

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Mård-Miettinen, Karita; Pitkänen-Huhta, Anne

Title: “How are you, siihen me sanotaan I’m fine” : tapaustutkimus oppilaiden ja kielenopettajan käsityksistä kielestä ja kielen oppimisesta varhaisen englannin opetuksen kontekstissa

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 2022

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Mård-Miettinen, K., & Pitkänen-Huhta, A. (2022). “How are you, siihen me sanotaan I’m fine” : tapaustutkimus oppilaiden ja kielenopettajan käsityksistä kielestä ja kielen oppimisesta varhaisen englannin opetuksen kontekstissa. In R. Kantelinen, M. Kautonen, & Z. Elgundi (Eds.), *Linguapeda 2021* (pp. 70-96). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura; Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta. Ainedidaktisia tutkimuksia, 21. <http://hdl.handle.net/10138/352128>

“How are you, siihen me sanotaan I’m fine”. Tapaustutkimus oppilaiden ja kielenopettajan käsityksistä kielestä ja kielen oppimisesta varhaisen englannin opetuksen kontekstissa

KARITA MÅRD-MIETTINEN JA ANNE PITKÄNEN-HUHTA

karita.mard-miettinen@jyu.fi

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Vuonna 2020 Suomessa käynnistettiin uudenlaisen pohjan luominen kielen oppimisen jatkumolle, kun ensimmäisen vieraan tai toisen kotimaisen kielen aloitus varhennettiin ensimmäiselle vuosiluokalle. Tutkimus on osoittanut, että opettajien ja oppilaiden käsityksillä on keskeinen rooli oppimis- ja opetuskäytänteiden muotoutumisessa ja siksi on tärkeää tutkia käsityksiä uudessa tilanteessa. Tässä artikkelissa tarkastellaan yhden englannin aineenopettajan ja hänen oppilaidensa käsityksiä vuosina 2020–2021 tehtyjen teemahaastattelujen kautta. Tulokset osoittivat, että oppilaiden ja opettajan käsityksissä lasten vapaa-ajan ja koulun englanti erosivat toisistaan ja opettajan käsityksissä myös varhain ja myöhemmin alkava englanti näyttäytyivät hyvin erilaisina. Nämä käsitykset myös kytkeytyivät opetuksen käytänteisiin. Lisäksi opettajan käsityksissä oli havaittavissa muutosta esimerkiksi suhtautumisessa oppikirjaan.

Avainsanat

Varhainen kielenopetus, käsitykset, tapaustutkimus, kielenopettaja, oppilaat

“How are you, then we say I’m fine”. A case study on learner and language teacher beliefs of language and language learning in the context of early English language learning

Abstract

The year 2020 marked the start of creating a new basis for the continuum of language learning in Finland, as the onset of learning the foreign or the second domestic language was moved from the third grade to the first grade of primary school. Research has shown that teacher and learner beliefs play a central role in constructing learning and teaching practices and it is therefore important to examine beliefs in this new situation. This article focuses on the beliefs of one teacher of English and her learners by the means of thematic interviews conducted in 2020 and 2021. The findings showed that the learners and the teacher had different beliefs concerning English used in the learner’s free time and at school, and in the interviews with the teacher early English and the English starting later were also depicted very differently. These beliefs were also connected to teaching practices. Moreover, there was indication of change in the teacher’s beliefs concerning her views on the role of the textbook in teaching.

Keywords

Early language learning, beliefs, case study, language teacher, learners

Johdanto

Vuoden 2020 alusta Suomen koululaiset ovat aloittaneet ensimmäisen vieraan tai toisen kotimaisen kielen opiskelun jo ensimmäisellä vuosiluokalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Tämä merkittävä kieli- ja koulutuspoliittinen muutos vaikuttaa uudella tavalla kielen oppimisen jatkumon rakentumiseen koko koulupolun ajan ja varhainen kielenopetus luo pohjan elinikäiselle kielen oppimiselle. Varhaisen kielenopetuksen merkitystä ja vaikutuksia on tutkittu melko paljon kansainvälisesti (esim. Enever, 2011; Lindgren & Muñoz, 2013; Pfenninger & Singleton, 2019) ja viime aikoina enenevässä määrin myös Suomessa (esim. Hahl, Savijärvi & Wallinheimo, 2020; Mård-Miettinen, Huhta, Stylman & Reini, 2021; Peltoniemi & Hansell, 2021). Uudessa kielikoulutuspoliittisessa tilanteessa kaikki tutkimus on arvokasta, koska se lisää ymmärrystä käsillä olevasta ilmiöstä ja auttaa kehittämään pedagogisia käytänteitä. Tämän etnografisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on osaltaan valottaa varhaisen vieraan kielen opetuksen ja oppimisen lähtökohtia selvittämällä, millaisia käsityksiä koulupolkunsa alussa kieliopintonsa aloittavat oppilailla ja heitä opettavalla kielenopettajalla on englannin kielestä ja sen oppimisesta ja opetuksesta tässä uudessa tilanteessa.

Varhainen kielenopetus ja sen tutkimus Euroopassa

Euroopan mittakaavassa Suomi erottui vielä 1990-luvulla maana, jossa kielenopetus aloitettiin suhteellisen varhaisessa iässä (European Commission, 2000). Vaikka kielenopetus alkoi Suomessa tuolloin pääsääntöisesti kolmannella luokalla, suomalaiset opetussuunnitelmat mahdollistivat niin kielenopetuksen aloittamisen ennen kolmatta vuosiluokkaa kuin vieraalla tai toisella kotimaisella kielellä tapahtuvan toiminnan (vieraskielinen opetus, CLIL-opetus, kielilylypöpetus) jo päiväkodissa. Varhaista kielenopetusta ja vieraskielistä toimintaa onkin ollut eri puolilla Suomea jo aivan 1990-luvun alusta lähtien etenkin englanniksi ja kotimaisilla kielillä. Toiminta ei ole kuitenkaan ulottunut kaikkiin lapsiin ennen vuotta 2020 vaan siihen oli mahdollisuus lähinnä suurissa kaupungeissa (Peltoniemi, Skinnari, Sjöberg & Mård-Miettinen, 2018; Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari, 2018; Skinnari & Sjöberg, 2018). Muissa Euroopan maissa taas kielenopetuksen aloitusikää varhennettiin jo 2000-luvun alkupuolella kaikkien lasten osalta,

ja etenkin Euroopan muissa kaksi- ja monikielissä maissa kieltenopetus alkoi Suomea aiemmin (European Commission, 2017). Suomi teki vastaavan varhentamispäätöksen vuonna 2018 kansallisen kielivariantoselvityksen pohjalta (Pyykkö, 2017), jossa suositeltiin kaikille yhteisen A1-kielen opetuksen varhentamista alkamaan viimeistään vuosiluokan 1 kevätlukukaudella. Päätös kieltenopetuksen varhentamisesta on siinä mielessä historiallinen, että samalla muutettiin myös perusopetus- ja tuntijakoasetuksia ja vuosiluokalla 1 alkavaan A1-kielen opetukseen suunnattiin ylimääräiset kaksi vuosiviikkotuntia. Aiemmat muutokset (esim. B1-kielen varhennus vuonna 2016) sen sijaan toteutettiin tuntekhyksen sisällä. Tutkimukset (esim. García Mayo, 2003) ovat osoittaneet, että tuntimäärän lisääminen on laadukkaan opetuksen ja motivaatiotyön ohella tärkeä tekijä varhaisen kieltenopetuksen onnistumiseksi.

