



**TURUN
YLIOPISTO**

Luokanopettajien kokemuksia varhennetun englannin opettamisesta

”Siis kyllä opettajakokemuksella opettaa mitä vaan noin niinkun vähän karrikoiden”

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Heta Suokivi

Ohjaaja:
Professori Sara Routarinne

31.5.2022
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Heta Suokivi

Otsikko: Luokanopettajien kokemuksia varhennetun englannin opettamisesta: ”Siis kyllä opettajakokemuksella opettaa mitä vaan noin niinkun vähän karrikoiden”

Ohjaaja: Professori Sara Routarinne

Sivumäärä: 80 sivua

Päivämäärä: 31.5.2022

Vuonna 2020 kielenopetus laajennettiin alkamaan valtakunnallisesti peruskoulun ensimmäiseltä luokalta lähtien. Tutkielma käsittelee luokanopettajien varhennetun englannin opettamiseen käyttämiä opetusmenetelmiä ja heidän käsityksiään itsestään varhennetun englannin. Tarkastelu on rajattu luokanopettajiin, joilla on pedagoginen pätevyys, mutta ei vieraiden kielten aineenopettajan pätevyyttä. Opettajien käsityksiä itsestään tarkastellaan opettajuuteen vaikuttaneiden tekijöiden valmiuksien ja opetusta tukevien resurssien näkökulmasta.

Tutkimuksen kohteena olivat luokanopettajat, jotka opettavat varhennettua englantia alakoulun 1.–2.-luokilla ilman englannin kaksoispätevyyttä. Tutkimuksen avulla haluttiin selvittää, miten varhennetun englannin opetus toteutuu luokissa, joissa luokanopettaja opettaa varhennettua englantia, sillä varhentamisen myötä useampi luokanopettaja sai vastuulleen kielen opettamisen. Rajaus oli merkittävä, sillä luokanopettajilla on muodollinen pätevyys kielenopetukseen, mutta aiemman tutkimuksen mukaan varhennettu kielenopetus tuottaa myös haasteita.

Tutkimus toteutettiin laadullisena ja siihen osallistui 6 luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Aineisto kerättiin vuoden 2021 aikana etäyhteyksin, ja se sisältää havainnointimateriaalia yhdestä osallistujan opettamasta varhennetun englannin tuntikokonaisuudesta sekä haastattelun, joka antoi opettajalle mahdollisuuden kommentoida pitämäänsä tuntia sekä kertoa valmiuksistaan opettaa varhennettua englantia. Havainnointimateriaali opetusmenetelmistä analysoitiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä ja opettajan valmiuksia tarkasteltiin haastattelun pohjalta narratiivisen analyysin keinoin.

Tutkimuksessa saatiin selville luokanopettajien hyödyntävän työtapoja ja opetusmenetelmiä monipuolisesti. Opetuksessa suosittiin suullisia ja oppilaita aktivoivia työtapoja, ja varhennetun kielenopetuksen opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet näkyivät opetuksessa. Ne opettajat, jotka olivat saaneet toimivaa koulutusta varhennetun englannin opettamiseen, hyödynsivät koulutusten antia opetuksessaan.

Opettajien varhennetun englannin opettajuuden narratiiveista muodostui pärjäämisen kertomus. Varhennetun englannin opettajuudelle merkittäviä sitä tukevia tekijöitä olivat toimivat materiaalit, luokanopettajuus ja oma innostus. Luokanopettajien vahvuus oli yleinen pedagoginen osaaminen, mutta koulutusta ja materiaaleja kaivattiin toimivaan kielenopetukseen. Opettajien käsitykset siitä, mitä varhennetun englanninopetuksen tulisi olla, olivat hyvät.

Avainsanat: varhennettu kielenopetus, opetusmenetelmät, työtavat, opettajuus, osaaminen, valmiudet, ammattitaito, peruskoulu, englannin kieli, vieraat kielet, narratiivinen tutkimus, haastattelu, havainnointi

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Varhennettu kielenopetus ja sen toteuttaminen	7
2.1	Varhennettu kielenopetus	8
2.2	Lapset kielenoppijoina	11
2.3	Kielenopetuksen työtavat, opetusmenetelmät ja tyyli	14
3	Opettajan valmiudet varhennettuun kielenopetukseen	20
3.1	Ammattitaito ja osaaminen	20
3.2	Persoonalliset orientaatiot varhennetun englannin opettamisessa	24
3.3	Luokanopettaja varhennetun englannin opettajana	27
4	Tutkimuskysymysten asettelu	31
5	Menetelmät	32
5.1	Tutkittavat	32
5.2	Aineistonkeruu	33
5.2.1	Havainnointi	34
5.2.2	Haastattelu	35
5.3	Aineistonkäsittely	37
5.3.1	Havainnointiaineiston sisällönanalyysi	37
5.3.2	Haastatteluaineiston narratiivinen analyysi	42
5.4	Luotettavuus ja eettisyys	44
6	Luokanopettajien kokemukset varhennetun englannin opettamisesta	48
6.1	Työtapojen käyttö	48
6.2	Luokanopettajien käsitykset varhennetun englannin opettajuudestaan	55
6.2.1	Luokanopettajien valmiudet varhennettuun englanninopetukseen	61
6.2.2	Opetusta tukevat resurssit	63
7	Pohdinta	67
7.1	Luokanopettajien toteuttama varhennetun englannin opetus	67
7.2	Luokanopettajien opettajuus varhennetun englannin opetuksessa	74
7.3	Opettajankoulutus rakentamassa varhennetun englannin opettajuutta	78

7.4	Luotettavuuspohdintaa	80
7.5	Tutkimus tulevaisuudessa	83
	Lähteet	85
	Liitteet	94
	Liite 1. Haastattelukysymykset	94
	Liite 2. Tietosuojailmoitus	95

1 Johdanto

Luokanopettajaksi valmistunut on perustusopetuslain nojalla kelpoinen opettamaan kaikkia opetussuunnitelman mukaan yhteisesti opetettavia aineita perusopetuksen luokilla 1–6 (Finlex A 986/1998, 4 §). Syyskuussa 2018 valtioneuvosto päätti ensimmäisen vieraan kielen (A1) varhentamisesta valtakunnallisesti vuoden 2020 alusta ja kielenopetus tuli osaksi alkuopetusta. Valtakunnallisesti alkuopetus ei aiemmin ole kieliluokkia lukuun ottamatta sisältänyt vieraan kielen opetusta.

Onkin oletettavaa, että uudistuksen voimaantulon jälkeen yhä useampi alkuopetuksen luokanopettaja sai vastuulleen vieraan kielen opettamisen luokalleen. Käytännössä oppilaiden valitsema kieli on useimmiten englanti. Luokanopettajan tutkinto-ohjelmat Suomessa eivät kuitenkaan yleisesti ota nykyäänkään huomioon kielenopettamista opintojaksoillaan (Suokivi 2020, 41). Varhennettu englanti voidaan nähdä uran kannalta ennalta-arvaamattomana tilanteena, sillä koulutus ei ole vastannut tähän tarpeeseen etukäteen.

Monissa kunnissa varhennettu kielenopetus on ollut vapaaehtoisena tai kunnallisesti käytössä jo aiemmin, muun muassa Opetushallituksen vuonna 2017 alkaneen valtioneuvoston kielen opetuksen varhentamisen kärkihankkeen yhteydessä (Inha 2018). Suurilta osin varhennettu kielenopetus on vielä alkuvaiheissa. Vuoteen 2015 asti alkuopetuksen aikana englannin valinneita oppilaita oli yhteensä noin 10 prosenttia. Vuodesta 2016 englannin valinneiden määrä on ollut kasvussa ja vuonna 2019 ensimmäisen luokan aloittaneista lähes 60 % aloitti myös englannin opiskelun, joka alkaisi kaikilla viimeistään 2020 keväällä lakimuutoksen tullessa voimaan. (Vipunen n.d.; Finlex 793/2018.) Kielenopetuksen uudistuksen myötä peruskoulun tuntimäärä myös kasvoi kahdella vuosiviikkotunnilla, kun A1-kielen peruskoulun aikainen tuntimäärä nousi 16 tunnista 18 vuosiviikkotuntiin¹. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

Tutkimuksen tavoite on selvittää, miten erityisesti englannin varhennettua opetusta toteutetaan peruskoulussa. Englannin kieli valittiin sen aseman vallitsevana valintana ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi vuoksi (Suomen virallinen tilasto 2020) ja koska lisäksi tutkijalla on englannin kieli sivuaineena. Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä siirtymä varhennettuun kielenopetukseen valtakunnallisesti on tuore, ja opetuksen kehitystyön kannalta on tärkeää ottaa selvää jo opetuksen käynnistymisen alkuvaiheilla, miten luokanopettajat

¹ Vuosiviikkotunti tarkoittaa 38 opetustuntia (à 45 min) lukuvuoden aikana (Finlex 422/2012, 6 §).

toteuttavat varhennettua kielenopetusta ja miten kielenopetus luokanopettajan pätevyydellä koetaan.

Tutkimuksen merkitys on edeltävän pohjalta koulutuksen ja opetuksen kehittämisessä. Lisäksi tutkimus voi toimia tietoperustaisena tukena opettajille, jotka pohtivat omalla urallaan varhennetun englannin opetuksen järjestämistä ja siihen liittyviä kysymyksiä omista valmiuksista. Tutkimus selvittää, millä eri tavoin englantia opetetaan 1.–2. -luokilla ja millaisia käsityksiä luokanopettajilla on sen opettamisesta perehtyen työtapojen ja opetusmenetelmien moninaisuuteen sekä aikaisen kielenopetuksen lähtökohtien toteutumiseen. Opetuksen käytäntöjen lisäksi tutkimus tarkastelee luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä itsestään kielenopettajina valmiuksien näkökulmasta.

Maailmanlaajuisesti on nähtävissä aikaisen kielenopetuksen tutkimuksen lisääntyvä määrä (Garton 2019, 265). Aiheen ajankohtaisuus Suomessa vaikuttaa täällä tehdyn tutkimuksen määrään lisäävästi ja aiheesta on tehty useampia pro graduja. Laajemmat tutkimukset ovat pääasiassa kuitenkin vielä selvityksiä ja raportteja (ks. Skinnari & Sjöberg 2018; Huhta & Leontjev 2019). Pro gradu -tutkielmassa varhennetun englannin opettamisesta (Kallio & Koskenoja 2020) tutkittiin kommunikatiivisten ja toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä englannin opetuksessa. Määrällisesti on puolestaan tutkittu luokanopettajien valmiuksia ja asenteita opettaa varhennetusti kieltä alkuopetuksessa (Heilä & Impilä 2020). Tämän tutkimuksen teoriatausta kuitenkin avaa miksi nämä aiheet olisi syytä yhdistää tutkien opetuksen toteutusta luokanopettajan varhennetun englannin opettajuuteen peilaten.

Hahlin, Savijärven ja Wallinheimon (2020) varhennetun kielenopetuksen käytäntöjä koskevan tutkimusartikkelin mukaan hyviä toimintatapoja varhennetussa kielenopetuksessa olivat toiminnallisuus ja monipuoliset työtavat, opettajien yhteistyö, kieli arjessa, rutiinit, pienet oppilasryhmät ja oppiaineiden aihesisällöt. Toisaalta opetusta haastoivat puutteellinen ohjeistus, epävarmuus työtavoista, heterogeeniset ryhmät, toimimaton yhteisopettajuus, oppimateriaalin puute, suuret ryhmät ja riittämättömät tilat sekä yhteisen suunnitteluaajan puute. On siis perusteltua tarkastella sekä opettajien valmiuksia että käytännön toteutusta niiden molempien esiintyessä erityisesti opetuksen haasteissa.

Seuraavissa luvuissa avataan varhennetun kielenopetuksen toteutuksen taustatekijöitä sekä opettajan toimintaa oppitunnilla ohjaavia prosesseja. Tämän jälkeen lukijalle avataan opettajuuden merkitys varhennetun kielenopetuksen onnistuneelle toteutukselle ja nostetaan esiin tutkimuskysymykset.

2 Varhennettu kielenopetus ja sen toteuttaminen

Kielenopetuksella viitataan koulukontekstissa yleensä vieraan kielen tai toisen kielen opetukseen, ja kielen oppimisella näiden kielten oppimiseen ja omaksumiseen. Nykyään kuitenkin näiden kahden termin, vieraan kielen ja toisen kielen, on todettu olevan kielitieteen ja psykologian näkökulmasta synonyymien kaltaisia, kun tarkastellaan mekanismeja, miten kieliä opitaan ja omaksutaan (Van Patten & Benati 2010, 1). Kielen opetusmenetelmät pohjautuvat johonkin sen hetkiseen tai vallitsevaan kielen oppimisen teoriaan. Kieltä opettavan opettajan ymmärrys kielen oppimisesta auttaa opettajaa saamaan käsityksen toimivista tai vaadittavista opetusmenetelmistä. (Cook 2016, 9.)

Ilman englannin aineenopettajan kaksoispätevyyttä varhennetun englannin kontekstissa luokanopettajilta puuttuu mahdollisesti tarkempi ymmärrys vieraan kielen oppimisesta (Meriläinen & Piispanen 2019, 16) ja onkin tarkasteltava, miten luokanopettajat navigoivat uusissa tilanteissa. Eneverin (2014, 240) ELLiE-tutkimukseen (Early Language Learning in Europe) pohjaavan artikkelin mukaan Euroopassa on lisätarve kielenopetusta koskeville työpajoille ja seminaareille, jotta opetuksen taso säilyy ja kehittyy.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014) annettu lisäosa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2 (2019, myöhemmin Varhennetun kielenopetuksen OPS) määrittelee varhennettua kielenopetusta koskevat tavoitteet ja sisällöt. Varhennetun kielenopetuksen OPSin mukaan kaikki ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat ovat varhennetun kielenopetuksen piirissä vuoden 2020 keväästä lähtien, ja ensimmäisen vieraan kielen opinnot alkavat pakollisina jo koulupolun alussa aiemman kolmannen luokan sijaan.

POPS 2014 antaa pohjan kielen varhennukselle. Oppilaat tulee ohjata näkemään kulttuurinen moninaisuus myönteisenä voimavarana (POPS 2014, 21), ja varhennettu kielenopetus antaa mahdollisuuden luoda positiivista asennetta vierasta kulttuuria kohtaan tutustumalla kielen kautta myös kulttuuriin. Oppilaan rohkaisu vähäisenkin kielitaidon hyödyntämiseen vuorovaikutuksessa ja oppilaan kasvun tukeminen monipuoliseksi kielenkäyttäjäksi (POPS 2014, 21) tukevat kielikäsitystä kielestä välineenä, jolloin kieli opitaan käyttöä varten.

Tässä tutkimuksessa varhennetulla kielenopetuksella tarkoitetaan Varhennetun kielenopetuksen OPSin mukaan ensimmäisellä ja toisella luokalla tapahtuvaa vieraan kielen

opetusta, jossa painopiste on kielen luonnollisissa käyttötilanteissa ja lapsen tarvelähtöisessä opetuksessa.

2.1 Varhennettu kielenopetus

Varhennettu kielenopetus määritellään aina suhteessa aiempaan. Suomen koulujärjestelmän kontekstissa käytävässä keskustelussa varhennettu kielenopetus on 2010- ja 2020-lukujen vaihteessa tarkoittanut toisen kotimaisen kielen varhentamista alkamaan kansallisesti pakollisena kuudennelta luokalta sekä A1-kielen varhentamista alkaen alkuopetuksesta aiemman kolmannen luokan sijaan. Tässä tutkielmassa varhennetulla kielenopetuksella viitataan A1-kielen varhentamiseen ja sen tuomiin opetussuunnitelman muutoksiin. Tutkimuksessa tarkastellaan englannin kielen opetuksen varhentamista, sillä myös muiden vaihtoehtoisten kielten aloittaminen peruskoulun ensimmäisellä luokalla on kuntakohtaisesti mahdollista.

Valtakunnallisen varhennetun kielenopetuksen edeltäjinä ovat Suomessa toimineet kielikyöpy, CLIL-opetus ja kielirikasteinen opetus. Kielikyöpy (engl. immersion) on kielenopetusmenetelmä, jossa vieras kieli opetellaan omaksumalla ollessa opeteltavan kielen ympäröimänä oppimisympäristössä. Kielisuihku on sen kevyempi versio, jossa vieraaseen kieleen tai vieraisiin kieliin ollaan kosketuksissa arjen ohessa, esimerkiksi lauluin tai leikein. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 219.) CLIL-opetus eli *Content and language integrated learning* merkitsee sisällön ja kielen oppimisen yhdistämistä. Opetusmenetelmässä vähintään 25 % opetuksesta tapahtuu kohdekielellä. Näistä CLIL ja edellä mainittu kielikyöpy voivat toimia nykyisen valtakunnallisen varhentamisen menetelminä. (POPS 2014 89–90.)

Kielirikasteiseksi opetuksiksi kutsutaan opetusta, josta alle 25 % on kohdekielellä. Kielisuihku on esimerkki kielirikasteisesta opetuksesta. (Opetushallitus n.d.) Nykyisin kielisuihku pidetään varhennettua kielenopetusta edeltävänä keinona, sillä se yksinään ei ole varhennusta. Kielisuihku mielletäänkin varhaiskasvatuksen menetelmäksi loruiheen ja lauluineen. Kielirikasteisen varhaiskasvatuksen tavoite on varhennetun kielenopetuksen tavoin myönteisen asenteen herättäminen kieliä kohtaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 21, 47). Kielisuihku voidaan kuitenkin nähdä osana varhennettua kielenopetusta. Laulut, leikit ja lorut ovat osa sekä laaja-alaisia tavoitteita (POPS 2014, 100) että Varhennetun kielenopetuksen OPSin sisältöjä (2019, 27–28).

Varhennetun englannin opetusta linjaa Varhennetun kielenopetuksen OPS, joka otettiin valtakunnallisesti käyttöön keväällä 2020. Opetuksen tehtävänä on herättää oppilaissa positiivinen asenne kielenoppimiseen, jolloin opetuksessa korostuvat moninaiset työtavat, toiminnallisuus, oppimisen ilo sekä suullinen vuorovaikutus (Varhennetun kielenopetuksen OPS 2019, 25). Vieras kieli tai toinen kotimainen alkaa viimeistään ensimmäisen luokan keväällä 0,5 vuosiviikkotunnilla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018), jolloin toiselle vuosiluokalle jää 1,5 vuosiviikkotuntia. Yhteensä vuosiviikkotunteja tulee olla kaksi. Oppilaiden ikätason ja kunnalliset sekä koulukohtaiset päätökset huomioiden englanti voi olla eheytyttynä myös muuhun opetukseen pieninä tavoitteellisina tuokioina, jolloin lukujärjestyksessä varsinaista englannin oppituntia ei ole (Leimu 2021, 44; Varhennetun kielenopetuksen OPS 2019, 28).

län merkitystä varhennetun englannin opiskelulle tarkastellaan seuraavassa luvussa. Skinnarin ja Sjöbergin vuonna 2018 toteuttaman läpileikkaavan selvityksen mukaan varhennetussa kielenopetuksessa aloitusiällä ei olisi välitöntä vaikutusta oppimistuloksiin, vaan tärkeään asemaan nousee oppilaiden motivointi ja positiivisen asenteen luominen kieliä kohtaan. Muiden oppiaineiden tavoin opetettavan sisällön sopivuus ikätasolle on varhennetussa englannissa tärkeää, jolloin opetusmenetelmien valinta on olennainen osa varhennetun kielenopetuksen hyödyn muodostumista. Opetusta suunniteltaessa on otettava huomioon myös ikätasolle sopivat tavoitteet. (Skinnari & Sjöberg 2018, 16–17.)

Oppiaineen tavoite on rohkaista oppilasta kielenkäyttöön niin suullisesti kuin nonverbaalisestikin, tutustuttaa oppilas kielen ja kulttuurien moninaisuuden tunnistamiseen ja arvostamiseen, kehittää oppilaan kielenopiskelutaitoja sekä ohjata oppilasta kielen tavallisten ilmauksien ja sanojen käyttämiseen ja ymmärtämiseen tutuissa konteksteissa. (Varhennetun kielenopetuksen OPS 2019, 26–28). Jotta opetus olisi opetussuunnitelman mukaista, tämän kaiken tulisi siis näkyä varhennetun englannin opetuksessa ja tuntien suunnitteluprosessissa. Varhennetun kielenopetuksen sisällöt kattavat kasvun kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen (T1, T2), kielenopiskelutaidot (T3–T5) sekä kehittyvän kielitaidon kolme osa-aluetta: vuorovaikutuksen (T6–T8), tekstien tulkitsemisen (T9) ja niiden tuottamisen (T10) (Varhennetun kielenopetuksen OPS 2019, 26–28). Taulukossa 1 Varhennetun kielenopetuksen OPSin tavoitteet on esitetty yksinkertaistetusti. Kokonaisuudessaan opetussuunnitelma asettaa varhennetulle kielenopetukselle kymmenen tavoitetta, joista seitsemän on arvioinnin alaisia tavoitteita. Arviointi varhennetun englannin tapauksessa on

kuitenkin löyhää, sillä Varhennetun kielenopetuksen OPS (2019, 29) linjaa palautteen tehtäväksi kannustavan oppilaan ohjauksen.

Taulukko 1. Varhennetun kielenopetuksen tavoitteet Varhennetun kielenopetuksen OPSia (2019, 26–28) mukaillen.

Varhennetun kielenopetuksen tavoitteet (* = ei arvioida)	
T1*	Tutustutaan koulun, lähiympäristön ja Suomen eri kieliin ja kulttuureihin.
T2*	Ohjataan arvostamaan omaa kielitaustaa sekä kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta.
T3	Tarjotaan mahdollisuuksia yhteistyöhön.
T4*	Ohjataan tekemään päätelmiä ja havaintoja kielestä ja kielenkäytöstä.
T5	Tutustutaan erilaisiin tapoihin oppia kieliä ja harjoitellaan tavoitteiden asettamista.
T6	Rohkaistaan monipuoliseen kielenkäyttöön vuorovaikutuksessa.
T7	Ohjataan käyttämään erilaisia ymmärtämisen apukeinoja ja ilmaisemaan, jos ei ymmärrä.
T8	Rohkaistaan oppilasta käyttämään kieltä viestintätilanteeseen ja kulttuuriin sopivalla tavalla.
T9	Ohjataan ymmärtämään tavallisimpia sanoja ja ilmauksia tutuissa tilanteissa.
T10	Ohjataan käyttämään tavallisimpia sanoja ja ilmauksia ymmärrettävästi ääntäen.

Oppilaslähtöisyys on erityisen merkityksellistä varhennetussa kielenopetuksessa, sillä tavoitteena on saada oppilas kiinnostumaan kielistä ja kulttuureista aidon uteliaisuuden kautta, hyödyntäen oppilaan omia kiinnostuksen kohteita. Tällöin positiivisen asenteen muodostuminen kieliä kohtaan on mahdollista. Varhennetun kielenopetuksen alussa ei edellytetä luku- tai kirjoitustaitoa, jolloin suullinen vuorovaikutus korostuu ja oppilaan tason huomioiminen on tärkeää. (Varhennetun kielenopetuksen OPS 2019, 25.) Varhennetun kielenopetuksen ytimessä on kieli vuorovaikutuksen välineenä eli merkitysten välittäminen. Kielen osa-alueista alkuopetuksen asettamien rajoituksen vuoksi korostuukin kielen produktiivisista taidoista puhuminen ja reseptiivisistä taidoista kuunteleminen eli ns. suulliset kielitaidon osat. (Leimu 2021, 31–33.)

Kärjän (2020) pro gradu -tutkielmassa opettajat kokivat, etteivät sen hetkiset työkirjat tai työkirjat ylipäättään palvelleet varhaisen kielenoppimisen tavoitteita. Kansainvälinen koronapandemia käynnistyi keväällä 2020 varhennetun kielenopetuksen kanssa samaan aikaan, jolloin osa kevään opetuksesta oli etäyhteyksin toteutettua. Eräissä pro gradussa havaittiin etäyhteyksien pakottaneen opettajat joustamaan varhennetun kielenopetuksen tavoitteista. Etäyhteydet koettiin hankalina toiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen toteuttamisen ollessa liki mahdotonta. (Koskelin 2021.)

2.2 Lapset kielenoppijoina

Varhennettu kielenopetus luo pohjan kouluinstituutiossa tapahtuvalle kielenopiskelulle. Opetussuunnitelmassa aikaisen kielenopetuksen merkitys on pohjustaa tulevaa formaalimpaa ja eksplisiittisempää kielenopetusta. Koulupolkua ennen lapsi on oppinut kotona puhuttavat äidinkielsä omaksumalla, matkimalla ja leikkimällä ollessaan kielen ympäröimänä. Leimu (2021, 32) kuvaakin varhennetun englannin toteuttamisen pyrkivän tältä osin jäljittelemään ensikielen omaksumista. Täten kieli opitaan ollessa sen ympäröimänä. Äidinkielenkin perusteellinen omaksuminen ja täysi sujuvuus vie aikaa. Hartshornen, Tenenbaumin ja Pinkerin (2018) tekemän tutkimuksen mukaan kielenoppimisen kriittinen periodi sulkeutuisi 17,4 vuoden iässä, jolloin kieliopin oppiminen vaikeutuu. Tällöin aiempi aloitus mahdollistaa ihanteelliset oppimisolosuhteet pidemmällä ajalla.

Pietilä (2014, 58–59) kuvailee eroa lapsen ja aikuisen kielenoppimisen välillä kognitiivisen kehityksen kautta. Aikuisten kielenoppiminen on nopeampaa, sillä aivot pystyvät käsittelemään abstrakteja rakenteita. Nuorena aloitetun kielenoppimisen etuna on paremmuuden saavuttaminen. Pietilä ei suoraan määrittele paremmuutta, mutta paremmuutta voidaan käsitellä esimerkiksi kielen tarkkuuden, sujuvuuden ja kompleksisuuden kautta (Pietilä & Lintunen 2014, 23). Lapsille erityisesti ääntämisen oppimista on pidetty helpompana (Pietilä 2014, 59). Näin voidaan perustella myös varhennetun kielenopetuksen suullisen kielitaidon painotusta vieraan kielen oppimisen tutkimukseen pohjaten. Varhennetun kielenopetuksen etuja ovat myös oppilaiden positiivisemmat asenteet oppimiseen sekä korkeampi motivaatio (Nikolov 2009, 17).

Kielenoppimiseen on usein liitetty ajatus kriittisestä kaudesta (engl. critical period), joka tarkoittaa rajattua ajankohtaa, jolloin jokin taito tai ominaisuus täytyy oppia, jotta sen voi ylipäätään saavuttaa (Pietilä 2014, 59; Singleton 2014, 25). Vaihtoehtona kriittiselle kaudelle voidaan pitää sensitiivistä kautta tai useampia sensitiivisiä kausia, jotka koskevat eri kielitaidon osa-alueiden oppimisen vaikeutumista (Pietilä 2014, 60). Kriittinen periodi tai herkkyyskausiajattelu eivät ole kuitenkaan vain kielenoppimiseen liittyviä termejä.

Kielenoppimisen näkökulmasta termien käyttöön liittyy semanttisia ristiriitoja. Kielten oppimisen osalta kriittisen kauden sulkeutumisesta ei ole päästy konsensukseen (Singleton 2014, 31). Jotta jonkin asian oppimisen vaikeutta voidaan tutkia ja määritellä, tulee määritellä myös tavoiteltavan oppimisen taso, joka usein määrätty kielenoppimisessa suhteessa natiivipuhujiin.

Singleton kuvailee kriittisen kauden ajatusta kirjassa *Key Topics in Second Language Acquisition*, joka esittelee kielenopetuksen ja -oppimisen tutkimuksen ajankohtaisia kysymyksiä. Toisen kielen oppimisen kontekstissa kriittisen kauden tulkinnat viittaavat tiettyyn kypsyyteen, jolloin natiivinomaisen kielitaidon saavuttaminen ei enää onnistu, kielen oppimisen eteen pitää nähdä tavallista enemmän vaivaa ja kielenoppija joutuu hyödyntämään erilaisia mekanismeja verrattuna nuoriin kielen omaksujiin. Toisaalta tietoisesta oppimisesta lisäntyminen tiedon omaksumiseen ei ole kielille erityinen ilmiö. (Singleton 2014, 26–27.) Todellisuutta vastaavampaa olisikin puhua sensitiivisestä kaudesta, sillä oppiminen muuttuu aikuisuutta kohden, muttei muutu mahdottomaksi (Pietilä 2014, 58, 60). Aikuiselle helpompaa on todennäköisesti formaali ja analyttisempi kielenopetus, kun taas lapsille matkiminen on luontainen tapa oppia (Sajavaara 1999, 89–90; Lintunen 2014, 184).

Natiivipuhujiin vertailua kielitaidon mittana on kuitenkin yleisesti kritisoitu (Lintunen 2014 184, Cook 1995, 52), sillä se viittaisi tavoitteen olevan natiivinomainen kielitaito. Suomessa varhennetun kielenopetuksen tavoitteena olevan kielitaidon, joka mahdollistaa kommunikaation (Varhennetun kielenopetuksen OPS 2019, 27–28), jolloin natiivinomaisuus on semanttisesti toissijaista. Varhennetussa kielenopetuksessa oppilaan taidot ovat vasta vähäiset, jolloin liian tarkka natiivimallin seuraaminen voi olla oppimiselle hidaste (Lintunen & Veivo 2021, 34).

Lapset ovat otollisessa asemassa kielenoppimisen kannalta, sillä he etsivät jatkuvasti tapoja kommunikoida muiden ihmisten kanssa (Sundman 2014, 117). Kielenoppijoina lapset etsivät merkityksiä kielestä vuorovaikutuksessa ja oppivat kielen käyttöä kommunikaation kautta. Onnistunut opetus rakentuu opettajan mahdollistamien merkityksellisten kielenkäyttötilanteiden ympärille. (Cameron 2003, 107–108.) Kieltä opitaan tällöin enemmän tai vähemmän luonnollisessa ympäristössä implisiittisesti, jossa kielisyöte välittää oppilaille tietoa siitä, miten kieltä käytetään (Sundman 2014, 116).

Huolimatta siitä, että aiemmassa tutkimuksessa ei ole täyttä konsensusta kielenoppimisen erityisistä herkkyyksistä tai niiden merkityksestä, lapsi oppijana on erityinen subjekti. Jotta opetuksen tavoitteet ovat saavutettavissa, opetus on mukautettava alkuopetukseen, kuten Varhennetun kielenopetuksen OPSin linjaa (2019, 25). Tästä lähtökohdasta alkuopetuksessa jo toimivilla opettajilla ja siihen mahdollisesti erikoistuneilla opettajilla on kattava käsitys alkuopetuksen oppilaiden kognitiivisista taidoista ja heidän kanssaan toimimisesta, vaikka kielenopetuksen teoreettinen lähtökohta olisikin vieras.

Hahlin, Savijärven ja Wallinheimon (2020, 89–90) mukaan opettajat kantavat huolta oppijoiden tasoeroista koulupolun alussa, sillä kielitaidon lisäksi lasten kouluvalmiudessa on myös eroja. Lisäksi oppilaat, joille suomi oli toinen kieli, huolettivat varhennettua englantia opettavia opettajia. Kielitaidon erot opettajien vastauksissa juonsivat juurensa siis sekä suomen kielen osaamiseen että oppilaan harrastuneisuuteen englannin parissa. Nämä tekijät haastoivat opettajia opetusta eriyttäessä.

Varhennetussa kielenopetuksessa tulisi pyrkiä funktionaalisuuteen. Funktionaalinen kielenopetus merkitsee oppijakeskeisyyttä, suullisen kielitaidon korostamista, tarvelähtöisyyttä sekä autenttisuutta nähden kielenkäytön itsearvoisesti tavoiteltavana toimintana (engl. function) (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016, 27, 30). Funktionaalisuus toimii vastaparina formaalille kielenopetukselle, joka on analyttistä ja lähestyy kieltä sen sääntöjen oppimisen kautta (Rivers 1968, 12).

Funktionaalisuus sisältää ajatuksen luonnollisista käyttötilanteista ja vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutuksen aitous on edellytys funktionaalisuuden toteutumiselle, sillä pelkästään esimerkiksi eksplisiittisesti opeteltujen vuorosanojen toistaminen ei tue vuorovaikutuksessa oppimista. Tällöin kyse on vuorovaikutusta varten oppimisesta eikä sen kautta oppimisesta. (Suni 2008.) Varhennetun englannin kontekstissa arkiset vuorovaikutuksen repliikit kuten tervehdykset edistävät tarvelähtöisyyttä eksplisiittisestikin opeteltuina, mutta voi olla aiheellista pohtia todellista tarvetta eksplisiittisyydelle.

Suomessa funktionaalisuus on ollut erityisesti suomi toisena kielenä -opetuksen ytimessä (Suni 2008). Ero varhennetun englannin ja suomi toisena kielenä välillä on kielen läsnäolo luokan ulkopuolella. Tarvelähtöisyys ilman kohdekielellä toimivan yhteiskunnan ympäröintiä vaatiikin opettajalta herkkyyttä ja tietoa oppilaiden elämänpiireistä. Oppilaiden arjen huomiointi ja oppilaiden osallistaminen opetuksen suunnitteluun on tuotu myös opetussuunnitelmatasolle (Varhennetun kielenopetuksen OPS 2019, 28).

