Pyrin lukuvuoden aikana huomioimaan myös muita kieliä kuin opetuskokeilussa kuukauden kielinä olleita kieliä. Eräs oppilaistani hallitsee viittomakielen ja kysyin opetuskokeilun aikana välillä häneltä, miten joku opiskelemistamme sanoista viitotaan. Muutamilla oppilailla oli myös kokemuksia muista kielistä ja totesimme esimerkiksi, että portugaliksi ja espanjaksi lasketaan viiteen melkein samalla tavalla. Oppilaat ottivat useaan kertaan lukuvuoden aikana puheeksi venäjän kielen, kun tarkastelimme kieliseinän karttaa. He pohtivat, miksi emme opiskele venäjää kieliseikkailumme aikana, vaikka monet Suomen naapurimaat ovat mukana. Kerroin heille, etten valitettavasti osaa venäjää ja oman haasteensa venäjän opiskeluun tuo myös erilaiset aakkoset. Oppilaat olivat sitä mieltä, että nämä aakkoset kyllä varmaan voisi opetella ja sitten saisimme opiskeltua myös muutaman sanan venäjäksi. Oli hauska huomata heidän positiivinen suhtautumisensa toisenlaisten aakkosten opiskeluun pikemminkin uutena hauskana haasteena kuin jollakin tavalla rajoittavana tekijänä.

Opetuskokeilun myötä minulla on vahvistunut käsitys siitä, että varhaisilla kielenoppijoilla on avoin ja innostunut suhtautumistapa vieraiden kielten opiskeluun. Tämä tukee myös aiempia

tutkimuksia siitä, että varhainen kieltenopetus lisää oppijoiden myönteisiä asenteita kielenoppimiseen (ks. Nikolov 2009; Ioannou-Georgiou 2014; Huhta & Leontjev 2018).

7 Kieliseikkailun muokkaaminen toiselle vuosiluokalle sopivammaksi

Viimeisenä kysymyksenä oppilaiden tekemässä arvioinnissa oli, haluavatko he jatkaa kieliseikkailua myös jatkossa. Suurin osa oppilaista ilmoitti jatkavansa vieraisiin kieliin tutustumista mielellään myös ensi lukuvuonna. Olen ajatellut muokata opetuskokeiluani tulevalle lukuvuodelle niin, että karsin mahdollisesti pois muutaman kielen ja keskityn enemmän niihin kieliin, jotka oppilaat ovat kokeneet kiinnostavimmiksi tämän lukuvuoden aikana. Lähtökohta opetuskokeilun toteuttamiselle on toisella luokalla myös vähän erilainen kuin ensimmäisen luokan alussa. Nyt kaikilla oppilaille on jo luku- ja kirjoitustaitoa, mikä mahdollistaa erilaisten työskentelytapojen käyttöönoton. Kuluvana lukuvuonna seikkailimme matkustaen Euroopan kartalla. Ensi lukuvuonna voisimme lähteä tutustumaan kieliin vaikka salapoliiseina tai seikkailijoina, jotka etsivät ja löytävät sanoja ympäristöstään.

Haluaisin myös entistä enemmän integroida vieraita kieliä muihin opiskelemiimme aihekokonaisuuksiin ja saada ne luonnolliseksi osaksi kaikkea opetusta. Tänä vuonna oppilaat tekivät ympäristöopissa pienen tutkimuksen jostakin eläimestä ja muutamat oppilaat lisäsivät tutkimusraporttiinsa sivun, johon he keräsivät sanoja eläimen nimestä eri kielillä. Tällä tavalla saimme luonnollisesti mukaan tutkimukseen myös vieraita kieliä. Haluaisin myös entistä enemmän huomioida oppilaiden omaa kielitaustaa ja kielellisiä resursseja opetustilanteissa. Monet oppilaat elävät monikielistä arkea ja käyttävät päivittäin eri kieliä kommunikoidessaan. Koen, että minulla on opettajana mahdollisuus kannustaa oppilaitani nauttimaan siitä kielellisestä rikkaudesta, joka ympäröi meitä kaikkialla!

