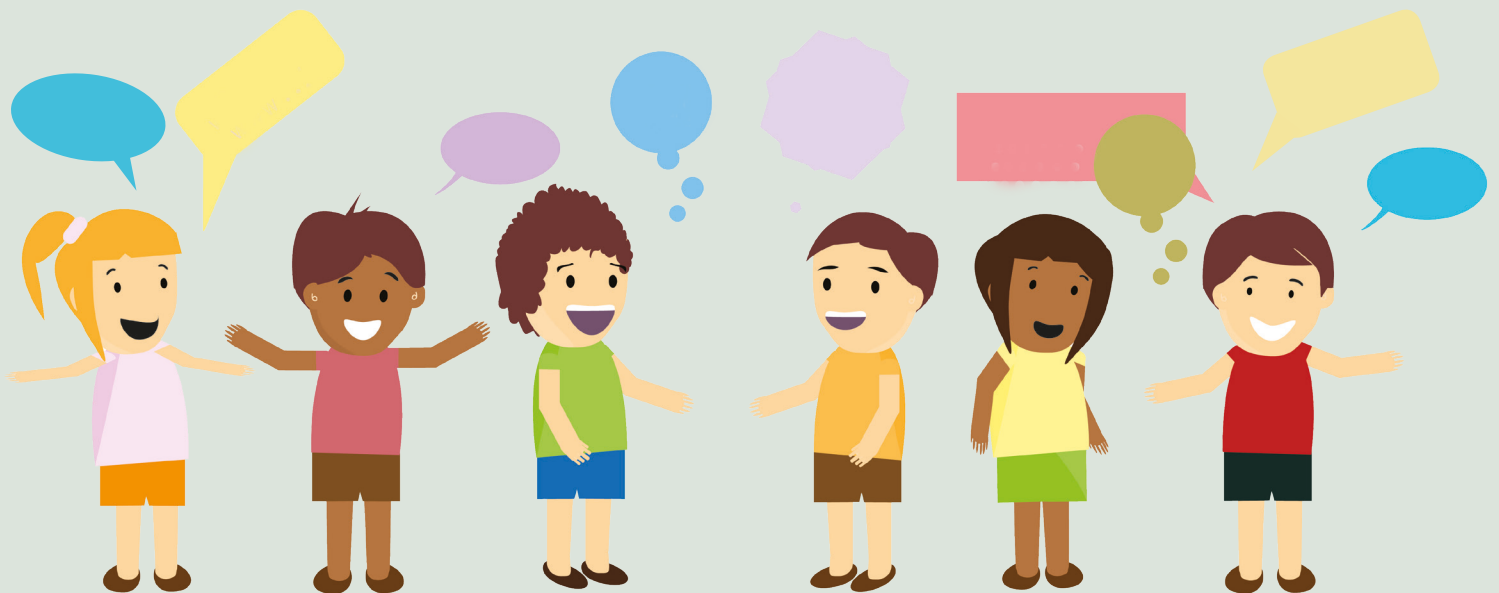


Kristiina Skinnari & Sannina Sjöberg

VARHAISTA KIELTENOPETUSTA KAIKILLE

Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen
kieltenopetuksen tilasta
sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa



Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto

Varhaista kieltenopetusta kaikille. Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa

Julkaisija:
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
<http://www.jyu.fi/solkisolki-info@jyu.fi>

© Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus ja kirjoittajat

ISBN 978-951-39-7511-1 (pdf)
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut>
Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä 2018

TIIVISTELMÄ

Skinnari, Kristiina & Sjöberg, Sannina

Varhaista kieltenopetusta kaikille: Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus 2018

Tässä selvityksessä on tarkasteltu varhaisen kieltenopetuksen vaikutuksia yleisesti sekä varhennettua kieltenopetusta Suomen kunnissa. Selvitys koskee pääasiassa A1-kielen sekä B1-kielen varhentamista, mutta lisäksi on tarkasteltu vapaaehtoisen A2-kielen tarjontaa kunnissa. Erityisesti on pureuduttu kieltenopetuksen varhentamisen esteisiin erilaisissa kunnissa. Selvitys on toteutettu kokoamalla varhaiseen kielenoppimiseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta ja kuntien kieliohjelmia, keräämällä aineistoa kunnista sähköpostikyselyllä sekä haastatteleamalla viiden tapauksen kuntatoimijoita.

Varhennettu kieltenopetus on suhteellinen käsite, jolle ei ole yleistä määritelmää. Taustatutkimukset osoittavat, että kieltenopetuksen tuloksellisuudessa alkamisikä tärkeitä tekijöitä ovat opetuksen soveltavuus ikätasolle sekä laatu. Tärkeitä laatutekijöitä ovat opetuksen jatkuvuus, pedagogisesti taitavat opettajat sekä tasa-arvoisen osallistumisen mahdollisuus.

Tarkastelluista 302:sta Suomen kunnasta noin 38 %:ssa oli varhennettu kieltenopetusta luvulla vuonna 2017–2018. Useimmin oli varhennettu A1-kielen opetusta. Uuden opetussuunnitelman myötä B1-kielen opetus varhennettiin valtakunnallisesti alkamaan perusopetuksen 6. luokalta, ja sitä on varhennettu alkamaan tätä aikaisemmin vain hyvin harvoin. Vapaaehtoista A2-kieltä tarjottiin noin 38 %:ssa kunnista. Tarkastelun tuloksena voidaan todeta, että kuntien tilanteet kieltenopetuksen varhentamisen järjestämisessä ovat erilaiset riippuen muun muassa kunnan koosta ja väestöpohjasta, henkilöstö- ja taloudellisista resursseista sekä keskustelukulttuurista ja päätöksenteon vaiheista kunnissa.

Avainsanat: varhainen kielenoppiminen, varhennettu kieltenopetus, kuntien kieliohjelmat, kieltenopetuksen varhentamisen esteet

ESIPUHE

Tämä selvitys on tehty opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiantona Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa. Selvityksen tarkoituksena on ollut tuottaa tietoa päätöksenteon pohjaksi varhaisesta kielenoppimisesta ja varhennetusta kielenopetuksesta Suomen kunnissa erityisesti varhentamisen esteiden osalta.

Selvityksessä on pureuduttu kielenopetuksen varhentamiseen erityisesti pitkän ja keskipitkän pakollisen A1- ja B1-kielen osalta, mutta lisäksi on tarkasteltu myös vapaaehtoisen A2-kielen tarjoamista kunnissa. Selvityksen pohjaksi on kartoitettu kuntien kieliohjelmia ja tuntijakoja.

Kiitämme lämpimästi kaikkia selvitystyössä auttaneita kuntia ja aivan erityisesti haastatteluihin osallistuneita sivistystoimen johtajia, rehtoreita sekä opettajia viidessä tapauskunnassa. Suuret kiitokset myös asiantuntijahaastatteluun osallistuneille opetusneuvos Anu Halvarille sekä projektitutkija Karoliina Inhalle.

Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen harjoittelijan, Laura-Maija Suur-Askolan, työpanos on ollut korvaamaton, kiitos siitä! Kiitokset tarkasta lukemisesta ja arvokkaista kommentteista opetusneuvos Minna Polviselle opetus- ja kulttuuriministeriöstä, opetusneuvos Anu Halvarille Opetushallituksesta, Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen johtajalle Taina Saariselle, professori Ari Huhdalle, dosentti Karita Mård-Miettiselle sekä projektitutkija Erja Kycklingille Jyväskylän yliopistosta.

Jyväskylässä ja Vaasassa 15.7.2018

Kristiina Skinnari ja Sannina Sjöberg

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	7
2	TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTOT	10
3	VARHAINEN KIELENOPPIMINEN JA VARHENNETTU KIELTENOPETUS TUTKIMUKSEN NÄKÖKULMASTA.....	13
3.1	Aloitusiän merkitys kielten oppimiselle	13
3.2	Varhaisen kielenopetuksen laatutekijöitä	16
3.3	Vieraan kielen oppiminen ja oppimisvaikeudet.....	19
3.4	Varhennetun kielenopetuksen seuranta Suomessa	20
4	VARHAINEN KIELENOPPIMINEN EUROOPPALAISENA TAVOITTEENA JA KIELTENOPETUKSEN VARHENTAMINEN SUOMESSA.....	25
4.1	Varhainen kielenoppiminen eurooppalaisena tavoitteena	25
4.2	Toisen ja vieraan kielen opetus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	26
4.3	Kieltenopetuksen varhentamisen määrittelyä ja rajankäyntiä Suomessa	27
4.4	Kieltenopetuksen varhentamiseen liittyviä suosituksia: Pyykön selvitys 2017	29
4.5	Kieltenopetuksen varhentamisesta käytyä keskustelua: Helsingin kaupunki	29
5	KIELTENOPETUKSEN VARHENTAMINEN KUNNISSA.....	33
5.1	Kieltenopetuksen varhentaminen ja kuntien kieliohjelmat	33
5.2	Kieltenopetusta varhentaneiden kuntien kokemuksia ja tarpeita	36
5.3	Varhentamisen esteet kunnissa, jotka eivät ole varhentaneet kielenopetusta.....	38
5.4	Tulevaisuudennäkymiä kunnissa, joissa kielenopetusta ei varhennettu	49
5.5	Kieltenopetuksen varhentamiseen liittyvä päätöksenteko kunnissa	49
6	TULOSTEN YHTEENVETO	54
7	LOPUKSI.....	57
	LÄHTEET.....	59
	LIITTEET	63

