



Turun yliopisto
University of Turku

**SUULLISEN KIELITAIDON KEHITTÄMINEN
VARHENNETUSSA KIELENOPETUKSESSA
LUOKANOPETTAJIEN ASETTAMAT OPPIMISTAVOITTEET
JA KÄYTTÄMÄT OPETUSMENETELMÄT VARHENNETUN
ENGLANNIN KIELEN OPETUKSESSA**

Linda Hirvi
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Joulukuu/2023

HIRVI, LINDA: Suullisen kielitaidon kehittäminen varhennetussa kielenopetuksessa: Luokanopettajien asettamat oppimistavoitteet ja käyttämät opetusmenetelmät varhennetun englannin kielen opetuksessa

Tutkielma, 113 s., 4 liites.
Kasvatustiede
Joulukuu 2023

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yhden monikulttuurisen ja -kielisen koulun toimintamallia varhennetusta kielenopetuksesta vuosiluokilla 1–2. Tutkimuksen näkökulmina olivat luokanopettajien asettamat oppimistavoitteet varhaiseen kielen oppimiseen ja heidän käyttämänsä opetusmenetelmät, jotka kehittivät oppilaiden suullista kieli-taitoa englannin kielessä. Luokanopettajilla ei ollut vielä saatavilla vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetus suunnitelman perusteita (VOPS 2019), joten oli tärkeää selvittää opettajien asettamia oppimistavoitteita. Niitä vertailtiin VOPS:n (2019) tavoitteisiin ja lisäksi Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2020) tavoitteisiin kuullun ymmärtämisen, suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen näkökulmista. Luokanopettajien käyttämiä opetusmenetelmiä tarkasteltiin myös näistä kolmesta näkökulmasta.

Tutkimusjoukko koostui yhden koulun kolmesta luokanopettajasta ja heidän opetusryhmistään, joita oli yhteensä kuusi. Tutkimusjoukko valittiin sen perusteella, että kyseisessä koulussa opetettiin varhennettua kieltä jo 2018–2019 lukuvuotena. Tutkimuksen menetelminä olivat puolistrukturoitu teemahaastattelu ja oppituntien (N=11) havainnointi ilman osallistumista. Tutkimusaineisto analysoitiin aineisto- ja teorialähtöisellä sisällönanalyysillä hyödyntäen VOPS:ia (2019), EVK:ta (2020) sekä Keaveneyn ja Lundbergin (2019) esittämiä opetusmenetelmiä varhennetusta kielenopetuksesta.

Tulokset osoittivat, että luokanopettajien keskeiset oppimistavoitteet olivat suullisten taitojen kehittäminen, arjen tilanteista selviytyminen, arjen koulukielen oppiminen ja ymmärrettävä ääntäminen. Luokanopettajien esittämät tavoitteet olivat yhdenmukaisia VOPS:n ja EVK:n tavoitteiden kanssa. Luokanopettajat käyttivät monipuolisia opetusmenetelmiä kehittääkseen oppilaan kuullun ymmärtämistä, suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottoa. Suosituimmat opetusmenetelmät kuullun ymmärtämisen kehittämiseen olivat alku- ja lopputervehdykset, kuunteluharjoitukset ja laulujen käyttö. Suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen osalta suosituimmat opetusmenetelmät olivat kuoroisto, toiminnalliset pelit ja ”yhden sanan vastaukset” -opetusmenetelmä.

Luokanopettajien opetuksessa painottui kuullun ymmärtämisen harjoittelu, mitä aikaisemmat tutkimukset ovat korostaneet, koska kuullun ymmärtäminen edeltää puheen tuottamista. He käyttivät useasti samoja opetusmenetelmiä, joiden he kokivat soveltuvan parhaiten suullisen kielitaidon kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa pystyttiin selvittämään tutkittavien varhennettuun kielenopetukseen hyväksi kokemat opetusmenetelmät, jotka olivat yhteneväisiä Keaveneyn ja Lundbergin (2019) esittämien varhennettua kielenopetusta koskevien opetusmenetelmien kanssa.

Asiasanat

alkuopetus, luokanopettajat, opetusmenetelmät, oppimistavoitteet, suullinen kielitaito, varhennettu kielenopetus, vieras kieli

SISÄLLYS

1	Varhennettu kieltenopetus avain kieltenopiskelun innostamiseen ja monipuolistamiseen.....	9
2	Varhennetun kieltenopetuksen tilanne Suomessa	11
3	Varhaisen kielen oppimisen mahdollisuus	17
4	Varhennetun kieltenopetuksen laatutekijät	19
4.1	Ammattitaitoiset opettajat	21
4.2	Tavoitteet vieraan kielen oppimiseen.....	23
4.2.1	Yhteiskunnan asettamat tavoitteet kielenoppimiseen.....	24
4.2.2	Opettajien tavoitteet varhaisen kielen oppimiseen	25
4.3	Ikätasoiset opetusmenetelmät.....	26
5	Suullisen kielitaidon kehittäminen	28
5.1	Suullisen kielitaidon oppimistavoitteet	28
5.1.1	Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteet	29
5.1.2	Eurooppalainen viitekehys	31
5.2	Suullista kielitaitoa tukevat opetusmenetelmät	35
5.2.1	Kuullun ymmärtämistä tukevat opetusmenetelmät	36
5.2.2	Suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista tukevat opetusmenetelmät	38
6	Tutkimusongelmat.....	41
7	Tutkimusmenetelmät	42
7.1	Tutkittavat	42
7.2	Tiedonkeruumenetelmät.....	44
7.2.1	Puolistrukturoitu teemahaastattelu	45
7.2.2	Havainnointi ilman osallistumista	46
7.3	Aineisto- ja teorialähtöinen sisällönanalyysi.....	47
7.3.1	Haastattelujen analysoiminen.....	48
7.3.2	Videomateriaalin analysoiminen ELAN-ohjelmalla	53
7.4	Tutkimusmenetelmien luotettavuus	55
7.5	Tutkimuksen eettisyys.....	57
8	Tulokset.....	58
8.1	Luokanopettajien asettamat tavoitteet varhennetun vieraan kielen oppimiseen .	58
8.1.1	Luokanopettajien asettamat oppimistavoitteet ja niiden suhde opetussuunnitelman tavoitteisiin	58
8.1.2	Luokanopettajien asettamien oppimistavoitteiden suhde Eurooppalaiseen viitekehykseen	64

8.2 Luokanopettajien käyttämät opetusmenetelmät suullisen kielitaidon kehittämiseksi	67
8.2.1 Luokanopettajien käyttämät kuullun ymmärtämistä kehittävät opetusmenetelmät	69
8.2.2 Luokanopettajien käyttämät suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista kehittävät opetusmenetelmät	77
8.3 Luokanopettajien käyttämät opetusmenetelmät ja niiden suhde oppimistavoitteisiin	86
9 Pohdinta.....	92
9.1 Luokanopettajien asettamissa oppimistavoitteissa yhdenmukaisuutta VOPS:n ja EVK:n tavoitteiden kanssa	93
9.2 Luokanopettajien hyväksi todetut opetusmenetelmät kehitettäessä oppilaiden suullista kielitaitoa.....	95
9.3 Tutkimuksen suorittamisen luotettavuus.....	100
9.4 Tutkimuksen merkitys kasvatustieteellisessä yhteisössä ja jatkotutkimusehdotukset.....	102
Lähteet.....	105
Liitteet	114

Kuviot

KUVIO 1. Opiskelijoiden määrä Suomessa vuosiluokilla 1–2 vuosina 2015–2018	11
KUVIO 2. Englannin kieltä opiskelevien määrä 1. ja 2. luokilla vuosina 2015–2018 ...	12
KUVIO 3. Espanjan, ranskan, saksan ja venäjän kieltä opiskelevien määrä 1. luokalla vuosina 2015–2018	13
KUVIO 4. Espanjan, ranskan, saksan ja venäjän kieltä opiskelevien määrä 2. luokalla vuosina 2015–2018	14
KUVIO 5. Kielivalintoihin vaikuttavat tekijät.....	15
KUVIO 6. Onnistuneeseen varhennettuun kieltenopetukseen vaikuttavat tekijät.....	19
KUVIO 7. Opetussuunnitelman oppimistavoitteet varhennetun vieraiden kielten opetuksessa.....	30
KUVIO 8. EVK:n asettamat tavoitteet pre-A1-taitotasoon kuullun ymmärtämisessä (Keaveney & Lundberg 2019, 40).....	32
KUVIO 9. EVK:n asettamat tavoitteet pre-A1-taitotasoon suullisessa vuorovaikutuksessa ja puheen tuottamisessa (Keaveney & Lundberg 2019, 68).....	33
KUVIO 10. EVK:n asettamat tavoitteet A1-taitotasoon kuullun ymmärtämisessä (Keaveney & Lundberg 2019, 41)	34
KUVIO 11. EVK:n asettamat tavoitteet A1-taitotasoon suullisessa vuorovaikutuksessa ja puheen tuottamisessa (Keaveney & Lundberg 2019, 69)	35
KUVIO 12. Esimerkkejä Keaveneyn ja Lundbergin esittämistä kuullun ymmärtämistä tukevista opetusmenetelmistä	37
KUVIO 13. Esimerkkejä Keaveneyn ja Lundbergin esittämistä suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista tukevista opetusmenetelmistä (pre-A1-A1-taitotasot)	39
KUVIO 14. Havainnoinnin toteutus	46
KUVIO 15. Luokanopettajien tavoitteisiin yhdistetyt EVK:n kuullun ymmärtämisen tavoitteet.....	65
KUVIO 16. Luokanopettajien tavoitteisiin yhdistetyt EVK:n suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen tavoitteet.....	66

Taulukot

TAULUKKO 1. Tutkittavien taustatiedot.....	43
TAULUKKO 2. Esimerkkejä luokanopettajien mainitsemien oppimistavoitteiden pelkistämisestä ja ryhmittelystä eri alaluokkiin.....	48
TAULUKKO 3. Esimerkkejä alaluokkien yhdistämistä VOPS:n oppimistavoitteisiin ja tavoitealueisiin	50
TAULUKKO 4. Esimerkkejä alaluokkien yhdistämisestä EVK:n tavoitteisiin kuullun ymmärtämisessä sekä suullisessa vuorovaikutuksessa ja puheen tuottamisessa.....	51
TAULUKKO 5. Esimerkkejä ryhmittelystä luokanopettajien käyttämistä opetusmenetelmistä, jotka kehittävät kuullun ymmärtämistä sekä suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista	54
TAULUKKO 6. Luokanopettajien asettamat oppimistavoitteet sijoitettuna opetussuunnitelman tavoitealueisiin	59
TAULUKKO 8. Kuullun ymmärtämisen kehittämistä tukevien opetusmenetelmien käyttö luokanopettajien oppitunneilla.....	70
TAULUKKO 9. Suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen kehittämistä tukevien opetusmenetelmien käyttö luokanopettajien oppitunneilla..	78
TAULUKKO 10. Oppimistavoitteiden suhde luokanopettajien käyttämiin opetusmenetelmiin kehitettäessä oppilaan suullista kielitaitoa	87

1 VARHENNETTU KIELTENOPETUS AVAIN KIELTENOPISKELUN INNOSTAMISEEN JA MONIPUOLISTAMISEEN

Globaalissa ympäristössämme vieraiden kielten osaaminen on yksi tärkeimmistä kansalaistaidoista, sillä maailmanlaajuinen liikkuvuus on lisääntynyt, työvaatimukset ovat muuttuneet sekä yhteiskunta on monikielistynyt (Pietilä & Lintunen 2014, 9; Skinnari & Sjöberg 2018, 7). Siksi koulutuksen on vastattava nykyisiin ja tulevaisuuden tarpeisiin vieraiden kielten osaamisessa (Skinnari & Sjöberg 2018, 7). Vaatimuksiin on pyritty vastaamaan aikaistamalla A1-kielen opetusta. Varhaisen kielen opettaminen alkoi 1. luokalta lähtien viimeistään vuoden 2020 alusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018).

Varhennettu kielenopetus on tavoitteellista A1-kielen eli toisen kotimaisen tai vieraan kielen opetusta, joka alkaa varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa tai perusopetuksen alaluokilla ja joka jatkuu myöhemmin perusopetuksessa (Skinnari & Sjöberg 2018, 8). Aikaisempien selvityksien pohjalta (Peltoniemi, Skinnari, Mård-Miettinen & Sjöberg 2018; Skinnari & Sjöberg 2018) varhaista kielenopetusta on opetettu 1.–2.-luokkalaisille ennen opetus- ja kulttuuriministeriön päätöstä varhentaa vierasta tai toista kotimaista kieltä. Osa kunnista on tarjonnut kielikylypyjä, kielirikasteista kaksikielistä opetusta sekä muuta laajamittaista ja suppeampaa kaksikielistä toimintaa, joiden toiminta on ollut vähäistä valtakunnallisesti (Peltoniemi ym. 2018, 21, 31).

Varhennetun kielenopetuksen kärkihankkeen yhdeksi tavoitteeksi asetettiin kielivälikoimien laajentaminen (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 100). Englannin kieli on pysynyt edelleen suosituimpana A1-kielenä varhennetussa kielenopetuksessa (Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021). Jotta monipuolinen kielitarjonta pystyttäisiin toteuttamaan myös pienimmissä kunnissa, tarvitaan muun muassa suurempaa taloudellista tukea ja opetusryhmien kokovaatimusten keventämistä (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 100).

Kielenopiskelun monipuolistamisen lisäksi varhennettu kielenopetus pyrkii innostamaan oppilaita kielenopiskeluun (Tragant Mestres & Lundberg 2011; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020; Hahl & Pietarila 2021). Yksi edesauttava tekijä tähän on ikä, sillä nuorilla oppijoilla on luontaista innokkuutta, uteliaisuutta ja motivaatiota kielenoppimiseen. He eivät koe ahdistuneisuutta kielenoppimisesta niin kuin vanhemmat oppijat. (Johnstone 2009, 34, 37.)

Onnistuneeseen varhennettuun kielenopetukseen tarvitaan muun muassa ammattitaitoisia opettajia, ikätasoisia tavoitteita ja laadukkaita opetusmenetelmiä (Rixon 2015,

Skinnari & Sjöberg 2018 mukaan, 17). Opettajat kokevat epävarmuutta opetuksen toteutuksesta, vaikka he tiedostavat millaista opetuksen tulisi olla (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020). Opetusmenetelmiä on tarve tutkia, jotta tiedetään, millaiset opetusmenetelmät auttavat parhaiten oppijoita oppimaan vierasta kieltä (Nikolov 2009; Hahl & Pietarila 2021).

Tässä tutkimuksessa tarkastelukohteena on yhden monikulttuurisen ja -kielisen koulun toimintamalli varhennetusta kielenopetuksesta, jota opetti kolme luokanopettajaa, englannin kielen aineenopettajan pätevyydellä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten varhennettua kieltenopetusta opetetaan vuosiluokilla 1–2. Tutkimuksen ajankohta oli 2018–2019 lukuvuosi, jolloin vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteita (2019, myöhemmin VOPS) ei ollut vielä julkaistu. Koska opettajat olivat uuden haasteen edessä, tässä tutkimuksessa tarkastellaan heidän asettamia oppimistavoitteita varhaiseen kielenoppimiseen ja heidän käyttämiä opetusmenetelmiä varhennetussa kielenopetuksessa.

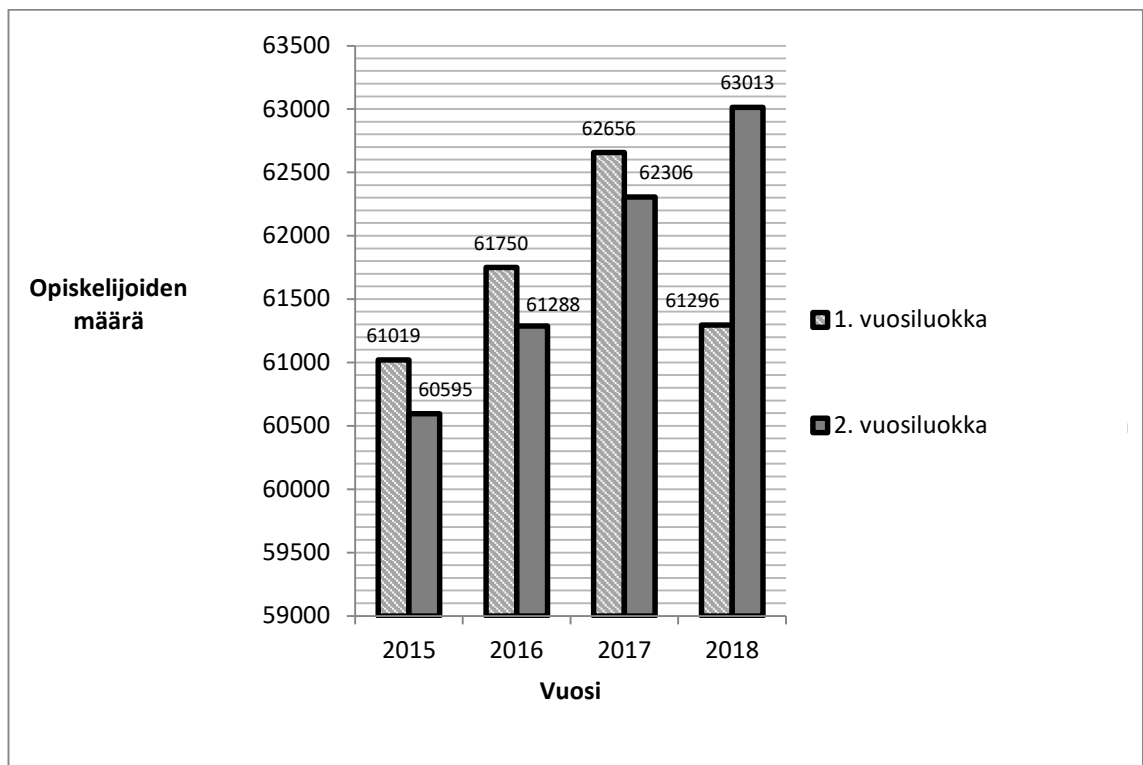
Tutkimusasetelma on mielenkiintoinen, sillä luokanopettajilla ei ollut opetussuunnitelmaa tukemassa ja ohjaamassa opetuksen järjestelyä. Siksi tarkastelukohteena oli luokanopettajien asettamat oppimistavoitteet. Koska opetussuunnitelma sisältää muun muassa keskeiset tavoitteet ja sisällöt (Uusikylä & Atjonen 2005, 70), tutkimuksen teoreettinen viitekehys keskittyy VOPS:n (2019) tavoitteisiin. Lisäksi luokanopettajien tavoitteita vertaillaan Eurooppalaisen viitekehyksen (2020, myöhemmin EVK) asettamiin tavoitteisiin. EVK on arviointiväline kehittyvän kielitaidon arvioimiseksi Euroopassa (Ahlholm 2020, 297), joka kuvaa laajalti vieraan kielen oppimista, opettamista ja arviointia (Veivo 2014, 26, 34).

Suomessa varhennetussa kieltenopetuksessa painotetaan suullisen kielitaidon kehittämistä (Huhta & Leontjev 2019; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020), jossa on kyse puheen tuottamisesta ja ymmärtämisestä (Kuronen, Lintunen & Nieminen 2017, 4). Tässä tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien käyttämiä opetusmenetelmiä, jotka kehittävät oppilaan suullista kielitaitoa. Näkökulmina ovat kuullun ymmärtäminen sekä suullinen vuorovaikutus ja puheen tuottaminen, jotka pohjautuvat EVK:n (2020) tavoitealueisiin.

2 VARHENNETUN KIELTENOPETUKSEN TILANNE SUOMESSA

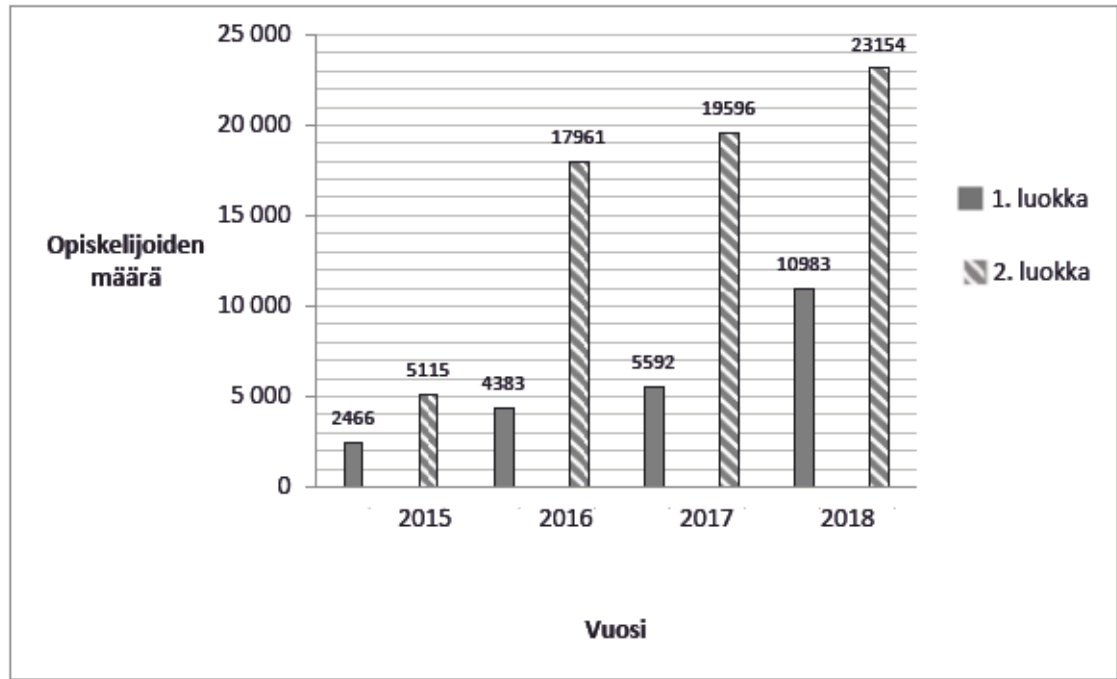
Eri puolella Suomea on tarjottu kaksikielistä toimintaa varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa, mutta se on ollut valtakunnallisesti vähäistä. Osa opetuksen järjestäjistä on tarjonnut kotimaisten kielten kielikyropyjä, muuta laajamittaista ja suppeampaa kaksikielistä toimintaa sekä kielirikasteista kaksikielistä opetusta. Eri kaksikieliset toiminnot eroavat siinä, kuinka paljon vierasta kieltä tai kotimaista kieltä käytetään opetuksessa. Varhennettu kieltenopetus voidaan nähdä suppeana kaksikielisenä tai kielirikasteisena opetuksena, jossa kohdekieltä käytetään alle 25 % sisällönopetuksesta. (Peltoniemi ym. 2018, 20–21, 31, 35–36.) Suomessa varhennettua kieltenopetusta toteutetaan vaihtelevasti joko kielirikasteisena opetustuokiona, erillisenä kielen oppituntina tai sisällytettynä muiden oppiaineiden sisältöihin (Peltoniemi ym. 2018, 35; Inha 2018).

Ennen uutta säädöstä vierasta kieltä opetettiin osassa kunnissa 1–2 vuosiluokilla (Suomen virallinen tilasto, myöh. SVT 2020), mutta opiskelijoiden määrä oli pieni suhteutettuna kaikkiin 1.–2.-luokkalaisiin (vrt. kuviot 1–4) (Skinnari & Sjöberg 2018, 34).



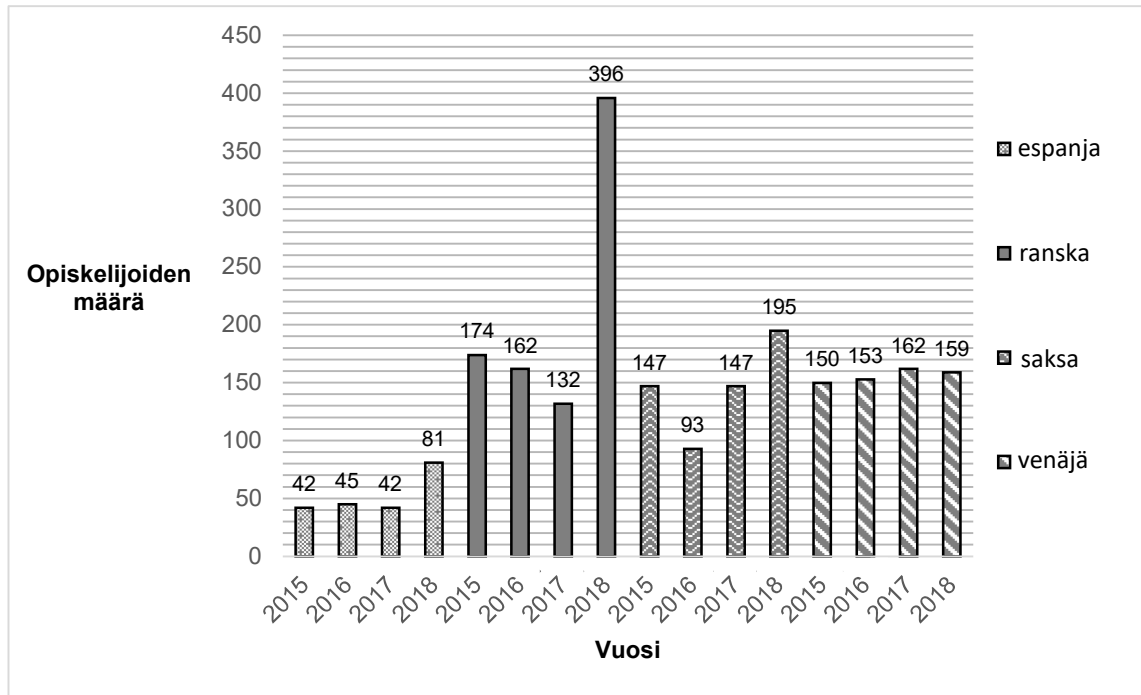
KUVIO 1. Opiskelijoiden määrä Suomessa vuosiluokilla 1–2 vuosina 2015–2018

Englanti oli yleisin varhennettu A1-kieli verrattuna muihin kieliin (kuvio 2, kuvio 3, kuvio 4) (Skinnari & Sjöberg 2018, 34; Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen 2020). Esimerkiksi englantia opiskelijoiden määrä 1. luokalla (n=4 383) oli pieni suhteutettuna kaikkiin 1.-luokkalaisiin (N=61 750) vuonna 2016.



KUVIO 2. Englannin kieltä opiskelevien määrä 1. ja 2. luokilla vuosina 2015–2018

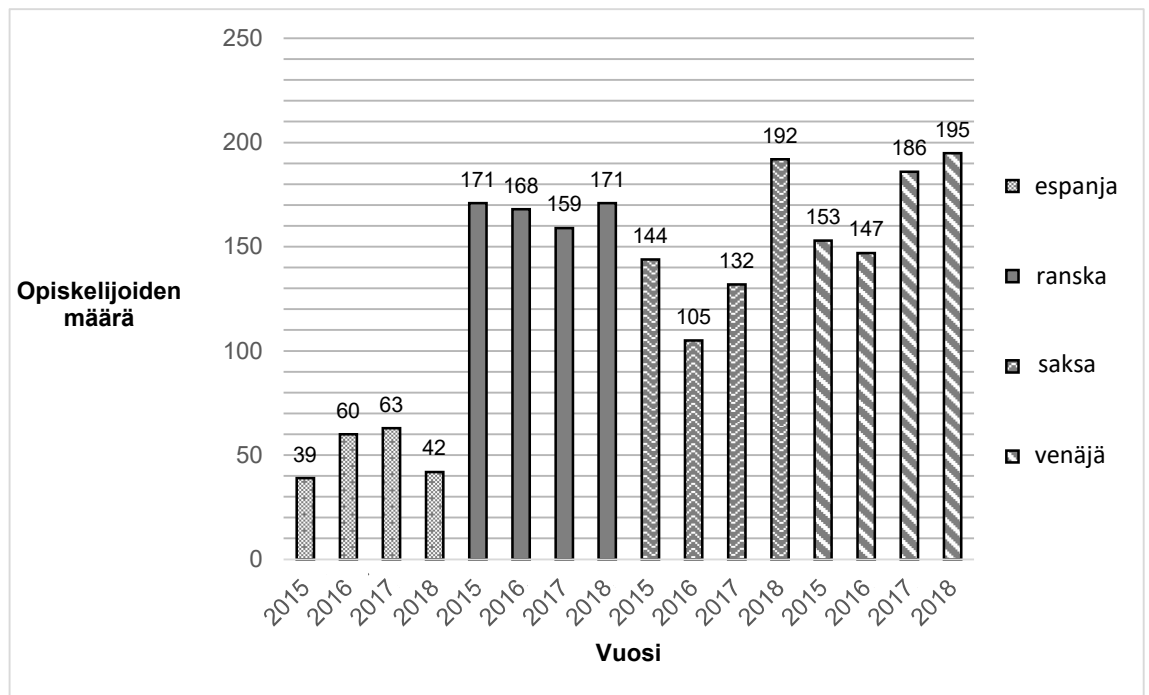
Suurin nousu opiskeltavien määrissä ajoittui vuosiin 2017 ja 2018, mikä selittyy sillä, että A1-kielen varhentamista tuettiin valtionavustuksilla kunnissa (Skinnari & Sjöberg 2018, 21). Englannin jälkeen suosituimpia kieliä opiskella olivat ranska, saksa, venäjä ja espanja, mutta näitä kieliä opiskeltiin huomattavasti vähemmän kuin englantia. Englannin kieltä opiskelevia 1.-luokkalaisia oli esimerkiksi 4 383 vuonna 2016, kun taas muita kieliä opiskeltiin huomattavasti vähemmän: espanjaa (n=45), ranskaa (n=162), saksaa (n=93) ja venäjää (n=153) (kuvio 3). (Vipunen 2020.)



KUVIO 3. Espanjan, ranskan, saksan ja venäjän kieltä opiskelevien määrä 1. luokalla vuosina 2015–2018

Espanjan, ranskan, saksan ja venäjän kieltä opiskelevien määrä oli suhteellisen sama 1. luokalla vuosina 2015–2018. Ainoastaan ranskaa opiskelevien 1.-luokkalaisten määrä kolminkertaistui vuonna 2018.

Tarkasteltaessa espanjan, ranskan, saksan ja venäjän kieltä opiskelevien määrää 2. luokalla on näiden kielten opiskelu vähäistä, kun tätä määrää verrataan englannin kieltä opiskeleviin 2.-luokkalaisiin (kuvio 4). Esimerkiksi englannin kieltä opiskeltiin 2. luokalla 17 961 vuonna 2016, kun taas muita kieliä opiskeltiin huomattavasti vähemmän: espanjaa (n=60), ranskaa (n=168), saksaa (n=105) ja venäjää (n=147). (Vipunen 2020.)



KUVIO 4. Espanjan, ranskan, saksan ja venäjän kieltä opiskelevien määrä 2. luokalla vuosina 2015–2018

Englanti on ollut suosituin A1-kieli vuosiluokilla 1–2 ennen uutta päätöstä varhennetusta kielenopetuksesta. Kärkihankkeen tavoitteena oli kielivalintojen monipuolistaminen (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 100), mutta Tilastokeskuksen mukaan englannin kieltä opiskelevien määrä 1–6 vuosiluokilla kasvoi silti vuonna 2019 (SVT 2020.). Englantia opiskeli 1–6 vuosiluokkien oppilaista 83 prosenttia (SVT 2020). Vuotta myöhemmin englantia opiskeltavien osuus kasvoi edelleen 10 prosenttiyksikköä 1–6 vuosiluokilla (SVT 2021), ja tämä opiskelijoiden määrä pysyi ennallaan myös vuonna 2021 (SVT 2022).

Monenlaiset eri tekijät vaikuttavat siihen, mitä kieliä valitaan, kuten valtakunnalliset, alueelliset, paikalliset ja henkilökohtaiset tekijät (kuvio 5) (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011, Pyykkösen 2017, 30 mukaan).

Valtakunnalliset tekijät

- lainsäädäntö
- perusopetuksen tuntijako
- kieliohjelmat
- opetussuunnitelmien perusteet

Alueelliset tekijät

- kuntien taloudellinen tilanne
- kielikoulutuksen pitkjänteinen suunnittelu
- kielitarjonta
- tiedottaminen kielten opiskelun mahdollisuuksista

Paikalliset tekijät

- koulun kielitarjonta
- opetusjärjestelyt
- opetuksen laatu

Henkilökohtaiset tekijät

- vanhempien rooli
- aikaisemmat oppimiskokemukset
- kaveripiirin asenteet kielistä ja kieltenopiskelusta
- kielten näkyvyys kulttuurissa

KUVIO 5. Kielivalintoihin vaikuttavat tekijät

Valtakunnalliset tekijät antavat suuntaviivat koulutuksen sisältöön. Lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat vaikuttavat siihen, miten opetusta järjestetään, ja lisäksi ne määrittävät tuntijaon oppiaineille. (Kangasvieri ym. 2011, Pyykkösen 2017, 31 mukaan.) Varhennetun kielenopetuksen kohdalla vuosiviikkoja lisättiin kahdella vuosiluokilla 1–2, mikä tarkoittaa 76 oppituntia lisää opetusta 1. ja 2. luokille (Valtioneuvoston asetus 422/2012, muutos 2018). Siihen, milloin ja miten varhentaminen tapahtuu, vaikuttaa opetuksen järjestäjän aikaisemmin tarjoama toiminta tai virallisesti määritetty opetuksen alkamiskohta (Skinnari & Sjöberg 2018, 8).

Eri kuntien kielitarjonta eroaa toisistaan, sillä alueellisilla tekijöillä on vaikutuksensa siihen, mitä kielivalintoja pystytään toteuttamaan. Myös maantieteellisellä sijainnilla on merkityksensä, millainen kielitarjonta kunnalla on. Kaupungin koko ja sijainti vaikuttavat siihen, mitä kieliä on tarjolla opiskeltavaksi. Esimerkiksi lähtökohtaisesti suurimmissa kaupungeissa kielitarjonta on laajempi. Lisäksi jotkin kielet ovat enemmän suosiossa maantieteellisen sijainnin takia, kuten Itä-Suomessa, jossa venäjän kielen opiskelu

on enemmän suosiossa kuin muut kielet, kun taas rannikkoalueilla opiskellaan enemmän ruotsia. Jotta kielivalikoimaa pystytään kasvattamaan, tarvitsee se pitkäjänteistä tiedottamista kieliopinnoista. Alueellisten tekijöiden lisäksi kielitarjontaan vaikuttavat myös paikalliset tekijät, kuten koulun kielitarjonta ja opetuksen järjestely. (Kangasvieri ym. 2011, Pyykkösen 2017, 30–31 mukaan.)

Henkilökohtaiset tekijät vaikuttavat myös kielivalintoihin, kuten vanhempien oma kielitaito, kokemukset kielenopiskelusta ja näkemys kielivalinnasta. Vanhemmilla on suuri rooli valitessa A1-kieltä alakoulussa. Tämän lisäksi oppilaan aikaisemmat oppimiskokemukset, kaveripiirin asenteet kielistä ja kielenopiskelusta sekä kielten näkyvyys populaarikulttuurissa vaikuttavat siihen, mitä kieltä halutaan opiskella. Esimerkiksi englannin kielen opiskeluun nuoret suhtautuvat myönteisesti. (Kangasvieri ym. 2011, Pyykkösen 2017, 32 mukaan.)

Varhennetun kielenopetuksen yhdeksi tavoitteeksi asetettiin kielivalikoimien laajentaminen (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 100). Englannin kielen opiskelu on kuitenkin edelleen suosiossa A1-kielenä (Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, 31), vaikka Pyykön (2017) selvityksessä suositeltiin A1-kieleksi muuta kieltä kuin englantia. Todellisuudessa monipuolinen kielitarjonta on mahdollista toteuttaa suurimmissa kunnissa. Pienemmissä kunnissa on taloudellisempaa tarjota englantia varhennetuksi kieleksi, jota opiskellaan muutenkin eniten. Lisäksi kuntien vaatimukset opetusryhmien koosta hankaloittavat opetusryhmien syntymistä. (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 100.) Vaikka englannin kielen asema yleiskielenä on vahva ja kansainvälisessä kommunikaatiossa se on lähes välttämätön, tämän ei tulisi vähentää muiden kielten opiskelun tarvetta (Pietilä & Lintunen 2014, 9).

Kielivalintojen monipuolistamiseen on jo tehty toimenpiteitä, kuten kielimaistiaisista, tutustumisia uuteen kieleen ja kulttuuriin sekä kielitarjonnan jatkumon huolehtimista tekemällä yhteistyötä muiden kouluasteiden kanssa. Tämä ei kuitenkaan vielä riitä, mikä ilmenee eri koulutusasteiden kielenopettajien näkemyksissä. Heidän mukaansa monipuolistaakseen kielivalintoja tarvitaan muun muassa kielenopetukseen korvamerkittyä rahoitusta, korkeakoulujen todistusvalinnan pisteytyksen uudelleen harkitsemista ja lainsäädännön muuttamista. (Veivo, Pollari, Toomar & Mäntylä 2021, 54, 56, 58–59.)

3 VARHAISEN KIELEN OPPIMISEN MAHDOLLISUUS

Varhaisen vieraan kielen oppimisen hyötyjä on perusteltu muun muassa lapsen kriittisellä ikäkaudella (The Critical Period Hypothesis, CPH) (esim. Lenneberg, Chomsky & Marx 1984) ja myönteisellä asenteella kielenoppimiseen (esim. Nikolov 1999; Johnstone 2009; Huhta & Leontjev 2019). Tutkijoilla on kuitenkin eriäviä näkemyksiä aloitusiän merkityksestä vieraan kielen oppimisessa. Osa korostaa herkkyykskauden eli kriittisen ikäkauden merkitystä (esim. Lenneberg, Chomsky & Marx 1984), joka ei saa nykytutkimusten valossa tukea (esim. Nikolov 2009; Jaekel, Schurig, Florian & Ritter 2017). Nikolov (2009, 26) esittää, että ikätekijän lisäksi pitää varhaista kielenoppimista tarkastella laajemmassa kontekstissa ja ottaa huomioon muut vaikuttavat tekijät varhaisen kielenoppimiseen. Näitä ovat muun muassa vieraille kielelle altistumisen määrä (Curtain 2000; Enever 2015; Unsworth, Persson, Prins, & de Bot 2015) sekä nuorten oppilaiden innokkuus ja motivaatio kielenoppimiseen (esim. Johnstone 2009; Huhta & Leontjev 2019).

Kriittistä ikäkautta kutsutaan ajanjaksoksi, jonka aikana kielen omaksuminen pitää tapahtua. Kielen kriittisen ikäkauden hypoteesia on sovellettu sekä ensikielen (äidinkielen) omaksumiseen että muiden kielten omaksumiseen. (Muñoz & Singleton 2018, 216–217.) Lenneberg, Chomsky ja Marx (1984, 158) ovat esittäneet kriittisen kauden hypoteesin, jonka mukaan ensikielen omaksuminen voi tapahtua vain 2–13 ikävuosien välillä. Vaikka heidän esittämänsä kriittinen ikäkausi viittaa äidinkielen oppimiseen, on kriittisen ikäkauden merkitystä tutkittu myös vieraan kielen oppimisessa. Lennebergin, Chomskyn ja Marxin (1984, 176) mukaan murrosiän jälkeen vieraan kielen oppiminen on työläämpää ja esimerkiksi vieraan kielen aksentteja on vaikeampi oppia.