Käytännössä kielisyöte luokassa ei ole täysin luonnollista vaan se rakentuu opettajan luomien kielenkäyttötilanteiden ympärille. Toisaalta on kuitenkin esitetty, ettei koulusta saatava kielisyöte ole riittävää, jotta opetus voisi perustua täysin implisiittiselle oppimiselle. Eksplisiittinen oppiminen kielenopetuksessa viittaa kielen oppimiseen formaalisti, jolloin oppimisesta ollaan tietoisia. Eksplisiittisyyttä usein tarjotaankin kieliopin opetuksessa, jolloin kielen toimintamekanismia pyritään selittämään. (Sundman 2014, 117–118.) Jotta varhennettu kielenopetus voisi toimia funktionaalisemmin ja implisiittisemmin, onkin tärkeää pohtia

kielisyötteen merkitystä ja opeteltavan kielen käyttöä arkisissa tilanteissa pelkän oppituntikontekstin sijaan.

2.3 Kielenopetuksen työtavat, opetusmenetelmät ja tyyli

Ikä on kieltämättä yksi tekijä kielen oppimisessa ja omaksumisessa. Nuoren iän etu on kielen omaksumisessa luonnollisesta ympäristöstä. Koulussa tapahtuva kielenopetus on kuitenkin harvoin täysin luonnollisessa ympäristössä tapahtuvaa implisiittistä omaksumista. Tällöin on otettava huomioon se, millaisia pedagogisia ja kasvatuksellisia päätöksiä kielenopetuksesta tehdään: aikainen formaalius ei näytä tukevan varhaista kielenopetusta. (Singleton 2014, 33.) Kuten kriittisen kauden määritelmistä kävi ilmi, oppiminen muuttuu iän myötä, joten opetuksen suunnittelussa on huomioitava oppijoiden 6–7 vuoden ikä. Tästä syystä oikeanlaisten työtapojen ja opetusmenetelmien valitseminen onkin erityisen tärkeää.

Maailmanlaajuisesti varhaiseen kielenopetukseen on liitetty kommunikatiiviset ja tehtäväperustaiset opetusmenetelmät (Garton 2019, 266). Opetusmenetelmien ja työtapojen valinta on Suomessa osa opettajan pedagogista vapautta. Epävarmuus työtavoista on kuitenkin myös opettajaa haastava tekijä (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 87). Tässä alaluvussa tarkastellaan opetustilanteiden järjestämistä varhennetun kielenopetuksen näkökulmasta.

Uusikylä ja Atjonen käsittelevät *opetustapoja* ohjaustyyllillisinä valintoina, kuitenkin rinnastaen tapoihin käsitteet *opetusmenetelmä* ja *työtapa*. Opetustapojen valinta ja niiden taitava käyttö ovat osa opettajan ammattitaitoa. (Uusikylä & Atjonen 114–118.) Valinnat tehdään edistämään opetuksen tavoitteita, jotka ovat opetussuunnitelmassa määritetyt (POPS 2014, 30). Vuorisen (1993, 63) mukaan opetusmenetelmät ovat käytäntöjä, joilla käsitellään tunnin tai oppiaineen sisältöjä, ja joiden avulla tunti rakentuu.

Toisaalta Cook (2016, 259) jaottelee kielenoppimisen keskeisimmät opetusmenetelmät *opetustyyleiksi* viiteen kategoriaan: akateemiseen, audiolingvaaliseen, kommunikatiiviseen, tehtäväpohjaiseen (engl. task-based) ja useita tyyliä yhdistelevään valtavirtaiseen EFL English as a Foreign Language (suom. englanti vieraana kielenä) -menetelmään. Cook (2016, 258) valitsi termin *opetustyyli* välttääkseen rinnasteisiin käsitteisiin liittyvät ristiriidat ja lataukset. Järvinen (2014) noudattaa Cookin kanssa samankaltaista jaottelua, joskin nimittäen ryhmiä suoraan menetelmiksi.

Järvinen (2014, 90) esittelee menetelmiä Cookia laajemmin esittäen ne jakautuneina kahteen joukkoon. Ensimmäiseen kuuluvat sellaiset menetelmät, jotka perustuvat tavoitteeseen oppia kielen rakenteellinen järjestelmä. Toiseen joukkoon sisältyvät menetelmät, jotka perustuvat kielen funktionaaliseen ja vuorovaikutukselliseen arvoon. Järvinen siis myös heijastelee edellisessä luvussa esiteltyä vastakkainasettelua funktionaalisen ja formaalin opetuksen välillä. Muun muassa kommunikatiivinen ja tehtäväpohjainen suuntaus kuuluvat funktionaalisuutta korostavaan joukkoon, kun taas akateeminen menetelmä edustaa formaalia kielenopetusta.

POPS 2014 ja Varhennetun kielenopetuksen OPS suosivat oppiainekohtaisten tavoitteiden linjauksissa käsitettä *työtapa*. Varhennetussa kielenopetuksessa suosittavat työtavat kuvataan käytännönläheisesti, kuitenkin tarkasti rajaamatta (Varhennetun kielenopetuksen OPS 2019, 28). Opetusmenetelmät ovat olleet aikaisemmin kielenopetuksen suunnittelun keskiössä, mutta nykyisin valintaa määrittää oppimistilanne (Järvinen 2014, 112). Työtavat kuitenkin määrittävät kuka oppitunnilla on äänessä ja aktiivisena toimijana sekä missä määrin oppilas pystyy hyödyntämään intoa oppimiseen (Vuorinen 1993, 65). Varhennetun kielenopetuksen OPS (2019, 28) linjaa varhennetun kielenopetuksen pohjautuvan toiminnallisiin työtapoihin sekä tutkivaan oppimiseen. Aiemmin esitellyt varhennetun englannin tavoitteet (ks. 2.1) ohjaavat tunneille valittuja työtapoja.

Opetustavat ja -tyylit, opetusmenetelmät ja työtavat ovat siis osin rinnasteisia käsitteitä. Tieteen termipankki esimerkiksi esittää käsitteet *työtapa* ja *opetusmenetelmä* rinnasteisina (Tieteen termipankki n.d.). Myös Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen (2016, 129–130) rinnastavat opettajien käyttämät menetelmät heidän ”työtapavalikkoonsa”. Termeillä on siis joitain merkityseroja abstraktiudessa ja käytännönläheisyydessä edustaen kuitenkin lähes samaa asiaa. Tässä tutkimuksessa työtavat ja opetusmenetelmät nähdään rinnasteisina, saman asian kahtena puolena, jossa työtapa edustaa harjoitteen rakennusosia, joihin opettaja ohjeistaa ja mitä havainnoimme tapahtuvaksi ja opetusmenetelmä edustaa työtavan abstraktiota arvoineen ja tavoitteineen. Näin pystymme myös hyödyntämään vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa tunnistettavia opetusmenetelmiä, kun tarkastelemme oppitunteja aineistolähtöisesti.

Varhennetun kielenopetuksen OPSin (2019) mukaan varhennetun A1-kielen työtapojen tavoitteena on olla monipuolisia ja oppilaslähtöisiä. Työtavoilla siis kuvataan käytäntöä ja niitä määritellään abstraktimmin käsittein kuten toiminnallinen tai kommunikatiivinen.

Toisaalta, jos puhutaan toiminnallisista opetusmenetelmistä ryhmänä, kuten Kallio ja Koskenoja (2020, 40) tekevät pro gradussaan, päädytään tarkastelemaan oppitunteja käytännön tasolla etsien toiminnallisuuden mukaisia periaatteita eri työtavoista.

Uusia vieraan kielen opetuksen menetelmiä on perinteisesti kehitetty paikkaamaan aikaisempien menetelmien aukkoja tai vastaamaan uutta oppimiskäsitystä (Okmen & Kilic 2016, 138; Järvinen 2014). Vieraan kielen opetusmenetelmät voidaan jakaa kategorioihin, jotka antavat suuntaa siitä, mitä opetusmenetelmässä pidetään tavoiteltavana, mihin se tähtää ja mihin se perustuu. Opetusmenetelmät ovat siis tutkimustiedon, tavoitteiden ja arvojen risteymiä (Järvinen 2014, 89–90).

On hyvä huomioida menetelmiä, tyylejä ja lähestymistapoja olevan lukuisia (ks. Richards 2001). Seuraavaksi tarkastelemme neljää Cookin (2008) ja Järvisen (2014) esille tuomaa opetusmenetelmää. Esitellyt kategoriat ovat kattosuuntauksia, joiden sisällä on useita työtapoja ja toteutuksia. Opetustyyli ei varsinaisesti määritä opettajaa yhteen lokeroon, mutta antavat viitteitä siitä, mitä opettaja pitää olennaisena (Cook 2016, 259; Vuorinen 1993, 65). Yhden opetustyylin alla on siis erilaisia työtapoja, joiden katsotaan tavoittelevan opetustyylin mukaisia ominaisuuksia. Yhdistelevyytensä vuoksi valtavirtainen EFL on jätetty pois.

Akateeminen suuntaus eli kielioppi-käännösmenetelmä pohjautuu eksplisiittiseen oppimiseen, jossa tieto tarjoillaan oppilaille suoraan sääntöinä. Kielen merkitys kommunikaatiovälineenä jää tällöin toissijaiseksi, sillä käytännön harjoittelu seuraa sääntöjen sisäistämistä.

Akateeminen suuntaus ei siis sinällään vastaa varhennetun englannin tavoitteita, mutta viitteitä siitä on usein näkyvissä varhennetussakin kielenopetuksessa (Enever 2014, Leimu 2021). Tällainen työtapo voisi olla esimerkiksi uuden sanan opettaminen kääntäen: ”Car on auto”.

Audiolingvaalinen menetelmä korostaa suullista kielitaitoa ja on eräällä tapaa akateemisen tyylin vastakohta. Menetelmässä ei käytetä käännöstä vaan kieli opitaan sen luonnollisessa kontekstissa. Audiolingvaalinen menetelmä perustuu ehdollistumiseen, joten virheet nähdään riskinä oppia väärin. Ääntämisen oikeellisuus on myös isossa osassa tyyliä.

Opetusmateriaalina on käytetty dialogien toistamista. Toistavaa työtapaa voidaan kutsua myös drillaukseksi. Leimu nimeää opettajan tai äänitteiden perässä toistuvan työtapaa matkimiseksi, sillä sen tavoite on kehittää oppilaan ääntämistä sanavaraston ohella (2021, 59).

Audiolingvaalinen menetelmä on edelleen nähtävissä dominoivana ääntämisen opettamisen

keinona perustaen oppimisen drillaukselle (Cook 2016, 272). Drillaaminen ja matkiminen ovat eksplisiittistä oppimista. Ääntämisen tarkka oppiminen vaatii eksplisiittisyyttä, sillä se on sekä motorista että kognitiivista toimintaa. (Lintunen & Veivo 2021, 33.)

Kommunikatiivisella ja tehtäväpohjaisella menetelmällä on molemmilla edellytykset funktionaaliseen kielenoppimiseen. Kommunikatiivinen menetelmä on tiivistettävissä ohjeeseen ”näytä, älä selitä”. Kommunikatiiviseen työskentelyyn kuuluvat muun muassa roolileikit ja ns. toimeksiantojen suorittaminen (engl. task), joissa tarkoituksena on esimerkiksi matkalipun varaaminen. Tehtäväpohjainen opetus perustuu edellä mainittuihin toimeksiantoihin, jotka päättyvät määrättyyn lopputulokseen. Suppeutensa vuoksi sitä ei suositella käytettäväksi yksin, vaan muiden opetusmenetelmien ja työtapojen rinnalla. (Cook 2016, 291.) Tehtäväpohjainen opetus on osa toiminnallista opetusta (Mäntylä 2021, 58). Toiminnalliset työtavat mahdollistavat autenttisten kielenkäyttötilanteiden simuloimisen, jolloin funktionaalisuus voi toteutua.

Toiminnallisuus määritetään Varhennetun kielenopetuksen OPSissa (2019) osaksi varhennetun kielenopetuksen työtapoja. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa termillä *functional learning* on kuitenkin pääasiallisesti muita merkityksiä kuin suomenkielisellä termillä. Myöskään POPS 2014 tai Varhennetun kielenopetuksen OPS eivät määrittele toiminnallisuutta. Kallio ja Koskenoja (2020, 49) arvelivat toiminnallisten harjoitusten luovan siltaa kohti kommunikatiivista toimintaa erityisesti tilanteissa, joissa oppilas kokee verbaalisen osallistumisen jännittäväksi. Tutkimuksessa kommunikatiivisuutta näkyi vain vähän, mutta toiminnallisuutta systemaattisemmin.

Opettajille on tyypillistä noudattaa opettajajohtoista struktuuria, jolloin fasilitaattorin rooliin asettuminen voi aiheuttaa vaikeuksia (Enver 2014, 240). Toiminnallinen työskentely, jossa oppilaat ovat aktiivisesti osallisia, ei ole kuitenkaan mahdollista ilman tilaa struktuurissa. Esimerkkejä toiminnallisista työtavoista opettajien käsitysten mukaan ovat muun muassa leikit, pelit, laulut, musiikki ja digimateriaali (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 93) sekä liike, leikki, musiikit ja pelit (Lyytinen & Tarvainen 2022, 35–36). Opettajien käsitysten mukaan varhennetun kielenopetuksen tulisi perustua toiminnallisuuteen ja suullisuuteen (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 89).

Cook (2016) tuo esiin eri opetustyylien soveltuvuuden eri oppilaille. Opetuksen kommunikatiivisuus sopii Varhennetun kielenopetuksen OPSin tavoitteisiin ja tyyli on selkeän funktionaalinen tavoitteissaan kasvattaa kommunikatiivista kompetenssia. Tyyli

kuitenkin suosii ekstrovertejä ja ulospäinsuuntautuneita oppilaita. Varhennetun kielenopetuksen hankkeisiin ja täydennyskoulutuksiin osallistuneet opettajat raportoivat työtapojen monipuolisuuden olleen toimiva keino opetuksen toteuttamisessa tahoillaan. Eryityisesti toiminnallisuus korostui, sillä toiminnalliset työtavat aktivoivat ja innostivat. (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 93–94.) Myös Tyllström (2018, 23–24) raportoi opettajien huomioimasta alkuopetuksen oppilaiden aktiivisuudesta englannin tunneilla, kun työtapoina oli käytössä musiikki, laulut, riimit ja lorut. Työtavat koettiin mielekkäiksi, sillä opetus oli tehokkuuden lisäksi hauskaa. Toisaalta opettajat kokivat tarvetta alleviivata opetuksen tavoitteita oppilaille ja erikseen keskustella myös laulujen sisällöistä oppilaiden kanssa, jotta oppilaat suhtautuisivat niihin opetustilanteina.

Verrattuna aiempaan kolmannella luokalla alkaneeseen englantiin tunneilla käytettäviin opetusmenetelmiin ja työtapoihin oman rajoitteensa tuo kirjoitus- ja lukutaidon puute tai alkeellisuus. Näin myös aiemmin mahdollisesti englantia luokilla 3.–6. opettaneet luokan- ja aineenopettajat ovat uuden tilanteen edessä. Kirjoittaminen opetusmenetelmänä tulee ajankohtaiseksi vasta kolmannella luokalla (POPS 2014, 220). Kirjoihin tukeutuminen on nähty mahdollisesti haitallisena aikaiselle kielenoppimiselle (Kärjä 2020, 76).

Cameronin mukaan vieraan kielen opetuksessa kirjoittamisen tulee myötäillä ensimmäisen kielen kirjoituksen oppimista. Englannin lukeminen ja kirjoittaminen ei tule luonnostaan, jolloin painotuksen on hyvä olla suullisissa taidoissa. Aikaisessa kielenoppimisessa kirjalliset taidot ja suulliset taidot voidaankin esittää lähes toisistaan erillisinä asioina. Sanastoa ja kielioppia voidaankin oppia esimerkiksi dialogin kautta. (Cameron 2003, 108–109.)

Varhennetun englannin opetus ei vaadi oppilaalta luku- tai kirjoitustaitoa (Varhennetun kielenopetuksen OPS 2019, 25), jolloin suullinen kielitaito luonnollisesti korostuu.

Kynätehtävinä esiintyy sellaisia tehtäviä, jotka eivät vaadi kirjoitustaitoa (Koskelin 2021, 46). Tällaisia tehtäviä voivat olla esimerkiksi yhdistämistehtävät ja väritystehtävät.

Vuonna 2008 tehdyn perusopetuksen opettajien pedagogisten menetelmien arvion mukaan on tyypillistä, että oppitunnit ovat opettajajohtoisia. Opettajat kuitenkin pitävät oppilaan osallisuutta arvossa ja pyrkivät monipuolistamaan oppitunteja. Arvion aikaan digimateriaalit olivat lisääntyneet, joten niiden käyttö monipuolisti oppimateriaaleja. Lisäksi täydennyskoulutuksen arvioitiin tuoneen oppimateriaaleja laajemmin opettajien saataville. (Korkeakoski 2008, 20.) Nykyisin tietoa erilaisista menetelmistä on runsaasti, mutta opettajat

usein tukeutuvat vahvasti kirjaan hyödyntäen työtapoja suppeasti suosien perinteisiä menetelmiä (Jyrhämä, ym. 2016, 130).

Kangasvierin ja Moaten (2018) selvityksessä luokanopettajat raportoivat hyviksi käytänteiksi luokkahuoneen rutiinit kuten päiväohjelman läpikäynnin. Varhentaminen aloitetaan usein tutustumis- ja tervehdysfraaseilla. Hyviksi sanastoaiheiksi kuvattiin oppilaiden kiinnostusten kohteiden lisäksi muun muassa värejä, numeroita, kehonosia sekä muita oppilaan elämänpiiriin kiinnittyneitä aihepiirejä (esim. perhe ja vaatteet). Pro gradussa luokanopettajien käyttämistä varhennuksen työtavoista toiminnallisuus nousi tärkeimmäksi menetelmäksi. Lisäksi suulliset harjoitteet, toistot, kuuntelu ja rutiinit nousivat esille. (Koskelin 2021, 45).

Seuraavassa luvussa tarkastellaan opettajien valmiuksia ja osaamista varhennetun kielenopetuksen toteuttamisessa. Järvinen (2014, 112) nostaa esille opettajan osaamisen suhteessa opetusmenetelmiin. Kokematon opettaja saa paljon tukea menetelmän seurannasta, kun taas ammattitaito tuo vapautta soveltaa menetelmiä. Opettajan osaaminen siis auttaa valitsemaan ne opetusmenetelmät ja työtavat, jotka palvelevat oppimista sillä hetkellä parhaiten. Tästä syystä onkin tärkeää tarkastella myös opettajien osaamista osana varhennetun englannin oppitunneille valittuja opetusmenetelmiä ja työtapoja. Varhennetun englannin opettaminen vaatii myös määrätietoisuutta, joka näkyy valittujen opetusmenetelmien tavoitteellisuudessa: leikin leikkiminen englanniksi kesken suomenkielisen oppitunnin ei ole opetussuunnitelman mukaista varhennettua kielenopetusta (Leimu 2021, 44).

3 Opettajan valmiudet varhennettuun kielenopetukseen

Tässä tutkimuksessa opettajuutta käsitellään opettajan valmiuksien näkökulmasta. Kuten edellisessä luvussa kävi ilmi, opettajan osaaminen on yhteydessä siihen, miten opettaja valitsee opetusmenetelmiä. Heikkisen (1993, 74) mukaan yleisin suomen kielessä käytetty termi kuvaamaan ammatillista kyvykkyyttä ja kompetenssia on ollut valmius. Tässä tutkimuksessa valmius käsitetään ryppäänä tekijöitä, jotka luovat opettajan opettajuutta varhennetun englannin opettajana. Valmius käsittää siis opettajan pedagogisen osaamisen, sisältötiedon ja muita henkilökohtaisia ominaisuuksia kuten kielitaidon ja minäpystyvyyden.

Leimu (2021, 40) esittää opettajakentällä olevan kaksi koulukuntaa. Osan mielestä aineenopettajan tulisi huolehtia varhennetusta kielenopetuksesta, jolloin hänen kieleen liittyvä ammattitaitonsa hyödynnettäisiin. Toiset näkevät luokanopettajan pedagogisen osaamisen alkuopetusikäisten oppilaiden kanssa suuremmaksi eduksi. Luokanopettajien puolella on myös oman luokan oppilaantuntemus. Ennen varhennetun kielenopetuksen valtakunnallistumista kolmasosa varhennettua englantia opettavista opettajista oli luokanopettajia (Huhta & Leontjev 2019, 20).

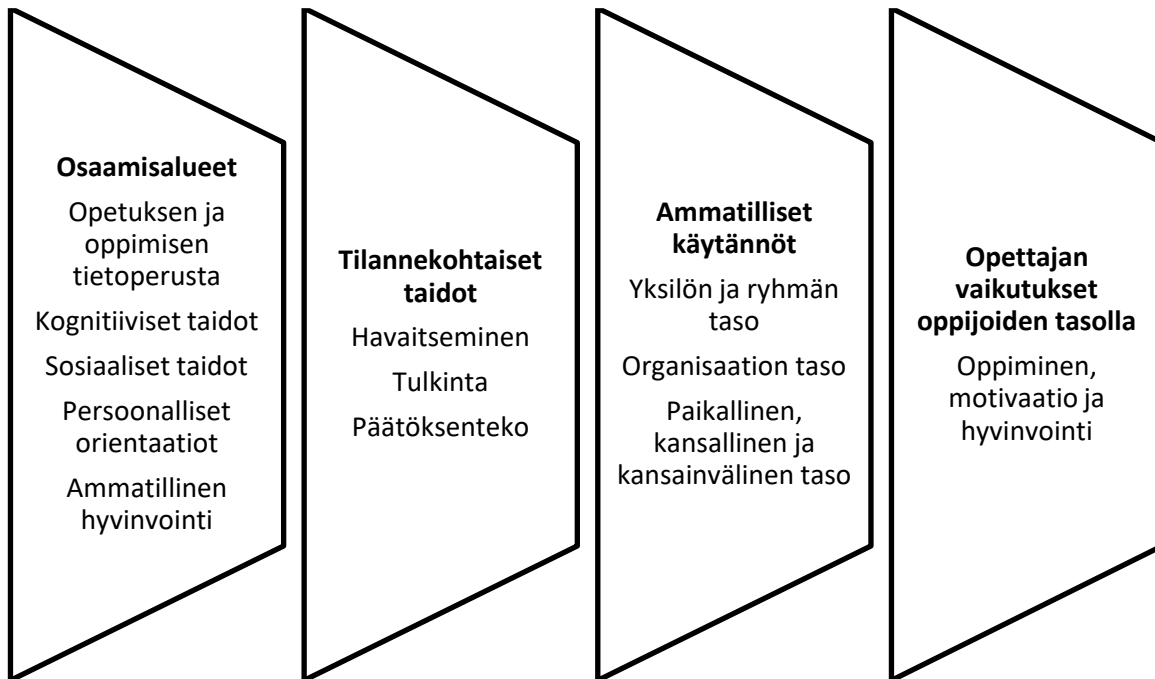
3.1 Ammattitaito ja osaaminen

Ammattitaito käsitteenä ei ole yksiselitteinen, vaan siihen liittyy monia rinnakkaisia sekä alisteisia käsitteitä. Tässä tutkimuksessa ammattitaito käsitetään opettajan toimintaa luokassa ohjaavana tekijänä, joka rakentuu muun muassa kokemuksen ja koulutuksen kautta.

Ammattitaitoon liitetään usein ammatillisen koulutuksen näkökulma (ks. Helakorpi, Aarnio & Majuri 2010). Luokanopettajankoulutus on moneen muuhun yliopistotutkintoon verrattuna käytännönläheisempää, ja onkin huomattava, että koulutus valmistaa ammattiin ja pätevöittää luokanopettajan toimimiseen. Tältä osin ammatillisen korkeakoulutuksen käsityksiä ammattitaidosta voidaankin rinnastaa opettajien osaamiseen. Opettajan ammattitaito ja osaaminen yleisesti nähdään kuitenkin pedagogisen tiedon, sisältötiedon ja pedagogisen sisältötiedon rakentamana kokonaisuutena (mm. Evans, Elen, Larmuseau & Depaepe 2018).

Helakorpi (2005) esittää osaamisen olevan yläkäsite, joka koostuu ammattitaidosta, asiantuntijuudesta, kyvykkyydestä sekä elämänhallinnasta. Toisaalta asiantuntijuus (engl. expertise) koostuu tiedoista ja taidoista, kokemuksesta sekä osaamisesta (Helakorpi 2010b, 66). Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP) (Metsäpelto ym. 2020) mukaan opettajan ammattitaito koostuu neljästä osasta: osaamisalueista, tilannekohtaisista

taidoista, ammatillisista käytännöistä sekä opettajan vaikutuksesta oppimiseen. Osien sisältöä avataan seuraavassa kuviossa 1.



Kuvio 1. Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli Metsäpelto ym. (2020) mukaan.

Tässä tutkimuksessa huomio siirretään kuitenkin oppimisesta opettajan toimintaan prosessin kolmen ensimmäisen tason näkökulmista painottuen osaamisalueisiin eli ensimmäiseen tasoon. Osaamisalueista tässä tutkimuksessa keskitytään opetuksen ja oppimisen tietoperustaan. Lisäksi seuraavassa alaluvussa tarkastellaan persoonallisten orientaatioiden näkökulmaa.

Opetuksen ja oppimisen tietoperusta jakaantuu yksittäisiin ominaisuuksiin: sisältötietoon, pedagogiseen tietoon, pedagogiseen sisältötietoon, käytännölliseen tietoon ja kontekstuaaliseen tietoon. Sisältötieto sisältää oppiaineen substanssiosaamisen ja aineenhallinnan, kun taas pedagoginen tieto käsittää kaikille oppiaineille yhteiset pedagogiset taidot ja tiedot, kuten ryhmänhallinnan, oppimisen ohjaamisen ja arvioinnin. Pedagoginen sisältötieto yhdistää osa-alueet niin, että opettaja osaa soveltaa tietämäänsä pedagogiikkaa sisällön kontekstiin. (Metsäpelto ym. 2020, 12.) Opettaja hyödyntää pedagogista sisältötietoaan valitessaan Varhennetun kielenopetuksen OPSin tavoitteita vastaavia opetusmenetelmiä ja harjoitteita.

Meriläinen ja Piispanen (2019, 12) tuovat esille kontekstin ymmärtämisen merkityksen opettajan osaamiselle. Varhennetun kielenopetuksen suunnittelu on vaativaa, sillä se odottaa

opettajan tuntevan sekä viitekehykset tehokkaan aikaisen kielenoppimisen taustalla että ymmärtävän pienten oppilaiden erityistarpeet. Opettajalla pitää olla kielenopetukseen ja alkuopetukseen tarvittava tietotaito, ja lisäksi opettajan oma kielitaito on merkityksellisessä asemassa. Tämä Meriläisen ja Piispasen kuvaus vaaditusta osaamisesta vastaa pitkälti MAP-mallissa esitettyä pedagogista sisältötietoa.

Luokanopettajan tilanteessa on oletettavaa, että luokanopettajuus tarjoaa valmiiksi pedagogista tietoa, kun taas sisältötieto ja pedagoginen sisältötieto varhennetun englannin opettamisessa voivat asettaa haasteita. Aikaisemman tutkimuksen mukaan oppilaiden tasoerot voivat olla yksi varhennetun kielenopetuksen haasteista, jolloin opettajan kyky hyödyntää arkisia ja tuttuja tilanteita kielenopetukseen on tukenut opettajia uudessa tilanteessa (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 87, 95).

Käytännöllinen tieto MAP-mallissa kuvastaa osaamista, joka rakentuu reflektoinnin ja harjoittelun kautta. Se sisältää tietoa siitä, miten jokin asia tehdään käytännössä toimivasti. Tällaisen tiedon määrittely tai sanallistaminen on vaikeaa, sillä se on usein hiljaista, implisiittisesti opittua tietoa ongelmanratkaisusta ohjaustilanteissa. Lopulta kontekstuaalinen tieto määritellään opettajan ymmärryksenä oppimisen sosiokulttuurisesta ympäristöstä: oppiminen tapahtuu luokkayhteisössä, johon vaikuttaa koulun ja yhteiskunnan arvot ja normisto. Opetuksen pitääkin ottaa huomioon sekä oppija yksilönä että yhteisön ja yhteiskunnan vaatimukset. (Metsäpelto ym. 2020, 13.)

Tilannekohtaiset taidot sisältävät opetustilanteessa tehtävät havainnot ja niiden perusteella tehtävät tulkinnat ja päätökset toiminnasta. Opettaja tekee havaintoja opetustilanteessa oppilaiden toiminnasta ja tulkitsee niitä aiemman tiedon ja pedagogisten kykyjensä valossa. Tiedon perusteella opettaja tekee päätöksiä omasta toiminnastaan ja reagoi saamaansa palautteeseen. Nämä kolme osa-aluetta yhdessä muodostavat kokonaisuuden, joka määrittelee vahvasti opettajan navigointia tietyssä opetustilanteessa. (Metsäpelto ym. 2020, 9–11.)

Tilannekohtaiset taidot vaativat sekä tietoa että taitoa, jotta tulkinnan lisäksi opettaja kykenee toimimaan tulkinnan mukaisesti. Tämä kyky voidaankin määritellä tietotaitona (engl. know how) eli tietoon perustuvana tehtävän suorittamisena (Helakorpi 2010a, 15) Know how kääntyy suomeksi tietotaitona, mutta englanninkieliselle termille käännöksenä käytetään myös taitotietoa (Helakorpi 2010b, 67). Helakorpi ymmärtää taitotiedon taidon tai kyvyn suorittamisen taustalla olevana tietona, joka mahdollistaa taidon oppimisen sekä tietona, joka on opittu käytännön eli taidon harjoittamisen avulla (2010, 15–16). Taitotieto ilmenee

opettajalla siis teoreettisena ymmärryksenä, joka mahdollistaa opetuksen, ja opetuskokemuksen mukana tuomalla ymmärryksellä oppimisesta ja toimivasta opetuksesta.

MAP-mallin ammatillisten käytäntöjen tasolla on kolme alatasoa, joista ensimmäinen koskettaa arjen opetustilanteita ja yksilön ja ryhmän toiminnan järjestämistä luokkatilan kontekstissa. Toisella tasolla on toiminnan organisointi ja ammatillinen kehitys. Toiminnan organisoinnilla tarkoitetaan muun muassa tavoitteiden, oppilaiden tarpeiden huomiointia sekä kodin ja koulun yhteistyön rakentamista. Mallissa ammatillisella kehityksellä viitataan opettajan haluun ja pyrkimykseen kehittää itseään ammatillisesti ja oppia uutta, vaikka usein kouluttautumisen juurisyy onkin opetussuunnitelman muutos, kuten tämän tutkimuksen tapauksessa varhennetun kielenopetuksen lisäys opetussuunnitelmaan, tai työnantajan velvoite. Kolmas taso käsittää paikallisen, kansallisen ja kansainvälisen tason, joka käsittää opettajan pyrkimyksen kasvattaa oppilaista yhteiskunnan osallistuvia jäseniä, jotka ovat paikallisen osallisuuden lisäksi myös globalisoituvan maailman jäseniä. (Metsäpelto ym. 2020, 9.)

Näistä ammatillisen käytäntöjen tasoista jokainen on oleellinen luokanopettajan opettaessa varhennettua englantia. Sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet että sen varhennettua kielenopetusta koskeva lisäosa velvoittavat opettajaa tavoitteet ja tuentarpeet huomioivaan tuntisuunnitteluun ja opetukseen luokkatilassa, ja kasvattamaan oppilaita muun muassa monikielisyyttä arvostaviksi yhteiskunnan kansalaisiksi (POPS 2014, 28, 61; Varhennetun kielenopetuksen OPS 2019, 25–30).

Guerreiron ja Révain (2017, 261) esittämä opettajan ammatillisen kompetenssin kehämalli selventää opettajan osaamisen merkityksen opetuksen järjestämiselle sekä oppilaiden osaamiselle. Kompetenssi määritellään kehämallissa dynaamisena psykososiaalisena konseptina, joka käsittää kyvyn käyttää tietoa mukauttaen sen omaan toimintaan. On myös merkittävä huomio, että kokemuksen lisäksi tutkimustieto johtaa opettajan oppimiseen. Tutkimustieto sekä tuo opettajille lisätietoa että mahdollistaa koulutuksen kehittämisen. Opettaja oppii kehämallin mukaan opettajankoulutuksen lisäksi jatkuvan ammatillisen kehittymisen kautta sekä informaalisti.

Savolaisen (2002) pro gradu -tutkielman mukaan luokanopettajat valitsevat sivuaineensa pääsääntöisesti kuitenkin vahvistamaan jo olemassa olevia taitoja ja saadakseen ammatillisia hyötyjä. Vähiten käytetty motiivi oli uusien taitojen oppiminen. Tällöin voitaisiin ajatella englannin valikoituvan luokanopettajille sivuaineeksi todennäköisimmin silloin, kun opettaja

on jo valmiiksi kiinnostunut aiheesta ja hänellä on riittävät taidot kielestä läpäistäkseen sivuaineen mahdollisen pääsykokeen. Varhennettua englantia opettaessa näillä opettajilla yhdistyvät oma kiinnostus, taito ja kielenopetuksen opinnot. Sivuaineen puute ei suoraan merkitse kiinnostuksen tai kielitaidon puutetta, mutta vahvistaa tarpeen tutkimuksen rajaukselle luokanopettajiin ilman pätevöittävää sivuainetta.

3.2 Persoonalliset orientaatiot varhennetun englannin opettamisessa

Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin mukaan yksi opettajan osaamisalueista on persoonalliset orientaatiot (Metsäpelto ym. 2020). Sillä tarkoitetaan joukkoa prosesseja, joiden kautta opettaja määrittelee itsensä, ammatti-identiteettinsä ja piirteensä. Prosessimalli sisällyttää orientaatioihin McAdamsia ja Palsia (2006) mukailten opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet (mm. ajatukset, käytösmallit, tunteet), uskomukset itsestä, omat arvot, ammattietiikan, motivaation ja ammatillisen identiteetin muovaamisen. (Metsäpelto ym. 2020, 16.) Tässä alaluvussa näitä ominaisuuksia tarkastellaan osana opettajan osaamista ja toimintaa luokassa.