Kielenopetuksen varhentamispäätöksen myötä myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita muokattiin ja täydennettiin. Opetussuunnitelman perusteiden muutosten ja täydennysten (Opetushallitus, 2019) mukaan A1-kielen opetuksen tehtävänä vuosiluokilla 1 ja 2 on herättää kiinnostus ja positiivinen asenne opiskeltavaan kieleen, ja opetuksessa tulisi korostua muun muassa suullinen vuorovaikutus ja kieltenopiskelutaitojen harjoittelu, oppilaslähtöisyys, toiminnallisuus, leikinomaisuus sekä aihepiirit, jotka liittyvät arkeen ja oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin (Opetushallitus, 2019; Hahl ym., 2020). Tuore selvitys varhaisesta A1-englannin (Mård-Miettinen ym., 2021) ja A1-finskan (Peltoniemi & Hansell, 2021) opetuksesta suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa osoittikin, että opetussuunnitelman perusteiden muokkaukset ovat siirtyneet opetuksen käytänteisiin: A1-kielen opetuksessa korostuvat monipuoliset toiminnalliset ja oppilaslähtöiset työtavat sekä myös monipuoliset oppimateriaalit. Selvitys osoitti myös, että opetuksessa käsitellään samoja aiheita riippumatta siitä pohjaako se oppikirjoihin vai muuhun materiaaliin, eli keskeisiä aihepiirejä ovat: tervehdykset, värit, numerot, vaatteet, eläimet, kotiin ja perheeseen liittyvät asiat, viikonpäivät, kuukaudet, vuodenajat ja kehon osat. Sen sijaan opetussuunnitelman perusteissa mainitut oppilaiden itse ehdottamat aihepiirit osoittautuivat olevan vielä harvinaisia. Varhaisen kieltenopetuksen koettiin liittyvän myös niin pedagogisia kuin käytännön haasteita, kuten ryhmien heterogeenisuus ja huoli erityisen tuen piirissä olevista oppilaista (Mård-Miettinen ym., 2021; Peltoniemi & Hansell, 2021). Varhaisen kieltenopetuksen pilottivaiheen tutkimuksissa (Skinnari & Sjöberg, 2018; Hahl ym., 2020) korostuivat näiden

lisäksi myös oppimateriaalin puute ja haasteet opetuksen järjestelyissä, joihin oli ilmeisesti löydetty ratkaisuja jo pilottivaiheessa, koska nämä eivät enää korostuneet haasteina varhaisen A1-kielen selvityksessä, johon vastasi yli 600 opettajaa (Mård-Miettinen ym., 2021; Peltoniemi & Hansell, 2021).

Varhaista kieltenopetusta on tutkittu laajasti myös muualla Euroopassa. Varhaisimmissa tutkimuksissa pyrittiin selvittämään, onko varhaisesta aloittamisesta etua suhteessa myöhempään aloittamiseen (Enever, 2011; Pfenninger & Singleton, 2019). Monissa hankkeissa tutkimuksen kohteena ovat olleet oppimistulokset, joita varhaisen aloittamisen ei ole yksiselitteisesti todettu parantavan verrattuna myöhempään aloittamiseen sellaisessa tilanteessa, jossa kielen opetustunteja on vain kerran pari viikossa (esim. Muñoz, 2006). Oppilaiden kielitaidon on kuitenkin osoitettu kehittyvän odotusten mukaisesti myös varhaisessa kielenopetuksessa, kuten myös tuore suomalaistutkimus osoittaa suullisen sanastonhallinnan osalta (Mård-Miettinen ym., 2021; Peltoniemi & Hansell, 2021).

Uudemmissa kansainvälisissä tutkimuksissa varhaista kielenopetusta on oppimistulosten lisäksi tutkittu enenevässä määrin myös muun muassa motivaation ja asenteiden (esim. Enever, 2011; Pfenninger & Singleton, 2016; Myles, 2017), oppilaiden taustatekijöiden (esim. Lindgren & Muñoz, 2013;) sekä oppimisympäristön, opetusmenetelmien ja oppimateriaalien (esim. Pfenninger & Singleton, 2016; Cadierno & Eskildsen, 2018) näkökulmista. Pienten oppilaiden on esimerkiksi osoitettu olevan innokkaita oppimaan uutta kieltä (esim. Myles, 2017), mutta toisaalta myös toisinaan turhautuvan opetuksen hitaaseen etenemistähtiin tai kehittyvän kielitaitonsa vähäisyyteen (Pfenninger & Singleton, 2016). Varhaisen kielenopetuksen on myös joissain tutkimuksissa todettu olevan oppilaskeskeisempää kuin vanhemmille oppilaille tarjottu kielenopetus (Cadierno & Eskildsen, 2018). Varhaisen kielenopetuksen tutkimuksessa on tarkasteltu myös opettajien ja oppilaiden käsityksiä, jotka ovat tämän artikkelin keskiössä ja joista kerromme tarkemmin seuraavassa luvussa.

Opettajien ja oppilaiden käsityksiä

Lyhyesti määriteltynä käsitykset muotoutuvat siitä, mitä opettajat ja oppilaat ajattelevat, tietävät ja uskovat (Borg, 2012). Vaikka osassa laajaa tutkimuskenttää käsityksiä pidetään pysyvinä (Borg, 2017), tässä tutkimuksessa nojautumme post-strukturalistiseen, sosiokulttuurisesti ja dialogisesti rakentuvaan näkemykseen käsityksistä (Kalaja, Barcelos, Aro & Ruohotie-Lyhty, 2016). Tämän näkemyksen mukaisesti käsitykset eivät ole staattisia ja ikään kuin valmiiksi muotoutuneita prosessin lopputuloksia, vaan ajattelu, tieto ja uskomukset ovat tilannesidonnaisia ja muuttuvia. Käsitykset kytkeytyvät aikaisempiin kokemuksiin sekä oman toiminnan ja ajattelun reflektointiin (Barcelos, 2015; Kalaja ym., 2016). Tässä artikkelissa tutkimme opettajien ja oppilaiden käsityksiä kontekstuaalisena, dynaamisena ja monitahoisena ilmiönä kielikoulutuspoliittisessa muutostilanteessa.

Kielten opettajien käsityksiä on aiemmin tutkittu esimerkiksi tarkastelemalla opettajien käsityksiä johonkin rajattuun alueeseen liittyen, kuten kieliopin (esim. Sato & Oyanedel, 2019) tai sanaston (esim. Mardali & Siyyari, 2019) opettamiseen. On myös tutkittu opettajien käsityksiä monikielisyystä (esim. Haukås, 2016) tai monikielisistä oppilaista (esim. Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2020). Tutkimusmenetelminä on useimmiten käytetty haastatteluja, joita on analysoitu narratiivisesti tai temaattisesti. Myös erilaisia visuaalisia menetelmiä on käytetty. Tämän tutkimuksen kannalta on merkittävää, että tutkimus on osoittanut opettajien käsityksien keskeisen merkityksen siinä, millaiseksi opetuskäytänteet muotoutuvat eli siinä, miten kieltä luokassa opetetaan (Alsop, 2006; Basturkmen, 2012; Borg, 2017; Mercer & Kostoulas, 2018).