Nykytutkimukset ovat osoittaneet, että varhennettu kielenopetus ei välttämättä paranna oppimistuloksia. Myöhemmin vieraan kielen opiskelun aloittaneet suoriutuivat paremmin kuin aikaisemmin aloittaneet oppilaat (Muñoz 2006; Jaekel, Schurig, Florian & Ritter 2017; Huhta & Leontjev 2019). Erityisesti kognitiivisesti vaativimmissa tehtävissä (esim. sanelu) eri ikäryhmien välinen ero oli suurempi kuin esimerkiksi vähemmän kognitiivisia taitoja vaativissa tehtävissä, kuten kuuntelutehtävissä (Muñoz 2006, 24). Tarkasteltaessa kuuntelu- ja lukutaitojen kehitystä alakoululta yläkoululle aikaisemmin aloittaneet suoriutuivat paremmin kuuntelun ja lukemisen testeissä 5. luokalla, mutta myöhemmin aloittaneet suoriutuivat paremmin molemmissa kielitaidon osa-alueissa kuin aikaisemmin aloittaneet 7. luokalla. (Jaekel ym. 2017, 646–647.)

Samankaltaisiin tuloksiin päätyivät myös Huhta ja Leontjev (2019). Heidän mukaansa englannin kielen opiskeleminen oli tehokkaampaa 3. luokalla kuin 1. luokalla. Ylemmällä luokalla olevat oppilaat olivat puolen vuoden opiskelun jälkeen pidemmällä englannin kielen hallinnassa kuin 1.–2-luokkalaiset. Sanaston oppiminen oli nopeampaa 3.-luokkalaisilla, joka voi johtua mahdollisesti englannin kielen altistumiselle vapaaajalla. (Huhta & Leontjev 2019, 12–13.)

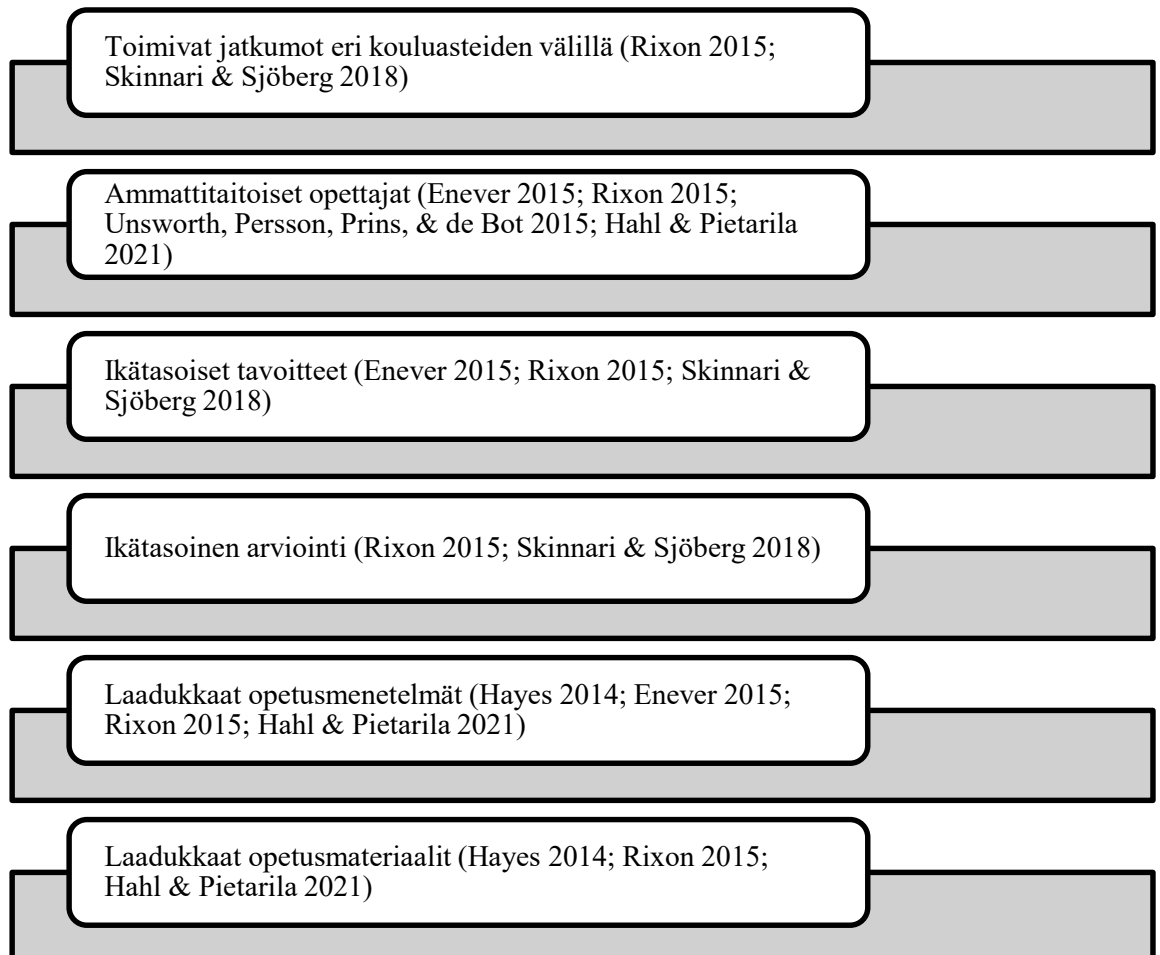
Kielitaidon kehitykseen vaikuttaa vieraan kielelle altistumisen määrä (Curtain 2000; Enever 2015; Unsworth ym. 2015). Curtainin (2000, 91) mukaan varhaista kielenopetusta tulisi opettaa vähintään 30 minuuttia kolme kertaa viikossa, jotta saavutettaisiin parempi kielitaito. Samankaltaisiin tuloksiin päätyivät myös Unsworth ym. (2015), joiden mukaan hyvä suoriutuminen kielellisistä tehtävistä vaatii enemmän kuin 60 minuutin verran vieraan kielen opetusta viikossa (Unsworth ym. 2015, 544). Sen sijaan Enever (2015, 41) toteaa, että huomattavaa kehitystä kielitaidossa ei voida odottaa, jos opetusta on vain yksi oppitunti (60 min) viikossa.

Lisäksi pitää ottaa huomioon, kuinka paljon opettaja puhuu vieraalla kielellä oppitunnilla. Vieraan kielen opetukseen käytetty määrä ei välttämättä tarkoita sitä, että oppilas kuulee tai lukee vierasta kieltä sen verran (Unsworth ym. 2015, 541). Huhtan ja Leontjevin (2019, 27) tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttivät opetettavaa kieltä vähintään yhtä paljon kuin suomea. Suomessa 1.–2.-luokkalainen saa 45 minuutin verran vieraan kielen opetusta viikoittain. Vieraalle kielelle altistuminen on tällöin hyvin rajallista, jos vieras kieli ei muuten tule esille oppilaan lähiympäristössä. Englannin kielen osalta oppilas kuulee sitä luokkahuoneen ulkopuolella esimerkiksi peleistä, televisiosta ja internetistä. Samaa ei välttämättä voi sanoa muista kielistä. (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 81–82.)

Varhaista kielenoppimista on perusteltu muun muassa oppilaan myönteisellä asenteella kielenoppimiseen. Nuorilla oppijoilla on luontaista innokkuutta, uteliaisuutta ja motivaatiota kielenoppimiseen (Johnstone 2009, 37). Opettajat ovat havainneet nuorten oppilaiden innostuksen ja motivaation kielenopiskeluun (Huhta & Leontjev 2019, 25). Nuorten oppilaiden motivaatioon ja myönteiseen asenteeseen kielenoppimisessa vaikuttaa muun muassa opettajan persoona (Nikolov 1999, 42–43, 53) ja käytetyt opetusmenetelmät (Nikolov 1999, 42–43, 53; Chou 2014, 291–292). Lisäksi nuoremmat oppijat eivät koe ahdistuneisuutta kielenoppimisesta niin kuin vanhemmat oppijat (Johnstone 2009, 34).

4 VARHENNETUN KIELTENOPETUKSEN LAATUTEKIJÄT

Varhennettu kieltenopetus on tullut jäädäkseen perusopetukseemme. Opetuksen järjestykseen vaikuttavat monet eri tekijät, kuten kuka opettaa, mitä ja miten kieltä opetetaan. Jotta pystytään hyödyntämään varhaisen kielenoppimisen hyödyt (Nikolov 1999; Johnstone 2009; Huhta & Leontjev 2019), on ensin keskityttävä niihin tekijöihin, jotka mahdollistavat laadukkaan varhennetun kieltenopetuksen. Rixon (2015) on vertaillut varhaista kieltenopetusta maailmanlaajuisesti ja hänen tarkastelunsa pohjalta voidaan esittää viisi tekijää, miten onnistunutta varhaista kieltenopetusta voidaan toteuttaa: toimivat jatkumot eri kouluasteiden välillä, ammattitaitoiset opettajat, ikätasoiset tavoitteet, ikätasoinen arviointi, opetusmenetelmien – ja materiaalien laatu sekä osallisuuden ja osallistumisen varmistaminen (kuvio 6) (Skinnari & Sjöberg 2018, 17).



KUVIO 6. Onnistuneeseen varhennettuun kieltenopetukseen vaikuttavat tekijät

Opiskeltaessa A1-kieltä on varmistettava, että kielen opiskelua pystytään jatkamaan siirryttäessä eri kouluasteelta toiselle. Joidenkin A1-kielten valintamäärissä on ollut laskua siirryttäessä alakoulusta yläkouluun esimerkiksi saksan kielen osalta. Taustalla voi olla eri tekijöitä, kuten A1-kielen opetusta ei järjestetä yläkoulussa tai kielen opiskelusta halutaan luopua muuten. (Pyykkö 2017, 27.) Muiden A1-kielten osalta, pois lukien englanti, olisi tärkeää mahdollistaa jatkumo alakoulusta yläkouluun. Parempia oppimistuloksia saavutetaan, kun kieltä on opiskeltu sekä ala- että yläkoulussa (Rixon 2015, 36). Taatakseen jatkumon koulutusasteiden siirtymävaiheissa tarvitaan opettajien välistä yhteistyötä opetuksen suunnitteluun ja tiedonkulkuun. Opetussuunnitelmat ja tavoitteet ottavat huomioon eri kouluasteiden siirtymävaiheet. (Skinnari & Sjöberg 2018, 17.)

Onnistuneen oppimisen takaamiseksi tarvitaan ammattitaitoisia opettajia, joilla on luokanopettajakoulutus ja aineenopettajan pätevyys (Rixon 2015, 41). Varhennetulta kielenopettajalta edellytetään osaamista alkuopetuksen pedagogiikasta (Hahl & Pietarila 2021, 718). Lisäksi opettajan kielitaidolla on merkitystä varhaisen kielenopetuksen onnistumiseen (Enever 2015; Unsworth ym. 2015).

Tavoitteiden pitää olla ikätasolle realistisia (Rixon 2015; Enever 2015), ja niissä on otettava huomioon tarjottavien oppituntien määrä (Skinnari & Sjöberg 2018, 17). Arvioinnin ei tulisi olla oppimistulosten vertailua (Skinnari & Sjöberg 2018, 17), vaan sen tehtävänä on kannustaa oppilaita ja ohjata oppilasta saavuttamaan oppimistavoitteet (Mutta & Maijala 2021, 14). Euroopassa kielenkäyttäjän kielen osaamisen arviointia on pyritty helpottamaan EVK:lla (Veivo 2014, 26, 34). Kansalliset kielten opetussuunnitelmat käyttävät EVK:n taitotasokuvauksia määritellessä opetuksen ja oppimisen tavoitteita (Huhta 2020, 43).

Viimeisenä laatutekijänä onnistuneeseen varhennettuun kieltenopetukseen on laadukkaat opetusmenetelmät ja -materiaalit. Opetusmenetelmät ja -materiaalit tulee olla sopivat ikäryhmälle (Hayes 2014, 10; Hahl & Pietarila 2021, 718). Varhennettu kielenopetus tulisi olla leikillistä ja toiminnallista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, myöhemmin käytetään POPS 2014; Huhta & Leontjev 2019; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020). Opetusmateriaalit pitäisi vastata luokan tarpeisiin, joka Hayesin (2014, 28) mukaan onnistuu valmistamalla itse materiaalit. Omien materiaalien tekeminen koetaan kuitenkin työläänä (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 91). Käytettäessä toisen tekemiä materiaaleja tekijöillä tulisi olla ymmärrys siitä, kuinka nuoret oppijat oppivat kieltä (Hayes 2014, 28). Opettajan on valittava sopivia materiaaleja ja työtapoja,

jotka soveltuvat varhennettuun kielenopetukseen (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 80).

Laadukkaaseen varhennettuun kielenopetukseen vaikuttaa monet eri tekijät. Tässä tutkimuksessa syvennyttään tarkemmin seuraaviin laatutekijöihin: ammattitaitoiset opettajat, ikätasoiset tavoitteet ja laadukkaat opetusmenetelmät. Luokanopettajalla on pätevyyttä opettaa mitä tahansa oppiainetta alakoulussa 1–6 vuosiluokilla ja aineenopettajalla on pätevyyttä opettaa tiettyä oppiainetta. Koulutustausta ei aina takaa sitä, kokevatko opettajat olevansa päteviä opettamaan oppiainetta. Opettajat kokevat riittämättömyyden tunnetta koulutustaustansa vuoksi, sillä se ei anna riittävästi eväitä opettamiseen (Huhta & Leontjev 2019, 25). Siksi on syytä tarkastella, millaisia ominaisuuksia, tietoa ja taitoa varhennetun kielen opettajalla on.

Opetussuunnitelma antaa opettajille oppiaineiden keskeiset tavoitteet ja sisällöt (Uusikylä & Atjonen 2005, 70), johon opettaja pohjaa opetuksensa ja arvioimisensa. Ikätasolle sopivat oppimistavoitteet ovat yksi keskeisimmistä tekijöistä varhaisessa kielenoppimisessa (Enever 2015; Rixon 2015). Siksi on selvitettävä, mitkä ovat varhennetun kielenopetuksen oppimistavoitteet. Koska tutkimukseen osallistuneilla opettajilla ei ollut käytössä VOPS:ia lukuvuonna 2018–2019, jolloin tutkimus toteutettiin, heidän asettamia tavoitteita vertaillaan VOPS:n (2019) ja EVK:n (2020) tavoitteisiin.

Opetusmenetelmien tutkiminen on tärkeää, jotta selviää parhaiten soveltuvat työtavat oppia vierasta kieltä (Nikolov 2009; Hahl & Pietarila 2021). Opettajat kokevat epävarmuutta sopivien opetusmenetelmien valitsemisessa, vaikka he tiedostavat, millaista varhennettu kielenopetus pitäisi olla (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 89). Siksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan teoreettisen viitekehyksen pohjalta, millaista varhennettu kielenopetus tulisi olla opetusmenetelmien osalta.

4.1 Ammattitaitoiset opettajat

Varhennetun kielenopetuksen opettajan tärkeitä ominaisuuksia ja taitoja ovat muun muassa innostus omaan työhön (Tragant Mestres & Lundberg 2011; Hiver, Kim & Kim 2018; Hahl & Pietarila 2021) ja oppilaiden innostaminen sekä myönteisen ja turvallisen oppimisympäristön luominen (Tragant Mestres & Lundberg 2011; Hahl & Pietarila 2021). Opettajan innostus opettamiseen, hänen tavoitteensa ja autonomia ammattiinsa välittyvät luokkahuoneen tapahtumiin. Lisäksi ne muokkaavat oppilaiden ennakkokäsityksiä ja käyttäytymistä kielenoppimiseen (Hiver, Kim & Kim 2018, 23).

Opettajan puhe on yksi kuuntelemisen lähde, jonka oppilaat kuulevat luokassa. Siksi opettajan olisi hyvä käyttää erilaisia apuvälineitä, kuten kehonkieltä, liioiteltua intonaatiota ja visuaalisia apuvälineitä puhuessaan oppilaille. (Keaveney & Lundberg 2019, 38.) Jotta oppilaat altistuvat kohdekielelle, opettajan olisi käytettävä mahdollisimman paljon kohdekieltä opetuksessa (Mezzi 2012; Keaveney & Lundberg 2019; Hahl & Pietarila 2021). Koska nuoret oppilaat eivät vielä osaa kirjoittaa ja lukea, oppilaiden ensisijainen altistus vieraalle kielelle on kuunteleminen (Hahl & Pietarila 2021, 714).

Keaveney ja Lundberg (2019) esittävät, että opettajan taidolla puhua kohdekieltä täydellisesti ei ole merkitystä, kunhan se on ymmärrettävää kuulijoille. Lapset eivät huomaa virheitä, vaan he ennemminkin keskittyvät siihen, mitä opettaja sanoo, jotta he osaavat toimia ohjeiden mukaisesti. (Keaveney & Lundberg 2019, 38.) Opettajien mielestä kielitaito ei ole yhtä tärkeä kuin muut taidot, kuten motivaatio työhönsä ja itsensä kehittäminen. Opettajat pitävät kuitenkin tärkeänä sitä, että opettaja osaa kommunikoida kohdekielellä. Vaikka kielitaito ei ole tärkein taito varhennetun kielenopettajalla, hänellä tulisi olla rohkeutta puhua vierasta kieltä ja luottaa omaan kielitaitoon. Lisäksi hänellä tulisi osata puhua hyvällä ääntämisellä ja olla tietoa peruskieliopista. (Hahl & Pietarila 2021, 718–720, 722.)

Enever (2015) ja Unsworth ym. (2015) tuovat esille opettajan kielitaidon merkityksen varhaisen kielenopetuksen onnistumiseen. Mitä taitavampi opettaja on kielitaidoltaan puhumaan englantia kommunikaatiotilanteissa, joihin oppilaat osallistuvat koulun arjen tilanteissa, sitä nopeammin lapset sopeutuvat kommunikoimaan vieraalla kielellä (Enever 2015, 38–39). Jos opettajalla on heikko kielitaito ja vähempi kokemus kielen opettamisesta, nämä vaikuttavat negatiivisesti oppilaan kielellisiin oppimistuloksiin (Unsworth ym. 2015, 534–539). Euroopassa kielenopettajan kielitaidon tasoksi on asetettu vähintään B2-taitotaso EVK:ta mukailten (Enever 2015, 39).

Suomessa luokanopettajalla on pätevyys opettaa vierasta kieltä luokanopettajakoulutuksella, joka antaa pätevyuden opettaa mitä tahansa oppiainetta alakoulussa 1–6 vuosiluokilla. Vaikka luokanopettajalla ei olisi ennakkotietoa tai koulutusta vieraan kielen oppiaineesta, hänellä on pätevyys opettaa sitä alakoulussa. Opettajat erityisesti kokevat, että varhennetulla kielenopettajalla tulisi olla taitoa alkuopetuksen pedagogiikasta, joka sisältää tietoa lasten kehitysvaiheista ja siitä, miten he oppivat. (Hahl & Pietarila 2021, 716, 718.) Riittämättömyyden tunnetta koetaan, kun koulutustausta ei anna riittävästi eväitä opettamiseen (Huhta & Leontjev 2019, 25).

Se miten varhennettua kieltenopetusta järjestetään, on koulujen päätettävissä. Joissakin kouluissa on epäselvyyttä siitä, kuka opettaa varhennettua kieltenopetusta ja kenellä on pätevyyttä sen opettamiseen. Yhtenä ratkaisuna on ollut yhteisopettajuus, jolloin opetus on toteutettu luokanopettajan ja kielenopettajan yhteistyöllä. Luokanopettajalla on asiantuntemusta oppilaista ja alkuopetuksen pedagogiikasta, ja aineenopettajalla on kielenopetuksesta. (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 95, 98.)

Osassa kouluissa varhennettua kieltenopetusta toteutetaan yhteisopettajuutena tai samanaikaisopettajuutena, jolloin kielenopettaja ja luokanopettaja toteuttavat varhennettua kieltenopetusta yhteisopetuksena. Yhteisopettajuus tai samanaikaisopettajuus voidaan kokea haasteellisena johtuen eri opettajien ennakkoluuloista, omista tottumuksista ja tavoista sekä käytännön ongelmista. Näitä voivat olla oppimateriaalin puute, suuret ryhmäkoot ja riittämättömät tilat sekä yhteisen suunnitteluajan puute. (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 90–92.)

Yhteisopettajuus koetaan hyvänä, kun yhteinen sävel kollegan kanssa löytyy suunniteltaessa ja toteutettaessa opetusta. Erityisesti kollegoiden välinen yhteistyö koetaan hedelmälliseksi, kun yhteistyö on luokanopettajan ja aineenopettajan välistä. (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 94.) Opettajan väliset suhteet kollegoihinsa ovat merkittävä tekijä opettajan omaan motivaatioon työhönsä. Erityisesti näin on, jos yhteistyösuhde pohjautuu ystävyyteen, kunnioitukseen ja kollegiaalisuuteen. (Cowie 2011, 238.) Opettajat ovat tuoneet esille yhteistyön merkityksen ja erityisesti kollegiaalisen tiedonjakamisen tarpeen niin omassa työyhteisössä kuin koko Suomessa. Opettajat toivovat, että hyviä käytänteitä, materiaaleja ja kokemuksia jaetaan yli koulu- ja kuntarajojen. Monet kokevat tarpeen vahvistaa kieltenopettajien verkostoa. (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 87, 91, 94.)

4.2 Tavoitteet vieraan kielen oppimiseen

Varhainen kielenoppiminen ei menesty, jos aloitteellisuus jää kouluille tai jopa yksittäisille opettajille (Johnstone 2009, 32; Enever 2015, 40). Yksittäisellä opettajalla saattaa olla taipumusta toteuttaa opetusta omien ajatuksien pohjalta kiinnittämättä huomiota siihen, mitä on ennen opiskeltu tai mitä opiskellaan seuraavaksi (Enever 2015, 40). Mahdollistaakseen kielenoppimisen menestyksen pitää olla selkeät oppimistavoitteet (Enever 2015, 40). Yhteiskunta asettaa omia tavoitteitaan kielenoppimiseen, esimerkiksi työelämän ja globalisaation vaatimusten osalta. Nämä tavoitteet heijastuvat opetussuun-

nitelmiin ja muihin kielitaidon arviointivälineisiin, jotka linjaavat tavoitteet kielenoppimiseen. Lisäksi opettajien omat näkemykset tavoitteista heijastuvat heidän asettamiin oppimistavoitteisiinsa. Näitä näkökulmia käsitellään seuraavaksi, millaisia tavoitteita yhteiskunta ja opettajat asettavat kielenoppimiseen.

4.2.1 Yhteiskunnan asettamat tavoitteet kielenoppimiseen

Yhä enemmän ollaan tekemissä vuorovaikutuksellisesti erilaisten ihmisten kanssa, joilla on eri kulttuurinen ja kielellinen tausta. Globalisaation seurauksena yhdeksi tärkeimmäksi taidoksi ihmiselle on muodostunut vuorovaikutusosaaminen. Sekä työelämässä että muilla elämänalueilla liikkuvuus ja muiden ihmisten kohtaamiset ovat lisääntyneet, mikä on merkinnyt oman ensikielen ja muiden kielten kohtaamisen arjessa. (Pyykkö 2017, 110.) Euroopan neuvosto on ottanut kantaa EU:n kansalaisten kielitaitoon. Se asetti tavoitteeksi vuonna 2017, että oman äidinkielsä lisäksi suurin osa ihmisistä osaisi puhua kahta muuta kieltä vuoteen 2025 mennessä (Euroopan neuvosto 2023, 1–2).

Monipuolinen kielitaito on saavuttanut merkittävän aseman osaamisen taidoissa työelämässä (Pietilä & Lintunen 2014, 9), vaikka tämä ei ole ilmennyt korkeasti koulutettujen työntekijöiden osaamisen tarpeissa (Suorsa & Sainio 2020). Vain kolmannes vuosina 2017–2019 yliopistolta valmistuneista pitivät englannin kielellä viestintää tärkeänä taitona nykyisessä työssään (Suorsa & Sainio 2020, 5), vaikka yliopistoista valmistuneet korostivat kielitaidon ja kansainvälisyyden merkityksen osaamisen tarpeita tulevassa työelämässä (Koivunen 2018, 54). Lisäksi noin kymmenes piti muilla kielillä kuin suomella ja englannilla viestintää tärkeänä taitona työssään. Hyvä on kuitenkin huomata eri työalojen tehtävät ja niissä tarvittavat osaamiset, sillä esimerkiksi ruotsin kielen osaaminen on erittäin tärkeää ruotsin kielen aineenopettajalle. (Suorsa & Sainio 2020, 5.)

Nykyään vieraan kielen oppimisen tavoitteena ei ole pelkästään kielen rakenteiden hallitseminen, vaan tavoitteena on kommunikatiivinen kompetenssi. Kielenkäyttäjällä on taito kommunikoida kielellä eri tilanteiden vaatimusten mukaan. (Pietilä & Lintunen 2014, 16.) Kielenkäyttäjien kielen osaamisen vertailua ja kuvaamista on pyritty helpottamaan Euroopan maissa EVK:lla, joka kuvaa laajalti vieraan kielen oppimista, opettamista ja arviointia (Veivo 2014, 26, 34). Eri taitotasokuvaukset kertovat siitä, mitä oppija osaa, eikä niinkään mitä kielen osaamista häneltä puuttuu (Veivo 2014, 27). Vaikka EVK:n taitotasokuvaimia ei ole liitetty perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014),

kielten arviointi ja kielten opetussuunnitelmat pohjautuvat EVK:hon (Ahlholm 2020, 297–298).

VOPS (2019) asettaa varhennetun vieraan kielen opetuksen tehtäväksi muun muassa seuraavia tavoitteita: herättää oppilaissa myönteistä asennetta kielenoppimiseen, rohkaista heitä käyttämään kieltä ja herätellä heissä uteliaisuutta kieliin. Opetuksessa tulisi käsitellä kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta ympäristössämme ja keskustella eri kielten ja kulttuurien yhtäläisyyksistä ja eroista sekä niiden merkityksistä ja arvoista eri yhteisöille (Sisältöalue, S1, Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen). Lisäksi opetuksessa tulisi harjoitella kielenopiskeluun vaadittavia taitoja, kuten sanojen merkitysten ymmärtämistä havainnoimalla puhuttua kieltä sekä harjoittelemalla eri opiskelu-, yhteistyö- ja ryhmätyötaitoja (S2 Kielenopiskelutaidot). Opetuksen tulisi tarjota myös oppilaille mahdollisuus käyttää kieltä ja hyödyntää erilaisia ilmaisukeinoja eri kielenkäyttötarkoituksiin liittyvissä tilanteissa, kulttuuriin sopivalla tavalla. Lisäksi opetuksessa tulisi tutustua erityisesti puhuttuihin teksteihin ja vähitellen kirjoitettuihin teksteihin sekä harjoitella muun muassa ääntämistä, sanastoa, rakenteita ja kirjoittamista osana vuorovaikutustilanteita (S3 Kehittyvä kielitaito). (VOPS 2019, 25–28.)

VOPS (2019) asettaa oppimiseen kymmenen tavoitetta, ja jokaiseen oppimistavoitteeseen sisältyy myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteet: ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6) sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7). (POPS 2014, 99–101.) Laaja-alaisiin tavoitteisiin ei perehdytä tässä tutkimuksessa tarkemmin, sillä tässä tutkimuksessa keskitytään syvemmin VOPS:n oppimistavoitteisiin (ks. luku 5.1.1).

4.2.2 Opettajien tavoitteet varhaisen kielen oppimiseen

Varhennetussa kielenopetuksessa opettajat keskittyvät pääosin suulliseen osaamiseen, ja lukeminen ja kirjoittaminen jäävät vähäiselle harjoittamiselle. Kirjallisia tehtäviä tehdään oppitunnilla, mutta ne ovat esimerkiksi sanaristikon täyttämistä, yksittäisten sanojen kirjoittamista ja oppikirjan tehtävien tekemistä. (Huhta & Leontjev 2019, 28.) Vaikka opettajat eivät painota lukemista ja kirjoittamista (Huhta & Leontjev 2019), Johnstonen (2009, 39) mukaan niihin tulisi keskittyä kuuntelemisen ja puhumisen lisäksi. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suullisen kielitaidon kehittymistä vieraassa kielessä ja ra-

jauksen ulkopuolelle jää kirjoittaminen ja lukeminen. VOPS (2019) ja aikaisemmat tutkimukset (Huhta & Leontjev 2019; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020) ovat osoittaneet sen, että varhennetussa kielenopetuksessa painottuu suullisen kielitaidon kehittäminen.

Hahlin, Savijärven ja Wallinheimon (2020) tutkimuksessa selvisi opettajien asettamat tavoitteet varhennetulle kielenopetukselle, joita olivat muun muassa lasten leikinomainen kielenopiskelu, välineiden antaminen sanaston oppimiseen oppilaille ja oppilaiden vieraan kielen käytön rohkaiseminen. Opettajat toivoivat myös, että varhennettu kielenopetus edistäisi oppilaan kielenoppimista. Opettajien mukaan tärkeimmät oppimistavoitteet olivat oppilaiden innostaminen ja motivoiminen kielenopetukseen sekä tutustuminen uuteen kieleen tai uusiin kieliin ja kulttuureihin. Lisäksi opettajat kokivat tärkeäksi lisätä lasten kielitietoisuutta. Kasvattaakseen oppilaiden motivaatiota ja intoa oppimiseen pitää heille antaa mahdollisuuksia näyttää osaamistaan. Opettajat painottivatkin kielen tuottamista ja toistamista sekä suullista vuorovaikutusta. (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 86–87, 95.)

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on selvittää, mitä tavoitteita luokanopettajat asettivat oppimiselle, kun heillä ei ollut tutkimusajankohtana saatavilla vielä valtakunnallista opetussuunnitelmaa varhennetulle kielenopetukselle. Mielenkiintoista on selvittää, miten opettajien asettamat tavoitteet ovat yhdenmukaisia valtakunnallisen A1-kielen opetussuunnitelman perusteiden ja Eurooppalaisen viitekehyksen kanssa.

4.3 Ikätasoiset opetusmenetelmät

Varhennetun kielenopettajalta tarvitaan taitoa käyttää oppilaan ikätasolle sopivia opetusmenetelmiä (Enever 2015, 38). Opettajat kokevat epävarmuutta varhennetun kielenopetuksen toteutuksesta, vaikka he tiedostavat, että opetuksen tulisi olla suullista ja toiminnallista. Epävarmuutta on toiminnan toteuttamisessa pienten lasten kanssa, jotka eivät vielä osaa lukea ja kirjoittaa. Perinteisesti ensimmäisen vieraan kielen oppiminen on alkanut vasta 3. luokalla, jolloin oppilailla on jo luku- ja kirjoitustaitoa. Aikaisemmin opettajat ovatkin pystyneet tukeutumaan oppikirjaan valmistellessaan ja toteuttaessaan opetusta. (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 89.) Sopivien opetusmenetelmien valitseminen voi ollakin haastavaa. Siksi tarvitaan enemmän tutkimusta siitä, millaisia tehtävätyyppejä käytetään (Nikolov 2009, 23). Ennen kuin voidaan käsitellä, millaiset ope-

tusmenetelmät soveltuvat varhennettuun kielenopetukseen, on määriteltävä, mitä tarkoitetaan opetusmenetelmällä.

Opetusmenetelmän käsitettä on määritelty opetuksen osallistujan (opettaja, oppilas) näkökulmasta (Rättyä 2017, 67). Sitä voidaan käyttää synonyyminä muille käsitteille, kuten opetusmuodolle, työ- ja työskentelytavalle (Kansanen 2014, 29; Rättyä 2017, 67). Kansanen (2014, 28–29) käyttää opetusmetodin käsitettä kuvaamaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta opetuksessa, jossa opettaja on valinnut tietyn tavan opiskella opetussisältöä. Rättyä (2017) sen sijaan käyttää termiä opetusmenetelmä kuvaamaan menettelytapaa, joka pohjautuu oppimisteorioihin, on suunnitelmallisesti valittu ja sisältää erilaisia työtapoja ja arviointikäytäntöjä. (Rättyä 2017, 68.) Tässä tutkimuksessa käytetään termiä opetusmenetelmä, jolla tarkoitetaan opettajan valitsemaa opetusmetodia opettaessa opetussisältöjä (Kansanen 2014; Rättyä 2017), ja se nähdään synonyyminä työtavalle ja harjoitukselle.

Opetusmenetelmällä pyritään saavuttamaan opetussuunnitelman asettamia oppimistavoitteita (Rättyä 2017, 68). Työtapojen valintaan vaikuttavat oppimistavoitteet, opetuksen tavoitteet ja sisällöt sekä oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet. Vuosiluokilla 1–2 työtavoissa korostuvat toiminnallisuus, kokemuksellisuus, leikkilisyys, pelillisuus, mielikuvituksellisuus ja tarinallisuus. (POPS 2014, 30, 98.) Varhennetussa kielenopetuksessa tulisi hyödyntää laulamista sekä vuorovaikutustilanteiden luomista ja niiden harjoittelemista (VOPS 2019, 26–28). Opetussuunnitelmien asettamat tavoitteet opetukseen ilmenevät opettajien opetuksessa. Varhennetussa kielenopetuksessa painottuu leikkilisyys, toiminnallisuus, rutiinit ja musiikin käyttö (Huhta & Leontjev 2019, 29; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 99). Musiikin ja toiminnallisuuden kautta vahvistuvat lasten kielen oppiminen ja sanaston muistaminen, unohtamatta niiden toistamista (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 96).

Varhennetussa kielenopetuksessa rutiineilla ja toistoilla on merkitystä, etenkin pienten lasten kohdalla, sillä ne auttavat lasta ymmärtämään kieltä (Nikula & Moate 2018; Skinnari & Sjöberg 2018; Keaveney & Lundberg 2019; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020). Rutiini voi olla esimerkiksi oppitunnin aloittaminen ja lopettaminen yhteisesti, kuten laululla tai tervehdyksellä (Keaveney & Lundberg 2019, 38; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 96). Tutut harjoitukset ja rutiinit auttavat lapsia ennakoimaan, mitä seuraavaksi tapahtuu (Keaveney & Lundberg 2019, 38). Oppitunnilla tulisi olla useita lyhytkestoisia tehtäviä, joiden kesto on noin 10–15 minuuttia, jolloin oppilas vielä jak-saa keskittyä tehtävään (McKay 2006, 6).

5 SUULLISEN KIELITAIDON KEHITTÄMINEN

Suullista kielitaitoa voidaan tarkastella eri näkökulmista, kuten kommunikatiivisena kompetenssina, tuottamistaitona, kielitaidon osataitona ja sujuvuutena (Pakula 2020, 51). Eurooppalaisen viitekehyksen (2018) mukaan kommunikatiivinen kompetenssi jakautuu kolmeen kompetenssiin eli osataitoihin: kielelliseen, sosiolingvistiseen ja pragmaattiseen kompetenssiin. Kielellisessä kompetenssissa on kyse muun muassa sanaston, kieliopin ja äänteiden hallitsemisesta. Sosiolingvistinen kompetenssi sen sijaan käsittelee, miten kieltä käytetään sopivasti, kun otetaan huomioon sosiokulttuurinen ympäristö. Pragmaattisella kompetenssilla kielenkäyttäjällä on kykyä kommunikoida kielellä sujuvasti ja tarkasti vuorovaikutustilanteissa. (Council of Europe 2018, 130–144.)

Tässä tutkimuksessa suullista kielitaitoa käsitellään omana kommunikatiivisen kompetenssin osana, jossa tarkastelun ulkopuolelle jää kirjallinen kielitaito (Pakula 2020, 51). Kommunikatiivisen kielen kompetenssiin sisältyy kielen vastaanottaminen, tuottaminen ja vuorovaikutus (Keaveney & Lungberg 2019, 35). De Jongin, Steinelin, Florijnin, Schoonenin ja Hulstijnin (2012) mukaan suullinen kielitaito koostuu kolmesta osa-alueesta: tietokomponentista, nopeasta tiedon prosessoinnista ja ääntämistaidoista. Tietokomponenttiin sisältyy sanasto- ja kielioppitieto sekä tiedon nopea prosessointi esimerkiksi kuvan nimeäminen ja lauseen muodostaminen. Ääntämistaidoissa on kyse äänteiden tarkkuudesta, sanapainosta ja intonaatiosta. (De Jong ym. 2012, 24–27.)

Suullisessa kielitaidossa on kyse puheen tuottamisesta ja ymmärtämisestä (Kuronen, Lintunen & Nieminen 2017, 4). Ensiksi keskitytään kuuntelemiseen, joka on tärkeä osa suullisessa kielitaidossa. Puhumista edeltää kuunteleminen eli ensiksi opitaan erottamaan äänteet toisistaan kuuntelemalla, jonka jälkeen opitaan tuottamaan niitä. (Lintunen & Veivo 2021, 31, 40.)

5.1 Suullisen kielitaidon oppimistavoitteet

Varhaisessa kielenopetuksessa tulisi keskittyä lukemiseen ja kirjoittamiseen, kuuntelemisen ja puhumisen lisäksi (Johnstone 2009, 39). Suomessa varhennetussa kielenopetuksessa keskitytään kuitenkin suullisen kielitaidon kehittämiseen (Huhta & Leontjev 2019; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020). Kirjoitetun kielen oppiminen jää vähäiselle, sillä varsinkin 1.-luokkalaisten luku- ja kirjoitustaidot omassa äidinkielessään ovat

vasta kehittyvässä (Huhta & Leontjev 2019, 25). Vieraan kielen oppimisessakin lapsilla kehittyy ensin suullinen kielitaito ja vasta myöhemmin kehittyvät luku- ja kirjoitustaito (Szpotowicz & Lindberg 2011, 126).

Varhennetun kielen oppimisen tavoitteet pitävät olla sopuissa sekä nuorten oppijoiden kehittymisen että opetussuunnitelmassa olevien muiden tekijöiden kanssa (Nikolov 2009, 10). Varhaisen kielenoppimisen menestykseen tarvitaan valtakunnallinen tai ainakin alueellinen linjaus varhaisesta kielenoppimisesta (Johnstone 2009; Enever 2015). On tärkeää olla yhteinen opetussuunnitelma oppimisen jatkuvuuden näkökulmasta (Enever 2015, 40).