Metsäpellon ym. (2020) tutkimusartikkelin pohjalta on luotu Opettajan osaamisen kartta (OVET n.d.), jossa persoonalliset orientaatiot on nimetty seuraavasti: henkilökohtaiset ominaisuudet, minäkäsitykset, ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka, motivationaaliset orientaatiot sekä ammatillinen identiteetti. Opettajan persoona on osa opettajuutta (Kari & Heikkinen 2001, 44). Termi persoonalliset orientaatiot ei ole synonyymi persoonalle, mutta kuvastaa opettajan yksilöllisten piirteiden merkitystä opettajuudelle.

Opettaja tekee siis opetustyötä myös tunteidensa kautta välittäen oppilaille merkityksiä. Vertailtaessa opettajien innostusta opettamiseen ja opettajien innostusta opetettavaan aiheeseen huomattiin, että oppilaat kokivat opettajan ohjauksen laadukkaampana, kun opettaja oli innostunut opettamisesta ylipäättään. Innostus oppiainetta kohtaan oli yhteydessä opettajien itseraportoimaan ohjauksen laatuun. (Kunter ym. 2008.) Kangasvieri ja Moate (2018) raportoivat opettajien innostuvan varhennetun kielenopetuksen oppitunneilla vastavuoroisesti myös oppilaiden innosta. Tunteilla, käytösmalleilla ja ajatuksilla viitataan siihen, miten opettaja tekee työtään (Metsäpelto ym. 2020, 16), esimerkiksi kuinka järjestelmällinen hän on. Tyllström (2018, 25–26) esittää opettajille olevan tärkeää heittäytyä mukaan laulettaessa englannin tunnilla, jotta oppilaat lähtisivät myös innolla mukaan. Tutkimuksessa monet opettajat myös harjoittelivat laulujen sanoja etukäteen varmistaakseen oikean ääntämyksen.

Metsäpellon ym. (2020) tutkimukseen peilaten näiden opettajien käytösmalli kuvasti halua tehdä työ laadukkaasti.

Osana minäkäsityksiä on minäpystyvyyden käsite (Metsäpelto ym. 2020, 17).

Minäpystyvyydellä (engl. self-efficacy) tarkoitetaan Albert Banduran luomaa, sosio-kognitiiviseen teoriaan kuuluvaa käsitettä yksilön käsityksestä omista kyvyistä ja kyvystä selviytyä erilaisista tilanteista sekä luottamuksesta omiin kykyihin. Minäpystyvyys on riippuvainen käsillä olevasta tilanteesta sekä edeltävistä kokemuksista ja ohjaa yksilön käyttäytymistä. (Bandura 1997, 3, 39.) Opettajan minäpystyvyys nähdään opettajan käsityksenä omasta pystyvyydestään vaikuttaa oppimisprosessiin eli moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin viimeiseen vaiheeseen (Gibbs 2002; Tschannen-Moran & Hoy 2001). Minäpystyvyys on siis uskomus itsestä.

Lisäksi opettajan minäpystyvyys kertoo opettajan käsityksestä omista kyvyistään motivoida oppilaita eli suunnitella ja järjestää sellaista opetusta, josta oppilaat innostuvat ja motivoituvat. Opetussuoritus saattaa myös kärsiä opettajan kokiessa heikkoa minäpystyvyyttä. (Gibbs 2003, 3.) Minäpystyvyys ennustaakin opettajan toimintaa uudessa tilanteessa. Jos opettaja ei koe pystyvänsä toimimaan vaadittavalla tavalla, voi hän lannistua kokiessaan tilanteen epämieluisana. (Gibbs 2003, 3.)

Opetustilanteiden ennalta-arvaamattomuus (Gibbs 2003, 2) asettaa haasteen opettajan minäpystyvyydelle, sillä uusia tilanteita tulee eteen jatkuvasti. Opettajan kokiessa oman olonsa kykenemättömäksi hallita opetustilannetta ja motivoida oppilasta jättää hän todennäköisemmin panostamatta opetustilanteeseen, sillä kokee siihen ryhtymisen epämieluisana. Varhennettu englantia ei rutinoituessaan välttämättä sisällä enää muusta kouluarjesta poikkeavaa ennalta-arvaamattomuutta, mutta uranäkökulmasta tilanne on luokanopettajalle uusi.

Uskomuksien itsestä opettajana lisäksi uskomukset työstä, oppimisesta, oppijoista ja opetusmenetelmistä ovat osa persoonallisia orientaatioita (OVET n.d.). Ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka ovat yhteydessä valintoihin, joita opettaja tekee luokahuoneessa koskien opetuksen käytännön järjestelyjä. Valintoihin vaikuttavat se, mitä opettaja pitää hyvänä opetuksena ja toimivina työtapoina. (Metsäpelto ym. 2020, 17; OVET n.d.) Lisäksi OVET (n.d.) mainitsee uskomuksen oppiaineen luonteesta osaksi ammatillisia uskomuksia. Varhennetussa englannissa uskomus oppiaineen luonteesta voisi siis sisältää uskomukset siitä,

mitä varhennetulla kielenopetuksella tavoitellaan ja millaisin opetusmenetelmin tavoitteita kohti kannattaisi edetä.

Lauermannin (2017, 185) mukaan opettajan motivaatiolla on merkitystä sen kannalta, millaista ohjausta ja tukea hän tarjoaa oppilaille. Tutkimuksen mukaan opettajan motivaatio on yhteydessä ammatillisten päätösten tekemiseen, joka ilmeni muun muassa halukkuutena hyödyntää oppimiaan uusia ohjaustapoja. Motivaatio oli lisäksi yhteydessä oppilaiden raportointiin korkeatasoisiin ohjauskäytäntöihin sekä oppilaiden motivaatioon ja menestykseen. Lisäksi oppilaiden arvioima opettajan innostuneisuus on yhteydessä oppilaiden osallistumiseen (Gaspard & Lauermann 2021, 6–7). Hahl ja Pietarila (2021, 722) raportoivat opettajien pitävän motivaatiota opettaa kieltä varhennetusti suuremmissa arvossa kuin erinomaista kielitaitoa.

Yksi keino vahvistaa minäpystyvyyttä on omien kokemusten kautta (Bandura 1995, 20). Tällaisia voivat varhennetun englannin kontekstissa olla aiemmat kielenopetuskokemukset, koulutuksista saatu usko omaan kykyihin ja muut aiemmat pärjäämisen kokemukset ammatissa. Minäpystyvyyden voidaan näin katsoa olevan sidoksissa myös ammatti-identiteetin muovautumiseen. Opettajan tietoisuus ammatillisesta osaamisestaan voi olla tukemassa minäpystyvyyden muodostumista: tällöin opettajalla on ammatillisessa työkalupakissaan keinoja englannin opettamiseen varhennetusti.

Heilän ja Impilän (2020) pro gradu -tutkielmassa valmiuksista varhennetun englannin opettamiseen nousi esiin opettajan ammattitaidon ja osaamisen kehittämisen opettajankoulutuksen ulkopuolella olevan tarpeellista, mutta täydennyskoulutuksen saatavuuden oleva vaihtelevaa. Yli puolelle tutkimukseen osallistuneista (n=33) ei ollut tarjottu varhennetun kielenopetuksen opettamista tukevaa lisäkoulutusta vuonna 2019. Myöskään yli puolella opettajista ei ollut yliopistosta erillisiä kieliopintoja tutkintoon kuuluvien pakollisten opintojaksojen lisäksi, jotka keskittyvät oman kielitaidon kehittämiseen. (Heilä & Impilä 2020.)

Aiemmassa tutkimuksessa varhennetun kielenopetuksen opettajien määrätietoinen mentorointi auttoi opettajia valitsemaan ikätasolle sopivia työtapoja. Mentoroinnin aikana opettajia ohjattiin itsereflektioon, he saivat palautetta ja lisäksi he toteuttivat ohjattuina omat tutkimusprojektit teorian ja käytännön yhteyden ymmärtämiseksi. Kielen oppimisesta muodostui pysyvämpää, kun nuoria oppilaita opetettiin kirjapohjaisen opetuksen sijaan laulujen, pelien ja oppilaita aktivoivien harjoitteiden kautta. Mentorointi kasvatti opettajien

itsevarmuutta ja innokkuutta sekä lisäksi ymmärrystä lapsista kielenoppijoina täten lisäten opettajien ammattitaitoa. (Kırgöz 2019, 147–152.)

Toimiessaan opettajien yhteistyö ja samanaikaisopettajuus on Suomessa koettu hyödylliseksi varhennetussa kielenopetuksessa, sillä vastuu on jakautunut. Lisäksi on pystytty hyödyntämään mahdollisesti alkuopetuksen opettajan pedagogista osaamista ja aineenopettajan sisältötietoa ja pedagogista sisältötietoa. (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 95). Varhennetun englanninopetuksen pilottihankkeen loppuraportista käy ilmi, että lähes kolmannes varhennettua englantia opettavista luokanopettajista toteuttaa opetusta yhteisopettajuutena esimerkiksi aineenopettajan kanssa (Huhta & Leontjev 2019, 22).

Aiemman pro gradu -tutkielman perusteella luokanopettajilla on hyvä käsitys siitä, millaista on laadukas kielenopetus. Asiantuntijuuden ja opetuksen tavoitteiden saavuttamiseksi opettajien pitää kuitenkin oppia myös kielenopetukseen soveltuvat menetelmät. Asiantuntijuuden karttuminen edellyttää motivaatiota. (Lilja 2022.) Ammatti-identiteetin ja asiantuntijuuden muovautuminen erilaisin opetusta tukevien resurssien kautta veisi luokanopettajien valmiuksia ja opettajuutta eteenpäin kohti varhennetun englannin opettajuutta.

3.3 Luokanopettaja varhennetun englannin opettajana

Vaikka luokanopettaja on muodollisesti pätevä opettamaan varhennettua englantia, erilaisten täydentävien koulutusten ja kurssien vapaaehtoisuus sekä vaihtelevuus viittaa myös opetuksen tason vaihtelevuuteen ja kysymykseen siitä, toteutuvatko opetuksen tavoitteet (Enever 2014, 237). Onnistunut aikainen kielenopetus edellyttää, että opettajalla on riittävä asiantuntemus sekä opetettavasta kielestä että oppilaiden ensimmäisestä kielestä ja ymmärrys lapsista kielenoppijoina. Vastavuoroisesti vieraan kielen taidot ja kielen opetusmenetelmät ja alkuopetuksessa toimimisen taito johtavat monipuolisen varhennetun kielenopetuksen toteuttamisen taitoon (Mutta & Majjala 2021, 9).

Opettajan tulee tuntea varhennetun kielenopetuksen opetussuunnitelman lisäksi myös yleinen opetussuunnitelma. Luokanopettajan opetussuunnitelmatuntemus on todennäköisesti hyvää, mutta aineenopettajan kohdekielen hallinta on kattavampaa. Opettajan merkitys varhennetun kielenopetuksen onnistumiselle on siis merkittävä. Aineenopettajille alkuopetuksessa toimiminen voi myös olla vierasta, jolloin heidän käsityksensä nuorten oppilaiden kanssa

toimimisesta voi olla heikkoa. Aineenopettajan opettaessa kieltä varhennetusti, kielen opetus usein myös rajoittuu vain kyseiselle oppitunnille. (Nikolov 2009, 9, 24–25).

Vuonna 2008 tehdyn arvion mukaan suomalaisten opettajien yleinen pedagoginen osaaminen on hyvää (Korkeakoski 2008). Luotonen (2019) tarkasteli pro gradu -tutkielmassaan luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia opettaa vieraita kieliä alakoulussa. Kielenoppimisen menetelmät olivat osallistujille tuntemattomia: opiskelijat kokivat hallitsevansa opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet ja hallitsivat kieliopin teoriassa, mutta tietojen soveltaminen opetuksessa koettiin hankalaksi. Syiksi vaikeuksille tulkittiin löytyvän kokemuksen puutteesta ja mahdollisesti suullisen tuottamisen, erityisesti ääntämisen epävarmuudesta (Luotonen 2019). Opettajat saattavat tuntea ahdistusta liittyen omaan kielitaitoonsa ja sen riittävyteen erityisesti peläten mahdollisesti luokanhallinnan menettämistä (Enever 2014, 240). Varhennetun kielenopetuksen ollessa pitkälti suullista epävarmuus on ymmärrettävä huoli. Opettajan heikko ääntäminen on myös riski oppilaan ääntämisen kehittymiselle opettajan ollessa esimerkki (Hahl & Pietarila 2021, 721). Opettajan tuleekin tavoitella hyvää kielenkäyttöä luokkatilanteessa (Pietilä & Lintunen 2014, 24).

Kieliaineessa valmiuksiin kytkeytyy myös oma kielitaidon taso. Varhennetun englannin ollessa alkeistasoista ja koostuessa sisällöllisesti kulttuuritiedosta, kieliasenteesta, yksittäisistä sanoista sekä fraaseista (Varhennetun kielenopetuksen OPS 2019, 26–28), kielitaitoa ei koeta itsearvoisesti merkittävänä tekijänä tämän tutkimuksen kannalta, mutta se otetaan huomioon niiltä osin kuin se aineistosta nousee esille. Yleisellä tasolla suomalaisten kielitaito englannin saralla on hyvää ja vuosittaisen EF:n English Proficiency Index (EPI) -raportin mukaan suomalaisten englannin kielitaito on maailman kolmanneksi korkein maista, joissa englanti ei ole ensimmäinen kieli (EF 2020, 6–7).

Opettajan on otettava huomioon opetuspuheen merkitys oppilaalle. Varhennetun englannin oppitunnit saattavat tarjota oppilaille ainoan kielialtistuksen, sillä luokan ulkopuolinen altistus (mm. pelit ja media) on rajoittunutta. Tällöin oppilas on riippuvainen opettajan käyttämän kielen laadusta ja määrästä sekä opettajan tarjoamista luonnollisista kielenkäyttötilanteista. (Zein 2019, 61.) Oppilaiden aloittaessa englannin opiskelua on ymmärrettävää, että äidinkielen tarve oppitunneilla on suuri. On kuitenkin todettu, että opettajat turvautuvat siihen liian helpolla. Tällöin englannin käyttö oppitunneilla ei ole määrätietoista. (Enever 2014, 240.)

Suurempaan asemaan tässä tutkimuksessa nousee siis opettajien valmius pedagogisen osaamisen kautta ja tarjotut mahdollisuudet muun muassa täydennyskoulutukseen. ELLiE-tutkimuksessa Euroopassa toteutettavasta perusopetuksen ensimmäisten luokkien kielenopetuksessa englannin opetuksesta vastaavat Suomen kaltaisesti vaihtelevat tahot luokanopettajasta aineenopettajaan. Työssä toimivien opettajien lisäkoulutukset ovat pääosin vapaaehtoisia ja ne sisältävät muun muassa kansallisia konferensseja, kielikursseja sekä yksittäisiä työpajoja ja seminaareja. Vapaaehtoisten työpajojen ja kurssien käymisen esteiksi raportoitiin niiden sijoittuminen opettajien vapaa-ajalle sekä sijaisten puute. (Enever 2014, 234–237.)

Hahlin & Pietarilan (2021) toteuttamaan tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista vain 20 % mainitsi vieraan kielen vahvan osaamisen tärkeänä osana vieraan kielen opettamista. Puolet luokanopettajista piti peruskieliopin hallintaa ja hyvää ääntämistä tärkeänä. Kaikkein tärkeimmäksi ominaisuudeksi koettiin opettajan innostuneisuus, mikä on linjassa myös edellisessä alaluvussa esiteltyjen tutkimustulosten kanssa. Luokanopettajat siis ilmensivät ammatillista uskomustaan varhennetun kielenopetuksen luonteesta ja vieraan kielen opetuksessa arvokkaista tekijöistä.

Hahlin ja Pietarilan tutkimukseen osallistuneet opettajat tunnistivat varhennetun kielenopetuksen nykytilanteen, jossa luokanopettajat toimivat varhennetussa kielenopetuksessa ilman koulutusta ja lisäksi vaihtelevalla kielitaidolla. Tutkimuksen osallistujat esittivät myös näkemyksiä siitä, että opettaja voisi tarvittaessa oppia oppilaiden rinnalla. Koulutuksen puute herätti tutkimuksessa huolen opetuksen tasavertaisuuden toteutumisesta maanlaajuisesti. Suurin osa opettajista kuitenkin piti kielenkäyttöä vuorovaikutuksen välineenä tärkeimpänä kielitaidon osana. (Hahl & Pietarila 2021, 718–723.)

Hatarat käsitykset kielenopetuksen periaatteista ja kielisyytteen merkityksestä voivat kertoa koulutuksen puutteesta. Varhennetun englannin pilottihankkeen loppuraportista käy ilmi, että 97 % varhennettua englantia opettavista suhtautuu myönteisesti tai erittäin myönteisesti opettamiseen. Vain 3 % suhtautui tutkimuksessa kielteisesti varhennetun englannin opettamiseen. Yksi syistä kielteiseen käsitykseen oli tunne oman koulutustaustan riittämättömydestä. (Huhta & Leontjev 2019, 25.)

Myös aiemmassa pro gradu -tutkielmassa opettajat suhtautuivat positiivisesti varhennettuun kielenopetukseen. Positiivisen suhtautumisen arveltiin myös vaikuttavan opettajien halukkuuteen panostaa materiaalien tekoon ja opettajien tietoisuuteen varhaisen

kielenopetuksen periaatteista. (Kärjä 2020, 76.) Kangasvierin ja Moaten (2018) mukaan monet opettajat päätyivät käyttämään varhennetun kielen oppimateriaalien valmisteluun paljon aikaa. Aikaa kului muun muassa toimivan materiaalin etsimiseen. Opettajat kokevat saavansa helpotusta kollegoilta ja täydennyskoulutuksista saatavista ideoista ja lisäksi osa hyödynsi muihin oppiaineisiin tekemiään materiaaleja myös englannin opetuksessa.

Kielenopettajuus on oma asiantuntijuuden haaransa ja esitetyn tutkimustiedon valossa Leimun (2021) esittämä kahtiajako opettajista opettamassa varhennettua englantia sisältää sekä hyötyjä että haittoja puolin ja toisin. Ei ole siis täysin yksiselitteistä kumpi varhennettua kielenopetusta palvelee paremmin, kielenopettajuus vai luokanopettajuus. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että jotta varhennetusta kielenopetuksesta saataisiin kaikki tarjolla oleva irti, luokanopettajien vankka pedagoginen osaaminen yhdistettynä kielenopettamisen teorioiden ja käytännön osaamiseen tuottaisi mahdollisesti parhaita tuloksia.

4 Tutkimuskysymysten asettelu

Tutkimuskysymysten asettelu sai alkunsa aiemman kandidaatin tutkielman pohjalta, jossa huomattiin yliopistokoulutuksen jättävän varhennetun kielenopetuksen pitkälti vielä huomiotta (ks. Suokivi 2020). Täten pidettiin merkittävänä tarkastella opetuksen käytännön toteutumista aiheen ollessa ajankohtainen. Lopulliset tutkimuskysymykset tarkentuivat aineiston analyysin edessä. Tutkimuskysymysten tarkoitus on suunnata tutkimuksen näkökulmaa kohti rajattua aihetta, jotta tutkimus voi tuottaa tieteellistä tietoa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 20, 126–129).

Opettajan osaaminen sekä käsitykset omasta osaamisestaan ovat yhteydessä opettajan toimintaan luokassa (Gibbs 2003; Järvinen 2014, 112), joten niitä on aiheellista tarkastella rinnakkain.

1 Mitä työtapoja aineiston luokanopettajat käyttävät varhennetun englannin opettamiseen?

Koska opettajankoulutus ei erikseen kouluta opettajia varhennettuun kielenopetukseen, on oletettava luokanopettajien hyödyntävän alkuopetukseen tyypillisiä opetusmenetelmiä ja työtapoja myös varhennetun englannin opettamisessa. Tutkimuksen kannalta mielenkiintoista onkin selvittää, miten valitut työtavat suhteutuvat kielenopetuksen tavoitteisiin ja menetelmiin.

2 Millaiset ovat opettajien käsitykset itsestään varhennetun englannin opettajina?

2.1 Millaiset luokanopettajien valmiudet varhennetun englannin opettamiseen ovat?

2.2 Mitä opetusta tukevia resursseja opettajilla on käytössään?

Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin mukaan (Metsäpelto ym. 2020, 12) opettajan osaaminen koostuu pedagogisesta tiedosta, sisältötiedosta sekä pedagogisesta sisältötiedosta. Varhennetun kielenopetuksen sisällöt ovat arkisia, joten opettajien kielitaidon oletetaan riittävän kielisisältöihin (Varhennetun kielenopetuksen OPS 2019, 28). Pedagogisen tiedon oletetaan olevan osa opettajan jo saavutettua ammattitaitoa. Tutkimus koskee luokanopettajia ilman englannin aineenopettajan pätevyyttä, joten on oletettavaa, että opettajat kaipaavat tukea pedagogisen sisältötiedon hallitsemisessa.

5 Menetelmät

Tässä osiossa esitellään tutkimuksen toteutukseen käytetyt menetelmät. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka aineisto on sekä havainnointi- että haastatteluaineistoa. Laadullinen tutkimusote valittiin, jotta voitaisiin perehtyä autenttisesti kouluarjen ilmiöön ja siihen liittyviin kokemuksiin. Laadullinen tutkimusote soveltuukin sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, jotka eivät ole numeerisesti mitattavissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 161). Havainnointiaineisto valittiin vastaamaan tutkimuskysymykseen tunneilla käytettävistä opetusmenetelmistä, kun taas haastattelun avulla haluttiin selvittää luokanopettajien käsityksiä itsestään ja toiminnastaan. Havainnointiaineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Haastatteluiden analyysissä hyödynnettiin narratiivista lähestymistapaa, jonka tavoitteena on kuvata luokanopettajien kokemusta varhennetun englannin opettamisesta sekä siihen liittyvistä ammatillisista tekijöistä.

Tutkimus rajattiin koskemaan englannin opettamista, sillä se on yleisin varhennettava kieli peruskoulussa (Vipunen n.d.) ja sitä puhuu itse iso osa suomalaisista aikuisista, jolloin myös luokanopettajan on mahdollista opettaa sitä. Seuraavassa alaluvussa tutkittaviin tehtyä rajausprosessia avataan yksityiskohtaisemmin.

5.1 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Osallistumisen kriteerinä opettajilta olivat ajankohtainen kokemus varhennetun englannin opettamisesta ja englannin aineenopettajan pätevyyden puuttuminen. Englannin aineenopettajuuden pätevyyden olisi katsottu merkittävästi kasvattavan valmiuksia, eikä tällöin olisi pystytty tarkastelemaan luokanopettajien kokemuksiin liittyviä mahdollisia erityispiirteitä. Osallistujakriteereitä voidaan perustella myös aiheen ajankohtaisuudella. Varhennettu kielenopetus alkoi pakollisena valtakunnallisesti keväällä 2020, jolloin aiempaa useampi luokanopettaja ilman aineenopettajan pätevyyttä tulisi opettamaan englantia. Onkin perusteltua rajata mielenkiinto opettajiin, jotka ovat uuden haasteen kynnyksellä.

Osallistujien hankintaan hyödynnettiin Facebookin opettajaryhmää ”Alakoulun Aarreaitta” ja sen lisäksi aineistonkeruussa hyödynnettiin tutkijan henkilökohtaisia kontakteja eri kunnissa sekä lumipallo-otantaa. Lumipallo-otannalla tarkoitetaan otantatapaa, jossa yhden avainhenkilön kautta saadaan tietoon muita soveltuvia osallistujia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99). Osallistujista yksi saatiin opettajaryhmän kautta ja loput viisi kontakteilla.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat päteviä luokanopettajia. Luokanopettajuuden lisäksi yksi opettajista on liikunnan aineenopettaja, joka on opiskellut luokanopettajan pätevyyden sivuaineena. Yksi opettajista on opiskellut yliopistoaikoina englannin perusopinnot, mutta se ei vielä päteviä aineenopettajaksi, joten sen ei katsota olevan ristiriidassa tutkimuksen rajauksen kanssa, vaan tulkitaan henkilökohtaiseksi kiinnostukseksi aihetta kohtaan. Taulukossa 2 esitellään kunkin opettajan kokemus varhennetun englannin opettamisesta vuosina, saatu koulutus sekä mitä luokkaa opettaja opetti tutkimushetkellä. Opettajat nimettiin raportointia varten pseudonyymein, jotka valittiin suomalaisten sukupuolineutraalien luontanimien joukosta, sillä sukupuoli ei kuulunut tutkimuksessa kysytyihin taustatietoihin.

Taulukko 2. Osallistujien taustatiedot koskien varhennetun englannin opettamista.

Osallistuja	Varh. engl. kokemus	Muu opetus	Koulutus	Nykyinen luokka
Valo	3 vuotta	1 vuosi 3. luokan englantia kolmen opettajan yhteisopettajuutena	Kunnan velvoituksesta Jolly Phonics -menetelmän koulutus	2.lk
Tuisku	2 vuotta	-	Kunnan tarjoama 3 päivän koulutus, osallistui päivistä kahteen	1.-2.lk
Myrsky	1 vuotta	-	-	1.lk
Puro	3 vuotta	1 vuosi 3. luokan englantia kolmen opettajan yhteisopettajuutena	Englannin perusopinnot, kunnan velvoituksesta Jolly Phonics -menetelmän koulutus, yksittäiset koulutuspäivät	2.lk
Ruska	2 vuotta	Englannin opettaminen satunnaisesti 3.-6 -luokkalaisille	-	1.lk
Utu	2 vuotta	Englannin kerho alkuopetusikäisille	-	1.lk

5.2 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiksi valikoituivat havainnointi ja haastattelu. Molemmat aineistonkeruun osiot toteutettiin etäyhteyksin vallitsevasta koronapandemiasta johtuen. Oppituntihavainnoinnit toteutettiin ennen haastattelua, mikä mahdollisti tuntiin viittaamisen haastattelussa (liite 1). Laadulliselle tutkimukselle on tavallista, että tutkimusaineistoa kerätään usealla eri tavalla (Creswell 2014, 185) Yleisesti strukturoidumpaa dataa tuottava menetelmä aineistoinen edeltää kvalitatiivista menetelmää ohjaten sen muodostumista (Eskola & Suoranta 1998, 53). Seuratusta oppitunnista saatavat havainnot vahvistavat

opettajan kertomaa, ja toisaalta haastattelu antaa mahdollisuuden kertoa yksittäisten oppituntien ulkopuolelle jäävistä tapahtumista sekä käytänteistä laentaen yhden oppitunnin näkökulmaa.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimusaineisto kerätään autenttisisessa ympäristössä, jolloin tutkittavan käytöksen ja toiminnan tutkimukselle relevantit osat ovat todennäköisimmin esillä (Creswell 2014, 185). Tutkimuksen havainnointiaineisto kerättiin vuoden 2021 aikana eri puolilla Suomea opettavilta opettajilta seuraamalla Zoom-videopuhelualustan kautta yhtä varhennetun englannin oppituntia. Tutkittavien opettajien haastattelut toteutettiin heidän ollessaan työpaikalla, jotta heidän ammattiminänsä olisivat luonnollisessa ympäristössä. Luonnolliseen ympäristöön kuuluu usein kasvokkaisuus, mutta koronapandemiasta johtuen tutkimukselle oli terveysturvallisempaa toimia etänä.

Autenttisen ympäristön lisäksi ilmiöstä haluttiin saada kattava käsitys rajatun tutkimusjoukon sisällä. Tästä syystä aineistonkeruu toteutettiin kaksiosaisena. Triangulaatiolla tarkoitetaan yleisesti rinnakkaisesti hyödynnettäviä tutkimuksen teon työkaluja lisäten tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Aineistotriangulaatio toteutui siis käyttämällä sekä havainnointia että haastattelua.

5.2.1 Havainnointi

Oppitunneista tehtävän havainnoinnin tarkoituksena oli kerätä autenttista havainnointiaineistoa varhennetun englannin opetuksen käytännöistä. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa suositaan luonnollisia ympäristöjä ja havainnoinnin yksi vahvuuksista onkin autenttisen datan tuottaminen (Cohen 2018, 542, 555). Havainnointi toteutettiin tarkkailevana havainnointina, jossa tutkija on tilanteen ulkopuolella (Vilka 2006, 38). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa havainnointi pyrkii tallentamaan tapahtumien dynaamisuutta, mahdollisia trendejä sekä tarkoitusperiä. Tällainen havainnointi voi mahdollistaa myös kausaliteetin ja korrelaation tarkastelun. (Cohen 2018, 544.) Havainnoinnin ulkopuolisuus mahdollisti tässä tutkimuksessa autenttisen luokkatilanteen.

Oppituntien havainnointi toteutettiin dokumentoimalla oppitunti minuutti minuutilta tehtävin muistiinpanoin, jotka kuvailevat aktiviteettia, opettajan käyttämää kieltä sekä mahdollisia yksittäisiä tutkimukselle arvokkaita huomioita opettajan tekemistä huomioista ja antamasta palautteesta. Tutkimuksen kohteena on opettajan toiminta, mutta havainnointimuistiinpanoissa oppilaat esiintyvät opettajan kommunikaatiokumppanina, jonka

toimintaan opettaja myös reagoi. Tällaisen kaltainen huomiointi on merkityksellistä esimerkiksi opettajan tekemissä kielivalinnoissa suhteessa siihen alkavatko oppilaat toimia toivotulla tavalla. Jo havaintoja tehtäessä huolehdittiin, ettei muun muassa nimiä tuoda aineistoon.

Kun tutkimuksessa tiedetään etukäteen, mitä halutaan havainnoida, on suotavaa luoda struktuuri seurannalle ja päättää, mitä toiminnasta etsitään ja millaisin aikaväleihin (Cohen 2018, 544). Havainnoinnin apuna käytettiin Excel-pohjaan laadittua lomaketta, johon kuvailtiin luokan tapahtumat omaan sarakkeeseensa oikean aikaleiman kohdalle. Varsinaista opetusmenetelmää ei havainnointivaiheessa nimetty, vaan havainnointi oli tyyliään deskriptiivistä. Havainnoinnissa kiinnitettiin huomiota myös siihen, kuka luokassa on aktiivinen toimija milläkin hetkellä. Havainnot olivat muodoltaan vapaita, kuten esimerkiksi Utun oppitunnilta minuutin 21 kohdalla: ”Ope näyttää korttia ja oppilaat saavat huutaa vastauksen, ope vinkkaa jos hiljaisuus ja toistetaan. ’very good’”.

Oppituntien havainnointien tarkoituksena on luoda deskriptiivisiä kokonaisuuksia tuntien tapahtumista ja monipuolisuudesta, eikä huomio ensisijaisesti ollut tiettyjen työtapojen frekvensseissä. Havainnointi kohdistui opettajan toimintaan, joten kamera oli havainnointitilanteessa kohdistettu niin, että opettaja näkyy sekä kuuluu, ja että taulun sisältö erottuu riittävällä tasolla. Toiminnallisessa pistetoiminnassa opettaja kantoi kannettavaa tietokonetta ja kameraa mukanaan näyttäen oman perspektiivinsä.

5.2.2 Haastattelu

Haastattelu on hyödyllinen tapa kerätä tutkimusaineistoa, kun tavoitteena on saada tietoa kokemuksista. Tutkijalle ei useinkaan ole mahdollista päästä niihin hetkiin, joista haastattelussa puhutaan. (Hyvärinen 2017, 9) Tämä näyttäytyykin haastattelun etuna, sillä sen avulla pystytään hankkimaan tutkimusaineistoa retrospektiivisesti muutoksesta, kuten opettajuuden valmiuksien muotoutumisesta kokemuksen myötä. Oppituntiseurannassa voidaan havainnoida opettajien käsityksiä varhennetusta kielenopetuksesta, mutta opettajien käsitykset itsestään ja kasvustaan eivät tule esille.

Tutkimuksen haastattelurunko luotiin puolistrukturoiduksi teemahaastatteluksi (liite 1). Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikilta osallistujilta kysytään samat kysymykset, mutta vastausvaihtoehtoja ei ole. Teemahaastattelussa varmistetaan tiettyjen teemojen ja aiheiden läpikäynti, mutta kysymykset laajuuksineen vaihtelevat haastattelusta toiseen. (Eskola &

Suoranta 1998, 64). Puolistrukturoitu teemahaastattelu valittiin, jotta varmistettaisiin samojen teemojen käsittely kaikkien osallistujien kesken, mutta kuitenkin niin, että haastattelurunko huomioi opettajien keskenään mahdollisesti erilaiset tilanteet. Teemahaastattelussa riskinä onkin haastateltavan kokemuksen puute valitusta teemasta (Hyvärinen 2017, 18). Tästä syystä haastateltavalle jätettiin samalla mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä epäselvän tai lyhyeksi jääneen vastauksen tueksi, tai jos haastateltava toi haastatteluun jotain uutta ja yllättävää.

Toisaalta tämän kaltaisessa tutkimuksessa haastateltavan kokemuksen puute on yksi mahdollinen ja merkittävä tulos. Haastattelukysymysten luonnissa pyrittiin siihen, etteivät ne oleta tai johdattele haastateltavaa muokkaamaan vastauksiaan: vastausvaihtoehtojen puute mahdollistaa vapaan kerronnan. Osa kysymyksistä kysyttiin useammassa osassa, jotta kaikkiin osioihin varmistettaisiin vastaus. Toiset kysymykset kysyttiin useamman osakysymyksen ryppäessä, jolloin tutkittavalta ei odotettukaan jokaiseen vastausta, vaan vastausta kokonaisuudesta soveltuvien osien (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 60). Haastattelut sisälsivät kaksi pääteemaa: opetusmenetelmät ja valmiudet.