Myös eri ikäisten oppijoiden käsityksiä kielen oppimisesta ja heistä itsestään oppijoina on tutkittu erilaisia menetelmiä käyttäen. Lasten ja nuorten käsitysten tutkimuksessa on usein käytetty erilaisten visuaalisten menetelmien ja haastattelujen yhdistelmää (esim. Kalaja, Alanen & Dufva, 2008; Nikula & Pitkänen-Huhta, 2008; Pitkänen-Huhta & Rothoni, 2018). Pienten lasten kielikäsitteitä ovat tutkineet esim. Alanen (2003), Aro (2009) ja Mård-Miettinen, Kangasvieri ja Kuusela (2014). Alasen johtamassa hankkeessa tutkittiin 2000-luvun alkupuolella pitkittäisesti alakoululaisten kielitietoisuutta ja käsityksiä äidinkielestä ja vieraasta kielestä. Hankkeessa

havaittiin, että lapset liittivät kielen useimmiten kouluun ja mielsivät sen koulun oppiaineena enemmän kuin arkisena viestinnän välineenä (Dufva, Alanen & Aro, 2003; Aro, 2009). Toisaalta Aron (2009) tutkimus osoitti, että käsitykset ovat moniäänisiä niin, että käsityksissä näkyi sekä oman äänen kehittyminen että autoritääriset äänet, jotka vaikuttivat omaan käsitykseen kielestä. Mård-Miettinen ym. (2014) tutkivat esikouluikäisiä lapsia ja toisin kun teini-ikäisiä ja nuoria aikuisia koskevissa tutkimuksissa, joissa formaali opetus näkyi käsityksissä voimakkaasti, lapset kokivat oppivansa kieliä eri tavoin ja monissa eri paikoissa ja heillä oli hyvin ennakkoluuloton suhtautuminen omaan kielitaitoonsa ja oppimiseensa.

Opettajien, oppilaiden ja huoltajien käsityksiä varhaisesta kieltenopetuksesta on Suomessa tutkittu myös jo jonkin verran (esim. Hahl ym., 2020; Kantelinen & Koivistoinen, 2020; Hahl & Pietarila, 2021). Eri näkökulmia on tarkasteltu useissa tutkimuksissa erityisesti Jyväskylän yliopistossa varhaisen kieltenopetuksen pilottivaiheessa vuosina 2017–2019 (Huhta & Leontjev, 2019; Inha & Huhta, 2019; Skinnari & Sjöberg, 2018) sekä vuoden 2020 alun jälkeen, kun opetus käynnistyi kaikissa kouluissa (Mård-Miettinen ym., 2021; Peltoniemi & Hansell, 2021). Näissä kansallisissa selvityksissä tarkastelun kohteena on ollut A1-englannin opetus (vuosina 2020–2021 myös ruotsinkielisten koulujen A1-finskan opetus, jonka toteutti Åbo Akademi). Jyväskyläläistutkimusten opettaja- ja huoltajakyselyt ja oppilashaastattelut osoittavat, että kaikkien osallistujaryhmien kokemukset varhaisesta kieltenopetuksesta niin pilottivaiheessa kuin sen jälkeenkin ovat erittäin myönteisiä ja oppilaat pitävät A1-kielensä opiskelusta, kokevat oppivansa sitä helposti eivätkä jännitä sen käyttämistä koulussa tai sen ulkopuolella. Samanlaisia tuloksia ovat saaneet myös mm. Hahl ja kumppanit (2020), Kantelinen ja Koivistoinen (2020), Hahl ja Pietarila (2021) sekä Peltoniemi ja Hansell (2021). Oppilaat myös ilmoittivat pitävänsä kaikesta, mitä A1-kielen tunneilla tehdään.

Kielikoulutuspoliittisissa muutostilanteissa on tärkeää tutkia laajasti, millaisia käsityksiä keskeisillä toimijoilla on käsillä olevasta ilmiöstä, koska nämä eri tavoin muotoutuneet ja jatkuvasti muuttuvat käsitykset osaltaan ohjaavat toimintaa luokkahuoneessa. A1-kielen opetus on aikaisemmin alkanut vasta kolmannella luokalla, jolloin opetuksessa on voitu tukeutua oppilaan luku- ja kirjoitustaitoon. Nyt A1-kieli alkaa yhtäaikaaisesti koulukielen

luku- ja kirjoitustaitojen harjoittelun kanssa, joten entiset kolmannen luokan oppilaan tarpeisiin mukautuneet käytänteet eivät sellaisenaan toimi vasta koulun aloittaneella oppilaalla. Lähestymmekin tämän artikkelin tutkimustehtäväämme käsitysten kautta eli millaisia käsityksiä yhdellä kielenopettajalla ja hänen oppilaillaan on vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta uudessa varhaisen kielenopetuksen tilanteessa, jossa olemassa olevia toimintamalleja on vähän ja opetuksen ja oppimisen käytänteet ovat vasta muotoutumassa.

Aineisto ja menetelmät

Tämän artikkelin taustalla on tapaustutkimus, jossa seurataan pitkittäisesti yhtä englannin aineenopettajaa ja hänen oppilaitaan kielenopetuksen alkamisesta lähtien. Tutkimus toteutetaan etnografisella otteella ja tavoitteena on saada monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa varhaisen kielenopetuksen alkuajasta yhden opettajan ja hänen oppilasryhmänsä kokemana. Opetusryhmä on yhdysluokka, jossa oli 5 ensimmäisen ja 6 toisen luokan oppilasta ja jolle kielenopettaja opettaa englantia kerran viikossa. Kyseessä oleva opettaja opettaa ensimmäistä kertaa varhaista englantia vuosiluokille 1 ja 2, mutta hänellä on pitkä kokemus alakoulun englannin opetuksesta luokille 3–6.

Tutkimusaineistoa on kerätty vuosina 2020–2021 eri tavoin. Pääosan aineistosta muodostavat opettajan ja oppilaiden yksilö- ja ryhmähaastattelut, joista osa pohjautuu ennen Covid 19-pandemiaa tehtyihin opetuksen havainnointeihin ja kenttämuistiinpanoihin sekä oppilaiden piirrostehtävään. Lisäksi vanhemmille lähetettiin kaksi Webropol-kyselyä. Tämä artikkeli pohjaa neljään opettajan puolistrukturoituun teemahaastatteluun, jotka toteutettiin maaliskuun 2020 ja helmikuun 2021 välillä sekä kasvokkain ennen pandemiaa että etäyhteydellä pandemian aikana. Haastattelut kestivät 30–50 minuuttia, yhteensä aineistoa on 3 tuntia 20 minuuttia. Haastatteluissa opettajaa pyydettiin kertomaan varhaisen englanninopetuksen toteuttamisesta (käytännön järjestelyt, sisällöt, menetelmät, materiaalit) ja oppilasryhmästään (esim. osallistumisen ja oppimisen tavat) sekä pohtimaan tutkimusaikana opetuksessa tai oppilasryhmän toiminnassa mahdollisesti tapahtuneita muutoksia.

Oppilaita haastateltiin pareittain kerran marraskuussa 2020. Oppilashaastattelussa hyödynnettiin nuorten osallistujien tutkimiseen hyvin soveltuva visuaalista aineistonkeruumenetelmää, jossa haastattelujen pohjana käytetään piirrostehtävää (Busch, 2010; Rose, 2016). Piirrostehtävän ohjeena oli: Piirrä mitä sinulle tulee mieleen, kun ajattelet englannin kieltä?

Litteroitu aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Krippendorff, 2018) pyrkien erittelemään oppilaiden ja opettajien käsityksiä siitä, mitä, miksi ja miten opitaan ja opetetaan. Analyysi toteutettiin siten, että ensin tutkimusavustajat koodasivat koko aineiston kysymysten *mitä opitaan, miksi opitaan ja miten opitaan* mukaisesti. Tämän jälkeen kirjoittajat kävivät koodatun aineiston läpi ensin kumpikin erikseen ja sen jälkeen yhdessä keskustellen ja niistä tunnistettiin keskeisiksi teemoiksi (1) varhainen englanti ja kolmannen luokan englanti, (2) koulun englanti ja vapaa-ajan englanti ja (3) englannin opetuksen käytänteet. Käsittelemme kutakin näistä aineistoiesimerkkien avulla seuraavassa luvussa.