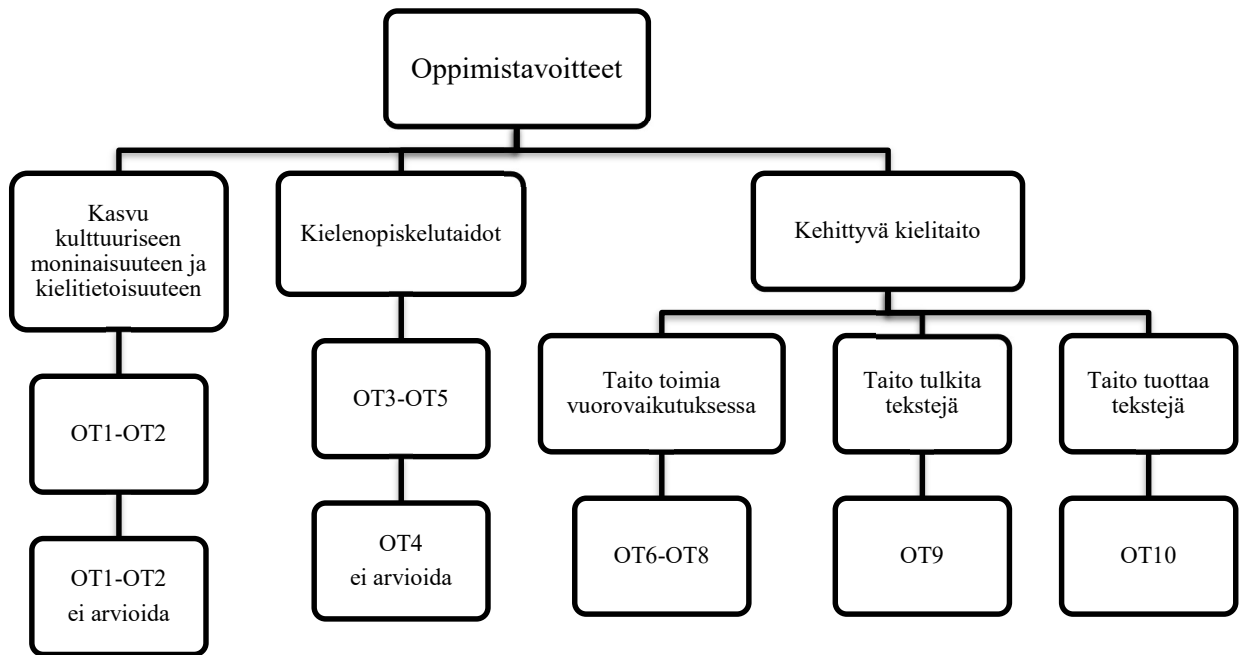
Opetushallitus julkaisi keväällä vuonna 2019 opetussuunnitelman varhennetulle A1-kielelle eli toiselle kotimaiselle ja vieraalle kielelle vuosiluokille 1–2. Opetussuunnitelmassa on asetettu varhennetun kielenopetuksen tehtäväksi herätellä oppilaiden uteliaisuutta kieliin ja myönteistä asennetta kielenoppimiseen. Lisäksi tavoitteena on rohkaista oppilaita käyttämään kieltä ja luottamaan omiin kykyihinsä oppia kieliä. (VOPS 2019, 25.)

Vaikka POPS:ssa (2014) ei ole enää mainittuna erikseen EVK:n taitotasokuvaimia, kielten arviointi ja kielten opetussuunnitelma pohjautuvat EVK:hon (Ahlholm 2020, 297–298). EVK:n kuusiportaisesta kielentaitokuvauksessa (Pre-A1-C2) keskitytään perustason kielenkäyttäjän tavoitteisiin: pre-A1-taitotasosta A1-taitotasoon. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 6. vuosiluokan vieraan kielen A-oppimäärän päättöarvosanan arviointikriteerit pohjautuvat A1-taitotason osaamistavoitteisiin (POPS 2014, 226–227). Tästä syystä A2-taitotaso jätetään rajauksen ulkopuolelle, sillä sen tavoitteet kielenoppimiselle ei sovellu 1–2 vuosiluokille huomioiden oppilaiden ikä- ja taitotaso.

5.1.1 Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteet

VOPS:ssa on asetettu kymmenen oppimistavoitetta, jotka jakautuvat viiteen tavoitealueeseen. Nämä ovat kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, kielten opiskelutaidot ja kehittyvä kielitaito, joka jakautuu vielä taitoon toimia vuorovaikutuksessa, taitoon tulkita tekstejä ja taitoon tuottaa tekstejä -tavoitealueisiin. Kymmenestä tavoitteesta arvioidaan vain seitsemän. Opetussuunnitelmassa tavoitteet T1, T2 ja T4 on asetettu sellaisiksi, joita ei arvioida vuosiluokilla 1–2. (VOPS 2019, 26–28.)

Kuviossa 7 on kuvattu, mihin kokonaisuuksiin opetussuunnitelmassa asetetut varhennetun kielenopetuksen oppimistavoitteet (OT1–OT10) on ryhmitelty.



KUVIO 7. Opetussuunnitelman oppimistavoitteet varhennetun vieraiden kielten opetuksessa

Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen –tavoitealueessa on asetettu kaksi tavoitetta. Oppimistavoitteina on, että oppilas oppii arjesta tiedostamaan kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta sekä erottamaan oppimansa kielet toisista osaamistansa kielistä (OT1). Toisena oppimistavoitteena on, että oppilas oppii arvostamaan omaa kulttuuriansa ja kielitaustansa sekä muita kulttuureja ja kieliä (OT2). Kielenopiskelutaitoihin on asetettu kolme tavoitetta, joihin sisältyy yhteistyö- ja ryhmätyötaitojen oppiminen (OT3), sanojen ja ilmausten merkitysten oppiminen arvaamalla ja päättelemällä sekä kielen ja kielenkäytön havainnoiminen (OT4). Lisäksi oppimistavoitteena on eri kielenopiskelutaitojen tunnistaminen ja käyttäminen sekä niiden kokeileminen ja harjoittelu (OT5). (VOPS 2019, 26.)

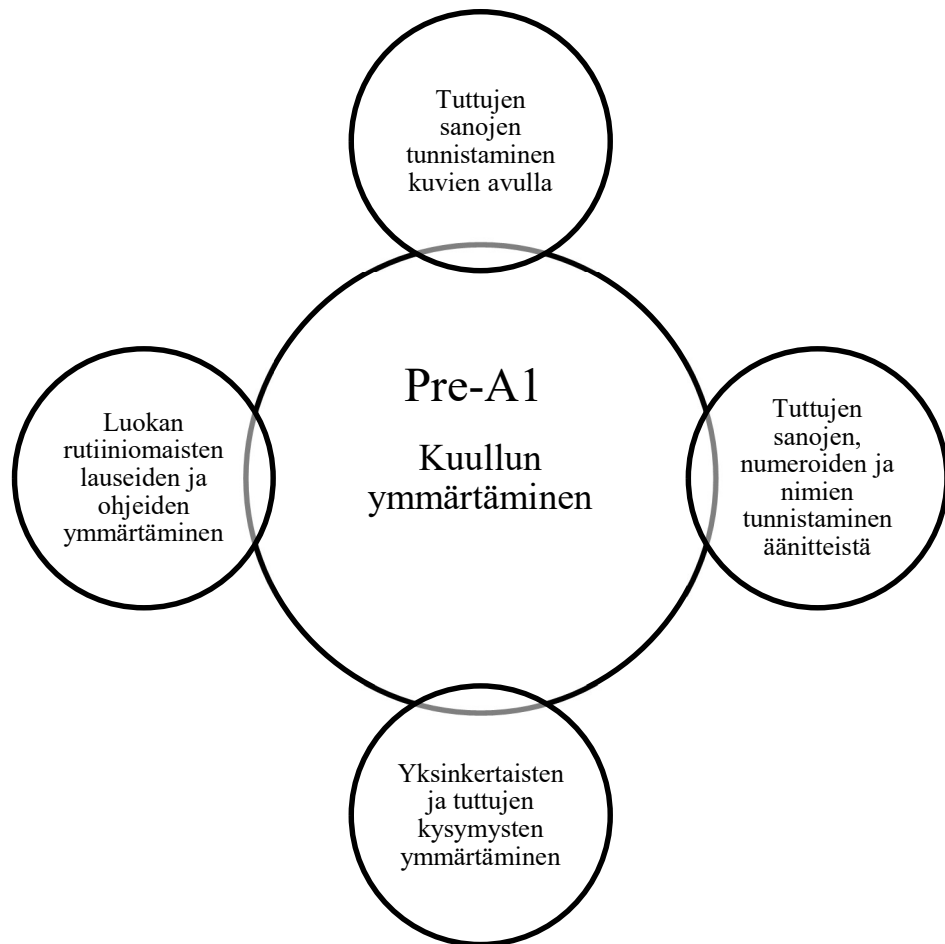
Kehittyvän kielitaidon tavoitteisiin liittyy taito toimia vuorovaikutuksessa sekä taito tulkita ja tuottaa tekstejä. Vuorovaikutukseen liittyen oppimistavoitteena on oppia käyttämään kieltä yleisimmin toistuvissa vuorovaikutustilanteissa viestintäkumppanin tukemana (OT6). Lisäksi tavoitteena on oppia selviytymään erilaisista vuorovaikutustilanteista käyttämällä hyödyksi esimerkiksi eleitä ja ilmeitä, oppia ymmärtämään yksittäisten sanojen merkityksiä arvaamalla tai päättelemällä ja oppia ilmaisemaan viestintäkumppanille ymmärsikö kuulemansa oikein sekä oppia kertomaan muille oivalluksiaan (OT7). Kolmas tavoite vuorovaikutukseen liittyen on, että oppilas oppii käyttämään

yleisimpiä kohteliaisuuden ilmauksia, jotka ovat tyypillisiä kielelle ja kulttuurille (OT8). Tekstien tulkitsemiseen on asetettu oppimistavoitteeksi se, että oppilas oppii ymmärtämään joitakin sanoja ja ilmauksia, joita hän on kuullut ja nähnyt (OT9). Tekstin tuottamiseen liittyen oppimistavoitteena on oppia käyttämään sanoja ja ilmauksia, joita kuullaan ja nähdään puheessa sekä ääntämään niitä ymmärrettävästi (OT10). (VOPS 2019, 27–28.)

5.1.2 Eurooppalainen viitekehys

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Keaveneyn ja Lungbergin (2019) esittämiä opetusmenetelmiä tarkasteltaessa suullisen kielitaidon tavoitteita ja sen kehittämiseen sopivia opetusmenetelmiä. Keaveney ja Lungberg (2019, 35) ovat EVK:n (2020) mukaisesti jaotelleet suullisen kielitaidon tavoitteet kolmeen osa-alueeseen: vastaanottamiseen, tuottamiseen ja vuorovaikutukseen (suullinen ja kirjallinen). Tässä tutkimuksessa keskitytään kuullun ymmärtämiseen sekä suulliseen vuorovaikutukseen ja puheen tuottamiseen. Pre-A1- ja A1-taitotasojen eri tavoitteista on tehty kaavio, jossa ilmenee EVK:n asettamat tavoitteet kuullun ymmärtämiseen sekä suulliseen vuorovaikutukseen ja puheen tuottamiseen.

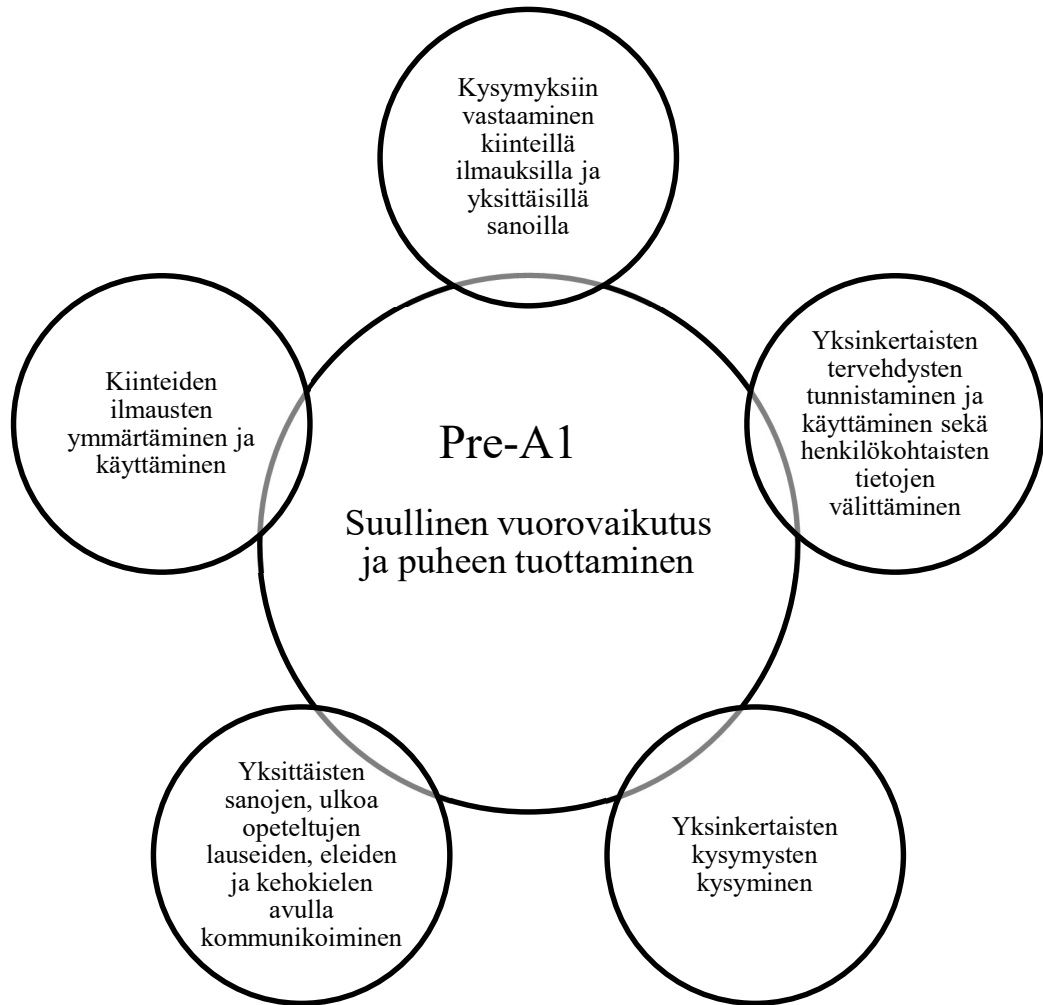
Pre-A1-taitotason tavoitteet kuullun ymmärtämiseen kohdistuvat rutiinien muodostamiseen kielitunnilla. Jotta tavoitteet ovat saavutettavissa, kuullun ymmärtämiseen liittyvät harjoitusten tulee olla selkeitä ja yksinkertaisia, joita tuetaan visuaalisilla vihjeillä ja eleillä. (Keaveney & Lundberg 2019, 38, 40.) Kuviossa 8 on esitettyä pre-A1-taitotason tavoitteet kuullun ymmärtämiseen EVK:n (2020, 48, 51–52) mukaan.



KUVIO 8. EVK:n asettamat tavoitteet pre-A1-taitotasoon kuullun ymmärtämisessä
(Keaveney & Lundberg 2019, 40)

Kuullun ymmärtämisessä on tavoitteena se, että oppilas tunnistaa ja ymmärtää yksinkertaisia ja tuttuja sanoja ja lauseita, kuten esimerkiksi englannin kielessä ”*Sit down please*”, ”*Look and listen!*” ja ”*Clap your hands*”. Tärkeää on saada rutiinit tutuiksi oppilaille yhteisen laulun tai pelin kautta, jotta he voivat alkaa ennakoida sitä, mitä tapahtuu seuraavaksi oppitunnilla. Ennestään tuttuihin rutiineihin on helpompaa lisätä uusia tehtäviä vähitellen, joissa käytetään ensiksi oppilaille tuttua kieltä. (Keaveney & Lundberg 2019, 38, 40.)

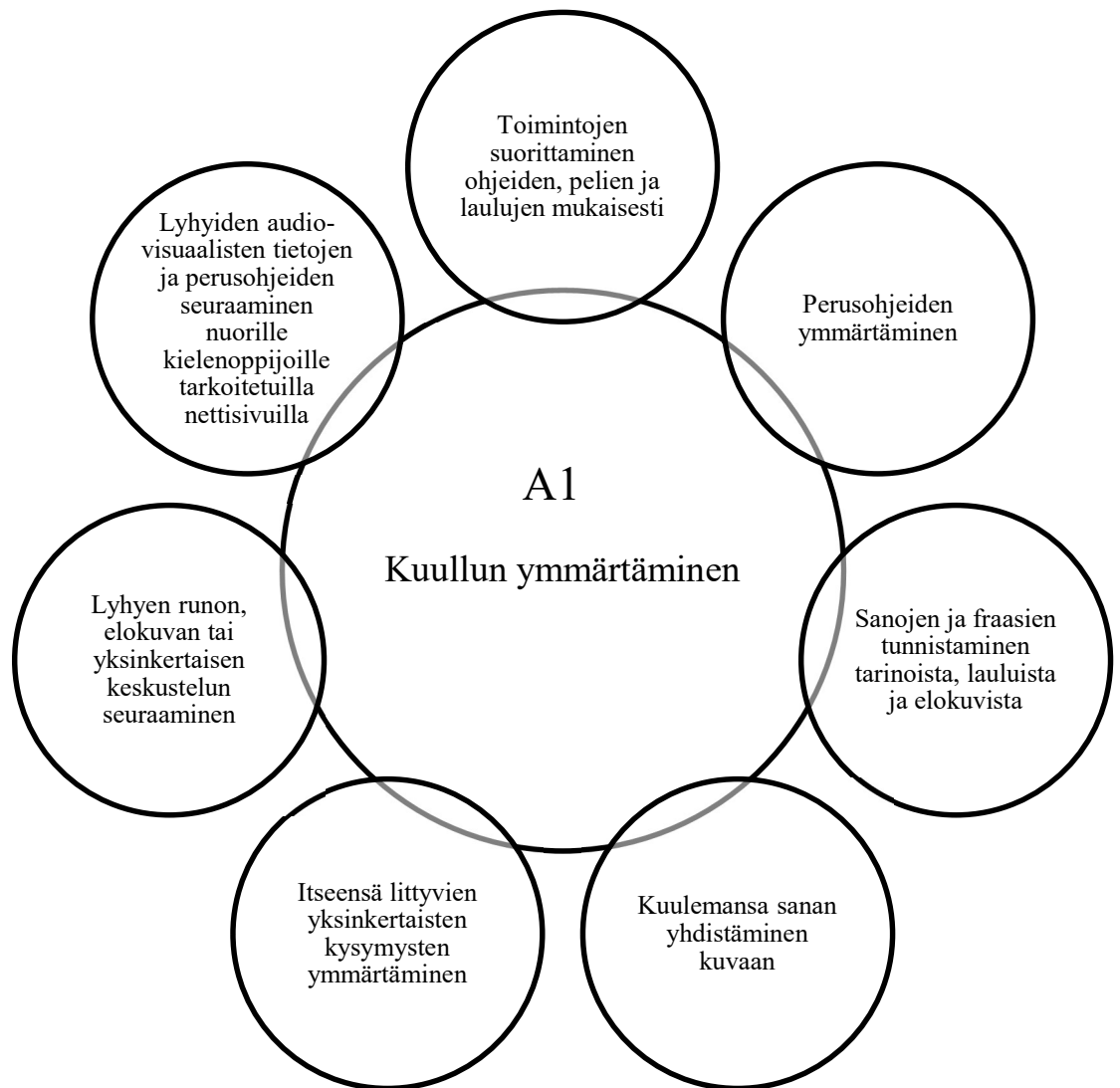
Suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen tavoitteessa korostuu myös rutiinit, joilla varmistetaan ymmärtäminen ja kielenkäyttö. Kielitunnilla käytetään hokemia, loruja ja lauluja toistuvasti ja rutiininomaisesti. (Keaveney & Lundberg 2019, 67). Kuviossa 9 on esitettyä pre-A1-taitotason tavoitteet suulliseen vuorovaikutukseen ja puheen tuottamiseen EVK:n (2020, 62–63, 72–74) mukaan.



KUVIO 9. EVK:n asettamat tavoitteet pre-A1-taitotasoon suullisessa vuorovaikutuksessa ja puheen tuottamisessa (Keaveney & Lundberg 2019, 68)

Suullisessa vuorovaikutuksessa ja puheen tuottamisessa on tavoitteena se, että tunnustetaan, ymmärretään ja käytetään yksinkertaisia ilmauksia, yhdestä sanasta muutaman sanan opittuihin lauseisiin. Esimerkiksi englannin kielessä näitä ovat muun muassa ”*My name is*”, ”*Thank you*” ja ”*What colour?*”. Esimerkiksi oppilas osaa vastata kysymyksiin käyttämällä kiinteitä ilmauksia, jotka ovat muun muassa puheelle ominaisia täytesanoja (englannissa *like*, *uhm*) ja ilmauksia (englannissa *excuse me*) (Pakula 2020, 62–63).

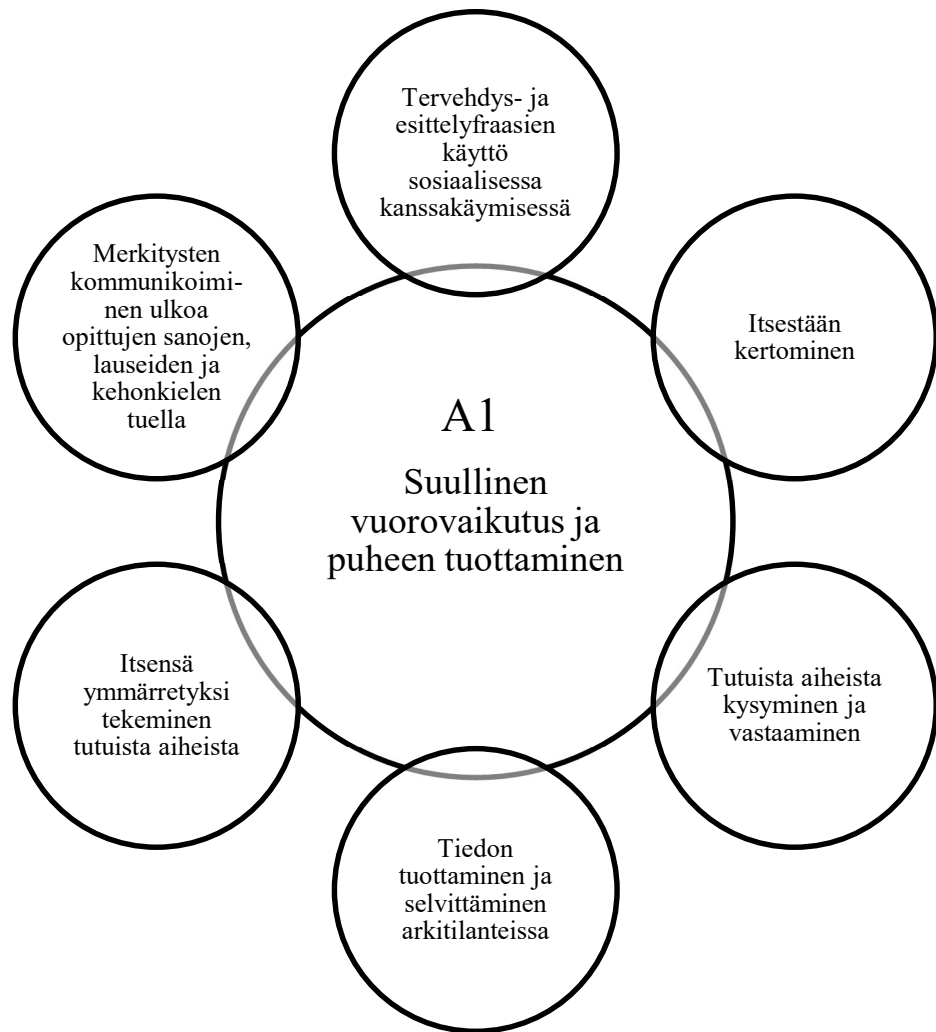
Pre-A1- ja A1-taitotasojen välillä ei ole selkeää rajaa tavoitteissa, mutta A1-taitotasossa tavoitteet kohdistuvat kielen käyttämiseen tuttuun aiheiden parissa (Keaveney & Lundberg 2019, 38). Saavuttaakseen EVK:n (2020, 48–52) A1-taitotason tavoitteet kuullun ymmärtämisessä vaatii se jo oppilaalta enemmän kuullun ymmärtämisen taitoa ilman visuaalisia vihjeiden tuomaa tukea (kuvio 10).



KUVIO 10. EVK:n asettamat tavoitteet A1-taitotasoon kuullun ymmärtämisessä (Keaveney & Lundberg 2019, 41)

Pre-A1-taitotasossa tavoitteena on tunnistaa tuttuja sanoja kuvien avulla, mutta A1-taitotasossa on jo ymmärrettävä lauseita ja pystyttävä seuraamaan yksinkertaista keskustelua. Lisäksi on ymmärrettävä esimerkiksi pelien ja laulujen ohjeita ja toimittava niiden mukaisesti. Kuunteluista on osattava tunnistaa sanoja ja fraaseja. (Keaveney & Lundberg 2019, 41.)

Suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen osalta A1-taitotason tavoitteissa korostuu puheen tuottaminen lauseilla, mikä eroaa pre-A1-taitotasosta. Kuviossa 11 on esitettyä A1-taitotason tavoitteet suulliseen vuorovaikutukseen ja puheen tuottamiseen EVK:n (2020, 62–63, 72–75, 77–80) mukaan.



KUVIO 11. EVK:n asettamat tavoitteet A1-taitotasoon suullisessa vuorovaikutuksessa ja puheen tuottamisessa (Keaveney & Lundberg 2019, 69)

A1-taitotason tavoitteet suullisessa vuorovaikutuksessa ja puheen tuottamisessa korostavat taitoa muodostaa lauseita, joilla pystytään kertomaan itsestään ja esittelemään itsensä sekä vastaamaan kysymyksiin ja esittämään kysymyksiä tutuista aiheista. Saavuttaakseen A1-taitotason tavoitteita on opetuksessa luotava tilanteita, joissa voidaan puhua ja vastata kohdekielellä. (Keaveney & Lundberg 2019, 67, 69.)

5.2 Suullista kielitaitoa tukevat opetusmenetelmät

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on selvittää, millaisia opetusmenetelmiä luokanopettajat käyttävät opetuksessa oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Opettajien käytössä on monenlaisia opetusmenetelmiä, joita he hyödyntävät joko rinnakkain tai erikseen opetuksessansa. Lisäksi opetuksessa saattaa erilaiset opetusmenetelmät yhdistyä, jotka

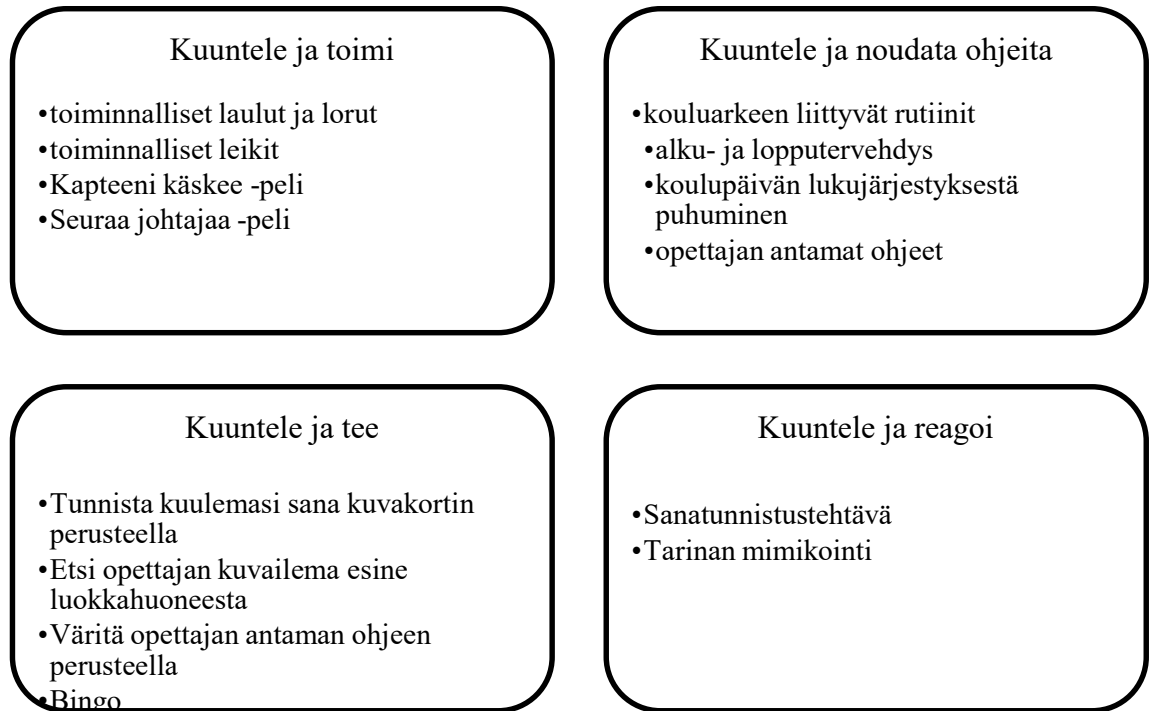
opettaja on tietoisesti yhdistänyt hyödyntäen eri opetusmenetelmien vahvuuksia. Keaveney ja Lundberg (2019) esittävät erilaisia opetusmenetelmiä, jotka soveltuvat alakouluikäisille oppilaille. Opetusmenetelmät on jaoteltu kuullun ymmärtämistä sekä suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista tukeviin opetusmenetelmiin.

5.2.1 Kuullun ymmärtämistä tukevat opetusmenetelmät

Kielen kehityksen kulmakivenä katsotaan olevan kuuntelemisen taito, joka on nuorilla oppijoilla ensisijainen kosketus kohdekieleen (Keaveney & Lundberg 2019, 37). Kuullun ymmärtämisellä tarkoitetaan kuulijan taitoa ymmärtää puhujan esittämän viestin merkitys tai keskeinen sanoma (Vauras, Dufva, Hämäläinen & Mäki 1994, 23). Kuullun ymmärtämisen kehittämisessä tarvitaan vieraalle kielelle altistumista joko opettajan käyttämällä vierasta kieltä tai soittamalla auditiivista lähdettä oppilaille. Opetuksen tulisi sisältää erilaisia kuuntelemisen ja ymmärtämisen taitoja harjoittavia harjoituksia. Kuunteluharjoituksista oppilaat oppivat omaksumaan muun muassa kielen intonaatiota ja ääntämistä. Kun lapsi osaa ilmaista ymmärtämistensä, se tuo itsevarmuutta kielenkäyttöön. (Keaveney & Lundberg 2019, 37.)

Varhennetussa kielenopetuksessa opettajat käyttävät kuunteluharjoituksia kehittääkseen oppilaan suullista kielitaitoa (Huhta & Leontjev 2019, 29). Kuunteluharjoitusten tulisi olla lyhyitä, sillä pienten lasten keskittyminen on lyhytkestoista. Jos kuunteluharjoitus on pidempi, sitä olisi hyvä jaksottaa tauoilla, joissa voidaan esimerkiksi tarkistaa, ovatko lapset ymmärtäneet kuulemaansa. Kuuntelemisen ymmärrettävyyttä opettaja voi tukea käyttämällä visuaalisia materiaaleja, kuten kuvia. Opettajan olisi hyvä muistuttaa lapsia siitä, ettei heidän tarvitse ymmärtää kaikkea kuulemaansa. Tärkeää onkin rohkaista heitä harjoittelemaan arvaamista, jotta he ymmärtäisivät uusia merkityksiä. Kuunteluharjoitukset ovat tehokkaampia, kun lapsille annetaan jokin tehtävä kuuntelemiseen liittyen. (Keaveney & Lundberg 2019, 37–39.)

Pre-A1- ja A1-taitotasoihin soveltuvien kuullun ymmärtämistä tukevien opetusmenetelmien tavoite on saada oppilas reagoimaan kuulemaansa liikkeen kautta. Keaveney ja Lundberg (2019) esittävät kaksi tekijää kuullun ymmärtämisen kehittämiseen: vieraan kielen kuunteleminen ja sen mukainen toimiminen. He ovat jakaneet opetusmenetelmät neljään eri kategoriaan: kuuntele ja toimi, kuuntele ja noudata ohjeita, kuuntele ja tee sekä kuuntele ja reagoi. Kuviossa 12 on esitettyä kuhunkin kategoriaan liittyviä opetusmenetelmiä. (Keaveney & Lundberg 2019, 42–47.)



KUVIO 12. Esimerkkejä Keaveneyn ja Lundbergin esittämistä kuullun ymmärtämistä tukevista opetusmenetelmistä

Kuuntele ja toimi -opetusmenetelmissä yhdistyy toimintaohjeen ymmärtäminen ja sen mukaan toimiminen liikkeen avulla. Toiminnallisissa lauluissa, loruissa ja leikeissä oppilas toimii sen mukaisesti, mitä toimintaohjeita laulussa, lorussa ja leikissä kerrotaan. Ohjeet ovat lyhyitä, kuten taputa käsiä, liikuta sormia ja tömistele jalkoja tai liiku kaksi askelta eteenpäin, jos sinulta löytyy vaatteista punaista. Ohjeen voi kuulla äänitteestä, opettajan tai oppilaan sanomana. Esimerkiksi ”Kapteeni käskee” -pelissä kuuntelijoiden on kuunneltava tarkasti opettajan antamia ohjeita ja toimittava niiden mukaisesti. (Keaveney & Lundberg 2019, 42–43.)

Kuuntele ja toimi - sekä kuuntele ja noudata ohjeita -tyyppisissä tehtävissä opettaja tuottaa joko itse vieraan kielen puhetta tai hyödyntää äänitteitä antaessaan ohjeita. Kuuntele ja noudata ohjeita -opetusmenetelmiä käytetään osana jokapäiväistä rutiinia, mikä tukee ohjeiden kuuntelun ymmärtämistä. Toistuviin rutiineihin sisältyy muun muassa alku- ja lopputervehdyksen käyttö tunnin alussa ja lopussa, koulupäivän lukujärjestyksestä puhuminen sekä opettajan antamat perusohjeet, kuten nouse ylös, ota värikyynät esille, kuuntele tarkasti ja katso kuvaa. (Keaveney & Lundberg 2019, 43.)

Kuuntele ja tee -opetusmenetelmissä opettaja antaa ohjeen, jonka mukaisesti oppilas toimii. Oppilaan ymmärtämistä tuetaan käyttämällä havainnollistavia materiaaleja, ku-

ten kuvakortteja ja esineitä. Esimerkiksi opettaja kysyy oppilailta, minkä sanan he kuullivat ja valitsevat vastauksen kuvakorteista. Tehtävää voi soveltaa myös bingoon, jossa bingolomakkeessa on tiettyyn aiheeseen liittyviä kuvia, kuten numeroita ja värejä. (Keaveney & Lundberg 2019, 44–45.)

Kuuntele ja reagoi -opetusmenetelmissä oppilaalta vaaditaan enemmän kuullun ymmärtämisen taitoa, sillä kuultua ei välttämättä enää havainnollisteta. Oppilaan pitää ymmärtää kuulemaansa, jotta hän pystyy reagoimaan kuulemaansa joko vastaamalla sanallisesti tai toimimalla kuulemansa perusteella, kuten jos sinulla on sisar, istu alas lattialle. Sanatunnistustehtävässä oppilaan tehtävänä on näyttää sanakuvakorttia, kun hän kuulee kortissa olevan sanan opettajan lukiessa tarinaa. Opettajan lukiessa tarinaa oppilas ei kuuntele tarinaa passiivisesti, vaan hän reagoi kuulemaansa näyttelemällä tarinan tapahtumia. (Keaveney & Lundberg 2019, 46–47).

5.2.2 Suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista tukevat opetusmenetelmät

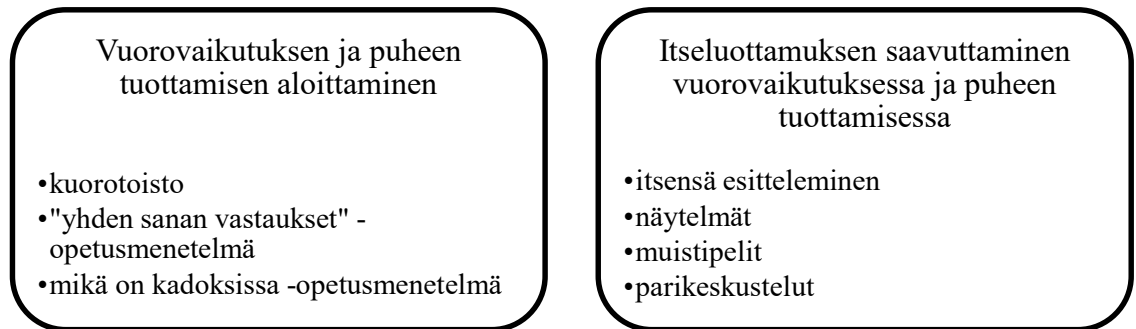
Kuullun ymmärtämisen taito on välttämättömyys suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen kehityksessä, sillä nuoret oppijat oppivat puhumaan vierasta kieltä pääosin imitoimalla kuulemaansa (Keaveney & Lundberg 2019, 61). Kehitettäessä puheen tuottamista opetuksessa tulisi ensin aloittaa lapsille tutuista asioista, joita he osaavat sanoa vieraalla kielellä. Esimerkiksi lapset saattavat tietää ruokasanoja (englannissa *pizza*, *pasta*) ja tervehdyksiä (englannissa *hello*, *bye*). (Keaveney & Lundberg 2019, 63.)

Opetuksen tulisi lisäksi sisältää muussa muassa lauluja, loruja ja toiminnallisia pelejä sekä todellisten arkipäiväisten oppimistilanteiden luomista, jotka sisältävät keskeisiä sanoja, sanontoja ja tavallisimpia ilmauksia (Keaveney & Lundberg 2019, 61). Laulujen, tarinoiden ja pelien hyödyntämisellä opetuksessa on positiivinen vaikutus nuorien oppijoiden oppimiseen, sille ne motivoivat heitä osallistumaan opetukseen ja niiden kautta he oppivat sanastoa helpommin (Chou 2014, 291–292). Lisäksi opetuksessa voidaan käyttää muun muassa parikeskusteluja, ryhmätehtäviä ja toiminnallisia tehtäviä harjoiteltaessa suullista kielitaitoa (Huhta & Leontjev 2019, 29).

Lelujen hyödyntäminen opetuksessa mahdollistaa oppilaalle toisen tavan kommunikoida vieraalla kielellä. Esimerkiksi oppilailla, joilla on epävarmuutta puhua vieraalla kielellä, voidaan heille esitellä luokkamaskotti, joka ymmärtää ja osaa puhua vain kohdekieltä. Tällöin oppilas, joka ei uskalla puhua kohdekielellä, voi ottaa helpommin riskin puhua kieltä maskotille. (Keaveney & Lundberg 2019, 63, 65.)

Kommunikointiharjoitus olisi hyvä aloittaa sanaston ja hyödyllisten ilmauksien harjoittelemisella kuorotoiston avulla, jossa harjoitellaan ääntämistä ja intonaatiota (Keaveney & Lundberg 2019, 65–66). Kuorotoistossa oppilaat toistavat ääneen opettajan sanomia sanoja tai fraaseja (Huhta & Leontjev 2019, 29). Harjoituksessa tulisi keskittyä merkitysten vaihtamiseen ja ymmärtämiseen. Tärkeää on toistaa samaa harjoitusta useamman kerran, sillä kertaus auttaa oppijoita kehittämään heidän kommunikointitaitojansa, tuottamaan puhetta sujuvammin ja näkemään oma kehitys kielitaidossa. (Keaveney & Lundberg 2019, 65–66.)