Kirjallisuutta

Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early child development and care*, 181 (6), 717-732.

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. Ainedidaktisia tutkimuksia 17*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. Helsingin yliopisto, 77-103.

Huhta, A. & Leontjev, D. (2018). *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Inha, K. & Huhta, A. (2019). Kieltenopetus vuosiluokilla 1-3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana? *AFinLAN vuosikirja*, 77-100.

Ioannou-Georgiou, S. (2014). Early language learning in Cyprus: voices from the classroom. Teoksessa: Mourão, S. & Lourenço, M. (toim.). (2014) *Early years second language education: International perspectives on theory and practice*. New York: Routledge, 115-128.

Myles, F. & R. Mitchell (2012). *Learning French from ages 5, 7 and 11: an investigation into starting ages, rates and routes of learning amongst early foreign language learners. ESRC End of Award Report, RES-062-23-1545*. Swindon: ESRC.

Nikolov, M. (2009). The age factor in context. Teoksessa Nikolov, M. (toim.) *The Age Factor and Early Language Learning*. Berlin. New York: Mouton de Gruyter, 1-38.

POPS (2014). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Vinkkejä ja linkkejä varhennettuun kielenopetukseen

Henna Alanne & Anniina Kapanen

Tässä luvussa olevat vinkit ja linkit ovat koonneet täydennyskoulutuksen espanjan ja ranskan kielikohtaiset kouluttajat, luokan- ja kielenopettajat Henna Alanne ja Anniina Kapanen. Vaikka materiaali onkin laadittu espanjan ja ranskan varhennukseen, ovat ne sovellettavissa myös muiden kielten opetukseen.

Vinkkien ja linkkien listauksen aloittaa leikit. Leikkien ohjeet on laadittu siten, että leikit ovat helposti sovellettavissa kaikille kielille. Leikkien ohjeistamisen jälkeen esitellään varhennettuun kielenopetukseen soveltuvia sovelluksia ja sivustoja sekä kattava lista videomateriaalista erityisesti espanjan opetuksen tueksi.



1 Leikit

Multilink-palikat

Eri värit palikoissa koodaavat eri asioita. Palikoiden avulla voi tehdä mielipidekyselyitä ja/tai pieniä tutkimuksia.

Esimerkkinä äänestys lempieläimestä:

- punainen = kissa
- sininen = koira
- keltainen = marsu jne.

Lapset laittavat äänestyslaatikkoon tai -pussiin äänestämänsä eläimen värisen palikan.

Lopuksi palikoista kootaan tornit, eli diagrammit. Sitten lasketaan kuinka monta palikkaa kussakin tornissa on, kuinka monta on yhteensä, minkä värinen sai eniten ja minkä värinen vähiten ääniä jne.

Vierasta kieltä voidaan lisätä tutkimukseen asteittain ja osaamistason mukaan. Voidaan myös halutessaan siirtää tutkimus diagrammiksi paperille diagrammi-pohjaan.

Kielipelastajat-hippa

Normi hippa, jossa pelastajat ovat kielipelastajia. Pelastaessaan kielipelastajat kysyvät esim. ¿Que tal? tai ça va? Pelastettava vastaa ja pääsee vapaaksi.

Leikkiä voidaan myös leikkiä numeroin: pelastaja aloittaa luettelemaan lukujonoa *uno, dos, tres* tai *un, deux, trois* ja pelastettava jatkaa kuuteen asti.

Kaksi piiriä

Leikissä on sisäpiiri ja ulkopiiri, jotka pyöriivät eri suuntiin. Taustalla voi soida esim. musiikki tai vaihtoehtoisesti voidaan laskea luokan kanssa yhteen ääneen esim. kymmeneen. Kun musiikki taukoaa tai kun on laskettu kymmeneen, pysähdytään ja tervehditään kohdalle osuvaa piiriläistä, kysytään kuulumisia, nimeä, ikää tms. opiskeltua asiaa.