Tulokset

Varhainen englanti ja kolmannen luokan englanti

Opettajan puheessa englannin kieli sai erilaisia merkityksiä, ikään kuin hän olisi puhunut eri kielistä kontekstista riippuen. Opettajan puheessa nousi ensinnäkin esiin kontrasti kahden erilaisen koulun englannin välillä: hän teki selkeän eron kolmannen luokan ja varhaisen ensimmäisen ja toisen luokan englannin välille jopa niin, että nämä näyttäytyivät kahtena erilaisena oppiaineena, joilla on omat tavoitteensa ja piirteensä (vrt. Mård-Miettinen & Huhta, 2021). Varhaista ensimmäisen ja toisen luokan englantia luonnehti kielen käytön rohkeuden tukeminen ja valmistautuminen tulevaan – erilaiseen – englannin opetukseen. Seuraavassa esimerkissä opettaja korostaa varhaisen englannin painotusta suulliseen kielenkäyttöön ja aktiiviseen kielenkäyttöön:

suullinen on tietenkin se mitä siinä on pakkoki painottaa, että tietenkin painotetaan että ne mahdollisimman paljo availis suutansa siellä tunnilla ja olis aktiivisena ite koko ajan

Tässäesimerkissäopettajankäsitysvarhaisestaenglannistanäyttäämuotoutuvan ulkoisten ohjaavien dokumenttien mukaan. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2019) painotetaan suullista kielen käyttöä ja rohkeutta kielen käyttöön, joten sitä tulee ”pakko”, joka ohjaa opetusta. Opettajan oma ajattelu tukee tätä näkemystä, koska hän sanoo kahteen kertaan ”tietenki”, eli painotus suulliseen näyttäytyy itsestään selvänä tässä oppimisen vaiheessa. Useimmat oppilaathan eivät osaa vielä lukea ja kirjoittaa, joten tämä painotus on looginen.

Opettajan käsityksen mukaan varhainen englanti on myös varovainen aloitus kielen oppimisen maailmaan, joka poistaa kielen käyttöön liittyvää jännitystä ja valmentaa oppilaita kolmannen luokan englantiin:

se on mukava tommonen pehmeä aloitus

ne on tavallaan vähän valmiimpia siihen kielenopetukseen, että ne ei jännitä sitä niin paljon sitä mitä, aikasemmin on kolmosluokalla ollu paljon sitä, että joitakin oppilaita vähän pelottaa ja jännittää, että mitä tää niinku on

Näissä kahdessa esimerkissä opettajan käsitys varhaisesta englannista kytkeytyy varsinaiseen kielenopetukseen valmentautumiseen, ikään kuin todellinen kielenopetus alkaisi vasta kolmannella luokalla. Opettajan käsitys kumpuaa hänen aikaisemmasta kokemuksestaan siitä, että kolmannella vuosiluokalla alkavaan kielenopetukseen on monilla liittynyt jännitystä ja tätä jännitystä on nyt tarpeen lievittää pehmeällä aloituksella.

Kolmannen luokan englanti näyttäytyy opettajan puheessa hyvin erilaisena kuin ensimmäisen ja toisen luokan englanti: siinä on ryhtiä ja tavoitteita. Kolmannella luokalla oppilaat saavat oppikirjat ja oppikirjojen myötä tulevat läksyt. Nämä yhdessä tuovat ryhtiä kielen opiskeluun, kuten opettaja seuraavassa toteaa:

No ensinnäki et on niin sanotusti kunnolliset oppikirjat, et niille tulee tekstikirja ja työkirja ja vihko ja ne saa läksyjä, se on heti semmosta vähän ryhdikkäämpää se opiskelu.

Opettajan käsitys näyttää nousevan totutusta ajatuksesta siitä, miltä koulun oppiaine näyttää. Siihen kuuluvat tekstikirjat, työkirjat, vihkot ja läksyt. Ryhdikkyys rakentuu oppimateriaalien ympärille, joiden parissa oppilas työskentelee myös koulun jälkeen. Kolmannen luokan englantiin liittyy myös vaatimuksia ja tavoitteita, kuten opettaja seuraavassa esimerkissä toteaa:

enemmän on sitä oppikirjaa ja enemmän tulee tavallaan niitä vaatimuksia

Oppikirja tuntuu ohjaavan kolmannen luokan opetusta ja se myös tuo mukanaan enemmän vaatimuksia oppilaille ja kielen oppimiselle. Oppimiselle asetetaan tavoitteita ja niitä myös testataan:

enemmän tulee sitä, että on joku tavote että tää sun pitää osata, ja nyt me testataan että osaatko sä sen, ja tulee läksyjä

Tässä esimerkissä opettajan käsitys kolmannen vuosiluokan englannista on prosessinomainen: on tavoite, joka pitää oppia, oppiminen osoitetaan testissä ja omaehtoinen oppiminen läksyjen avulla tukee oppimista. Tämä noudattelee hyvin sitä traditionaalista kuvaa, joka useimmilla suomalaisista on koulussa oppimisesta, ja mikä on tullut hyvin esiin myös aikaisemmissa oppilaiden käsityksiä tarkastelleissa tutkimuksissa (esim. Kalaja ym. 2008).

Yllä olevista esimerkeistä voidaan tulkita, että opettajan käsityksen mukaan koulussa näyttäisi tavallaan olevan kaksi erilaista englannin oppiainetta: varhainen ensimmäisen ja toisen luokan englanti ja kolmannen luokan englanti. Näistä ensimmäinen kytkeytyy enemmän kielen käytön perustan rakentamiseen rohkaisemalla oppilasta puhumaan. Toinen taas näyttäytyy ryhdikkäänä ja tavoitteellisena oppiaineena, joka rakentuu oppimateriaalien ympärille, jossa oppilalla itsellään on enemmän vastuuta tavoitteiden saavuttamisesta ja jossa osaamista testataan.

Koulun englanti ja vapaa-ajan englanti

Toinen kontrasti kahden erilaisen englannin välille muotoutui, kun sekä opettaja että oppilaat puhuivat eri yhteyksissä yhtäältä koulussa opiskeltavasta englannista ja toisaalta vapaa-ajan englannista. Koulussa opiskeltava englanti

rakentuu opettajan mukaan perussanaston ympärille, jonka pääasiallinen lähde on oppikirja:

vaikkei oo ollu oppilail kirjaa niin mullon ollu jonkun oppikirjan sähkönen materiaali ... se aihepiiri tulee ehkä sieltä oppikirjasta, se perussanasto tulee sieltä

Oppikirjan keskeinen asema tulee siis esiin myös varhaisessa kielenopetuksessa, vaikkakin eri tavalla kuin yllä kuvatun kolmannen luokan englannin opetuksen osalta. Oppikirja on varhaisessa opetuksessa vain opettajan käytössä ja sitä käytetään aihepiirien ja perussanaston lähteenä.