Haastattelut järjestettiin videopuheluin Zoom-alustalla, ja ne talletettiin litterointia ja analyysia varten suojatulle SeaFile-palvelimelle. Haastattelutilanne seurasi aiemmin samana päivänä havainnoitua varhennetun englannin oppituntia, johon myös haastattelukysymyksissä viitattiin. Haastattelut järjestettiin iltapäivällä opettajan koulupäivän päätyttyä autenttisen ympäristön saavuttamiseksi lukuun ottamatta Valon haastattelua, joka oli aikataulusyistä myöhemmin illalla, jolloin opettaja oli kotonaan. Haastattelut kestivät 25 minuutista 46 minuuttiin. Ne käsittelivät opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä varhennetussa englannissa, heidän kuvailujaan omasta opettajuudestaan sekä heidän valmiuksiaan koskevia kysymyksiä. Haastattelutilanne alkoi videoyhteyden avaamisella, jonka jälkeen osallistujalle kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja varmistettiin, että haastattelun saa tallettaa. Haastattelu eteni perustiedoista kronologisesti koulutukseen ja varhennetun englannin opetuksen alkamisen kautta opetuksen nykyiseen toteutumiseen. Kysymysten järjestys vaihteli, jos haastateltava otti itse vahvasti esille myöhemmässä kysymyksessä tulevan aiheen ja tarvittaessa kysymyksiä on avattu lisää haastateltavan pyynnöstä tai haastateltavan vastausta on pyydetty tarkentamaan.

Haastattelun onnistumiseksi on tärkeää, että haastateltava luottaa haastattelijaan (Eskola & Suoranta 1998, 68). Luottamuksen saavuttamiseksi haastattelijan on kerrottava

haastateltavalle tietojen käsittelyn anonyymiydestä sekä tutkimuksen tarkoitusperistä. Haastattelijan pitää olla lisäksi aidosti kiinnostunut haastateltavan näkökulmasta. (Ruusu vuori, Tiittula & Aaltonen 2005, 41.) Opettajien esille tuomiin asioihin tartuttiin siis myös haastattelurungon ulkopuolella tarpeen tullen. Vaikka varhennettua kielenopetusta koskevat tietyt normatiiviset opetussuunnitelman määräämät periaatteet, haastattelun pyrkimys on tuottaa deskriptiivistä materiaalia, joka ei ole liiaksi opettajan opetussuunnitelmätietoisuuden ohjaamaa.

5.3 Aineiston käsittely

Aineiston käsittely etenee tutkimusaineiston tutkittavaan muotoon saattamisesta kohti aineiston analyysia ja tulkintaa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineiston osat, havainnointimateriaali ja haastattelut, ovat aineistoina hyvin erilaisia. Niitä koskevat osin samat aiheet ja ne ovat sisällöllisesti linkittyneet, mutta niiden analyysit eroavat toisistaan, joten aineistoiden varsinaiset analyysit käsitellään erillisinä.

Havainnointimateriaali käsittelee käytettyjä opetusmenetelmiä. Sen analyysiin käytettiin sisällönanalyysia. Haastatteluaineisto käsitteli opettajien valmiuksia sekä opetusmenetelmiä. Haastatteluaineiston analyysimenetelmäksi valikoitui narratiivinen analyysi. Lisäksi haastatteluaineistoa hyödynnetään tulosluvussa soveltuvin osin havainnoitujen opetusmenetelmien tukena.

5.3.1 Havainnointiaineiston sisällönanalyysi

Ei-strukturoidun havainnointiaineiston analyysiin voidaan hyödyntää erilaisia laadullisia analyysimenetelmiä (Cohen 2018, 555). Tässä tutkimuksessa havainnointiaineiston analyysiin toteutettiin aineistolähtöisenä. Aineiston analyysitavaksi valikoitui sisällönanalyysi ja teemoittelu. Teemoittelulla tarkoitetaan Sarajärven ja Tuomen (2018, 79) mukaan aineiston järjestelyä siten, että samaa aihetta käsittelevät osat aineistosta löytävät yhteisen joukon.

Tutkimuksen havainnointiaineisto sisältää kuudelta opettajalta yhteensä seitsemän oppituntia tai opetustuokiota. Lyhyin oppitunneista kesti lukujärjestyksessä puoli tuntia, mutta muut oppitunnit olivat pääsääntöisesti tavanomaisen 45 minuutin oppitunnin mittaisia. Oppitunteja rytmittävät välituntien lisäksi ruokailut, jolloin tietyn mittaiseksi suunniteltu oppitunti todellisuudessa muodostuu välitunnilta saapumisen ja ruokailuun siirtymisen (tai välitunnille lähtemisen) väliseen aikaan. Tähän liittyvät arkiset elementit (mm. käsienpesu, hiljentyminen,

jonoon siirtyminen) ovat osa kaikkia oppitunteja oppiaineesta riippumatta lyhentäen varsinaista sisällöllistä oppituntia. Elementit eivät siis ole yhteydessä suoraan varhennetun englannin opettamiseen ja ne jätetäänkin täten suurilta osin huomiotta. Käsienpesun ja siirtymisen aikana ei ollut havaittavissa kielisuihkutusta pois lukien yhdellä oppitunnilla, mikä vahvasti päätöstä jättää ne varsinaisen aineiston ulkopuolelle. Nämä minuutit otetaan kuitenkin huomioon myöhemmässä pohdinnassa.

Taulukko 3. Oppituntien aktiivinen kesto.

Opettaja	Kesto (min)
Valo	39
Tuisku osa 1	38
Tuisku osa 2	40
Myrsky	17
Puro	34
Ruska	36
Utu	38

Luokanopettajan vaikuttaessa itse lukujärjestyksen sisäiseen päiväjärjestykseen on kuitenkin otettava huomioon varhennetun englannin opettamiseen valikoitunut tunti. Yhdeltä opettajalta havainnoitiin kaksi oppituntia tutkimusta varten (Tuisku osa 1 ja osa 2 taulukossa 3). Tunnit olivat samana päivänä ja osa ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden pidempää yhteistä projektia, joka päätti käsitellyn teeman jakson. Tuntien välillä oli muita oppiaineita, joten vaikka tunteja ei voi täysin sisällöllisesti tai teemallisesti erottaa toisiaan merkittävien viittaussuhteiden vuoksi, tunteja käsitellään rakenteellisesti itsenäisinä oppitunteina.

Ruskan tunnin alussa havainnointi kärsi teknisistä ongelmista eikä videoyhteys tunnin aluksi toiminut. Etäyhteys saatiin toimintaan 14 minuuttia tunnin lukujärjestyksen mukaisesta alusta. Tässä vaiheessa ensimmäinen harjoitus oli juuri päättynyt. Haastattelun avulla tunnin alussa ollut harjoite varmistettiin ja sama harjoite toistui myöhemmin oppitunnilla, joten analyysissä päätettiin huomioida myös ensimmäiseen harjoitukseen kulunut aika.

Havainnointiaineisto muodostettiin Excel-laskentataulukosta PDF-tiedostoksi ja se tulostettiin. Aineisto käytiin aluksi läpi yliviivaten taulukon 2 mukaisesti tunnin alussa tapahtunut järjestäytyminen, jotta varsinaisen sisältöaines saadaan esiin. Tämän jälkeen aineisto luettiin useaan kertaan, jotta oppituntien sisältö tuli tutuksi ja kaikki huomiot oli varmasti luettu ennen tarkempaa analyysia. Analyysin edetessä jokaisen minuutin kohdalle

kirjattiin, mitä opettaja teki ja mitä hän odotti oppilailta. Kun koko aineisto oli käyty läpi, luettiin se jälleen useaan kertaan, jotta aineiston halki toistuvat tavat toimia löydettiin. Minuuttitasoanalyysin ja kirjausten merkitsemisen jälkeen oppituntien rakenne hahmoteltiin harjoitetasolla. Näin oppitunnista saatiin tarkkojen huomioiden lisäksi myös kokonaiskuva ja pystytään huomioimaan yhden harjoitteen sisällä esiintyvät erilaiset työtavat ja opetusmenetelmät.

Samankaltaisia asioita (esim. kuuntelu tai kääntäminen) oppilailta odottavat opetusmenetelmät ryhmiteltiin ja niille luotiin niitä yhdistävän ominaisuuden avulla nimi, joka toimii teeman nimenä. Jokainen luokanopettaja tekee opetustyötään omalla henkilökohtaisella otteellaan ja luokanopettajan koulutuksella, joten työtapoja ja opetusmenetelmiä haluttiin tarkastella avoimesti raamittamatta niitä havainnointivaiheessa valmiisiin kielenopetuksen teorioihin ja menetelmiin.

Teemoitteluvaiheessa aineiston havainnoista löytyi kahdeksan varsinaista teemaa, jotka esiintyivät seurattujen oppituntien sisällöissä (taulukko 4). Oppituntien rakenne harjoitteineen esitellään tulososion ensimmäisessä alaluvussa, mutta analyysin perustaminen sille ei ollut tutkimuksen kannalta mielekästä. Lyhyen havainnointijakson aikana harjoitteita oli suhteessa vähän ja aineisto olisi pelkistynyt liikaa, jotta aineistosta olisi tullut ilmi opettajien käyttämät käytännön toimet oppimisen edistämiseksi.

Opetusmenetelmistä otettiin huomioon sekä harjoitetason havainnot (esim. leikkiminen) että niiden sisäiset ja väliset kielenopetukseen tähtäävät opetusmenetelmät (esim. sanaston matkiminen ennen leikkimistä leikin mahdollistamiseksi ja leikin aikainen kääntäminen kuvasta). Lisäksi teemoista voidaan muodostaa kaksi kattoteemaa. Kattoteemat muodostuivat oppilaan aktiivisuuden perusteella. Ensimmäiseen kattoteemaan kuuluvat opetusmenetelmät, joissa oppilas on aktiivinen: rutiinit, matkiminen, osallistava kääntäminen, toiminnallisuus ja kynätyö. Toiseen kuuluivat kieliälytystus, kielikontekstin sanoittaminen ja passiivinen kääntäminen. Myös kielitaidon osa-alueiden mukainen kattoteemajako olisi mahdollista, mutta silloin kynätyö jäisi ainoaksi kirjallisen kielitaidon teemaksi muiden teemojen kohdistuessa suulliseen kielitaitoon, eivätkä opettajan ja oppilaiden välisen dynamiikan vaihtelut tulisivat esille.

Taulukko 4. Havainnointiaineiston teemoittelu.

Havainto	Oppimisen tapa
Luokanhallintarutiinit ("5 4 3 2 1 0")	
Aamurutiinit	Rutiinit
Tervehdykset	
Opettajan perässä	Matkiminen
Videon perässä	
Videon seuraaminen	
Laulun kuuntelu	Kielialtistus
Yksikieliset ohjeet	
Opettajan antama suora käännös	
Opettajan antama kieliaines ilman toistoa	Passiivinen kääntäminen
Kaksikielinen ohje	
Kysyminen	
Johdattelu ja päättely	
Kääntäminen kuvasta	Osallistava kääntäminen
Kertaava kääntäminen	
Ääntämisen selittäminen	
Kulttuurin selittäminen	
Tilannesanaston selittäminen	Kielikontekstin sanoittaminen
Oppilaan kielihuomioihin tarttuminen	
Laulaminen	
Leikkiminen	
Simulaatio	Toiminnallisuus
Liike + ääni	
Kirjoittaminen mallin mukaan	
Värittäminen	Kynätyö
Piirtäminen	
Suomenkielinen luokanhallinta	
Ohjeet	Muu
Arjen organisointi	

Osallistava kääntäminen ja passiivinen kääntäminen sisältävät molemmat kaksikielistä toimintaa. Passiivisen kääntämisen kategoriassa oppilailta vaadittiin vähemmän itsenäistä kielitaitoa, kun taas osallistavassa kääntämisessä käännöstä ei syntynyt ilman oppilaiden panosta. Passiivisen kääntämisen alla opettajan tarjoama kieliaines ilman toistoa oli vastaus oppilaan kysymään sanaan tai fraasiin tai opettajan kääntämä oppilaan vastaus ilman, että

oppilaan tai oppilaiden odotettiin toistavan sen. Osallistuvassa kääntämisessä kertaava kääntäminen sisälsi toistonomaista drillausta, jossa oppilaiden tuli muistaa aiemmin opiskeltua rajatun aiheen sanastoa opettajan kysellessä niitä useita kertoja. Audiolingvaalisen tyylin yhteydessä esitelty drillaus on tässä tutkimuksessa matkimista ja drillauksella viitataan esimerkiksi numeroiden 1–10 suulliseen kertaamiseen edestakaisin, mikä on kertaavaa kääntämistä.

Matkimisen (Leimu 2021, 59) kategoriaan sisältyvä toiminta sisältää toistoa erilaisissa konteksteissa. Toisto ja tutun kieliaineksen tuottaminen ryhmänä tulivat esille kuitenkin lähes jokaisessa opetusmenetelmässä osana muuta toimintaa. Matkimiseen perustuva opetusmenetelmä sisältää siis oppitunneista sellaiset elementit, joissa on selkeä ohje kuunteluun ja toistoon. Matkimisessa tarkoituksena on kiinnittää kuunteluohjeella huomiota sanan tai fraasin ääntämykseen, jolloin kyse ei ole vain sanan muistamisesta, vaan matkimisella on merkittävä rooli.

Kielialtistus opetusmenetelmänä altisti oppilaan kielisyötteelle, jonka mahdollinen kääntämisosuus tai matkiminen tapahtuivat vasta kielialtistuksen jälkeen erottaen sen osallistavasta kääntämisestä. Tällaisia menetelmiä oli esimerkiksi laulun kuuntelu ja videon seuranta. Toiminnallisuus sisältää kaikki sellaiset opetusmenetelmät ja työtavat, joissa oppilas ei ole mukana oppimistilanteessa vain kuuntelijana tai puhujana yksilönä omalta paikalta, vaan on olennaisena osana koko luokan yhteistä toimintaa. Laulaminen sisältää laululeikit ja laulamisen, kun taas liikkeen ja äänen yhdistelmä esiintyy erityisesti Jolly Phonics -menetelmän yhteydessä sen yhdistäessä äänten ja tietyn liikkeen. Myös havaittu tehtäväperustainen simulaatio on osa toiminnallisen oppimisen kategoriaa. Simulaatiolla tarkoitetaan jonkin arkielämän tapahtuman kuten kaupassakäynnin simulointia luokkatilanteessa.

Jolly Phonics on lukutaitoon tähtäävä tuotteistettu kielenopetusmetodi, jossa edetään strukturoidusti eteenpäin äänne kerrallaan. Menetelmä perustuu foneettisten äänteiden opetteluun ja kirjain-äännevastaavuuteen kirjainten nimien opettelun sijaan. Materiaali sisältää mm. tarinan, äänteet sisältäviä sanoja ja laulun, joiden avulla äänne harjoitellaan lausumaan, kuulemaan ja myös yhdistämään muihin äänteisiin. Menetelmä on kehitetty nuorille natiivipuhujille ja onkin saanut kritiikkiä toisen kielen opettelussa käytettynä (ks. Ruiz 2014). Jatkossa tähän menetelmään viitataan kaupallisuutensa vuoksi eräänä menetelmänä.

Kielikontekstin sanoittaminen sisältää eksplisiittisen oppimisen opetusmenetelmiä, joissa opettaja selittää jonkun kieleen tai kulttuuriin liittyvän asian oppilaille. Osa tilanteista käynnistyi, kun oppilas teki jonkin huomion kielestä, jakoi sen opettajalle ja opettaja avasi sen koko luokalle.

5.3.2 Haastatteluaineiston narratiivinen analyysi

Haastatteluaineistoa käsitellään narratiivisen sisällönanalyysin keinoin, jossa huomio on narratiivin sisällössä ja pyrkimyksenä on selvittää lukijalle lopputulokseen johtaneita tekijöitä (Kaasila 2008, 48, 50). Narratiivinen analyysi valittiin aineistonkeruun jälkeen, sillä osallistujat toivat haastattelussa esille toisiinsa liittyviä elementtejä, jotka selittävät opettajuuttaan. Narratiivinen analyysi tarkoittaa narratiivin luomista kerätyistä aineistosta (Cohen 2018, 694). Narratiivin luomisen avulla haastatteluaineisto saadaan jäsenneiltyä merkityksellisiin kokonaisuuksiin, jossa tulevat esiin kokemukselle tärkeät tekijät.

Aineistonkäsittely aloitettiin litteroimalla haastattelut sanatarkasti. Täytesanojen toistot ja vajaat tavut jätettiin litteroinnin ulkopuolelle, sillä haastattelun painotus oli sen sisällössä. Aineistonkeruuseen käytetty haastattelu oli puolistrukturoitu temahaastattelu, joka käsiteli opettajan näkemyksiä ja valmiuksia varhennetusta englannista ja opettajan käyttämiä opetusmenetelmiä varhennetun englannin oppitunneilla (liite 1).

Haastattelu ei itsessään ollut narratiivinen. Kun haastateltavilta kysytään perusteluita heidän toiminnalleen, he usein sanoittavat sitä narratiivisesti (Kaasila 2008, 41). Täten narratiivinen lähestymistapa sopii myös tämän haastattelun analyysiin. Sisällönanalyysiin kuuluu alkuperäisen aineiston, tässä haastattelujen, pelkistäminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123), joka tämän tutkimuksen narratiivisessa lähestymistavassa merkitsee narratiivien luontia haastatteluiden pohjalta. Narratiivien luonti on siis analyysia itsessään. Tällöin ilmaukset käyvät tutkijan kirjoitusprosessin läpi järjestyen loogiseksi kertomukseksi ja ilmaukset pelkistyvät. Riessman (2008) jäsentää narratiivisen analyysin mahdollisuudet temaattiseen, rakenteelliseen, dialogiseen analyysiin ja visuaaliseen analyysiin. Tässä analyysissa hyödynnetään temaattista näkökulmaa, jolloin narratiivin luomisen jälkeen (kuvio 2) narratiiveista etsitään niitä yhdistävät teemat (kuvio 3). Kuvio 3 on esitelty osana tuloksia.

Ennen narratiivin luomista litteraattia luettiin useaan kertaan läpi, jotta narratiiville tärkeät kysymykset ja vastaukset löytyisivät. Narratiivi muodostui irrallisten vastausten ja haastattelukysymysten kautta, jotka on esitetty haastattelutilanteessa. Kokonaisen narratiivin

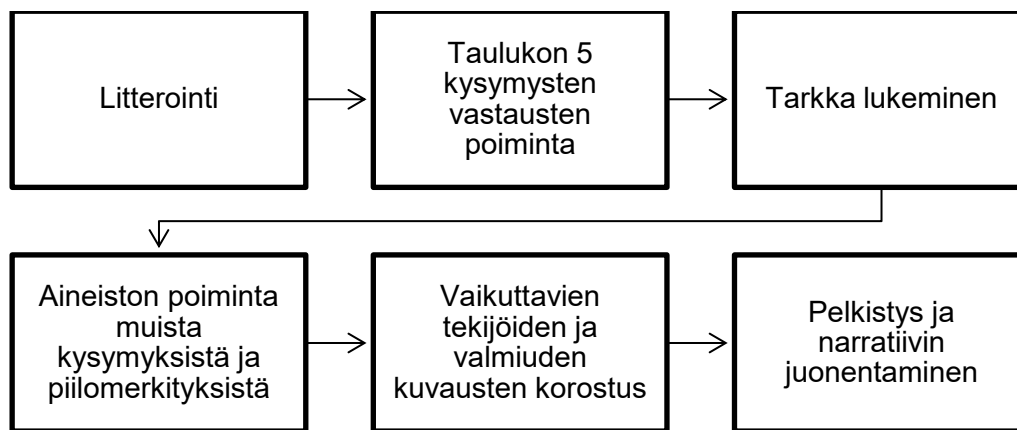
muodostamiseksi vastauksia yhdistettiin, jotta sillä olisi kertomukselle ominaiset alku, keskikohta ja loppu. Kullekin haastattelulle luotiin näin heidän antamiensa haastattelujen perusteella juonelliset kertomukset, jotka kertovat heistä varhennetun englannin opettajina. Juonentamisessa huomio kohdistuu erityisesti narratiivin sisältöön (Kaasila 2008, 61). Narratiivin rakentaminen aloitettiin taulukossa 5 esitettyjen haastattelukysymysten pohjalta. Haastattelussa kysymykset eivät ole olleet peräkkäin (liite 1). Lisäksi narratiiveihin lisättiin osia muista haastattelukysymyksistä soveltuvien osien täydentämään juonta. Tutkimusongelma käsittelee vain haastattelun valmiuksia koskevia osia, mutta haastateltavat toivat itse esiin heidän opettajuusnarratiivilleen olennaisia seikkoja myös keskustelurungon muissa osioissa, jolloin ne oli syytä huomioida narratiivien rakentamisessa. Lisäksi tutkimuksen edetessä huomattiin tarve lisätä narratiiviin tulkintoja siitä, miten opettajat käsittävät kielen eri osa-alueiden harjoittamisen. Jokaisen narratiivin loppuun lisättiin opettajan tämänhetkinen käsitys varhennetun englannin opetuksesta hyödyntäen haastattelukysymyksiä K, L, M ja N.

Taulukko 5. Juonen runkoon käytetyt haastattelukysymykset.

Opettajan ammattitaitoon liittyvät kysymykset	Opettajan koettuihin valmiuksiin liittyvät kysymykset
"Kuinka kauan olet opettanut varhennettua englantia? Oletko opettanut muuta englantia?"	"Millaisia ajatuksia heräsi, kun sait tietää, että englannin opettaminen tulee kohdalle? Ovatko ajatukset opettamisesta muuttuneet kokemuksen myötä?"
"Koetko että sinulla on tarpeellinen ammattitaito (sisältötieto, resurssit, tavat, työkalut) varhennetun englannin opettamiseen?"	"Millaiseksi kuvailit oloasi englannin oppitunneilla? Ennen oppitunteja? Oppituntien jälkeen?"
"Minkälainen on koulutustaustasi? Minkälaista koulutusta sinulle on tarjottu tai olet saanut varhennetun englannin opettamiseen? Yliopistoaikana? Työnantajan tukemana? Omaehtoisia koulutuksia? Oletko hakenut itse tietoa? Tarve koulutukselle?"	"Millaiseksi englannin opettajaksi koet itsesi?"
	"Millaisina koet kykyäsi motivoida oppilaita? Millaisia keinoja käytät?"

Narratiivien rakentamisessa huomioitiin myös mahdollisesti esitetyt lisäkysymykset taulukon haastattelukysymyksiin liittyen. Henkilökohtaiset narratiivit rakennettiin kuviossa 4 avatun prosessin avulla ensin siirtämällä kunkin haastateltavan valmiuksia koskevia vastausten osia järjestykseen erilliseen tiedostoon, jotta alkuperäinen konteksti jää myös saataville. Tarkkaa

lukemista hyödynnettiin muiden haastattelukysymysten vastauksista löytyvien valmiuden ja opettajuuden kuvausten löytämiseksi. Suorien ilmausten lisäksi tarkan lukemisen vaiheessa pyrittiin löytämään litteraatista mahdollisia huumorin ja ironian taakse piilotettuja asenteita ja viestejä. Tästä ensimmäisestä versiosta korostettiin opettajuuteen vaikuttavat tekijät sekä valmiuden kuvaukset, jonka jälkeen narratiivit kirjoitettiin puhtaaksi, jolloin narratiivi sai varsinaisen juonellisen muotonsa. Narratiiveja rakentaessa tehtiin alustavia tulkintoja syy- ja seuraussuhteista perustuen vahvaan haastateltavan antamaan sanalliseen implikaatioon, jolloin esimerkiksi haastattelun eri kohdissa olevia yksityiskohtia pystyttiin yhdistämään tarinalliseen muotoon. Esimerkiksi Tuiskun litteraattiotie ” -- ehkä se on tässä niinku sekä työkokemuksen että omien lasten myötä karttuneen kokemuksen osalta selventyny se et --” antaa suoran viitteen työkokemuksen ja oman äidiksi tuleminen vaikutuksesta Tuiskun opettajuuteen.



Kuvio 2. Narratiivin luonnin vaiheet haastattelujen pohjalta.

Narratiivi alkaa haastateltavasta riippuen heidän omista opiskeluaajoistaan tai omista kouluajoista. Juoni muodostettiin kulkemaan kronologisesti alusta kohti nykyhetkeä. Varhennetun englannin tuoreuden vuoksi narratiivit painottuvat nykyhetken kuvaukseen: mahdolliset koulutukset ja muutokset opettajuudessa sijoittuvat ajanjaksolle varhennetun englannin opettamisen alkamisesta ja tutkimusajankohdan välille. Jokaisesta narratiivista poimittiin alku- ja päätepisteet sekä niiden välillä olleet merkitykselliset opettajuuteen vaikuttaneet tai sitä selittävät tekijät ja tapahtumat. Näitä tekijöitä ja tapahtumia tarkastellaan tarkemmin tulosluvun alaluvussa 6.2.

5.4 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseen osallistuminen perustuu suostumukseen. Suostumukseen vaaditaan osallistujan luottamus tutkijaan ja tutkimustarkoitukseen. Luottamuksen saavuttamiseksi haastattelijan on

kerrottava haastateltavalle tietojen käsittelyn anonyymiydestä sekä tutkimuksen tarkoitusperistä. (Ruusuvaori & Tiittula 2017, 53; TENK 2019, 8.) Eettisesti kestäväään tutkimukseen kuuluu selvyys siitä, mitä tietoja kerätään ja miten niitä säilytetään sekä käsitellään (Hyvärinen 2017, 25). Jo ennen tutkimustilannetta osallistujille toimitettiin tietosuojailmoitus (liite 2), josta kävi ilmi haastattelun tallettaminen. Talletus tuli esille myös tutkimuskutsussa. Havainnointia ei talletettu. Tutkimuksessa suostumus pyydettiin aineistonkeruun ajankohdan suunnittelun yhteydessä sähköpostiviestein sekä varmistettiin erikseen vielä ennen haastattelua.

Havainnointi vaatii informoidun suostumuksen ollakseen eettistä (Cohen 2018, 558). Opettajilta havainnointiin lupa pyydettiin tutkimukseen suostumuksen yhteydessä. Oppilaat eivät olleet tutkimuksen kohteena, mutta havainnointitunnin aluksi oppilaille selvitettiin tilanne ja tutkija esittäytyi videon välityksellä kertoen seuraavansa opettajan toimintaa. Yhden opettajan oppilaiden huoltajille lähetettiin myös tutkimuksen tarkoituksesta ja kohteesta kertova viesti.

Vaikka havainnointi toteutettiin tutkijan ollessa ei-osallistuvassa roolissa, koulussa tehdyissä tutkimuksissa on kuitenkin tavallista, että tutkija muuttaa tilanteen dynamiikkaa (Cohen 2018, 560). Oppilaat olivat havainnoinnin aikana keskittyneitä oppituntiin, mutta tuntien alussa ja lopussa kiinnittivät huomiota myös tutkijaan vilkuttamalla tai esittelemällä vihkojaan. Videoyhteys mahdollisesti lievensi tutkijan vaikutusta oppilaiden toimintaan, sillä he eivät olleet jatkuvasti tietoisia videoyhteyden olemassaolosta kameran ollessa opettajan pöydällä kuvaten opettajaa.

Tietoturvan takaamiseksi haastattelujen tallenteet talletettiin yliopiston SeaFile-palvelimelle. Haastattelutallenteet sisältävät tunnistetietoja, sillä niissä näkyy ja kuuluu opettajan kasvot ja ääni. Lisäksi haastattelussa kysyttiin opetuskuntaa, mutta tieto anonymisoitiin kirjainkoodein litteraateissa. Kuntatiedon anonymisointi oli tuotu opettajille myös esille tietosuojailmoituksessa ja sen käyttöön oli mahdollisuus esimerkiksi mahdollisesti samasta kunnasta olevien opettajien vertailu keskenään. Analyysivaiheessa kuntatieto jätettiin kuitenkin hyödyntämättä. Kaikki tiedostot nimettiin aluksi numeroin niin, että litteraatti ei enää sisällä mitään suoria henkilötietoja, mutta litteraatti, videonauhoitus ja oppituntien havainnointilomake pystytään yhdistämään. Aineistonkeruun päätteeksi opettajille annettiin pseudonyymit raportoinnin sujuvuuden vuoksi.

Aineistonkeruun edetessä on tavanomaista, että tutkijan näkökulma tutkittavaan aiheeseen ja aineistonkeruutilanteeseen kehittyy. Tämä on laadulliselle tutkimukselle ominaista ja luotettavuuden kannalta on olennaista nostaa näkyviin tutkijassa tapahtuneet muutokset. (Kiviniemi 2018, 84.) Haastattelurunko esitettiin kieliä alakoulussa opettaneella maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijalla, jolla ei ollut kielen opettamisen tai englannin kielen opintoja. Esitestauksesta saadun palautteen perusteella kysymyksiä muokattiin selkeämpään muotoon. Aineistonkeruun alkaessa variointia tapahtui pääosin kysymysten järjestyksessä, joka voi vaikuttaa haastateltavan tapaan kertoa kokemuksistaan. Lisäksi on huomattava, että osallistujien ymmärrys kysymyksissä käsiteltävistä aiheista oli vaihtelevaa ja osalle kysymyksiä tuli selittää enemmän auki kuin toisille. Ensimmäisessä haastattelussa oli myös huomattavissa haastattelijan omaa jännitystä, joka vaikutti mahdollisesti esitettyjen kysymysten selkeyteen.

Luottamus haastattelutilanteessa saavutettiin kertomalla ennen haastattelun alkamista vielä haastattelun käyttötarkoitus ja varmistettiin, että haastateltava suostuu haastattelun tallettamiseen. Tämä on tärkeää myös haastattelutilanteeseen orientoitumisen kannalta (Ruusuvoori & Tiittula 2017, 40). Etäyhteys asetti rajoitteita kiinnostuksen välittämiseen ja vuorovaikutukseen, sillä kehonkieli välittyi vain heikosti videon välityksellä ja talletus häiriintyi useista samanaikaisista äänistä. Kiinnostusta pyrittiin välittämään nyökkäämällä ja hymyllä sekä lisäkysymyksiä esittämällä. Tämä onkin minipalautteen taso (Hyvärinen 2017, 24). Haastattelutilanteessa rauhallisen tilan lisäksi haastattelija huomioi yksityisyydensuojan käyttämällä kuulokkeita niin, ettei kukaan ulkopuolinen kuulisi haastateltavan vastauksia. Haastateltavat puolestaan saivat aikaa sijoittaa itsensä sellaiseen tilaan, jossa saavat rauhan vastata.

Tutkijan tulee kunnioittaa tutkimuksen osallistujia (TENK 2019, 7). Erityisesti litteraattia muokattaessa narratiivin muotoon oli syytä huolehtia tutkimusaineiston tarkasta toisintamisesta ja raportoinnista, jottei tutkimustulos väärenny tai osallistujaa saateta tutkimuksen silmissä syyttä huonoon valoon. Tutkimusaineiston ja -tulosten tulkinnassa on otettava huomioon laadullisen tutkimuksen subjektiivisuus ja mahdolliset ennako-oletukset, ja niitä on pyrittävä välttämään. Laadullisen tutkimuksen ominaisuus on sen kiinnittyneisyys tutkijaan: narratiivinen analyysi muodostuu tutkijan havaintojen ja tulkintojen kautta, jolloin täydellinen objektiivisuus on mahdotonta (Cohen 2018, 695). Haastattelun analyysi vaatii tutkijalta litteraatin tulkintaa, jotta siitä voidaan muodostaa looginen juonellinen kokonaisuus.

Analyysin edetessä pyrittiin välttämään ylitulkintaa tai dramatisointia sekä sellaisten syy-seuraussuhteiden luomista, jotka eivät todellisuudessa ole pääteltävissä.

Haastateltavilla oli tiedossa tutkijan erikoistuminen englannin kieleen, mikä voi luoda haastattelutilanteeseen auktoriteettiaseman. Tästä syystä haastattelukysymysten luonnissa pyrittiin poistamaan johdattelevia odotuksia, jotta haastateltavat eivät vastaisi niin, miten odottavat tutkijan haluavan heidän vastaavan. Haastateltavat olivat kaikki muodollisesti päteviä opetustehtäväänsä, joten auktoriteettiaseman purkamiseksi haastattelutilanteessa pyrittiin välttämään luennointia ja avaamaan merkityksiä lisää vain kysyttäessä tai jos haastateltava oli selvästi hämmentynyt kysymyksestä. Kysymyksissä olevat faktoja sisältävät orientoivat lauseet pyrittiin haastattelussa esittämään yhteisenä tietona haastattelijan tiedon sijaan, sillä opettamisen sijaan haastattelijan tulee toimia vuorovaikutuksessa kuuntelevassa roolissa (Hyvärinen 2017, 13). Yhteiseen tietoon pyrittiin muun muassa viittaamalla seurattuun oppituntiin sanoittaen tapahtunutta, että opettaja on käyttänyt ymmärtämistä harjoittavia menetelmiä.

6 Luokanopettajien kokemukset varhennetun englannin opettamisesta

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia kerätyn aineiston perusteella. Luku etenee tutkimuskysymyksittäin: ensimmäisessä alaluvussa 6.1 tarkastellaan tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien käyttämiä opetusmenetelmiä varhennetun englannin oppitunneilla havainto- ja haastattelumateriaalin pohjalta vastaten ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: **Mitä työtapoja aineiston luokanopettajat käyttävät varhennetun englannin opettamiseen?** Toinen alaluku 6.2 avaa narratiivisen analyysin tuloksia luokanopettajien käsityksistä heidän omasta opettajuudestaan varhennetun englannin kontekstissa vastaten toiseen tutkimuskysymykseen **Millaiset ovat opettajien käsitykset itsestään varhennetun englannin opettajina?** alakysymyksineen.