KUVIOT

KUVIO 1	Perusopetuksen 1. luokan A-kielivalinnat	21
KUVIO 2	Perusopetuksen 2. luokan A-kielivalinnat	22

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Varhaisen kielenopetuksen laatutekijöitä	19
TAULUKKO 2	Varhennetun A1-kielen opetuksen aloitus kunnissa	34
TAULUKKO 3	Kielenopetusta varhentaneiden kuntien tarpeet kielenopetuksen varhentamisen tukemiseksi	37

1 JOHDANTO

“Kieli tarttuu pieneen lapseen kuin itsestään”. Ajatus luonnollisesta kielten oppimisesta varhaisella iällä on tuttu vanhemmille ja kasvattajille, jotka ovat seuranneet, miten lapset omaksuvat kieliä leikin ja arjen toiminnan ohessa varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alakoulun kielenkäyttötilanteissa sekä vapaa-ajalla. Miksi ei siis hyödynnettäisi lasten varhaiselle kehitysvaiheelle ominaista uteliaisuutta, joustavuutta, ennakkoluulottomuutta ja hyvää muistia kielten oppimisessa, joka myöhemmin aloitettuna koetaan usein aikaa vieväksi ja työlääksi? Lisäksi lukuisissa kaksikielisyyden tutkimuksissa ja uusimmissa aivotutkimuksissa on todettu monikielisyyden hyödyt yksilön kielen ja oppimisen kehitykselle (mm. Cummins 2003: 61–62). Kielivarannon kasvattaminen kieltenopetusta lisäämällä, monipuolistamalla ja varhentamalla ei kuitenkaan ole sijoitus vain yksilön vaan koko yhteiskunnan tulevaisuuteen. Kielitaito kuuluu kaikille.

Maailmanlaajuisen liikkuvuuden lisääntyessä, työn muuttuessa ja yhteiskunnan monikielisyessä koulutuksen on vastattava kielten osaamisen nykyisiin ja tulevaisuuden tarpeisiin. Eurooppalaista kielikoulutuspolitiikkaa myötäillen suomalaisen “[p]erusopetuksen tulee tarjota oppilaille tilaisuuksia jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa opiskella useaa eri kieltä monikielisen ja monikulttuurisen kompetenssin kehittymisen tueksi” (Kantelinen 2015: 8–9). Verrattuna moneen muuhun Euroopan maahan kieltenopetus on kuitenkin Suomessa jo pitkään aloitettu melko varhaisessa koulutusvaiheessa. Varhennettu eli ennen kolmatta vuosiluokkaa aloitettu kieltenopetus on huomioitu omana kokonaisuutenaan perusopetuksen opetus suunnitelmien perusteissa vuodesta 1994 lähtien. Professori Riitta Pyykön (2017) Suomen kielivarannon tilaa ja tasoa koskevassa selvityksessä suositellaan vieraiden kielten opiskelun aloittamista tukevaa pedagogiikkaa jo varhaiskasvatuksessa sekä A1-kielen opetuksen varhentamista siten, että opetus alkaa viimeistään ensimmäisen opintovuoden kevätlukukaudella (Pyykkö 2017: 124). Kieltenopetuksen varhentamista onkin vauhditettu tarjoamalla opetuksen järjestäjille hankerahoitusta valtioneuvoston kärkihankkeista vuosille 2017–2018 (Kärkihanke 1) ja 2019 (Kärkihanke 2). Huhtikuussa 2018 tehdyllä Sipilän hallituksen päätöksellä kieltenopetus varhennetaan 1.1.2020 lähtien alkamaan viimeistään perusopetuksen toisen luokan keväällä kaikissa Suomen kunnissa.

Kieltenopetuksen varhentamiseen on jo ennen valtioneuvoston päätöstä tartuttu hanakasti varsinkin suurissa kaupungeissa. Valtakunnallista julkisuutta on saanut erityisesti Helsingin kaupungin päätös aloittaa varhennettu kieltenopetus ensimmäiseltä luokalta syksyllä 2018 (Helsingin kaupunki 2017; Aalto 2017). Myös Tampereen kaupungin kieltenopetuksen varhentamisen päätös on ollut esillä tiedotusvälineissä (esim. Jaskari 2017). Kielten tarjoaminen ja vieraskielinen toiminta jo varhaiskasvatuksessa nähdään kunnissa kilpailuvalttina varsinkin, kun paikkakunnalle houkutel-

laan kansainvälistä työvoimaa (Helsingin Sanomat 23.5.2017). Usein kansainvälisyys liitetään kuitenkin yksinomaan englannin kieleen. Pyykön (2017) selvityksessä suositellaan varhennetun kieltenopetuksen aloittamista muilla kielillä kuin englannilla, jota nyt opiskellaan ylivoimaisesti eniten ensimmäisenä vieraana kielenä (vipunen.fi). Koska englantia opitaan myös koulun ulkopuolella, sen opetus voisi selvityksen suositusten mukaan alkaa vasta peruskoulun 3. luokalla. (Pyykkö 2017). Opetuksen järjestäjien ratkaistavaksi tulee, millä kielillä varhennettua kieltenopetusta aletaan kussakin kunnassa ja koulussa järjestää. Vaikka kyse on pohjimmiltaan kuntien talouteen ja henkilöstöön liittyvistä resursseista ja opetustoimen päätöksenteosta, voi myös huoltajien mielipiteillä olla kielivalintoihin suuri vaikutus (ks. myös Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011: 37).

Kunnat eri puolilla Suomea ovat hyvin erilaisissa tilanteissa järjestäessään kieltenopetusta. Oppilasmäärät, koulujen koot ja niiden väliset etäisyydet, kunnan ja oppilaiden kielipohja, taloudellinen tilanne ja henkilöstöresurssit vaihtelevat kuntien kesken. Miten kuntien tulisi järjestää varhennettua kieltenopetusta, jotta koulutuksellinen tasa-arvo ja tasainen laatu toteutuisivat valtakunnallisesti? Toimivatko kieltenopetuksen jatkumot koulutusasteiden nivelvaiheissa tai koulun vaihdossa esimerkiksi perheiden muuttaessa kunnasta toiseen? Millaista tukea kunnat tarvitsevat varhennetun kieltenopetuksen järjestämiseksi? Kieltenopetuksen varhentamiseen suhtaudutaan monissa kunnissa innostuneesti, mutta sen järjestäminen vaatii myös resursseja. Lisäksi päätöksenteon pohjaksi kaivataan tutkittua tai koettua tietoa sekä hyvien käytänteiden jakamista. Vaikka kokemukset varhennetusta kieltenopetuksesta ovat osoittautuneet pääosin myönteisiksi (Inha 2018; Huhta & Leontjev tulossa), siitä on Suomessa vain vähän koottua tietoa samoin kuin varhaisen kielenoppimisen tutkimustakin – lukuun ottamatta kielikylytutkimuksia (Mård-Miettinen 2012).

Tässä selvityksessä tarkastellaan *varhennettua kieltenopetusta Suomessa* kunnallisten opetuksen järjestäjien näkökulmasta. Varhennettua kieltenopetusta taustoitetaan tutkimuksella *varhaisesta kielenoppimisesta (Early Language Learning, ELL)*. Molemmat käsitteet ovat suhteellisia, liikkuvia ja kontekstisidonnaisia, ja niiden välille on vaikeaa tehdä eroa (Skinnari & Halvari 2018). Euroopan komissio (2011) määrittelee ennen perusopetusta tapahtuvan varhaisen kielenoppimisen systemaattiseksi kielitietoisuuden herättämiseksi ja altistukseksi useammalle kuin yhdelle kielelle. Tässä selvityksessä varhaisella kielenoppimisella tarkoitetaan ennen kouluikää ja peruskoulun alkuopetuksessa tapahtuvaa kielten omaksumista ja oppimista, joka koskee niin lasten äidinkieliä kuin toisia ja vieraita kieliä. Se pitää sisällään myös kaksi- ja monikielisen kielikasvatuksen. Varhennettu kieltenopetus puolestaan on varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa tai perusopetuksen alaluokilla alkavaa ja myöhemmin perusopetuksessa jatkuvaa tavoitteellista toisen tai vieraan kielen opetusta, jossa varhentaminen tapahtuu suhteessa opetuksen järjestäjän aikaisemmin tarjoamaan toimintaan tai virallisesti määriteltyyn opetuksen aloittamisajankohtaan. Suomessa pitkän, pakollisen toisen kotimaisen tai vieraan kielen (A1-kieli) opetus aloitetaan useimmiten perusopetuksen kolmannella luokalla, jolloin sen tulee säädösten mukaan viimeistään alkaa (valtioneuvoston asetus 422/2012). Kaikki sitä aikaisemmin aloitettu kielten opetus on varhennettua suhteessa valtakunnalliseen ohjeistukseen ja usein myös aikaisempaan paikalliseen käytäntöön. Varhentaa voi myös viimeistään perusopetuksen 6. luokalla alkavan pakollisen B1-kielen, viimeistään perusopetuksen 5. luokalla alkavan vapaaehtoisen A2-kielen sekä viimeistään 8. luokalla alkavan vapaaehtoisen B2-kielen oppimäärän.

