

Opettajien käsityksiä varhennetusta kielten opetuksesta
Fenomenografinen tutkimus täydennyskoulutuksen vaikuttavuudesta opettajien kokemana

Sanna Linna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2018
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Linna, Sanna. 2018. Opettajien käsityksiä varhennetusta kielten opetuksesta. Fenomenografinen tutkimus täydennyskoulutuksen vaikuttavuudesta opettajien kokemana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 135 sivua.

A1-kielen opetus varhennetaan Suomessa alkamaan 1. luokan keväällä vuoden 2020 alusta lähtien. Tämän tutkielman kohteena on varhennetun kielen opettajille suunnattu the Early Bird Gets the Word -täydennyskoulutus. Tavoitteena on selvittää koulutukseen osallistuneiden opettajien (N=26) taustoja sekä kuvata opettajien käsityksiä varhennetusta kielten opetuksesta ja täydennyskoulutuksen vaikuttavuudesta.

Tutkimusaineisto koostuu alkukartoituksesta (N=23), itsearviointista (N=20) koulutuksen päätteeksi sekä yksilöhaastatteluista (N=3) ja kirjallisista vastauksista (N=3) työelämäjakson jälkeen. Alkukartoituksen taustatietoja kuvattiin frekvenssijakaumin. Muulle aineistolle toteutettiin neljä fenomenografista analyysiprosessia, joista kustakin syntyi oma kuvauskategoriasysteeminsä.

Varhennettua kielten opetusta koskevat ennakkokäsitykset koskivat oppilasta, sisältöjä, keskeisiä periaatteita, opetuksen järjestämistä sekä opetusta tukevia tekijöitä. Opettajat asettivat koulutukselle sisältöön, ammatilliseen kehittymiseen, oppilaaseen sekä oman työn tukemiseen liittyviä tavoitteita. Käsityksissä täydennyskoulutuksen henkilökohtaisesta vaikuttavuudesta ilmeni ajattelun, tietämyksen ja oman opetuksen muuttumista sekä vielä opittavia asioita koulutuksen päättyessä ja käytännön toteutuksia, ajattelun ja opetuksen muutosta, käsitysten laajenemista sekä halua oppia lisää työelämäjakson jälkeen.

Vastaavia täydennyskoulutuksia järjestettäessä tulisi huomioida eri taustoista tulevien opettajien erilaiset tarpeet. Lisäksi koulutuksen sisältöjen tulisi olla sovellettavissa opettajien käytännön työhön.

Asiasanat: varhennettu kielten opetus, täydennyskoulutus, koettu vaikuttavuus, fenomenografia, käsitykset

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	VARHENNETUN KIELEN OPETUKSEN TOTEUTTAMINEN	7
	2.1 Varhennettu kielten opetus osana koulutuspolitiikkaa ja opetussuunnitelmaa	7
	2.2 Varhennetun kielten opetuksen määrittelyä suhteessa muihin kielen opetuksen muotoihin.....	10
	2.3 Varhennetun kielten opetuksen toteutuksessa huomioitavia tekijöitä .	15
	2.3.1 Varhennetun kielen opetuksen tutkimuksia	15
	2.3.2 Esi- ja alkuopetusikäinen varhennetun kielen oppijana.....	19
	2.3.3 Varhennetun kielen opetuksen opettaja	25
3	OPETTAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS	28
	3.1 Opettajan ammatillinen kehittyminen täydennuskoulutuksessa.....	28
	3.2 Koulutuksen vaikuttavuuden määrittelyä ja arviointia.....	32
	3.3 Kirkpatrickin malli koulutuksen vaikuttavuuden arvioimiseen	36
	3.4 Opettajien täydennyskoulutusta koskeva tutkimus	38
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	43
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	44
	5.1 Fenomenografinen tutkimusote.....	44
	5.2 Tutkimuksen kohteena The Early Bird Gets the Word - täydennyskoulutus varhennetun kielen opettajille	46
	5.3 Monivaiheinen ja - menetelmäinen aineistonkeruu.....	48
	5.3.1 Alkukartoituksen ja itsearvioinnin kerääminen kyselylomakkeilla.....	51

5.3.2	Teemahaastattelun toteuttaminen työssäolojakson jälkeen.....	54
5.4	Aineiston analyysi tutkimuskysymysten ohjaamana.....	57
5.4.1	Taustatietojen määrällinen analyysi.....	59
5.4.2	Fenomenografisen analyysin aineisto sekä analyysin toteuttaminen.....	62
5.5	Tutkielman eettiset ratkaisut.....	69
5.6	Tutkielman luotettavuuden tarkastelua.....	72
6	TULOKSET.....	75
6.1	Varhennetun kielen opetuksen opettajien taustat.....	75
6.2	Opettajien käsityksiä varhennetun kielen opetuksen toteuttamisesta koulutuksen alkaessa.....	78
6.3	Opettajien käsityksiä koulutuksen vaikuttavuudesta.....	85
6.3.1	Opettajien omat tavoitteet koulutukselle.....	85
6.3.2	Opettajien käsityksiä koulutuksen vaikuttavuudesta koulutuksen päättyessä.....	89
6.3.3	Opettajien käsityksiä koulutuksen vaikuttavuudesta työelämäjakson jälkeen.....	95
6.4	Tulosten yhteenvetoa.....	105
7	POHDINTA.....	110
	LÄHTEET.....	114
	LIITTEET.....	127

1 JOHDANTO

Varhennettu kielten opetus on noussut Suomessa ajankohtaiseksi pääministeri Juha Sipilän hallitusohjelman (Ratkaisujen Suomi 2015) osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeen myötä. Kielten opetuksen osalta hallitusohjelman tavoitteena on, että kieltenopiskelua lisätään ja monipuolistetaan. Lisäksi ”*Käynnistetään alueellinen kokeilu siitä, että aloitetaan vieraan kielen opiskelu jo ensimmäisellä luokalla --*.” (Ratkaisujen Suomi 2015, 17.) Hallituksen kärkihankkeen kielten opetuksen varhentamisen kokeilusta käytetään tässä tutkielmassa nimitystä ”kokeilu”. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedotteen (6.3.2017) mukaan kokeilun tavoitteena on varhentaa, lisätä ja kehittää kieltenopetusta ja opetuksen järjestäjät ovat voineet hakea valtionavustusta niihin liittyvien hankkeiden toteuttamiseen. Kokeilu on toteutettu kahdessa vaiheessa lukuvuosina 2017-2018 ja 2018-2019. Tämä tutkielman aineisto on kerätty ensimmäisen vaiheen aikana.

Koska varhennettu kielten opetus on varsin tuore opetuksen alue Suomessa, ei ole selkeää linjaa siitä, kuka kieltä opettaa. Kysymys ei ole yksiselitteinen, sillä varhennetun kielen opettajan tulisi hallita niin nuoret oppilaat kuin opetettava kielikin (Enever 2011, 25). Lisäksi ei myöskään ole olemassa mallia siitä, miten varhennettua kielten opetusta tulisi toteuttaa käytännössä. Opetushallituksen järjestämässä kielten kärkihankkeen aloitusseminaarissa (15.5.2017) opettajia rohkaistiin kehittämään varhennettua kielen opetusta ja kokeilemaan erilaisia työtapoja. Näin ollen yksittäiset opettajat ovat suuressa roolissa varhennetun kielen opetuksen toteuttamisessa ja kehittämisessä Suomessa tällä hetkellä. Keaveneyn ja Lundbergin (2014, 15) mukaan opettajan rooli onkin keskeinen varhennetun kielen opetuksen toteuttamisessa. Opettajan työ on yleisesti hyvin autonomista ja opettaja toteuttaa opetustaan suhteellisen vapaasti (Nyman 2009, 21). Cameronin (2001, 16) mukaan, varhennetussa kielen opetuksessa opetusmenetelmillä on suuri vaikutus siihen, mitä lapset oppivat.

Kourieos (2014, 291-292) on todennut, että varhennetun kielen opettajia tulee kouluttaa, sillä kyseessä on uusi opetuksen muoto, johon opettajilla ei välttämättä ole pätevyyttä tai riittävää osaamista. Opetushallitus onkin järjestänyt koulutusta varhennetun kielen opetuksen opettajien osaamisen tukemiseksi (Opetushallitus 15.5.2017). Useat tutkijat (esim. Helin 2014, 4; Tryggvason 2009, 369; Gregson & Sturko 2007, 4-5) ovat kuitenkin todenneet, etteivät täydennyskoulutukset ole aina kyenneet tavoittamaan opettajan käytännön työn tarpeita ja vaikutukset ovat tästä syystä jääneet vähäisiksi. Toisaalta esimerkiksi Ingvarson, Meiers ja Beavis (2005, 15-16) sekä Saunders (2014, 166) ovat todenneet täydennyskoulutuksilla olleen vaikutusta opettajien ajatteluun ja käytäntöihin.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan varhennetun kielen opetuksen täydennyskoulutukseen osallistuneiden opettajien käsityksiä varhennetusta kielten opetuksesta ja sen toteuttamisesta sekä täydennyskoulutuksen vaikutuksia niihin opettajien itsensä kokemana. Lisäksi pyritään koulutukseen osallistuneiden taustoja kartoittamalla selvittää tutkielman kohderyhmän osalta, ketkä varhennettua kieltä opettavat. Tutkielman teoriaosassa perehdytään varhennetun kielen opetuksen käsitteistöön ja tutkimuksiin sekä kuvataan varhennetun kielen opetuksen järjestämiseen liittyviä tekijöitä. Toinen keskeinen teoriaosan teema on täydennyskoulutuksen vaikuttavuus opettajan ajattelun ja käytännön työn kehittämiseen.

2 VARHENNETUN KIELEN OPETUKSEN TO- TEUTTAMINEN

Opetus on yleinen käsite, jota on tutkittu paljon. Patrikaisen (2012, 35) mukaan opetuksesta ei siitä huolimatta ole olemassa yhtä yhtenäistä, teoriaa tai mallia. Syyksi tälle Kansanen (2004) on esittänyt opetuksen kansallista luonnetta. Opetuksella on sivistystehtävä ja kukin yhteiskunta keskittyy oman kansallisen sivistysperintönsä siirtämiseen. Tämä on vaikuttanut myös eri maissa toteutettavaan opetusta koskevaan tutkimukseen ja käytettävään käsitteistöön. (Kansanen 2004, 17). Opetusta voidaanakin määritellä usealla eri tavalla näkökulmasta riippuen (Patrikainen 2012, 35-49).

Opetuksen yleisenä määritelmänä voidaan pitää McCellanin (1976, 28) pelkistettyä määritelmää, jonka mukaan opetuksesta on kyse silloin, kuin "A opettaa B:lle X:n". Määritelmässä A on opettaja, B on oppilas ja X sisältö. Kansanen (2004, 25) ja Uljensin (1997, 23-24) esittämässä mallissa opetustapahtumaan vaikuttavat keskeiset tekijät on tiivistetty kysymyssanoksi "Miksi?", "Mitä?", "Miten?", "Missä?", "Kenelle?" ja "Kuka?". Kansanen (1992) on todennut, että opetusta kuvataan kirjallisuudessa usein juuri näiden kuuden peruskäsitteen kautta. Seuraavissa luvuissa olen pyrkinyt käsittelemään varhennettua kielten opetusta huomioimalla nämä kaikki kuusi opetukseen vaikuttavaa tekijää.

2.1 Varhennettu kielten opetus osana koulutuspolitiikkaa ja opetussuunnitelmaa

Kansanen (2004, 25) määrittelee, että opetuksen tarkoitus heijastuu aina yhteiskunnasta. Myös varhennetun kielen opetuksen taustalla vaikuttavat yhteiskunnalliset tekijät, kuten globalisaatio ja työelämän tarpeet, joihin on pyritty vastaamaan erilaisilla poliittisilla linjauksilla (Jaekel, Schuring, Florian & Ritter 2017,

632; Genesee 2014, 26). Varhennetun kielen opetuksen avulla pyritään myös ylläpitämään monikielisyttä ja monikulttuurisuutta (Jaekel ym. 2017, 632). Hun (2017, 2167) mukaan kielen opetuksen varhentamisesta on alettu kiinnostua eri puolilla maailmaa jo 1990-luvulta alkaen. Euroopan Unionin komissio on suositellut vuonna 1995, että jokaisen kansalaisen tulisi hallita äidinkieltänsä lisäksi vähintään kaksi muuta kieltä. Tavoitteen toteutumiseksi komissio on esittänyt, että vieraan kielen opetus voitaisiin aloittaa jo esiopetuksessa. (Euroopan komissio 1995, 47.) Suurimmassa osassa Euroopan maissa ensimmäisen vieraan kielen opetus alkaakin nykyisin yleensä jo 6-8-vuotiaana eli peruskoulun ensimmäisinä vuosina (Euroopan komissio 2017, 29) ja viime vuosina yhä useammat Euroopan maat ovat varhentaneet vieraan kielen opetuksen alkamisikää (Graham, Courtney, Marinis & Tonkyn, 2017, 923). Euroopan lisäksi vieraan kielen opetusta on varhennettu muun muassa Aasiassa, esimerkiksi Kiinassa (Hu 2017, 2167) ja Etelä-Koreassa (Enever 2011, 10).

Euroopan komission raportin (2017) mukaan vieraan kielen opetus on alkanut Suomessa eurooppalaisittain varsin myöhään, vasta 9-vuotiaana. Vieraan kielen opetuksen aloittamisikää ei myöskään ole varhennettu 2000-luvulla, toisin kuin Euroopassa yleisesti. (Euroopan komissio 2017, 29-32.) Pääministeri Juha Sipilän hallitusohjelmassa (Ratkaisujen Suomi 2015) kielten opetuksen varhentaminen on nostettu esille osana osaamisen ja koulutuksen kärkihanketta, jonka tavoitteena on kehittää koulujen oppimistapoja ja -ympäristöjä. Kielten opetuksen osalta tavoitteena on sen varhentaminen, lisääminen ja monipuolistaminen. (Ratkaisujen Suomi 2015, 17.)

Näiden saavuttamista tuetaan toteuttamalla kokeilu, jonka aikana opetuksen järjestäjät ovat voineet hakea avustusta tavoitteita tukeviin hankkeisiin. Osa avustusrahasta on suunnattu varhennetun kielen opetuksen opettajien täydennyskoulutuksiin. Kokeilun ensimmäiseen vaiheeseen, lukuvuonna 2017-2018, osallistui yhteensä 96 hanketta. Toisessa vaiheessa, lukuvuonna 2018-2019, mukana on yhteensä 118 hanketta, joista 37 on uusia hankkeita ja 81 jatkaa toimintaansa edelliseltä lukuvuodelta. Suurin osa hankkeista on keskittynyt kielten opetuksen varhentamiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017; Inha 2018.)

Kokeilun ensimmäisen vaiheen myötä hallitus päätti kehysriihessä huhtikuussa 2018, että vuoden 2020 alusta alkaen varhennettu A1-kielen opetus alkaa valtion rahoittamana kaikilla oppilailla peruskoulun ensimmäisen luokan keväällä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a). Päätöksen taustalla vaikuttaa myös Pyykön (2017) Opetus- ja kulttuuriministeriölle tekemä selvitys Suomen kielivaran tilasta, tasosta ja kehittämistarpeista. Selvityksessään Pyykkö (2017, 34) esitti A1-kielen opetuksen varhentamista alkamaan kaikilla oppilailla viimeistään ensimmäisen luokan kevätlukukaudella.

Varhennetun kielen opetuksen kokeilun tarkoituksena on ollut lisätä kielen opetusta, ei pelkästään varhenta opetuksen aloittamisen aikaa (Opetushallitus 15.5.2017). Lisäksi kielten opetuksen hankkeiden on täytynyt perustua voimassa oleviin opetussuunnitelmiin sekä varhaiskasvatussuunnitelmaan, vaikkei varhennettua kielen opetusta ole niissä erikseen avattu (Opetushallitus 15.5.2017). Koska olen rajannut tutkielmani koskemaan esi- ja alkuopetusta, avaan tässä yhteydessä varhennetun kielen opetuksen yhteyksiä opetussuunnitelmien perusteisiin niiden osalta.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) varhennettu kielten opetus voidaan nähdä osana ”Kielen rikas maailma”-kokonaisuutta. Sen kuvauksessa todetaan eri kielten havainnoinnin tukevan lasten kielitietoisuuden, kulttuurisen osaamisen sekä vuorovaikutuksen kehittymistä. Opetuskielen lisäksi esiopetuksessa havainnoidaan myös muita kieliä, minkä tarkoituksena on tukea lasten kielellisiä valmiuksia. Havainnoitaviksi kieliksi pyritään valitsemaan lapsia lähellä olevia kieliä. Näin tuetaan lapsen kielitietoisuuden sekä kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Lisäksi lapsia tuetaan kiinnostumaan ja huomaamaan maailman kielellinen ja kulttuurinen rikkaus. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 32-34.) Esiopetuksen varhennetussa kielten opetuksessa painottuu eri kieliin tutustuminen, eikä kielen oppimiselle ole erityisiä sisällöllisiä tavoitteita. Skinnari ja Halvari (2018) toteavatkin, että ”*Ennen perusopetusta tarjottu kielikasvatus ei ole sidoksissa formaalin kieltenopetuksen oppimääriin.*” Opetushallituksen teettämän selvityksen mukaan ensimmäisen kokeiluvuoden

aikana on kieliä varhennettu alkamaan jonkin verran myös esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa (Inha 2018).

Varhennetun kielten opetuksen periaatteilla on yhteyksiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arvoperustaan, toimintakulttuuriin ja oppimiskäsitykseen. Perusopetuksen arvoperustan yhtenä osa-alueena on kulttuurisen moninaisuuden näkeminen rikkautena. Sen tavoitteena on muun muassa tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin syntymistä sekä herättää kiinnostusta muita kulttuureja kohtaan. Koulun toimintakulttuurin tulisi tukea oppilaiden kasvua monikielisyteen, kielitietoisuuteen ja kielten arvostamiseen. Oppimiskäsitys ilmenee lähinnä erilaisissa varhennetun kielten opetuksen työtaivoissa, kuten toiminnallisuudessa, joita tarkastellaan tarkemmin luvussa 2.3.2. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 16-28.) Kielten kärkihankkeen aloitusseminaarissa (15.5.2017) varhennetun kielten opetuksen osa-alueiksi määriteltiin kielikasvatus sekä kielitietoisuuden lisääminen. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kielten opetus nähdään osana kielikasvatusta ja kielitietoisuuden vahvistamista. Perusopetuksessa toteutettavalle varhennetulle kielten opetukselle on löydettävissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) hieman tarkemmat velvoitteet, sillä varhentamisen sijoittuessa perusopetukseen noudatetaan A-kielen oppimäärän opetussuunnitelmaa oppilaan ikä huomioiden (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 127). Perusopetuksessa varhennettava kieli on siis sidoksissa kyseisen kielen opetuksen oppimäärään.

2.2 Varhennetun kielten opetuksen määrittelyä suhteessa muihin kielen opetuksen muotoihin

Tässä alaluvussa pyrin kuvaamaan varhennetun kielen opetuksen paikkaa kielen opetuksen kentällä ja suhteessa muihin käsitteisiin ja määritelmiin. Myös Skinnari ja Halvari (2018) ovat artikkelissaan määritelleet varhennetun kielenopetuksen käsitettä suhteessa muihin kielen opetuksen muotoihin ja etenkin

kaksikieliseen opetukseen. Heidän mukaansa varhennetun kielen opetuksen terminologia ole vielä kovin vakiintunutta ja varhennetun kielen opetuksen opetussuunnitelmatyössä sekä kokeilujen nimeämisessä tulisikin olla huolellinen käytettäviä käsitteitä valitessa. Varhennettu kielen opetus ei ole kuitenkaan käsitteenä Suomessa uusi, sillä muun muassa Sokka-Meaney on käyttänyt sitä jo vuonna 1995 kuvatessaan kokemuksia alkuopetuksessa toteutetusta kielten opetuksesta. Myös Turja (2008) sekä Nykvist ja Rintala (2018) ovat käyttäneet käsitettä tutkielmissaan

Suomalaisessa peruskoulussa oppilas opiskelee vähintään yhden pitkän kielen oppimäärän (A-kieli), jonka opetus alkaa Suomessa yleensä 3.-vuosiluokalta, mutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 126-127) mukaan opetus voidaan aloittaa myös aiemmin. Tämän lisäksi oppilas aloittaa viimeistään 6.-vuosiluokalla lyhyen kielen oppimäärän (B1-kieli). Näistä toisen on oltava kotimainen kieli (suomi tai ruotsi) ja toisen vieras kieli. Lisäksi opetuksen järjestäjä voi tarjota alakoulun aikana myös toisen vapaavalintaisen A-kielen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Kielten oppitunneilla kieli on perinteisesti nähty oppimisen kohteena (Kalliokoski, Mård-Miettinen & Nikula 2015, 4). Toisaalta kielten opetus on viime aikoina kehittynyt kohti funktionalisempaa lähestymistapaa, joka painottaa kielen käyttämistä kielen oppimisen välineenä (Meriläinen, Piispanen & Jurkka 2017, 1).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 128) on mainittu kielen opetuksen oppimäärien yhteydessä kielisuihku mahdollisuutena tutustuttaa oppilaita johonkin kieleen ennen varsinaisen kielen opiskelun alkamista. Myös tutkimuskirjallisuudessa suppeammasta kielten opetuksesta on käytetty nimitystä kielisuihku (esim. Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 241). Alkuopetukseen sijoittuvasta kielten opetuksesta onkin ennen hallituksen kärkihankkeen kokeilua käytetty tutkielmissa lähinnä kielisuihkun käsitettä (esim. Metsävainio 2013, Pynnönen 2013, Sainio 2013, Kattelus & Kovanen 2015). Inhan (2018) mukaan myös osasta ensimmäisen kokeiluvuoden hankkeista on käytetty kielisuihkun käsitettä. Lisäksi etenkin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen varhennetun kielen opetuksen kokeiluja on kuvattu myös käsitteillä kielituokio tai

kielimaistiainen, jotka ovat ymmärrettävissä suppeammaksi kielen opetukseksi. (Inha 2018.)

Perinteisen kielen opetuksen lisäksi toinen mahdollinen kielten opetuksen muoto suomalaisessa peruskoulussa on kaksikielinen opetus, mutta se koskee vain rajattua oppilasjoukkoa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Kaksikielisen opetuksen saaminen edellyttää hakeutumista kouluun, joka on profiloitunut kaksikielisen opetuksen järjestäjäksi. Lisäksi voidaan järjestää myös erilaisia kaksikielisen opetuksen kokeiluja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 89-92.) Kaksikielisessä opetuksessa kieli ei ole vain oppimisen kohde, vaan sitä käytetään myös oppimisen välineenä (Laitinen & Meriläinen 2004, 226). Kaksikielisestä opetuksesta käytetyt määritelmät vaihtelevat. Ainoa täysin vakiintunut määritelmä on kielikylypy, jolla tarkoitetaan toisella kotimaisella kielellä annettavaa kaksikielistä opetusta (Laitinen & Meriläinen 2004, 226). Se on määritelty omaksi erilliseksi kielen opetuksen osa-alueeksi sekä nykyisissä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) että aiemmissä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Sen sijaan muusta kaksikielisestä opetuksesta on käytetty varsin vaihtelevia ilmaisuja. Saman sisältöistä opetusta on kuvattu eri käsitteillä eri yhteyksissä. Toisaalta samalla käsitteellä on voitu kuvata sisällöltään hyvinkin erilaisia opetuksen muotoja. (Järvinen ym. 1999; Miettinen, Kangasvieri & Saarinen 2013.) Myöskään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei ole määritelty kattavasti erilaisia kielen opetuksen muotoja. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kaikkea muuta kaksikielistä opetusta kutsuttiin vieraskieliseksi opetukseksi, mikä kattoi sekä laajemman, että suppeamman vieraalla kielellä annettavan opetuksen. Nykyisissä perusteissa (2014) käytetään nimitystä muu laajamittainen kaksikielinen opetus, jossa vähintään 25 % opetuksesta annetaan kohdekielellä. Suppeampaa kaksikielistä opetusta nimitetään kielirikasteiseksi opetukseksi. Siinä alle 25 % opetuksesta annetaan muulla kuin koulun opetuskielellä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

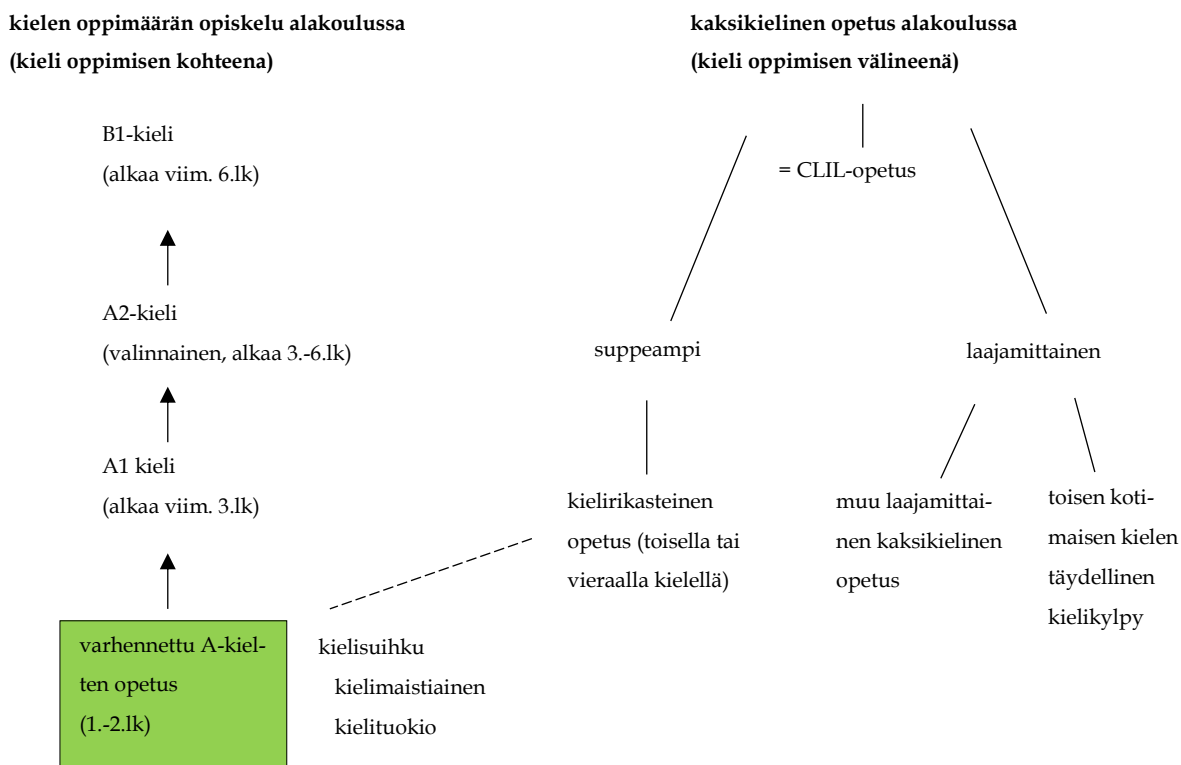
Kaksikielinen opetus (bilingual education) on ollut terminä sellaisenaan yleisesti käytössä maailmalla kuvaamassa opetusta, jota annetaan kahdella kielellä. Sen ongelmaksi on nähty, että se liitetään helposti kotitaustaltaan kaksikielisten oppilaiden tai kielivähemmistöön kuuluvien opettamiseen. (Järvinen ym. 1999, 241; Markkanen 2012, 21.) Euroopassa puolestaan alan asiantuntijat, tutkijat ja opettajat ovat yleisesti käyttäneet lyhennettä CLIL, joka tulee sanoista Content and Language Integrated Learning (Dalton-Puffer, Nikula & Smit 2010, 3; Coyle, Hood & Marsh 2010, 3). Se on eräänlainen kattotermi, jonka alle sijoittuu kaikki opetuksellinen toiminta, jossa oppilaiden enemmistölle entuudestaan vierasta kieltä käytetään myös sisältöjen opettamisen välineenä (Skinnari 2013, 193; Räsänen 2006, 37). CLIL-lyhenteen käyttö on yleistynyt myös suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa (kts. esim. Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006; Markkanen 2012; Pelli-Kouvo 2014).

Skinnari ja Halvari (2018) määrittelevät varhennetun kielen opetuksen kuuluvan mieluummin osaksi kielen oppimäärän opetusta kuin kaksikielistä opetusta. Heidän mukaansa rajanveto varhennetun kielten opetuksen ja edellä esitetyn kaksikielisen opetuksen välille on kuitenkin haastavaa, sillä nykyinen opetussuunnitelma mahdollistaa oppiaineiden yhdistelemisen sekä laaja-alaisen opetuksen, jolloin vierasta tai toista kieltä voidaan käyttää myös oppimisen välineenä (Skinnari & Halvari 2018). Käsitteiden ja käytänteiden haastavuudesta kertoo myös se, että kolmasosa ensimmäisen vuoden kokeilun hankkeista oli toteutettu muuna kuin kielen oppimäärän opetuksena (Inha 2018).

Englanninkielisessä kirjallisuudessa varhennetusta kielten opetuksesta käytetään enimmäkseen käsitettä "Early Language Learning". Usein käsitteeseen liitetään vielä tarkempi määrite siitä, mitä tai millaista kieltä opitaan, esimerkiksi "Early Foreign Language Learning". Tällä halutaan erottaa tutkimuksissa toisistaan vieraan kielen ja toisen kielen varhennettu oppiminen, sillä ne eroavat olennaisesti toisistaan muun muassa kielelle altistumisen osalta (Nikolov 2009, 5). Keskityn tässä tutkielmassa enemmän vieraan kuin toisen kielen varhennettuun opetukseen. Varhennetun kielen oppijoista käytetään kansainvälisessä kirjallisuudessa nimitystä "young language learner". Nimityksellä on kuitenkin viitattu

monen ikäisiin oppilaisiin kontekstista riippuen. Mihaljevic Djigunovicin (2012) mukaan Euroopan Unionin jäsenvaltioiden työryhmä on rajannut, että alakouluikäisistä (7-12 -vuotiaat) käytettäisiin nimitystä "young learners" ja esikouluikäisistä (maasta riippuen 3-6 -vuotiaat) nimitystä "very young learners". (Mihaljevic Gjigunovic 2012, 57.) Tämän tutkielman sijoituessa sekä esi- että alkuopetukseen, ovat molemmat nimitykset osuvia.

Suomessa on kokeilun aikana käytetty sekä varhaisen että varhennetun kielen opetuksen käsitteitä. Skinnarin ja Halvarin (2018) mukaan varhaisella viitataan oppijan ikään varhaislapsuudesta alkuopetukseen. Toisaalta myös varhennettu kielten opetus on heidän mukaansa muovautunut viime aikoina tarkoittamaan juuri alkuopetukseen sijoittuvaa kielten opetusta. Molemmissa käsitteissä kielen opetuksen aloitusikää verrataan suhteessa yleiseen aloitusikään (Skinnari & Halvari 2018.) Bärlund, Nyman ja Kajander (2015, 77-78) puolestaan määrittelevät varhaisen kielenopetuksen opetussuunnitelman ulkopuoliseksi kielen oppimiseksi ja varhennetun kielenopetuksen opetussuunnitelman mukaiseksi kielenopetukseksi, joka on aloitettu ennen kolmatta vuosiluokkaa. Käytän tässä



KUVIO 1. Varhennetun kielten opetuksen suhde muihin kielen opetuksen muotoihin.

tutkielmassa käsitettä varhennettu kielten opetus. Kuviossa 1 on esitetty yhteenveto tässä luvussa esitetyistä käsitteistä sekä teoreettisen tarkastelun myötä syntynyt ymmärrykseni niiden välisistä suhteista.

2.3 Varhennetun kielten opetuksen toteutuksessa huomioitava tekijöitä

2.3.1 Varhennetun kielen opetuksen tutkimuksia

Suomessa varhennettua vieraan kielen opetusta on tutkittu ja toteutettu hyvin vähän sellaisena, kuin se edellisessä luvussa käsitteellistettynä ymmärretään. Tämä johtunee siitä, että hallituksen tuen myötä se on alkanut vakiintua osaksi koulujärjestelmäämme vasta viime vuosina. Merisuo-Storm (2002) on tarkastellut väitöstutkimuksessaan alkuopetusikäisten lasten äidinkielen kehittymistä, mutta tutkimus sijoittui vieraskieliseen opetukseen. Myös Rahman (2012), Merisuo-Storm (2013) ja Pelli-Kouvo (2014) ovat sivunneet tutkimuksissaan alkuopetukseen sijoittuvaa kielen opetusta, sillä tutkimusten aineisto on kerätty 1.-6.-luokkalaisilta oppilailta. Kaikissa kolmessa tutkimuksessa kyse on kuitenkin ollut kaksikielisestä tai CLIL-opetuksesta.

Tämän lisäksi Suomessa on tehty kartoitustutkimuksia, joilla on selvitetty erilaisten kielen opetuksen muotojen toteutumista kunnissa (esim. Lehti ym. 2006; Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Häivälä 2012; Peltomäki, Skinnari, Mård-Miettinen & Sjöberg 2018). Opetushallitus on tehnyt kielen opetuksen varhentamisen kokeilusta kartoitusta yhteistyössä Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielen tutkimuksen keskuksen kanssa (Inha 2018). Kartoituksella on pyritty selvittämään oppilaiden, huoltajien ja opettajien käsityksiä varhennetusta kielten opetuksesta.

Sen sijaan pro gradu -tutkielmia, joissa tarkastellaan esi- ja alkuopetukseen sijoittuvaa kielten opetusta, on tehty runsaasti. Nyqvist ja Rintala (2018) ovat tarkastelleet opetushallituksen kärkihankkeen myötä aloitettua varhennetun kielen opetuksen kokeilua vanhempien ja opettajien yhteistyön näkökulmasta. Metsälä

puolestaan (2017) on vertaillut ensimmäisen luokan varhennetun englannin kielen sekä kolmannen luokan A1-kielen opetuksen menetelmiä ja työtapoja. Tutkimuksen aineisto on kerätty vuonna 2015 kouluissa, jotka ovat varhentaneet englannin opetusta itsenäisesti ennen valtakunnallista kokeilua. Lisäksi aiempina vuosina on tehty lukuisia tutkielmia, jotka ovat kohdentuneet lähinnä yksittäisten opetuksen järjestäjien, koulujen tai opettajien kokeiluihin kielisuihkuttelusta tai CLIL-opetuksesta alkuopetuksessa. Alkuopetukseen sijoittuvaa kielten opetusta on tarkasteltu niin opettajan (esim. Leppänen & Paaso 2013) kuin oppilaidenkin (esim. Pynnönen 2013) näkökulmista. Lisäksi tutkielmissa on kehitetty materiaalipaketteja opetuksen tueksi (esim. Sainio 2013) sekä pyritty hahmottamaan alaluokilla tapahtuvaa kielten opetusta kokonaisvaltaisemmin (esim. Metsävainio 2013; Kattelus & Kovanen 2015).

Kansainvälisesti varhennettua kielten opetusta on tutkittu enemmän. Kielen opetuksen varhentamisen taustalla vaikuttaa näkemys kielen oppimisen kriittisestä herkkyyskaudesta, joka sijoittuu neljän ja kymmenen ikävuoden väliin (Mezzi 2012, 13) ja jolloin lapset oppivat uuden kielen helpommin ja paremmin, kuin vanhemmat (Nikolov 2009, 2). Alkuperäisen ajatuksen ovat esittäneet kaksi kanadalaista aivotutkijaa W. Penfield ja L. Roberts vuonna 1959. Näkemys sai teoreettista tukea F. Lennebergin tutkimustuloksista vuonna 1967. (Munoz 2006, 1.) Heidän mukaansa lasten kielen oppiminen perustuu aivojen hermostolliseen muovautuvuuteen, joka heikkenee kriittisen herkkyyskauden jälkeen. Tästä syystä aikuiset ja nuoret eivät voi saavuttaa natiivin tasoista kielitaitoa. (Mezzi 2012, 12; Fullana 2006, 41.) Kielten opetus tulisi aloittaa hyvissä ajoin ennen kriittisen herkkyyskauden loppumista (Munoz 2006, 7).

Celayan (2012) ja Munozin (2006) mukaan Krashen, Long ja Scarcella (1979) ovat tutkineet kriittisen herkkyyskauden yhteyttä toisen kielen oppimiseen. Tutkimustuloksista ilmeni, että vanhemmat toisen kielen oppijat oppivat alkuvaiheessa nuorempia nopeammin ja saavuttivat paremman kielitaidon, kun taas nuoremmat oppivat aluksi hitaammin, mutta pitkällä aikavälillä tarkasteltuna heidän kielitaitonsa kehittyi paremmin. (Celaya 2012, 4; Munoz 2006, 2.) Celayan (2012) mukaan samojen tutkimustulosten ajateltiin olevan siirrettävissä myös

varhaiseen vieraan kielen opettamiseen, mutta jo 1960- ja 70-luvuilla tehdyissä tutkimuksissa ilmeni, että vanhemmat oppijat oppivat vierasta kieltä samaan tapaan aluksi nopeammin ja saavuttivat korkeamman tason. Nuoremmat oppijat oppivat samaan tapaan alussa hitaammin, mutta eivät yltäneet vieraassa kielessä vanhempia oppijoita parempiin oppimistuloksiin edes pitkällä aikavälillä. (Celaya 2012, 4.)

Grahamin ym. (2017) mukaan erot nuorempien ja vanhempien kielen oppijoiden oppimisessa selittyvät heidän erilaisilla tavoillaan oppia kieltä. Lapsilla kielen oppiminen ei ole tietoisista. Ei-tietoinen kielen oppiminen on hidas prosessi ja vaatii suuria määriä kuultua kieltä, ennen kuin oppimista tapahtuu. Tästä syystä lapset tarvitsevat oppimiseensa myös enemmän aikaa. Luonnollisessa ympäristössä aikaa ja kielelle altistumista on enemmän, jolloin myös oppimistulokset ovat parempia. (Graham ym. 2017, 923-925.) Varhennetun vieraan kielen oppimiseen käytetty aika (Munoz 2006, 5) sekä kuullun kielen määrä (Graham ym. 2017, 924) ovatkin jopa aloittamisikää merkittävämpiä tekijöitä lasten kielen oppimisessa. Graham ym. (2017, 924) vertaavat aikuisten ja nuorten sen sijaan oppivan kieltä tietoisesti ja kykenevän prosessoimaan asioita nopeammin kehittyneempien kognitiivisten kykyjensä vuoksi. Munoz (2006, 6) lisää, että vanhemmat oppijat pystyvät hyödyntämään kielen oppimisessa erilaisia oikoreittejä ja hyödyntämään aiempia tietojaan kielestä. Myös Cameron (2001, 1) toteaa, etteivät lasten kielelliset kyvyt ole niin kehittyneitä, että he voisivat käyttää meta-kieltä kielen oppimisen tukena.

Vieraan kielen varhentamisen lisääntyessä myös sitä koskeva tutkimus on lisääntynyt viime vuosina (Jaekel ym. 2017, 633; Nikolov 2009, 1). Sen parissa saadut tutkimustulokset ovat vaihtelevia. Munozin (2006, 33-34) mukaan varhennetun vieraan kielen opetuksen parissa ei ole huomattu samanlaista etua varhaisesta aloittamisesta, kuin toisen kielen osalta. Myös Jaekel ym. (2017, 654) sekä Graham ym. (2017, 950) toteavat, ettei varhennetulla vieraan kielen opetuksella ole ollut toivottuja vaikutuksia. Toisaalta esimerkiksi Unsworthin, Perssonin, Prinsin ja De Botin (2015, 539) tutkimuksessa varhemmin aloittaneet menestyivät myöhemmin kielen opiskelun aloittaneita verrokkejaan paremmin. Jaekel ym.

(2017, 655) muistuttavatkin, että kaikkien sidosryhmien, niin vanhempien, opettajien kuin vallanpitäjienkin, on hyvä pohtia, mitä yhdellä tai kahdella oppitunnilla viikossa annettavalta varhennetulta vieraan kielen opetukselta realistisesti voidaan odottaa. Odotukset eivät voi olla samat, kuin kaksikielisessä ympäristössä, sillä lapset tarvitsisivat huomattavasti pidemmän ajanjakson vieraskielistä opetusta altistuakseen kielelle yhtä paljon kuin kaksikielisessä ympäristössä (Munoz 2008, 581).

Vaikkei varhennetulla vieraan kielen opetuksella olekaan ollut niin suurta hyötyä lasten kielelliselle kehitymiselle kuin toisen kielen osalta, on varhennetulla vieraan kielen opetuksella ollut positiivisia vaikutuksia lasten asenteisiin ja motivaatioon (Tragant 2006, 237). Celayan (2012, 6) mukaan juuri motivaatio on se tekijä, jonka vuoksi varhennettua vierasta kieltä kannattaa opettaa, sillä motivaatio on avaintekijä vieraan kielen oppimisessa. Lapset ovat luonnostaan hyvin motivoituneita ja positiivisesti asennoituneita vieraan kielen oppijoita (Mihaljevic Djigunovic 2012, 57; Celaya 2012, 6). Mezzi (2012, 16) ja Cameron (2001, 1) lisäävät, että lapset ovat myös innokkaita ja eläväisiä. Genesee (2014, 26) puolestaan kertoo nuorten kielten oppijoiden eduksi sen, että he ovat avoimia uusille kokemuksille sekä uusille kielille ja kulttuureille (Genesee 2014, 26).