Pre-A1-taitotason ja A1-taitotason välillä ei ole selkeää rajaa (Keaveney & Lundberg 2019, 67). Suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamista tukevat opetusmenetelmät pre-A1-taitotasolla mahdollistavat sen, että oppilas pystyy kommunikoimaan muutamalla sanalla. Saavutettaessa A1-taitotason tavoitteita on opetusmenetelmien keskittyttävä tarjoamaan harjoitteita, jotka edesauttavat puheen tuottamista kohdekielellä. Esimerkiksi käsikirjoitetut dialogit, tutut rutiinit ja pelit auttavat lisäämään oppilaan itseluottamusta ja rohkaisevat heitä kehittämään suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen taitoja. (Keaveney & Lundberg 2019, 67.) Kuviossa 13 on esitettyä pre-A1- ja A1-taitotasoihin soveltuvat opetusmenetelmät huomioiden suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen tavoitteet.



KUVIO 13. Esimerkkejä Keaveneyn ja Lundbergin esittämistä suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista tukevista opetusmenetelmistä (pre-A1-A1-taitotasot)

Aloittaessa puheen tuottamista kuorotoisto on hyvä opetusmenetelmä saada kaikki oppijat osallistumaan ja käyttämään kieltä. Oppilailla on enemmän itseluottamusta, kun toistetaan yhdessä, ja ajan myötä he alkavat puhua itsenäisesti. Vaikka lapsi vastaisi omalla äidinkielellään, opettaja voi toistaa vastauksen kohdekielellä. Näin saatetaan oppilaalle tiedoksi se, että hän on ymmärtänyt oikein ja saa siitä onnistuneen oppimiskokemuksen. Kuorotoiston myötä harjoitellaan samalla, miten äännetään oikeaoppisesti vierasta kieltä. Kuorotoiston menetelmässä oppilaat toistavat yhdessä sanoja tai fraaseja opettaja antaman mallin tai ääninauhan perässä. Kuorotoistoa voidaan hyödyntää esimerkiksi laulujen, uuden sanaston ja dialogin yhteydessä siten, että pysähdytään ja jäähdään toistamaan kuultua sanaa tai kuultua lausetta. (Keaveney & Lundberg 2019, 63–64, 70.)

Muita opetusmenetelmiä, jotka soveltuvat suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen aloittamiseen, ovat sellaiset tehtävät, joissa oppilas voi vastata yhdellä sanalla. Esimerkiksi ”yhden sanan vastaukset” -opetusmenetelmässä opettaja kysyy sellaisen kysymyksen, johon oppilas vastaa yhdellä sanalla (englannissa ”*How many fingers can you see?*”, ”*Two*”). Mikä on kadoksissa -opetusmenetelmässä oppilaan on muistettava esimerkiksi kymmenen pöydällä olevaa esinettä, joita koskevat sanat on ensin toistettu yhdessä kuorotoistona. Tämän jälkeen opettaja ottaa yhden esineen pois ja oppilaan on muistettava mikä esine puuttuu ja nimettävä suullisesti puuttuva esine. (Keaveney & Lundberg 2019, 70–71.)

Saavuttaakseen itseluottamuksen vuorovaikutuksessa ja puheen tuottamisessa tulisi ensiksi keskustella sellaisista asioista, jotka ovat oppilaille tuttuja. Esimerkiksi kysytään kysymyksiä heistä itsestään (englannissa ”*How was your weekend?*”, ”*What did you do?*”). Lisäksi he voivat esitellä itsensä muille, missä he kertovat lyhyesti itsestään, kuten nimensä, kotikaupunkinsa, sisarten lukumäärän ja harrastuksensa. Kommunikointiharjoituksissa voidaan hyödyntää draamaa, pelillisyyttä ja leikillisyyttä. Esimerkiksi oppilaat voivat näytellä kohtauksia arkipäivän tilanteista (esim. linja-autolla matkustaminen), pelata muistipeliä tai pitää parikeskusteluja. (Keaveney & Lundberg 2019, 71–74.)

6 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten varhennettua kieltenopetusta opetetaan 1. ja 2. luokilla. Riippumatta siitä, opettaako luokanopettaja vai aineenopettaja varhennettua kieltenopetusta, jokaiselle opettajalle tämä on uusi haaste kohdattavaksi. Aineenopettajien pitää osata hallita 1–2 vuosiluokille soveltuva pedagogiikka ja luokanopettajien vieraan kielen ainedidaktiikka. Kuten Nikolov (2009) mainitsi, luokkahuonetutkimusta tarvitaan selvittäessä opetuksen toteutusta. Tutkimuksessa tarkastellaankin yhden koulun toimintamallia varhennetusta kielenopetuksesta kolmen luokanopettajan osalta.

Tutkimuksen näkökulmina ovat luokanopettajien asettamat oppimistavoitteet varhennetun kielen oppimiseen sekä luokanopettajien käyttämät opetusmenetelmät suullisen kielitaidon kehittämiseksi. Koska luokanopettajilla ei ollut saatavilla VOPS:ia tutkimuksen toteutusajankohtana, on mielenkiintoista selvittää heidän asettamia oppimistavoitteita. Niitä vertaillaan vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteisiin (VOPS 2019) ja Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2020) tavoitteisiin. Opetusmenetelmien käyttöä tarkastellaan kuullun ymmärtämisen sekä suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen näkökulmasta. Tutkimuksen tutkimusongelmiksi on asetettu seuraavat pää- ja alaongelmat.

1. Millaisia tavoitteita luokanopettajat ovat asettaneet varhennetun kielen oppimiseen vuosiluokille 1–2?
 - 1.1 Miten luokanopettajien asettamat tavoitteet ovat yhdenmukaisia VOPS:n kanssa?
 - 1.2 Miten luokanopettajien asettamat tavoitteet ovat yhdenmukaisia EVK:n kanssa?
2. Millaisia opetusmenetelmiä luokanopettajat käyttävät opetuksessa oppilaan suullisen kielitaidon kehittämiseksi?
 - 2.1 Millaisia opetusmenetelmiä luokanopettajat käyttävät kehitettäessä oppilaan kuullun ymmärtämistä?
 - 2.2 Millaisia opetusmenetelmiä luokanopettajat käyttävät kehitettäessä oppilaan suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista?

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan yksittäisiä tapauksia ja korostetaan tutkittavien kokemuksia (Puusa & Juuti 2011, 47–48). Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko koostui yhdestä koulusta ja sen kolmesta luokanopettajasta, jotka opettivat varhennettua kieltenopetusta lukuvuonna 2018–2019. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena voi olla esimerkiksi uuden tiedon hankinta, ilmiön kuvaus ja ymmärryksen syventäminen (Puusa & Juuti 2011, 48). Nämä tavoitteet asettuivat myös tähän tutkimukseen, sillä tutkimuskeruun ajankohtana luokanopettajat opettivat ensimmäistä kertaa varhennettua kieltenopetusta kaikille 1.–2.-luokkalaisille.

Saadakseen kokonaisvaltaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä on valittava sellaiset tutkimusmenetelmät, joilla tämä on mahdollista. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia yhden koulun toimintamallia varhennetun kielenopetuksesta, joten tutkimusmenetelmiksi valikoituivat puolistrukturoitu teemahaastattelu ja havainnointi ilman osallistumista. Luokanopettajien haastattelut pidettiin ennen oppituntien havainnoimista, jotka videokuvattiin. Oppituntien jälkeen havainnot kirjattiin kenttäpäiväkirjaan.

Aineistoa analysoitiin aineisto- ja teorialähtöisellä sisällönanalyysillä, jotka valikoituivat tutkimusasettelun takia. Molempia analyysimenetelmiä käytettiin haastattelujen ja videotallenteiden analysoimisessa. Analysointiprosessi ei ollut lineaarinen, vaan analyysin kulku oli ennemminkin spiraalinmuotoinen, jollaiseksi Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 223–224) kuvailevat kvalitatiivisen analyysin kulkua. Aineisto koostui haastateluista ja videotallenteista, joihin palattiin aina uudelleen eri analyysivaiheissa riippuen käsiteltävästä tutkimusongelmasta.

Seuraavaksi esitetään tarkemmin tutkimuksen tutkimusjoukko, tiedonkeruumenetelmät ja aineistoanalyysit. Lopuksi arvioidaan tutkimusmenetelmien luotettavuutta ja tutkimuksen eettisyyttä.

7.1 Tutkittavat

Tutkimusjoukko koostui yhden koulun kolmesta luokanopettajasta ja heidän opetusryhmistään. Koulu, jossa luokanopettajat työskentelivät, sijaitsee Etelä-Suomessa. Koulun oppilasaines on monikielinen ja -kulttuurinen. Tutkimusjoukko valittiin tarkoituksenmukaisesti, jossa perusteena oli se, että kyseisessä koulussa opetettiin varhennettua kieltenopetusta 2018–2019 lukuvuodella. Koulu sai rahoitusta varhennetulle kielenope-

tukselle Opetushallitukselta, ja lisäksi se toimi myös yhteistyökumppanina ja pilottina eräälle hankkeelle, jonka myötä kehitettiin sähköistä oppimisympäristöä varhennetulle englannin kielelle. Hankkeen nimeä ei mainita, jotta koulun ja luokanopettajien anonymitteetti säilyy tässä tutkimuksessa.

Luokanopettajille annettiin yksityisyyden suojaamiseksi peitenimet eli pseudonyymit: luokanopettaja 1 (LUO1), luokanopettaja 2 (LUO2) ja luokanopettaja 3 (LUO3). Peitenimessä oleva numero määräytyi sen mukaan, missä järjestyksessä haastattelut pidettiin. Taulukossa 1 on esitettyä tutkittavien taustatiedot.

TAULUKKO 1. Tutkittavien taustatiedot

	Työkokemus opettamisesta vuosina	Opettajan pätevyys	Työkokemus kaksikielisestä opettamisesta	Opettanut vuosiluokkia työurallaan	2018–2019 lukuvuonna opetettava luokka
Luokanopettaja 1	noin 30	luokanopettaja, englannin aineenopettaja	kyllä	1.–6.	2. kieliluokka
Luokanopettaja 2	noin 15	luokanopettaja, englannin aineenopettaja	kyllä	1.–6.	5. kieliluokka
Luokanopettaja 3	noin 30	luokanopettaja, englannin aineenopettaja	kyllä	1.–6., 7.–9.	1. kieliluokka

Kaikilla luokanopettajilla oli työkokemusta kaksikielisestä opettamisesta, jossa opetuskielenä käytettiin suomea ja englantia. Luokanopettajien kaksikielinen opettaminen perustui CLIL-opetusmenetelmään (Content and Language Integrated Learning), jossa oppiaineiden aihesisältöjä opetetaan vieraalla kielellä. Kaikki luokanopettajat tekivät yhteistyötä sekä sähköisen oppimisympäristöhankkeen että varhennetun kielenopetuksen toteutuksen tiimoilta. Luokanopettaja 1 ja luokanopettaja 2 toimivat myös työparina 2018–2019 lukuvuoden ajan, sillä he opettivat kaikkia 1. ja 2. luokkia, paitsi 1. kieliluokkaa, jonka opetus oli luokanopettajan 3 vastuulla. Luokanopettaja 1 ja luokanopettaja 2 suunnittelivat yhdessä opetusrungon lukuvuodelle. He suunnittelivat yhdessä, milloin mitäkin teemaa käsiteltiin ja millä tavoin sekä mitä opetusmateriaaleja hyödynnettiin.

Alkuopetuksen luokkia oli yhteensä kuusi: kolme 1. luokkaa ja kolme 2. luokkaa. Luokanopettajan 1 vastuulla oli yksi 1. luokka ja kaksi 2. luokkaa, joista toinen oli hänen oma luokkansa, jossa oli kielipainotteinen opetus. Luokanopettaja 2 opetti yhtä 1. ja 2. luokkaa, ja luokanopettaja 3 opetti omaa kielipainotteista 1. luokkaansa. Kielipainotteisissa luokissa opetus oli kaksikielistä käyttäen englannin kieltä ja koulun opetuskieltä eli suomen kieltä.

Kaikille koulun 1.–2. luokan oppilaille varhennetuksi kieleksi valikoitui englanti ja opetukselle oli varattu oma opetustunti eli yksi 45 minuutin oppitunti viikossa. 2.-luokkalaisilla opetus alkoi jo syyslukukaudella 2018 ja 1.-luokkalaisilla vasta kevätlukukaudella 2019. Poikkeuksena olivat kieliluokat, sillä englannin kielen altistuminen alkoi jo 1.-luokkalaisille lukuvuoden alusta. 2.-luokkalaisilla oli jo takana yksi vuosi englannin kielen opiskelua.

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ei ole yksittäinen oppilas, mutta heidän toimintaansa tarkastellaan tutkimusongelmien vuoksi. Yksittäinen oppilas nimettiin pseudonyymillä, jossa ilmenee luokka-aste numeroin. Esimerkiksi Oppilas1 pseudonyymi kertoo, että kyseessä on oppilas 1. luokalta. Yksittäinen oppilas on erotettu muista oppilaista pseudonyymissä olevalla kirjaimella (esim. Oppilas 1.A, Oppilas 1.B, Oppilas1.C...; Oppilas 2.A, Oppilas 2.B, Oppilas2.C...).

7.2 Tiedonkeruumenetelmät

Tutkimuksen lähestymistapa on monimetodinen, jossa toteutettiin menetelmätriangulaatiota. Koska tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa varhennetun kielenopetuksen toteutuksesta asiantuntevilta luokanopettajilta, oli tärkeää kerätä tietoa kattavasti tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusmenetelminä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua ja havainnointia ilman osallistumista.

Teemahaastattelulla saatiin selville luokanopettajien näkemyksiä varhennetusta kielenopetuksesta ja varhennetun kielen oppimisesta. Haastattelussa ilmeni heidän asiantuntijuutensa, mielipiteensä, ajatuksensa ja kokemuksensa tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelun myötä tutkija ymmärsi luokanopettajien näkemyksiä varhennetusta kielenopetuksesta ja sen toteutuksesta sekä kielenoppimisesta. Toisena menetelmänä oli oppituntien havainnointi, joista ilmeni opetuksen toteutus ja tavoitteet varhaiseen kielenoppimiseen.

Monimenetelmällisyyden yksi hyödyistä on se, että sillä saadaan monenlaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Aarnoksen (2001) mukaan haastattelun ja havainnoinnin yhdistäminen on hedelmällistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 69). Haastattelu tuo esille luokanopettajien näkemykset ja valinnat, kun taas oppituntien havainnointi näyttää, miten opettajien näkemykset ja valinnat toteutuvat. Seuraavaksi esitellään tarkemmin tutkimuksen tiedonkeruumenetelmiä.

7.2.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Tutkittavat valikoitiin tarkoituksenmukaisesti, mikä vaikutti haastattelurunkoon. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja tutkittavien asiantuntevuuden vuoksi tutkimusmenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu. Tutkittavien tarkoituksenmukaista valintaa voidaan pitää etuna, sillä tutkittavaksi valikoituu sellaisia henkilöitä, joilla on aikaisempaa kokemusta tai tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Puusa 2011a,76). Hirsjärven ja Hurmeen (2007) mukaan teemahaastattelun etu on se, että haastateltavan vastausten pohjalta voidaan tarkentaa ja syventää kysymyksiä haastattelussa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 65). Tässä tutkimuksessa ennalta sovitut teemat haastatteluun ja tutkittavien asiantuntemus mahdollisti syvän keskustelun tutkittavasta ilmiöstä.

Suunniteltaessa haastattelurunkoa tulee miettiä valmiiksi avoimia kysymyksiä ja päättää teema-alueet eli aihepiirit, jotka ovat kaikille haastateltaville samat (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48, 67). Teemahaastattelun runko muodostui ennalta sovituista teemoista ja niihin liittyvistä kysymyksistä (liite 1, liite 2). Teema-alueina olivat varhennetun kieltenopetuksen toteutus, opetusmenetelmät, aihesisällöt, opetusmateriaalit ja oppimistavoitteet sekä luokanopettajien henkilökohtaiset kokemukset varhennetun kielen opettamisesta, yhteistyö muiden opettajien kanssa ja vinkit noviisille, jolla ei ole aikaisempaa kokemusta varhennetusta kieltenopetuksesta. Lisäksi tutkittavilta kysyttiin taustatietoja, kuten työkokemus, sivuaineet ja aikaisemmat mahdolliset kokemukset varhennetusta kieltenopetuksesta.

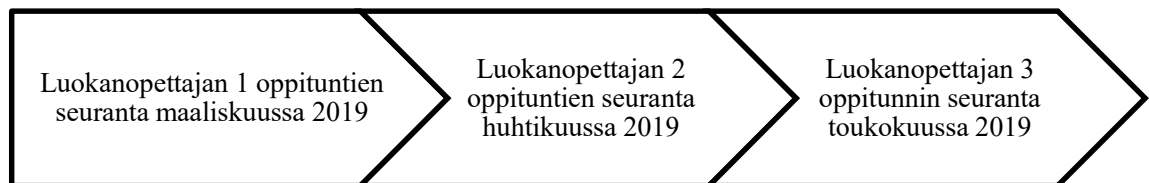
Haastattelua ohjasi edellä mainitut teemat, joiden lisäksi haastattelurunkoon oli mietittynä strukturoituja haastattelukysymyksiä (liite 1). Ensimmäinen haastattelu pilotoitiin marraskuussa 2018, jonka jälkeen muutoksia tehtiin haastattelurunkoon ja lisättiin monikulttuurisuuteen ja opetusmateriaaleiden kriteereihin liittyvät kysymykset (liite 2). Loput haastattelut pidettiin helmikuussa 2019 ja huhtikuussa 2019. Kaikki haastattelut

pidettiin luokanopettajien koulussa joko heidän omassa luokassaan tai muussa luokassa, ja haastattelut kestivät noin 50–70 minuutin verran.

7.2.2 Havainnointi ilman osallistumista

Havainnoinnin voi toteuttaa eri tavoin tutkimuksissa, ja ne ovat eroteltu seuraaviin aineistokeruumenetelmiin: piilohavainnointiin, havainnointiin ilman osallistumista, osallistuvaan havainnointiin ja osallistavaan havainnointiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 69). Tässä tutkimuksessa toisena aineistokeruumenetelmänä käytettiin havainnointia ilman osallistumista. Tässä tilanteessa tutkija on ulkopuolinen ja osallistumaton tarkkailija (Tuomi & Sarajärvi 2018, 70). Havainnointi perustui opettajan toimintaan oppitunnilla siitä näkökulmasta, miten hän toteutti varhennettua kieltenopetusta 1. ja 2. luokilla.

Havainnoituja oppitunteja oli yhteensä 11, jotka kaikki olivat kestoaltaan 45 minuuttia. Jokaisen havainnoinnin jälkeen tutkija kirjoitti kenttäpäiväkirjaan oppituntien pääkohdat ja muita huomioita oppitunnin tapahtumista. Tämä auttoi videotallenteiden analysoimisessa. Luokanopettajien oppitunteja havainnoitiin keväällä 2019 (kuvio 14).



KUVIO 14. Havainnoinnin toteutus

Luokanopettajan 1 oppitunteja seurattiin yhteensä kuuden oppitunnin verran kahden viikon ajan maaliskuussa 2019. Ensimmäisellä ja toisella viikolla havainnoitiin 1. ja 2. luokkia sekä 2. kieliluokkaa. Näiden viikkojen jälkeen tutkija siirtyi seuraamaan luokanopettajan 2 oppitunteja, joita oli yhteensä neljä: kaksi 1. luokan ja kaksi 2. luokan oppituntia. Viimeinen havainnointi tapahtui toukokuussa 2019, jolloin seurattiin yhden oppitunnin verran luokanopettajan 3 oppituntia 1. kieliluokalla.

Oppitunteja kuvattiin kahdella videokameralla. Toinen videokameroista sijoitettiin luokkahuoneeseen joko niin, että kuvaan saatiin yleiskuva luokkahuoneesta ja oppilaista tai niin, että kuvaan saatiin yleiskuva luokkahuoneesta ja oppilaista ja mitä opetustaululla tapahtui. Toinen videokamera oli tutkijan kädessä, jonka kautta kuvattiin mitä opetus-

taululla tapahtui, mitä oppilaat tekivät tehtäviä tehdessä, millaisia opetusmateriaaleja käytettiin sekä erityisesti kuvattiin opettajan toimintaa oppitunnilla.

7.3 Aineisto- ja teorialähtöinen sisällönanalyysi

Aineiston analyysin tavoitteena on muodostaa aineistosta kokonaisuus, josta voidaan tuottaa kattava tulkinta ja tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa 2011b, 116). Jotta tutkimuksen tavoite toteutuu, tulee valita tutkimuksen aineistolle sopivat analyysimetodit, joilla saadaan kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Koska aineistona oli litteroidut haastattelut ja videoidut oppitunnit, ja koska aineiston analyysiin lähestyttiin teoreettisella viitekehyksellä, analyysimenetelmiksi valikoitui sekä aineisto- että teorialähtöinen sisällönanalyysi.

Aineistolähtöisessä analyysissa analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuskysymysten pohjalta. Toisin kuin teorialähtöisessä analyysissa, jossa tukeudutaan aikaisemman tiedon perusteella luotuun teoriaan tai malliin, joka ohjaa aineiston analyysia, aineistolähtöisessä analyysissa aikaisemmilla teorioilla ei pitäisi olla mitään kytköstä analyysin toteuttamiseen tai tuloksiin. Aineistolähtöisessä analyysissa aineistoa pelkistetään etsimällä aineistosta tutkimusongelmiin sopivat kuvaukset ja karsitaan epäolennaiset osiot pois. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään eri ryhmiin perustuen siihen, mitkä kuvaukset sopivat samaan ryhmään. Näin pelkistetyistä ilmauksista muodostetaan alaluokkia, jotka nimetään aineiston sisällön mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80–82, 91–92.)

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa noudatetaan edellä mainittua sisällönanalyysia, mutta aineiston analyysin luokittelu pohjautuu esimerkiksi teoriaan, malliin tai käsittejärjestelmään. Aineistosta etsitään sekä teoriaan pohjautuvat asiat että teorian ulkopuolelle jäävät asiat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 95–96.) Tämän tutkimuksen analyysissa hyödynnettiin varhennetun kielenopetuksen opetussuunnitelmaa (2019), Eurooppalaista viitekehystä (2020) sekä Keaveneyn ja Lundbergin (2019) esittämiä opetusmenetelmiä.

Aineistonkäsittelyä tarkastellaan ensiksi haastattelujen osalta sisällönanalyysin näkökulmasta. Litteroidut haastattelut analysoitiin aikaisemman esitiedon pohjalta ja alaluokat muodostettiin aineistosta. Lopuksi esitetään videotallenteiden analysointi ELAN-ohjelmalla, joka on Max Planck Institute for Psycholinguisticsin kehittämä ohjelma, jossa voi litteroida ja annotoida videonäytteitä (Lennes 2016). Nämä videotallenteet

siirrettiin ELAN-ohjelmaan analyysia varten, ja niitä lähestyttiin myös sisällönanalyysilla.

7.3.1 Haastattelujen analysoiminen

Ennen kuin haastattelusta voidaan tehdä analyysi, pitää se litteroida eli muuttaa puhe tekstimuotoon (Ruusu vuori 2010, 424). Litterointia varten käytettiin NVivo 12-ohjelmaa, jonka avulla hidastettiin ääninäytettä sujuvampaa litterointia varten. Analyysivaiheessa aineistosta tehtyjä havaintoja analysoitiin aineisto- ja teorialähtöisellä sisällönanalyysilla. Seuraavaksi esitellään pelkistämisen ja alaluokkien muodostamisen vaiheita.

Luokanopettajien asettamia oppimistavoitteita etsittiin litteroidusta haastattelusta eli millaisia tavoitteita opettajat mainitsivat varhennetun kielen oppimiseen. Näistä tavoitteista pelkistettiin yleinen luonnehdinta. Pelkistetyt sisällöt ryhmiteltiin eri alaluokkiin, jotka pohjautuivat pelkistettyihin ilmauksiin opettajien kertomista oppimistavoitteista. Taulukossa 2 on esitettynä esimerkkejä oppimistavoitteiden pelkistämisestä ja ryhmittelystä alaluokkiin.

TAULUKKO 2. Esimerkkejä luokanopettajien mainitsemien oppimistavoitteiden pelkistämisestä ja ryhmittelystä eri alaluokkiin

Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka
”Sitä kulttuurillisuutta on hirveän paljon varhennetussa – – me harjoitellaan sitä small talkia et joku osaa sanoa jotain, it’s a lovely weather today, isn’t it?”	Small talk-taidon harjoittaminen	Toiseen kulttuuriin tutustuminen
”– – varhennutussa sitten ikäänkö luodaan semmoista perusoppimisen valmiuksia myös siihen kielenopiskeluun.”	Perusoppimisen valmiudet kielenopiskelussa	Kielenopiskelutaitojen harjoittaminen
”On niitä turvallisia vuorovaikutustilanteita, joissa on harjoiteltu sitä, mitä mä sanon – –.”	Kielen käyttäminen vuorovaikutustilanteissa	Suullisten taitojen kehittäminen

Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka
<i>"Varhennetussa toiminta on sit vielä enemmän keskiössä ja se kuullunymmärtäminen ja puhuminen ei niinkään se kirjoittaminen ja lukeminen."</i>	Kuullunymmärtämisen harjoittelu	Suullisten taitojen kehittäminen
<i>"– ehdottomasti pääpainona on suullisten taitojen kehittäminen –."</i>	Suullisten taitojen kehittäminen	Suullisten taitojen kehittäminen
<i>"– kun mä kysyn heiltä jotain ihan tämmöisiä arkipäivän kysymyksiä, "How are you today?", niin he osaa vastata mulle. Ihan tämmöisiä pieniä kysymyksiä, mut kuitenkin he osaa sanoa "Today is Wednesday."</i>	Sanojen ja ilmausten ymmärtäminen	Suullisten taitojen kehittäminen
<i>"Et halutaan et se ääntäminen tulis ensin ja olis vahvana ja sit vasta myöhemmin palataan siihen kirjoitusasuun, kun on jo kirjoittaminen muutenkin varmempaa."</i>	Ääntäminen harjoittelu	Ymmärrettävä ääntäminen

Alaluokista muodostettiin yläluokkia, jotka pohjautuivat VOPS:n (2019) ja EVK:n (2020) malleihin. Alaluokkien yhdistäminen VOPS:iin muodostui siten, että luokanopettajien asettamat tavoitteet sovitettiin kuhunkin tavoitealueiden oppimistavoitteisiin. Analyysissä muodostui kaksi yläluokkaa: VOPS:n oppimistavoite ja VOPS:n tavoitealue. Taulukossa 3 on esitettyä esimerkkejä alaluokkien yhdistämisestä VOPS:n oppimistavoitteisiin ja tavoitealueisiin.

TAULUKKO 3. Esimerkkejä alaluokkien yhdistämistä VOPS:n oppimistavoitteisiin ja tavoitealueisiin

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	VOPS:n oppimistavoite	VOPS:n tavoitealue
Small talk-taidon harjoittelu	Toiseen kulttuuriin tutustuminen	T1: Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden tiedostaminen arjessa sekä kohdekielen tunnistamaan muista osaamistaan kielistä	Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen
Perusoppimisen valmiudet kielenopiskelussa	Kielenopiskelutaitojen harjoittelu	T5: eri kielenopiskelutaitojen kokeileminen ja harjoittelu	Kielenopiskelutaidot
Kielen käyttäminen vuorovaikutustilanteissa	Suullisten taitojen kehittäminen	T6: oppia käyttämään kieltä yleisemmin toistuvissa vuorovaikutustilanteissa viestintäkumppanin tukemana	Kehittyvä kielitaito: taito toimia vuorovaikutuksessa
Kuullunymmärtämisen harjoittelu	Suullisten taitojen kehittäminen	T9: joitakin sanojen ja ilmauksien ymmärtäminen, joita on kuullut ja nähnyt	Kehittyvä kielitaito: taito tulkita tekstejä
Suullisten taitojen kehittäminen	Suullisten taitojen kehittäminen	T10: oppia käyttämään sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt puheessa sekä ääntämään niitä ymmärrettävästi	Kehittyvä kielitaito: taito tuottaa tekstejä
Sanojen ja ilmausten ymmärtäminen	Suullisten taitojen kehittäminen	T9: joitakin sanojen ja ilmauksien ymmärtäminen, joita on kuullut ja nähnyt	Kehittyvä kielitaito: taito tulkita tekstejä
Ääntäminen harjoittelu	Ymmärrettävä ääntäminen	T10: oppia käyttämään sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt puheessa sekä ääntämään niitä ymmärrettävästi	Kehittyvä kielitaito: taito tuottaa tekstejä

Alaluokka yhdistettiin VOPS:n oppimistavoitteeseen, jonka perusteella määräytyi mihin tavoitealueeseen luokanopettajan oppimistavoite sisältyi. Esimerkiksi kielen-

opiskelutaitojen harjoittamisen alaluokka yhdistyi VOPS:n eri kielenopiskelutaitojen kokeilemisen ja harjoittamisen tavoitteeseen (T5), joka sisältyy kielenopiskelutaitojen tavoitealueeseen. Joitakin luokanopettajien asettamia oppimistavoitteita ei ollut mainittuna VOPS:n tavoitteissa tai ne ilmenivät opetussuunnitelman varhennetun kielen oppiaineen tehtävässä, joten ne rajattiin pois. Osa alaluokista sisältyi useampaan tavoitealueeseen, ja siksi osa tavoitteista ilmeni useissa tavoitealueissa.

Aineiston sisällönanalyysi EVK:n näkökulmasta pohjautui samoihin alaluokkiin, joita käytettiin yhdistettäessä alaluokkia VOPS:n oppimistavoitteisiin ja tavoitealueisiin. Edellä mainitut alaluokat ryhmiteltiin EVK:n tavoitteisiin ja tavoitealueisiin. Taulukossa 4 on esitettyä alaluokkien yhdistäminen EVK:n suullisen kielitaidon tavoitealueisiin, jotka ovat kuullun ymmärtäminen sekä suullinen vuorovaikutus ja puheen tuottaminen. Muut EVK:n tavoitealueet mainitaan, jos luokanopettajan tavoite ilmeni kyseisissä tavoitealueissa.

TAULUKKO 4. Esimerkkejä alaluokkien yhdistämisestä EVK:n tavoitteisiin kuullun ymmärtämisessä sekä suullisessa vuorovaikutuksessa ja puheen tuottamisessa

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	EVK:n oppimistavoite (pre-A1–A1-taitotasot)	EVK:n tavoitealue
Small talk-taidon harjoittaminen	Toiseen kulttuuriin tutustuminen	Tervehdys- ja esittelyfraasien käyttö sosiaalisessa kanssakäymisessä	Suullinen vuorovaikutus ja puheen tuottaminen (lisäksi monikielisyys ja monikulttuurisuus)
Perusoppimisen valmiudet kielenopiskelussa	Kielenopiskelutaitojen harjoittaminen	Ei ole mainittuna EVK:ssa	–
Kielen käyttäminen vuorovaikutustilanteissa	Suullisten taitojen kehittäminen	Kysymyksiin vastaaminen kiinteillä ilmauksilla ja yksittäisillä sanoilla sekä yksittäisten sanojen avulla kommunikointi	Suullinen vuorovaikutus ja puheen tuottaminen
Kuullun ymmärtämisen harjoittelu	Suullisten taitojen kehittäminen	–	Kuullun ymmärtäminen

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	EVK:n oppimistavoite (pre-A1–A1-taitotasot)	EVK:n tavoitealue
Suullisten taitojen kehittäminen	Suullisten taitojen kehittäminen	–	Suullinen vuoro- vaikutus ja puheen tuottaminen sekä kuullun ymmär- täminen
Sanojen ja ilmausten ymmärtäminen	Suullisten taitojen kehittäminen	Yksinkertaisten ja tuttujen kysymysten ymmärtäminen	Kuullun ymmärtäminen
Ääntäminen harjoittelu	Ymmärrettävä ääntäminen	Itsensä ymmärretyksi tekeminen tutuista aiheista	Suullinen vuoro- vaikutus ja puheen tuottaminen

Alaluokkia vertailtiin EVK:n (2020) tavoitteisiin, joista pääteltiin luokanopettajien tavoitteiden suhdetta EVK:hon. Osa luokanopettajien tavoitteista ilmeni EVK:ssa, jotka voitiin yhdistää EVK:n tavoitealueisiin, kuten luokanopettajan mainitsema toiseen kulttuuriin tutustumisen tavoite. Tämä ilmeni niin suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen kuin monikielisuuden ja monikulttuurisuuden tavoitealueissa. Kaikkia luokanopettajien mainitsemia tavoitteita ei ilmennyt EVK:n tavoitteissa, kuten kielenopiskelutaitojen harjoittelu. Nämä tavoitteet jäättyivät EVK:n tavoitteiden ulkopuolelle.

Lisäksi luokanopettajat mainitsivat sellaisia tavoitteita, jotka olivat sisällytettynä jonkun toisen tavoitteen sisälle tutkijan tulkinnan mukaan, kuten suullisten taitojen kehittäminen ja ymmärrettävä ääntäminen. Esimerkiksi EVK:n tavoite itsensä ymmärretyksi tekemisen tavoitteeseen sisältyy ymmärrettävän ääntämisen tavoite. Jotta vastaanottaja ymmärtää mitä toinen kansapuhuja kertoo, pitää ääntäminen olla ymmärrettävää. Siksi tutkija on tehnyt tulkinnan, jonka mukaan ymmärrettävä ääntäminen liittyy EVK:n itsensä ymmärretyksi tekemisen tavoitteeseen, ja näin ollen sisältyy suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen tavoitealueeseen.

Luokanopettajat mainitsivat muun muassa kuullun ymmärtämisen ja suullisten taitojen kehittämisen tavoitteen, jotka ilmenivät EVK:n tavoitteissa. He eivät eritelleet haastattelussa tarkempia tavoitteita näihin, ja siksi niitä ei voinut yhdistää EVK:n yksittäisiin tavoitteisiin. Luokanopettajien mainitsemat tavoitteet yhdistettiin EVK:ta koskeviin tavoitealueisiin, joissa ilmeni sama tavoite kuin luokanopettajan mainitsemassa tavoit-

teessa. Koska suullisten taitojen kehittämisen alaluokka tutkijan tulkinnan mukaan sisältyi jo itsessään EVK:n suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen tavoitealueeseen, tätä alaluokkaa ei mainittu kyseisen tavoitealueen yhteydessä.

Litteroiduista haastatteluista kerättiin luokanopettajien mainitsemat opetusmenetelmät, joita hyödynnettiin tunnistettaessa ja nimettäessä opetusmenetelmiä havainnoiduista oppitunneista. Lisäksi luokanopettajien mainitsemia kuvauksia opetusmenetelmien käytöstä hyödynnettiin kuvailtaessa opetusmenetelmiä.

7.3.2 Videomateriaalin analysoiminen ELAN-ohjelmalla

Havainnoidusta ilmiöstä esitetään merkityksellistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä tutkitun yhteisön ulkopuolisille. Aineiston luokittelussa voidaan käyttää teoriaa hyväksi, jossa esitetään kokonaiskuva havainnoidusta ilmiöstä. (Vähämäki & Paalumäki 2011, 110.) Tässä tutkimuksessa luokanopettajien oppitunteja havainnoitiin. Oppitunnit kuvattiin kahdella videokameralla. Videoista tarkasteltiin, millaisia opetusmenetelmiä opettajat käyttivät oppitunneilla kehittäessään oppilaan suullista kielitaitoa. Näkökulmina olivat kuullun ymmärtämistä sekä suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista tukevat opetusmenetelmät. Opetusmenetelmien tunnistamisessa ja nimeämisessä hyödynnettiin Keaveneyn ja Lundbergin (2019) esittämiä opetusmenetelmiä ja luokanopettajien haastattelussa mainitsemia opetusmenetelmiä.

Opetusmenetelmien analysointi alkoi ensiksi kuvaamalla oppituntien tapahtumia: mitä ja miten opettaja ohjeistaa oppilaita tekemään, millaisia tehtäviä oppilaat tekevät ja millainen vuoropuhelu opettajan ja oppilaan välillä on. Yksittäisistä opetushetkistä muodostui oma annotaatio eli tietynmittainen ajanjakso, jossa ilmeni yksi tai useampi opetusmenetelmä. Opetushetki rajattiin oppilaan toiminnan mukaan eli mitä hän teki kyseisenä hetkenä opettajan ohjeistuksen mukaisesti. Jokaisesta yksittäisestä opetushetkestä kuvailtiin tarkka kuvaus, mitä opetushetkessä tapahtui. Lisäksi osa opetushetkistä litteroitiin, jotta opettajan ja oppilaan välistä vuoropuhelua voitiin havainnollistaa.

Opettajien käyttämät opetusmenetelmät ryhmiteltiin kuullun ymmärtämisen sekä suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamista kehittäviin opetusmenetelmiin. Rajauksen ulkopuolelle jäi opetusmenetelmät, jotka eivät keskittyneet kuullun ymmärtämiseen, suullisen vuorovaikutukseen ja puheen tuottamiseen. Taulukossa 5 on esiteltyinä esimerkkejä siitä, miten luokanopettajien opetusmenetelmät jakautuivat kahteen ala-

luokkaan: kuullun ymmärtämistä sekä suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista kehittäviin opetusmenetelmiin.

TAULUKKO 5. Esimerkkejä ryhmittelystä luokanopettajien käyttämistä opetusmenetelmistä, jotka kehittävät kuullun ymmärtämistä sekä suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista

Videotallenteessa esiintyvä toiminta	Opetusmenetelmä pohjautuen Keaveneyn ja Lundbergin (2019) ja luokanopettajien mainitsemiin opetusmenetelmiin	Alaluokka
Alkutervehdys dialogia opettajan ja luokan välillä, jossa opettaja aloittaa tervehtimisen.	Alku- ja lopputervehdys, joka on toistuva, rutiininomainen toiminta	Kuullun ymmärtämistä kehittävä opetusmenetelmä
Laulujen laulaminen, joissa tehdään liikkeitä laulun sanojen mukaisesti (esim. taputetaan käsiä, tömistellään jaloilla)	Toiminnallinen laulu, jossa yhdistyy liike	Kuullun ymmärtämistä kehittävä opetusmenetelmä
Tarina kuunteleminen äänitteeltä, jonka jälkeen opettaja kysyy kysymyksiä tarinasta.	Kuunteluharjoitus	Kuullun ymmärtämistä kehittävä opetusmenetelmä
Kapteeni käskee –leikki	Toiminnallinen leikki, jossa yhdistyy kuullun ymmärtäminen	Kuullun ymmärtämistä kehittävä opetusmenetelmä
Kuunteluharjoitus sähköisessä oppimisympäristössä, esim. sana kuullaan englanniksi ja suomenkielisistä vaihtoehdoista pitää valita se, jonka kuuli	Sähköinen oppimisympäristö	Kuullun ymmärtämistä kehittävä opetusmenetelmä
Toistetaan oppitunnin keskeistä sanastoa yhdessä äänitteen perässä	Kuorotoisto, jossa oppilas toistaa opettajan tai äänitteen sanoja tai fraaseja	Suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista kehittävät opetusmenetelmät
Pelit, joissa tuotetaan puhetta, kuten Kim-peli ja muistipeli	Toiminnalliset pelit	Suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista kehittävät opetusmenetelmät
Vuoropuhelu opettajan ja oppilaan/luokan välillä, jossa	”Yhden sanan vastaukset” - opetusmenetelmä	Suullista vuorovaikutusta ja

Videotallenteessa esiintyvä toiminta	Opetusmenetelmä pohjautuen Keaveneyn ja Lundbergin (2019) ja luokanopettajien mainitsemiin opetusmenetelmiin	Alaluokka
opettaja kysyy oppilailta kysymyksen, johon vastataan yhdellä tai muutamalla sanalla		puheen tuottamista kehittävät opetusmenetelmät
Vuoropuheluharjoitus oppilaiden tai oppilaan ja opettajan välillä	Parikeskustelu	Suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista kehittävät opetusmenetelmät

Jokaisen opetusmenetelmän käytöstä annettiin esimerkki, miten luokanopettajat käyttivät opetusmenetelmää. Tässä kohtaa hyödynnettiin videotallenteista tehtyjä litteroituja keskusteluja opettajan ja oppilaiden välillä. Luokanopettajien opetusmenetelmien käytöstä pidettiin kirjaa, kuinka useasti he käyttivät tiettyä opetusmenetelmää oppitunnilla. Näistä tiedoista muodostettiin frekvenssitaulukot, jossa ilmenee luokanopettajien käyttämät opetusmenetelmät oppitunneilla suullisen kielitaidon kehittämiseksi.