6.1 Työtapojen käyttö

Opettajien käyttämät työtavat ja opetusmenetelmät vaihtelivat oppituntien ja yksittäisten harjoitteidenkin aikana. Suurin osa työtavoista ja harjoitteista keskittyi suullisen kielitaidon kehittämiseen. Opettajat käyttivät oppitunneillaan rutiineja, toistoa, kielialtistusta, passiivista kääntämistä, osallistavaa kääntämistä, kielikontekstin sanoittamista, toiminnallisuutta sekä kynätyöskentelyä (taulukko 6). Teemat muodostivat joukon työtapoja, jotka tähtäävät kielen oppimiseen. Yhdessä työtavat muodostivat erilaisia harjoitteita. Eri työtavat ja harjoitteet heijastavat erilaisia opetusmenetelmiä, joten myös erilaiset opetuksen lähtökohdat vuorottelivat tuntien aikana. Seuraavaksi työtapoja avataan lisää.

Taulukko 6. Työtavat opettajittain ja oppitunneittain.

	Havaitut työtavat oppitunneilla							
	aktiivinen				passiivinen			
	rutiinit	matkiminen	kynätyö	toim.	osall. käänt.	pass. käänt.	kiel.kont. sanoitus	kielialtistus
Valo	x	x	x	x	x	x	x	x
Ruska	x	x	x	x	x	x	x	x
Puro	x	x	x	x	x	x		x
Myrsky		x		x	x		x	
Tuisku	x	x	x		x	x	x	
Tuisku	x	x		x		x	x	
Utu		x	x	x	x		x	

Työtavat jakautuivat kahteen kattoteemaan oppilaan roolin mukaan. Taulukon 6 mukaan passiivisen roolin työtapoja oli aineistossa huomattavasti vähemmän. Valo, Ruska ja Puro käyttivät työtapoja monipuolisimmin yhden tunnin aikana. Tuiskun oppituntikonaisuus keskittyi toiminnallisen ja tehtäväpohjaisen simulaation toteutukseen, mutta koko kokonaisuuden aikana työtapoja käytettiin laajalti. Utulla ja Myrskyllä työtapoja oli niukemmin kuin muilla. Myrskyn oppitunti oli myös selkeästi lyhyin tuokio. Tähän palataan tarkemmin luvussa 6.2.1.

Rutiineilla tarkoitetaan aineistossa työtapoja, jotka toistuvat oppitunneittain, kuten yleensä tunnin alkuun sijoituvia käytäntöjä, jolloin esimerkiksi päivämäärä tai sää käytiin läpi. Ainoastaan Utu ja Myrsky eivät käyttäneet selkeitä rutiineja osana oppituntia. Aineiston oppitunneilla vain Tuiskun oppitunneilla hyödynnettiin englantia luokanhallinnan rutiinissa. Opettaja kilisti kelloaan ja se oli luokalle merkki laskea ääneen englanniksi viidestä alaspäin nollaan, jonka jälkeen oli tarkoitus hiljentyä. Rutiinia hyödynnettiin systemaattisesti, jolloin oppilaat lähtivät pyytämättä laskemiseen mukaan.

Kaikki osallistuneet opettajat hyödynsivät matkimista opetuksessaan. Matkimista käytettiin sekä uuden kieliaineksen opetteluun että rutiininomaiseen vanhojen sanojen kertaamiseen. Tuiskun oppitunnit tähtäsivät lopun toiminnalliseen simulaatioon (taulukko 7), joka oli jakson päätöstunti. Tehtävissä tarvittavat, jakson aikana opetellut sanat kerrattiin toistaen opettajan perässä. Kun matkimista hyödynnettiin uuden oppimiseen, matkiminen kohdistui pääasiassa videomateriaaliin, jossa puhujana oli natiivipuhuja.

Toiminnallisista opetusmenetelmistä laulut olivat yleisin opetusmenetelmä. Kahden opettajan käyttämä eräs menetelmä sisältää lauluja osana menetelmän rakennetta, joten uuden äänteen opetteluun sisältyy aina laulu. Lauluun ja opeteltavaan äänteeeseen on aina yhdistetty myös liike, joka toistettiin äänteen yhteydessä. Toiminnallisuus erottui laajuudessaan Tuiskun oppitunneilla. Ensimmäinen oppitunti oli rakenteellisesti toisen tunnin valmistelua sisältäen paljon kynätyöskentelyä oppilaiden valmistellessa hinnastoja kauppasimulaatiota varten.

Toinen tunti sisälsi vielä toimintaan valmistavia opetusmenetelmiä, kuten sanaston toistoa ja kielikontekstin sanoittamista (mm. englannin kohteliaisuussanastosta muistuttaminen).

Valtaosa toisesta tunnista käytettiin simulaation toteuttamiseen. Simulaation aikana havainnointi kohdistui opettajan toimintaan hänen kierrellessä oppilaiden seassa. Simulaatio pyrki toiminnallisena opetusmenetelmänä mallintamaan kaupassa käyntiä englanniksi.

Simulaation valmistelussa oppilaille oli määritelty käytettäväksi kieleksi englanti ja ostosten

tekemiseen tarvittavaa sanastoa ja fraaseja oli käyty läpi. Opettaja kierrellessään oli oppilaiden välisen kommunikaation kantava voima.

Simulaatio oli ainoa aineiston varsinainen vuorovaikutusharjoite, jossa kieltä opeteltiin sekä vuorovaikutuksen kautta että autenttisisessa vuorovaikutustilanteessa esimerkiksi ulkomailla pärjäämistä varten. Kyseessä oli kauppaleikkisimulaatio (taulukko 7). Simulaation aikana opettaja kiersi sekä täydentäen oppilaan dialogia toistamalla oppilaan hapuileman sanan, tarjoaa oppilaalle fraaseja suoraan englanniksi – jotka osa oppilaista toisti perässä vahvistaen omaa osallisuuttaan dialogissa ja jotka osa oppilaista hyväksyi osaksi omaa dialogiaan syrjäyttäen itsensä aktiivisesta osallistujan roolista – että avusti suomeksi ohjaamalla oppilaan käyttämään kielikontekstiin sopivaa kohteliaisuussanastoa.

Kynätyöskentelyn teema huomioi nimestään huolimatta sen, ettei varhennetun englannin opiskelun aloittamisen tule vaatia luku- ja kirjoitustaitoa. Vaikka oppilaat alkuopetuksen aikana ne pääsääntöisesti oppivatkin, pääpaino pysyy suullisessa kielitaidossa.

Osallistuneiden opettajien teettämät kynätehtävät taulukossa 6 sisälsivät piirtämistä, värittämistä, sanojen yhdistelyä viivoin sekä mallista kirjoittamista. Toisaalta eräs menetelmä opettaa myös kirjain-ääne-vastaavuutta johtaen havainnointiaineistoesimerkissä 1 esiteltyyn tilanteeseen. Havainnointiaineistosta otetut esimerkit on merkattu #-merkillä. Oppitunnin uusi äänne oli -ie- (esim. *flies, fries, tie*). Oppilas ehdotti sanaa rice (suom. riisi), sillä lausussa äänne on sama kuin -ie- edellä mainituissa sanoissa. Sana ei kuitenkaan menetelmän mukaan käy. Opettaja selitti siis myös kielikontekstin ja huomioi oppilaan tarkkaavaisuuden.

#1 rice...ei käy, koska kirjoitetaan eri tavoin, kehu hyvästä bongauksesta (Valon oppitunti)

Kielikontekstin sanoittaminen nousi esiin osallistavan kääntämisen yhteydessä, virheiden korjauksessa, motivoinnissa sekä oppilaiden omien havaintojen perusteella. Kaikki muut opettajat paitsi Puro sanoittivat kielikontekstia havainnoidulla oppitunnilla. Havaintojen perusteella tilanteet, joissa kielikontekstia sanoitettiin, eivät olleet etukäteen suunniteltuja vaan sen ilmeneminen vastasi heränneeseen tarpeeseen.

Osallistavaa kääntämistä havaittiin kaikilla muilla tunneilla paitsi Tuiskun jälkimmäisellä tunnilla. Osallistava kääntäminen mahdollistaa sekä ymmärtämisen että kielen tuottamisen harjoittamisen. Esimerkissä 2 Utu ohjaa oppilaita päättelemään käännöksen joulukuuselle, joka on näkyvissä kuvana. Utu hyödyntää oppilaiden aiempaa sanastoa avustaakseen

haluttuun lopputulokseen pääsyä. Samalla sanoitetaan kielikontekstia ja kerrotaan kielten välisestä erosta.

#2 ”Ei oo christmas six, englanniksi ei sanotakaan joulukuusi vaan joulupuu.
Melkeen ku kolme mut ilman hoota välissä” (Utun oppitunti)

Osallistava kääntäminen aktivoi oppilaita vaihtelevasti, sillä tilanteen ratkeamiseksi vaadittiin vain yhden oppilaan ratkaisu. Toisaalta taulukosta 7 nähdään, että osallistavaa kääntämistä käytetään aktiivisesti osana oppitunteja, joten olisi epätodennäköistä, että yksittäinen oppilas vastaisi kaikkiin esitettyihin käännoestehtäviin. Osallistavaa kääntämistä käytettiin kertaukseen sekä oppilaiden oman sanavaraston hyödyntämiseen. Oppilaiden oman sanavaraston hyödyntäminen mahdollisti myös eriyttämisen ylöspäin opettajan tuntiessa oppilaidensa henkilökohtaisen tason. Passiivista kääntämistä käytettiin pääasiassa ohjeistukseen sekä paikoin pohjustuksena osallistavalle kääntämiselle.

Passiivisessa kääntämisessä oppilas oli nimensä mukaan passiivisessa reseptiivisessä roolissa. Passiivista kääntämistä käytettiin esimerkiksi kaksikielisiin ohjeisiin, jolloin opettaja sanoi ohjeen englanniksi kääntäen sen heti perään suomeksi odottamatta oppilaiden mahdollista reaktiota. Esimerkit kahdesta tällaisesta tilanteesta ovat havainnointiaineiston esimerkeissä 3 ja 4. Toisaalta Utun ja Myrskyn, joiden opetuspuheessa oli vain vähän englantia, oppitunneilla passiivista kääntämistä ei ollut aineistossa huomioitu minuuttitasolla. Haastattelussa kummatkin opettajat kuitenkin toteavat käyttävän passiivista kääntämistä ohjeiden annossa.

#3 “Okay so what do you have? Kertokaa mitä teillä on myynnissä?” (Tuiskun oppitunti)

#4 “Stand up please, in attention, asentoon.” (Valon oppitunti)

Passiivisen kattoteeman alla olevaa kieliälytystä esiintyi kolmen opettajan oppitunnilla (ks. taulukko 6). Kieliälytystukseksi luettiin työtavat, joissa oppilas kuuli englantia eli kohdekieltä luontevina virkkeinä. Kieliälytystä esiintyi erityisesti materiaalin kuuntelun ja seuraamisen yhteydessä ja vähemmän yksikielisinä ohjeina. Yleisesti opetuspuhetta englanniksi oli varsin niukasti. Valo ja Puro opettivat englantia 2.-luokkalaisille, joten heidän oppilaansa olivat kartuttaneet kielitaitoaan jo kauemmin. Videoita ja lauluja käsiteltiin niiden seuraamisen jälkeen, mutta kieliälytystuksen ajan oppilas oli passiivisessa reseptiivisessä roolissa.

Kieliälytystuksen yksikieliset ohjeet voidaan nähdä myös osallistavan kääntämisen limittäisenä teemana, sillä oppilas joutuu itsenäisesti kääntämään ohjeen ja toimimaan sen mukaan

altistuttuaan sille. Opettajan aseman oppilaan kielisyötteen kannalta nähtiin kuitenkin merkittävämmäksi käsitellä ohjeita osana kielialtistusta. Lisäksi yksikielisille ohjeille altistuu myös oppilas, jonka kyvyt eivät vielä riitä aktiiviseen prosessiin.

Taulukko 7. Oppituntien englannin oppimiseen tähtäävät harjoitteet.

Oppituntien harjoitteet						
1	2.1	2.2	3	4	5	6
aamurutiini englanniksi	aamurutiini englanniksi	sanaston kertaus matkien	sanaston kertaus kääntäen taululla olevista sanoista	alkurutiini jutustellen	joululaulun kuuntelu ja kääntäminen	ruumiinosien ja verbien kertaus liikkuen opettajan ohjeiden mukaan
äänteiden kertaus järjestyksessä lausumalla kuorossa ja tekemällä oikea liike	numeroiden kertaus yhdessä laskien	käytännön organisointi	laululeikki sanastosta	kertaus toiminnallisesti yhdistämällä oikea liike kuultuun äänneeseen	ruumiinosien kertaus lorun avulla	joulusanojen os. kääntäminen kuvakorteista englanniksi
uuden äänneen ja opetuslaulun kuuntelu ja sanojen kääntäminen päättelämällä	kynätyö valmistaen hinnastoja kauppa-simulaatioon	kauppa-simulaatio	sanaston kertaus kääntäen englannista liikkeen kautta suomeen	kynätyö: sanojen kirjoitus kirjain kerrallaan kuullun äänneen perusteella	toisen joululaulun kuuntelu ja merkityksien päättely	video joulusanoista, matkiminen
laulun laulaminen liikkeineen x3	opettaja kiertää auttaen järjestelyssä		numeroiden kertaus drillaten	uuden äänneen ja opetuslaulun kuuntelu ja sanojen kääntäminen päättelämällä	laululeikki ruumiinosista	pantomiimi englanniksi kuvalapuista
äänne etsiminen taululla olevista sanoista ja sanojen matkiminen	opetus-keskustelu valmistaen toiminnalliseen tehtävään ja tarvittavaan sanastoon			liikkeen ja äänne harjoittelu ja laulun laulaminen	myrkkysieni-leikki ruumiinosilla ja sanalla hurts	kynätyö: yhdistelytehtävä joulusanoista, samalla keskustelua
laulun laulaminen liikkeineen				toinen laulu samasta äänneestä, lauletaan	kynätyö: yhdistelytehtävä ruumiinosista, kuva + sana	
kynätyö: sanojen kirjoittaminen ja piirtäminen, joissa äänne, samalla keskustelua				kynätyö: sanojen kirjoittaminen ja piirtäminen, joissa äänne, videon sanojen avulla, samalla keskustelua	video ruumiinosista, matkiminen	

Havainnointiaineiston kattoteemat, aktiivinen oppilas ja passiivinen oppilas, vuorottelivat aineistossa. Suurin osa havaituista opetusmenetelmistä asettaa oppilaan aktiiviseen rooliin eli oppilaalta odotetaan välitöntä toimintaa tai reaktiota kuten viittaamista, opettajan toistamista tai tehtävän tekoa. Kun harjoitteita taulukossa 7 tarkastellaan analyysissä löytyneiden kattoteemojen valossa, oppilaiden passiivisten harjoitteiden kuten pitkään jatkuvan kuuntelun määrä on hyvin pieni. Opettajat eivät ole valinneet oppilaille täysin passiivisia harjoitteita, vaikka passiiviset menetelmät voivatkin olla osana harjoitetta. Tunneilla 1 ja 4 on käytössä eräs menetelmä. Kummallakin tunnilla uusi äänne ja sen opetuslaulu kuunnellaan ensin (kielialtistus), mutta harjoite jatkuu välittömästi osallistavalla kääntämisellä ja toiminnallisuudella, kun laulu lauletaan.

Harjoitetasolla voidaan huomata tuntien koostuvan oppitunneille ominaisesti aloituksesta, kertaavista tehtävistä ja uuden opettelusta tai kokoavasta huipennuksesta (oppitunti 2.2). Harjoitteissa painottuvat suulliset tehtävät. Kynätehtäviä löytyy viideltä oppitunnilta seitsemästä. Sen lisäksi, että kynätehtävät huomioivat varhennetun englannin opetuksen periaatteet, tuntirakenteesta voidaan havaita kynätyön sijoittuvan tunnin loppuun tai kertaavana elementtinä, eikä niinkään ensisijaisena tapana opetella uutta. Kaikki toisen luokan oppitunnit sisältävät aineistossa kynätyöskentelyä, kun taas vain puolet ensimmäisen luokan oppilaita sisältävistä oppitunneista sisältää kynätyöskentelyä. Oppitunnilla 2.2 oli sekä 1.- että 2.-luokan oppilaita. Oppitunnilla 2.-luokan oppilaat toimivat opettajan ohjeistuksella avustajina 1.-luokan oppilaille avustaen heitä tehtävässä tarvittujen fraasien muistamisessa sekä hinnaston lukemisessa.

Sen lisäksi, että erilaisia työtapoja havaittiin tuntien aikana, osa työtavoista toimi vahvasti yhteistyössä. Esimerkiksi matkiminen oli osana myös muita opetusmenetelmiä kuten osallistavaa kääntämistä. Kun käänös oli päätelty, opettaja toistatti vastauksen koko luokalla kiinnittäen huomiota sanan ääntöasuun. Muun muassa Ruska esitti haastattelusitaatissa 1 sen olevan myös tietoinen päätös, että matkiminen ja toisto sisältyvät muihinkin elementteihin. Haastatteluista poimitut sitaatit on tekstissä merkitty sulkein.

(1) He sanoo vaan niitä yksiä samoja sanoja aina uudestaan ja uudestaan ja uudestaan mutta ku se on leikkiin leikin varjoon tai niinku leikkiin yhdistetty ni ois tosi tylsää sanoo vaan uudestaan ja uudestaan uudestaan luettelemalla niitä sanoja mut siin on vaan kaveri joka näyttää ja sit on kauheen jännää löytääkö se sen yhden sanan ne ei huomaakaan kui monta kertaa ne sanoo ne sanat. (Ruska)

Vaikka opettajat yhdistivät kielen oppimisen ja arkikontekstin sisältöjä erilaisin aamurutiinein ja kysymällä säästä, oli huomattavaa, että kielisuihkutusta ei pääosin ollut havaittavissa oppitunnin alkuun liittyvässä järjestäytymisessä. Kielenopetuksellinen sisältö alkoi siis vasta oppilaiden ollessa omalla paikallaan. Opettajista ainoastaan Puro hyödynsi käsienpesun aikana englannin sanastoa. Kielisuihku tuli ilmi työtapanana myös Puron haastattelussa muun arjen lomassa, jolloin oppilaita ”suihkautetaan” kielellä yksittäisin fraasein. Ruska kertoi myös haastattelussa käyttäneensä kielisuihkutusta. Kielikontekstin sanoittaminen syvensi arjen ja koulun linkitystä ja sanoitti opetuksen tarveperustaisuutta oppilaille.

Haastattelusitaatissa 2 Utu selventää kielikontekstin sanoittamisen merkitystä opetuksessa:

(2) Mitä mä käytän paljon motivointiin, on se et mä pyrin niinku sanottamaan sitä kulttuuriympäristö. Vaiks tänään puhuin esimerkiks siit et miten se savupiippu nyt tähän kaikkeen liittyy ja sit sitte ehkä nyt korona hiukan sotkee kuvioo, mut tavallaan niinku se, et miks me tätä tehdään, et sit sit kun sä matkustat, niin sit sä voit puhua tai tai kun oot Lontoossa ni sit sä näet tyyppisii [--] (Utu)

Tutkimuksessa luokanopettajat yhtä lukuun ottamatta opettivat omaa luokkaansa. Tällöin tunneilla oli myös sisältöjä, jotka eivät tähdänneet kielenopetukseen, vaan yleisen koulutyön sujuvuuteen. Nämä hetket sijoittuivat tuntien alkuihin ja loppuihin. Tällaisia sisältöjä oli muun muassa tulevista koulun tapahtumista muistuttaminen. Aamurutiinit kuten päivän ohjelman läpikäyminen kaksikielisesti olivat kuitenkin selkeästi myös englannin kielen sisältöjä.

Valo ja Puro hyödyntävät opetuksessaan erästä menetelmää, joka ohjaa heidän tuntisuunnitelmaprosessiaan merkittävästi. Menetelmään kuuluvat tietyt harjoitteet, joiden kautta uudet äänneet opitaan ja vanhoja kerrataan. Menetelmä sisältää muun muassa liikkeen vastaamaan jokaista opeteltua englannin äännettä tuoden toiminnallisuuden aspektin osaksi jokaista tuntia.

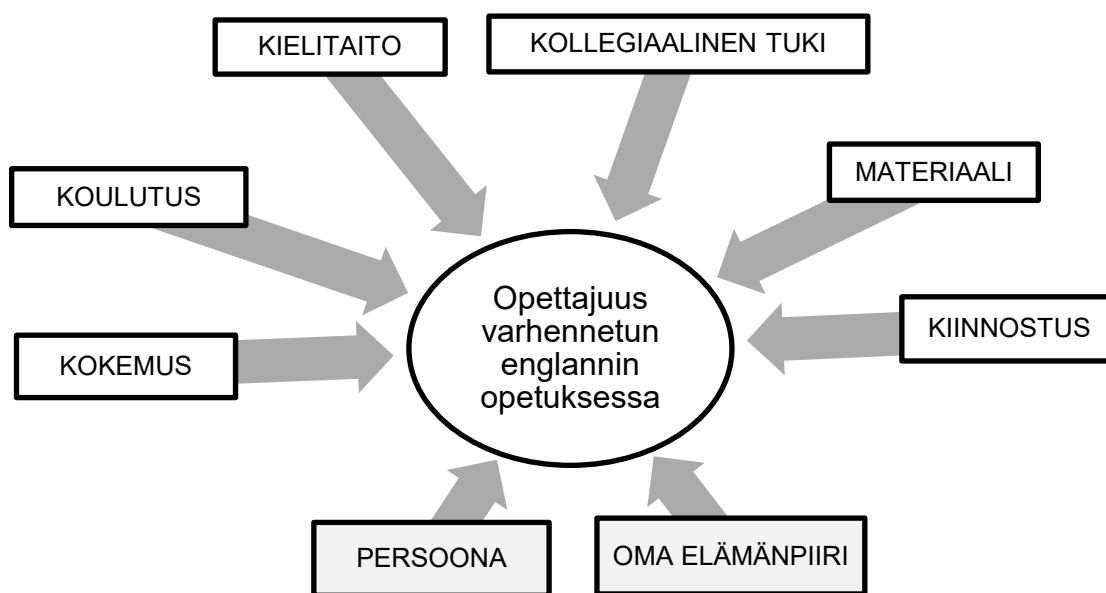
(3) No totanoinnii öö tuntisuunnittelu pohjaa nyt, tän kevään oon pohjannu aika lailla noihin totanoinni Jolly Phonicsin materiaaleihin, että tuotanoinnii se noudattaa aika lailla ton kaltasta kaavaa, mikä vähä niinku...eri hommia eri aikana harjotellen ja se on ilman muuta se runko [--] (Puro)

Opettajien haastatteluissa mainitsevat juttelu-, haastattelu- ja kiertelyharjoitteet osana varhennetun englannin opettamista erityisesti vuorovaikutuksen kontekstissa puuttuivat havainnointiaineistosta. Opettajista yli puolet toi haastattelussa esille koronan, joko opetusmenetelmiin vaikuttavana tekijänä tai kielikontekstissa, jossa sanoitettiin syitä kielitaidon hankkimiselle (matkustaminen, ulkomailla kommunikointi).

Opettajat hyödynsivät siis monipuolista skaalaa erilaisia työtapoja. Oppilailta vaadittu aktiivisuus vaihteli oppituntien ja harjoitteiden aikana, mutta oppilaiden aktiivista oppimisprosessiin osallistumista edellyttävät työtavat dominoivat tutkimusaineistossa. Eniten käytettiin matkimista, osallistavaa kääntämistä ja toiminnallisuutta. Passiivisilla työtavoilla oli kuitenkin myös oleellinen rooli implisiittisen oppimisen kannalta kielialtistuksessa, sanavaraston kartuttamisessa passiivisessa kääntämisessä ja kulttuuriympäristön ymmärtämisessä kielikontekstia sanoittaessa.

6.2 Luokanopettajien käsitykset varhennetun englannin opettajuudesta

Osana tutkimusta oli tarkoitus selvittää opettajien käsityksiä itsestään varhennetun englannin opettajina tilanteessa, jossa heillä ei ole pätevyyttä kielen opettamiseen, vaikka heillä on luokanopettajuuden kautta muodollinen pätevyys (A 986/1998, 4 §). Luokanopettajien käsitykset opettajuudesta varhennetun englannin opettajina tulkittiin haastatteluvastausten perusteella narratiivisena prosessina.



Kuvio 3. Narratiiveista löydetyt opettajuutta vahvistaneet tai haastaneet tekijät.

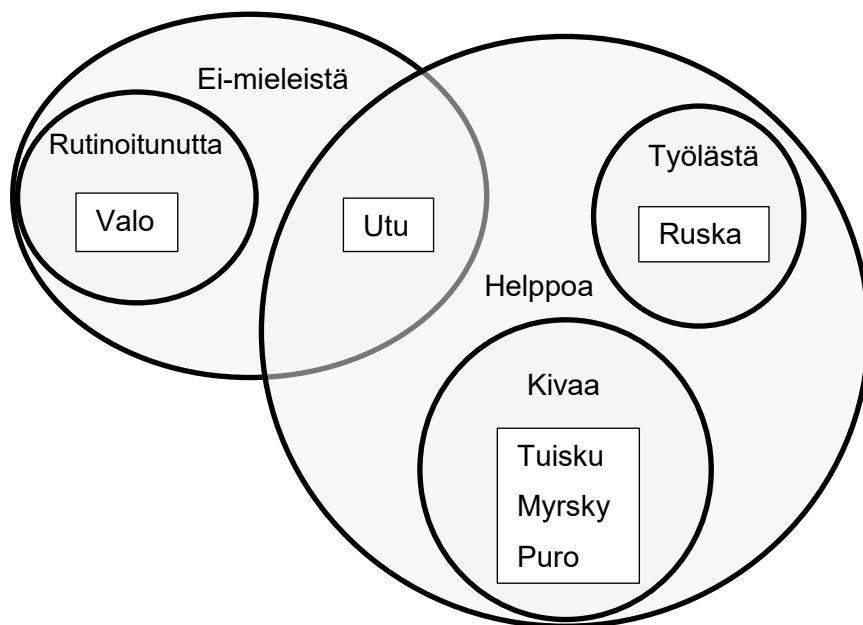
Varsinainen juonellinen käännekohta on kaikissa narratiiveissa sama: varhennetun englannin opettamisen alkaminen ja sen kanssa työskentely, joten kokemusta varhennetun englannin opettamisesta ei ole erikseen nostettu opettajuuteen vaikuttavaksi tekijäksi. Merkitykselliset tekijät eroteltiin positiivisiin ja negatiivisiin tekijöihin, joista positiiviset ovat vieneet opettajaa eteenpäin ja negatiiviset jollain tapaa lannistaneet tai haastaneet. Aineisto on pieni ja

jokaisen opettajan narratiivit kaikuvat omassa kuplassaan, mutta erottelusta löydettiin kuusi narratiivin osaa, jotka toistuivat aineistossa sekä negatiivisina että positiivisina tekijöinä. Lisäksi persoona ja opettajan oma elämänpiiri ilmenivät positiivisina tekijöinä opettajuudelle. Omaan elämänpiiriin käsitettiin kaikki vapaa-ajantoiminta, elämäntapahtumat sekä henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet.

Aineiston käsittämiseksi yllä olevassa kuviossa 3 paikannetaan narratiivien yhteisiä solmukohtia, jotka kuvaavat osallistujien opettajuutta muokanneista tekijöistä. Tekijöiden positiivinen ja negatiivinen puoli ilmenivät seuraavalla tavalla:

- Opettajakokemus – kokemuksen puute
- Saatu koulutus – puuttuva tai epätydyttävä koulutus
- Hyvä kielitaito – kielitaidon epävarmuudet
- Kollegiaalinen tuki – toiminen yksin
- Toimiva materiaali – epätydyttävä materiaali
- Henkilökohtainen kiinnostus tai innostus aiheeseen – käytettävissä olevan ajan priorisointi ja innostuksen puute

Opettajien käsitykset itsestään varhennetun englannin opettajina olivat pääosin positiivisia ja luottavaisia omaan varhennetun englannin opettajuuteen. Opettajien käsityksiä itsestään tutkittiin temaattisella narratiivisella sisällönanalyysillä, jossa opettajien prosessi varhennetun englannin opettajaksi juonennettiin kronologisesti sisältämään alkupisteen ja loppupisteen. Näiden pisteiden väliset tapahtumat sisältävät opettajan opettajuuteen, valmiuksiin sekä saatuun tukeen liittyviä tekijöitä ja tapahtumia. Narratiiveista voitiin lisäksi poimia luokanopettajien suoria arvioita itsestään opettajana. Kaikki opettajat kokivat tällä hetkellä pystyvänsä tekemään työtään toteuttaen varhennetulle englannille annettuja tavoitteita. Huolimatta opettajien erilaisista poluista, haasteista ja vahvuuksista, luokanopettajuuden siivittämänä narratiiveista käy kokonaisuutena ilmi arjessa opetuksesta selviäminen. Kuviossa 4 opettajien käsitykset on asetettu diagrammiin, jossa jokaista opettajaa määrittää kaksi varhennetun englannin opettajuuden kiteyttävää avainsanaa.



Kuvio 4. Opettajien varhennetun englannin opettajuus narratiivien perusteella.

Opettajista kolme koki oman varhennetun englannin opettajuutensa kuvion 4 osoittamalla tavalla helppona ja kivana. Tuiskun narratiivin positiiviset tekijät olivat työpari, oma innostus, laaja materiaali, luokanopettajuus ja äitiys. Haasteena oli puolestaan epätydyttävä koulutus. Myrskyn narratiivissa positiivisiksi tekijöiksi muodostuivat materiaali, oma kielitaito, innostus sekä liikunnanopettajuus, mutta Myrskyn opettajuutta haastoi Tuiskun tavoin koulutuksen puute. Lisäksi vasta vähäinen kokemus alkuopetuksesta nousi osaksi Myrskyn narratiivia. Puro oli opettajista ainoana käynyt sivuaineopintoina englannin perusopinnot, joka oli yksi positiivisista tekijöistä. Lisäksi hänen kielitaitonsa tuki opetusta. Samalla kuitenkin Puroa haastoi oma kokemus vähäisestä koulutuksesta ja hän tiedosti kielenopetustaitonsa rajallisuuden. Puron narratiivissa positiivisia tekijöitä olivat myös oma innostus, erään menetelmän materiaali ja sen koulutus, luokanopettajuus sekä yhteisopettajuuden tuoma tuki. Puro selittää opettajuuttaan myös omalla ulospäinsuuntautuneella persoonallaan.

Ruska koki oman englannin opettajuutensa helppona, mutta samanaikaisesti työläänä. Oma innostus oli opettajuudelle positiivinen tekijä, mutta se myös motivoi opettajaa näkemään vaivaa hyvien harjoitusten ja materiaalien valintaan, jolloin helppouden rinnalle nousi työläys. Muita positiivisia tekijöitä oli luokanopettajuus, kokemus valmistavasta opetuksesta, kokemus englannin opettamisesta ylemmille luokille, materiaali, kielitaito, matkustelun tuoma tieto ja oma musikaalisuus. Narratiivissa Ruskan opettajuutta haastava negatiivinen tekijä oli kokemus huonosta ja epäluotettavasta materiaalista.

Kaksi opettajista ei koe varhennetun englannin opettajuuttaan mieleisenä pärjäämisestä huolimatta. Utun narratiivissa positiivisina tekijöinä olivat luokanopettajuus, partioharrastus sekä toimivat materiaalit. Negatiivisina tekijöinä oli kielitaidon epävarmuudet sekä innostuksen puute. Valon narratiivissa varhennetun englannin opettajuus näyttäytyi rutinoituneena, jota tukivat erään menetelmän koulutus ja sen materiaalit, luokanopettajuus ja kollegiaalinen tuki yhteisopettajuuden muodossa. Negatiivisena tekijänä näkyi kielitaidon epävarmuudet.

Ruskan narratiivissa korostui into varhennetun englannin opettamiseen ja opetusta varten nähtävä vaiva. Ruska kuvaili kokemuksestaan englannin opettajana ylemmille luokille huolimatta varhennetun englannin alkutaipaleen aiheuttanut kauhua ja jännitystä. Jännityksen tunne saa kuitenkin selityksen oppimateriaalin negatiivisesta tekijästä: materiaaliin ei voinut luottaa, jolloin tunteihin liittyi jännityksen tunnetta materiaalin aukeamisesta sekä vaadittua lisätyötä varasuunnitelman luontia varten. Ruskan esiintuoma tunnereaktion muutos on vahva.

(4) Joo kyllä no vähä sillä lailla kauhunsekaisin tuntein että apua että nyt no toisaalta että ajattelin että onhan se nyt helppoa mutta sitte nää materiaalit on ollu hankalat että meille ekakasi kirjaksi otettiin [--] ensimmäinen materiaali oli tää Jump In! -kirjasarja tai kirja ja tää osottautui erittäin huonoksi. (Ruska)

Myös Tuiskun ja Valon näkemykset varhennetusta englannista ovat muuttuneet opetuksen myötä, mutta narratiiveihin muodostunut kontrasti ei ole yhtä vahva. Valon narratiivissa tunnereaktion muutos liittyy Valon kokemukseen omasta kielitaidosta negatiivisena tekijänä. Hän ei kokenut olevansa oikea henkilö opettamaan oppilaille eräissä käytettävässä menetelmässä painottuvaa ääntämistä. Vahvistava tekijä Valon narratiivissa kielitaidon heikkoudelle on saatu koulutus ja materiaalin tuoma rutiini.