Selvityksen tehtävänä on tuottaa ja koota tietoa varhaisen kielenopetuksen vaikutuksista ja varhennetusta kieltenopetuksesta Suomen kunnissa päätöksenteon tueksi. Lähtökohta tarkastelulle on kuitenkin liikkuva, koska kuten edellä todettiin, kieltenopetuksen varhentamiselle ei ole

yhteistä selkeää määritelmää, vaan varhentaminen tapahtuu aina suhteessa aikaisempaan toimintaan. Niinpä jokainen opetuksen järjestäjä joutuu pohtimaan omien käsitystensä, arvojensa, tarpeidensa ja resurssiensa pohjalta sitä, milloin ja mitä kieltä oppilaille aletaan tarjota, kuka kieliä opettaa, kuinka paljon ja millaisin menetelmin ja välinein. Näitä päätöksiä tehtäessä toimijoiden kesken jaettu tieto on arvokasta, vaikka jokaisella opetuksen järjestäjällä ja kieltenopetuksesta päättävällä on omanlaisensa lähtökohdat ja tarpeet kieltenopetuksen varhentamista koskevaan päätöksentekoon. Hallituksen kieltenopetuksen varhentamista koskeva päätös edellyttää muutosta tuntijaakoasetukseen, minkä jälkeen Opetushallitus käynnistää varhennettua kieltenopetusta koskevan opetussuunnitelmatyön (Mård-Miettinen & Mattila 2018). Opetuksen järjestäjille on siis luvassa selkeytystä ja tukea kieltenopetuksen varhentamiseen.

Selvitys on kaksiosainen: Ensinnäkin tarkastellaan sitä, mitä nykyisen tutkimuksen perusteella tiedetään aloitusiän vaikutuksista kielten oppimiseen (luku 3). Toiseksi asiaa selvitetään opetuksen järjestäjien näkökulmasta kartoittamalla tämänhetkistä varhennettua kieltenopetuksen tilannetta Suomessa *erityisesti varhentamisen esteiden* näkökulmasta (luku 5). Selvitystä taustoitetaan pureutumalla eurooppalaiseen kielikoulutuspolitiikkaan sekä viime aikoina Suomessa käytyyn keskusteluun kieltenopetuksen varhentamisesta esimerkkinä Helsingin kaupungin avoimen Kerrokan-tasi-verkkopalvelun kommentit (luku 4).

Selvityksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta tehdyn selvityksen tehtävänä on kartoittaa varhaisen sekä vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilaa ja toteuttamisen edellytyksiä Suomen kunnissa.

Selvityksessä vastataan seuraaviin kysymyksiin:

1. Missä määrin kunnissa on hyödynnetty perusopetuksen tuntijaon mukaisia kieltenopetuksen varhentamista koskevia mahdollisuuksia vuoden 1994 jälkeen?
2. Mitkä ovat kuntien varhennettua kieltenopetusta koskevat tulevaisuuden suunnitelmat ja tarpeet varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen osalta?
3. Koskien kuntia, joissa on toteutettu kielten opetusta varhennettuna: Millaisia ovat kunnan kieliohjelmat varhentamista ja vapaaehtoisia kieliä koskien? Millaisia ovat kunnan kieliohjelmaa koskevat päätöksenteon kriteerit ja menettelyt? Miten opetussuunnitelmaa sovelletaan alkuopetuksen kohderyhmään? Millaisia ovat opettajien koetut valmiudet varhennettun, alkuopetukseen sovelletun kieltenopetuksen toteuttamiseen? Mikä on opettajien täydennyskoulutuksen ja muun tuen tarve? Millaisin hallinnollisin toimenpitein kieltenopetuksen varhentamista voitaisiin parhaiten tukea?
4. Koskien kuntia, joissa ei ole toteutettu A1- ja/tai B1 -kielten opetusta varhennettuna tai joissa varhentamisesta on luovuttu tai joissa ei tarjota vapaaehtoisia kieliä: Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet siihen, että kieltenopetuksen varhentamista koskevaa mahdollisuutta ei ole kunnassa hyödynnetty tai että siitä on luovuttu? Millaisin hallinnollisin toimenpitein kieltenopetuksen varhentamista voitaisiin parhaiten tukea?

Selvityksen tavoite on tukea kieltenopetuksen varhentamista koskevaa päätöksentekoa tarjoamalla tutkimustietoa varhaisen kieltenopetuksen vaikutuksista sekä opetuksen järjestäjiltä koottua tietoa kieltenopetuksen varhentamisen tilasta Suomessa.

2 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTOT

Selvityksen taustaksi koottiin varhaiseen kielenoppimiseen liittyvää kansainvälistä tutkimustietoa. Tietoa kielenopetuksen järjestämisestä ja varhentamisesta kunnissa kerättiin kunnille suunnatulla kyselyllä ja tapauskuntahaastatteluilla sekä kokoamalla kuntien kieliohjelmat opetuksen järjestäjien verkkosivuilta tai soittamalla kuntiin. Tarkastelussa hyödynnettiin myös jo tehtyjä selvityksiä ja valmiita aineistoja, kuten tietoja kuntien kielenopetuksen varhentamiseen suunnatuista valtion-apuhakemuksista sekä julkisuudessa käytyä keskustelua kielenopetuksen varhentamisesta erityisesti Helsingin kaupungissa. Käytetyt aineistot ja niiden kerääminen esitellään seuraavaksi aineistokohtaisesti eriteltynä.

Tutkimuskirjallisuus ja taustadokumentit

Selvitystä taustoittavaa tutkimuskatsausta varten koottiin uusimpia kansainvälisiä tutkimustuloksia varhaisen kielenoppimisen vaikutuksista pääosin toisen kielen oppimisen tutkimuksen (SLA) sekä soveltavan kielitutkimuksen alalta, mutta myös erityisopetuksen näkökulmasta. Tietoa varhaisen kielenoppimisen aivotutkimuksista saatiin professori Minna Huotilaisen Kaksikielisen opetuksen verkostoseminaarissa Turussa 13.3.2018 pitämältä asiantuntijaluennolta. Lisäksi tarkasteltiin yleis-eurooppalaisten ja kansallisten kielikoulutuspolitiikan dokumenttien (Euroopan komission *policy handbook* 2011; POPS 2014, perusopetuslaki sekä aiheeseen liittyvät asetukset) linjauksia ja ohjeistuksia, jotka vaikuttavat kielenoppimisen varhentamiseen liittyvään päätöksentekoon.

Sähköpostikysely kunnille

Kaikille Suomen kunnille lähetettiin helmi-maaliskuussa 2018 lyhyt sähköpostikysely joko suomeksi tai ruotsiksi (ks. liite 2). Kyselyssä tiedusteltiin, järjestettiinkö kunnassa varhennettua kielenopetusta ja jos järjestettiin, miltä luokalta alkaen ja millä kielillä. Kielenopetuksen varhentamisesta ei annettu vastaajille tarkkaa määritelmää, koska ensinnäkään virallista määritelmää ei ole (ks. Skinnari & Halvari 2018) ja toiseksi haluttiin saada selville, miten kunnissa ymmärretään varhennettu kielenopetus sekä millaista varhaista kielikasvatusta ja kielenopetusta kunnat järjestävät. Mikäli kielenopetusta ei ollut varhennettu tai siitä oli luovuttu, tiedusteltiin syitä tähän. Lisäksi kysyttiin, oliko kunnissa aikeita toteuttaa varhennettua kielenopetusta tulevaisuudessa ja minkälaista tukea sen järjestämiseksi tarvittaisiin. Kyselyaineisto kerättiin kunnista ennen hallituksen päätöstä kielenopetuksen varhentamisesta 1.1.2020 alkaen, joten vastaajien reaktioita tähän päätökseen ei tiedetä.