7.4 Tutkimusmenetelmien luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja sen osoittaminen perustellusti on oleellinen käytäntö tutkimusta tehdessä (Aaltio & Puusa 2011, 153; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tutkimusasettelu oli laadullinen, jonka takia luotettavuutta pitää arvioida laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Laadullisten tutkimusten tavoitteena ei ole tuottaa niinkään yleistettävää tietoa, kuten määrällisissä tutkimuksissa, vaan lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Aaltio & Puusa 2011, 153, 157).

Tässä tutkimuksessa käytettiin menetelmätriangulaatiota, jotta tutkittavaa ilmiötä voitiin tarkastella kokonaisvaltaisesti. Tutkimusmenetelmiksi valikoitui teemahaastattelu ja havainnointi tutkimusasetelman takia. Jos tutkimusmenetelmänä olisi ollut vain haastattelu, tutkija olisi ollut sen varassa kuvatessaan tutkittavaa ilmiötä. Ilman haastattelua tutkija olisi ollut havaintojen varassa, eikä niitä olisi ollut tukemassa luokanopettajien kertomat ajatukset ja mielipiteet tutkittavasta ilmiöstä. Siksi oli tärkeää käyttää molempia tutkimusmenetelmiä, jotka tukivat toisiaan analyysia tehtäessä. Se, mitä luokanopettajat mainitsivat haastattelussa, ilmeni oppitunnilla, ja toisaalta se, mitä luokanopettajat eivät maininneet haastattelussa, näkyi oppitunnilla.

Tutkimusmenetelmiä tulee kuvata tarkasti, jotta voidaan arvioida tutkimuksen ja tutkimusmenetelmien luotettavuutta (Aaltio & Puusa 2011, 153, 157). Seuraavaksi arvioidaan kunkin tutkimusmenetelmän luotettavuutta. Tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, joka pidettiin kasvotusten ja nauhoitettiin. Reaaliaikaisessa haastattelussa haastattelija pystyy toistamaan kysymyksen uudestaan, keskustelemaan haastateltavan kanssa ja oikaisemaan väärinkäsitykset. Tällaista mahdollisuutta ei sen sijaan olisi ollut esimerkiksi sähköisessä lomakehaastattelussa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63.) Koska haastateltavia oli kolme ja haastateltavat olivat samasta koulusta, tuloksia ei voida yleistää valtakunnallisesti. Tutkimuksen myötä saadaan kuitenkin kolmen luokanopettajan näkemys uudesta ilmiöstä ja heidän koulunsa käyttämästä toteutusmallista varhennetussa kielenopetuksessa.

Haastattelurunkoa suunnitellessa tutkittava aihe oli tuore ilmiö alakoulussa, ja kysymykset pohjautuivat yleiskuvaan luokanopettajien ajatuksista ja mielipiteistä varhennetusta kielenopetuksesta. Aineistokeruun jälkeen ja analyysivaiheessa tutkimuskysymykset tarkentuivat, ja näkökulmaksi muodostui suullinen kielitaito, johon varhennettu kielenopetus painottuu. Haastattelukysymykset olivat avoimia, mikä mahdollisti monipuolisen vastauksen kysymyksiin.

Haastattelukysymykset muodostettiin tätä tutkimusta varten, joten ensisijaista oli esitestata sen toimivuutta. Esitestaajana toimi kaksikielisen opetuksen asiantuntija, josta tuli samalla ensimmäinen osallistuja tutkimukseen. Hänet valittiin työkokemuksensa perusteella, sillä hän on opettanut kaksikielisesti 1. ja 2. luokalla. Esitestauksen jälkeen alkuperäisiä haastattelukysymyksiä ei tarvinnut muokata esimerkiksi ymmärrettävyyden näkökulmasta. Sen sijaan kysymyksiä lisättiin seuraavia haastatteluja varten. Tärkeää oli tiedustella muilta tutkittavilta heidän ajatuksiansa ja mielipiteitensä lisätyistä kysymyksistä, jotka lisättiin esitestauksen perusteella. Näin varmistettiin, että haastattelut olivat yhteneväisiä keskenään, ja kaikki tutkittavat vastasivat samoihin kysymyksiin.

Tutkija tunsii tutkittavat entuudestaan, mikä mahdollisti vapautuneen ilmapiiriin haastattelutilanteessa. Haastatteluihin oli varattu hyvin aikaa, eikä tilanteeseen syntynyt kiireen tunnetta. Tutkittavilla oli aikaa haastattelutilanteessa pohtia kysymyksiä ja miettiä vastauksiaan. Haastateltaessa luottamus tulee tärkeäksi tekijäksi. Tutkijan tulisi luoda luottamuksellinen ilmapiiri tilanteeseen sekä motivoida tutkittavia osallistumaan haastatteluun. (Puusa 2011a, 77–78.) Tutkittavat keskittyivät täysipainoisesti haastatteluun ja jakoivat avoimesti heidän ajatuksiansa tutkittavasta ilmiöstä.

Toinen tutkimuksen tutkimusmenetelmä oli oppituntien havainnointi. Jotta tutkija pystyi tekemään tarkemman analyysin mahdollisimman luotettavasti ja palamaan havainnoituihin kohtiin, tämän varmistamiseksi oppitunnit kuvattiin kahdella videokameralla. Useampi videokulma mahdollisti monipuolisen oppituntien havainnoinnin, mikä vähensi riskiä siitä, että jotain opettajan tai oppilaan toimintaa olisi jäänyt havainnoimatta, jos käytössä olisi ollut vain yksi tallenne.

7.5 Tutkimuksen eettisyys

Jokaisessa tieteellisessä tutkimuksessa tutkijoiden on noudatettava *Hyvän tieteellisen käytännön* periaatteita, jotka ovat tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatima ohjeistus tutkijoille. Periaatteita ovat muun muassa rehellinen, huolellinen ja tarkka raportointi tutkimustyön tekemisestä, tulosten esittämisestä ja arvioimisesta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7). Tässä tutkimuksessa noudatettiin näitä periaatteita, jotta voitiin taata luotettava ja eettinen tutkimus.

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja jokaiselta luokanopettajalta kysyttiin suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Koska oppitunteja kuvattiin, tarvittiin tutkimuslupa myös koululta. Tutkimuslupahakemus lähetettiin koululle, jonka myönsi vararehtori. Tutkimusluvan myöntämisen jälkeen oppitunteja aloitettiin havainnoimaan ja kuvaamaan. Tutkijan tehtävänä on varmistaa, että tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti suojataan. Siksi luokanopettajille ja oppilaille keksittiin pseudonyymi eli peitenimi sekä koulun ja yhteistyökumppanin nimeä ei paljastettu tutkimuksessa. Lisäksi haastattelujen nauhoitteet ja videoidut oppitunnit säilytettiin yliopiston tarjoamassa pilviverkostossa, johon pääsi käsiksi vain tutkija. Tutkija analysoi videonauhoitteita tilassa, jossa paikalla oli vain hän itse. Tutkielman palauttamisen jälkeen nauhoitteet ja videot poistettiin arkistosta.

Tutkimuksesta ilmenee tutkimusjoukon valitsemisen syyt, kuten koulun ja luokanopettajien valinta. Tutkimuksen kulkua kuvattiin yksityiskohtaisesti eli milloin ja miten haastattelut tehtiin ja oppitunteja kuvattiin. Ennen haastattelua luokanopettajille kerrottiin tutkimuksen aihe, miksi tutkittavaa ilmiötä tutkittiin ja millainen arvo heidän vastauksillansa on tutkimukseen. Tuloksien analyysivaiheita on kuvailtu perusteellisesti, jotta lukijalle ilmenee tutkijan päätelmät ja johtopäätökset. Tulosten esittäminen on ilmaistu yksityiskohtaisesti antaen tarkka kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tutkimuksen osalta. Tutkimusta arvioidessa on pyritty avoimuuteen ja kriittisyyteen.

8 TULOKSET

Tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien asettamia tavoitteita varhaiseen vieraan kielen oppimiseen. Koska opettajilla ei ollut käytössä vielä valtakunnallista opetussuunnitelmaa, oli mielenkiintoista tutkia, mitä tavoitteita he asettivat oppimiseen. Tavoitteita tarkasteltiin VOPS:n (2019) ja Eurooppalaisen viitekehyksen (2020) näkökulmasta, miten opettajien kertomat tavoitteet olivat yhdenmukaisia näiden kanssa. Lisäksi kartoitettiin opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä varhennetussa kielenopetuksessa eli millä tavoin he opettivat varhennettua kieltä 1–2 vuosiluokilla. Tutkimuksen päätulokset on esitetty tutkimusongelmittain.

8.1 Luokanopettajien asettamat tavoitteet varhennetun vieraan kielen oppimiseen

Ensiksi tarkastellaan luokanopettajien asettamia tavoitteita varhennettuun kielenoppimiseen, jotka on sijoitettu VOPS:n (2019) tavoitealueisiin. Opettajien kertomiin tavoitteisiin syvennyttään tarkemmin tavoitealueiden näkökulmasta: mitä tavoitteita he ovat asettaneet oppimiseen ja mihin VOPS:n (2019) tavoitealueeseen ne sisältyvät. Tämän lisäksi oppimistavoitteita tarkastellaan Eurooppalaisen viitekehyksen (2020) asettamien tavoitteiden näkökulmasta. Luokanopettajien asettamia tavoitteita tutkitaan EVK:n (2020) tavoitealueiden kautta ja erityisesti keskitytään EVK:n asettamiin suullisen kielitaidon tavoitteisiin.

8.1.1 *Luokanopettajien asettamat oppimistavoitteet ja niiden suhde opetussuunnitelman tavoitteisiin*

Luokanopettajien asettamat oppimistavoitteet varhennettuun kielenoppimiseen olivat linjassa VOPS:n (2019) kanssa. Vaikka luokanopettajilla ei ollut vielä 2018–2019 lukuvuonna käytettävissä valtakunnallista opetussuunnitelmaa, joka valmistui 2019 keväällä, koulun opetussuunnitelma englanninkieliselle kaksikieliselle opetukselle ja luokanopettajien työkokemus kieliluokkien opettamisesta ohjasivat opettajia asettamaan oppilaan ikätasolle ja taidoille sopivia oppimistavoitteita.

Luokanopettajien vastauksista ilmeni yhteneväisiä näkemyksiä siitä, mitkä ovat heidän mielestään keskeiset oppimistavoitteet varhennetussa kielenoppimisessa 1–2 vuosi-

luokilla. Kaikki opettajat mainitsivat seuraavat tavoitteet varhaiseen kielenoppimiseen: suullisten taitojen kehittäminen, arjen tilanteista selviytyminen, arjen koulukielen oppiminen ja ymmärrettävä ääntäminen. Lisäksi opettajat mainitsivat seuraavia oppimistavoitteita: oppilaan äidinkielen yhdistäminen kielenopiskeluun (LUO3), toiseen kulttuuriin tutustuminen (LUO1), työskentelytaidot (LUO2), kielenopiskelutaitojen harjoittelu (LUO1) ja tottuminen toimimaan vieraan kielen oppitunnilla (LUO2).

Edellä mainitut oppimistavoitteet ryhmiteltiin VOPS:n (2019) tavoitealueisiin: kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, kielenopiskelutaitoihin sekä kehittyvään kielitaitoon. Luokanopettajien kertomista oppimistavoitteista osa sisältyi useampaan tavoitealueeseen. Taulukossa 5 on esitettyä, mihin tavoitealueisiin luokanopettajien (LUO1, LUO2, LUO3) kertomat oppimistavoitteet sisältyivät.

TAULUKKO 6. Luokanopettajien asettamat oppimistavoitteet sijoitettuna opetussuunnitelman tavoitealueisiin

	Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen	Kielenopiskelutaidot	Kehittyvä kielitaito		
			Taito toimia vuorovaikutuksessa	Taito tulkita tekstejä	Taito tuottaa tekstejä
Oppilaan äidinkielen yhdistäminen kielenopiskeluun (LUO3)					
Toiseen kulttuuriin tutustuminen (LUO1)					
Työskentelytaidot (LUO2)					
Kielenopiskelutaitojen harjoittelu (LUO2)					
Tottuminen toimimaan vieraan kielen oppitunnilla (LUO2)					
Suullisten taitojen kehittäminen (LUO1, LUO2, LUO3)					
Arjen tilanteista selviytyminen (LUO1, LUO2, LUO3)					
Arjen koulukielen oppiminen (LUO1, LUO2, LUO3)					
Ymmärrettävä ääntäminen (LUO1, LUO2, LUO3)					

Luokanopettajien mainitsemat tavoitteet olivat yhdenmukaisia VOPS:n (2019) tavoitteiden kanssa, ja ne painottuivat kehittyvän kielitaidon tavoitealueeseen. Jokainen opettaja esitti tavoitteita, jotka sisältyivät taito toimia vuorovaikutuksessa sekä tulkita ja tuottaa tekstejä -tavoitealueisiin. Voidaan todeta, että kehittyvä kielitaito oli opettajien mielestä yksi keskeisimmistä tavoitteista varhennetussa kielenoppimisessa.

Luokanopettajat kokivat tärkeäksi sen, että opetuksessa painottuu kuullun ymmärtäminen, rohkeus käyttää kieltä vuorovaikutustilanteissa, puheen tuotto sekä oppia oppiaineen sanastoa ja arjen koulukieltä. Luokanopettajat kuvailivat seuraavanlaisesti suullisen kielitaidon kehittämisen tavoitteita:

”Ihan pääpainona, ehdottomasti pääpainona on suullisten taitojen ja rohkeuden ja semmoisen kielen käytön valmiuden kehittäminen – Et oppilasta kannustetaan puhumaan ja käyttämään sitä kieltä. – Sekin on tärkeää, et uskaltaa puhua sitä kieltä.” (LUO1)

”Varhennetussa toiminta on sit vielä enemmän keskiössä ja se kuullun ymmärtäminen ja puhuminen, ei niinkään se kirjoittaminen ja lukeminen.” (LUO2)

Suullista kielitaitoa kehitetään, kun kieltä käytetään vuorovaikutustilanteissa. Tähän tarvitaan ympäristöltä rohkaisua ja kannustusta, jotta oppilas uskaltaa tuottaa puhetta vieraalla kielellä. Puhumisen ohella varhennetussa kielenopetuksessa keskitytään kuullun ymmärtämiseen, joka on olennainen osa suullisen kielitaidon kehittämisessä.

Kahta opetusryhmää opetettiin kielipainotteisesti eli kaikkien oppiaineiden opetukset opetettiin suomen ja englannin kielellä. Varhennetun englannin kielen oppituntien osalta opetus pidettiin pääosin tai täysin englannin kielellä. Kieliluokkien opetuksessa ja oppimisessa on käytössä kaksikielisen opetuksen opetussuunnitelma, ja siksi tavoitteet olivat erilaisia verrattuna muihin opetusryhmiin, joissa kaksikielistä opetusta ei anneta. Luokanopettaja 3 kuvaili, millaisia tavoitteita hän asetti kielenoppimiseen kieliluokalle:

”– ku kieliluokasta on kyse, on sitä arjen koulukieltä, että pystyy toimimaan arjen tilanteissa englanninkielisen ohjeistuksen mukaisesti, esimerkiksi ota esille kirja ja ota se ja se sivu. Tällaista arjen koulukieltä, plus lisäksi sitä, akateemista kieltä, että tiedonalan, ihan sitä ydin käsitteistöä.” (LUO3)

Muiden opetusryhmien lisäksi luokanopettajalla 1 oli oma kieliluokka opettavana. Hän kuvaili seuraavanlaisesti, miten kaksikieliseen opetukseen osallistuneet oppilaat pystyivät tuottamaan ja ymmärtämään puhetta enemmän kuin ei-kielipainotteiseen ryhmään osallistuneet oppilaat:

- Haastattelija: *Miten ne [kaksikielisen ja tavallisen luokan tavoitteet] eroavat?*
 LUO1: *Kyl se ihan nii ku on päivä ja yö.*
 Haastattelija: *Onks sit sisällöt kuitenkin samat?*
 LUO1: *Sisällöt on nii ku samat, mut he [kaksikielisen luokan oppilaat] menee paljon syvemmälle.*
 Haastattelija: *Millä tavalla sit syvemmälle esimerkiksi?*
 LUO1: *No otetaan vaik joku ruokailu [aihe]. Mä voin vaiks kysyy siis 2. [tavalliselta] luokalta et "What's your favourite food?" ja he sanoo ja katsoo sieltä [taululta] ja sanoo vaik et "toast". Mut kun mä otan oman [kieli]luokan tän [tehtävän] näin, niin mä heti aloitan et "What did you have for breakfast today?" ja jokainen selostaa "I had". Ja heillä sit oli rakenteet heti kunnossa ja he osas kertoo "I had some toast and then I had some milk, beanut butter on top of my toast" ja tällasii. Et kyl heil on niin ku paljon sitä nii ku materiaali, mitä he voi käyttää ja he käyttää sitä. Ja kaikki ymmärtää koko ajan. Sit he kertoo viel pöydäs keskenään ja jokainen kertos omista ruokajutuista.*

Kielipainotteisessa opetuksessa oppilaiden tietämys kielen rakenteesta esimerkiksi lauseiden muodostamisessa ja sanaston laajuudessa oli paljon syvempi kuin tavallisella ei-kielipainotteisella luokalla opetukseen osallistuneella oppilaalla. Tämän vuoksi tavoitteet olivat erilaisia kieliluokkien opetuksessa ja oppimisessa.

Riippumatta siitä onko oppilas kielipainotteisessa opetuksessa vai ei, yhtenä keskeisenä tavoitteena oli sanojen ja ilmausten ymmärtäminen. Esimerkiksi luokanopettaja 1 kuvaili sitä, että oppilaat joutuivat aluksi sietämään pinnistelyä sen kanssa, etteivät välttämättä ymmärtäneet kaikkea, mitä opettaja puhui tunnilla. Tämä ei kuitenkaan estänyt oppimisen iloa. Kun 2.-luokkalaiset aloittivat syksyllä 2018 varhennetun kielenopetuksen, luokanopettaja 1 kuvaili kielitaidon kehitystä noin 4 kuukauden jälkeen seuraavallisesti:

"– kun mä kysyn heiltä jotain että siis ihan tämmöisii arkipäivän kysymyksiä, "How are you today?", niin he osaa vastata mulle. Ihan tämmöisii pieniä kysymyksiä, mut kuitenkin he osaa sanoa "Today is Wednesday". Sehän on aika isoa asia ja he osaa kommunikoida ja he osaa vastata ja jokainen puhuu." (LUO1)

Sanojen ja ilmausten ymmärtämistä harjoitellaan erilaisten tehtävien kautta, kuten keskustelutilanteissa ja kauppaleikeissä. Sanoja ja ilmauksia ei pelkästään lueteta tai opeteta sellaisenaan, vaan kieltä tulisi harjoitella autenttisissa, arjen tilanteissa tai luoda niitä tilanteita luokkaan. Tällaisia tilanteita kouluympäristössä voi olla esimerkiksi keskustelu parin tai opettajan kanssa tutusta aiheesta (esim. sää, viikonpäivä, lempiruoka) tai vieraalla kielellä annetun ohjeistuksen ymmärtäminen (esim. ota kirja esille ja ota tämä sivu esille).

Viimeinen luokanopettajien yhteisesti mainitsema tavoite oli ymmärrettävä ääntäminen. Luokanopettajat kuvailivat tavoitetta sellaiseksi, että siihen keskitytään ensin ja vahvistetaan ääntämisen ymmärrettävyyttä. Vasta myöhemmässä vaiheessa palataan kirjoitusasuun, kun kirjoittaminen on muutenkin varmempaa oppilaille. Vaikka vieraalla kielellä kirjoittaminen ei ollut yksi keskeisistä tavoitteista, mallista kirjoittaminen tai pieni kirjoitustehtävä oli tarpeellinen hengähdystauko oppilaille muuten suullisen tuoton painotukseen tähtäävästä opetuksesta:

”Kyllä siellä tunnilla tarvitaan usein semmoinen nii ku hiljainen rauhoittumisen hetkikin, missä sitten etenkin kakkosluokkalaisten kanssa on ihan mielekästäkin ottaa jo enemmän sitä mallista kirjoittamista. Ykkösluokkalaisten kans nyt on ollut enemmän semmoisia nii ku väritysjuuttuja, joissa siten nii ku pitää leikki-lukea, tai me leikki luetaan joku tietty sana ja heidän pitää värittää se sieltä sitten kun se on luettu, ja tän tyyppisiä.” (LUO2)

Opettajien esittämässä tavoitteissa esiintyi eroavaisuuksia kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen - sekä kielenopiskelutaidot -tavoitealueissa. Seuraavaksi esitetään, millaisia muita tavoitteita luokanopettajat asettivat kielenoppimiseen. Luokanopettajan 1 mainitsema tavoite toiseen kulttuuriin tutustumisesta sisältyi kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen -tavoitealueeseen. Vieraan kielen opetuksen kautta tutustutaan toiseen kulttuuriin ja harjoitellaan kyseisen kulttuurin tapoja, kuten keskustelukulttuuria:

”Sitä kulttuurillisuutta on hirveän paljon varhennetussa, et tavallaan nii ku, miten meidän omas luokas mä haluaisin et aina tervehditään sil tietyl taval nii ku Englannissa tervehdittäis. Et aina kysytään kuulumisii, me harjoitellaan sitä small talkii et jokanen osaa sanoo jotain ”It’s a lovely weather today, isn’t it?” ja tällaisia. Tämmösii pienii juttui, mut niit täytyy harjoitella et se tulee.” (LUO1)

Edellisen tavoitteen lisäksi luokanopettaja 3 mainitsi toisen tavoitteen, joka sisältyi kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen -tavoitealueeseen. Tämä tavoite oli oppilaan oman äidinkielen yhdistäminen opiskeltavaan kieleen. Luokanopettaja 3 koki kokemuksiansa perusteella sen, että tämä voi auttaa oppilasta oppimaan ja ymmärtämään vierasta kieltä. Oppilaan äidinkieli nähdään toisena käyttökielenä vieraan kielen oppimisessa. Luokanopettaja 3 kuvaili oppilaan äidinkielen yhdistämistä kielen opetuksen seuraavasti:

”Pidän tärkeänä ton [oppilaan] omankin [äidin]kielen tuomisen siihen [opetuksen] mukaan – – kun ollaan puhuttu talvesta, niin on harjoiteltu näitä vaatteita ja sitten kirjoiteltiin omalla kielellä vielä kotona. Siellähän moni huomasi sen et tähän [sana] on vähän samanlainen kuin meidän omassakin kielessä.” (LUO3)

Erityisesti monikielisessä luokassa oppilaan oman äidinkielen ja vieraan kielen vertaileminen voi auttaa oppilasta hahmottamaan opiskeltavaa kieltä paremmin. Esimerkiksi oppilaan kotikielessä saattaa olla yhtäläisyyksiä opittavaan vieraan kieleen. Luokanopettajan 3 mukaan lapsen monikielisyys tukee uuden kielen oppimista, jonka vuoksi hän käyttää oppilaiden äidinkieltä hyödyksi opetuksessaan.

Kielenopiskelutaidot -tavoitealueeseen sisältyi kolme tavoitetta, jotka luokanopettaja 2 mainitsi: työskentelytaidot, kielenopiskelutaitojen harjoittelu ja totuttaminen toimimaan vieraan kielen oppitunnilla. Luokanopettaja 2 toi esille sen, että varhennetussa kielenopetuksessa luodaan perusoppimisen valmiuksia kielenopiskeluun myöhempää kielenopiskelua varten. Esimerkiksi kielenoppitunneilla tutustutaan vieraan kielenopetuksessa käytettyihin työtapoihin, totutaan toimimaan vieraan kielen oppitunnilla ja opitaan perusoppimisen valmiuksia kielenopiskeluun:

”– niin ku tärkeämpänä, et he tulee sen kielen kanssa tavallaan tutuksi ja sinuiksi, ja kaikki uskaltaa sitä jossain mitassa käyttää. Ja totta tottua toimimaan kielen oppitunnilla. Se on tärkeää sitä ajatellen, he jatkaa jossain kohdassa kuitenkin kolmannellakin [vieraan kielenoppimista], niin heille tulee semmoiset tavallaan semmoisia perustyötapoja tutuksi, mitkä sitten laajenee ja syvenee ja vaikeutuu, ku he siirtyy sinne kolmoselle. Ja sit tulee se lukemisen ja kirjoittamisen puoli viel vahvemmin.” (LUO2)

Luokanopettajilla ei ollut käytössä valtakunnallista opetussuunnitelmaa varhennettuun kielenopetukseen, vaan he pohjasivat heidän asettamansa tavoitteet koulun kaksikielisen opetuksen opetussuunnitelmaan ja aikaisempaan työkokemukseen 1–2 vuosiluokkien opettamisesta. Luokanopettajilla oli yhteinen näkemys siitä, mitkä olivat keskeiset tavoitteet varhennetussa kielenoppimisessä. Tämä ilmeni myös heidän antamastaan palautteesta Opetushallituksen opetussuunnitelman luonnokselle varhennetusta kielenopetuksesta. Luokanopettaja 3 mainitsi, että osa koulun henkilökunnasta oli antanut palautetta Opetushallitukselle varhennetun kielenopetuksen opetussuunnitelmasta, kun sitä oltiin tekemässä:

LUO3: *Me opettajat [tästä koulusta] annettiin palautetta opetussuunnitelman luonnoksesta ja ne [tavoitteet] olivat aikas korkealentoisia. Me kommentointiin, et ei voi olla näin. Näin korkealla ei voi näitä tavoitteita asettaa. Ne olivat niin vaativia et ei sellaista voi olettaa [tuon ikäisiltä oppilailta]...Työskentely- ja opiskelutaitojen osaltakin olis vielä pitänyt osata [sellaisia taitoja], niin ei yksökösellä minkään muun oppiaineen kohdalla semmoisella tasolla, mitä siinä oli oletusarvolla laitettu...Annettiin palautetta, että monen tavoitteiston osalta liian vaativia.*

Haastattelija: *Ikätasoon nähden?*

LUO3: *Niin, just ikätasoon ja sitten [ykkösten ja kakkosten] opiskelu- ja työskentelytaidot eivät ole vielä sillä tasolla, että pystyisi suuria kokonaisuuksia hahmottamaan.*

Kyseiset opettajat mainitsivat sen, että luonnoksessa olevat tavoitteet olivat liian kunnianhimoisia ottaen huomioon oppilaiden ikätaso. Tutkijalle ei selvinnyt, millaisia muutoksia opetussuunnitelmaan mahdollisesti tehtiin palautteiden pohjalta.

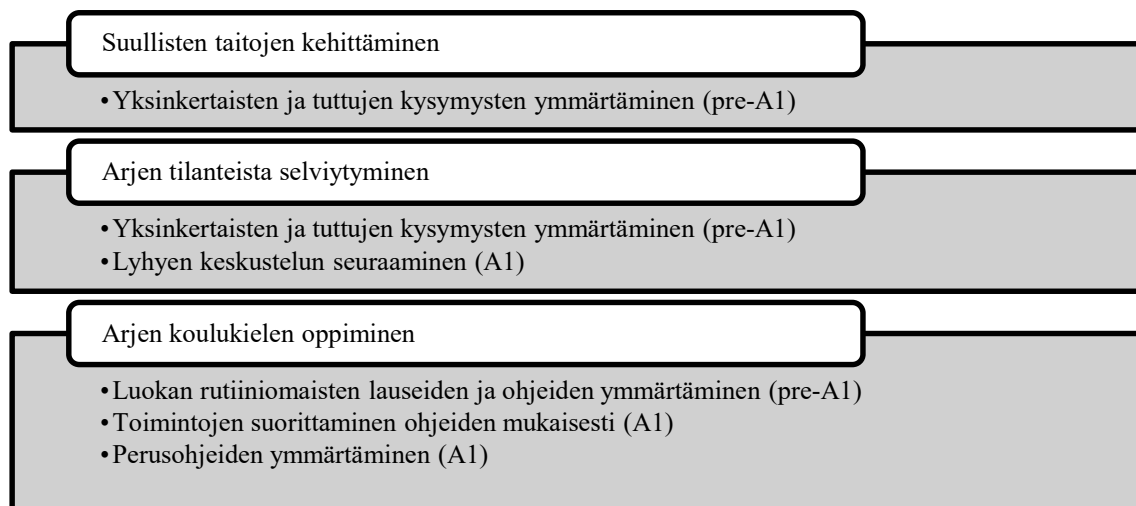
8.1.2 Luokanopettajien asettamien oppimistavoitteiden suhde Eurooppalaiseen viitekehykseen

Luokanopettajien asettamia oppimistavoitteita ilmeni Eurooppalaisen viitekehyksen (2020) tavoitteissa, jotka pohjautuvat kielitaidon kehittämiseen. Keskeiseksi oppimistavoitteeksi luokanopettajat asettivat suullisen kielitaidon kehittämisen, johon liittyi luokanopettajien mainitsemista yhdeksästä tavoitteesta kuusi. Kolme muuta tavoitetta ei ilmennyt EVK:n tavoitteissa, ja nämä tavoitteet liittyivät kielenopiskelutaitoihin. Taulukossa 7 on esitettyä luokanopettajien tavoitteiden suhde EVK:n tavoitteisiin.

TAULUKKO 7. Luokanopettajien asettamat oppimistavoitteet sijoitettuna Eurooppalaisen viitekehyksen tavoitteisiin

	Kuullun ymmärtäminen	Suullinen vuorovaikutus ja puheen tuottaminen	Ilmenee EVK:n muissa tavoitteissa	Ei ilmene EVK:n tavoitteissa
Oppilaan äidinkielen yhdistäminen kielenopiskeluun (LUO3)				
Toiseen kulttuuriin tutustuminen (LUO1)				
Työskentelytaidot (LUO2)				
Kielenopiskelutaitojen harjoittelu (LUO2)				
Tottuminen toimimaan vieraan kielen oppitunnilla (LUO2)				
Suullisten taitojen kehittäminen (LUO1, LUO2, LUO3)				
Arjen tilanteista selviytyminen (LUO1, LUO2, LUO3)				
Arjen koulukielen oppiminen (LUO1, LUO2, LUO3)				
Ymmärrettävä ääntäminen (LUO1, LUO2, LUO3)				

Kaikki yhteiset luokanopettajien mainitsemat tavoitteet sisältyivät EVK:n kuullun ymmärtämisen sekä suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen tavoitealueisiin. Kuullun ymmärtämisen tavoitealueeseen opettajien yhteisistä tavoitteista liittyi kolme: suullisten taitojen kehittäminen, arjen tilanteista selviytyminen ja arjen koulukielen oppiminen. Kuviossa 15 on esitettyä EVK:n kuullun ymmärtämisen tavoitteet taitotasolla pre-A1 ja A1 yhdistettynä luokanopettajien mainitsemiin tavoitteisiin.

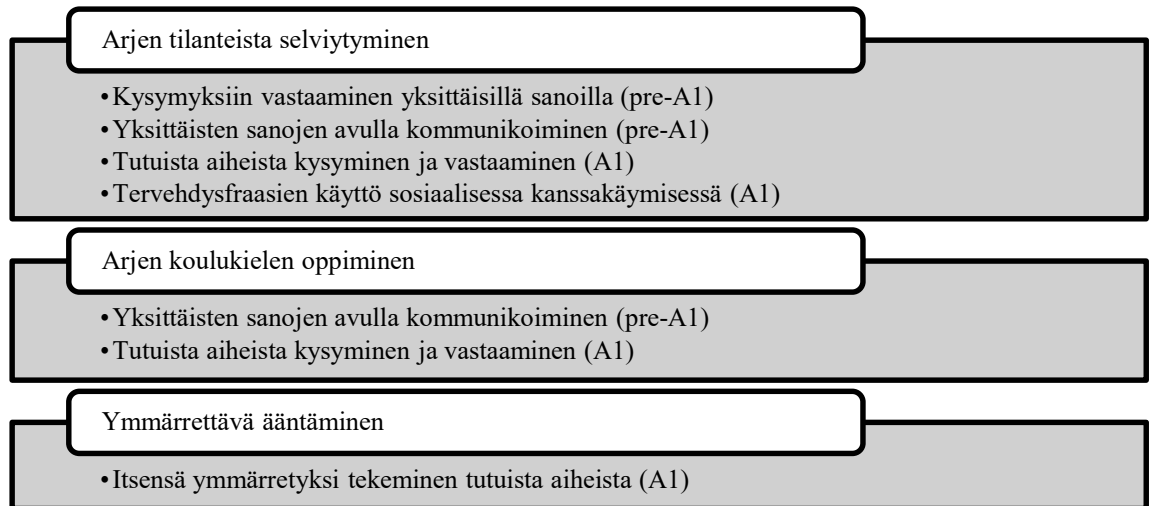


KUVIO 15. Luokanopettajien tavoitteisiin yhdistetyt EVK:n kuullun ymmärtämisen tavoitteet

Luokanopettajat mainitsivat suullisten taitojen kehittämisen tavoitteen, johon liittyy EVK:n tavoite ymmärtää ennestään tuttuja kysymyksiä, kuten mikä viikonpäivä on tai millainen sää on. Oppimistavoitteena on, että oppilas ymmärtää arkipäivän kysymyksiä. Lisäksi tavoitteena on, että oppilas selviytyy arjen tilanteista, johon sisältyy EVK:n tavoitteet yksinkertaisten kysymysten ymmärtämisestä ja lyhyen keskustelun seuraamisesta. Tavoitteena on, että oppilas pystyy ymmärtämään ja seuraamaan keskustelua tutusta aiheesta, kuten lempiruusta. Viimeinen luokanopettajien mainitsema tavoite liittyen kuullun ymmärtämiseen oli arjen koulukielen oppiminen, johon yhdistyy EVK:n tavoitteet luokan rutiineihin liittyvien lauseiden ja ohjeiden ymmärtämisestä ja sen mukaisen toiminnan suorittamisesta sekä perusohjeiden ymmärtämisestä, kuten oikean sivun avaaminen opettajan antamien ohjeiden mukaan.

Kaikki luokanopettajien yhteiset tavoitteet liittyivät myös EVK:n suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen tavoitealueeseen. Nämä olivat suullisten taitojen kehittäminen, arjen tilanteista selviytyminen, arjen koulukielen oppiminen ja ymmärrettävä

ääntäminen. Koska tavoitealueessa on kyse suullisen taidon kehittamisestä, opettajien mainitsema suullisten taitojen kehittämisen tavoite on sisällytettyä jo EVK:n tavoitealueeseen. Siksi kyseistä tavoitetta ei tarkastella erikseen. Kuviossa 16 on esitettyä EVK:n suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen tavoitteet taitotasolla pre-A1 ja A1 yhdistettynä luokanopettajien mainitsemiin tavoitteisiin.



KUVIO 16. Luokanopettajien tavoitteisiin yhdistetyt EVK:n suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen tavoitteet

Suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen näkökulmasta arjen tilanteista selviytymisen tavoitteena on osata kommunikoida muutamalla sanalla, kysyä tutusta aiheesta kysymyksiä ja käyttää tervehdysfraaseja. Esimerkiksi luokanopettaja 1 mainitsi small talk-taidon harjoittamisen: oppilas osaa tervehtiä, kysyä arkipäivän kysymyksiä ja vastata niihin. Arjen koulukielen oppimiseen liittyy eri oppiaineiden ydinkäsitteiden oppiminen, jossa tavoitteena on osata kommunikoida ydinkäsitteillä. Suullisen vuorovaikutukseen ja puheen tuottamiseen sisältyy itsensä ymmärretyksi tekeminen, johon liittyy ymmärrettävä ääntäminen. Luokanopettajat painottivat, että ääntämiseen pitää keskittyä ja vahvistaa sitä ennen kuin keskitytään kirjoittamiseen.

EVK:hon lisättiin vuonna 2018 uusia kuvaimia, jotka sisälsivät muun muassa monikielisuuden ja monikulttuurisuuden osaamisen. Luokanopettajan 3 mainitsema tavoite oppilaan äidinkielen yhdistämisestä kielenopiskeluun liittyy yhteen EVK:n monikielisuuden ja monikulttuurisuuden tavoitteeseen, jossa oppilas hyödyntää muita kieliä ymmärtääkseen opittua kieltä (Council of Europe 2020, 125). Luokanopettajan 2 mainitsema tavoite toiseen kulttuuriin tutustumisesta sisältyy myös EVK:n monikielisuuden ja monikulttuurisuuden kompetenssin tavoitealueeseen. EVK:ssa ei ilmene seuraavia luo-

kanopettajien mainitsemia tavoitteita: työskentelytaidot, kielenopiskelutaitojen harjoittelu ja tottuminen toimimaan vieraan kielen oppitunnilla. Yhdistä tekijä edellä mainituilla tavoitteilla on se, että ne liittyvät luokkahuonetyöskentelyyn ja kielenopiskelutaitoihin, jotka eivät esiinny EVK:n tavoitteissa.

8.2 Luokanopettajien käyttämät opetusmenetelmät suullisen kielitaidon kehittämiseksi

Seuraavaksi käsitellään luokanopettajien käyttämiä opetusmenetelmiä kehitettäessä oppilaan suullista kielitaitoa. Näkökulmina ovat kuullun ymmärtämistä sekä suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista kehittävät opetusmenetelmät. Luokanopettajat käyttivät opetusmenetelmiä, jotka kehittivät myös lukemisen ja kirjoittamisen taitoja. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin suullisen kielitaidon kehittämiseen, joka painottuu varhennetussa kielenopetuksessa.