Opettajista Myrsky, Utu ja Valo toivat vahvimmin esille epävarmuuden tunteita tämänhetkisessä opettajuudessaan. Myrsky opetti varhennettua englantia vasta ensimmäistä vuotta ja oli lisäksi uransa alkuvaiheessa. Hän ei ollut saanut vielä minkäänlaista koulutusta varhennetun englannin opettamiseen ja vaikka hänellä oli pääpiirteinen käsitys sen opettamisesta ja menetelmistä, koki hän kaipaavansa syvempää ymmärrystä ja tukea materiaalien käyttöön:

(5) [--] just semmone et mitä se kielikylpy on ja mitä kannattaisi ja niinku ehkä semmoset. En oo ihan hirveesti saanu mitään et käytän ihan puhtaasti niinku materiaalia, mitä meille on niinku SanomaProssa annettu, että toivoisin enemmän tukea ja opastusta siihen. (Myrsky)

Narratiiveissa esiintyy opettajien arvioita itsestään. Opettajista Tuisku, Myrsky, Puro ja Ruska nostivat oman innostuksen osaksi opettajuuttaan. Näiden opettajien mukaan oman innostuksen avulla oppilaat sai motivoitumaan ja innostumaan ilman erityisiä motivaatiokeinoja (esimerkki 6). Vastapainoisesti Utu arvioi opettajuuttaan tylsäksi erityisen innostuksen puuttuessa.

(6) Mä sanoisin, että käytännös tuntuu siltä, et ku mä oon ite innostunut, ni he on myös, et englannin tunnit on tosi pidettyjä hetkiä ja he halua oppia ja muistaa oppii tosi hyvin. Oikeen niinku yksinkertaistetusti ni mä sanoisin et ne keinot on ne et mä oon ite innostunut mä yritän yritän tuotanoinni ilmasta sen, et mä ite haluan saada tietää mä haluan oppii uutta, mä haen sitä sieltä Google-kääntäjästä, jos en ite tiä ja tuotanoinni että tää on kivaa. Viestitän niinku kaikilla mahdollisilla tavoilla, että tää on kivaa. (Puro)

(7) Mä oon vähän tylsä ni ni se niinku downgreidaa sitä mun mun tota näitä juttuja [--] harjotteiden osalta se on ehkä vaan semmonen perus alkuopetuksen kehuminen ja kannustaminen (Utu)

Utu kuvailee olevansa koulutusmyönteinen monen asian suhteen, mutta vapaa-ajan ollessa rajallista varhennetun kielenopetuksen koulutukset tai sen oppitunteihin erityinen panostaminen ei ole priorisoituna. Esimerkissä 7 Utu nostaa kuitenkin esille myös alkuopetuksen perusluonteeseen kuuluvan motivoituneen vahvistaen näkemystä siitä, että luokanopettajuus tukee varhennetun englannin opettajuuden toteuttamista.

Osa opettajista kertoi opetelleensa jonkin uuden opetusmenetelmän varhennetun englannin opettamista varten. Varsinaisia opetusmenetelmiä opettajat eivät kuitenkaan juurikaan nimenneet vaan narratiiveissa korostui vanhojen opetusmenetelmien valjastaminen uuteen kontekstiin ja ympäristöön, joka puolestaan oli täysin uusi. Toisaalta kielenopetukseen liittyvä toisto ja matkiminen ovat tulleet uutena asiana, ja esimerkiksi kunnan vaatima tietty kielenopetuksen menetelmä on pitänyt opetella. Opettajatausta on kuitenkin niiden soveltamisessa ollut vahvasti mukana vahvistaen näkökulmaa aikaisemman opettajuuden roolista varhennetun englannin opettajuuden positiivisena tekijänä.

(8) Nokun en oo tätä aikasemmin tehny niin oikeestaan kaikki mitä tääl on tehty on uutta ja opeteltua osa vaan ihan niinkun omalla opettajataustalla opeteltua ja sit nyt tää esmes tää nyt tää Jolly Phonicsin tekniikat ja kaikki ne mitä silloin antaa ni opetella ne on pitäny joo. (Puro)

Kaikki opettajat, joilla on kokemusta pidemmältä ajalta luokanopettajuudesta tai alkuopetuksessa toimimisesta. Myrskyn kokemus on vähäistä, mutta toisaalta sama näkökulma löytyy myös hänen narratiivistaan, sillä hän kokee jatkuvasti oppivansa uutta

pienien oppilaiden kanssa toimimisesta kattaen kaiken koulutyön, ei vain varhennetun englannin.

(9) Et miten soveltuu? Siis kyllä opettajakokemuksella opettaa mitä vaan noin niinkun vähän karrikoiden että joo [--] (Puro)

(10) No ihan aluksi vähän paniikkia, kunnes sitte rupes itelle just selviämään selviämään selviämään niinku se että tota se on tavallaa niinku lähempänä näit luokanopettajan hommia kuin varsinaisesti kieltenopettajan hommia (Tuisku)

(11) Tottakai niinkun että koska on alkuopetukseen erikoistunu ja opettanu kaksykt vuotta alkuopetuksessa vallan melkeen tai on mulla muutaman muutaman kerran vetäny kolmoseen asti mut että kuitenkin voi sanoo parikyt vuotta alkuopetusta niin tottakai siitä on apua eli et jos ajattelis et joku joka on pelkästään aineenopettaja heitettäis opettamaan varhennettua englantia ni voin kuvitella et se ois heikäläiselle paljon vaikeampaa jos ois opettanu vain yläkoulussa ni se on niin erilaista opettaa pienille niin sitten taas me kun olla luokanopettajia ja alkuopetukseen erikoistuneita niin meiän on helpompi sillä lailla käyttää niitä kaikkia alkuopettajan taitoja ja kokemusta sit siihen varhennettuun englantiin. (Ruska)

(12) Pienet ihmiset ja toiminnallisuus ni aika samankaltasii ne on mitä me voitais tehdä vaikka suomen kielen tunnilla tai osin vaik matikassaki (Utu)

Narratiiveissa pystyvyyden kokemus linkittyi erityisesti luokanopettajuuteen (esimerkit 9–12) ja kielitaitoon. Puro on opettajista ainoa, joka on opiskellut englannin perusopinnot yliopistossa. Kielitaidosta tuli ilmi erityisesti ääntämiseen liittyvää epävarmuutta. Valo kuvaili itseään Aku Ankka -englannin puhujaksi, jolle ääntäminen olisi viimeinen asia, mitä kokisi pystyvänsä opettamaan. Utu puolestaan kuvailee englantiaan rallienglanti-termillä, joka viittaa suomalaistyyppiseen englannin ääntämisasuun.

Toisaalta kielitaito tuotiin esiin useammin positiivisena tekijänä. Hyväksi koettu oma kielitaitokaan ei kuitenkaan aina riittänyt kumoamaan huonon materiaalin aiheuttamaa vaivaa ja stressiä. Esimerkiksi Ruska oli opettanut varhennettua englantia ennen useampia lukuvuosia englantia ylemmille luokille, mutta materiaali, jonka aukeamiseen ei voinut luottaa oli selkeän negatiivinen tekijä varhennetun englannin alkutaipaleella.

Kuviota 4 tarkasteltaessa voidaan huomata vähintään toisen varhennetun englannin opettajuutta määrittävän avainsanan olevan neutraali- tai positiivissävytteinen. Haasteista huolimatta kaikilta opettajilta löytyi varhennetun englannin opettajuuden narratiivista enemmän opettajuutta tukevia tekijöitä. Opettajien käsitykset itsestään ovat monipuolisia ja he löytävät itsestään sekä vahvuuksia että heikkouksia varhennetun englannin opettamisessa.

6.2.1 Luokanopettajien valmiudet varhennettuun englanninopetukseen

Opettajien käsitykset itsestään varhennetun englannin opettajina ovat pääosin positiivisia. Tässä alaluvussa opettajien valmiuksia tarkastellaan objektiivisemmasta näkökulmasta narratiivien pohjalta. Kaikilla opettajilla on jonkinasteiset valmiudet kielenopetukseen, mutta opettajien välillä on myös eroja riippuen koulutuksesta ja suhtautumisesta varhennetun englannin opettamiseen.

Opettajista Tuisku, Puro, Ruska ja Utu tuovat esiin narratiiveissa selkeän pedagogisen näkemyksen havainnoidulla oppitunnilla käyttämistään varhennetun englannin työtavoista. Narratiiveissa Myrsky ja Valo vastaavasti ryhtyvät pohtimaan mahdollisia pedagogisia näkemyksiä tai uusia näkökulmia, joita haastattelutilanne heille antaa. Myrskyllä on opettajista lyhyin kokemus opettajana toimimisesta sekä englannin opettamisesta. Valo puolestaan tukeutuu opetuksessa annettuun materiaaliin ja menetelmään kuten esimerkiksi 13 voidaan päätellä. Valo ja Myrsky tiedostavat ja kielellistävät haastatteluissa omia puutteitaan tuoden narratiiviin reflektiivisen kuvan omista valmiuksistaan. Reflektiivisyydestä huolimatta Myrskyllä on selkeä käsitys varhennetun kielenopetuksen luonteesta (esimerkki 14).

(13) No en oo tässä kauheesti edes miettiny eriyttää yhtään mihinkään koska me mennään niin selkeesti nyt tän tän metodin kautta näitä ääniteitä. (Valo)

(14) Joo mä oon ite kokenu et toi englannin opiskelu sinänsä että kun se pitäis olla semmosta kielikylpymäistä [--] (Myrsky)

Kaikki opettajat pitävät oppilaan omaa aktiivisuutta, päättelyä ja kielenkäyttöä tärkeinä opetukselle. Oppilaslähtöisyys ilmenee tavoitteena saada kaikki mukaan (Tuisku, Utu, Puro, Ruska) sekä tilan antamisena keskustelulle (Valo, Puro, Myrsky). Oppituntien aiheet valitaan kuitenkin opettajajohtoisesti. Valo ja Tuisku näkevät oppilaslähtöisyyden ilmenevän opetuskeskusteluissa, joissa oppilas laajentaa omaa sanastoaan tietystä aihepiiristä omien tarpeidensa mukaisesti oppilaan esimerkiksi kysyessä tarvitsemalleen sanalle käännöstä. Utu ilmentää narratiivissa opettajajohtoista opettajuutta, mutta kertoo esimerkissä 15 avoimuudesta muuttaa tuntisuunnitelmaprosessia, jos oppilaat antavat sille viitteitä sekä tilaa oppilaiden kuunteluun ja heidän osallisuutensa vahvistamiselle.

(15) Ollaan menty aika niinku opejohtosilla aiheilla, mut et ehkä ehkä myös sitte niinku heilt ei oo ehkä viel itsenäisesti noussu myöskään sellasia mitä huomioida. (Utu)

Suullinen kielentuottaminen esitetään tarkkuutena ääntämisessä. Utun käsityksen mukaan ääntämisen opettelu nuorena on yksi varhennetun kielenopetuksen tarjotuista hyödyistä. Kielen ymmärtäminen nähdään päättelyperustaisena toimintana, jossa opettaja johdattelee oppilaan kohti oikeaa vastausta ja opeteltujen fraasien ja sanojen ulkoa muistamisena.

Myrsky ja Valo ilmentävät narratiivissaan ulkopuolisuutta oppilaiden prosessille. Valo kokee olevansa irrallaan oppilaiden motivoitumisesta motivaation ollessa sisäsyntyistä, eikä ole vielä onnistunut pilaamaan intoa. Myrsky kuvailee samankaltaisesti valmiuksia opetukseen ja näkee, ettei pätevyuden puuttumisesta huolimatta pystyisi pilaamaan oppilaiden oppimista ja intoa, sillä oppilaat innostuvat itsestään. Tuisku kokee motivoinnin helppona, mutta käyttää usein mielestään passiivisia videoita, joista oppilaat kuitenkin pitävät.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat ilmensivät jossain määrin opetussuunnitelmatietoisuutta haastattelutilanteessa erityisesti, jos tiesivät toimivansa mahdollisesti opetussuunnitelman vastaisesti tai ei-ihanteellisesti (esimerkki 16) tai tuodessaan ilmi motiiveja tiettyjen työtapojen hyödyntämiselle. Toisaalta esimerkissä 17 Valo tuo esiin päinvastaista näkökulmaa, jossa opetuksen suunnittelulla on ainekohtaisen opetussuunnitelman ulkopuoliset lähtökohdat. Esimerkin kaltainen näkökulma tukee aiemmin esitettyä näkemystä luokanopettajuudesta vahvistavana tekijänä: opettajalla on valmiudet alkuopetuksessa toimimiseen, mutta kielenopetuksen pedagogiikan soveltaminen ei ole osa opettajan toimintaa. Esimerkissä 16 esiintyvä tylsän opettajan kuvaus viittaa myös heikompiin valmiuksiin soveltaa kielenopetuksen pedagogiikkaa.

(16) No tylsäksi koska me ei leikitä niin paljon ku mä haluisin et se ei oo semmosta niinku havainnollistavaa ja toiminnallista niin paljoo ku mä tahtoisin et se ois.... koskee toki myös muitaki oppiaineita ku vaan enkkuu, en oo niin toiminnallinen ku haluisin olla (Utu)

(17) En mä ehkä mieli sitä niin kauheen tarkkaan et mikä täs ois semmosella pedagogisella asenteella vaa ehkä enemmänki se et me ollaan nyt tässä luokassa ja pitäs puuhaila tän kyseisen asian parissa niin se semmonen ehkä se semmonen vaan siis keskustelemalla juttelemalla kysymällä... en mä niinku, se on enemmänki semmonen tapa olla ku kovinkaan pitkälle pohdittu pedagoginen valinta (Valo)

Haastattelukysymyksissä K–N (liite 1) käytettiin apuna Varhennetun kielenopetuksen OPSin sanastoa sisältöalueista ja käsiteltiin kielitaidon osa-alueita. Opettajat osasivat vastata kysymyksiin, mutta vastauksissa oli havaittavissa myös epäröintiä kysymyksen aiheesta

(esimerkit 18 ja 19). Myrsky myös myöntää, ettei ole vielä pohtinut vuorovaikutusta eikä aivan hahmota, mitä vuorovaikutuksella kielen osa-alueena tarkoitetaan.

(18) No mä luulen ehkä semmosia missä lapset joutuu [--] (Valo)

(19) Haluatko vähän avata mitä tarkotetaan niinku tavallaan kielellä ja sit sillä vuorovaikutuksella et milllasta niinku [haastattelija avaa kysymystä] Okei haastava kysymys en oo kyllä yhtään pohtinu moista [--] (Myrsky)

Kielitaidosta huolimatta Tuisku arvelee käyttävänsä liikaa suomea oppitunneilla. Toisaalta hän kokee, etteivät oppilaat ymmärtäisi englantia tarpeeksi, jotta ohjeiden antamisessa englanniksi olisi mielekästä. Valitut aihepiirit ovat kuitenkin arkisia ja oppilaille merkityksellisiä, kuten harrastukset ja perhe.

Kuten luvussa 6.1 kävi ilmi, menetelmiä ja työtapoja käytettiin monipuolisesti. Puro ja Ruska tuovat haastatteluissa esiin pitkät uransa ja heillä on myös monipuolisesti käytössään työtapoja. Myrskyn ura on aineistossa lyhin ja hänen oppitunnillaan käytettiin niukemmin työtapoja. Toisaalta Myrskyn oppitunti oli myös aineiston lyhin. Valolla ja Purolla oli käytössään eräs menetelmä, joka käytettyjen työtapojen perusteella antoi heille valmiudet monipuolisen varhennetun englanninopetuksen toteuttamiseen. Utun oppitunnilla oli käytössä vähiten työtapoja.

Tutkimuksessa opettajien valmiudet vaihtelevat paljon riippuen opettajan taustatekijöistä, kuten uran kestosta, kielitaidosta ja saadusta koulutuksesta. Koulutukset antavat valmiuden opetuksen toteuttamiselle, mutta toisaalta eivät takaa kielenopetuksen asiantuntijuutta. Varhennetun kielenopetuksen periaatteiden toteuttamisessa ja toteutumisessa on vaihtelua, sillä vaikka oppitunneilla korostuu luvussa 6.1 suulliset taidot, oppitunnit suunnitellaan opettajajohtoisesti.

6.2.2 Opetusta tukevat resurssit

Haastattelujen ja niistä luotujen narratiivien pohjalta on esitettävissä opettajien saaman tuen ja käytössä olevien resurssien olevan vaihtelevaa. Analyysin avulla eriteltiin opettajuuteen vaikuttaneita tekijöitä luokanopettajien narratiiveissa. Tässä osiossa tarkastellaan opetusta tukevia resursseja kuten kollegiaalista tukea, materiaaleja sekä koulutuksia. Kaikkien hyödylliseksi koettujen resurssien yhteinen tekijä on käytännön ohjeet ja materiaalit opetuksen järjestämiseen ja kielenopetuksen pedagogiikan soveltamiseen.

Opettajien kokemukset saadusta koulutuksesta vaihtelivat laajalti. Kunnan rooli erilaisissa koulutuksissa nousi merkittäväksi tekijäksi: kaikki saatu varhennettuun kielenopetukseen kohdentava koulutus oli tullut kunnan aloitteesta. Toisaalta kaikki opettajat olivat myös valmistuneet ennen opetussuunnitelmaan lisättyä valtakunnallista varhennettua kielenopetusta, jolloin myöskään heidän omat opintonsa eivät ole siihen perehdyttäneet.

Onnistunut lisäkoulutus oli kahdella opettajista, yksi oli jättänyt koulutuksen kesken, yhdellä koulutus oli tiedossa seuraavana lukuvuonna ja kahdella koulutukseen osallistuminen ei ollut onnistunut päällekkäisistä aikatauluista johtuen. Tuisku tuo ilmi, että vaikka hän ei ollut tyytyväinen saamaansa koulutukseen, ei hän tällä hetkellä kaipaa koulutusta, sillä hän tietää mistä löytää lisämateriaalia opetuksen tueksi.

Taulukossa 8 opettajien käytössä olevat opetusta tukevat resurssit on esitelty jaettuna kahteen kategoriaan: kunnan tarjoamaan ja itsenäiseen.

Taulukko 8. Opettajien käytössä olevat opetusta tukevat resurssit.

Resurssit	
Kunta	Itsenäinen
Koulutukset	
Oppimateriaali	Tiedonhaku
Konkari-noviisi	Sivuaineet
Kouluvierailut	Lisämateriaali
Vertaistuki	

Suurin osa kunnan tarjoamista opettajuuden resursseista oli passiivisia resursseja: resurssit olivat avustaneet opettajia nykyiseen pisteeseen pääsyssä ja siten vaikuttavat myös nykytilanteeseen, mutta eivät ole aktiivisesti arjessa osa kunnan tarjoamaa tukea. Opettajista Valo, Puro ja Tuisku olivat saaneet kunnan tarjoaman koulutuksen. Tuiskun tapauksessa hänelle tarjottu kolmen päivän vertaistuellinen koulutus ei vastannut hänen tarpeitaan. Hän jätti koulutuksen kesken, sillä koki sen liian pintapuoliseksi vertaistuelliseksi keskusteluksi aitojen käytännön vinkkien sijaan. Valon ja Puron käymä eräs koulutus taas pohjautuu tiettyyn kielenopetuksen menetelmään, johon perustuva materiaali heillä on käytössään. Heiltä edellytetään menetelmän käyttöä, mutta havainnointiaineiston perusteella voidaan todeta heidän myös aktiivisesti hyödyntävän koulutustaan ja materiaaleja.

Kaikkien opettajien narratiiveissa opetusmateriaalien olemassaolo nousee merkittäväksi tekijäksi opetuksen onnistumisessa. Opetusmateriaalit koetaan hyvinä ja niillä selitetään opetuksen helppoutta. Toisaalta käytössä olleet opetusmateriaalit, jotka eivät ole toimineet, tuodaan esille stressitekijöinä nykytilanteen tyytyväisyyttä painottaen (ks. esimerkki 4). Osin kaikki aktiiviset resurssit liittyvät myös materiaaleihin, joko niiden olemassaoloon tai niiden käyttötapoihin. Vertaistuki opettamista tukevana resurssina mahdollistaa käytäntöjen ja materiaalien ottamisen käyttöön valmiiksi hyväksi todettuina.

Narratiiveihin vaikuttanut kollegiaalinen tuki jakautuu tukiresursseissa kolmeen osaan: konkari-noviisiasetelmaan, vertaistukeen ja kouluvierailuihin. Utu mainitsi esimerkissä 20 kunnassa suunnitellun vertaistuellisen varhaisen kielenopetuksen ryhmän, joka sisältää tutoropettajia. Ryhmän olisi tarkoitus sisältää toimiviksi todettuja käytännön vinkkejä. Syystä tai toisesta ryhmä ei ollut kuitenkaan lähtenyt odotetusti käyntiin aiheuttaen pettymystä. Myös Ruskalla oli kokemuksia toimimattomasta yhteistyöstä.

(20) He loi Teams-kanavan ja siin se sit niinku oliki mä en tiä mitä sille tapahtu eli kunta on niinku yrittäny panostaa mut tulosta ei oo kyl tullu tai mä en oo ainakaan nähny sitä (Utu)

Valolla, Tuiskulla ja Purolla oli kokemuksia englannin opetukseen erikoistuneen kanssa työskentelystä yhteisopettajuutena. Tuiskun aloittaessa varhennetun englannin opettamisen hänen työparinsa oli kokenut englanninopettaja, jolta Tuisku sai tukea ja vinkkejä. Valo ja Puro toteuttivat yhteisopettajuutta opettajatiimissä opettaessaan englantia kolmannelle luokalle. Opettajatiimissä oli mukana englannin aineenopettaja. Puro koki aineenopettajan kantaneen tilanteesta vastuuta ja näin toimineen ohjaavana opettajana koko tiimille.

Kouluvierailu opetusta tukevana resurssina tulee esiin Puron narratiivissa. Vierailu kohdistui saman kunnan kouluun, jossa oli englantipainotteista opetusta. Vierailun anti olivat mukaan saadut materiaalit sekä käytännön vinkit.

Myrskyn opetuskokemus on osallistuneista opettajista lyhyintä. Hänellä on tiedossa tuleva koulutus, mutta hänelle ei vielä ollut tarjottu koulutusta. Myrsky toivoi saavansa lisää ymmärrystä varhennetun kielenopetuksen toteuttamiseen ja siihen, millaisia materiaaleja koulun antaman materiaalin lisäksi kannattaisi hyödyntää.

Itsenäiset tukiresurssit linkittyvät tutkimusaineistossa kunnalta saadun koulutuksen puutteeseen, henkilökohtaiseen kiinnostukseen, opetuksen monipuolistamiseen sekä muuhun ammatilliseen omaehtoiseen tiedonhakuun. Kaikki tutkimukseen osallistuvat opettajat

hyödyntävät itsenäisiä resursseja jossain määrin. Tärkeämmässä roolissa ammatillisen kehittymisen kannalta nähtäisiin olevan kunnan tarjoamat resurssit, sillä itsenäisten resurssien alla olevat kategoriat tiedonhaku ja lisämateriaalit voidaan nähdä osana opettajan normaalia työtä ja arkea, eikä välttämättä niinkään merkinä opettajan tarvitsemasta tuesta. Toisaalta opettajan aikaa säästää, jos oppimateriaalin lisäksi tarjolla on jo valmiiksi täydentävää materiaalia. Ruskan ja Utun opettajuudet varhennetun englannin opettamisessa ovat erilaiset, mutta esimerkeistä 21 ja 22 voidaan huomata heidän toivovan samankaltaisia asioita: yhteistyötä ja toimivaksi testattuja materiaaleja.

(21) Toivoisin niin että saisi helpommin napattua semmosta materiaalia kirjan ulkopuolelta mitä joku on jo testannu ja kokeillut että tässä on sulle valmis linkki, tässä oli hyviä sanoja ja et tästä löyty hyvin joulusanoja tää oli hyvin ymmärrettävää vaikka ruumiinosien opettamiseen tai jotain semmosta toivoisin että ja koulutuksen myötä varmasti saisi semmosta lisää mutta että koulutusta ei ole. (Ruska)

(22) Itse mä haaveilen siitä et meillä ois joskus joku semmonen kunnan opettajatiimi joka tuottais materiaalit yhdessä niin et sitä havainnollistavaa lipukkaa ja läpkykkää ois laminoituna varasto täynnä ja me tiedettäis kaikki et mitä siel on koska semmost tää mun mielest vaatis. Mut sit mul ei tosiaan niinku yksin oo aikaa tuottaa vain ja tuntuis tyhmältä vaan itselleni tuottaa ni sit just ois kiva tehdä se semmosena ryhmätyönä (Utu)

Opettajilla on käytössään siis vaihteleva repertuaari opetusta tukevia resursseja, joista suurin osa on kunnan mahdollistamia. Lisäkoulutukset eivät ole haluista huolimatta tavoitaneet kaikkia opettajia. Eniten apua on koettu saatavan toimivista oppi- ja lisämateriaaleista, jolloin aikaa ja vaivaa säästyy.

Tuloksista selviää osallistuneiden luokanopettajien käyttävän vaihtelevia työtapoja, soveltaen omaa osaamistaan uudessa kontekstissa sekä pitävän suullista kielitaitoa arvossa.

Osallistuneet luokanopettajat ovat pääosin löytäneet oman tapansa olla opettajana kielen opetuksen luokassa, mutta kaipaavat paikoin lisää tukea. Seuraavassa luvussa tuloksia tarkastellaan aiemman tutkimustiedon ja teoreettisen viitekehyksen valossa.

7 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja osallistuneet luokanopettajat käyttävät varhennetun englannin opettamiseen sekä tarkastella heidän näkemyksiään itsestään varhennetun englannin opettajina. Osana opettajuuden tarkastelua haluttiin myös selvittää opettajien valmiuksia sekä käytössä olevia opetusta tukevia resursseja. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastausta etsittiin havainnoimalla opettajien aitoja opetustilanteita: tulosten perusteella opetusmenetelmät painottuvat suulliseen kielitaitoon ja oppilaat pääsivät osallisiksi oppitunnin ohjelmaa. Opettajuutta tutkittiin luokanopettajien antamien haastattelujen perusteella narratiivisen analyysin keinoin. Tuloksista selvisi opettajien narratiiveista nousevan pärjäämisen kertomus, oman innostuksen merkitys varhennetun englannin opettajuudelle sekä käytännön vinkkien saatavuus sekä arjessa että saatavilla olevissa koulutuksissa.

Tässä luvussa tutkimuksen tuloksia tarkastellaan suhteessa luvuissa 2 ja 3 esiteltyyn tutkimuksen teoriataustaan. Luvussa käsitellään tulosten merkitystä opettajien koulutuskentälle niin opettajankoulutuksen kuin ammatillista kehittymistä tukevan täydentävän koulutuksenkin näkökulmasta. Lisäksi alaluvussa 7.3 pohditaan tutkimustuloksia opettajankoulutuksen näkökulmasta. Lopuksi alaluvussa 7.4 tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja alaluvussa 7.5 esitellään ajatuksia mahdollisista jatkotutkimuksista.

7.1 Luokanopettajien toteuttama varhennetun englannin opetus

Tulosten perusteella voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat eivät noudattaneet täysin mitään kielenopetuksen opetustyyliä. Toisaalta varhennetun englannin tavoitteet opetussuunnitelman mukaan (Varhennetun kielenopetuksen OPS 2019) eivät myöskään suuntaa tarkkaan rajattuun tyyliin. Jyrhämän ym. (2016, 129) käyttämä termi *työtapavalikko* kuvaakin hyvin tutkimukseen osallistuneiden opettajien käyttämiä työtapoja. Teoriataustassa esitellyt kielenopetuksen tyylit ovat myös osin eri joukko kuin tutkimuksen tuloksista löydetyt työtavat. Tämä vahvistaa oletusta luokanopettajista, joille sisältötieto ja pedagoginen sisältötieto ovat pedagogista tietoa heikommat.

Työtapoja ja niiden yhdistelmiä käytettiin useita tunnin aikana ja oppilaiden aktiivisuusoletus ja osallisuus vaihtelivat tunnin aikana. Opetuksen toteutuksen opettajajohtoisuus oli linjassa Korkeakosken (2008) tutkimustulosten kanssa suomalaisista peruskoulun opettajista. Myös tässä tutkimuksessa oppilaiden osallisuuden tärkeys nousi esille huolimatta

opettajajohtoisuudesta. Opettajajohtoisuudelle annettiin tässä tutkimuksessa myös arvoa toiminnan käynnistysvaiheissa. Vaikka tulokset käsittelevät työtapoja oppilaan aktiivisuuden kautta, on huomattava, ettei kyseessä ole kognitiivinen aktiivisuus vaan työtävän aktiivisuusoletus eli kokoaikainen aktiivisuus ei ole itseisarvo. Kuten Sundman (2014) esittää, implisiittinen kielenoppiminen tapahtuu oppilaan ollessa kielen ympäröimänä, jolloin myös kielelle altistuminen on tärkeää.

Funktionaalisen kielenopetuksen periaate kielen käyttöperustaisuudesta sekä POPS 2014 yleinen osa kulttuurisesta moninaisuudesta ovat linjassa toistensa kanssa kielen asemasta välineenä. Tuloksien perusteella kieltä kuitenkin varhennetussa englanninopetuksessa käytettiin kommunikaatiovälineenä varsin vähän. Osin selittävänä syynä voi olla opettajienkin mainitsema koronapandemia, joka rajoittaa luokassa liikkumista vapaasti. Varhennetun kielenopetuksen OPS (2019) painottaa luonnollisia käyttötilanteita, jolloin esimerkiksi oppilaiden kesken vaihdetut kuulumiset englanniksi olisivat luonteva osa oppilaan arkea ja päivää. Toisaalta harjoitteita tarkastelemalla voidaan huomata monilla tunneilla sanaston ja aihepiirien olevan oppilaiden elämille olennaista. Haastatteluissa opettajat toivat esille myös muun muassa aiempia aihepiirejä sidoksissa oppilaiden arkeen ja tavoitteen oppilaslähtöisyyteen sanaston hallinnassa.

Huolimatta sidoksista oppilaiden arkeen ei ole kuitenkaan selvää, ovatko aihevalinnat opettajien oletuksia oppilaiden tarpeista vai oppilaiden aitoja tarpeita ja toiveita.

Tutkimuksessa esiintyneet aihepiirit ovat tulleet esille myös muun muassa Kangasvierin ja Moaten (2018) selvityksessä sekä Mäntylän (2021) esittämänä. Luokanopettajalla on kuitenkin luokastaan todennäköisesti hyvä käsitys, jolloin oppilaantuntemus ja yhteisen arjen viettäminen voi auttaa luokanopettajaa todellisuudessakin vastaamaan oppilaiden tarpeisiin sekä eriytyksen että oppilaslähtöisyyden näkökulmasta.

Oppilaslähtöisyyden merkitys varhennetussa englannissa on motivoinnissa, sillä kiinnostus kieleen ja kulttuuriin pyritään herättämään oppilaan omien kiinnostuksen kohteiden kautta (Varhennetun kielenopetuksen OPS 2019, 25). Tämän suhteen tutkimustuloksissa oli ristiriitainenkin linja. Oppilaiden huomioiminen tuntisuunnitelmaprosessissa ei tullut esiin ja oppitunnit etenivät opettajajohtoisesti, joskin oppilaita osallistaen keskusteluun aktiivisesti. Oppilaita kuvattiin haastatteluissa kuitenkin innostuneina ja motivaation kuvattiin linkittyvän sekä oppilaiden että opettajan innostukseen. Oppilaiden kuvattu sisäsyntyinen innostus voi

olla osa sitä, miksi Nikolov (2009, 17) kuvaakin positiivisempaa asennetta oppimiseen yhdeksi varhennuksen eduista.

Tutkimusaineistossa opetusmenetelmistä ja työtavoista toiminnallisuus, rutiinit sekä osallistava kääntäminen antavat eniten tilaa funktionaalisuuden toteutumiselle kielenopetuksessa. Tutkimuksen aineistosta varsinainen vuorovaikutuskeskeinen opetusmenetelmä puuttui, joka todennäköisesti osin johtui vallitsevasta koronatilanteesta. Opettajat toivat haastatteluissa esille mahdollisia parityönä harjoiteltavia vuorovaikutustilanteita, vaikka havaintoaineistossa näitä ei ollut havaittavissa.

Funktionaalisuusperiaatteen toteutuminen toiminnallisissa työtavoissa on määritelmällinen, sillä toiminnalliset työtavat opettavat toiminnan kautta esimerkiksi leikin (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, Lyytinen & Tarvainen 2022) lomassa. Leikin hyödyntäminen sanaston oppimisessa havaittiin myös havainnointi- ja haastatteluaineistossa muun muassa Ruskan kohdalla. Ruskan käyttämä myrkkysienileikki ruumiinosilla mahdollisti sanastokertauksen lisäksi huomaamatta *leg hurts* -rakenteen opetteluun. Myrkkysienessä yksi oppilaista poistuu luokan ulkopuolelle, ja muut valitsevat taululla olevista sanoista yhden, jonka kohdalla he sanovat korvaavan sanan (*hurts*). Ulkopuolella ollut oppilas palaa luokkaan ja osoittaa sanoja muun luokan sanoessa niitä ääneen, kunnes löytää korvatun sanan. Tämän jälkeen toistettiin yhdessä alkuperäinen sana ja korvaava sana peräkkäin, ja fraasi muodostui. Sen lisäksi, että kieltä opitaan funktionaalisesti, toiminnalliset harjoitteet rohkaisevat oppilaita käyttämään tavallisimpia sanoja ja ilmauksia (T10).