Myös tutkimuksemme oppilailla on selkeä kuva koulun englannista: koulussa opetellaan tiettyjä sanoja ja fraaseja. Oppilaat muun muassa listasivat haastattelussa mielellään oppimiaan sanoja ja nimesivät asioita, kuten esimerkiksi värien nimiä, kuten Leena alla kertoessaan tekemästään englannin oppimista kuvaavasta piirroksesta:

Tutkija: *mitenkäs sulla nuo numerot ja värit tuli mieleen*

Leena: *no sillä ku me opeteltiin ne*

Oppilaat: *black öö blue pink green öö brown grey öö grey pink yellow, oliko siinä kaikki*

Tutkija: *no aika paljon ainaki joo aika monta ... kerroppa mikä se kuva siellä iha ylänurkassa on*

Leena: *ai, se on se mihin laitetaan aina öö usein opetellaan englanniks ne mitä on taulussa, että mitä olis ku nyt on mun mielestä tuulista nii seki, opetellaan kelloa englanniks, ja öö säät englanniks, ja öö päivät englanniks*

Leenan yllä antamat esimerkit varhaisen englannin opetuksen sisällöistä ovatkin juuri samoja, joita varhaisen A1-kielen opetuksen seurantalutkimukseen (Mård-Miettinen ym., 2021) osallistuneet opettajat kertoivat painottavansa opetuksessaan ja joita siihen osallistuneet toisen luokan oppilaat arvioivat osaavansa parhaiten englanniksi, eli ne ovat varsin yleisiä varhaisen A1-kielen opetuksen sisältöjä. Yksittäisten sanojen ohella tutkimuksemme osallistuneet oppilaat osasivat myös kertoa, millaisia fraaseja koulussa käytetään säännöllisesti:

Tutkija: *mitäs opettaja sanoo siinä tunnin alussa, tuleeks teillä mieleen*

Laura: *joo, se sanoo ööm, good morning ja, good morning everybody*

Laina: *how are you*

Tutkija: *mm*

Laina/Laura: *ne se sanoo*

Tutkija: *vastaatteko te sitte siihen jotenki*

Laina: *ai siihe, how are you, siihen me sanotaan I'm fine*

Lauran ja Lainan antamat esimerkit antavat ymmärtää, että englannin opettajan käyttämät fraasit ovat tulleet oppilaille tutuiksi, vaikka he tapaavat häntä vain kerran viikossa. Fraasit näyttävät oppilaille samanlaisina kuin edellisen esimerkin sanalistatkin, eli oppilaat osaavat listata ne. He myös tietävät kertoa, että opettaja odottaa heidän vastaavan fraaseihin tietyllä tavalla.

Vaikka opettaja kertoo pohjaavansa perussanaston opettamisen oppikirjaan, hän kertoo myös huomioivansa oppilaiden toiveet ja kiinnostuksen kohteet sanaston valinnassa:

joskus saatetaan sitte käyäkki läpi lyhyesti jotai sanoja mitkä niitä [=oppilaita] sattuu kiinnostamaan ... alkusyksystäki oli toiveena, että voijaanko opetella nää aakkoset, jostain syystä

Opettaja on siis avoin oppilaiden toiveille, mikä on opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2019) mukaista varhaista kielenopetusta, jossa huomioidaan oppilaiden kiinnostuksen kohteet. Opettaja tosin mainitsee, että oppilaita kiinnostavia sanoja käydään joskus läpi lyhyesti. Vastaava tilanne on oletettavasti varsin yleinen, sillä myös varhaisen A1-englannin opetuksen seurantatutkimus osoitti, että opetuksen sisällöissä näkyvät vain harvoin oppilaiden kiinnostuksen kohteet (Mård-Miettinen ym., 2021).

Oppilashaastattelut osoittivat, että oppilaat selkeästi toivovat arkeensa liittyvien sanojen sisällyttämistä kouluopetukseen. Tässä esimerkissä Laura ja Leena pohtivat, mitä he haluaisivat englannin tunnilla oppia:

Tutkija: *mitä te haluisitte että siellä tunnilla tehtäis*

Laura: *öö syödä karkkia*

Leena: *nii*

Tutkija: *syödä karkkia, aahaa*

Leena: *ja opetella karkkeja, että mikä on mikäki karkki, matokarkki sitä mä en tiää*

Tutkija: *jaa no tiiäksä jonkun karkin englanniks*

Oppilaat: *en*

Leena: *mut kyllä mä tiedän yhden jutun*

Tutkija: *no*

Leena: *carrot*

Tutkija: *aa onkse, se onki hyvä karkki sellanen, eikö*

Leena: *porkkanan minä tiedän*

Näyttäisikin siis siltä, että oppikirjan perussanasto, jota koulussa opetellaan (esim. värit tai vihannekset) ja jota oppilaat mielellään tutkijoillekin esittelevät, ei kuitenkaan aina kata niitä kielenkäytön tarpeita, joita oppilailta saattaa olla omassa arjessaan (kuten karkkien nimet).

Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomioimisen haasteena saattaa olla se, että opettajalla ei ole selkeää kuvaa oppilaiden vapaa-ajan englannista, mikä tulee esille seuraavassa:

emmä tiedä, must tuntuu et ne jotkut vapaa-aikana saattaa nähä jotai videoita tai jotai

mut selkeesti siellon semmoset tyypit, jotka on muutenki kiinnostuneita asiasta, että varmaan kotonaki vähän harrastelee sitä kieltä sillai itseksensä

Esimerkit osoittavat, että opettaja tuntuu olettavan, että lähinnä kielestä kiinnostuneet oppilaat kohtaavat englantia myös vapaa-ajalla. Hänellä ei myöskään ole erityisiä odotuksia englannin käytöstä arjessa eikä hän suoraan kannusta oppilaita esimerkiksi havainnoimaan englantia kotiympäristössään, kuten seuraava esimerkki antaa ymmärtää:

emmä niille läksyjä anna tai mitään tällästä hirveesti et ne niinku tekis siinä [viikoittaisten oppituntien] välissä välttämättä yhtään mitään

Tämä opettajan epävarmuus vapaa-ajan englannin kielen käytön suhteen ja varovaisuus muun muassa kielenkäytön havainnointiin liittyvien kotitehtävien suhteen saattoi näkyä myös oppilaiden puheessa vaikeutena ylipäänsä tunnistaa arjessa tapahtuvaa kielen kohtaamista:

Lenni: *siis kotona mä en tarvi ollenkaa englantia*

Tutkija: *nii justii, koulussa sitte jonkun verran*

Lenni: *mitä*

Tutkija: *koulussako jonkun verran*

Lenni: *no siis vaan englannin tunneil*

Lennin mielestä kotona ei englantia tarvita ja koulussakin vain englannin tunneilla. Jotkut oppilaat tosin huomaavat, että englanti voi olla tarpeellinen arjessakin:

Leena: *joo mää tarvin*

Laura: *niin mäkin, koska mein öö, setä on englannista koska kummitäti löys englannista miehen ja sitten ne on käyny meillä ja nii*

Tässä esimerkissä Laura yhdistää kotienglannin sukulaisen kanssa käytettävään suulliseen englantiin. Kukaan oppilaista ei nostanut esiin esim. televisiossa tai peleissä käytettävää englantia, vaikka voidaan olettaa, että useat heistä kohtaavat englantia erilaisissa medioissa, koska tämä oli varsin yleistä niiden oppilaiden keskuudessa, jotka osallistuivat varhaisen A1-englannin seurantatutkimukseen (Mård-Miettinen ym., 2021).

Vaikka koulun ja kodin englanti näyttäytyvät tutkimuksessamme enimmäkseen erillisinä, jonkinlainen kontakti kodin ja koulun englannin välillä kuitenkin on, kun oppilaat tuovat kouluun ”kodin englantia”:

oppilaat ovat tuoneet kotoa englanninkielisiä kirjoja ym., jota vanhemmat ovat hankkineet, esim. sanakirjoja

Kontakti oppilaiden vapaa-ajan englantiin on tutkimuskontekstissamme kiinni oppilaiden omasta aktiivisuudesta: jos he tuovat kotoa englanninkielistä materiaalia kouluun, sitä katsotaan tai heidän toivomaansa aihepiiriä käydään

lyhyesti läpi, mutta muuten opettaja on tyytyväinen, kun oppilaat oppivat koulun englantia niistä aihepiireistä, jotka löytyvät oppikirjoista.