Luokanopettajat käyttivät vaihtelevia opetusmenetelmiä aiheisällön oppimiseksi. Opetusmenetelmiä käytettiin rinnakkain ja yksin riippuen opittavasta asiasta. Luokanopettajat pitivät tärkeänä monipuolisten opetusmenetelmien käyttöä opetuksessa:

”Siinä [varhennetussa kielenopetuksessa] on hirveästi tällaisia toiminnallisia työtapoja, sit on semmoisia vuorovaikutustaitoja, interaktiivisia taitoja tarvitaan paljon, et oppilas pystyy nii ku osallistumaan, sit on pelillisyyttä, draamaa käytetään aika paljon... Siis kaikki oikeastaan ykkös kakkosel on suullista, et se mitä kirjoitetaan ni se ei oo siis, ei kirjoiteta sillai et sana pitäis osata kirjoittaa, lähinnä se on sitä et katot jostain ja täydennät ja sulla on malli siinä edessä.” (LUO1)

”Ehkä se on just se juttu, et siellä [oppitunnilla] tarvitaan aika monenlaista, koska tota sit jos se on lapsen näkökulmasta monotonista, niin silloinhan se ei kauheasti puhuttele välttämättä.” (LUO2)

”Ylipäänsä [opetuksessa] pitää ottaa huomioon kaikenkattavat työskentely- ja opiskelutaidot...Mahdollisimman monipuolisesti [opetetaan]. Toisaalta taas joku rutiini on hyvä. Sekin puoltaa paikkansa.” (LUO3)

Opetusmenetelmiä valitessa on otettava huomioon oppimistavoitteet ja miten oppilaita voidaan motivoida kielenopiskeluun. Luokanopettajat mainitsivat, että opetusmenetelmien tulee olla toiminnallisia, pelillisiä ja leikillisiä, jotka soveltuvat alkuopetukseen.

Luokanopettajat totesivat, että yksi tunti viikossa on rajallinen määrä oppia kieltä ja kaikkea ei ehditä oppia siinä ajassa. Se miten tästä ajasta otetaan kaikki hyöty irti, riippuu oppitunnin suunnittelusta:

”Mulla on nii ku päässä semmoinen tunnin rakenne, mitä mä siellä mietin. Alussa katotaan jotakin yhteisesti, jossa pystyn esittelemään uutta sanastoa tai luomaan sille [opittavalle asialle] kontekstia. Sen jälkeen sitä harjoitellaan jollakin lailla. Aika usein siinä kohdin sit pelataan ja leikitään yhdessä jotakin leikkiä. Ja tota meillä on se [sähköinen oppimisympäristö], niin se tarkoittaa sitä, että meillä on siellä ne tietokoneet tekemiset myöskin. Sitä me on tehty niin, että puoliryhmää on koneen kanssa ja puoliryhmää jatkaa mun kanssa vuorovaikutuksellisesti harjoittelua, ja ne, joilla sitten ei ole tietokoneita, niin heille on sit se joku pieni kirjallinen juttu, joka tehdään vihkoon. Lopussa tullaan kaikki yhteen ja sitten on taas loppulaulut ja semmoiset yhdessä. – –” (LUO2)

Opittavalle asialle luodaan ensiksi konteksti oppilaille, jotta opittava asia yhdistyy oppilaan arkielämään. Tämän jälkeen voidaan vasta harjoitella opittavaa asiaa eri tavoin joko yksin, parin tai ryhmän kanssa. Lopuksi opittavaa asiaa tarkastellaan yhdessä, koko luokan kanssa opettajan johdolla.

Kohdekielelle altistuminen tukee oppilaan kuullun ymmärtämistä sekä suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista. Luokanopettajat puhuivat pääosin englantia oppilaille opettaessa varhennettua kieltä. Luokanopettajat puhuivat suomea vain niissä tilanteissa, kun oli rauhattomuutta oppilaan työskentelyssä, opettaja antoi ohjeita uuden tehtävän tekemiseen tai oppilaille annettiin kotitehtäviä. Luokanopettajat hyödynsivät yhteistä ymmärrettävää kieltä esimerkiksi ohjeiden antamisessa:

- LUO1: *I have here some cards. Each group is going to get two pictures. Listen carefully. Your task is to find these inside here, in the classroom. And when I ring the bell [opettaja soittaa kelloa], time is up and then you have to come back whether you have found these or not. Okey. Did you understand what you are supposed to do? Let's listen. Each group is getting two pictures [opettaja näyttää kaksi sormeaa]. What does that mean? [Opettaja sanoo Oppilas1.A:n nimen, joka viittaa.]*
- Oppilas1.A: *Voiks mää vastata suomeks?*
- LUO1: *Yes, please.*
- Oppilas1.A: *Jokainen [ryhmä] saa kaksi kuvaa.*
- LUO1: *Very good. Then together with the group, you have to find the items here, in the classroom [opettaja näyttää sormella luokahuonetta]. What does that mean? [Opettaja sanoo Oppilas1.B:n nimen, joka viittaa.]*
- Oppilas1.B: *Pitää löytää ne jutut [kuvakortissa olevan koulutarvikkeen luokahuoneesta].*
- LUO1: *Very good. And then I ring the bell and the time is up. What does it mean? [Opettaja sanoo Oppilas1.C:n nimen, joka viittaa.]*
- Oppilas1.C: *Me lopetetaan työskentely.*

Luokanopettaja 1 varmisti, että oppilaat olivat ymmärtäneet ohjeet käymällä ne läpi vielä kerran hyödyntäen yhteistä kieltä, jota molemmat osapuolet ymmärsivät. Oppilaat vastasivat opettajan kysymyksiin suomeksi sen perusteella, mitä he olivat kuulleet ja ymmärtäneet.

Seuraavaksi esitetään luokanopettajien käyttämiä opetusmenetelmiä, jotka tukivat oppilaan kuullun ymmärtämisen sekä suullista vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen kehitystä.

8.2.1 Luokanopettajien käyttämät kuullun ymmärtämistä kehittävät opetusmenetelmät

Luokanopettajat käyttivät erilaisia opetusmenetelmiä tukeakseen oppilaan kuullun ymmärtämisen kehitystä. Taulukossa 8 on esitettyinä kunkin opetusmenetelmän käyttö kaikkien oppituntien osalta, jotka keskittyivät kuullun ymmärtämisen kehittämiseen. Lisäksi taulukossa on esitettyinä kunkin oppitunnin osalta, mikä yhden opetusmenetelmän suhde oli muihin kuullun ymmärtämistä tukevien opetusmenetelmien käyttöön.

TAULUKKO 8. Kuullun ymmärtämisen kehittämistä tukevien opetusmenetelmien käyttö luokanopettajien oppitunneilla

Opetusmenetelmät	Alku- ja loppu- tervehdys		Kuuntelu- harjoitus		Laulun kuuntele- minen tai laulaminen		Sähköinen oppimis- ympäristö		Toiminnal- liset leikit		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
LUO1 1. luokan 1. oppitunti	2	40,0	2	40,0	1	20,0	0	0	0	0	5	100,0
LUO1 1. luokan 2. oppitunti	2	40,0	1	20,0	1	20,0	1	20,0	0	0	5	100,0
LUO1 2. luokan 1. oppitunti	2	40,0	1	20,0	1	20,0	1	20,0	0	0	5	100,0
LUO1 2. luokan 2. oppitunti	2	50,0	1	25,0	1	25,0	0	0	0	0	4	100,0
LUO1 2. kieliluokan 1. oppitunti	1	25,0	1	25,0	1	25,0	1	25,0	0	0	4	100,0
LUO1. 2. kieliluokan 2. oppitunti	1	33,3	1	33,3	1	33,3	0	0	0	0	3	100,0
LUO2 1. luokan 1. oppitunti	2	50,0	1	25,0	0	0	0	0	1	25,0	4	100,0
LUO2 1. luokan 2. oppitunti	2	50,0	1	25,0	1	25,0	0	0	0	0	4	100,0
LUO2 2. luokan 1. oppitunti	2	40,0	1	20,0	0	0	2	40,0	0	0	5	100,0
LUO2 2. luokan 2. oppitunti	2	66,6	0	0	1	33,3	0	0	0	0	3	100,0
LUO3 1. kieliluokan 1. oppitunti	1	20,0	2	40,0	2	40,0	0	0	0	0	5	100,0
Kaikki yhteensä	19	40,4	12	25,5	10	21,3	5	10,7	1	2,1	47	100,0

Luokanopettajat käyttivät oppitunnilla 2–4 eri opetusmenetelmää kuullun ymmärtämisen kehittämisen tukemiseksi. Opetusmenetelmien käytössä ei ilmennyt eroavaisuutta vuosiluokkien välillä pois lukien sähköisen oppimisympäristön käyttö, jota luokanopettaja 1 ja luokanopettaja 2 käyttivät vain 2.-luokkalaisten kanssa. Samoja opetusmenetelmiä käytettiin suhteellisen saman verran vuosiluokasta riippumatta.

Suosituin opetusmenetelmä kuullun ymmärtämisen kehittämiseen oli alku- ja loppu-tervehdys (n=19), jonka jälkeen seuraavaksi suosituimmat olivat kuunteluharjoitus (n=12) ja laulun kuunteleminen tai laulaminen (n=10). Vähiten käytettiin sähköistä oppimisympäristöä (n=5) ja toiminnallisia leikkejä (n=1) kehitettäessä oppilaan kuullun ymmärtämistä. Seuraavaksi esitellään edellä mainittuja opetusmenetelmiä esimerkkien avulla, miten luokanopettajat käyttivät niitä opetuksessaan.

Suosituin opetusmenetelmä oli alku- ja loppu-tervehdykset, jolla tarkoitetaan yhteistä aloitusta ja lopetusta oppitunnilla. Se voi olla yhteinen dialogi opettajan ja luokan välillä, laulun laulaminen sekä tervehdyksen tai hyvästelyn sanominen yhdessä. Luokanopettaja 1 keksi yhteisen alkutervehdyksen 1.-luokkalaisille, joka sanottiin jokaisen oppitunnin alussa:

LUO1: *Good morning, everybody!*
 Oppilaat: *Good morning Ms. [opettajan nimi].*
 LUO1: *How are you today?*
 Oppilaat: *I'm fine, thank you. What about you?*
 LUO1: *I'm fine. I'm very happy to see you here in the classroom. Very good. Please have a seat and look at here.*

Luokanopettaja 2 käytti yhteistä tervehdyslaulua 2.-luokkalaisten kanssa, jonka he lauloivat aina yhdessä oppitunnin alussa:

LUO2: *Let's sing our good morning song to start with. I first, then you. [Opettaja aloittaa laulun laulamisen.] Good morning, good morning, good morning to you.*
 Oppilaat: *Good morning, good morning, I'm fine how are you. [Laulu loppuu.]*
 LUO2: *I'm very well, thank you. Please sit down.*

Kun jokainen oppitunti aloitetaan samalla tavalla joko aamutervehdyksellä tai yhteisellä laululla, tämänkaltainen rutiini on tukemassa kuullun ymmärtämistä. Luokanopettajalla 3 oli tapana aloittaa oppitunti kyselemällä viikonpäivää, päivämäärää, kuukautta ja säättä:

- LUO3: *Let's start with the calendar. Everybody look at here [opettaja osoittaa seinäkaleriiniin]. What day is it today? The day of the week. [Koko luokka vastaa opettajan kysymyksen.]*
- Oppilaat: *Wednesday.*
- LUO3: *No, tomorrow. Yesterday [opettaja havainnollistaa käsillä taaksepäin], it was Monday, but what about today? [Opettaja sanoo Oppilas1.D:n nimen, joka viittaa.]*
- Oppilas1.D: *Tuesday.*
- LUO3: *Tuesday it is. We can see it here [opettaja osoittaa sormella tiistain viikonpäiväkorttiin]. Let's say everyone.*
- LUO3 ja oppilaat: *Tuesday.*
- LUO3: *What about the month? It's not April anymore. [Opettaja osoittaa sormella huhtikuun kuukausikorttiin.] No. It's not January. [Opettaja osoittaa sormella tammikuun kuukausikorttiin.] No. [Opettaja sanoo Oppilas1.E:n nimen, joka viittaa.]*
- Oppilas1.E: *May.*
- LUO3: *It is May [opettaja osoittaa sormella toukokuun kuukausikorttia]. Let's say everyone.*
- LUO3 ja oppilaat: *May.*
- LUO3: *Good. Tuesday and May, but what number [opettaja osoittaa päivämäärää päiväkalenterissa]? What number of the day? [Opettaja sanoo Oppilas1.F:n nimen, joka viittaa.]*
- Oppilas1.F: *28th of May.*
- LUO3: *Excellent. 28th of May. -- What is the weather like today? [Opettaja sanoo Oppilas1.G:n nimen, joka viittaa.]*
- Oppilas1.G: *Cloudy.*
- LUO3: *It is a bit cloudy. I'll hope that it will be sunny for our picnic.*

Luokanopettajan 3 opetusryhmä oli kieliluokka, jossa toisena opetuskielenä oli englanti. Osa oppilaista osasi jopa sanoa päivämäärän englanniksi, jota ei esimerkiksi harjoiteltu muissa ei-kielipainotteisissa opetusryhmissä. Luokanopettaja 3 hyödynsi seinäkalerissa olevia visuaalisia kuvia, joissa näkyi sään merkkejä ja vuodenaikoja.

Jokaisella luokanopettajalla oli jokin yhteinen tapa opetusryhmänsä kanssa, miten he aloittivat oppitunnin. Lisäksi he lopettivat oppituntinsa tutulla lopputervehdyksellä, jota he käyttivät jokaisen oppitunnin lopussa. Luokanopettajat hyvästelivät oppilaat joko yhteisellä lopputervehdyslaululla tai hyvästelemällä toisensa kättelemällä ja sanomalla hei hei (*Bye, bye* ja opettajan nimi).

Edellä mainitun opetusmenetelmän lisäksi luokanopettajat käyttivät kuunteluharjoituksia, joissa ääninauhan tai opettajan puhumisen jälkeen opettaja kysyi kysymyksiä

oppilailta, mitä he olivat kuulleet ja ymmärtäneet. Luokanopettajien kysymykset olivat sellaisia, joihin oppilas pystyi vastaamaan useimmiten yhdellä sanalla, näyttämään kuva vasta vastauksen tai värittämään ja piirtämään vastauksen monisteseen. Luokanopettajat havainnollistivat kuunteluja eleillä ja ilmeillä sekä havainnollistamalla merkitystä esineillä ja kuvakorteilla. Seuraavaksi esitellään, miten luokanopettajat toteuttivat kuunteluharjoitusta opetuksessa.

Luokanopettaja 2 kuunteli tarinan 1.-luokkalaisten kanssa. Hän tauotti kuuntelua ja jokaisen tauon jälkeen hän kysyi oppilailta kysymyksiä kuuntelusta:

- LUO2: *Last week we were at school. Is this school? [Taululla on kuva puistosta.] Yes or no? [Opettaja nostaa peukun ylös kyllä vastauksen merkiksi ja peukun alas ei merkiksi.]*
- Oppilaat: *[Näyttävät peukua alaspäin.]*
- LUO2: *No, it is not school. It's a park. Everybody. A park.*
- Oppilaat: *A park.*
- LUO2: *And in the park you can see plenty of things. Let's hear what happens in the park. [Opettaja laittaa päälle kuuntelun.]*
- Ääninauha: *What a wonderful day! I love to walk my dogs.*
- LUO2: *[Opettaja pysäyttää kuuntelun.] Where is that? Who is that? I love to walk my dogs. [Oppilas1.H] please and come to show.*
- Oppilas1.H: *[Oppilas osoittaa karttakepillä vanhaa rouvaa, joka kävelee koiriensä kanssa.]*
- LUO2: *Yes, and how many dogs can you see? [Opettaja sanoo Oppilas1.I:n nimen, joka viittaa.]*
- Oppilas1.I: *Three.*
[Luokanopettaja osoittaa karttakepillä koiria yksi toisensa jälkeen ja oppilaat toistavat koirien määrän.]
- LUO2
ja oppilaat: *One, two, three.*
- LUO2: *Yes, we have three dogs and an old lady. Let's listen more.*

Jotta oppilaalle jää mieleen mitä hän on kuullut, on hyvä tauottaa kuuntelua. Vastauksia käydessä läpi on tärkeää havainnollistaa esimerkiksi kuvan avulla, mitä tarinassa tapahtui. Koska oppilaat eivät välttämättä osaa vielä lukea vierasta kieltä, on tärkeää hyödyntää kuvia sanallisten kirjoitusmuotojen yhteydessä.

Luokanopettajat pitivät sellaisia kuunteluharjoituksia, joissa oppilaan piti toimia opettajan antaman ohjeen mukaisesti. Luokanopettaja 3 käytti kuunteluharjoitusta 1-kieliluokkalaisten kanssa siten, että oppilaiden piti piirtää oikea kellonaika monisteseen opettajan kertoman ohjeen mukaisesti:

“Ready for number one. Draw the hands, the minute hand and the hour hand for number one o’clock. It’s three o’clock. [tauko] It’s three o’clock. [tauko] It’s three o’clock. [tauko] Number two o’clock. It’s six o’clock. [tauko] It’s six o’clock. [tauko] It’s six o’clock. [tauko] Here. Move on to this one. [Osoittaa kynällä, mihin kellotauluun paperissa pitää pitää minuutti- ja tuntiviisarit.] It’s ten o’clock. [tauko] It’s ten o’clock. [tauko] Okey. It’s ten o’clock. [tauko] Now listen carefully. It’s half past one. [tauko] It’s half past one. [tauko] It’s half past one.” (LUO3)

Oppilaat olivat käsitelleet matematiikan oppitunnilla kellonaikoja, mutta niitä käytiin läpi yhdessä vielä englannin kielen oppitunnilla. Oppilaat piirsivät kellotauluun minuutti- ja tuntiviisarin opettajan ohjeiden mukaisesti. Lopuksi kellonajat tarkistettiin yhdessä luokan kanssa. Oppilaan tuli piirtää taululle vastauksensa.

Merkityksen havainnollistaminen jollakin keinolla tukee oppilaan kuullun ymmärtämistä. Luokanopettaja 1 mainitsi visuaalisuuden merkityksen, jolla vahvistetaan oppilaan ymmärtämistä. Hän piti *”I Spy With My Little Eyes”* -kuunteluharjoituksen, jossa 2.-luokkalaisilla oli moniste koulutarvikkeista ja heidän piti värittää yhdellä värillä opettajan mainitsema koulutarvike:

LUO1: *I spy with my eyes a pencil case. I spy with my eyes a pencil case. [Oppilaan pitää värittää yksi penaali monisteesta valitsemallaan värillä.]*

[Opettaja ohjeistaa.] Where is the pencil case? Take a colour pencil. When you are ready, you have to change the colour. You can’t have the same colour all the time. Alright.

Next one. I spy with my little eyes a computer. [Oppilas ottaa eri-värisen värikynän ja värittää tietokoneen monisteesta.]

[Opettaja kysyy tehtävän lopuksi, millä värillä oppilas on värittänyt tavaran. Opettaja sanoo Oppilas2.A:n nimen.] What colour is your computer? It is...

Oppilas2.A: *Red.*

LUO1: *Okey. [Opettaja sanoo Oppilas2.B:n nimen] What colour is your eraser? It is...Black? Is it black? [Opettaja menee tarkistamaan värin oppilaan monisteesta.] It is blue.*

Oppilas2.B: *Blue.*

Kuunteluharjoittelussa oppilaiden oli yhdistettävä kuulemansa koulutarvike monisteessa näkyvään koulutarvikkeeseen. Opettajan kysyessä millä värillä oppilas väritti koulutarvikkeen, opettaja yhdisti uuden opitun asian vanhaan. Oppilaat olivat opetelleet aikaisemmin värejä englanniksi, joten tehtävässä myös kerrattiin tuttuja asioita.

Luokanopettaja 2 piti kuunteluharjoituksen 2.-luokkalaisille, jossa kuunneltiin mitä koulutarvikkeita Katella ja Willillä on repuissa:

- LUO2: *Kate and Will go to school as well and they have their school bags with them. And let's listen and then we can connect what do they have inside their school bags.*
- Ääninauha: *We have English today. I need my pencil case. Where is it? Oh, there. Good.*
- LUO2: *[Opettaja pysäyttää kuuntelun.] What does Kate have? Come and show. [Oppilas2.C:n nimi], please come show it. Here you are [Opettaja ojentaa oppilaalle karttakepin].*
- Oppilas2.C: *Thank you. [Oppilas osoittaa karttakepillä kuvassa olevaa penaa- lia.]*
- LUO2: *Yes, a pencil case. Everybody. A pencil case.*
- Oppilaat: *A pencil case.*
- LUO2: *Kate has a pencil case.*
- Oppilaat: *Kate has a pencil case.*
- LUO2: *Okey. What else? [Opettaja laittaa äänitteen päälle.]*

Taululla oli näkyvillä koulutarvikkeet, jotka mainittiin kuuntelussa. Oppilaan piti osata ymmärtää, mistä koulutarvikkeesta puhuttiin ja kenelle se kuului. Kuunteluharjoituksen yhteydessä toistettiin yhdessä tarinassa esiintyneitä sanoja ja lauseita.

Luokanopettajat pitivät laulamista yhtenä tärkeänä opetusmenetelmänä varhennetussa kieltenopetuksessa, sillä laulujen avulla oppilaalle jää mieleen sanastoa ja miten ääntää yksittäisiä sanoja. Laulujen aiheet liittyivät muun muassa numeroihin, kuukausiin, kehonosiin ja harrastuksiin, jotka olivat opetuksen aihesisältöjä. Lauluja joko kuunneltiin tai laulettiin, mikä riippui oppilaan taidosta laulaa tietyllä tempolla laulun sanoja. Luokanopettajat suosivat toiminnallisia lauluja, joissa tehtiin liikkeitä laulun sanojen mukaan. Tällaisia lauluja olivat muun muassa *“If you're happy and you know it”* ja *“Head shoulders knees and toes”*. Luokanopettaja 1 kuvaili musiikin käyttöä seuraavalla laisella:

”Yksi työtapo ylitse muiden on musiikin, laulujen ja lorujen käyttö. Mulla on joka tunti joku laulu. Se on ollut mun mielestä erittäin hyvä [työ]tapa. Et se jää mieleen, se voi olla idiomi tai joku sanasto tai mitä tahansa. Ne jää [mieleen] kyl sen laulun avulla. Sit ku laulua toistetaan riittävän paljon, niin lapset oppii sen ulkoa.” (LUO1)

Toistojen määrä on ratkaisevassa osassa, jääkö sana tai idiomi mieleen oppilaalla. Siksi luokanopettajat käyttivät samoja lauluja useampaan kertaan oppitunnista toiseen.

Luokanopettajien käyttämistä opetusmenetelmistä käytettiin vähiten sähköistä oppimisympäristöä ja toiminnallisia leikkejä. Havainnoiduista oppitunneista sähköistä oppimisympäristöä käyttivät luokanopettaja 1 ja luokanopettaja 2 2.-luokkalaisten kanssa. Sähköisessä oppimisympäristössä oli seuraavanlaisia kuunteluharjoituksia. Yhdessä kuuntelutehtävässä oppilaan oli valittava oikea kuva äänitteen perusteella, joka vastasi hänen kuulemaansa sanaa. Esimerkiksi oppilas kuuli sanan ”teacher”, joten hänen piti valita kahdesta vaihtoehdosta se kuva, jossa oli esitettynä opettaja. Toisessa tehtävässä oppilas kuuli sanan englanniksi ja hänen piti valita suomenkielisistä vaihtoehdoista kuulemansa sana. Esimerkiksi ääninauhalta kuului ”a pencil” ja oppilaalla oli vastausvaihtoehtoina mustekynä, lyijykynä ja pyyhekumi. Tästä tehtävätyypistä oli myös toinen variaatio, jossa vastausvaihtoehdot olivatkin englanniksi.

Sähköinen oppimisympäristö toimi pelkästään tietokoneilla. Luokanopettajat antoivat palautetta oppimisympäristön toimivuudesta yhteistyökumppanille, ja yhtenä haasteena luokanopettajat näkivät tietokoneiden käytön pienten lasten kanssa:

”[1.-luokkalaisten kanssa] se lähtee tosiaan siitä, että mistä tietokone menee päälle, miten mä saan kirjoitettua tonne, mun pitäis päästä [siihen kohtaan], miten mä siirrän hiirellä sinne, miten mä avasin sen internetin, miten mä kirjauduin [sähköiseen oppimisympäristöön], miten mä tein @-merkin, mikä on salasana.”
(LUO2)

Lasten kanssa piti käydä monia eri vaiheita läpi, jotta päästiin kirjautumaan sähköiselle oppimisympäristölle. Luokanopettajat pohtivatkin, käyttäisivätkö he jatkossa kyseistä sähköistä oppimisympäristöä pienten lasten kanssa. Oppimisympäristön tarjoamia tehtäviä pystyi tekemään toimivammin vain tietokoneilla eikä esimerkiksi iPadilla, joita koulun oppilaat olivat aikaisemmin tottuneet käyttämään.

Lisäksi luokanopettajat käyttivät opetusmenetelmänä kuullun ymmärtämisen kehittämiseen toiminnallisia leikkejä. Näihin sisältyivät sellaiset opetusmenetelmät, joissa keskityttiin pelkästään kuullun ymmärtämiseen. Näitä esiintyi yksi, jota luokanopettaja 2 käytti 1.-luokkalaisten kanssa.

“Stand up and let’s play a game. Stand up [opettaja nostaa käsiä ylöspäin merkiksi, että pitää nousta seisomaan.] And every time I have green colour here [opettaja näyttää vihreää korttia] then you can do. What is this walk? [Opettaja osoittaa taululla olevaa kuvaa, jossa ihminen kävelee.] Let’s walk. [Oppilas alkaa kävelemään paikallaan ja oppilaat alkavat myös kävellä omalla paikalla.] Now we have green colour. Walk. [Vihreän kortin ollessa näkyvillä voidaan tehdä Kapteenin käskemä eli tässä tapauksessa opettajan kertoma ohje.] But! [Opettaja vaihtaa vihreän kortin punaiseen.] Red. You need to stop. Okey.” (LUO2)

Toiminnallisena leikkinä oli ”Kapteeni käskee” (englanniksi *Simon says*), jossa opettajan näyttäessä vihreää korttia verbiin liittyvää toimintaa sai tehdä, mutta punaisen kortin ilmestyessä toiminta piti lopettaa.

Luokanopettajat käyttivät opetusmenetelmiä siten, että niiden kautta kehitettiin sekä kuullun ymmärtämistä että suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottoa. Luokanopettajien tavat aloittaa ja lopettaa oppitunnit tukivat oppilaiden kuullun ymmärtämistä, mutta samalla ne kehittivät puheen tuottoa joko kuorotoiston avulla muiden oppilaiden kanssa tai vastaamalla itsenäisesti alku- tai lopputervehdykseen opettajalle. Luokanopettajien käyttäessä kuunteluharjoituksia kehitettiin sekä oppilaan kuullun ymmärtämistä että puheen tuottoa. Oppilaiden oli ensin ymmärrettävä, mitä kuuntelussa kerrottiin, jonka jälkeen heidän oli vastattava englanniksi opettajan kysymyksiin kuuntelusta. Seuraavaksi esitetään luokanopettajien käyttämiä opetusmenetelmiä, jotka kehittivät oppilaan suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottoa. Näissä opetusmenetelmissä ei suljettu pois kuullun ymmärtämisen taidon harjoittelemista.

8.2.2 Luokanopettajien käyttämät suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista kehittävät opetusmenetelmät

Oppilaan suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen kehitykseen opettajat käyttivät monenlaisia opetusmenetelmiä, jotka keskittyivät suulliseen vuorovaikutukseen ja puheen tuottamiseen. Taulukossa 9 on esitettyä kunkin opetusmenetelmän käyttö kaikkien oppituntien osalta, jotka keskittyivät suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen kehittämiseen. Lisäksi taulukossa on esitettyä kunkin oppitunnin osalta, mikä yhden opetusmenetelmän suhde oli muihin suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista tukevien opetusmenetelmien käyttöön.

TAULUKKO 9. Suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen kehittämistä tukevien opetusmenetelmien käyttö luokanopettajien oppitunneilla

Opetusmenetelmät	Kuorotoisto		Toiminnalliset pelit		Yhden sanan vastaukset		Parikeskustelu		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
LUO1 1. luokan 1. oppitunti	2	40,0	2	40,0	1	20,0	0	0	5	100,0
LUO1 1. luokan 2. oppitunti	4	100,0	0	0	0	0	0	0	4	100,0
LUO1 2. luokan 1. oppitunti	2	50,0	1	25,0	1	25,0	0	0	4	100,0
LUO1 2. luokan 2. oppitunti	5	50,0	3	30,0	1	10,0	1	10,0	10	100,0
LUO1 2. kieliluokan 1. oppitunti	3	60,0	2	40,0	0	0	0	0	5	100,0
LUO1. 2. kieliluokan 2. oppitunti	3	50,0	2	33,3	0	0	1	16,7	6	100,0
LUO2 1. luokan 1. oppitunti	6	85,7	1	14,3	0	0	0	0	7	100,0
LUO2 1. luokan 2. oppitunti	5	83,3	0	0	1	16,7	0	0	6	100,0
LUO2 2. luokan 1. oppitunti	3	60,0	1	20,0	0	0	1	20,0	5	100,0
LUO2 2. luokan 2. oppitunti	4	80,0	0	0	1	20,0	0	0	5	100,0
LUO3 1. kieliluokan 1. oppitunti	2	50,0	1	25,0	1	25,0	0	0	4	100,0
Yhteensä	39	63,9	13	21,3	6	9,8	3	5,0	61	100,0

Luokanopettajat käyttivät oppitunnilla 1–4 eri opetusmenetelmää suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen harjoitteluun. Opetusmenetelmien käytössä ei ollut suuria eroja 1. ja 2. luokkien välillä. Ainoastaan parikeskusteluja (n=3) käytettiin 2. luokalla. Luokanopettajien suosituin opetusmenetelmä oli kuorotoisto (n=39), jota käytettiin jokaisella oppitunnilla useita kertoja. Lisäksi luokanopettajat käyttivät toiminnallisia pelejä (n=13) ja ”yhden sanan vastaukset” -opetusmenetelmää (n=6). Seuraavaksi esitellään, millä tavoin kutakin opetusmenetelmää käytettiin opetuksessa.

Kuorotoisto opetusmenetelmä toistui luokanopettajien opetuksessa useasti. Siinä oppilaat toistavat sanaa, fraasia tai lausetta opettajan tai ääninauhan perässä. Luokanopettajat käyttivät sanaa ”everybody” kuvaamaan sitä, että kaikki oppilaat toistavat ääninauhan tai opettajan jälkeen sen, mitä he olivat kuulleet. Kuorotoistoa käytettiin esimerkiksi oppitunnin keskeisen sanaston harjoitteluun, kuunteluharjoituksessa esiintyneiden keskeisten sanojen toistamiseen, laulujen sanojen opettelemiseen, uuteen aiheeseen tutustumiseen, pelien pelaamisen yhteydessä ja tehtävien vastausten tarkastamiseen. Lisäksi harjoituksessa harjoiteltiin ääntämistä ja intonaatiota. Seuraavassa esimerkissä luokanopettaja 1 käytti kuorotoistoa 2.-luokkalaisten kanssa tutustuessa uusiin sanoihin:

- LUO1: *We have some new school words here. [Taululla on esillä sanat ja niihin liittyvä kuva selittämässä, mitä sana tarkoittaa.] Let's listen then and repeat after. Try to memorize them as well because after that we are going to have a game.*
- Ääninauha: *A pencil case.*
- LUO1 ja oppilaat: *A pencil case.*
- LUO1: *Once again. Listen.*
- Ääninauha: *A pencil case.*
- LUO1 ja oppilaat: *A pencil case.*
- LUO1: *Everybody needs to say it. I didn't hear everybody's voice. Once again. Listen and say after. Everybody, together.*
- Ääninauha: *A pencil case.*
- Oppilaat: *A pencil case.*
- LUO1: *That's good.*

Tässä luokanopettaja 1 käytti ääninauhaa, jonka mukaan oppilaat toistivat sanat. Oppilaat eivät ensin toistaneet sanoja ääninauhan jälkeen, jonka takia luokanopettaja korosti uudestaan, että sana pitää toistaa. Seuraavassa esimerkissä luokanopettaja 2 käyttää kuorotoistoa 1.-luokkalaisten kanssa laulujen sanojen opettelussa:

- LUO2: *Let's hear one song. [Opettaja laittaa laulun päälle.]*
 Ääninauha: *Badminton and basketball, computer games and football.*
 LUO2: *Badminton and basketball.*
 Oppilaat: *Badminton and basketball.*
 LUO2: *Computer games and football.*
 Oppilaat: *Computer games and football.*
 Ääninauha: *Badminton and basketball, computer games and football.*
 LUO2: *Badminton and basketball.*
 Oppilaat: *Badminton and basketball.*
 LUO2: *Computer games and football.*
 Oppilaat: *Computer games and football.*
 LUO2: *And let's take that begin together now. Now you can sing. [Opettaja laittaa laulun päälle.] Okey ready.*

Luokanopettaja 2 tauotti laulun sanoja siten, että muutama säe kuunneltiin ääninauhalta, jonka jälkeen luokanopettaja toisti laulun sanat kahdessa eri osassa. Toistamisen jälkeen laulu laulettiin yhdessä.

Luokanopettajat käyttivät toiminnallisia pelejä, joissa oppilaat tuottivat puhetta yhdellä tai muutamalla sanalla. ”Kim” -peli oli suosituin opettajien käyttämä opetusmenetelmä, jossa harjoiteltiin sanojen mielessä pitämistä ja puheen tuottoa. ”Kim” -pelissä eli ”Mikä on kadoksissa” -pelissä opettaja esittää 6–8 kuvakorttia, joista hän ottaa yhden pois ja oppilaan on selvitettävä, mikä on kadoksissa. Luokanopettaja 1 käytti ”Kim” -peliä 2.-luokkalaisten kanssa. Koulusanat olivat ennestään tuttuja oppilaille, sillä niitä oli opiskeltu edellisellä oppitunnilla. Ennen ”Kim” -pelin pelaamista oppilaiden kanssa käytiin sanat yhdessä läpi kuorotoistolla, jonka jälkeen peliä alettiin pelata yhdessä koko luokan kanssa:

- LUO1: *Now try to remember these words. Look at this. Can you remember them? Because next we're going to have a little game. I'm taking one picture away and you have to tell me what picture is missing. Okey, are you ready? So, the name of the game is Kim's game. Look at here at the pictures. [Opettaja näyttää taululla kahdeksan kuvaa koulutarvikkeista.] You remember all of them? And then [opettaja pimentää taulun ja poistaa yhden koulusanan] one word is missing. Which one is missing? Here was something [opettaja osoittaa tyhjää kohtaa, jossa kuva oli.] Who can remember? What word was missing? [Opettaja antaa puheenvuoron Oppilas2.D:lle.]*
 Oppilas2.D: *Taulu*
 LUO1: *In English of course. A... [Oppilas2.D ei muista sanaa englanniksi, joten vastausvuoro siirtyy Oppilas2.E:lle.]*
 Oppilas2.E: *A whiteboard.*
 LUO1: *Okey, it was a whiteboard. Right? It was a whiteboard. Very good. Once again. Look at these words carefully. Remember all of them. Try to remember them.*

- Okey, I'm going to take one away. Ready? [Opettaja pimentää taulun ja poistaa yhden koulusanan.] What word was missing? Anybody? [Opettaja sanoo Oppilas2.F:n nimen.]*
- Oppilas2.F: *An eraser.*
- LUO1: *An eraser. Very good.*

Luokanopettaja 1 käytti samaa peliä 1.-luokkalaisten kanssa, mutta aiheena oli verbit. Taululla oli kahdeksan kuvakorttia, joissa oli suomenkielinen ja englanninkielinen kirjoitusmuoto verbille, kuten ”listen to” ja ”kuunnella”, sekä verbiin liittyvä kuva havainnollistamassa sen merkitystä, kuten lapsi kuuntelemassa musiikkia kuulokkeiden avulla. ”Kim” -pelin yhteydessä luokanopettaja käytti kuorotoisto -opetusmenetelmää, kun luokan kanssa toistettiin yhdessä vastaus:

- LUO2: *Close your eyes, please. Close your eyes. [Opettaja laittaa käden silmien eteen havainnollistaakseen, että pitää laittaa silmät kiinni.] [Opettaja piilottaa yhden kortin.] What's missing? Open your eyes. What's missing? [Opettaja antaa vastauspuheenvuoron Oppilas1.J:lle, joka viittaa.]*
- Oppilas1.J: *Listen to.*
- LUO2: *Exactly. Let's say it together. Listen to.*
- Oppilaat: *Listen to.*
- LUO2: *Okey. Close your eyes. [Opettaja laittaa käden silmien eteen havainnollistaakseen, että pitää laittaa silmät kiinni.] [Opettaja piilottaa yhden kortin.] What's missing? [Opettaja antaa vastauspuheenvuoron Oppilas1.K:lle, joka viittaa.]*
- Oppilas1.K: *Jump.*
- LUO2: *Yes. Close your eyes. [Opettaja piilottaa yhden kortin.] What's missing? [Opettaja antaa vastauspuheenvuoron Oppilas1.L:lle, joka viittaa.]*
- Oppilas1.L: *Run.*
- LUO2: *Yes. Good.*

Huomioitavaa on se, että ”Kim” -peliä käytettiin oppilaille ennestään tuttujen sanojen kanssa. Koska pelissä on muistettava 6–8 sanaa, on niitä harjoiteltava muulla tavoin ennen muistia vaativassa harjoituksessa.

Toinen suosittu toiminnallinen peli oli muistipeli, jota luokanopettajat käyttivät joko koko luokan yhteisenä harjoituksena tai ryhmätehtävänä. Seuraavassa esimerkissä luokanopettaja 2 pelaa muistipeliä koko 2. luokan kanssa:

- LUO1: *Now we are going to play a memory game and after that each one of you is going to play the same kind of game. Now we are practising how to play memory game. So, we have here words, and you have to find the pairs. And when you match something, you say out loud. [Opettaja kääntää yhden muistikortin ja sana on a board.] Everybody.*

LUO1 ja oppilaat: *A board.*
 LUO1: *And now I'm looking for a picture where we have a board. Let's see. [Opettaja kääntää toisen muistikortin.] What is this one? [Opettajan toisessa kääntämässä muistikortissa on kuva koulurakennuksesta.] Everybody.*

LUO1 ja oppilaat: *A school.*
 LUO1: *They are not a pair. So we have to look again. Okey, who would like to come and help me? [Opettaja sanoo Oppilas2.M:n nimen, joka viittaa.] Please turn two cards.*

[Oppilas2.M kääntää yhden kortin, joka paljastuu sanaksi a school.]

LUO1: *Say out loud. Everybody.*
 LUO1 ja oppilaat: *A school.*
 LUO1: *We had already a school. Do you remember where was the school?*

[Oppilas2.M kääntää toisen kortin, joka on a teacher.]

LUO1: *A teacher. Everybody.*
 LUO1 ja oppilaat: *A teacher.*
 LUO1: *Not a pair. [Opettaa pyörittää päätä ei merkiksi.] Who would like to come and continue?*

Toinen tapa harjoitella sanastoa ja puheen tuottamista on pelata muistipeliä, jota on hyvä aloittaa ensiksi pelaamalla yhdessä opettajan johdolla. Muistipelissä oli löydettävä pari, kuten ”a school” ja kuva koulurakennuksesta. Parin löydettyä sana vielä toistettiin yhdessä. Tässäkin yhteydessä hyödynnettiin kuorotoistoa.

Muita toiminnallisia pelejä olivat ”Satataulu” -peli ja ”Löydä tavara luokkahuoneesta”-peli. Molemmissa oppilaiden oli tuotettava puhetta muutaman sanan verran. Luokanopettaja 3 pelasi 1. kieliluokan kanssa ”Satataulu” -peliä, jossa oppilaan oli edettävä pelilaudalla nopan heittämän silmäluvun verran eteenpäin. Edetessä pelilaudalla ruudusta toiseen oppilaan oli sanottava ääneen ruudussa olevat numerot, joita pelilaudassa oli numerojärjestyksessä 1–100. Luokanopettaja 3 ohjeisti pelin pelaamista oppilaille seuraavasti:

”We always say the steps in English. If you get five, you say one, two, three, four and five [opettaja osoittaa samalla sormella lukuja 1–5 satataulussa].” (LUO3)

Oppilaat pelasivat peliä 3–4 hengen ryhmissä, ja vuoron perään he toistivat silmäluvun verran numeroja satataulusta. Isot numerot olivat tuttuja oppilaille matematiikan oppi-

tunneilta, mutta ennen pelin pelaamista muistin virkistykseksi laulettiin laulu numeroista 1–50.

Luokanopettaja 1 käytti ”Löydä tavara luokkahuoneesta” -peliä, jossa oppilaalle annettiin yksi kuvakortti tavarasta, joka löytyi luokkahuoneesta. Oppilaan oli löydettävä tämä tavara ja sanottava ääneen, minkä tavaran oli löytänyt:

LUO1: *You try to find this thing in the classroom. Just go there and then when I say stop, then I ask, what did you find and you say, I have a notebook, an eraser and so on.*

[Oppilaat alkavat etsiä kortissa olevaa asiaa luokkahuoneesta. Kuvakortissa on kirjoitettu sana ja merkitystä kuvaava kuva.]

LUO1: *I count to ten and then you should have found your thing. One. Two. Three. Four. Five. Six. Seven. Eight. Nine. Ten. Stop. And listen. What did you have? [Opettaja kysyy Oppilas2.G:ltä.]*

Oppilas2.G: *A tablet.*

LUO1: *Okey. Everybody.*

LUO1 ja

oppilaat: *A tablet.*

LUO1: *Let's see. What did you have? [Opettaja kysyy Oppilas2.H:ltä.]*

Oppilas2.H: *Scissors.*

LUO1: *Very good.*

Tässä tehtävässä kerrattiin kouluun liittyvää sanastoa ja niiden sanomista ääneen englanniksi. Luokanopettaja 1 auttoi oppilaita sanomaan ääneen heidän löytämänsä tavaran, jos he eivät muistaneet tai eivät osanneet vielä lukea kortista, mikä heidän löytämänsä tavara oli englanniksi.

Tuettaessa puheen tuottamista ja suullista vuorovaikutusta on hyvä aloittaa esittämällä sellaisia kysymyksiä, joihin oppilas pystyy vastaamaan muutamalla sanalla. Luokanopettajat käyttivät ”yhden sanan vastaukset” -opetusmenetelmää, jossa opettajan kysymykseen oppilas pystyi vastaamaan yhdellä tai muutamalla sanalla. Luokanopettaja 3 käytti kyseistä menetelmää kysyessään kysymyksiä kuvasta, joka liittyi lauluun, jonka oppilaat olivat juuri laulaneet:

[Kuvassa on eläimiä soittamassa instrumentteja.]

LUO3: *We have also been talking about instruments. What instruments can you find there, on the screen? [Opettaja sanoo Oppilas1.H:n nimen, joka viittaa.]*

Oppilas1.H: *The drums.*

LUO3: *Yes, the drums. [Opettaja näyttää eleillä soittavansa rumpuja. Opettaja antaa vastauspuheenvuoron Oppilas1.G:lle.]*

Oppilas1.G: *The guitar.*

LUO3: *Yes, the guitar. [Opettaja näyttää eleillä soittavansa kitaraa.]*

Luokanopettajan eleet ja taululla oleva kuva havainnollistivat sitä, mitä opettaja kysyi oppilailta ja mikä oli vastaus opettajan kysymykseen. Kysymyksenasettelu ohjasi oppilaita etsimään kuvasta instrumentteja ja sanomaan niistä yhden, jonka osasi sanoa englanniksi. Opettajan toistaessa sanan ja näyttäessä mistä instrumentista puhuttiin, mahdollisti se sen, että sanan merkitys tuli ymmärretyksi.

Luokanopettajat käyttivät ”yhden sanan vastaukset” -opetusmenetelmää myös sellaisissa tilanteissa, kuten pohjustaessaan uutta aihetta kysymällä heiltä, mitä sanoja he mahdollisesti jo tiesivät. Luokanopettaja 1 käytti opetusmenetelmää kerratakseen 2.-luokkalaisten kanssa jo opiskeltuja sanoja:

LUO1: *We have been studying all the school words, right? What school words do you remember? If you look around, what do you see? [Opettaja osoittaa luokkahuonetta.] Who can give me one school word? [Opettaja sanoo Oppilas2.I:n nimen.]*

Oppilas2.I: *A notebook.*

LUO1: *Very good. Everybody has a notebook. This is a notebook. [Opettaja näyttää vihkoa.] Everybody. A notebook.*

Oppilaat: *A notebook.*

LUO1: *Okey, [opettaja sanoo Oppilas2.J:n nimen] what else?*

Oppilas2.J: *A classroom.*

LUO1: *Very good. We are here inside the classroom. [Opettaja osoittaa sormillaan luokkahuonetta.] Very good. What else?*

Oppilaiden piti etsiä luokkahuoneesta asioita, jotka liittyivät kouluun, kuten vihko ja luokkahuone. Tässäkin opetusmenetelmän käytössä on tärkeää havainnollistaa merkityksiä. Kuvakorttien tai konkreettisten tavaroiden esittäminen oppilaille on tärkeää, kun vieraan kielen ymmärtäminen ja puheen tuottaminen on vasta aluilla. Tämä ilmeni muun muassa luokanopettajan 2 opetustilanteessa, jossa ennen laulun laulamista 2.-luokkalaisten kanssa laulun aiheeseen tutustuttiin katsomalla lauluun liittyvää kuvaa:

LUO2: *Let's have a look over here. [Taululla on kuva kolmesta jäniksestä ja laulun nimi Ten Little Bunnies.] What is this? [Opettaja osoittaa karttakepillä jänistä kuvassa.] What animal? [Opettaja sanoo Oppilas2.K:n nimen.]*

Oppilas2.K: *Bunny.*

LUO2: *Yes, it's a bunny. You can also call it...[Opettaja sanoo Oppilas2.L:n nimen.]*

Oppilas2.L: *A rabbit.*

LUO2: *Yes. How many bunnies can you see over there? How many? [Opettaja sanoo Oppilas2.M:n nimen.]*

Oppilas2.M: *Three.*

- LUO2: *There are three bunnies in this case but how many are coming? [Opettaja osoittaa sanaa ten laulun nimessä.] How many bunnies are coming? [Opettaja sanoo Oppilas2.N:n nimen.]*
- Oppilas2.N: *Ten.*
- LUO2: *Exactly.*

Kaikki luokanopettajat käyttivät kuorotoistoa, toiminnallisia pelejä ja ”yhden sanan vastaukset” -opetusmenetelmää. Havainnoiduista oppitunneista luokanopettaja 1 ja luokanopettaja 2 käyttivät vain pariskeskusteluja 2.-luokkalaisten kanssa. Molemmat käyttivät samaa parikeskusteluharjoitusta. Vuoropuhelussa keskusteli opettaja ja Kate niminen oppilas. Taululla oli esillä vuorosanat, jotka ensiksi kuunneltiin läpi ja sitten vasta toistettiin yhdessä kuorotoistona. Luokanopettaja 2 toteutti parikeskustelun seuraavanlaisesti:

- LUO2: *Now let's have a look on other thing where you can talk with your friend. Let's listen and repeat this first and then you can have a discussion with your friend.*

[Ääninauhalta tulee kahden ihmisen vuoropuhelu opettajan ja Kate oppilaan välillä.]

- Kate: *Teacher?*
- Teacher: *Yes, Kate?*
- Kate: *Can I have a pencil, please?*
- Teacher: *Yes. Here you are.*
- Kate: *Thank you.*

[Ääninauha loppui.]

- LUO2: *Now you can say after.*
- Ääninauha: *Teacher?*
- LUO3: *Teacher? Everybody.*
- Oppilaat: *Teacher?*
- Ääninauha: *Yes, Kate?*
- Oppilaat ja LUO2: *Yes, Kate?*
- Ääninauha: *Can I have a pencil, please?*
- Oppilaat ja LUO2: *Can I have a pencil, please?*
- Ääninauha: *Yes. Here you are.*
- Oppilaat ja LUO2: *Yes. Here you are.*
- Ääninauha: *Thank you.*
- Oppilaat ja LUO2: *Thank you.*
- LUO2: *And now on your notebook you had this last week. [Opettajaa näyttää monistetta, jossa on koulureppu.] A school bag. Now [oppilaan nimi] asksYou choose one thing.*

“Can I have a notebook?” And [toisen oppilaan nimi] “Yes, here you are.” And then change the word.

[Opettaja ohjeistaa tehtävän vielä toisen oppilaan kanssa, miten tehtävä pitää tehdä.]

LUO2: *We will show you. [Oppilaan nimi] ask me “Teacher?”.*
 Oppilas2.O: *Teacher?*
 LUO2: *Yes, [oppilaan nimi].*
 Oppilas2.O: *Can I have a pencil, please?*
 LUO2: *Change the word pencil. [Opettaja näyttää monistetta.] Can I have a...*
 Oppilas2.O: *Can I have a book, please?*
 LUO2: *Yes. Here you are.*
 Oppilas2.O: *Thank you.*

Tämän jälkeen oppilaat puhuivat vuoropuhelun pareittain ja vaihtoivat koulutarvikese-
 nan toiseen sanaan, kuten lyijykynä vaihtui kirja sanaksi. Vuoropuhelun kuuntelemista
 ja kuorotoisto -opetusmenetelmää oli tärkeää käyttää ennen parikeskustelua, sillä kaikki
 oppilaat eivät välttämättä osanneet vielä lukea vierasta kieltä. Parikeskustelun vuorosa-
 nat olivat lyhyitä ja lauserakenteet yksinkertaisia.

Luokanopettaja 1 käytti samaa parikeskustelua omien opetusryhmiensä kanssa. Pari-
 keskustelu käytiin yhdessä läpi ensin koko luokan kanssa, jonka jälkeen luokan eteen
 tuli kaksi oppilasta puhumaan vuoropuhelu. Kieliluokan kanssa parikeskustelu toteutet-
 tiin siten, että oppilaat kiertelivät luokassa ja opettajan sanoessa ”stop” oppilas keskus-
 teli kyseisen vuoropuhelun häntä lähellä olevan oppilaan kanssa. Kun vuoropuhelu saa-
 tiin keskusteltua läpi, käytiin etsimässä uusi pari.

8.3 Luokanopettajien käyttämät opetusmenetelmät ja niiden suhde oppimistavoitteisiin

Käytettäessä yhtä opetusmenetelmää tai opetusmenetelmien yhdistelmää ei se tarkoita
 sitä, että niiden kautta oppilas harjoittelee vain yhtä taitoa. Luokanopettajien käyttämis-
 sä opetusmenetelmissä toistuu eri taitojen harjoittelu. Tässä tutkimuksessa keski-
 tyttiin opetusmenetelmiin, jotka tukivat suullisen kielitaidon kehittämistä. Suulliseen
 kielitaitoon sisältyy kuullun ymmärtäminen sekä suullinen vuorovaikutus ja puheen
 tuotto, ja näitä taitoja harjoiteltiin yhdessä ja erikseen.

Seuraavaksi esitetään yhteenveto luokanopettajien käyttämistä opetusmenetelmistä,
 jotka tukivat sekä kuullun ymmärtämisen että suullisen vuorovaikutuksen ja puheen

tuottamisen taitoja. Taulukkoon 10 on esitetty, mitkä VOPS:n (2019) ja EVK:n (2020) tavoitteet toteutuivat luokanopettajien käyttämissä opetusmenetelmissä.

TAULUKKO 10. Oppimistavoitteiden suhde luokanopettajien käyttämiin opetusmenetelmiin kehitettäessä oppilaan suullista kielitaitoa

Kuullun ymmärtämisen tavoite (VOPS 2019; EVK 2020)	Suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen tavoite (VOPS 2019; EVK 2020)	Luokanopettajien käyttämä opetusmenetelmä kehittääkseen oppilaan suullista kielitaitoa
Oppilas oppii käyttämään yleisimpiä kohteliaisuuden ilmauksia, jotka ovat tyypillisiä kielelle ja kulttuurille sekä oppii ymmärtämään joitakin sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt (VOPS 2019); yksinkertaisten ja tuttu- jen kysymysten ymmärtäminen, luokan rutiiniomaisten lauseiden ymmärtäminen sekä lyhyen yksinkertaisen keskustelun seuraaminen (EVK 2020)	Oppilas oppii käyttämään sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt puheessa sekä ääntämään niitä ymmärrettävästi (VOPS 2019); kysymyksiin vastaaminen yksittäisillä sanoilla, yksinkertaisten tervehdysten tunnistaminen ja käyttäminen, yksittäisten sanojen, ulkoa opeteltujen lauseiden kommunikoinen sekä tervehdys- ja esittelyfraasien käyttö sosiaalisessa kanssakäymisessä (EVK 2020)	Alku- ja lopputervehdykset, joita voivat olla yhteinen dialogi opettajan ja luokan välillä, laulun laulaminen sekä tervehdyksen tai hyvästelyn sanominen yhdessä.
Oppilas oppii ymmärtämään joitakin sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt (VOPS 2019); tuttu- jen sanojen tunnistaminen kuvien avulla, yksinkertaisten ja tuttu- jen kysymysten ymmärtäminen sekä kuulemansa sanan yhdistäminen kuvaan (EVK 2020)	Oppilas oppii käyttämään sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt puheessa sekä ääntämään niitä ymmärrettävästi (VOPS 2019); kysymyksiin vastaaminen kiinteillä ilmauksilla ja yksittäisillä sanoilla (EVK 2020)	Kuunteluharjoitus, jossa oppilas vastaa opettajan kysymykseen osoittamalla kuvasta vastauksen
Oppilas oppii ymmärtämään joitakin sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt (VOPS 2019); tuttu- jen sanojen tunnistaminen kuvien avulla, yksinkertaisten ja tuttu- jen kysymysten ymmärtäminen (EVK 2020)	Oppilas oppii käyttämään sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt puheessa (VOPS 2019); kysymyksiin vastaaminen kiinteillä ilmauksilla ja yksittäisillä sanoilla (EVK 2020)	Kuunteluharjoitus, jossa oppilas vastaa opettajan kysymykseen muutamalla sanalla

Kuullun ymmärtämisen tavoite (VOPS 2019; EVK 2020)	Suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen tavoite (VOPS 2019; EVK 2020)	Luokanopettajien käyttämä opetusmenetelmä kehittääkseen oppilaan suullista kielitaitoa
Oppilas oppii ymmärtämään joitakin sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt (VOPS 2019); tuttujen sanojen, numeroiden ja nimien tunnistaminen äänitteistä, yksinkertaisten ja tuttujen kysymysten ymmärtäminen, toimintojen suorittaminen ohjeiden mukaisesti sekä kuulemansa sanan yhdistäminen kuvaan (EVK 2020)	–	Kuunteluharjoitus, jossa oppilas värittää vastauksen monisteesta
Oppilas oppii ymmärtämään joitakin sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt (VOPS 2019); tuttujen sanojen, numeroiden ja nimien tunnistaminen äänitteistä, yksinkertaisten ja tuttujen kysymysten ymmärtäminen, toimintojen suorittaminen ohjeiden mukaisesti sekä kuulemansa sanan yhdistäminen kuvaan (EVK 2020)	–	Kuunteluharjoitus, jossa oppilaan pitää piirtää vastaus
Oppilas oppii ymmärtämään joitakin sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt (VOPS 2019); tuttujen sanojen tunnistaminen äänitteistä sekä toimintojen suorittaminen laulujen mukaisesti (EVK 2020)	Oppilas oppii käyttämään sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt puheessa sekä ääntämään niitä ymmärrettävästi (VOPS 2019);	Toiminnalliset laulut, joissa tehdään liike laulun sanojen mukaisesti
Oppilas oppii ymmärtämään joitakin sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt	–	Sähköisen oppimisympäristön kuunteluharjoitus, jossa yhdistetään kuultu sana ja

Kuullun ymmärtämisen tavoite (VOPS 2019; EVK 2020)	Suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen tavoite (VOPS 2019; EVK 2020)	Luokanopettajien käyttämä opetusmenetelmä kehittääkseen oppilaan suullista kielitaitoa
(VOPS 2019); tuttujen sanojen tunnistaminen äänitteistä, toimintojen suorittaminen ohjeiden ja pelien mukaisesti sekä kuulemansa sanan yhdistäminen kuvaan (EVK 2020)		sen merkitystä kuvaava kuva
Oppilas oppii ymmärtämään joitakin sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt (VOPS 2019); tuttujen sanojen tunnistaminen äänitteistä sekä toimintojen suorittaminen ohjeiden ja pelien mukaisesti (EVK 2020)	–	Sähköisen oppimisympäristön kuunteluharjoitus, jossa yhdistetään kuultu sana suomenkieliseen sanaan
Oppilas oppii ymmärtämään joitakin sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt (VOPS 2019); tuttujen sanojen tunnistaminen äänitteistä sekä toimintojen suorittaminen ohjeiden ja pelien mukaisesti (EVK 2020)	–	Sähköisen oppimisympäristön kuunteluharjoitus, jossa yhdistetään kuultu sana englanninkieliseen sanaan
Oppilas oppii ymmärtämään joitakin sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt (VOPS 2019); tuttujen sanojen tunnistaminen äänitteistä ja toimintojen suorittaminen ohjeiden mukaisesti (EVK 2020)	–	Toiminnalliset leikit
Oppilas oppii ymmärtämään joitakin sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt (VOPS 2019); Tuttujen sanojen, numeroiden ja nimien tunnistaminen äänitteistä (EVK 2020)	Oppilas oppii käyttämään sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt puheessa sekä ääntämään niitä ymmärrettävästi (VOPS 2019); yksittäisten sanojen ja ulkoa opeteltujen lauseiden avulla kommunikointi (EVK 2020)	Kuorotoisto

Kuullun ymmärtämisen tavoite (VOPS 2019; EVK 2020)	Suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen tavoite (VOPS 2019; EVK 2020)	Luokanopettajien käyttämä opetusmenetelmä kehittääkseen oppilaan suullista kielitaitoa
Oppilas oppii ymmärtämään joitakin sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt (VOPS 2019); kuulemansa sanan yhdistäminen kuvaan (EVK 2020)	Oppilas oppii käyttämään sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt puheessa sekä ääntämään niitä ymmärrettävästi (VOPS 2019); yksittäisten sanojen ja ulkoa opeteltujen lauseiden avulla kommunikointi (EVK 2020)	Toiminnalliset pelit
Oppilas oppii ymmärtämään joitakin sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt (VOPS 2019); kuulemansa sanan yhdistäminen kuvaan sekä yksinkertaisten ja tuttujen kysymysten ymmärtäminen (EVK 2020)	Oppilas oppii käyttämään sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt puheessa sekä ääntämään niitä ymmärrettävästi (VOPS 2019); kysymyksiin vastaaminen kiinteillä ilmauksilla ja yksittäisillä sanoilla (EVK 2020)	”Yhden sanan vastaukset” - opetusmenetelmä, jossa oppilas vastaa opettajan kysymykseen yhdellä tai muutamalla sanalla
Oppilas oppii ymmärtämään joitakin sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt (VOPS 2019); lyhyen yksinkertaisen keskustelun seuraaminen (EVK 2020)	Oppilas oppii käyttämään sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt puheessa sekä ääntämään niitä ymmärrettävästi (VOPS 2019); kysymyksiin vastaaminen kiinteillä ilmauksilla ja yksittäisillä sanoilla sekä yksittäisten sanojen ja ulkoa opeteltujen lauseiden avulla kommunikointi (EVK 2020)	Parikeskustelut

Luokanopettajien käyttämissä opetusmenetelmissä toteutui suullisen kielitaitoon liittyvät tavoitteet sekä VOPS:n (2019) että EVK:n (2020) osalta. Taulukosta ilmenee myös, minkä opetusmenetelmän kautta toteutuu sekä kuullun ymmärtämiseen että suullisen vuorovaikutukseen ja puheen tuottamiseen liittyvät tavoitteet.

Luokanopettajat käyttivät erilaisia opetusmenetelmiä tukeakseen oppilaan suullisen kielitaidon kehittymistä. Oppitunnit koostuivat rutiineista, joihin sisältyi tunnin aloittaminen alkutervehdyksellä ja tunnin lopettaminen lopputervehdyksellä. Muutamalla oppitunnilla ei ollut lopputervehdystä, sillä luokanopettaja jatkoi saman opetusryhmän

opettamista seuraavalla oppitunnilla. Luokanopettajat käyttivät jonkinlaisen kuuntelun ymmärtämiseen liittyvän harjoituksen jokaisella oppitunnilla, kuten kuunteluharjoituksen, toiminnallisen laulun tai leikin. Suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista harjoiteltiin erityisesti kuorotoistona, jossa oppilas toisti sanoja opettajan tai ääninauhan johdolla. Tätä opetusmenetelmää käytettiin oppitunnilla useasti yhdistettynä muihin opetusmenetelmiin. Luokanopettajat käyttivät myös toiminnallisia pelejä, joissa opittiin oppitunnin keskeistä sanastoa. Luokanopettajien oppitunnit koostuivat monipuolisista opetusmenetelmistä kehitettäessä oppilaan suullista kielitaitoa.

9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella yhden koulun toimintamallia varhennetusta kielenopetuksesta kolmen luokanopettajan osalta. Varhennetun kielenopetuksen laatutekijöitä ovat muun muassa ammattitaitoiset opettajat, ikätasoiset tavoitteet ja laadukkaat opetusmenetelmät (Enever 2015; Rixon 2015). Tutkimusjoukkona oli kolme luokanopettajaa, joilla oli luokan- ja aineenopettajan pätevyys sekä aikaisempi kokemus vieraalla kielellä opettamisesta alkuopetusikäisille oppilaille. Tutkimuksen tulokset saattaisivat olla erilaisia, jos tutkimusjoukossa olisi ollut opettajia ilman alkuopetuksen pedagogiikan osaamista tai aineenopettajan pätevyyttä. Aikaisemmat tutkimukset (Huhta & Leontjev 2019; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020) ovat osoittaneet sen, että opettajan koulutustaustalla on merkitystä siihen, miten he kokevat varhennetun kielenopetuksen opettamisen. Opettajat kokevat epävarmuutta opettamiseen (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020) ja riittämättömyyden tunnetta koulutustaustansa vuoksi (Huhta & Leontjev 2019).

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa, miten luokanopettajat opettivat varhennettua kieltä. Tutkimuksessa selvitettiin, mitä oppimistavoitteita luokanopettajat asettivat varhaiseen kielenoppimiseen ja millaisia opetusmenetelmiä he käyttivät opetuksessa. Varhennetussa kielenopetuksessa painottuu suullisen kielitaidon kehittäminen (Huhta & Leontjev 2019; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020), ja siksi tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, miten luokanopettajat kehittivät oppilaan suullista kielitaitoa, erityisesti kuullun ymmärtämisen sekä suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen osalta.

Luokanopettajilla ei ollut vielä tukena varhennetun kielenopetuksen opetussuunnitelmaa lukuvuonna 2018–2019, jolloin tutkimus toteutettiin. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia oppimistavoitteita luokanopettajat asettivat. Näitä tavoitteita vertailtiin vuonna 2019 julkaistuun VOPS:iin ja EVK:n (2020) tavoitteisiin. Luokanopettajien käyttämiä opetusmenetelmiä tarkasteltiin kuullun ymmärtämisen sekä suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen näkökulmista, miten opettajien opetusmenetelmät tukivat näiden taitojen kehitystä.

9.1 Luokanopettajien asettamissa oppimistavoitteissa yhdenmukaisuutta VOPS:n ja EVK:n tavoitteiden kanssa

Luokanopettajien asettamat tavoitteet varhennetun kielen oppimiseen pohjautui koulun ja POPS:n (2014) kaksikielisen opetuksen opetussuunnitelmaan sekä heidän aikaisempaan työkokemukseensa kaksikielisestä opettamisesta CLIL-luokalla. Vaikka luokanopettajilla ei ollut opetussuunnitelmaa varhennetulle kielenopetukselle, heidän aikaisempi työkokemuksensa ja koulun oma opetussuunnitelma kaksikieliselle opetukselle tukivat oppimistavoitteiden asettamisessa varhennetulle kielen oppimiselle.

Luokanopettajien asettamat tavoitteet varhaiseen kielenoppimiseen olivat suullisten taitojen kehittäminen, arjen tilanteista selviytyminen, arjen koulukielen oppiminen ja ymmärrettävä ääntäminen. Aikaisemmat tutkimukset (Huhta & Leontjev 2019; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020) ovat osoittaneet sen, että suullisen kielitaidon kehittäminen painottuu varhennetussa kielenopetuksessa. Samankaltaiset tulokset saatiin myös tässä tutkimuksessa. Luokanopettajat painottivat kuullun ymmärtämisen ja puheen tuoton tärkeyttä sekä keskeisen sanaston oppimista ja rohkeutta käyttää kieltä vuorovaikutustilanteissa.

Luokanopettajien esittämät tavoitteet varhennetun kielenoppimiselle olivat yhdenmukaisia VOPS:n (2019) kanssa. Kaikki luokanopettajien mainitsemat tavoitteet olivat mainittu VOPS:n tavoitteissa, ja jokaiseen VOPS:n tavoitealueeseen luokanopettajat olivat asettaneet tavoitteita. Luokanopettajien tavoitteet painoutuivat VOPS:n (2019) kehittyvän kielitaidon tavoitealueeseen. Luokanopettajien asettamien oppimistavoitteiden yhdenmukaisuus VOPS:n tavoitteiden kanssa osoittaa luokanopettajien asiantuntijuutta varhaiseen kielen opettamiseen. Heidän koulutustaustansa ja työkokemuksensa sekä koulun oma opetussuunnitelma kaksikieliselle opetukselle vahvistivat luokanopettajien näkemyksiä siitä, mitä varhennettu kielenopetus on ja miten sitä tulisi toteuttaa sekä millaiset tavoitteet ovat sopivia ikätasolle.

Luokanopettajien vastausten samankaltaisuus osoittaa sen, että luokanopettajat ovat työskennelleet samassa työyhteisössä ja saman koulun opetussuunnitelman kanssa pidemmän ajan. Kaikilla tutkittavilla oli pitkä työkokemus kaksikieliseen opetukseen ja alkuopetusikäisten oppilaiden opettamiseen. Luokanopettajien yhteissuunnittelu myös takasi sen, että luokanopettajilla oli yhteisymmärrys opetuksen toteutuksesta ja sisällöstä sekä oppimistavoitteista. Luokanopettajat asettivat myös sellaisia oppimistavoitteita, joita muut luokanopettajat eivät maininneet. Tällaisia olivat oppilaan äidinkielen yhdistäminen kielenopiskeluun, toiseen kulttuuriin tutustuminen, työskentelytaidot, kielen-

opiskelutaitojen harjoittelu ja tottuminen toimimaan vieraan kielen oppitunnilla. Eroavaisuus oppimistavoitteissa ei suoraan kerro siitä, että muut luokanopettajat eivät toteuttaisi näitä tavoitteita opetuksessa. Haastattelutilanteessa luokanopettajat esittivät niitä tavoitteita, jotka he näkivät keskeisiksi tavoitteiksi varhennetussa kielenoppimisessä.

Luokanopettajien tavoitteissa ilmeni eroavaisuuksia myös sen vuoksi, että kaksi opettajaa opetti kieliluokkaa, jossa toisena opetuskielenä oli englanti. Kielipainotteisessa opetuksessa oppilaille syntyy enemmän tietämystä vieraan kielen rakenteesta ja heidän sanavarastonsa on laajempi kuin ei-kielipainotteisella luokalla osallistuvilla oppilaille, sillä englannin kieltä käytetään vähintään 25 % opetuksessa CLIL-luokilla. Kun vierasta kieltä käytetään toisena opetuskielenä opetuksessa, oppilas on enemmän altis vieraalle kielelle riippumatta oppiaineesta. Kieliluokkien osalta tavoitteet olivat vaativampia. Esimerkiksi kieliluokalla oleva oppilas harjoittelee arjen koulukieltä ja samalla opetuksessa kehitetään heidän kielitaitoansa kohti akateemisen kielitaidon osaamista. Opetuksen sisällöissä tällöin mennään syvemmälle, vaikka aihesisällöt pysyvätkin suurelta osin samana.

Kielenkäyttäjien kielen osaamisen vertailua ja kuvaamista on pyritty helpottamaan Euroopan maissa EVK:lla, joka kuvaa laajalti vieraan kielen oppimista, opettamista ja arviointia (Veivo 2014, 26, 34). Eri taitotasokuvaukset kertovat siitä, mitä oppija osaa, eikä niinkään mitä kielen osaamista häneltä puuttuu (Veivo 2014, 27). Vaikka EVK:n taitotasokuvaimia ei ole liitetty POPS:iin (2014), kielten arviointi ja kielten opetus suunnitelmat pohjautuvat EVK:hon (Ahlholm 2020, 297–298). Koska POPS (2014) on saanut vaikutteita EVK:sta, tässä tutkimuksessa oli myös tärkeää tutkia, miten luokanopettajien tavoitteet olivat linjassa EVK:n tavoitteiden kanssa, joissa painottuu kehittyvä kielitaidon osaaminen.

Luokanopettajien yhteiset tavoitteet olivat yhdenmukaisia EVK:n tavoitteiden kanssa, ja ne sisältyivät EVK:n kuullun ymmärtämisen sekä suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen tavoitealueisiin. Tavoitteet olivat suullisten taitojen kehittäminen, arjen tilanteista selviytyminen, arjen koulukielen oppiminen ja ymmärrettävä ääntäminen. Oppilaan äidinkielen yhdistäminen kielenopiskeluun - ja toiseen kulttuuriin tutustuminen -tavoitteet sisältyivät EVK:n monikielisyyden ja monikulttuurisuuden kompetenssin tavoitealueeseen. EVK:ssa ei ilmennyt kielenopiskelutaitoihin liittyviä tavoitteita, jotka olivat työskentelytaidot, kielenopiskelutaitojen harjoittelu ja tottuminen toimimaan vieraan kielen oppitunnilla.

EVK:n (2020) tavoitteet pohjautuvat kielitaidon kehittämiseen, ja siksi tavoitteet poikkesivat VOPS:n (2019) tavoitteista. Perusopetuksen tehtävänä on kuitenkin muun muassa tarjota oppilaalle laaja yleissivistyksen perusta ja kehittää heidän osaamistaan monipuolisesti (POPS 2014, 18). EVK:n ja POPS:n lähtökohdat kielenoppimisen arviointiin ovat erilaisia, minkä tutkija näkee syynä siihen, että luokanopettajien tavoitteet ovat yhdenmukaisia POPS:n kanssa, mutta eroavat EVK:hon nähden. Sekä POPS (2014) että EVK (2020) tarkastelevat kielenoppimista kehittyvän kielitaidon sekä kulttuurimoninaisuuden, monikielisuuden ja kielitietoisuuden näkökulmasta, mutta POPS tarkastelee lisäksi kielenopiskelutaitoja.

9.2 Luokanopettajien hyväksi todetut opetusmenetelmät kehitettävässä oppilaiden suullista kielitaitoa

Opetusmenetelmiä on tarve tutkia, jotta tiedetään, millaiset opetusmenetelmät auttavat parhaiten oppijoita oppimaan vierasta kieltä (Nikolov 2009; Hahl & Pietarila 2021). Varhennettu kielenopetus painottuu suullisen kielitaidon kehittämiseen (Huhta & Leontjev 2019; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020), ja siksi tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia opetusmenetelmiä luokanopettajat käyttivät suullisen kielitaidon kehittämiseksi. Opetuksen painotus suullisen kielitaidon kehittämisessä on perusteltua, sillä vieraan kielen oppimisessa suullinen kielitaito kehittyy ensin ennen luku- ja kirjoitustaitoa (Szpotowicz & Lindberg 2011). Suulliseen kielitaitoon sisältyy puheen tuotto ja ymmärtäminen (Kuronen, Lintunen & Nieminen 2017). Tässä tutkimuksessa selvitetiin, millaisia opetusmenetelmiä luokanopettajat käyttivät kuullun ymmärtämisen kehittämiseen sekä millaisia opetusmenetelmiä suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen kehittämiseen.

Luokanopettajien opetuksessa painottui kuullun ymmärtämisen harjoittelu verrattuna suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen harjoitteluun. Tällaisia oppitunteja oli viisi yhdestätoista oppitunnista. Vaikka määrällisesti suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista tukevia opetusmenetelmiä käytettiin yhteensä eniten (N=61), oppitunneittain luokanopettajat painottivat opetuksessa kuullun ymmärtämisen harjoittelua. Viidessä luokanopettajien oppitunnissa käytettiin saman verran opetusmenetelmiä kuullun ymmärtämisen sekä suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen harjoitteluun, mutta vain yhdellä oppitunnilla painottui enemmän suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista tukevat opetusmenetelmät.

Luokanopettajien opetuksen painotus kuullun ymmärtämisessä ei yllätä tutkijaa, sillä oppilaat olivat opiskelleet vierasta kieltä lyhyen ajanjakson verran pois lukien kieliluokan oppilaat, ja varhaista kieltä opetettiin ainoastaan yhden oppitunnin (45 min) verran viikossa. Kehittääkseen oppilaan suullista kielitaitoa olennaiseksi osaksi tulee se, kuinka paljon oppilaat altistuvat kohdekielelle (Baumert, Fleckenstein, Leucht, Köller & Möller 2020; Unsworth ym. 2015). 1.-luokkalaiset aloittivat vieraan kielen opetuksen tammikuussa 2019 ja 2.-luokkalaiset lukuvuoden alussa. Kieliluokilla altistumista vieraalle kielelle oli ollut paljon enemmän, koska opetuksen toisena opetuskielenä oli englanti. Opetukseen käytetty aika ei välttämättä tarkoita sitä, että vierasta kieltä käytetään tai kuullaan sen verran (Unsworth ym. 2015), kuten ilmeni Huhdan ja Leontjevin (2019) tutkimuksessa, jossa opettajat olivat käyttäneet opetettavaa kieltä vähintään yhtä paljon kuin suomea.

Tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat puhuivat pääosin englantia oppitunnin aikana, mikä eroaa Huhdan ja Leontjevin (2019) tutkimukseen osallistuneiden opettajien vieraan kielen käytöstä opetuksessa. Luokanopettajat käyttivät myös suomen kieltä, kun luokassa ei ollut työrauhaa, heidän antaessa ohjeita uuden tehtävätyypin tekemiseen tai antaessa kotitehtäviä oppilaille. Opettajien puhuminen kohdekielellä oppitunnilla on yksi kuuntelemisen lähde. Koska kaikilla koulun aloittaneilla oppilaille ei ole vielä luku- ja kirjoitustaitoa, kuunteleminen on heille ensisijainen altistus vieraalle kielelle (Hahl & Pietarila 2021). Siksi opettajan on käytettävä mahdollisimman paljon kohdekieltä opetuksessa (Mezzi 2012; Keaveney & Lundberg 2019; Hahl & Pietarila 2021).

Kuunteleminen edeltää puhumista, joten on painotettava kuullun ymmärtämistä ja sitten vasta puheen tuottamista (Lintunen & Veivo 2021). Luokanopettajat käyttivät monenlaisia opetusmenetelmiä kehittääkseen oppilaan kuullun ymmärtämistä. Alkuopetuksessa rutiinit ovat tärkeitä, sillä ne auttavat lapsia ennakoimaan, mitä tapahtuu seuraavaksi (Keaveney & Lundberg 2019). Osa rutiinia on aloittaa ja lopettaa oppitunti yhteisesti oppilaiden kanssa (Keaveney & Lundberg 2019; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020). Luokanopettajilla oli oma alkutervehdyksensä oppitunnin alussa: yhteinen dialogi opettajan ja luokan kanssa, laulun laulaminen tai tervehtiminen. Lopputervehdyksinä olivat yhteinen laulu tai hyvästely opettajan kanssa. Tämänkaltaiset rutiinit ja toistot mahdollistavat sen, että oppilas alkaa ymmärtämään kuulemaansa (Nikula & Moate 2018; Skinnari & Sjöberg 2018; Keaveney & Lundberg 2019; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020).

Kuunteluharjoitukset ovat yksi tapa altistaa oppilaat vieraalle kielelle sekä harjaannuttaa heidän kuullun ymmärtämistä. Tämä opetusmenetelmä oli toiseksi suosituin luokanopettajien opetuksessa. Kuunteluharjoituksia oli kahdenlaisia: luokanopettajien kertomat kuuntelut ja ääninauhojen kuuntelut. Tämän opetusmenetelmän yhteydessä käytettiin myös kuorotoistoa, jossa oppilaat toistivat kuunteluiden keskeistä sanastoa opettajan johdolla. Luokanopettajien kertomissa kuunteluissa oppilaiden piti toimia opettajan antaman ohjeen mukaisesti. Esimerkiksi oppilaiden piti piirtää kellonaika kellotauluun tai värittää monisteesta opettajan sanoma koulutarvike.

Ääninauhalta tulleissa kuunteluissa luokanopettajat tauottivat kuuntelua ja kysyivät kysymyksiä oppilailta, mitä he olivat juuri kuulleet. Pidemmässä kuunteluharjoituksissa on tärkeää tauottaa kuuntelua ja kysyä kysymyksiä kuuntelusta, jotta pienet lapset jaksavat keskittyä kuulemaansa (Keaveney & Lundberg 2019). Luokanopettajien kysymykset olivat senkaltaisia, joihin oppilas pystyi vastaamaan muutamalla sanalla, näyttämään kuvasta vastauksen tai värittämään ja piirtämään vastauksen monisteesta. Luokanopettajat havainnollistivat oppilaille, mitä kuuntelussa tapahtui. Visuaalisuus vahvistaa kuullun ymmärtämistä (Keaveney & Lundberg 2019), ja luokanopettajat käyttivätkin kehonkieltä, kuvia ja muita rekvisiittoja tukiessaan oppilaan kuullun ymmärtämistä.

Laulujen käytöllä varhennetussa kielenopetuksessa katsotaan olevan positiivinen vaikutus nuoriin oppijoihin, sillä se motivoi heitä osallistumaan opetukseen (Chou 2014). Luokanopettajat mainitsivat itsekkin, että laulujen laulaminen on yksi tärkeimmistä opetusmenetelmistä varhennetussa kielenopetuksessa. Siksi jokaisella oppitunnilla laulettiin vähintään yksi laulu. Luokanopettajat suosivat toiminnallisia lauluja, joissa tehtiin liikkeitä laulun sanojen mukaan. Tässä opetusmenetelmässä yhdistetään kuunneltuun sanaan sitä tarkoittava motoriikka, kuten laulussa ”*Head shoulders knees and toes*”, jossa sanoja lauletaessa pitää samalla koskettaa sitä kehonosaa, josta lauletaan. Luokanopettajat käyttivät samoja lauluja, sillä toistojen määrä on ratkaisevassa osassa, jääkö sana ja sen merkityksen ymmärtäminen mieleen. Lisäksi se on oiva tapa oppia sanastoa ja ääntämistä. Laulut olivat valittu sen mukaan, että ne liittyivät oppitunnin aiheeseen.