Tietojen keräämiseksi ei tehty mittavaa kyselyä, koska kuntia oli vain puoli vuotta aikaisemmin lähestytty laajalla, kaksikielistä varhaiskasvatusta ja opetusta selvittävällä Webropol-kyselyllä eikä vastaajia haluttu uuvuttaa. Tämän selvityksen kysely osoitettiin kuntien opetustoimesta vastaaville henkilöille, jotka olivat pääasiassa rehtoreita ja sivistystoimen johtajia. Vastaajien valitsemiseksi hyödynnettiin kaksikielistä toimintaa Suomen kunnissa tarkastelevien selvitysten (Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari 2018; Peltoniemi, Skinnari, Sjöberg & Mård-Miettinen 2018) yhteydessä saatuja yhteystietoja. Suomen 311 kunnasta tämän selvityksen kyselyyn vastasi kahden muistutusviestin jälkeen kaiken kaikkiaan 154 kuntaa, joten vastausprosentti oli 49,5 %.

Vastaukset vaihtelivat hyvin lyhytsanaista toteamuksista huolella perusteltuihin ja yksityiskohtaisiin selvityksiin. Kuntien, joissa kielenopetus oli varhennettu, ja kuntien, joissa kielenopetusta ei ollut varhennettu, vastauksia tarkasteltiin erikseen erillisten kysymysten osalta. Kielenopetusta varhentaneiden kuntien vastauksista kerättiin kokemuksia sekä järjestämisen ja toiminnan kuvauksia. Kyselyvastausten analyysissa keskityttiin molempien ryhmien kohdalla erityisesti varhennetun kielenopetuksen toteuttamisen hankaluuksiin ja järjestämisen esteisiin. Niissä kunnissa, joissa kielenopetusta ei ollut varhennettu, vastaajien esittämät varhentamisen esteet koottiin, ryhmiteltiin ja järjesteltiin yhdeksään aineiston kattavaan teemaan laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Lisäksi kyselyvastausten pohjalta valittiin viisi tapauskuntaa, joissa haastateltiin kunta-toimijoita.

Kuntien opetustoimen verkkosivut ja yhteydenotot kuntiin

Kuntien verkkosivuilta kerättiin tietoja perusopetuksen opetussuunnitelmiin kuuluvista tuntijaoista sekä kieliohjelmista täydentämään kyselyvastauksia sekä selvittämään tietoja niiden kuntien osalta, jotka eivät olleet vastanneet kyselyyn (n = 157). Koska nämä dokumentit eivät olleet kaikkien kuntien osalta verkossa avoimesti saatavilla, osaan kunnista soitettiin puuttuvien tietojen täydentämiseksi. Näin saadun aineiston avulla täydennettiin taulukko kuntien kieliohjelmista (ks. liite 1). Mikäli kuntien kyselyvastaukset ja verkkosivujen tiedot kielenopetuksen aloittamisesta poikkesivat toisistaan, tämä merkittiin taulukkoon (**).

Tapaushaastattelut kunnissa

Viidessä kunnassa, joissa ei järjestetty varhennettua kielenopetusta, tehtiin puolistrukturoidut tapaushaastattelut (yhteensä 5 haastattelua ja 7 henkilöä). Kolmessa näistä kunnista suunniteltiin varhentamista ja yhdessä kunnassa kielenopetus oli aikaisemmin varhennettu, mutta siitä oli luovuttu taloudellisista syistä. Yhdessä kunnassa varhennettua kielenopetusta ei ollut järjestetty eikä sen järjestämistä myöskään suunniteltu. Sähköpostikyselyn vastausten perusteella haastatteluihin valittiin kuntia, joiden vastauksissa varhentamisen esteitä ja päätöksenteon prosesseja oli kuvattu monipuolisesti ja kuntien kesken eri tavoin. Kyselyvastausten perusteella osa haastattelukysymyksistä laadittiin kuntakohtaisesti, vaikka teemat olivat kaikille haastatteluille yhteisiä (ks. liite 3). Kunnat olivat maaseutukuntia tai pieniä kaupunkeja Länsi-, Lounais-, Etelä- ja Keski-Suomesta. Maantieteellinen kattavuus ei ollut valintaperuste, sillä alueellisia eroja kuntien resursseissa oli saatu esille jo kyselyllä.

Kuntahaastatteluilla syvennettiin tietoa varhentamisen esteistä haastatteleamalla tapauskunnissa koulutoimesta vastaavaa henkilöä (sivistysjohtajaa tai rehtoria) sekä joissain kunnissa myös

opettajia. Tapaushaastattelussa pureuduttiin kieltenopetukseen liittyviin päätöksenteon prosesseihin sekä tulevaisuuden suunnitelmiin kunnissa. Osa haastatteluista tehtiin puhelimitse, jolloin haastateltavana oli kunnan sivistystoimenjohtaja. Kuntahaastattelut ääninauhoitettiin ja litteroitiin ensin referoivasti niin, että kaksi tutkijaa tekivät omat muistiinpanonsa haastattelujen sisällöistä. Muistiinpanoja verrattiin keskenään, ja niistä tehdyn yhteenvedon perusteella valittiin koko aineistolle yhteiset teemat. Nauhoitusten uudelleen kuuntelujen perusteella haastatteluaineistosta valikoitiin aineistoesimerkkejä, jotka litteroitiin sanatarkasti. Tapauskunnat sekä haastatteluihin osallistujat on anonymisoitu siten, että kuntien ja henkilöiden nimiä ja kuntien sijaintia ei esitellä analyysin yhteydessä eikä analyysi etene tapauskohtaisesti vaan teemojen kautta.

Asiantuntijahaastattelu

Kuntien kieltenopetuksen varhentamisen valtioneuvoston asiantuntijahaastatteluihin liittyvien taustatietojen saamiseksi haastateltiin Opetushallituksen asiantuntijoita, opetusneuvos Anu Halvaria ja projektiavustaja Karoliina Inhaa. Asiantuntijat kuvasivat hankkeita haastattelussa, joka tehtiin Opetushallituksessa 15.3.2018. Haastattelu täydentää Huhdan ja Leontjevin (tulossa) tutkimusta Kieltenopetuksen varhentamisen seurantapilotista.

Muut aineistot

Edellä mainittujen aineistojen lisäksi seurattiin varhennettua kieltenopetusta koskevaa uutisointia Helsingin Sanomissa ja Ylen verkkosivuilla. Lisäksi tietoa varhennetusta kieltenopetuksesta käytävästä julkisesta keskustelusta saatiin Helsingin kaupungin Kerrokantasi-verkkopalvelusta. Sivustolle oli 16.11.–28.11.2017 välisenä aikana kirjoitettu kieltenopetuksen varhentamisesta 614 kommenttia, jotka olivat osa asukkaiden kuulemisprosessia ennen Helsingin kaupungin kieltenopetuksen varhentamispäätöstä 19.12.2017 (Kasvatuksen ja koulutuksen toimialan suomenkielinen jaosto). Esimerkkeiksi valikoiduista kommentteista on poistettu nimet ja nimimerkit. Vaikka aineisto on avoin, Helsingin kaupunkiin oltiin yhteydessä 12.6.2018 aineiston käytöstä.

3 VARHAINEN KIELENOPPIMINEN JA VARHENNETTU KIELTENOPETUS TUTKIMUKSEN NÄKÖKULMASTA

Varhaisen kielenoppimisen (*Early Language Learning, ELL*) tutkimuksesta tälle selvitykselle keskeisiä aiheita ovat *aloitusiän merkitys kielten oppimiselle, toisen ja vieraan kielen oppiminen sekä ikätasolle soveltuvan opetuksen laatutekijät*. Näiden aiheiden lisäksi tarkastellaan lyhyesti *vieraan kielen oppimista ja oppimisvaikeuksia*.

3.1 ALOITUSIÄN MERKITYS KIELTEN OPPIMISELLE

län merkitystä kielten oppimisessa on tutkittu jo useiden vuosikymmenten ajan erityisesti psykolingvistiikan alalla. Lähtökohtana on ollut *äidinkielen oppimisen* tutkimus, jossa on havaittu, että biologiseen ikään sidotut kriittiset ikävaiheet ovat erityisen tärkeitä kielen omaksumiselle (*Critical Period Hypothesis*). Kriittiset ikävaiheet ovat ikään sidottuja kehityskausia, joiden jälkeen aivojen plastisuuden ajatellaan vähentyvän niin, että tiettyjen kielellisten taitojen, kuten ääntämisen, oppiminen vaikeutuu (esim. Fullana 2006: 41). Äidinkielen omaksumisen tarkastelusta tutkimus on laajentunut *toisen ja vieraan kielen oppimisen alueille* (Long 1990). Äidinkielen omaksumisen on kuitenkin todettu poikkeavan toisen ja vieraan kielen oppimisesta, joten tutkimustuloksia ja ajatusta kriittisistä ikävaiheista ei voida yleistää niiden välillä (mm. Cameron 2001: 241; Cenoz 2009: 190), eivätkä eri konteksteissa tehdyt tutkimukset tarjoa kaikkiin tilanteisiin soveltuvia yleispäteviä vastauksia varhaisen kielenopetuksen vaikutuksista (Rixon 2015: 35).