Tiivistäen voidaan todeta, että koulun ja lasten vapaa-ajan englanti näyttävät erilaisina sekä oppilaiden että opettajan puheessa ja että molemmilla on vaikeuksia tunnistaa lasten vapaa-aikana tapahtuvia englannin kielen kohtaamisia. Opettaja kokee koulun englannin olevan pääasiassa oppikirjoissa, joista hän poimii opetuksensa aihepiirit ja perussanaston, jota oppilaat mielellään listaavat osoituksena englannin osaamisestaan. Oppikirjan aihepiirit eivät kuitenkaan estä opettajaa tarttumasta myös muihin aiheisiin, vaan hän on avoin huomioimaan oppilaiden aloitteet ja kiinnostuksen kohteet opetuksessaan.

Englannin opetuksen käytänteet

Kolmantena teemana esiin nousi käsitys englannin opetuksen käytänteistä. Opettaja pohti ihanteellista varhaisen englannin opetusta suhteessa oman kouluarkensa realiteetteihin ja opetuksen järjestelyihin. Hän ei pidä nykyistä tunti viikossa tapahtuvaa opetusta parhaana tapana opettaa englantia ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille vaan puhuu sen puolesta, että englannin opetusta annettaisiin päivittäin ja se integroitaisiin muihin oppiaineisiin:

se ois tosi hyvä, jos ois semmonen luokanopettaja, joka ois tosi paneutunu asiaan, ja sit ottas joka päivä vähä ymppäis johonki semmoseen luontevaan väliin jossain ihan muissa aineissa sitä enkkuu

Tämä opettajan toivomus mukalee järjestelyä, joka tuoreen selvityksen mukaan (Mård-Miettinen ym., 2021) on laajalti käytössä kouluissa, eli että varhaista englanninopetusta annetaan hajautetusti läpi kouluviikon sekä myös nivoen sitä muihin oppiaineisiin. Yllä olevasta sitaatista ei käy suoraan ilmi, toivoisiko aineistomme opettaja, että opetuksen hoitaisi pelkästään luokanopettaja, kuten useissa koulussa tehdään nykyisin (Mård-Miettinen ym., 2021) vai että opetuksen antaisi kielenopettaja erillisenä englannin tuntina ja sen lisäksi hänellä olisi yhteistyökumppanina luokanopettaja, joka toisi englantia luokan päivittäisiin toimintoihin. Opettajien välinen yhteistyö varhaisen englanninopetuksen tarjoamiseksi on yleistä useassa

suomalaiskoulussa (Mård-Miettinen ym., 2021). Tämänhetkistä tilannetta opettaja kuvaa seuraavasti:

se [=englannin opetus] jää vähä semmoseks irralliseks, ne ei liity niinkään niitten päivittäisiin rutiineihin tai vaikka muihin oppiaineisiin niin hirveesti ne mitä me siellä enkussa tehään

Nykyisen käytännön opettaja siis kokee johtaneen siihen, että hänen englannin opetuksensa on täysin erillinen osa luokan muuta opetusta. Tämä näkyy myös edellisen alaluvun esimerkistä, jossa opettaja ilmaisi olleensa yllättynyt, että oppilaat halusivat käydä läpi aakkoset myös englanniksi. Voidaan olettaa, että aakkosilla on varsin suuri rooli ensimmäisen ja toisen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, jolloin ne kiinnostavat oppilaita myös englannin tunnilla. Vaikka englannin opettaja ei itse koe voivansa integroida englantia luokan muuhun toimintaan toivomassaan mittakaavassa, hän kuitenkin mainitsee, että luokanopettaja käyttää sähköisiä englannin tehtäviä omassa opetuksessaan, jolloin englannin oppimisesta tulee kiinteämpi osa oppilaiden arkea useammin kuin kerran viikossa:

niill on sähkösiä bingel-tehtäviä olemassa mitä me ei hirveen paljon ehitä käyttää niin se [=luokanopettaja] on saattanu ne joskus jollain muulla tunnilla ku on ollu loppoaikaa niin laittaa ne tekee enkkuu bingeliin

Tämä esimerkki osoittaa, että laatimalla tehtäviä tarjolle, kielenopettaja on löytänyt keinon päästä lähemmäksi ihanteellista varhaisen englanninopetuksen tilannetta, jossa englanti on osa luokan muutakin arkea kuin vain englannin tunteja, vaikka hän ei itse tapaa oppilaita kuin kerran viikossa.

Vaikka aineistoa kerättiin vain vuoden ajan, oli opettajan käsityksissä havaittavissa myös muutoksia suhteessa opetuksen sisältöihin ja oppimateriaaleihin. Opettaja oli esimerkiksi havainnut, että luokan todellisuus pienten oppilaiden kanssa on sellainen, ettei opetuksessa voi olla pelkästään leikkejä ja lauluja, vaikka niitä opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2019) painotetaankin:

että ne lähtee ihan kierroksille jos mennään vaan leikistä toiseen, et siihen melkein tarvii semmosen että palataan siihen pulpettiin aina välillä ja sit

on jotain keksittävää, et niill on tänä vuonna [=toisena opetusvuotena] ollu semmonen tehtävävihkonen kirja käytössä, niin mä oon nyt keväällä sitä vähän hyödyntäny sit siinä ... niin ne kyllä niistä motivoituu jos niiton sinne väliin laittaa aina et ne saa vähän aikaa tehdä rauhassa ja itekseen

Opettaja on siis havainnut, että pelkät toiminalliset aktiviteetit eivät ole toimiva käytänne varhaisessa kielenopetuksessa, vaan hän on toisena opetusvuotenaan ottanut käyttöönsä tehtävävihkonen, joka kautta hän kokee voivansa rytmittää varhaista englannin opetusta siten, että toiminnallisten aktiviteettien välillä rauhoitutaan oman pulpetin ääreen tekemään kirjallisia tehtäviä.

Tämä muuttunut suhtautuminen opetustapoihin on saattanut vaikuttaa myös muuttuneeseen suhtautumiseen oppikirjaan. Ensimmäisenä vuonna opettaja kertoi, että olisi saanut käyttöönsä oppikirjan, muttei ollut halunnut sellaista. Hän kertoi kokeneensa, että *on ihan mukavaa olla ollu ilman oppikirjaa* (haastattelu 28.5.2020). Toisena vuonna tehdyssä haastattelussa opettajan suhtautuminen oli jo muuttunut: *ehkä ei enää niin jyrkästi ajattele sitä, että ei sitä kirjaa mihinkään täällä tarvita* (haastattelu 23.2.2021). Nämä esimerkit osoittavat, että vaikka uusi tilanne saattaa hetkeksi johtaa täysin erilaiseen toimintatapaan (tässä tapauksessa kielen opettaminen ilman oppikirjaa) on mahdollista, että tilanne muuttuu hyvinkin nopeasti, jos pohjalla olevat käsitykset siitä, mitä kielenopetus ja -oppiminen koulussa on poikkeavat tästä toimintatavasta. Aineistomme osoittaa, että vaikka kyseinen opettaja on avoin varhaisen kielenopetuksen toteuttamiseen uusien menetelmin, hän kokee oppikirjan tärkeäksi lähteeksi varhaisessa kielenopetuksessa ja pohjaa kolmannen luokan kielenopetuksensa vahvasti oppikirjaan. Täten on mahdollista, että vahvempi oppikirjapohjaisuus saattaa vähitellen löytää tiensä myös varhaisen opetuksen käytänteisiin.