Lasten motivaatiota ei saisi pitää itsestäänselvyytenä. Varhennetun kielen oppijoilta kerätyssä aineistossa oppilaat kyllä aloittivat kielen opiskelun motivoituneina ja positiivisella asenteella, mutta molemmat laskivat varhennetun kielen opetuksen edetessä (Nikolov & Mihaljevic Djigunovic 2011, 102). Tämä kuvastaa hyvin varhennetun kielen opetuksen oppijaa yleisimminkin. He innostuvat helposti, mutta heidän on vaikea ylläpitää kiinnostustaan, etenkin kohdatessaan vaikeuksia (Cameron 2001, 1). Tragantin (2006) mukaan keskeistä onkin lasten sisäisen positiivisen asenteen ylläpitäminen opiskeltavaa kieltä kohtaan. Oppilaille tulisi tarjota onnistumisen kokemuksia, sillä kerran tai kaksi viikossa toteutuvassa varhennetussa opetuksessa lasten voi olla hankalaa huomata edistymistään, mikä voi heikentää motivaatiota ja vaikuttaa myös asenteeseen. (Tragant, 2006, 237.)

Celayan (2012, 5) mukaan vieraan kielen varhentamisen päätöksiä on tehty perustuen yleisiin uskomuksiin tai luonnollisessa ympäristössä tapahtuvasta varhennetusta kielen oppimisesta saatuihin tutkimustuloksiin. Graham (2017) ja Jaekel (2017) kumppaneineen ovatkin huolestuneita siitä, että varhennetun vieraan kielen koulutuspoliittiset ratkaisut ovat nojanneet pitkälti varhennetun toisen kielen tai kaksikielisessä ympäristössä tapahtuvan varhaisen kielen oppimisen tuloksiin, jotka eivät ole sellaisenaan siirrettävissä varhennettuun vieraan kielen opetukseen. (Jaekel ym. 2017, 633; Graham ym. 2017, 923.) Tilanteet ja ympäristöt eroavat niissä toisistaan etenkin kielelle altistumisen osalta. Toisen kielen tai kaksikielisessä ympäristössä käytettävän kielen kanssa ollaan kosketuksissa päivittäin myös opetuksen ulkopuolella (Enever 2011, 10), kun taas vieraan kielen osalta muistuttaa, että sen oppiminen rajoittuu usein koulun oppitunneille (Nikolov 2009, 5). Jaekel ym. (2017, 636) sekä Mezzi (2012, 12-13) lisäävät vielä, että vierasta kieltä opettaa usein ei-natiivi opettaja, jolloin kielelle altistuminen on vielä kauempana luonnollisesta tilanteesta.

Mezzin (2012) mukaan varhennettua toisen kielen ja vieraan kielen oppimista erottavat erilaiset kommunikoinnin tarpeet ja tilanteet luokkaopetuksessa ja luonnollisessa ympäristössä. Luokkaopetuksessa on vain yksi ympäristö, yksi varsinainen kielen tuottaja sekä rajallisesti aikaa käytettävissä (Mezzi 2012, 12-13). Tästä syystä kieltä tulisi harjoitella varhennetussa vieraan kielen opetuksessa mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa (Celaya 2012, 4). Varhennetun kielen oppimiseen vaikuttavat muun muassa opetukseen käytettävä aika sekä opettajan kielitaito ja pätevyys (Graham ym. 2017, 925-931). Myös monet muut tekijät, kuten oppitunneilla käytetyn vieraan kielen määrä sekä erilaiset yksilölliset tekijät, vaikuttavat oppimiseen varhennetussa vieraan kielen opetuksessa (Graham ym. 2017, 923; Jaekel 2017, 633).

2.3.2 Esi- ja alkuopetusikäinen varhennetun kielen oppijana

Cameron (2001, 16) toteaa, että varhennetussa kielen opetuksessa opetusmenetelmillä on suuri vaikutus siihen, mitä lapset oppivat. Myös Bärlund ym. (2015,

79) korostavat artikkelissaan opetusmenetelmien merkitystä varhennetussa kielten opetuksessa. Rasisen (2006, 35) mukaan oikein valitut työmuodot innostavat oppilaita ja edistävät oppimista. Varhennetun kielten opetuksen toteuttamisessa sekä opetusmenetelmien valitsemisessa tulisi Mezzin (2012, 16) mukaan hyödyntää erilaisia lapsille ominaisia piirteitä. Lapsille on ominaista, että he ovat innolla tekemässä tehtävää, vaikka eivät vielä ole kunnolla edes ymmärtäneet miten tai miksi. Lisäksi he haluavat miellyttää opettajaa. (Cameron 2001, 1.) Keaveney ja Lundberg (2014, 15) muistuttavat, että varhennetussa kielen opetuksessa liikkeelle tulisi lähteä siitä, mikä on lapsille ominainen tapa oppia kieltä. Lapset eivät esimerkiksi ole kovinkaan kiinnostuneita siitä, miten kieli toimii systeeminä (Mezzi 2012, 16- 17), vaan he oppivat kieltä kokonaisvaltaisesti (Pinter 2006, 84). Inhan (2018) mukaan varhennettu kielten opetus haastaa pohtimaan kielen opetuksen menetelmiä ja sisältöjä. Oppilailla ei ole vielä luku- ja kirjoitustaitoa tai se on vasta kehittymässä, joten perinteisten opetusmenetelmien ja oppikirjojen käyttäminen ei ole luontevaa (Inha 2018).

Cameron (2001, 18) toteaa, että tärkein kielen oppimisen väylä nuorilla kielen oppijoilla on puhuttu kieli ja varhennetussa kielten opetuksessa oppilaat ovat kosketuksissa vieraaseen kieleen lähinnä kuulemalla puhuttua kieltä. Myös Jaekel ym. (2017, 637) korostavat sitä, että suurin osa kielelle altistumisesta tapahtuu varhennetussa kielten opetuksessa juuri kielen kuulemisen kautta. Mezzin (2012) mukaan opettajan tulisikin puhua opetuksen aikana pääasiassa vierasta kieltä, etenkin kun oppilaiden kokemukset opiskeltavasta kielestä perustuvat pääasiassa opettajan tuottamaan kieleen. Vieraan kielen tulisi muutenkin olla pääasiallinen kieli opetuksen aikana. Mezzi (2012) kuitenkin muistuttaa, että lasten tulisi antaa käyttää myös äidinkieltä halutessaan, etenkin alussa. Opettaja puolestaan voi käyttää vieraskielisen puheensa tukena erilaisia äännähdyksiä, ilmeitä ja eleitä, jotka edesauttavat oppilaiden ymmärtämistä. (Mezzi 2012, 18.) Vieraskielisen puheen tukeminen muulla kuin äidinkielellä on suositeltavaa, sillä äidinkielen käyttämisen yhteydessä oppilaat eivät yritä yhtä aktiivisesti ymmärtää opettajan vieraskielistä puhetta (Keaveney & Lundberg 2014, 16).

Cameronin (2001, 18) mukaan, myös oppilaiden vieraan kielen tuottamisen tulisi olla pääasiassa puhuttua kieltä. Tämä onkin hyvä lähtökohta, sillä lapset uskaltavat rohkeammin käyttää vähäistäkin kielitaitoa, eikä puhuminen nolostuta heitä yhtä paljon kuin vanhempia kielen oppijoita (Mezzi 2012, 16; Mihaljevic Djigunovic 2012, 57). Mezzin (2012) mukaan keskeistä puhutun kielen käyttämisessä on, että alusta alkaen pyritään kehittämään oppilaiden taitoa käyttää kieltä kommunikoinnin välineenä. On hyvä muistaa, että oppilaat kykenevät vieraalla kielellä tapahtuvaan keskusteluun ja kommunikointiin hitaasti askel askeleelta. Suulliset harjoitukset ovatkin nuorilla kielen oppijoilla aluksi lähinnä kuultujen mallien matkimista ja toistamista. Kommunikointiin käytettävän kielen tulisi olla oppilaan tasoista, sellaista, mitä oppilas luonnollisessa tilanteessaakin käyttäisi. Lisäksi kielenkäyttötilanteiden tulisi olla mahdollisimman lähellä lasten oikean elämän tilanteita. Tärkeää olisi saada oppilaille kokemuksia vuorovaikutuksesta ja keskustelusta, joissa omalla puheella on merkitystä. Opetuksessa tulisikin käyttää pelejä, tarinan kertomista, draamaa ja haastatteluja, jotka tarjoavat oppilaille todellisia kommunikointitilanteita. (Mezzi 2012, 16- 17.)

Vuorovaikutuksen lisäksi varhennetussa kielten opetuksessa keskeistä on sanavaraston kartuttaminen (Cameron 2001, 18). Lapsilla on Cameronin (2001, 49) mukaan luontainen kiinnostus merkityksiin. He kysyvät usein, mitä jokin sana tarkoittaa, tai miten jokin sana sanotaan vieraalla kielellä (Mezzi 2012, 17). Mezzi (2012) kuitenkin muistuttaa, että nuoret kielen oppijat pystyvät sisäistämään vain rajallisen määrän sanoja. Tästä syystä opettajan tulee valita opiskeltavat sanat huolella. Sanojen tulee olla toistuvia, lasten elämismaailmaan kuuluvia, eivätkä ne saa olla liian vaikeita. Opettajan tärkein tehtävä on saada oppilas tuottamaan sanoja myös itse. (Mezzi 2012, 17-19.) Rasisen (2006, 35) mukaan opetuksessa tulisi huomioida oppilaiden taso sekä aiemmat kokemukset. Koska kyseessä ovat nuoret oppilaat, ei oppilaille välttämättä juurikaan ole kokemuksia varhennetusta kielestä, mutta opetuksen voi liittää myös oppilaiden muuhun kokemusmaailmaan.

Lapsen oman äidinkielen kehityksen taso tulee Nikolovin (2009, 8) mukaan huomioida opetuksessa, sillä se vaikuttaa myös vieraan kielen oppimiseen.

Cameron (2001) muistuttaa, että lasten äidinkielen kehittyminen on hyvin yksilöllistä ja tasoerot voivat olla tässä vaiheessa suuria. Luku- ja kirjoitustaidon lisäksi myös lasten puhutun kielen taito kehittyy omassa äidinkielessäkin vielä alakoulun ensimmäisillä luokilla. Vaikka lapset osaavat puhua omalla äidinkielellään, sellaiset puhutun kielen osa-alueet tai muodot, joita esiintyy enemmän kirjoitetussa kielessä, kehittyvät lapsilla myöhemmin, sillä heillä ei ole vielä kokemuksia kirjoitetusta kielestä. Esimerkiksi tarinoiden käytössä varhennetun kielen opetuksessa on huomioitava, että lapsilla voi olla vaikeuksia käyttää pronomineja omalla äidinkielelläänkin ja tästä syystä heidän voi olla vaikea hahmottaa niiden yhteyksiä tarinoiden henkilöihin. (Cameron 2001, 12.)

Grahamin ym. (2017) mukaan lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen ei ole olennaista varhennetussa kielen opetuksessa. Ajatus pohjautuu siihen, että äidinkieltäkin opitaan ensin puhumaan ja sitten vasta kirjoittamaan. Toisaalta oppilaat eivät kuitenkaan pysty sisäistämään kaikkea kuulemaansa. Etenkin kieliopilliset asiat, jotka ääntyvät hiljaisesti osana muita sanoja, kuten artikkelit ja prepositiot, jäävät helposti huomaamatta. Kielioppiasiat eivät ole välttämättömiä esi- ja alkuopetusikäiselle oppilaalle, mutta niiden kuljettaminen mukana voi auttaa oppilaita sisäistämään asioita helpommin myöhemmin. Kirjoitettu muoto voi auttaa oppilaita myös havaitsemaan hiljaisena ääntyviä kirjaimia. Myös sanaston kehittymiselle kirjoitetusta muodosta on hyötyä, sillä muistijälki on syvempi useampaa kanavaa käyttämällä. Kirjoitetusta muodosta on hyötyä lapsille, joilla on heikompi fonologinen tietoisuus tai heikko puheen havaitsemiskyky. (Graham ym. 2017, 926-927).

Monikanavainen opetus tukee varhennetun kielen oppimista laajemminkin. Cameronin (2001, 20) mukaan oppilaan varhennetun kielen oppiminen riippuu niistä kokemuksista, joita oppilas kielen parissa saa. Hän tarkentaa, että mitä laajempia ja rikkaampia kokemukset ovat, sitä paremmat mahdollisuudet oppilailla on oppia. Cameron myös muistuttaa, että osalle varhennetun vieraan kielen oppijoista koulun oppitunnit ovat ainoita kokemuksia vieraan kielen parissa. Tämä tekee varhennetun kielten opetuksen oppitunneista ja siellä saaduista kokemuksista entistä merkittävämpiä. (Cameron 2001, 20.) Kieltä voidaan

varhennetussa kielten opetuksessa oppia esimerkiksi pelaamalla, laulamalla tai näyttölemällä (Pinter 2006, 84). Myös erilaiset leikit, laulut, lorut ja sadut soveltuvat hyvin kielen opettamiseen (Bärlund ym. 2015, 85). Lisäksi opetuksessa voi hyödyntää toiminnallisuutta (Rasinen 2006, 126) sekä liikunnallisuutta sisältäviä aktiviteettaja, sillä ne edesauttavat lasten oppimista (Pica 2007, 11).

Mezzin (2012, 20) mukaan laulut ja musiikki ovat yksi hyvä työtap vieraan kielen opettamiseen lapsille, sillä loppusoinnut ja laulaminen tukevat lausumisen, painotusten ja intonaation harjoittelua. Lisäksi lapset nauttivat laulamisesta ja esiintymisestä, joten se saa heidät tuntemaan olonsa luontevaksi vieraan kielen kanssa. (Mezzi 2012, 20.) Keskeistä varhennetussa kielten opetuksessa onkin, että lapsille jäisi positiivinen mielikuva vieraalla kielellä toimimisesta (Bärlund ym. 2015, 84). Myös erilaiset pelit ja leikit ovat keskeinen osa varhaiskasvatus- ja alakouluikäisten lasten elämää ja ovat siten Meriläisen ym. (2017) mukaan helposti sovellettavissa kielen opetuksen toimintaympäristöksi. Leikki tarjoaa lapsille luonnollisia kommunikoinnin mahdollisuuksia ja sen avulla on mahdollista päästä lähelle aitoja tilanteita. Pelien etuna on se, että niissä eteneminen vaatii yleensä jonkinlaista vuorovaikutusta vieraalla kielellä. Lapsille ominaisina toimintamuotoina myös pelit ja leikit vähentävät jännittyneisyyttä sekä lisäävät oppilaiden sitoutumista työskentelyyn. (Meriläinen ym. 2017, 4.) Myös Rasisen (2006, 126) mukaan varhennetussa kielten opetuksessa keskeistä on leikinomainen lähestymistapa.

Koska varhennetussa kielen opetuksessa käytettävä kieli on oppilaille vieras ja uusi ja opetuksessa toimitaan usein hyvin vähäisenkin kielitaidon varassa, on tärkeää, että opettajat havainnollistavat puhettaan ja opiskeltavia sisältöjä monipuolisesti (Rasinen 2006, 35). Myös Markkanen (2012, 85) toteaa, että opettajan tulisi käyttää varhennetun kielen opetuksen tukena paljon havainnollistavaa ja konkreettista materiaalia. Myös toiston avulla voidaan tukea oppilaiden kielen oppimista (Bärlund ym. 2015, 79). Cameronin (2001, 10-11) mukaan luokan jokapäiväisillä rutiineilla voidaan tukea vieraan kielen kehittymistä, mikäli ne toteutetaan opiskeltavalla kielellä. Tällöin konteksti ja tuttu tapahtuma tukevat sisällön ymmärtämistä.

Varhennetussa kielten opetuksessa tulee huomioida käytettävissä olevat resurssit, kuten tilat ja niiden varustelu (Edelenbos, Johnstone & Kubanek 2006, 22). Lisäksi oppimiseen vaikuttavat myös käytettävissä olevat materiaalit (Unsworth ym. 2015, 542). Yksi keskeinen varhennetun kielen opetukseen vaikuttava resurssitekijä on siihen käytetty aika (Graham ym. 2017, 926). Varhennettua kielten opetusta toteuttaessa on Grahamin ym. (2017, 926) mukaan keskeistä on tarkastella oppituntien määrää, pituutta sekä toistuvuutta. Lyhyistä toistuvista oppitunneista on heidän mukaansa hyötyä enemmän kuin pidemmistä, harvempaan sijoittuvista oppitunneista. Vielä hyödyllisempiä kielen oppimisen kannalta ovat intensiiviset vieraan kielen opetuksen jaksot, joista on hyötyä etenkin uuden kielen opiskelun alkuvaiheessa. (Graham ym. 2017, 926.) Unsworth ym. (2015, 541) tarkentavat, ettei riittävästä ajasta ja toistosta huolehtiminen riitä, vaan keskeistä on huomioida myös se, kuinka suuren osan varatusta ajasta oppilas todella altistuu kielelle. Lisäksi Nikolov (2009, 6) ja Jaekel ym. (2017, 650) huolehtivat, että varhennetussa kielten opetuksessa tulee huomioida, miten toimitaan siirtymävaiheessa varhennetusta opetuksesta perinteiseen kielen opetukseen. Keskeistä on kiinnittää huomiota siihen, että taso on riittävän haastava ja opetus motivoi edelleen oppilaita.

Myös varhennetun kielen opetuksen aikana opettajan tulisi kiinnittää huomiota opetuksen sopivaan tasoon (Keaveney & Lundberg 2014). Liian helppo taso ei pakota oppilaita keskittymään ja he tylsistyvät. Liian vaikea taso taas voi ahdistaa oppilaita. Sopivan tason etsimisessä ja etenkin sen arvioimisessa opettaja voi käyttää hyödykseen eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon tasoja. Viitekehys sisältää osaamisen kuvaukset eri tasoille niin puhutussa kuin kirjoitetussa kielessä sekä vuorovaikutuksessa ja kuuntelemisessa (Keaveney & Lundberg 2014, 21, 32-34.) Alun perin viitekehystä ei luotu nuoria kielen oppijoita silmällä pitäen (Enever 2011, 34). Tällöin varhennettuun kielten opetukseen sovellettiin alinta taitotaso A1 (Keaveney & Lundberg 2014, 23). Koska nuoremmille kielen oppijoille suunnatuille osaamisen kuvauksille oli kysyntää, on heille julkaistu omat pelkistetyimmät taitotason pre-A1 kuvaukset (Council of Europe 2018a; Council of Europe 2018b).

2.3.3 Varhennetun kielen opetuksen opettaja

Varhennetun kielten opetuksen toteuttamisessa opettajat ovat avainasemassa. (Nikolov & Mihaljevic Djigunovic 2011, 106). Lisäksi Enever (2011, 25) muistuttaa, että ensimmäisinä kouluvuosina opettaja on muutenkin tärkeässä roolissa totuttaessaan pieniä oppilaita koulumaailmaan. Varhennetun kielen opetuksen ollessa uusi kokeilu, on opettajilla suuri vastuu varhennetun kielen opetuksen kehittämisessä. Bärlund ym. (2015, 90) toteavat, että vähäinen mahdollisuus valmiiden materiaalien käyttämiseen haastaa opettajan pohtimaan kielen opetuksen käytäntöjään. Toisaalta Kourieosin (2014, 294) tutkimuksessa ilmeni, että valmiit opetusmateriaalit usein ohjailivat opettajan työtä autonomisen suunnittelun sijaan.

Varhennetun kielen opettajana toimiminen asettaa opettajalle monenlaisia odotuksia ja vaatimuksia. Heidän tulisi hallita niin oppilaiden äidinkieli kuin opetettava kielikin ja omata tietämystä siitä, miten lapset yleisesti oppivat sekä tarkemmin, miten he oppivat kieltä (Nikolov & Mihaljevic Djigunovic 2011, 106). Myös Bärlund ym. (2015, 80) toteavat, että opettajalla tulisi olla tietämystä lasten kielen kehittymisestä molemmissa kielissä. Eneverin (2011, 25) mukaan varhennetun kielen opettajalla tulee olla teoreettista tietämystä lasten kehittymisestä ja oppimisesta sekä taitoa opettaa nuoria oppilaita. Myös Bärlund ym. (2015, 80) korostavat, että varhennetun kielen opettajalta edellytetään kykyä asettua lasten maailmaan sekä taitoa opettaa kieltä lapsille heidän kehitystasonsa mukaisesti. Lisäksi heidän tulisi olla selvillä opetussuunnitelman tavoitteista ja sisällöistä (Nikolov & Mihaljevic Djigunovic 2011, 106).

Edellä esitettyjen lisäksi varhennetun kielen opettajan tulee myös hallita opetettava kieli (Enever 2011, 25). Bärlundin ym. (2015, 80) mukaan opettajan oma kielitaito auttaa sisällyttämään kieltä luontevasti jokapäiväisiin tilanteisiin. Grahamin ym. (2017) tutkimusten mukaan opettajan kielitaidolla on vaikutusta oppimistuloksiin. Nuorempien kielen oppijoiden osalta opettajan kielitaidon vaikutus oli kuitenkin vähäisempi kuin vanhemmilla lapsilla (Graham ym. 2017,

951). Graham (2017, 931) sekä Unsworth (201, 541) kumppaneineen korostavat kuitenkin opettajan kielellisen osaamisen merkitystä varhennetussa kielten opetuksessa. Unsworth ym. (2015, 539) esittävät, että opettajan kielitaito vaikuttaisi oppimiseen jopa enemmän kuin opetukseen käytettävä aika, sillä opettajan käyttämä kieli on usein oppilaiden ainoa kontakti vieraaseen kieleen.

Varhennetussa kielten opetuksessa tulisikin kiinnittää huomiota opetuksen laatuun (Edelenbos ym. 2006, 22). Varhennetun kielen opetuksen laatuun liittyy Unsworthin ym. (2015, 542) mukaan muun muassa opettajan käyttämän opetetavan kielen määrä oppitunneilla. Grahamin ym. (2017) mukaan pelkkä kielelle altistaminen ei riitä, vaan opettajan on käytettävä kieltä myös tarkoituksenmukaisesti ja tarjottava kielen käyttämisen malleja oppilaille. Opettajan tulisi kyetä käyttämään kieltä siten, että se sisältää toistuvasti ja johdonmukaisesti sellaisia sisältöjä, jotka rakentavat oppilaan kielen oppimista. Tämä on haastavampaa sellaisille opettajille, joilla on heikommat taidot kohdekielessä. (Graham ym. 2017, 929.)

Grahamin ym. (2017) mukaan onkin haastavaa määritellä, mikä on riittävä kielitaito varhennetun kielen opettajalla. Keskeistä on, että opettaja puhuu ymmärrettävästi ja oppilaille sopivalla tavalla. Natiiveilla kielen puhujilla voikin olla vaikeuksia pelkistää puhettaan lapselle ymmärrettävälle tasolle. (Graham ym. 2017, 929-930). Myös Nikolov ja Mihaljevic Djigunovic (2011, 106) muistuttavat, ettei natiiveilla kielen käyttäjillä ole välttämättä samanlaista kykyä huomioida nuorta kielen oppijaa, vaikka he hallitsevatkin opetettavan kielen hyvin. Varhennetun kielen opettajan pätevyyden määrittelemine onkin haastavaa, sillä opettajalta edellytetään varsin monipuolista osaamista. Luokanopettajien osalta Nikolov ja Mihaljevic Djigunovic (2011) puolestaan toteavat, että he hallitsevat opetussuunnitelman sekä nuoret oppilaat. He myös kykenevät sisällyttämään opittavan kielen lapsille tuttuihin asioihin mutta heidän kielitaitonsa ei ole erityisen hyvä. (Nikolov & Mihaljevic Djigunovic 2011, 106.) Myös Unsworthin ym. (2015, 542) näkemyksen mukaan on tärkeää, että varhennetun kielen opettaja käyttää lapsille sopivaa kieltä.

Varhennettua kielen opetusta antavien opettajien pätevydessä on Euroopassa suurta vaihtelua (Nikolov & Mihaljevic Djigunovic 2011, 107). Myös Eneverin (2011) tutkimustulokset tukevat tätä havaintoa. Varhennetun kielen opettajat voidaan Eneverin (2011) mukaan jakaa neljään luokkaan. Kaikissa seitsemässä tutkitussa maassa ensisijainen vaihtoehto varhennetun kielen opettajaksi oli kyseisen ikäluokan pätevä opettaja, jolla oli lisäksi sujuva kielitaito opetettavassa kielessä. Kielitaidolle asetetut vaatimukset ja sen osoittamiseen vaaditut tavat sekä saatavilla oleva koulutus vaihtelivat suuresti. Tämän lisäksi varhennetun kielen opettajissa oli kielten opettajia tai opettajia, joilla opetettava kieli oli sivuaineena. Lisäksi varhennettua kieltä saattoivat opettaa myös kielen natiivit puhujat, joilla kuitenkin oli puutteellinen opettajankoulutus. (Enever 2011, 25-26.)

Nikolovin ja Mihaljevic Djigunovicin (2011, 106-107) mukaan varhennetun kielen opetuksen opettajat ovat usein joko luokanopettajia tai erilaisia kielen asiantuntijoita. Esimerkiksi Hollannissa (Unsworth ym. 2015) varhennettua kielten opetusta antaa joko luokanopettaja, lähes natiivi asiantuntijaopettaja tai edelliset kaksi yhteisopettajuutena. Suurimmassa osassa kouluista opettajana on ei-natiivi luokanopettaja ja heidän englannin hallintansa vaihtelee suuresti. Näin ollen myös oppilaiden kuuleman kielen määrä ja laatu vaihtelevat suuresti. (Unsworth ym. 2015, 528.) Myös Kourieos (2014, 292) on todennut, että useimmin varhennettua kieltä opettaa kyseisen luokka-asteen oma opettaja, jolla ei ole opintoja opetettavassa kielessä.

3 OPETTAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS

Työelämän muutokset edellyttävät nykyisin jatkuvaa tietojen ja taitojen päivittämistä sekä itsensä kehittämistä (Helin 2014, 11). Helin (2014) toteaa, että opettajan ammatti on jatkuvasti kehittyvä ja vaikuttavat ulkopuolelta tulevat muutokset. Tällaisia ovat muun muassa erilaiset koulutuspoliittiset linjaukset, opetussuunnitelman muutokset ja niiden mukanaan tuomat uudet oppiaineet tai oppikokoukset. (Helin 2014, 4, 22.) Monet koulua koskevat uudistukset ovat opettajan oppimisen ja kehittymisen varassa (Desimone 2009, 181). Myös Gregson ja Sturko (2007, 1) ovat todenneet, että opettaja joutuu kohtaamaan työssään erilaisia opetusta koskevia muutoksia. Heidän mukaansa muutokset vaativat opettajaa pohtimaan ja tarkastelemaan myös omia aiempia käsityksiään opettamisesta ja oppimisesta. Luukkaisen (2005, 172) mukaan opettaja löytääkin itsensä usein tilanteista, joihin peruskoulutus ei riitä. Helin (2014, 4) painottaa, ettei opettajien voida edellyttää perehtyvän muutosten mukanaan tuomiin asioihin itsenäisesti, vaan heille on tarjottava täydennyskoulutusta ammatillisen kehittymisensä tueksi.

3.1 Opettajan ammatillinen kehittyminen täydennuskoulutuksessa

Patrikainen (2012, 19) toteaa, että opettajan pedagogisella ajattelulla on keskeinen rooli opetustapahtumassa. Aaltonen (2003, 9) määrittelee, että pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan opettajan ajattelua, joka koskee opetusta. Patrikainen (1997, 112) puolestaan on määritellyt pedagogisen ajattelun tarkoittavan kaikkea opettajan omaa pedagogiikkaa koskevaa ajattelua. Kansanen (2004, 87) näkee nimenomaan opetuksen kontekstin erottavan pedagogisen ajattelun muusta ajattelusta.

Opettajan ajattelulla on tällöin jokin pedagoginen tarkoitus. Kansanen (2004, 91-92) jatkaa opettajan pedagogisen ajattelun olevan päätöksentekoa erilaisissa muuttuvissa tilanteissa. Jyrhämä (2002, 8) tarkentaa väitöstutkimuksessaan, että pedagogisella ajattelulla voidaan tarkoittaa koko opetustapahtuman prosessiin tai sen eri osatekijöihin kohdistuvaa ajattelua. Veijolan (2013) toteaa opettajan toteuttavan opetusta pedagogisen ajattelunsa ohjaaman. Käytännössä opetus ei kuitenkaan aina toteudu sellaisenaan kuin se opettajan ajattelussa ilmenee, sillä ajatus on käytäntöä idealistisempi. (Veijola 2013, 24.) Toisaalta Aaltosen (2003, 159) mukaan useissa tutkimuksissa on todettu, että opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta ovat yhteneväisiä etenkin kokeneilla ja eksperttiopettajilla.

Johnson Longfor (2014, 20) toteaa, että pedagogisen toiminnan päämäärät ja tavoitteet nousevat opetussuunnitelmasta. Kansanen (2004, 77-78) tarkentaa-kin, että ollakseen pedagogista, on opettajan ajattelun oltava opetussuunnitelman mukaista, sillä opetus tapahtuu koulussa aina suhteessa opetussuunnitelmaan. Myös Aaltonen (2003, 9) näkee, että opettajan pedagogisen ajattelun tulee pohjata opetussuunnitelman tavoitteisiin ja päämääriin. Nyman (2009) määrittelee, että opettajan asiantuntijuus ja sen mukanaan tuoma autonomia luo perustan pedagogiselle ajattelulle. Vaikka opetussuunnitelma ohjaa opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa, voi hän toteuttaa opetusta sen puitteissa melko vapaasti. (Nyman 2009, 21)

Veijolan (2013, 24) mukaan opettajan pedagoginen ajattelu sisältääkin myös opettajan omat käsityksen siitä, millaista opetuksen tulisi olla. Pedagogiseen ajatteluun vaikuttavat opettajan käsitykset oppijoista, oppimisesta, tiedosta sekä omasta roolista opettajana. Lisäksi siihen vaikuttavat opettajan opetusta ja oppimista koskevat uskomukset, arvot ja asenteet. (Veijola 2013, 28). Näin ollen opettajan toteuttamaa opetusta ohjaavat sekä opetussuunnitelma, että hänen omat käsityksensä. Tästä syystä onkin keskeistä, että opettaja on tietoinen omasta pedagogisesta ajattelustaan sekä pedagogisten päätöksensä takana vaikuttavista perusteluista (Jyrhämä 2002, 8). Niikon (2003, 28) mukaan käsitykset ohjaavat yksilön toimintaa, mutta eivät kuitenkaan kerro sitä, miten yksilö todella toimii.

Opettajan uskomukset vaikuttavat Veijolan (2013, 28) mukaan pedagogiseen ajatteluun etenkin silloin, kun opettaja kohtaa uusia tai itselleen hankalia asioita, jotka ovat ristiriidassa hänen aiemman tietämyksensä kanssa. Aaltosen (2003, 89) mukaan onkin tärkeää, että opettaja kykenee näissä tilanteissa tunnistamaan taustalla vaikuttavan uskomuksen alkuperän, jotta voi tarkastella sen luotettavuutta. Veijolan (2013, 40) mukaan tällaisia ristiriitoja suhteessa aiempiin ajatuksiin ja tietoihin tarvitaan, jotta ammatillista kehittymistä voi tapahtua. Tällöin opettaja perustelee tai kyseenalaistaa omaa aiempaa ajatteluaan ja tarvittaessa muuttaa sitä (Veijola 2013, 230). Levander ja Ruohisto (2008) muistuttavat, että ajattelun muutokset eivät kuitenkaan näy heti käytännössä.

Ammatillisella kehittämisellä tarkoitetaan Desimonen (2009) mukaan omaan ammattiin liittyvää oppimista. Opettajalla tällaista oppimista voi tapahtua hyvin monissa erilaisissa muodollisissa ja epämuodollisissa tilanteissa. (Desimone 2009, 182.) Ingvarson ym. (2005, 2) on todennut, että ammatillisen kehittymisen tutkimisesta tekee haastavaa juuri se, että se tapahtuu sulautuneena opettajan työhön. Opettajan ammatillinen kehittyminen voi näkyä muun muassa muutoksina ajattelussa, tiedonkäsityksissä, oppimiskäsityksissä, opetettavan aineen hallinnassa ja käytettävissä työmuodoissa (Helin 2014, 16). Penuel, Fishman, Yamaguchi ja Gallagher (2007, 922) toteavat, että useissa tutkimuksissa on osoitettu ammatillisen kehittymisen vaikuttavan opettajan käytäntöihin. Tiivistetyksi voisi sanoa, että ammatillisella kehittämisellä tarkoitetaan opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan kehittymistä.

Niemen (2000) mukaan opettajan työssä ja keskeistä on teorian ja käytännön vuoropuhelu. Jotta opettajan ammatillinen kehittyminen olisi mahdollista, tulisi opettajan kyetä tarkastelemaan omaa työskentelyään kriittisesti. Opettajan tulisi pystyä kyseenalaistamaan ja tarvittaessa muuttamaan omaa toimintaansa. Lisäksi opettajan tulisi pystyä tunnistamaan, milloin vanhat käytännöt eivät enää toimi sekä kyettävä soveltamaan teorian tietoa käytäntöön. (Niemi 2000, 185.) Tämä tukee myös Meriläisen (1999, 72) näkemystä, jonka mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen tapahtuu kokemuksen ja koulutuksen yhteisvaikutuksen myötä. Voidaankin sanoa, että opettajan ammatillinen kehittyminen

edellyttää täydennyskoulutusta. Etenkin varhennetussa kielen opetuksessa täydennyskoulutus on tärkeää, sillä kyseessä on uusi opetuksen muoto, johon opettajilla ei välttämättä ole pätevyyttä tai riittävää osaamista (Kourieos 2014, 291-292).

Korkeakoski (1999, 24) määrittelee täydennyskoulutuksen voivan olla opettajan omaehtoista koulutusta, opetuksen järjestäjän toteuttamaa henkilöstökoulutusta tai valtion rahoittamaa koulutuspoliittisia päätöksiä tukevaa koulutusta. Koska opettajien täydennyskoulutuksesta vastaavat monet eri tahot, ei sen toteutus ole kovin pitkäjänteistä tai yhteneväistä (Helin 2014, 4). Helinin (2014, 6, 19) mukaan täydennyskoulutus on peruskoulutusta täydentävää ja päivittävää koulutusta, jota tarvitaan koska peruskoulutuksesta saadut valmiudet eivät nykyisin enää riitä kattamaan koko työuran aikaisia tarpeita. Myös Wilen (2017, 42) on todennut, että opettajien täydennyskoulutuksen ensisijainen tarkoitus on uuden tiedon tuottaminen opettajan työhön.

Täydennyskoulutuksella voidaan Seppälän (2009, 32) näkemyksen mukaan pyrkiä parantamaan yksittäisten opettajien ammatillista osaamista (Seppälä 2009, 32). Myös Korkeakoski (1999, 22, 27) määrittelee, että täydennyskoulutuksella pyritään laajentamaan opettajien peruskoulutusta sekä tukemaan heidän ammatillista kehitystään. Opettajan ammatillista kehittymistä tukemalla pyritään myös parantamaan opetuksen ja oppimisen laatua kouluissa (Ingvarson ym. 2005, 2). Korkeakosken (1999) mukaan täydennyskoulutuksella pyritään vastaamaan yhteiskunnan ja työelämän muutoksiin. Sillä myös tuetaan koulutuspoliittisten muutosten käynnistymistä ja toteutumista sekä ohjaillaan opettajien osaamista (Korkeakoski 1999, 22- 23).

Gregson ja Sturko (2007, 3) muistuttavat, että vaikka taustalla vaikuttavat erilaiset opetussuunnitelmaan, pedagogiikkaan ja oppilaiden oppimiseen liittyvät pyrkimykset, on aikuiskoulutuksessa aina huomioitava oppijan omat tarpeet ja tavoitteet, jotta ammatillista kehittymistä voi tapahtua. Knowles, Holton ja Swanson (2012) ovat esittäneet kuusi keskeistä tekijää, jotka on hyvä huomioida aikuisille suunnatuissa koulutuksissa. Ensinnäkin aikuisilla on tarve tietää, miksi jokin asia tulee oppia ennen kuin he ryhtyvät opiskelemaan sitä. Toiseksi aikuiset

oppijat ovat itseohjautuvia ja he vastustavat tilanteita, joissa joku muu sanelee, mitä tulisi oppia. Kolmanneksi tulee huomioida se, että aikuisilla oppijoilla on jo koulutukseen tullessaan takanaan paljon erilaisia kokemuksia, joita tulisi hyödyntää koulutuksessa. Neljäntenä he mainitsevat, että on opetettava sellaisia asioita, joita he ovat valmiita oppimaan. Viides huomioitava seikka on aikuisten ongelma-keskeinen lähestymistapansa oppimiseen. Aikuiset ovat kiinnostuneita oppimaan sellaisia asioita, jotka ovat suoraan käytettävissä heidän arjessaan. Kuu- des asia on oppimista ohjaava sisäinen motivaatio, jolloin tavoitteena voi olla muun muassa työhyvinvointi, elämänlaatu tai kehittyminen. Huono asenne, resurssien puute tai koulutusohjelma, joka ei huomioi edellä esitettyjä aikuisen oppijan tarpeita, voi kuitenkin estää sisäisen motivaation syntyvän. (Knowles ym. 2012, 63-67.)

Myös monet muut tutkijat ovat viitanneet edellä esitettyihin tekijöihin opettajan ammatillisen kehittymisen yhteydessä. Muun muassa Nyman (2009, 12) on todennut, että ammatillinen kehittyminen on sidoksissa opettajien omiin kokemuksiin sekä henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen. Rukajärvi-Saarela (2015, 67) jakaa tämän näkemyksen ja lisää, että aikuisen oppijan kehittyminen ja oppiminen on tästä syystä yksilöllistä. Myös Saunders (2014, 178) on korostanut aikuisen oppijan yksilöllisyyden näkökulmaa. Gregson ja Sturko (2007, 4) näkevät, että täydennyskoulutuksessa tulisi huomioida myös opettajien ammatillisen kehittymisen vaihe, jotta he kykenevät sisäistämään opittavia asioita. Lisäksi he toteavat, että koulutuksen ja käytännön välinen yhteys on erityisen tärkeä juuri opettajilla (Gregson & Sturko 2007, 13). Myös Korkeakosken (1999, 26) mukaan opettajien täydennyskoulutuksen tulisi tukea oman opetuksen kehittämistä.

3.2 Koulutuksen vaikuttavuuden määrittelyä ja arviointia

Koulutuksen vaikuttavuus on yksi osatekijä arvioitaessa koulutuksen tuloksellisuutta, johon kuuluvat myös tehokkuus ja taloudellisuus (Helin 2014, 21). Kirkpatrickin ja Kirkpatrickin (2008, 18) mukaan yleisin syy koulutuksen

arvioimiselle on juuri sen vaikuttavuuden arviointi sekä koulutuksen kehittäminen. Raivolan (1997, 55) mukaan koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnilla on kaksi tehtävää. On pyrittävä selvittämään, mitä, miksi ja miten koulutus tuottaa sekä miten koulutuksen tuottamat asiat siirtyvät käytäntöön. Opetushallituksen (1998, 21) määritelmän mukaan koulutus on vaikuttavaa silloin, kun se laadullisesti tai määrällisesti edistää yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä. Koulutuksen vaikutukset käytännön työhön ja toimintaan näkyvät Levanderin ja Ruohiston (2008) mukaan usein viiveellä. Nurmi ja Kontiainen (2000, 32) toteavat, että juuri se tekee koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnista haastavaa.

Nurmi ja Kontiainen (2000, 32) määrittelevät, että koulutus on väline, jolla pyritään vaikuttamaan jonkun toimintaan. Myös Levander ja Ruohisto (2008) toteavat, että koulutuksella pyritään aikaansaamaan muutosta ja vaikutuksia mittaessa, halutaan tietää, onko haluttua muutosta tapahtunut (Levander & Ruohisto 2008). Raivola, Valkonen ja Vuorensyrjä (2000, 12) määrittelevät, että koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan koulutuksen positiivista onnistumista sekä sen tehtävän ja tavoitteiden täyttymistä. Raivola ym. (2000, 17) toteavat, että keskeistä koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa on tarkastella relevanssia. Relevanssilla tarkoitetaan koulutuksen tarkoituksenmukaisuutta, käyttöön sopivuutta ja hyödyllisyyttä. (Raivola ym. 2000, 17.)

Valtosen (1997) mukaan koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tarkastella mikro-, meso-, makrotasoilla. Mikrotasolla vaikuttavuutta tarkastellaan yksilön näkökulmasta. Mesotasolla puolestaan tarkastelun kohteena ovat yksittäiset instituutiot tai organisaatiot. Makrotasolla koulutuksen vaikuttavuutta tarkastellaan yhteiskunnan näkökulmasta. (Valtonen 1997, 42-43.) Myös Nurmen ja Kontiaisen (2000, 30) sekä Raivolan ym. (2000, 17). mukaan koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tarkastella niin yksilön, yhteisön kuin yhteiskunnankin tasoilta. Korkeakoski (1999, 16) määrittelee koulutuksen vaikuttavuuden näkökulmiksi oppijan, koulutuksen järjestäjän sekä koulutuksen ylläpitäjän näkökulmat. Yksi keskeinen kysymys vaikuttavuuden arvioinnissa onkin se, kenen odotuksista ja tarpeista käsin vaikuttavuutta arvioidaan (Raivola ym. 2000, 17). Nurmi ja

Kontiainen (2000, 38) huomauttavat, etteivät yksilöiden tavoitteet aina ole yhte-neväisiä koulutuspoliittisten tavoitteiden kanssa. Lisäksi koulutuksen tulisi vas-tata myös työelämän tarpeisiin (Korkeakoski 1999, 19).