Heittopeli

Muodostetaan kaksi joukkuetta. Opettaja kuiskaa varhennuskielellä joukkueelle värin ja joukkue miettii yhdessä mikä väri on kyseessä.

Ensimmäinen jonossa yrittää heittää hernepussin renkaaseen, jossa on opettajan kuiskaama väri. Yhden pisteen saa siitä, että joukkue tietää oikean värin, toisen pisteen siitä, että hernepussi osuu renkaan sisälle. Pelataan useampi kierros ja lasketaan yhteen kuinka monta pistettä joukkueet saivat.

Peliä voi myös varioida siten, että värit ovat opettajan sanelemana QR-koodien ”takana”. Pelissä yksi joukkueen jäsenistä menee käytävään lukemaan tabletilla QR-koodin, jonka jälkeen hän tulee opettajan luokse ja sanoo kuulemansa kohdekielellä. Tämän jälkeen hän menee joukkueensa luokse ja kertoo sanan heille. Joukkue kääntää sanan suomeksi ja valitsee joukostaan yhden joukkueen jäsenen, joka menee heittämään hernepussin oikeaan renkaaseen.

Pisteitä saa yhteensä kolme:

- opettajalle värin kertominen
- joukkue kääntää värin oikein
- heitto osuu oikeaan renkaaseen

Leikkiä voidaan myös muokata siten, että laminoituja värilappuja voi olla heittopisteellä useampia, ja jos oikeaan väriin osuu hernepussilla, saa lapun hakea joukkueelle pisteeksi.

Lautapeli virtuaalista onnenpyörää hyödyntäen

Lautapelin pohjaksi käy mikä tahansa valmis, tyhjä lautapeli pohja. Esimerkiksi monissa opettajan oppaissa on valmiina erilaisia lautapelipohjia, joita voi hyödyntää tätä peliä pelattaessa. Lisäksi pelin pelaamiseen tarvitaan virtuaalinen onnenpyörä sekä useampi tabletti tai älytaulu, jonne yhteinen onnenpyörä sijoitetaan. Virtuaalinen onnenpyörä korvaa laminoitavat tai erikseen tehtävät tehtäväkortit. Pelissä hyvin toimiva virtuaalinen onnenpyörä on esimerkiksi [onnenpyörä wheelofnames.com](http://onnenpyora.wheelofnames.com).

Muokkaa onnenpyörää siten, että lisäät siihen harjoiteltavaan sanastoon liittyviä kuvia tai tekstiä. Halutessasi voit lisätä sanan tai kuvan viereen erilaisia toiminnallisia tehtäviä, esim.

kirjoita taululle / vihkoon / kuiskaa opelle / kuiskaa kaverille yms. Nämä voivat myös olla erillinen tehtävä, joka tehdään pyöräyttämällä taskunoppaa onnenpyörän pyöräytyksen jälkeen.

Peliä pelataan normaaliin tapaan ja pysähdyttäessä erikoisruutuun / parittomaan / parilliseen ruutuun, käydään pyöräyttämässä onnenpyörää. Maaliin tulee päästä tasaluvulla.

Ihmismuistipeli

Pelin avulla voidaan harjoitella esimerkiksi harrastuksia kuvaavia verbejä.

Aluksi sovitaan jokaiselle verbille ryhmän kanssa sitä kuvaava liike ja harjoitellaan sanastoa yhdistämällä siihen kyseinen liike.

Ryhmästä valitaan kaksi vapaaehtoista, jotka menevät luokan ulkopuolelle odottamaan. He ovat näin ollen myös ensimmäiset pelaajat.

Tällä välin luokassa olevat oppilaat valitsevat parin ja päättävät mitä sanaa he edustavat. Opettajan pitää varmistaa, että kaikki parit valitsevat eri sanan.

