

**Luokanopettajien käsityksiä omasta asiantuntijuudestaan
varhennetussa kielenopetuksessa**

Sari Lilja

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2022
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lilja, Sari. 2022. Luokanopettajien käsityksiä omasta asiantuntijuudestaan varhennetussa kielenopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin alkuopetuksen luokanopettajien käsityksiä omasta asiantuntijuudestaan varhennetun kielen opettajina. Tarkoituksena on selvittää mitä laadukkaalta kielenopetukselta edellytetään ja millainen ylipäänsä on varhennetun kielikasvatuksen asiantuntija. Kuvaan aihetta luokanopettajien käsitysten pohjalta.

Haastattelin tutkimustani varten alkuopetuksessa työskenteleviä luokanopettajia, joilla oli vuosien kokemus alkuopetuksesta, mutta ei kielenopettajan pätevyyttä. Haastattelu rakentui etukäteen valittujen teemojen ympärille, joita olivat luokanopettajien käsitykset varhennetusta kielenopetuksesta, heidän käsitykset omasta osaamisestaan ja ajatukset liittyen omaan työhönsä opettajana.

Haastatteluissa tulivat esille monet keskeiset laadukkaaseen varhennettuun kielenopetukseen liittyvät piirteet. Näitä olivat ikään sopivien pedagogisten menetelmien hyödyntäminen, ikätasoiset tavoitteet ja oppijoiden motivaation merkitys. Toisaalta huolina ja haasteina nähtiin mm. lasten kuormittuminen, ohjeiden ja opetusmateriaalien puute sekä opettajien kasvava työn määrä. Keskeiset keinot kehittää omaa asiantuntijuuttaan olivat verkostoituminen ja moniammatillisuus.

Tutkimus osoitti, että luokanopettajan käsitykset vastasivat pääosin yleisiä käsityksiä laadukkaasta kielenopetuksesta. Kun opettajille annetaan selkeät tavoitteet, sekä heille koulutetaan niihin soveltuvat menetelmät, voidaan tavoitteet saavuttaa. On kuitenkin tiedostettava, että asiantuntijuus on koko uran kestävä muutosprosessi, joka edellyttää opettajilta motivaatiota toimia ja kehittyä varhennetun kielikasvatuksen asiantuntijoina.

Asiasanat: Varhennettu kielikasvatus, kielikasvatus, opettajan asiantuntijuus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KIELTENOPETUS OSANA ALKUOPETUSTA	8
	2.1 Vieraan kielen oppiminen	8
	2.2 Vieraan kielen opetus	9
	2.3 Varhennettu kielenopetus.....	11
	2.4 Kielikylpyjä tai CLIL-opetusta	13
3	OPETTAJAN ASIANTUNTIJUUS	15
	3.1 Asiantuntijuus käsitteenä	15
	3.2 Asiantuntemuksen tietorakenteet	16
	3.3 Opettajan asiantuntijuuden erityispiirteitä	18
	3.4 Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen	20
	3.5 Alkuopetuksen asiantuntijuuden erityispiirteitä	22
	3.6 Kielenopetuksen asiantuntijuuden erityispiirteitä	23
	3.7 Opettajan asiantuntijuuden arviointi.....	24
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TOTEUTUS	27
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	27
	4.2 Tutkimuskonteksti.....	28
	4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	30
	4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	31
	4.5 Aineiston analyysi	34
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	35
5	TULOKSET	36
	5.1 Luokanopettajien käsityksiä varhennetusta kielenopetuksesta.....	37

5.1.1	Kuvauskategoria 1: Varhaisen kielenopetuksen luonne.....	37
5.1.2	Kuvauskategoria 2: Huolenaiheita varhentamiseen liittyen.....	43
5.2	Luokanopettajien käsityksiä omasta asiantuntemuksestaan varhennetun kielen opettajina.....	46
5.2.1	Kuvauskategoria 3: Omat kielelliset taidot.....	46
5.2.2	Kuvauskategoria 4: Kielenopettajuutta työstämässä	47
6	POHDINTA.....	52
6.1	Tutkimusten tulosten tarkastelu.....	52
6.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	56
6.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet	58
	LÄHTEET	59
	LIITTEET.....	68

1 JOHDANTO

Maailmassa on yli miljardi englantia päivittäin puheessa käyttävää henkilöä, kun taas suomea äidinkielenään puhuvia on noin viisi miljoonaa. Englanninkielestä on muodostunut yleiskieli, *lingua franca*, mitä puhutaan maailmassa enemmän vieraana kielenä kuin äidinkielenä. Vähän käytetyn kielen, kuten suomen kielen osaajille on helppo perustella vieraan yleiskielen osaamisen merkitystä. Kansainvälisen verkostoitumisen merkitys on kasvanut ja kasvaa edelleen, samalla yhteisen kommunikaatiokielen tarve lisääntyy.

Varhainen vieraan kielen oppiminen mahdollisesti tehostaa uuden kielen oppimista, ja varhennetusta kielenopetuksesta onkin tullut muun Euroopan ohella osa Suomen hallituksen kärkihankkeita. Termillä varhennettu kielenopetus tarkoitetaan esiopetuksessa tai perusopetuksen alaluokilla alkavaa ja myöhemmin jatkuvaa tavoitteellista toisen tai vieraan kielen opetusta, jossa varhennaminen tapahtuu suhteessa opetuksen järjestäjän aikaisemmin tarjoamaan toimintaan tai virallisesti määritettyyn opiskelun aloitusajankohtaan (Skinnari ja Sjöberg 2018, 8). Varhennetussa kielenopetuksessa tavoitteena on tehdä Suomesta aiempaa kielitaitoisempi. Pyrkimyksenä on lisätä, kehittää ja monipuolistaa kielten oppimista varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa. Lisäksi sen avulla pyritään kehittämään koulujen toimintakulttuuria sekä vahvistamaan Suomen kielivarantoa kehittämällä oppilaslähtöisiä, oppimiseen innostavia ja motivoivia toimintamalleja, jotka tukevat oppilaiden sitoutumista kieltenopiskeluun.

Alkuvuodesta 2020 lähtien ensimmäisen vieraan kielen opetus alkaa ensimmäisen vuosiluokan keväällä. Yleisin ensimmäinen vieras kieli Suomessa on englanti. Tavoitteena on ollut kuitenkin myös lisätä tarjontaa muiden kielten, kuten ranskan, saksan, espanjan, venäjän tai esimerkiksi kiinan osalta. Huomioitava on, että Suomessa englantia kuullaan, käytetään ja opitaan myös koulun ulkopuolella, jolloin englannin kielen voidaan ajatella olevan jopa pikemminkin toisen kuin vieraan kielen asemassa. Kielenopetuksen rinnalla keskeisiä ovat myös

termit *kielikasvatus* ja *kielitietoisuus*. Yleisellä tasolla määriteltynä kielitietoisuuden voisi ymmärtää tarkoittavan esimerkiksi tietoa tai tiedostumista kielestä, riippuen mistä näkökulmasta aihetta lähestyy, kun taas kielikasvatus voidaan tulkita niin, että se sisältää kaikkia kieliaineita yhdistäviä näkökulmia ja lisäksi kielen oppiainerajat ylittäviä opetuksen arvopohjaan liittyviä yleisempiä kasvatuksellisia tavoitteita ja sisältöjä, kuten taidon asettua toisen asemaan, oman kulttuuri-identiteetin pohdinnan ja rakentamisen, kulttuurisen moninaisuuden kunnioittamisen, aidon vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014).

Opettaakseen varhennettua kieltä tai toimiakseen kielikasvattajana ei tarvitse kielenopettajan pätevyyttä vaan luokanopettajan pätevyys riittää. Sen sijaan toimiakseen kielenopettajana vaaditaan pedagogiset opinnot sekä riittävä määrä opetettavan kielen opintoja. Riittävä määrä vaihtelee sen mukaan, millä tasolla opetusta annetaan. Luokanopettajalla ei vastaavia kielivaatimuksia ole. Alakoulussa luokanopettaja voi opettaa kaikkia oppiaineita, siitä huolimatta, että opettajankoulutuksessa luokanopettajan monialaisiin opintoihin ei kuulu lainkaan vieraan kielen opintoja. Monissa alakouluissa kieliä opettavat aineenopettajat, joilla ei ole luokanopettajan pätevyyttä. Varhennetun kielen ollessa kyseessä, voidaan pohtia, että kumpi koulutus antaa opettajalle paremmat valmiudet opettaa kieltä ikätasoisesti hyvin nuorille oppijoille. Varhennetussa kielikasvatuksessa alkuopetuksen erityispiirteiden ymmärtäminen on kuitenkin keskeisessä. Opettaja työskentelee oppimisympäristön asiantuntijana pyrkien luomaan oppimisen kannalta ideaaliset puitteet hyödyntäen lasten erilaisia voimavaroja. Vaikka opetuksessa voidaan katsoa olevan yhtäläisiä piirteitä opetettavasta aiheesta huolimatta, liittyy kielenopetukseen sekä alkuopetukseen tiettyjä ominaispiirteitä. Esi- ja alkuopetuksessa korostuu eri toimijoiden ja instituutioiden yhteistyö lapsen siirtyessä lapsikeskeisestä leikki- ja oppimisympäristöstä opettaja-johtoiseen tavoitteelliseen oppimisympäristöön. Keskeistä alkuopetuksessa on antaa riittävät perustiedot ja taidot sekä työskentelytaidot oppimisedellytysten kehittämiseksi. Vieraan kielen varhentamista osaksi alkuopetusta perustellaan

usein sillä, että mitä nuorempina lapset pääsevät aloittamaan kieliopintonsa, sitä parempia ovat oppimisen tulokset pitkällä aikavälillä.

Varhennettu kieltenopetus on verrattain uusi muutos Suomen peruskouluissa, joten aiheesta on vielä vähäisesti tutkimuksia. Tässä Pro gradu-tutkielmassani aion kartoittaa kielenopetuksen erityispiirteitä ja opettajan asiantuntijuutta sekä luokanopettajien käsityksiä varhennetusta kielenopetuksesta. Haastattelen tutkimustani varten kokeneita alkuopetuksen opettajia, joita voidaan pitää alkuopetuksen asiantuntijoina. Haastattelujen perusteella tarkastelen, millaisia käsityksiä opettajilla on omasta asiantuntijuudestaan varhennetun kielen opettajina. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millaiseksi opettajat kokevat oman valmiutensa kielten opettamiseen ja millaisia tarpeita mahdollisesti varhennetun kielen opettamiseen liittyen opettajilla on.

2 KIELTENOPETUS OSANA ALKUOPETUSTA

2.1 Vieraan kielen oppiminen

Toisen kielen oppimisen tutkimus pyrkii selvittämään, miten ihmiset oppivat kieliä sen jälkeen, kun äidinkieli tai mahdollisesti useampi varhaislapsuuden ensikieli on omaksuttu. Keskeistä on ymmärtää, että kielen omaksuminen ja oppiminen ovat eri asioita. Siinä missä lapsi omaksuu alitajuisesti äidinkieltä, koulussa muita kieliä opitaan tietoisesti (Pietilä & Lintunen 2014). Oppimisen ja omaksumisen käsitteiden lisäksi tulee ymmärtää erot käsitteiden toinen kieli ja vieras kieli välillä. Vieras kieli tarkoittaa kieltä, jolla ei ole Suomessa virallista asemaa ja toinen kieli maan toista virallista kieltä tai puhujan ympäristössä laajalti käytettyä kieltä (Pietilä & Lintunen 2014).

Kielenoppimiseen liittyvät teoriat on jaettu psykolingvistisiin ja sosiolingvistisiin teorioihin. Ensiksi mainitut olettavat, että kielen oppiminen on yksilön sisäinen prosessi, kun taas jälkimmäiset olettavat, että kieli opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Järvinen 2014). Painopiste on viimeisinä vuosikymmeninä siirtynyt yksilön sisäisistä prosesseista sosiaaliseen vuorovaikutukseen oppimisen lähteenä. Uusimmista teorioista kaaosteoreettinen näkemys tulkitsee kielenoppimista dynaamiseksi, monisyiseksi ja ei-lineaariseksi prosessiksi, missä pyritään ymmärtämään kielen oppimisen erilaisia polkuja. Oppiminen vaatii välillä suuria ponnistuksia, eikä siitä huolimatta etene toivotusti, kunnes yhtäkkiä asia opitaan. Toisaalta hankalienkin asioiden oppiminen voi tapahtua ilman ponnistuksia. (Järvinen 2014.) Kaaosteoriolla on kuitenkin vielä enemmän teoreettista kuin käytännön arvoa.

Edelleen kuitenkin voidaan määrittää, että vieraan kielen oppimisen keskeisiä tavoitteita ovat lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja kuuntelemisen oppiminen. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) korostaa kulttuurista kasvua osana oppimistavoitteita. Oppija opiskellessaan vierasta kieltä tutustuu opiskeltavaan kieleen ja kulttuuriin sekä kielen asemaan maailman kielten joukossa.

Seuraavaksi esittelen hieman kielenopetuksen taustalla vaikuttavaa teoriaa sekä kielenopetuksessa huomioitavia ja tärkeinä pidettyjä seikkoja. Varhennetun kielenopetuksen osalta tulen avaamaan myös kielenvarhentamisen taustaa ja tutkimustietoa. Esittelen vielä kielikylpy pedagogiikka ja CLIL-opetusta esimerkkeinä varhain aloitetusta vieraan kielen opiskelusta.

2.2 Vieraan kielen opetus

Karkeasti voidaan määrittää, että perinteinen kielenopetus perustuu formaaleihin ja funktionaalisiin lähestymistapoihin sekä näiden yhdistelmiin, joiden suosio on vaihdellut tutkimuksen trendien ja opetussuunnitelman painotusten mukaan. Formaalisissa traditiossa kielen säännöt ja muodot ovat ensiarvoisia opetuksen kannalta, kun taas funktionalistit pitävät kieltä viestinnän välineenä ja korostavat opetuksessa kielenkäytön asemaa (Laihiala-Kankainen 1993, 12).

Funktionalistit painottavat kommunikaatiotaitoja ja puheen tuottamista sekä kuullun ymmärtämistä, kun taas formalistit arvostavat luku- ja kirjoitustaitoa kielitaidon tärkeimpänä osa-alueena. Lisäksi formalistit pitävät oppimisen kannalta tärkeimpänä oppimateriaalia ja opettajan toimintaa luokkahuoneessa. Funktionalistit taas näkevät keskeisenä oppijoiden oman aktiivisuuden. Heini-Marja Järvinen (2014) esitti katsauksen funktionaalisia ja formaaleja opetustapoja hyödyntäviin opetusmenetelmiin. Näistä keskeiset pääsuuntauksukset ovat esitettynä Taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Erilaisia opetusmenetelmiä kielenopetukseen

Menetelmä	Kuvaus
Kielioppi-käännös-menetelmä	Formaali, kieliopin merkitystä korostava menetelmä, jossa kielioppisääntöjä ja sanalistoja opetellaan ulkoa
Audiolingvaalinen menetelmä	Funktionaalinen, behavioristinen menetelmä, joka perustuu ärsyke-reaktio-ketjuun, missä tarkoitus edetä suullisesta kirjalliseen taitoon. Kielioppia ei opiskella erikseen. Pyrkimyksenä oikea ääntäminen

Kognitiivinen-koodi-menetelmä	Vastareaktio behavioristiselle oppimiselle. Menetelmä korosti mielekkään harjoittelun merkitystä. Oppijat etenivät induktiivisesti esimerkeistä sääntöihin.
Suora menetelmä	Funktionaalinen, suullista kielenkäyttöä korostava, puhuminen ja kuuleminen korostuu, oikea ääntäminen keskeistä
Luonnollinen lähestymistapa	Funktionaalinen, kieltä omaksutaan olemalla sille alttiina ja saaden paljon kielisyytettä
Kommunikatiivinen kielenopetus	Funktionaalinen, korostaa kielen mielekästä käyttöä autenttisissa tilanteissa, näin kielen merkitys viestinnän välineenä korostuu
Tehtäväpohjainen kielenopetus	Kehitetty kommunikatiivisen menetelmän pohjalta kehitetty, tehtävät laajempia ja itenäisempiä kuin kommunikatiivisessa kielenopetuksessa, pyrkimys autenttiseen kielenkäyttöön.
Humanistiset menetelmät	Korostavat yksilöä oppijana (vrt. humanistinen psykologia), pyrkii huomioimaan kielenoppijan yksilönä älyllisine ja emotionaalisine ominaisuuksineen

Kiinnostus opetusmenetelmiin väheni kuitenkin 1980-luvulla, kun painopiste siirtyi menetelmistä oppivaan yksilöön (Järvinen 2014). Nykyisin korostetaan yksilöiden erilaisuutta. Koska oppijat ovat erilaisia, ei kaikkia voi opettaa samoin menetelmin. Kielen oppiminen onkin nykyisen käsityksen mukaan yksilöllinen ja monisyinen prosessi, jota ei voi selittää yhdellä teoriolla. Muutoksen ohella opettajan rooli on muuttunut ohjaajaksi, jonka tavoitteena on hyödyntää oppijalle oppimistilanteeseen parhaiten sopivia menetelmiä.

Nykyisen sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisesti opetuksen tulisikin tukea tilanteista oppimista, joka perustuu oppijoiden vuorovaikutukseen ainutkertaisessa tilanteessa. Oppimisen lähtökohta on kussakin oppimistilanteessa, ei menetelmässä. Opettajan tehtävänä on myötäillä oppimisprosessia ja tukea sekä auttaa oppimista.

2.3 Varhennettu kielenopetus

Varhennetulla kielenopetuksella tarkoitetaan vieraan kielen opetusta, joka alkaa ennen alakoulun kolmatta luokkaa (Skinnari & Halvari 2018). Aiemmin Suomessa ensimmäinen vieras kieli on valtaosalla oppilaista alkanut vasta kolmannelta luokalta, kielikylyluokkia ja -päiväkoteja lukuun ottamatta. Varhennettu kielenopetus tosin otettiin käyttöön monissa Suomen kaupungeista ja kunnista jo ennen, kuin hallituksen päätös varhentaa kielenoppimista astui voimaan (Skinnari & Sjöberg 2018, 7).