Toisen kielen omaksumisen (*Second Language Acquisition, SLA*) ja oppimisen (*Second Language Learning, SLL*) tutkimuksissa käsitys aikaisin aloitetun kielenopetuksen hyödyistä tukeutuu kriittisten ikävaiheiden sijaan ajatukselle yksilöllisesti joustavista kielenoppimisen herkkyykskausista, jolloin opetus on erityisen otollista (ks. Bialystok & Hakuta 1999: 162; Long 2013). Herkkyykskausilla perustellaan toisinaan kielenopetuksen aloitukseen liittyviä koulutusratkaisuja, vaikka kyseessä on vain yksi mahdollinen ikään liittyvä osatekijä (Lambelet & Berthele 2015: xiv), ja herkkyykskausia voidaan hyödyntää parhaiten juuri toisen kielen konteksteissa, joissa kieltä opitaan sekä koulussa että koulun ulkopuolella (Cenoz 2009: 191). Kuitenkin joidenkin tutkijoiden mukaan myös herkkyykskaudet selittävät vain äidinkielen oppimista ja niiden sijaan huomio tulisi kiinnittää kielenoppimisen olosuhteisiin (Davies 2007: 69).

Toisen ja vieraan kielen oppiminen

Toista kieltä opitaan ympäristöissä, joissa kohdekieltä käytetään myös koulutuksen ulkopuolella, kun taas *vieraan kielen* oppimisessa on kyse pääosin kouluopetuksessa saavutettavasta kielitaidosta. Toisinaan näitä termejä ei kuitenkaan eroteta (esim. Enever 2015: 13), vaan toisen kielen oppimisen ajatellaan sisältävän myös vieraan kielen oppimisen kontekstit (Mourão & Lourenco 2015: 2). Lisäksi osassa SLA-tutkimuksia lasten toisen kielen oppimista on pidetty yhtenä *kaksikielisen oppimisen* muotona, kun taas toisinaan nämä kaksi ymmärretään erilaisiksi kielenoppimisen tavoiksi (Philp, Mackey & Oliver 2008: 4). Kaksikielisyys kehittyy joko oppimalla kahta kieltä samanaikaisesti tai peräkkäin, ja useat tutkimukset ovat osoittaneet sen kognitiiviset hyödyt (esim. Bialystok, Craik & Luk 2012).

Vaikka edellä olevat määritelmät osoittavat, että kielenoppimista voi lähestyä erilaisista tutkimusnäkökulmista ja erilaisin käsittein, opittavan kohdekielen asema kussakin kontekstissa on merkittävä. Esimerkiksi Suomessa englantia kuullaan, käytetään ja opitaan myös koulun ulkopuolella, jolloin englannin kielen voidaan ajatella olevan pikemminkin toisen kuin vieraan kielen asemassa (esim. Leppänen, Nikula, Kääntä, Piirainen-Marsh & Virkkula 2008). Englanti on opetus suunnitelmassa vieraan kielen asemassa, mutta sen muiden vieraiden kielten tavoitteita vaativammat osaamistavoitteet kertovat englannin kielen erityisasemasta Suomessa.

Kieltenoppimisen aloitusikää selvittävien tutkimusten tulokset ovat ristiriitaisia, mutta nuoremman oppijan on usein ajateltu menestyvän iäkkäämpää paremmin toisen kielen oppimisessa, kun kyseessä on luonnollinen kielen omaksuminen (Lambelet & Berthele 2015: xiv; De Keyser 2000). Abrahamsson ja Hyltenstam (2009) ovat todenneet, että aikuisena toisen kielen omaksuneet eivät juuri koskaan saavuta syntyperäisen kielenkäyttäjän kielitaitoa, mutta varhain aloittaneetkaan vain hyvin harvoin. Toisen kielen oppimisesta ei kuitenkaan voida vetää suoraa johtopäätöksiä sellaisiin vieraan kielen oppimistilanteisiin, joissa kontakti opittavaan kieleen on vähäisempää kuin toisen kielen kohdalla (Celaya 2012). Useat koulukonteksteissa tehdyt tutkimukset osoittavat, että aikaisin kielenoppimisen aloittaneet eivät pitkällä aikavälillä menesty vanhempina aloittaneita paremmin (Lambelet & Berthele 2015: 83; Muñoz & Singleton 2011: 19; Pfenninger & Singleton 2016a: 333). Yksi selitys tälle voi olla vanhempien oppijoiden paremmat kielenopiskelutaidot (Cadierno & Eskildsen 2018: 172).

Varhaisen kielenoppimisen etuja

Yksinkertainen tekijä varhaisen vieraan kielen aloittamisen puolesta on aika: nuorena aloittava ehtii tiettyyn ikään mennessä opiskella vierasta kieltä määrällisesti enemmän (Curtain & Pesola 1988; Johnstone 2009). Varhaisissa vieraan kielen oppimisikää tarkastelevissa tutkimuksissa (mm. Burstall, Jamieson, Cohen & Hargreaves 1974) ei kuitenkaan havaittu etua aikaisemmin aloitetusta formaalista kielenopetuksesta. Enever (2015: 14) selittää tätä tulosta sillä, että tutkimuksessa eri-ikäisiä kielenoppijoita opetettiin samoin menetelmin. Sen sijaan varhaisesta *kielikylyopetuksesta* on todettu olevan hyötyä kohdekielen oppimiselle (esim. Genesee 1994). Kielikylyvyssä kohdekielen vastaanotto ja käyttö moninkertaistuvat varsinaisen vieraan kielen opetuksessa käytettävään aikaan nähden. Aloitusiän, opetuksen määrän ja keston lisäksi kielten oppimiseen vaikuttaa merkittävästi opetuksen laatu. Varhaisen kielenopetuksen ydintekijät ovatkin laadukkaat menetelmät ja materiaalit (Edelenbos & Kubanek 2009), eikä kielenopetuksen aloitusikä irrallisena tekijänä ole riittävä

pohja varhaisen kielenoppimisen tuloksellisuuden tarkastelulle (Haznedar 2015: 18; Rixon 2015: 34; Pfenninger & Singleton 2016a: 311).

Uutta tutkimustietoa varhaisesta kielenoppimisesta on tullut esille sekä aivotutkimuksissa että kaksikielisten lasten tutkimuksissa. Aivovasteita tutkimalla on havaittu kielenoppimisen alkavan jo sikiövaiheessa. Varhaiseen oppimiseen yhteydessä oleva äidinkielenomainen joustavuus on tarpeen puhutun kielen ominaispiirteiden ymmärtämisessä ja tuottamisessa erityisesti sellaisissa kielissä, jotka poikkeavat paljon äidinkielestä. Niinpä esimerkiksi suomea äidinkielenään puhuvan lapsen ranskan tai kiinan oppiminen kannattaisi asiantuntijan mukaan aloittaa viimeistään esikouluikässä. Sen sijaan kielen, jota muutenkin kuullaan ympäristössä (esimerkiksi englanti Suomessa), tai kielen, joka äänteellisesti muistuttaa äidinkieltä (esimerkiksi Suomessa puhuttu ruotsi suomalaislasten oppimisessa), opiskelun myöhäisemmälläkin aloituksella voidaan päästä hyvin tuloksiin. Varhainen kielenoppiminen kannattaa uusimman aivotutkimuksen perusteella aloittaa jo ennen esikouluikää, mikäli pyritään syntyperäisen kielenpuhujan kaltaiseen kielitaitoon esimerkiksi ääntämisen osalta. (Huotilainen 2018.) Kuitenkin tällaisen kielitaidon sijaan nykyisissä kieltenopetuksen tavoitteissa korostetaan kommunikatiivisia taitoja. Tavoitteiden määrittely on perustava lähtökohta, kun tehdään kieltenopetuksen varhentamista koskevia päätöksiä ja suunnitelmia.

Koottua tutkimustietoa varhaisesta kielenoppimisesta

Lambeletin ja Berthelen (2015) metatutkimus kokoaa yhteen 28 kielenoppimisikään liittyvää eri konteksteissa tehtyä tutkimusta vuosilta 1974–2014. Tutkimusten verrokkiryhmien jäsenten iät vaihtelivat: Varhainen aloitusikä oli tutkimuksissa 4–8 vuotta ja myöhemmin aloittaneet olivat 11-vuotiaita tai sitä vanhempia. Ollerin ja Nagaton (1974, teoksessa Lambelet & Berthele 2015: 38) englannin oppimista Japanissa tarkastelevassa tutkimuksessa myöhään aloittaneet kuroivat umpeen kuusi vuotta aikaisemmin aloittaneiden etumatkan neljässä vuodessa. Tutkimuksessa, joka koski ranskan oppimista Englannissa ja Walesissa, perusopetuksen lopussa 8-vuotiaana kielenoppimisen aloittaneiden ja 11-vuotiaana aloittaneiden tulokset vastasivat toisiaan, mutta kuullun ymmärtämisen osalta aikaisemmin aloittaneet menestyivät testeissä hiukan paremmin (Burstall, Jamieson, Cohen & Hargreaves 1974, teoksessa Lambelet & Berthele 2015: 39).