Pohdinta

Tämän etnografisen tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä koulupolkunsa alussa kieliohjelmansa aloittavilla oppilailta ja heitä opettavalla kieltenopettajalla on englannin kielestä ja sen oppimisesta ja opetuksesta uudessa kielipoliittisessa muutostilanteessa. Haastattelujen laadullisen sisällönanalyysin perusteella saadut tulokset osoittivat ensinnäkin, että opettajan käsityksissä yhtäältä varhainen ensimmäisen ja toisen luokan ja toisaalta kolmannen luokan englanti näyttäytyivät kahtena hyvin erilaisena kokonaisuutena. Toisaalta sekä oppilaiden että opettajan käsityksissä lasten vapaa-ajan ja koulun englanti erosivat toisistaan ja tämä heijastui opetuksen sisällöissä siten, että vapaa-ajan englannin teemoja vain sivuttiin opetuksessa. Kolmanneksi havaittiin, että opettajalle oli muotoutunut käsitys opetuksen ideaalista toteuttamistavasta ja että hänen käsityksissään oli jo tänä lyhyenä aikana havaittavissa muutosta.

Kun tarkastelemme lähemmin opettajan ja oppilaiden kieleen liittyviä käsityksiä, englannin kieli ei näyttäydy yhtenäisenä kokonaisuutena. Opettaja pohtii kieltä ensinnäkin instituution näkökulmasta oppiaineena, ja kielen opetuksen varhentaminen on eriyttänyt hänen käsityksensä mukaan varhaisen ensimmäisen ja toisen luokan englannin ikään kuin omaksi oppiaineekseen, joka eroaa kolmannen luokan englannista tavoitteiden, sisältöjen ja työskentelytapojen osalta. Tämä ilmenee siten, että opettaja pyrkii tietoisesti huomiomaan opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (Opetushallitus, 2019) painottamalla toiminnallisia työtapoja ja kytkemällä tavoitteet enemminkin oppilaan (puhumis)rohkeuden rakentamiseen kuin asettamalla tavoitteita varsinaiselle (perinteiselle) kielen oppimiselle. Varsinainen englannin kielen oppiminen alkaa opettajan mukaan vasta kolmannella luokalla, jossa oppiminen on tavoitteellista ja mitattavaa, mikä mukailee aiempien käsitystutkimusten (Kalaja ym., 2008) kuvaa kielen oppimisesta koulussa. Tätä jakoa varhain ja myöhemmin aloitettavan kielen oppimisen välillä korostivat myös monet varhaisen kieltenopetuksen seurantatutkimukseen osallistuneet opettajat (Märd-Miettinen & Huhta, 2021). Tähän jakoon kytkeytyi myös se, miten tapaustutkimuksemme opettaja pohti oppilaitaan kielen oppijoina: hän haluaa opetussuunnitelman tavoitteiden (Opetushallitus, 2019) mukaisesti rohkaista ja lievittää kielen

käyttöön liittyvää jännitystä, jonka on kokenut tulevan ilmi kolmannella luokalla.

Myös opettajan käsitys oppikirjan roolista eriytyi varhaisen ja kolmannen luokan englannin välillä samalla tavoin kuin varhaisen kielenopetuksen seurantatutkimuksen opettajilla (Mård-Miettinen & Huhta, 2021; Mård-Miettinen ym., 2021; Peltoniemi & Hansell, 2021): kolmannella luokalla oppikirja ohjasi opetusta, kun taas varhaisessa englannin opetuksessa kirjasta poimittiin aihepiirejä. Tapaustutkimuksemme opettaja oli myös avoin oppilaiden omille kiinnostuksen kohteille, eli opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus, 2019) ja aiemmassa tutkimuksessa (Cadieno & Eskildsen, 2018; Hahl ym., 2020) varhaiseen kielenopetukseen liitetyle oppilaslähtöisyydelle. Vaikka opettaja oli avoin oppilaslähtöisyydelle, mukailli tutkimuksemme tulos aiempia tutkimuksia (Mård-Miettinen ym., 2021; Peltoniemi & Hansell, 2021) siinä, että oppilaiden omien mielenkiinnon kohteiden mukaan tuominen opetukseen tapahtui lähinnä oppilaiden omasta aloitteesta ja siksi harvoin. Tutkimuksen aikana opettajan käsitys oppikirjan roolista varhaisessa kielenopetuksessa myös muuttui jonkin verran, mikä saattaa enteillä lisääntyvää oppikirjapohjaisuutta ja vähentyvää oppilaiden mielenkiinnon kohteisiin tarttumista jatkossa.

Opettajan puheessa nousi myös esille ero koulun englannin ja vapaa-ajan englannin välillä. Opettajalla ei ollut selkeää käsitystä siitä, miten lapset mahdollisesti käyttävät englantia vapaa-ajallaan ja hän oli myös varovainen kehottamaan heitä havainnoimaan englannin kieltä vapaa-ajallaan. Oppilaiden vapaa-ajan englannilla ei näin ollen juurikaan ollut yhteyttä koulun englantiin. Oppilaatkaan eivät helposti tunnistanee vapaa-ajan kielen käyttöä, mikä on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Pitkänen-Huhta & Nikula, 2013). Kielikäsitys näytti siis kapeutuvan lähinnä koulussa olevaksi ja oppikirjoista nousevaksi kieleksi ja näin englanti-oppiaineen ja vapaa-ajan englannin käytön välille tuli kuilu, jonka ylittäminen voi myöhemminkin osoittautua vaikeaksi. On ehkä syytä pohtia, millaisiin opetuksen käytänteisiin tällainen kielikäsitys johtaa: antaako koulussa opittava kieli välineet käyttää kieltä koulun ulkopuolella?

Aikaisemman tutkimuksen mukaan käsitykset kielen oppimisesta ja opettamisesta kytkeytyvät aikaisempiin kokemuksiin ja oman toiminnan ja

ajattelun reflektointiin (esim. Kalaja ym., 2016) ja tämä kävi ilmi myös tässä tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuneen opettajan käsitykset näyttivät nousevan sekä opetusta ohjaavista dokumenteista, opetussuunnitelman perusteista ja oppikirjoista että omista havainnoista ja kokemuksista. Samalla tavoin oppilaiden kielikäsitteet nousivat heidän kokemuksistaan englannin kielestä koulun oppiaineena (Aro, 2009; Dufva ym., 2003), mutta myös arjen kokemuksista.

Yhteenvedona voidaan todeta, että opettajan ja oppilaiden käsityksissä varhaisesta englannin opetuksesta ja oppimisesta oli tunnistettavissa niitä piirteitä, jotka opetussuunnitelman perusteissa liitetään varhaiseen kielenopetukseen. Toisaalta etenkin opettajan kuvausta omasta toiminnastaan leimasi vielä tietty varovaisuus, mutta samalla myös kokeileva joustavuus uuden asian edessä. Opettaja oli myös valmis irtautumaan totutusta kirjaohjoituksesta tavasta opettaa ja jakamaan omaa kielenopettajuuttaan luokanopettajan kanssa.

Kiitokset

Kiitämme tutkimusavustajia Essi Koskelaa ja Milka Siponkoskea osallistumisesta aineiston keruuseen, litterointiin ja alustavaan analysointiin.