Rutiinien funktionaalisuus juontaa juurensa niiden arkiyhteyksiin erityisesti aamujen tervehdyksissä ja käytäessä päivän ohjelmaa läpi yhdessä. Cookin (2016) ja Järvisen (2014) jaottelujen mukaan rutiinit voisivat sijoittua audiolingvaaliseen tyyliin, sillä niissä usein toistetaan dialogeja tähdäten yhtenäiseen ja oikeaan ääntämiseen. Rutiinit mahdollistavat kuitenkin myös kommunikatiivisen opetuksen ”älä kerro, näytä” periaatteen toteutumisen: säätilaa kuvataan englanniksi ja käännös ikään kuin näkyy ikkunasta. Tuttujen aamurutiinien avulla oppilaita rohkaistaan käyttämään kieltä vuorovaikutuksessa kulttuuriin sopivasti (T6, T8). Vaikka alkuopetuksen alussa aamurutiini olisi hyvin strukturoitu ja opettajajohtoinen, luo se pohjaa monipuolisemmalle vuorovaikutukselle ja esimerkiksi viikonlopun kuulumisten läpikäynnille oppilaiden sanavaraston karttuessa. Vuorovaikutus on kuitenkin varhennetun kielenopetuksen tärkeimpiä anteja yhdistäen tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen taidot (Leimu 2021, 31–33; Varhennetun kielenopetuksen OPS 2019, 26–28).

Osallistavan kääntämisen työtapoihin sisältyi oppilaita aktivoivia työtapoja, joiden tavoitteena oli kääntää jokin sana tai fraasi. Opettaja ei kuitenkaan antanut käännöstä valmiiksi (vrt. akateeminen tyyli), vaan tavoitteena oli rohkaista oppilaita tekemään havaintoja ja päätelmiä kielestä (T3) sekä ohjata käyttämään erilaisia ymmärryksen apukeinoja, kuten non-verbaalisia viestejä (T7). Osallistava kääntäminen tapahtuu opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa, jolloin merkityksiä välitetään erilaisin apukeinoin johdattelemalla jo tuttujen sanojen kautta, kuten esimerkiksi Utu teki sanan *tree* (suom. puu) yhteydessä. Oppilaat johdateltiin tutun sanan *three* kautta tarvittavaan sanaan ja samalla kiinnitettiin huomiota ääntämykseen: toisessa sanassa on h, toisessa ei. Tällaiset taidot yhdistettynä opettajien oppilaille sanoittamaan kielen osaamisen merkitykseen esimerkiksi matkustellessa luovat tarveperustaisen ja funktionaalisen kokonaisuuden. Päätelytaidot ovat tärkeä osa kielellistä kompetenssia arkitodellisuudessa, sillä ne auttavat pärjäämään kielellä. Tällöin kielen käyttö vuorovaikutuksessa tulee mahdolliseksi.

Opetuksen käytännön toteutus oli kaikissa osallistuneissa luokissa samankaltainen, jossa englantia opetettiin oppituntikokonaisuuksin. Osalla opettajista valittu oppitunti oli lyhyt, jotta oppilaat jaksaisivat keskittyä, mutta varsinaista yhden tunnin pilkkomista eri osiin muiden oppituntien lomaan ei ollut hyödynnetty tutkimusaineistossa. Haastatteluissa tuli ilmi osan opettajista hyödyntävän pieniä tuokioita. Kaksi opettajista mainitsi myös kielisuihkutuksen menetelmäkseen varhennetun englannin eheyttämisessä muuhun päivään. Näiltä osin englannin opetuksen tavoitteellisuus (Varhennetun kielenopetuksen OPS 2019, 28) toteutui kaikilla oppitunneilla. Opetus ei siis jäänyt pelkästään kielisuihkutuksen varaan. Luokanopettajuus mahdollistaa kielen suihkuttelun ja ottamisen mukaan arkeen tavalla, joka ei onnistuisi, jos aineenopettaja opettaisi englantia. Toisaalta tällöin vastuuta voisi jakaa ja aineenopettaja huolehtisi varsinaisesta varhentamisesta ja luokanopettaja käyttäisi englantia suihkutellen arjessa. Vastuunjaon on koettu toimivan opettajien pystyessä hyödyntämään toistensa osaamista kielestä ja alkuopetuksesta (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 95).

Kielikontekstin sanoittaminen viittaa eksplisiittiseen oppimiseen. Varhennetun kielenopetuksen OPS kehottaa opettajia kertomaan monipuolisen kielitaidon hyödyistä (2019, 29). Opettajakentän ja mahdollisesti tulevan varhennetun englannin opettajan on hyvä huomata myös opetussuunnitelman sisältävän monipuolisesti menetelmiä eri vieraan kielen opetustyyleistä. Vaikka varhennusta tehdään funktionaalisen kielenopetuksen näkökulmasta, se ei kuitenkaan poissulje eksplisiittisyyttä hyödyntäviä menetelmiä. Opettajalta vaaditaankin pedagogista sisältötietoa oikean menetelmän valitsemiseen. Tyllström (2018) toi myös esiin

sen, että toiminnallisenkin työskentelyn yhteydessä opettajien voi olla tarve selittää tai eksplikoida opetettavaa asiaa, jotta tavoite pysyy mielessä. Varhennetun kielenopetuksen OPS (2019, 26) määrittää yhdeksi tavoitteeksi myös tavoitteiden asettamisen harjoittelun (T5).

Opettajan työtä ohjaavat opetussuunnitelmat, POPS 2014 sekä Varhennetun kielenopetuksen OPS, jotka tahoillaan pohjaavat tutkimustietoon. Varhennetun kielenopetuksen OPS linjaa tavoitteet ja sisällöt, joihin opettajien käyttämiä työtapoja voidaan peilata. Opettajat olivat pääosin tietoisia varhennetun englannin opetussuunnitelman linjauksista. Tietoisuus näkyi myös tuloksissa, sillä havainnoidut harjoitteet tukivat oppilaan kielenoppimista OPSissa asetettujen tavoitteiden mukaisesti esimerkiksi edellä olleen perusteella.

Varhennetun englannin varsinaisten sisältöjen lisäksi oppitunteihin kuului tulosten tulkinnasta pois jätettyjä minuuotteja. Tällaiset hetket kuvastivat luokanopettajan roolia kielenopettajan asemassa. Kielenopettajuus otettiin esille vasta oppilaiden ollessa paikoillaan, jolloin luokan arkisiin toimiin ennen oppituntia käytettiin yllättävän vähän englantia. Tulosten perusteella luokanopettajat toteuttavat varhennetun englannin opetusta sen perusajatuksen kautta, että oppilaat ovat samoja ”pieniä ihmisiä” kuin muillakin tunneilla, joten luokanopettajan toteuttamassa varhennuksessa kielen tuominen arkeen olisi ehdoton etu.

Suomea käytettiin lisäksi paljon toiminnallisten tehtävien ja leikkien ohjeistuksissa. Tuisku itse näki englannin käyttämisen ohjeistuksissa turhana, toisaalta opettajat tukeutuvat liiankin helposti ensimmäisen kielen käyttöön (Enever 2014). Simulaation monimutkaisuus antoi kuitenkin edellytykset suomen käyttämiselle. Englannin systemaattisessa käytössä voisi kuitenkin olla mahdollisuus eriyttämiseen, jolloin joku ymmärtäisi osan ohjeesta ja opettaja voisi pyytää häntä kertomaan ymmärtämänsä osuudet. Näin kaikki oppilaat ymmärtäisivät myös ohjeet, mutta voisivat rohkaistua päättelemään omatoimisesti sen sijaan, että odottavat varmuudella seuraavaa suomenkielistä käännöstä. Haastatteluissa muutama opettaja toikin esille tämän tyyppistä toimintaa.

Oppitunnit kuitenkin osin sisältävät selkeästi tunnistettavia kielenopetukseen liittyviä elementtejä, jotka on tunnistettu vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa vieraan kielen opetustyyliihin. Akateeminen tyyli tai kielioppi-käännös menetelmä opettaa oppilaita eksplisiittisesti ja kieleen suhtaudutaan analyttisesti säännöt edellä (Cook 2016, 263). Tuloksien perusteella erityisesti kielikontekstin sanoittaminen ja passiivinen kääntäminen edustavat tällaista tyylisuuntausta, sillä oppilaille annetaan tieto opettajalta ohjatun tai itsenäisen implisiittisen päättelyn sijaan. Tutkimuksen analyysistä voidaan kuitenkin huomata,

että vaikka kielikontekstin sanoittaminen on osin eksplisiittistä toimintaa, osa sen tarpeesta on myös oppilaslähtöistä. Oppilaan sanoittaessa luokalle tekemänsä huomion kielestä, opettaja ohjaa myös muita tekemään saman havainnon vahvistaen oppilaan havainnon. Kielikontekstin sanoittaminen oli aineistossa myös tapa huomaamattomasti korjata opettajan huomaamia oppilaiden tekemiä virheitä esimerkiksi ääntämyksessä. Passiivisen kääntämisen käyttäminen on myös ymmärrettävää oppilaiden kielitaidon ollessa vielä vähäistä, joskin Eneverin mukaan ensimmäiseen kieleen tukeudutaan helposti liikaa (2014, 240).

Osa työtavoista kuten kauppasimulaatio ja opettajan ohjeiden mukaan liikkuminen vaativat aktiivisuutta koko oppilasryhmältä ja itsenäistä kielitaitoa muiden oppilaiden ja opettajan tukena. Vastaavasti osallistavan kääntämisen työtapana, jossa opettaja johdattaa oppilaita kohti käännöstä hyödyntämällä jo tunnettuja sanoja, antaa mahdollisuuden olla myös osallistumatta. Tämä onkin linjassa muun muassa Tuiskun näkemyksen kanssa siitä, että toiminnallisuus olisi ainoa tapa saada kaikki mukaan. Harjoitetasolla kauppasimulaatio ja ohjeiden mukaan liikkuminen ovat toiminnallisia harjoitteita.

Kielen sisällyttäminen suihkuttaen arkeen on mahdollista luokanopettajan opettaessa englantia varhennetusti. Tässä tutkimuksessa tämä aspekti ei kuitenkaan noussut merkittäväksi osaksi englannin opetusta ja sen työtapoja luokanopettajan ollessa kielenopettajan asemassa. Luokanopettajuus korostui sen sijaan opettajien kokemuksissa pedagogisesta osaamisesta erityisesti alkuopetuksessa toimittaessa.

Tutkimuksessa vain kolmella oppitunnilla käytettiin työtapana kieliälytystä. Opettaja on oppilaille ensisijainen kielisyötteen lähde, sillä opettajan puhe ei riipu valitusta oppimateriaalista. Lisäksi oppilaiden kielisyöte lisääntyy käytettävästä opetusmediasta kuten kuunneltavista lauluista ja videoista. Varhennetun kielenopetuksen OPSin (2019, 26–28) tavoitteissa tulee esille kielen merkitys vuorovaikutuksen välineenä, jolloin olisikin tärkeää, että oppilaat pääsisivät säännöllisesti harjoittamaan kielenkäyttöä vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutustilanteissa toimimista voi tukea kokeneemman kielenkäyttäjän avustuksella. Usein kokeneemman kielenkäyttäjän roolissa on opettaja. Englanninkielinen opetuspuhe on siis tärkeässä merkityksessä sekä kielisyötteen että kommunikaation kannalta. Tutkimuksessa huomioitiin, että opettajat, jotka käyttivät itse englantia vain vähän, eivät toisaalta hyödyntäneet passiivista kääntämistä opetuksessaan. Kielisyötteenä toimivat erilaiset medialähteet, jolloin opettaja johdatteli oppilaat käännöksen äärelle.

Teoreettisessa viitekehyksessä tuotiin esille suullisen kielitaidon ja ääntämisen oppimisen rooli varhennetussa kielenopetuksessa. Tutkimuksessa opettajat toivat narratiiveissaan esille epävarmuutta ääntämisen suhteen. Epävarmuus voi antaa viitteitä siitä, että opettajat myös tunnustavat oikeaoppisen ääntämyksen merkityksen. Yhden varhennetun kielenopetuksen eduista ajatellaan olevan juuri nuorten oppijoiden kyky saavuttaa natiivinomainen ääntämys aikuisena aloittaneita helpommin (Pietilä 2014, 59). Omasta ääntämyksestään epävarmoille opettajille onkin tärkeää, että saatavilla on videoita ja ääninauhoja, jotka tukevat ääntämistä. Valo huomioi, että vaikka ääntäminen ei ole hänen oma vahvuutensa, tulee hän vieraista kielistä englannilla parhaiten toimeen. Tämä on hyvä esimerkki siitä, miten kieli voidaan käsittää monella tavalla. Natiivinomaisuuden vaatimus on ristiriidassa funktionaalisuuden peruseriaatteisiin kuuluvan tarvelähtöisyyden kanssa, sillä toimivaan vuorovaikutukseen voi riittää heikompi ääntäminen.

Varsinaista formaalia kielenopetusta, jossa opetuksen lähtökohta olisi kielen sääntöjen opettelu (Rivers 1968, 12) ei harjoitteissa ollut havaittavissa. Kielikontekstin sanoittaminen sisälsi kuitenkin formaaliuden piirteitä ja antoi viitteitä siitä, että kielen sääntöjä sanoitetaan oppitunneilla funktionaalisen ja toiminnallisen toiminnan ohella. Oppilaiden muistuttaminen tietynlaisesta r-kirjaimen äänneilmentymästä juuri englannissa verrattuna suomeen sanoittaa oppilaille säännön ääntöohjeen muodossa. Tämän jälkeen aluksi virheellisesti toistettu äänne toistettiin noudattaen sääntöä. Verrattuna Sundmanin (2014, 116) ajatukseen kielisyötteen roolista implisiittisenä välittäjänä edellä kuvattu toiminta edustaa eksplisiittistä menetelmää ja työtapaa. Kaikkien opettajien käyttämä matkiminen taasen noudattaa implisiittisyyden periaatetta. Ohje kuuntelusta ja toistamisesta tai suoraan matkimisesta ohjaa oppilaan tarkkaavuutta, mutta jättää oppilaan vastuulle opettajan tarkoittaman informaation vastaanottamisesta. Tästä tulkinnasta voidaan Lintusen ja Veivon (2021) näkemyksien perusteella esittää kuitenkin myös päinvastainen ajatus: matkiminen työtapana käsittelee ääntämistä eksplisiittisesti varsinkin, jos opettaja lisäksi sanoittaa kielikontekstia luoden ääntämisen oikeudelle painoarvoa.

Cookin (2016, 272) drillaus, joka tässä tutkimuksessa on määritelty Leimun (2021, 59) mukaan matkimiseksi, on kuitenkin osa audiolingvaalista tyyliä. Audiolingvaalisuus edustaa suullisesta kielitaidosta huolimatta formaalia kielenoppimista. Pelkkä matkimisen implisiittisyys ei siis vielä tee varhennetusta englanninopetuksesta funktionaalista. Toisaalta Leimun mukainen matkiminen ja implisiittisyys noudattavat kommunikatiivisen tyylin periaatetta näyttämisen selittämisen sijaan.

Havainnoinnin kannalta simulaation havainnointi erosi muista oppitunneista, sillä havainnot opettajan toiminnasta olivat pääosin opettajan ja yksittäisen oppilaan välistä vuorovaikutusta. On kuitenkin oletettavaa, etteivät oppilaat ilman opettajaa täysin jättäneet annettuja ohjeita huomioimatta, jolloin oppilaansa tunteva opettaja eriyttää tukemalla niitä, jotka tukea tarvitsevat. Tällöin myös tutkimusaineiston havainnot simulaatiosta keskittyvät mahdollisesti oppilaisiin, joille esimerkiksi englannin itsenäinen puhuminen oppitunnin alussa annettujen fraasien ja ohjeiden mukaan on vielä haastavaa. Simulaation aikana korostunut passiivinen kääntäminen olisi voinut näyttäytyä toisen oppilaan kohdalla tasavertaisempuna kommunikaationa, jossa oppilas vastaa opettajan englanninkieliseen kysymykseen automaattisesti englanniksi hyödyntäen sanavarastoaan itsenäisesti.

Oppitunneilla tavoiteltiin toistuvasti funktionaalista opetusta ja siinä havaittujen työtapojen perusteella myös onnistuttiin. Varhennetun englanninopetuksen implisiittisyys ei kuitenkaan ollut Leimun (2021, 32) kuvaileman äidinkielenomaisen omaksumisen tasolla, sillä oppimisympäristö oli pääosin suomi. Tämä oli linjassa Sundmanin (2014, 117–118) käsityksen luokkatilanteen kielisyötteen määrän riittävydestä kanssa.

7.2 Luokanopettajien opettajuus varhennetun englannin opetuksessa

Tämän laadullisen tutkimuksen merkittävimmät oivallus ovat miten moninainen opettajakenttä on koulutukseltaan ja valmiuksiltaan sekä miten monipuolisia työtapoja oppitunneilla käytetään. Päälimmäiseksi ajatukseksi nousee opettajien laaja pärjäämisen kokemus huolimatta siitä, millaiset opettajan taustatekijät ovat. Tutkimuksessa ei perehdytty oppilaiden oppimiseen tai tarkasteltu osallistuneiden opettajien oppilasryhmien oppimista, mutta opettajan pärjääminen vieraassakin tilanteessa viittaa opettajien ammattitaidon laajuuteen. Luokanopettajat ovat generalisteja verrattuna aineenopettajiin, jolloin he ovat jo opettajankoulutuksessa koulutetut hallitsemaan erilaisia oppimis- ja aiheympäristöjä.

Tutkimustulosten perusteella opettajien käsitykset itsestään varhennetun englannin opettajina ovat positiiviset, mutta linjassa sen tiedon kanssa, että opettajankoulutus ei opintojaksotasolla ole antanut opettajille valmiuksia kielten opetukseen. Opettajat käsittävät melko hyvät valmiudet opettaa varhennettua englantia sekä valmiudet selviytyä tilanteista, joissa he ovat epävarmoja. Varhennetun englannin opettajuutta vahvistavien tekijöiden yhtäaikainen puuttuminen narratiiveissa altisti hatarammalle pedagogiselle käsitykselle varhennetun englannin toteuttamisesta. Opettajille tarjottavat opetusta tukevat resurssit olivat tasoltaan ja laadultaan vaihtelevia.

Ammatillinen kompetenssi kehittyy koulutusten ja tutkimustiedon lisäksi kokemuksen avulla Guerreiro & Révain (2017, 261). Puro on lähes eläkeiässä ja Ruska mainitsee olleensa alkuopetuksessa 20 vuotta, lisäksi Ruska on opettanut maahanmuuttajille suomea ja englantia ylemmille luokille. Suomi toisena kielenä perustuu myös funktionaaliselle kielikäsitteelle (Suni 2008). Näiden kokemusten valossa voidaan huomata myös heidän opettajuutensa varhennetun englannin opetuksessa olevan vahvalla pohjalla, haastavia tekijöitä on vähän ja positiivisia tekijöitä laajalti. Vastavuoroisesti Myrskyn kokemus on vähäistä, eikä koulutusta ole, joten Myrsky tuo myös esille kaipaavansa lisää tietoa. Toisaalta Myrsky kokee vahvuudekseen liikkeen ja oppimisen yhdistämisen liikunnanopettajatausta johdosta. Opettajan ammattitaidon kehittymistä tukee siis monipuolinen kokemus ja koulutus myös varhennetun kielenopetuksen kontekstissa.

Valmiuksien tulkinta tutkimuksessa perustui opettajien esille tuomaan asiantuntijuuteen ja osaamiseen. Haastattelu keskittyi arjen käytäntöihin, jolloin valmiudet esitettiin pitkälti käytännön opetuksen kautta. Opettajat kuitenkin esittivät käsityksiä varhennetun kielenopetuksen periaatteista, jotka olivat linjassa myös Hahlin, Savijärven ja Wallinheimon (2020, 89) tutkimustulosten kanssa. Opettajat siis tunsivat opetussuunnitelman perusteella varhennetun kielenopetuksen keskittyvän suulliseen kielitaitoon ja toiminnallisuuden olevan tärkeä osa sitä. Jyrhämän ym. (2016, 130) mukaan opettajat helposti tukeutuvat oppikirjoihin, mutta tässä tutkimuksessa kirjalliseen materiaaliin tai kynätyöskentelyyn nojaavaa opetusta ei ollut havaittavissa. Opetuksen toteuttamisen kannalta tämä on positiivinen seikka.

Minäpystyvyyttä on yleisesti mitattu määrällisenä ominaisuutena (ks. Tschannen-Moran & Hoy 2001; Klassen & Tze 2014), mutta opettajat ilmaisivat haastattelussa minäpystyvyyden tunteeseen viittaavia tekijöitä. Kyky motivoida oppilaita on osa opettajan minäpystyvyyttä (Gibbs 2003). Lisäksi opetussuunnitelman perusteella motivaation voidaan tulkita olevan osa opettajan työnkuvaa ja ammattitaitoa. Kukaan opettajista ei kokenut olevansa kyvytön motivoimaan oppilaita varhennetun englannin opiskeluun. Ristiriitaisesti käsitys itsestä oppilaiden motivaation ulkopuolella voisi viestiä heikommasta pystyvyyden tunteesta motivaatioon. Toisaalta opettajien mainitsemat into ja kannustus ovat yleispäteviä koko opettajuuden kentällä, jolloin tarvetta luokan tiiviimmälle motivaatiolle ei välttämättä syntyisi. Kaikki opettajat olivat opettaneet varhennettua englantia vasta vähän aikaa, jolloin kokemusta erilaisista luokkakokoonpanoista juuri kielenopetuksen näkökulmasta on vasta vähän. Monipuolisten, varhennettuun kielenopetukseen kohdistuneiden motivaatiokeinojen

vähäisyys voi siis kertoa joko niiden tarpeettomuudesta kyseisen luokan kanssa tai keinojen puutteesta.

Kunnilla vaikuttaa olevan narratiivien perusteella mahdollisuus vaikuttaa varhennetun englannin opettajuuteen erilaisin resurssein. Erilaiset oppijat opettajien kesken ja erilaiset taustat vaikuttavat siihen millaista koulutusta tai tukea opettaja kaipaa. Tuen vastaamattomuus opettajan tarpeisiin voi aiheuttaa turhautuneisuutta, jolloin voi tuntua ajan menneen hukkaan. Yksi opettajista jätti koulutuksen kesken, sillä ei kokenut saavansa siitä mitään itselle hyödyllistä irti. Tällaisten tilanteiden välttämiseksi yliopistotason reagointi varhennetun englannin opettamisen tarpeeseen tukisi seuraavaa opettajasukupolvea. Vaikka yliopiston tarjoama opetus kohdistuukin yhteisesti johonkin määriteltyyn näkökulmaan, tarjoaisi se perustiedot varhennetun englannin opettamisesta jo urakehityksen alkuvaiheessa ja antaisi opettajille mahdollisuuden rakentaa omaa opettajaidentiteettiä sisältämään kielenopetuksen.

Lisäksi tutkimuksessa kävi ilmi, että pelkkä keskusteleva tai organisoimaton vertaistuki voi jäädä liian yleiselle tasolle, jolloin opettaja ei saa konkreettisia apuja opetukseen. Erään koulutuksen saaneet opettajat saivat menetelmän kautta käytännön apuvälineitä opetuksen toteuttamiseen. Heillä oli siis tarpeeksi tietoa opetuksen toteuttamiseen, mutta toisaalta olisi hyvä pohtia palveleeko tiettyyn menetelmään tukeutuminen opetussuunnitelman tavoitteita. Tuisku taasen sai käytännön apua työpariltaan sekä kunnan opetussuunnitelmasta. Kaikki nämä opettajat joko toivat käytännön avun merkittävänä asiana narratiiviinsa tai kertoivat enemmän tai vähemmän käyttävän materiaalia runkoon, mikä viittaa siihen, että käytännön tuki vie muuten pedagogisesti kyvykästä opettajaa eteenpäin. Vertailukohtana tuorein opettaja Myrsky ei ollut saanut myöskään minkäänlaista koulutusta, joten hän raportoi olevansa hieman epävarma varhennetun englannin periaatteista.

Valmiuksista puhuttaessa on pohdittava pedagogisen sisältötiedon merkitystä valmiuksille. Pedagoginen sisältötieto ja sisältötieto ovat kiistatta osa opettajan osaamista (Metsäpelto ym. 2020). Tulosten perusteella tutkimukseen osallistuneilla luokanopettajilla on kuitenkin vahva pedagoginen valmius alkuopetuksessa toimimiseen, joka mahdollistaa oppilaiden ikätason huomioivien oppituntien suunnittelun. Tutkimuksessa muodostunut pärjäämisen kertomus ja jopa helpolta tuntuva opettajuus vahvistavat oletusta luokanopettajista luontevina pedagogeina uudesta oppiaineesta huolimatta. Opettajien eniten kaipaamat tukiresurssit kohdistuivat pedagogiseen sisältötietoon.

Puolet varhennetun kielenopettajan osaamisesta tulee luokanopettajan alkuopetusosaamisesta (Meriläinen & Piispanen 2018). Tutkimuksessa oletettiin luokanopettajien hallitsevan pedagogisen tiedon. Luokanopettajuuden läpileikkaava esiintyminen opettajien narratiiveissa onkin linjassa tämän kanssa. Tilannekohtaiset taidot (Metsäpelto ym. 2020) ja taitotieto (Helakorpi 2010b) edellyttävät myös teoreettista osaamista. Opettaja tekee havaintoja, joiden pohjalta hän toimii. Tällainen tulkintataito tulee esille esimerkiksi oppilaan ääntäessä jonkin sanan väärin. Tulosten perusteella opettajilla on ymmärrys esimerkiksi siitä, miten ääntämistä kannattaa korjata. Tuisku toteaa, ettei virheestä huomauttaminen olisi välttämättä se toimivin tapa edistää oppilaan ääntämystä. Olisi kuitenkin mahdollista, että joku opettaja nostaisi virheet esille nolaten oppilaan, eikä silloin opettajan tilannekohtaiset taidot olisi riittäviä.

Tutkimuksessa kielitaito sai moninaisia rooleja, osa ei maininnut sitä lainkaan, osa koki oman kielitaitonsa tai ääntämisen heikoksi ja osa koki kielitaidon vahvuudeksi. Hahl & Pietarila (2021, 718) esittivät luokanopettajien pitävän vahvaa kielitaitoa toissijaisena ominaisuutena varhennetun englannin opettajalta. Tämä tutkimus viittaa samankaltaisiin tuloksiin käytännön tasolla. Englannin heikko osaaminen koettiin eniten rajoittavana varhennetun englannin opetuksen alkutaipaleella. Nykytilanteessa kuitenkin kaikki opettajat kokivat pärjäävänsä. Muut vahvuudet ja opetusta tukevat resurssit paikkasivat opettajan omaa kielitaitoa. Opettajat myös sanoittivat suoraan hyödyntävänsä digitaalisia opetusmateriaaleja, jotta oppilaat kuulisivat autenttista kieltä mahdollisimman paljon. Opettajat näin myös tunnistivat kielisyytteen merkityksen opetuksen onnistumiselle ja oppimiselle.

Osallistujat toivat esille näkemyksiään siitä, että varhennetun englannin opettaminen on lähempänä luokanopettajan tehtäviä kuin aineenopettajan. Osin haastatteluista välittyi näkemyksiä myös siitä, että luokanopettaja olisi parempi tehtävään kuin aineenopettaja. Tällainen ajatus toisintaa Leimunkin (2021) esittämää kahtiajakoa. Tämän tutkimuksen pohjalta väitettä paremmuudesta ei voida todistaa, mutta tutkimus ei myöskään herätä erityistä huolta varhennetun kielenopetuksen nykytilasta. Hahlin ja Pietarilan (2021) voidaan tulkita esittävän ristiriitaisia näkemyksiä, sillä heidän tutkimuksessaan luokanopettajat eivät pitäneet opettajan kielitaitoa erityisasemassa. Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään sillä kuitenkin olevan merkitystä (Pietilä & Lintunen 2014).

Opettajien narratiivien muodostama pärjäämisen kertomus kokonaisuudessaan viestii koetusta pystyvyydestä. Sana pärjääminen on semanttisesti kuitenkin vasta alkusoittoa ja sen

synonyymiksi voitaisiinkin esittää selviämistä. Pärjäämisen kertomus yksin ei siis kerro siitä, että varhennetun englannin opetus tai opettajuus olisi yksinomaan helppoa. Tämä näkyy myös tutkimustulosten perusteella: opettajien narratiivit eivät sisällä epätoivoisia kuvauksia itsestä tai opetuksestaan, mutta kaikki opettajat ovat kokeneet joko emotionaalisia haasteita, osaamisen haasteita tai haasteita käytännön järjestelyiden kanssa. Pärjäämisen semantiikasta huolimatta narratiiveissa esiintyi runsaasti kuvauksia sekä oppilaiden että opettajan innosta, jotka ovat oppimiselle merkityksellisiä (Kunter ym. 2008; Kangasvieri & Moate 2018).

7.3 Opettajankoulutus rakentamassa varhennetun englannin opettajuutta

Varhennetun englannin opetussuunnitelmamuutos on vielä tutkimusajankohtana tuore, jolloin tutkimusta tehdessä ei tullut yllätyksenä koulutuksen puute osallistuneiden luokanopettajien omilta opettajankoulutusajoilta. Toisaalta selvitetessä luokanopettajan koulutusohjelmien sisältöä kielenopetuksen suhteen on selvinnyt, etteivät koulutusohjelmat vielä varhennetun englannin opetussuunnitelmamuutoksenkaan jälkeen ole ottaneet koulutuksesta otetta (mm. Suokivi 2020).

Tutkimusajankohtana luokanopettajista kukaan ei ollut opettanut kieltä varhennetusti yli viittä vuotta eli kaikkien kokemus siitä oli varsin tuoretta. Tulosten perusteella voitiin kuitenkin huomata erityisesti koulutusten merkitys opettajuudelle sekä opetusmateriaaleissa että opettajien toiveissa. Pärjäämisen kertomuksesta huolimatta on hyvä huomata myös varhennetun englannin opettamisesta pitävien opettajien kohdanneen haasteita ja negatiivisia tunteita erityisesti varhennetun englannin opettamisen alkutaipaleella. Pärjäämisen kertomusta ei siis tule tulkita niinkään kielenopetuksen opettamisen tarpeettomuutena vaan koko alkuopetuksen kentän kattavana opettajuutena, joka muovautuu.

Täydenniskoulutus tämän mittakaavan kysymyksessä tulisi olla yliopistojen ja kuntien vastuulla. Jolly Phonics on kaupallinen toimija, ja vaikka tässä tutkimuksessa se palveli osallistuneiden opettajien opetusta, sitä ei ole kehitetty vieraan kielen oppijoille vaan englannin lukutaidon (engl. literacy) oppimiseen. Suomalaisen koulutusyhteiskunnan tutkimusperustainen täydenniskoulutus takaisi menetelmän tukevan kaikkia Varhennetun kielenopetuksen OPSissa linjattuja tavoitteita ja sisältöjä. Mahdollisen täydenniskoulutuksen tulisi sisältää Guerreiron ja Révain (2017, 261) kehämällin mukaisesti sekä käytännön tietoa, jota hyödyntää arjessa keräten kokemuksia, joiden avulla opettaja voi kehittyä, että tutkimustietoa, joka vie opettajaa eteenpäin ja haastaa jo korkeakoulutetun opettajan ajattelua.

Tämä tutkimus osaltaan alleviivaa käytännön apujen merkitystä opettajille. Kun opettajien työkalupakki sisältää jo pedagogisen tiedon, pystyvät he käytännön vinkeillä soveltamaan jo osaamaansa kehittämällä pedagogista sisältötietoa ja käytännöllistä tietoa. Toiveet pedagogisesta sisältötiedosta tulivat esille haastatteluissa rinnakkain vahvan pedagogisen osaamisen kanssa. Opettajalle, joka etsii omaehtoisesti lisätietoa, tämä tutkimus tarjoaa sekä mahdollisesti ajatuksia käytännön opetuksen toteutuksesta osallistuneiden opettajien käytänteiden ja kokemusten pohjalta että herätteleviä ajatuksia siitä, mihin omaa opetusta voi suunnata ja millä eri tavoin sitä voi kehittää.

Moniulotteinen opettajan osaamisen malli (Metsäpelto ym. 2020) ohjaa myös yliopistojen opiskelijavalintoja ja tukee opettajan- ja täydennyskoulutuksen kehittämistä. Mallin osaamisalueet sisältävät pedagogisen sisältötiedon, jolloin kielenopetuksen tulisi olla näkyvä osa opettajankoulutusta muiden aineiden didaktiikan ohella. Päätöksenteossa olisikin oleellista huomioida korkeakoulujen pysyminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uusien versioiden tasalla. Yliopistojen opetussuunnitelmat uusitaan perusopetusta nopeammalla syklillä, mikä mahdollistaa teorian tasolla nopeankin reagoinnin. Saatavilla oleva koulutus ja täydennyskoulutus voisivat rohkaista useampia opettajia varhennetun kielenopetuksen pariin varmemmin ottein.

Tällä hetkellä englanti dominoi oppilaiden valintoja ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi (Vipunen n.d.). Se ei kuitenkaan liene sattumaa, sillä yleinen hyvä englannin kielen osaaminen mahdollistaa myös sen laajan tarjonnan varhennetusti. Tavoite monipuolisista kielenkäyttäjistä (POPS 2014, 21) koskee myös muita kieliä. Tarjottu koulutus opettajille voisi tuoda kouluihin lisää valikoimaa niihin kieliin, joita aletaan opettaa varhennetusti luokanopettajien rohkaistuessa hyödyntämään omaa kielitaitoaan muissa kielissä. Hyvillä kielenkäyttäjilläkin tutkimuksessa liittyi kielenopetuksen alkuun jännitystä ja negatiivisia tunteita, jotka ovat kuitenkin sittemmin kääntyneet positiivisiksi tai neutraaleiksi arjen sujussa.