Kielenopetuksen aloitusikää vahvemmin kielenoppimista ennustaa opetuksen tuntimäärä (esim. Larson-Hall 2008; Mayo 2003, teoksessa Lambelet & Berthele 2015: 71). Kun opiskeluaika vakioitiin, myöhemmällä iällä aloittaneet menestyivät yleensä paremmin tai yhtä hyvin lähes kaikilla kielenoppimisen osa-alueilla kuin nuorempina aloittaneet. Vanhempana aloittaneiden tulokset olivat parempia muun muassa kieliopin (Mayo 2003, teoksessa Lambelet & Berthele 2015: 71) ja kirjoitustaitojen (Lasagabaster & Doiz 2003, teoksessa Lambelet & Berthele 2015: 41) hallinnassa. Jo varhaiskasvatuksessa espanjan opiskelun aloittaneiden puheen sujuvuus sekä kuullun ymmärtämistaidot olivat hieman parempia kuin viidennellä luokalla aloittaneiden (Boyson, Semmer, Thompson & Rosenbusch 2013, teoksessa Lambelet & Berthele 2015: 40), mutta toisaalta Fullanan (2006) tutkimuksessa 8-vuotiaana ja 11-vuotiaana englannin opiskelunsa aloittaneiden espanjan- ja katalaaninkielisten oppilaiden englannin ääntämisen välillä ei havaittu suuria eroja. Kuitenkin nuorempina vieraan kielen opiskelun aloittaneiden oppilaiden motivaation todettiin säilyvän vanhempana aloittaneita paremmin (Burstall ym. 1974; Cenoz 2003, teoksessa Lambelet & Berthele 2015: 49–50; mutta vrt. Pfenninger & Singleton 2016b).

Useat yllä mainituista tutkimuksista on tehty englannin kielen opetuksen konteksteissa maissa, joissa englantia on voitu tutkimusten tekoaikana pitää edelleen vieraana kielenä, kun taas Suomessa englannilla on lähes toisen kielen asema ja sitä opitaan myös koulun ulkopuolella. Tällöin oppimisen kannalta merkittävää on, kuinka paljon ja millaisessa toiminnassa kieltä käytetään. Esimerkiksi vapaa-ajan pelaamisen on todettu kehittävän englannin kielen taitoja. Näin ollen esiteltyjä tutkimustuloksia voidaan verrata muiden vieraiden kielten kuin englannin oppimiseen Suomessa. Sen sijaan Cadiernon ja Eskildsenin (2018) tanskalaisissa peruskouluissa varhaisen kielenopetuksen vaikutuksia englannin oppimiseen selvittävä tutkimus on lähempänä Suomen kontekstia. Tanskassa englantia vieraana kielenä on voitu opettaa ensimmäiseltä luokalta alkaen vuodesta 2014. Tutkimuksen laadullisen osion perusteella todettiin, että kielenopetus oli myöhemmin (3. luokalla) opiskelun aloittaneilla oppilaskeskeisempää, mistä saattoi olla hyötyä oppimiselle.

Varhain ja myöhään aloittaneilla on kuitenkin omat vahvuutensa ja heikkoutensa, jotka on otettava huomioon opetuksessa ja koulutuksen suunnittelussa. (Cadierno & Eskildsen 2018.) Kielenopetuksen tavoitteet ja tulokset on aina suhteutettava oppijoiden ikään (Enever 2015: 27), joten varhaisen kielenopetuksen järjestämisessä myönteisten kielenoppimisasenteiden ja motivaation edut on hyvä huomioida kielellisten tavoitteiden lisäksi.

Suomalaisen kielenopetuksen osalta voidaan vertailla vieraiden kielten oppimistuloksia eri oppimäärän suorittaneiden oppilaiden välillä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen seuranta-tutkimusten perusteella. Tutkimuksissa vertailtiin saksan, ranskan ja venäjän oppimistuloksia perusopetuksen päättövaiheessa sellaisten oppilaiden kesken, jotka olivat aloittaneet kielen opiskelun A1-kielenä (viimeistään perusopetuksen 3. luokalla), A2-kielenä (viimeistään perusopetuksen 5. luokalla) tai B2-kielenä (perusopetuksen 8. ja 9. luokalla). Aloitusajankohdan lisäksi eri oppimäärien minimituntimäärät ovat erilaiset: A1-kielessä 16 vuosiviikkotuntia, A2-kielessä 12 vuosiviikkotuntia, mutta B2-kielessä vain 4 vuosiviikkotuntia.

Alakoulussa saksan opiskelun aloittaneet A-oppimäärän oppilaat menestyivät kaikissa yhteisissä tehtävissä oletusten mukaisesti paremmin kuin myöhemmin opintonsa B-oppimääränä aloittaneet, mutta B2-oppimäärän oppilaiden käsitykset saksan kielestä ja omasta osaamisestaan olivat myönteisemmät. Lisäksi he saavuttivat ja ylittivät oman tavoitetasonsa A-oppimäärän oppilaita selkeämmin. (Hildén & Rautopuro 2014a: 11.) Venäjän A1-oppimäärän mukaan opiskelleet menestyivät paremmin kuin A2-oppimäärän opiskelleet kaikissa muissa kielenopiskelun osataidoissa paitsi lukemisessa. Puhumisessa ja kirjoittamisessa A1-oppimäärän mukaan opiskelleet menestyivät selvästi paremmin kuin myöhemmin aloittaneet (Hildén & Rautopuro 2014b: 9). Oppimäärän pituus oli merkittävin oppimistulosten erojen selittäjä ranskan kielen osalta. Eroja ranskan A1- ja A2-oppimäärää opiskelleiden kesken oli erityisesti kuullun ymmärtämisessä, kirjoittamisessa ja luetun ymmärtämisessä (Härmälä & Huhtanen 2014: 7). Selvitysten perusteella varhemmin aloitetusta ja siten myös pitempään kestäneestä kielen opiskelusta on hyötyä vieraan kielen oppimiselle.

3.2 VARHAISEN KIELENOPETUKSEN LAATUTEKIJÖITÄ

Kuten jo edellä todettiin, kielenoppimisen aloitusikä yksin ei vaikuta oppimistuloksiin. Tuloksellinen varhainen kielenopetus on ikätasolle sopivaa ja laadukasta. Mikäli kielenopetuksen varhentamisella tavoitellaan nimenomaan kielitaidon osa-alueiden (puhuminen, kuunteleminen, lukeminen ja kirjoittaminen) ja kommunikatiivisten taitojen kehittymistä, opetuksen tulee olla intensiivistä ja altistusta kohdekielille sekä kohdekielen käyttöä on oltava paljon. Näin on esimerkiksi kielikylvyssä

ja muissa toisen kielen oppimisen konteksteissa, joissa kielitaidon on todettu kehittyvän funktionaalisen kaksikielisyyden suuntaan, tilannekohtaisesti riittäväksi ja sopivaksi (Nikula & Mård-Miettinen 2014). Kielellisten ja kommunikatiivisten tavoitteiden lisäksi varhaisella kieltenopetuksella voi kuitenkin olla myös laajempia kasvatuksellisia tavoitteita ja vaikutuksia lasten yleiseen kognitiiviseen, emotionaaliseen ja kulttuuriseen kehitykseen sekä monikielisen identiteetin rakentumiseen (Johnstone 2002: 12).

Jotta varhennettu kieltenopetus voisi olla tuloksekasta, on sen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioitava erityisesti ikävaiheeseen soveltuvat tavoitteet ja menetelmät. Kun kieltenopetusmenetelmät eri maissa ja konteksteissa ovat kuitenkin hyvin erilaisia (Lambelet & Berthele 2015: 85) ja kieltenopetuksen aloitusikä vaihtelee (Bland 2015: 1), on vaikeaa selvittää tutkimuksissa ja kokemuksissa esiin tulevien monien eri tekijöiden vaikutuksia kielten oppimisen tuloksiin ja antaa niiden perusteella yleisesti päteviä ohjeita opetuksen järjestämiseksi. Joitakin yleispäteviä varhaisen kielenopetuksen laatutekijöitä voidaan kuitenkin koota ohjenuoraksi. Enever (2015) nostaa varhaisen kielenopetuksen yleisiksi kulmakiviksi viisi seikkaa: opettajien asiantuntemuksen, oppijoiden motivaation säilyttämisen, jatkuvuuden takaamisen, sopivat tavoitteet sekä koulun ulkopuolisen kieltenoppimisen tunnustamisen. Näiden lisäksi on otettava huomioon paikalliset tekijät, jotka rajoittavat tai tukevat varhaisen kielenopetuksen järjestämistä. Cameron (2001) puolestaan tuo esille varhaisen kielenopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa erityisesti huomioitavina seikkoina opetusmenetelmien kehittämisen ja opetuksen jatkumoiden turvaamisen. Rixon (2015) on vertaillut varhaista kielenopetusta eri maissa. Hänen tarkastelunsa pohjalta varhaisen kielenopetuksen onnistumiseen vaikuttavat laatutekijät voidaan tiivistää viiteen keskeiseen aiheeseen:

1) Ikätasoiset tavoitteet ja arviointi

Tavoitteet ovat ikätasolle sopivia ja selkeitä sekä suhteessa tarjottavien oppituntien määrään. Tavoitteisiin liittyy arviointi, jonka tarkoituksena ei ole oppimistulosten vertailu, sekä ikätasolle soveltuvat arvioinnin välineet. Esimerkiksi eurooppalainen viitekehys ei sellaisenaan sovellu varhaiseen kielenopetukseen (Rixon 2015: 47). Motivaation, kieltenoppimisasenteiden ja kulttuurienvälisen ymmärryksen kehittyminen ovat yleisiä varhaisen kielenoppimisen tavoitteita, mutta niiden arviointi on vaikeaa ja toisinaan jopa eettisesti ongelmallista.

2) Jatkumot eri koulutusasteiden välillä

Opetussuunnitelmat ja tavoitteet ottavat eri koulutusasteiden nivelvaiheet huomioon. Siirtymissä koulutusasteelta toiselle tarvitaan opettajien yhteistyötä opetuksen suunnittelua ja tiedonkulkua varten. Toimivissa jatkumoissa tunnistetaan varhennetussa kielenopetuksessa saavutettu kielitaito ja rakennetaan sisällöllinen polku sekä siihen sopivat materiaalit. Nivelvaiheisiin sisältyy kertausta ja arviointia, mutta opetusta ei aloiteta aina nollasta. Myös opetuksen tuki jatkuu nivelvaiheiden yli.

3) Opettajat

Opettajat ovat empaattisia, ja heillä on kyky kohdata lapset ikätasoisesti. Opettajien kielitaito on riittävä: pelkkä peruskielitaito ei riitä, vaan opettajan on hallittava pedagogisten käytänteiden kieli-

taito, jonka avulla lapsia ohjataan toimimaan. He osaavat tarjota erilaisia oppimismahdollisuuksia ja antaa oppimista tukevaa palautetta. Opettajan oma motivaatio ja itsetunto kielen käyttäjänä ovat tärkeitä. Opettajankoulutus varmistaa kielenopetuksen tasaisen laadun valtakunnallisesti.

4) Opetusmenetelmät ja materiaalit

Vaikka vähillä tunneilla ei saavuteta suuria tuloksia, varhaisessa kielenopetuksessa laatu voi korvata määrän. Kielten oppimiselle välttämätöntä on kielen käyttö, vuorovaikutus ja osallistuminen. Kielten opetuksessa huomioidaan ja hyödynnetään sitä, että kieliä opitaan myös koulun ulkopuolella.

Varhaisessa kielenopetuksessa korostuvat puhuminen ja kuuntelu, toisto sekä arjen rutiinit. Tarinat, draama, leikit, laulut ja visuaalisuus kuuluvat varhaiseen kielenoppimiseen. Opetuksessa voidaan hyödyntää myös sisällönopetusta (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*), jossa eri aihepiirien sisältöjä opitaan osin toisella tai vieraalla kielellä.

Kirjoitetun kielen käytöllä ei saa sulkea pois niitä lapsia, joilla on haasteita kielen oppimisen alueella. Kielitietoisuuden kehittäminen ja oppimisen tukeminen ovat avainasemassa.

5) Osallisuuden ja osallistumisen varmistaminen

Varhaisella kielenopetuksella voi olla myös kasvatuksellisia ja kielenoppimista tukevia laajoja tavoitteita kuten kielitietoisuuden, suvaitsevaisuuden ja kulttuuritaitojen lisääntyminen sekä motivaatioon ja asenteisiin liittyviä tavoitteita. Myös koulutuksellinen tasa-arvo ja osallisuus ovat päämääriä, joita pyritään edistämään kaikille tarjottavalla ja osallisuuden mahdollistavalla varhaisella kielenopetuksella.

Myös Euroopan komissio on varhaista kielenopetusta Euroopassa koskevan selvityksen pohjalta laaditussa käsikirjassa (*policy handbook*, Euroopan komissio 2011) esittänyt perustavia tekijöitä laadukkaalle ennen kouluikää toteutettavalle kielenopetukselle. Taulukossa 1 esitetään koottuna edellä mainittuja varhaisen kielenopetuksen laatutekijöitä (Enever 2015; Rixon 2015; Euroopan komissio 2011).

TAULUKKO 1. Varhaisen kieltenopetuksen laatutekijöitä.

	Varhaisen kieltenopetuksen laatutekijöitä
Enever (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • opettajien asiantuntemus • oppijoiden motivaation säilyttäminen • jatkuvuuden takaaminen • sopivat tavoitteet • koulun ulkopuolisen oppimisen tunnustaminen • paikalliset tekijät, jotka rajoittavat tai tukevat varhaisen kieltenopetuksen järjestämistä
Rixon (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • ikätasoiset tavoitteet ja arviointi • toimivat jatkumot eri koulutusasteiden välillä • varhaiseen kielipedagogiikkaan perehtyneet opettajat • ikätasolle sopivat opetusmenetelmät ja -materiaalit • kaikkien osallisuuden ja osallistumisen varmistaminen
Euroopan komissio (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • tasavertaisuus • yhtenäisyys • jatkuvuus • pedagogiset ratkaisut • arviointi • henkilökunnan koulutus • huoltajien ja yhteiskunnan rooli

Taulukossa esitettyjen varhaisen kieltenopetuksen yhteisiä laatutekijöitä ovat opetuksen jatkuvuus, pedagogisesti taitavat opettajat sekä mahdollisuus tasa-arvoiseen osallistumiseen. Tasa-arvo koskee alueellisen ja sosioekonomista taustaa koskevan tasa-arvon lisäksi myös erilaisia oppijoita erityisesti, kun kyseessä on englannin opetus, joka avaa mahdollisuuksia osallistua jatkokoulutukseen ja globaaliin kehitykseen (mm. Helland 2008).

3.3 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN JA OPPIMISVAIKEUDET

Kieltenopetuksen varhentamista koskevaan päätöksentekoon liittyy usein huoli oppilaista, joilla on erityisiä oppimisvaikeuksia. Oppimisvaikeuksia on monenlaisia, ja niiden merkitys vieraan kielen oppimiselle vaihtelee (Nijakowska 2010). Uusin vieraan kielen oppimisvaikeuksia tarkasteleva tutkimus tukee ajatusta, että ei ole olemassa erityistä vieraan kielen oppimisvaikeutta. Sen sijaan vieraan kielen oppimisella on vahva yhteys äidinkielen oppimiseen. (Nijakowska 2010: 74; Sparks ym. 2006.) Fonologisten taitojen (kyvyn tunnistaa puheesta tavuja ja äänneitä) kehittämisen yhdessä kielessä on todettu tukevan myös toisen kielen fonologisen tietoisuuden oppimista (Ganschow & Sparks 1995). Näin ollen vieraan kielen oppimista voidaan edistää tukemalla äidinkielen oppimista, erityisesti fonologista tietoisuutta. Vastavuoroisesti fonologisen tietoisuuden lisääminen vieraan kielen opiskelussa tukee äidinkielen luku- ja kirjoitustaitoa.

Aikaisemmin vallalla on ollut käsitys, että jos äidinkielen taidot ovat heikot, vieraan kielen opettelu voi olla vahingollista sekä äidinkielen että vieraan kielen oppimiselle ja sen seurauksena usein myös oppijan motivaatiolle ja itsetunnolle (esim. Schwarz 1997). Tämä ajatus liittyy osittain uskomukseen yhden vahvan äidinkielen välttämättömyydestä ajattelulle ja jo tutkimuksessa kummottuihin näkemyksiin monikielisyyden haitallisuudesta ajattelulle ja lapsen kielen kehitykselle.

Vieraan kielen oppimisprosessien on todettu olevan samankaltaisia dysleksikoilla, joilla on kielenoppimiseen liittyviä ongelmia, sekä oppilailla, joilla ei ole todettu kielihäiriöitä, mutta dysleksikkojen oppiminen on hitaampaa, joten oppimistulosten erot kasvavat opetuksen edetessä. Dysleksikoilla on vaikeuksia erityisesti kirjoitetun kielen oppimisessa, joten tuen tarve saattaa ilmetä vaiheessa, jossa varhaisesta suullisesta kielenopetuksesta siirrytään kirjoitetun kielen opiskeluun. Kieltenopetuksen tuen vaikutusta ei huomata, jos ryhmien oppimistuloksia verrataan toisiinsa tai normitettuihin testeihin. Arvioinnissa on tärkeää, että dysleksikkojen vieraan kielen arviointi ei perustu pelkästään kirjallisiin tuotoksiin. (Helland 2008: 60.)