Helinin (2014, 21) mukaan kaikki vaikuttavuuden arvioimisen näkökulmat ovat tärkeitä, mutta epäilee etenkin omaehtoiseen koulutukseen osallistumisen vähenevän, mikäli opettajat eivät koe koulutuksia vaikuttaviksi ja hyödyllisiksi. Valtonen (1997, 42) määrittelee, että mikro- eli yksilötasolla koulutuksen vaikut-tavuutta selvitetään koulutukseen osallistuvan yksilön omien koulutuskokemus-ten kautta. Yksilön näkökulmasta koulutuksen vaikuttavuus ilmenee koulutuk-sessa tapahtuneen oppimisen kautta (Valtonen 1997, 42). Tällöin puhutaan koe-tusta vaikuttavuudesta. Nurmi ja Kontiainen (2000, 33) toteavat, että oppiminen on koulutukseen osallistuvaa yksilöä koskettava tapahtuma, josta instituutio tai organisaatio voivat hyötyä, kun oppimista on ensin tapahtunut.

Yksilön näkökulmaa koulutuksen vaikuttaavuuteen on kritisoitu siitä, ettei yksilö kykene arvioimaan sitä objektiivisesti (Valtonen 1997, 42). Myös Levander ja Ruohisto (2008) toteavat, että koulutuksen vaikuttavuutta olisi hyvä tarkastella laajemmin kuin yksilön näkökulmasta. Toisaalta Nurmen ja Kontiaisen (2000) mukaan koulutuksen vaikutuksista on mahdollista saada realistinen kuva selvit-tämällä koulutuksen vaikuttavuutta juuri osallistujilta itseltään. He toteavat, että tarkasteltaessa koulutuksen vaikuttavuutta yksilön näkökulmasta, on kuitenkin huomioitava yksilön omat tavoitteet koulutukselle. Myös koulutuksen vaikutta-vuuden kokemukset ovat yksilöllisiä ja kokemuksen muotoutumiseen vaikutta-vat monet yksilölliset tekijät. (Nurmi & Kontiainen 2000, 37-38). Burken ja Hut-chinsin (2007) mukaan tällaisia tekijöitä ovat muun muassa kognitiiviset taidot, uskomukset omista kyvyistä, motivaatio, asennoituminen, avoimuus uusille ko-kemuksille, koulutuksesta saatava hyöty, ja sitoutuminen (Burke & Hutchins 2007, 271). Meriläinen (1999, 72) toteaa, että pelkkä täydennyskoulutukseen osal-listuminen ei riitä muutokseen, vaan opettajalla on oltava halu kehittyä ja oppia uutta ja hänen on oltava tietoinen omista kehittymisen tarpeistaan.

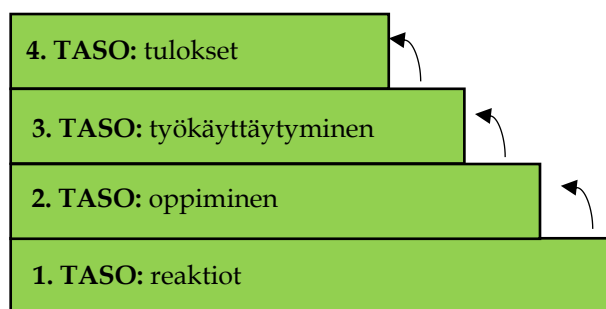
Nurmen ja Kontiaisen (2000, 38) mukaan voi myös olla vaikeaa eritellä mikä todella on koulutuksen vaikutusta ja mitkä muut asiat yksilön elämässä ovat

vaikuttaneet lopputulokseen. Kirkpatrick ja Kirkpatrick (2008, 23) toteavat monien ulkoisten seikkojen voivan vaikuttaa yksilön kokemukseen koulutuksen vaikuttavuudesta. Työympäristön osalta siihen vaikuttavat muun muassa esimieheltä saatu tuki, ilmapiiri sekä mahdollisuudet kokeilla opittua käytännössä (Burke & Hutchins 2007, 283). Meriläisen (1997, 77) mukaan myös muiden opettajien suhtautuminen vaikuttavat koulutuksesta saatujen tietojen ja taitojen näkymiseen käytännön työssä. Ingvarsonin ym. (2005, 8) toteavat, että opettajan ammatillinen kehittyminen edellyttääkin vertaistukea sekä yhteistyötä kollegoiden kanssa. Gregsonin ja Sturkon (2007, 6) sekä Ingvarsonin ym. (2005, 9) mukaan opettajat tarvitsisivat lisäksi tukea koulutuksessa opitun hyödyntämiseen omassa työssä sekä seuranta sen toteutumisesta.

Koulutuksen osalta vaikuttavuuteen vaikuttavat Burken ja Hutchinsin (2007, 279) mukaan koulutuksen tavoitteet, sisällöllinen relevanssi, toimintatapojen harjoittelu ja mallintaminen sekä palaute. Gregson ja Sturko (2007) lisäävät, että vaikuttava opettajien täydennyskoulutus perustuu käytännön kokeiluihin ja toimintaan. Osallistujien tulisi saada koulutuksesta itselleen merkityksellisiä oppimisen kokemuksia. Lisäksi keskeistä on yhteistyö ja yhteisen keskustelun hyödyntäminen. Koulutuksen tulisi ohjata opettajia myös reflektointiin. Vaikuttava koulutus huomioi yksilölliset tarpeet sekä opettajan aiemman tiedon ja kokemuksen. (Gregson & Sturko 2007, 3-6.) Myös Ingvarson (2005, 8) korostaa reflektoinnin ja palautteen merkitystä koulutuksen vaikuttavuudelle. Wilen (2017, 44) toteaa, että koulutuksen sisällöt tulisi kytä liittämään osallistujien aiempaan osaamiseen. Helin (2014, 5) muistuttaa, että täydennyskoulutuksen tulisi keskittyä sisällöllisesti johonkin tiettyyn teemaan tai aiheeseen, sillä sen avulla ei voida vastata kerralla kaikkiin tarpeisiin. Nurmen ja Kontiaisen (2000, 34) mukaan sellaiset sisällöt, jotka eivät ole tarkoituksenmukaisia haittaavat syvemmän oppimisen syntymistä, sillä ne kuormittavat turhaan koulutuksen osallistujaa.

3.3 Kirkpatrickin malli koulutuksen vaikuttavuuden arvioimiseen

Kirkpatrick on kehittänyt vuonna 1959 koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin neljän tason mallin, joka on edelleen relevantti (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, ix). Se on käytetyin malli koulutuksen vaikuttavuuden tutkimuksissa (Valtonen 1997). Levanderin ja Ruohiston (2008) mukaan myös tuoreemmat koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin mallit perustuvat siihen. Mallissa koulutuksen vaikuttavuutta tarkastellaan portaittain neljän tason kautta, jotka ovat reaktiot, oppiminen, työkäyttäytyminen ja tulokset (Kuvio 2). Kukin taso on tärkeä ja sillä on oma vaikutuksensa seuraavaan tasoon (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 21). Kirkpatrick ja Kirkpatrick (2008, 26) muistuttavatkin, että tasojen arvioinnissa tulee edetä järjestyksessä, eikä mitään tasoa saisi jättää välistä.



KUVIO 2. Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden neljän tason arviointimalli.

Kirkpatrickin ja Kirkpatrickin (2008) mukaan koulutuksen on kohdattava osallistujien tarpeet ja tavoitteet, jotta se voi olla vaikuttavaa. Tästä syystä mallissa lähdetään liikkeelle niiden kartoittamisesta koulutuksen alku- ja suunnitteluvaiheessa. Tarpeita ja tavoitteita voidaan kartoittaa kyselyllä tai haastattelemalla. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 3-5.) Koulutuksen tavoitteet tulisi muodostaa suhteessa osallistujien tarpeisiin ja sisällöt tulisi valita niiden mukaisesti (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 9-10). Lisäksi koulutuksen alkaessa on hyvä kartoittaa osallistujien alkutilanne koulutuksen kohteena olevassa aiheessa, jotta oppimista ja edistymistä voidaan myöhemmin verrata siihen (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 50, 54). Toinen vaihtoehto vertailun suorittamiseen on verrokkiryhmän

käyttö, mutta tällöin täytyy varmistaa, etteivät muut asiat vaikuta ryhmien väliin eroihin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 43).

Kirkpatrickin mallin ensimmäisellä tasolla mitataan osallistujien reaktiota koulutukseen. Kirkpatrick ja Kirkpatrick (2008) nimittävät sitä myös asiakastyytyväisyyden mittaamiseksi. He muistuttavat, että koulutuksen vaikuttavuuden kannalta on tärkeää, että osallistujien reaktiot koulutukseen ovat positiivisia, jotta he olisivat motivoituneita oppimaan. He tarkentavat, että positiiviset reaktiot eivät takaa oppimista, mutta negatiiviset reaktiot ainakin vähentävät sen mahdollisuutta selkeästi. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 21-22.) Reaktioita voidaan selvittää esimerkiksi kyselyillä tai haastattelemalla koulutuksen aikana tai sen päätteeksi. Kirkpatrick ja Kirkpatrick muistuttavat, että reaktioiden lisäksi osallistujille on tarjottava mahdollisuus myös kommentoida, miten koulutusta voitaisiin kehittää heidän kokemuksensa huomioiden. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 27-40.)

Mallin toisella tasolla arvioidaan oppimista. Tarkastelun kohteena on tuolloin Kirkpatrickin ja Kirkpatrickin (2008, 22) mukaan sellainen asenteenmuutos, tietämyksen paraneminen tai kykyjen lisääntyminen, joka on seurausta koulutukseen osallistumisesta. Oppimisen arvioiminen on tärkeää, sillä ilman oppimista ei voi odottaa tapahtuvan muutoksia myöskään käytännön työssä. He myös muistuttavat, että asenteita, tietämystä ja kykyjä tulisi arvioida sekä ennen koulutusta, että sen jälkeen. Niiden välinen ero osoittaa, millaista oppimista on tapahtunut. Tietämystä ja asenteita voidaan arvioida kyselyillä, kykyjä puolestaan suorituksen kautta. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 42-50.)

Kirkpatrickin mallin kolmannella tasolla koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan niiden muutosten kautta, jotka ilmenevät koulutukseen osallistujan käytännön työssä koulutuksen myötä (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 22). Kirkpatrick ja Kirkpatrick (2008) varoittavat, että usein koulutuksen vaikuttavuuden tutkimukset aloitetaan suoraan tästä vaiheesta. Tästä koituu ongelmia, mikäli muutoksia käytännön työskentelyssä ei ilmenekään. Tällöin ajatellaan, ettei koulutus ollut vaikuttavaa. Koulutus on kuitenkin voinut todellisuudessa saada aikaan positiivisia reaktioita ja edistää oppimista, mutta ne eivät vain ole siirtyneet

käytäntöön. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 23.) Kirkpatrick ja Kirkpatrick (2008) muistuttavat, että ennen arviointia koulutukseen osallistuneille on tarjottava riittävästi aikaa soveltaa oppimaansa työssä. Sopivaa aikaa on vaikea määrittellä, mutta arviointi kannattaa suorittaa aikaisintaan 2-3 kuukauden kuluttua. Arvioinnin voi toteuttaa kyselyllä, havainnoimalla tai haastattelemalla. Työkäyttämisen muutoksen arviointi kannattaa toistaa puolen vuoden kuluttua, jotta todelliset pysyvät muutokset havaitaan. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 52-59.)

Kirkpatrickin mallin neljännellä tasolla arvioidaan niitä lopullisia tuloksia, joita koulutukseen osallistumisen vaikutuksena syntyy. Tulokset voivat ilmetä muun muassa laadun paranemisena, tuotteliaisuutena, työhyvinvointina parempana tilanteen hallintana sekä ongelmien ja virheiden vähenemisenä (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 69.) Koulutusten järjestämisessä tähdätään Kirkpatrickin ja Kirkpatrickin (2008, 25) mukaa nimenomaan tämän tason tuloksiin. Kirkpatrick ja Kirkpatrick (2008) muistuttavat, että jos koulutus ei saa aikaan muutoksia osallistujien työkäyttämisyksikössä, ei voida myöskään odottaa koulutuksen vaikuttavan laajemmin työkuultuuriin tai organisaatioon. Toisaalta työkäyttämisen muutos ei myöskään ole tae laajemmille vaikutuksille. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 60.) Nurmen ja Kontiaisen (2000, 32) mukaan koulutuksen vaikutukset voivat laajentua ulottumaan sellaisiin, jotka eivät ole osallistuneet itse koulutukseen. Ilman neljännen tason vaikuttavuuden arviointia nämä vaikutukset voivat jäädä huomaamatta.

3.4 Opettajien täydennyskoulutusta koskeva tutkimus

Helinin (2014) mukaan opettajien täydennyskoulutukset ovat olleet viime aikoina keskustelunaiheena niin kunnissa kuin yliopistoissakin. Koulutusten laatu on ollut vaihtelevaa ja opettajien tyytymättömyys on johtanut siihen, ettei koulutuksiin ole osallistuttu (Helin 2014, 4). Opettajat ovat kokeneet koulutusten olevan liian irrallaan käytännöstä, eikä saatua teoreettista tietoa ole voitu kytkeä omiin kokemuksiin ja käytännön työhön (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012,

10). Tryggvasonin (2009) mukaan aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että opettajien koulutuksella on usein ollut vaikeuksia teorian ja käytännön yhteen liittämässä. Myös koulutusten vaikuttavuus opettajien aiempiin käsityksiin ja näkemyksiin opettamisesta ja oppimisesta on ollut vähäistä. (Tryggvason 2009, 369.) Myös Gregson ja Sturko (2007) toteavat opettajien kritisoineen, ettei koulutusten teoreettista sisältöä ole voinut soveltaa omaan työskentelyyn. Opettajat haluavatkin koulutukselta käytännöllisiä strategioita ja ideoita, jotka voidaan ottaa suoraan käyttöön omassa työssä. (Gregson & Sturko 2007, 4-5.)

Ingvarson ym. (2005) toteavat, että opettajan oppimista koskeva tutkimus on lisääntynyt, sillä rahoittajat ja koulutuspoliitikot ovat kiinnostuneita tietämään millaisia vaikutuksia opettajan oppimisella on opettajien käytännön työhön ja oppilaiden oppimiseen sekä miten kehittymistä voitaisiin tukea. Heidän mukaansa tarvitaan lisää tutkimuksia, joissa arvioidaan opettajan ammatillista kehittymistä tukevien ohjelmien vaikutuksia opettajien ajatteluun, tietämykseen, käytännön opetukseen ja oppilaiden oppimistuloksiin. (Ingvarson ym. 2005, 2.) Opettajien käsitysten mukaan vaikuttavimpia olivat ne ohjelmat, joissa ohjattiin yhteistyöhön, oman opetuksen reflektointiin, tarkastelemaan omia tarpeita ja asettamaan tavoitteita niiden suunnassa. Lisäksi ohjelmissa käytiin läpi niitä sisältöjä, joita oppilaiden tulisi oppia sekä annettiin opettajille aikaa testata uusia opettamisen metodeja. Myös käytännön toteutuksiin saatu tuki ja palaute koettiin tärkeiksi. (Ingvarson 2005, 15-16.)

Myös Saundersin (2014) mukaan opettajan ammatillista kehittymistä koskeva tutkimus on lisääntynyt viimeisen 15-20 vuoden aikana. Hänen mukaansa tarvitaan kuitenkin lisää tutkimusta siitä miten erilaiset ohjelmat ja koulutukset todellisuudessa vaikuttavat opettajien käsityksiin ja käytänteisiin. (Saunders 2014, 166.) Saunders itse (2014) on tutkinut, ovatko opettajat muuttaneet omia opetuksen käytäntöjään ja mitkä koulutuksen tekijät ovat edesauttaneet tai estäneet sen tapahtumista. Tutkimuksen mukaan opettajat olivat muuttaneet käytäntöjään, joten koulutus oli ollut vaikuttavaa (Saunders 2014, 177). Vaikuttavuutta olivat edesauttaneet muun muassa riittävän ajan varaaminen oppimiseen, kokeiluun ja reflektointiin, erilaisten vinkkien ja materiaalien jakaminen, teorian ja

käytännön yhdistäminen sekä yhteiset keskustelut (Saunders 2014, 178). Käytännöjen muuttumista olivat estäneet puutteet ymmärryksestä ohjelman tavoitteista ja vaatimuksista, jotka saattoivat olla myös ristiriidassa työpaikan odotusten kanssa. Lisäksi esteenä olivat olleet omien ajatusten ja uusien muutosten ristiriidat sekä omat emotionaaliset reaktiot muutosprosessiin. (Saunders 2014, 178-179.)

Kourieos (2014) on tutkinut täydennyskoulutukseen osallistuneiden varhennetun kielen opettajien käsityksiä kielen oppimisesta ja opettamisesta sekä selvittänyt heidän henkilökohtaisia toiveita ja tarpeitaan varhennetun kielen opettajana (Kourieos 2014, 292). Opettajat halusivat saada koulutuksesta tietoa ylipäätään siitä, miten kieltä opetetaan sekä lisätä tietämystään kielen oppimisen osa-alueista, kuten puhumisesta, kirjoittamisesta, kuuntelemisesta ja sanastosta. Opettajilla oli tarve saada erilaisia lapsille sopivia ideoita ja vinkkejä, jotka voisi suoraan ottaa käyttöön. Opettajat toivoivat saavansa ideoita, joilla motivoida lapsia ja lisä positiivista asennetta, sillä lasten tulisi saada nauttia kielen oppimisesta. (Kourieos 2014, 295.)

Uysal (2012) puolestaan on tutkinut kielten opettajien täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta. Koulutuksen sisällöt eivät vastanneet opettajien tarpeita, mikä johti vähäisiin vaikutuksiin opettajien käytännöissä (Uysal 2012, 24-25). Oman työn osalta uuden soveltamista rajoittivat suuret luokkakoot, rajallinen aika, opetussuunnitelma, tekstikirjat, puuttelliset materiaalit ja teknologia sekä vaikeudet luokan hallinnassa (Uysal 2012, 23). Koulutuksen vaikuttavuutta heikensi se, ettei koulutus sisältänyt yhteistä ajatusten jakamista, eikä sen sisältöjä liitetty opettajien aiempiin kokemuksiin (Uysal 2012, 20). Opettajat olisivat toivoneet koulutukselta suoraan omiin tarpeisiin sopivia ratkaisuja, käyttökelpoisia materiaaleja sekä tilaisuuksia englannin kielen käyttämiseen ja harjoitteluun (Uysal 2012, 23).

Myös Suomessa opettajien ammatillista kehittymistä sekä koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu varsin kattavasti viime vuosikymmeninä. Korkeakoski (1999) on laatinut määrällisen arvion Opetushallituksen toteuttamasta opettajien täydennyskoulutuksesta. Meriläisen (1999, 380) mukaan

täydennyskoulutuksella on erittäin suuri merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehittymiselle. Aaltonen (2003) puolestaan on tarkastellut opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhdetta. Nyman (2009) on tutkinut vieraan kielen opettajan ammatillista kehittymistä osana vieraan kielen opettajien osalta pitkitäistutkimuksena niin peruskoulutuksen aikana kuin työuran alkuvaiheessa. Patrikainen (2012) on tarkastellut tutkimuksessaan luokanopettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa matematiikan opetuksessa. Veijolan tutkimus (2013) käsittelee historian aineenopettajien pedagogisen ajattelun kehittymistä opintojen aikana. Wilen (2017) on tutkinut täydennyskoulutuksen vaikutuksia opettajien tieto- ja viestintätekniiikan käyttöön. Hän toteaa, että täydennyskoulutuksen vaikutukset näkyvät yleensä parhaiten juuri siinä, miten opettajat kykenevät soveltamaan koulutuksessa opittua työssään (Wilen 2017, 46).

Liusvaara (2014) on sivunnut tutkimuksessaan täydennyskoulutusta tarkastellessaan koulun kehittämistä rehtorin näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan opettajien täydennyskoulutus ei ole Suomessa kovin järjestelmällistä. Vain kaksi neljästätoista koulusta toteutti opettajien täydennyskoulutusta suunnitelmallisesti osana koulun toimintakulttuuria. Opettajat osallistuivat täydennyskoulutukseen yleensä omien tarkoitusperiensä ohjaamina ja he valitsivat usein omalle mukavuusalueelleen sijoittuvaa koulutusta. (Liusvaara 2014, 160-161.) Myös Korkeakoski (1999, 22) on todennut, että täydennyskoulutukseen hakeutuminen on yleensä lähtöisin opettajasta itsestään samoin kuin sen tarpeen määrittelykin.

Helin (2014) puolestaan on tarkastellut tutkimuksessaan opettajien peruskoulutusta ja täydennyskoulutusta ammatillisen kehittymisen jatkumona. Tutkimuksen tuloksissa todetaan täydennyskoulutuksen olevan välttämätöntä opettajan työuralla ja opettajien arvioidaan suhtautuvan täydennyskoulutuksiin myönteisesti (Helin 2014, 161). Helinin (2014) mukaan opettajat hakeutuvat täydennyskoulutukseen usein käytännön työstä nousseiden tarpeiden vuoksi, jolloin myös koulutusten vaikutusten tulisi näkyä käytännössä. Opettajan työ on hyvin käytännönläheistä, joten opettajat odottavat koulutukselta sellaisia sisältöjä, jotka kehittävät työelämän käytäntöjä. (Helin 2014, 21-22.)

Helinin (2014, 12) mukaan täydennyskoulutus on kasautunutta, sillä samat opettajat hakeutuvat toistuvasti koulutukseen. Suurella osalla opettajista täydennyskoulutus jää vain vesopäiviin (Opetusministeriö 2005, 47, 66). Helin (2014) toteaaakin, että täydennyskoulutus pitäisi saada koskemaan kaikkia tasapuolisesti. Lisäksi koulujen sisällä opettajia tulisi täydennyskouluttaa suunnitelmallisesti, mutta opettajien liikkuvuus tuo siihen omat haasteensa (Helin 2014, 16, 20). Toisaalta Liusvaara (2014, 161) toteaa, että koulutuspoliittisten uudistusten myötä opettajat usein hakeutuvat koulutukseen monipuolisemmin. Seppälän (2009, 38) mukaan koulutukseen osallistuvat opettajat ovatkin usein kokeneita, mutta uusnoviiseja, eli opiskeltava asia on heille uutta.

Tämän tutkielman kannalta hedelmällisin suomalainen tutkimus on Levanderin ja Ruohiston (2008) tutkimus, jossa arvioitiin henkilöstökoulutuksena toteutetun yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta. He pyrkivät selvittämään tutkimuksessaan koulutukseen osallistuneiden tyytyväisyyttä koulutukseen, koulutuksen vaikutuksia heidän käsityksiinsä opetuksesta ja oppimisesta sekä oman käytännön opetuksen ja työyksikön työkuultuuriin muutokseen. Osallistujilta selvitettiin, miten nämä asiat ovat muuttuneet sekä mitkä tekijät koulutuksessa vaikuttivat muutokseen. Koulutus oli muuttanut opettajien ajattelua. Lisäksi he olivat saaneet koulutuksesta teoreettista pohjaa omalle opetukselleen sekä tietoa erilaisista opetusmenetelmistä. Osa opettajista oli kokenut koulutuksen myös selkeyttäneen, jäsentäneen tai tukeneen omaa aiempaa ajattelua. Levander ja Ruohisto muistuttavatkin, että koulutuksen vaikuttavuus voidaan kokea hyvin eri tavoilla. (Levander & Ruohisto 2008.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Varhennetun kielen opettajat ovat merkittävässä roolissa sekä lasten kielen oppimisen, että varhennetun kielen opetuksen toteuttamisen ja kehittämisen näkökulmista. Onkin keskeistä kartoittaa, ketkä varhennettua kieltä opettavat. Perustan tutkielmani sille ajatukselle, että opettajan toimintaa ja opettajan toteuttamaa opetusta ohjaa opettajan pedagoginen ajattelu, johon vaikuttavat muun muassa opettajien omat käsitykset. Tästä syystä tulee tarkastella, millaisia käsityksiä opettajilla on varhennetusta kielen opetuksesta.

Pedagoginen ajattelu kehittyy ammatillisen kehittymisen myötä. Se edellyttää käytännön kokemusten lisäksi myös koulutuksesta saatavaa teoriatietoa. Omaa ajattelua ja sen kehittymistä pystyy parhaiten arvioimaan vain yksilö itse. Selvitänkin tässä tutkielmassa varhennetun kielen opetuksen täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta koulutukseen osallistujilta itseltään. Tämän tutkielman avulla on mahdollista saada tietoa tutkimuksen kohteena olevan täydennyskoulutuksen vaikuttavuudesta vastaavien täydennyskoulutusten kehittämiseksi.

Tutkielmani tehtävänä on kartoittaa varhennetun kielen opetuksen opettajien taustoja sekä pyrkiä kuvaamaan opettajien erilaisia käsityksiä varhennetusta kielten opetuksesta ja täydennyskoulutuksen vaikuttavuudesta. Tarkastelen koulutukseen osallistuvia joukkona. Tutkimuskysymyksiin saatavat vastaukset antavat mahdollisuuden myös peilata käsitysten kehittymistä ryhmätasolla.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaiset ovat The Early Bird Gets the Word -täydennyskoulutukseen osallistuneiden varhennetun kielen opetuksen opettajien taustat?
2. Millaisia käsityksiä opettajilla on varhennetusta kielten opetuksesta tämän koulutuksen alkaessa?
3. Millaisia käsityksiä opettajilla on tämän koulutuksen vaikuttavuudesta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkielmani on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (1997, 152) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellisen elämän ilmiöitä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tässä tutkielmassa kuvaamisen kohteena ovat täydennyskoulutukseen osallistuneiden opettajien käsitykset varhennetusta kielten opetuksesta sekä koulutuksen vaikuttavuudesta. Tutkielman lähestymistavaksi valikoitui fenomenografinen tutkimusote, sillä siinä keskitytään tutkimaan tutkittavien erilaisia käsityksiä jostakin ilmiöstä. Tutkielman aineisto kerättiin useassa vaiheessa koulutuksen vaikuttavuustutkimukselle tyypilliseen tapaan (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008). Ensimmäiset aineistonkeruut kohdennettiin kaikille kyseiseen täydennyskoulutukseen osallistuneille, joten ne toteutettiin kyselylomakkeilla. Viimeinen aineistonkeruun vaihe oli mahdollista toteuttaa teemahaastatteluna, sillä tavoitteena oli saada syvempi kuva koulutuksen vaikuttavuudesta. Lisäksi kartoitin ja analysoin koulutukseen osallistuneiden taustoja määrällisin menetelmin. Analyysin ja tulosten tarkastelun tavoitteena niidenkin osalta on kuitenkin aineistossa ilmenevien laadullisten erojen kuvaaminen.

5.1 Fenomenografinen tutkimusote

Fenomenografisessa tutkimusotteessa lähdetään siitä, että on olemassa yksi maailma ja todellisuus, jonka ihmiset kokevat ja ymmärtävät eri tavoin (Niikko 2003, 14). Fenomenografisessa tutkimuksessa ei siis tarkastella maailmaa sellaisenaan, vaan siten, miten tutkittavat henkilöt sen kokevat (Marton 1988, 146). Tutkimuksen kohteena ovat tutkittavien erilaiset tavat ymmärtää ja käsittää (Niikko 2003, 15) sekä ajatella ja kokea (Marton 1988, 144) jokin ilmiö. Niikon (2003) mukaan fenomenografiassa pyritään vangitsemaan jonkin ilmiön olemus. Ilmiön olemus on se, mikä käsitys eri henkilöillä on siitä. (Niikko 2003, 22.) Fenomenografisen

tutkimusotteen mukaisesti tässä tutkielmassa tarkastellaan varhennettua kielten opetusta sekä täydennyskoulutuksen vaikutuksia omaan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan sellaisina, kuin koulutukseen osallistuvat ne kokevat ja käsitteivät.

Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) mukaan fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset. Ahonen (1994) määrittelee käsityksen olevan kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä. Vaikka tämä kuva on muuttuva ja kehittyvä, on se kuitenkin pysyvämpi kuin mielipide. (Ahonen 1994, 117.) Käsitykset kuvaavat Niikon (2003, 25) mukaan yksilön ymmärrystä tai näkemystä jostakin ilmiöstä ja yksilöiden kokemukset heijastuvat niissä. Niikko (2003) toteaa, että kokemuksia tarkastellaan fenomenografiassa toisen asteen näkökulmasta. Tutkija ei siis kuvaa maailmaa omasta näkökulmasta sellaisena, kuin hän sen kokee, vaan tarkoituksena on pyrkiä tarkastelemaan ilmiötä sellaisena, kuin se tutkittavien käsityksissä ilmenee. (Niikko 2003, 24.)

Martonin (1988) mukaan fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita ihmisen ja ympäristön välisestä suhteesta. Tutkittavien ajatuksia kuvataan aina suhteessa käsitysten kohteena olevaan ilmiöön (Marton 1988, 144-146). Fenomenografiassa tutkimuksessa pyrkimyksenä on kuvata kaikkia niitä erilaisia käsityksiä, joita ihmisillä on jostakin tietyistä ilmiöistä ja lajitella ne kategorioihin (Marton 1988, 145). Myös Niikko (2003, 23) määrittelee, että ilmiön olemus koostuu erilaisten käsitysten vaihtelusta, jota analyysissä muodostetut kategoriat kuvaavat.

Ahosen (1994) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan usein oppimista. Hän määrittelee oppimisen olevan ajattelussa tapahtuvaa laadullista muutosta. (Ahonen 1994, 118.) Myös tässä tutkielmassa tutkimuksen kohteena on koulutuksessa tapahtunut oppiminen, sillä tutkielmassa pyritään tarkastelemaan koulutuksen vaikutuksia ja koulutuksen aikaansaamaa muutosta opettajien pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Tätä tietoa tavoitellessa olen noudattanut Kansasen (2004, 93) ohjetta, jonka mukaan opettajan pedagogista ajattelua on hyvä lähestyä selvittämällä heidän käsityksiään opetuksesta ja itse

opetustapahtumasta, sillä opettajat voivat kokea oman pedagogisen ajattelun avaamisen haastavaksi.

Gröhnin (1992) mukaan fenomenografinen tutkimus soveltuu juuri koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen toteuttamiseen. Tällöin koulutukseen osallistuvilta kerätään aineistoa ennen ja jälkeen koulutuksen ja käsitysten jakaumaa verrataan toisiinsa. Käsityksistä muodostuneilla kategorioilla pyritään kuvaamaan koulutuksen vaikutusta. (Gröhn 1992, 23.) Myös tässä tutkielmassa kerätään aineistoa ennen ja jälkeen koulutuksen. Tutkielman tarkoituksena ei kuitenkaan ole verrata saatuja aineistoja keskenään, vaan tarkoituksena on kuvata alkutilannetta sekä koulutuksen vaikuttavuutta sellaisena, kuin se tutkittavien omissa käsityksissä ilmenee. Tutkielman tulokset antavat kuitenkin mahdollisuuden myös muutoksen tarkasteluun.

5.2 Tutkimuksen kohteena The Early Bird Gets the Word -täydennyskoulutus varhennetun kielen opettajille

Tämän tutkielman kohteena on Opetushallituksen rahoittama the Early Bird Gets the Word - täydennyskoulutus, joka on sunnattu esiopetuksessa ja alakoulussa toimiville varhennetun kielen opetuksen opettajille. Koulutus sisälsi neljä kontaktiopetuspäivää sekä neljä webinaaria, jotka olivat koulutukseen osallistuvien vapaasti katsottavissa. Lisäksi opettajat kokoontuivat vielä yhteen työelämäjakson jälkeen esittelemään käytännön toteutuksiaan.

Koulutuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii kontekstuaalispedagoginen lähestymistapa, jonka mukaan sekä pedagogiikka että oppimiskonteksti ovat merkityksellisiä oppilaan oppimisen näkökulmasta (Piispanen 2013, 144). Kontekstuaalispedagogisessa lähestymistavassa lähdetään liikkeelle oppilaasta ja hänen tarpeistaan. Opettaja pyrkii tekemään pedagogisia ja kontekstiin liittyviä valintoja niiden ohjaamana. Piispanen (2013, 144) mukaan opetuksen suunnittelussa tulisi huomioida oppilaiden aiempi osaaminen, oppilaiden elämismaailma sekä ne tavat, joilla kukin oppilas oppii parhaiten. Varhennetun kielen

opetuksessa tulisi huomioida se osaaminen, mitä lapsilla jo on. Lisäksi käsiteltävien ilmiöiden ja aiheiden tulisi nousta heidän elämismaailmastaan ja oppimisen tulisi olla monikanavaista, jotta erilaiset oppimisen tavat tulevat huomioiduiksi. Opettajan tehtävänä on järjestää oppimistilanteita, joissa nämä asiat mahdollistuvat ja samalla mennään kielen oppimiselle asetettuja tavoitteita kohti. (Piispanen 2013, 144-145.)

Toinen keskeinen koulutuksen taustalla vaikuttava lähestymistapa on kielen opetuksen yleinen muutos kohti funktionaalista kielikäsitystä, joka painottaa kielen käyttämistä kielen oppimisen välineenä (Meriläinen ym. 2017, 1). Sen myötä kielen opetuksessa korostuvat kommunikatiivisuus ja vuorovaikutus. Erilaisia kielenkäyttötilanteita suunnitellessaan opettajan tulisi huomioida tilanteiden autenttisuus (Piispanen ja Meriläinen 2016). Autenttisella tarkoitetaan todellista tai todellisuutta jäljittelevää (Meriläinen ym. 2017, 4). Kielen oppiminen on tutkimusten mukaan tehokkaampaa silloin, kun kieltä käytetään kommunikoinnin välineenä mielekkäissä tilanteissa (Meriläinen ym. 2017, 1). Oppimistehtävän ja oppimisympäristön tulisi siis kuvastaa sellaista tilannetta, jossa opittua tietoa todellisessakin elämässä tarvitaan (Piispanen & Meriläinen 2016, 68).

Kolmas koulutuksen sisältöä ohjaava tekijä on se, että varhennetun kielten opetuksen, siinä missä muunkin opetuksen, on oltava tavoitteellista ja tarkkaan suunniteltua (Meriläinen ym. 2017, Piispanen 2013, Piispanen & Meriläinen 2016). Opettajan tulisi määritellä tavoiteltavan kielitaidon taso sekä suunnitella opetusta ja oppimista siten, että se etenee järjestelmällisesti valittua tasoa kohti (Meriläinen ym. 2017, 3). Opettajan tulee olla tietoinen millä tavalla toteutettavat harjoitteet vievät oppimista kohti tavoiteltavaa tasoa (Meriläinen ym. 2017). Keskeistä on, että oppimisen tavoitteet ja kriteerit ovat myös oppilailla tiedossa (Piispanen & Meriläinen 2016).

En tutkijana itse ollut läsnä koulutuksessa, mutta tutustuin koulutuksen toteutukseen ja sen sisältöihin koulutuksen blogin (*the Early Bird Gets the Word*) kautta sekä keskustelemalla kouluttajien kanssa (Meriläinen & Piispanen 5.6.2018). Koulutuksessa tutustuttiin kielen oppimiseen ja kielen käyttämiseen erilaisten arjen tilanteiden kautta sekä eri aistikanavia hyödyntäen. Opettajia

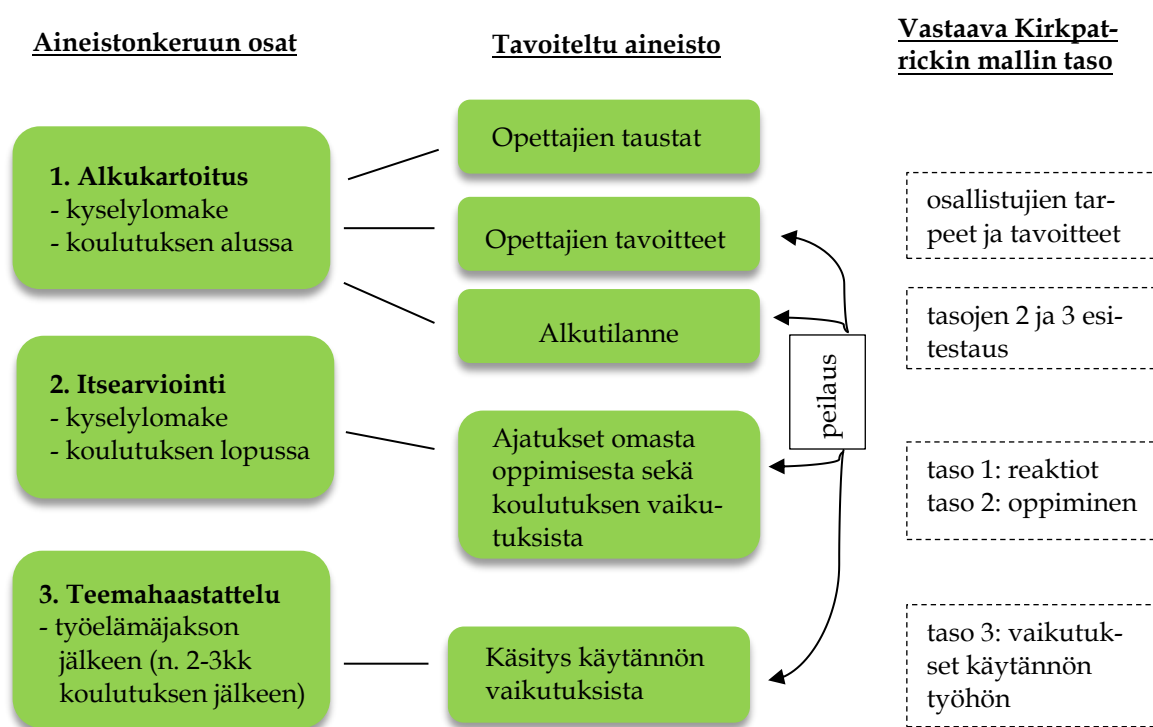
rohkaistiin huomioimaan lasten kiinnostuksen kohteet varhennetussa kielten opetuksessa sekä valitsemaan opiskeltavaksi sanastoksi lapsia lähellä olevia asioita. Lisäksi todettiin, että opetuksen tulisi perustua tosielämän tilanteisiin ja sellaisiin tehtäviin, jotka vaativat käyttämään kieltä. Koulutuksessa tutustuttiin erilaisiin peleihin ja leikkeihin sekä sovelluksiin ja applikaatioihin, joita varhennetussa kielten opetuksessa voisi hyödyntää. Pelejä ja leikkejä suunniteltiin myös omaan opetuskäyttöön koulutuksessa myös itse.

Opettajia muistutettiin siitä, että kaikella pedagogisella toiminnalla on oltava tavoitteet. Tavoitteita lähestyttiin koulutuksessa niin opetussuunnitelman kuin kielten taitotasojen eurooppalaisen viitekehyksen näkökulmasta. Kaikessa koulutuksen aikaisessa suunnittelussa pyrittiin pitämään toiminnan kohteena tavoitteita ja harjoiteltiin tietoista ohjaamista niitä kohti, sekä tavoitteiden arvioimista. Koulutuksessa pyrittiin lisäämään tietoisuutta kielitietoisesta oppimisesta sekä tutustuttiin varhennetun kielen opetukseen liittyvään teorian tietoon, josta käytiin myös keskustelua. Lisäksi keskusteltiin myös muista koulutuksen herättämistä ajatuksista. (Meriläinen & Piispanen 5.6.2018; *the Early Bird Gets the Word.*)

5.3 Monivaiheinen ja -menetelmäinen aineistonkeruu

Tarkastelen tässä tutkielmassa täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta koulutukseen osallistuvien kokemana. Olen kerännyt tutkielman aineiston kolmessa vaiheessa ja erilaisia aineistonkeruutapoja hyödyntäen. Aineistonkeruun rakenne ja kullakin kerralla tavoiteltu aineisto on kuvattu kuviossa 3. Aineistonkeruu on toteutettu Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden tutkimisen mallia mukailen sen kolmanteen tasoon saakka, sillä neljännen tason (muutokset työkuultuudessa tai -organisaatiossa) vaikuttavuuden tarkastelu olisi vaatinut ajallisesti pidemmän tarkastelujakson.

Koulutukseen osallistuville toteutettiin koulutuksen alkaessa alkukartoitus kyselylomakkeen muodossa (Liite 2). Ennen koulutusta suoritettavan mitauksen tavoitteena on Kirkpatrickin ja Kirkpatrickin (2008, 50, 54) mukaan selvittää, mikä on koulutukseen osallistuvien alkutilanne, jotta koulutuksen vaikutuksia voidaan myöhemmin verrata siihen. Tässä tutkielmassa alkukartoituksella selvitettiin, mitkä olivat opettajien käsitykset varhennetusta kielten opetuksesta koulutuksen alkaessa sekä kartoitettiin opettajien taustoja ja opettajien tavoitteita koulutukselle. Tavoitteiden tarkastelu on keskeistä siksi, että koulutuksen vaikuttavuutta määritellään yleensä juuri sille asetettujen tavoitteiden kautta (Raivola ym. 2000, 12). Tutkielman kohdistuessa yksilöihin koulutuksen vaikuttavuutta peilataan yksilöiden esittämiin tavoitteisiin, ei esimerkiksi koulutuksen järjestäjien tavoitteisiin. Opettajien taustat puolestaan auttavat ymmärtämään opettajien käsityksiä syvemmin. Lisäksi tässä tutkielmassa kartoitetaan koulutukseen osallistuneiden taustoja omana tutkimuskysymyksenään.



KUVIO 3. Tutkielman aineiston keruu vaiheittain esitettynä.

Valtosen (1997, 45) mukaan olisi kuitenkin kapea-alaista tarkastella koulutuksen vaikuttavuutta vain asetettujen tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta, sillä koulutus on voinut olla monella tapaa vaikuttavaa, vaikkei tavoitteita saavutettaisikaan. Tästä syystä tutkittavia ei pyydetty peilaamaan vaikuttavuutta omiin tavoitteisiin myöhemmissä aineiston keruun vaiheissa, vaan heitä pyydettiin kertomaan yleisellä tasolla arvioitaan koulutuksen vaikutuksista omaan pedagogiseen ajatteluun ja käytännön opetukseen. Näiden käsitysten hajontaa kuvataan tutkielman tulososiossa. Osallistujien käsityksiä koulutuksen vaikutuksista sekä alkuperäisiä tavoitteita peilataan toisiinsa pohdinnan yhteydessä.

Aineiston toinen osa kerättiin opettajilta koulutuksen päätteeksi itsearviointina kyselylomakkeen muodossa (Liite 3). Tällä kyselylomakkeella arvioitiin samanaikaisesti Kirkpatrickin mallin tasoja 2 ja 3, joita molempia on tarkoitus arvioida koulutuksen aikana tai viimeistään sen päättyessä. Toisella tasolla vaikuttavuuden arviointi koskee Kirkpatrickin ja Kirkpatrickin (2008, 27) mukaan osallistujien reaktioita koulutukseen liittyen. Lisäksi koulutuksen päätteeksi karroitetaan oppimista, eli osallistujien arviota omien tietojen, kykyjen ja asenteiden kehittymisestä (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 42). Koska tutkimuksen kohteena on koulutuksen koettu vaikuttavuus, tutkittavia pyydettiin arvioimaan koulutuksen vaikuttavuutta itse sekä suunnittelemaan sen pohjalta tulevaa opetustaan. Näin koulutuksen vaikuttavuuden arviointi jäi osallistujien itsensä tehtäväksi ja tutkijan tehtävänä puolestaan on analyysin kautta koota arvioita yhteen niiden samanlaisten ja erilaisien piirteiden perusteella.

Aineiston kolmas osa kerättiin tutkittavilta teemahaastatteluna (Liite 4) 7-12 viikkoa eli noin 2-3 kuukautta koulutuksen päättymisen jälkeen, jolloin he olivat jo saaneet kokeilla koulutuksen antia käytännön työelämässä. Tämä aineistonkeruu vastasi Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin tasoa 3. Kolmannella tasolla tavoitteena on pyrkiä selvittämään koulutuksen vaikuttavuutta osallistujien työkäyttämiseen. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 52.)

5.3.1 Alkukartoituksen ja itsearvioinnin kerääminen kyselylomakkeilla

Martonin (1988, 154) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa aineistoa kerätään yleisimmin haastattelemalla. Tässä tutkielmassa osa aineistosta kerättiin kuitenkin kyselomakkeella. Huusko ja Paloniemi (2006) toteavat, että myös kyselomakkeella voidaan kerätä fenomenografisen tutkimuksen aineistoa. Tärkeintä on, että aineisto on kirjallisessa muodossa (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Suomessa esimerkiksi Isotalo (2006) ja Karlsson-Fält (2010) ovat käyttäneet kyselylomaketta fenomenografisen tutkimuksensa aineistonkeruussa. Kyselylomaketta on käytetty myös kansainvälisissä fenomenografisissa tutkimuksissa (esim. Kilinc & Aydin 2013; Tigchelaar, Vermunt & Brouwer 2014). Marton (1988) muistuttaa, että fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruussa keskeisintä on se, mitä kysytään ja miten kysytään. Marton suosittelee, että kysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia, jotta tutkimukseen osallistuja voi itse valita, millä laajuudella vastaa (Marton, 1988, 154).

Vallin (2015a, 27) mukaan kyselylomake sopii aineiston keruumuodoksi kartoittavaan tutkimukseen tai jos tutkittavia on paljon. Lisäksi Vilkka (2007, 28) toteaa kyselylomakkeen sopivan aineiston keruuseen, kun tutkimuksen kohteena on henkilö ja hänen ajatuksensa. Kyselylomake sopii siis hyvin tämän tutkielman aineistonkeruuseen, sillä tarkoituksena on kartoittaa kaikkien tutkimuksen kohteena olevaan koulutukseen osallistuvien opettajien ajatuksia varhennetusta kielen opetuksesta sekä koulutuksen vaikuttavuudesta. Yksi kyselyn käytön heikkouksista on se, ettei vastaaja voi kysyä tarkennusta epäselvään kysymykseen eikä tutkija epäselvään vastaukseen (Valli 2015a, 29-30.) Tästä syystä olen pyrkinyt kiinnittämään huomiota kysymysten kieliasuun sekä pyytämällä kommentteja lomakkeesta. Kyselyn etuna on Vallin (2015a, 28) mukaan se, että kysymykset esitetään kaikille samassa muodossa, osallistuminen on vastaajalle vaivatonta eikä tutkija vaikuta vastauksiin läsnäolollaan.

Kysely toteutettiin molemmilla kerroilla koulutuksen kontaktiopetuksen yhteydessä. Vallin (2015b, 90) mukaan tällaisessa isolle ryhmälle samanaikaisesti toteutetussa aineiston keruussa on yleensä korkea vastausprosentti. Näin oli myös tässä tapauksessa, sillä koulutukseen osallistuneista 26 opettajasta 23

osallistui aineistonkeruun ensimmäiseen vaiheeseen ja 20 toiseen. En ollut tutkijana itse paikalla keräämässä aineistoa, vaan ohjeistin kouluttajat toteuttamaan sen ja sovimme muun muassa riittävän ajan varaamisesta kyselylomakkeiden täyttämiseen. Lisäksi molemmilla aineistonkeruukerroilla kyselyn mukana oli vastaajille saatekirje (Liitteet 1 ja 3), jossa kerrottiin tutkimuksen aiheesta, tavoitteesta sekä vastaamisen tärkeydestä. Vilkan (2007, 65) mukaan vastaajan motiivointi alkaa jo saatekirjeestä. Kuula (2015, 47) toteaa informoimisen olevan tärkeää tässä vaiheessa, sillä ihmiset antavat itseään koskevia tietoja tutkimustarkeitukseen, mikäli hyväksyvät tutkimuksen ja sen tavoitteet. Valli (2015b) muistuttaa, että tutkimuksen vastausohje on erityisen tärkeässä roolissa silloin, kun tutkija ei ole itse paikalla toteuttamassa tutkimusta. (Valli 2015b, 91.) En laatinut erillistä vastausohjetta saatekirjeen lisäksi, vaan pyrin ohjeistamaan vastaamista mahdollisimman tarkkaan ja ymmärrettävästi kunkin kysymyksen kohdalla.

Koulutuksen alussa kerätty alkukartoitus (Liite 2) koostui yhteensä kahdeksasta kysymyksestä. Kysymykset oli muotoiltu Vallin (2015a, 27) ohjeistuksen mukaan henkilökohtaiseen muotoon. Lomake alkoi viidellä taustoja kartoittavalla kysymyksellä, joissa oli valmiit vastausvaihtoehdot. Vallin (2015a, 45) mukaan valmiiden vastausvaihtoehtojen käyttäminen on yleistä taustatietojen keräämisessä. Lomake alkoi Vallin (2015b, 86) ohjeistuksen mukaan vastaajien omia taustoja selvittävillä kysymyksillä, joissa opettajilta kysyttiin heidän koulutustaan sekä työkokemustaan. Tämän jälkeen tulevat helpot kysymykset (Valli 2015b, 86), joissa opettajilta kysyttiin varhennetun kielen opetuksen luokka-astetta sekä opetuksen kohteena olevaa varhennettua kieltä. Tutkimuksen keskivaiheilla, kun vastaajan mielenkiinto ja motivaatio on herätetty, voidaan Vallin (2015b, 86) mukaan siirtyä henkilökohtaisempiin kysymyksiin. Viimeisessä taustatietokysymyksessä pyysinkin opettajia arvioimaan omaa kielitaitoa opetettavassa kielessä. Tämä johdattelee opettajia seuraaviin henkilökohtaisiin kysymyksiin.

Kielitaitoa kartoittavaan kysymykseen vastausvaihtoehdot on mukailtu Laitisen (2001, 70-71) käyttämästä kriteeristöstä. Muutoin vaihtoehdot olivat oletettujen vastausten perusteella itse laadittuja. Osaan kysymyksistä oli lisätty

myös ”Muu, mikä?” -vaihtoehto, jossa vastaaja sai antaa vastauksen kirjallisesti, mikäli sopivaa vastausvaihtoehtoa ei löytynyt (Vilkka 2007, 69; Valli 2015a, 45). Lisäksi ohjeistin vastaajia määrällisen aineiston keruun periaatteen (ks. Valli 2015a, 45) valitsemaan yhden sijaan kaikki sopivat vastausvaihtoehdot, sillä halusin saada mahdollisimman kattavan kokonaiskuvan opettajien taustoista. Siitä aiheutuva mahdollinen analyysin monimutkaistuminen (Valli 2015a, 45) on huomioitu aineiston analyysitavassa (Vilkka 2007, 71), sillä saatua aineistoa on tarkoitus vain kuvailla määrällisesti, ei testata tilastollisesti.

Alkukartoituksen viimeiset kolme kysymystä olivat avoimia kysymyksiä. Kysymysten henkilökohtaisuuden vuoksi (ks. Valli 2015b, 86) ne sijoittuvat lomakkeen loppupuolelle. Opettajia pyydettiin tässä vaiheessa avaamaan heidän käsityksiään siitä, mitä tulee huomioida varhennetun kielen opetuksen toteuttamisessa. Lisäksi heitä pyydettiin kuvaamaan omia periaatteitaan ja käytännön toteutuksiaan varhennetussa kielen opetuksessa. Tämän avoimen kysymyksen yhteyteen oli liitetty vielä yksi opettajien taustoja kartoittava kysymys, jossa selvitettiin kuinka kauan opettajat ovat toteuttaneet varhennettua kielten opetusta. Vallin (2015a, 27) mukaan loogisesti toisistaan riippuvat kysymykset tulisikin pyrkiä asettamaan peräkkäin. Kyselylomakkeen loppuun kannattaa sijoittaa helposti vastattavia kysymyksiä (Valli 2015b, 86). Alkukartoituksen viimeisessä avoimessa kysymyksessä selvitettiin opettajien omia tavoitteita varhennetun kielten opetuksen koulutukselle. Oletin, että opettajille olisi tässä vaiheessa jo muotoutunut käsitys siitä, miksi ovat tulleet koulutukseen.

Koulutuksen päätteeksi kerätty itsearviointi (Liite 3) koostui kolmesta avoimesta kysymyksestä. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen aineistonkeruun tässä vaiheessa tarkoituksena on selvittää opettajien reaktioita koulutukseen (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 27). Itsearviointilomakkeen mukana oli lyhyt saatekirje, jossa muistutettiin opettajia tutkielman aiheesta. Kyselylomakkeessa opettajia pyydettiin ensiksi arvioimaan koulutuksen vaikutuksia omaan pedagogiseen ajatteluun. Toiseksi heitä pyydettiin arvioimaan, miten he aikovat toteuttaa varhennettua kielten opetusta koulutuksen päättymisen jälkeen. Viimeisenä kysymyksenä osallistujille annettiin vielä mahdollisuus kertoa, mitä olisivat vielä

halunneet oppia koulutuksessa, sillä Kirkpatrickin ja Kirkpatrickin (2008, 40) mukaan osallistujille tulisi antaa mahdollisuus myös kommentoida, miten koulutusta voitaisiin kehittää heidän kokemuksensa huomioiden. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008, 27-40.)

5.3.2 Teemahaastattelun toteuttaminen työssäolojakson jälkeen

Aineiston kolmas osa kerättiin haastattelemalla. Kirkpatrickin ja Kirkpatrickin (2008, 52) mukaan haastattelu sopii hyvin aineistonkeruumenetelmäksi vaikuttavuustutkimuksen tässä vaiheessa. Osallistujien saaminen aineiston keruun kolmanteen osuuteen osoittautui haastavaksi. Yksi syy tähän voi olla se, ettei tutkimuksen alkuvaiheessa ollut vielä tarkkaa tietoa siitä, miten ja missä muodossa viimeisen aineiston keruu toteutettaisiin. Osallistujat eivät siis olleet tietoisia tästä vaiheesta etukäteen. Lisäksi Vastamäki (2015, 125) huomauttaa, että pitkäikäisissä tutkimuksissa, jonka piirteitä tässäkin tutkimuksessa on, syntyy usein katoa mittauskertojen välillä.

Lähetin koulutukseen osallistuneille sähköpostitse yleisen haastattelupyynnön (Liite 5), jossa ehdotin yhteistä ryhmähaastattelua. Ryhmähaastattelu oli tarkoitus toteuttaa samalla, kun koulutukseen osallistujat kokoontuisivat vielä kerran yhteen esittelemään toteuttamaansa varhennetun kielen opetusta. En saanut osallistujia ryhmähaastatteluun mutta sain kuitenkin toteutettua tuon päivän aikana kaksi yksilöhaastattelua. Lisäksi yhden opettajan kanssa toteutin haastattelun seuraavalla viikolla puhelinhaastatteluna. Täydentääkseni saamani aineistoa, lähetin jokaiselle koulutukseen osallistuneelle sähköpostitse vielä kolme henkilökohtaista haastattelupyyntöä. Pyrin tekemään haastattelusta osallistujille mahdollisimman vaivatonta tarjoamalla vapauden valita haastattelulle parhaiten itselle sopiva aika sekä muoto; puhelin-, video-, yksilö- tai ryhmähaastattelu.

Lopulta tarjosin opettajille mahdollisuutta vastata kysymyksiin myös kirjallisesti. Sain neljältä opettajalta vastauksen, etteivät he ole vielä toteuttaneet varhennettua kielen opetusta, joten heitä ei olisi mielekästä haastatella. Lisäksi

kaksi opettajaa vastasi toteuttaneensa varhennettua opetusta, mutta kieltäytyvänsä haastattelusta kiireisiin vedoten. Kolmelta opettajalta sain vastaukset kirjallisesti sähköpostitse. Kaiken kaikkiaan sain yhteyden kahteentoista opettajaan, mikä on noin puolet koulutukseen osallistuneista. Tämä koulutuksen jälkeinen aineisto koostuu siis kolmen opettajan haastatteluista sekä kolmelta opettajalta saaduista kirjallisista vastauksista. Kirjallisesti vastanneille lähetin haastattelurungon kysymysten muotoon muokattuna ja he saivat vastata niihin vapaasti kirjoittamalla. Avoimesta kyselystä tilanne erosi siltä osin, että minulla oli vielä aineiston saatuaani mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä epäselviin kohtiin.

Toteutin haastattelut teemahaastatteluna. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa haastattelun aikana läpi käytävät teemat ja aihepiirit on ennalta päätetty, mutta niiden kysymisen muoto ja järjestys voi vaihdella haastatteluiden välillä. Teemahaastattelun suunnittelussa keskeisintä on haastattelun teemojen ja aihepiirien suunnittelu, joka toteutetaan tutkittavan ilmiön teoriasta käsin. (Hirsjärven ja Hurmeen 2008, 47.) Tämän tutkielman aineiston keruun ja teorian välistä yhteyttä olen kuvannut jo aiemmin luvussa 5.3. Teemahaastattelussa ei johdeta teorian pohjalta luetteloa kysyttävistä kysymyksistä, vaan teemahaastattelun runkona toimii luettelo käsiteltävistä teemoista, joiden pohjalta kysymykset johdetaan haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66). Tässä tutkielmassa käytetty teemahaastattelurunko löytyy liitteestä 4.

Haastattelurungon lisäksi Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 73) mukaan keskeisiä tekijöitä haastattelun toteuttamisessa ovat ajan ja paikan valinta, haastattelun kesto, sekä tarvittavat välineet. Haastattelupaikan tulisi olla rauhallinen, sillä teemahaastattelu edellyttää hyvää kontaktia haastateltavaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 74). Yksilöhaastattelut toteutettiin rauhallisessa ympäristössä julkisessa tilassa koulutuksen jälkeisen kokoontumisen aikana. Kolmas haastattelu toteutettiin haastateltavan toiveiden mukaisesti puhelinhaastatteluna haastateltavan itse valitsemana ajankohtana. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 65) mukaan teemahaastattelu voidaan toteuttaa myös puhelinhaastatteluna, etenkin, jos haastateltava on kiireinen tai välimatka on pitkä. Puhelinhaastattelu mahdollistaa haastattelun

sovittamisen paremmin haastateltavan aikatauluihin (Ikonen 2017, 232). Haastatteluiden kesto vaihteli 15-30 minuutin välillä. Haastattelut nauhoitettiin iPadin sanelin-sovelluksella.

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2017) mukaan haastattelut ovat vuorovaikutustilanteita, joissa haastattelijalla ja haastateltavalla on tietyt roolit ja tilanteella tietty tarkoitus. Haastattelutilanteessa tieto on haastateltavalla, kun taas kysymykset ovat haastattelijan hallinnassa (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 43-44) ja haastattelijah ohjailee tilanteen kulkua niiden kautta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 103). Ruusuvuoren ja Tiittulan (2017, 49) mukaan haastattelijan ei tule osoittaa tietämystään tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 102) lisäävät, että haastattelijan tulisi myös välttää omaa kommentointia tilanteessa. Haastattelu perustuu kysymysten esittämiselle ja vastausten saamiselle (Hirsjärvi & Hurme 2008, 103). Ruusuvuoren ja Tiittulan (2017, 43) mukaan haastattelun perusmalli voidaankin esittää muodossa kysymys-vastaus-kuittaus, jota yleensä seuraa uusi kysymys.

Hirsjärvi ja Hurme (2008) määrittelevät, että kysymysten tulisi olla helposti ymmärrettäviä sekä riittävän lyhyitä. Lisäksi niiden tulisi edistää vuorovaikutusta, ylläpitää keskustelua sekä motivoida haastateltavia puhumaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 105). Keskeistä on, että haastattelijah osoittaa olevansa kiinnostunut ja herättää haastateltavan luottamuksen (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 53). Yksi keino tähän on äännähdysten tai pikkusanojen käyttö (Hirsjärvi & Hurme 2008, 117). Lisäksi tutkija voi käyttää nyökkäystä tai muuta sanatonta viestintää (Hirsjärvi & Hurme 2008, 120). Puhelinhaastattelun osalta Ikonen (2017, 234) muistuttaa, ettei siinä voida käyttää sanatonta viestintää, vaan kaikki tulee ilmaista sanallisesti. Tämä edellyttää haastattelijalta aktiivisempaa läsnäoloa (Ikonen 2017, 236). Kiinnostusta ja aktiivista kuuntelemista voi osoittaa puhelinhaastattelussa esimerkiksi täytesanoilla, äänensävyllä sekä lisäkysymyksillä (Ikonen 2017, 235).

Aloitin haastattelutilanteet vaihtamalla muutaman ajatuksen jokapäiväisistä asioista tai päivän kulusta siihen asti. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 90) toteavat, että tällainen keskustelu on tarpeen luottamuksen syntymiseksi haastattelun

alussa mutta se ei saisi venyä liian pitkäksi. Istuimme haastateltavien kanssa kulkimain, jotta pystyimme näkemään toistemme ilmeet (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 91). Ennen haastattelun alkua kerroin, miten haastattelu etenee ja kertosin tutkimuksen aiheen (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 40). Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 107) mukaan varsinainen haastattelu on hyvä aloittaa laajoilla ja helppoilla kysymyksillä, joista edetään kohti spesifimpiä kysymyksiä. Palautinkin haastattelun aluksi mieliin koulutuksen, joka oli tutkimuksen kohteena ja kysyin yleisellä tasolla haastateltavan päällimmäisiä ajatuksia siihen liittyen. Tämän jälkeen etenin kussakin haastattelussa muihin tema-alueisiin joustavasti tilanteeseen sopivassa järjestyksessä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 104).

Haastattelun jäsentämiseksi käytin haastattelun aikana useita Hirsjärven ja Hurmeen (2008) esittämiä keinoja. Mikäli jokin aihe sivuutettiin pintapuolisesti, saatoin palata myöhemmin haastateltavan vastaukseen ja kysyä tarkentavan kysymyksen. Tarvittaessa tiivistin laajasti polveilevan vastauksen ja hain haastateltavalla vahvistusta tulkinnalleni. Lisäksi käytin paljon haastateltavan vastauksesta johdettuja kysymyksiä, joilla pyrin saamaan lisää tietoa tai syventämään sitä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 107-110.) Kun tema-alueet oli käsitelty, varmistin ennen haastattelun lopettamista haastateltavalta, onko hänellä vielä jotain sanottavaa käsiteltyihin aiheisiin liittyen (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 53).

5.4 Aineiston analyysi tutkimuskysymysten ohjaamana

Kokosin haastattelukysymyksiin kirjallisesti vastanneiden aineistot analyysia varten yhdeksi tiedostoksi ja yhdenmukaistin niiden tekstiasetukset keskenään samanlaisiksi. Lisäksi litteroin, eli kirjoitin haastatteluaineistot tietokoneella puhtaaksi, joko samana tai viimeistään seuraavana päivänä haastattelun toteuttamisesta. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 185) mukaan mahdollisimman pian tapahtuva litterointi parantaa aineiston laatua, etenkin jos tutkija tekee sen itse. Litteroinnissa haastatteluaineisto muutetaan tekstiksi, helpommin hallittavaan muotoon (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11). Ruusuvuori ym. (2010, 11)

toteavat litteroinnin olevan olennainen osa aineistoon tutustumista. Se voidaan myös nähdä haastatteluaineiston analyysin ensimmäisenä vaiheena (Ruusuvuori & Nikander 2017, 374).

Litteroinnin tarkkuustaso määrittyy tutkimuskysymyksistä ja aineiston analyysitavasta käsin (Ruusuvuori & Nikander 2017, 367-368). Ruusuvuoren ja Tämän tutkielman tutkimuskysymykset suuntaavat tutkimusta opettajien erilaisiin käsityksiin. Litteroitua aineistoa on tarkoitus analysoida fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti, jossa kiinnostuksen kohteena on ajattelun sisältö (Marton 1988, 144). Koska tutkimuksen ja analyysin kohteena on puheen sisältö, eikä esimerkiksi puheen erilaiset sävyt, sanatason litterointi riittää (Nikanderin 2017, 356). Myös haastattelijan puheenvuorot tulee kirjoittaa litteroituun tekstiin, sillä niiden avulla voidaan tarkastella, miten tutkijan kysymyksen muoto ja muu puhe ovat vaikuttaneet haastateltavan vastaukseen (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 47). Aineistoa analysoitaessa on tärkeää muistaa, että litteroitu versio haastattelusta on aina tutkijan tulkitsemaa ja tulosta tutkijan litteroinnin aikana tekemistä valinnoista (Nikander 2010, 358).

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista luin läpi myös kyselylomakkeiden vastaukset ja numeroin lomakkeet juoksevalla numerolla (Vilkkä 2007, 111). Numeron avulla on mahdollista palata tiedon alkuperäiseen kontekstiin. Kirjoitin kyselylomakkeiden avoimet vastaukset tietokoneella puhtaaksi ja kokosin samalla kaikkien opettajien vastaukset yhteen avoimen kysymyksen otsikon alle. Koska tutkimuskysymykseni ovat sisällöllisesti toisistaan irrallisia ja aineistosta vain osa vastaa kuhunkin kysymykseen, kokosin saamani aineiston analyysia varten vielä tutkimuskysymyksittäin erillisiksi tiedostoiksi. Kolmannen tutkimuskysymyksen osalta erotin vielä kullakin aineistonkeruukerralla saadun aineiston omaksi tiedostokseen, sillä vaikuttavuustutkimuksen periaatteen mukaisesti näistä aineistoista saatuja tuloksia tulisi peilata toisiinsa.

Taustatietokysymyksiin liittyvän aineiston säilytin tässä vaiheessa vielä tutkimuslomakkeissa, sillä niitä ei ollut tarvetta yhdistää. Taustatiedot olivat tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohteena ja toteutin niiden analyysin määrällisesti. Toisen tutkimuskysymyksen opettajien käsityksiä koskevalle

aineistolle sekä kolmannen tutkimuskysymyksen kolmelle erilliselle aineistolle toteutin kullekin oman fenomenografisen analyysiprosessin. Tutkimukseni analyysi koostuu siis yhdestä määrällisen aineiston analyysistä sekä neljästä erillisestä fenomenografisesta analyysiprosessista. Tutkimuskysymykset sekä aineisto, jolla kuhunkin on pyritty vastaamaan, on eritelty tarkemmin taulukossa 1. Aineiston keruuseen käytetyt lomakkeet ja haastattelurunko, joista taulukossa mainitut kysymykset voi tarkistaa, löytyvät puolestaan liitteistä 2-4.

TAULUKKO 1. Kuhunkin tutkimuskysymykseen vastaava aineisto ja kyseisen aineiston analyysitapa.

Tutkimuskysymys	Aineisto, jolla kysymykseen vastattiin	Analyysitapa
1. Millaiset ovat täydennyskoulutukseen osallistuneiden varhennetun kielen opetuksen opettajien taustat?	<u>Alkukartoituksen</u> kysymykset 1-4 sekä valmiit vastausvaihtoehdot kysymyksestä 6.	määrällinen
2. Millaisia käsityksiä opettajilla on varhennetusta kielten opetuksesta koulutuksen alkaessa?	<u>Alkukartoituksen</u> avoimet kysymykset 5-7.	fenomenografinen
3. Miten opettajat arvioivat koulutuksen vaikuttaneen omaan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan varhennetun kielen opettajana?	a) <u>Alkukartoituksen</u> tavoitteet (kysymys 7) b) <u>Itsearviointi</u> koulutuksen päätteksi. c) <u>Teemahaastattelu</u> työelämäjakson jälkeen.	fenomenografinen

5.4.1 Taustatietojen määrällinen analyysi

Keräämäni aineisto on määrälliseksi aineistoksi pieni, sillä se koostuu vain 23 opettajan vastauksista kuuteen taustatietojä kartoittavaan kysymykseen. Tässä tutkielmassa tavoitteena ei ole kuitenkaan esittää asioiden välisiä riippuvuussuhteita tai suorittaa tilastollista testaamista, kuten määrällisessä analyysissä yleensä. Tarkoituksena on antaa jonkinlainen kokonaiskuva kyseiseen varhennetun kielen opetuksen koulutukseen osallistuvien opettajien taustoista. Vaikka käsiteltävä aineisto on pieni, eikä testejä ole tarkoitus suorittaa, käytin taustatietojen analysoimiseen SPSS-ohjelmaa, sillä sen avulla aineistoa on helppo luokitella ja koodata uudelleen. Ne osoittautuivatkin tarpeellisiksi toimiksi aineistoa käsiteltäessä.

Olin lukenut kaikki kyselylomakkeet läpi jo niiden numeroimisen yhteydessä, joten minulla oli jo kokonaiskuva käsillä olevasta aineistosta (Valli 2002, 541). Aloitin aineiston analysoinnin syöttämällä kunkin vastaajan vastaukset

havaintomatriisiin, eli taulukkoon, jossa vaakarivillä on yhden vastaajan vastaukset ja pystysarakkeessa vastaajien vastaukset kunkin kysymyksen eli muutujan osalta (Vilkka 2007, 111; Metsämuuronen 2011, 340). En ollut numeroinut kysymysten vastausvaihtoehtoja kyselylomakkeeseen (Valli 2015a, 27), joten koodasin sanallisessa muodossa olevat vastausvaihtoehdot numeroilla tässä yhteydessä. Lisäksi muodostin uusia numerokoodeja sitä mukaa, kun uusia vastausvaihtoehtoja ilmeni (Valli 2002, 541). Pyrin koodaamaan vähänkään toisistaan eroavat luokat omilla koodeillaan, ettei informaatioita katoa (Valli 2002, 541). Opetettavaa kieltä sekä opettajien omaa kielitaitoa koskevien vastausten koodaaminen eteni jouhevasti edellä esitettyyn tapaan.

Haastetta analyysiin toi se, että useassa kysymyksessä pyysin valitsemaan kaikki sopivat vastausvaihtoehdot ja opettajat pystyivät lisäksi tuottamaan myös uusia vastausvaihtoehtoja ”Muu, mikä?” -osiossa. Toisaalta valintojen paljous osoitti myös molempien vaihtoehtojen tärkeyden mahdollisimman kattavan kuvailevan aineiston saamiseksi. Etenkin koulutuksen osalta hajontaa oli paljon, sillä opettajilla oli takanaan monia eri opintoja. Päädyin koodaamaan kunkin erilaisen koulutuspolun omalla numerollaan. Aineistossa oli yhteensä 13 erilaista koulutuspolkua. Kysymykseen kielen opetuksen luokka-asteesta osa opettajista oli ilmoittanut luokka-asteen, vaikka ei ollut kyselylomakkeen perusteella vielä opettanut kieltä. Osa puolestaan oli vastannut, ettei vielä tiedä. Tämän kysymyksen osalta päädyin kohdentamaan aineistolle esitettävää kysymystä siten, että tarkastellaan, millä luokka-asteella opettajat opettavat tai tulevat opettamaan varhennettua kieltä.

Myös numeromuodossa kerätyt vastaukset toivat haastetta analyysiin. Opettajilta kysyttiin työkokemusta opetustehtävistä vuosina ja samalla opettajalla saattoikin olla työkokemusta usean eri vastausvaihtoehdon osalta. Päädyin koodaamaan kunkin opettajan työkokemuksen jokaisen neljän vastausvaihtoehdon osalta erillisinä tutkimuskysymyksinä 2a-d. Lisäksi muodostin luokan ”e”, johon oli laskettu yksittäisen opettajan kaikki opettajakokemus yhteensä. Erikseen kysytyyn varhennetun kielen opetuksen työkokemuksen osa opettajista oli ilmoittanut numeroina ja osa sanallisessa muodossa. Koska osa sanallisista

ilmaisuista ei ollut ajallisesti mitattavissa, päädyin käsittelemään myös numero-vastauksia sanallisen aineiston tapaan. Annoin siis jokaiselle vastausvaihtoehdolle numerokoodin, ja sille kirjallisen määritelmän, jonka syötin ohjelmaan.

Kun koko aineisto oli koodattu numeromuotoon ja syötetty havaintomatriisiin, aloitin tulosten tiivistämisen (Metsämuuronen 2011, 344). Tässä tutkielmassa on tarkoituksena kuvata kyselyyn osallistuneiden vastausten jakautumista kunkin muuttujan, eli kysytyn asian, osalta. Tällöin analyysissä pyritään tarkastelemaan sijainti- ja tunnuslukuja (Vilkkä 2007, 119). Myös tulokset esitetään tunnuslukuina (Metsämuuronen 2011, 344), joita voidaan kuvata pelkän luvun lisäksi myös taulukoiden tai kuvioiden muodossa (Valli 2015a, 47). Tarkastelin kunkin muuttujan osalta frekvenssejä, prosentteja sekä keskiluvuista moodia. Moodi kertoo, mitä vastausta aineistossa on eniten (Metsämuuronen 2011, 349). Niiden avulla hahmotin, miten vastaukset jakautuvat aineistossa.

Tässä vaiheessa yhdistin vielä toisiaan lähellä olevia luokkia paljon luokkia sisältävien muuttujien osalta, jotta aineisto tiivistyisi ja olisi helpommin hahmotettavissa. Kokeilin erilaisia luokituksia ja pyrin huomioimaan, että uudet luokat kuvastaisivat mahdollisimman hyvin alkuperäistä aineistoa (Metsämuuronen 2011, 346). Opettajien koulutuksia ei ollut kuitenkaan mahdollista tiivistää ilman, että tietoa häviää, joten päädyin jättämään luokituksen 13 erilaiseen koulutuspolkuun. Esittelen tuloksissa opettajien koulutustaustoja tämän tutkimuksen kannalta keskeisten alojen osalta. Laskin vielä tunnusluvut muodostamilleni uusille luokituksille ja niistä muodostui tämän aineiston tulokset. Tuloksissa esitellään pääasiassa muuttujien frekvenssejä ja moodeja. Kuvaan tuloksia tunnuslukujen ja kuvioiden muodossa. Tunnuslukuista käytän frekvenssejä ja moodia, joiden avulla saa nopean yleiskuvan aineistosta (Valli 2015c, 230). Kuvioiden esittämisessä olen pyrkinyt huomioimaan sen, ettei se vääristä aineistoa (Valli 2015c, 232). Määrällisen aineiston tulokset on esitetty luvussa 6.1.

5.4.2 Fenomenografisen analyysin aineisto sekä analyysin toteuttaminen

Toteutin tässä tutkielmassa neljä erillistä fenomenografista analyysiprosessia aineiston eri osille. Kolmessa analyysiprosessissa aineistona olivat kyselylomakkeiden avoimiin kysymyksiin saamani vastaukset. Vallin (2015a, 45) mukaan kyselylomakkeen avoimilla kysymyksillä kerättyä aineistoa voidaan tarkastella myös laadullisin menetelmin. Avoimista kysymyksistä kertyi yhteensä 12 sivua puhtaaksi kirjoitettua aineistoa, mikä tarkoittaa keskimäärin puolta sivua vastaajaa kohden. Yksittäisten vastausten pituus vaihteli muutamista sanoista viiteen riviin puhtaaksi kirjoitettua tekstiä. Viimeisessä analyysiprosessissa aineistona olivat kolmen teemahaastattelun sekä kolmen opettajan vastaavia aiheita käsittelevien kirjallisten vastausten aineistot. Tätä aineistoa oli litteroituna ja yhdenmukaistettuna yhteensä 14 sivua, mikä tarkoittaa reilua kahta sivua vastaajaan kohden. Sivumäärästä suurin osa tuli haastatteluista, kirjoitettujen vastausten pituuden vaihdellessa puolen sivun ja sivun välillä. Yhteensä fenomenografisiin analyysihin kertyi puhtaaksi kirjoitettua aineistoa 26 sivua (Times New Roman, 12p, riviväli 1,5). Aineistojen laajuudet on esitetty tarkemmin taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Aineistojen laajuudet, sekä ilmausten, merkitysryhmien ja kategorioiden määrät kussakin aineistossa.

Kuvauskategoriasysteemi	Kuvauskategoriat	Alakategoriat	Merkitysryhmät	Merkitykselliset ilmaukset	Aineiston laajuus
Opettajien käsityksiä varhennetusta kielten opetuksesta koulutuksen alkaessa.	5	16	48	198	5 sivua
Opettajien omat tavoitteet koulutukselle.	4	10	21	64	2 sivua
Opettajien käsityksiä koulutuksen vaikutavuudesta koulutuksen päättyessä.	5	17	40	141	5 sivua
Opettajien käsityksiä koulutuksen vaikutavuudesta työelämäjakson jälkeen.	5	19	49	147	14 sivua

Fenomenografiseksi aineistoksi tämän tutkielman aineisto on laajuudeltaan melko pieni. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrällä ei ole niin suurta merkitystä, vaan keskeistä on aineistosta tehtyjen tulkintojen kestävyys ja syvyys (Eskola & Suoranta 1998, 61-62). Lisäksi fenomenografisessa tutkimuksessa ei haeta yleistettävyyttä, vaan pyritään saamaan esiin ne erilaiset käsitykset, joita tutkittavilla on tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Karlsson-Fält

2010, 117-118). Suurimmaksi osaksi aineiston määrällinen niukkuus johtunee kyselylomakkeen käytöstä aineistonkeruutapana. Opettajien vastaukset avoimiin kysymyksiin olivat pääasiassa hyvin tiiviitä ja ytimekkäitä. Opettajien erilaiset käsitykset ilmenivät kuitenkin hyvin vastauksista, tätä kuvastaa myös analyysissä saatu merkitysyksiköiden määrä (Taulukko 2). Tämän tutkielman aineistoa voisi kuvata Isotalon (2006, 30) tapaan siten, että kyselylomakkeilla kerätyt kirjalliset vastaukset ovat *”selvästi tarkan pohdinnan tuloksena syntynyttä tekstiä, josta monet puhekielle tyypilliset turhat ainekset on karsittu pois.”*

Hyödynsin aineiston analysoimisessa Atlas.ti -ohjelmaa. Jolanki ja Karhunen (2010, 331) toteavat, että analyysiohjelmat sopivat hyvin sellaiseen aineiston analyysiin, jossa pyritään tuomaan esiin aineistonkeruuseen osallistuneiden erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia. He kuitenkin muistuttavat, että ohjelma on vain työväline aineiston työstämiseen analyysin aikana. Itse analyysin tutkija toteuttaa itse, ohjelmaa hyödyntäen (Jolanki & Karhunen 2010, 342). Käytin analyysiohjelmaa tutkimustehtävien kannalta merkityksellisten ilmausten merkitsemiseen (Jolanki & Karhunen 2010, 334) sekä aineiston luokitteluun, jäsentämiseen ja luokittelujärjestelmien muodostamiseen (Rantala 2015, 123). Samalla ohjelma toimi myös arkistointityökaluna, sillä sen avulla oli mahdollista koota samaan paikkaan niin aineisto, luokitukset kuin niihin liittyvät muistiinpanotkin, kaikki linkitettyinä toisiinsa (Jolanki & Karhunen 2010, 332).

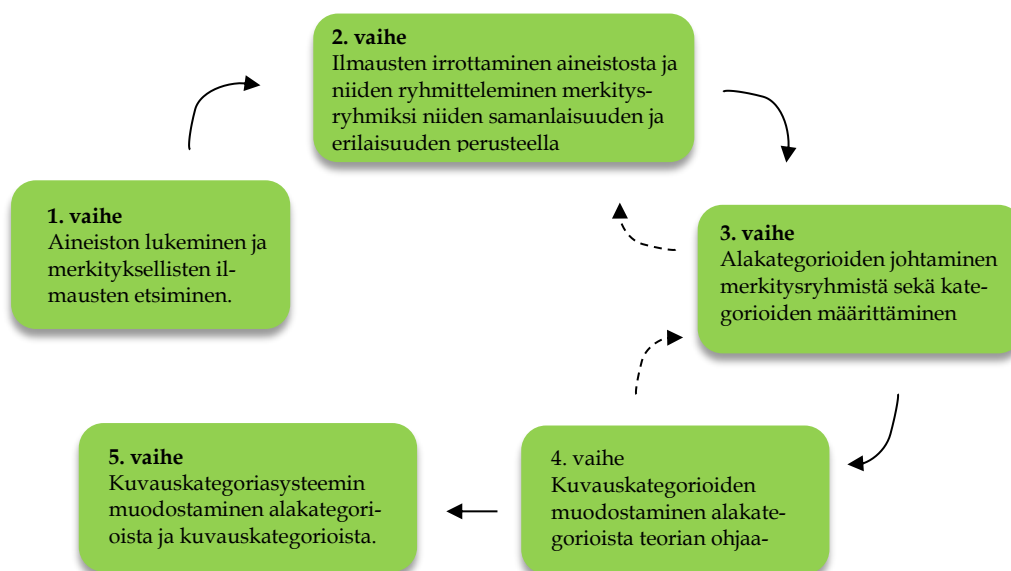
Jolanki ja Karhunen (2010, 342) varoittavat, että ohjelman käyttämisen myötä tuntuma alkuperäiseen aineistoon voi kadota. He kehottavatkin palaamaan välillä myös alkuperäisen aineiston äärelle. Fenomenografisen analyysin kohdalla tämä ei ole ongelma, sillä aineistolähtöisenä analyysinä aineiston äärelle palaaminen on olennainen osa kaikkia tutkimuksen vaiheita (Marton 1988, 155). Itse asiassa ohjelma helpotti alkuperäisen aineiston äärelle palaamista, sillä koodit, luokat ja kategoriat, oli kiinnitetty suoraan alkuperäisen aineiston ilmauksiin. Jolanki ja Karhunen (2010, 340) toteavat, että analyysiohjelmat vapauttavat aikaa tulkinnalle sekä erilaisten tulkintojen kokeilulle. Lisäksi ohjelman käyttö parantaa analyysin luotettavuutta, sillä tutkijan tekemät päätökset ja ratkaisut ovat jäljitettävissä (Jolanki & Karhunen 2010, 343).

Fenomenografisessa tutkimuksessa on keskeistä, ettei tutkija anna omien ajatustensa ja käsitystensä vaikuttaa tulkintaan. Tutkijan on oltava tietoinen omasta esiyymmärryksestään ja omista ennako-oletuksistaan ja pyrittävä sulkeistamaan ne ulkopuolelle (Niikko 2003, 21; Ashworth & Lucas 1998, 418). Ashworth ja Lucas (1998) perustelevat, että ennakkokäsitysten poissulkeminen on tärkeää, jotta tutkija on avoin tutkittavien käsityksille. He suosittelevatkin, että tutkija perehtyisi kirjallisuuteen ja teoriaan vasta analyysin suoritettuaan, jotta se ei ohjaisi hänen ajatteluaan. Toisaalta Ahosen (1994, 133) mukaan tutkijan on perehdyttävä aiheeseen, jotta kykenee keräämään aineistoa tutkimuskysymysten ohjaamana (Ahonen 1994, 133). Lisäksi analyysin loppuvaiheen suorittaminen edellyttää teoreettista perehtymistä, sillä lopulliset kategoriat muodostetaan teorian ohjaamina (Ahonen 1994, 127). Pyrin huomioimaan nämä seikat tutkimusta toteuttaessani ja tutustuin kirjallisuuteen aluksi vain sen verran, mitä aineistonkeruu edellytti. Toteutin aineistolle myös alustavan analyysin ennen tarkempaa teoriaan tutustumista ja perehdyin kirjallisuuteen tarkemmin vasta ennen kuvauskategorioiden luomista.

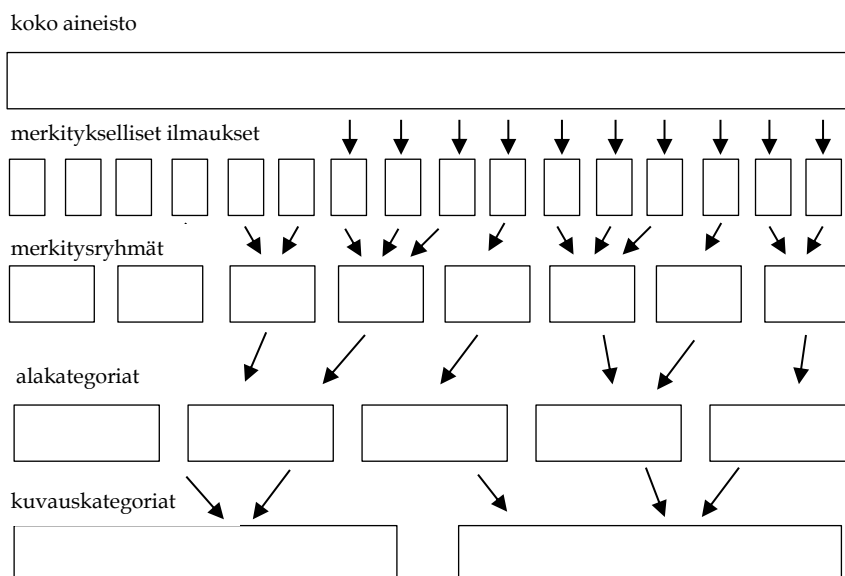
Tutustuessani fenomenografisen analyysin toteuttamiseen tutkimuskirjallisuuden ja fenomenografisten tutkimusten avulla, huomasin, että fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain, mutta vaiheiden käytännön toteutus vaihteli. Marton (1988, 154) toteaa, ettei fenomenografisen analyysin toteuttamiseen ole olemassa yksityiskohtaista mallia, sillä ihmisten erilaisten käsitysten löytäminen tapahtuu aina suhteessa tutkimuksen aineistoon. Myös Niikon (2003) näkemyksen mukaan fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa yksittäistä menetelytapaa, sillä fenomenografista analyysiä ei voi erottaa sen sisällöstä (Niikko 2003, 32). Vaikka fenomenografisen analyysin esittämiseen ei ole yksityiskohtaista ohjetta, noudattaa se kuitenkin yleisesti tiettyä toimintatapaa (Marton 1988, 154; Niikko 2003, 33; Isotalo 2006, 31).

Marton (1988, 155) kuvaa fenomenografista analyysiä aikaa vieväksi ja työtä vaativaksi hitaasti eteneväksi prosessiksi, joka tapahtuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Tämä kuvaa hyvin myös omaa kokemustani. Toisaalta toistaessani analyysiä uudestaan useita kertoja eri aineistoille

fenomenografisen analyysin toteuttamisen tapa ja sen vaiheiden sisältö vakiintuivat, mikä helpotti analyysin toteuttamista. Esitän seuraavaksi teoriaan peilaten, miten fenomenografisen analyysin vaiheet etenivät tämän tutkielman analyysissä. Analyysin etenemisen vaiheet on esitetty kuviossa 4. Analyysin toteuttamista aineistossa on kuvattu kuviossa 5.



KUVIO 4. Fenomenografisen analyysin vaiheet tässä tutkielmassa.



KUVIO 5. Aineiston muovautuminen kuvauskategorioiksi fenomenografisen analyysin edetessä. Kuvio mukailtu (Huusko & Paloniemi 2006, 167).

Ensimmäisessä vaiheessa luin aineiston vielä huolella läpi saadakseni siitä kokonaiskuvan. Olin lukenut aineiston kertaalleen lävitse jo aiemmin puhtaaksi kirjoittamisen ja litteroinnin yhteydessä. Tämän jälkeen aloin etsiä aineistosta merkityksellisiä ilmauksia tutkimuskysymyksen ohjaamana (Marton 1988, 154). Toteutin tämän vaiheen Atlas.ti-ohjelmalla siten, että löydettyäni aineistosta merkityksellisen ilmauksen, merkitsin sen ja koodasin sen ohjelmaan (Jolanki & Karhunen 2010, 334). Lyhyemmät ilmaukset koodasin sellaisenaan, eli itse ilmaus toimi koodin nimenä. Pidemmät ilmaukset puolestaan koodasin sanalla tai fraasilla, joka kuvasi tiiviisti ilmauksen sisällön (Rantala 2015, 110-111). Ilmauksen analyysiyksiköksi voidaan Niikon (2003, 33) mukaan valita sana, lause, tekstin kappale, puheenvuoro tai koko haastattele. Kyselylomakkeella kerätyssä aineistossa opettajien ajatukset ja käsitykset olivat selkeästi tiiviimmässä muodossa ja ilmauksen pituudet vaihtelivat yhdestä tai muutamasta sanasta kokonaiseen lauseeseen. Haastatteluissa puolestaan merkitykselliset ilmaukset vaihtelivat yhdestä lauseesta, useampien lauseiden mittaisiin ajatuksellisiin kokonaisuuksiin tai jopa kokonaiseen puheenvuoroon.

Toisessa vaiheessa ryhmittelin merkityksellisiä ilmauksia niiden samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella merkitysryhmiksi (Marton 1988, 155). Niikon (2003, 34) mukaan keskeistä ilmausten ryhmitelyssä on niiden laadullinen erilaisuus, ei niinkään ilmausten määrä tai syntyneen merkitysryhmän edustavuus. Lisäksi tulisi pyrkiä huomioimaan myös harvinaisuudet ja rajatapaukset (Niikko 2003, 35). Pyrinkin Valkosen (2006, 35) tapaan vielä tässä vaiheessa pitämään sisällöltään vähänkään erilaiset käsitykset erillisinä ryhminä. Marton (1988, 155) muistuttaa, että tässä vaiheessa yksilöiden väliset rajat unohdetaan ja kiinnostus siirtyy yksilöstä kohti merkityksellisten ilmausten muodostamaa joukkoa. Merkityksellisiä ilmauksia etsiessä ei siis ole merkitystä sillä, ovatko ne peräisin samalta vai eri henkilöltä (Niikko 2003, 33). Käytännössä toteutin ryhmittelyn analyysiohjelmalla siten, että avasin kaikki kyseisen tutkimuskysymyksen merkitykselliset ilmaukset tai niiden tiivistetyt koodit kerralla samaan näkymään, jossa konkreettisesti siirtelin samansisältöisiä ilmauksia vierekkäin ryhmiksi.

Fenomenografisessa analyysissä kullakin ilmauksella on kaksi kontekstia: aineisto, josta se on peräisin, sekä merkitysryhmä, johon se tämän vaiheen myötä kuuluu (Marton 1988, 155; Niikko 2003, 33). Yhtäläisyyksiä ja eroja tulkittaessa merkityksiä palataan tarkistamaan myös alkuperäiseen kontekstiin (Niikko 2003, 33), sillä sama ilmaus voi tarkoittaa eri asiaa eri yhteyksissä (Marton 1988, 155). Yksi tällainen esimerkki olivat opettajien koulutukselle asettamissa tavoitteissa ilmenneet toiveet ideoiden ja vinkkien saamisesta. Yhdistin ideat ja vinkit ensin yhdeksi merkitysryhmäksi, mutta palattuani tarkastelemaan, niiden merkityksiä alkuperäisissä yhteyksissään, huomasin, että ideoihin ja vinkkeihin liittyi eri sisältöisiä ja eri laatuksia toiveita. Myös tässä analyysiohjelma osoittautui hyödylliseksi, sillä ilmauksista on mahdollista päästä suoraan niiden alkuperäiseen aineistokontekstiin. Luokittelin ilmauksia uudestaan ja uudestaan, kunnes kaikki ilmaukset olivat löytäneet paikkansa. Ilmausten määrä yhdessä merkitysryhmässä vaihteli välillä 1-30.

Kolmannessa vaiheessa johdin ja yhdistelin merkitysryhmistä alatason kategorioita (Niikko 2003, 36). Kategoriat rakentuivat edelleen samansisältöisten ilmausten pohjalle ja vastaavasti eri kategoriat erosivat toisistaan sisällöltään (Marton 1988, 155). Niikko (2003, 36) muistuttaa, että kategorioiden laadullisten erojen tulisi olla niin selkeitä, etteivät kategoriat mene limittäin, ja kunkin kategorian tulisi kuvata erilaista näkökulmaa, miten tutkimuksen kohteena oleva ilmiö voidaan käsittää. Kategorioita muodostaessani pyrinkin vertailemaan sekä saman kategorian sisällä olevia ilmaisuja toisiinsa, että vertaamaan eri kategorioihin kuuluvia ilmauksia keskenään (Niikko 2003, 36).

Vertailun pohjalta muotoilin kullekin kategorialle sen sisältöä kuvaavan määritelmän, joka erotti sen muista kategorioista (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Kutakin kategoriaa määrittävät kuvaukset on esitetty tämän tutkielman liitteessä 6. Kuvaukset auttoivat määrittelemään, mitkä ilmaukset kuuluvat mihinkin kategoriaan (Marton 1988, 155). Tässä vaiheessa jouduin vielä purkamaan joitakin merkitysryhmiä ja ryhmittelemään ilmauksia uudestaan sekä yhdistelemään merkitysryhmiä yhteen, jotta kategoriat todella eroaisivat toisistaan ja kaikki ilmaukset olisivat sisällytettynä niihin. Lopulliset alakategoriat sisälsivät

kukin 2-30 merkityksellistä ilmausta. Fenomenografisessa tutkimuksessa keskeistä ei kuitenkaan ole ilmausten määrä eri kategorioissa, vaan se, että kategorioiden avulla saadaan kuvattua ilmiön erilaiset ulottuvuudet (Marton & Booth 1997, 125). Kustakin aineistosta nousi 10-18 alakategoriaa, jotka esitelen osana kuvauskategorioita ja kuvauskategoriasysteemejä luvussa 6.

Neljännessä vaiheessa muodostin teorian ohjaamana alatason kategorioista laajempia ylätason kategorioita, joista voidaan käyttää nimitystä kuvauskategoria (Niikko 2003, 36). Tässäkin vaiheessa jouduin vielä palaamaan muokkaamaan ilmausten ryhmittelyjä ja siten myös alakategorioita, jotta kuvauskategoriat koaisivat aineiston keskeisiä sisältöjä ja olisivat silti samalla myös teoreettisesta näkökulmasta mielekkäitä. Martonin (1988, 155) mukaan tällainen läpi analyysin jatkuva aineiston uudelleen ryhmittely on ominaista fenomenografiselle tutkimukselle. Marton (1988, 147) korostaa, että keskeistä on huomioida se, että kategoriat ovat suhteessa toisiinsa ja muodostavat yhdessä kokonaiskuvan aineistosta. Tässä tutkielmassa alatason kategoriat sijoittuivat ylemmän tason kuvauskategorioiden alle, ikään kuin niiden sisältöjä eritteleviksi alaluokiksi. Aineistosta riippuen kuvauskategorioita muodostui 3-5 kappaletta. Kunkin kuvauskategorian alle puolestaan sijoittui 2-5 alakategoriaa.

Viidennessä vaiheessa rakensin kategorioista kuvauskategoriasysteemin, josta voidaan käyttää myös nimitystä tulosavaruus (Niikko 2003, 37). Kuvauskategoriasysteemi on fenomenografisen tutkimuksen tulos (Marton 1988, 146-148). Kuvauskategoriasysteemi voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen (Niikko 2003, 38). Horisontaalisessa kuvauskategoriasysteemissä kategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia. Vertikaalisessa kuvauskategoriasysteemissä luokat on järjestetty jonkin ominaisuuden, kuten ajan, tärkeyden tai yleisyyden perusteella. Hierarkkisessa kuvauskategoriasysteemissä kuvauskategoriat ovat puolestaan keskenään eri tasoisia ja toisten voidaan ajatella olevan kehittyneempiä kuin toisten. (Niikko 2003, 38.) Muodostin kustakin aineistosta oman horisontaalisen kuvauskategoriasysteeminsä, joissa kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia, samoin kuin niiden alla olevat alakategoriatkin. Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan kuvauskategoriasysteemi esitetään sekä

sanallisesti kuvaten että visuaalisessa muodossa. Esitän tämän tutkielman tuloksina syntyneet neljä erillistä kuvauskategoriasysteemiä luvussa luvuissa 6.2 ja 6.3.

Vaikka kyseessä on vaikuttavuustutkimus, en ole halunnut määritellä etukäteen kohteita, joiden avulla vaikuttavuutta arvioidaan. En myöskään ole pyrkinyt rakentamaan kuvauskategoriasysteemejä siten että etsisin eri aineistonkeruukertojen aineistoista samanlaisia elementtejä verrattavaksi, vaan halusin toteuttaa analyysin fenomenografisen tutkimuksen tapaan täysin aineistolähtöisesti (Niikko 2003, 34). Näin ollen kuvauskategoriasysteemeissä on kuvattuna kategorioiksi luokiteltuna tutkijan tulkinta koulutukseen osallistuneiden opettajien käsityksistä kullakin aineistonkeruukerralla. Kokoan saatuja tutkimustuloksia yhteen alaluvussa 6.4. Tulokset antavat mahdollisuuden myös koulutuksen myötä tapahtuneen varhennettua kielen opetusta ja koulutuksen vaikuttavuutta koskevien käsitysten muuttumisen ja kehittymisen tarkasteluun.

5.5 Tutkielman eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan *tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvää tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla*. Hyvästä tieteellisestä käytännöstä on laadittu tutkimuseettinen ohje, jonka noudattamisesta jokainen tutkija on itse vastuussa. Niin tutkimuksen toteuttamisessa kuin tulosten esittämisessäkin tulee olla rehellinen, huolellinen ja tarkka. Myös käytettävien menetelmien tulee olla tieteelliselle tutkimukselle sopivia sekä eettisesti kestäviä niin aineistonkeruun, analyysin kuin arvioinninkin osalta. Tutkimuksen tulosten esittämisessä tulee olla avoin ja vastuullinen. Lisäksi tulee toimia eettisesti myös muiden tutkijoiden tekemää työtä kohtaan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 4-7.) Olenkin pyrkinyt teoriaosassa viittamaan tutkielmassa aiempiin tutkimustuloksiin ohjeistusten mukaisesti. Myös tulososiossa ja pohdinnassa peilaan omia tutkimustuloksiani aiempiin tutkimuksiin ja niissä tehtyihin havaintoihin ja pyrin näin antamaan arvoa aiemmille tutkimuksille.

Eskolan ja Suorannan (1998, 52) mukaan tutkija joutuu tekemään tutkimusprosessin aikana lukuisia eri päätöksiä ja ratkaisuja, jotka edellyttävät eettistä pohdintaa. Jo tutkimusaiheen valinta on Hirsjärven ym. (1997) mukaan eettinen ratkaisu. Aihetta valitessa tulee tarkastella, kenen ehdoilla tutkimus toteutetaan ja mikä on tutkimuksen merkitys. (Hirsjärvi ym. 1997, 26.) Tämän tutkielman tutkimuksen kohteena on hallituksen linjausten myötä ajankohtaiseksi noussut varhennettu kielten opetus. Kyseessä on uusi kokeilu Suomessa ja opettajilla on keskeinen rooli sen toteuttamisessa ja kehittämisessä. Varhennetun kielen opettajille pyritään tarjoamaan täydennyskoulutusta työn tueksi, ja tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia koulutuksen vaikuttavuutta opettajien näkökulmasta.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009, 4) periaatteiden mukaisesti tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista. Kuulan (2015) mukaan tämä perustuu ihmisen itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen. Jotta tutkittava voi antaa suostumuksensa, on hänen ensin saatava riittävästi tietoa tutkimuksesta. (Kuula 2015, 44.) Informoin tutkittavia tutkimuksesta saatekirjeellä (Liite 1) ensimmäisen aineiston keruun yhteydessä. Kuulan (2015) ohjeistuksen mukaisesti saatekirjeessä mainittiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Saatekirje sisälsi yhteystietoni, jotta tutkittavien oli mahdollista halutessaan kysyä lisätietoa tutkimuksesta. Lupasin käsitellä saamiani tietoja luottamuksellisesti. Kerroin saatekirjeessä myös millaista tietoa tutkimuksella tavoitellaan sekä mitä hyötyä tutkimustuloksista voi tulevaisuudessa olla. Lisäksi kuvasin, mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä vaatii, niiltä osin, kuin se sillä hetkellä oli itselläni tiedossa. (Kuula 2015, 72-75.) Viimeisen vaiheen aineiston keruuta en ollut tuolloin vielä suunnitellut tarkkaan, minkä seurauksia olen kuvannut luvussa 5.3.2. Viimeisen vaiheen aineistonkeruun yhteydessä informoin tutkittavia haastattelupyynnössä erikseen siitä, mitä siihen osallistuminen heiltä vaatii (Liite 5).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009, 4) mukaan *tutkittava voi antaa suostumuksensa suullisesti tai kirjallisesti tai hänen käyttäytymisestään voi olla muutoin tulkittavissa hänen ilmaisseensa suostuneensa tutkimukseen*. Kyselylomakkeiden osalta katsoin tutkittavien suostuneen tutkimukseen, mikäli he saatekirjeen luettuaan täyttivät kyselylomakkeen. Kolmannen vaiheen haastatteluissa sain

suostumuksen joko suullisesti tai kirjallisesti ennen haastattelua. Kirjallisten vastausten osalta puolestaan katsoin tutkittavien suostuneen tutkimukseen, mikäli he lähettivät minulle kirjallisen vastauksensa esittämiini kysymyksiin.

Myös myöhemmillä aineistonkeruukerroilla tutkittavat saivat tiiviin saatekirjeen, jossa muistutettiin tutkimuksen tavoitteista ja merkityksestä sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Kuulan (2015, 75, 97-98) mukaan jälkimmäisestä tiedottaminen on tärkeää erityisesti pitkäkestoisissa useita aineistonkeruukertoja sisältävissä tutkimuksissa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) mukaan tutkimukseen osallistuvalla on oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa. Tutkittavalta siihen mennessä saatua aineistoa voidaan kuitenkin käyttää tutkimuksessa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5.) Kuten luvuissa 5.3.1 ja 5.3.2 kävi ilmi, eivät kaikki tutkittavat osallistuneet kaikkiin tutkimuksen vaiheisiin.

Kuula (2015) muistuttaa, ettei tutkimus saa aiheuttaa tutkittavalle vahinkoa. Yksi huomioitava tekijä on, miten kohdata tutkittavat vuorovaikutustilanteissa. (Kuula 2015, 45-46.) Olen pyrkinyt kiinnittämään huomiota tähän tutustumalla haastattelun toteuttamiseen menetelmäkirjallisuuden avulla. Haastattelujen toteuttamisen prosessi ja kirjallisuuteen tutustuminen on kuvattu tarkemmin luvussa 5.3.2. Lisäksi Kuula (2015, 46) muistuttaa, että tutkimuksella ja tutkimustuloksilla voidaan aiheuttaa monenlaista vahinkoa tutkittavien elämälle, mikäli tutkittavat ovat tunnistettavissa. Tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen on Kuulan (2015, 76) mukaan osa yksityisyyden suojaa. Jo saatekirjeessä kerroin, käsitteleväni aineistoa ja kuvaavani tuloksia siten, etteivät yksittäiset tutkittavat ole tunnistettavissa. Fenomenografisen lähestymistavan luonteeseen kuuluukin koulutukseen osallistuneiden käsitysten tarkasteleminen yhteisesti sekä niissä esiintyvän vaihtelun esittäminen. En siis tarkastellut tässä tutkielmassa kehtään tutkittavaa yksittäisenä henkilönä.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009) muistuttaa, ettei pelkkä nimettömyys ei estä tutkittavien tunnistamista, vaan tutkittavat voivat tunnistettavissa myös muiden piirteiden avulla. Esimerkiksi suorien aineistolainauksen yhteydessä tulee pohtia tarkkaan, millaisia lainauksia käytetään, jotta tutkittavien

yksilöllisyys säilyy. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 11.) Tämä on erityisen tärkeää huomioida juuri fenomenografisessa tutkimuksessa, jossa tutkimuksen tulokset perustellaan suorilla aineistolainauksilla. Olen pyrkinyt valitsemaan lainaukset siten, että ne kuvaavat sen, mikä tulosten esittämisen kannalta on olennaista, mutta eivät paljasta yksilöön liittyviä tietoja.

5.6 Tutkielman luotettavuuden tarkastelua

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin pelkistyy Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan koko laadullisen tutkimuksen arviointi. Laadullisen tutkimuksen keskeisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Luotettavuutta arvioitaessa arvioidaan tutkijan toimien luotettavuutta ja sopivuutta tutkimuksen aikana. Tästä syystä luotettavuuden arviointi koskee laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessia ja tutkijan on pyrittävä raportoimaan prosessin etenemistä mahdollisimman tarkkaan. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Kiviniemi (2015, 86) luonnehtiikin tutkimusraporttia laadullisen tutkimuksen kulmakiveksi. Tämä tutkielma sisälsi myös määrällisen osuuden, sillä selvitin tutkittavien taustatietoja numeromuodossa. Tätä aineistoa on kuitenkin tarkoitus kuvata vain siinä esiintyvien jakaumien osalta. Olen kuvannut määrällisen aineiston analyysiprosessia sekä siinä tekemiäni valintoja mahdollisimman tarkasti alaluvussa 5.4.1.

Ahosen (1994, 152) mukaan tutkimuksen aineiston tulee olla relevanssia eli oleellisia ja merkityksellisiä tutkimuksen teoreettisen lähtökohtien kannalta. Pyrin suunnittelemaan aineiston keruun huolellisesti koulutuksen vaikuttavuustutkimuksia koskevaa kirjallisuutta hyödyntäen. Sen pohjalta valitsin sopivat aineistonkeruumenetelmät; kyselylomakkeen ja teemahaastattelun. Tutustuin huolellisesti molempien menetelmien käyttöön ja suunnittelin aineistonkeruun käyttäen apuna menetelmäkirjallisuutta. Pyrin rakentamaan kyselylomakkeen ja teemahaastattelurungon siten, että niiden avulla on mahdollista saada vastauksia tutkimustehtävääni. Aineistonkeruun suunnittelua ja erilaisten valintojen perustelua on kuvattu tarkemmin luvussa 5.3. Sen alaluvuissa on kuvattu aineiston

hankintaprosessia mahdollisimman tarkasti molempien aineiston keruumenetelmien osalta.

Ahonen (1994, 153) muistuttaa, että aineiston luotettavuuden kriteerinä on se, että tutkittava ja tutkija ovat ymmärtäneet tutkimuksen kohteena olevan asian samalla tavalla. Tämän tutkielman aineisto vastasi hyvin tutkimuskysymyksiin. Tutkittavien vastaukset kyselylomakkeiden kysymyksiin olivat lyhyitä ja pelkistettyjä, mutta sisällöltään ne olivat pohdittuja ja tiiviitä ilmauksia kysymyksen kohteena olevasta asiasta. Toisaalta laajemmat vastaukset olisivat voineet auttaa ymmärtämään tutkittavien käsityksiä syvällisemmin. Haastattelujen ja kirjallisten vastausten avulla saatu aineisto oli monisanaisempaa, mutta tuloksia tarkastellessa tulee muistaa, että aineiston keruun viimeiseen vaiheeseen osallistui vain osa koulutukseen osallistuneista. Saamani aineiston relevanssi ilmenee löytämiäni merkityksellisten ilmausten määrissä, joita olen esitellyt luvussa 5.4.

Ahosen (1994) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa keskeistä on aineistosta tehtyjen johtopäätösten luotettavuus. Niiden tulee olla aitoja, eli niiden tulee vastata tutkittavan alkuperäistä ajatusta. Koska fenomenografisessa tutkimuksessa johtopäätökset esitetään kategorioina, joihin aineistosta löydetyt merkityksen luokitellaan, on myös kategorioiden vastattava tutkittavien alkuperäisiä merkityksiä. Varmistaakseni tämän olen palannut analyysiä toteuttaessa ja tuloksia kootessa useita kertoja tutkittavien ilmausten alkuperäiseen kontekstiin ja tarkistanut, onko ilmauksen merkitys sama. Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuudessa keskeistä on paitsi tutkijan tulkinnan uskollisuus aineistolle myös kategorioiden keskinäiset erot. Aineiston analysointia ja kategorioiden muodostamista helpottikin alakategorioiden määritelmien kirjoittaminen (Liite 6).

Olen pyrkinyt osoittamaan muodostettujen johtopäätösten aitoutta tulossiossa esittämällä aineistolainauksia, joihin olen päätelmäni perustanut. Ahosen (1994, 155) mukaan saatujen kategorioiden on oltava relevansseja myös teorian suhteen. Olen kytkenyt aineistolainauksia ja niistä tekemiäni johtopäätöksiä teoriaan viittaamalla niiden yhteydessä aiempiin tutkimustuloksiin ja teorian teorian. Tuomen ja Sarajärven (2013, 158-159) mukaan yksi tutkimuksen

luotettavuuteen liittyvä tekijä onkin tutkimuksessa käytetty kirjallisuus. Olen pyrkinyt valitsemaan lähteiksi pääasiassa suomalaisia väitöskirjoja tai kansainvälisiä tutkimusartikkeleita ja kokoomateoksia. Lisäksi joukossa on muutamia jo klassikon maineen saaneita lähteitä (esim. Cameron 2001 ja Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008). Pyrin kiinnittämään huomiota siihen, että käytettävät lähteet ovat mahdollisimman tuoreita.

Aineiston luotettavuuteen tässä tutkielmassa on voinut vaikuttaa se, että kyselylomakkeet täytettiin koulutuspäivän päätteeksi. Tällöin vastaajilla on voinut olla kiire pois, eivätkä he ole keskittyneet vastaamiseen kunnolla. Toiseksi aineiston luotettavuuteen vaikuttaa olennaisesti se, että osallistujien saaminen aineistonkeruun kolmanteen vaiheeseen oli haastavaa. Haluttomuus osallistua voi johtua siitä, että tutkittavia ei informoitu tästä kolmannesta vaiheesta vielä tutkimuksen alkaessa, sillä kolmannen vaiheen aineiston keruun toteuttaminen oli itsellenikin vielä epäselvää. Lisäksi osallistumisen haluttomuuteen vaikuttanee ajankohta, sillä loppukevät on tutkimuksen kohdejoukolle kiireistä aikaa, johon moni tutkittavista vetosikin.

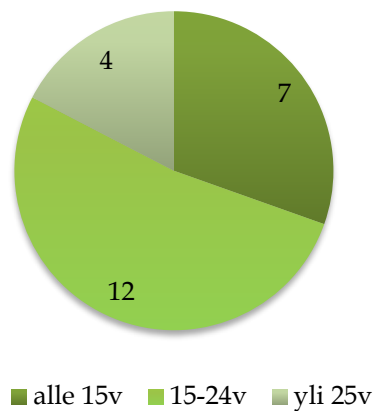
6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyvät tulokset omina alalukuinaan. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen koulutukseen osallistuneiden opettajien taustoja ja kuvaan niissä esiintyvää hajontaa. Toisessa alaluvussa kuvaan fenomenografisen analyysin tuloksia opettajien käsityksistä varhennetusta kielten opetuksesta koulutuksen alkaessa. Kolmannen tutkimuskysymyksen tulosten tarkastelun olen jakanut kolmeen osaan, jotka käsittelevät opettajien koulutukselle asettamia tavoitteita sekä käsityksiä koulutuksen vaikutuksista koulutuksen päättyessä ja työelämäjakson jälkeen. Olen muodostanut niistä kustakin oman kuvauskategoriasysteeminsä, jotka esittelen omina alalukuinaan.

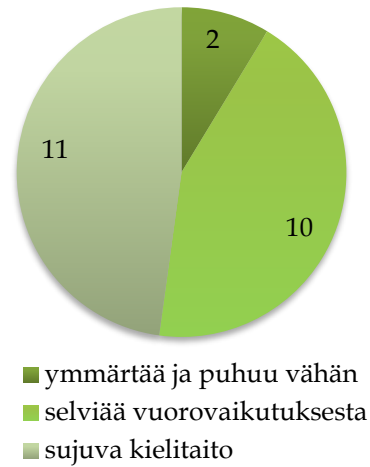
6.1 Varhennetun kielen opetuksen opettajien taustat

Tutkimukseen osallistui yhteensä 23 esiopetuksessa tai alakoulussa työskentelevää opettajaa. Opettajien taustoista löytyi kaiken kaikkiaan 13 erilaista varhennetun kielen opettajan koulutuspolkua ja samalla opettajalla saattoi olla jopa useampia pätevyyskatsauksia. Opettajista 18:lla oli luokanopettajan ja kolmella kielen opettajan pätevyys. Kahdeksalla koulutukseen osallistuvalla oli varhaiskasvatukseen soveltuva tutkinto. Lisäksi kahdentoista opettajan opintoihin kuului esi- tai alkuopetuksen opintoja. Eneverin (2011, 25) ja Bärlundin ym. (2015, 80) mukaan varhennetun kielen opettajalta edellytetäänkin taitoa opettaa nuoria oppilaita. Kielen opintoja koulutukseen osallistuneilla oli vähäisesti. Määrät eroavat Opetushallituksen toteuttamasta kartoituksesta, jossa varhennetun kielen opettajista oli luokanopettajia, aineenopettajia ja kaksoispätevyiden omaavia kolmasosa kutakin (Inha 2018). Toisaalta kartoituksessa ei oltu huomioitu esiopetuksen tai varhaiskasvatuksen opettajia. Tämän tutkielman opettajien koulutusjakauma vastaa Eneverin (2011, 25-26) kuvaamaa yleistä tilannetta Euroopassa, jonka

mukaan yleisin varhennetun kielen opettaja on luokka-asteen oma opettaja, jolla ei yleensä ole opetettavan kielen opintoja.



KUVIO 6. Opettajien työkokemus opetustyöstä.

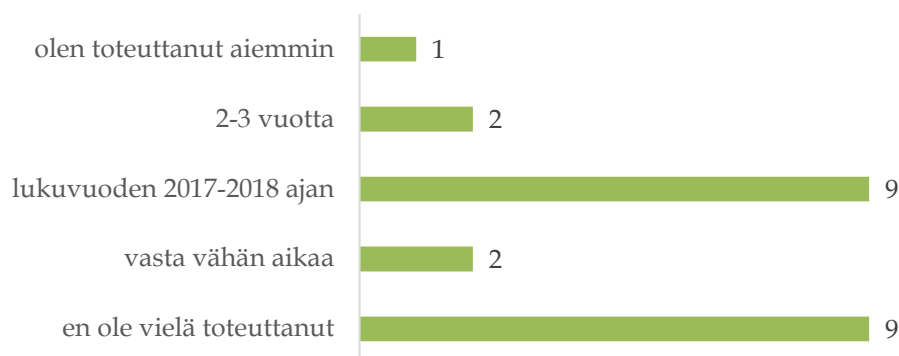


KUVIO 7. Opettajien käsitys omasta kielitaidosta opettamassaan kielessä.

Koulutukseen osallistuneet opettajat olivat pääasiassa kokeneita, jo pidempään työelämässä olleita opettajia, joilla oli kokemusta monenlaisesta opetustyöstä. Heistä 18 oli työskennellyt luokanopettajana, kolme kielenopettajana ja kuusi esiopetuksen puolella. Lisäksi neljällä opettajalla oli työkokemusta myös muusta opetustyöstä. Koska samalla opettajalla saattoi olla työkokemusta useammasta työstä opetusalaalla, tarkastelen tässä yhteydessä kunkin opettajan yhteenlaskettua työkokemusta opetustyöstä (kuvio 6). Yli puolella opettajista oli kokemusta opetustyöstä yhteensä 15-24 vuotta ja osalla vielä tätäkin enemmän. Tutkielmaan osallistuneiden opettajien työkokemus vastaa Opetushallituksen kartoituksen tuloksia, joissa varhennetun kielen opettajien työkokemus opettajana oli keskimäärin 17 vuotta (Inha 2018).

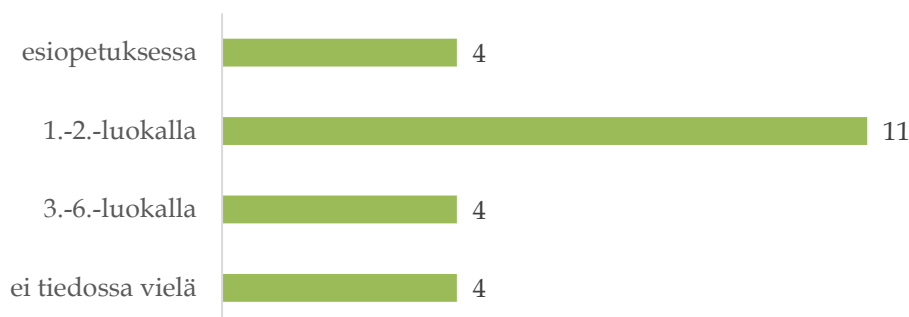
Lähes kaikki opettajista ilmoittivat opettavansa tai tulevansa opettamaan varhennettuna kielenä englantia ja vain yksi ruotsia. Opettajilta kysyttiin myös heidän omaa kielitaitoaan opetettavassa kielessä (kuvio 7). Vajaa puolet ilmoitti kielitaitonsa olevan sujuvaa ja lähes yhtä moni koki selviävänsä vuorovaikutuksesta opettamallaan kielellä. Muutama ilmoitti ymmärtävänsä ja puhuvansa opettamaansa kieltä vain vähän. Myös Unsworthin ja kumppaneiden (2015, 528) sekä Kourieosin (2014, 292) tutkimuksissa ilmeni, etteivät varhennetun kielen

opettajat omanneet erityisen hyvää kielitaitoa opetettavassa kielessä. Unsworth ym. (2015, 539) ovat korostaneet varhennetun opettajan kielitaidon merkitystä, sillä opetuksessa kuultu kieli on usein oppilaiden ainoa kontakti vieraaseen kieleen. Toisaalta Grahamin ym. (2017, 951) tutkimuksissa opettajan kielitaidolla ei ollut nuorten kielen oppijoiden osalta niin suurta merkitystä.



KUVIO 8. Opettajien työkokemus varhennetun kielen opettamisesta.

Suurimmalle osalle koulutukseen osallistuneista opettajista varhennetun kielen opettaminen oli uutta (kuvio 8). He olivat aloittaneet varhennetun kielen opettamisen joko kuluvana lukuvuonna tai olivat vasta aloittelemassa opetusta opetushallituksen kärkihankkeen ja sen tuoman rahoituksen myötä. Vain muutama oli toteuttanut varhennettua kielen opetusta ennen tätä lukuvuotta. Tämä tukee myös Seppälän (2009, 38) näkemystä, jonka mukaan täydennyskoulutukseen osallistuvat opettajat ovat usein kokeneita opettajia, jotka osallistuvat koulutukseen lisätäkseen tietämystään itselle uudesta aihealueesta.



KUVIO 9. Luokka-aste, jolla opettajat opettavat tai tulevat opettamaan varhennettua

Varhennettua kieltä opetettiin tai oltiin aikeissa opettaa lähinnä esi- ja alkuopetuksessa (kuvio 9). Lähes puolet opettajista ilmoitti varhennetun kielen oppilaiden luokka-asteeksi 1.- tai 2.- luokan ja neljä esiopetuksen. Lisäksi varhennettua kieltä opetettiin myös alakoulun ylemmillä luokilla. Kaikki opettajat eivät vielä tieneet, mille luokka-asteelle opettavat varhennettua kieltä, sillä suunnitelmat olivat vasta alussa. Myös opetushallituksen toteuttamassa kartoituksessa varhennettua kielten opetusta toteutettiin pääasiassa 1.- ja 2.-luokilla (Inha 2018).

6.2 Opettajien käsityksiä varhennetun kielen opetuksen toteuttamisesta koulutuksen alkaessa

Koulutuksen alkaessa kartoitin kyselylomakkeella opettajien käsityksiä varhennetusta kielen opetuksesta. Koulutukseen osallistuvat opettajat kuvasivat käsityksiään varhennetusta kielten opetuksesta niin opetuksen järjestämiseen, oppilaaseen, opetuksen sisältöihin, opetuksen toteuttamisen periaatteisiin, kuin opetusta tukeviin tekijöihin liittyvien tekijöiden näkökulmista. Opettajien käsityksistä kokoamani kuvauskategoriasysteemi on esitetty taulukossa 3. Esittelen seuraavaksi yksitellen kunkin kuvauskategorian sekä samalla ne alakategoriat, joista kyseinen kuvauskategoria koostuu.

TAULUKKO 3. Opettajien käsitykset varhennetusta kielen opetuksesta koulutuksen alkaessa

KUVAUSKATEGORIA I: Opetuksen järjestämiseen liittyvät asiat	Alakategoria A: Resurssit
	Alakategoria B: Varhennetun kielen opettaja
KUVAUSKATEGORIA II: Oppilaiden yksilölliset tekijät	Alakategoria C: Kielelliset valmiudet
	Alakategoria D: Ikä ja kehitysvaihe
	Alakategoria E: Vuorovaikutustaidot
	Alakategoria F: Oppilaan persoonallisuus
KUVAUSKATEGORIA III: Sisällön valitseminen	Alakategoria G: Arkielämän sanoja ja sanontoja
	Alakategoria H: Lasten kiinnostuksen kohteet
	Alakategoria I: Toisto ja hidaskäyttö

KUVAUSKATEGORIA IV: Keskeisiä periaatteita	Alakategoria J: Toiminnallisuus ja leikinomaisuus
	Alakategoria K: Positiivisen mielikuvan luominen kielestä
	Alakategoria L: Suullinen kielitaito
KUVAUSKATEGORIA V: Opetusta tukevat tekijät	Alakategoria M: Käytännön tilanteet
	Alakategoria N: Kieli osana arkea
	Alakategoria O: Oppikirjat ja materiaalit
	Alakategoria P: Monipuoliset työtavat

Kuvauskategoria I: Opetuksen järjestämiseen liittyvät asiat

Opetuksen järjestämisessä tulisi opettajien mielestä huomioida erilaisia resursseihin (kategoria A) sekä varhennetun kielen opettajaan (kategoria B) liittyviä tekijöitä.

Resurssien (kategoria A) osalta nostettiin esille muun muassa ryhmäkoon, oppimisympäristöön ja tuntijakoon liittyviä asioita. Varhennetun kielten opetuksen toteutuksessa tulisi huomioida, ”*että ryhmät ovat riittävän pienet*” (16). Grahamin ym. (2017) mukaan ryhmäkoolla ei ole ollut tutkimuksissa niin suurta merkitystä. Sen sijaan he korostavat varhennetun kielen opetuksen määrän merkitystä. (Graham ym. 2017, 926-928.) Opettajien käsitysten mukaan ”*Oppimisympäristön tulisi olla virikkeellinen*” (6) ja ”*siinä tulisi olla tarpeeksi tilaa lasten kanssa työskentelyyn*” (19). Myös Edelenbos ym. (2006, 22) ovat kiinnittäneet huomiota varhennetun kielen opetuksen tiloihin ja niiden varusteluun. Tuntijakoa opettajat tarkastelivat tulevan opetuksen ja jo toteutuneen opetuksen näkökulmista. Tulevan opetuksen osalta opettajat pohtivat ”*tuleeko varhennettu kielten opetus lisätuntina vai toteutuuko se opetustuntien sisällä*” (8). Jo toteutunut opetus oli järjestetty muun muassa ”*välipaloina kaikkien koulupäivien sisällä*” (9) tai ”*yhtenä tuntina viikossa*” (9). Molempia on Nikolovin (2009, 6) mukaan käytetty varhennetun kielen opetuksen käytännön toteutuksissa.

Varhennetun kielen opetuksen opettajaan (kategoria B) liittyen, opettajat pohtivat kuka kieltä opettaa, eli ”*toteuttaako opetusta oma luokanopettaja vai kiertävä kielen opettaja*” (8). Kysymys ei ole yksiselitteinen, sillä varhennetun kielen opettajan tulisi Eneverin (2011, 25) mukaan hallita sekä opetettava kieli, että nuoret

oppijat. He nostivat myös esille erilaisia varhennetun kielen opettajan tarpeita. Erään opettajan mukaan on tärkeää, että *"varhennetun kielen opettajille olisi ole-massa materiaalipankki ja ohjausta materiaalipankin käyttöön"* (5). Myös Bärlund ym. (2015, 90) ovat todenneet, että materiaaleja varhennettuun kielen opetukseen tarjolla vähäisesti. Lisäksi tärkeäksi koettiin, että opettaja on tutustunut *"kielen opet-tamisen perusteisiin"* (1). Nikolovin ja Mihaljevic Djigunovicin (2011, 106) mukaan opettajien tulisi olla tietoisia siitä miten kieltä opitaan ja erityisesti, miten lapset oppivat kieltä.

Kuvauskategoria II: Oppilaiden yksilölliset tekijät

Opettajat liittivät varhennettuun kielen opetukseen monia käsityksiä erilaisiin oppilaan yksilöllisiin tekijöihin liittyen. Ne koskivat oppilaan kielellisiä valmiuk-sia (kategoria C), oppilaan ikää ja kehitysvaihetta (kategoria D), oppilaan vuoro-vaikutustaitoja (E) sekä oppilaan persoonallisuutta (F).

Kielellisten valmiuksien osalta (kategoria C) opetuksessa tulisi huomioida *"oppilaiden äidinkieli ja äidinkielen taito"* (4). Myös Nikolov (2009, 8) kiinnittää huomiota oppilaiden äidinkielen taitoon todeten, että uuden kielen oppiminen ta-
pahtuu vuorovaikutuksessa äidinkielen kanssa. Lisäksi tulisi huomioida *"myös mahdolliset haasteet foneettisissa valmiuksissa ja puheen kuuntelemisessa"* (4). Myös Graham ym. (2017, 927) kiinnittävät huomiota näihin ja toteavat kirjoitetun kie-len voivan toimia tukena tällaisia haasteita omaavalla oppilaalle, vaikka kirjoite-tun kielen käyttäminen onkin muuten vähäistä varhennetussa kielten opetuk-sessa.

Opettajien käsitysten mukaan varhennetussa kielten opetuksessa tulee va-lita sopiva taso suhteessa ikään ja kehitysvaiheeseen (kategoria D). Opettajien mukaan varhennetussa kielten opetuksessa *"tulisi huomioida lasten ikä ja kehitys-vaihe"* (7) ja *"opetuksen tulisi olla ikätasoon soveltuva"* (12). Vaadittavaa tasoa suh-teessa opetettavaan kohderyhmään määriteltiin myös tarkemmin todeten, että sen *"tulisi olla lapsille riittävän helppo mutta opetuksen tulisi tarjota myös riittävästi haastetta"* (6). Myös Keaveneyn ja Lundbergin (2014, 34) sekä Bärlundin ja

kumppaneiden (2015, 80) näkemyksen mukaan varhennetun kielen opettajan tulisi kiinnittää huomiota siihen, että taso on lapsille sopivan haastava.

Opettajien käsityksissä korostui myös vuorovaikutustaitojen merkitys (kategoria E). Näiden käsitysten mukaan *"myös oppilaan vuorovaikutustaidot on huomioitava"* (4), sillä *"varhennetussa kielten opetuksessa vuorovaikutus on keskeistä"* (23). Myös Mezzi (2012, 16-17) korostaa vuorovaikutuksen merkitystä osana varhennettua kielten opetusta. Hän muistuttaa, etteivät oppilaat kykene vuorovaikutukseen vieraalla kielellä itsenäisesti, vaan tarvitsevat siihen mallia ja ohjausta. Lisäksi Cameron (2001, 12) toteaa, että nuorten kielen oppijoiden puhutun kielen taidot kehittyvät vielä heidän omalla äidinkielelläänkin.

Tämän lisäksi opettajat mainitsivat monia oppilaiden persoonallisuuteen (kategoria F) liittyviä asioita. Näiden käsitysten mukaan opetuksessa tulisi huomioida paitsi *"oppilaan persoonallisuus"* (4) ylipäättään, myös *"oppilaiden vastaanottavuus vieraalle kielelle"* (7) sekä se, että *"kieli on oikeastaan taitoine"* (21). Myös Cameron (2001, 13) kiinnittää huomiota siihen, että varhennetun kielen opetuksen oppilaat ovat siinä iässä, jolloin yksilölliset erot ovat suuria ja he kullakin on omat yksilölliset taidot ja kyvyt oppimiseen.

Kuvauskategoria III: Sisällön valitseminen

Sisällön valitsemiseen liittyvissä käsityksissä opettajat korostivat, että opetuksen sisältöinä tulisi olla arkielämän sanoja ja sanontoja (kategoria G), opiskeltavien aiheiden tulisi nousta lasten kiinnostuksen kohteista (kategoria H) ja sisällöissä tulisi edetä hitaasti sekä riittävän toiston kautta (kategoria I).

Opettajien käsitysten mukaan varhennetussa kielten opetuksessa tulisi opiskella arkielämään liittyviä sekä arjessa tarvittavia sanoja ja sanontoja (kategoria G). Cameronin (2001, 18) mukaan sanavaraston kartuttaminen on yksi varhennetussa kielten opetuksen tärkeimpiä tehtäviä. Opettajien käsitysten mukaan varhennetussa kielen opetuksessa opetellaan muun muassa *"englanniksi numeroita"* (5) ja muita *"arkielämän sanoja"* (23). Lisäksi sisältöinä tulisi opettajien mukaan olla *"helppoja sanontoja"* (4), *"fraaseja"* (21) ja *"lausahduksia"* (9). Nämä

käsitykset tukevat Mezzin (2012, 17-19) näkemystä, siitä, että opetettavien sanojen tulee olla toistuvia, lasten elämismaailmaan kuuluvia sekä riittävän helppoja.

Opettajien käsityksissä opiskeltavista sisällöistä korostui, että niiden tulisi liittyä lapsia kiinnostaviin aiheisiin (kategoria H). Tämä ilmeni muun muassa käsityksissä, joissa todettiin, että *"käsiteltävien aihepiirien tulisi olla pieniä oppilaita kiinnostavia"* (10). Lisäksi on tärkeää, että *"opiskellaan lapsille tärkeitä sanoja"* (23) ja *"opetetaan lapsille tuttuja asioita"* (2). Lapsilähtöistä näkökulmaa kuvasi myös erään opettajan käsityksessä, jonka mukaan *"Opiskeltavina asioina tulisi korostua lapsista nousseet asiakokonaisuudet ja innostuksen kohteet"* (15). Käsitykset ovat yhteneväisiä Keaveneyn ja Lundbergin (2014) näkemyksen kanssa. Heidän mukaansa varhennetun kielen opetuksessa käsiteltävien aiheiden tulisi liittyä lasten kiinnostuksen kohteisiin. Lisäksi opetuksen tulisi kohdata nuorten kielen oppijoiden tarpeet (Keaveney & Lundberg 2014, 15).

Sisältöjen valitsemista ohjasivat opettajien käsityksissä riittävän toiston sekä hitaan etenemisen periaatteet (kategoria I). Keskeistä on, että *"kasvatamme sanavarastoa vähitellen"* (2) ja *"että on paljon toistoja"* (2). Lisäksi tulisi muistaa, että *"kyse on uuden oppimisesta"* (6). Bärlund ym. (2015, 79) sekä Cameron (2001, 10-11) näkevätkin toiston yhtenä keinona tukea lasten kielen oppimista. Lisäksi Mezzi (2012, 16-19) muistuttaa lasten rajallisesta kapasiteetista sanojen oppimisessa ja näkee tärkeäksi, että nuorten kielen oppijoiden kanssa edetään riittävän hitaasti.

Kuvauskategoria IV: Keskeisiä periaatteita

Varhennetun kielen opetuksen keskeisiä periaatteita olivat koulutukseen osallistuneiden opettajien mielestä toiminnallisuus ja leikinomaisuus (kategoria J), positiivisen mielikuvan luominen kielestä (kategoria K), suullinen kielitaito (kategoria L) sekä käytännön tilanteet kielen opiskelussa (kategoria M).

Lähes kaikkien opettajien vastauksissa ilmeni käsitys siitä, että varhennetussa kielen opetuksessa toiminnallisuus ja leikinomaisuus ovat keskeisiä opetusta ohjaavia periaatteita (kategoria J). Pelkästään sana *"toiminnallisuus"* (6, 7, 9, 11, 13, 14, 19, 22) ilmeni sellaisenaan hyvin monissa vastauksissa. Lisäksi

käytettiin muita samaan viittaavia ilmauksia, kuten *"toiminta"* (3, 23) ja *"yhdessä tekeminen"* (11). Myös leikkiä hyödyntävään opetukseen viitattiin opettajien vastauksissa monilla eri ilmauksilla, kuten *"leikillisuus"* (7, 9, 15), *"leikkimielisyys"* (1), *"leikinmukaisuus"* (13) ja *"leikinomaisuus"* (6, 8, 10, 11, 12, 17, 18, 20, 21, 22) ja *"leikin kautta oppiminen"* (5). Tämä tukee Meriläisen ym. (2017, 4) käsitystä. Myös Rasi-
nen (2006, 126) nostaa esille toiminnallisuuden ja leikinomaisuuden merkityksen varhennetussa kielten opetuksessa.

Toinen opettajien käsityksistä ilmenevä varhennetun kielten opetuksen keskeinen periaate oli positiivisen mielikuvan luominen kielestä (kategoria K). Tämä ilmeni muun muassa opettajien näkemyksistä kuten, että *"On tärkeää luoda intoa oppia lisää sekä kasvattaa kiinnostusta kieltä kohtaan."* (12). Lisäksi *"keskeistä on ilon kautta oppiminen"* (13) ja se, että *"mennään iloa kohti"* (9). Opetuksen tulisi olla myös *"motivoivaa"* (17) ja tarjota lapsille *"onnistumisen elämyksiä varhennetun kielen kanssa."* (6) Myös Bärlund ym. (2015, 84) toteavat, miten tärkeää on saada luotua lapsille positiivinen mielikuva kielestä. Kourieosin (2014) tutkimuksessa opettajat ajattelivat motivoimisen ja positiivisen asenteen kehittämisen olevan tärkeää varhennetussa kielten opetuksessa. He jopa ajattelivat, että nuorilla kielen oppijoilla oppitunnista nauttiminen on tärkeämpää kuin itse oppiminen. (Koureios 2014, 297.)

Opettajien vastauksissa korostui myös suullisen kielitaidon merkitys varhennetussa kielten opetuksessa (kategoria L). *"Oppilaille tulisi saada rohkeutta puhumiseen"* (9) ja heitä tulisi *"rohkaista käyttämään kieltä virheistä huolimatta"* (10). Mezzin (2012, 19) mukaan yksi varhennetun kielen opettajan tärkeimmistä tehtävistä onkin saada oppilas tuottamaan kieltä myös itse. Opettajien mukaan *"puhetta ja keskustelua"* (23) sekä *"vuorovaikutusta tulisi olla opetuksessa mahdollisimman paljon"* (20). Lisäksi opetukseen tulisi sisällyttää myös *"keskustelutilanteita"* (2) ja *"keskusteluharjoituksia"* (3). Opettajien käsitykset ovat yhteneväisiä Cameronin (2001, 18) näkemyksen kanssa, jonka mukaan puhuttu kieli on tärkein kielen muoto nuorilla kielen oppijoilla. Myös Keaveney ja Lundberg (2014, 15) toteavat, että varhennetun kielen opetuksen tulisi perustua vieraalla kielellä kommunikointiin.

Neljäs keskeinen periaate varhennetun kielen opetuksessa on käytännön tilanteiden käyttäminen opetuksessa (kategoria M). Opettajien käsitysten mukaan kielitaitoa opitaan *"kuvitteellisissa tilanteissa"* (21) sekä *"harjoittelemalla arkipäivän puhetilanteita"* (2). Tästä syystä *"opetukseen tulisi sisällyttää mahdollisimman paljon käytännön tilanteita"* (19). Nämä käsitykset tukevat Mezzin (2012, 16-17) näkemystä, jonka mukaan kielen käyttöä tulisi harjoitella tilanteissa, jotka ovat mahdollisimman lähellä aitoja arkielämään kuuluvia tilanteita.

Kuvauskategoria V: Opetusta tukevat tekijät

Opettajien näkemysten mukaan varhennettua kielten opetusta tukevat kielen käyttö osana arkea (kategoria N), oppikirjat ja materiaalit (kategoria O) sekä monipuolisten työtapojen käyttö (kategoria P).

Opettajat kuvasivat varhennetun kielen näkymistä koulun arjessa (kategoria N) erilaisista näkökulmista. Laajemmin tarkasteltuna *"Kieli tulisi näkyä koulun toimintakulttuurissa niin, että vieraasta kielestä tulisi lapsille tuttu ja ominainen asia."* (14). Myös Cameron (2001, 10-11) ajattelee, että vieraan kielen ottaminen osaksi koulun arkea tukee kielen kehittymistä. Toisaalta *"kieltä tulisi opettaa siten kuin lapsi oppii oman äidinkieltensä"* (22). Myös Graham ym. (2017, 926-927) jakavat tämän käsityksen. Osa opettajista kuvasi varhennetun kielen näkymistä yksittäisissä arjen toimissa heidän toteuttaessaan esimerkiksi *"piirtämistä ja askartelua englanniksi"* (20).

Opettajat kokivat oppikirjojen ja materiaalien tukevan varhennetun kielen opetusta (kategoria O). Monet opettajat kertoivat esimerkiksi käyttävänsä *"Sanoma Pro:n GO! -materiaalia"* (1, 2, 3, 19) opetuksessaan. Myös *"GO! -kirjaa"* (1, 3) käytettiin opetuksessa. Lisäksi mainittiin myös, että *"käytössä on vihko"* (20). Uysal (2012, 23) totesi tutkimuksessaan kielenopettajien tarvitsevan juuri erilaisia materiaaleja ja lähteitä opetuksensa tueksi.

Opettajien käsityksissä monipuoliset työtavat tukevat varhennettua kielten opetusta (kategoria P). Opettajien käsitysten mukaan opetuksessa tulisi käyttää *"leikkejä"* (1, 2, 3, 18, 19, 20, 21, 22, 23), *"lauluja"* (2, 3, 10, 18, 20, 23) ja

”pelejä” (1, 2, 3, 10, 19, 21, 22). Laulut, pelit ja leikit ovat lapsille ominaista toimintaa, joten ne vähentävät jännittyneisyyttä ja saavat oppilaat osallistumaan vapaammin (Meriläinen ym. 2017, 4; Mezzi 2012, 20). Näiden lisäksi varhennettua kieltä voidaan oppia myös ”satujen, tarinoiden ja näytelmien” (23) sekä ”musiikin ja rytmiikan” (6) kautta. Opettajat olivat hyödyntäneet opetuksessaan myös ”Fun English -iPad-peliä” (5) sekä ”ulkoilmakoulua” (6). Nämä tukevat Cameronin (2001, 20) näkemystä siitä, että monipuoliset kokemukset ja elämykset vieraan kielen parissa jättävät oppilaille syviä muistijälkiä.

6.3 Opettajien käsityksiä koulutuksen vaikuttavuudesta

6.3.1 Opettajien omat tavoitteet koulutukselle

Koulutuksen alussa kerätyllä kyselylomakkeella kartoitettiin myös opettajien omia tavoitteita koulutukselle. Opettajat asettivat koulutukselle hyvin monenlaisia tavoitteita. He olivat koulutuksessa hakemassa tukea omaan työhön ja toisaalta taas kehittämässä omaa opettajuuttaan. Tämän lisäksi heidän tavoitteensa liittyivät koulutuksen sisältöihin sekä oppilaisiin. Opettajien tavoitteista kokoomani kuvauskategoriasysteemi on esitetty taulukossa 4. Esittelen seuraavaksi yksittellen kuvauskategoriat, sekä niiden alle sijoittuvat alakategoriat.

TAULUKKO 4. Opettajien omat tavoitteet koulutukselle.

KUVAUSKATEGORIA I: Tukea omaan työhön	Alakategoria A: Saada vertaistukea
	Alakategoria B: Konkreettisia ja valmiita malleja ja ideoita
	Alakategoria C: Tukea ja varmuutta kielen opettamiseen
KUVAUSKATEGORIA II: Sisältötavoitteet	Alakategoria D: Vinkkejä ja ideoita oppitunneille
	Alakategoria E: Toiminnallisuus
KUVAUSKATEGORIA III: Ammatillinen kehittyminen	Alakategoria F: Opetuksen monipuolistaminen
	Alakategoria G: Oman ajattelun ja toiminnan uudistaminen
	Alakategoria H: Oman ymmärryksen syventäminen
KUVAUSKATEGORIA IV: Oppilaisiin liittyvät tavoitteet	Alakategoria I: Innostusta ja iloa lapsille
	Alakategoria J: Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi kielen oppijana

Kuvauskategoria I: Tukea omaan työhön

Yhtenä koulutuksen tavoitteena opettajilla oli saada tukea omaan työhön. He toivoivat saavansa tukea niin vertaistuen (kategoria A), kuin konkreettisten ja valmiiden mallien ja ideoiden (kategoria B) muodossa. Lisäksi he toivoivat saavansa tukea ja varmuutta kielen opettamiseen (kategoria C).

Opettajat näkivät vertaistuen (kategoria A) tavoiteltavana voimavarana. He asettivat koulutuksen tavoitteeksi verkostoitumisen *"muiden varhennetun kielen opettajien kanssa"* (4) ja toivoivat saavansa *"voimaa vertaisryhmältä"* (9) sekä *"kokeimuksia onnistuneista jutuista muilta opettajilta"* (22). Burken ja Hutchinsin (2007, 283) mukaan vertaistuki lisää koulutuksen vaikuttavuutta. Lisäksi Gregson ja Sturko (2007, 6) toteavat, että täydennyskoulutuksen tulisi tarjota opettajille mahdollisuuksia keskusteluun ja tiedon jakamiseen.

Opettajat toivoivat saavansa koulutuksesta valmiita, suoraan käyttöön soivia vinkkejä ja ideoita varhennetun kielen opetuksen toteuttamiseen (kategoria B). Moni asetti tavoitteekseen, että saisi *"ideoita ja malleja omaan opetukseen"* (7). Ideoiden toivottiin olevan *"käytännönläheisiä"* (14), *"toteuttamiskelpoisia"* (14) ja *"konkreettisia"* (23). Lisäksi toivottiin erilaisia *"käytännön vinkkejä"* (5, 20, 22) ja *"työkaluja opetukseen"* (13). Gregsonin ja Sturkon (2007, 4-5) sekä Helinin (21-22) mukaan tällaiset käytännölliset odotukset ovat yleisiä täydennyskoulutukseen osallistuvilla opettajilla.

Opettajien tavoitteena koulutukselle oli myös saada tukea kielen opetukseen (kategoria C). Laajemmalla tasolla he toivoivat saavansa *"varmuutta omaan kielen opetukseen"* (3) sekä tutustumista *"kielen opettamisen perusteisiin"* (1). Lisäksi opettajat toivoivat saavansa tukea nimenomaan varhennettuun kielten opetukseen. Opettajat toivoivat tukea siihen, *"miten eskareitten kans tulisi toteuttaa varhennettua englantia"* (8). Myös Kourieos (2014, 295) on todennut tutkimuksessaan, että opettajat kaipasivat tietoa kielen oppimisen osa-alueista sekä erityisesti siitä, miten kieltä opetetaan lapsille.

Kuvauskategoria II: Sisältötavoitteet

Opettajat toivoivat saavansa koulutuksesta erilaisia ideoita ja vinkkejä kielen opetukseen (kategoria D). Lisäksi he toivoivat, että koulutuksessa olisi toiminnalliseen opettamiseen liittyviä sisältöjä (kategoria E).

Opettajat toivoivat yleisesti erilaisia vinkkejä ja ideoita varhennetun kielen oppitunneille (kategoria D). Tämä ilmeni kommenteista, joissa opettajat odottivat koulutukselta *"uusia vinkkejä"* (16) tai tavoitteena oli *"ideoiden saaminen"* (9, 18) *"englannin tunneille"* (15) ja *"kielen opetukseen"* (10). Opettajat toivoivat saavansa ideoita muun muassa *"erilaisiin toimintamuotoihin varhennetun kielten opetuksen osalta"* (11). Myös Kourieosin (2014, 295) tutkimuksessa opettajilla oli tarve saada erilaisia ideoita ja vinkkejä kielen opetukseen.

Toiseksi sisältötavoitteeksi opettajilta nousi toiminnallisuuden vahvistaminen (kategoria E). Opettajat toivoivat *"lisää toiminnallisia vinkkejä ja ideoita"* (3) sekä asettivat tavoitteekseen *"innostua käytännöllisestä opetuksesta vielä enemmän"* (19). Opettajat toivoivat myös oppivansa koulutuksessa *"pelejä ja leikkejä"* (22) sekä saavansa *"ideoita musiikin käyttöön"* (21). Erilaiset pelit, laulut ja leikit (Pinter 2006, 84) sekä muut toiminnalliset menetelmät (Rasinen 2006, 126) ovatkin hyviä työtapoja varhennettuun kielen opetukseen.

Kuvauskategoria III: Ammatillinen kehittyminen

Koulutukseen osallistuvilla opettajilla oli selkeä halu kehittyä ammatillisesti. He halusivat monipuolistaa opetustaan (kategoria F), uudistaa omaa ajattelua ja toimintaa (kategoria G) sekä syventää omaa ymmärrystään (kategoria H). Nämä tavoitteiden kategoriat tukevat Helinin näkemystä (2014, 25) siitä, että opettaja ei ole vain passiivinen tiedon vastaanottaja, vaan refleктоiva ammattilainen. Liusvaara (2014, 161) on todennut, että opettajat odottavat koulutukselta uusia tietoja tai taitoja sekä vanhan tiedon ja osaamisen päivittämistä. Meriläsen (1997, 72) mukaan opettajalla on itsellään oltava halu kehittyä ja oppia uutta, jotta ammatillista kehittymistä voi tapahtua.

Opetuksen monipuolistamisen tavoite (kategoria F) näkyi muun muassa opettajien toiveissa saada *"ideoita omaan työhön"* (17) sekä halussa *"oppia uusia toimintatapoja sekä opetus- ja oppimismenetelmiä"* (6). Opettajilla oli tavoitteena saada ideoita siihen *"miten opetusta voisi monipuolistaa"* (10) sekä *"hoksauksia, missä kaikessa voin näitä asioita hyödyntää"* (9).

Monipuolistamisen lisäksi opettajien tavoitteista ilmeni myös halu muuttaa tai uudistaa omaa ajattelua ja toimintaa (kategoria G). Opettajien tavoitteena oli *"toimintatapojen uudistaminen"* (1) sekä *"erilaisen näkemyksen omaksuminen kielten opetuksesta"* (4). Lisäksi toivottiin *"raikkaita"* (14) ja *"uusia"* (6) ajatuksia.

Opettajat halusivat myös syventää omaa, jo olemassa olevaa, ymmärrystä aiheesta (kategoria H). Tämä ilmeni muun muassa erään opettajan toivoessa *"että ymmärrykseni aiheesta syvenee"* (6).

Kuvauskategoria IV: Oppilaisiin liittyvät tavoitteet

Oppilaisiin liittyen opettajat tavoittelivat koulutukselta jotain, millä lisätä oppilaiden kielen oppimisen iloa ja innostusta (kategoria I). Osa opettajista toivoi lisäksi apua kielen opettamiseen nimenomaan esi- ja alkuopetusikäiselle oppilaalle (kategoria J).

Oppimisen iloon ja innostukseen liittyen (kategoria I) opettajat toivoivat voivansa koulutuksen myötä *"jakaa oppimisen iloa lapsille"* (19), saada *"iloa ja innostusta kielten opetukseen"* (20) sekä eväitä siihen *"miten voi innostaa oppilaita"* (10). Tragantin (2006, 237) mukaan keskeistä varhennetussa kielten opetuksessa onkin positiivisen asenteen ylläpitäminen. Samoin Keaveney ja Lundberg (2014, 18) viittaavat nuorten oppijoiden tarpeeseen saada positiivisia ja innostavia kokemuksia vieraan kielen kanssa, jotta kiinnostus säilyy.

Opettajilla oli myös tavoitteita, jotka liittyivät nimenomaan esi- ja alkuopetusikäiseen oppilaaseen (kategoria J). Vinkkejä toivottiin kielen opetuksen parissa tapahtuvaan työskentelyyn niin *"eskari-ikäisten kanssa"* (12) kuin myös *"alkuopetusluokan kanssa"* (8). Myös Nikolov ja Mihaljevic Djigunovic (2011, 106) toteavat, että opettajan on tärkeää olla tietoinen siitä, miten lapset oppivat kieltä.

Bärlundin ym. (2015, 80) mukaan varhennetun kielen opettajan tulisi osata opettaa lapsille kieltä heidän kehitystasonsa mukaisesti.

6.3.2 Opettajien käsityksiä koulutuksen vaikuttavuudesta koulutuksen päättyessä

Opettajien käsityksiä koulutuksen vaikuttavuudesta kartoitettiin koulutuksen päätteeksi lomakkeella itsearviointin muodossa. Opettajat kuvasivat vastauksissaan koulutuksen vaikutuksia omaan ajatteluun ja tiedon lisääntymiseen. He myös arvioivat, miten aikovat muuttaa opetustaan sekä kertoivat saaneensa erilaisia työtapoja opetuksen tueksi. Opettajat kuvasivat koulutuksen kehittämisen paikkoja. Olen koonnut opettajien käsityksistä kuvauskategoriasysteemin taulukkoon 5. Esittelen seuraavaksi yksitellen kunkin kuvauskategorian sekä siihen kuuluvat alakategoriat.

TAULUKKO 5. Opettajien käsityksiä koulutuksen vaikuttavuudesta koulutuksen päättyessä.

KUVAUSKATEGORIA I: Vaikutukset omaan ajatteluun	Alakategoria A: Ajattelutapani muuttui ja laajeni
	Alakategoria B: Aiempi ajattelutapani vahvistui
	Alakategoria C: Prosessi on vielä kesken
	Alakategoria D: Ei vaikuttavuutta
KUVAUSKATEGORIA II: Tietämykseni kasvoi	Alakategoria E: Käsitteitä ja teoriaa
	Alakategoria F: Tietämystä opetussuunnitelmasta
	Alakategoria G: Varhennetun kielen opetuksen periaatteita
	Alakategoria H: Erilaiset työtavat
KUVAUSKATEGORIA III: Aion muuttaa opetustani	Alakategoria I: Lapsilla aktiivinen rooli
	Alakategoria J: Lisään toiminnallisuutta
	Alakategoria K: Enemmän puhuttua kieltä
	Alakategoria L: Hyödynnän TVT-laitteita
KUVAUSKATEGORIA IV: Olin halunnut oppia vielä	Alakategoria M: Suoraan käyttöön sovellettavia kokonaisuuksia
	Alakategoria N: Sisältöjä pienille oppilaille
	Alakategoria O: Kielen opettaminen

Kuvauskategoria I: Vaikutukset ajattelun tasolla

Opettajien käsitykset koulutuksen vaikutuksia omaan ajatteluun vaihtelivat. Osa oman ajattelutavan laajentuneen ja muuttuneen koulutuksen myötä (kategoria A) ja toisilla taas aiempi ajattelutapa vahvistui koulutuksessa (kategoria B). Osalla opettajista käsitys koulutuksen vaikuttavuudesta omaan ajatteluun ei ollut vielä kypsynyt (kategoria C). Osa puolestaan koki, ettei koulutuksella ollut juurikaan vaikuttavuutta omaan ajatteluun (kategoria D). Nurmen ja Kontiaisen (2000, 37-38) mukaan kokemukset koulutuksen vaikuttavuudesta ovat yksilöllisiä. Myös Penuel ym. (2007, 924) ovat todenneet vastaavaa hajontaa koulutukseen osallistuneiden kuvatessa koulutuksen vaikutuksia omaan ajatteluun ja työhön.

Monet opettajista kokivat koulutuksen vaikuttaneen syvämmästä omaan ajatteluun (kategoria A). Opettajien kuvausten mukaan *"koulutus laajensi ajattelutapoja"* (8) ja sen aikaan saama *"ajattelun muutos on ollut käänteentekevä"* (15). Opettajat myös kuvasivat koulutuksen olleen *"syvemmälle menevää materiaalia"* (9), jonka pohjalta *"kaikki muuttuu omassa opetuksessa"* (15). Tällainen syvämpi oman ajattelun ja opetuksen muutos on Gregsonin ja Sturkon (2007, 3) mukaan ammatillisen kehittymisen myötä mahdollista.

Joidenkin opettajien osalta koulutus puolestaan vahvasti aiempaa ajattelua (kategoria B). Opettajat kuvasivat koulutuksen vahvistaneen *"jo aikaisemmin itse miettimääni linjaa"* (10) tai *"tapaani ajatella varhennetusta englannin opetuksesta"* (11). Tällaisia kokemuksia omaavat opettajat totesivatkin aikovansa *"toteuttaa opetusta samalla tavalla"* (1) myös koulutuksen jälkeen. Näitä käsityksiä tukee myös Levanderin ja Ruohiston (2008) näkemys, jonka mukaan ei voida olettaa, että opettajan tulisi koulutuksen myötä muuttaa ajatteluaan, sillä osallistujien käsitys on voinut olla kehittynyt alun perinkin.

Osalla opettajista käsitys koulutuksen vaikutuksista ei ollut kypsynyt vielä, vaan prosessi oli kesken (kategoria C). He kommentoivat koulutuksen vaikutuksia omaan ajatteluun esimerkiksi toteamalla, että *"olen hämmentynyt"* (13) tai *"vielä jäi kysymyksiä"* (13). Myös Saundersin (2014) tutkimuksessa osa opettajista kuvasi olevansa ahdistuneita tai stressaantuneita. Hänen mukaansa erilaiset

ahdistuneisuuden tunteet ovat luonnollinen osa muutosprosessia, mutta prosessi vaatii aikaa ja tuntemuksia tulisi käsitellä. (Saunders 2014, 178-179.) Osa koulutukseen osallistuneista opettajista tiedosti prosessin keskeneräisyyden. Tämä näkyi opettajien käsityksissä, joiden mukaan *"vaikutusta on vielä vaikea arvioida"* (15) tai *"vaatii aikaa mutustella asioita"* (9). Opettajat myös tiedostivat tämän kuuluvan osaksi oppimisen prosessia, sillä eräs opettajista totesi, että *"ilman ristiriitaa ei synny oppimista"* (19).

Joukossa oli myös opettajia, joiden käsityksistä ilmeni, ettei koulutuksella ole ollut vaikuttavuutta (kategoria D). Näissä käsityksissä koulutuksen koettiin vaikuttaneen *"aika vähän"* (5). He eivät olleet varmoja siitä, mitä olivat oppineet, vaan toivoivat, että *"jotain on tapahtunut myös omassa päässä"* (3). Uysalin (2012, 20) mukaan koulutuksen vähäiseksi koetut vaikutukset voivat johtua muun muassa siitä, ettei koulutus ole kohdannut osallistujien tarpeita. Opettajat kokivatsaaneensa koulutuksesta *"hieman ideantynkää, mutta itse täytyy soveltaa"* (2). Levanderin ja Ruohiston (2008) mukaan koulutukseen osallistujille tulisi tähdentää sitä, etteivät koulutuksen menetelmät ole sellaisenaan siirrettävissä omaan käytännön työhön, vaan niitä tulee soveltaa omaan käyttöön sopiviksi.

Kuvauskategoria II: Tietämykseni kasvoi

Opettajien käsitysten mukaan heidän tietämyksensä kasvoi koulutuksen myötä monella osa-alueella. Käsityksissä ilmeni, että opettajat olivat saaneet tietämystä erilaisista käsitteistä (kategoria E), opetussuunnitelmasta (F) sekä varhennetun kielen opetuksen periaatteista (kategoria G) ja työtavoista (kategoria H).

Opettajat kuvasivat saaneensa käyttöönsä uusia käsitteitä sekä teoreettista tietämystä (kategoria E), joiden kautta he saattoivat tarkastella omaa toimintaansa varhennetun kielen opettajana. Eräs opettajista kuvasi saaneensa *"uusia käsitteitä, kuten autenttinen ja funktionaalinen, joiden avulla voin pohtia tekemisiäni ja hankkia lisää tietoa"* (10). Lisäksi koulutus tarjosi opettajille *"myös teoreettista pohjaa"* (1). Nämä käsitykset ilmentävät Niemen (2000, 185) ja Meriläisen (1999, 72) näkemyksiä siitä, että ammatillinen kehittyminen tapahtuu teoreettisen tiedon ja käytännön kokemusten vuoropuheluna. Myös Levanderin Ruohiston (2008)

tutkimuksessa opettajat olivat kokeneet saaneensa koulutuksesta teoreettista ohjaa omalle opetukselleen.

Monet opetussuunnitelmaan liittyvät asiat avautuivat opettajille koulutuksessa (kategoria F). Jotkut vastaajista olivat sisäistäneet koulutuksessa sen, että nykyisessä opetussuunnitelmassa *"tulee mennä tavoitteet edellä, ei sisällöt"* (8). Uuden opetussuunnitelman mukaisen arvioinnin avautuminen herätti opettajissa myös kysymyksiä. Tämä näkyi vastauksista, joissa todettiin esimerkiksi, että *"arviointi jäi mietityttämään"* (18) tai *"ahdistuin arvioinnista"* (3). Opetussuunnitelman vaatimuksista tietoiseksi tuleminen sai erään opettajan myös pohtimaan *"mikä on riittävä taso varhennetussa kielten opetuksessa"* (13). Nämä kokemukset vastaavat hyvin Helinin (2014, 4) näkemystä siitä, että opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta opetussuunnitelman mukanaan tuomiin muutoksiin liittyen.

Opettajien käsityksissä ilmeni myös monia erilaisia asioita, jotka liittyivät kielen opetukseen liittyvän tietämyksen lisääntymiseen (kategoria G). He kertoivat oppineensa muun muassa, että *"kieli ei ole oppimisen kohde, vaan väline"* (15) ja että *"toistoa tulisi olla opetuksessa paljon"* (20). Eräs opettajista kertoi oppineensa, että *"keskustelun ja suullisen kielitaidon harjoittelun merkitys on korostunut kielten oppimisessa"* (12). Mezzin (2012, 16-17) mukaan varhennetussa kielen opetuksessa keskeistä onkin, että kieltä pyritään käyttämään aktiivisesti vuorovaikutuksen välineenä. Lisäksi koulutus vahvisti ajatusta *"toiminnallisen opetuksen merkityksestä"* (16) sekä *"autenttisten tilanteiden hyödyntämisestä"* (8) varhennetussa kielten opetuksessa. Myös Mezzi (2012, 16-17) on todennut, että kielenkäyttötilanteiden tulisi olla mahdollisimman lähellä arkielämän tilanteita.

Lisäksi opettajat olivat saaneet koulutuksesta tietämystä erilaisista työtaidoista (kategoria H). Uysalin (2012, 26) mukaan koulutuksesta saadut uudet menetelmät ja työtavat voivat edesauttaa koulutuksen vaikuttavuutta, sillä niitä voi konkreettisesti kokeilla opettajan työssä. Yleisellä tasolla opettajat kuvasivat saaneensa koulutuksesta *"uusia ideoita"* (14), *"käytännön vinkkejä"* (1) sekä *"erilaisia työtapoja"* (9). Tulevaa opetusta opettajat aikoivat toteuttaa *"lauluin, leikein sekä liikunnan keinoin"* (6), *"todennäköisesti musiikkia apuna käyttäen"* (13) sekä *"kokeillen peliä, joka kehitettiin täällä koulutuksessa"* (18). Uysalin (2012, 26) mukaan myös

koulutuksen aikana käyttöön tuotettu materiaali helpottaa koulutuksen sisältöjen siirtämistä omaan työhön. Lisäksi opettajat aikoivat toteuttaa opetustaan hyödyntämällä monikanavaisuutta. Tämä ilmeni muun muassa aikomuksina yhdistää opetuksessa *”liikettä ja värisanastoa”* (18) sekä katsoa *”kuvia perheenjäsenistä ja opetella siihen liittyvää sana”* (9). Cameron (2001, 20) toteaaakin, että mitä laajempia ja rikkaampia lasten kielen oppimisen parissa saamat kokemukset ovat, sitä paremmat mahdollisuudet oppilaille on oppia.

Kuvauskategoria III: Aion muuttaa opetustani

Opettajat ajatuksissa koulutuksen päätteeksi ilmeni myös monia käsityksiä siitä, miten opettajat aikoivat muuttaa omaa opetustaan koulutuksen myötä. Käsitykset tulevasta opetuksesta liittyivät oppilaiden aktiivisempaan rooliin (kategoria I), toiminnallisuuden (kategoria J) ja puhutun kielen (kategoria K) lisäämiseen sekä TVT-laitteiden hyödyntämiseen (kategoria L).

Oppilaan aktiivisempi rooli tulevassa opetuksessa (kategoria I) ilmeni useissa opettajien käsityksissä erilaisten toiminnan kuvausten kautta. Eräs opettaja kuvasi oppilaiden aktiivisemmän roolin perustuvan siihen, että *”tekemällä itse lapset oppii enemmän, myös huomaamattaan”* (12). Opettajat aikoivatkin lisätä opetukseen *”sellaisia pelejä ja leikkejä, joissa lapsilla on tarve sanaston oppimiseen”* (10) sekä *”kehittää pelejä englanniksi”* (12) ja *”tehdä pieniä esityksiä”* (12). Myös Mezzi (2012, 16-17) näkee, että lapsille tulisi tarjota erilaisten monipuolisten työtapojen, kuten pelien, leikkien, draaman ja tarinoiden kautta, tilanteita, joissa kielen käytämisellä on merkitystä. Lisäksi Meriläinen ym. (2017, 4) toteavat, että pelien ja leikkien etuna se on se, että niissä kommunikointi tapahtuu luonnollisesti, sillä se kuuluu olennaisena osana molempiin.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat aikoivat koulutuksen myötä myös lisätä toiminnallisuutta opetukseensa (kategoria J). Tämä ilmeni vastauksissa suunnitelmina, joissa todettiin esimerkiksi, että *”lisään toiminnallisuutta”* (7), *”opetuksessani tulee olemaan enemmän toiminnallisuutta”* (17) ja *”otan enemmän toiminnallisuutta mukaan opetukseen”* (18). Eräs opettajista puhui myös oman toiminnallisen opetuksen *”uudenaikaistamisesta”* (16). Tämä vastaa Mezzin (2012, 16) ja

Cameronin (2001, 1) huomiota, että lapset ovat luonnostaan innokkaita ja eläväisiä oppijoita ja se pitäisi ottaa opetuksessa huomioon.

Opettajat aikoivat muuttaa opetustaan myös lisäämällä oppitunneille enemmän puhuttua kieltä (kategoria K). He kertoivat aikovansa käyttää *"oppitunnit vuorovaikutustilanteisiin"* (15) sekä sisällyttää opetukseen *"kuviteltuja tilanteita, joissa oppilaat käyttävät englanninkieltä mahdollisimman paljon"* (20). Näin oppilaat harjoittelisivat *"vuorovaikutuksessa erilaisia sanontoja ja tervehdyksiä"* (17). Cameronin (2001, 18) mukaan keskeistä varhennetussa kielen opetuksessa on juuri puhuttu kieli. Mezzi (2012, 16-17) lisää, että puhuttua kieltä tulisi pyrkiä käyttämään nimenomaan kommunikointiin, tilanteissa, jotka ovat mahdollisimman lähellä lasten oikean elämän tilanteita.

Edellisten lisäksi opettajat suunnittelivat hyödyntävänsä koulutuksen myötä omassa opetuksessaan myös TVT-laitteita (kategoria L). Opettajat kokivat, että *"digitaalisilla opetusvälineillä voidaan monipuolistaa opetusta"* (16). Opettajat olivat saaneet koulutuksesta *"ideoita digilaitteiden käyttöön"* (8) sekä *"vinkkejä erilaisista applikaatioista"* (8) ja *"sovelluksista"* (14). He aikoivatkin hyödyntää koulutuksen antia ja *"ottaa jonkin appsin käyttöön"* (2) omassa työssään sekä lisätä *"tietotekniikkaa mukaan opetukseen"* (2). Kourieos (2014, 295) onkin todennut, että TVT-laitteet voivat motivoida lapsia kielen oppimisessa.

Kuvauskategoria IV: Olisin halunnut oppia vielä

Opettajat olisivat halunneet oppia monista asioista koulutuksessa vielä lisää. Osa olisi halunnut oppia vielä enemmän suoraan käyttöön sovellettavia valmiita ideoita (kategoria M) sekä sisältöjä, jotka soveltuvat myös pienille oppilaille (kategoria N). Lisäksi osa opettajista olisi halunnut oppia vielä enemmän kielen opettamisesta (kategoria O).

Osa opettajista olisi halunnut oppia vielä enemmän suoraan käyttöön sovellettavia kokonaisuuksia (kategoria M). Tämä ilmeni muun muassa heidän halunaan oppia vielä lisää *"käytännöllisiä toimintatapoja"* (18), *"yksinkertaisia ideoita"* (20) sekä *"realistisia, omaan työhön suoraan siirrettäviä opetuskokonaisuuksia"* (19).

Useissa tutkimuksissa (mm. Tryggvason 2009, 369; Gregson & Sturko 2007, 4-5) on todettu, että koulutukset jäävät usein irrallisiksi opettajien käytännön työstä ja opettajat toivovat suoraan käytäntöön sopivia sisältöjä (Helin 2014, 21-22). Eräs opettaja totesi, että käytännön yhteyttä olisi voinut edesauttaa *”koulutuksen tavoitteiden tarkka läpikäyminen”* (14). Tämä tukee myös Saundersin (2014, 166) näkemystä siitä, että koulutuksella tulee olla selkeät tavoitteet ja päämäärät, jotka ovat osallistujien tiedossa.

Osa opettajista olisi toivonut koulutukselta vielä lisää pienille oppilaille soveltuvia sisältöjä ja toimintatapoja (kategoria N). Tämä ilmeni joidenkin opettajien pohdinnoissa, joissa toivottiin lisää tietoa *”miten englannin kieltä voi juuri esikari-ikäiselle opettaa”* (8) sekä *”pienille lapsille suuntautuvaa ohjeistusta. Sellaisia, joissa ei olisi pakko osata kirjoittaa tai lukea”* (9). Inhan (2018) mukaan tämä onkin yksi varhennetun kielen opetuksen haasteista, sillä oppilaille ei ole vielä luku- ja kirjoitustaitoa.

Opettajien käsityksissä koulutuksen vaikuttavuudesta ilmeni myös halu oppia lisää kielen opettamisesta (kategoria O). Osa opettajista olisi toivonut enemmän teoreettista tietoa siitä, *”miten ja miksi varhennettua kieltä opetetaan”* (13). Lisäksi jotkut olisivat halunneet oppia lisää *”didaktisia menetelmiä kielten opettamiseen”* (19). Nämä käsitykset tukevat useiden tutkijoiden (esim. Nikolov & Mihalevic Djigunovic 2011, 106; Enever 2011, 25; Bärlund ym. 2015, 80) näkemystä siitä, että varhennetun kielen opettajalla tulisi olla tietämystä lasten kielen oppimisesta ja opettamisesta.

6.3.3 Opettajien käsityksiä koulutuksen vaikuttavuudesta työelämäjakson jälkeen

Keräsin kuudelta opettajalta aineistoa koulutuksen koetuista vaikutuksista 2-3 kuukauden mittaisen työelämäjakson jälkeen. Opettajat kertoivat saaneensa koulutuksesta henkistä pääomaa sekä erilaisia ideoita käytännön toteutuksiin. He myös kuvasivat, miten heidän opetuksensa on muuttunut koulutuksen myötä sekä nostivat esille koulutuksen kehittämisen kohteita. Koulutuksen ja

työelämäjakson myötä opettajat tarkastelivat varhennettua kielten opetusta erilaisista näkökulmista myös laajemmassa mittakaavassa. Olen koonnut opettajien koulutuksen koettuja vaikutuksia koskevat työelämäjakson jälkeiset käsitykset kuvauskategoriasysteemiin taulukkoon 6. Esittelen seuraavaksi kunkin kuvauskategorian yksitellen sekä niiden alle kuuluvat alatazon kategoriat.

TAULUKKO 6. Opettajien käsitykset koulutuksen vaikutuksista työelämäjakson jälkeen.

KUVAUSKATEGORIA I: Henkistä pääomaa	Alakategoria A: Laajensi ja uudisti ajatteluani
	Alakategoria B: Koulutuksen jälkeisten tuntemusten analyysi
	Alakategoria C: Myös opettajan innostus on tärkeää
	Alakategoria D: Sain vertaistukea
	Alakategoria E: Rohkeutta ja luottamusta itseän ja oppilaisiin
KUVAUSKATEGORIA II: Koulutuksesta saatuja ideoita sekä käytännön toteutuksia	Alakategoria F: Erilaiset työtavat
	Alakategoria G: Teemapäivät
	Alakategoria H: Monikanavaisuus
KUVAUSKATEGORIA III: Opetukseni on muuttunut	Alakategoria I: Pois kirjakeskeisyydestä
	Alakategoria J: Lisää toiminnallisuutta
	Alakategoria K: Englanti osaksi arkea
	Alakategoria L: Paljon puhetta ja vuorovaikutusta
KUVAUSKATEGORIA IV: Olisin halunnut oppia lisää	Alakategoria M: Konkreettisia ideoita ja valmiita materiaaleja
	Alakategoria N: Teoreettista pohjaa kielten opetukseen
	Alakategoria O: Eskari-ikäisten tarpeiden huomioiminen
KUVAUSKATEGORIA V: Ajatuksia varhennetusta kielten opetuksesta laajemmin	Alakategoria P: Tulevan lukuvuoden suunnitelmia
	Alakategoria Q: Varhennetun kielen opetuksen laajentaminen
	Alakategoria R: Koulutuspolitiikassa huomioitavia asioita

Kuvauskategoria I: Henkistä pääomaa

Opettajien käsityksissä koulutuksen vaikutuksista työelämäjakson jälkeen ilmeni monia sellaisia asioita, jotka liittyvät ajatteluun tai henkisen tuen saamiseen. Osa koki koulutuksen laajentaneen ja uudistaneen omaa ajattelua (kategoria A). Lisäksi monet opettajista analysoivat työelämäjakson jälkeen niitä ristiriitaisia tuntemuksia, joita heillä oli ollut koulutuksen päättyessä (kategoria B). Opettajille

oli avautunut koulutuksen myötä, että oppilaiden lisäksi myös opettajan tulee olla innostunut (kategoria C). Lisäksi he kokivat saaneensa koulutuksesta vertaistukea (kategoria D) sekä rohkeutta luottaa itseensä ja oppilaisiin (kategoria E).

Opettajat kuvasivat monella tapaa, miten koulutus oli laajentanut heidän ajattelutapojaan (kategoria A). Tämä ilmeni opettajien pohdinnoissa koulutuksen vaikutuksista omaan ajatteluun sekä varhennetun kielen opettamiseen. Eräs opettajista kuvasi, että *"Koulutus sai nousemaan oman opetuksen yläpuolelle ja kattoon vähän niinku kauempaa sitä. Että semmmosta laatikon ulkopuolelle menemistä tässä on tapahtunut."* (1) Toinen opettaja puolestaan kuvasi, että *"Se on oikeestaan mul-listanu koko mun kielen opetuksen ajattelun."* (3) Opettajat myös kuvasivat, miten omassa ajattelussa tapahtuneet muutokset ovat vaikuttaneet heidän tapansa lähestyä opetuksen kohteena olevaa asiaa: *"Sä alat kattomaan sitä opetettavaa asiaakin niin tuota toisesta näkökulmasta ehkä just niinku sieltä lintuperspektiivistä."* (1) tai *"et mää lähen nyt aivan eri pohjalta"* (3). Helinin (2014, 16) mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen voi näkyä muun muassa muutoksina ajattelussa sekä opetusta ja oppimista koskevissa käsityksissä.

Koulutuksen päättyessä opettajilla ilmeni ristiriitaisia ajatuksia koulutuksen vaikutuksista. Työelämäjakson jälkeen opettajat kykenivät analysoimaan näitä aiempia tuntemuksiaan (kategoria B).

No sitten taas toisaalta ite mielti sitä, että niinku hetkinen, mä oon opettaja, että mä en oo mikään pelinkehittäjä. Aluks oli niinku että hei mitä tää on, että mun pitää nyt ruveta keksimään joku peli tähän. Se oli niinku liian haastavaa aluksi ja protestoi sitä. (1)

Ja sitten tavallaan että ei oo mitään uutta ilman jotakin säröä. Että niinku kun särähtää joku asia tai tuntuu niinku haastavalta tai vähän vaikealta niin siitä voi vasta lähteä jotakin uutta syntymään. (1)

Jälkimmäisestä lainauksesta on nähtävissä, että pohdinnan ja analysoimisen myötä opettajat olivat myös ymmärtäneet ristiriitaisten tuntemusten tarkoituksen osana oppimisen ja kehittymisen prosessia. Eräs opettajista kertoi joutuneensa pohtimaan pidempään koulutuksen herättämiä ajatuksia: *"mun täyty vähän aikaa vielä niinku haudutella, että mikä se koulutuksen anti oli."* (2). Veijola (2013, 40) on todennut, että ammatillinen kehittyminen edellyttää tällaisia ristiriitoja. Saundersin (2014, 179) mukaan koulutuksen aikaansaamia ristiriitaisia

tuntemuksia tulisi pystyä käsittelemään ja tiedostamaan niiden rooli osana oppimisen prosessia, sillä muutoin ne voivat jäädä kehittymisen esteiksi.

Koulutus oli herättänyt opettajat huomaamaan myös opettajan oman innostuksen merkityksen varhennetussa kielten opetuksessa (kategoria C). Eräs opettajista totesi *”että pitää niinku olla ite innostunu ja niinku tykätä siitä”* (1). Innostuksen lisäksi nähtiin tärkeäksi, että opettaja *”ottaa oman persoona käyttöön ja hyödyntää opetuksessa sellaisia asioita, joihin on itsellä intohimo”* (1). Opettajan asenteella ja lähestymistavalla nähtiin olevan positiivisia vaikutuksia myös oppilaisiin: *”Tää on piristäny minun kouluarkee ja itse asiassa kyllä lapsetkin tykkää uudesta tosi paljon”* (3) sekä *”se täytyy olla susta itestä kivaa että se tuntuu lapsista mukavalta myös”* (1). Myös Kourieos (2014, 292) on todennut opettajien kiinnostuksen varhennettuun kielen opetukseen olevan tärkeää.

Opettajat kertoivat koulutuksen tarjonnan myös vertaistukea (kategoria D). Opettajat kokivat saaneensa tukea koulutuksessa toisen kanssa jaetuista vinkeistä, ideoista ja ajatuksista. *”Koulutuksen positiivista antia olivat muiden opettajien ideat ja vinkit ja hyvät keskustelut aiheesta.”* (4) Tämä käsitys tukee monien tutkijoiden (esim. Burke & Hutchins 2007, 283; Gregson & Sturko 2007, 6; Uysal 2012, 20) näkemystä siitä, että vertaistuellalla on suuri merkitys koulutuksen vaikuttavuuden kokemiselle. Lisäksi Gregson ja Sturko (2007, 6) toteavat, että täydennyskoulutuksen tulisi tarjota opettajille mahdollisuuksia keskusteluun ja tiedon jakamiseen.

Lisäksi opettajat saivat koulutuksesta rohkeutta ja luottamusta niin omaan itseensä varhennetun kielen opettajana kuin myös oppilaisiinkin (kategoria E). Koulutuksen tuoma luottamus ja rohkeus ilmenee hyvin erään opettajan kuvauksessa:

Mää aattelin että alotan ykkösellä sen varhennetun kielen opetuksen, mutta se olikin sitten jotenkin kiireisempää että se jäi. Mutta nyten kun mä kävin tän koulutuksen, niin mä oon heti sen ensimmäisen kokoontumisen jälkeen alottanut sen englannin opetuksen. (3).

Opettajat kokivatkin, että ovat saaneet koulutuksessa itselleen *”rohkeutta lisää”* (1) sekä oppineet *”luottamaan lapsen sisäiseen mielenkiintoon”* (4). Myös Mezzi (2012, 16), Cameron (2001, 1) ja Genesee (2014, 26) ovat todenneet, että lapset ovat luonnostaan innostuneita oppimaan kieltä. Rohkaistuminen oli vaikuttanut

erään opettajan työhön siten, että voi *"opetella itekki niinku opettajana, että miten eri tavoilla niitä asioita vois niinku opettaa. Semmosta testailua ja kokeilemistä."* (1). Helin (2014, 27-28) onkin todennut, että itse tekeminen ja kokeileminen sekä soveltaminen tukee parhaiten opettajan ammatillista kehittymistä. Lisäksi eräs opettaja kertoi pyrkineensä koulutuksen myötä luomaan oppilaille oppimistilanteita, joissa *"ei sitä epäonnistumisen pelkoa niin paljon oo ja lasten ei tartte niinku pelätä sitä, että meneekö ne kaikki nyt just oikeen"* (2). Keaveneyn ja Lundbergin (2014, 18) mukaan tällainen ympäristö, jossa myös virheet ovat sallittuja mahdollistavat tuloksellisen kielen oppimisen.

Kuvauskategoria II: Koulutuksesta saatuja ideoita ja käytännön toteutuksia

Opettajat kuvasivat monia erilaisia ideoita, joita he olivat saaneet koulutuksesta omaan opetukseensa sekä kuvasivat, miten ovat toteuttaneet varhennettua kielten opetusta koulutuksen jälkeen. Opettajat olivat saaneet koulutuksesta työhönsä erilaisia työtapoja (kategoria F). Opettajat kuvasivat myös toteuttaneensa koulutuksen jälkeen erilaisia teemapäiviä (kategoria G) sekä monikanavaista opetusta (kategoria H).

Opettajat kertoivat saaneensa koulutuksesta monia erilaisia työtapoja ja toteuttaneensa niitä myös käytännössä (kategoria F). Eräs opettajista kuvasi, että *"Leikin kautta lapset tulee tehneeksi sellaista, mitä muuten eivät uskaltaisi"* (2). Toiselle opettajalle puolestaan *"Käytäntöön on siis tullut englannin kieli myös laulujen muodossa"* (5). Niitä oli työstetty pedagogiseen tarkoitukseen myös itse: *"Joo, mä aloin sitten heidän kanssaan käymään englantia laulujen kautta ja aloin sitten heti tekemään kappaleita, joissa on se opetettava asia"* (3). Eräs opettajista suunnitteli hyödyntävänsä opetuksessa myös *pelien avulla oppimista*" (4) sekä ottavansa *"digitaalista välineistöä käyttöön"* (4). Monipuolisten työtapojen käyttö edesauttaa oppilaiden kehittymistä varhennetussa kielten opetuksessa, sillä niiden kautta oppilaat saavat merkityksellisiä oppimisen kokemuksia (Cameron 2001, 20). Lapsia lähellä olevien työtapojen, kuten pelien ja leikkien, käyttäminen opetuksessa lisää Kourieosin (2014) mukaan lasten motivaatiota sekä positiivista asennetta. Myös TVT-laitteet motivoivat lapsia kielen oppimisessa (Kourieos 2014, 295).

Koulutuksen myötä varhennetussa kielten opetuksessa oli toteutettu myös erilaisia teemapäiviä (kategoria G). Eräs opettaja kertoi, että he olivat koulutuksen jälkeen toteuttaneet yökoulun varhennetun kielen parissa. Lisäksi koululla oli toteutettu kielipäivä, jossa tutustuttiin eri kieliin ja kulttuureihin. Nämä kuvaukset tukee Cameronin (2001, 20) sekä Keaveneyn ja Lundbergin (2014, 18) näkemystä siitä, että monipuoliset ja erilaiset kokemukset vieraan kielen kanssa voivat lisätä lasten mielenkiintoa opittavaa kieltä kohtaan.

Meillä oli niinku yökoulu, joka järjestettiin esiluokkalaisten ja kolmosluokkalaisten kesken niin siellä sitten nää kolmosluokkalaisten ohjas ja opetetti omia englanninkielisiä leikkejänsä laulujansa eskareille. – Ja se oli oikeasti tosi mukava kokemuksena. Näki kuin ne lapset oli innoissaan. (3)

No mejän koululla oli sitten vielä tämmönen "speak nite" elikkä meillä oli tämmönen kielipäivä jossa pyöri muutaman koulun oppilaita mukana ja meillä oli siellä erilaisia pisteitä, se oli vähän niinkö Amazing race tyylillä tehty. Sitten ne kiersivät tavallaan eri maissa ja aina piti ratkaista missä maassa ollaan. -- Että siinä tuli erilaista kulttuuria ja sitten tavallaan ymmärrys monia kulttuureita kohtaan paranee. (3)

Jaekelin ym. (2017, 632) mukaan varhennetulla kielen opetuksella pyritäänkin muun muassa ylläpitämään tietoisuutta eri kielistä ja kulttuureista.

Opettajat olivat myös toteuttaneet tai suunnittelivat toteuttavansa opetusta monikanavaisia menetelmiä hyödyntäen (kategoria H). Kuvatuissa tilanteissa yhdistettiin liikettä ja puhuttua kieltä: " *semmosia musiikillisia harjoitteita että liikutaan, stop, ja sitten pitää sanoa jotain tai kysyä jotain*" (3) Lisäksi oli kokeiltu erilaisia laululeikkejä: " *Monesti saatetaan ottaa vaikka sitä "head, sholders, knees and toes" - laululeikkiä siinä liikunnassa*" (2). Piispasen (2013, 144-145) mukaan monikanavaisien menetelmien avulla voidaan paremmin tavoittaa oppilaiden erilaiset tavat oppia kieltä. Eräs opettajista kertoi käyttäneensä välillä sanoista myös kirjoitettua muotoa puhutun muodon rinnalla tukeakseen kuultua kieltä. Näin oppilailla on mahdollisuus hahmottaa, mitä kirjaimia sanaan kuuluu.

Ja mä oon kyllä kirjottanut näkyviin esimerkiksi "Good morning" ja mää näytän sitä joskus että miltä se näyttää. Että ne voi bongata sieltä että siellä on G ja D, niin ne ehkä sitten osaa sen paremmin sanoakin. Ja sit niinku oikeestaan sen takia, että ne näkee että mitä kirjaimia siellä on, jos ei kuule oikein niin mää aattelin, että se auttaa se että näkee ne kirjaimet. (3)

Myös Grahamin ym. (2017) mukaan kirjoitettu muoto voi auttaa oppilaita hahmottamaan hiljaisena ääntyviä kirjaimia. Useamman aistikanavan käyttäminen

voi myös auttaa syvemmän muistijäljen syntymisessä. (Graham ym. 2017, 926-927.)

Kuvauskategoria III: Opetukseni on muuttunut

Opettajat kuvasivat koulutuksen vaikuttaneen omaan opetukseen monin eri tavoin. Opettajat kokivat, että koulutus oli auttanut heitä pois kirjakeskeisestä opetustavasta (kategoria I). Lisäksi he olivat lisänneet varhennettuun kielen opetukseen toiminnallisuutta (kategoria J) ja ottaneet englannin kielen osaksi normaalia arkea (kategoria K). Opettajat olivat myös lisänneet puheen ja vuorovaikutuksen määrää opetuksessaan (kategoria L).

Opettajien käsityksissä koulutuksen vaikutuksista omaan varhennetun kielen opettajuuteen ilmeni, että koulutus oli rohkaissut heitä päästämään irti kirjoista (kategoria I). Opettajat arvioivatkin koulutuksen muuttaneen omaa toimintaa varhennetun kielen opettajana pois *"kirjakeskeisyydestä"* (3) tai *"kirjasidonnaisuudesta"* (4). Opettajat olivat sisäistäneet ajatuksen, ettei *"kielen opettamisessa tarvita kirjoja, eikä välttämättä sen kummempia välineitäkään"* (4) He olivat saaneet koulutuksesta rohkeutta ja uskallusta siihen, että *"minä pystyn ihan hyvin vetämään ilman kirjaa, että se ei tuu mulle oleen ongelma. Ja näin nimenomaan tän koulutuksen takia."* (3) Myös Kourieos (2014, 294) totesi tutkimuksessaan, että oppikirjat rajoittivat varhennetun kielen opettajien autonomiaa, sillä he kokivat olevansa riippuvaisia kirjasta ja se määritteli pitkälle heidän opetustaan.

Koulutus vahvisti opettajien ajattelua toiminnallisesta opettamisesta (kategoria J). Opettajat kertoivat ottaneensa *"toimintaa käyttöön opetukseen"* (4) tai muuttaneensa omaa opetustaan *"entistäkin toiminnallisempaan suuntaan"* (5), sillä toiminnallisuuden nähtiin olevan *"yksi varhennetun kielen opetuksen tärkeimmistä tekijöistä"* (4). Opettajat olivat tiedostaneet toiminnallisen opetuksen merkityksen jo aiemminkin, mutta koulutus toimi hyvänä muistutuksena, kuten erään tutkitavan tekemistä huomioista ilmenee *"Mää olin vähän niinkun unohtanu sen asian, että liikkeessä ihminen on jotenkin vapautuneempi kuin istuessa ja kaikki tää puhuminen käy paremmin kun nostetaan ylös lapset sieltä pulpeteista."* (3) Tämä tukee Mezzin (2012, 16) ja Cameronin (2001,1) käsitystä siitä, että lapset ovat luonnostaan

eläväisiä ja liikkuvia ja tämä tulisi huomioida opetuksessa. Pican (2007, 11) mukaan liikkumista sisältävä työskentely edesauttaa lasten oppimista.

Koulutuksen myötä opettajat kuvasivat ottaneensa varhennetun kielen vahvasti osaksi koulun normaalia arkea (kategoria K). Tämä ilmenee suoraan erään tutkittavan kokemuksista koulutuksen vaikutuksista:

Että se on niinku tullu tavallaan sen koulutuksen myötä että ei se oookkaan niinku pelkää vaan se englannin tunti, vaan että sitä voi ottaa ihan siihen arkeen muutoinkin mukaan. (1)

Opettajat kuvasivat myös niitä erilaisia tapoja, joilla varhennettu kieli on alkanut näkyä koulun *"normaalin arjen lomassa"* (1). Kieli on otettu *"jokapäiväiseen käyttöön"* (1) muun muassa *"liikunnassa ja odotteluhetkissä"* (1) sekä *"ruokatunnilla"* (1). Lisäksi opettajat kertoivat ottaneensa myös *"perusluokkakäytänteet englanniksi"* (3) esimerkiksi siten, että *"kalenterista on päivittäin sanottu viikonpäivät ja kuukaudet myös englanniksi"* (5). Cameronin (2001, 10-11) mukaan rutiinit tukevat vieraan kielen kehittymistä, sillä konteksti ja tuttu tapahtuma tukevat sisällön ymmärtämistä.

Koulutus oli saanut opettajia lisäämään oppitunneille puhetta ja vuorovaikutusta (kategoria L). Eräs opettaja kuvasikin omaa toimintaansa koulutuksen jälkeen seuraavasti: *"Ja mää aloin panostamaan siihen, että nyt kun me ollaan täällä koulussa niin me aletaan puhumaan keskenämme ja opiskellaan keskenämme."* (3). Opettajat olivat sisäistäneet puhutun kielen merkityksen varhennetussa kielten opetuksessa. Tämä ilmeni heidän toteamuksistaan, että *"puhutun kielen taito ja uskalus puhua on se kaikista tärkein"* (2) ja *"varhennettu kielten opetushan on ihan silkkaa puhumista"* (3). Myös Cameronin (2001, 18), Mezzi (2012, 16) ja Mihaljevic Djigunovic (2012, 57) korostavat puhutun kielen ja vuorovaikutuksen merkitystä varhennetussa kielten opetuksessa. Eräs opettajista kertoikin, että *"me ollaan sitten th-äänne harjoiteltu oikeen hyvin"* (3). Lapsilla onkin aivojen muovautuvuuden ansioista hyvät mahdollisuudet oppia ääntämään oikein (Mezzi 2012, 12; Fullana 2006, 41).

Kuvauskategoria IV: Olisin halunnut oppia lisää

Opettajien toiveet siitä, mitä he olisivat halunneet koulutuksessa vielä oppia, pysyivät samoina vielä työelämäjakson jälkeenkin. Osa opettajista olisi halunnut oppia lisää konkreettisia ja valmiita, suoraan omaan työhön siirrettäviä kokonaisuuksia (kategoria M), osa olisi halunnut oppia vielä lisää kielten opetuksen teoriasta (kategoria N) ja osa opettajista olisi puolestaan halunnut oppia lisää kielen opettamisesta eskari-ikäisille (kategoria O).

Jotkut opettajista olisivat halunneet oppia vielä lisää konkreettisia ideoita ja saada valmiita materiaaleja (kategoria M). Toivetta perusteltiin muun muassa sillä, että *"niitten konkreettisten ideoitten antaminen tässä vaiheessa on tosi tärkeää"* (2). Osa opettajista olisi halunnut oppia vielä *"enemmän semmosta luokkakäytännettä"* (2) sekä saada *"materiaalia, mistä voi sitten ammentaa."* (2) ja *"työkalupakkia, mistä voi etsiä ideoita ja vinkkejä, miten niitä voi käyttää"* (2). Helin (2014, 22) ja Uysal (2012, 23) ovat todenneet opettajien odottavan koulutuksilta omaa käytännön työtä kehittäviä ja suoraan siinä hyödynnettäviä sisältöjä.

Osa opettajista olisi myös halunnut enemmän tietämystä kielten opettamisesta (kategoria N). He olisivat toivoneet *"teoreettista pohjaa itelle"* (2, 6). Eräs opettajista olisi kaivannut *"runkoa, että miten niitä asioita kannattaa lähteä lapsille vieämään."* (2) ja *"Että mulla ois itellä semmonen olo, että nyt mä tiedän niinku tosi paljon"* (2). Tämä tukee Niemen (2000, 185) ja Meriläisen (1999, 72) näkemystä siitä, että opettaja tarvitsee myös teoreettista pohjaa voidakseen kehittyä ammatillisesti.

Lisäksi osa opettajista olisi halunnut oppia lisää kielen opettamisesta pienille oppilaille (kategoria O). Näiden opettajien käsitysten mukaan *"se mitä siellä koulutuksessa tehtiin, niin sitä ei voi oikeen niinku suoranaisesti esikoululaisten kanssa tehdä"* (2) ja *"kouluttajat olivat ehkä enemmän suuntautuneet alakouluikäisten kielen opettamiseen"* (4). Saunders (2014, 166) onkin todennut, että ollakseen vaikuttavaa, on koulutuksen oltava yhteydessä opettajien ja oppilaiden tarpeisiin. Mikäli näin ei ole, voi koulutuksen vaikuttavuus kärsiä (Uysal 2012, 20).

Kuvauskategoria V: Ajatuksia varhennetusta kielten opetuksesta laajemmin

Työelämäjakson jälkeen opettajat olivat alkaneet pohtia varhennettua kielten opetusta ja sen toteuttamista myös laajemmin, koulutuksen herättämien ajatusten pohjalta. Koska aineisto kerättiin loppukeväästä tai alkukesästä, olivat opettajien ajatukset luonnollisesti jo tulevassa lukuvuodessa (kategoria P). Lisäksi he pohtivat varhennetun kielten opetuksen laajentamista (kategoria Q) sekä erilaisia koulutuspolitiikkaan liittyviä asioita (kategoria R).

Opettajilla oli monenlaisia suunnitelmia ja toiveita tulevan lukuvuoden varhennettuun kielen opetukseen liittyen (kategoria P). He totesivat, etteivät keenneet vielä keväällä kokeilemaan kaikkea aikomaansa ja suunnittelivat käyttävänsä *"englannin kieltä opetuksessa tulevana toimintavuonna jossain määrin enemmän"* (6) sekä aikovansa *"muuttaa opetusta entistä toiminnallisempaan tyyliin"* (4). Eräs opettajista oli ottanut koulutuksesta filosofiseksi ohjenuorakseen lauseen *"kieli on väline, ei kohde. Niin sitä mää nyt sitten alan toteuttaa ja se alkaa näkyä mun käytännön työssä sitten kans."* (2). Koulutuksen vaikutukset käytännön työhön ja toimintaan näkyvät Levanderin ja Ruohiston (2008) mukaan usein viiveellä. Etenkään ajattelussa tapahtuneet muutokset eivät heidän mukaansa näy heti käytännössä. Lisäksi opettajien suunnitelmissa ja toiveissa ilmenee Niemen (2000, 185) mainitsema omien käytäntöjen kriittinen tarkastelu ja koulutuksesta saadun tiedon soveltaminen uusiin käytänteisiin.

Opettajilla oli myös monenlaisia suunnitelmia, miten varhennettua kielten opetusta tai sen menetelmiä voisi ottaa käyttöä myös laajemmin (kategoria Q). Nämä käsitykset tukevat Valtosen (1997, 45) näkemystä siitä, että koulutuksen vaikutukset voivat ulottua myös asetettujen tavoitteiden tai koulutuksen tarkoituksen ulkopuolelle. Myös Nurmi ja Kontiainen (2000, 32) ovat todenneet koulutuksen vaikutusten voivan vaikuttaa myös laajemmin. Eräs opettajista pohti varhennetun kielten opetuksen laajentamista myös muihin kieliin todeten, että *"mitäpä tuo haittais vaikka ruotsiaki ottais välillä"* (2). Erään opettajan pohdinnoissa vaikutusten siirtyminen myös muihin oppiaineisiin ilmeni seuraavasti:

Ja pikkusen oon alkanu miettiä sitä että pitäis saada tämä sama meininki muihinkin aineisiin. Mutta mää nyt vallotan yhden aineen kerrallaan. Että koitetaan nyt ensin saada

tää englanti sujumaan tällain tosi leikkisästi ja tosi toiminnallisesti ja jopa se että ei kirjaa ja mää sitten vähän myöhemmin alan miettimään että mitä se tarkoittais muissa oppiaineissa. (3)

Ehkä me voitais harjoitella ne luvut sitten ainaki osan kanssa koska osan pitää vielä vähän miettiä että mikä on kaks euroa. Ne ei ihan oo vielä kaikilla jakelussa ne asiat. Mutta sitten mää mietin sitäkin, että pitäskö kuitenkin vaan ottaa rohkeesti suoraan englanniksi. (3.)

Opettajat olivat jääneet koulutuksen ja työelämäjakson jälkeen pohtimaan myös monia opetuksen järjestämiseen ja opettajien kouluttamiseen liittyviä asioita (kategoria R). Eräs opettajista pohti, miten varhennetun kielen opetuksen kanssa tulisi toimia niiden oppilaiden osalta, *”joilla on jotain vaikeuksia oppimisessa. Jos on kielellisiä vaikeuksia tai jotain tämmösiä.”* (3). Kysymyksiä herätti myös, miten opetus olisi järkevintä jatkossa toteuttaa: *”Pitäiskö antaa kypsyä se ykkösvuosi, että kirjojetaan ja opetellaan lukemaan se suomi. Että vahvistetaan se äidinkieli ja sitten vasta.. Että en tiedä, se vähän mietityttää.”* (3) Kielten opinnot nähtiin myös tarpeelliseksi osaksi opettajien monialaisia opintoja:

”Ite mää toivoisin, että englanti ja, tai, ruotsi otettais opettajien monialaisiin opintoihin mukaan tai vähintään pitäis olla sellainen kielten opetuksen monialainen kurssi. Ja toivoisin, että pätevät opettajat voisivat sitä myös täydennyskoulutuksena käydä.” (3)

Ajatukset olivat näissä käsityksissä siirtyneet jo omasta opetuksesta siihen, millaisia asioita varhennetussa kielen opetuksessa tulisi jatkossa huomioida nyt, kun se tulee hallituksen päätöksen (Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018b) myötä koskettamaan kaikkia alkuopetuksen oppilaita.

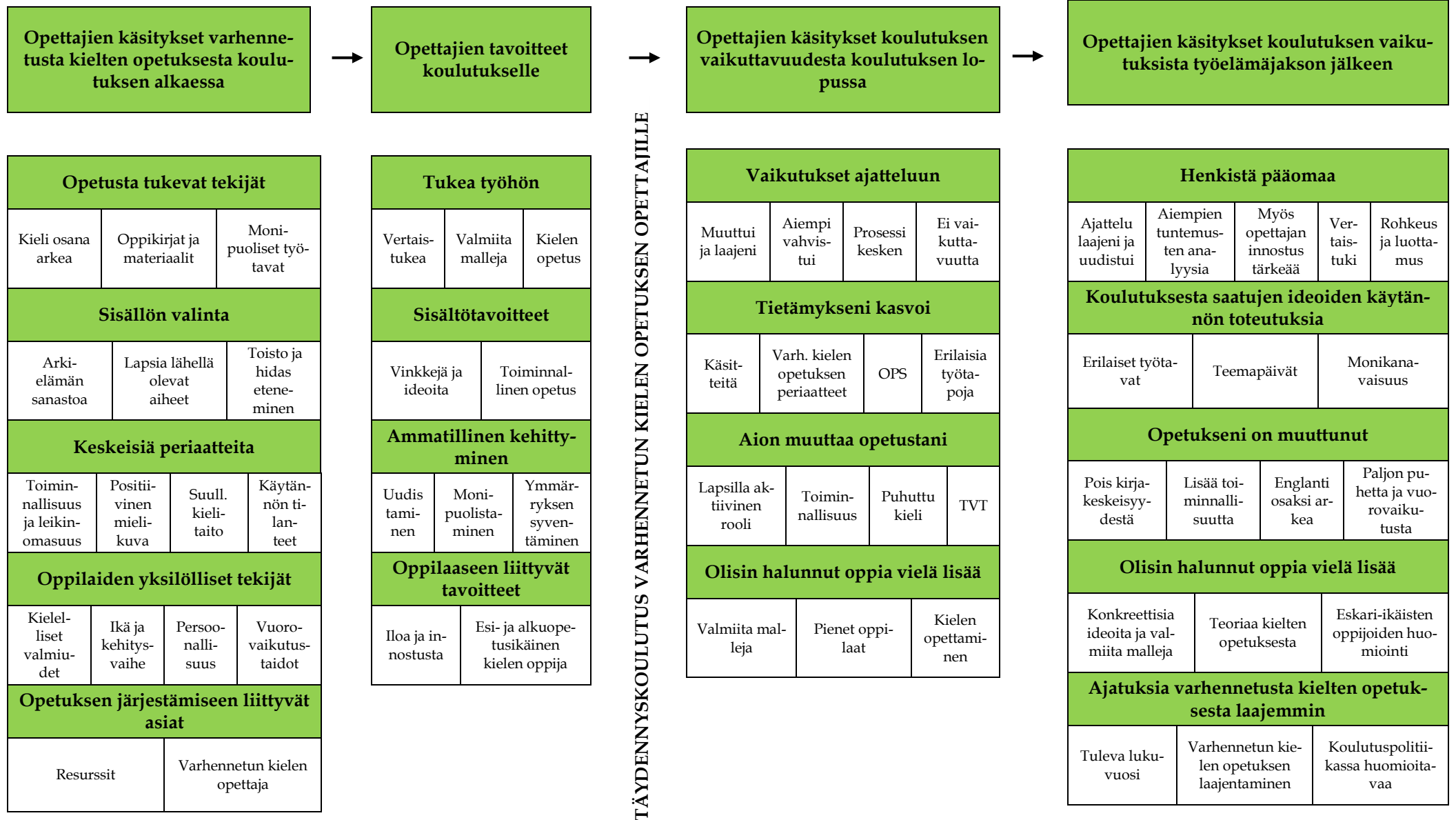
6.4 Tulosten yhteenvetoa

Kokoan tässä luvussa yhteen eri tutkimuskysymyksiini liittyviä tuloksia. Fenomenografisen analyysin osalta olen koonnut tämän tutkielman tuloksina syntyneet kuvauskategoriasysteemit kuvioon 10. Tarkastelen myös opettajien varhennettua kielten opetusta koskevien käsitysten muuttumista ja kehittymistä koulutuksen aikana. Peilaan opettajien käsityksiä koulutuksen vaikuttavuudesta heidän aiempiin käsityksiinsä ja koulutukselle asettamiinsa tavoitteisiin.

Opettajat kuvasivat koulutuksen alkaessa erilaisia varhennettua kielen opetusta tukevia tekijöitä. He kertoivat työtavoista, joita olivat käyttäneet tai joita heidän käsitystensä mukaan tulisi käyttää varhennetussa kielen opetuksessa. He toivoivat saavansa koulutuksesta lisää vinkkejä, ideoita ja monipuolisuutta omaan opetukseensa. Koulutuksen päätteeksi opettajat kuvasivat saaneensa näitä ja kertoivat työelämäjakson jälkeen, miten olivat hyödyntäneet niitä opetuksessaan. Koulutuksen myötä opettajien käsityksissä ilmeni myös erilaisten monikanavaisten opetusmenetelmien käyttäminen. Monipuoliset oppimisen kokemukset tukevat Cameronin (2001, 20) mukaan lasten kielen oppimista. Lisäksi Graham ym. (2017, 927) ovat todenneet, että muistijälki on syvempi useampaa aistikanavaa käyttämällä. Lisäksi monikanavainen opetus tavoittaa paremmin eri tavoin oppivat oppilaat samalla kertaa. (Piispanen 2013, 144-145.)

Koulutuksen alkaessa moni opettaja kertoi käyttävänsä oppikirjaa opetuksensa tukena, mutta kuvasivat työssäolojakson jälkeen opetuksensa muuttuneen koulutuksen vaikutuksesta pois kirjakeskeisyydestä. Osa puhui jopa kirjatto- muudesta. Tämä tukee myös Kourieosin (2014, 294) tutkimuksen tuloksia siitä, että opettajat käyttivät kirjaa opetuksensa ohjenuorana, mutta kokivat sen kahlitsevan ja ohjaavan liiaksi omaa opetustaan. Opettajat kuvasivat myös ottaneensa englannin kielen monipuolisesti osaksi jokapäiväistä arkea ja rutiineja. Tämä oli ilmennyt opettajien käsityksissä jo koulutuksen alkaessa, mutta koulutuksen aikaisissa käsityksissä sitä ei mainittu.

Opettajat tiedostivat, että varhennetun kielen opettajalla tulisi olla tietämystä kielen opettamisesta ja he toivoivat saavansa koulutuksesta tukea ja tietämystä siihen. Opettajat kertoivatkin saaneensa koulutuksesta uusia käsitteitä ja teoreettista pohjaa opetukselleen sekä tietoa varhennetun kielen opetuksen periaatteista. Toisaalta he olisivat halunneet oppia koulutuksessa vielä enemmän kielen opetuksesta. Kielen opettaminen voidaankin nähdä sellaiseksi Luukkaisen (2005, 172) mainitsemaksi tilanteeksi, jossa luokanopettajat ja esiopettajat ovat huomanneet, johon heidän peruskoulutuksensa ei riitä, vaan tarvitaan täydennyskoulutusta.



KUVIO 10. Yhteenveto tämän tutkielman kuvauskategoriasysteemistä.

Opettajat odottivat saavansa koulutuksesta vertaistukea, jonka kertoivatkin lopuksi olleen koulutuksen positiivista antia. Uysalin (2012, 20) sekä Burken ja Hutchinsin (2007, 283) mukaan mahdollisuus vertaistukeen ja yhteiseen tiedon jakamiseen parantaa koulutuksen vaikuttavuutta. Lisäksi opettajat toivoivat työnsä tueksi koulutuksesta valmiita ja käytännöllisiä suoraan omaan työhön siirrettäviä malleja ja ideoita. He kokivat koulutuksen päättyessä ja työelämäjakson jälkeen, että olisivat halunneet oppia vielä lisää valmiita omaan työhön siirrettäviä opetuskokonaisuuksia. Helinin (2014, 21-22) mukaan opettajat odottavat koulutukselta usein omaa käytännön työtä kehittäviä sisältöjä, sillä heidän työnsä on hyvin käytännönläheistä ja he hakeutuvat täydennyskoulutukseen yleensä juuri käytännön työstä nousseiden tarpeiden vuoksi.

Myös oppilas oli keskeisessä roolissa opettajien käsityksissä. Opettajien käsityksissä varhennetun kielen opetukseen liittyi hyvin monia oppilaaseen liittyviä huomioitavia tekijöitä. Ne liittyivät paitsi oppilaan yksilöllisiin ominaisuuksiin, myös sisällön valitsemiseen sekä kielen opettamiseen pienille oppilaille. Opettajien käsityksissä koulutus vaikutti opettajien ajatteluun oppilaan roolista. Toisaalta he olisivat halunneet oppia vielä lisää etenkin kielen opettamisesta pienille oppilaille. Myös Graham ym. (2017, 923) sekä Jaekel (2017, 633) ovat todenneet, että nuorilla kielen oppijoilla kielen oppimiseen vaikuttavat monet yksilölliset tekijät. Lisäksi nuoret kielen oppijat oppivat kieltä eri tavoin, kuin vanhemmat (Graham ym. 2017, 923 – 925). Useiden tutkijoiden (esim. Keaveney & Lundberg 2014, 15; Cameron 2001, 1; Rasinen 2006, 35) mukaan varhennettua kielen opetusta tulisikin toteuttaa lapsilähtöisillä tavoilla.

Opettajat tavoittelivat koulutukselta ammatillista kehittymistä niin oman ajattelun kuin käytännön toteutuksenkin osalta. Koulutuksen päätteeksi opettajien kuvaamissa ajattelun muutoksissa oli paljon hajontaa. Työelämäjakson jälkeen opettajien käsitykset koulutuksen vaikutuksista omaan ajatteluun olivat pääasiassa positiivisia. He kokivat koulutuksen laajentaneen, uudistaneen, ravis- telleen ja jopa mullistaneen omaa ajattelua. Lisäksi opettajat olivat ajan kuluessa ymmärtäneet ristiriitaisten ajatusten ja tuntemusten merkityksen osana

syvällisempää oman ajattelun muutosprosessia. Koulutuksen vaikutuksia kuvattiinkin syvällisiksi ja sen koettiin vaikuttaneen erityisesti omaan ajatteluun. Koulutuksen vaikutusten kehittyminen ja kokeminen on Penuelin ym. (2007) mukaan hyvin yksilöllistä. Osa voi kokea koulutuksen vaikutukset rajallisiksi ja toiset taas voivat kokea koulutuksen vaikuttaneen merkittävästi omaan ajatteluun ja toimintaan. (Penuel ym. 2007, 923.) Opettajat kuvasivat koulutuksen vaikuttaneen myös omaan opetukseen. He kertoivat koulutuksen päätteeksi, miten aikovat muuttaa omaa opetustaan. Työelämäjakson jälkeen opettajat kuvasivat, miten he ovat toteuttaneet varhennettua kielen opetusta käytännössä ja miten se on muuttunut koulutuksen myötä.

7 POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa The Early Bird Gets the Word -täydennyskoulutukseen osallistuneiden varhennetun kielen opettajien taustoja sekä selvittää opettajien käsityksiä varhennetusta kielen opetuksesta ja täydennyskoulutuksen vaikuttavuudesta opettajien itsensä kokemana. Esitän tässä luvussa tutkielmani tärkeimmät tulokset. Lisäksi tarkastelen tutkielman tuloksia ja toteuttamista myös kriittisesti ja kuvaan oman ymmärrykseni kehittymistä tutkielman tekemisen aikana. Lopuksi esitän joitakin ehdotuksia jatkotutkimusten aiheiksi.

Tämän tutkielman kohteena olevaan täydennyskoulutukseen osallistuneet opettajat olivat pääasiassa alkuopetuksessa työskenteleviä luokanopettajia tai esiopettajia. Heillä oli paljon kokemusta opetustyöstä sekä pätevyyttä esi- ja alkuopetusikäisen opettamiseen. Heidän käsityksensä varhennetun kielen oppijoista ja opetuksen toteuttamisesta huomioitavista asioista olivatkin hyvin yhteneväisiä tämän tutkielman teoriapohjassa esitetyn teorian kanssa. Opettajien käsityksiä varhennetusta kielen opetuksesta voidaankin hyödyntää myös suunniteltaessa tulevaa varhennettua kielen opetusta. Tulee kuitenkin muistaa, että tutkimukseen osallistuneille varhennettu kielen opetus oli pääasiassa uutta ja suurin osa oli opettanut sitä vasta alle lukuvuoden. Toisaalta taas kyseessä oli joukko esi- ja alkuopetukseen erikoistuneita opetusalan ammattilaisia.

Opettajat käsityksissä ilmeni, että he kaipasivat täydennyskoulutuksesta tietämystä kielen opetuksen teoriasta sekä tukea kielen opettamiseen käytännössä. Lisäksi he kaipasivat työtapoja ja vinkkejä nimenomaan kielen opettamiseen nuorille kielen oppijoille. Opettajat odottivat näitä asioita koulutukselta ja heidän käsityksensä mukaan koulutus oli myös vaikuttanut heidän tietämyksensä niissä, mutta he toivoivat silti oppivansa vielä lisää. Nämä tekijät on hyvä huomioida järjestettäessä vastaavia koulutuksia esi- ja alkuopetuksen opettajille.