Haastattelussa Utu kuvaili olevansa koulutusmyönteinen, mutta täydentävään koulutukseen käytettävissä olevan ajan olevan rajallinen. Tämä on osasyynä sille, miksei opettaja ole riittämättömyyden tunteesta huolimatta hakeutunut koulutukseen. Eneverin (2014) raporttia mukaillen esteeksi muodostui siis kurssien sijoittuminen vapaa-ajalle. Enever raportoi ilmiöstä jo vuonna 2014, mutta opettajat ovat nykypäivänä entistäkin kuormittuneempia. Ei ole siis välttämättä työhyvinvoinnin näkökulmasta kestävää rakentaa varhennetun

kielenopetuksen valmiuksia ainoastaan täydennyskoulutusten varaan. Tästäkin syystä reagointi yliopistoissa tarjoamalla perustiedot jo tutkintokoulutuksen aikana olisi suotavaa.

7.4 Luotettavuuspohdintaa

Tässä alaluvussa tutkimustuloksia tarkastellaan luotettavuuden kannalta. Tutkimus on kasvatustieteellinen pro gradu -tutkielma, joka on luokanopettajakoulutuksen opinnäyte. Opinnäytetyötä ja sen tuottamia tuloksia on tarkasteltava opinnäytetyönä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 67). Toisaalta tutkimusaineisto on kerätty autenttisista luokkatilanteista ja opettajilta kouluarjen keskeltä, jolloin tutkimustulokset voidaan käsittää eräänlaisena ikkunana opetuskentälle.

Tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaa. Tutkimuksessa ammattitaitoon ja osaamiseen otettiin melko laaja näkökulma, jota tutkittiin laadullisin menetelmin varsin rajatusta aineistosta. Tarkempaa tietoa ammattitaitoon ja osaamiseen vaikuttavista tekijöistä varten tutkimuksen tulisi kohdistua yksityiskohtaisemmin ja rajatummin esimerkiksi juuri täydennyskoulutuksen merkitykseen tai opettajan aineenhallintaan. Tämä tutkimus muodostaa siis eräänlaisen yleiskatsauksen tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien varhennetun englannin opettajuudesta, mutta tutkimuksen perusteella ei voida muodostaa yleiskuvaa koko opettajuuden kentästä.

Tutkimuksen luotettavuudelle ja kiinnostusarvolle on eduksi tutkimusjoukon keskinäinen eroavaisuus. Onkin oletettavaa, että tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien erilaiset taustatekijät kuvastavat sitä, kuinka erilaisin koulutusyhdistelmin ja henkilökohtaisin taustoin varhennettua englantia tällä hetkellä opetetaan. Monimuotoisesta ja pienestä tutkimusjoukosta huolimatta tutkimustulokset toistuivat opettajien kesken mahdollistaen neljän eri opettajuustyypin muodostamisen kuudesta opettajasta.

Laadullisessa tutkimuksessa olennaista on arvioida tutkimuksen tarkoitukselle sopiva aineistomäärä. Tutkimus lähentelee luonteeltaan tapaustutkimusta, sillä tutkimuksen kohteena ovat yksittäiset opettajat ja heidän opettajuutensa varhennettua englantia opettaessa. Tutkimuksen kohde on rajattu kokonaisuus eikä tavoitteena ole tuottaa yleistettävää tietoa. Näin on myös perusteltua tutkimuksen pieni osallistujamäärä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Aineiston toistaessa itseään voidaan puhua saturaatiosta. Kylläisyysperiaatteen noudattaminen ei ole mielekäästä, jos tutkimusjoukosta etsitään eroavaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 75–77.) Neljästä opettajuustyypistä huolimatta

kaikkia tyyppejä yhdisti pärjäämisen kertomus, jolloin saturaation tarkastelu koetaan toimivaksi.

Aineistonkeruun kaksiosaisuus mahdollisti tutkimukselle aineisto- ja menetelmätriangulaation (Eskola & Suoranta 1998, 52). Aineistotriangulaatio voi vahvistaa lisäksi tutkimuksen validiteettia aineistojen toistaessa samoja teemoja aineiston halki (Creswell 2014, 200). Tässä tutkimuksessa haastatteluaineisto vahvisti oppitunnilta tehtyjä havaintoja opettajien tuodessa esiin opetusmenetelmiä ja työtapoja, jotka olivat linjassa oppitunnin kanssa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on oleellista, että oppitunti seurattiin ennen haastattelua, jottei tutkittavalle tule houkutusta muokata yksittäisen oppitunnin sisältöä vastaamaan haastattelun vastauksia esimerkiksi monipuolisemmiksi tai oppilaslähtöisemmiksi.

Toisaalta koulutyö sisältää aina ennalta-arvaamattomuutta ja opettaja voi suunnitella ja toteuttaa vain niin hyvän tunnin kuin mihin oma osaaminen riittää. Lisäksi oppilaat ovat tottuneet oman opettajan tyyliin osaten odottaa tietynlaista etenemistä edistäen tunnin sujuvuutta. Parempaa kokonaiskuvaa kouluvuodesta tavoiteltiin hyödyntämällä menetelmätriangulaatiota. Lisäksi haastattelussa tiedusteltiin havainnoidun tunnin tyypillisyyttä ja pyydettiin opettajaa kertomaan toiminnastaan myös yleisellä tasolla oppituntikohtaisuuden lisäksi.

Tutkimuksessa havainnoitu opetus edustaa murto-osaa lukuvuoden tunneista. Tulosten perusteella ei voida todeta tutkimukseen osallistuneen luokanopettajan aina käyttävän tiettyjä menetelmiä tai todeta, ettei tutkimuksessa havaitsematta jäänyttä opetusmenetelmää tapahdu opettajan opetuksessa lainkaan. Havainnointi- ja haastatteluaineiston välillä voitiin tässäkin tutkimuksessa huomata eroavaisuuksia opettajien käyttämissä menetelmissä ja työtavoissa. Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa niin lukijan kuin tutkijan on tärkeää pitää mielessä yhden oppitunnin suhde koko lukuvuoteen. Toisaalta havainnoimattomat työtavat, jotka opettaja mainitsi haastattelussa voivat kertoa myös käytänteistä, jotka opettaja uskoo olevan toimivia, mutta joita opettaja ei ole vielä ottanut arkiseen repertuaariinsa.

Opettajilla oli tiedossa, ettei heitä pystyttäisi yhdistämään tutkimukseen, jolloin opettajille pyrittiin luomaan luotettava ympäristö vastata ja toimia aidosti. Luotettavuusnäkökulmasta opettajien antamat tiedot ovat siten luotettavia.

Havainnointi on aineistonkeruumenetelmänä edullinen, sillä sen avulla pystytään keräämään tietoa todellisuudesta (Cohen 2018, 555). Tässä tutkimuksessa havainnointi toteutettiin ei-

strukturoidusti, sillä tutkijalla ei ollut tarkkaa käsitystä siitä, mitä varhennetun englannin oppitunneilla opetuskentällä tapahtuu. Havainnointia ei siis haluttu rajoittaa liikaa. Havaintomateriaalin strukturoimattomuus aiheutti haasteita analyysin toteutuksessa, sillä havainnointiin vaikuttaa aina myös se, mihin tutkija kiinnittää huomiota (Cohen 2018, 560). Havainnoinnin ollessa strukturoimatonta ja tutkijatriangulaation puuttuessa, mahdollisuus virheille tai tapahtuman huomiotta jättämiselle kasvaa. Havainnoinnin avulla tässä tutkimuksessa päästiin myös haastattelussa esiin nouseviin tilanteisiin, on kuitenkin huomioitava havainnoidun oppitunnin olleen yksi satunnainen havainnointipiste koko lukuvuoden kestävässä kokonaisuudessa.

Etäyhteydet toivat tutkimustilanteeseen sekä haasteita että etuja. Etäyhteys mahdollisti tutkijan läsnäolon unohtamisen, mikä oli erityisen merkittävää oppilaiden mahdollisen jännityksen suhteen. Tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaan tutkimuksen pitää pyrkiä olla tekemättä haittaa tutkittaville (TENK 2019, 8) ja vaikka tässä tilanteessa oppilaat eivät olleet suoraan tutkimuskohteina, heille oppimistilanteet ovat ainutlaatuisia ja niitä on kunnioitettava. Tuiskun oppitunnilla hänen tuli kiertää luokassa ja lähihuoneissa auttamassa oppilaita: tällöin ongelmaksi muodostui mukana kuljetettava päätelaite, mikä saattoi alitajuisesti häiritä opettajan normaalia kommunikaatiota oppilaiden kanssa, vaikkei hän itse tuonutkaan sitä erityisesti ilmi.

Eryyisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkijan merkitys tutkimukselle on merkittävä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 266). Havainnoinnin kannalta se tarkoittaa tutkijan itsen vaikutusta havainnoituihin tapahtumiin: mitä tutkija laittaa muistiin, riippuu esimerkiksi siitä, millaista tietoa tutkija odottaa saavansa, tulkitseeko tutkija tapahtuman väärin omien asenteidensa vuoksi, onko tutkijalla jokin ennakkokajatus tutkittavasta. Lisäksi tutkijan mielenkiinnonkohteet altistavat havainnoinnin vinoumille. (Cohen 2018, 560).

Haastatteluaineiston analyysissä tutkijan luomat teemat ja niiden ryhmittelyt myös saattavat erehtyä peilaamaan tutkijan näkemyksiä ja antamaan painoa asioille, joita haastateltavat eivät todellisuudessa pitäneet niin merkittävinä (Cohen 2018, 684).

Haastattelut toteutettiin vuoden 2021 aikana siten, että neljä ensimmäistä haastattelua järjestettiin huhti-toukokuussa ja kaksi viimeistä joulukuussa. Tutkijan rooli laadullisessa haastattelututkimuksessa on merkittävä, sillä haastattelu perustuu vuorovaikutukseen. Haastattelut pyrittiin pitämään toistensa kanssa tarpeeksi samanlaisina käyttämällä samoja pohjakysymyksiä. Haastattelutilanteessa tutkijalla oli omasta asiantuntijuudesta johtuva

auktoriteettiasema haastattelija-aseman lisäksi. Asemaa pyrittiin purkamaan sanoittamalla opettajan toimintaa tuoden sen yhteiseksi asiantuntijuudeksi. Toisaalta haastattelukysymyksissä ja näissä hetkissä on käytetty varhennetun kielenopetuksen sanastoa, joka on voinut myös auttaa opettajia sanoittamaan toimintaansa laajemmin vastatessaan haastattelukysymyksiin.

Kaasila (2008, 44) hahmottaa tutkimansa narratiivisen matematiikkaidentiteetin kontekstisidonnaiseksi, jolloin asioista saatetaan erilaiselle yleisölle kertoa eri tavoin. Tämä on tämänkin tutkimuksen luotettavuuden kannalta huomion arvoinen seikka ottaen huomioon edellä esitellyn auktoriteettiaseman. Toisaalta haastattelun näkeminen erilaisista asemista ja odotuksista vapaana tiedonsiirtotapahtumana ei ole realistista (Hyvärinen 2017, 16).

7.5 Tutkimus tulevaisuudessa

Tutkimus varhennetun englannin toteuttamisesta suomalaisessa koulujärjestelmässä on vasta alussa aiheen tuoreuden vuoksi ja onkin oletettavaa, että lähivuosina tullaan julkaisemaan tutkimuksia aiheesta. Pienen aineistokokonsa vuoksi tämä tutkimus ei anna täyttä kokonaiskuvaa, mutta suuntaa huomiota mahdollisiin kehityskohteisiin. Tutkimuksen tehtävä tulevaisuuden tutkimuksen kannalta onkin avata näkökulmia. Opettajien avoin kohtaaminen autenttisesti varhennetun englannin kontekstissa antaa viitteitä siitä, mikä on koulutuksen ja saatavilla olevan tiedon merkitys opettajan ammattitaidolle ja osaamiselle. Ammatillisen kehittymisen ja tasavertaisen opetuksen toteutumisen kannalta varhennetun englannin opettamisen tutkimusta tarvitaan lisää, jotta koulutus voi vastata tarpeeseen.

Oppilaiden saaman hyödyn näkökulmasta tiedämme jo paljon opetusmenetelmistä vieraan kielen tutkimuksen saralla. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voimme kuitenkin esittää kysymyksen siitä, miten opettajien olisi helpompaa tarttua varhennetun kielenopetuksen käytännön toteutukseen monipuolisesti ja opettajaa liikaa kuormittamatta.

Oikeanlaisen koulutuksen kehittäminen vaatii kuitenkin tutkimustietoa. Vaikka kansainvälisesti onkin laajalti olemassa tietoa esimerkiksi opettajan ammatillisesta kehittymisestä, olisi hyvä saada tutkimustietoa Suomesta, joka ottaa huomioon juuri varhennetun kielenopetuksen uutuusarvon ja opettajan kynnystä ylittävänä subjektina.

Pidempi tutkimusjakso mahdollistaisi lisäksi harjoitteiden tarkemman analyysin. Tässä tutkimuksessa harjoitteita nähtiin vain yksittäisten tuntien osalta, joten laajempaa käsitystä opettajien valitsemista harjoitteista sekä niiden pedagogisista perusteista varten tulisi seurata

opettajia esimerkiksi kuukauden ajan. Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimalli tarjoaa varhennetun kielenopetuksen toteutuksen tutkimiselle paljon huomioon otettavia näkökulmia. Esimerkiksi oppilaille tarjotun emotionaalisen tuen toteutumisen ja merkityksen varhennetussa kielenopetuksessa tutkiminen vahvistaisi ymmärrystä opettajan roolista, kun tavoitteena on positiivisen kieliasenteen luominen oppilaille. Jatkotutkimuksessa tarkasteluun voitaisiin tuoda myös MAP-mallin viimeinen osio eli opettajan vaikutukset opettamiseen (Metsäpelto ym. 2020). Opetuksen tähdätessä oppimistuloksiin toimivan opetuksen tarkastelun on otettava huomioon myös todellisuudessa tapahtuva oppiminen.

Mahdollisiksi tutkimusaiheiksi esitetäänkin laajempaa tutkimusta siitä, mistä pedagogisista lähtökohdista varhennetun kielenopetuksen sisältöjä opetetaan ja millaista on luokanopettajien pedagoginen sisältötieto. Lisäksi olisi syytä tutkia millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus tarjoaa vieraiden kielten opetukseen varhennetusti. Opettajien toive erilaisista toimivista materiaaleista suuntaa tutkimusta myös eri työtapojen ja valmiiden materiaalien tehokkuuden ja niillä saavutettujen oppimistulosten tutkimukseen.

Lähteet

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.) *Self-efficacy on Changing Societies*. 1–45. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105–112. <https://doi.org/10.1093/elt/57.2.105>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). E-kirja. New York: Routledge.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and effects of age. Teoksessa D. Singleton & Z. Lengyel (toim.) *The Age Factor in Second Language Acquisition*. 51–66. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching* (5th ed.). New York: Routledge.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Education First (EF)*. (2020). EF EPI. EF English Proficiency. A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills. Viitattu 8.2.2021. Saatavilla: https://www.ef.fi/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/___/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-english.pdf
- Enever. (2014). Primary English teacher education in Europe. *ELT Journal*, 68(3), 231–242. <https://doi.org/10.1093/elt/cct079>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Evens, M., Elen, J., Larmuseau, C., & Depaepe, F. (2018). Promoting the development of teacher professional knowledge: Integrating content and pedagogy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 75, 244–258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.001>.
- Finlex 422/2012. (2012). Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 422/2012, 6 §. Viitattu 8.2.2021. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>.
- Finlex 793/2018. (2018). Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston

- asetuksen 6 §:n muuttamisesta. 793/2018, 6 §. Saatavilla:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793>
- Finlex A 986/1998. (1998). Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. A 986/1998, 4 §. Viitattu 8.2.2021. Saatavilla:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986#Pidp448433280>.
- Garton, S. (2019). Early Language Learning Teacher Education: Present and Future. Teoksessa Garton, S. & Zein, S. (toim.) *Early Language Learning and Teacher Education: International Research and Practice*. 265–275. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/978178892266>.
- Gaspard, H. & Lauermann, F. (2021). Emotionally and motivationally supportive classrooms: A state-trait analysis of lesson- and classroom-specific variation in teacher- and student-reported teacher enthusiasm and student engagement. *Learning and Instruction*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101494>
- Gibbs, C. (2002). *Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action*. England: University of Exeter. Viitattu 25.2.2020. Saatavilla:
<https://cascadiapermaculture.com/wp/wp-content/uploads/2014/02/Effective-Teaching-thought-control-of-action-1.pdf>.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2). Viitattu 25.2.2020. Saatavilla:
<https://ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/520/0>.
- Guerreiro, S. & Révain, N. (2017). Knowledge dynamics in the teaching profession. Teoksessa S, Guerriero. (toim.) *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. 37–71. Pariisi: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- 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.
<https://doi.org/10.26822/iejee.2021.223>.
- 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*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia; Nro 17). 77–103. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/312321>

- Hartshorne, Tenenbaum, J. B., & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, *177*, 263–277. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.007>.
- Heikkinen, A. (1993). Taidon, kompetenssin ja kvalifikaation käsitteistä. Teoksessa A. Heikkinen & U. Salmi (toim.) *Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta*. 73–82. Tampere: Tampereen yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus.
- Heilä, P. & Impilä, F-R. (2020). Luokanopettajien asenteet ja valmiudet varhennettuun kielenopetukseen. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto. Saatavilla: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202003259291>.
- Helakorpi, S. (2005). *Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helakorpi, S. (2010a). Johdanto: käsityksemme maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. 7–18. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helakorpi, S. (2010b). Työ ja ammattitaito. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. 55–80. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helakorpi, S., Aarnio, & Majuri, M. (toim.) (2010). *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita* (22. painos). Helsinki: Tammi.
- Huhta, A. & Leontjev, D. (2019). *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti*. Loppuraportti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7697-2>.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvoori & A. Aho (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. 9–35. Tampere: Vastapaino.
- Inha, K. (2018). Vuosi kärkihanketta takana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, *9*(4). Viitattu 12.2.2021. Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/vuosi-karkihanketta-takana>
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K., & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Järvinen, H-M. (2014). Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. 89–113. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. 41–66. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kallio, J. & Koskenoja, N. (2020). HELLO - BYE BYE!: Kommunikatiiviset ja toiminnalliset opetusmenetelmät varhennetussa englanninopetuksessa 1. luokalla. Pro gradu - tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto. Saatavilla: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020042822745>
- Kangasvieri, T. & Moate, J. (2018). Varhemmin helposti – luokanopettajien käytännön ideoita kieltenopetuksen varhentamiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(7). Viitattu 29.5.2022. Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/varhemmin-helposti-luokanopettajien-kaytannon-ideoita-kieltenopetuksen-varhentamiseen>
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. 41–60. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kırgöz (2019). Mentoring Young Learner English Teachers Working on Collaborative Action Research: Implications for Professional Development Programs. Teoksessa Garton, S. & Zein, S. (toim.) *Early Language Learning and Teacher Education: International Research and Practice*. 140–156. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/978178892266>.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uud. p.). 73–87. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness. A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>.
- Korkeakoski, E. (2008). *Tavoitteista vuorovaikutukseen: Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin tulosten tiivistelmä ja kehittämissuhteet*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

- Koskelin, E. (2021). Luokanopettajien käsityksiä varhennetusta kieltenopetuksesta ja sen työtavoista lähi- ja etäopetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202105112131>.
- Kunter, M., Tsai, Y-M, Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468–482. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>.
- Kärjä, E. (2020). Learning materials and methods in early language learning classroom: teachers' perceptions and experiences. Pro gradu -tutkielma. Kieli- ja viestintätieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202005183281>.
- Lauermann, F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: a new era for research. Teoksessa S, Guerriero. (toim.) *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. 171–191. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- Leimu, I. (2021). *Kieli tarttuu leikiten: varhennettu kielenopetus*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lilja, S. (2022). Luokanopettajien käsityksiä omasta asiantuntijuudestaan varhennetussa kielenopetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202205122683>.
- Lintunen, P. & Veivo, O. (2021). Suullinen kielitaito ja ääntäminen varhennetussa kielenopetuksessa. Teoksessa H. Hurme & M. Maijala (toim.) *Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen: Opas varhentaville opettajille*. 29–44. Kieli- ja käännöstieteiden laitos. Turun yliopisto.
- Lintunen, P. (2014). Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. 165–187. Helsinki: Gaudeamus.
- Luotonen, S. (2019). Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa vieraita kieliä alakoulussa. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto. Saatavilla: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019052817577>.
- Lyytinen, H. & Tarvainen, H. (2022). Opettajien käsityksiä toiminnallisuudesta varhennetun englannin kielen opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202205192776>.
- McAdams, D., & Pals, J. (2006). A new big five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61(3), 204–217. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.204>.

- Meriläinen, M. & Piispanen, M. (2019). The Early Bird Gets the Word. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 11–17.
<https://doi.org/10.26822/iejee.2019155332>.
- Metsäpelto, R., Poikkeus, A., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Warinowski, A. (2020). *Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*.
<https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>.
- Mutta, M. & Maijala, M. (2021). Varhennetun kielenopetuksen oppisisällöt, opetusmenetelmät ja oppilaan osaamisen arviointi. Teoksessa H. Hurme & M. Maijala (toim.) *Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen: Opas varhentaville opettajille*. 8–20. E-kirja. Kieli- ja käännöstieteiden laitos. Turun yliopisto.
- Mäntylä, K. (2021). Toiminnallisuus kielen opettamisessa. Teoksessa H. Hurme & M. Maijala (toim.) *Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen: Opas varhentaville opettajille*. 58–64. E-kirja. Kieli- ja käännöstieteiden laitos. Turun yliopisto.
- Nikolov, M. (2009). The age factor in context. Teoksessa M. Nikolov (toim.) *The Age Factor and Early Language Learning*. 1–38. E-kirja. <https://doi.org/10.1515/9783110218282>.
- Okmen, B., & Kilic, A. (2016). The language teaching methods scale: Reliability and validity studies. *European Journal of Educational Research*, 5(3), 137–148.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.5.3.137>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö*. (2018.) Ohjauskirje A1-kielen toimeenpanosta. Viitattu: 1.11.2020. Saatavilla: <https://okm.fi/documents/1410845/4240776/Ohjauskirje+A1-kielen+toimeenpanosta/2f69de7c-b2d3-1c0c-b50a-1cbf0eb869dd/Ohjauskirje+A1-kielen+toimeenpanosta.pdf>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö*. (2021). *Opetus- ja koulutusssanasto (OKSA)*. 2. laitos. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:10. Viitattu 25.3.2022. Saatavilla: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162845/OKM_2021_10.pdf.
- Opetushallitus*. (N.d.) Kaksikielinen opetus. Viitattu 24.3.2022. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kaksikielinen-opetus>.
- OVET*. (N.d.). Opettajan osaamisen kartta: Moniulotteinen opettajan osaamisen malli (MAP). Viitattu 12.12.2021. Saatavilla: <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/>.

- Pietilä, P. (2014). Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. 45–67. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietilä, P., & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. 11–25. Helsinki: Gaudeamus.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.
- Rivers, I. (1968). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ruiz, C. (2014). *Is It All About Jolly Phonics? Evaluation of Jolly Phonics as a method for teaching literacy and EFL in the bilingual classroom. Proposal of improvement*. Trabajo de fin de grado [Kandidaatin tutkielma]. Universidad Zaragoza. Viitattu 20.3.2022. Saatavilla: <https://zaguan.unizar.es/record/16919/files/TAZ-TFG-2014-2132.pdf>.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori & A. Aho (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. 39–65. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Tiittula, L., & Aaltonen, T. (2005). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 17.5.2021. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>.
- Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. 73–102. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen laitos.
- Savolainen, E. (2002). Luokanopettajiksi opiskelevien sivuaineopinnot ja niiden valintaan vaikuttavat tekijät. Pro gradu. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2002882420>.
- Singleton, D. (2014). Topic 2: Is There a Best Age for Learning a Second Language? Teoksessa V. Cook & D. Singleton (toim.) *Key Topics in Second Language Acquisition*. 18–36. Bristol: Multilingual Matters.

- Skinnari, K. & Sjöberg, S. (2018). *Varhaista kieltenopetusta kaikille: Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kielenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sundman, M. (2014). Kuinka kielioppia opetetaan ja opitaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. 114–137. Helsinki: Gaudeamus.
- Suni, M. (2008). Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Humanities 94*. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>.
- Suokivi, H. (2020). Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys ja asenteet opettaa englantia alakoulussa – Luokanopettajakoulutuksen tila Suomessa. Kandidaatin tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto.
- Suomen virallinen tilasto*. (2020). Ainevalinnat [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-103X. Peruskoulun Oppilaiden Ainevalinnat 2019. Helsinki: Tilastokeskus Viitattu: 29.5.2022. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/ava/2019/02/ava_2019_02_2020-05-20_tie_001_fi.html.
- TENK. (2019). Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Tieteen termipankki*. (N.d.). Kasvatustieteet: opetusmenetelmä. Viitattu: 4.5.2022. Saatavilla: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:opetusmenetelmä>.
- Tschannen-Moran, M & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.
- Tyllström, C. (2018). Sjunga för att lära: Hur lärare anser att sång, musik, rim och ramsor kan bidra till ett lärande i engelskämnet för årskurs F-3 [Laulua oppimiseen: opettajien käsityksiä laulusta, musiikista, riimeistä ja loruista englannin opetuksessa esikoulusta 3.-luokalle]. Independent thesis, Advanced level. Högskolan Dalarna. Saatavilla: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1285497&dswid=6905>.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet* (3. uud. p.). Porvoo: WSOY.
- Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä. 2016. *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2016: 1. Helsinki: Opetushallitus.

- Van Patten, B. & Benati, A. G. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. Lontoo: Bloomsbury.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (2018). Helsinki: Opetushallitus.
- Varhennetun kielenopetuksen OPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. (2019). Helsinki: Opetushallitus.
- Vilkka, H. (2006). *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.
- Vipunen. (N.d.). *Opetushallinnon tilastopalvelu. Perusopetuksen kielivalinnat*. Viitattu 8.2.2020. Saatavilla: <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx>
- Vuorinen, I. (1993). *Tuhat tapaa opettaa*. Naantali: Resurssi.
- Zein, S. (2019). Imagining One's Self as a Child and Speech Modification: Implications for Teacher Education. Teoksessa Garton, S. & Zein, S. (toim.) *Early Language Learning and Teacher Education: International Research and Practice*. 59–77. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/978178892266>.

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset

Hei, kiitos että suostuit haastatteluun. Haastattelu koskee käyttämiäsi opetusmenetelmiä varhennetun englannin tunneilla ja valmiuksiasi opettaa sitä. Varmistan vielä, että aineistoa käytetään vain tämän oppinnäytetyön tekemiseen ja tiedot säilytetään luottamuksellisesti. Mitään henkilötietoja ei yhdistetä aineistoon. Laitan nyt nauhoituksen päälle.

A Kuinka kauan olet opettanut varhennettua englantia? Missä kunnassa opetat? Oletko opettanut muuta englantia?

B Millaisia ajatuksia heräsi, kun sait tietää, että englannin opettaminen tulee kohdalle?

C Ovatko ajatukset opettamisesta muuttuneet kokemuksen myötä?

D Millaiseksi kuvailt oloasi englannin oppitunneilla? Ennen oppitunteja? Oppituntien jälkeen?

E Koetko, että sinulla on tarpeellinen ammattitaito esimerkiksi sisältötieto, resurssit, tavat ja työkalut varhennetun englannin opettamiseen?

F Minkälaista koulutusta sinulle on tarjottu tai olet saanut varhennetun englannin opettamiseen? Yliopistoaikana? Omaehtoisia koulutuksia? Oletko hakenut itse tietoa? Tarve koulutukselle?

G Mistä aiemmasta osaamisestasi koet, että on ollut hyötyä varhennetun englannin opettamisessa?

H Millaiseksi englannin opettajaksi koet itsesi? Millaisia työtapoja ja opetusmenetelmiä suosit englannin tunneilla?

I Pohdi tuntia, jonka seurasin. Oliko tunti tyypillinen? Mikä oli tunnin paras hetki?

J Millainen on tuntisuunnitelmaprosessisi? Millä tavoin oppilaiden kiinnostuksen kohteet otetaan huomioon? Miten oppilaiden taso huomioon?

K Oppitunnilla käytit mm seuraavanlaisia opetusmenetelmiä: _____. Mitä ajatuksia sinulla on siitä, millä perusteilla ja miksi valitsit juuri ne?

L Yksi kielitaidon osa-alue on taito tuottaa kieltä. Tunnilla huomasin, että oppilaat joutuivat kiinnittämään huomiota _____. Millaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja valitsit, kun haluat harjoittaa oppilaan taitoa tuottaa kieltä?

M Kielen tuottamisen vastapainona on kielen ymmärtäminen. Huomasin, että tunnilla oppilaat olivat tilanteissa, joissa heidän piti _____. Millaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja valitsit, kun haluat harjoittaa oppilaan taitoa tulkita ja ymmärtää?

N Kun tuottamisen ja ymmärtämisen yhdistää, niin päästään käyttämään kieltä vuorovaikutuksessa. Millä tavoin ja menetelmin saat aikaan tilanteita, joissa oppilas hyödyntää kielitaitoa vuorovaikutuksessa?

O Näkyykö englanti muussa arjessa?

P Oletko joutunut opettelemaan jonkin aivan uuden menetelmän tai kokeillut uusia menetelmiä? Toimiko? Miten koet valmiiksi hallussa olleiden opetusmenetelmien soveltamisen ja soveltumisen varhennetun englannin tavoitteisiin?

Q Millaisina koet kykysi motivoida oppilaita? Millaisia keinoja käytät?

R Onko luokallasi tasoeroja ja jos on, miten otat ne huomioon? Millaisia eriytyskeinoja sinulla on käytössä ylös tai alas?

S Miten paljon opetuspuheessa yleensä englantia? Jos oppilaalta menee aivan ohi, mitä keinoja auttaa oppilasta?

T Millaisia arviointivälineitä olet mahdollisesti ottanut käyttöön?

U Minulla ei ole enää kysyttävää, mutta tuleeko sinulle mieleen jotain, mitä haluaisit vielä kertoa varhennetun englannin opettamisesta?

Liite 2. Tietosuojailmoitus

1. Tutkimuksen rekisterinpitäjä

Turun yliopisto, FI-20014 Turku

2. Yhteistyöhankkeena tehtävän tutkimuksen osapuolet ja vastuunjako

Tutkimus ei ole yhteistyöhanke.

3. Tutkimuksen vastuullinen johtaja tai siitä vastaava ryhmä

Heta Suokivi

4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot

Turun yliopiston tietosuojavastaavan yhteysosoite: dpo@utu.fi

5. Tutkimuksen suorittajat

Heta Suokivi (tutkija) sekä Sara Routarinne (tutkimustyön ohjaaja)

6. Yhteyshenkilö tutkimusrekisteriä koskevissa asioissa

Heta Suokivi (heta.m.suokivi@utu.fi)

7. Tutkimusrekisterin nimi

Luokanopettajat opettamassa varhennettua englantia: opetusmenetelmät sekä valmiudet

8. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus

Henkilötietoja käytetään ainoastaan ohjattua pro gradu -tutkielmaa ”Luokanopettajat opettamassa varhennettua englantia: opetusmenetelmät sekä valmiudet” varten.

Tutkimuksessa tutkitaan perusopetuksessa toimivia luokanopettajia ilman englannin aineenopettajan pätevyyttä, jotka opettavat varhennettua englantia 1. ja/tai 2. luokan oppilaille.

9. Henkilötietojen käsittelyn oikeusperuste

Henkilötietojen käsittelyn peruste on EU:n yleisen tietosuojasetuksen artikla 6, kohta 1: rekisteröidyn suostumus ja tieteellinen tai historiallinen tutkimus tai tilastointi.

10. Mitä henkilötietoja tutkimusaineisto sisältää

Tutkimusaineisto sisältää videomateriaalia haastattelutilanteesta, jossa tulee ilmi osallistujan paikkakunta. Analyysivaiheessa haastattelu litteroidaan ja kuntatiedolle annetaan numeroarvo, jos useampi osallistuja on samasta kunnasta. Muussa tilanteessa poistetaan kokonaan. Havainnointimateriaalissa ei tallenneta yksilötietoja. Kaikki osallistujat ja heistä kerätty materiaali nimetään anonyymisti pseudonyymein. Tutkimusraportissa noudatetaan samaa

periaatetta. Tutkijan tiedossa olevia yhteystietoja kuten sähköpostia käytetään ainoastaan tutkimustilanteen käytännön järjestelyihin. Kaikkia tietoja käsitellään luottamuksellisesti.

11. Mistä lähteistä henkilötietoja kerätään

Henkilötiedot kerätään osallistujilta itseltään.

12. Tietojen siirto tai luovuttaminen tutkimusryhmän ulkopuolelle

Luovutetaan ainoastaan metatietoja.

13. Tietojen siirto tai luovuttaminen EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle

Ei siirretä.

14. Automatisoitu päätöksenteko

Ei tehdä.

15. Henkilötietojen suojauksen periaatteet

Tietojärjestelmissä käsiteltäviä tietoja suojataan seuraavin keinoin:

Käyttäjätunnus, salasana sekä säilytys yliopiston Seafire-palvelimella.

Suorien tunnistetietojen käsittely:

Suorat tunnistetiedot poistetaan analyysivaiheessa.

16. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Tutkimusrekisteri hävitetään.

17. Rekisteröidyn oikeudet ja niiden mahdollinen rajoittaminen

Rekisteröidyllä on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen.

Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, mikäli rekisteröity katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä.