

**Varhennettu englannin kielen opetus opettajien, esikou-  
lulaisten ja vanhempien käsityksissä – fenomenografi-  
nen tutkimus**

Päivikki Pesonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Kasvatustieteiden laitos  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

## TIIVISTELMÄ

**Pesonen, Päivikki. 2020. Varhennettu englannin kielen opetus opettajan, esikoululaisten ja vanhempien käsityksissä – fenomenografinen tutkimus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 87 sivua.**

Kuluvan vuoden 2020 alusta lähtien jokainen ensimmäisen luokan oppilas aloittaa toisen tai vieraan kielen opiskelun viimeistään ensimmäisen luokan kevätlukukaudella. Useimmille suomalaislapsille varhennettu kieli on englanti. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla, esikoululaisilla ja esikoululaisten vanhemmilla on varhennettua englannin kielen opetusta kohtaan.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka lähestymistapa on fenomenografinen. Tutkimuksessa haastateltiin luokanopettajia (n=2), esikoululaisia (n=2), ja esikoululaisten vanhempia (n=2). Kolmen haastatteluryhmän avulla haluttiin saavuttaa aineistotriangulaatio. Haastattelut toteutettiin avoimina yksilöhaastatteluina, jotka nauhoitettiin, litteroitiin, ja analysoitiin fenomenografisin menetelmin.

Varhennetun englannin alkaminen koettiin mukavana asiana. Lasten valmiuksia ja jaksamista pohdittiin. Englannin kieli koettiin tärkeäksi, ja sen varhentaminen todettiin aiheelliseksi. Toiminnallisuutta kaivattiin sekä opetusmateriaaleilta että opetukselta. Keskeisenä sisältönä nousivat suulliset taidot, laulut, leikit ja pelit. Varhennetun englannin kielen opettajalta toivottiin kiinnostusta englannin kielen opetukseen, ja alkuopetuksen osaamista.

Asiasanat: varhennettu englannin kielen opetus, kielen varhentaminen, alkuopetus, vieraan kielen oppiminen, käsitykset

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>JOHDANTO</b> .....   | <b>6</b>  |
| <b>2</b> | <b>ALKUOPETUSIKÄISET VIERAAN KIELEN OPPIJOINA</b> .....                 | <b>8</b>  |
|          | 2.1 Herkkyykskausi vieraan kielen oppimisessa.....                      | 8         |
|          | 2.2 Äidinkielen merkitys vieraan kielen oppimiselle .....               | 10        |
|          | 2.3 Informaali vieraan kielen oppiminen ja monikielisyys.....           | 11        |
|          | 2.4 Kommunikatiivinen kompetenssi vieraan kielen oppimisessa .....      | 12        |
|          | 2.5 Kiinnostuksen herättäminen vieraan kielen opiskeluun .....          | 14        |
| <b>3</b> | <b>VIERAAN KIELEN OPETUS ALKUOPETUKSESSA</b> .....                      | <b>16</b> |
|          | 3.1 Kielikylpyopetus kielen oppimisen keinona .....                     | 17        |
|          | 3.2 Vieraskielinen opetus .....   | 18        |
|          | 3.3 Varhennettu englannin kielen opetus.....                            | 21        |
|          | 3.4 Kielen varhentamista koskevia tutkimuksia.....                      | 23        |
| <b>4</b> | <b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....                      | <b>26</b> |
| <b>5</b> | <b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....                                  | <b>27</b> |
|          | 5.1 Fenomenografinen lähestymistapa .....                               | 27        |
|          | 5.2 Tutkimukseen osallistujat.....                                      | 29        |
|          | 5.3 Aineiston keruu.....  | 30        |
|          | 5.4 Aineiston analyysi .....  | 33        |
|          | 5.5 Eettiset ratkaisut.....   | 38        |
| <b>6</b> | <b>VARHENNETTU ENGLANNIN KIELEN OPETUS – KOLME<br/>NÄKÖKULMAA</b> ..... | <b>40</b> |
|          | 6.1 Luokanopettajan näkökulma .....                                     | 40        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 6.1.1    | Ennakkotiedot ja toiveet.....  | 41        |
| 6.1.2    | Lapsen valmiudet.....  | 42        |
| 6.1.3    | Materiaali.....  | 45        |
| 6.1.4    | Mielipiteet.....   | 49        |
| 6.1.5    | Opetussisällöt ja -menetelmät .....  | 52        |
| 6.1.6    | Varhennetun englannin kielen opettaja.....   | 58        |
| 6.2      | Esikoululaisen näkökulma .....   | 60        |
| 6.2.1    | Ennakkotiedot ja toiveet.....  | 61        |
| 6.2.2    | Mielipiteet.....   | 61        |
| 6.2.3    | Opetussisällöt ja -menetelmät .....  | 63        |
| 6.2.4    | Varhennetun englannin kielen opettaja.....   | 65        |
| 6.3      | Vanhemman näkökulma.....   | 66        |
| 6.3.1    | Ennakkotiedot ja toiveet.....  | 66        |
| 6.3.2    | Lapsen valmiudet.....  | 67        |
| 6.3.3    | Mielipiteet.....   | 69        |
| 6.3.4    | Opetussisällöt ja -menetelmät .....  | 71        |
| 6.4      | Näkökulmien yhdistäminen.....  | 74        |
| <b>7</b> | <b>POHDINTA.....</b>   | <b>77</b> |
| 7.1      | Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....   | 77        |
| 7.1.1    | Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on varhennetusta englannin kielen opetuksesta ja oppimisesta? .....                               | 77        |
| 7.1.2    | Millaisia käsityksiä esikoululaisilla on pian alkavasta varhennetusta englannin kielen opetuksesta ja englannin kielen oppimisesta?..... | 79        |

|                |  |           |
|----------------|--|-----------|
| 7.1.3          | Millaisia käsityksiä ja odotuksia esikoululaisten vanhemmilla on ensimmäisellä luokalla alkavaa englannin kielen opetusta kohtaan? | 79        |
| 7.1.4          | Tämän tutkimuksen merkitys .....   | 80        |
| 7.2            | Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....  | 82        |
| <b>LÄHTEET</b> | .....  | <b>84</b> |

# 1 JOHDANTO

Vieraan kielen opetus on perinteisesti Suomessa alkanut kolmannelta luokalta. Kielten osaaminen on kuitenkin nähty tärkeänä siinä määrin, että monissa kunnissa on opetettu vierasta kieltä koko ikäluokalle jo joidenkin vuosien ajan toiselta tai jopa ensimmäiseltä luokalta lähtien. Opetus on kuitenkin ollut usein kokeiluluontoista, eikä yhtenäistä linjausta kielten opetuksen aikaistamiseen ole ollut. Tähän tuli kuitenkin muutos vuonna 2018. Valtioneuvoston asetus määritteli vuoden 2018 syyskuussa muutoksen perusopetuksen tuntijakoon:

Tämä asetus tulee voimaan 1 päivänä tammikuuta 2020. Kevätlukukaudella 2020 vuosiluokalla 1 A1-kieltä opetetaan vähintään 0,5 vuosiviikkotuntia. Lukuvuonna 2020–2021 vuosiluokalla 2 A1-kieltä opetetaan vähintään 1,5 vuosiviikkotuntia. Opetushallituksen tulee hyväksyä opetussuunnitelman perusteet niin, että tämän asetuksen mukaiset opetussuunnitelmat otetaan vuosiluokkien 1 ja 2 osalta käyttöön viimeistään 1 päivänä tammikuuta 2020.

Tämä oli merkittävä muutos vieraan kielen opetukseen perusopetuksessa. Tämän asetuksen mukaisesti ensi keväänä kaikissa Suomen kouluissa opetetaan A1-kieltä (joka useimmissa kouluissa on englanti) ensimmäisellä luokalla oleville lapsille. Tämä on saanut aikaan keskustelua erityisesti luokanopettajien piirissä, joista monet opettavat A1 kieltä nyt keväällä 2020. Eurooppalaisten lasten kieliopinnot alkavat yleensä 6-7 vuoden iässä (Pyykkö 2017, 86). Täten Suomi ei ole kielen varhentamisessa edelläkävijä, vaan pikemminkin perässä kulkija. Englannin merkitys Euroopassa ja maailmassa on ilmeinen, koska englantia puhutaan ympäri maailmaa, ja se yhdistää niitäkin puhujia, joiden äidinkieli se ei ole. Suomessakin englantia opiskellaan ja puhutaan kielistä innokkaimmin. Noin 90 prosenttia alakoululaisista valitsee A1-kieleksi englannin (Pyykkö 2017, 24).

Osallistuin keväällä 2019 luokanopettajien koulutuspäivään, jossa eräänä työpajana oli kielten varhentaminen. Tuon työpajan aikana monet työpajaan osallistuneista opettajista ilmaisivat pelkonsa ja huolensa kielten opetuksen alkamisesta ensimmäisellä luokalla. Työpajan jälkeen jäin pohtimaan, miten monenlaisia ajatuksia luokanopettajilla mahtaa olla kielten varhentamisesta ja sen toteuttamismahdollisuuksista ensimmäisen luokan oppilaiden opetuksessa.

Näin sain lähtöajatuksen tutkimukseeni. Myöhemmin huomasin, että myös esikoululaisten vanhemmilla oli hyvin monenlaisia ajatuksia ja tunteita siitä, että heidän lapsellaan alkaa englanninopetus ensimmäisellä luokalla. Lopuksi pohdin, että luokanopettajien ja vanhempien ajatusten lisäksi olisi antoisaa kuulla myös esikoululaisten ajatuksia pian alkavasta vieraan kielen opetuksesta. Näin tutkimukseni aihe varhennetusta kielten opetuksesta alkoi saada muotoaan kolmesta eri näkökulmasta katsottuna. Näistä kolmesta näkökulmasta myös muodostuivat tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset.

Vieraan kielen varhentamiseen liittyvässä keskustelussa esillä on ollut ajatus siitä, että ”jonka nuorena oppii, sen vanhana taitaa”. Inha ja Huhta (2018, 1) kertovat, että mitä nuorempana kieltenopiskelu koulussa alkaa, sitä syvemmän kielitaidon lapsi saavuttaa. Myös Jalkanen (2009, 97) toteaa, että kielen oppimisen aikaisen aloittamisen on ajateltu liittyvän äidinkielenomaisen tason saavuttamiseen vieraassa kielessä. Skinnarin ja Sjöbergin (2018, 14–16) mukaan varhaisen kielenopetuksen edut ovat nähtävissä myös oppilaiden motivaation ja kielenoppimisasenteiden myönteisessä kehityksessä.

## 2 ALKUOPETUSIKÄISET VIERAAN KIELEN OPPIJOINA

Aro (2015, 29) on tuonut esille, että vieraiden kielten oppimisen ja opettamisen tutkimuksissa ei ole riittävällä tavalla otettu huomioon lapsia vieraiden kielten oppijoina. Aron tutkimus (2015) oli pitkittäistutkimus, jonka ensimmäinen tutkimuskysymys neljästä koski oppijoiden uskomuksia englannin kielen oppimisesta. Tutkimuksessa seuratiin lapsia ensimmäiseltä luokalta alkaen. Aron mukaan vieraista kielistä erityisesti englanti oli osa lasten kieliympäristöä jo ensimmäisellä luokalla. Koska lapsilla oli tutkimuksen alkaessa vielä kaksi vuotta vieraan kielen opintojen alkuun, he ajattelivat vieraan kielen oppimista melko kaukaisena asiana tulevaisuudessa. Aro huomauttaa, että osa lapsista kuitenkin tiesi haluavansa opetella englantia sitten kun saavat aloittaa vieraan kielen opiskelun koulussa. Tutkimuksesta ilmenee, että lapset osasivat myös perustella, miksi juuri englanti on se kieli, jota he ensimmäisenä haluavat oppia. Osa tutkimukseen osallistuneista lapsista oli oppinutkin jo englantia koulun ulkopuolella. (Aro 2015, 31–35). Vieraan kielen oppimisen onkin ajateltu olevan otollisinta lapsena, jolloin uusia asioita on mahdollisesti helpompi omaksua. Tähän perustuu myös käsitys herkkyykskaudesta, jolloin kielen opiskelu on paras aloittaa.

### 2.1 Herkkyykskausi vieraan kielen oppimisessa

Yleisesti ajatellaan, että lapset voivat saavuttaa äidinkielenomaisen tason vieraassa kielessä, jos kielen oppiminen alkaa ennen niin kutsuttua herkkyykskautta (Jalkanen 2009, 97). Kuten Jalkanen (2009, 98) toteaa, nuorille kielen oppijoille kieli on väline, jolla maailmaa voidaan ymmärtää. Nikolov (2009, vii) huomauttaa, että varhaisessa kielen oppimisessa kontekstilla on suuri merkitys. Iän uskotaan yleisesti vaikuttavan kielen oppimiseen, mutta siitä tutkijoilla on erimie-



lisyyksiä, ovatko vaikutukset herkkyyskaudesta johtuvia. Sen sijaan kielen oppimisen vaikutuksia äidinkielen kehitykselle ei ole tutkittu.

Yleisesti ajatellaan, että toisen kielen oppimisessa aiemmin kielen opiskelun aloittaneet saavuttavat paremman kielitaidon kuin myöhemmin opintonsa aloittaneet (Muñoz 2009, 141). Eli tähän pätee sanonta: ”Jonka nuorena oppii, sen vanhana taitaa”. Tähän liittyy ajatus herkkyyskaudesta (Critical Period Hypothesis). Myöhemmin toisen kielen oppineet oppivat nopeammin, mutta sen aiemmin omaksuneet ohittavat vähitellen myöhemmin aloittaneet kielitaidossa. Koska aiemmat tutkimukset (García Mayo & Garcia Lecumberri 2003, Muñoz 2008; Muñozin 2009, 142 mukaan) eivät kuitenkaan ole pystyneet osoittamaan varhaisen formaalin kielen opetuksen hyötyä pidemmällä aikavälillä, Muñoz (2009, 142) halusi selvittää, vaikuttaako kielen opiskelun varhentaminen myöhemmän kielitaidon laajuuteen. Kielen opiskelun varhentaminen ei johda parempiin oppimistuloksiin kuin myöhemmin aloitettu kielen opiskelu silloin kun kielen opetusta on ollut molemmissa saman verran. Formaalisissa oppimisympäristössä aiemmin toisen kielen opiskelun aloittaneet saavuttavat oppimistuloksissa myöhemmin aloittaneita alun rauhallisemman tahdin jälkeen, mutta eivät kuitenkaan ohita näitä osaamisessa. Syynä siihen, että nuoret lapset eivät menesty niin hyvin suhteessa vanhempiin kielen opiskelijoihin, on se, että he hyötyisivät eniten implisiittisestä oppimisesta, joka on tiedostamatonta. Se ei kuitenkaan tuota tuloksia nopeasti eikä vähäisellä kielelle altistamisella. Sen sijaan tyypillinen koulun kielen opetus on eksplisiittistä eli tietoista, ja määrältään riittämätöntä. Tämän lisäksi toisen kielen opetus voi olla myös laadultaan välttävää, erityisesti ääntämisen suhteen. (Muñoz 2009, 141 – 152.)

Varhaisen kielen oppimisen tavoitteet tulee Nikolovin (2009, 9) mukaan mukauttaa lasten kehitykseen. Vygotsky (1979, 86) määrittelee lähikehityksen vyöhykkeen alueeksi, jonka toisessa päässä on todellisen kehityksen taso itsenäisessä ongelmanratkaisussa, ja toisessa päässä on potentiaalisen kehityksen taso aikuisen ohjauksessa tai yhteistoiminnassa kyvykkäämpien vertaisten kanssa. Täten lähikehityksen vyöhyke määrittelee ne toiminnot, jotka ovat kehittymässä, mutta eivät ole saavutettavissa ilman lähikehityksen vyöhykkeellä

tapautuvaa ohjausta. Jäppinen (2002, 22) huomauttaa, että vieraskielisessä opetuksessa lapsen lähikehityksen vyöhyke on välineenä olevan vieraan kielen vuoksi huomion kohteena enemmän kuin tavallisessa opetuksessa. Täten lähikehityksen vyöhykkeen voidaan olettaa olevan keskimääräistä laajempi. Vygotsky (1979, 89) toteaa, että oppiminen on tehotonta, jos sitä ei suunnata nykyisen kehitystason sijaan lähikehityksen vyöhykkeelle.

## 2.2 Äidinkielen merkitys vieraan kielen oppimiselle

Vygotsky (1979, 84) tuo esille, että lapsen oppimispolku alkaa kaiken oppimisen suhteen jo ennen koulua. Lapsella on siis jo jonkinlaista taustatietoa monenlaisista asioista. Törmäsen (2017, 7) mukaan lapsen äidinkielen oppiminen on osa kognitiivista kehitystä, joka yhdessä sosiaalisen vuorovaikutuksen kanssa vaikuttaa kielen omaksumiseen. Lapsilla merkit ja sanat ovat ennen kaikkea väline sosiaaliseen kanssakäymiseen toisten kanssa (Vygotsky 1979, 28). Ensimmäisen kielen oppiminen on osa sosiaalistumisprosessia lähiympäristöön (Sajavaara 1999, 73). Vygotskyn (1979, 88) mukaan oppiminen on sosiaalinen prosessi, jonka kautta lapsi kasvaa lähiympäristönsä jäseneksi. Kuten Sajavaara (1999, 74) kuvaa, lapsi oppii tällöin ensimmäisen kielensä vuorovaikutuksessa muiden sitä puhuvien kanssa. Törmänen (2017, 6) painottaa, että kielellisillä taidoilla on suuri merkitys siihen asemaan, jonka lapsi sosiaalisessa yhteisössä saa. Sajavaaran (1999, 74–75) mukaan toisen kielen oppimisprosessi voi olla samankaltainen kuin ensimmäisenkin, jos kieltä käytetään merkityksellisissä sosiaalisissa tilanteissa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Se, kuinka laaja kielitaito tällä tavoin voidaan saavuttaa, riippuu siitä, kuinka monipuolisissa vuorovaikutustilanteissa kieltä tarvitaan ja käytetään.

Kaivapalu (2007, 298–299) tuo esiin erilaisen näkökulman äidinkielen ja vieraan kielen suhteesta: hän toteaa, että äidinkielellä opitut kieliopin käsitteet ovat väline vieraan kielen opiskelussa. Vieraan kielen oppimisessa äidinkielen opetuksen systemaattisuus, ja äidinkielen rakenteiden ja kielioppitermien ope-

tus, sekä kontrastiivinen vertailu äidinkielen ja muiden kielten välillä ovat liian vähän huomioituja.

Kaivapalu (2007, 293) kuvaa, että äidinkielen omaksuminen ja kielten opetus muokkaavat oppilaan metalingvististä tietoisuutta, joka vaikuttaa oppilaan kokemuksiin, käsityksiin ja tulkintoihin. Skinnari ja Sjöberg (2018, 19) huomauttavat, että äidinkielen oppimisen tukemisella voidaan tukea myös vieraan kielen oppimista. Kun siirrytään varhaisesta suullisesta kielenopetuksesta kirjoitetun kielen opetukseen, lapset, joilla on kielenoppimiseen liittyviä ongelmia saattavat tarvita tukea oppimiseensa. Tämä johtuu siitä, että heidän oppimisensa on hitaampaa kuin sellaisilla oppilailla, joilla ei ole kielihäiriöitä. Fonologisen tietoisuuden harjoittaminen vieraassa kielessä kuitenkin tukee myös luku- ja kirjoitustaitoa äidinkielessä. Kielitietoisuuden lisääminen tukee oppimista kaikessa kielenopetuksessa. (Skinnari & Sjöberg 2018, 19–20.) Vieraan kielen ja äidinkielen opetus voivat siis laadukkaasti toteutettuna tukea toisiaan.

### **2.3 Informaali vieraan kielen oppiminen ja monikielisyys**

Koulun ulkopuolella tapahtuu myös paljon oppimista, jota voidaan kutsua informaaliksi oppimiseksi. Vierasta kieltä oppiakseen lapsen täytyy kuulla tai nähdä vierasta kieltä (Törmänen 2017, 4-7). Kuten Pyykkö (2017, 72–75) kuvaillee, informaalia eli luonnostaan tapahtuvaa kielen oppimista voi tapahtua esimerkiksi työssä, harrastuksissa tai internetin välityksellä. Skinnari ja Sjöberg (2018, 16) toteavat, että vapaa-ajan pelaaminen kehittää lasten englannin kielen taitoja. Luonnostaan tapahtuvaa oppimista tapahtuu erilaisissa vuorovaikutusta kehittävässä tilanteissa. Sajavaara (1999, 75) puolestaan on sitä mieltä, että luonnostaan tapahtuvan ja muodollisen kielen oppimisen välille ei voida vetää selvää rajaa, sillä muodollista kielen oppimista voi tapahtua luonnollisissa ympäristöissä ja päinvastoin. Törmänen (2017, 10) vaatii lapsille mahdollisuuksia eri kielten ja kulttuurien kohtaamiseen, joiden kautta lapsi saa tarpeen kommunikointiin vieraalla kielellä. Tästä seuraa vähitellen rohkeutta käyttää vierasta kieltä informaaleissa tilanteissa.

Aiemmin on ajateltu virheellisesti, että monikielisyydestä voisi olla haittaa lapsen ajattelulle ja kielen kehitykselle. Nämä uskomukset on sittemmin kumottu tutkimuksissa (Skinnari & Sjöberg 2018, 19). Pyykön (2017, 13) mukaan maailman monikielistymisen ja monikulttuuristumisen ansiosta eri kieliä käytetään samanaikaisesti ja ristikkäin, jolloin eri kieliä voidaan oppia toisten kielten tukena. Myös Törmänen (2017, 14) yhtyy näihin ajatuksiin todeten, että monikielisen puhujan kielet toimivat toisiaan tukevasti, ja hän voi käyttää niitä eri tilanteissa tarvitsemallaan tavalla.

## **2.4 Kommunikatiivinen kompetenssi vieraan kielen oppimisessa**

Intensiivisellä opetuksella, sekä runsaalla kohdekielen altistuksella ja käytöllä voidaan kehittää oppilaiden kielitaitoa ja kommunikatiivisia taitoja (Skinnari & Sjöberg 2018, 16). Kielitaito ja kommunikatiiviset taidot liittyvät kommunikatiiviseen kompetenssiin. Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueita ovat kielellinen, sosiolingvistinen ja pragmaattinen. Kielellinen kompetenssi on ehkä usein se, jonka kehittämiseen kielten opetuksessa keskitytään eniten. Siihen sisältyvät esimerkiksi kieliopillinen tarkkuus, sekä sanaston ja ääntämisen hallinta. Sosiolingvistinen kompetenssi sisältää käsityksen siitä, millainen kieli missäkin tilanteessa on sopivaa. Pragmaattinen kompetenssi on kyseessä silloin, kun puhutaan vaikkapa vuorottelusta keskustelussa, koherenssista tai puhutun kielen sujuvuudesta. (Council of Europe 2018a, 130.)

Nuorille seitsemän – kymmenenvuotiaille oppijoille on kehitetty Eurooppalaisen viitekehyksen puitteissa myös erilliset kielellisten kompetenssien kuvaukset (Council of Europe 2018b). Näissä kuvauksissa alimpana tasona ovat esi-A1 – taso (pre-A1), joka siis edeltää A1 – tasoa. Tällä tasolla oppilas osaa kielellisen kompetenssin alueella käyttää yksittäisiä sanoja ja sanontoja, sekä hyödyntää perustietoja sanajärjestyksestä lyhyissä toteamuksissa. Sosiolingvistisen kompetenssin alueelta ei esi-A1 -tasolla vaadita vielä osaamista. Prag-

maattisen kompetenssin alueella oppilas osaa kommunikoida hyvin yksinkertaista tietoa itsestään ja tarpeistaan yksinkertaisesti, sekä kykenee hyvin lyhyiden yksittäisten harjoiteltujen ilmaisujen suulliseen tuottamiseen pyytäen eleillä apua tarvittaessa. (Council of Europe 2018b, 51 – 55.) Nämä kommunikatiivisen kompetenssin alkeisvaatimukset ovat hyödyllinen apuväline, kun pohditaan tavoitteita vieraan kielen aloittavan lapsen kielelliselle osaamiselle.

Kaikessa kielten opetuksessa opettajan kielellinen malli on hyvin tärkeä oppilaiden kielitaidon kehittymisen kannalta. Kuten Törmänen (2017, 7) toteaa, kielitaidon omaksumisen lisäksi kielitaidon ylläpitäminen on myös tärkeää. Bovellanin (2014, 115 – 116) mukaan vieraskielisen opetuksen opettajat korostavat oikeakielisyyttä ja kielen virheettömyyttä vertailukohtana. Bovellan kuitenkin huomauttaa, että maailmassa englantia käyttävät useimmiten ihmiset, jotka eivät osaa sitä virheettömästi. Englantia puhutaan todella monella tavalla ympäri maailmaa, ja monikulttuurisuus kuuluu osaltaan englannin kielen opetukseen.

Kieltenopettajat ymmärtävät Bovellanin (2014) mukaan kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueet paremmin kuin luokanopettajat. Vieraskielisen opetuksen koulutus sen sijaan ei vaikuta auttavan kielellisen osaamisen arvioinnissa. Eurooppalaista viitekehystä käytetään arvioitaessa oppilaiden kielitaitoa vieraskielisessä opetuksessa. (Bovellan 2014; 177, 118). Eurooppalainen viitekehys (Council of Europe 2018a, Council of Europe 2018b) kertoo oppilaan kielen osaamisesta ja sen kehittymisestä kielen osaamisen eri osa-alueiden kohdalla. Myös oppilaan on hyvä oppia itse tunnistamaan oma osaamisensa ja huomaamaan oma kehittyisensä eri osa-alueilla.

Jos luokanopettaja opettaa esimerkiksi englantia pohjautuen niihin kokemuksiin, joita hänellä itsellään on ollut kouluajasta, opetus saattaa keskittyä kielen rakenteiden ja sanalistojen opetteluun, vaikka nykyisin kieltenopetuksen painotus on kommunikatiivisen kompetenssin vahvistaminen (Skinnari & Sjöberg 2018, 15). Ruohotie-Lyhty ja Kaikkonen (2009) toteavat tutkimukseensa nojaten, että henkilökohtaiset koulukokemukset vaikuttavat merkittävästi opettajan käyttäteorian rakentumiseen. Tämä vaikutus voi usein olla tiedostamaton-

ta. Opettaja voi työssään huomata aiemmin tiedostamattomat uskomuksensa ja kokemuksensa, jotka voivat olla ristiriidassa hänen tietoisten tavoitteidensa kanssa koskien opettajan työtä. (Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen 2009.)

## 2.5 Kiinnostuksen herättäminen vieraan kielen opiskeluun

Opetus ei voi olla tehokasta ilman oppilaiden kiinnostusta ja sitoutumista oppimiseen (Törmänen 2017, 11). Myös Skinnari ja Sjöberg (2018, 20) toteavat, että *myönteinen asenne kieliä ja kielten oppimista kohtaan sekä motivaatio ja rohkeus käyttää kieltä* ovat osaltaan edistämässä varhaista vieraan kielen oppimista. Nuoret kielen oppijat ovat Nikolovin (2009, 17) mukaan motivoituneempia oppimaan kuin vanhemmat oppilaat. Täten tiedetään, että kiinnostus kieliä kohtaan on yhteydessä jollakin tavalla sen kanssa, missä iässä kieliä opiskellaan.

Inha ja Huhta (2018, 1) selvittivät tutkimuksessaan, mitkä vaikutukset kieltenopetuksen varhentamisella on oppilaiden suhtautumiseen vieraita kieliä kohtaan, miten kielten oppiminen näkyy vapaa-ajalla, ja mitä kieltenopetuksen alkutaipaleella opitaan. Tutkimustaan varten Inha ja Huhta keräsivät aineistonsa englantia puoli vuotta opiskelleilta 1-3 -luokkalaisilta eri puolilta Suomea. Aineisto koostui kirjallisista ryhmätehtävistä ja suullisista tehtävistä. Oppilaita pyydettiin vastaamaan kysymyksiin ”Mitä pidät englannin kielestä?” ja ”Miten mukavaa sinusta on opiskella englantia koulussa?”. Inha ja Huhta toteavat tutkimustuloksiinsa nojaten, että sekä tytöt että pojat pitävät englannin kielestä ja sen opiskelusta paljon jo ensimmäisestä luokasta lähtien. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat arvioivat kehittyneensä englannin kielen taidoissaan puolen vuoden opiskelun jälkeen. Sen sijaan englannin kielen käytössä vapaa-ajalla oli eroa eri ikäisten oppilaiden välillä. Vanhemmat oppilaat käyttivät englantia useammin kuin nuoremmat. (Inha & Huhta 2018, 1 – 6).

Kieliä kohtaan koettuun kiinnostukseen vaikuttaa kuitenkin muutkin asiat kuin oppijan ikä. Autenttisuus oppimisessa voi olla sisäisen motivaation lähde. Bärlund (2010) pyrkii korjaamaan melko yleistä harhaanjohtavaa käsitystä, että autenttisuus liittyisi vain oppimateriaaliin. Hän toteaa, että todellisuudessa op-

pilaalla ja opettajalla on autenttisuudessa merkittävämpi rooli. Autenttinen oppiminen yhtenä kokemuksellisen oppimisen menetelmänä auttaa oppilasta löytämään opittavien asioiden hyödyn elämässään. Oppilas voi motivoitua epämuodollisten koulun ulkopuolisten asioiden tuomisesta luokkaan. Myös opettaja voi olla autenttinen, jolloin hänen pätevyytensä saa aikaan sen, että oppija voi oppia autenttisesti ja kokea oppimisen iloa. Bärlundin mukaan lapset ja nuoret motivoituvat opiskelemaan kieliä, kunhan kokemuksellinen oppiminen ja autenttisuus saavat enemmän jalansijaa koulussa. (Bärlund 2010). Myös Törmänen (2017, 7) toteaa, että lasten taito omaksua kieliä on erittäin hyvä, kunhan kielen käyttöön on sekä tarve että mahdollisuuksia. Autenttinen oppiminen voi toimia tässä siten, että se aktivoi oppilaita käyttämään kieltä vaikkapa vieras-kielisen puhujan kanssa, joka tulee vieraaksi luokkaan. Tämän voi toteuttaa myös videopuhelun tai kirjeenvaihdon kautta.

### 3 VIERAAN KIELEN OPETUS ALKUOPETUKSESSA

Suomessa kielen opetusta on alkuopetuksessa ollut pääasiassa kielikylpyopetuksessa sekä vieraskielisessä opetuksessa. Opetusta on annettu erilaisin koulustaustoin. Nikolovin (2009, 9) mukaan varhaisessa kielen oppimisessa opettajan tulisi olla pätevä sekä vieraassa kielessä että oppilaan äidinkielessä. Lisäksi opettajan pitäisi tuntea opetussuunnitelma ja tietää lasten oppimisesta. Saarinen, Kangasvieri ja Miettinen (2012) ovat huolissaan siitä, että niin kielikylpyopetukseen kuin vieraskieliseenkin opetukseen ei saada riittävästi päteviä opettajia. Myös Törmänen (2017, 16) on huolissaan opettajien pätevyydestä kielen varhentamisen yhteydessä. Oulun ja Vaasan yhteistyössä järjestämä kielikylpykoulutus on Saarisen, Kangasvierien ja Miettisen (2012) mukaan päättynyt, ja Jyväskylän yliopiston Juliet-ohjelma ei vastaavasti tuo muodollista pätevyyttä vieraalla kielellä opettamiseen (Jyväskylän yliopisto 2018). Tosin Juliet-ohjelman yhteydessä moni opiskelija suorittaa kielitutkinnon, joka tuo erinomaisesti suoritettuna (taso 5) pätevyyden vieraskieliseen opetukseen.

Mutta kuten Nikolov (2009) huomauttaa, varhaisessa kielen oppimisessa opettajana on yleensä joko luokanopettaja tai kielenopettaja. Varhaisen kielen oppimisen tavoitteet eivät yleensä ole kovin korkealla. (Nikolov 2009, 9–10.) Ehkä edellä mainituista syistä on koettu, että alkuopetuksen englanninkielenopettajankaan ei tarvitse olla pätevä sekä luokan- että englanninkielenopettaja.

Kielikylpyopetusta ja vieraskielistä opetusta on ollut Suomessa jo yli 20 vuotta, mutta näissäkään opetus ei ole eri kuntien välillä yhtenäistä (Saarinen, Kangasvieri & Miettinen 2012). Toisin sanoen oppilas voi saada hyvin erilaista ja eritasoista opetusta kielikylvyssä tai vieraskielisessä opetuksessa riippuen kunnasta. Pyykkö (2017, 21) kuvaa, että kielikylpyopetuksessa käytetään yksinomaan kielikylpykieltä, joka on Suomessa useimmiten ruotsin kieli. Englantin sijaan on yleisin kieli vieraskielisessä opetuksessa, jossa oppilaat opiskelevat opetussuunnitelman mukaisia oppisisältöjä vieraalla kielellä. Kuluvana lu-



kuvuonna (2020) opetushallituksen rahoittama varhennettu kielenopetus tuo lapsille uuden kielen opiskelun jo ensimmäiseltä luokalta lähtien. Varhennettu kieli on useimmille lapsille englanti.

### 3.1 Kielikylpyopetus kielen oppimisen keinona

Alkuopetuksen vieraan kielen opetusta tarkastellessa on palattava kielikylpyopetuksen syntysijoille. Kielikylpyopetuksen juuret ovat Kanadassa, jossa kielikylpyohjelmat ovat toimineet 30 vuotta. Kanadasta kielikylpyohjelma on levinnyt monikieliseen Eurooppaan ja sitä kautta Suomeen (Cummins 2007, 158; Buss & Laurén 2007, 28). Matkan varrella kielikylpyohjelma on toki jonkin verran muotoutunut uudelleen. Kuten Curtain (2009, 61) toteaa, Yhdysvalloissa kielikylpyohjelmissa toista kieltä käytetään päivittäisissä arkitilanteissa, ja kieli on sekä ohjauksen *väline* että *kohde*. Sen sijaan Jalkasen (2009, 98) mukaan suomalaisessa kielikylpyopetuksessa kieli ei ole opetuksen *kohde* vaan *väline*. Tässä voidaan nähdä huomattava ero kielikylpyopetuksessa Yhdysvaltojen ja Suomen välillä. Sen sijaan, kuten Yhdysvalloissakin, myös Suomessa kielikylvyssä kieli omaksutaan käyttämällä sitä luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa ja merkityksellisissä tilanteissa (Buss & Laurén 2007, 26). Kielikylpyopetus aloitetaan jo päiväkodissa, ja vierasta kieltä käytetään runsaasti jokapäiväisissä tilanteissa (Bovellan 2014, 21). Kielikylvyssä tavoitellaan korkeaa kielitaidon tasoa. Bussin ja Laurénin (2007, 30) mukaan kielikylvyn tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys. Toisin sanoen kielikylvyssä tavoitellaan kielen omaksumista siten, että lapsi oppii käyttämään kieltä aktiivisesti eri tilanteissa. Toista kieltä käytetään koko kouluajan 50-100% koulupäivän kuluessa, mutta ainesisällöt ovat opetuksen keskiössä (Curtain 2009, 61). Kielikylpyopetuksessa kielikylpykielen määrä on aluksi suurimmillaan, ja sitä vähennetään vähitellen.

Jalkanen (2009, 103) toteaa, että kielikylpyopetuksen ympäristöllä on yhtäläisyyksiä montessoripedagogiikan kanssa, koska molemmissa ajatellaan lasten oppivan virikkeellisen ympäristön ja siinä olevien ihmisten kautta. Jalkanen (2009, 103) painottaa, että jokaisen lapsen vahvuudet, mielenkiinnon kohteet ja

heikkoudet tulee ottaa huomioon. Toisin kuin usein luullaan, lasten sallitaan Jalkasen mukaan käyttää äidinkieltään kielikylpyluokassa. Tästä tosin saattaa olla erilaisia käytäntöjä eri kielikylpyluokissa. Jalkasen kokemuksen mukaan oppilaat yrittävät enemmän käyttää englantia, jos tietävät, että opettaja ei osaa suomea. Tästä syystä kielikylpykieltä äidinkielenään puhuva opettaja saattaa vaikuttaa lasten vieraan kielen käyttöön positiivisesti. Kun on kyse nuorista toisen kielen oppijoista, ohjauksen tulisi Jalkasen mielestä olla kokonaisvaltaista ja yksilöllisyyden huomioivaa. Rutiininomaiset tervehdykset, lorut ja musiikki, sekä kuvat ja pelit ovat hyväksi havaittuja välineitä kielikylpyopetuksessa. (Jalkanen 2009, 101–104).

Jalkanen (2009, 106–107) on kehittänyt lasten englannin kielitaidon arviointiin työkalun (KATE – Kuopio Assessment Tool for English), jolla arvioidaan lasten suullista kielitaitoa ennen koulun aloitusta. Hän toteaa, että kielikylpyyn osallistuneilla lapsilla suurimmalla osalla oli ennen koulun aloitusta toteutetussa englannin kielitaidon arvioinnissa vähintään melko hyvä kielitaito. Kielikylpyopetuksen voi täten väittää olevan hyvä keino tutustuttaa lapsia vieraaseen kieleen.

### **3.2 Vieraskielinen opetus**

Bovellanin (2014, 19) mukaan vieraskielisen opetuksen juuret ovat Kanadan kielikylpyopetuksessa. Vieraskielisellä opetuksella on Suomessa monta nimeä. Saarisen, Kangasvierin ja Miettisen (2012) mukaan käytetyimmät nimitykset ovat vieraskielinen opetus, CLIL ja kaksikielinen opetus. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä vieraskielinen opetus, koska se on yleisimmin käytössä. Vieraskielinen opetus järjestetään useimmiten englanninkielisenä (Pyykkö 2017, 30; Bovellan 2014, 15). Bovellan (2014, 12) toteaa, että vieraskielisellä opetuksella on kaksi tavoitetta: aihesisältöjen ja opetuskielenä olevan vieraan kielen oppiminen. Vieraskielisen opetuksen englanninkielinen lyhenne CLIL tuleeikin sanoista *Content and Language Integrated Learning*, joka tarkoittaa ainesisällön ja kielen

integroivaa oppimista. Jäppisen (2002, 32) mukaan vieraskielisessä opetuksessa kieltä sekä omaksutaan että opitaan, koska kieli on sekä *kohde* että *väline*.

Vieraskielisen opetuksen leviämisen syynä ovat Bovellanin (2014, 16) mukaan työnantajat, jotka arvostavat englantia kansainvälisenä kielenä, sekä vanhemmat, jotka uskovat vieraskielisen opetuksen parantavan lastensa työllistymismahdollisuuksia. Yleinen käsitys vanhemmilla luultavasti on, että erityisesti englannin kielen osaamisesta on hyötyä lapsen tulevaisuutta ajatellen millä tahansa alalla. Todennäköisesti vanhemmat ovat huomanneet omassa työssään kielitaidon merkityksen, ja halunneet antaa tällä saralla lapselleen hyvät lähtökohdat vieraskielisen opetuksen avulla. Vieraskielisestä opetuksesta ei ole todettu olevan haittaa muullekaan oppimiselle. Bovellan (2014, 17) huomauttaa, että useiden tämän vuosituhannen tutkimusten perusteella vieraskielinen opetus vaikuttaa yleensä myönteisesti oppimisen eri osa-alueisiin.

Bovellanin (2014, 21) mukaan sekä amerikkalaisessa että eurooppalaisessa vieraskielisessä opetuksessa vieraan kielen käyttö ja opiskelu aloitetaan aikaisintaan peruskoulussa, vierasta kieltä käytetään pääasiassa luokassa, ja sen käytön määrä vaihtelee. Täten vieraskielinen opetus eroaa monella tavalla kielikylpyopetuksesta. Bovellan (2014, 20) tuo esille, että eurooppalaisessa vieraskielisessä opetuksessa sen sijaan oppisisältö ja vieras kieli ovat samanarvoisia. Myöhemmin Bovellan (2014, 173) kuitenkin toteaa, että vieraskielisessä opetuksessa opettajat näkevät ainesisällöt kielen oppimista tärkeämpänä. Eurooppalaisessa vieraskielisessä opetuksessa opetuksesta vastaavat oppisisältöjen opettamiseen erikoistuneet opettajat kielenopettajien sijaan, jolloin sisällön opettamiseen keskitytään kielen opetusta enemmän. Bovellan (2014, 24) vaatii vieraskieliseltä opetukselta sekä aine- että kielikohtaisia tavoitteita. Hän on sitä mieltä, että vieraskielisen opetuksen opettajan vieraan kielen osaaminen on tärkeää. Vieraskielisessä opetuksessa opettajat usein kokevat englannin osaamisensa riittämättömäksi. Kokemus riittämättömästä kielen osaamisesta saattaa vähentää opettajan ilmaisun monipuolisuutta tunnilla ja sitä kautta vaikuttaa oppilaiden oppimiseen. (Bovellan 2014.)

Vieraskielisessä opetuksessa opettajan oppisisällön ja kielen osaamiselle on korkea vaatimustaso. Opettajat keskittyvät opetussuunnitelmassa erityisesti sisällön näkökulmaan, jolloin kielen oppiminen jää sivummalle (Bovellan 2014, 32, 120). Vieraskielinen opetus on hyvin moninaista ja vaihtelevaa eri puolilla Suomea. Toisaalla opetuksesta saattavat vastata luokanopettajat, joilla ei ole lainkaan vieraan kielen opetuksen didaktista osaamista, eikä riittävää kielitaitoa opettaakseen ainekohtaisia sisältöjä oikeilla termeillä. Toisaalla opettajana voi olla ainakin joissakin oppiaineissa niin kutsuttu natiiviopettaja, jonka äidinkieli ei ole englanti, ja joka ei osaa englantia paremmin kuin kielitaidoltaan hyvä suomalainen luokanopettajakaan. Joillakin paikkakunnilla kuitenkin vieraskielisessä opetuksessa on opettajia, jotka ovat sekä päteviä luokan- että aineenopettajia. Näiden lisäksi opettajina saattaa olla hyvän kielitaidon omaavia natiiviopettajia, joilla on myös pätevyys luokanopettajana toimimiseen. Myös opetuksen tavoitteet voivat olla hyvin moninaiset eri kouluissa esimerkiksi kohdekielen käytön määrässä. Vieraskielisessä opetuksessa opettajalla tulisi olla riittävä kohdekielen taito, osaamista sekä sisältöjen että kielen opettamisesta, ja näiden taustalla olevasta perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Myös oppilaan kielitaidon arvioimiseen soveltuvan eurooppalaisen viitekehyksen käyttö tulisi olla opettajalle luontevaa. Vieraskieliseen opetukseen olisi tarpeen olla oma valtakunnallinen opetussuunnitelmansa. Varhennettuun kielen opetukseen sellainen on jo tehty. Vieraskielisestä opetuksesta (kielikylpy, kaksikielinen opetus, sekä kielirikasteinen opetus) on perusopetuksen opetussuunnitelmassa hyvin suppeasti tietoa, eikä esimerkiksi tavoitteita tai sisältöjä ole määritelty (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 89–93). Kielen opetuksen sisällöt ja didaktiikka tulisi olla opettajalla niin hyvin hallussa, että hän pystyy käyttämään kieltä rohkeasti ja varmasti, ja osaa poimia opetussuunnitelmasta keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä opetukselleen.

### 3.3 Varhennettu englannin kielen opetus

Vuonna 2018 tehtiin opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta selvitys, jonka tehtävänä oli kartoittaa varhennetun ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilaa ja mahdollisuuksia niiden toteuttamiseen eri puolilla Suomea (Skinnari & Sjöberg 2018). Varhennettu kielten opetus Suomessa on lisääntynyt aiemmasta runsaasti vuodesta 2016 lähtien, kun varhentamiseen on suunnattu valtionavustuksia. Tuolloin kieltä varhennettiin alkamaan kolmannen luokan sijaan pääosin toiselta luokalta. Näissä varhennushankkeissa englanti oli ylivoimaisesti tarjotu kieli. Varhennettu kielen opetus ei ole tarkasti määriteltävissä. Kieltä varhennetaan, jos se aloitetaan opetuksen järjestäjän näkökulmasta aikaisemmin kuin ennen. (Skinnari & Sjöberg 2018, 21, 27.)

Tuloksellinen varhennettu kieltenopetus vaatii suunnittelua, jossa on huomioitu oppilaiden ikään suhteutetut tavoitteet ja menetelmät. Nämä täytyy ottaa huomioon myös opetuksen toteutuksessa (Skinnari & Sjöberg 2018, 17). Inha ja Huhta (2018, 1) toteavat, että mitä nuorempana kieltenopiskelu koulussa alkaa, sitä syvemmän kielitaidon lapsi saavuttaa, vaikka oppiminen saattaakin olla verrattain hitaampaa. Myös Skinnari ja Sjöberg (2018, 16) kertovat, että varhaisemmasta kielten opiskelun aloituksesta on kielten oppimisessa hyötyä. Monissa EU-maissa kieltenopetusta on varhennettu jopa alakoulun ensimmäisiä luokkia aikaisemmaksi jo lähes kaksikymmentä vuotta sitten. Eräs yksinkertaisimmista perusteista kielen opetuksen varhentamiselle on se, että kun kielen opetus aloitetaan aiemmin, lapsi ehtii opiskella vierasta kieltä enemmän. Kielen varhentamista on perusteltu myös ääntämisen paremmalla oppimisella. Oppimistuloksiin ei kuitenkaan vaikuta ainoastaan kielten opetuksen aloituksen aikaistaminen. Hyvien oppimistulosten aikaan saamiseksi opetuksen tulee olla laadukasta ja oppilaan ikätasolle sopivaa. Varhaisen kielenopetuksen edut ovat nähtävissä myös oppilaiden motivaation ja kieltenoppimisasenteiden myönteisessä kehityksessä (Skinnari & Sjöberg 2018, 14–16.) Varhennetun kieltenopetuksen tarkoitus on motivoida ja sitouttaa oppilaita opiskelemaan kieliä. (Inha & Huhta 2018, 1; 9.)

Vuodesta 2020 lähtien jokainen oppilas opiskelee vierasta kieltä viimeistään ensimmäisen kouluvuotensa keväällä (Inha & Huhta (2018, 1). Asetus kielen varhentamisesta on saanut aikaan sen, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 on muutettu ja täydennetty toukokuussa 2019 vuosiluokien 1–2 A1 kielen opetusta koskien. Vieraan kielen oppiaineen tehtävä vuosiluokilla 1–2 on kuvailtu myönteisen asenteen herättäjänä kielen oppimista kohtaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2, 25). Tarkoituksena on myös kannustaa oppilaita käyttämään vähäistäkin kielitaitoa ja uskoa omaan kykyynsä oppia. Oppilaille tarjotaan monipuolisia mahdollisuuksia vieraan kielen ja siihen liittyvän kulttuurin kokemiseen. Opetuksessa tärkeimpänä nousevat ”oppimisen ilo, vaihtelevat työtavat, toiminnallisuus ja suullinen vuorovaikutus arkeen liittyvissä tilanteissa”. Oppilaita tulee osallistaa käsiteltävien aiheiden valinnassa, joiden tulee olla monipuolisia, sekä aidosti heitä kiinnostavia. Luku- ja kirjoitustaito ei voi olla vaatimuksena opetuksen alussa. Aluksi tutustutaan kielen suulliseen ja kirjoitettuun muotoon, ja vähitellen herätellään myös kiinnostusta kielen lukemiseen ja kirjoittamiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2, 25.)

Vieraan kielen tavoitteet jaotellaan viiden pääkohdan alle, joita ovat: *kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, kielenopiskelutaidot, taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä, taito tuottaa tekstejä* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2, 26–30). Näistä jokaisen pääkohdan alla on 1–3 tavoitetta. Tavoitteet ovat tiivistetysti seuraavat: tutustuminen kieliin ja kulttuureihin, kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden arvostus, yhteistyö- ja ryhmätaitojen oppiminen, havaintojen tekeminen kielestä ja kielellinen päättelykyky, kielen oppimisen taidot, rohkeus kielen monipuoliseen käyttöön vuorovaikutuksessa, apukeinojen käyttö vuorovaikutuksessa, kielen sopiva käyttö, tavallisimpien sanojen ja ilmausten ymmärtäminen, sekä tavallisimpien sanojen ja ilmausten käyttö erityisesti puheessa.

Vieraan kielen työtapoihin ja oppimisympäristöihin kuuluu vuosiluokilla 1–2 monipuolisuus, oppilaslähtöisyys ja osallistaminen. Toiminnallisuus ja tutkiva oppiminen kuuluvat myös osana työtapoihin. Opetuksen eheyttäminen yhdistäen vieraan kielen oppiminen muiden oppiaineiden opetukseen on myös mahdollista. Työtavat yhdistävät leikkiä, pelejä, musiikkia, draamaa ja liikettä, ja hyödyntävät eri aistikanavia. Oman oppimisen pohtiminen kuuluu myös opetukseen. Osaamista arvioidaan suhteessa kaikkiin opetussuunnitelman perusteiden oppimisen tavoitteisiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2; 25–30.) Toiminnallisuus ja tutkiva oppiminen siis kuuluvat varhennettuun kielen opetukseen siinä missä muuhunkin opetukseen.

### **3.4 Kielen varhentamista koskevia tutkimuksia**

Kielen varhentamista koskevia tutkimuksia suomalaisessa perusopetuksessa ei juurikaan ole, koska varhennettua kielten opetusta on ollut hyvin vähän (Skinnari & Sjöberg 2018, 20). Hollannissa de Wolf, Smit ja Lowie (2017) selvittivät tutkimuksessaan hollantilaislasten englannin kielen opetuksen aloitusajankohdan vaikutusta heidän kielitaitoonsa. Tutkittavat lapset olivat aloittaneet englannin kielen opiskelun koulussa joko neljävuotiaina, tai 8–9 -vuotiaina. Kaikki lapset olivat tutkimuksen toteuttamisen aikaan 10–12 -vuotiaita. Kielen opiskelun aikaisemmin aloittaneet tuottivat pidempiä ilmauksia englanniksi kuin myöhemmin aloittaneet. Heidän puheessaan oli myös vähemmän taukoja. Molemmilla ryhmillä todettiin koulun ulkopuolisen kielelle altistumisen vaikuttavan merkittävästi kielen käytön sujuvuuteen. (de Wolf, Smit & Lowie 2017, 343–345.)

Kangasvieri ja Moate (2018, 2) keräsivät aineiston kieltenopetuksen varhennuskoulutuksen käyneiden opettajien kirjoittamista raporteista, joissa he kuvailevat heidän hyväksi havaitsemiaan ratkaisuja englannin kielen varhentamiseen. Raporteista selviää, että osa luokanopettajista koki epävarmuutta englannin kielen varhentamisen alkuvaiheessa. Materiaalin puute harmitti ja

kuormitti varhennetun englannin kielen opettajia. Tämän jälkeen on jo ilmestynyt valmista materiaalia varhennettuun englannin opetukseen. Lasten rohkeus ja into englannin opiskeluun yllätti opettajat. Aineistossa luetellaan englannin kielen käyttömahdollisuuksia ensimmäisellä luokalla: *luokkahuoneen rutiinit, tutustuminen ja tervehdykset, värit, numerot, sekä kehonosat*. (Kangasvieri & Moate 2018, 2–3)

Varhennuskokeilun aikana, vuosina 2017–2018, lähes puolessa valtionavulla toteutetuista hankkeista varhennettiin englannin kieltä (Inha 2018, 2). Kielten varhentamisen kokeiluissa kieliä on opittu muillakin kuin kielten tunneilla. Inha (2018, 4) lisää, että varhennetun kieltenopetuksen pedagogiikka on suunnannut kieltenopetusta kohti toiminnallisuutta, oppilaslähtöisyyttä, ja suullisen kielitaidon kehittämistä. Kielten kärkihankkeen (2017–2018) yhteydessä Opetushallitus ja Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI) tekivät kartoitusta, jolla haluttiin selvittää 1-3 -luokkalaisten oppilaiden, opettajien sekä huoltajien käsityksiä englannin kielen varhentamisesta (Inha 2018, 5). Kartoituksella selvitettiin vähintään puoli vuotta englantia opiskelleiden oppilaiden motivaatiota, asenteita, sanaston osaamista ja suullista kielitaitoa liittyen englannin kielen opiskeluun. Yleisesti englannin opiskelua, erityisesti lauluja, leikkejä ja pelejä, pidettiin mieluisana. Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat ovat oppineet englanniksi tervehdyksiä, fraaseja ja arkisia sanoja, mutta käyttävät oman arvionsa mukaan vain vähän englantia vapaa-ajallaan, toisin kuin saman verran englantia opiskelleet kolmasluokkalaiset. (Inha 2018, 5.)

Varhennettua kieltenopetusta antavien opettajien kokemukset olivat Inhan (2018, 6) mukaan suurimmalla osalla myönteiset. Kolmasosa opettajista oli luokanopettajia, toinen kolmasosa kielten aineenopettajia, ja lopuilla oli luokanopettajan pätevyyden lisäksi joko kieltenopettajan pätevyys, tai he olivat kieliin erikoistuneita. Huoltajilla oli myös oppilaiden ja opettajien tapaan varhennettua englannin opetusta kohtaan yleisesti myönteiset ajatukset. Huoltajat pitivät opetuksen toiminnallisuutta ja suullista kielitaitoa tärkeänä. (Inha 2018, 6.) Skinnarin ja Sjöbergin (2018, 55) tekemässä selvityksessä todettiin kuntien



kaipaavan täydennyskoulutusta varhennetun kielen opetuksen opettajille. Kieltenopettajien ajateltiin tarvitsevan koulutusta alkuopetukseen, kun taas luokanopettajille kaivattiin kielipedagogiikan koulutusta. Joissakin kunnista kuitenkin suhtauduttiin varhentamiseen hyvinkin kriittisesti. (Skinnari & Sjöberg 2018, 56–57.) Tähän syynä saattaa olla se, että varhentamiseen kaivataan sekä koulutusta että materiaalia, joita ei välttämättä ole tarjolla riittävästi tarjolla riittävästi.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ensinnäkin varhennettua englannin kieltä opettavien opettajien käsityksiä varhennetusta englannin kielen opetuksesta, toiseksi esikoululaisten käsityksiä varhennetusta englannin kielen opetuksesta, ja kolmanneksi esikoululaisten vanhempien käsityksiä ja odotuksia tulevasta varhennetusta englannin kielen opetuksesta.

Tämän tutkimustehtävän pohjalta muotoiltiin kolme tutkimuskysymystä seuraavalla tavalla:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on varhennetusta englannin kielen opetuksesta ja oppimisesta?
2. Millaisia käsityksiä esikoululaisilla on pian alkavasta varhennetusta englannin kielen opetuksesta ja englannin kielen oppimisesta?
3. Millaisia käsityksiä ja odotuksia esikoululaisten vanhemmilla on ensimmäisellä luokalla alkavaa englannin kielen opetusta kohtaan?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Koska tutkimuskohteena ovat luokanopettajien, esikoululaisten, ja esikoululaisien vanhempien käsitykset, tutkimusotteeksi valitsin fenomenografian. Tutkimukseni lähestymistapa on siis fenomenografinen, joka kuuluu laadullisen tutkimuksen piiriin. Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa tutkimuksen vaiheet etenevät limittäin toistensa kanssa (Kiviniemi 2015). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja -analyysi kehittyvät ja muotoutuvat tutkimuksen edetessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Vaikka laadullinen tutkimus on luonteeltaan avointa, tutkijalta vaaditaan silti taitoa rajata tutkimustaan. Tutkijan teoreettisen taustan tietämys tutkittavasta aiheesta suuntaa tutkimuksen kulkua. Aineisto ja teoreettiset näkökulmat ovat keskenään vuorovaikutteisessa suhteessa. (Kiviniemi 2015.) Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus tai lähestymistapa empiirisessä tutkimuksessa (Huusko & Paloniemi 2006). Fenomenografia ei pyri kuvaamaan todellista maailmaa sellaisenaan, vaan ihmisten käsityksiä todellisen maailman ilmiöistä. Kuten Huusko ja Paloniemi (2006, 162) kertovat: *Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden ymmärtämisen tavat*. Huusko ja Paloniemi (2006, 163) ovat sitä mieltä, että fenomenografia ei ole pelkästään tutkimusmenetelmä, vaan se ohjaa koko tutkimusprosessia.

### 5.1 Fenomenografinen lähestymistapa

Fenomenografian määrittely on osoittautunut melko haasteelliseksi. Fenomenografiaa on usein määritelty sen perusteella, mitä se ei ole, sen sijaan että olisi määritelty, mitä se on. Yksi merkittävimmistä rajanvedoista koskee fenomenografian eroa fenomenologiaan ja psykologiaan. Uljens (1996, 103) huomauttaa, että fenomenografiaa ei ole kehitetty fenomenologisen filosofian pohjalta. Täten fenomenografia ei ole fenomenologian sovellus tai menetelmä, vaan se on empiirinen lähestymistapa, joka on kehittynyt koulutuksen tutkimuksen

piirissä (Uljens 1996, 104). Ference Marton, joka on fenomenografian uranuurtaja, vertaa fenomenologiaa, psykologiaa ja fenomenografiaa toisiinsa seuraavasti: fenomenologi tutkii ihmisten kokemuksia ilmiöstä oppiakseen ilmiöstä, psykologi tutkii ihmisten kokemuksia ilmiöstä oppiakseen kuinka ihmiset kokevat asioita, fenomenografi tutkii ihmisten kokemuksia ilmiöstä oppiakseen ihmisten kokemuksista ilmiöstä (Marton 1981, 180). Fenomenografia eroaa Martonin ja Boothin (1997, 115) mukaan psykologiasta siinä, että tutkimuksen kohteena on se, mitä koetaan, ja kuinka se koetaan, sen sijaan että oltaisiin kiinnostuneita siitä psykologisesta toiminnosta, miten kokemus ilmenee. Fenomenologi voisi kysyä ”Kuinka tämä henkilö kokee maailmansa?”, kun taas fenomenografi kysyisi ennemminkin ”Mitkä ovat ne ratkaisevat näkökulmat maailman kokemisessa, jotka auttavat ihmisiä käsittämään sitä enemmän tai vähemmän tehokkaasti?”.

Fenomenologia on Martonin (1981, 181) mukaan menetelmäopillista, kun taas fenomenografia on sisältökeskeistä. Fenomenologiasta poiketen fenomenografia ei ole tieteenfilosofinen suuntaus, vaan metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa (Huusko & Paloniemi 2006). Marton ja Booth (1997, 111) huomauttavat, että fenomenografia ei varsinaisesti ole lainkaan metodi, vaan lähestymistapa tietynlaisten tutkimuskysymysten pohdintaan.

Kuten Marton (1981, 177–178) toteaa, fenomenografia tekee jaottelun kahden näkökulman välillä: ensimmäisen lähteen näkökulmassa kuvaillaan maailman monia puolia, toisen lähteen näkökulmassa kuvaillaan ihmisten kokemuksia tai käsityksiä maailman monista puolista. Maailma on aina ihmisten kokema ja kuvailema, ja siksi maailmaa täytyy kuvata ottaen huomioon ihmisten kuvaukset maailmasta. Kokemusten kuvailu esittää, miten maailma näytetään ihmisille (Marton & Booth 1997, 113–114). Descarten toteamuksen ”*Cogito ergo sum*” (Ajattelen, siis olen) voisi Martonin ja Boothin (1997, 114) mukaan muotoilla paremminkin toteamukseen ”*Cognosco ergo sum*” (Koen, siis olen). Fenomenografisissa tutkimuksissa voidaan käyttää useita sanoja syno-

nyymeina kokemistavoille. Näitä ovat käsitys, mielikuva, ymmärrystapa, käsitystapa, sekä käsityksen muodostaminen (Martonin & Booth 1997, 114).

Paloniemi ja Huusko (2016, 119) toteavat että käsitykset, niiden erilaisuudet, sekä niiden väliset suhteet ovat tärkeä osa fenomenografista tutkimusta. Marton (1981, 181) kuvailee, että fenomenografinen tutkimus viittaa kaikkeen ihmisten käsitysten, kokemusten ja käsitteellistämisen tutkimiseen jostakin ilmiöstä. Fenomenografia on siis kiinnostunut sekä käsitteellisestä ja kokemuksellisesta, ajattelusta ja eletystä, että yhteisöllisesti opituista ja yksilöllisesti kehitetyistä tavoista kokea maailma ympärillämme. Marton (1981, 178) kertoo kaksi syytä sille, miksi ihmisten käsityksiä ilmiöistä tulisi kysyä. Ensinnäkin saadaksemme tietoa eri tavoista, miten ihmiset kokevat, tulkitsevat, ymmärtävät ja käsittävät eri puolia todellisuudesta on kiinnostavaa itsessään. Toiseksi, kuvauksia joihin toisen lähteen näkökulma meidät johtaa, ei olisi mahdollista saavuttaa mitenkään ensimmäisen lähteen näkökulmasta.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaiheen muotoutumisvaiheessa pohdin, kuinka saisin opinnäytetutkimuksen rajaamissa puitteissa kuvattua monipuolisesti käsityksiä varhennetusta englannista. En halunnut kuvata varhennettua englannin opetusta vain asian tuntijoiden, eli opettajien, näkökulmasta. Halusin saada laajemmin selville erilaisia tapoja käsittää varhennettu englannin opetus. Pohdin mahdollisuutta sekä, opettajien että lasten käsitysten tutkimiseen. Halusin kuitenkin saada selville käsityksiä myös vanhempien ja lasten näkökulmasta. Täten päädyin lopulta haastattelemaan luokanopettajia, esikoululaisia, ja heidän vanhempiaan. Pohjautuen laadullisen tutkimuksen periaatteisiin, totesin, että tutkittavien määrä ei ole tärkeä. Siten haastattelin kahta luokanopettajaa, kahta esikoululaista, sekä kahta esikoululaisen vanhempaa. Näin tutkimuksessani saavutetaan kolmen eri ihmisryhmän kautta aineistotriangulaatio. Ensimmäinen opettajista oli vieras-kielisessä opetuksessa työskentelevä luokanopettaja. Toinen oli toisessa koulus-

sa työskentelevä juuri varhennetun englannin opetuksen aloittanut luokanopettaja. Sekä luokanopettajat, lapset, että vanhemmat olivat kaikki samasta kaupungista.

### 5.3 Aineiston keruu

Fenomenografia on aineistolähtöistä, eikä teoria ole aineiston luokittelun perustana (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Aineistolähtöisyys tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että aineistosta nousevat luokittelun perusteet. Teoriaan perehtyminen kuitenkin ohjaa aineiston hankintaa (Paloniemi & Huusko 2006, 166). Paloniemi ja Huusko (2006, 171) toteavat, että: *Ilmiöt, joiden ymmärtämisestä ja käsittelemisestä ei ole aiempaa tietoa, ovat otollista maaperää fenomenografiselle tarkastelulle.* Luokanopettajien, esikoululaisten, ja esikoululaisten vanhempien käsitykset varhennetusta englannin opetuksesta ovat tästä syystä erittäin sopiva aihe fenomenografiseen tutkimukseen.

Kiviniemi (2015) huomauttaa, että aineistonkeruun menetelmät vaikuttavat siihen, mitä tutkimuskohteesta voidaan saada selville. Tästä syystä tutkijan tulee käyttää tutkimuksessaan metodeja, joiden avulla hän pääsee lähelle tutkimuskohdetta. Tulosten saamiseksi tutkimuksen kohteiden täytyy voida ilmaista itseään vapaasti avoimien kysymysten tai tehtävien kautta (Pramling Samuelsson & Samuelsson 2016, 287). Käsityksiä koskevia kategorioita ei voida muotoilla ennen empiirisen datan keräämistä, koska ne muotoillaan induktiivisesti datan pohjalta. Fenomenografiassa kysymyksenasettelu tulee olla riittävän avointa, jotta todelliset käsitykset ja niiden erilaiset muodot voidaan löytää aineistosta (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Uljensin (1996, 123) mukaan haastattelijan tehtävänä on johdattaa haastateltava itsereflektiiviseen prosessiin kysymällä kuvailevia (mitä ja kuinka) kysymyksiä kausaalisten selitysten (miksi) sijaan. Omassa tutkimuksessani keräsin aineiston fenomenografisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti avoimella haastattelulla. En halunnut rajata haastateltavien vastauksia valmiilla teemoilla tai kysymyksillä, jotka olisivat vaikut-

taneet aineistosta nousevan tulosavaruuden sisältöön. Halusin varmistaa, että tutkimuskohteena olevat ennakkokäsitykset varhennetusta englannin opetuksesta, sekä ennakkokäsitysten vaihtelu, tulisivat ilmi sellaisena kuin ne tässä tutkimusjoukossa todellisuudessa tutkimuksen tekohetkellä ovat.

Haastattelut sujuivat hyvin kaikkien vastaajien kohdalla. Kuten ennakolta odotin, luokanopettajat olivat hyvin avoimia puhumaan haastattelussa, ja heidän kohdallaan haastattelu eteni luonnollisesti omalla painollaan. Haastattelun aikana en kokenut kertaakaan, että haastattelu ei etenisi riittävällä tavalla. Vanhempien kohdalla haastattelut etenivät myös hyvin. Ainoastaan pelko omasta tietämättömyydestä näkyi molempien vanhempien haastattelussa jossakin vaiheessa. Näissä tilanteissa auttoi, kun huomautin heille, että heiltä ei odoteta mitään tietoa tästä aiheesta. Lasten haastattelu oli omalla tavallaan haasteellista, kuten osasin ennalta odottaakin. Yhden lapsen kanssa ”emmä tiedä” vastauksia tuli haastattelun aikana useampia. Toisen lapsen ”emmä tiedä” vastauksia oli vähemmän, ja hän oli muutenkin ehkä avoimempi haastattelutilanteelle. Kun huomasin, että aihe on ehkä liian kaukainen esikoululaisen ajatuksissa, päätin kysyä lapselta ensin jotain, joka on lähempänä hänen kokemusmaailmaansa. Siten osa lasten haastatteluista oli kysymyksiä ja lasten kertomuksia päivän koulusta tai esikoulusta. Näitä lasten kertomuksia en voinut varsinaisesti hyödyntää aineiston analyysissä, mutta ne olivat tärkeitä lasten kokemusmaailman pääsemisen kannalta. Näiden kysymysten avulla sain kiinnitettyä lasten ajatuksia heille ennestään kaukaisempiin ajatuksiin varhennetusta englannin opetuksesta.

Haastatteluiden litteroinnissa halusin varmistaa sen, että haastattelujen pienetkään nyanssit eivät jää huomaamatta. Tästä syystä halusin käyttää litteroidessani aineistoa joitakin merkkejä kuvaamaan mm. taukoja ja kovaäänisempää puhetta (Taulukko 1).

## TAULUKKO 1. Aineiston litterointimerkinnät.

|                  |   |
|------------------|---|
| [puhetta]        | Hakasulkeet osoittavat päällekkäisen puheen alun  |
| [päällekkäisyys] | (l) ja lopun (l)  |
| rivin loppu=     | Yhtäsuuruusmerkit osoittavat puheen jatkuvan  |
| =rivin alku      | ilman taukoa  |
| (.)              | Pieni, alle kahden sekunnin tauko   |
| (1)              | Tauko sekunnin tarkkuudella   |
| mut-             | Tavuviiva osoittaa puheen äkillisen katkeamisen   |
| ISOT KIRJAIMET   | Isot kirjaimet kuvaavat kovaäänistä puhetta   |
| °pehmeä°         | Astemerkit kuvaavat kuiskausta  |
| ., ?             | Piste kuvaa laskevaa intonaatiota, pilkku jatkavaa intonaatiota, ja kysymysmerkki nousevaa intonaatiota |
| heh              | Naurua  |
| .hh              | Kuultavissa oleva sisäänhengitys  |
| hh.              | Kuultavissa oleva uloshengitys  |
| s(h)ana          | Kirjain "h" suluissa kuvaa naurua sanan aikana  |
| (sana)           | Litteroijan arvio epäselvästä puheesta.   |
| ((yskii))        | Kahdet sulkeet kuvaavat ääniä tai muuta ominaisuutta, jotka eivät ole puhetta                           |

Haastattelijan ja haastateltavan päällekkäiset puheet on merkitty hakasulkeilla. Yhtäsuuruusmerkeillä on kuvattu sitä, että vaikka rivi litteroidessa tekstiä vaihtuu, puhe jatkuu tauotta. Sulkeissa olevilla pisteellä ja numerolla ilmaistaan taukoa; pisteellä lyhyempi tauko, ja numerolla pidempi sekunnin tarkkuudella. Tavuviiva kertoo puheen äkillisestä katkeamisesta tai keskeytyksestä. Isot kirjaimet ja vastaavasti astemerkit kertovat puheäänien voimakkuudesta; ensimmäiset kovaäänisestä puheesta, jälkimmäiset kuiskauksesta. Välimerkit kuvaavat puheen intonaatiota: piste merkitsee laskevaa intonaatiota, pilkku tasaista intonaatiota, ja kysymysmerkki nousevaa intonaatiota. Naurua merkitään sanalla "heh". Kuultavissa oleva hengitys kuvataan seuraavasti: ".hh" kuvaa sisäänhengitystä, ja "hh." uloshengitystä. Sanan sisällä oleva suluissa oleva "h" kuvaa naurua sanan aikana. Epäselvä puhe on merkitty sulkeisiin. Kahdet sulkeet kuvaavat jotakin ääntä tai muuta tapahtumaa haastattelun aikana, joka ei



kuitenkaan ole puhetta. Alla näyte litteroidusta aineistosta, vanhemman haastattelu. S kuvaa Sannaa (nimi muutettu), P kuvaa minua.

S: no sitte (.) j- ku se ekalla alkaa niin mitä mä ny aattelin et mitä se vois (.)=

=minkäläistä se vois olla niin no värit, numerot, (.) sitte vaikka just että (.)

P: heh ((nauraa Sannan sylissä olevalle vauvalle, joka hymyilee))

S: e- o- esitell-

P: heh

S: kuinka esitellä ittensä ja-

P: [nii justii.]

S: [tämmöset] mitä kuuluu ja,

Sanna aikoo sanoa ensin jotakin muuta, mutta katkaiseekin sanan itse. Hän pitää pieniä taukoja. Puhe ei kuitenkaan katkennut kokonaan ennen minun naurahtamistani. Kahdet sulkeet kertovat syyn nauramiselleni. Seuraavaksi Sanna etsii oikeaa sanaa, ja siksi hänen puheensa katkeaa muutamaan otteeseen. Nauran vielä Sannan sylissä hymyilevälle vauvalle, jonka jälkeen Sanna jatkaa puhettaan. Keskeytän hänet vahingossa, jonka vuoksi hänen puheensa katkeaa, ja puhumme hieman päällekkäin. Tämän jälkeen Sanna jatkaa vielä muutamalla sanalla.

Tällä tavalla litteroitua aineistoa kertyi kaikkiaan 35 sivua rivivälillä 12. Lasten haastatteluista litteroitua tekstiä kertyi 7 sivua. Vanhempien haastatteluista tekstiä kertyi 8 sivua. Opettajien haastatteluista litteroitua tekstiä kertyi enemmän, yhteensä 20 sivua.

## 5.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija rajaa aineistosta omalla tulkinnallaan ne ydinajatuksat, joita hän itse kokee merkityksellisiksi (Kiviniemi 2015). Kehittyvän teorian jäsentämiseen tarvitaan aineistosta nousevien ydinkategorioiden löytämistä. Tutkittavan kohteen luonnollinen ajattelutapa ja käsitteistö olisi löydettävä ja tuotava esille aineistoa analysoidessa. Laadullisen tutkimuksen

aineisto tulee jäsentää eri teema-alueisiin. Sirpaleisuutta aineiston käsittelyssä voidaan välttää hahmottamalla aineistosta ydinkategoriat, jotka kuvaavat tutkimuksen kohdetta. Tässä prosessissa tutkijan valinnat nousevat tärkeään rooliin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on itse ikään kuin jatkuvasti kehittyvä aineistonkeruun väline. (Kiviniemi 2015.)

Fenomenografisissa tutkimuksissa datan keräämisen ja analyysin metodit ovat Martonin ja Boothin (1997, 129) mukaan erottamattomat. Analyysia tehdään jo datan keräämisvaiheessa, ja analyysin alkuvaiheet voivat vaikuttaa myöhempään datan keräämiseen. Fenomenografisessa tutkimuksessa dataa kerätessään tutkija tahtoo valottaa niitä tapoja, joilla tutkimuksen kohteena olevat ihmiset kokevat kiinnostuksen kohteena olevan ilmiön. Kuten Marton ja Booth (1997, 111) toteavat, ymmärtääksemme ihmisten tapaa käsitellä ongelmia, tilanteita, tai maailmaa, meidän täytyy ymmärtää heidän tapansa kokea niitä.

Marton ja Booth (1997, 112) kertovat, että kun ihmiset kokevat jonkin ilmiön, heidän erilaiset tapansa kokea ilmiö liittyvät toisiinsa loogisesti ja muodostavat kokonaisuuden. Tätä kokonaisuutta nimitetään tulosavaruudeksi. Fenomenografi etsii tutkimuksen kohteena olevien ihmisten kokemustapojen kokonaisuutta suhteessa tiettyyn tutkimuskohteeseen, ja tulkitsee sitä erilaisina kategorioina jotka tallentavat variaation ytimen. Nämä kategoriat siis kuvaavat, kuinka kyseessä olevat ilmiö koetaan. Kategorioiden tulisi olla ensinnäkin selvässä yhteydessä tutkittavaan ilmiöön, niin että kategoriat kertovat jotain erilaista ilmiön kokemisesta. Toiseksi, kategorioiden tulisi olla loogisessa, yleensä hierarkkisessa suhteessa keskenään. Kolmanneksi, kategorioita tulisi olla niin vähän kuin datan variaation tallentamiseksi on mahdollista. (Marton & Booth 1997, 121 – 122, 125.)

Fenomenografisen tutkimuksen analyysivaiheessa tarkoituksena on muodostaa käsitteellisiä kuvauskategorioita, joiden avulla voidaan kuvata erilaisia tapoja käsittää tutkimuksen kohteena oleva ilmiö (Paloniemi & Huusko 2006, 166). Paloniemi ja Huusko (2006, 167) kuvaavat fenomenografisen analyysin vaiheet seuraavasti: Empiirisestä aineistosta etsitään ensin merkitysyksiköitä.

Seuraavaksi näitä vertaillaan toisiinsa (ensimmäisen tason kategoriat). Tämän jälkeen kategorioita kuvataan abstraktimmalla tasolla. Lopuksi kategorioista luodaan tulosavaruus, eli kuvauskategoriajärjestelmä. Aineiston laadulliset erot ovat määrällistä painottumista tärkeämpää; yksittäinenkin käsitys voi olla kuvauskategoriassa arvokas (Paloniemi & Huusko 2006, 169).

Omassa tutkimuksessani tutustuin haastatteluiden litteroimisen jälkeen litteroituun aineistoon. Vaikka litteroitua aineistoa ei kertynyt enempää kuin 35 sivua, aineisto osoittautui hyvin rikkaaksi. Etsin aineistosta merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköt valikoin sen perusteella, että niillä tuli olla jotakin tekemistä varhennetun kielen oppimisen tai opettamisen kanssa. Merkitysyksiköitä kertyi aineistosta kokonaisuudessaan 225 kappaletta. Muodostin näistä merkitysyksiköistä seuraavassa vaiheessa merkityskategorioita. Merkityskategorioiden muodostaminen osoittautui haasteelliseksi, koska monet merkitysyksiköistä poikkesivat toisistaan melko paljonkin. Monet merkitysyksiköistä olisivat myös sopineet muutamankin merkityskategorian alle. Merkitysyksiköistä muodostin edelleen kuvauskategorioita. Lopulta tarkastelin kategorioiden välisiä suhteita, joiden avulla tulosavaruus muodostui. Tämän jälkeen muodostin merkityskategorioista kuvaskategorioita, joita oli lopulta kuusi kappaletta.

Analyysissä hyödynsin Microsoft Exceliä, joka osoittautuikin hyvin toimivaksi työkaluksi. Tein ensimmäisenä taulukon, johon lisäsin eri sarakkeisiin seuraavat tiedot: haastateltavan nimi (muutettuna), ryhmä, johon haastateltava kuuluu (opettaja, esikoululainen, vanhempi), litteroitu aineistopätkä, merkitysyksikkö, merkityskategoria, ja kuvauskategoria (Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Esimerkki analyysin taulukoinnista tutkimuksessani.

| nimi  | eskarilainen vanhempi opettaja | litterointi  | merkitysyksikkö                       | merkityskategoria       | kuvauskategoria               |
|-------|--------------------------------|--|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| Lotta | eskarilainen                   | P: legoja! (2) englannin-tunnilla, (.) wau (.) olis aika hauskaa (.) mitäs niillä tehtäis siellä<br>L: (5) no, (.) leikitään | Englannintunneilla leikitään legoilla | Laulut, leikit ja pelit | Opetussisällöt ja -menetelmät |

Lisäsin taulukkoon ensin tiedot haastateltavista ja näihin liittyvät litteroidut aineistopätkät. Tämä oli aikaa vievää. Tämän jälkeen analyysin edetessä lisäsin taulukkoon merkitysyksiköt. Osassa aineistopätkistä merkitysyksiköitä oli useampi. Siksi jotkut aineistopätkät tulivat taulukkoon useampaan kertaan, mutta niihin liittyi eri merkitysyksiköt. Merkitysyksiköiden jälkeen aloin pohtia yhdistäviä kuvauskategorioita merkitysyksiköille. Tässä vaiheessa taulukointi Excel osoittautui hyväksi välineeksi. Pohdin kuvauskategorioita moneen kertaan, ja muutinkin niitä analyysin edetessä. Merkityskategorioita oli jokaisessa kuvauskategoriassa 5-18, ja merkitysyksiköitä kuvauskategoriassa oli kussakin 12-72 kappaletta (Taulukko 3).

TAULUKKO 3. Kuvauskategorioiden sisällä olevien merkityskategorioiden ja merkitysyksiköiden määrä.

| <i>Kuvauskategoriat</i>                      | <i>Merkityskategoriat</i> | <i>Merkitysyksiköt</i> |
|--|---------------------------|------------------------|
| <i>Ennakkotiedot ja toiveet</i>              | 5                         | 12                     |
| <i>Lapsen valmiudet</i>                      | 11                        | 56                     |
| <i>Materiaali</i>                            | 9                         | 21                     |
| <i>Mielipiteet</i>                           | 9                         | 47                     |
| <i>Opetussisällöt ja -menetelmät</i>         | 18                        | 72                     |
| <i>Varhennetun englannin kielen opettaja</i> | 5                         | 17                     |

*Opetussisällöt ja menetelmät* oli laajin kuvauskategorioista, yhteensä 72 merkitysyksikköä. Toisena oli *lapsen valmiudet*, joka sisälsi 56 merkitysyksikköä. Seuraavana oli *mielipiteet*, johon kuului 47 merkitysyksikköä. *Materiaali* ja *varhennetun englannin kielen opettaja* olivat lähes samansuuruiset kuvauskategoriat, ensimmäisessä oli 21 merkitysyksikköä, ja toisessa 17 merkitysyksikköä. *Ennakkotiedot ja toiveet* kuvauskategoriaan sisältyi vähiten merkitysyksiköitä, 12 kappaletta. Kuvauskategoriat ja merkityskategoriat luovat yhdessä tutkimuksen tulosavaruuden, jossa näkyvät ne eri käsitystavat, jotka luokanopettajilla, esikoululaisilla, ja esikoululaisten vanhemmilla oli varhennettua englannin kielen opetusta kohtaan (Taulukko 4).

TAULUKKO 4. Kuvauskategorioiden ja merkityskategorioiden luoma tulosavaruus.

| Ennakkotiedot ja toiveet    | Lapsen valmiudet                | Materiaali                                    | Mielipiteet                       | Opetussisällöt ja -menetelmät                   | Varhennetun englannin kielen opettaja |
|-----------------------------|---------------------------------|---|-----------------------------------|---|---------------------------------------|
| Huoli alkavasta englannista | Ei vaatimusta osaamiselle       | Englanninkielistä materiaalia netistä         | Englannin alkaminen on hyvä juttu | Arkipäivän sanastoa ja aitoa kielen käyttämistä | Kuka kieltä opettaa?                  |
| Kieltä kivan kautta         | Englantia jo esi-koulussa       | Kirjallinen materiaali                        | Englannin kieltä tarvitaan        | Ei kokeita                                      | Ohjaa keskustelua                     |
| Leikkiminen                 | Englantia muun ohessa           | Koulutusten vaikuttavuus                      | Englantia jo esi-koulussa         | Ei vaatimusta osaamiselle                       | Opettaja opettaa                      |
| Lukeminen ja kirjoittaminen | Huoli                           | Lukeminen ja kirjoittaminen                   | Lukeminen ja kirjoittaminen       | Englantia muun ohessa                           | Opettaja puhuu englantia              |
| Tieto alkavasta englannista | Keskustelua roolista käsin      | Materiaalia eri lähteistä                     | Suulliset taidot                  | Helppoja asioita                                | Tekee omalla tavallaan                |
|                             | Kielen opetuksen määrä          | Monipuolista osaamista materiaalin tekemiseen | Vaihtoehtoja englannin kielelle   | Ideoita vieraskielisestä opetuksesta            |                                       |
|                             | Lapsen kieliympäristö           | Muut kielet                                   |                                   | Keskustelua roolista käsin                      |                                       |
|                             | Lukeminen ja kirjoittaminen     | Oppilaan kiinnostuksen kohteet                |                                   | Keskustelun alkeistaidot                        |                                       |
|                             | Motivaatiotekijät               | Toiminnallisuus                               |                                   | Kielen opetuksen määrä                          |                                       |
|                             | Pienet lapset oppivat helpommin |   |                                   | Kieltä kivan kautta                             |                                       |
|                             | Äidinkieli                      |   |                                   | Laulut, leikit ja pelit                         |                                       |
|                             |                                 |   |                                   | Lukeminen ja kirjoittaminen                     |                                       |
|                             |                                 |   |                                   | Opettajien välinen yhteistyö                    |                                       |
|                             |                                 |   |                                   | Oppilaan kiinnostuksen kohteet                  |                                       |
|                             |                                 |   |                                   | Suulliset taidot                                |                                       |
|                             |                                 |   |                                   | Tunti vai tuokioita?                            |                                       |
|                             |                                 |   |                                   | Ulkoilu   |                                       |
|                             |                                 |   |                                   | Äidinkieli                                      |                                       |

*Ennakkotiedot ja toiveet* liittyvät niihin ennakkotietoihin ja toiveisiin, joita varhennettua englannin kieltä kohtaan koettiin. *Lapsen valmiudet* koskevat niitä seikkoja, joiden koettiin liittyvän lapsen mielenkiinnon kohteisiin, ominaisuuksiin, kieliympäristöön tai kykyihin. *Materiaali* -kuvauskategoriaan liittyy opetusmateriaali eri lähteistä. *Mielipiteet* sisältää asioita, joita kohtaan koettiin melko voimakkaitakin mielipiteitä. Kaikki opetuksen käytännön toteuttamiseen liittyvät seikat kuuluvat *opetussisällöt ja -menetelmät* -kuvauskategoriaan. *Var-*

*hennetun englannin kielen opettaja* -kuvauskategoria sisältää opettajan ominaisuuksiin liittyvät asiat.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Koska en ole aiemmin tehnyt tutkimusta, jossa haastattelen lapsia, en ollut varma, kuinka avoin haastattelu heidän kanssaan onnistuisi. Tästä syystä kehoitin tehdä pienen esitutkimuksen erään tutun esikoululaisen kanssa. Kerroin hänelle, että hänellä alkaa ensimmäisellä luokalla joulun jälkeen englannin opetus. Kysyin sitten, mitä hän ajattelee siitä. Hän vastasi innostuneesti, että ”kivaa!”. Sitten kysyin häneltä, mikä siinä hänen mielestään on kivaa. Hän vastasi jotta-kuinkin näin, että ”sitten saa puhua englantia koko ajan!”. Tämän jälkeen uskalsin luottaa siihen, että saisin myös tutkimuksessani esikoululaiset valottamaan omia ennakkokäsityksiään. Ajattelin siis, että voisin saada uskottavasti esikoululaisten ennakkokäsityksiä varhennetusta englannin opetuksesta selville avoimella haastattelulla. Tutkimuksessani olen huomoinut tutkimuksen eettisyyttä huomioimalla tutkimukseen osallistuvien lupien kysymisen, sekä varmistamalla sen, että aineisto on vain minun hallussani. Litteroidessa haastateltuja muutin haastateltavien nimet, jottei heitä voitaisi tunnistaa. En myöskään kertonut tutkittaville, keitä muita tutkimukseen osallistuu. Halusin varmistaa myös sen, että tutkittavat kertovat omat ennakkokäsityksensä avoimesti. Siksi en halunnut haastatella edes lapsia pareittain, enkä kertonut myöskään haastattelussa mitä muut haastateltavat ovat sanoneet.

Tutkijan objektiivisuudesta ja sulkeistamisesta puhutaan usein laadullisen tutkimuksen piirissä. Ajatellaan, että tutkijan tulisi ikään kuin erottaa omat ennakkokäsityksensä ja mielipiteensä tutkimustilanteessa ja analyysivaiheessa. Uljens (1996, 122) ottaa kantaa sulkeistamiseen toteamalla, että hänen mielestään sitä on mahdotonta toteuttaa empiirisen tieteen parissa. Tähän vaikuttavat aieman teorian ohjaava tehtävä, sekä tutkimusten mielenkiinto tiettyihin aiheisiin. Uljens (1996, 122) huomauttaa, että aiempi tieto ei kuitenkaan estä tutkijan en-

nakkoluulottomuutta datan keräämisessä tai analyysivaiheessa. Kykenemme tavallisesti erottamaan henkilökohtaisen ymmärryksemme jostakin käsittäksemme jonkun toisen mielipiteitä. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan on oltava tietoinen omista käsityksistään, sekä avoin niille käsityksille, joita aineistosta nousee (Uljens 1996, 122). Ennako-oletuksia tutkijalla kuitenkin on aina, jonka vuoksi tutkimuksen aikainen kriittinen itsereflektio on tärkeää (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Itse tiedostan sen, että taustani englanninopettajana ja pian valmistuvana luokanopettajana vaikuttaa omiin ennakkokäsityksiini siitä, mitä varhennetun englannin opetuksen minun mielestäni tulisi olla, ja mitä se ehkä todellisuudessa on. Minun on tärkeää tiedostaa myös se, että omat ennakkokäsitykseni ja roolini opettajana voivat vaikuttaa rooliini haastattelijana. Oma roolini opettajana saattaa vaikuttaa myös siihen, kuinka haastateltavat vastasivat kysymyksiin, ja kuinka he kokivat haastattelutilanteen. Mutta avoin haastattelu antoi kuitenkin haastateltaville mahdollisuuden ilmaista käsityksiään hyvin laajasti, joka tulee ilmi myös aineistossa. Täten olen mielestäni onnistunut olemaan rajaamatta haastattelutilannetta liikaa.

## 6 VARHENNETTU ENGLANNIN KIELEN OPETUS – KOLME NÄKÖKULMAA

Tässä luvussa kuvaan käsityksiä varhennetusta englannin kielen opetuksesta kolmesta eri näkökulmasta käsin. Ensimmäisenä on luokanopettajan näkökulma, eli miten luokanopettajat käsittävät varhennetun englannin kielen opetuksen. Toisena on esikoululaisen lapsen näkökulma, eli miten esikoululainen käsittää ensimmäisellä luokalla alkavan englannin opetuksen. Kolmantena kuvaan esikoululaisen lapsen vanhemman näkökulmaa varhennettuun kielen opetukseen. Viimeisessä alaluvussa kokoan yhteen näitä kolmea näkökulmaa, tarkastellen niitä kokonaisuutena. Kuljetan luvun läpi kuutta kuvauskategoriaa, joiden sisään jokainen merkitysyksikkö sijoittuu. Nämä kuvauskategoriat ovat: *ennakkotiedot ja toiveet, lapsen valmiudet, materiaali, mielipiteet, opetussisällöt ja menetelmät, sekä varhennetun englannin kielen opettaja*. Kaikkien tutkimukseen osallistujien nimet on muutettu. Aineistolainausten kohdalla käytän tutkimukseen osallistujien kohdalla heille keksittyjen nimien etukirjainta. Haastattelulainauksissa käytän haastattelijan kohdalla etunimeni ensimmäistä kirjainta P.

### 6.1 Luokanopettajan näkökulma

Kuten etukäteen osasin odottaa, luokanopettajilla oli paljonkin sanottavaa varhennettuun englannin kielen opetukseen liittyen. He olivat hyvin avoimia puhumaan aiheesta, ja avoin haastattelu antoi heille tilaa pukea ajatuksiaan sanoiksi haastattelun aikana. Luokanopettajilla oli myös haastateltavista laajimmin sanottavaa varhennetun englannin kielen opetuksen eri puolista. Luokanopettajien haastatteluaineistosta nousikin aineistoa kaikista edellä mainituista kuvauskategorioista. Alla luokanopettajan näkökulmaa varhennettuun englannin kielen opetukseen näiden kuuden kuvauskategorian valossa. Aineistolainauksissa nimikirjaimet K ja S tarkoittavat opettajien muutettuja nimiä Kristiina ja Sari.



### 6.1.1 Ennakkotiedot ja toiveet

Tieto alkavasta englannista aiheutti toiselle luokanopettajalle ristiriitaisia ajatuksia. Kuten Skinnarin ja Sjöbergin (2018, 56 – 57) tekemä selvitys paljasti, joissakin kunnissa on suhtauduttu varhentamiseen hyvinkin kriittisesti. Sari oli sitä mieltä, että koska lapset kuulevat englantia muutenkin, opetus olisi tarpeellista keskittää muihin asioihin:

S: mut sit taas toisaalta (.) näähän, n- suurin osa PELAA, ja kuulee kuitenkin sitä=  
 =niinku sieltä kautta esimerkiksi englantia että sitte, vähä semmonen niinku että,=  
 =oisko ekan, ehkä voinu käyttää vielä johonki MUUHUN?

Informaalia eli luonnostaan tapahtuvaa kielen oppimista voi Pyykön mukaan tapahtua esimerkiksi internetin välityksellä (2017, 72 – 75). Vapaa-ajan pelaaminen kehittääkin lasten englannin kielen taitoja (Skinnari & Sjöberg 2018, 16). Sari totesi, että monet oppilaat pelaavat laitteilla englanninkielisiä pelejä, ja oppivat kuulemansa kautta englantia. Siksi hän oli sitä mieltä, että englannin tuominen ensimmäiseen luokkaan olisi jollakin tavalla ylimääräistä tai turhaa suhteutettuna muihin opillisiin taitoihin, joita ensimmäisellä luokalla tulisi oppia. Sarin ajatukset johtuivat ilmeisesti siitä, että hänellä oli huoli heikoimmista oppilaista kuten haastatteluotteesta ilmenee:

P: no tota, öö, eli sulla oli vähä sitä, tavallaan HUOLTA niistä heikoimmista

S: joo.

P: tai [siitä]

S: [niistä]

P: joo

S: just se että kuinka, kun .hh i ei ookkaa i, hh.

Sarilla oli huoli siitä, kuinka kielellisesti heikoimmat oppilaat selviävät, kun i - äänne ei olekaan englanniksi lausuttuna samanlainen kuin suomen kielessä. Kirjain-äännevastaavuuden puuttuminen englannin kielessä oli siis asia, joka Sarin mielestä saattaisi olla vaikeuttamassa heikoimpien oppilaiden oppimista.

Sari oli kokenut, että syksyllä vanhempainillassa myös vanhemmat jakoivat hänen huolensa:

S: ei, ehkä enemmän silloin tota, syksyn vanhempainillassa, kun oli et englanti alkaa=  
=tänä vuonna

P: mm

S: niin silloin oli ehkä vähän sellasta niinku et VOI EI

Ainakin osa vanhemmista kuuli englannin kielen varhentamisesta ehkä ensimmäistä kertaa koulunsa aloittavan lapsensa syksyn vanhempainillassa. Kun he kuulivat tästä, osa heistä oli Sarin mukaan kauhuissaan. Luultavasti vanhemmilla oli saman tyyppisiä huolia kielen varhentamiseen liittyen kuin Sarilakin. Vanhempien huolista varhennettuun englannin kielen opetukseen enemmän alla luvussa 6.3.2.

### 6.1.2 Lapsen valmiudet

Molemmat luokanopettajat pohtivat haastattelussaan jollakin tavalla lapsen valmiuksia. Kristiinalla oli vahvempi usko lasten kykyyn oppia vierasta kieltä ja pärjätä kielen opiskelussa. Kristiina totesi haastattelussaan, että varhentamisen ydintä on se, että kieliä opitaan helpoiten pienenä. Hän totesi, että erityisesti suulliset taidot ovat pienelle lapselle helpointa omaksua:

K: se, varsin- varsinki tämmönen ääntäminen ja kommunikointi

P: joo

K: ja tän tyyppiset jutut niin ne tarttuu kaikkein parhaiten pienenä

Kristiina oli sitä mieltä, että pienen lapsen on helpompi oppia ääntämistä ja kommunikointia, kuin vanhemman lapsen tai nuoren. Hän puhui oikeastaan kielen omaksumisesta enemmän kuin opiskelusta sanoessaan että ”ne tarttuu kaikkein parhaiten pienenä”. Kielen varhentamista on Skinnarin ja Sjöbergin mukaan (2018, 14–16) perusteltukin muun muassa ääntämisen paremmalla oppimisella. Kristiina myös huomioi lapsen kieliympäristön vaikutuksen hänen

valmiuksiinsa oppia kieltä. Myös Aro (2015, 35) toteaa tutkimuksessaan, että vieraista kielistä erityisesti englanti oli osa lasten kieliympäristöä jo ensimmäisellä luokalla. Kristiina olikin sitä mieltä, että lapset kuulevat tunnin viikossa vierasta kieltä jo ilman kouluympäristöäkin:

K: no, siis se et mikä sitten taas tää tavallinen varhennus yks tunti viikossa niin=  
=ei siinä oo sitten taas se ei vaaranna yhtään [mitään] että

P: [mm?]

K: sen verran ne kuulee vier(h)asta kieltä ihan jo ympäristöstään

Kristiina puhui siitä, että kielen varhennuksen aloitusmäärä, tunti viikossa, ei vaaranna mitään. Tällä hän tarkoitti sitä, että tunti vierasta kieltä viikossa ei vaaranna sellaistenkaan lasten äidinkielen oppimista, joilla on kielellisiä vaikeuksia. Hän oli tätä mieltä, koska lapset kuulevat vierasta kieltä ympäristöstäänkin jo tunnin verran viikossa. Tämä on varmastikin totta ainakin englannin kielen kohdalla. Kristiina oli todennut kieliympäristön vaikutuksen lapsen kielen oppimiseen myös oman tyttärensä kohdalla:

K: mä nään sen jo ihan mun omasta tyttärestä, jota ei oo MILLÄÄN tavalla opetettu,=  
=erikseen,

P: mm

K: mutta tota hän, tota rakastaa eläimiä ja dinosauruksia ja sitte hän tabletista=  
=katselee semmosia videoita missä puhutaan eläimistä ja dinosauruksista, ja hän=  
=oppii sieltä englantia aivan loistavasti

Kristiina ei ollut opettanut tyttärelleen englantia systemaattisesti millään tavalla. Tästä huolimatta lapsi oli oppinut hienosti englantia katsomalla videoita häntä kiinnostavista asioista. Täten lapsi oppi englantia aivan kuin vahingossa katsoessaan englanninkielisiä videoita dinosauruksista. Kuten Vygotsky (1979, 84) tuo esille, lapsen oppimispolku alkaa kaiken oppimisen suhteen jo ennen koulua. Esikoululaiset osaavatkin myös Sarin kokemuksen mukaan englantia jo

jonkin verran. Sarin mukaan lapset olivat oppineet englantia paljon jo esikouluvuoden aikana:

S: .hh ja PALJOhan ne tietää

P: joo

S: siis t-

P: okei

S: mitä tuli eskarin puolelta niin ne osas jo värejä

P: okei

S: osas numeroita (.) jokainen tietenki omalla tasollaan mut niitä ne ainaki (.) ties jo

Sari oli ehkä hieman yllättynytkin siitä, kuinka paljon esikoululaiset osasivat jo englantia. He olivat oppineet esikoulussa ainakin värejä ja numeroita. Sari huomasi, että he olivat oppineet englantia hyvin omaan tasoonsa nähden. Sarilla kuitenkin oli huolta siitä, miten lapset selviävät englannin kielen aloituksesta muiden opillisten asioiden lisäksi. Kuten Skinnari ja Sjöberg (2018, 19) huomauttavat, siirryttäessä varhaisesta suullisesta kielenopetuksesta kirjoitetun kielen opetukseen, lapset, joilla on kielenoppimiseen liittyviä ongelmia saattavat tarvita tukea oppimiseensa. Sarilla olikin huoli lasten pärjäämisestä ensimmäisellä luokalla, kun on vierasta kieltä muun lisäksi:

S: mutta että, se mit- kiva NÄHDÄ ens vuonna sit, fiilikset siitä kun se alkaa

P: mm

S: heti elokuussa pärähtää tässä, tervetuloa kouluun ja nyt puhutaan englantia

P: joo

S: myös lisäksi

Sarilla oli ilmeisesti se käsitys, että seuraavana vuonna varhennettua englannin kieltä aloitetaan ensimmäisellä luokalla jo heti syksyllä. Tämä oli hänen mielestään asia, joka saattaisi olla koulunsa aloittavalle lapselle liikaa. Hän ajatteli, että ensimmäisen luokan alussa on muutenkin riittävästi uusia asioita opittavaksi. Hän oli myös huolissaan siitä, että muuttuvatko tavoitteet vieraan kielen oppimiselle tulevaisuudessa varhennetun myötä. Varhennetussa englannin kie-

len opetuksessa ei ole vaadittu oppilaalta paljoakaan osaamista, mutta Sari poh-  
ti, että muuttuvatko nämä vaatimukset tulevaisuudessa:

S: et jos se o- varhennettu, on vielä ollu pitkälti sitä et sä oot kaivellu nenää etkä,=  
=muista koska mitään ei oo tavallaan

P: mm, joo

S: pitänykkään, et sä oot ollu mukana niis tunneis ja saanu sanottua ja toistettua=  
=perässä sen, (.) .hh ja sit sun pitäiski yhtäkkiä kolmosella jo tietääkki ne kaikki

Varhennetussa englannin kielen opetuksessa ei Sarin mielestä ole ollut oppilail-  
le mitään opillisia tavoitteita tai vaatimuksia. Hänen mielestään on riittävää,  
että oppilaat ovat mukana tunneilla ja toistavat joitakin sanoja ja sanontoja  
opettajan perässä. Sari pohti, että muuttuisivatko kolmannen luokan vaatimuk-  
set sen jälkeen, kun englantia onkin ollut sitä ennen jo kahtena lukuvuonna.  
Tämä tarkoittaisi sitä, että varhennetulla englannin kielen opetuksella olisi vaa-  
timuksia oppilaiden oppimiselle.

### 6.1.3 Materiaali

Varhennettuun englannin kielen opetukseen on tehty joitakin oppimateriaaleja.  
Nämä eivät kuitenkaan olleet kummankaan luokanopettajan mielestä osoittau-  
tuneet kovin laadukkaiksi. Opettajat voivat käyttää myös muita englannin kie-  
len oppikirjoja opetuksen apuna, sekä muuta materiaalia. Kristiina pohti eng-  
lannin kielen opetuksen kirjallisten materiaalien yhteyttä oppilaiden omaan  
kokemusmaailmaan:

K: ja sillä mä ehkä (.) myöskin kritisoin edelleen näitä englannin oppikirjoja että, et,=  
=meillä (.) lähtee englannin oppikirjat, käsittelemään Lontoota

P: mm?

K: joka on sillee että no ihan KIVAA mutta, mitähän nyt niinku, joku ekaluokkalainen=  
=välttämättä nyt ymmärtää mistään Lontoosta et voisko se nyt lähtee suoraan sieltä=  
=niinku enemmän sieltä, omasta, maailmasta ja vaikka IHAN SUOMENKIELISESTÄ=  
=ympäristöstäkin mutta se että (.) siellä puhuttais niistä asioista mitkä sille=  
=ekaluokkaliselle on tärkeitä eikä lähettäis ensimmäisenä Tower Bridgeen taikka=

=johonkin, tälläseen mikä ei, merkkää sille yhtään mitään

Kristiina ei pitänyt siitä, että englannin kielen oppikirjojen ensimmäiset kappaleet käsittelevät Lontoota, joka on hänen mielestään aivan liian kaukainen aihe ensimmäisen luokan oppilaille. Hänen mielestään kirjojen tulisi käsitellä suomenkielistä kulttuuriympäristöä, sekä lapsia kiinnostavia asioita. Skinnari ja Sjöberg (2018, 14–16) muistuttavatkin, että varhennetun kielenopetuksen tulee olla laadukasta ja oppilaan ikätasolle sopivaa. Varhennetussa kielen opetuksessa tulisi olla oppilaita aidosti kiinnostavia monipuolisia aiheita (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2, 25). Opetusmateriaalin tekemisessä pitäisi Kristiinan mukaan hyödyntää myös alkuopettajia, eikä ainoastaan kieltenopettajia:

K: pelit ja, ehkä sitte just (.) jos jotain, valmiita materiaaleja halutaan niin sit sinne=  
 =pitäs ehkä ottaa joku alkuopettaja mukaan tekemään niitä et sillon ku=  
 =kieltenopettajat tekee niitä niin ne ei ymmärrä tämmösiä juttuja ottaa huomioon=  
 =ollenkaa että, ees al- et- että ekaluokkalainen ei esimerkiks osaa kirjoittaa vielä-  
 P: [niin aivan (.) joo (2) elikkä ]  
 K: [millään kielellä mit(h)ää, sillon] ku se on jossain tommosessa ihan tavallisella=  
 =luokalla

Oppikirjoja tekemään pitäisi Kristiinan mielestä saada alkuopetukseen erikoistuneita opettajia. Hänen mielestään kieltenopettaja ei osaa ottaa huomioon esimerkiksi sitä, että ensimmäisen luokan oppilas ei välttämättä osaa kirjoittaa vielä kirjaimia lainkaan. Tästä syystä oppimateriaalissa ei saisi olla ainakaan alkuvaiheessa kirjoitustehtäviä lainkaan. Sari oli tilannut varhennettuun englannin kielen opetukseen oppikirjat, mutta ne eivät vastanneet hänen odotuksiaan:

S: että mä keväällä tilasin kirjat? sillei niinkun ((erityisopettajan nimi)) kanssa=  
 =mietittiin että no joo että, sitä on sitte keväällä kaks tuntia että, m- mistä sitä=  
 =materiaalia ja, tuolla ne on kaapissa.

P: niin, aivan

S: mä oon todennu että

P: aivan

S: en tarvi

Sari oli itseasiassa konsultoinut kirjoja tilatessaan myös erityisopettajaa. He olivat yhdessä ajatelleet, että englannin tunteja voisi olla hankala pitää ilman valmista kirjallista oppimateriaalia. Siksi he olivat päätyneet tilaamaan oppikirjat. Sari oli kuitenkin todennut kirjat nähdessään, että ne eivät olleetkaan hyvät ensimmäisen luokan oppilaille. Lukemisen ja kirjoittamisen korostaminen oli ollut selkeästi huono puoli oppikirjoissa. Varhennetussa kielen opetuksessa luku- ja kirjoitustaito ei saisi olla vaatimuksena opetuksen alussa, vaan aluksi tutustutaan kielen suulliseen ja kirjoitettuun muotoon (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1 – 2, 25). Sari totesi oppikirjasta näin:

S: niin niin toi on ainaki tosi vaikea hirveesti sitä kirjottamista

P: okei

S: et se on täynnä sitä et sun pitää osata ensinnäkin LUKEA

Hän oli sitä mieltä, että oppikirja oli oppilaille todella vaikea siksi, että siinä oli paljon kirjoittamista, ja kirjan käyttö edellyttäisi oppilailta myös lukutaitoa. Kaikilla ensimmäisen luokan oppilaille ei lukutaitoa välttämättä vielä varhennetun englannin kielen alkaessa ole. Kristiinakin oli huomannut, että varhennetun englannin materiaali on lasten taitoihin nähden liian vaativaa:

K: PLUS sitten se että noissa varhennetuissa materiaaleissa törmää itekin siihen että=  
 =kun viime vuonna yritin käyttää yhtä varh(h)ennettua kirjaa, ekaluokkalaisten kanssa=  
 =niin, NIIN tota siellä sitten käytiin läpi KIRJAIMIA (.) siellä lähti niinku tämmöset B ja=  
 =C ja mä olin sillee että no ihan kivaa mutta ku ei olla käsitelty näitä vielä tossa=  
 =äidinkielessäkään niin-

Kristiina oli yrittänyt edellisenä vuonna jo käyttää yhden ekaluokan kanssa varhennetun englannin oppikirjaa. Hän oli yllättynyt, kun kirjassa käytiin läpi vierasperäisiä kirjaimia englanniksi. Näitä ei oltu siihen mennessä käsitelty vielä äidinkielen tunneilla lainkaan. Tästä syystä Kristiina ei ollut kovin innoissaan varhennetun englannin valmiista oppimateriaaleista. Sen sijaan Kristiina totesi, että englanninkielistä materiaalia löytää hyvin myös internetistä:

K: ja se mikä nykymaailmassa on tietysti hienoa verrattuna 2008 -vuoteen nii on se=  
 =et nythän on netti PULLOLLAAN kaikkee mahdollista mitä voi käyttää suoraan et=  
 =englanninkieli on siitä kiitollinen että

Hän vertasi nykyhetkeä vuoteen 2008, jolloin hänen kotikaupungissaan oli aiemmin aloitettu varhennetun englannin kielen kokeilu ensimmäisen luokan oppilaille. Kristiina totesi, että internet on täynnä monipuolista englanninkielistä materiaalia. Hän oli sitä mieltä, että tämä internetistä löytyvä materiaali on täysin käyttökelpoista varhennetun englannin kielen opetuksessa. Kristiina oli itseasiassa sitä mieltä, että internetistä voisi löytää parempaa materiaalia kuin mitä oppikirjat ovat:

K: että ku vaan löytää, löytää itelleen hyvät sivustot niin, BBC:ltä löytyy jotain,=  
 =tai sitte on tämmönen, si- Super Simple, sivusto, mistä löytyy kanssa, kanssa=  
 =materiaalia että jos- JOS jotain haluaa niin ennemmin mä ottasin niitä kuin mitää=  
 =valmista kirjaa ku, ainaki tässä, hetkessä tuntuu siltä että niitä valmiita kirjoja on,=  
 =aika huonosti

Kristiina totesi, että kun opettaja löytää hyvät sivustot, hän voi käyttää niistä monia materiaaleja opetuksessaan. Hänen mielestään näistä hyvistä sivustoista löytyy parempaa materiaalia kuin varhennetun englannin kielen oppikirjat ovat. Hän totesi lisäksi, että varhennettuun englannin kieleen ei yleensä ole kovin paljon oppikirjoja. Tosin hän myös huomautti, että kaikki internetistä löytyvä materiaali ei tokikaan ole hyvää:



K: se on, ongelma pikemminkin et mistä löytää semmoset HYVÄT materiaalit

P: kyllä

K: kaiken sen, runsauden, keskeltä

Kristiina totesi kuitenkin internetistä etsittävän materiaalin ongelmaksi sen, että hyvää materiaalia voi olla vaikea löytää. Englanninkielistä materiaalia on niin runsaasti, että kaikki se materiaali ei suinkaan ole tarpeeksi laadukasta käytettäväksi opetuksessa. Myös Sari oli löytänyt englanninkielistä materiaalia internetistä. Lisäksi hän oli saanut jonkin verran materiaalia koulutuksista:

P: no ni- NO, ei siinä mitään. heh (.) mites tota, öö, sanoit lauluja, leik- kejä näin niin=  
=onks se, tota: (2) öö, mm, TARkemmin jos, osaaksä sanoa että, että onks sulla, ooksä=  
=ott- tavallaan joku, semmonen TAUSTA, missä sitte, ni- tai mistä ne materiaalit,=  
=mi(h)stä sä oot löytäny vai

S: .hh öö no muutaman koulutuksen sitten-

P: niin justiin, mist-

S: niinku sieltä.

Kun kysyin Sarilta, mistä hän oli löytänyt aiemmin mainitsemaansa lauluja ja leikkejä, hän totesi saaneensa niitä käymistään koulutuksista. Hän oli käynyt kahdessa eri koulutuksessa. Sari olisi kuitenkin kaivannut oppikirjoja opetuksen muun materiaalin lisäksi:

S: että vaikka se, eihän se oo OPS, mut siis se et siellä sais jotain, tehtäviä, tehtyä

Sari totesi, että vaikka kirja ei ole yhtä kuin opetussuunnitelma, niin se voisi olla opetuksessa hyödyllinen. Hän oli sitä mieltä, että tehtävien teko voisi olla hyödyllistä oppilaille. Tehtäviä hän ei ilmeisesti ollut löytänyt internetistä tai saanut koulutuksista.

#### 6.1.4 Mielipiteet

Kielen varhentaminen sai Kristiinan pohtimaan erityisesti kielen varhentamisen periaatteita laajemmassa mittakaavassa. Hän pohti kielen varhentamista kunta-

tasolla. Vieraan kielen varhentamiseen on Kristiinan mukaan monessa kunnassa valittu englannin kieli sen vuoksi, että siihen on kunnissa parhaat mahdollisuudet. Hän oli kuitenkin sitä mieltä, että varhennettu kieli voisi olla jokin muukin kieli kuin englanti:

K: ja se että tosiaan, kun, hirmu MONESSA kunnassa se on englannin kieli ihan sen=  
=takia et monessa kunnassa, englannin kieli, on vaa yksinkertaisesti se missä, mihin=  
=on mahdollisuudet mut, aivan hyvinhän se vois olla venäjä, taikka kiina, taikka niinku=  
=mikä tahansa, kieli millä

P: mm

K: mi- mikä on järkevä, ottaa käyttöön

Kristiina ilmeisesti tarkoitti sitä, että varhennettuun englannin kieleen on kunnissa helpoin saada päteviä ja halukkaita opettajia. Hän kuitenkin lisäsi, että jos opettajia muihin kieliin saataisiin, varhennettu kieli voisi olla englannin sijaan vaikkapa venäjä tai kiina. Hänen mielestään varhennettu kieli voisi olla mikä tahansa kieli, mitä voisi "ottaa käyttöön". Tällä hän luultavasti tarkoitti sitä, että varhennettu kieli voisi olla jokin muu kieli, jota puhutaan maailmassa melko laajasti, tai mikä on esimerkiksi yritysmaailmassa hyödyllinen kieli. Kristiina ei siis ollut sitä mieltä, että varhennetun kielen olisi välttämätöntä olla englanti. Sari sen sijaan oli sitä mieltä, että englannin kieli on järkevin valinta varhennettuun kielen opetukseen:

S: et se on (.) et se enkku on tietenki KOKO, Suomen kannalta, se järkevin

Koko Suomen kannalta Sari näki englannin kielen parhaana vaihtoehtona muiden kielten sijaan. Tällä hän tarkoitti luultavasti sitä, että vaikka Itä-Suomessa voisi olla ehkä eniten hyötyä venäjän kielestä, ja Länsi-Suomessa ruotsin kieli voisi olla paras vaihtoehto, englannin kieli olisi kuitenkin paras vaihtoehto laajemmin ajateltuna. Kristiina oli sen sijaan sitä mieltä, että englannin kieli valitaan usein automaattisesti, vaikka muitakin vieraita kieliä tarvittaisiin:

K: että, välillä näyttää siltä et vaikka tavote on se et me, nimenomaan lavennettas=  
 =sitä kielitaitoa ja, pystys oppimaan useita kieliä, niin tuntuu että, ihmisten=  
 =ajatusmaailma on hirmumyönteinen englannin kielelle mut sit ei välttämättä=  
 =hoksata että (.) tarvitaan muitakin

Kristiina totesi, että valtakunnallisesti tavoitteena on se, että kielten osaaminen monipuolistuisi. Hän kuitenkin oli huomannut, että englannin kieltä kohtaan on yleisesti paljon myönteisemmät ajatukset kuin muita kieliä kohtaan. Hän oli sitä mieltä, että muitakin kieliä tarvitaan englannin lisäksi. Tästä huolimatta Kristiina oli sitä mieltä, että englannin kielen varhentaminen on viisasta:

P: mm, no mitäs sä yleisesti ottaen vielä, aattelisit (.) onks toi, toi että, alkaa toi nyt,=  
 =ekalta, toi englanti nytte sitte kaikilta niin onko se sun mielestä niinku, mitä sä=  
 =aattelet siitä yleisesti ottaen

K: no kyl mä ajattelin että se on, viisasta

Sari oli käynyt muutamissa kielen varhentamiseen liittyvissä koulutuksissa. Niistä hänellä oli jakautuneet mielipiteet. Toisesta koulutuksesta oli hänen mielestään hyötyä opettajan työhön:

S: JOO, viime keväänä oli joku yhen päivän koulutus nyt en muista olikohan se=  
 =Osaava -hankkeen

P: niin justiin

S: siellä tuli paljo just tota toiminnan

P: okei

S: ideoita

Tämä yhden päivän koulutus oli Sarin mielestä hyödyllinen sen vuoksi, että siellä sai käytännöllisiä toiminnan ideoita opetukseen. Sari oli käynyt myös toisessa koulutuksessa. Koulutuksen tarkoituksena oli ilmeisesti ainakin osittain opettajien kielitaidon kehittäminen. Sari totesi, että vaikka tässäkin koulutuksessa tuli toki ideoita opetukseen, ne eivät olleet kaikki käytännössä toteutetta-

vissa pienten lasten kanssa. Sari olisi siis kaivannut koulutuksilta suurempaa painotusta käytännön opetustyön tukemiseen.

### 6.1.5 Opetussisällöt ja -menetelmät

Varhennetun englannin kielen opetuksen järjestämisessä opettajalla saattaa olla merkitystä siihen, kuinka opetus voidaan käytännössä järjestää. Kristiina oli sitä mieltä, että jos varhennettua englannin kieltä opettaa luokanopettaja aineenopettajan sijaan, hän voisi hyvin opettaa englannin kieltä pienissä tuokioissa viikoittaisen englannintunnin sijaan:

K: .hh sillen jos se luokanopettaja on ite kiinnostunu siitä aiheesta niin, se on varmasti=  
=ihan hyvä ratkasu. sillen se on mahdollista just sen mitä mä aikasemmin puhuin että=  
=sitä kieltä voi opettaa siinä, useamman päivän aikana vaikka, vaikka, kymmenen=  
=minuuttia kuin niin päin että on se 45 minuutin oppitunti .hh

Kun varhennettua englantia opettaisi luokanopettaja, siitä olisi Kristiinan mukaan se hyöty, että luokanopettaja voi ottaa opetukseensa mukaan päivittäisiä englannin kielen tuokioita. Tämä ei onnistu kielenopettajalta, joka opettaa englantia ensimmäisen luokan oppilaille yleensä yhden tietyn tunnin viikossa. Kun englantia on pienissä tuokioissa monta kertaa viikossa, sen voi yhdistää muiden aineiden opetukseen. Myös Sari totesi, että englantia voi helposti yhdistää muiden aineiden opetukseen:

S: ja sit sitä enkkua on otettu muuten tosi moneen pätkäänki (.) mitähän meillä oli (2)=  
=meillä oli (2) varmaan ympppää, mitä me oltiin pihalla (2) niin meil oli ympppää.

P: mm.

S: ja sitte liikuntaa niin just jotaki että kuinka monta sait kiinni ja laskettu

P: mm

S: tai jos on ollu jotaki häntää

P: mm

S: hännän ryöstöä niin mä oon, lasketaas yhes montako häntää ja

P: niin, aivan

S: englanniksi

P: joo. (.) joo.

S: sitä, joka välis vähän tungettu

Englantia voi siis yhdistää esimerkiksi ulkoiluun, ympäristöoppiin, liikuntaan ja matematiikkaan. Täten englantia on osa eheytettyä opetusta. Sari olikin käyttänyt englantia monenlaisissa tilanteissa päivän aikana. Englannin käyttö päivittäisissä sanonnoissa tai fraaseissa oli molempien luokanopettajien mielestä tärkeä osa varhennettua englannin kielen opetusta. Opettajan tulisi Kristiinan mukaan käyttää rohkeasti englannin kieltä fraaseissa, joita hän päivittäin opetuksessa käyttää. Tämä on lähellä vieraskielisen opetuksen menetelmiä, joissa kieltä sekä omaksutaan että opitaan kielen ollessa sekä *kohde* että *väline* (Jäppinen 2002, 32). Kristiina totesi opettajan mahdollisuuksista:

K: sen sijaan et sanoo sen suomeks. (.) vaan ne asiat mitä ne fraasit mitä hän toistaa=  
=tunnista toiseen niin niitä voi käyttää aivan huoletta sillä opetettavalla kielellä

Opettaja voisi siis Kristiinan mielestä käyttää suomen sijaan englantia monissa päivittäisissä fraaseissa ja sanonnoissa. Täten oppilaat kuulisivat samoja fraaseja ja toistettavan useaan kertaan, jolloin he voisivat oppia niitä. Kuten Sajavaara (1999, 74–75) toteaa, toisen kielen oppimisprosessi voi olla samankaltainen kuin ensimmäisenkin, jos kieltä käytetään merkityksellisissä sosiaalisissa tilanteissa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sari totesi, että englantia on helppo käyttää päivittäisissä hetkissä oppilaiden kanssa:

S: myös, myös siinä aamulla ja, lähtiessä ja

P: niin just

S: käydään päivän kalenteria niin, viikonpäiviä ja

P: niin

S: mutta sinne joka väliin vähä jotain

Englantia voisi Sarin mukaan käyttää aamulla kouluun tullessa, ja iltapäivällä koulusta lähtiessä. Myös päivittäinen kalenterihetki olisi Sarin mielestä hyvä tilaisuus englannin kielen käyttöön. Kuten Jalkanen (2009, 101–104) kuvaa, rutiininomaiset tervehdykset, lorut ja musiikki, sekä kuvat ja pelit ovat hyväksi

havaittuja välineitä kielikylpyopetuksessa. Näitä samoja asioita myös haastattelemani luokanopettajat pitivät tärkeinä varhennetussa englannin kielen opetuksessa. Laulut ja leikit nousivat tärkeänä osa-alueena molempien luokanopettajien haastatteluissa. Kristiina totesi niiden kuuluvan lapsen maailmaan:

K: ja tota, ja samalla tavalla nyt mä sit ajattelen just varhennetussa, että ensinnäki=  
 =just ne laulut ja leikit, mikä sopii siihen lapsen maailmaan muutenki niin se, siellä,=  
 =ehottomasti käyttöön, ja sitten taas just se että niinku tosiaan oman tyttären=  
 =kohalla että, hän rakastaa eläimiä ja dinosauruksia, niitten kohalla hän oppii sitä=  
 =englanninkieltä semmosissa asioissa mistä hän- mitkä häntä itseensä kiinnostaa

Hänen mielestään laulut ja leikit kuuluvat ehdottomasti varhennettuun englannin kielen opetukseen. Kristiina lisäksi totesi, että kuten hän oli oman tyttärensä kohdalla huomannut, lapsi oppii kieltä silloin, kun kielenopiskeluun liitetään muita lasta kiinnostavia asioita. Kristiinan mielestä myös arkipäivän sanasto kuuluu varhennettuun englannin kielen opetukseen:

K: tai että opetellaan, aamiaissanoja, mitä hän ei käytä koulussa koskaan, mutta sen=  
 =sijaan voitais, kun sen sijaan voitais opetella et mikä on makaronilaatikko  
 K: joita sitten vois taas käyttää silleen today we are having

Hän totesi, että päivittäisten kouluruokien sanominen englanniksi voisi olla hyvä tilaisuus englannin kielen arkisanaston opetteluun. Kristiina oli myös sitä mieltä, että vieraskielisestä opetuksesta voisi hyvinkin saada ideoita varhennettun englannin kielen opetukseen:

P: mm (.) no onko muuten, aatteletko että (.) että esimerkiks tästä CLIL-ympäristöstä=  
 =(.) vois ottaa ideoita, yleisesti ottaen tohon varhennettuun  
 K: nno kyl hyvin paljon siitä- siitä mitä me tehään  
 P: mm?  
 K: varsinkin, ihan, tuolla, ensi- ensimmäisten (.) voi sanoa että nyt vaikka mitä me=  
 =tehään ensimmäisen syksyn aikana niin sieltä vois kyllä, ihan hyvin, hyvin napata  
 P: mm

K: napata, juttuja, joukkoon

Hänen mielestään erityisesti vieraskielisen opetuksen ensimmäisen luokan syksyllä opetus on sellaista, josta voisi hyvinkin saada käytännön ideoita varhennettuun englannin kielen opetukseen. Suurempia vaatimuksia osaamiselle ei kuitenkaan tulisi Kristiinan mukaan asettaa. Nikolov (2009, 9–10) toteaaakin, että varhaisen kielen oppimisen tavoitteet eivät yleensä ole kovin korkealla. Kokeet eivät myöskään Kristiinan mielestä kuulu asiaan varsinkaan aluksi:

K: välttämättä se et aloittaa tekem- pitämällä sanakokeita ei oo ehkä se paras-

P: mm?

K: paras ratkasu siinä kohalla

Hän totesi, että opetusta ei tulisi aloittaa sanakokeiden pitämällä. Tällä tavalla varmasti oppilaiden innostus englantia kohtaan voisi helposti heikentyä. Kuten Nikolov (2009, 9) toteaa, varhaisen kielen oppimisen tavoitteet tulee mukauttaa lasten kehitykseen. Sari totesi, että opetussuunnitelmakaan ei aseta vaatimuksia lasten osaamiselle:

S: niin se, ehkä, oli sitte itelle se helpottava että niin joo

P: just

S: että ei- ei ole siellä OPS:issa ei lue että OSAA

P: niin

S: nämä

Hän sanoi, että opetussuunnitelmassa ei sanota, että lapsen tulisi osata jotakin. Perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksissa kuitenkin mainitaan varhennetun kielen opetuksen tavoitteissa kielen oppimisen taidot, rohkeus kielen monipuoliseen käyttöön vuorovaikutuksessa, kielen sopiva käyttö, tavallisimpien sanojen ja ilmausten ymmärtäminen sekä käyttö erityisesti puheessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset

koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2, 26–30). Sari oli myös sanonut oppilaille, että heidän ei oleteta vielä osaavan paljoa:

S: [ja sitte just (.)] sen mitä on, oppilaille just tänäänki et JOS ET muista kysy.

P: mm

S: et sun ei tarvi osata.

Hänen mielestään oppilaiden tulisi enemmänkin oppia kysymään rohkeasti opettajalta, kuin oppia joitakin tiettyjä asioita englanniksi. Sari oli myös sitä mieltä, että englannin kielen opetuksen sisältö tulisi olla ”hyvin, HYVIN yksinkertasta”. Vygotskyn (1979, 89) mukaan oppiminen on kuitenkin tehotonta, jos sitä ei suunnata nykyisen kehitystason sijaan lähikehityksen vyöhykkeelle. Liian yksinkertaista opetuksen ei siis saisi olla. Sari huomautti, että he eivät ole kirjoittaneet englanniksi mitään, eivätkä luultavasti tule kirjoittamaan ensimmäisellä luokalla:

S: sitä, et m- MITÄÄN ei olla kirjoitettu

P: NONI, joo

S: e(h)ikä- eikä todennäköisesti kirjoitetaakaan

Sari siis ei halunnut kirjoituttaa ensimmäisen luokan oppilailla englanniksi mitään. Syy tähän löytyy Sarin toisesta toteamuksesta, jossa hän puhui kirjallisesta opetusmateriaalista, ja englannin kielen lukemisesta ja kirjoittamisesta:

S: äkkiä katsottuna sitä et pitäs osata lukea ja kirjoittaa

P: aivan, joo

S: mikä sit taas ei ehkä mun mielestä ihan, ekaluokkalaisen

P: mm,

S: juttu ole

Sarin mielestä englannin kielen lukeminen tai kirjoittaminen eivät kumpikaan kuulu ensimmäisen luokan oppilaalle. Hänen mielestään on ilmeisesti riittävästi haasteita siinä, että ensimmäisellä luokalla opitaan lukemaan ja kirjoittamaan



äidinkielellä. Sen sijaan Sari oli sitä mieltä, että toiminnallisuus ja kokemuksellisuus kuuluvat ensimmäisen luokan englannin tunneille. Bärlundin (2010) mukaan lapset ja nuoret motivoituvat opiskelemaan kieliä, kunhan kokemuksellinen oppiminen ja autenttisuus tuodaan kouluun. Sari olikin ottanut käyttöön toiminnallisempia opetusmenetelmiä:

S: joo, ja noihan on noi meidän ihanat ukkelit? ((osoittaa luokan hyllyllä olevia pieniä=  
=leluja ja legoja))

P: aa.

S: niin ne, meille muodostuu- meillä on tämmönen mahtava visio muodostaa niistä=  
=kaupunki tonne taakse et nythän ovat vasta puistossa tapaavat toisiaan

Sari oli siis ottanut käyttöön pieniä leluhahmoja, jotka olivat legoja ja muita pieniä leluja. Jokaisella oppilaalla oli siis oma hahmonsa, jota he käyttivät englannin kielen tuokioissa. Sari oli luonut hahmoille puiston, jossa nämä hahmot voisivat "tavata toisiaan". Hänellä oli ajatuksena muodostaa vähitellen hahmoja varten kokonainen kaupunki. Leluhahmot olivat siis arkisessa ympäristössä. Bärlund (2010) toteaaakin, että autenttinen oppiminen yhtenä kokemuksellisen oppimisen menetelmänä auttaa oppilasta löytämään opittavien asioiden hyödyn elämässään. Sari oli ottanut käyttöön pienet lelut ja legot, joiden avulla oppilaat saivat asettua roolin taakse puhuessaan englantia:

S: et ne, ihan huomaa et monelle on helpottanu se et ku siel on se ukko

P: aa, okei

S: jonka kanssa se on sillei [helou?]

P: [NIIN]

S: helou. ku siinä [ei tarvi NÄIN] ((elehtii kasvojen puhumista))

P: [AIVAN? aivan.]

S: vaan se on se, ukko joka puhuu

Leluhahmojen tarkoituksena oli siis se, että lapset voisivat keskustella englanniksi keskenään rohkeammin, kun he saavat asettua hahmon rooliin. Sari oli sitä mieltä, että hahmon rooliin asettuminen antaa monille oppilaille rohkeutta

englannin puhumiseen. Legot ovat Sarin mielestä selkeästi avuksi erityisesti niiden oppilaiden kanssa, joilla ei välttämättä muuten olisi rohkeutta puhua englantia:

S: mut et monta joka ei halua, välttämättä niin, tuoda itseään esiin niin toi ukkeli on=  
=ollu, TOSI helpottava

P: joo.

S: kun se on saanu sen kautta sanoa [niin]

Hän oli sitä mieltä, että oppilas, joka ei välttämättä halua tuoda itseään esiin, saa leluhahmon kautta rohkeutta keskustella toisten kanssa englanniksi.

### 6.1.6 Varhennetun englannin kielen opettaja

Nikolov (2009, 9) toteaa, että varhaisessa kielen oppimisessa opettajan tulisi olla pätevä sekä vieraassa kielessä että oppilaan äidinkielessä. Englannin opetukselta kiinnostunut luokanopettaja olisi kuitenkin Kristiinan mielestä hyvä vaihtoehto varhennettuun englannin kielen opetukseen:

K: .hh silloin jos se luokanopettaja on ite kiinnostunu siitä aiheesta niin, se on varmasti=  
=ihan hyvä ratkasu. silloin se on mahdollista just sen mitä mä aikasemmin puhuin että=  
=sitä kieltä voi opettaa siinä, useamman päivän aikana vaikka, vaikka, kymmenen=  
=minuuttia kuin niin päin että on se 45 minuutin oppitunti .hh

Kristiina oli siis sitä mieltä, että luokanopettajalta ei vaadita niinkään kielellistä osaamista, vaan tärkeintä on kiinnostus englannin kieltä ja sen opetusta kohtaan. Sen sijaan luokanopettaja, joka ei ole lainkaan kiinnostunut tai halukas opettamaan englantia, ei ole hyvä ratkaisu:

K: tietysti sitte jos on, kun on kuullu näitäkin että on sitte luokanopettajia joita ei=  
=kiinnosta se homma PÄTKÄÄKÄÄN niin sillohan se on taas vastaavasti hyvinki=  
=huono juttu (.) että kyllä sen s- pitää lähteä siitä opettajan kiinnostuksesta kuitenkin

Kristiinan mielestä opettajan tulisi olla innostunut. Jos opettaja ei ole lainkaan kiinnostunut opettamaan englannin kieltä, se on todella huono lähtökohta englannin kielen opetukseen. Joissakin kouluissa voi olla hyvinkin mahdollista, että luokanopettaja aivan kuin joutuu opettamaan englantia omalle luokalleen haluamattaan. Skinnarin ja Sjöbergin (2018, 55) tekemässä selvityksessä kieltenopettajien ajateltiin tarvitsevan koulutusta alkuopetukseen, kun taas luokanopettajille kaivattiin kielipedagogiikan koulutusta. Kristiina totesikin, että jos varhennettua kieltä opettaa luokanopettajan sijaan aineenopettaja, hänen tulisi olla perillä myös alkuopetuksesta:

K: sitten taas jos sitä opettaa, kielten aineenopettaja niin sitte hänen pitää kuitenkin=  
 =perehtyä siihen et mitä se tarkoittaa se opetus silloin kun opetetaan eka-  
 =tokaluokkalaisia että

Hänen mielestään aineenopettaja ei ole välttämättä hyvä opettamaan varhennettua englannin kieltä. Ilmeisesti hän koki, että aineenopettaja voisi asettaa ensimmäisen luokan oppilaille liian korkeita vaatimuksia kielen osaamiselle. Kristiina totesi omassa haastattelussaan, että varhennetun englannin kielen opettajan tulisi olla selvillä lasten maailmasta. Kristiina oli sitä mieltä, että aineenopettajalla tämä ei välttämättä ole hallussa:

K: pelit ja, ehkä sitte just (.) jos jotain, valmiita materiaaleja halutaan niin sit sinne=  
 =pitäs ehkä ottaa joku alkuopettaja mukaan tekemään niitä et silloin kun=  
 =kieltenopettajat tekee niitä niin ne ei ymmärrä tällaisia juttuja ottaa huomioon=  
 =ollenkaa että, ees al- et- että ekaluokkalainen ei esimerkiksi osaa kirjoittaa vielä-  
 P: [niin aivan (.) joo (2) elikkä ]  
 K: [millään kielellä mit(h)ää, silloin] kun se on jossain tommosessa ihan tavallisella=  
 =luokalla

Hänen mielestään aineenopettaja ei välttämättä ole perillä pienen lapsen kehitystasosta samalla tavalla kuin alkuopetukseen perehtynyt luokanopettaja. Aineenopettajat eivät Kristiinan mukaan ota huomioon lapsen osaamisen tasoa

opetuksessaan välttämättä ollenkaan. Kristiina totesi kuitenkin, että sekä luokanopettajalta että aineenopettajalta vaaditaan uudenlaista ajattelua varhennettun englannin kielen opetuksessa:

K: että siinä että jo- ETTÄ OLI se sitten luokanopettaja taikka aineenopettaja niin pitää=  
=vähän nyrjäyttää omaa päätään ja miettii sitä että miten se, homma toimii

Sekä luokanopettajalta että aineenopettajalta vaaditaan Kristiinan mukaan uudenlaista ajattelua, jos he opettavat varhennettua englannin kieltä ensimmäisen luokan oppilaille. Skinnari ja Sjöberg (2018, 17) huomauttavatkin, että tuloksetlinen varhennettun kieltenopetuksen suunnittelu ja toteutus sisältää oppilaiden ikään suhteutetut tavoitteet ja menetelmät. Sari sen sijaan ei juurikaan pohtinut haastattelussaan varhennettun englannin kielen opettajan ominaisuuksia. Hän totesi, ettei oikeastaan tiennyt, mitä opettajalta tässä tilanteessa odotetaan, mutta hän tekee asiat omalla tavallaan:

S: emmä tiedä mitä, mitä OLETETTAIS ja ODOTETTAIS et me tehdään mut, tällä on=  
=nyt menty.

Sari koki ilmeisesti jonkin verran epävarmuutta omassa opetuksessaan. Hän ei oikeastaan tiennyt mitä häneltä tai oppilailta tarkalleen ottaen odotetaan. Tästä huolimatta hän opetti sillä tavalla, kuin itse koki parhaaksi niillä tiedoilla, jotka hänellä on.

## 6.2 Esikoululaisen näkökulma

Lasten haastattelut olivat lyhyempiä, eikä merkitysyksiköitäkään tullut niin paljon kuin muissa haastatteluissa. Täten myöskään merkityskategorioita ei tullut niin runsaasti. Aineiston kuudesta kuvauskategoriasta neljä on nähtävissä lasten näkökulmassa varhennettua englanninopetusta kohtaan. Näitä ovat *ennakkotiedot ja toiveet, mielipiteet, opetussisällöt ja -menetelmät, sekä varhennettun englannin kielen opettaja*. Alla esimerkein kuvattuna lapsen näkökulma varhen-

nettuun englannin opetukseen näiden kuvauskategorioiden avulla. Aineistolainauksissa nimikirjaimet A ja L tarkoittavat esikoululaisten muutettuja nimiä Aino ja Lotta.

### 6.2.1 Ennakkotiedot ja toiveet

Esikoululaisista Aino tiesi, että englanninopetus alkaa ensimmäisellä luokalla, mutta Lotta ei tiennyt. Lotta toivoi, että englannintunnilla saisi leikkiä. Hän erityisesti toivoi legoleikkejä:

P: leikkiminenkö olis kivaa, (.) minkälaiset leikit. (.) onks jotain leikkejä mistä sä=  
=erityisesti tykkäisit.

L: legoleikki

Tästä voidaan huomata, että Lotta ei selvästikään ajatellut kovin kaavamaisesti tulevasta englannin kielen opetuksesta. Hänen ajatuksensa legoleikeistä oli itseasiassa aika yllättävä. Aino toivoi, että hän voisi jossain vaiheessa oppia kirjoittamaan englanniksi:

P: ei osaa sanoa (.) jaa, (.) okei. (.) no mitä sä luulet sitte ku sä oot (.) vähä=  
=isompi nii mitähän sielä vois tehä sitte (.) haluisiksä sitte osata puhua englantia=  
= vai (.) kirjottaa vai mitä sä haluisit sillä osata tehä

A: kirjottaa?

Aino ei oikeastaan osannut sanoa mitään toiveita englannin kielen opetukselle sen alkaessa. Mutta kun kysyin mitä hän haluaisi oppia kun hän kasvaa vähän isommaksi, hän mainitsi kirjoittamisen.

### 6.2.2 Mielenpitoet

Myönteisyys kieliä ja niiden oppimista kohtaan edistävät varhaista vieraan kielen oppimista (Skinnari & Sjöberg 2018, 20). Molempien esikoululaisten mielestä englannin opetuksen alkaminen oli mukava juttu. Tämä myönteinen asenne

kieliä kohtaan oli ilmeisestikin peräisin kotiympäristöstä, jossa kielten osaamista arvostetaan. Lotta totesi, että on kivaa kun englanti alkaa:

P: ei, joo. (2) joo. (2) onks se sun mielestä (.) mitä sä aattelet siitä että tuota alkaa (.)=  
=alkaa englanti.

L: (2) no en tiedä.

P: (2) JÄNnittääkö vai onko [se]

L: [ei]

P: EI jännitä no mites

L: kivaa

Tämä on hyvin tavallinen kommentti esikoululaiselta, eli jokin on "kivaa". Tässä on kuitenkin huomionarvoista se, että minä en kysynyt onko englannin alkaminen kivaa vai ei. Minä kysyin sen sijaan Lotalta, jännittääkö häntä englanti. Hän kuitenkin totesi, että englannin alkaminen ei jännitä, vaan se on kivaa. Aino oli sitä mieltä, että on mukavampaa, että englanti alkaa ensimmäiseltä luokalta, kuin että se alkaisi vasta myöhemmin:

P: okei. (7) no, (.) onks se sun mielestä (.) mitä sä aattelet siitä ku se (.) englanti=  
=alkaa sitte jo (2) onks se (2) oisko se sun mielestä parempi että se (.) olis vasta=  
=myöhemmin vai onks se kiva että se alkaa jo ekalta.

A: se on kiva että se alkaa ekalta.

Aino selvästi myös odotti englannin kielen alkamista, ja hän oli tyytyväinen siihen, että se alkaa jo ensimmäiseltä luokalta. Sekä Lotta että Aino olivat sitä mieltä, että englannin puhuminen on jollakin tavalla mukava juttu. Aino koki lisäksi englannin lukemisen mukavana:

P: oKEI. (2) oisko se sun mielestä kivaa sitte jos siel olis (2) sitä puhumista ja (.)=  
=lukemista vai,

A: joo

Aino oli aiemmin maininnut, että englannin tunneilla on varmaankin lukemista. Sitten hän totesi, että se on mukavaa. Lotan mielipiteissä tuli myös jonkin verran ristiriitaa. Ensin hän totesi, että englannin puhuminen on mukava juttu:

P: kivaa no mikäs siinä on kivaa

L: (2) en oikein tiedä

P: en oikein tiedä, okei? (2) sä voit vaikka hetken miettiä ei sun tarvi heti tietääkään

L: ei tiedä

P: ei tiedä. okei? (2) liitykö se siihen puhumiseen vai johonki muuhuun

L: mm, (.) puhumiseen

Hän siis oli sanonut, että englannin alkaminen on mukavaa. Mutta kun yritin udella mikä tarkalleen ottaen englannin alkamisessa on mukavaa, hän ei osannut ensin vastata. Sitten hän kuitenkin sanoi, että se liittyy jollakin tavalla puhumiseen. Myöhemmin Lotta kuitenkin totesi, että hän ei itse halua puhua englantia. Lotta oli sen sijaan sitä mieltä, että pitää erityisesti siitä, kun opettaja puhuu englantia:

P: puhumiseen. (.) jaa. (2) ai siihen että opettaja puhuu vai että oppilaat puhuu.

L: opettaja

P: Opettaja. (.) sekö on kivaa että opettaja puhuu englantia.

L: joo

Lotta siis odotti sitä, että hän saisi kuulla, kun opettaja puhuu englantia. Hänen mielestään se oli ilmeisesti jollakin mukavalla tavalla jännittävää.

### 6.2.3 Opetussisällöt ja -menetelmät

Kysyttäessä siitä, millaista opetus voisi englannintunneilla olla, Lotalla oli monitakin ajatusta tähän. Hän totesi, että englannintunneilla puhutaan englantia ja ulkoillaan:

P: okei, (.) no mites sitte englannintunnilla, (.) mitähän ne, (.) jos matikan tunnilla =  
=tehään laskuja mitähän englannintunnilla tehään sitte.

L: PUhutaan.

P: PUhutaan okei, (.) MITÄ puhutaan.

L: °englantia°

P: englantia, okei. (.) no mitäs muuta siellä voidaan tehdä.

L: mmm, ulos:

Lotta siis ensin kuvaili matematiikan tunteja, mutta kun kysyin minkälaista englannintunneilla voisi olla, hänen ensimmäinen mielikuvansa oli englannin puhuminen. Sitten hän ajatteli, että tunneilla voitaisiin myös mennä ulos. Tämän lisäksi Lotta oli sitä mieltä, että englannintunnilla voisi olla legoja, joilla leikitään:

P: no mitäs vielä jos siitä englannintunnista jos siellä PUHUtaan englantia mitähän=  
=muuta siellä, (.) mitä sä luulisit että siellä on,

L: mm (4) legoja

P: legoja! (2) englannintunnilla, (.) wau (.) olis aika hauskaa (.) mitäs niillä tehtäis siellä

L: (5) no, (.) leikitään

Lotta siis ajatteli, että englannintunnilla voisi olla myös leikkimistä puhumisen ja ulkoilun lisäksi. Myös Aino oli sitä mieltä, että englannintunneilla puhutaan englantia. Aino kuitenkin oletti, että opettajan sijaan oppilaat voisivat puhua tunnilla englantia:

P: puhutaan. (.) okei. (2) no kukahan siellä sitte vois puhua sitä englantia.

A: (4) en tiedä

P: opettaja vai, (.) oppilaat vai,

A: oppilaat

Aino oli luultavasti Lottaa enemmän selvillä siitä, millaista englannin kielen tunneilla yleensä voi olla. Aino ei ollut sitä mieltä, että tunneilla voitaisiin leikkiä. Sen sijaan hän ajatteli, että siellä voitaisiin lukea:

P: °eikö° (.) jaa. (.) mitähän se vois olla. (4) tehäänköhän siellä jotai (3) onks se jotai=  
=leikkimistä vai, (.) lukemista vai, (.)



A: varmaan lukemista

Täten Ainon ja Lotan käsitykset varhennetusta englannin kielen opetuksen sisällöistä ja menetelmistä olivat keskenään hyvin erilaiset. Aino oletti, että englannin kielen opiskelu on perinteisen koulunkäynnin tyyppistä lukemista ja kirjoittamista. Lotta sen sijaan ajatteli englannin kielen opiskelun olevan enemmänkin toimintaa ja leikkiä. Kummallekin oli kuitenkin yhteistä käsitys siitä, että englannin kielen tunneilla puhutaan englantia.

#### 6.2.4 Varhennetun englannin kielen opettaja

Aino ei pohtinut haastattelussaan sitä, millainen englannin kielen opettaja voisi olla. Mutta Lotta totesi haastattelussaan, että englannintunneilla on opettaja, joka opettaa. Kun kysyin Lotalta, miten opettaja opettaa, Lotta sanoi, että hän puhuu. Kun kysyin, mitä opettaja mahtaa puhua, Lotta vastasi siihen, että englantia:

P: Opettaa, okei, (.) no kuinkahan se siellä opettaa. (2) siellä englannintunneilla

L: en tiedä

P: en TIEDä (.) okei,

L: (2) PUhuu heh

P: PUhuu okei (.) mitähän se siellä puhuu

L: mm? (.) en tiedä.

P: en TIEDä. okei? (3) okei MITÄhän se voisi siellä puhua

L: englantia

Lotta oli siis sitä mieltä, että englannin kielen opettajan tärkein ominaisuus on englannin kielen puhuminen. Tämä oli luultavasti Lotan mielestä jollakin tavalla jännittävääkin. En osaa sanoa, olettiko hän ymmärtävänsä kaiken mitä opettaja puhuu, jos opettaja puhuisi paljonkin englantia.

### 6.3 Vanhemman näkökulma

Esikoululaisten vanhempien haastatteluissa esiin nousi neljä kuudesta kuvauskategoriasta. Nämä ovat *ennakkotiedot ja toiveet, lapsen valmiudet, mielipiteet, sekä opetussisällöt ja -menetelmät*. Alla valotan vanhemman näkökulmaa varhennetun englannin kielen opetukseen näiden neljän kuvauskategorian avulla. Aineistolainauksissa nimikirjaimet E ja S tarkoittavat vanhempien muutettuja nimiä Elina ja Sanna.

#### 6.3.1 Ennakkotiedot ja toiveet

Vanhempien haastatteluissa nousi esiin se, että heille ei ollut lainkaan tiedotettu siitä, että heidän esikoululaisellaan alkaa ensimmäisellä luokalla englannin kielen opetus. Elina oli kuitenkin kuullut englannin opetuksen alkamisesta. Sanna kuuli asiasta vasta siinä vaiheessa ensimmäisen kerran, kun otin häneen yhteyttä pyytääkseni häntä haastatteluun:

S: itseasias mä kuulin s(h)iiitä vasta sulta sillon [ku sä laitoit viestiä]

P: [joo, kyllä, joo]

S: enkä mä ollu jotenki yhtää niinku multa oli menny se ihan ohi ja sitte mä menin=  
=kattomaan netistä että-

P: joo

S: niin tosiaan et sehän alkaa et mä en ollu ees kuullukkaa siitä ennemmin että,=  
=sillai mä en oo ehtiny oikeen [miettiä koko asiaa-]

Sanna oli mennyt etsimään tietoa varhennetusta englannin kielen opetuksesta sen jälkeen, kun pyysin häntä haastatteluun. Siksi hän ei omien sanojensa mukaan ollut ehtinyt pohtimaan asiaa syvemmin ennen haastattelua. Hän ajatteli jotenkin, että hänellä tulisi olla jonkinlaista tietoa aiheesta. Kummallakaan vanhemmista ei ollut muita ennakkotietoja tai toiveita varhennetun englannin kielen opetukseen.

### 6.3.2 Lapsen valmiudet

Sekä Sanna että Elina pohtivat jonkin verran sitä, mitä englannin kielen aloittaminen voisi tarkoittaa heidän lapsensa kohdalla. Elina oli sitä mieltä, että ”eka-luokkalaiselle on kaikki uutta ja ihmeellistä”. Tällä Elina ilmeisesti tarkoitti sitä, että kouluaan aloittava lapsi on innostunut oikeastaan kaikesta, mitä hänellä koulussa tuleekin vastaan. Sanna totesi, että englannin kielen alkamisen ajan-kohta on hyvä, koska esikoululaista kiinnostaa jo englannin kieli:

S: mutta et se että se alkaa Ekalla niin (.) mun mielestä se on (.) tosi Kiva, (.) koska=  
=(.) n, niinku Lottakin nyt eskaris jo sitä kiinnostaa (.) englanti?

Esikoululainen oli jo kotona osoittanut selvästi kiinnostuksen merkkejä englannin kieltä kohtaan. Tämä johtuu varmasti osittain siitä, että esikoululainen on luultavasti kuullut jo englantia melko paljon. Sanna ajatteli, että englannin aloittaminen ensimmäisellä luokalla on hyvä asia sen vuoksi, että lapset oppivat helpommin kieltä, kun kielen opiskelu alkaa tarpeeksi aikaisin:

S: mun mielestä se on niinku hyvä (.) hyvä vaan koska (.) mitä pienempänä nyt sitä=  
=alkaa opettelemaan niin tuntuu et ne-

P: nii.

S: niinku sitä paremmin niillä jää päähänki

Sannan mielestä vieraan kielen aloittaminen mahdollisimman nuorena auttaisi siinä, että opittu jää paremmin mieleen. Sanna oli kuitenkin myös huolissaan siitä, kuinka ensimmäisellä luokalla oleva lapsi jaksaa englannin opiskelua kaiken muun lisäksi:

S: .hhjoo, varmaan (.) no emmä tiä tai sitte voishan siinä yhdistää sekä että, pieninä=  
=(.) annoksina vähä (.) kaikkiaki mutta, jotenki aattelee että ku se ykkönen on niin,=  
=semmonen,

P: mm,

S: niinku raskas-

P: mm:? joo?

S: monelle, ekaluokkalaiselle sit ku kaikki on uutta ja (.) se, ylipäättään se koulun=  
 =alottaminenki jos sitte (.) että tuleeko siinä niinku (.) tai itte miettii sitä että=  
 =tulooko siinä, vaikka se on hyvä asia et se englanti alkaa, (.) mutta et jos (.)=  
 =esimerkiks jos alkaa vaikka kokeita tulla siitäki että onks siinä sitte liikaa mutta,=  
 =se kuitenkin riippuu nii lapsesta että kuka ottaa raskaasti ykkösluokan ja kuka ei

Sanna ajatteli, että olisi hyvä että englantia on tarpeeksi vähän, koska ensimmäinen kouluvuosi on monelle lapselle raskas. Koulun aloittaminen itsessään oli hänen mielestään vaativaa. Lisäksi hän pelkäsi, että jos englannin opiskelun alussa olisi jo kokeita, niin se voisi olla lapselle liian vaativaa. Lopuksi hän lisäsi, että on lapsikohtaista, kuinka ensimmäisen kouluvuoden kokee. Sanna oli myös huolissaan koulunsa aloittavan lapsen kyvystä keskittyä englannin kielen opiskeluun. Sanna pohti myös lukemisen ja laskemisen tärkeyttä:

S: mut sitte taas justiin miettii sitä että PALjoko sitä on että

P: nii

S: että kuinka (2) niinku (.) nii et kuinka ne keskittyy, tai niinku että (.) ku alkaa=  
 =kaikki matikka ja (.) pitää opetella lukemaan ja laskemaan ja sitte on enkkuki niin=  
 =että tavallaan (.) just sitä mä aattelen että se ois semmosena suihkutuksina sitte=  
 =vaan niinku (.) e- ykkösluokalla?

Hän oli selvästi huolissaan siitä, kuinka paljon englannin kieltä ensimmäisellä luokalla on. Hän pohti lasten keskittymiskykyä, kun päivän aikana voi olla äidinkieltä, matematiikkaa ja englantia. Hän oli selvästi sitä mieltä, että äidinkielen ja matematiikan painotus on tärkeämpää, ja englantia voisi olla vain vähän niiden lisäksi. Sanna myös pohti äidinkielen taitojen merkitystä:

S: että ku siinä on paljo sitä muutakin

P: mm, joo.

S: uutta? (.) jota ne justiin opettelee koko sen ykkösluokan saattaa opetella=  
 =lukemaanki ja,

Sanna pohti myös sitä, että ensimmäisen vuoden aikana täytyy opetella paljon muitakin uusia taitoja. Näiden lisäksi englannin opiskelu voisi olla haasteellista.

Hän murehti erityisesti sellaisia oppilaita, jotka eivät ole välttämättä lukutaitoisia vielä englannin opetuksen alkaessa. Elinan vanhin lapsi oli ollut varhennetun englannin kielen opetuksen kokeilussa mukana, josta heillä oli hyvät kokemukset. Elina oli kuitenkin samaa mieltä Sannan kanssa siitä, että lukemaan oppimiseen täytyy antaa ensimmäisellä luokalla aikaa:

E: siis, Onnin kohdalla nyt ainaki ihan hyvät kokemukset siitä, ja toisaalta toi et se=  
=alkaa tammikuussa että jos (.) se alkuvuosi menee (ylähä) siinä lukemaan opettelus=  
=ja tälläis, haasteissa että (.) sinällään ihan hyvä et jos alkaa tammikuussa

Hän koki, että englannin alkaminen ensimmäisellä luokalla on hyvä asia. Mutta hän ajatteli, että lukemaan opettelu ja mahdolliset muut haasteet ovat riittäviä ensimmäisen luokan syksylle ilman vieraan kielen aloitustakin. Tästä syystä hän totesi, että on parempi aloittaa englannin kielen opetus vasta ensimmäisen kouluvuoden tammikuussa.

### 6.3.3 Mielenpiirteet

Molemmat esikoululaisten vanhemmista olivat sitä mieltä, että englannin kielen varhentaminen on hyvä asia. Myös ajatukset englannin kieltä kohtaan olivat hyvin myönteiset. Sanna totesi:

S: mutta niinku et mitä nyt päällimmäisenä ((vauva äänтелеe)) ajatuksia se herätti=  
=niin oli et no hyv- et mi- eihän siinä mitää et hieno juttu ja-

Hänen toteamuksestaan kuitenkin voi kuulla hieman mieteliäisyyttä varhennetun englannin kielen aloituksen suhteen. Ensin hän aikoo sanoa, että se on hyvä asia, mutta sitten hän toteaa, että ”eihän siinä mitää”. Lopuksi hän kuitenkin toteaa, että varhennetun englannin opetuksen alkaminen on ”hieno juttu”. Myös Inha totesi tutkimuksessaan, että huoltajilla on varhennettua englannin opetusta kohtaan yleisesti myönteiset ajatukset (Inha 2018, 6). Myös Elina totesi, että ”no se on mun mielestä hyvä juttu”. Tässä täytyy kuitenkin huomioida se, että molemmat vanhemmat olivat tietoisia siitä, että olen itse alkuperäiseltä

koulutukseltani englannin kielen aineenopettaja. Se saattoi vaikuttaa jollakin tavalla haastateltavien kommentteihin. Englannin kieli oli kuitenkin Sannan mielestä järkevin varhennetuksi kieleksi, koska sitä tarvitaan ja sillä pärjää:

P: joo, joo (.) mitäs sitte, sä oot mieltä siitä (.) tulee vaan mieleen tuo että kun=  
 =sehän ei niinku varsinaisesti oo sanottu et se pitäis olla englanti et sehän vois olla=  
 =joku muuki kieli? (.) tääl- täällä se on niinku, varmaan mä luulen? että joka koulussa=  
 =se on englanti, mitä sä oot mieltä siitä että onks se, hyvä vai huono juttu että-  
 S: oon hyvä (.) mun mielestä koska englantia tarvii kuitenkin sitte niin paljo minne (.)=  
 =sä ikinä meetkää niin sä pärjät englannilla että,

Kun kysyin häneltä mitä mieltä hän on siitä, että varhennettu kieli on nimenomaan englanti eikä jokin muu kieli, Sanna totesi, että hänen mielestään se on hyvä asia. Hän oli sitä mieltä, että englantia tarvitaan eniten riippumatta sijainnista, ja sen avulla selviää missä tahansa. Myös Elina totesi, että ”englanti, se on kumminki, iso kieli” ja ”sillä pärjää”. Elina ilmeisesti tarkoitti, että englantia puhutaan ympäri maailman, ja siksi sitä osaamalla voi keskustella missä päin maailmaa tahansa. Sanna totesi myös, että varhennettu kieli voisi olla vaihtoehtoisesti vaikkapa ruotsin kieli. Elina totesi samoin, ja lisäsi, että ruotsin kieli on pakollinen, jos haluaa johonkin valtion virkaan:

E: onhan sitten, periaattees Suomes ruotsiki jos-

P: niin,

E: aikoo joskus vaikka johonki valtion virkaan päästä niin seki olis niinkö pakollinen,

Elina kuitenkin lisäsi, että ruotsin kielen ehtii opiskella myöhemminkin:

E: mutta että sen kerkiää kyllä sitte (.)

P: mm.

E: myöhemminki, ehkä toi englanti se on kumminki, sitä tarvii ehkä enemmän=  
 =kuitenki, tänä päivänä

Hän oli sitä mieltä, että englannin kieli on sellainen, jota tarvitaan nykyaikana enemmän kuin ruotsia. Tämän vuoksi englannin kielen opiskelu on tärkeämpi aloittaa aiemmin kuin ruotsin kielen opiskelu.

### 6.3.4 Opetussisällöt ja -menetelmät

Elina oli sitä mieltä, että ensimmäisen luokan englannin kielen opetus tulisi sisältää helppoja asioita, joita opittaisiin leikin ohessa:

P: mm. (.) no mitä sä aattelisit mitä siinä niinku (.) öö (.) et minkä tyyppistä se vois olla=  
=se (.) mitä sä luulet et se on se opetus se (.) että miten se sitte al- alkais tai=  
=minkälaista se vois olla

E: heh no sellasta mahdollisimman yksinkertasta vähä leikin-

P: nii justii

E: sivus

Englannin kieli ei siis tulisi olla Elinan mielestä pääosassa, vaan muun ohessa pienissä määrissä koulupäivään tuotua. Leikkien kautta voitaisiin oppia hyvin yksinkertaisia perusasioita englanniksi. Arkipäivän sanasto ja suulliset taidot olivat Sannan mielestä tärkeitä sisältöjä varhennetun englannin kielen opetukseen. Kun oppilas kommunikoi hyvin yksinkertaista tietoa itsestään ja tarpeistaan yksinkertaisesti, sekä kykenee hyvin lyhyiden yksittäisten harjoiteltujen ilmaisujen suulliseen tuottamiseen, ollaan pragmaattisen kompetenssin osaluueella (Council of Europe 2018b, 51 – 55). Sanna piti näitä taitoja tärkeinä:

S: no sitte (.) j- ku se ekalla alkaa niin mitä mä ny aattelin et mitä se vois (.)=  
=minkälaista se vois olla niin no värit, numerot, (.) sitte vaikka just että (.)=

P: heh ((nauraa Sannan sylissä olevalle vauvalle, joka hymyilee))

S: e- o- esitell-

P: heh

S: kuinka esitellä ittensä ja-

P: [nii justii.]

S: [tämmöset] mitä kuuluu ja,

Sanna osasi luetella muutamia perusasioita, joita hänen mielestään kielen opetuksessa tulisi ottaa ensimmäisenä huomioon. Näitä ovat Sannan mielestä värit, numerot, itsensä esittely ja kuulumisten kysely. Sanna arvosti selvästikin suullisen kielitaidon oppimista. Huoltajat pitivät myös Inhan tutkimuksessa opetuksen toiminnallisuutta ja suullista kielitaitoa tärkeänä (Inha 2018, 6). Laulut, leikit ja pelit kuuluvat myös Sannan mielestä varhennetun englannin kielen opetukseen:

S: ja ja (.) laulujen kautta tai (.)

P: joo.

S: tai leikin tai pelien tai tämmösen kautta

=kuinka pieniä ne vielä on, ei ny ehkä, isomm(h)ille menisi mutta? (.) ekaluokkalaisille-

Sannan mielestä laulut, leikit ja pelit sopivat hyvin vielä ensimmäisen luokan oppilaille. Opetuksen järjestämisestä vanhemmat olivat osittain samaa mieltä. Elina oli sitä mieltä, että englannin kielen opetus olisi järkevintä järjestää viikoittaisina englannintunteina. Hän sanoi, että ”se vois olla lapselle helpompi, kun se olis se tietty tunti”. Kun kysyin Sannalta, miten englannin opetus tulisi hänen mielestään käytännössä järjestää, hän vastasi ensin, että opetus voisi olla englannin tunteina:

P: joo. (.) miten sä niinku aattelisit että (.) öö olisko se (.) tavallaan niinku tunteja=

=vai olisko se jotenki (.) muun ohessa tai miten sä aattelisit että se (.) olis niinku.

S: no voisko se olla ihan englannintunti

Tässä tosin näkyy se, että kuten Sanna haastattelun alkuvaiheessa mainitsi, hän ei ollut ehtinyt pohtia varhennettua englannin kielen opetusta oikeastaan ollenkaan ennen haastattelua. Hän nimittäin olikin toista mieltä mietittyään asiaa hieman enemmän. Sitten hän totesi, että opetus voisi kuitenkin olla muiden aineiden yhteydessä tuokioina. Hän totesi, että ”vois esimerkiksi yhdistää” esimerkiksi musiikin tuntiin, jolloin siellä olisi ”jotaki englanninkielen lauluja”. Opetuksen eheyttäminen, jossa yhdistetään vieras kieli muiden oppiaineiden opetukseen, onkin mainittu Perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksissa



yhtenä mahdollisena työtapana varhennetun kielen järjestämisessä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2, 26–30). Sanna totesi myös, että englannin kielen opetuksen ei saisi olla ensimmäisellä luokalla vielä kovin tiivistä tai vaativaa:

S: no tuota niin niin, (2) ehkä että se on (.) sellasta niinku (.) ei vielä niin (.) tiivi- tai=  
=tiivistä ehkä se et se alkaa semmosena (.) just semmonen (.) no (.) mitenkä mä ny=  
=sen sanoisin, (2) et se ei, ei ny esimerkiks mitään kokeita vielä alkaisi olla tai=  
=tämmöstä että se, olis enemmän semmosta että,

Hän selvästikin jännitti sitä, kuinka paljon englantia olisi ensimmäisellä luokalla, ja minkälaiset vaatimukset oppilaille olisi englannin oppimisen osalta. Kun kysyin Sannalta, mitä osa-alueita tulisi hänen mielestään opetuksessa painottaa, hän totesi, että puhuminen on tärkeintä:

P: joo. joo. joo. .hhjoo (.) tota niin niin (.) mm aattelisiksä että, mitenkä niinku=  
=esimeks nää (.) tavallaan (.) puhuminen, kirjoittaminen, ja kuuntelu, tai mitä niil-  
=mitä siinä niinku olis sitte siinä ekalla luokalla niinku, (.) niinku eniten tai, (2) mitä=  
=sä niinku, ajattelisit että, ois hyvä niinku painot- tai sillä lailla.

S: no oisko se se puhuminen sitte

Sanna ei oikein ollut varma tästä vastauksestaan, mutta hänen koko haastattelunsa ajan englannin puhuminen oli selvästi esillä hänen mielestään tärkeimpänä kielellisenä taitona. Törmäsen (2017, 10) mukaan eri kielten ja kulttuurien kohtaamisen kautta lapsi saa tarpeen kommunikointiin vieraalla kielellä. Tästä lapsi saa vähitellen rohkeutta käyttää vierasta kieltä myös informaaleissa tilanteissa. Elina oli sitä mieltä, että englannin kielen puhuminen olisi lapsille tärkeä taito, johon opettajan tulisi rohkaista:

E: .hnnii (.) mut ihan semmosta, perushelppoja (2) jotenki kivan kautta saada se ja=  
=sitte että ne (.) rohkaistuis niitä puhumaanki

Hän oli selvästikin sitä mieltä, että englannin puhumiseen ei saisi olla liian korkeita tavoitteita. Elina oli sitä mieltä, että puhumiseen tulisi rohkaista oppilaita positiivisuuden ja ”kivan kautta”. Elina totesi kuitenkin myös myöhemmin, että sanojen oppiminen olisi tärkeää, että ”ne tulee ne sanat tutuksi”. Kun oppilas osaa käyttää yksittäisiä sanoja ja sanontoja, ollaan kielellisen kompetenssin alueella (Council of Europe 2018b, 51 – 55). Kun hän pohti kuinka sanojen oppiminen parhaiten sujuisi, hän totesi että kuunteluiden avulla: ” kai se kuuntelu on sitte”. Elina totesi lisäksi, että ” toki nyt pitäähän niitä nyt sit kirjottaakki että, se nyt kumminki äännetään vähän eri tavalla”. Elina pohti siis sitäkin, että englannin kielessä ei ole kirjain-äännevastaavuutta niin kuin suomen kielessä. Tämän vuoksi hänen mielestään olisi hyvä kirjoittaa sanoja, jolloin oppilaat näkisivät myös sanojen kirjoitetun muodon. Varhennetun kielen opetuksen eräänä tavoitteena onkin vähitellen herätellä myös kiinnostusta kielen lukemiseen ja kirjoittamiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1 – 2, 25.)

## 6.4 Näkökulmien yhdistäminen

Luokanopettajien, esikoululaisten, sekä esikoululaisten vanhempien käsitykset varhennetusta englannin kielen opetuksesta olivat moninaiset. Osa kuvauskategorioista oli kuitenkin nähtävissä joko kahdessa näistä ryhmistä tai niissä kaikissa. Kuvauskategorioista yksi, *materiaali*, oli läsnä vain luokanopettajien haastatteluissa. Kaikki muut kuvauskategoriat löytyivät vähintään kahden vastaajaryhmän haastatteluista (Taulukko 5).

TAULUKKO 5. Kuvauskategorioiden esiintyvyys haastatteluaineistossa.

| Kuvauskategoria                       | Luokanopettaja | Esikoululainen | Esikoululaisen vanhempi |
|---------------------------------------|----------------|----------------|-------------------------|
| Ennakkotiedot ja toiveet              | X              | X              | X                       |
| Lapsen valmiudet                      | X              |                | X                       |
| Materiaali                            | X              |                |                         |
| Mielipiteet                           | X              | X              | X                       |
| Opetussisällöt ja -menetelmät         | X              | X              | X                       |
| Varhennetun englannin kielen opettaja | X              | X              |                         |

Kaikilla vastaajaryhmillä yhteinen kuvauskategoria oli *ennakkotiedot ja toiveet* varhennetun englannin kielen opetuksen suhteen. Opettajilla päälimmäisenä oli huoli alkavasta englannista, esikoululaiset pohtivat alkavaa englannin kielen opetusta toiveittensa kautta. Esikoululaisten vanhemmat toivoivat myös, että kieltä opittaisiin kivan kautta.

*Lasten valmiudet* oli yhdistävänä kuvauskategoriana luokanopettajien ja esikoululaisten vanhempien kesken. Opettajien pohdinnoissa nousi ajatus siitä, että vaatimuksia ei saisi asettaa osaamiselle, vaikka moni lapsista onkin oppinut englantia jo esikoulussa. Vanhemmilta tuli ajatus siitä, että englanti sujuu siinä kuin muutkin aineet, ja että kaikki on ensimmäisen luokan oppilaalle uutta ja ihmeellistä. Luokanopettajilla ja vanhemmilla oli kuitenkin yhteisenä huoli lapsesta. Erityisesti nousi huoli siitä, vaaditaanko lapsilta liikaa siihen nähden mihin he pystyvät. Englannin opetuksen määrä tuli myös näillä molemmilla ryhmillä esiin lapsen jaksamisen ja osaamisen kannalta mietittynä. Sekä luokanopettajat että esikoululaisten vanhemmat olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että englannin kieli kiinnostaa jo esikoululaisia. Luokanopettajat pohtivat lasten valmiuksia myös lasten kieliympäristön sekä englannin kielen lukemisen ja kirjoittamisen kannalta. Luokanopettajien haastatteluista nousi myös esiin motivaatiotekijät kielen oppimisen suhteen. Sekä luokanopettajilta että vanhemmilta nousi ajatus siitä, että pienet lapset oppivat kieltä helpommin. Äidinkielen taidot tulivat myös esiin näiden molempien ryhmien haastatteluissa. He pohtivat erityisesti sitä, että äidinkielen perustaitojen opetteluun täytyy antaa ainakin ensimmäisen luokan syksyllä aikaa ennen vieraan kielen aloittamista.

*Mielipiteet* oli myös kuvauskategoriana yhteinen kaikilla vastaajaryhmillä. Mielipiteitä englannin kielen varhentamista kohtaan löytyi kaikilta kolmelta vastaajaryhmältä. Kaikki olivat yksimielisesti sitä mieltä, että englannin kielen alkaminen ensimmäisellä luokalla on hyvä asia. Sekä luokanopettajat että vanhemmat totesivat myös painokkaasti, että englannin kieltä tarvitaan, ja siksi se onärkevin valinta varhennetuksi kieleksi. Eskarilaisten mielipiteet olivat myönteisiä erityisesti englannin puhumista ja kuuntelemista kohtaan. Luokan-

opettajat ja vanhemmat pohtivat myös vaihtoehtoja englannin kielelle. Eniten myönteisyyttä koettiin ruotsin kieltä kohtaan.

*Opetussisällöt ja -menetelmät* oli myös kaikkien ryhmien vastauksissa näkyvissä oleva kuvauskategoria. Luokanopettajat ja vanhemmat olivat sillä kannalla, että opetuksen tulisi sisältää arkipäivän sanastoa ja aitoa kielen käyttämistä. Sen sijaan kokeita ei kummankaan ryhmän mielestä pitäisi pitää. Sekä luokanopettajilta että vanhemmilta tuli myös ajatus englannin sisällyttämisestä muun opetuksen oheen. Opetus tulisi näiden vastaajaryhmien mielestä olla myös riittävän helppoa ja yksinkertaista. Keskustelutaidot nousivat myös esiin molempien ryhmien vastauksissa. Kielen opetus kivan kautta tuli esiin vanhempien vastauksissa, kun taas opettajat korostivat, että lapsen kiinnostus kieltä kohtaan voidaan herättää liittämällä sitä asioihin, jotka lasta muuten kiinnostavat. Laulut, leikit ja pelit nousi esiin kaikissa vastaajaryhmissä. Lapsilta tuli ajatus legoleikeistä. Luokanopettajat ja vanhemmat kokivat laulut, leikit ja pelit tärkeäksi osaksi varhennettua englannin kielen opetusta. Lukemisesta ja kirjoittamisesta puhuttiin jokaisessa vastaajaryhmässä, mutta eri näkökulmista. Luokanopettaja ajatteli, että kirjoittaminen ei kuulu varhennettuun englannin kielen opetukseen, kun taas vanhempi ajatteli, että kirjoittaminen voisi olla hyödyllistä. Esikoululainen ajatteli, että lukeminen kuuluu englannintunteihin. Suulliset taidot oli myös yhteinen nimittäjä kaikkien ryhmien haastatteluissa. Englannin kielen puhuminen kuului kaikkien kolmen vastaajaryhmän mukaan englannin kielen opetukseen. Opetuksen järjestämistä pohdittiin sen kannalta, onko se järkevää järjestää erillisinä tunteina vai pieninä opetustuokioina.

Luokanopettajat ja esikoululaiset pohtivat myös sitä, millainen *varhennettun englannin kielen opettaja* voisi olla. Tämä kuvauskategoria sai luokanopettajat pohtimaan ennen kaikkea sitä, kuka kieltä opettaa, ja mitä häneltä vaaditaan. Esikoululainen sen sijaan pohti, että opettaja opettaa tunneilla ja puhuu englantia.

## 7 POHDINTA

Tutkimukseni aineistonkeruuta suunnitellessani en osannut arvata, miten monipuolista ja kiinnostavaa aineistoa avoin haastattelu voisi tuottaa. En myöskään osannut odottaa, kuinka työläs ja kuitenkin ennen kaikkea antoisa lähestymistapa fenomenografia olisi tutkimukselleni. Koska haastatteluita eivät rahanneet etukäteen asetetut kysymykset, tutkimukseen osallistuneet saivat vapauden kertoa niistä käsityksistä, joita heillä varhennettua englannin kielen opetusta kohtaan on. Vaikka käsitysten kirjo oli melko laaja, niissä toistui samoja teemoja. Näiden teemojen tai kategorioiden yhteyksiä tarkastellen muotoutui vähitellen tutkimukseni tulosavaruus.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla, esikoululaisilla, ja esikoululaisten vanhemmilla on varhennetusta englannin kielen opetuksesta. Alla tutkimuskysymykset, ja aineistosta nousseet tutkimustulokset, jotka vastaavat näihin kysymyksiin. Esittelen ensin tutkimukseni tulokset, jonka jälkeen tarkastelen näitä teoreettisen viitekehyksen puitteissa luvussa 7.1.4.

#### 7.1.1 Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on varhennetusta englannin kielen opetuksesta ja oppimisesta?

Luokanopettajilla oli jonkin verran huolta alkavasta englannin opetuksesta ennen kaikkea heikoimpien oppilaiden kannalta. He kokivat, että vaikka monet lapsista osaavat englantia jonkin verran jo kouluun tullessaan, englannin osaa-miselle ei tulisi olla liikaa vaatimuksia ensimmäisellä luokalla. Tunti viikossa oli kuitenkin luokanopettajien mielestä hyvä määrä englantia myös heikoimpia oppilaita ajatellen. Lasten kieliympäristössä on luokanopettajien mukaan runsaasti englannin kieltä ennen koulun aloitusta sekä sen jälkeen. Sen sijaan englannin kielen lukemista ja kirjoittamista ei tulisi heidän mukaansa vaatia vielä

ensimmäisen luokan oppilailta. Luokanopettajat totesivat, että kiinnostus englannin kieltä kohtaan sekä lapsen ikä ovat merkityksellisiä kielen oppimisen kannalta. He uskoivat lapsen oppivan kieliä helpommin nuorempana kuin vanhempana. Vieraan kielen oppiminen vaatii kuitenkin luokanopettajien mielestä hyvät äidinkielen perustaidot.

Luokanopettajat totesivat, että englannin kielen opetukseen on huonosti sopivia oppikirjoja. Sen sijaan internetistä löytyy heidän mielestään hyvin englanninkielistä materiaalia. Sekä oppikirjoilta että koulutuksilta toivottiin käytännön ideoita toiminnalliseen opetukseen liian haastavien tehtävien tai luku- ja kirjoitustaidon sijaan.

Englannin kielen varhentaminen koettiin hyvänä asiana, koska englannin kieli on luokanopettajien mielestä sellainen kieli, jota tarvitaan ja jota tullaan käyttämään. Vaihtoehtoja englannin kielelle ehdotettiin ruotsin kielestä, venäjältä tai kiinasta. Luokanopettajat totesivat kuitenkin, että varhennetussa kielen opetuksessa englantia on useimmiten kunnissa ainoa mahdollisesti järjestettävä vaihtoehto.

Arkipäivän sanasto ja aito kielen käyttäminen olivat luokanopettajien mielestä tärkeitä ominaisuuksia varhennetussa englannin kielen opetuksessa. Luokanopettajat myös kokivat, että haastetta ei saisi olla liikaa. Siksi kokeet ja vaatimukset osaamiselle koettiin turhiksi. Sellaisiakaan asioita ei heidän mielestään tulisi vaatia, joita ei olla käsitelty vielä äidinkielessä. Opetuksen tulisi luokanopettajien mielestä sen sijaan sisältää lauluja, leikkejä ja pelejä, sekä muita oppilaita kiinnostavia asioita. Ideoita opetukseen voisi heidän mielestään saada myös vieraskielisestä opetuksesta. Suulliset taidot ja keskustelut koettiin tärkeiksi.

Varhennetun englannin kielen opettajan tulisi luokanopettajien mukaan olla perehtynyt alkuopetukseen, ja olla kiinnostunut englannin kielen opettamisesta. Luokanopettaja koettiin hyväksi vaihtoehdoksi tähän siitä syystä, että hän voi pitää luokalleen pieniä opetustuokioita varsinaisten englannin kielen tuntien sijaan.

### **7.1.2 Millaisia käsityksiä esikoululaisilla on pian alkavasta varhennetusta englannin kielen opetuksesta ja englannin kielen oppimisesta?**

Esikoululaisilla oli toiveita tulevasta englannin kielen opetuksesta. He toivoivat leikkimistä, ja erityisesti legoleikkejä. Oppimiseen liittyvänä toiveena oli kirjoittamisen oppiminen. Englannin kielen opetuksen alkaminen ensimmäiseltä luokalta koettiin mukavana asiana. Esikoululaiset kokivat englannin lukemisen ja erityisesti puhumisen mielenkiintoisena.

Englannin kielen opetukseen kuuluu esikoululaisten mielestä leikkiminen, sisältäen legoleikit. Heidän mielestään englannin opetukseen kuuluu myös englanninkielisten tekstien lukeminen, ulkoilu ja englanniksi puhuminen. Esikoululaiset totesivat, että varhennetun englannin kielen opettajan kuuluu opettaa tunneilla. Opettaja opettaa heidän mukaansa puhumalla englantia.

### **7.1.3 Millaisia käsityksiä ja odotuksia esikoululaisten vanhemmilla on ensimmäisellä luokalla alkavaa englannin kielen opetusta kohtaan?**

Esikoululaisten vanhemmilla oli toiveena, että uuden kielen opiskelu voisi olla ennen kaikkea hauskaa lapsille. Vanhemmilla oli huolta lasten jaksamisesta, kun muiden perustaitojen lisäksi täytyy opetella vierasta kieltä ensimmäisellä luokalla. Siksi he ajattelivatkin, että englannin kieltä ei saisi olla liikaa suhteessa lasten jaksamiseen. Englannin kieli kuitenkin kiinnostaa vanhempien mielestä esikoululaisia, niin kuin monet asiat ensimmäisellä luokalla. He myös totesivat, että pienempänä aloitettu englannin kieli jää lapsilla paremmin muistiin kuin myöhemmin aloitettu. Vanhempien mukaan englannin opiskelun aloittaminen tammikuussa on kuitenkin hyvä ratkaisu siksi että lapset saavat syksyllä ensin rauhassa opetella muita perustaitoja kuten lukemista.

Varhennetun englannin kielen alkaminen ensimmäiseltä luokalta oli esikoululaisten vanhempien mielestä hyvä asia, koska englantia käytetään monessa paikassa, ja sitä tarvitaan. He totesivat, että varhennettu kieli voisi englannin sijaan kuitenkin olla myös ruotsi, koska sitäkin Suomessa tarvitaan. Englanti oli kuitenkin vanhempien mielestä tärkeämpi kieli, ja ruotsin voi heidän mielestään opiskella myöhemminkin.

Esikoululaisten vanhempien mielestä varhennettuun englannin kielen opetukseen kuuluu arkipäivän sanastoa, kuten värit ja numerot. Näiden täytyisi heidän mukaansa tulla lapsille tutuiksi jollakin tavalla. Opiskeltavien asioiden tulisi olla vanhempien mielestä helppoja ja yksinkertaisia, määrän pitäisi olla riittävän vähäinen, eikä kokeita tulisi järjestää. Englannin opetusta voisi yhdistää vanhempien mukaan esimerkiksi musiikin tuntiin tai muihin tunteihin. Heidän mielestään myös keskustelun alkeistaidot, kuten tervehtiminen ja itsensä esittely, kuuluvat varhennettuun englannin kielen opetukseen. Kielen opetuksen tulisi vanhempien mielestä olla mukavaa, ja tässä apuna toimivat hyvin laulut, leikit ja pelit. Opetus voisi heidän mukaansa kuitenkin sisältää myös englanniksi kirjoittamista. Vanhemmat kokivat suulliset taidot tärkeinä varhennetussa englanninopetuksessa. Englannin puhumiseen tulisikin heidän mielestään rohkaista, ja sitä tulisi myös painottaa opetuksessa. Englannin opetuksen voisi vanhempien mielestä järjestää opetustuokioiden sijaan vaihtoehtoisesti myös englannin tuntien muodossa.

#### **7.1.4 Tämän tutkimuksen merkitys**

Tämän tutkimuksen merkitystä voi pohtia peilaamalla tutkimuksen tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja selvityksiin, joita varhennetun englannin kielen opetuksen saralla on tehty. Tutkimuksessani luokanopettajat totesivat pienten oppilaiden olevan innostuneita englannin kielestä, kuten myös Kangasvieri ja Moate (2018) kertovat tutkimuksessaan. Opettajien ja vanhempien myönteisyys varhennettua kieltenopetusta kohtaan oli myös yhteinen piirre minun tutkimuksessani sekä Inhan (2018, 6) selvityksessä. Ensimmäisen luokan englannin kielen opetukseen kuuluu Inhan (2018, 5) mukaan tervehdyksiä, fraaseja arkisia sanoja. Näitä samoja asioita luokanopettajat ja esikoululaisten vanhemmat kokivat tärkeiksi opetuksen sisällöiksi minun tutkimuksessani. Kangasvieren ja Moaten (2018, 2–3) tutkimuksessa opettajat totesivat ensimmäisen luokan englannin kielen opetukseen kuuluvan luokkahuoneen rutiinit, tutustuminen ja tervehdykset, värit ja numerot. Näitä samoja asioita tuli esiin myös minun tutkimukseni aineistossa. Niitä mainitsivat sekä luokanopettajat että esikoululais-



ten vanhemmat. Kangasvieren ja Moaten (2018, 2) sekä Skinnarin ja Sjöbergin (2018, 56–57) tutkimuksissa opetusmateriaalin puute harmitti joitakin varhennetun englannin kielen opettajia. Minun tutkimuksessani luokanopettajat sen sijaan totesivat, että materiaalia on internetistä saatavilla runsaasti.

Inha totesi tutkimuksessaan, että kielten varhentamisen kokeiluissa kieliä on opittu muillakin kuin kielten tunneilla (Inha 2018, 2). Myös minun tutkimuksessani sekä luokanopettajat että esikoululaisten vanhemmat olivat sitä mieltä, että englantia voidaan oppia muiden oppiaineiden yhteydessä. Inhan (2018, 4) mukaan varhennetun kieltenopetuksen pedagogiikka on suunnannut kieltenopetusta kohti toiminnallisuutta, oppilaslähtöisyyttä, ja suullisen kielitaidon kehittämistä. Huoltajat pitivät opetuksen toiminnallisuutta ja suullista kielitaitoa tärkeänä (Inha 2018, 6.). Toiminnallisuus oli myös minun tutkimuksessani haastateltujen luokanopettajien ja esikoululaisten vanhempien mukaan tärkeää varhennetussa englannin kielen opetuksessa. Suullinen kielitaito ja englanniksi puhuminen nousi esiin merkityksellisenä asiana koko aineistossa, eli luokanopettajien, esikoululaisten ja vanhempien haastatteluissa. Inhan (2018, 5) mukaan 1–3 -luokkalaiset oppilaat pitävät englannin opiskelua mukavana. Myös tutkimukseni esikoululaiset odottivat tulevaa englannin opiskelua myönteisellä mielellä. He myös odottivat englannin opetuksessa olevan leikkimistä. Leikkien lisäksi luokanopettajat ja esikoululaisten vanhemmat kokivat laulut ja pelit opetukseen kuuluviksi. Leikeistä, peleistä ja lauluista myös Inhan mukaan 1–3 -luokkalaiset pitävät erityisesti englannin opetuksessa (2018, 5).

Skinnarin ja Sjöbergin (2018, 55) tekemässä selvityksessä kieltenopettajien ajateltiin tarvitsevan koulutusta alkuopetukseen, kun taas luokanopettajille kättä kielipedagogiikan koulutusta. Myös minun tutkimuksessani luokanopettajat kokivat, että varhennetun englannin kielen opettajan ollessa aineenopettaja, hänen tulisi perehtyä alkuopetukseen. Minun tutkimukseni luokanopettajien mielestä varhennettua englantia opettaville luokanopettajille riittäisi kuitenkin kielipedagogiikan tuntemuksen sijaan ainoastaan kiinnostus kieltä kohtaan.

Tutkimukseni toi esille, miten varhennettu englannin kielen opetus näytetty kolmesta eri näkökulmasta käsin. Ennen kaikkea tuloksista voi nähdä,

kuinka näissä kolmessa näkökulmassa korostuvat sellaiset seikat varhennetusta englannin kielen opetuksesta, jotka koetaan jollakin tavalla merkityksellisiksi ja tärkeiksi. Tämä tutkimus saavutti ne tavoitteet, jotka sille asetettiin, selvittäen luokanopettajien, esikoululaisten ja esikoululaisten käsityksiä varhennetusta englannin kielen opetuksesta. Tutkimukseni on hyödyllinen erityisesti varhennettua englannin kieltä suunnitteleville ja toteuttaville tahoille, kuten varhennetun englannin kielen opettajille. Myös opetusmateriaalien kehittäjät voivat saada tutkimuksestani tärkeää näkökulmaa suunnitellessaan materiaalia varhennettuun englannin kielen opetukseen.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tämä tutkimus oli laadullinen fenomenografinen tutkimus, jonka tutkittavien määrä oli niin vähäinen, että tutkimus on lähes tapaustutkimukseen verrattava. Siksi tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää suurempaan vastaajajoukkoon. Sen sijaan tutkimukseni on uskottava fenomenografinen tutkimus koskien tätä vastaajajoukkoa. Aiempiin tutkimuksiin vertaaminen puolestaan tukee sitä ajatusta, että tutkimukseni kuvaa mahdollisesti osittain myös yleisemmin luokanopettajien, esikoululaisten, ja esikoululaisten vanhempien käsityksiä varhennetusta englannin kielen opetuksesta. Uljensin mukaan (1996, 122) fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan on oltava tietoinen omista käsityksistään, sekä avoin niille käsityksille, joita aineistosta nousee. Avoin haastattelu toi mielestäni tutkimuksessani hienosti esiin tutkittavien omat käsitykset sen sijaan, että minun omat ennakkokäsitykseni olisivat kysymyksen asettelun kautta vaikuttaneet vastauksiin. Tiedostin kuitenkin omat käsitykseni tutkimuksen alussa ja sen kuluessa. Huomasin kuitenkin, että tutkimusaineistoon perehtyessäni käsitykseni avartuivat ja muuttuivat. Täten olin avoin niille käsityksille, joita aineistosta nousi.

Tutkimukseni teoriataustaa kootessani huomasin, että minun täytyi tutkijana tehdä valintoja sen suhteen, mihin asioihin tutkimuksessani keskityn. Olin voinut ottaa myös toisenlaisia näkökulmia ja tutkimuksia huomioon, ja vas-

taavasti jättää jotakin käsittelemättä. Tällöin tutkimuksestani olisi voinut tulla hyvin erilainen. Teoreettinen viitekehys kuitenkin tuki hyvin tutkimustani, ja antoi sille hyvän perustan. Huomasin tämän aineiston analyysivaiheessa, jossa aineistosta nousi teemoja, jotka olivat läsnä myös teoriataustassa. Tutkimukseni läpi kulkeva usean eri näkökulman tuoma rikkaus tulee esiin jo teoriaosassa. Olen tuonut esiin eri näkökulmia varhennettuun englannin kielen opetukseen.

Tutkimuksen rajoitteina on pienen vastaajajoukon lisäksi se, että esikoulu-  
laisten käsityksiä varhennetusta englannin kielen opetuksesta tuli esiin harmil-  
lisen vähän. Tämä johtuu varmasti ainakin osittain siitä, että esikoululaisten oli  
hankala ajatella, millaista englannin opetus voisi olla, kun heillä ei ollut min-  
käänlaista vastaavaa kokemusta, johon olisivat pohdintojaan voineet peilata.  
Jatkotutkimusehdotuksena kokisinkin tärkeäksi näiden kolmen vastaajaryhmän  
käsitysten tutkimisen sen jälkeen, kun varhennettua englannin kielen opetusta  
on jo ollut, ja siitä on kokemusta. Tutkimuksen voisi tehdä fenomenografian tai  
muun laadullisen menetelmän sijaan myös määrällisenä, jolloin tulokset voisi-  
vat olla yleisemmin yleistettävissä. Mutta laajempi fenomenografinen tutkimus  
voisi tuoda paremmin esille käsitysten kirjon koko laajuudessaan ilman tutkijan  
etukäteen määrittelemiä teemoja ja kysymyksiä. Tätä määrällinen tutkimus ja  
etukäteen pohditut kyselylomakkeet eivät kenties koskaan pysty saavuttamaan.

## LÄHTEET

- Aro, M. 2015. Authority Versus Experience: Dialogues of Learner Beliefs. Teoksessa Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. 2015. Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching. Saatavilla: <https://www.dawsonera.com/readonline/9781137425959> Luettu 22.11.2019
- Bovellan, E. 2014. Teachers' Beliefs about Learning and Language as Reflected in Their Views of Teaching materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL). Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 231. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/44277> Luettu 18.3.2020.
- Buss, M. & C. Laurén. 2007. Samhället som språklärare I språkbud: för att förstå behöver man inte kunna varje ord. Teoksessa S. Björklund, Mård-Miettinen, K. & Turpeinen, H. (toim.) Kielikylpykirja - Språkbadsboken. Vaasa: Levón-instituutti, 26 – 33.
- Bärlund, P. 2010. Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 1(6). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2010/autenttisuutta-etsimassa-vieraiden-kielten-oppitunnilla> Luettu 23.10.2019.
- Council of Europe 2018a. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. Saatavilla: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> Luettu 23.10.2019.
- Council of Europe 2018b. Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners. Resource for educators. Saatavilla: <https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688> Luettu 10.3.2020.
- Cummins, J. 2007. Canadian French Immersion Programs: a Comparison With Swedish Immersion Programs in Finland. Teoksessa S. Björklund, Mård-Miettinen, K. & Turpeinen, H. (toim.) Kielikylpykirja - Språkbadsboken. Vaasa: Levón-instituutti, 158 – 168.
- Curtain, H. 2009. Assessment of Early Learning of Foreign Language in the USA. Teoksessa Nikolov, M. (toim.) The Age Factor and Early Language Learning. Berlin: De Gruyter, 59 – 82.

- de Wolf, S., Smit, N. & Lowie, W. 2017. Influences of early English language teaching on oral fluency. *ELT Journal* 71 (3), 341 – 353. Saatavilla: doi:10.1093/elt/ccw115 Luettu 11.9.2019.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162 – 173.
- Inha, K. 2018. Vuosi kärkihanketta takana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9(4). Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/58865> Luettu 6.9.2019.
- Inha, K. & Huhta, A. 2018. Varhennettua englannin opiskelua Suomessa: tutkimustuloksia sukupuolten eroista ja yhtäläisyyksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9 (7). Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/60639> Luettu 6.9.2019.
- Jalkanen, J. 2009. Language proficiency and age-appropriate methodology at the English Kindergarten of Kuopio. Teoksessa Nikolov, M. (toim.) *The age factor and early language learning*. Berlin: De Gruyter, 97 – 118.
- Juliet II. Saatavilla: <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/juliet/en/study/2> Luettu 10.3.2020
- Jäppinen, A-K. 2002. Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 1/3. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kaivapalu, A. 2007. Äidinkieli vieraiden kielten opiskelussa – etu vai haitta? Oppijoiden käsityksiä lähdekielen vaikutuksesta kohdekielen oppimiseen teorioiden ja tutkimustulosten valossa. Teoksessa Salo, O.-P., Nikula, T. & Kalaja P. (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. AFinLAN vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 65. Jyväskylä, 289 – 309.
- Kangasvieri, T. & Moate, J. 2018. Varhemmin helposti – luokanopettajien käytännön ideoita kieltenopetuksen varhentamiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9(7). Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/60640> Luettu 6.9.2019
- 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.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. NJ: Lawrence Erlbaum.

- Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10 (2). 177-200. Saatavilla: doi:10.1007/BF00132516 Luettu 21.11.2019.
- Muñoz, C. 2009. Input and long-term effects of early learning in a formal setting. Teoksessa: Nikolov, M. (toim.) *The age factor and early language learning*. Berlin: De Gruyter, 141 – 160.
- Nikolov, M. 2009. *The age factor and early language learning*. Berlin: De Gruyter.
- Paloniemi, S. & Huusko, M. 2016. Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 37 (2), 119-121.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Luettu 10.3.2020.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1 – 2. 2019. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_vuosiluokkien\\_1-2\\_a1-kielen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf) Luettu 10.3.2020.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. 2016. Variation Theory of Learning and Developmental Pedagogy: Two Context-related Models of Learning Grounded in Phenomenography. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60 (3). 286-295. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120232> Luettu 6.2.2020.
- Pyykkö R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki: Lönnberg Print & Promo. Saatavilla: [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm\\_51.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm_51.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Luettu 24.5.2019.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Kaikkonen, P. 2009. The Difficulty of Change: The Impact of Personal School Experience and Teacher Education on the Work of Beginning Language Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (3). 295-309. Saatavilla: DOI: 10.1080/00313830902917378. Luettu 15.4.2020.
- Saarinen, T., Kangasvieri, T. & Miettinen, E. 2012. Kielikylpyopetus ja vieraskielinen opetus kunnissa – hajanaisesta toiminnasta opetuksen kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3 (1). Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/40250> Luettu 7.5.2019

- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & Piirainen-Marsh A. (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 73 – 102.
- Skinnari, K. & Sjöberg, S. 2018. Varhaista kieltenopetusta kaikille: selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Saatavilla:  
<https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/varhaista-kieltenopetusta-kaikille.pdf> Luettu 10.9.2019.
- Törmänen, M. 2017. Lasten ja nuorten kielten oppimiskyky. HE 114/2017 VP Asiantuntijapyyntö. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi toisen kotimaisen kielen kokeilusta perusopetuksessa 23.11.2017. Saatavilla:  
<https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2017-AK-159122.pdf> Luettu 23.10.2019.
- Uljens, Michael. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa Dall'Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.) Reflections on Phenomenography: Toward a Methodology? Göteborg Studies in Educational Sciences 109. 103-128.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta. 793/2018. Saatavilla:  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793> Luettu 31.5.2019.
- Vygotsky, L. S. 1979. Tool and Symbol in Child Development. Teoksessa Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. (toim.) Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge MA: Harvard University Press, 19 – 30.