Vieraan kielen varhentamista perustellaan usein sillä, että mitä nuorempina lapset pääsevät aloittamaan kieliopintonsa, sitä parempia ovat oppimisen tulokset pitkällä aikavälillä. Iän merkitystä vieraan kielen oppimisessa onkin tutkittu jo varsin pitkään. Biologiseen ikään sidottujen kriittisten ikävaiheiden on todettu olevan tärkeitä äidinkielen omaksumisen kannalta. Ajatuksena on, että kriittisten ikävaiheiden aikana aivojen muokkautuvuus on ihanteellinen kielellisten taitojen, kuten ääntämisen oppimiseen (Fullana 2006, 41). Toisaalta uusien kielten omaksumisen on todettu poikkeavan äidinkielen oppimisesta, joten äidinkielen oppimiseen liittyviä tutkimustuloksia ei voitaisi yleistää uusien kielten oppimisen osalta (Cameron 2001, 241; Cenoz 2009). Muñoz (2011, 128) toteaa, että aloitusiän merkitystä oppimistuloksiin vieraan kielen opiskelussa on pääasiassa tutkittu luonnollisen, implisiittisen oppimisen konteksteissa ja näitä tuloksia ei voida yleistää rajatun kielisyötteen opintoihin, jollaisista on kyse hallituksen ajamissa, varhennetun kielen tunneissa.

Toisen kielen oppimisen tutkimuksissa käsitys aikaisin aloitetun kielenopetuksen hyödyistä tukeutuu kriittisten ikävaiheiden sijaan ajatukselle yksilöllisesti joustavista kielenoppimisen herkkyyskausista, jolloin opetus on erityisen otollista (Long 2013). Herkkyyskausilla perustellaan kielenopetuksen aloituksen liittyviä koulutusratkaisuja, vaikka kyseessä on vain yksi mahdollinen ikään liittyvä osatekijä (Lambelet & Berthele 2015, 14). Joidenkin tutkijoiden mukaan myös herkkyyskaudet selittävät vain äidinkielen oppimista ja niiden sijaan huo-

mio tulisi kiinnittää kielenoppimisen olosuhteisiin (Davies 2007, 69). Iän vaikutuksesta vieraan kielen oppimistuloksiin ei ole yksiselitteistä tutkimusnäyttöä. Aikuisilla vieraan kielen opiskelijoilla paremmat kielenopiskelutaidot usein kompensoivat nuorempia opiskelijoita heikompa muistia, joten monissa tutkimuksissa myöhemmin kielenopiskelun aloittaneet saattavat saada pidemmällä aikavälillä parempia oppimistuloksia kuin nuorempina aloittaneet. Näistä tuloksista on päätelty, että vieraan kielen oppiminen nojaa enemmän eksplisiittisiin kuin implisiittisiin oppimismekanismeihin. (Cadierno & Eskildsen 2018, 172.)

Kielenoppimisen aloitusikä ei välttämättä yksin vaikuta oppimistuloksiin, vaan kielenopetuksen täytyy olla ikätasolle sopivaa ja laadukasta. Suunnittelussa on huomioitava erityisesti ikävaiheeseen soveltuvat tavoitteet ja menetelmät, joten perinteisen kielenopetuksen menetelmät eivät välttämättä sovellu suoraan varhennettuun opetukseen käytettäväksi. On esitetty, että oppijoiden kyky omaksua kieltä implisiittisesti heikkenee jo koulu-aikaan ja erityisesti murrosiän jälkeen. Toisaalta kyky analyyttiseen oppimiseen ja esimerkiksi sääntöjen oppimiseen kehittyi iän mukana. Mitä kokeneempi oppija on sitä paremmin eksplisiittinen, formaali kieliopin opettaminen edistää hänen kielitaitonsa kehittymistä.

Nuori lapsi oppii vierasta kieltä implisiittisesti, eli kuulemalla ja käyttämällä kieltä luonnollisissa konteksteissa, mutta kielellistä syötettä ei ole mahdollista lisätä nykyisessä perusopetuksessa siten, että se riittäisi implisiittiseen oppimiseen. Mikäli kielenopetuksen varhentamisella tavoitellaan nimenomaan osa-alueiden, kuten lukemisen, puhumisen ja kirjoittamisen sekä kommunikatiivisten taitojen kehittymistä opetuksen tulee olla intensiivistä ja altistusta kohdekielelle sekä kohdekielen käyttöä on oltava paljon. Näin on esimerkiksi kielikylvyssä ja muissa toisen kielen oppimisen konteksteissa, joissa kielitaidon on todettu kehittyvän funktionaalisen kaksikielisyyden suuntaan (Nikula & Mård-Miettinen 2014).

Varhaisissa vieraan kielen oppimisikää tarkastelevissa tutkimuksissa ei ole havaittu etuja varhain aloitetusta formaalista kielenopetuksesta. Enever (2015, 14) esittää että eri ikäisiä tulisi opettaa oppijoiden ikä huomioiden. Enever

(2015) nostaa varhaisen kielenopetuksen kulmakiviksi viisi seikkaa: opettajien asiantuntemus, oppijoiden motivaation säilyttämisen ja jatkuvuuden takaamisen sekä sopivat tavoitteet ja koulun ulkopuolisen kieltenoppimisen tunnustamisen. Lisäksi on huomioitava tekijät, jotka rajoittavat tai tukevat varhaisen kielenopetuksen järjestämistä. Taulukossa 2 on kerättyä varhaisen kielikasvatuksen kannalta keskeisiä laatutekijöitä.

TAULUKKO 2. Varhaisen kielenopetuksen laatutekijöitä

Varhaisen kielenopetuksen laatutekijöitä

Opettajien asiantuntemus (Enever 2015, Rixon 2015, Euroopan komissio 2015)

Oppijoiden motivaation säilyttäminen (Enever 2015)

Jatkuvuus opetuksessa (Enever 2015, Rixon 2015, Euroopan komissio 2015)

Ikätasoiset tavoitteet ja menetelmät (Enever 2015, Rixon 2015)

Koulun ulkopuolisen oppiminen tunnustaminen (Enever 2015, Euroopan komissio 2015)

Tasavertaisuus oppimisessa (Rixon 2015, Euroopan komissio 2015)

Edellä mainittujen laatutekijöiden ohella opettajien oma motivaatio sekä itsetunto kielenkäyttäjinä ovat tärkeitä (Pietilä & Lintunen 2014). Opettajankoulutuksen tulisi kouluttaa opettaja siten, että kielenopetus järjestyy tasalaatuisesti valtakunnallisesti, mutta tähän tarpeeseen opettajankoulutuslaitoksilla ei vielä olla herätty vastaamaan. Koska opettajien tulisi kyetä kohtaamaan lapset ikätasoisesti, varhennettu kieltenopetus asettaa opettajille uusia pedagogisia haasteita. Voidaankin olettaa, että opettajan suhtautuminen opetukseen vaikuttaa opetuksen laatuun.

2.4 Kielikylpyjä tai CLIL-opetusta

Kielikylpyjä on käytetty varhaiseen kielenopetukseen Suomessakin jo pidemmän aikaa. Kielikylpymenetelmä kehitettiin Kanadassa 1960-luvulla, jotta yksikielinen kieltenemmistö saataisiin oppimaan myös vähemmistökieltä. Kanadasta menetelmä levisi Eurooppaan ja muihin maihin. (Kalliokoski, Mård-Miettinen & Ni-

kula 2015, 5.) Kielikylypyopetuksessa on tarkoitus antaa yleisopetusta kohdekielellä, eli lähes jokaisella oppitunnilla toimitaan opittavalla kielellä. Kielikylypyopetuksessa on tärkeää, että opettaja ymmärtää oppilaidensa äidinkieltä, mutta itse käyttää oppilaidensa kanssa vain kohdekieltä. Yhtä lailla tärkeäksi onnistuneen kielikylypyopetuksen kriteeriksi on mainittu varhainen aloitusajankohta. (Laurén 2007, 19.)

CLIL-opetuksessa (*content and language integrated learning*) on myös kyse ainesisältöjen opiskelamisesta vieraalla kielellä. CLIL-opetus ja kielikylypy sekoitetaan usein toisiinsa niiden yhtäläisyyksien vuoksi. Mutta niillä on myös yksi perustavanlaatuisen ero: kielikylyvyssä kohdekieli on ainoastaan opiskelun väline, eikä kieltä varsinaisesti opiskella. CLIL-opetuksessa keskitytään myös kielen opiskeluun varsinaisen ainesisällön ohella. (Lasagabaster & Sierra 2009.)

Molemmissa, sekä kielikylyvyssä että CLIL-opetuksessa, altistuminen kohdekielelle on huomattavan suurta verrattuna yleisopetuksen kahteen tai kolmeen vieraan kielen oppituntiin viikossa. Näillä menetelmillä onkin todettu saavutettavan hyviä oppimistuloksia kuullun ymmärtämisessä ja luetun ymmärtämisessä, joiden osalta oppilaat saavuttivat lähes natiivi kielenkäyttäjän tason. Puhumisen ja kirjoittamisen osalta taidot jäivät heikommiksi. (Nikolov 2009, 6.) Näiden molempien opetusmenetelmien hyvät oppimistulokset ovat mitä todennäköisimmin tulosta runsaasta kielisyötteestä ennemmin, kuin varhaisesta aloitusajankohdasta (Muñoz 2011, 113).

3 OPETTAJAN ASIANTUNTIJUUS

3.1 Asiantuntijuus käsitteenä

Yksi tutkimukseni avainkäsitteistä on asiantuntijuus, jota lähestyn tutkimuksessani luokanopettajien kokemuksesta käsin. Tutkiakseni luokanopettajien kokemaa asiantuntijuutta varhennetun kielen opettajina, minun on selvitettävä, mitä asiantuntijuudella tarkoitetaan ja mitä käsite pitää sisällään.

Nobel palkitun fyysikon Niels Bohrin mukaan asiantuntija on henkilö, joka on tehnyt kaikki virheet omalla kapealla alallaan ("An expert is a person who has found out by his own painful experience all the mistakes that one can make in a very narrow field") (Life magazine 6. syyskuuta 1954). Lainauksen perusteella voidaan ajatella, että hankittu tieto on mahdollistanut harjoittelun, joka edelleen on luonut kokemuksia. Pohjimmiltaan viitataan kuitenkin siihen, että näiden kokemusten kautta asiantuntija välttää uudelleen samat virheet ja on luonut ratkaisumalleja, joiden avulla ratkaista myös uusia ilmeneviä ongelmia. Tämä on kuitenkin vain yksi ja huomattavan suppea tapa määrittää asiantuntemusta.

Tieteessä asiantuntemusta ja sen erilaisia ilmenemismuotoja on käsitelty laajasti eri näkökulmista ja eri tieteen suuntauksista käsin (Huhtasalo 2019). Yksilöpsykologisesta näkökulmasta mielenkiinnon kohteena ovat olleet asiantuntijoiden mielensisäiset prosessit sekä tietorakenteiden ominaisuudet (Tynjälä 2007). Kognitiivinen asiantuntijuusnäkökulma on painottunut havaintojen ja muistin ja asiantuntijasuurituksen prosessiin (Ericsson 2006). Lisäksi asiantuntijuutta on tarkasteltu sosiokulttuurisista näkökulmista ja sen muotoja, kuten suljettua, avointa, kollektiivista, hajautettua ja relationaalista asiantuntijuutta on tarkasteltu eri tieteenalojen näkökulmista (Wenger 1998, Huhtasalo 2019) Asiantuntijuuteen linkittyy vahvasti myös professionaalisuuden käsite (Lapinoja & Heikkinen 2006, 145). Professionaalisuutta tutkittaessa on painotettu asiantuntijuuden assosiaatiota tietyn työtehtävän, kuten papin, lääkärin tai lakimiehen työn

suorittamiseen. Myös opettajan työn on katsottu olevan esimerkki professiosta (Huhtasalo 2019).

Vaikka asiantuntijuutta voidaankin tutkia useista näkökulmista, voidaan asiantuntijoille yhtenäisiä ominaisuuksia tunnistaa. Näiksi on mainittu laaja tietoperusta, kyky ratkaista nopeasti monimutkaisiakin ongelmia sekä hyvin organisoituneet mielen sisäiset tietorakenteet. Seuraavassa tarkastelen asiantuntemukseen liittyviä tietorakenteita, opettajan asiantuntijuutta ja sen kehittymistä sekä alku- ja kielenopettajan asiantuntijuuden piirteitä. Lopuksi tarkastelen sitä, kuinka asiantuntijuutta voidaan tieteen näkökulmista arvioida.

3.2 Asiantuntemuksen tietorakenteet

Asiantuntijat hyödyntävät rinnakkain erilaisia tiedon rakenteita. Perinteisesti asiantuntijuustutkimuksissa tieto on jaettu kahteen pääkomponenttiin: deklaraatiiviseen tietoon ja proseduraaliseen tietoon (Tynjälä 2007). Deklaratiivisessa tiedosta on kyse siitä, kun tieto on sanoilla ilmaistavissa olevaa, eksplisiittistä tietoa, joka on faktapohjaista ja teoreettista, kun taas proseduraalinen tieto on enemmän käytännön osaamista ja tietoa siitä, kuinka jokin tehtävä suoritetaan. Esimerkiksi tieto siitä, että Helsinki on Suomen pääkaupunki tai että B on aakkosten toinen kirjain ovat deklaraatiivista tietoa, kun taas kyky ajaa pyörällä tai käyttää laitteita ovat esimerkkejä proseduraalisesta tiedosta.

On ymmärrettävää, että edellä mainittu on varsin suppea kuvaus tiedosta. Muun muassa Bereiter (2002, 134–135) on kritisoinut tiedon kahtiajakoa siitä, että se ei ota huomioon sellaista tietoa, joka ei sovi kumpaankaan kategoriaan, kuten esimerkiksi paikkojen hahmottamisen tai ihmissuhdetaidot. Käsitteiden rinnalle on tuotu jatkuvasti kasvava joukko erilaisen tiedon määritelmiä, jotka ovat sisältäneet sellaisia käsitteitä, kuten objektiivinen ja persoonallinen tieto (Polanyi 1969) sekä ilmaistavissa oleva tieto, implisiittinen ymmärtäminen, tapahtumatieto, vaikutelmatieto, taito ja toiminnan säätelyyn liittyvä tieto (Bereiter 2002, 137–147). Tarkastelen taulukossa 3 asiantuntijan erilaisia tietorakenteita

jakaen tiedon määritelmiä kolmeen luokkaan: praktiseen tietoon, formaaliin tietoon sekä metakognitiiviseen ja reflektiiviseen tietoon. Kuvaan taulukossa taidon osana proseduraalista tietoa. Tulkitsen, että proseduraalinen tieto sisältää periaatteet siitä, miten jokin asia toimii ja taito on tämän tiedon harjoittelun kautta syntyvää teknisen suorittamisen osaamista.

TAULUKKO 3. Asiantuntijan tiedon rakentuminen

Luokka	Määritelmä/kuvaus
Formaali tieto	
Deklaratiivinen tieto	Faktuaalinen tieto, esim. tieto siitä, että aakkosissa kirjainta C seuraa kirjain D tai että Helsinki on Suomen pääkaupunki
Objektiivinen tieto	Kirjoista luettava tieto
Praktinen tieto	
Proseduraalinen tieto	Taitamista kuvaava, käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto, jonka harjoittamisen kautta muodostuu teknisen suorittamisen <i>taito</i>
Persoonallinen tieto	Ihmisten toiminnasta ilmenevä tieto
Ilmaistavissa oleva tieto	Tietoa, joka voidaan välittää verbaalisesti, visuaalisesti tai kuvien avulla
Implisiittinen ymmärtäminen	Kokemukseen perustuva tieto siitä kuinka jokin asia toimii
Tapahtumatieto	Syntyy kokemuksen kautta ja liittyy erilaisiin menneisyyden tapahtumiin, voi tarjota ratkaisumalleja myöhemmissä ja myös erilaisissa tilanteissa
Vaikutelmatieto	Tietoa, joka ilmaistaan usein tuntemusten kautta
Metakognitiivinen ja reflektiivinen tieto	Itsesääteletieto, tietoisuus omista vahvuuksista ja oppimistavoista

Kun tiedon määritelmiä tarkastellaan, on ymmärrettävää, että asiantuntemukseen liittyy aina vahva tietopohja, joka muodostuu edellä mainittujen tietorakenteiden yhdistämisestä. Teoreettisen, formaalin tietämyksen rinnalla keskeistä on myös hiljainen ja metakognitiivinen tieto sekä kokemuksen kautta kertynyt tieto. Esimerkki tästä on se, että asiantuntijuus edellyttää usein mukautu-

mista, adaptiivisuutta. Useissa ammateissa, kuten myös opettajana, täysin hallinnassa oleva tilanne voi yhtäkkisesti muuttua, jolloin esimerkiksi pelkkä ennakkoon omassa mielessä syntynyt vaikutelma siitä, että kaikki ei ole kohdallaan (vaikutelmatieto) voi käynnistää ongelmanratkaisuprosessin. Ongelman ratkaiseminen voi edellyttää käytännön havaintojen yhdistämistä aiemmin opittuun formaalin-, praktiseen tietoon tai vuorovaikutustaitoihin.

Asiantuntijuutta voidaan tarkastella myös yksilön näkökulmaa laajemmin jaetun asiantuntijuuden kautta. Asiantuntijuus syntyy usean yksilön toimesta osana toisiinsa horisontaalisesti ja vertikaalisesti linkittyviä yksilöitä (Huhtasalo 2019, Eräsaari 2002, Parviainen 2006). Tuolloin yksilön sijaan tarkoitetaan kollektiivista tiedon rakentumista. Terminologia linkittyikin vahvasti tämänhetkiseen tiimi- ja asiantuntijaorganisaatioajatteluun. Sen sijaan että asiantuntijuutta tarkasteltaisiin jakaen yksilöt organisaatiossa asiantuntijoiksi ja ei-asiantuntijoiksi, yhteisöllisissä näkökulmissa voidaan ajatella tiedon kollektiivisuuden olevan keskiössä. Keskeistä onkin professiot ylittävä yhteisöllisyys. Tämä pyrkii erilaisten toimijoiden voimavaroja hyödyntäen saavuttamaan asiantuntijaorganisaatioilta vaaditut tavoitteet. Asiantuntijaorganisaatioihin liittyy käsite relatiivinen asiantuntijuus. Termillä viitataan siihen, että asiantuntijuus muodostuu ammattilaisten keskinäisistä suhteista, kun he ratkaisevat yhdessä käytännön ongelmia (Edwards 2010).

Pelkkä ammatillinen koulutus harvoin kykenee antamaan kaikki asiantuntijuudelta edellyttämät tiedot ja taidot, joten ymmärrettävästi keskeistä on yksilön oma osaaminen ja halu kehittyä. Tämän vuoksi asiantuntijalla nousevat myös metakognitiiviset tiedot keskiöön. Asiantuntija onkin aktiivinen, omat vahvuudet ja heikkoudet tunnistava tiedon rakentaja, joka pyrkii yhdistämään opittua tietoa kokonaisvaltaisesti ympäristöstä tekemiinsä havaintoihin.

3.3 Opettajan asiantuntijuuden erityispiirteitä

Opettajan professionissa yhdistyy oppiaineiden hallinta ja pedagoginen osaaminen. Objektiivisen tiedon välittäminen oppilaille edellyttää vahvan formaalisen

osaamisen lisäksi, vuorovaikutustaitoja, vaikutelmatietoa ja tietämystä pedagogisista menetelmistä (Berliner 2001). Sosiaaliset vuorovaikutustaidot, kyky adaptoitua muuttuviin tilanteisiin ja sosiaalinen herkkyys ovat vahvasti läsnä päivittäisessä toiminnassa. Opetuksen asiantuntijuuden erityispiirteisiin kuuluu myös ymmärrys eri ikäisten lasten ajattelun ja oppimisen erilaisista piirteistä. Taitavan opettajan asiantuntevuudessa taulukossa esitetyt komponentit integroituvat toisiinsa saumattomasti, eikä hänen tarvitse miettiä mitä tiedonrakenteita hän milloinkin käyttää (Tynjälä 2007).

Siinä missä asiantuntijuuden yleisesti voidaan ajatella olevan aika- ja kulttuurisidonnaista, pätee sama myös opettajan ammattiin (Keurulainen ym. 2014, Suárez-Rodríguez ym. 2018, Huhtasalo 2019). Teknologian käytön lisääntyminen, muuttuneet oppimisympäristöt ja oppimisen yksilöllisyys ovat luoneet uusia vaatimuksia opettajana työskentelyyn (Saari & Jäntti 2018, Nevgi ym. 2002, Keurulainen ym. 2014, Huhtasalo 2019). Entistä useampi lapsi tarvitsee tukea oppimisessa (Suomen virallinen tilasto: Eritysopetus 2020). Uudet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ovat aiheuttaneet muutoksia opettajan rooliin ja työnkuvaan. Lisäksi vieraskielisten ja eri kulttuureista tulleiden lasten määrä opetuksessa on kasvanut (Tarnanen & Palviainen 2018). Koulutuksen pitää vastata yhteiskunnan tarpeisiin. Työelämä asettaa jo nykyisellään yksilöille entistä enemmän oppimistarpeita, jossa ihmiset joutuvat vastaamaan jatkuvasti ennakoimattomiin uusiin vaatimuksiin ja uudelleen kouluttautumaan (Gee & Haves 2011). Asiantuntijaopettajan tulisikin nykyisin luoda oppilaille puitteet oppimiselle, opettaen oppijoille parhaat edellytykset jatkuvaan oppimiseen. Tässä keskiössä voidaankin ajatella olevan oppimisen taitojen opettaminen. Tämä edellyttää hyvää opettaja-oppilas vuorovaikutusta sekä tavoitteellista, yksilöllisten oppilaiden oppimista tukevien ominaisuuksien identifioimista sekä vahvistamista (Berliner 2001; POPS 2014).

Opettajan tai kasvattajan asiantuntijuus ei ole siis staattinen tila, vaan edellyttää jatkuvaa kouluttautumista ja mukautumista yhteiskunnan asettamiin koulutusvaatimuksiin tai -tarpeisiin hyödyntäen tähän parhaiten soveltuvia pedagogisia menetelmiä. Opettajien tulee myös omata vahvat yhteistyötaidot, jotka

mahdollistavat kollegiaalisen työskentelyn. Lopuksi voidaan sanoa, että termiin tavoitteellisuus linkittyy vahvasti vastuullisuus. Opettajat ovat vastuussa oppimisesta. Mikäli opettaminen on pakonomainen, palkkaa vastaan tehtävä suorite, herää kysymys, mikä on opettajan valmius ja motivaatio päivittää tietojaan vastaamaan muuttuviin tarpeisiin (Nyman ym. 2018).

3.4 Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen

Kehitystä asiantuntijaksi voidaan tarkastella prosessina, jossa yksilö omatessaan vaaditut perusominaisuudet, kehittyy vuosien kokemuksen kautta lopulta asiantuntijaksi. (Trotter 1986, 32–38; Hoffman 1998, 81–100). Muun muassa Dreyfus ja Dreyfus (1986), Trotter (1986), Benner (1989) ja Hoffmann (1998) ovat esittäneet asiantuntijaksi kehittymisen koostuvan vaiheista. Taulukossa 4 on kuvattuna vaiheita asiantuntijaopettajaksi kehittymisessä.

TAULUKKO 4. Asiantuntijuuteen kasvamisen vaiheet

Vaihe	Kuvaus
Noviisi, aloittelija, tulokas	Juuri valmistunut Ongelmanratkaisu sääntöjen ja toimintaohjeiden varassa Ei vielä käytännön kokemusta
Edistynyt aloittelija	Vähän aikaa työskennellyt Pystyy ottamaan huomioon erilaisia tilannetekijöitä, mutta ei kykene asettamaan tietoisesti tavoitteita
Pätevä suorittaja	Muutamia vuosia työskennellyt Edennyt henkilö, joka kykenee tietoiseen tavoitteenasetteluun, ottamaan huomioon tilannetekijöitä ja jolla toiminta on tuloskeskeistä
Taitava ammattilainen	Kokenut työntekijä Suoriutuu tehtävistään ilman ohjausta, pyrkii ymmärtämään toimintaympäristöä, kykenee hahmottamaan jo tilanteita kokonaisuuksina sekä luottaa kokemukseensa ja mallitapauksiin
Asiantuntija	Oman alansa asiantuntija Toimii kokemuksen perusteella, pystyy intuitiivisesti käsittelemään hankalia tapauksia ja opettamaan toisia, omaa vahvan kokemuksen ja mallitapaukset sekä on sitoutunut kehitykseen

Perehdytys- tai induktiovaiheessa opettaja on siis noviisi ja *ammattillinen minä-kuva* on vasta rakentumassa. Noviisi omaa koulutuksen kautta perustiedot ja taidot, ja ongelmanratkaisut ovat näiden opittujen sääntöjen ja toimintaohjeiden varassa. Pätevöityessään opettaja kasvaa tietoiseksi tavoitteista sekä toimii aiempaa enemmän tuloskeskeisesti. Edelleen asiantuntemus kehittyy yksilön oppiessa ymmärtämään toimintaympäristöä ja hahmottamaan tilanteita kokonaisuuksina. Uransa alkuvaiheella opettaja kartuttaa ammatillista itsevarmuutta sekä keskittyy lähinnä oman toimintansa ja opetusryhmän sekä opetussuunnitelman hallintaan. Useiden uusien asioiden kohtaaminen voi aiheuttaa nuorille opettajille epävarmuutta ja pelkoakin uran alkuvaiheessa. Hiljalleen opettajan huomio keskittyy opettajasta itsestä oppilaisiin sekä työn tavoitteisiin. Kehittynyt opettaja hyödyntää erilaisia pedagogisia menetelmiä opetuksessaan huomioiden oppijoiden yksilölliset ominaisuudet. Opettajan identiteettiä kehittävät paitsi työn tuoma kokemus myös omat koulu- ja opiskeluaikaiset kokemukset. Asiantuntijuus edellyttää entisten toimintamallien muokkausta ja uusien luomista (Nyman 2009, 29).

Prosessiajatteluissa yhtäläistä on, että niiden viimeisillä tasoilla asiantuntija kykenee automaattisesti ja ilman ponnisteluja löytämään ratkaisumallit ongelmiin. Toisaalta pelkkä ongelmanratkaisutaitojen kehittyminen ei kuvaa opettaja-asiantuntijaksi kasvua. Jos opetustyö nähdään pelkkänä luentomaisena tiedon välittämisenä, pelkistyy ammatti tekniseksi suorittamiseksi (Hargreaves 2000). Opettajalta vaaditaan kuitenkin myös vuorovaikutustaitoja, sosiaalista herkkyyttä sekä riittävän vahvaa henkilökohtaista suhdetta kasvatustyöhön, jotta hän kykenee toimimaan johdonmukaisesti työssään (Kari & Heikkinen 2001, 42). Opettajan oma persoona sekä henkinen kasvu ovat sidoksissa opettajuuteen (Kari & Heikkinen 2001, 44). Työskentelyyn vaikuttaa paitsi yksilön omat, niin myös yhteisön arvot ja traditiot.

Opettajan asiantuntijuus kehittyy paitsi työskentelyn ja siinä tapahtuvan opettajan *ammattillisen minä-kuvan* sekä tietorakenteiden kehittymisen kautta, myös verkostoitumisen, monialaisen yhteisöllisen työskentelyn ja toiminnan

sekä kouluttautumisen kautta (Ericsson ym. 1993). Kun perustiedot ja -taidot ovat riittävällä tasolla, voi opettaja keskittyä enemmän itsensä kehittämiseen. Ratkaisevaa on kuitenkin halu kehittyä. Mikäli opettaja ei omaa mielenkiintoa, tulee työstä pakollista suorittamista.

3.5 Alkuopetuksen asiantuntijuuden erityispiirteitä

Esi- ja alkuopetukseen liittyy osin samat, myös toisaalta eroavaiset asiantuntijuuden piirteet. Lähden tarkastelemaan asiaa alkuopetuksen piirteiden kautta. Yksi hallitusohjelman (2019) tavoitteista on esi- ja alkuopetuksen kehittäminen. Keskeisiä tavoitteita on muodostaa perusopetuksen kahdesta ensimmäisestä vuosiluokasta nykyistä yhtenäisempi kokonaisuus, missä siirtyminen eteenpäin tapahtuu, kun perustaidot ovat riittävän hyvin hallussa. Esiopetuksessa tavoitteena on kehittää vanhempien kanssa yhteistyössä lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä, sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa leikin ja myönteisten kokemusten kautta. Alkuopetuksessa huomioidaan oppilaiden ikäkausi ja pyritään edelleen edistämään lasten tervettä kasvua ja kehitystä. Laadukas siirtymä on lapsikeskeinen. Se kiinnittää lapset kouluun ja motivoi lapset oppimaan (Docket & Perry 2014, Hopps 2014). Olennaista esiopetuksessa on lapsen kehitysviivästymien tunnistaminen, korjaaminen ja oppimisedellytyksien kehittäminen, kun taas alkuopetuksessa annetaan perustiedot ja taidot sekä työskentelytaidot oppimisen edistämiseksi. Yhtenä tavoitteena siirtymisvaiheessa on estää syrjäytymisen kierteen käynnistyminen. Lasten kompleksit ongelmat edellyttävät ammatillista yhteistyötä yli instituutio ja ammatillisten rajojen.

Esi - ja alkuopetuksessa asiantuntijuus rakentuu yhteistyössä erilaisten instituutioiden rajavyöhykkeellä. Siirtymisen aikana lapsen kasvuympäristö muuttuu lapsikeskeisestä leikki- ja oppimisympäristöstä opettajajohtoiseksi tavoitteelliseksi oppimisympäristöksi. Siirtymisvaiheessa vanhempien omaa lasta koskeva kasvatustietämys tulee ottaa huomioon. Yhteistyöprosessi esi- ja

alkuopetuksen välillä on keskiössä, mahdollistaen joustavan siirtymisen rajapinnan yli kouluun oppilaan omat valmiudet huomioiden (Järvinen 2011, 57). Siirtymävaihe edellyttää tietoja tai pedagogisia taitoja, joilla laadukas siirtymä rakentuu (Rantavuori 2019, 69). Alkuopettajan tuleekin omata hyvät kommunikointitaidot, konfliktien hallintataidot, stressinsietokyvyn sekä kyvyn työskennellä toisen asiantuntemukseen luottaen, hyvässä yhteistyössä erilaisten ihmisten kanssa. Lasten siirtymisen esiopetuksesta alkuopetukseen tulee olla suunnitelmallista, joten se edellyttää opettajilta toimintaympäristön, toimintatapojen ja opetussuunnitelman tuntemusta. Yhteistyö on keskeistä myös oppilaan koulunkäyntiä varten tarvitsemaa tukea suunnitellessa.

3.6 Kielenopetuksen asiantuntijuuden erityispiirteitä

Samoin kuin alkuopetukseen myös kielenopetukseen liittyy omia asiantuntijuuden erityispiirteitä. Suomalainen kielimaisema on muuttunut ja muuttuu jatkuvasti entistä monimuotoisemmaksi. Samalla näkemys kielitaidosta ja kielenopetteluun tavoitteista sekä käsitys siihen liittyvästä asiantuntijuudesta on myös muuttunut (Kantelinen ym. 2016). Vieraan kielen opetuksen paradigma on laajentunut käsittämään kielen opettamisen lisäksi kulttuurin sekä oppimisen taitojen kehittämisen. Kielenopetuksen tavoitteena ei ole enää pelkkä kieli, vaan se pyrkii myös antamaan taitoja toimia erilaisissa kulttuuriympäristöissä. Teknologinen kehitys, kansainvälinen verkostoituminen sekä poliittiset murrokset ovat vaikuttaneet koulun kasvatus- ja opetustehtäviin. Vaatimukset jatkuvaan tiedonhakuun, kasvava tarve kouluttautua myös työelämässä ja sosiaalinen media ovat osaltaan muuttaneet kielenopetuksen luonnetta. Vieraan kielen opettaja ei ole siis paitsi opettamansa kielen, vaan myös siihen liittyvän kulttuurin ja oppimisen asiantuntija (Nyman 2009). Kielenopetuksen asiantuntija omaa vahvat pedagogiset tiedot ja taidot sekä ymmärtää eri-ikäisten ominaisuuksia oppijoina. Opetus nähdään kokonaisvaltaisena suorituksena, joka tähtää yksilön itsenäistymiseen. Kielenopetuksen sijasta käytetäänkin termiä kielikasvatus, kuvaamaan paremmin kielenopettajan professiota (Nyman 2009).

Kielikasvatuksessa korostuvat oppilaan autonomia, sitouttaminen sekä tavoitteiden ja päämäärien asetus (Kohonen 2003 & 2005). Opettajalta edellytetään oppilas- ja merkityskeskeisten, tasapuolisten oppimisympäristöjen luomista (Byram ym. 2002). Tavoitteena on kouluttaa oppijoita vastuullisiksi ja tasa-arvoisiksi yhteiskunnan jäseniksi (Kantelinen ym. 2016), jolloin myös kielenopettajan perustehtäviin sisältyy paljon oppijoiden hyvinvointiin ja inhimilliseen kasvuun sekä kouluyhteisön kehittämiseen liittyvää työtä (Perusopetuslaki 628/1998). Kaksikielisyyden sijaan yhteiskunnasta on tullut entistä monikielisempi, jossa yhä useamman oppilaan äidinkieli ei olekaan suomi tai ruotsi. Opetettava kieli on paitsi oppimisen kohde, niin myös opetuksen väline (Tsui 2003). Se, kuinka vierasta kieltä tai sen rakenteita, kuten sanastoa, ääntämistä ja kielioppisääntöjä tulisi opettaa, on muuttunut. Asiantuntijaopettaja seuraa menetelmien kehitystä sekä päivittää omaa tietoa ja osaamistaan (Kantelinen ym. 2016). Kielenkasvatuksen asiantuntijuus edellyttääkin siis alaan sidoksissa olevien pedagogisten menetelmien hallintaa.

Kielikasvatuksen luonteesta huolimatta kielenopettajalta vaaditaan edelleen vahvaa substanssiosaamista. Opettajan identiteetin kasvussa pelko oman kielitaidon puutteellisuudesta voi vaikuttaa ammatillisen identiteetin kasvuun (Huhtala 2012). Kielikasvattajan koulutus antaa valmiudet opetustyöhön, mutta asiantuntijuuden kasvun myötä valmiuksia on syytä ylläpitää (Kantelinen ym. 2016). Viime kädessä vastuu on opettajalla itsellään.

3.7 Opettajan asiantuntijuuden arviointi

Mitä pidemmälle asiantuntijuutta tutkitaan ja sen ominaisuuksia tarkastellaan, sitä selkeämmin nähdään asiantuntijuuden koostuvan monimutkaisten sosio-kulttuuris-kognitiivisten, opittujen ja hiljaisten tietorakenteiden yhdistämisestä sekä jatkuvasta kehitymisestä. Asiantuntijuus on vahvasti sidoksissa professioon ja kuten edellä esitin, jopa profession sisällä voidaan nähdä erilaisia piirteitä ja ominaisuuksia, kun tarkastelemme opettajana työskentelyä substanssin näkökulmasta. Kuinka sitten asiantuntijuutta tulisi arvioida? Voimme tarkastella

asiaa siitä näkökulmasta, kuinka yksilö kokee oman asiantuntijuutensa tai käsitellä sitä ulkopuolelta nähtävänä jatkumona, jossa status määrittyy yksilön omassa ulkopuolisen subjektiivisen arvion perusteella, riittävästi vaadittuja ominaisuuksia tai piirteitä. Asiantuntijoiden identifioimisessa on käytetty mittareina muun muassa opetuskokemusta, toisten opettajien vertaisarviointia, asiantuntijaopettajien ryhmään kuulumista tai suoriutumista tiettyihin kriteereihin verraten (Palmer, Stough, Burdenski & Gonzales 2005).

Yksinkertaisimmillaan voimme tarkastella asiantuntijan ja noviisin eroja (Chi, Glaser & Farr 1988; Ericsson ym. 2006; Feltovich ym. 2018). Siinä missä noviisilla tieto on vähäistä, hajanaista sekä irrallista, niin asiantuntija omaa runsaasti alaansa liittyvää tietoa ja jäsentää sitä kokonaisuuksiksi. Asiantuntijan tarkkaavaisuus kohdentuu kokonaisuuksiin yksityiskohtien sijasta havaiten ongelman kannalta keskeisiä kohtia. Asiantuntijan toiminta sisältää runsaasti hyljaita tietoa. Asiantuntija kykenee yksittäisten, yksinkertaisten perustoimintojen suorittamisen sijaan keskittymään oman professionsa mukaisten, mielekkäiden ominaisuuksien kehittämiseen. Asiantuntijalla on hyvät itsesäätelyn ja oppimisen taidot (Chi, Glaser & Farr 1988; Ericksson ym. 2006, Feltovich ym. 2018). Asiantuntijan ja noviisin erojen tarkastelu voi auttaa meitä tunnistamaan koulutuksen keskeisiä puutteita (Scardamalia 2002, Bereiter 2002). Taulukossa 5 on kootuna asiantuntijan ja noviisin eroja.

TAULUKKO 5. Asiantuntijan ja noviisin eroja

Noviisi	Asiantuntija
Tieto vähäistä ja hajanaista sekä koostuu irrallisista tiedon palasista	Runsaasti tietoa. Tieto on jäsentynyt kokonaisuuksiksi
Havaitsemisyksiköt suppeita	Havaitsemisyksiköt laajoja
Tarkkaavaisuus kohdentuu vain satunnaisiin yksityiskohtiin	Tarkkaavaisuus kohdentuu ongelman kannalta olennaisiin seikkoihin
Ongelmanratkaisussa painopiste on tehtävän nopeassa ratkaisussa	Ongelmanratkaisussa painopiste ongelman asettelussa
Perustoiminnot eivät ole automatisoituneet, joten huomio kohdistuu niihin	Perustoiminnot ovat automatisoituneet, minkä vuoksi niihin ei tarvitse suunnata huomiota

Tieto pääosin eksplisiittistä	Eksplisiittisen tiedon lisäksi runsaasti hiljaista tietoa
Heikot itsesäätelytaidot	Hyvät itsesäätelytaidot

Toisaalta, kuten edellä on useaan otteeseen todettu, asiantuntemusta koskeva tieto ei ole absoluuttista tai muuttumatonta. Asiantuntijuuden objektiivinen arviointi on aina aika- ja kulttuurisidonnaista, joten asiantuntijuutta kriittisesti arvioivien, universaalien mittareiden kehittäminen on todennäköisesti mahdotonta. Opettajan asiantuntijuutta ei voida myöskään arvioida pelkästään oppilaiden menestyksen mukaan. Muutokset yhteiskunnassa johtavat muutoksiin asiantuntijalta edellytettyihin ominaisuuksiin. Kansalliset opetussuunnitelmat pyrkivät vastaamaan yhteiskunnan muutoksiin ohjaten asiantuntijuutta kohden asiantuntijuuden uusia tavoitteita

Yksikään näistä asiantuntijaopettajien tunnistamisen keinoista ei kuitenkaan ole aukoton. Opettajan asiantuntijuuden määrittelemisessä haasteena on muun muassa se, että opettaja ei ole opetustilanteessa ainut toimija. Opettaminen ja oppiminen ovat monimutkaisia ilmiöitä, joihin vaikuttavat opettajan toiminnan lisäksi muun muassa oppilaat, opetussuunnitelma ja koulutuspoliittiset päätökset (Stigler & Miller 2018).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Monet kunnat ovat hyvin eriarvoisessa asemassa koskien varhaiseen kielenopetukseen käytettävissä olevia resursseja. Skinnarin ja Sjöbergin tekemän selvityksen, Varhaista kieltenopetusta kaikille (2018, 45), mukaan monilla kunnilla oli vaikeuksia saada opettajaa varhennetulle kielelle, koska kieltenopettajilla oli jo ennestään paljon tunteja. Selvityksessä nousi esiin myös joidenkin kuntien kohdalla luokanopettajien puutteellinen motivaatio varhennettuun kielenopetukseen (em. 45). Etenkin jälkimmäinen seikka on huolestuttava monissa kunnissa tehdyn linjauksen vuoksi, että luokanopettajat huolehtivat varhennetun kielen opetuksesta. Tutkimusaiheeni nousi kiinnostuksesta sitä kohtaan, millaisella mielellä luokanopettajat kentällä ottivat vastaan päätöksen kielenoppimisen aloitustien varhentamisesta. Mielestäni kielenopetuksen varhentamista on syytä tutkia monesta eri näkökulmasta, jotta varhaiselle kielenopetukselle asetettu tasa-arvoisuuden tavoite todella toteutuisi valtakunnallisesti.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää varhaista kielen opettamista luokanopettajien käsitysten pohjalta. Tarkoituksena on samalla selvittää, millaiseksi luokanopettajat kokevat oman asiantuntemuksensa varhennetun kielen opettajina. Tutkimuskysymykseni voidaan tiivistää seuraaviin kahteen kysymykseen:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on varhennetusta kielenopetuksesta?
2. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on omasta asiantuntemuksestaan varhennetun kielen opettajina?

4.2 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkielma on luonteeltaan laadullinen, mikä heijastuu sekä valitussa tutkimusmetodissa että aineistonkeruumenetelmässä. Tässä tutkielmassa laadullisuus ilmenee fenomenografisena tutkimusotteena ja haastatteluaineistona. Tosin Alasuutarin (2011) mukaan laadullinen tutkimus ei automaattisesti tarkoita pientä teemahaastatteluaineistoa tai havainnointitutkimusta, vaan kvalitatiivinen tutkimus toimii yläkäsitteenä isolle joukolle erilaisia tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmiä.

Seuraavissa osioissa tulen esittelemään hieman tarkemmin laadullista tutkimusta, fenomenografista tutkimusotetta sekä haastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Lisäksi tulen kertomaan, kuinka toteutin tämän tutkimuksen haastattelut ja avaan haastatteluprosessin aina kysymysten laatimisesta itse haastattelutilanteeseen. Lopuksi pohdin myös, mitä eettisyys ja luotettavuus tarkoittavat tämän tutkimuksen osalta.

Laadullinen tutkimus nähdään monesti määrällisen tutkimuksen vastakohtana ja tutkimuksen metodologia on usein jakaantunut näihin kahteen leiriin: tutkimus on joko määrällistä, jolloin käytössä on määrällisen tutkimuksen menetelmät tai laadullista. Laadullisen tutkimuksen piiriin on niputettu usein kaikki tutkimus, joka ei ole numeroihin luottavaa, määrällistä tutkimusta. Kuitenkin laadullinen tutkimus on enemmänkin yläkäsite hyvin monenlaisille tutkimuksille, kuten tapaustutkimuksille, toimintatutkimuksille ja diskurssianalyyseille. (Alasuutari 2011; Metsämuuronen 2011, 212). Metsämuuronen kuvaakin kvantitatiivista tutkimustraditiota kvalitatiivisen tutkimuksen isoveljeksi.

Alasuutari (2011) jakaa laadullisen analyysin kahteen vaiheeseen: havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Havaintojen pelkistämällä Alasuutari tarkoittaa havaintojen tarkastelua tietyn teoreettis-metodologisen viitekehyksen valossa sekä tehtyjen havaintojen karsimista yhdistämällä niitä toisiinsa samankaltaisuuksien perusteella. Alasuutari (2011) haluaa erottaa laadullisen tutkimuksen tulosten tulkinnan- vaiheen määrällisestä tutkimuksesta nimeämällä sen ”arvoituksen ratkaisemiseksi”, koska tutkimuskysymys on

ikään kuin arvoitus, joka pitää ratkaista erilaisten, aineistosta saatujen johtolankojen avulla. Metsämuurosen näkemys laadullisesta tutkimusprosessista korostaa myös sen yksilöllistä luonnetta: se perustuu pitkälti tutkijan omaan intuitioon, tulkintaan, järkeilyyn, sekä yhdistämis- ja luokittelunvalmiuksiin. Metsämuurosen mukaan samasta aineistosta voi tehdä monenlaisia päätelmiä, myös sellaisia, jotka ovat ristiriidassa keskenään. (2011, 214.)

Laadullisen tutkimusotteen taustalla vaikuttaa eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia, jota muun muassa kriittinen teoria ja konstruktivismi edustavat. Kriittiselle teorialle on ominaista tiedon hankkiminen tutkijan ja tutkittavan välisen dialogin avulla. Konstruktivismissa taas korostuu todellisuuden suhteellisuus ja subjektiivisuus. Tietoa rakennetaan tulkinnan avulla. (Metsämuuronen 2011, 218–220.)

Kiviniemi (2018, 73) korostaa laadullisen tutkimuksen prosessinomaista luonnetta. Prosessi ei välttämättä etene loogisesti vaiheittain, vaan tutkimustehävät ja muut tutkimuksen toteuttamista koskevat ratkaisut saattavat muovautua vähitellen tutkimuksen edetessä. Laadulliselle tutkimukselle on myös ominaista, että kerätyllä aineistolla on suuri merkitys tutkimuksen teoriapohjan muovautumiselle, eli aineisto ja teoria ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Kiviniemi 2018, 77.)

Fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa, jonka tieteenfilosofiset taustaoletukset muistuttavat fenomenologiaa ja konstruktivismia. Fenomenografian isänä pidetään Ference Martonia Göteborgin yliopistosta. Hän tutki oppimista 1970-luvulla haastatteleamalla opiskelijoita ja keräämällä tällä tavoin aineistoa siitä, kuinka he ymmärsivät oppimista. Haastattelututkimus oli vielä tuohon aikaan uutta kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja silloin vallalla olleet positivistiset tieteen tekemisen käytännöt pitivät sitä epätieteellisenä. (Kakkori & Huttunen 2014, 9.)

Fenomenografiassa tutkimuskohteena ovat siis erilaiset käsitykset. Fenomenografian parissa puhutaan tutkimuksen kohteena olevan toisen asteen näkökulma, joka tarkoittaa sitä, että tutkimuskohde muodostuu ihmisten erilaisista

tavoista kokea, käsittää ja käsitteellistää eri ilmiöitä. Tällä näkökulmalla fenomenografia pyrki erottautumaan positivismista, jonka tutkimuskohteena oli todellisuus sinänsä (ensimmäisen asteen näkökulma), kun taas fenomenografian tarkoitus on tutkia todellisuutta niin kuin se havaitaan (Huusko & Paloniemi 2006, Kakkori & Huttunen 2014, 10).

Ference Martonin mukaan fenomenografia on pelkistetyimmillään saman asian eri merkityksistä tehtyä tutkimusta. Marton on tullut siihen tulokseen, että on olemassa rajattu määrä erilaisia käsityksiä jokaisesta ilmiöstä ja käsitysten määrä vaihtelee ilmiöstä riippuen. Tutkimuksen edetessä eri merkitykset ryhmitellään yhteen sen asian mukaan, mitä ne merkitsevät ja tämän jälkeen ryhmitellään vielä uudelleen kuvauskategorioihin. Näin saatuja kuvauskategorioita voidaan lopulta verrata toisiinsa ja pohtia niiden suhteita toisiinsa. (Marton 2015, 106–107, Marton 1988, 178.)

Metsämuuronen (2011, 240) tiivistää fenomenografian idean varsin ymmärrettävään muotoon: fenomenografian näkökulmasta on olemassa vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. Metsämuurosen mukaan käsitykset ovat myös dynaamisia ilmiöitä, jotka ovat taipuvaisia muuttumaan. Ihmisten käsitykset samasta ilmiöstä voivat olla hyvin erilaisia, koska niihin vaikuttavat muun muassa ihmisten ikä, sukupuoli, koulutustausta ja kokemukset.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Valitsin kohdehenkilöni haastatteluihin sillä perusteella, että he toimivat myös alkuopetuksessa. Koin tämän kriteerin tärkeäksi, jotta haastateltavilla olisi aiheeseen jotain kosketuspintaa. Neljä viidestä haastateltavastani olivat tuttaviani tai entisiä kollegoitani. Yhden haastateltavan yhteystiedot sain tutkielmani ohjaajalta. Olin alustavasti ajattelut neljän haastattelun antavan minulle riittävästi aiheistoa, mutta yhden haastattelun jäätyä melko lyhyeksi, päätin tehdä vielä viidennen. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 58) mukaan haastateltavien määrä riippuu

tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkijan on tarkoin harkittava, millainen haastatteluaineisto palvelee juuri sen tutkimuksen tarkoitusta. Kaikki haastateltavat olivat Etelä- ja Keski-Pohjanmaan alueelta. Haastattelupyynnöt tein kohdehenkilöille joko puhelimitse tai tekstiviestillä.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Fenomenografiselle tutkimukselle ehkä luontevin aineistonkeruumenetelmä on teemahaastattelu, vaikka muitakin menetelmiä toki käytetään (Kakkori & Huttunen 2014, 8). Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 34) mukaan tutkijan on aina pohdittava tarkkaan valitsemansa menetelmän soveltuvuutta omien tutkimusongelmiensa ratkaisuun. Tutkijan on punnittava menetelmävalintojansa tehokkuuden, taloudellisuuden, tarkkuuden ja luotettavuuden kriteerien kannalta (em. 34).

Tutkimushaastattelun voi myös suorittaa monin eri tavoin riippuen tutkijan valitsemasta haastattelun lajista. Hyvärinen ja kumppanit (2017) listaavat jopa kymmenen erilaista haastattelun lajia kirjansa alaluvuissa, muun muassa elämäkertahaastattelun, ryhmäkeskustelun ja etnografisen haastattelun mainitakseni muutamia. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 43) ovat sitä mieltä, että haastattelunimikkeissä on paljon sekavuutta ja monista, samankaltaisista haastattelumuodoista saatetaan käyttää eri nimityksiä. Heidän näkemyksen mukaan, tutkimushaastattelun lajit eroavat lähinnä strukturointiasteensa mukaan. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 43) tulevatkin siihen tulokseen, että standardoitu lomakehaastattelu muodostaa oman luokkansa ja muut haastattelun lajit omansa.

Haastattelulla aineistonkeruumenetelmänä on myös huonot puolensa. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 36) mainitsevat etenkin strukturoimattoman ja puolistrukturoidun haastattelun ongelmaksi epäolennaisen tiedon määrä, jota väis-

tämättäkin avoimemmilla haastattelumenetelmillä kerääntyy. Lisäksi haastattelussa ei toteudu tutkittavan anonymiteetti samalla tavalla, kuin kyselylomakketutkimuksessa.

Valitsin tähän tutkimukseen aineistonkeruumenetelmäksi nimenomaan teemahaastattelun, koska se sopi tutkimusaikatauluuni suhteellisen nopeana ja varmana menetelmänä. Kyselylomakkeella suoritettu aineistonkeruu olisi ollut aikataulun suhteen myös mahdollinen, mutta haastattelussa oli omat etunsa kyselylomakkeeseen verrattuna. Suora vuorovaikutustilanne haastateltavan kanssa antoi minulle haastattelijana mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä ja haastateltavalle tilaisuuden kertoa käsityksistään omin sanoin, mitä kyselylomaketutkimus taas ei olisi antanut. Kyselylomakeaineisto olisi myös ohjannut tutkimusta helposti määrälliseen suuntaan, mikä ei ollut tarkoitukseni.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 44) mukaan kaikki lomakehaastattelujen ulkopuolelle jäävät tutkimushaastattelut voidaan jakaa puolistrukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Puolistrukturoiduista haastattelumenetelmistä on vaikea löytää vain yhtä, yleispätevää määritelmää. Brinkmann (2013, 18) näkee suhteellisen strukturoidun ja suhteellisen strukturoimattoman haastattelun välillä jatkumon, jolle kaikki haastattelut sijoittuvat, eikä niinkään selviä rajoja strukturoidun, puolistrukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välillä. Hän käyttää myös sanaa ”suhteellinen”, koska hänen mielestään jopa strukturoidun haastattelun yhteydessä ihmiset kertovat asioita kysymysten ohi, jolloin haastattelut eivät koskaan toistu täysin samanlaisina. Huolimatta puolistrukturoidulle haastatteluille annetuista määritelmien kirjosta, Hirsjärvi ja Hurme (2008, 47) kiteyttävät, että kaikille puolistrukturoiduille haastattelumenetelmille on yhteistä se, että haastattelussa jokin kohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Brinkmannin mielestä haastattelussa on aina jonkinlainen strukturi, mutta sen tulisi olla tarpeeksi avoin, jotta haastateltavilla on tilaa esittää tarkentavia kysymyksiä ja huomioita heidän näkökulmastaan (2013, 19).

Teemahaastattelu on yksi puolistrukturoiduista haastattelumenetelmistä, joka pohjautuu Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1963) menetelmään the fo-

cused interview, fokusoitu haastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48). *Teema-haastattelu* on Hirsjärven ja Hurmeen (2008) käyttöön ottama termi, joka heidän mielestään parhaiten kuvasi heidän käyttämää, puolistrukturoitua haastattelumenetelmää. Teemahaastattelu eroaa kuitenkin esikuvastaan, fokusoidusta haastattelusta siinä, että se ei vaadi tiettyä kokeellisesti aikaansaattua yhteistä kokemusta. Teemahaastattelun ideana on, että se etenee tiettyjen teemojen mukaan, mutta sitä ei ole sidottu tiettyihin kysymysmuotoihin tai tiettyyn kysymysjärjestykseen. Tämän haastattelumenetelmän etuna on, että sitä ei ole sidottu yksinomaan laadulliseen tai määrälliseen tutkimukseen, eikä sen nimi kerro etukäteen haastateltavien määrää tai sitä, kuinka syvälle aiheeseen haastattelussa sukellaan. Nimi paljastaa ainoastaan sen, että haastattelussa edetään ennalta mietittyjen, keskeisten teemojen varassa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48.)

Tätä tutkimusta tehdessäni tulin siihen johtopäätökseen, että omaa haastattelumenetelmääni kuvaa Hirsjärven ja Hurmeen (2008) käyttämä termi teemahaastattelu, vaikka Hyvärisen (2017) mielestä ei olekaan tärkeää se, millä termillä haastattelutapaansa kutsuu, vaan se, että osaa kuvata menetelmänsä selkeästi tutkimusraportissa. Itse olin kuitenkin sitä mieltä, että tietty ja tunnettu nimike haastattelumenetelmälle edesauttaa tutkimuksen raportointia.

Haastattelun teemat tulee koostaa huolella ja oman tutkimuksen teorian pohjalta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47). Laadin haastattelujani varten keskeiset teemat tutkimuskysymysteni pohjalta sekä niiden alle apukysymyksiä, jotta saisin tutkimukseni kannalta mahdollisimman hyödyllistä tietoa haastateltaviltani. Haastattelussa käyttämäni teemat olivat luokanopettajien käsitykset varhennetusta kielenopetuksesta sekä heidän käsitykset omasta osaamisestaan sen saralla. Lisäksi kartoitin haastattelussa koehenkilöiden taustaa ja sen hetken ajatuksia liittyen omaan työhönsä opettajana. Haastattelussa apuna käyttämäni runko löytyy liitteestä 1.

Haastattelutilanteet järjestin jokaisen haastateltavan toiveiden mukaan yrittäen tehdä osallistumisen heille mahdollisimman helpoksi. Teemahaastattelussa tutkijan tulee saada hyvä kontakti haastateltavaan, joten haastattelupaikan tulisi olla rauhallinen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 74). Haastatteluista kolme tein

kunkin osallistujan koululla heidän työpäivänsä päätteeksi rauhallisessa luokkatilassa, yhden kahvilassa haastateltavan toiveesta ja yhden yliopistorakennuksen ryhmätyötilassa. Kaikki haastattelut sujuivat keskeytyksittä.

Haastattelupaikan rauhallisuuden lisäksi pyrin luomaan haastatteluihini rennon ja jutustelevan ilmapiirin. Haastattelun aluksi vaihdoimme tuttujen haastateltavien kanssa kuulumisia hetken ja ennestään vieraan haastateltavan kanssa juttelimme hetken niitä näitä, jotta tunnelma rentoutui. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 90) ovatkin sitä mieltä, että alkukeskustelu auttaa haastateltavaa siirtymään uuteen rooliin ja antaa sekä haastateltavalle että haastattelijalle tilaisuuden muodostaa käsityksen keskustelukumppanistaan.

4.5 Aineiston analyysi

Haastattelin tutkimustani varten viittä luokanopettajaa Etelä- ja Keski-Pohjanmaan alueelta. Aloitin aineiston analysoinnin lukemalla litteroidut haastattelut huolellisesti. Tämän jälkeen erottelin ja merkitsin teksteistä aiheen kannalta olennaiset ilmaukset, joita ryhmittelin niiden samankaltaisuuden perusteella. Suhteellisen suppeasta aineistostani johtuen (litteroitua tekstiä 36 sivua, fonttiCalibri 12, riviväli 1) en katsonut tarpeelliseksi käyttää aineiston käsittelyyn tietokoneohjelmaa, kuten Atlas.ti:tä, vaan ryhmittelin ilmauksia tekstinkäsittelyohjelmaa apuna käyttäen. Tulosten raportoinnin helpottamiseksi ja anonymiteetin säilyttämiseksi tulen viittaamaan haastateltuihin numeroilla 1–5.

Kaikilla haastateltavillani oli yli kymmenen vuoden kokemus opetustyöstä ja neljällä viidestä oli lastentarhanopettajan pätevyys (1, 2, 3 ja 5). Yhdellä haastateltavistani oli myös aineenopettajan pätevyys biologiassa (4). Kolmella haastateltavista oli jonkin verran kokemusta kieltenopettamisesta (1, 2 ja 4) ja kahdella ei lainkaan (3 ja 5). Kaikki haastattelemani opettajat olivat naisia.

Haastatteluaineistoni analysoinnissa käytin fenomenografista menetelmää. Fenomenografinen analyysi etenee yksittäisistä ilmauksista (*utterance*), käsiteryhmiksi (*pool of meaning*) ja lopulta tutkijan tulkinnan kautta lopullisiksi kuvauskategorioiksi (*category of description*) (Marton 1988, 198). Kuvauskategoria on

terminä keskeinen fenomenografisessa tutkimuksessa, sillä ne muodostavat tutkimuksen tulokset (Valkonen 2006, 25). Kuvauskategoriat syntyvät tutkijan nimessä jokaiselle merkityskokonaisuudelle nimenomaan sitä ryhmää määrittelevän piirteen, joka nousee keskeiseksi analysoimalla merkityskokonaisuuksien välisiä kontrasteja. (Marton 1988, 198.) Fenomenografinen analyysi tehdään siis kolmessa vaiheessa. Analyysin vaiheittaisesta toteutuksesta saa hyvän käsityksen Valkosen (2006) väitöskirjasta, jossa hän tutki lasten käsityksiä siitä, millainen on hyvä äiti tai isä.

Fenomenografinen analyysi muistuttaa hieman perinteistä sisällönanalyysiä, koska molemmissa päädytään jonkinlaisiin kuvauskategorioihin aineiston perusteella. Fenomenografia kuitenkin eroaa sisällönanalyysistä siinä, että lopullisia kuvauskategorioita ei ole määritelty eikä nimetty etukäteen, vaan kategoriat kehittyvät aineistosta nousevien termien mukaan. Sisällönanalyysissä taas kategoriat nimetään ennalta, jonka jälkeen aineistoa lajitellaan sopiviin kategorioihin. (Marton 1988, 198, Metsämuuronen 2011, 256.)

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen etiikka on asia, jota jokaisen tutkijan tulisi pohtia tutkimuksen edessä. Hallamaa (2002) on määritellyt, että tieteen etiikka on ”koko tiedeyhteisön hiljaista, sinnikästä ja hellittämätöntä sitoutumista tieteen harjoittamisen ihanteisiin: rehellisyyteen, avoimuuteen ja kriittisyyteen”. Clarkeburn ja Mustajoki (2007, 43–44) listaavat seitsemän jokaisella tieteenalalla yleisesti hyväksyttyä periaatetta: tieteellinen rehellisyys, huolellisuus, avoimuus, tieteellinen tunnustus, eettisesti kestävä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät, älyllinen vapaus sekä julkinen vastuu. Siitä huolimatta, että näitä sääntöjä tulisi tutkijasta tehdessä ehdottomasti noudattaa, ovat monet niistä varsin häilyviä määritelmiltään ja siten alttiita liukuville tulkinnoille (em. 44). Valitettavasti näitä periaatteita toisinaan rikotaan myös tarkoituksella ja Kuula (2011, 29) mainitseekin tyypillisiksi rikkomuksiksi väärentämisen ja plagioinnin.

Clarkeburn ja Mustajoki (2007, 25) näkevät etiikan taitona tehdä tietoisia ja perusteltuja ratkaisuja tutkimuksessa eteen tuleviin ongelmatilanteisiin. Näiden perusteltujen ratkaisujen kautta tulevat näkyviin myös tutkijan oma arvo maailma. Kuulan (2011, 11) mukaan eettiset kysymykset kulkevat mukana tutkimuksen kaikissa vaiheissa, ainakin jollain tavalla ja jopa aiheen tai kohderyhmän valinta voi vaatia eettistä pohdintaa. Etenkin ihmisiin liittyvät tutkimusaineistot vaativat tutkijalta perehtymistä sekä ihmistutkimuksen etiikkaan että siihen liittyviin juridisiin kysymyksiin, joista yksi tärkeimmistä on yksityisyyden suoja. (Kuula 2011, 14–15.)

Oman tutkielmani eettiset kysymykset liittyvät pitkälti aineiston keräämiseen, käsittelemiseen, säilytykseen ja tietenkin hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen. Tutkimukseni kohteena on luokanopettajien käsitykset varhennetusta kielenopetuksesta ja aineistoni on haastatteleamalla kerätty. Koska haastattelen aikuisia ihmisiä, eikä aiheeni kosketa minkään organisaation toimintaa, tutkimukseeni ei tarvittu erillistä tutkimuslupaa. Haastateltavien informoitu suostumus riitti. Kuula (2011, 107) painottaa vapaaehtoisuutta tutkimuseettisenä normina ja tämä toteutuu vain, jos tutkimukseen osallistujaa on riittävästi informoitu tutkimuksen sisällöstä, tallennusmenetelmästä ja aineiston käsittelystä. Lisäksi haastateltavalle tulee antaa tilaisuus keskeyttää haastattelu milloin tahansa, jos hän kokee tilanteen jollain tavalla epämiellyttäväksi. Haastateltavani olivat tietoisia osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä siitä, että haastattelu nauhoitettaisiin. Kerroin myös ennen haastattelun aloittamista, että aineistoa käytetään vain tämän tutkimuksen tarkoituksiin ja haastattelutilanteessa nauhoitetut tallenteet tuhottaisiin litteroinnin jälkeen. Lupasin lisäksi haastateltaville, että aineistoa käsiteltäisiin luottamuksellisesti ja että osallistuneita olisi mahdotonta tunnistaa tutkimusraportista, koska tutkimusaihe ei edellyttänyt minkäänlaisten tunnistetietojen keräämistä. Haastattelut tallensin yliopistolta lainaamallani sanelukoneella.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset tutkimuskysymysteni mukaan jaoteltuina. Alaluvut olen jakanut fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti tutkimuskysymyksiin sopiviin kuvauskategorioihin. Aloitan esittelemällä luokanopettajien käsityksiä varhennetusta kielenopetuksesta. Toinen käsittelemäni tutkimuskysymys avaa luokanopettajien käsityksiä omasta asiantuntijuudestaan varhennetun kielen opettajina.

5.1 Luokanopettajien käsityksiä varhennetusta kielenopetuksesta

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoitus oli kartoittaa luokanopettajien käsityksiä siitä, mitä on varhennettu kielenopetus. Haastatteluissa nousi esille melko yhtäläisiä käsityksiä siitä, mitä pienemmille oppijoille suunnattu kielikasvatus sisältää. Käsitusten samankaltaisuus saattaa johtua haastateltavien yhteisistä koulutustaustoista, heidän pitkästä alkuopetuksen kokemuksesta sekä siitä, että suurimmalla osalla ei ollut varsinaista kokemusta kielenopetuksesta.

5.1.1 Kuvauskategoria 1: Varhaisen kielenopetuksen luonne

Seuraavaksi esittelen haastattelujen perusteella erottamiani merkityskokonaisuuksia, jotka nousivat keskeisiksi varhennetun kielenopetuksen luonnetta koskevista käsityksistä.

Pelejä ja leikkejä. Tutkimuksessani kaikki haastattelemani luokanopettajat olivat sitä mieltä, että varhainen kielenopetus tulisi pääasiallisesti olla pelejä, leikkiä ja laulua. Kielenopiskelun tulisi olla mahdollisimman vähän pieniä oppilaita kuormittavaa ja kielitaidon ajateltiin kasvavan vähän kuin itsestään leikkien ja laulaen.

”Ehkä just se sellanen, et niille jäis soimaan niitä jotaki loruja ja lauluja ja leikkejä ja ne hokis niitä tavallaan vapaa-aikanakin ja tuolla välituntisin ja käytävöillä, että se olis niin jotenki mukaansatempaavaa.”

(Ope 1)

Haastattelemini opettajien näkemys varhennetusta kielikasvatuksesta oli vahvasti funktionaalinen. Opettajat eivät tuoneet esille formaaleja menetelmiä, mikä on tavallaan ymmärrettävää ajatellessa oppilaiden ikää sekä oppimisen tavoitteita. Alkuopetuksessa olevat oppilaat ovat juuri siirtyneet esiopetuksen leikkipainotteisesta ympäristöstä tavoitteelliseen ja opettajakeskeiseen kasvatukseen. On ymmärrettävää, että tällaisella kasvatuksen nivelalueella, oppilaita aktivoivat, esi- ja alkuopetuksessa yhdistyvät opetusmenetelmät, kuten pelit ja leikit nousevat esille kokeneiden alkuopettajien haastatteluissa. Pelien, leikin, liikkeen ja visuaalisuuden merkitys on aiemmin yhdistetty useissa lähteissä varhennettuun kielikasvatukseen (Broughton 1980; Skinnari & Sjöberg 2018; Shin 2006). Pelillisuus on myös mainittu nykyisen opetussuunnitelman laaja-alaisissa tavoitteissa: *”Leikit, pelillisuus, fyysinen aktiivisuus, kokeellisuus ja muut toiminnalliset työtavat sekä taiteen eri muodot edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen”* (POPS 2014). Leikkien ja pelien katsotaan lisäävän oppilaiden motivaatiota (Kangas 2014).

Haastateltavat näkivät, että lapsilähtöinen sisältö leikkien, pelien ja loru-
jen muodossa voi johtaa toistoon ja siten tehostaa oppimista (*”... ja ne hokis niitä tavallaan vapaa-aikanakin ja tuolla välituntisin ja käytävillä...”*, Ope 1). Ajatus siitä, että kielenopetuksen sisältö liittyy lasten omaan kiinnostusmaailmaan tai heille tuttuihin asioihin, toimintaan tai tarinoihin on nostettu myös aiemmin esille kielikasvatuksen tutkimuksissa (Keaveney & Lundberg 2014; Shin 2006). Toiston rooli on nähty tehostavana keinona vieraan kielen opettamisessa lapsille (Cameron 2001; Bärlund 2015). Haastateltujen opettajien kommentoissa nousivat myös esille varhennettuun kielenopetukseen linkitetyt termit intensiivisyys, säännöllisyys ja jatkuva altistuminen (Broughton 1980; Skinnari & Sjöberg 2018).

Rutiinia ja jatkuvaa altistumista. Opetuksen sisältöä tarkasteltaessa, osa haastateltavista ajatteli vieraan kielen sisällyttämistä jokaiseen koulupäivään pienten tuokioiden muodossa tai liittävän vierasta kieltä tuttuihin arkirutiineihin.

”just sitä leikkimistä, laulamista ja semmoista arjessa mukana, että tervehditään englanniksi ja kaikkee tällaista pientä.”

(Ope 2)

Näkemykset linkittyvät kielikasvatuksen kulttuurikasvatuksen tavoitteisiin ja tavoitteisiin opettaa arkielämän keskeistä sanastoa. Haastatelluilla opettajilla oli myös vahva näkemys lasten ikäkausikohtaisista ominaisuuksista oppijina. Haastateltavien näkemysten mukaan arkirutiineihin liitetty kielisisältö tekee oppimistilanteesta merkityksellisen oppilaalle ja liittää oppisisällön oppilaan omaan kokemusmaailmaan.

”No, mä ajattelisin justiin, et se on sellasta, että lapset havahtuu siihen, että ne niinku, missä kaikkialla sitä kieltä on. Ne oppii näkemään sitä ympärillensä ja kuulemaan ympärillensä. Saa jotenki tuntumaa siihen, et hekin oppii sitä.”

(Ope 2)

Haastateltavat löysivät siis myös koulun ulkopuolisen opetuksen merkityksen. Lapset altistuvat jatkuvasti kielisyötteille koulun ulkopuolella. Näiden merkityksen tunnistaminen on tärkeää luodessa laadukasta kielikasvatusta (Enever 2015). Myös Skinnarin ja Sjöbergin (2018) mukaan vuorovaikutus, oppilaiden osallisuus ja koulun ulkopuolisen oppimisen tunnistaminen ovat tekijöitä, jotka ovat keskiössä laadukkaassa varhennetussa kielikasvatuksessa.

Toiminnallista. Toiminnallisuuden vaatimus tuli tutkimuksessani esille myös jokaisen haastateltavan ajatuksista siitä, mitä varhainen kielenopetus tulisi olla. Toiminnallisuuden katsottiin sisältävän, leikkimisen ja laulamisen lisäksi, myös muuta toimintaa.

"Ja kyllähän tuossa just tuli se toiminnallisuus varmaan mukaan sinne enkun opetukseen, mikä aikasemmista varmaan – kun puhuin niistä leikeistä ja lauluista ja kaikesta, niin kyllähän nyt niinku kaikki toiminnallinen tekeminen, ni se vaan kerta kaikkiaan on tämän päivän juttua."

(Ope 3)

Haastateltavat eivät määritelleet toiminnallisuutta kielenopetuksessa sen tarkemmin, mutta he erottivat toiminnallisuuden olevan jotain muuta, kuin tehtäväkirjan täyttämistä tai asioiden ulkoa opettelua:

"ite ajattelin, että se ei olis vielä niin sitä semmosta kirjamaista ulkoa opettelua, vaan ennen muuta sitä semmosta elämyksien ja kokemusten hakemista siihen."

(Ope 3)

Tässä haastateltava mielsi toiminnallisen opetuksen tarjoavan oppijoille elämyksiä ja kokemuksia. Edelleen opetus katsottiin lähinnä funktionaaliseksi ja toiminnallisuus osaksi tätä. Oppimisen toiminnallisuutta ja oppijalähtöisyyttä korostetaan nykyisessä opetussuunnitelmassa. Toiminnallisiksi työtavoiksi mielletään usein sellaiset menetelmät, joissa oppilaiden ei tarvitse istua paikoillaan, vaan oppimiseen sisältyy jotain liikettä.

Kirjassaan *Ajattelun taidot ja oppiminen* (2017) Halinen ja kumppanit toteavat, että toiminnallisuuden korostamisessa piilee vaarana se, että toiminnasta tulee itse tarkoitus ja ajattelun kehittämisestä tulee toissijaista. Oppijoiden aktiivisuutta tulee tukea oppimista syventävillä menetelmillä ja struktuureilla. Ilman tällaista strukturointia toiminnallinen harjoitus jää pelkäksi puuhasteluksi, jossa oppijat ovat aktiivisia, mutta uusia oivalluksia tai syvempää ajattelua ei pääse tapahtumaan. (Halinen ym. 2017.) Jotta toiminnalliset opetusmenetelmät kehittäisivät oppilaiden ajattelua, tulee oppimistilanne suunnitella, A'Echevarrian ja Patiencen (2013) mukaan, viittä seikkaa silmällä pitäen: oppimistilanteen tulisi

taata oppilaalle aktiivinen rooli, tilanteen tulisi olla oppilaalle merkityksellinen sekä sopivan haastava, yhteistoiminnallinen ja oppijalähtöinen.

Motivoivaa. Tutkimuksessa haastateltavat kokivat tärkeäksi sen, että varhainen kielenoppiminen on oppilaita innostavaa ja motivoivaa:

”Niin, ja että sä saisit siitä mielekkään ja että siitä tulis oppilaille sellainen, et ”jes tää on kivaa! Mä haluan oppia lisää!” Et tottahan noille pienille tarttuu kaikki, ja varsinki jos siitä saat innostavan ja mielenkiintosen, niin ne hän puhuu englantia kohta tosta noin vaan,”

(Ope 1)

Haastateltavan näkemys linkittyy positiivisen pedagogikaan käsitteeseen. Siinä keskiössä ovat keinot, jotka saavat oppilaan tuntemaan oppimisen iloa (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 228). Tavoitteena on hyvien asioiden edistäminen, yhteisöllisyys, oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen ja myönteisyyden vahvistava vaikutus. Voidaan sanoa, että iloinen oppija on motivoitunut. Motivaatio on tärkeässä asemassa, jos halutaan saavuttaa hyviä oppimistuloksia.

Katariina Salmela-Aro tarkastelee motivaation vaikutusta oppimiseen kirjassa *Motivaatio ja oppiminen* (Salo ym. 2018). Hän painottaa motivaation merkitystä oppimiseen ja opiskeluun sekä menestymiseen tulevaisuuden uralla. Hänen mukaansa koulun tehtävä onkin saada oppijat kokemaan koulutyössään toimijuutta, pystyvyyttä ja merkityksellisyyttä, joista oppimismotivaatio koostuu (Salo ym. 2018). Vaikka motivaation merkitys haastattelussa tunnistettiin, varsinaisia keinoja motivaation lisäämiseen ei haastattelujen puitteissa tuotu esille. Toisaalta positiivinen pedagogiikka ja motivaatio ovat vahvasti sidoksissa juuri alkuopetukseen.

Ikätasoiset tavoitteet ja arviointi. Haastateltavat näkivät myös tärkeänä suhteuttaa opetuksen tavoitteet lasten ominaisuuksiin oppijina, kuten lasten keskittymiskykyyn ja aktiivisuuteen.

”ei se ehkä nyt, niinku, rakettitiedettä kuitenkaan oo, että... että, mut sitte aattelin kumminkin ottaa semmosen tavoitteen, että ku se on nyt se yks tunti viikossa, niin tavallaan, että ottaisin, tyylin, jonkun niin kun lorun, vaikka kun ruokailuun lähetään, ni se vois vaihtua englanniks jossakin vaiheessa tai jotakin tämmösiä... hyvät huomenet toivotettaskin englanniksi ja tämmösiä pieniä juttuja, niinku.”

(Ope 4)

Shin (2006) nostaa myös esille lasten rajallisen keskittymiskyvyn, aktiivisuuden sekä opetettavan sisällön vaihtelun. Soveltuvat opetusmenetelmät, oppimisen tavoitteet sekä tavoitteiden toteutumisen arviointi linkittyvät vahvasti yhteen (Skinnari & Sjöberg 2018; Rixon 2015; Enever 2015).

Haastattelemani opettajat korostivat myös, että leikin varjolla tapahtuvaan kepeään oppimiseen liittyen ei voida kuitenkaan asettaa kovin korkeita tavoitteita vielä näin aikaisessa vaiheessa:

”Että ne tavoitteethan ei voi olla siinä englannissa vielä korkeat sitte siinä ekaluokalla, mutta että sehän voi tulla sillai luontevalla tavalla leikinomasesti”

(Ope 5)

Varhennetun kielikasvatuksen yleisiä tavoitteita ovat paitsi kielen oppiminen, myös oppijan motivaation, kielenoppimisasenteiden ja kulttuurien välisen ymmärryksen lisääminen. On ymmärrettävää, että tällaisten tavoitteiden arviointi voi olla hankalaa. Skinnari ja Sjöberg (2018, 17, 20) tuovat esille, että arvioinnin tavoitteena ei ole kuitenkaan oppilaiden oppimistulosten tai tässä kielen osaamisen vertailu. Oppimista tukeva ja kannustava arviointi on keskeistä ja voi auttaa tunnistamaan tuen tarpeessa olevia oppilaita. Sen pohjimmaisina tavoitteina on luoda myönteinen asenne kieleen, uuden kielen oppimiseen ja motivaatio sekä rohkeus käyttää kieltä tulevaisuudessa.

Se, että osa kielikasvatuksen tavoitteista on hankalasti määriteltäviä, näkyi myös opettajien vastauksissa. Osa haastateltavista kaipasi selkeitä ohjeita, mitä varhennetun kielenopetuksen tulisi sisältää ja mitä lasten odotettiin oppivan:

”Niin, ehkä justiin se, että olis niinku mustaa valkosella, et mitkä asiat meidän pitää käydä läpi. Mikä on se tavallaan se OPSin velvoittama...”

(Ope 1)

Oppimisen tavoitteet nostettiin esille kaikkien haastateltujen toimesta. Toisaalta haastateltavat kokivat, ettei tavoitteita ollut riittävän täsmällisesti määritetty ja toisaalta haastateltavat olivat sitä mieltä, että varhennetun kielenopetuksen tavoitteet eivät voi olla kovin korkealla.

5.1.2 Kuvauskategoria 2: Huolenaiheita varhentamiseen liittyen

Kysyin haastateltaviltani myös sitä, mikä heitä mahdollisesti mietityttää varhennetussa kielenopetuksessa tai näkevätkö he asiassa haasteita joko oppilaan tai varhaista kieltä opettavan opettajan kannalta.

Haastatteluaineistoa analysoidessani huomasin haastateltavien nostavan esille keskenään hyvin samankaltaisia huolenaiheita liittyen varhennettuun kielenopetukseen. Huolenaiheet liittyivät yleisimmin pienten oppilaiden liialliseen kuormittumiseen, puutteellisiin materiaaleihin tai resursseihin sekä käytännön toteutukseen.

Pienten oppilaiden liiallinen kuormitus. Kaikki haastateltavat mainitsivat varhennetun kielen haasteista kysyttäessä, olevansa huolissaan pienten oppilaiden kuorman liiallisesta lisäämisestä vieraalla kielellä, kun äidinkielen kanssa on vielä monilla haasteita ja useimmat opettelevat ensimmäisellä luokalla vasta lukemaan. Huoli kohdistui etenkin niitä oppilaita kohtaan, joilla on vaikeuksia lukemisen ja äidinkielen kanssa.

*”Ne opettelee vasta lukemaan, osa ei välttämättä tunnista kaikkia kirjaimia-
kaan, niin kääk siihen ruvetaan sekottamaan vierasta kieltä.”*

(Ope 1)

*”Mutta nää tämmöset vähän heikommat, ni... ni tota, ja sit ettei he
ahistu, että heijän pitäis osata tai... ettei tulis heille, niinku, liikaa paineita
osata”*

(Ope 4)

Vahva alkuopetuksen kokemus heijastui opettajien vastauksissa. Vaikka aiemmin vastauksissa ei juurikaan nostettu esille oppilaiden yksilöllisyyttä, tuli tämä esille huolena opetuksen kuormituksesta erityisesti niillä, joilla oppimiseen liittyy vaikeuksia. Negatiiviset oppimiskokemukset voivat heijastua lapsen itsetunnon kehittymiseen. Salon ja kumppaneiden (2018) mukaan liian suuret vaatimukset opinnoissa johtavat koulu-uupumukseen, joka taas vaikuttaa negatiivisesti opiskelijan psyykkiseen hyvinvointiin. Koulu-uupumuksella on myös alenava vaikutus opiskelijan myöhemmin kokemaan kouluinnostukseen. (Salo ym. 2018.)

Opettajien on hyvä pitää koulutyön haastavuus sopivalla tasolla oppilaiden ikään ja taitoihin nähden. Kuten aiemmin todettiin varhain ilmenevät ongelmat, voivat johtaa myös syrjäytymisen kierteen käynnistymiseen. Lasten siirtymisen alkuopetuksen tuleekin olla suunnitelmallista ja tavoitteellista tiedostaen lasten ikäkausikohtaiset piirteet. Tarkastelen seuraavana opettajan kokemuksia opetuksen ohjeista, tavoitteista sekä oppimismateriaaleista.

Ohjeet ja materiaalit. Kaikki viisi haastateltavaa ilmaisivat huolensa joko puutteellisen ohjeistamisen varhennetun kielen opettamiseen tai valmiin materiaalin vähyyteen liittyen. Osalla haastateltavista huoli materiaalien vähyydestä liittyi omaan kokemattomuuteen kielenopettajana, jolloin se heijastui myös käsityksiin omasta asiantuntijuudesta.

”Mutta mistä se materiaali ja jotenki ei...ei vaan löydy sellasta... Se on vähän eri ku sä meet liikkatunnille, ni sulla on tuolla, niinku, takataskussa kaiken näköistä leikkiä ja peliä, mitä voidaan ex tempore ottaa. Mut ei tohon oo.”

(Ope 1)

Opetusmateriaalin puutteet sekä myös opetuksen tavoitteiden puutteellisuus heijastui vahvasti opettajien vastauksissa.

Uuden edessä. Neljä viidestä haastateltavasta kertoi olevansa uuden haasteen edessä alkaessaan opettamaan varhennettua kieltä. He kokivat myös uuden oppiaineen tuovan mukanaan lisää töitä, koska omat tiedot ja taidot kieltenopetukseen tuntuivat vaillinaisilta.

”Niin apua! Mitä niitten kanssa tehdään? Että ei multa ainakaan löydy sellaista materiaalia, jos nyt odotetaan, että opettajat tekee kaiken itse. Millä ajalla? Millä palkalla? Ei millään. Et se mua huolestuttaa siinä.”

(Ope 1)

Haastattelemieni opettajien kokemukset linkittyvät vahvasti opettajan ammatillisen kehittymiseen tai tässä tapauksessa oikeastaan sen muutokseen. Uusien asioiden kohtaaminen voi aiheuttaa erityisesti nuorille opettajille epävarmuutta ja pelkoakin ammattinsa aloitusvaiheessa (Boshuizen ym. 2004; Kaikkonen 2004; Sabar 2004). Epävarmuus opetettavaan aineeseen liittyen oli haastatteluissani selvästi läsnä.

Huhtala on tarkastellut (2012 ja 2020) nuorten ruotsinopettajien näkemyksiä opettajan asiantuntijuudesta. Esille on noussut pelko auktoriteettiaseman menettämisestä, mikäli opettaja vaikuttaa epäammattimaiselta tehdessään äänttämis- ja kielioppivirheitä tai jos puhe ei ole sujuvaa.

5.2 Luokanopettajien käsityksiä omasta asiantuntemuksestaan varhennetun kielen opettajina

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoitus oli kartoittaa luokanopettajien käsityksiä omasta asiantuntijuudestaan varhennetun kielen opettajina. Haastatteleman luokanopettajat suhtautuivat omaan asiantuntijuuteensa varhennetun kielen opettajina jälleen melko yhteneväisesti. Vaikka suurin osa heistä näki oman asiantuntijuutensa tällä hetkellä vajavaisena, he kuitenkin uskoivat asiantuntijuuden kehittyvän käytännön kokemuksen myötä. Heillä oli myös näkemys keinoista, joilla parantaa omaa asiantuntijuuttaan varhennetun kielen opettajina. Ylittävin tulos liittyi opettajien näkemykseen oman kielitaitonsa roolista varhennetun kielen opettajina. Seuraavissa alaluvuissa esittelen kaksi kuvauskategoriaa liittyen luokanopettajien käsityksiin omasta asiantuntijuudestaan.

5.2.1 Kuvauskategoria 3: Omat kielelliset taidot

Haastattelemieni opettajien kuvaukset itsestä vieraan kielen osaajana tai käyttäjänä olivat vaihtelevia. Haastateltavista löytyi melko arkoja kielenkäyttäjiä, joille vieraan kielen spontaani tuottaminen on hankalaa, mutta myös sellaisia, jotka ovat viettäneet aikaa ulkomailla ja kokivat oman kielitaitonsa kohtalaisen hyväksi. Aiemmin Richardsin (2010) mukaan opettajan oma käsitys kielitaitonsa tasosta vaikuttaa hänen itseluottamukseensa. Lisäksi asiantuntijaopettajan tulee omata riittävä kielitaidontaso opetettavasta kielestä (Richards 2010).

Minulle tutkijana nousi aineistosta ehkä hienoisena yllätyksenä se, että omaa kielitaitoa ei pidetty kovinkaan tärkeänä tekijänä varhennetun kielen opetuksessa. Tämä voi olla yhteydessä opettavien oppilaiden ikään ja edelleen oletukseen siitä mitä oppimiselta odotetaan. Toisaalta vaikka lapset ovat nuoria ja vaatimukset alkuopetuksen kielikasvatuksessa ovat pieniä, vieraan kielen oppimista tutkivassa kirjallisuudessa painotetaan kielenopettajan tärkeää roolia. Kielenopettaja on usein lapselle vieraan kielen pääasiallinen lähde. Kieltä opettavan aikuisen puheen tulee olla sujuvaa, täsmällistä ja monitahoista tarjotakseen oppijalle hyvän kielenkäyttäjän mallin. (Schütze 2017)

Oman kielitaidon sijaan haastateltavien omat vaikeudet kielenoppimisessa nähtiin vahvuutena tulevaan varhennetun kielen opettamiseen. Vaikeuksien katsottiin herkistävän opettajaa ymmärtämään pienten oppilaiden kokemat haasteet, jolloin oppilaita pystytään paremmin tukemaan vieraan kielen omaksumisessa.

"Mutta tota, mutta ku mä opetin silloin sitä, ni mä sain siitä semmosen hirveän rohkaisun, että ku se on ollu mulle vaikiaa, ni jotenki mä ehkä osasin sitte vetää semmosista kohista, että hei, tää on ollu mulle vaikiaa, mä ymmärrän miltä susta tuntuu, etä mua autto tämä tai näin, ni se oli kiva vuosi silloin."

(Ope 4)

Opettajan omat oppimisvaikeudet tai negatiiviset oppimiskokemukset voivat olla myös voimavara opettamisessa. Opettajakunta heijastaa oman yhteisön moninaisuutta ja myös oppimisvaikeuksia on opettajaksi valmistuneilla. Vaikka oppimisvaikeus voi olla voimavara, voi se asettaa paineita opettajille (O'Dwyer & Thorpe 2013).

Aiemmissa tutkimuksissa opettajan omat oppimisvaikeuksien hyödyt työssä on nähty haittoja suuremmiksi (Riddick 2003, 394; Burns 2011, 4–5). Hyötyinä on nähty se, että oppimisvaikeuksista kärsivät opettajat ovat empaattisempia, pystyvät samaistumaan oppilaisiin ja omaavat paremmat pedagogiset taidot opettaa vastaavista vaikeuksista kärsiviä (Riddick 2003; Ferri ym. 2001; Burns 2011).

5.2.2 Kuvauskategoria 4: Kielenopettajuutta työstämässä

Neljäs kuvauskategoria syntyi niistä haastateltavien ajatuksista, jotka liittyivät omaan osaamiseen ja asiantuntijuuteen varhennetun kielen opettajana. Tähän kategoriaan liittyivät myös ajatukset siitä, kuinka omaa asiantuntijuutta voisi kehittää ja mitä keinoja siihen on käytettävissä.

Käsitys omasta asiantuntijuudestaan tällä hetkellä. Käsitys omasta asiantuntijuudestaan varhennetun kielen opettajana vaihteli haastateltavien välillä. Yksi haastatelluista (Ope 2) koki oman osaamisensa kohtalaisen hyväksi aieman kokemuksensa ansiosta:

"No varmaan se, että ku mul on jo kuitenkin kokemusta tässä nyt useammalta vuodelta, ni siinä mielessä aattelee, että mulla niinku jonkinlaista pohjaa on siihen... Mutta varmaan just sitä semmosta itsevarmuutta siinä mielessä niin niin, että tosiaankin, niinku sanoinkin niin, että tietää tekevänsä varmasti oikein"

(Ope 2).

Kaikki muut haastatelluista kuvailivat omaa osaamistaan kielenopettajana jollain tavoin puutteelliseksi. Puutteellinen osaaminen kuvattiin kokemuksen puutteena. Kun kokemusta oppiaineen opettamisesta ei ollut, niin haastatellut kokivat oman "ideapankkinsa" riittämättömäksi.

"Sitten ööö, varhennettua kieltä siis kakkosluokalle mä oon pitäny joskus. Silloin se piti pitää ite. Ja kyllä se kieltämättä oli sellasta hakuammuntaa. Materiaali ei ehkä ollut sellaista parasta mahdollista, mistä olis saanu itelle vinkkejä ja se ei tuntunu, että mä oon omalla maaperällä. Ei ollu selaista "tatsia" siihen oppiaineeseenkaan. Et miten mä vois in tätä järkevästi vetää, niin et mulla ois joku suunnitelma, et mitä tehdään. Ja jotenkin punainen lanka oli kateissa."

(Ope 1)

Haastatellut opettajat näkivät kuitenkin oman kielenopettajuutensa kehityskelpoisena kokemuksen ja vaivannäön kautta:

"Ei oo oikeastaan ollenkaan, että kaikilla kouluilla, missä mää nyt oon muutamalla koululla ollu, ni on ollu erikseen englanninopettaja ja yleensäkin"

kieltenopettaja. Että ihan mielelläni nyt kyllä kokeilen sitä, että... Toisaaltahan ne kielenopettajat on ollu päteviä, jotka meillä on ollu, että ite en... joudun kyllä tekemään töitä sen asian eteen"

(Ope 5).

Käsityksiä keinoista kehittää omaa asiantuntijuutta. Asiantuntijuuden kehittämisessä keskiössä on hyvät metakognitiiviset ja reflektiiviset taidot. Kuten aiemmin toin esille, opettajan omatessa riittävät perustiedot- ja -taidot, kykenee hän keskittymään itsensä kehittämiseen. Opettajan asiantuntemus kehittyy paitsi työskentelyn niin verkostoitumisen ja kollegiaalisen tuen, monialaisen työskentelyn sekä kouluttautumisen kautta (Ericsson 1993). Tutkimuksessani haastattelutavat kertoivat monista eri keinoista parantaa omaa asiantuntijuuttaan ja osaamistaan. Jokainen haastattelemistani opettajista puhui kollegiaalisen tuen tärkeydestä uuden oppiaineen edessä. Kollegan tuki saattoi olla toisten, samassa tilanteessa olevien opettajien tai kielenopettajan tukea.

"Ja sitte mä aattelin, et kyllä varmaan semmonen, niinku, tommosen uuden kohalla, ni vois olla kauheen tärkeetä sekin, että pystyis, niinku, tekemään yhteistyötä niitten, jotka muut sitä opettaa."

(Ope 3)

Kollegiaalisen tuen lisäksi neljä viidestä haastateltavasta mainitsi lisäkoulutuksen yhtenä tapana kasvattaa omaa osaamista varhennetun kielen opettajana (Opet 1, 2, 4 ja 5). Se millaista koulutusta erityisesti kaivattaisiin ei tullut esille. Kahdella haastateltavista (Ope 4 ja Ope 5) oli jo tiedossa koulutusta aiheesta. Ope 4 olisi tosin kaivannut koulutusta jo aiemmin.

"Ja meille ilmeisesti on syksyllä tulossakin koulutusta, mut et ehkä mä oisin kaivannu jo tälle, nyt keväälle sen koulutuksen, että minkä kirjan... kirja-valinnassa ja... ja vähän niitä ajatuksia, mitä täs on"

(Ope 4).

Neljä viidestä haastateltavasta (Opet 1, 2, 3 ja 4) myös uskoi hyvien opetusmateriaalien olevan avainasemassa varhennetun kielen opetuksessa. Hyvien, valmiiden materiaalien ja ideoiden koettiin tuovan opetukseen varmuutta siitä, että tekee oikeita asioita, sekä omaan opetukseen niin sanotun *punaisen langan*.

"Toki on, niinku, hyvät opettajan materiaalit, tottakai se on, niinku, itelle hirmu tärkeitä, että ne on," (Ope 4).

Materiaalien lisäksi, yksi haastateltavista kaipasi opetussuunnitelmalta tarkkaa linjausta siitä, mitä varhennetun kielen tulisi sisältää.

"Niin, ehkä justiin se, että olis niinku mustaa valkosella, et mitkä asiat meidän pitää käydä läpi. Mikä on se tavallaan se OPSin velvoittama..."
(Ope 1).

Opettajat korostivat siis kollegoiden tukea, kouluttautumista ja laadukkaita opetusmateriaaleja sekä selkeää vastuiden määrittystä. Haastateltavat olivat alkuopetuksen asiantuntijoita, joilla oli vuosien kokemus alalta. Todennäköisesti se, ettei varsinaiset pedagogiset menetelmät nousseet esille tässä johtui siitä, että opettajat kokivat ymmärtävänsä oppilaiden ikäkauteen liittyvät vaatimukset oppimisen näkökulmasta. Kaikkien haastatteluiden läpi kulki suppea näkemys varhennetun kielikasvatuksen piirteistä pelkkänä kielen opettamisena. Kulttuurikasvatukseen ja oppimismenetelmien kehittämiseen liittyvät asiat eivät nousseet esille myöskään asiantuntijuuden kehittämisen näkökulmasta tarkasteltuna. Asiantuntevaksi kielikasvattajaksi kehittyminen edellyttäisi myös näiden asioiden tunnistamista. Ratkaisevaa on kuitenkin opettajan halu kehittyä asiantuntijaksi. Mikäli opettaja ei omaa mielenkiintoa, tulee työstä pakollista suorittamista. Haastatellut opettajat olivat motivoituneita opetukseen. Uskon haastattelun pe-

rusteella, että kokemus opettamisesta ja täsmälliset tavoitteet oppimiselle ohjaavat haastateltavat kohti varhennetun kielikasvatuksen asiantuntijuutta opettajien omatessa jo nyt vahvan pedagogisen pohjan opettaa alkuopetuksessa.

6 POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa luokanopettajien käsityksiä varhennetusta kielenopetuksesta sekä siitä, millaiseksi he kokevat oman asiantuntemuksensa varhennetun kielen opettajina. Selvitin ensiksi kielenkasvatuksen piirteitä, opettajan asiantuntemuksen muodostumista ja lopuksi kartoitin opettajien käsityksiä puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla, jotta opettajat voisivat vapaasti kertoa varhennettuun kielenopetukseen liittyvistä ajatuksistaan, mutta kuitenkin ohjatulla tavalla, jotta pystyin haastattelijana ohjata puhetta pois sivuraiteilta aina tarpeen tullen.

Kiinnostuin varhennetusta kielenopetuksesta tutkimusaiheena oman kielenopettajataustani vuoksi. Olin utelias kuulemaan luokanopettajien mietteitä tästä aiheesta, koska monet luokanopettajat joutuvat asetuksen astuttua voimaan opettamaan jotain vierasta kieltä ilman kielenopetukseen valmistavaa koulutusta. Opettajankoulutuslaitokset eivät tähän mennessä ole sisällyttäneet peruskoulussa opettettavien aineiden opintoihin vieraita kieliä. Toki Suomesta löytyy myös paljon kieltenopettajiksi pätevöityneitä luokanopettajia, mutta tässä tutkimuksessa olin kiinnostunut selvittämään sellaisten luokanopettajien ajatuksia aiheesta, joilla ei ole kaksoispätevyyttä vieraaseen kieleen.

6.1 Tutkimusten tulosten tarkastelu

Haastattelemani opettajat kuvailivat varhennettua kielenopetusta monilla sellaisilla piirteillä, joita on mainittu kuuluvan hyvään kielenopetukseen ja joita esitelin luvussa 2. Kaikki haastateltavat mainitsivat, että varhennettu kielenopetus tulisi olla luonteeltaan kepeää ja sen tulisi sisältää paljon leikkiä ja laulua. Haastateltavat olivat yhtä mieltä myös siitä, että opetuksen tulisi olla motivoivaa lapsille. Myös Enever (2015) ja Rixon (2015) painottivat oppilaiden motivaation säilyttämistä. Pelit ja leikit motivoivat lapsia oppimaan, mutta ne tuovat myös opit-

tavan kielen osaksi merkityksellistä kokemusta. Nykyisen, vallalla olevan sosio-kulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppimistilanteet ovatkin tärkeämpiä, kuin käytetty menetelmä. Sama ajatus oppimistilanteen merkityksellisyydestä toistui mielestäni haastateltavieni näkemyksissä siitä, että vieraan kielen voisi tuoda osaksi päivittäisiä rutiineja. Tällöin kielestä ja sen käyttämisestä tulisi oppilaille merkityksenkäs osa koulupäivää.

Kuten aiemmin esitin, varhaisen kielenopetuksen laatutekijöitä ovat opettajien asiantuntemus, oppilaiden motivaation säilyttäminen, opetuksen jatkuvuus, ikätasoiset tavoitteet ja menetelmät, koulun ulkopuolisen oppimisen tunnistaminen ja tasavertaisuus oppimisessa (Enever 2015, Rixon 2015). Monet laadukkaan kielenkasvatuksen piirteet nousivatkin esille haastattelussa. Haastatellut opettajat korostivat oppijoiden ikäkohtaisia ominaisuuksia ja haastattelussa tuli useasti esille se, kuinka alkuopetusikäiset lapset oppivat kieltä nopeasti, melkein kuin itsestään. Nämä ajatukset linkittyvät selvästi herkkyyskausi-ajatteluun, jolla usein perustellaan vieraan kielen opetuksen varhaista aloitusta (Long 2013). Herkkyyskaudesta on jo pitkään puhuttu kasvatustieteen alalla, etenkin vieraan kielen oppimisen yhteydessä, joten sen esille tulo tämän tutkimuksen yhteydessä ei ole yllättävää.

Varhennettu kielenopetus näyttäytyi kaikille haastateltaville melko samanlaisena, kuten myös siihen liittyvät huolenaiheet tai haasteet. Mielenkiintoista oli, että haastateltavat eivät nostaneet rajattua kielisyötettä ongelmana tai esteenä kielen oppimiselle, kun taas varhaista vieraan kielen oppimista on tutkimuskirjallisuudessa selitetty riittäväällä altistumisella vieraalle kielelle, eli runsaalla kielisyötteellä (Muñoz 2011). Myöskään oppimisen menetelmien opettamisen merkitystä ei tuotu juurikaan esille. Opettajan tulisi luoda oppilaille puitteet oppimiselle, opettaen oppijoille parhaat edellytykset jatkuvaan oppimiseen. Jotta tämä onnistuu, keskiössä on oppimisen taitojen opettaminen. Tämä edellyttää hyvää opettaja-oppilas vuorovaikutusta sekä tavoitteellista, yksilöllisten oppilaiden oppimista tukevien ominaisuuksien identifioimista sekä vahvistamista. Opetuksen tulee siis olla motivoivaa ja sen tulee kannustaa oppimaan.

Huolimatta siitä, että haastateltavat kuvasivat varhennetun kielenopetuksen olevan luonteeltaan kepeää, he kuitenkin kaipasivat melko tarkkoja raameja sille, mitä opetuksen tulisi sisältää ja mitä lasten odotettiin oppivan. Haasteeksi koettiin täsmällisten opetuksen tavoitteiden ja koulutusmateriaalien puute. Tämä huoli tavoitteiden ja valmiiden materiaalien puutteesta saattaa jolta haastateltavien vähäisestä perehtymisestä asiaan. Monet haastateltavista kertoivat kaipaavansa lisää koulutusta asian tiimoilta.

Kielikasvattaminen ei tarkoittaa pelkkää kielen opettamista, vaan keskeisiä osia sitä ovat kulttuuriin ja substanssiin liittyvien oppimistapojen kasvattaminen. Kulttuurikasvatukseen liittyviä seikkoja ei juurikaan tuotu esiin haastattelussa. On myös tärkeää, että varhennetussa kieltenopetuksessa on käytettävissä usean ammattilaisen asiantuntemus. Jotta yhteistyö onnistuu, tarvitaan kuitenkin yhteistä aikaa keskusteluun ja ammatillisia rajoja ylittävään vuorovaikutukseen. Rajoja ylittävä vuorovaikutus sisältää luottamuksen toisen asiantuntijuuteen ja halua ymmärtää sitä. Monet haastateltavista mainitsivatkin yhtenä tärkeimmistä keinoista kehittää omaa asiantuntijuuttaan varhennetun kielen opettajina kokeneempien kollegoiden tuen. He puhuivat yhteistyöstä tärkeänä voimavarana. Asiantuntijuustutkimuksessa tämä tunnetaan jaettuna asiantuntijuutena ja kollektiivisena tiedonrakentumisena (Huhtasalo 2019).

Alkuopetuksen erityispiirteisiin kuuluvat ymmärrys alkuopetusikäisen lapsen ajattelun ja oppimisen eri tavoista, monipuolisista oppimisympäristöistä ja opetuksen rakentamisesta käytännön toimintana. Valitettavasti hektisessä kouluarjessa yhteistyön aikatauluttaminen saattaa olla toisinaan haastavaa ja onkin tärkeää luoda sellaisia rakenteita ja toimintakulttuuria, jossa yhteistyö ja opettajien vuorovaikutus nähdään ensiarvoisen tärkeänä ja yhtenä oppivan yhteisön periaatteena.

Haastattelussa korostui myös vastuun merkitys. Mikäli kieli- ja kulttuuritaitojen kehittäminen on opettajalle pakko, herää huoli siitä, millaisia kielellisiä ja kulttuurisia valmiuksia opettajalla on oppilailleen tarjota työelämänsä aikana. Pitkän työuran aikana vieras kieli ja sen opetus kehittyvät jatkuvasti. Millainen

on opettajan asiantuntemus, jos hän ei aktiivisesti päivitä tietojaan ja taitojaan? Vastuu on myös yhteydessä työssä viihtymiseen ja hyvinvointiin. Voiko opettaja, joka ei koe olevansa varsinaisessa koulutusvastuussa toimia asiantuntijana, kielikasvattajana vai kehittykö opettajasta suorittaja, joka hoitaa vain pakollisen opetussuunnitelman mukaisen koulutusvastuun.

Kun kielikasvatuksen vastuuta siirretään luokanopettajalle, voidaan ajatella, että keskeinen haaste liittyy ammatilliseen transitiioon kohti uutta asiantuntijuutta. Voidaan myös kysyä, että onko luokanopettaja saanut riittävät valmiudet kielikasvattajaksi koulutuksessaan tai opettajana työskennellessään? Antaako luokanopettajan koulutus valmiudet myös vastavalmistuneille? Vaikka kokeneet opettajat omaavat yleensä vahvan asiantuntemuksen pedagogisista menetelmistä ja opettajan profession mukaisen minäkuvan, uudet vaatimukset edellyttävät uusien deklarattiivisten ja objektiivisten tietojen implikoimista opetukseen. Toisaalta vahvat sosiokulttuuriset tiedot ja kehittynyt vaikutelmatieto mahdollistavat opettajan omien resurssien kohdentamisen juuri näiden uusien taitojen harjoitteluun, kun taas noviisiopettaja joutuu käyttämään resursseja myös muuhun ammatilliseen kehittymiseen. Transitiio edellyttää asiantuntijan johtamista, vuorovaikutusta.

Pelkkä alkuopetuksen kokemus ei anna valmiuksia suoraan varhennetun kielenopetuksen asiantuntijuuteen. Toisaalta pelkkä kielenopetuksen kokemus ei anna valmiuksia alkuopetukseen. Varhennetussa kielikasvatuksessa on huomioitava kielikasvatuksen tavoitteet ja toisaalta varhaiskasvatuksen erityispiirteet ja menetelmät. Havaintojeni sekä aiempien tutkimusten perusteella uskon kuitenkin, että mikäli opettajille annetaan asianmukaiset eväät työhön, mukaan lukien oppimisen tavoitteet, riittävä perehdytys sekä koulutus uuteen työkuvaan voidaan asiantuntijuus saavuttaa kieliopetuksen taustan puutteesta huolimatta. Monet opettajien spontaanisti keskusteluissa esille nostamista seikoista oli sellaisia jotka ovat keskeisiä tunnistettuja edellytyksiä laadukkaassa kielikasvatuksessa. Kun opettajille annetaan selkeät tavoitteet opettamiselle, sekä heille

opetetaan tavoitteisiin parhaiten soveltuvat menetelmät, voidaan laadukas kielikasvatus saavuttaa. Lopuksi on kuitenkin tiedustettava, että asiantuntijuus on koko uran kestävä muutosprosessi. Asiantuntijuuden kehitys ja ylläpitäminen edellyttää opettajilta motivaatiota toimia varhennetussa kielikasvatuksessa asiantuntijana.

Tutkimus osoitti, että vaikka haastateltavat kokivat oman kielitaitonsa hyväksi, eivät he välttämättä mieltäneet itseään valmiiksi varhennetun kielen opettajaksi. Esille nousi opettajien tavallaan ristiriitainenkin suhtautuminen varhennettuun kieleen.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen luotettavuutta eli reliabiliteettia voidaan laadullisen tutkimuksen piirissä tarkastella hyvin erilaisesta näkökulmasta kuin määrällisen ja on jopa ehdotettu, että laadullinen tutkimus vaatisi kokonaan erilaiset käsitteet, kuin reliabiliteetti ja validiteetti (Eskola & Suoranta 1998, 153). Määrällisissä tutkimuksissa tutkimusmittausten yhteydessä esiintyvää vaihtelua pidetään ongelmallisena ja osoituksena mittauksiin liittyvistä puutteista, kun taas laadullisessa tutkimuksessa samanlaista vaihtelua pidetään luonnollisena, tutkimuksen kehitysprosessiin liittyvänä osana. (Kiviniemi 2018, 83–84.) Eskolan ja Suorannan (1996, 152) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaankin koko tutkimusprosessin luotettavuuden kannalta ja pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiviteetti nousee tärkeään rooliin, koska tutkija on tutkimuksensa tärkein tutkimusväline (em. 152). Tutkija kerää aineiston sekä käsittelee ja tulkitsee aineistoa valitsemastaan viitekehyksestä käsin.

Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt tasaisin väliajoin arvioimaan omaa suhtautumistani tutkimuskysymyksiin ja pyrin tiedostamaan omat, jo olemassa olevat ennakkokäsitykseni aiheesta, jotta ne eivät vaikuttaisi haastatteluaineistoista tekemiini tulkintoihin. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että oppiakseen

uutta tutkijan on tiedostettava tutkimuskohteesta muodostuneet ennakko-oletukset ja otettava ne huomioon tutkimuksen esioletuksina. Heidän mukaansa on myös jopa suotavaa kehitellä itselleen ”työhypoteeseja” aiheesta. Aaltio ja Puusa (2020) ovat sitä mieltä, että tutkijan on mahdotonta saavuttaa täydellistä objektiivisuutta missään sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa, mutta tutkija voi lisätä omaa objektiivisuutta tunnistamalla ja tuomalla esiin oma subjektiivisuus ja näin ollen parantaa myös tutkimuksen luotettavuutta.

Varmistaakseni aineistoni luotettavuuden litteroin tekemäni haastattelut kuuntelemalla ne pienissä pätkissä ja kirjoittamalla kaiken kuulemani sanatar-kasti. Kuuntelin haastattelut vielä lopuksi uudelleen, jotta pystyin vielä varmistamaan kirjoittamani tekstin oikeellisuuden. Litteroinnin ja tarkistuksen jälkeen poistin haastattelut nauhurilta. Olemalla mahdollisimman huolellinen litteroinnissa varmistin sen, että haastateltavieni ajatukset aiheesta tulivat mahdollisimman aitoina ja todenmukaisina kirjattua tämän tutkimuksen aineistoon. Tämä lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta.

Haastatteluja purkaessani ja käsitellessäni aloin pohtia omaa vaikutustani haastattelujen lopputulokseen. Oliko omalla kielenopettajataustallani vaikutusta haastateltavien antamiin vastauksiin? Sainko kuulla sellaisia mielipiteitä, joita haastateltavat olettivat minun kielenopettajana haluavan kuulla?

Lopuksi huomioitavaa on se, että haastateltavat eivät tuoneet esille oppilaiden yksilöllisyyttä tai opettajan roolia ohjaajana oppimistapahtumassa, missä oppimisen lähtökohta on oppimistilanteessa eikä menetelmässä.

Tutkimuksen analyysia tehdessäni palasin litteroituihin haastatteluihin yhä uudelleen varmistaakseni sen, että tekemäni tulkinnat ja esiin nostamani kuvauskategoriat todella nousevat aineistosta ja ovat uskollisia haastateltujen ajatuksille.

6.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Lasten vieraan kielen oppimisesta on monia tutkimuksia, jotka puoltavat varhaisesta aloituksesta ensimmäiselle vieraalle kielelle. Lapsilla on katsottu olevan herkkäaika, joiden aikana lapsi on erityisen altis oppimaan uusia asioita. Nyt kun opetussuunnitelman mukaista varhennettua kieltenopetusta on takana pari vuotta, olisi mielenkiintoista selvittää varhaisen aloituksen vaikutuksia oppilaiden kielitaitoon ylemmillä luokilla. Tuottaako varhainen aloitus kielitaitoisempia kolmasluokkalaista? Tätä aihetta lähestyisin haastattelemalla kieltenopettajia heidän havainnoistaan mahdollisesta muutoksesta kolmosluokkalaisissa. Tällainen tutkimus tuottaisi arvokasta tietoa varhennetun kielenopetuksen tarkoituksenmukaisuudesta ja uuden opetussuunnitelmalisäyksen toimivuudesta.

Olisi mielenkiintoista myös kuulla niitä, jotka tällä hetkellä opettavat varhennettua kieltä. Miten he kokevat tämän uudistuksen? Ovatko he saaneet tarvittavaa koulutusta aiheeseen? Kohtaavatko varhennettuun kieltenopetukseen kohdennetut resurssit opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet? Onko varhennetun kielen opettaminen aiheuttanut työhön lisäkuormitusta? Tämä aika-kausi antaa merkittävän mahdollisuuden tarkastella ammatillista kehittymistä ja mielenkiintoista olisi esimerkiksi havainnoida kokeneiden, jo asiantuntijastatukseen saaneiden opettajien kokemuksia verrattuna vastavalmistuneiden opettajien kokemuksiin. Vaikka koulutusjärjestelmä antaakin nykyisellään vahvat eväät opettajana työskentelyyn, on väistämättä ymmärrettävää, että muutokset opettajan työnkuvassa erityisesti kokemattomilla voivat johtaa henkisen työkuorman lisääntymiseen ja työssäjaksamisen ongelmiin. Koulun muutoksista ja opettajien työssä uupumisesta on keskusteltu paljon (Mattila 18.9.2019; Paananen & Siren 6.8.2019). Ongelmaan on pyritty vastaamaan erilaisten ratkaisujen avulla, kuten lisäkoulutuksilla, työnohjauksellisilla toimilla sekä uusien opettajien mentoroinneilla.

Aiheeseen lisätutkimus olisi erittäin mielenkiintoista ja tarpeen sekä voisi monitieteellisenä tuoda uusia lähestymistapoja vastaamaan yhteiskunnassa val-

lalla oleviin ongelmiin. Koulutusjärjestelmän muutokset linkittyvät yhteiskunnallisiin muutoksiin, joissa organisaatiot perustuvat joustavuuteen, yksilö tai tässä tapauksessa oppilaskeskeisyyteen sekä laatuun ja verkostoitumiseen. Johtaminen muuttuu valtuuttamiseen ja valmentamiseen. Samalla tiedon ja osaamisen hallinta sekä uuden oppiminen ovat keskiössä. Havainnot opettajan profession muutoksista kuvaavatkin laajemmin aikakauteemme liittyviä yhteiskunnallisia muutoksia ja aiheen tutkimus antaa tulevaisuutta varten ikkunan tarkastella ajanhetken elämää sekä sen seurauksia.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uud. p. Tampere: Vastapaino.
- Benner, P. 1989. Aloittelijasta asiantuntijaksi. Porvoo: WSOY.
- Bereiter, C. 2002. Education and mind in the knowledge age. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berliner, D. 2001. Learning About and Learning From Expert Teachers. International Journal of Educational Research. 35. 463-482. DOI: 10.1016/S0883-0355(02)00004-6.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. 2004. On the long way from novice to expert and how travelling changes the traveller. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brinkmann, S. 2013. Qualitative interviewing. Oxford, England: Oxford University Press.
- Broughton, G. 1980. Teaching English as a foreign language. 2nd ed. London-New York: Routledge.
- Burns, E. 2011. Kun opettajalla on dysleksia. NMI Bulletin 2/2011. Saatavilla: <http://bulletin.nmi.fi/article/kun-opettajalla-on-dysleksia/> Viitattu 7.6.2021.

- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. 2002. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education. Council of Europe: Strasbourg, France.
- Bärlund, P., Nyman, T. & Kajander, K. 2015. "Ai niin, unohdin pyyhkeen ja uikkarin kielisuihkutteluun tänään." Vieraiden kielten aineenopettajiksi opiskelijoiden kokemuksia kielisuihkutuksesta. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Elävä ainepedagogiikka*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. *Ainedidaktisia tutkimuksia* 9, 76-96.
- Cadierno, T. & Eskildsen, S.W. 2018. The younger the better?: A usage-based approach to learning and teaching of English in Danish primary schools. *EuJAL* 6 (1), 172-182.
- Cameron, L. 2001. *Teaching languages to young learners*. Cambridge : New York, NY: Cambridge University Press.
- Cenoz, J. 2009. *Towards Multilingual Education* (e-pub). Channel View Publications.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Davies, A. 2007. *An Introduction to Applied Linguistics. From Practice to Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- de A'Echevarria, A. & Patience, I. 2008. *Teaching Thinking Pocketbook*. Hampshire, UK: Laurel House.
- Dockett, S. & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986. *Mind over machine: the power of human intuition in the era of the computer*. Oxford: Blackwell.
- Edwards, A. 2010. *Being an Expert Professional Practitioner. The Relational Turn in Expertise. Professional and practice-based learning*. Vol.3. Dordrecht: Springer.
- Enever, J. 2011. Policy. Teoksessa J. Enever (toim.) *Early Language Learning in Europe*. London: British Council, 23-32.
- Enever, J. 2015. The Advantages and Disadvantages of English as a Foreign Language with Young Learners. Teoksessa J. Bland (toim.) *Teaching English*

to Young Learners. *Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds*. London: Bloomsbury.

- Ericsson KA, Krampe RT, Tesch-Römer C. 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychol Rev.* 100(3):363–406.
- Ericsson, K. A. 2006. An Introduction to The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance: Its Development, Organization, and Content. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (toim.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 3–19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eräsaari, R. 2002. Avoimen asiantuntijuuden analytiikka. Teoksessa I. Pirttilä & S. Eriksson (toim.) *Asiantuntijoiden areenat*. Jyväskylä: SoPhi, 21–38.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen (e-pub). Tampere: Vastapaino.
- Feltovich, P., Prietula, M. & Ericsson, K. 2018. Studies of Expertise from Psychological Perspectives: Historical Foundations and Recurrent Themes. Teoksessa K. Ericsson, R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. Williams (toim.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316480748.006
- Ferri, B. A., Keefe, C. H. & Gregg, N. 2001. Teachers with learning disabilities. A View from Both Sides of the Desk. *Journal of Learning Disabilities* 34 (1). Saatavilla: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002221940103400103>
- Fullana, N. 2006. The Development of English (FL) Perception and Production Skills: Starting Age and Exposure Effects. Teoksessa C. Muñoz (toim.) *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- Gee, J. P., & Hayes, E. 2011. *Language and learning in the digital age* (1st ed.). Abingdon: Routledge. Saatavilla: <https://doi.org/10.4324/9780203830918>
- Glaser, R. & Chi, M. T. H. 1988. Overview. Teoksessa M. T. H. Chi, R. Glaser & M. J. Farr (toim.) *The Nature of Expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 15–28.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M. 2017. *Ajattelun taidot ja oppiminen* (e-pub). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hallamaa, J. 2002. Tieteen etiikka: ei mitään sensaatioiden siveysoppia. *Tieteessä Tapahtuu*, 20(4). Saatavilla: <https://journal.fi/tt/article/view/57884>.

- Hargreaves, A. 2000. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 6 (2), 151–182.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hoffman, R. R. 1998. How can expertise be defined?: Implications of research from cognitive psychology. Teoksessa R. Williams, W. Faulkner, & J. Fleck (toim.) *Exploring expertise*. New York: Macmillan
- Hopps, K. 2014. Preschool school communication. What for educator relationships? *Early Years*, 34:4, 405-419. DOI: 10.1080/09575146.2014.963032
- Huhta, A. & Leontjev, D. 2019. Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti: Loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Huhtala, A. 2012. "Varför kan jag sedan inte bara slappna av och sluta tänka på de fel jag möjligen gör?" Svenskstuderaendes tankar om kommunikation på andraspråket. Teoksessa J. Lindström & S. Henricson (toim.) *Språk och interaction* 3. Helsinki: Helsingin yliopisto. 91–105.
- Huhtala, A. 2020. Tulevien ruotsinopettajien näkemyksiä opettajan asiantuntijuudesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (1). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta...>
- Huhtasalo, J. 2019. Opettajan asiantuntijuus muutoksessa – asiantuntijuus ja sen jakamisen diskurssit digitaalisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus & Aika*, 13(4), 45–64. <https://doi.org/10.33350/ka.79620>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–169.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja (e-pub)* Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, H-M. 2014. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan – Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Järvinen, M.-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. *Näkökulmia muutokseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Kaikkonen, P. 2004a. Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 80.

- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenologinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J Jokisaari & V-M Värri (toim.) Ajan kasvatustutkimus : kasvatustutkimusfilosofia aikalaiskriittinä. Tampere: Tampere University Press.
- Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K., & Nikula, T. 2015. Kieltä, toimintaa, sisältöjä. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 8, 3-12. Saatavilla: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/53769>
- Kangas, M. 2014. Leikillisyyttä peliin – Näkökulmia leikillisyyteen ja leikilliseen oppimiseen. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) Oppiminen pelissä – Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Kantelinen, R., Jeskanen, S. & Koskela, T. 2016. Kieltenopettaja kielikasvatuksen ammattilaisena – asiantuntijuus muutoksessa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 7(1). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2016/kieltenopettaja-kielikasvatuksen-ammattilaisena-asiantuntijuus-muutoksessa>
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.
- Keaveney, S. & Lundberg, G. 2014. Early language learning and teaching: A1-A2. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Keurulainen, H., Miettinen, M. & Weissmann, K. 2014. Ammatillinen opettaja liikkeessä – syitä ja seurauksia. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 25–36.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 (5. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kohonen 2005 Aineenopettajan kehittämisen mahdollisuuksia. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus. 277-298.
- Kohonen, V. 2003. Eurooppalainen kielisalkku: salkkuarvioinnista salkku-käytäntöön kielikasvatuksena. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) Eurooppalainen kielisalkku 2: EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia. Tampere: Tampereen yliopisto. 137-173.

- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. PS-kustannus.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2.painos). Tampere: Vastapaino.
- Laihiala-Kankainen, S. 1993. Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa: Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lambelet, A. & Berthele, R. 2015. Age and Foreign Language Learning in School. New York: Palgrave Macmillan.
- Lapinoja, K-P. & Heikkinen, H. L. T. 2010 Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 144–161.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. 2009. Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal* 64: 376–395.
- Laurén, C. 2007. Språkbadspedagogik. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.) Kielikylypykirja – Språkbadsboken. Vaasa: Vaasan yliopisto ja Levón-instituutti.
- Long, M.H. 2013. Maturational Constraints on Child and Adult SLA. Teoksessa G. Granena & M.H. Long (toim.) Sensitive Periods, Language Aptitude, and Ultimate L2 Attainment. Amsterdam: John Benjamins.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: Exploring Different Conceptions of Reality. Teoksessa D. M. Fetterman (toim.) Qualitative Approaches to Evaluation in Education – The Silent Scientific Revolution. New York: Praeger Publishers.
- Marton, F. 2015. Necessary Conditions of Learning. New York: Routledge.
- Mattila, R. 2019. Oppilaille ei ole riittävästi aikaa, valtava määrä paperitöitä ja kalvava tunne riittämättömyydestä -satojen opettajien kertomukset piirtävät karun kuvan koulun arjesta. Helsingin Sanomat. Viitattu 18.4.2022. Saatavilla: <https://www.hs.fi/elama/art-2000006241878.html>
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp, Booky.fi.
- Muñoz, C. 2011. Input and long-term effects of starting age in foreign language learning¹. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 49(2), 113–133. doi:10.1515/iral.2011.006

- Nevgi, A., Kynäslahti, H., Vahtivuori, S., Uusitalo, A. & Ryti, K. 2002. Yliopisto-opettaja verkossa – taidot puntarissa. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/251804390_Yliopisto-opettaja_verkossa_-_taidot_puntarissa
- Nikolov, M. 2009. The age factor and early language learning. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Nikula, T. & Mård-Miettinen, K. 2014. Language Learning in Immersion and CLIL Classrooms. Teoksessa J.-E. Östman & J. Verschuren (toim.) Handbook of Pragmatics. John Benjamins Publishing Company, 1-16.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nyman, T., Kajander, K., & Alanen, R. 2018. "Nyt ymmärrän, että opettajaksi tullaan vasta työssä": vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden ajatuksia opettajan vastuusta. Teoksessa S. Saukkonen, & P. Moilanen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- O'Dwyer, A. & Thorpe, A. 2013. Managers' understandings of supporting teachers with specific learning disabilities: Macro and micro understandings in the English Further Education sector. Cambridge Journal of Education, 43:1. 89-105. DOI: 10.1080/0305764X.2012.749390
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Paananen, V. & Siren, I. 2019. Opettajat ja opiskelijat uupuvat, koulut eriytyvät, lähiopetus ei riitä – Miten koulu korjataan, opetusministeri Li Andersson? Helsingin sanomat. Viitattu 18.4.2022. Saatavilla: <https://www.hs.fi/paivanlehti/06082019/art-2000006195715.html>
- Palmer, D., Stough, L., Burdenski, T. Jr. & Gonzales, M. 2005. Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making. Educational Psychologist, 40:1. 13-25. DOI: [10.1207/s15326985ep4001_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_2)
- Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampere University Press.
- Perusopetuslaki 628/1998. Viitattu 18.6.2021. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) 2014. Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Gaudeamus.

- Polanyi, M. 1969. *Knowing and Being*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rantavuori, L. 2019. Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Richards, J. C. 2010. Competence and Performance in Language Teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101–122. Saatavilla: <https://doi.org/10.1177/0033688210372953>
- Riddick, B. 2003. Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education*, 7:4, 389-402. DOI: 10.1080/1360311032000110945
- Rixon, S. 2015. *Primary English and Critical Issues: A Worldwide Perspective*. Teoksessa J. Bland (toim.) *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*. London: Bloomsbury.
- Sabar, N. 2004. From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 145–161.
- Salo, A., Kajamies, A., Salmela-Aro, K., Aunola, K. & Vauras, M. 2018. *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Scardamalia, M. 2002. Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. Teoksessa B. Smith (toim.) *Liberal education in a knowledge society*. Chicago/Lasalle, IL: Open Court.
- Schütze, U. 2017. *Language learning and the brain: Lexical processing in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shin, J.K. 2006. Ten Helpful Ideas for Teaching English to Young Learners. *English Teaching Forum*, vol.44 (2) p2-7. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107890.pdf>
- Skinnari, K. & Halvari, A. 2018. Varhennettua kieltenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kieltenopetuksen puurot ja vellit. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskuntakesakuu-2018/varhennettua-kieltenopetusta-vai-kaksikielista-toimintaavarhaisen-kieltenopetuksen-puurot-ja-vellit>. Luettu 16.6.2020
- Skinnari, K. & Sjöberg, S. 2018. *Varhaista kieltenopetusta kaikille: Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Stigler, J. & Miller, K. 2018. Expertise and Expert Performance in Teaching. Teoksessa K. Ericsson, R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. Williams (toim.) *The*

Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316480748.024

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla: <http://www.stat.fi/til/erop/>
Viitattu: 25.4.2021.

Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Orellana, N. & Díaz-García, I. 2018. A basic model of integration of ICT by teachers: competence and use. *Education Tech Research Dev* 66, 1165–1187. Saatavilla: <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9591-0>

Tarnanen, M., & Palviainen, Å. 2018. Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and Education*, 32(5), 428-443. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>

Trotter, R. 1986. The Mystery of Mastery. *Psychology Today* 20(7). 32-38.

Tsui, A. 2003. *Understanding expertise in teaching: Case studies of second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11–36.

Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 286.

Wenger, W. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko avoimilla teemoilla

Taustatiedot/lämmittelykysymykset:

Koulutus?

Kuinka kauan opettajana?

Mitä luokkaa opettaa tällä hetkellä?

Miltä työ tällä hetkellä tuntuu? / Mitä ajattelet opettajantyöstä?

Millaisia kokemuksia kielenopetuksesta? (itse opettajana, oppijana)

Teema 1: Käsitteitä varhentamisesta

Millainen käsitys sinulla on, että mitä on varhennettu kielenopetus?

-Onko kokemuksia?

-Onko kärkihanke tuttu?

-Mitä ajatuksia kärkihanke herättää?

-Mitä mahdollisuuksia varhentaminen tarjoaa opettajalle? Oppijalle?

-Mitä haasteita?

Teema 2: Käsitteitä omasta asiantuntijuudesta

Jos kuvitellaan, että saisit ensi vuonna 1. luokan ja varhennetun kielen tunnit, mitä ajatuksia se tuo mieleen?

-Mitä osaamista varhennetun kielen opettaminen vaatii?

-Millainen on hyvä varhennetun kielen oppitunti?

-Millaisena näet oman osaamisesi?

-Millaista tukea kaipaisit varhennettuun kielenopetukseen?