Oppilaat hajaantuvat eri puolille luokkaa ikään kuin muistipelin korteiksi ja ulkopuolella odotelleet pelaajat kutsutaan sisään. Pelaajat käyvät omilla vuoroillaan etsimässä pareja "muistipelikorteista". Kun he menevät "korttioppilaan" eteen, esittää tämä pantomiimina valitsemaansa verbiä.

Pelaajan tulee sanoa verbi kohdekielellä ja etsiä tälle paria. Jos pari löytyy, menevät nämä oppilaat luokan reunaan kannustamaan pelaajia.

Kummallakin pelaajalla on vuorollaan yksi kääntövuoro kunnes kaikki "kortit" on käännetty. Enemmän pareja löytänyt oppilas voittaa.

2 Sovelluksia ja sivustoja varhennettuun kielenopetukseen

Sovelluksia

Draw and Tell on helppokäyttöinen sovellus, jolla voi tehdä lyhyitä animaatioita. Sovellus on ladattavissa maksuttomasti iOS-käyttöjärjestelmää tukeviin laitteisiin AppStoresta.

ChatterPix Kids -sovelluksen avulla esim. pehmolelusta otettuun kuvaan saa muokattua puhuvan suun – kuvassa näyttää siis siltä, kuin pehmolelu puhuisi. Sovellus on ladattavissa maksuttomasti iOS- ja Androin käyttöjärjestelmää tukeviin laitteisiin AppStoresta ja Google Playsta.

[Lyricstraining, hauska peli kielen oppimiseen laulujen kuuntelun kautta.](#) Laulusta pitää tunnistaa puuttuva sana. Pelaaja saa itse päättää pelin vaikeustason ja laulujen genren. Sanat voi myös tulostaa. Peli on pelattavissa 13 eri kielellä. Peliä voi pelata sekä sovelluksen että verkkoselaimen kautta. Sovellus on ladattavissa AppStoresta ja Google Playsta.

Verkkosivustoja

[Eucandy, maksuton sivusto online-sanapeliin luomiseen.](#) Käyttäjä voi tehdä erilaisia online-sanapelejä, joita oppilaat voivat pelata itsekseen. Peleinä mm. sanasokkelo, hirsipuu, muistipeli ja paljon muita. Sivuston käyttö on ilmaista, mutta vaatii kirjautumisen. Oppilailta ei vaadita kirjautumista, pelejä pääsee pelaamaan linkillä tai koodilla.

[LearningApps.org, maksuton sivusto, josta löytyy valmiita oppimispelejä.](#) Sivustosta löytyy oppimispelejä useilla eri kielillä. Sivustossa on mahdollisuus myös tehdä omia pelejä.

[Onnenpyörä wheelofnames.com.](#) Verkkoselainkäyttöinen wheelofnames.com on virtuaalinen onnenpyörä, johon voi liittää tekstin lisäksi myös kuvia. Onnenpyörän käyttö on maksutonta, eikä vaadi erillistä kirjautumista.

[Postermywall, ilmainen postereiden tekoon soveltuva verkkosivu.](#) Vaatii kirjautumisen. Opettaja kirjautuu sisään ja luo omat tunnukset oppilasryhmälle, jolloin työt on helppo tallentaa yhteen ryhmään.

[Rochalingua, maksuttomia lauluja sisältävä musiikkisivusto.](#) Sivustosta löytyy laulujen lisäksi myös paljon muuta materiaalia.

[Sarjiskone, ilmainen työkalu mediatuottamiseen.](#) Sivusto on suomeksi, mutta materiaalia voi tehdä millä kielellä tahansa. Vaatii kirjautumisen.

[Seesaw, sähköinen portfolio verkossa.](#) Maksuttoman sivuston kautta on mahdollista esim. ajastaa oppilaille annettavia tehtäviä. Tehtävänantoon ja ohjeisiin voi lisätä myös puhetta, linkkejä, videoita ja kuvia. Oppilaiden on mahdollista palauttaa tehtävät opettajan nähtäviksi kuvina, piirroksina, videoina tai äänityksinä. Kuvaan voi myös lisätä ääntä. Vaatii kirjautumisen. Oppilaiden kirjautuminen onnistuu salasalla tai QR-koodilla. Myös vanhemmat ja huoltajat pääsevät seuraamaan oppilaiden suorituksia omilla tunnuksillaan.

[Tinytap, maksuton sivusto, josta löytyy valmiita oppimispelejä.](#) Sivustolta löytyy oppimispelejä useilla eri kielillä ja eri ikäisille lapsille/oppilaille. Sivustossa on mahdollisuus myös tehdä omia pelejä. Tinytap löytyy myös sovelluksena, ja on ladattavissa AppStoresta ja GooglePlaysta.

[Wordwall, maksuton sivusto online-oppituntien ja tuntiaktiviteettien luomiseen.](#) Vaatii kirjautumisen. Sivuston tehtävät soveltuvat paremmin vanhemmille oppilaille (vrt. Educandy).

Materiaalia varhennetun espanjan opetuksen tueksi

Ohessa oleva lista kattaa materiaalia erityisesti espanjan opetuksen ja oppituntien tueksi. Alla olevista espanjankielisistä laululeikeistä ja lauluista voi hakea virikkeitä omaan opetukseen, mm. vinkkejä tervehdysten opetteluun. Erilaisia lauluja voi kuunnella myös esim. kielituokioiden tai oppituntien alussa ja/tai lopussa.

[Adiós, Adiós -laulu, Canciones Infantiles, Super Simple Español - Canciones Infantiles Y Más YouTube-kanavalla.](#)

[Aprendo los 7 días de la semana - canciones para niños -laulu Bananita YouTube-kanavalla.](#)

[¡Buenos días! -laulu, Song to learn Spanish greetings and daily routines, Rockalingua YouTube-kanavalla.](#)

[BASHO & FRIENDS, YouTube-kanava, josta löytyy lauluja mm. espanjaksi.](#)

[Cómo me siento -laulu NET Oficial YouTube-kanavalla.](#)

[El Rock de las Emociones: proyecto Emoticantos -laulu César García-Rincón de Castro YouTube-kanavalla.](#)

[Hasta Luego Cocodrilo -laulu, Canciones Infantiles, Super Simple Español- Canciones Infantiles Y Más YouTube-kanavalla.](#)

[¡Hola! -laulu, Canciones Infantiles, Super Simple Español - Canciones Infantiles Y Más YouTube-kanavalla.](#)

[Hola ¿Que Tal? -laulu, Canciones Infantiles, Super Simple Español - Cansiones Infantiles Y Más YouTube-sivustolla.](#)

[Las palabras mágicas -laulu NET Oficial YouTube-kanavalla.](#)

[Lávate las Manos con Tiburón Bebé -laulu, #BabySharkHandWashChallenge, Pinkfong Canciones Infantiles YouTube-kanavalla.](#)

[Learn Spanish Greetings - Hola Amigo - with BASHO & FRIENDS -laulu BASHO & FRIENDS YouTube-kanavalla.](#)

[Meses del Año Canción - Enero, Febrero \(Months of the Year\) -laulu, Canciones Infantiles, ChuChuTV Español YouTube-kanavalla.](#)

[Pinkfong en español - Canciones Infantiles, YouTube-kanava, josta löytyy lauluja espanjaksi.](#)

[Ponte Tus Zapatos | Canciones Infantiles | Super Simple Español - Canciones Infantiles Y Más YouTube-kanavalla.](#)

[Si Tú Estás Muy Feliz Aplaudes Así \(If You're Happy\) -laulu, Canciones infantiles en Español, ChuChuTV Español YouTube-kanavalla.](#)

[¿Te Gusta El Helado De Brócoli? -laulu, Canciones Infantiles, Super Simple Español - Cansiones Infantiles Y Más YouTube-sivustolla.](#)

ISBN 978-951-29-8477-0 (Sähköinen)