Luokanopettajat olivat mukana sähköisen oppimisympäristön kehittämishankkeessa, joka oli suunnattu varhennetulle englannin kielelle. Sähköisen oppimisympäristön käyttöä tutkija pääsi havainnoimaan kahden luokanopettajan 2.-luokkalaisten oppitunneilla. Sähköisessä oppimisympäristössä kuunteluharjoitukset keskittyivät yhden sanan ymmärtämiseen, jonka pohjalta piti valita kuulemansa englannin kielinen sana sen kirjoit-

tusmuodossa, vastaava suomenkielinen sana tai merkitystä kuvaava kuva. Luokanopettajat eivät olleet varmoja, käyttäisivätkö he sähköistä oppimisympäristöä jatkossa. Oppimisympäristö toimi pelkästään tietokoneilla, ja pienet lapset olivat tottuneet käyttämään iPadeja. Lisäksi tietokoneiden käyttö oli aikaa vievää pienten lasten kanssa, sillä sähköiseen oppimisympäristöön piti kirjautua käyttäjätunnuksella ja salasananalla.

Sähköisessä oppimisympäristössä ei ollut lainkaan sellaisia tehtäviä, jotka olisivat harjoittaneet oppilaan suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottamista. Luokanopettajat käyttivät muita opetusmenetelmiä tukeakseen oppilaan suullisen kielitaidon kehittymistä. Näitä olivat kuorotoisto, toiminnalliset pelit, ”yhden sanan vastaukset” -opetusmenetelmä ja parikeskustelut. Suosituin opetusmenetelmä oli kuorotoisto, jossa oppilas toistaa kuulemansa sanan tai lauseen ääninauhan tai opettajan perässä. Tämä on ollut yksi käytetyimmistä opetusmenetelmistä opettajien keskuudessa varhennetussa kielenopetuksessa (Huhta & Leontjev 2019). Kuorotoiston myötä opitaan sanastoa ja keskeisiä ilmauksia sekä ääntämistä ja intonaatiota. Toistoja on oltava riittävä määrä, jotta ääntäminen ja puheen tuottaminen sujuvoituu. (Keaveney & Lundberg 2019.)

Kuorotoistoa käytettiin sellaisissa opetustilanteissa, joissa tutustuttiin ensimmäistä kertaa uusiin sanoihin ja toistettiin muissa tehtävissä esiintynyttä keskeistä sanastoa, kuten kuunteluharjoituksissa. Lisäksi kuorotoistoa käytettiin opeteltaessa laulun sanoja, pelin pelaamisen yhteydessä ja tarkistettaessa tehtävän vastauksia. Opetusmenetelmää käytettiin myös silloin, kun opettajat halusivat harjoitella oppilaiden kanssa ääntämistä ja korostaa oppitunnin keskeistä sanastoa. Toistoilla on merkitystä, sillä ne auttavat pienempiä lapsia ymmärtämään kieltä (Nikula & Moate 2018; Skinnari & Sjöberg 2018; Keaveney & Lundberg 2019; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020).

Kommunikointiharjoitusten tulisi olla sellaisia, että oppilas pystyy osallistumaan vastaamalla yhdellä sanalla tai näyttämällä kuvaa (Keaveney & Lundberg 2019). Tämä toteutui luokanopettajien käyttämissä toiminnallisissa peleissä ja ”yhden sanan vastaukset” -opetusmenetelmässä. Oppilaiden kanssa pelattiin muistipelejä, ”Kim” -peliä ja muita toiminnallisia pelejä, joissa harjoiteltiin oppitunnin keskeistä sanastoa. Pelien kautta oppilaat tuottivat puhetta yhdestä sanasta muutamaana sanaan. Pelillisyyden käyttö varhennetussa kielenopetuksessa vaikuttaa positiivisesti oppilaan oppimiseen, sillä pelit motivoivat oppilasta osallistumaan opetukseen ja oppimaan sanastoa helpommin (Chou 2014). Toiminnalliset pelit olivat luokanopettajien toiseksi käytetyin opetusmenetelmä kehitettäessä oppilaan suullista vuorovaikutusta ja puheen tuottoa. ”Yhden sanan vastaukset” -opetusmenetelmässä opettajan kysymyksenasettelu oli jo sellainen, että

oppilas pystyi vastaamaan yhdellä sanalla. Luokanopettajat käyttivät hyväksi havainnollistamista tukeakseen oppilaan kuullun ymmärtämistä. Kuvia ja konkreettisia esineitä hyödynnettiin, kun oppilaalta kysyttiin kysymyksiä.

Luokanopettajien vähiten käytetty opetusmenetelmä oli parikeskustelut, joita kaksi opettajaa käytti opetuksessa 2.-luokkalaisten kanssa. Ennen parikeskustelua oppilaiden kanssa kuunneltiin keskustelu ääninauhalta, jonka jälkeen opettajan johdolla toistettiin vuorosanat. Vuoropuhelu oli lyhyt ja vuorosanat koostuivat yksinkertaisista lauserakenteista. Vaikka parikeskustelut painottuvat varhennetussa kielenopetuksessa (Huhta & Leontjev 2019; Keaveney & Lundberg 2019), luokanopettajien opetuksessa tätä opetusmenetelmää ei käytetty useasti havainnoiduilla oppitunneilla. Havaintojen perusteella voidaan sanoa, että parikeskustelut olivat haastavia ei-kielipainotteisten luokkien oppilaille. Tähän vaikutti se, muistiko oppilas vuorosanat tai osasiko hän jo lukea vierasta kieltä.

Luokanopettajien käyttämissä opetusmenetelmissä toistui samoja menetelmiä, joita aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Huhta & Leontjev 2019) on todettu opettajien käyttävän ja mitä on painotettu VOPS:ssa (2019). Varhennetussa kielenopetuksessa keskeiset opetusmenetelmät ovat toiminnalliset leikit ja pelit sekä muusikin käyttö (Huhta & Leontjev 2019; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020), mikä näkyi luokanopettajien käyttämissä opetusmenetelmissä. Lisäksi luokanopettajat käyttivät erilaisia kuunteluharjoituksia ja parikeskusteluja sekä opettajien kysymyksiin vastaamista, joita aikaisempien tutkimuksien (esim. Huhta & Leontjev 2019) perusteella muutkin opettajat ovat käyttäneet.

Luokanopettajat käyttivät toistuvasti samoja opetusmenetelmiä rutiininomaisesti. Luokanopettajien käyttämät opetusmenetelmät olivat yhteneväisiä Keaveneyn ja Lundbergin (2019) esittämien varhennettua kielenopetusta koskevien opetusmenetelmien kanssa, mikä osoittaa sen, että luokanopettajien käyttämät opetusmenetelmät soveltuivat varhennettuun kielenopetukseen. Samojen opetusmenetelmien käyttö kertoo myös siitä, että ne koettiin olennaisiksi menetelmiksi tukea oppilaan kuullun ymmärtämisen ja suullisen vuorovaikutuksen taitojen sekä puheen tuottamisen kehitystä.

Luokanopettajien koulutustausta ja työkokemus antoivat heille osaamisen opettaa vierasta kieltä alkuopetusikäisille oppilaille. Heillä oli osaamista vieraan kielen didaktiikasta ja alkuopetuksen pedagogiikasta. Aikaisemman tutkimuksen (Hahl & Pietarila 2021) perusteella voidaan todeta, että alkuopetuksen pedagogiikka koetaan tärkeäksi osaamiseksi varhaisen kielen opettajalle. Opettajat kokevat tärkeäksi jakaa hyviä käy-

tänteitä (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020), ja tämän tutkimuksen myötä saatiin tietoa kolmen luokanopettajan hyvistä käytänteistä varhennetussa kielenopetuksessa.

9.3 Tutkimuksen suorittamisen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava kriittisesti, koska tutkimustoiminnassa tavoitteena on välttää virheitä. Laadullisesta tutkimuksesta arvioidaan muun muassa tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta, aineiston keruuta, aineiston analyysia, tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimuksen raportointia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 118, 122.) Tässä tutkimuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkimus on toteutettu rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti, kun on raportoitu tutkimuksen tekemisestä ja tulosten esittämisestä. Seuraavaksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta.

Arvioitaessa tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta tutkimuksen aihe oli ajankohtainen, sillä varhennettu kieltenopetus alkoi vasta muutama vuosi sitten. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä oppimistavoitteita luokanopettajat asettivat varhaiseen kielennoppimiseen ja millaisia opetusmenetelmiä he käyttivät opetuksessa. Koska luokanopettajilla ei ollut käytössä VOPS:ia (2019), oli tärkeää selvittää heidän asettamia oppimistavoitteita ja miten ne olivat yhdenmukaisia VOPS:n tavoitteiden kanssa. Opetusmenetelmiä tarkasteltiin suullisen kielitaidon kehittämisen näkökulmasta. Tutkimuksen kohde oli perusteltua, sillä varhennettu kieltenopetus pohjautuu kuullun ymmärtämiseen, suulliseen vuorovaikutukseen ja puheen tuottamiseen (Huhta & Leontjev 2019; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020).

Tutkittavat valittiin tarkoituksenmukaisesti sen perusteella, missä varhennettua kieltenopetusta opetettiin lukuvuonna 2018–2019. Tutkittaviksi valikoitui yhden koulun kolme luokanopettajaa ja heidän opettamansa opetusryhmät. Otos on pieni, joten tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää. Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, tutkimuksen tavoite oli lisätä ymmärrystä pikemminkin varhennetun kielenopetuksen toteutuksesta kolmen luokanopettajan osalta.

Tutkimuksen aineisto koostui haastatteluista ja oppituntien havainnoimisesta. Menetelmätriangulaatio tuo luotettavuutta tutkimukseen, kun tutkimuskohdetta tutkitaan eri menetelmin. Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmät tukivat toisiaan, sillä ilman toista menetelmää tutkija olisi ollut vain yhden aineiston varassa analysoidessaan ja tulkitsaan tutkimuksen kohdetta. Haastattelukysymykset esitettiin yhden tutkittavan kans-

sa, jonka pohjalta lisättiin tarkentavia kysymyksiä haastatteluun. Haastattelut pidettiin yksilöhaastatteluna ja kasvotusten, mikä mahdollisti lisäkysymyksiä kysymisen ja väärinkäsitysten oikaisemisen. Ne nauhoitettiin, mikä mahdollisti tarkan litteroinnin analysointia varten. Oppitunnit kuvattiin kahdella videokameralla, jotta saatiin kokonaiskuva luokkahuoneesta tapahtuvasta oppilaiden ja opettajan toiminnasta. Videotallenteet oppitunneista takasi sen, että tutkija pystyi tarkastelemaan oppitunteja useampaan kertaan ja yksityiskohtaisemmin taatakseen kokonaiskuvan tutkimuksen kohteesta.

Tutkija analysoi aineistoa yksin, mikä voidaan nähdä heikentävänä tekijänä tutkimuksen luotettavuuteen. Tätä pyrittiin kompensoimaan teoreettisella viitekehysellä, joka perustui VOPS:iin ja EVK:hon. Tämä tarkoitti sitä, että tutkimuksen tuloksia ei raportoitu yksittäisinä tulkintoina, vaan niitä peilattiin yleisesti opetussuunnitelmaan (VOPS) ja arviointivälineeseen (EVK), jotka ovat käytössä valtakunnallisesti vieraan kielenopetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena ei ollut luoda yleistyksiä tutkittavasta ilmiöstä, mutta tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta tutkija katsoi, että tutkimuksen tulosten luotettavuus paranee käytettäessä ilmiöön liittyvää teoreettista viitekehystä.

Luokanopettajien oppimistavoitteita tarkasteltiin VOPS:n ja EVK:n näkökulmasta. Tämän tutkimuksen näkökulma asetti rajat teoreettiseen viitekehykseen siltä osin, että tutkittavana ilmiönä oli varhennettu kielenopetus Suomessa. Siksi teoreettisena viitekehysenä käytettiin Suomessa noudatettavaa opetussuunnitelmaa varhaiselle kielen oppimiselle eli VOPS:ia analysoitaessa oppimistavoitteita. POPS (2014) saa vaikutteita EVK:sta, joten oli luonnollista tarkastella oppimistavoitteita myös EVK:n valossa.

Kuvailtaessa luokanopettajien käyttämiä opetusmenetelmiä oli tärkeää raportoida, millainen opetusmenetelmä oli ja miten sitä käytettiin opetuksessa. Tässä tutkimuksessa opetusmenetelmiä analysoitaessa teoreettisena viitekehysenä käytettiin EVK:ta, Keaveneyn ja Lundbergin (2019) esittämiä opetusmenetelmiä EVK:ta mukailleen sekä aikaisempia varhennettuun kielenopetukseen ja -oppimiseen liittyviä tutkimuksia. Opetusmenetelmän kuvailun tarkoituksena oli esittää mahdollisimman käytännönläheisesti opetusmenetelmän käyttöä. Tähän olennaisesti liittyi myös oppituntien kuvaaminen kahdella videokameralla, joka mahdollisti opetusmenetelmien käytön tarkemman ja yksityiskohtaisemman havainnoinnin.

9.4 Tutkimuksen merkitys kasvatustieteellisessä yhteisössä ja jatkokutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen myötä varhennettua kieltä opettavat opettajat saavat tietoa siitä, mitä varhennettu kieltenopetus on ja miten vierasta kieltä voidaan opettaa alkuopetusikäisille oppilaille. Luokanopettajat esittivät omia näkemyksiään siitä, mitkä ovat keskeiset oppimistavoitteet varhaisen kielen oppimiseen. Tämä tieto voi vahvistaa muiden opettajien näkemyksiä keskeisistä oppimistavoitteista tai lisätä tietoisuutta niistä. Luokanopettajat olivat mukana antamassa palautetta VOPS:n luonnoksesta Opetushallitukselle, joten heillä on asiantuntijuutta opetuksen sisältöön, tavoitteisiin ja arviointiin liittyvissä asioissa.

Asetettaessa oppimistavoitteita on huomioitava oppilaan ikätaso, jotta oppimistavoitteet ovat sopivia (Enever 2015; Rixon 2015). VOPS (2019) asettaa tavoitteet varhennetulle kielenopetukselle ja varhaiselle kielenoppimiselle. Luokanopettajat olivat mukana antamassa palautetta VOPS:n luonnoksesta, jossa tavoitteet olivat heidän mielestään liian korkeita ja kunnianhimoisia oppilaan ikätasoon nähden. Tutkija ei tiedä, kuinka paljon muutosta tapahtui luonnoksesta nykyiseen VOPS:iin (2019). Opetussuunnitelma on ollut käytössä valtakunnallisesti vuodesta 2019 lähtien. Voidaan kysyäkin, ovatko VOPS:n tavoitteet realistisia ja pystyvätkö alkuopetusikäiset oppilaat saavuttamaan nämä tavoitteet kahdessa vuodessa. Tämä vaatii pitkäjaksoista tutkimusta, jolla selvitetään mitä taitoja ja tietoja oppilaalle kertyy vieraan kielen opiskelusta alkuopetuksessa, jotta saadaan evidenssiä oppimistavoitteiden sopivuudesta.

Varhennettua kieltenopetusta toteutetaan eri tavoin Suomessa joko kielirikasteisena opetustuokiona, erillisenä kielen oppituntina tai sisällytettynä muiden oppiaineiden opetukseen (Peltoniemi ym. 2018; Inha 2018). Opetuksen järjestelyä ja toteutusta pitäisi tutkia valtakunnallisesti, jotta voidaan selvittää, mikä on konsensus varhennetun kielenopetuksen järjestämisestä: onko se sukellus monikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen vai yhteen kieleen ja siihen liittyvään kulttuuriin? Tämä myös selkiyttäisi opetuksen ja oppimisen tavoitteita: keskitytäänkö yhden kielen osaamiseen 1. luokalta alkaen vai tutustutaanko moneen kieleen kahden vuoden aikana? Jos tavoitteina on oppia ymmärtämään ja käyttämään sanoja ja ilmauksia, joita on kuullut ja nähnyt sekä ääntämään niitä ymmärrettävästi (VOPS 2019), näitä taitoja ei välttämättä saavuteta opiskeltaessa enemmän kuin yhtä kieltä. Aikaisemmat tutkimukset (Curtain 2000; Enever 2015; Rixon 2015; Unsworth ym. 2015) ovat osoittaneet sen, että huomattavaa kehitystä yhden kielen osalta kielitaidossa ei voida odottaa, jos opetusta on yksi oppitunti (60 min) viikossa. Näin

ollen varhennettua kieltenopetusta ei tulisi nähdä ratkaisuna parempaan kielitaitoon, vaan ennemminkin mahdollisuutena tutustua joko yhteen tai useampaan kieleen.

Varhennetun kielenopetuksen yhdeksi tavoitteeksi asetettiin kielivalikoiman laajentaminen ja sitä kautta kielivalintojen monipuolistaminen (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020), mikä ei ole toteutunut. Aikaisempien selvitysten (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020; Vaarala ym. 2021) pohjalta englannin kieli valitaan yhä edelleen A1-kieleksi, joten tämänhetkiset toimintamallit eivät tue tai mahdollista muiden kielten kuin englannin kielen opiskelua. Englannin kielen opetuksen järjestäminen on taloudellisempaa tarjota kunnissa (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020). Nykyisellä järjestelyllä näyttäisi siltä, että varhennettu kieltenopetus ei ole avain kieltenopiskelun monipuolistamiseen A1-kielen osalta. Tässä kohtaa on vielä liian aikaista arvioida, lisääntykö A2-kielen opiskelu (Veivo ym. 2021).

Opettajat kokevat epävarmuutta sopivien opetusmenetelmien valitsemisessa (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020), joten lisätutkimuksia olisi hyvä tehdä siitä, mitä opetusmenetelmiä asiantuntevat opettajat käyttävät opetuksessa (Nikolov 2009; Hahl & Pietarila 2021). Hyvien käytänteiden siirtäminen opettajille, joilla on epävarmuutta opetusmenetelmien valitsemisessa, opetusmenetelmien käytön havainnollistaminen olisi tärkeää. Kentällä työskentelevät opettajat toivoivat kollegiaalista tiedonjakamista yli koulu- ja kuntarajojen (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020). Hyvien käytänteiden jakamisen lisäksi tarvitaan täydennyskoulutusta opettajan ammattitaidon kehittämiseksi.

Tässä tutkimuksessa tutkittavina olivat luokanopettajat, joilla oli aineenopettajan pätevyys. Heidän koulutustaustansa ja työkokemuksensa kaksikielisestä opettamisesta tukivat sopivien opetusmenetelmien valitsemista. Koska opetuksen järjestely on erilaista kouluittain Suomessa, olisi tärkeä tutkia valtakunnallisesti, kuka opettaa varhennettua kieltenopetusta ja miten. Jos opetusta opettavat luokanopettajat tai aineenopettajat, eroavatko heidän käyttämät opetusmenetelmät toisistaan vai esiintykö molempien opetuksessa samoja opetusmenetelmiä. Jatkotutkimusta tarvittaisiin myös siitä, mitkä opetusmenetelmät korreloivat mihinkin oppimistavoitteeseen. Tässä tutkimuksessa selvitettiin opetusmenetelmiä, jotka kehittivät oppilaan suullista kielitaitoa. Olisi kuitenkin hyvä selvittää myös pitkittäisellä seurantatutkimuksella, millä ajanjaksolla oppilas pystyy saavuttamaan suulliseen kielitaitoon liittyvät oppimistavoitteet tietyillä opetusmenetelmillä.

Tämän tutkimuksen myötä tutkijalle on tullut lisäymmärrystä siitä, mitä varhennettu kieltenopetus on. Aikana, jolloin tutkija on opiskellut luokanopettajakoulutusohjelmias-

sa, varhennettu kielenopetus ei ole sisältynyt koulutukseen. Tämän myötä tutkija perehtyi vieraan kielen pedagogiikkaan sekä vieraan kielen oppimisen teorioihin. Koska luokanopettajalla on pätevyys opettaa vierasta kieltä alakoulussa, tutkijalle syntyi varmuutta varhennetun kielenopetuksen opettamiseen. Syvempi ymmärrys varhennettuun kielenopetukseen syntyi tutkimuksen teoreettisella viitekehyksellä ja tutkimuksen aineistolla. Ne antoivat tutkijalle laajan ymmärryksen siitä, miten varhennettua kieltä tulisi opettaa.

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto. 153–166.

Ahlholm, M. 2020. Kehittyvän kielitaidon arviointi. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim) Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa. Suomen ainedidaktisen tutkimusseura julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia (nro 18). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. 293–323.

Baumert, J., Fleckenstein, J., Leucht, M., Köller, O., & Möller, J. 2020. The Long-Term Proficiency of Early, Middle, and Late Starters Learning English as a Foreign Language at School: A Narrative Review and Empirical Study. *Language Learning*, 70(4), 1091–1135.

Chou, M.-h. 2014. Assessing English Vocabulary and Enhancing Young English as a Foreign Language (EFL) Learners' Motivation through Games, Songs, and Stories. *Education 3–13*, 42 (3), 284–297.

Council of Europe. 2018. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors. Viitattu 19.6.2023 <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989%20>

Council of Europe. 2020. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Viitattu 22.9.2021 <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Cowie, N. 2011. Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education* 27, 235–242.

Curtain, H. 2000. Time as a Factor in Early Start Programmes. Teoksessa J. Moon & M. Nikolov (toim.) *Research into Teaching English to Young Learners*. Pécs: University Press Pécs. 87–120.

De Jong, N., Steinel, M.P., Florijn, A. F., Schoonen, R. & Hulstijn, J.H. 2012. Facets of Speaking Proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(1). 5–34.

Enever, J. 2011. *ELLiE: Early Language Learning in Europe*. Lontoo: British Council.

Enever, Janet. 2015. The Advantages and Disadvantages of English as a Foreign Language with Young Learners. Teoksessa J. Bland (toim.) *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds (e-book)*. Bloomsbury Academic. Bloomsbury Collections. 28–45.

Euroopan neuvosto. 2023. Kielipolitiikka. Viitattu 8.6.2023
https://www.europarl.europa.eu/erpl-app-public/factsheets/pdf/fi/FTU_3.6.6.pdf

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*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 77–103.

Hahl, K. & Pietarila, M. 2021. Class Teachers, Subject Teachers and Double Qualified: Conceptions of Teachers' Skills in Early Foreign Language Learning in Finland. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(5), 713–725.

Hayes, D. 2014. *Factors influencing success in teaching English in state primary schools*. London: British Council.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 22. painos. Helsinki: Tammi.

Hiver, P., Kim, T., & Kim, Y. 2018. Language Teacher Motivation. Teoksessa S. Mercer & A. Kostoulas (toim.) 2018 Language teacher psychology. Bristol: Multilingual Matters. 18–33.

Huhta, A. & Leontjev, D. 2019. Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantalilotti: loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus Jyväskylän yliopisto. Viitattu 1.4.2020 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66621/978-951-39-7697-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Huhta, A. 2020. Taitotasojen hyödyntämisestä opetuksessa ja arvioinnissa. Teoksessa M. Härmälä, & M. Puukko (toim.) Taitotasoja ja suullista kielitaitoa: näkökulmia englannin kielen oppimistulosten arvioinnin osoittamiin kehittämiskohteisiin. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI. 22–47.

Inha, K. 2018. Vuosi kärkihanketta takana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (4). Viitattu 24.10.2020 <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/vuosi-karkihanketta-takana>

Inha, K. & Huhta, A. 2018. Varhennettua englannin opiskelua Suomessa – tutkimustuloksia sukupuolten eroista ja yhtäläisyyksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(7). Viitattu 2.1.2020 <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/varhennettua-englannin-opiskelua-suomessa-tutkimustuloksia-sukupuolten-eroista-ja-yhtalaisyyksista>

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.

Johnstone, R. 2009. An early start: What are the key conditions for generalized success? Teoksessa J. Enever, J. Moon & U. Raman (toim.) *Young Learner English Language*

Policy and Implementation: International Perspectives. Kent: IATEFL Young Learner Special Interest Group. 31–41.

Kansanen, P. 2014. Opetuksen käsitemaailma. E-kirja. 2. painos. PS-kustannus.

Keaveney, S., & Lundberg, G. 2019. Early language learning and teaching: pre-A1-A2. 2. painos. Lund: Studentlitteratur.

Koivunen, T. 2018. Tutkinnosta työelämään- yliopistojen kandipalautteen sekä maisteri- ja tohtoriuraseurantakyselyjen 2018 tulokset. Unifin raportti. Viitattu 8.9.2021 https://www.aarresaari.net/wp-content/uploads/2020/11/Tutkinnosta-tyoelamaan_Koivunen_unifi.pdf

Kuronen, M., Lintunen, P., & Nieminen, T. 2017. Suullisen kielitaidon ja ääntämisen tutkimuksesta soveltavan kielentutkimuksen alalla Suomessa. Teoksessa M. Kuronen, P. Lintunen, & T. Nieminen (toim.) Näkökulmia toisen kielen puheeseen – Insights into second language speech. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2017 (10). 3–17

Lenneberg, E. H., Chomsky, N., & Marx, O. 1984. Biological foundations of language. Reprint. Florida: Krieger.

Lennes, M. E. (Toimittaja). Lennes, M. E. (Esittäjä). 2016. Annotointi ELAN-ohjelmalla: Vasta-alkajan ohje, jossa on mukana suomenkielinen tekstitys.

Audiovisuaalinen tuotos

https://youtu.be/_Ukb7Lfcvbw?list=PLcIT-KEfgOaxTKplTBD3bkwFmIzcZrj73

Lintunen, P. & Veivo, O. 2021. Suullinen kielitaito ja ääntäminen varhennetussa kielenopetuksessa. Teoksessa H. Hurme & M. Maijala (toim.) 2021 Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen: Opas varhentaville opettajille. Turku: Turun yliopisto.

McKay, P. 2006. Assessing young language learners. Cambridge: Cambridge University Press.

Muñoz, C. 2006. Teoksessa C. Muñoz (2006) Age and the rate of foreign language learning. England: Multilingual Matters.

Muñoz, C. & Singleton, D. 2018. Age and multilingualism. Teoksessa L. Aro- nin & D. Singleton (toim.) Twelve lectures on multilingualism. Bristol: Multilingual Matters. 213–230.

Mutta, M. & Maijala, M. 2021. Varhennetun kielenopetuksen oppisisällöt, opetusmenetelmät ja oppilaan osaamisen arviointi. Teoksessa H. Hurme & M. Maijala (toim.) 2021 Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen: Opas varhentaville opettajille. Turku: Turun yliopisto.

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: LTR, 3(1). 33–56.

Nikolov, M. 2009. The age factor in context. Teoksessa M. Nikolov (toim.), The Age Factor and Early Language Learning. Berlin: De Gruyter, Inc. 1–37

Nikula, T. & Moate, J. 2018. Integrating everyday language with conceptual development across the CLIL pathway. *Babylonia, The Swiss Journal of Language Teaching and Learning*, 2/2018, 21–25.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Valtioneuvosto päätti peruskoulun tuntimäärän kasvattamisesta - kielenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta.

Viitattu 24.10.2020 https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/valtioneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kielenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta

Pakula, H.-M. 2020. Puhumisen opettaminen. Teoksessa M. Härmälä ja M. Puukko (toim.) Näkökulmia englannin kielen oppimistulosten arvioinnin osoittamiin kehittämiskohteisiin. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K. & Sjöberg, S. 2018. Monella kielellä Suomen kunnissa 2017: Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 4.11.2020 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59449/978-951-39-7511-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

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

Pietilä, P. & Lintunen, P. 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajille ja opiskelijalle. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus. 11–25. (9–20, e-kirja)

Puusa, A. 2011a. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto. 73–87.

Puusa, A. 2011b. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto. 114–125.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto. 47–57.

Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi: Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Viitattu 25.2.2021 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>

Rixon, S. 2015. Primary English and Critical Issues: A Worldwide Perspective. Teoksessa J. Bland (Ed.) Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds. The United Kingdom: Bloomsbury Academic. 31–50.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 424–431.

Rättyä, K. 2017. Kielitiedon didaktiikkaa: Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. Viitattu 27.5.2021

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/170150/kielitied.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Skinnari, K. & Sjöberg, S. 2018. Varhaista kieltenopetusta kaikille: Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus Jyväskylän yliopisto. Viitattu 16.3.2021 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59449/978-951-39-7511-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2020. Englantia opiskelevien osuus kasvussa peruskoulujen alaluokilla. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 3.11.2022 http://www.stat.fi/til/ava/2019/02/ava_2019_02_2020-05-20_tie_001_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2021. Englantia opiskelevien osuus jatkoi kasvuaan peruskoulujen alaluokilla. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 3.11.2022 http://www.stat.fi/til/ava/2020/01/ava_2020_01_2021-10-14_tie_001_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2022. Englannin opiskelu ennallaan peruskoulujen alaluokilla vuonna 2021. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 3.11.2022 <https://stat.fi/julkaisu/ckg689cz41rur01634za8x1fo>

Suorsa, O. & Sainio, J. 2020. Osaamisesta yliopistojen maisteriuraseurantakyselyiden 2017–2019 pohjalta. Yliopistojen työelämä- ja urapalveluiden Aarresaari-verkosto.

Viitattu 8.9.2021

<https://www.aarresaari.net/wp-content/uploads/2020/12/Uraseurantaraportti-osaamisesta-2020.pdf>

Szpotowicz, M. & Lindberg, E. 2011. Language achievements: a longitudinal perspective. Teoksessa J. Enever (toim.) ELLiE: Early Language Learning in Europe. Lontoo: British Council. 125–142.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. E-kirja. Helsinki: Tammi.

Tragant Mestres, E. & Lundberg, G. 2011. The teacher's role: what is its significance in early language learning? Teoksessa J. Enever (toim.) ELLiE: Early Language Learning in Europe. Lontoo: British Council. 81–100.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. 2012. Helsinki. Viitattu 6.6.2020
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Uusikylä, K., & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet (3. uud. p.). Helsinki: WSOY.

Unsworth, S., Persson, L., Prins, T. & de Bot, K. 2015. An investigation of factors affecting early foreign language learning in the Netherlands. *Applied Linguistics*, 36 (5), 527–548.

Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. 2021. Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Valtioneuvoston asetus perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (422/2012). (2012, kesäkuu). Viitattu 28.03.2022
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta (422/2012). (2018, syyskuu). Viitattu 28.03.2022
https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/a257f581-d347-4ebc-be8f-c9cf98085c1b/8082866a-209f-4c1d-9dd5-1f1f43209fd6/LIITE_20180702105752.pdf

Vauras, M., Dufva, M., Hämäläinen, S. & Mäki, H. 1994. Kuullun ja luetun ymmärtäminen. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.), Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turku: Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus. 21–35.

Veivo, O. 2014. Mitä kielitaito on. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajille ja opiskelijalle. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus. 26–44. (21–35, e-kirja)

Veivo, O., Pollari, P., Toomar, J., & Mäntylä, K. 2021. ”Englanti jyrää”: kieltenopettajien keinoja ja ehdotuksia kielivalintojen monipuolistamiseksi. Teoksessa R. Hildén, P. Portaankorva-Koivisto, & T. Mäkipää (toim.), Aineenopetus ja aiheenopetus. Helsingin yliopisto. Ainedidaktisia tutkimuksia, 20. 49–70.

Vipunen. 2020. Opetushallinnon tilastopalvelu. Perusopetuksen 1–6 luokkien A-kielivalinnat. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineistot 2.22. Viitattu 6.2.2020 https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20A-kieli%20-%201-6%20luokittain%20-%20maakunta.xlsb

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

Vähämäki, M. & Paalumäki, A. 2011. Havainnointi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto. 102–113.

LIITTEET

LIITE 1 Haastattelun teemat ja kysymykset

Taustatiedot:

- Koulutus
- Opettajakokemus
- Työkokemus alkuopetuksessa
- Sivuvaineet
- Oletko aikaisemmin opettanut varhennettua kieltenopetusta? (Varhentamista kokeiltiin Turussa lukuvuonna 2017–2018) Missä muodossa? (kaksikielinen luokka vs. varhennettu kieltenopetus)
 - o Miten opetus on muuttunut?

Varhennetun kieltenopetuksen toteutus, opetusmenetelmät, sisällöt, opetusmateriaalit:

- Millaisia opetusmenetelmiä käytät varhennetun kielenopetuksessa?
- Mitkä opetusmenetelmät/työtavat soveltuvat parhaiten varhennetun kielen opettamiseen? (Miksi?)
 - o aihe → siihen soveltuvampi opetusmenetelmä
- Millaisia opetusmateriaaleja käytät? Mistä hankit niitä? (maksullisia, ilmaisia?)
- Miten varhennettua kieltenopetusta on järjestetty koulussasi?
 - o Kuinka paljon aikaa on varattu varhennetulle kielenopetukselle? (esim. 1h/vk)
 - o Kuka opettaa varhennettua kieltenopetusta luokallesi? /Keille sinä opetat varhennettua kieltenopetusta?
 - o Onko koulun sisällä vaihtelua toteutuksessa? (viitaten siihen, miten sitä järjestetään koulussa?)
 - o Haluaisitko kehittää nykyistä järjestelyä? Miten ja miksi?
 - o Jos ei, niin miksi? (Miksi nykyinen järjestely on toimiva?)

Yhteistyö muiden opettajien kanssa, jotka opettavat myös varhennettua kieltä alkuopetuksessa:

- Minkälaisen merkityksen se tuo suunnitteluun, kun työyhteisössä on muita varhennetun kielen opettajia?
- Minkälaisen merkityksen se tuo toteutukseen, kun työyhteisössä on muita varhennetun kielen opettajia?

Varhennetun kielenoppiminen:

- Mitä tavoitteita on asetettu varhennetun kielen oppimiselle alkuopetuksessa? (koulun opetussuunnitelma, itse)
 - o Mitkä tavoitteet nostaisit tärkeimmiksi ja miksi?
- Miten oppilaat ovat suhtautuneet vieraan kielen oppimiseen?
 - o Keille oppilaille varhennettu kieltenopetus soveltuu hyvin?
 - o Keille ei?
- Miksi oppilaan tulisi oppia varhennettua kieltä jo alkuopetuksessa?
- Oppilaan haasteet kielen oppimisessa alkuopetuksessa
 - o Millaista tukea tällöin annetaan oppilaalle?

Opettajan kokemukset varhennetun kielen opettamisesta:

- Mitä mieltä olet siitä, että vierasta kieltä aloitetaan valtakunnallisesti opettamaan 1. luokasta lähtien?
- Millaisia positiivisia kokemuksia olet kokenut kielen opettamisesta?
- Millaisia haasteita olet kohdannut vieraan kielen opettamisesta?
- Oletko saanut tukea varhennetun kielen opettamiseen?
 - o Jos olet, niin mistä? (Tarjosiko työantaja vai hakeuduitko itse täydennyskoulutukseen?)
 - o Jos et, niin millaista tukea kaipaisit?

Noviisille vinkit:

- Minkälaisia vinkkejä antaisit sellaiselle opettajalle, joka opettaa ensimmäistä kertaa varhennettua kieltenopetusta?

Muuta lisättävää, kysyttävää!

LIITE 2 Muokattu versio haastattelukysymyksistä

Taustatiedot:

- Koulutus
- Opettajakokemus
- Työkokemus alkuopetuksessa
- Sivuvaineet
- Oletko aikaisemmin opettanut varhennettua kieltenopetusta? (Varhentamista kokeiltiin Turussa lukuvuonna 2017–2018) Missä muodossa? (kaksikielinen luokka vs. varhennettu kieltenopetus)
 - o Miten opetus on muuttunut?

Varhennetun kieltenopetuksen toteutus, opetusmenetelmät, sisällöt, opetusmateriaalit:

- Millaisia opetusmenetelmiä käytät varhennetun kielenopetuksessa?
- Mitkä opetusmenetelmät/työtavat soveltuvat parhaiten varhennetun kielen opettamiseen? (Miksi?)
 - o aihe → siihen soveltuvampi opetusmenetelmä
- Millaisia opetusmateriaaleja käytät? Mistä hankit niitä? (maksullisia, ilmaisia?)
 - o Millaisia kriteerejä sinulla opetusmateriaaleihin, jotta otat ne käyttöösi?
- Miten varhennettua kieltenopetusta on järjestetty koulussasi?
 - o Kuinka paljon aikaa on varattu varhennetulle kielenopetukselle? (esim. 1h/vk)
 - o Kuka opettaa varhennettua kieltenopetusta luokallesi? /Keille sinä opetat varhennettua kieltenopetusta?
 - o Onko koulun sisällä vaihtelua toteutuksessa? (viitaten siihen, miten sitä järjestetään koulussa?)
 - o Haluaisitko kehittää nykyistä järjestelyä? Miten ja miksi?
 - o Jos ei, niin miksi? (Miksi nykyinen järjestely on toimiva?)
 - o Koitko ennakkoon haasteita liittyen 1. luokan varhennettuun kieltenopetukseen? Oliko jännitystä ilmassa?

Yhteistyö muiden opettajien kanssa, jotka opettavat myös varhennettua kieltä alkuopetuksessa:

- Minkälaisen merkityksen se tuo suunnitteluun, kun työyhteisössä on muita varhennetun kielen opettajia?
- Minkälaisen merkityksen se tuo toteutukseen, kun työyhteisössä on muita varhennetun kielen opettajia?

Varhennetun kielenoppiminen:

- Mitä tavoitteita on asetettu varhennetun kielen oppimiselle alkuopetuksessa? (koulun opetussuunnitelma, itse)
 - o Mitkä tavoitteet nostaisit tärkeimmiksi ja miksi?
- Miten oppilaat ovat suhtautuneet vieraan kielen oppimiseen?
 - o Keille oppilaille varhennettu kieltenopetus soveltuu hyvin?
 - o Keille ei?
 - o Miten oppilaiden monikulttuurisuus näkyy opetuksessa? Miten sitä huomioidaan opetuksessa?
- Miksi oppilaan tulisi oppia varhennettua kieltä jo alkuopetuksessa?
- Oppilaan haasteet kielen oppimisessa alkuopetuksessa
 - o Millaista tukea tällöin annetaan oppilaalle?

Opettajan kokemukset varhennetun kielen opettamisesta:

- Mitä mieltä olet siitä, että vierasta kieltä aloitetaan valtakunnallisesti opettamaan 1. luokasta lähtien?
- Millaisia positiivisia kokemuksia olet kokenut kielen opettamisesta?
- Millaisia haasteita olet kohdannut vieraan kielen opettamisesta?
- Oletko saanut tukea varhennetun kielen opettamiseen?

- Jos olet, niin mistä? (Tarjosiko työnantaja vai hakeuduitko itse täydennyskoulutukseen?)
- Jos et, niin millaista tukea kaipaisit?

Noviisille vinkit:

- Minkälaisia vinkkejä antaisit sellaiselle opettajalle, joka opettaa ensimmäistä kertaa varhennettua kielenopetusta?

Muuta lisättävää, kysyttävää!