Mielenkiintoista oli se, ettei opettajien kielitaidon merkitys varhennetussa kielen opetuksessa noussut esille missään vaiheessa aineistonkeruuta, vaikka hieman yli puolet opettajista arvioi kielitaitonsa opetettavassa kielessä sujuvaa kielitaitoa huonommaksi. Esimerkiksi Kourieosin (2014, 296) tutkimuksessa vailla kielen opintoja olevat varhennetun kielen opettajat kokivat oman kielitaitonsa riittämättömäksi ja tiedostivat kielitaidon merkityksen työssään. Useiden tutkimusten (esim. Graham ym. 2017, 951; Unsworth ym. 2015, 541; Kourieos 2014, 291) mukaan opettajan kielitaidolla on merkitystä varhennetussa kielten opetuksessa. Unsworth ym. (2015, 539) esittävät, että opettajan kielitaito vaikuttaisi oppimiseen jopa varhaista aloittamisikää ja käytettävää aikaa enemmän, sillä se on usein oppilaiden ainoa kontakti opetuksen kohteena olevaan kieleen.

Kokonaisuutena tarkasteltuna koulutus oli vaikuttavaa, sillä Opetushallituksen määritelmän (1998, 21) mukaisesti se edisti tutkittavien henkistä kasvua ja kehitti heidän työskentelyään myös käytännössä. Tähän tutkielmaan osallistuneet opettajat kuvasivat sekä ajattelunsa, että opetuskäytäntöjensä muuttuneen koulutuksen myötä. Myös Saunders (2014, 177) on määritellyt koulutuksen vaikuttavaksi silloin, kun se on saanut opettajia muuttamaan käytänteitään. Raivola ym. (2000, 12) määrittelevät koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelua yksityiskohtaisemmin todeten, että sillä tarkoitetaan koulutuksen positiivista onnistumista sekä sen tehtävän ja tavoitteiden täyttymistä.

Koulutukseen osallistuneiden opettajien näkökulmasta koulutuksen ei voida katsoa täysin täyttäneen Raivolan ym. (2000) määritelmää, sillä osa tutkittavien asettamista tavoitteista jäi saavuttamatta. Toisaalta koulutuksen vaikutukset ristiriitaiseksi tai vähäiseksi kokeneet opettajat eivät välttämättä olleet yhtä halukkaita osallistumaan aineiston keruun viimeiseen vaiheeseen, joten heidän kokemustensa lopullinen kehittyminen ei näy tuloksissa. Ristiriitaiset käsitykset olivat lopulta muuttaneet ja kehittäneet opettajien ajattelua ja käytäntöjä niiden opettajien osalta, jotka tähän osallistuivat. Ingvarsonin ym. (2005, 5) mukaan opettajien on helpompi nähdä koulutuksen vaikutuksia käytännön työlle, kun koulutuksesta on kulunut aikaa.

Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimisesta tekeekin haastavaa sen vaikutusten ja niiden pysyvyyden määrittäminen. Koulutuksen vaikutukset voivat Penuelin ym. (2007, 923) mukaan näkyä vain joitakin päiviä, kuukausia, tai koulutuksen aikaansaamat muutokset voivat olla suhteellisen pysyviä. Lisäksi Blume, Ford, Baldwin ja Huang (2010, 1094) ovat todenneet, että koulutuksesta saadun tiedon vaikutus käytäntöihin heikkenee ajan kuluessa. Osalla tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista koulutuksen aikaansaama kehittymisen prosessi oli vielä kesken, joten todellisten vaikutusten määrittäminen on haastavaa. Levander ja Ruohisto (2008) ovat todenneet, että koulutuksen vaikutukset käytännön työhön ja toimintaan näkyvät usein viiveellä. Todellisten vaikutusten mittaamiseksi olisi tarpeen toistaa työelämän vaikutuksia käsittelevä mittaus vielä uudestaan (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2008).

Tämän tutkielman tuloksia tarkastellessa tulee huomioida, että kyselylomakkeilla saatu aineisto oli tiivistä ja lyhytsanaista. Jos opettajat olisivat avanneet käsityksiään monisanaisemmin, olisi voinut olla mahdollista saada syvempi ymmärrys heidän käsityksistään. Lisäksi tulee muistaa, että tämän tutkielman aineistonkeruun viimeisin osa tavoitti vain osan koulutukseen osallistuneista, eikä siten välttämättä kuvaa täysin todellisuutta koko tutkimusjoukossa. Tältä osin tulosten voidaan ajatella kattavan vain kuuden vastanneen opettajan käsitykset, eikä voida tietää, mikä on loppujen tutkittavien käsitys täydennyskoulutuksen vaikuttavuudesta työelämäjakson jälkeen.

Eskola ja Suoranta (1998, 211) muistuttavat, että laadullisessa tutkimuksessa keskeisin tutkimusentekoväline on tutkija itse. Fenomenografisen analyysin tulokset ovat aina tutkijan tulkintoja tutkittavien käsityksistä. Ahonen (1994, 122) muistuttaakin, että tutkijan omat tiedot ja odotukset vaikuttavat aina tutkimukseen jollain tasolla ja tämä on hyvä tiedostaa. Tästä syystä olen pyrkinyt esittämään tutkimusprosessin etenemien mahdollisimman tarkkaan. Tutkimusprosessin edetessä oma ymmärrykseni niin fenomenografisen tutkimuksen toteuttamisesta kuin tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä syveni ja kehittyi. Tämä ilmeni prosessinomaisena toimintana, jossa palasin toteuttamaan analyysin vaiheita uudestaan ja uudestaan. Myös tutkielman teoriaosuus rakentui

prosessinomaisesti ja palasin syventämään omaa tietämystäni aiheesta tutkielman eri vaiheissa.

Varhennetun kielen opetuksen täydennyskoulutusta tarvitaan edelleen, sillä opettajat kokivat tässä tutkielmassa, ettei oma peruskoulutus riitä varhennetun kielen opetuksen toteuttamiseen. Täydennyskoulutuksen järjestämisessä tulisi huomioida, että varhennetun kielen opettajat ovat heterogeeninen joukko, jolla on erilaisia tarpeita. Myös Saunders (2014, 80) on todennut, että yksilölliset tarpeet tulisi huomioida koulutuksessa, sillä ammatillisen kehittymisen tarpeet eivät ole kaikilla samanlaisia. Tässä tutkielmassa ilmeni, että kielen opettajat kaipaavat pienten oppilaiden tarpeisiin ja kehittymiseen liittyvää koulutusta. Esi- ja alkuopetuksen opettajilla puolestaan oli tarve saada lisää tietämystä ja tukea kielen opettamiseen. Täydennyskoulutuksissa tulisi kuitenkin huomioida myös esi- ja alkuopetuksen erilaiset tarpeet, sillä esiopetuksen opettajat kokivat, ettei koulutus täysin vastannut heidän tarpeitaan. Myös Haring (2003, 218-225) on nostanut tutkimuksensa tuloksissa esille esi- ja alkuopetuksen erilaiset toimintakulttuurit. Jotta täydennyskoulutusta voitaisiin kohdentaa mahdollisimman hyvin vastaamaan opettajien tarpeita, tarvitaan lisää tutkimusta varhennetun kielen opettajana toimivien koulutustarpeista.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat pohtivat, miten koko ikäluokkaa koskeva varhennettu kielten opetus tulisi järjestää. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018b) varmisti äskettäin, että varhennettu kielten opetus alkaa kaikilla oppilailta viimeistään 1. luokan keväällä ja A1-kielen opetusta lisätään vuosiluokille 1-2 yhteensä kaksi vuosiviikkotuntia. Varhennetun kielen opetuksen opetussuunnitelman perusteet valmistuvat vuoden vuosien 2018-2019 aikana. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018b.) Graham ym. (2017, 294) muistuttavat, että varhennetun kielen opetuksen ja perinteisen kielen opetuksen siirtymävaiheessa tulisi huolehtia siitä, ettei oppilaille opeteta uudestaan jo kertaalleen opittuja asioita. Vaikka varhennetun kielen opetuksen tueksi laaditaankin Suomessa opetussuunnitelma, tarvitaan jatkumon suunnittelua varten tutkimustietoa oppilaiden osaamisesta varhennetun kielen opetuksen jälkeen, jotta myöhemmin annettavaa kielenopetusta voidaan kehittää sen mukaisesti.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 89.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Asworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the 'World' of Phenomenography? Scandinavian Journal of Education Research 42 (4), 415-431.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. 2010. Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. Journal of Management 36 (4), 1065-1105.
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. 2007. Training Transfer: An Integrative Literature Review. Human Resource Development Review 6 (3), 263-296.
- Bärlund, P., Nyman, T. & Kajander, K. 2015. "Ai niin, unohdin pyyhkeen ja uikkarin kielisuihkutteluun tänään." Vieraiden kielten aineenopettajiksi opiskeluvien kokemuksia kielisuihkutuksesta. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) Elävä ainepedagogiikka. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 9, 76-96.
- Cameron, L. 2001. Teaching Languages to Young Learners. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celaya, L. M. 2012. "I wish I were three!": Learning EFL at an Early Age. Teoksessa M. Gonzales Davies & A. Taronna (toim.) New Trends in Early Foreign Language Learning. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2-11.
- Council of Europe. 2018a. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department. Saatavilla: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> Luettu 21.9.2018.
- Council of Europe. 2018b. Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners. Resource for educators. Volume 1: ages 7-10. Saatavilla: <https://rm.coe.int/collated->

representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688 Luettu 21.9.2018.

- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. 2010. Content and Language Integrated Learning. Cambridge: University Press.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & Smit, U. (toim.) 2010. Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Desimone, L. 2009. Improving Impact Studies of Teacher's Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. Educational Research Journal 38 (3), 181-199.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. 2006. The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. European Commission.
- Enever, J. 2011. Policy. Teoksessa J. Enever (toim.) Early Language Learning in Europe. London: British Council, 23-32.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 27-44.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.
- Euroopan komissio. 1995. Teaching and learning: Towards the learning society. Saatavilla: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf Luettu 10.8.2018.
- Euroopan komissio. 2017. Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2017 Edition. Eurydice Report. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Fullana, N. 2006. The Development of English (FL) Perception and Production Skills: Starting Age and Exposure Effects. Teoksessa C. Munoz (toim.) Age and the Rate of Foreign Language Learning. Second Language Acquisition 19. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 41-64.
- Genesee, F. 2014. Is early second language learning really better? Evidence from research in students in CLIL programs. Babylonia 1, 26-30.

- Graham, S., Courtney, L., Marinis, T. & Tonkyn, A. 2017. Early Language Learning: The Impact of Teaching and Teacher Factors. *Language Learning* 67 (4), 922-958.
- Gregson, J. & Sturko, P. 2007. Teachers as Adult Learners: Re-conceptualizing Professional Development. *MPAEA Journal of Adult Education* 36 (1), 1-18.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1-32.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. *Joulu* 93.
- Helin, M. 2014. Opettajien ammatillisen kehittymisen jatkumo – yliopistojen ja koulujen kumppanuus. *Helsingin yliopiston tutkimuksia* 353.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hu, R. 2016. The Age Factor in Second Language Learning. *Theory and Practice in Language Studies* 6 (11), 2164-2168.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Ikonen, H.-M. 2017. Puhelinhaastattelu. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 230-243.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. 2005. Factors affecting the impact of professional development programs on teacher's knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Australian Council for Educational Research* 13 (10), 1-20.
- Inha, K. (2018). Vuosi kärkihanketta takana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/vuosi-karkihanketta-takana> Luettu 4.8.2018
- Isotalo, P. 2006. Lehtori Janssonin kiusaus. Fenomenografinen näkökulma opettajien käsityksiin opettajien välisen työpaikkakiusaamisen syistä, seurauksista ja ennaltaehkäisystä. *Turun yliopiston julkaisuja* 243.

- Jaekel, N., Schuring, M., Florian, M. & Ritter, M. 2017. From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning* 67 (3), 631-664.
- Johnson Longfor, R. W. 2014. Exploration in Language Didactics and in Teachers' Pedagogical Thinking. Secondary School Language Teachers' Conceptions and Methods of Teaching English as a Second Language in Cameroon. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 356.
- Jolanki, O. & Karhunen, S. 2010. Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 331-344.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston tutkimuksia 236.
- Järvinen, H. - M., Nikula, T. & Marsh, D. 1999. Vieraskielinen opetus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus. 229-257.
- Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K & Nikula, T. 2015. Kieltä, toimintaa sisältöjä. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimien ja opetuksen näkökulmia. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015/n:o 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen H., Saarinen, T. & Ala-Häivälä, T. 2012. Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- Kansanen, P. 1992. Kohti koulupedagogiikkaa. Lisää kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 121.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson-Fält, C. 2010. Kielikeskuksessa toimivien kieltenopettajien käsityksiä ja kokemuksia massayliopiston luomista haasteista. Turun yliopiston julkaisu 303.
- Kattelus, M. & Kovanen, S. 2015. Englannin kielisuihkuttelun opetuskokeilu alakoulun toisella vuosiluokalla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Keaveney, S. & Lundberg, G. 2014. Early language learning and teaching : A1-A2. Lund : Studentlitteratur 2014.

- Kilinc, A. & Aydin, A. 2013. Turkish Student Science Teachers' Conceptions of Sustainable Development: A phenomenography. *International Journal of Science Education* 35 (5), 731-752.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. 2008. Kolmas painos. Evaluating training programs. The four alevels. San Francisco, California: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltonen. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74-88.
- Knowles, M., Holton, E. & Swanson, R. 2012. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. New York: Routledge.
- Korkeakoski, E. 1999. Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus. Opetushallituksen rahoittama, pitkäkestoinen koulutus. *Opetushallitus. Arviointi* 3/1999.
- Kourieos, S. 2014. The Knowledge Base of Primary EFL Teachers – Pre-service and In-service Teachers' Perceptions. *Journal of Language Teaching and Research* 5 (2), 291-300.
- Krashen, S., Long, M. & Scarcella, R. 1979. Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 13 (4), 575-582.
- Kuula, A. 2015. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laitinen, J. 2001. English Immersion in Finland – Dreams or Reality. A case study on the Hollihaka early total English immersion programme, its structure, implementation and learning outcomes. Jyväskylän yliopisto. Lisensiaatintutkimus.
- Laitinen, J. & Meriläinen, M. 2004. Englanninkielinen opetus – kuntatason kehityshanke valokeilassa. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen tutkimuksen keskus, 225-236.
- Lauriala, A. 1997. Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers. Oulun yliopisto.
- Lehti, L., Järvinen, H.-M. & Suomela-Salmi, E. 2006. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language Learners of today*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 293-314.

- Leppänen, H.-M. & Paaso, H. 2013. Alkuopetuksen CLIL-opettajan käyttämät ymmärtämisen tukemisen keinot. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Levander, L. M. & Ruohisto, J. 2008. Osallistujien kokemuksia yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuudesta. *Yliopistopedagogiikka* 15 (2), 6-14.
- Liusvaara, L. 2014. Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämällä pedagogista hyvinvointia. Turun yliopiston julkaisuja. *Annales Universitatis Turkuensis C* 388.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajat matkakirja tulevaan. Juva: PS-kustannus.
- Markkanen, M. 2012. "Hei, mä opin tän asian enkuks!" Toimintatutkimus ympäristötiedon ainesisältöjen ja vieraan kielen oppimisesta sekä opettamisesta englanninkielisissä oppitunneissa. Turku: Painosalama Oy.
- Marton, F. 1988. *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (toim.) *Qualitative research in education: focus and methods*. London; New Yourk: Falmer Press.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey; Lawrence Erlbaum Associates.
- McClellan, J. E. 1976. *Philosophy of education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitymiselle. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 51.
- Meriläinen, M., Piispanen, M. & Jurkka, E. 2017. The Early bird Gets the Word – Pelit ja leikit autenttisen kielenoppimisen konteksteina. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Meriläinen, M. & Piispanen, M. 5.6.2018. Henkilökohtainen tiedonanto.
- Merisuo-Storm, T. 2002. Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja C. *Scripta lingua Fennica* edita 185.
- Merisuo-Storm, T. 2013. Kaksikielinen opetus ja äidinkielen kehittyminen. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 167-191.
- Metsälä, C. 2017. Early English language teaching in the first grade. A comparative case study on approaches, methods and procedures. Helsingin yliopisto. Nykykielten laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Opiskelijalaitos. E-kirja. Helsinki: International Methelp Oy.
- Metsävainio, J. 2013. Kielisuihkussa – Tapaustutkimus englannin kieli-suihkuopetuksesta alakoulun toisella luokalla. Lapin yliopisto. Pro gradu - tutkielma.
- Mezzi, T. 2012. Being Young, Being Adult: The Age Factor Issue for Vocabulary in FL Education. Teoksessa M. Gonzales Davies & A. Taronna (toim.) *New Trends in Early Foreign Language Learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 12-23.
- Miettinen, E., Kangasvieri, T. & Saarinen, T. 2013. Vaihtelevaa opetusta ja kasvavaa kiinnostusta. Teoksessa L. Tainio & H. Harjuluukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden kaksikielinen Suomi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 71-90.
- Mihaljevic Djigunovic, J. 2012. Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning. *Center for Educational Policy Studies Journal* 2 (3), 55-74.
- Munoz, C. 2006. The Effects of Age on Foreign Language Learning: The BAF Project. Teoksessa C. Munoz (toim.) *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. *Second Language Acquisition* 19. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 1-40.
- Munoz, C. 2008. Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics* 29, 578-596.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Helsinki: Edita, 169-194.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* N:o 85.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, käntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 363-375.
- Nikolov, M. 2009. The age factor in context. Teoksessa M. Nikolov (toim.) *The Age Factor and Early Language Learning*. Berlin; New York : Mouton de Gruyter cop, 1-37.
- Nikolov, M. & Mihaljevic Djigunovic, J. 2011. All shades of every color: an overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 95-119.

- Nurmi, K. E. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Helsinki: Edita, 29-50.
- Nykvist, N. & Rintala, A. 2018. Varhennettu kieltenopetus – Vanhempien ja opettajien näkemyksiä yhteistyön kehittämiseksi. Itä-Suomen yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylän yliopiston tutkimuksia 368.
- Opetushallitus. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. Kielten kärkihankkeen aloitusseminaari 15.5.2017.
Saataavilla: <https://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kieltenkarkihanke/varhentaminen/taydennyskoulutus> (Luettu 7.8.2018.)
- Opetushallitus. Kielten varhentamisen hanketapaaminen 18.1.2018.
Saataavilla: https://www.oph.fi/download/189236_Kieltenopetuksen_varhentamisen_hanketapaaminen_1_2018.pdf Luettu 7.8.2018.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi – KYTKÖS-hanke. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:22.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Tiedote 6.3.2017. Saataavilla: https://minedu.fi/artikkeli//asset_publisher/kieltenopetus-alkamaan-jo-ensimmäiselta-luokalta-ja-varhaiskasvatuksesta-nelja-miljoonaa-avustuksia-kunnille Luettu 7.8.2018.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018a. Tiedote 11.4.2018. Saataavilla: https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/hallitus-lisaa-resursseja-koulutukseen-kielten-oppiminen-alkamaan-jo-ekaluokalta Luettu 7.8.2018.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018b. Tiedote 20.9.2018. Saataavilla: https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/valtioneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmäiselta-luokalta Luettu 1.10.2018.
- Opetusministeriö. 2005. Elinikäinen oppiminen yliopistossa – työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:38.

- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisissa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patrikainen, S. 2012. Luokanopettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta matematiikan opetuksessa. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 342.
- Pelli-Kouvo, P. 2014. Toimintatutkimus CLIL-opetuksesta: LEO-mallin kehittäminen. Helsinki: Unigrafia.
- 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.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. & Gallagher, L. P. 2007. What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal* 44 (4), 921-958.
- Pinter, A. 2006. *Teaching young language learners*. Oxford : Oxford University Press 2006.
- Piispanen, M. 2013. Anna mun oppia ja osata! Oppimisen konteksti ja pedagogiikka uudistavan koulun avaimina. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Työ arvonsa ansaitsee: juhla kirja 113vuotisen kajaanilaisen opettajankoulutuksen kunniaksi*. Oulu: Oulun yliopisto, 139- 154.
- Piispanen, M. & Meriläinen, M. 2016. Elämän opintieellä kohti laaja-alaista osaamista - arviointi oppimisen kompassina. Teoksessa M. Kuuskorpi & K. Sipilä (toim.) *Opetuksen digitalisaatio, uudet oppimisympäristöt ja uusi pedagogiikka*. Kaarina: Kaarinan kaupunki.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.
- Pica, R. 2007. *Moving and learning across the curriculum. More than 300 games and activities to make learning fun!* Albany NY: Thomson Delmar Learning.
- Pynnönen, J. 2013. Finnish preschool children's experiences of an English language shower. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Pyökkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen keilivarannon tilasta ja tasosta. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2017:51.

- Rahman, H. 2012. Finnish Pupils' Communicative Use of English in Interviews in Basic Education Grades 1-6. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 340.
- Raivola, R. 1997. Vaikuttavuustutkimuksen ulkoiset ja sisäiset determinantit. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) Koulutus, yhteiskunta ja menestys. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97, 54-70.
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000, 11-28.
- Rantala, I. 2015. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa R. Valli & J. Aaltonen. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 108-133.
- Rasinen, T. 2006. Näkökulmia vieraskieliseen opetukseen. Koulun kehittämishankkeesta toimintakulttuuriksi. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 281.
- Ratkaisujen Suomi. 2015. Neuvottelutulos strategisesta hallitusohjelmasta. Saatavilla: <https://vm.fi/julkaisu?pubid=6405> Luettu 5.10.2018.
- Rukajärvi-Saarela, M. 2015. Tutkimuksellisuudesta innostusta alakoulujen kemian opetukseen. Kehittämistutkimus osallistavan luokanopettajan perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämisestä. Jyväskylän yliopiston tutkimuksia 539.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 367-380.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 8-29.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, J. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 39-65.
- Sainio, L. 2013. Take a shower! A teacher's handbook for language showering in English. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Saunders, R. 2014. Effectiveness of Research-Based Teacher Professional Development: A Mixed Method Study of a Four-Year Systemic Change Initiative. *Australian Journal of Teacher Education* 39 (4), 166-184.
- Seppälä, T. 2009. Aikuisena aineenopettajaksi. Englannin aineenopettajan tutkinto täydennyskoulutuksena. Teoksessa K. Winter (toim.) Yhteistyöllä laatua opettajankoulutukseen. Näkökulmia opettajankoulutuksen kehittämisestä 2007-2009. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellisen tiedekunnan julkaisuja. *Pedagogica* 30, 32-39.
- Skinnari, K. 2013. Osallistumisen tarjoomia alakoulun CLIL-oppitunneilla. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) Kaksikielinen koulu - tulevaisuuden monikielinen Suomi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 192-217.
- Skinnari, K. & Halvari, A. (2018). Varhennettua kieltenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kieltenopetuksen puurot ja vellit. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennettua-kieltenopetusta-vai-kaksikielista-toimintaa-varhaisen-kieltenopetuksen-puurot-ja-vellit> Luettu 4.8.2018
- Sokka-Meaney, E. 1995. Englantia ensimmäiseltä luokalta – kokemuksia varhennetun vieraan kielen opetuksesta Joensuun normaalikoulun ala-asteella. Teoksessa P. Muikku-Werner & K. Julkunen (toim.) Kielten väliset kontaktit. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja 53, 177-194.
- The Early Bird Gets the Word. Saatavilla: <http://theearlybirdgetstheword.blogspot.com/> Luettu 5.9.2018
- Tigchelaar, A., Vermunt, J. D. & Brouwer, N. 2014. Patterns of development in second-career teachers' conceptions of teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 41, 111-120.
- Tragant, E. 2006. Language Learning Motivation and Age. Age and the Rate of Foreign Language Learning. *Second Language Acquisition* 19. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 237-267.
- Tryggvason, M.-T. 2009. Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education* 32 (4), 369-382.
- Turja, J. 2008. Varhennettu kielenopetus: pienimuotoisen varhennetun englanninopetuksen mahdollisuudet ja haasteet. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Saatavilla: <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> Luettu 1.10.2018.
- Uljens, M. 1997. School didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Unsworth, S., Persson, L., Prins, T. & De Bot, K. 2015. An Investigation of Factors Affecting Early Foreign Language Learning in the Netherlands. *Applied Linguistics* 36 (5), 527-548.
- Uysal, H. 2012. Evaluation of an In-service Training Program for Primary-school Language Teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education* 37 (7), 14-29.
- Valli, R. 2002. Ysinkertainen kysymys - vaikea ymmärtää. Kyselylomakkeen kysymysten merkitysanalyttinen tarkastelu. *Kasvatus* 33 (5), 533-543.
- Valli, R. 2015a. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. 2015b. Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 84-108.
- Valli, R. 2015c. Numeroiden kautta kuvataan todellisuutta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltonen. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 226-238.
- Valtonen, P. 1997. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen tila Suomessa. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) Koulutus, yhteiskunta ja menestys. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97, 9-53.
- Vastamäki, J. 2015. Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 121-132.
- Veijola, A. 2013. Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historianopettajaopiskelijoista. Jyväskylän yliopisto. *Studies in education, psychology and social research* 478.

- Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.
- Wilen, L. 2017. Tieto- ja viestintätekniiikan merkitys aineenopettajien täydennyskoulutuksessa. Tutkimusperuskoulun ja lukion opettajista Keski-Suomen alueella. Jyväskylän yliopiston tutkimuksia 276.

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje

Hyvä varhennetun kielten opetuksen koulutukseen osallistuva opettaja,

Opiskelen Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen luokanopettajien aikuiskoulutuksessa (Jyväskylän yliopisto) ja teen pro gradu -tutkielmaa varhennetusta kielten opetuksesta. Tutkielman tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä varhennetusta kielten opetuksesta sekä koulutuksen koetuista vaikutuksista opettajien omaan pedagogiseen ajatteluun.

Tutkimuksen aineisto kerätään kyselylomakkeilla koulutuksen kontaktikerroilla, alkukartoituksena koulutuksen alussa ja itsearviointina koulutuksen lopussa. Pyydän teitä vastaamaan molempiin. Vastauksenne on tärkeä, sillä varhennetun kielten opetuksen opettajina olette kehittämässä ja kokeilemassa kielten opetusta esi- ja alkuopetuksessa, mikä on melko uutta meillä Suomessa. Vastauksenne avulla voidaan kehittää myös varhennetun kielten opetuksen koulutusta.

Tutkimukseen osallistuminen ja kyselylomakkeisiin vastaaminen on vapaaehtoista. Kyselylomakkeet kerätään nimettöminä ja niitä käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimuksessa tarkastellaan koulutukseen osallistuvia opettajia joukkona, joten yksittäiset vastaajat eivät ole tunnistettavissa. Pro gradu -tutkielmani ohjaajana toimii Leena Isosomppi Kokkolan yliopistokeskus Chydeniukselta. Mikäli teillä on kysyttävää tutkimukseen liittyen, vastaan mielelläni: [sanna.linna\(at\)hotmail.com](mailto:sanna.linna(at)hotmail.com).

Kiitän vastauksistanne jo etukäteen,
Sanna Linna

Liite 2. Kyselylomake varhennetun kielten opetuksen koulutukseen osallistuville opettajille koulutuksen alkaessa

1. Mikä on koulutuksesi? (Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> luokanopettaja | <input type="checkbox"/> kasvatustieteen maisteri |
| <input type="checkbox"/> sosionomi (AMK) | <input type="checkbox"/> esi- ja alkuopetuksen sivuaineopinnot |
| <input type="checkbox"/> lastentarhanopettaja | <input type="checkbox"/> Muu, mikä? _____ |

2. Kuinka pitkä on työkokemuksesi? (Mikäli sinulla on työkokemusta useammasta vaihtoehdosta, ilmoita ne kaikki.)

- | | |
|--|--------------|
| <input type="checkbox"/> luokanopettajana | _____ vuotta |
| <input type="checkbox"/> esikoulunopettajana | _____ vuotta |
| <input type="checkbox"/> kieltenopettajana | _____ vuotta |
| <input type="checkbox"/> muu opettajakokemus | _____ vuotta |

3. Opetan varhennettua kieltä (Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.)

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> esikoulussa | <input type="checkbox"/> 1.-luokalla |
| <input type="checkbox"/> 2.-luokalla | <input type="checkbox"/> Muualla, missä? _____ |

4. Minkä kielen varhennettua opetusta toteutat? (Jos useampi kieli, ilmoita kaikki.)

- | | |
|---|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> englanti | <input type="checkbox"/> ruotsi |
| <input type="checkbox"/> Muu, mikä? _____ | |

5. Millaiseksi arvioit oman kielitaitosi opettamassasi kielessä? (Mikäli opetat useampaa kieltä, arvioi kaikista ja kirjoita vaihtoehdon perään, mitä kieltä arvioisi koskee.)

- Ymmärrän ja puhun vähän opettamaani kieltä.
- Selviän vuorovaikutuksesta opettamallani kielellä.
- Minulla on sujuva kielitaito opettamassani kielessä.
- Opettamani kieli on äidinkieleni.

6. Mitä asioita mielestäsi tulee huomioida varhennetun kielten opetuksen toteutuksessa?

7. Miten olet toteuttanut varhennettua kielten opetusta? Kuvaa periaatteita ja käytännön toteutusta.

En ole vielä toteuttanut varhennettua kielten opetusta. (Siirry kysymykseen 8.)

Olen toteuttanut varhennettua kielten opetusta. Kuinka kauan? _____

8. Mitkä ovat tavoitteesi tälle koulutukselle?

Kiitos vastauksistasi!

Liite 4. Teemahaastattelurunko

Taustat

- Mille luokka-asteelle opettaa varhennettua kieltä?
- Kuinka kauan on opettanut varhennettua kielten opetusta?
- Mikä tausta kielten opetukseen?

Ajatuksia koulutuksesta

- Päällimmäiset ajatukset yleisesti?
- Mitä "sai" koulutuksesta?
- Koulutuksen anti?

Pedagoginen ajattelu

- Miten koulutus vaikutti omaan ajatteluun?
- Muuttuiko jokin omassa ajattelussa?
- Tuliko omaan ajatteluun jotain uutta?

Käytännön toteutus

- Koulutuksen myötä tai sen vaikutuksesta
- Muuttuiko jokin omassa opetuksessa?
- Tuliko omaan opetukseen jotain uutta?
- Miten on toteuttanut käytännössä varhennettua

Lapset

- Lapsista kielen oppijoina yleisesti
- Miten koulutus on vaikuttanut lapsiin?
- Onko koulutus näkynyt lapsille jotenkin?

Liite 5. Ryhmähaastattelun haastattelupyyntö

Hei,

Kiitos, kun osallistuitte graduni aineistonkeruuseen varhennetun kielen opetuksen koulutuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa teidän käsityksiänne varhennetusta kielten opetuksesta sekä selvittää koulutuksen vaikutuksia. Opettajien täydennyskoulutuksen todelliset vaikutukset näkyvät usein parhaiten vasta käytännön työssä. Tästä syystä haluaisin kuulla ajatuksistanne vielä nyt, kun olette kerenneet olla työssä koulutuksen jälkeen.

Tavoitteena olisi saada kokoon pieni ryhmä, jossa keskustelisimme mm. seuraavista aiheista:

- Mikä oli koulutuksen anti sinulle?
- Miten se vaikutti pedagogiseen ajatteluusi varhennetun kielen opettajana?
- Miten se muutti toimintaasi varhennetun kielen opettajana?
- Miten olet käytännössä toteuttanut varhennetun kielen opetusta koulutuksen jälkeen?

Keskustelun voisimme toteuttaa koulutukset päättävän konferenssin yhteydessä. Keskustelun arvioitu kesto on noin 45 minuuttia. Ilmoita minulle halukkuudestasi osallistua yhteiseen keskusteluun sähköpostitse tai puhelimitse. Keskustelu nauhoitetaan, mutta edelleenkin ketään koulutukseen osallistujaa ei tarkastella yksittäisenä yksilönä, vaan tarkastelen käsityksiänne kokonaisuutena.

Terveisin Sanna Linna

Liite 6. Alakategorioiden määritelmät

OPETTAJIEN KÄSITYKSET VARHENNETUSTA KIELTEN OPETUKSESTA KOULUTUKSEN ALKAESSA	
KATEGORIA	SISÄLLÖN MÄÄRITELMÄ
Alakategoria A: Resurssit	Ryhmäkokoon, oppimisympäristöön sekä tuntijakoon liittyviä asioita.
Alakategoria B: Varhennetun kielen opettaja	Kuka opettaja sekä minkälaista tukea opettajat tarvitsevat.
Alakategoria C: Kielelliset valmiudet	Oppilaan äidinkieli sekä erilaiset kielelliset haasteet tulisi huomioida.
Alakategoria D: Ikä ja kehitysvaihe	Oppilaan ikään, kehitysvaiheeseen sekä sopivaan tasoon liittyvät käsitykset.
Alakategoria E: Oppilaan persoonallisuus	Oppilaan persoonallisiin ominaisuuksiin liittyvät käsitykset.
Alakategoria F: Vuorovaikutustaidot	Vuorovaikutustaidot tulisi huomioida.
Alakategoria G: Arkielämän sanoja ja sanontoja	Opiskellaan normaaliin arkeen liittyviä sanoja, sanontoja, aiheita, fraaseja.
Alakategoria H: Lasten kiinnostuksen kohteet	Sisällöiksi valitaan lapsia kiinnostavia sisältöjä, jotka ovat lapsilta nousseita tai heille tuttuja ja tärkeitä.
Alakategoria I: Toisto ja hidas eteneminen	Aikaa uuden oppimiselle sekä paljon toistoja.
Alakategoria J: Toiminnallisuus ja leikinomaisuus	Toiminnallisuus ja leikinomaisuus toimintaa ohjaavina periaatteina.
Alakategoria K: Positiivisen mielikuvan luominen kielestä	Innostukseen, iloon, kiinnostuksen herättämiseen ja elämyksiin liittyvät käsitykset.
Alakategoria L: Suullinen kielitaito	Puhetta, keskustelua ja vuorovaikutusta koskevat käsitykset.
Alakategoria M: Käytännön tilanteet	Tulisi opettaa kieltä tilanteissa, jotka ovat mahdollisimman lähellä arkipäivän kielen käyttötilanteita.
Alakategoria N: Kieli osana arkea	Opetettavan kielen tulisi näkyä niin koko koulun toimintakulttuurin tasolla kuin olla mukana arjen muissa oppimistilanteissakin.
Alakategoria O: Oppikirjat ja materiaalit	Opetuksen tukena käytettävät oppikirjat ja materiaalit.
Alakategoria P: Monipuoliset työtavat	Pelit, laulut, leikit sekä muut työtavat monipuolisesti opetuksen tukena.

OPETTAJIEN OMAT TAVOITTEET KOULUTUKELLE	
KATEGORIA	SISÄLLÖN MÄÄRITELMÄ
Alakategoria A: Saada vertaistukea.	Verkostoitua ja saada vertaistukea.
Alakategoria B: Konkreettisia ja valmiita vinkkejä ja ideoita.	Konkreettiset, käytännönläheiset, toteuttamiskelpoiset ja valmiit mallit, ideat ja vinkit opetukseen.
Alakategoria C: Tukea ja varmuutta kielen opettamiseen.	Varmuutta kielen opetukseen sekä varhentamiseen.
Alakategoria D: Vinkkejä ja ideoita oppitunneille	Sisällöllisiä toiveita.
Alakategoria E: Toiminnallisuus	Toiminnallisuuteen liittyvät tavoitteet.
Alakategoria F: Opetuksen monipuolistaminen	Tavoitteena monipuolisuus ja monien erilaisten sisältöjen saaminen.
Alakategoria G: Oman ajattelun ja toiminnan uudistaminen	Tavoitteet, jossa halutaan selkeästi muutosta aiempiin käsityksiin ja ajatuksiin.
Alakategoria H: Oman ymmärryksen syventäminen	Tavoitteena ymmärryksen syventäminen.
Alakategoria I: Innostusta ja iloa lapsille	Innostusta ja iloa lapsille.
Alakategoria J: Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi kielen oppijana	Esi- ja alkuopetusikäinen kielen oppija

OPETTAJIEN KÄSITYKSET KOULUTUKSEN VAKUTUKSISTA KOULUTUKSEN PÄÄTTYESSÄ	
KATEGORIA	SISÄLLÖN MÄÄRITELMÄ
Alakategoria A: Ajattelutapani muuttui ja laajeni	Opettajien kuvaukset ajattelutavan muuttumisesta, laajenemisesta tai syvästä oppimisesta.
Alakategoria B: Aiempi ajattelutapani vahvistui	Aiempi ajattelutapa vahvistui, tai opettaja sai tukea jatkaa samaan malliin.
Alakategoria C: Sekavat tuntemukset	Opettajien kuvaukset ristiriitaisista tuntemuksista, hämmennyksestä, kysymyksistä ym.
Alakategoria D: Vaikutukset vähäisiä	Kuvaukset, joissa oli saatu vain vähän tai ei oltu varmoja mitä oli saatu.
Alakategoria E: Käsitteitä ja teoriaa	Opettajat saivat uusia käsitteitä ja teoreettista pohjaa.
Alakategoria F: Tietämystä opetussuunnitelmasta	Opetussuunnitelmaan liittyviä asioita, jotka avautuivat opettajille.
Alakategoria G: Varhennetun kielen opetuksen periaatteet	Opettajat saivat tietämystä kielen ja etenkin varhennetun kielen opettamisesta.
Alakategoria H: Erilaiset työtavat	Erilaisia koulutuksesta saatuja työtapoja.
Alakategoria I: Lapsilla aktiivinen rooli	Käsitykset, jotka kuvaavat lasta toimijana varhennetun kielen opetuksen toteutuksessa.
Alakategoria J: Lisään toiminnallisuutta	Toiminnallisuuden lisäämiseen liittyvät ajatukset.
Alakategoria K: Enemmän puhuttua kieltä	Ajatukset, joissa tarkoituksena on lisätä puhuttua kieltä.
Alakategoria L: Hyödynnän TVT-laitteita	TVT-laitteiden mahdollisuuksiin liittyvät käsitykset
Alakategoria M: Suoraan käyttöön soveltuvia kokonaisuuksia	Käsitykset, joissa olisi haluttu oppia vielä lisää suoraan käytäntöön soveltuvia, konkreettisia vinkkejä ja ideoita.
Alakategoria N: Sisältöjä pienille oppilaille	Käsitykset, joissa opettajat olisivat halunneet oppia vielä lisää pienille oppilaille soveltuvia sisältöjä, joissa ei tarvita esim. luku- ja kirjoitustaitoa.
Alakategoria O: Kielen opettaminen	Käsitykset, joissa olisi haluttu oppia vielä lisää kielen opettamisesta.

OPETTAJIEN KÄSITYKSET KOULUTUKSEN VAKUTUKSISTA TYÖELÄMÄJAKSON JÄLKEEN	
KATEGORIA	SISÄLLÖN MÄÄRITELMÄ
Alakategoria A: Laajensi ja uudisti ajatteluni	Käsitykset, joissa kuvataan oman ajattelun muuttumista ja laajentumista
Alakategoria B: Koulutuksen jälkeisten tuntemusten analyysi	Käsitykset, joissa analysoitiin aiempia ristiriitaisia tuntemuksia
Alakategoria C: Myös opettajan innostus on tärkeää	sekä oppilaan, että etenkin opettajan innostusta ja kuvaavat käsitykset
Alakategoria D: Sain vertaistukea	Toisilta opettajilta saatu tuki
Alakategoria E: Rohkeutta ja luottamusta itseen ja oppilaisiin	Käsitykset, jotka kuvaavat koulutuksen tuomaa rohkeutta ja uskallusta opettajassa ja oppilaassa
Alakategoria F: Erilaiset työtavat	Koulutuksesta saadut tai sen myötä kehittyneet työtavat, kuten leikki, pelit, laulut,
Alakategoria G: Teemapäivät	Teemapäivien toteuttamista kuvaavat käsitykset
Alakategoria H: Monikanavaisuus	Monia eri aisteja hyödyntävät opettamisen käsitykset.
Alakategoria I: Pois kirjakeskeisyydestä	Kirjoista pois siirtymistä kuvaavat ilmaukset
Alakategoria J: Lisää toiminnallisuutta	Toiminnallisuuteen liittyvät ilmaukset
Alakategoria K: Englanti osaksi arkea	Käsitykset, jotka kuvaavat englantia osana arkea.
Alakategoria L: Paljon puhetta ja vuorovaikutusta	Puhetta, vuorovaikutusta ja keskustelua korostavat käsitykset
Alakategoria M: Konkreettisia ideoita ja valmiita materiaaleja	Opettajat olisivat halunneet oppia lisää konkreettisia ideoita ja saada valmiita suoraan käyttöön soveltuvia vinkkejä.
Alakategoria N: Teoreettista pohjaa kielten opetukseen	Käsitykset, joissa olisi haluttu oppia lisää kielten opetuksen teoriasta.
Alakategoria O: Eskari-ikäisten tarpeiden huomiointi.	Eskari-ikäisten tarpeita korostavat käsitykset.
Alakategoria P: Tulevan lukuvuoden suunnitelmia	Omaa tulevaa opetusta koskevat käsitykset
Alakategoria Q: Varhennetun kielen opetuksen laajentaminen	Varhennetun kielen opetuksen laajentaminen myös muuhun opetukseen
Alakategoria R: Koulutuspolitiikassa huomioitavia asioita	Erilaiset koulutuspolitiikassa päätettävät asiat.