Lähteet

- Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young language learners' belief about language learning. Teoksessa P. Kalaja, & A.M.F. Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA* (s. 55–85). Cham: Springer.
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Aro, M. (2009). *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's belief about language learning*. Studies in Humanities. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/19882> (Luettu 15.12.2021.)
- Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301–325. DOI:10.14746/ssllt.2015.5.2.6
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40, 282–295. DOI: 10.1016/j.system.2012.05.001
- Borg, S. (2012). Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis. Teoksessa R. Barnard, R., & A. Burns (toim.), *Researching language teacher cognition and practice: international case studies* (s. 11–29). Clevedon: Multilingual Matters.
- Borg, S. (2017). Teachers' beliefs and classroom practices. Teoksessa P. Garrett (toim.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 75–91). Abingdon: Routledge.
- Busch, B. (2010). School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education*, 24(4), 283–294.
- Cadierno, T., & Eskildsen, S. W. (2018). The younger, the better?: A usage-based approach to learning and teaching English in Danish primary schools. *EuJAL*, 6(1), 171-182. DOI: 10.1515/eujal-2017-0018
- Dufva, H., Alanen, R., & Aro, M. (2003). Kieli objektina – Miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAn vuosikirja 2003* (s. 295–315). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59888> (Luettu 15.12.2021.)

- García Mayo, M. P. (2003). Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language. Teoksessa M. P. García Mayo & M. L. García Lecumberri (toim.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (s. 94–114). Clevedon: Multilingual Matters.
- Enever, J. (toim.) (2011). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. Lontoo: British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf> (Luettu 15.12.2021.)
- European Commission (2000). *Key data on education in Europe*. European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c8739eb6-d07f-4f24-95cc-64ad83825873/language-en/format-PDF/source-search> (Luettu 15.12.2021.)
- European Commission (2017). *Key data on teaching and learning languages at school in Europe*. European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search> (Luettu 15.12.2021.)
- Hahl, K., Savijärvi, M., & Wallinheimo, K. (2020). Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: Opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 77–103). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia nro 17. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- 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. DOI: 10.26822/iejee.2021.223
- Haukäs, A. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13 (1), 1–18, DOI: 10.1080/14790718.2015.1041960
- Huhta, A., & Leontjev, D. (2019). *Kielenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kieltenopetuksen-varhentamisen-karkihankkeen-seurantapilotti-loppuraportti.pdf> (Luettu 15.12.2021.)

- Inha, K., & Huhta, A. (2019). Kieltenopetus vuosiluokilla 1-3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana? Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.), *Pidetään kielet elävinä. AFinLAN vuosikirja 2019*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. DOI: 10.30661/afinlavk.79340
- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2008). Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A.M.F. Barcelos (toim.), *Narratives of learning and teaching EFL* (s. 186–198). Houndmills, Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Kalaja, P. Barcelos, A. M., Aro, M., & Ruohotie-Lyhty, M. (2016). *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave.
- Kantelinen, R., & Koivistoinen, H. (2020). Vanhemmat tukena varhennetussa kieltenopetuksessa. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 105–128). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia nro 17. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (Fourth Edition). London: Sage.
- Lindgren, E., & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10, 105–129. DOI: 10.1080/14790718.2012.679275
- Mardali, J., & Siyyari, M. (2019). English teachers' beliefs and practices in teaching vocabulary: The case of teaching experience. *Cogent Education*, 6 (1). DOI: 10.1080/2331186X.2019.1686812
- Mercer, S., & Kostoulas, A. (toim.) (2018). *Language teacher psychology*. Bristol: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning. Teoksessa C. Muñoz (toim.), *Age and the rate of foreign language learning* (s. 1–40). Clevedon: Multilingual Matters.

- Myles, F. (2017). *Learning foreign languages in primary schools: Is younger better?* Policy papers. <https://www.meits.org/policy-papers/paper/learning-foreign-languages-in-primary-schools-is-younger-better> (Luettu 6.12.2021.)
- Mård-Miettinen, K., Kangasvieri, T., & Kuusela, E. (2014). Esikoululaisten käsityksiä kielten oppimisesta. *Kasvatus*, 45(4), 320–332.
- Mård-Miettinen, K., & Huhta, A. (2021). ”Kyse on kuin toisesta oppiaineesta!” 1. ja 3. luokalla aloitettavan A1-kielen opetuksen erot opettajien kokemana. Esitelmä AFinLAN juhlasymposiumissa Jyväskylän yliopistolla 12.11.2021.
- Mård-Miettinen, K., Huhta, A., Stylman, A., & Reini, A. (2021). *A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia*. Raportteja ja selvityksiä 2021:21. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/a1-englanti-suomenkielisen-perusopetuksen-vuosiluokilla-1-6> (Luettu 15.12.2021.)
- Nikula, T., & Pitkänen-Huhta, A. (2008). Using photographs to access stories of learning English. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes, & A. M. Ferreira Barcelos (toim.), *Narratives of Learning and Teaching EFL* (s. 171–185). Basingstoke: Palgrave.
- Opetushallitus (2019). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Määräykset ja ohjeet 2019:1a. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf (Luettu 15.12.2021.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). Opetushallitus ja opetus- ja kulttuuriministeriö: Kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta – 4,3 miljoonaa valtionavustuksia jaettu. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu>
- Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K., & Sjöberg, S. (2018). *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017: Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7391-9>

- Peltoniemi, A., & Hansell, K. (2021). *A1-finska i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i årskurserna 1–2: Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv*. Rapporter och utredningar 2021:14. Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-finska_i_den_svensksprakiga_grundlaggande_utbildningen_i_arskurserna_1%E2%80%932.pdf (Luettu 15.12.2021.)
- Pfenniner, S., & Singleton, D. (2016). Affect trumps age: A person-in-context relational view of age and motivation in SLA. *Second language research*, 32(3), 311-345. DOI: 10.1177/0267658315624476
- Pfenniner, S., & Singleton, D. (2019). Starting Age Overshadowed: The Primacy of Differential Environmental and Family Support Effects on Second Language Attainment in an Instructional Context. *Language Learning*, 69:1, 207–234. DOI: 10.1111/lang.12318
- Pitkänen-Huhta, A., & Nikula, T. (2013). Teenagers making sense of their foreign language practices: individual accounts indexing social discourses. Teoksessa P. Benson & L. Cooker (toim.), *The Applied Linguistic Individual: Sociocultural Approaches to Autonomy, Agency and Identity* (s. 104–118). Sheffield: Equinox.
- Pitkänen-Huhta, A., & Rothoni, A. (2018). Visual accounts of Finnish and Greek teenagers' perceptions of their multilingual language and literacy practices. *Applied Linguistics Review*, 9 (2-3), 333–364. DOI: 10.1515/applirev-2016-1065
- Pitkänen-Huhta, A., & Mäntylä, K. (2020). Teachers' negotiating multilingualism in the EFL classroom. *European Journal of Applied Linguistics*, aop. DOI: 10.1515/eujal-2018-0020
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaranon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf> (Luettu 15.12.2021.)
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies. An introduction to researching with visual materials*. 4th edition. London: Sage.
- Sato, M., & Oyanedel, J. (2019). “I think that is a better way to teach but ...”: EFL teachers' conflicting beliefs about grammar teaching. *System*, 84, 110–122. DOI: doi.org/10.1016/j.system.2019.06.005

- Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A., & Skinnari, K. (2018). *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017: Selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7370-4>
- Skinnari, K., & Sjöberg, S. (2018). *Varhaista kieltenopetusta kaikille: Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7511-1>
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E., & Karppinen, S. (2021). *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi – selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-_julkaisu_sivuittain-1.pdf (Luettu 15.12.2021.)