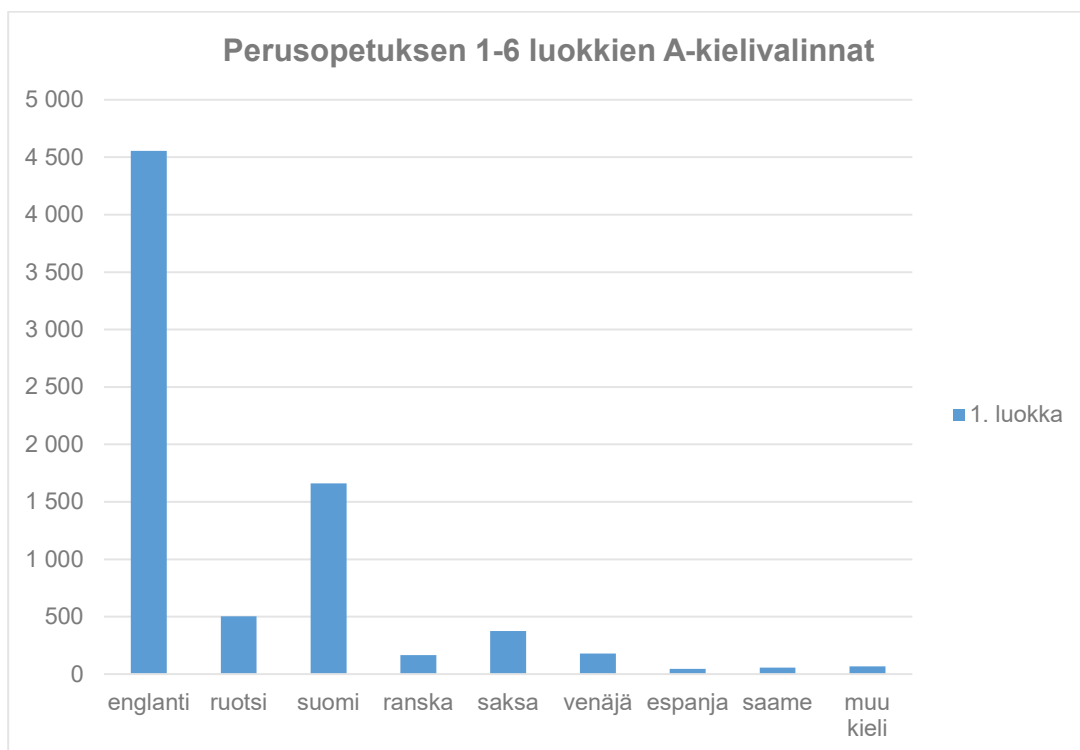
Oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia, voidaan tukea pääosin kahdella tavalla: tukemalla oppijan fonologista tietoisuutta sekä äidinkielessä että kohdekielessä ja yksilöllistämällä oppimistavoitteita esimerkiksi karsimalla ja muokkaamalla tavoitteita oppijalle sopiviksi. Nämä molemmat yksilöön kohdistuvat tukikeinot voidaan ottaa samanaikaisesti käyttöön. Näiden lisäksi oppijoita voidaan tukea muokkaamalla oppimisympäristöä, kuten jo opetus suunnitelman perusteet (POPS 2014) edellyttävät, sekä luomalla turvallinen oppimisilmapiiri (esim. Eppolito, Lasser & Klingner 2013). Kielten opiskelun strategioiden kehittäminen ja yleisen kielitietoisuuden lisääminen hyödyttävät kaikkien kielten oppimista. Varhaisessa kielenoppimisessa on tärkeää, että kaikki voivat osallistua yhteiseen toimintaan sekä kokea osallisuutta ja onnistumista suhteessa omiin tavoitteisiin. Normitettut testitulokset eivät usein sellaisenaan sovi esimerkiksi dysleksikoille, jotka etenevät oppimisessaan muita hitaammin ja omien tavoitteidensa mukaan (esim. Helland 2008). Oppimista tukevan ja kannustavan arvioinnin merkitys on keskeinen: sen avulla voidaan ajoissa havaita tuen tarpeet ja myös tukea oppijaa sen sijaan, että arviointia käytettäisiin vertailemaan ja luokittelemaan yksilöitä hyvin eri tavoin ja eri tahdissa kehittyvien kielitaitojen perusteella. Myönteinen asenne kieliä ja kielten oppimista kohtaan sekä motivaatio ja rohkeus käyttää kieltä ovat varhaisen kielenoppimisen tavoitteita ja myöhempää oppimista edistäviä tekijöitä, joiden systemaattinen arviointi voi kuitenkin olla vaikeaa. Erityistä tukea toisen tai vieraan kielen oppimisessa tarvitsevien oppilaiden opiskelua hyödyttää kieltenopettajien ja erityisopettajien yhteistyö sekä oppilaan äidinkielen kehityksen tunteminen (Helland 2008).

3.4 VARHENNETUN KIELTENOPETUKSEN SEURANTAA SUOMESSA

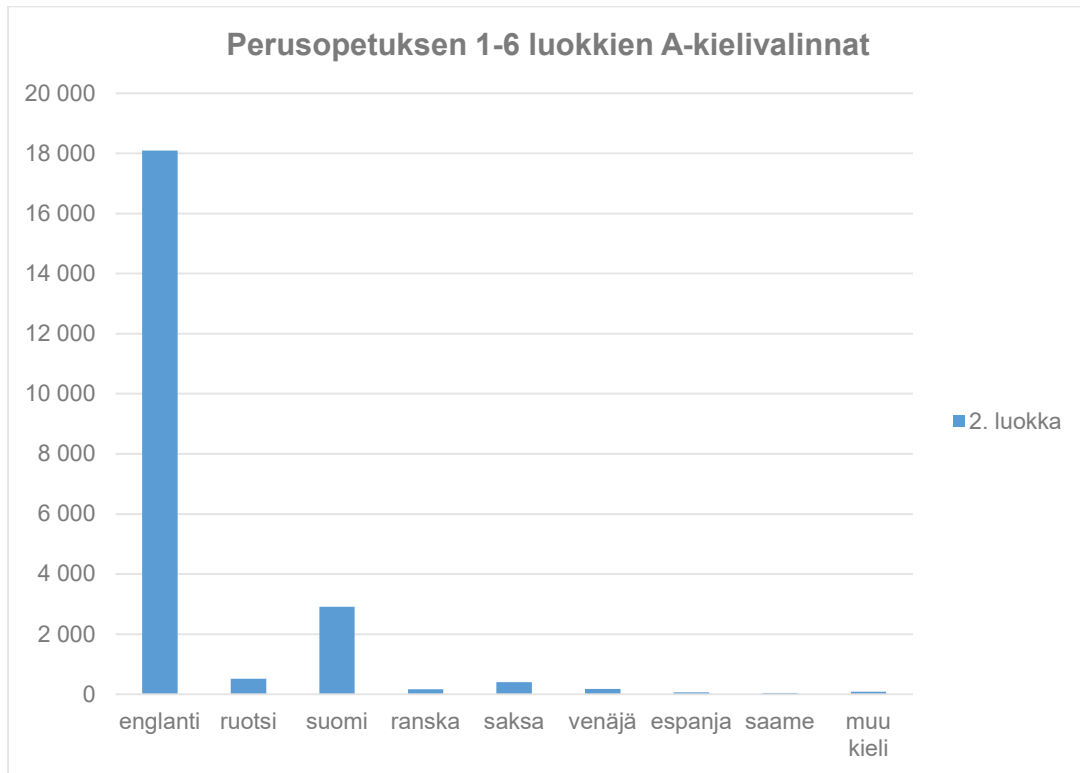
Tietoa varhaisen kielenopetuksen vaikutuksista Suomessa on saatu pääosin kaksikielisestä opetuksesta, etenkin kielikylvystä (ks. esim. Bergroth 2015; Björklund & Mård-Miettinen 2011). Kaksikielisen opetuksen paikalliset toteutukset vaihtelevat kuitenkin runsaasti, joten tutkimustuloksia ei aina voida yleistää. Kielikylpyopetus on todettu tuloksekkaaksi kielenoppimisen kannalta, mutta siinä kohdekielen käyttö on runsaampaa kuin varsinaisessa kielenopetuksessa. Varhennettu kielenopetus voidaan rinnastaa jossain määrin suppeampaan kaksikieliseen tai kielirikasteiseen opetukseen, jossa kohdekielellä annettavan sisällönopetuksen osuus on alle 25 %. Perusopetuksessa toteutusta varhennetusta kielenopetuksesta tutkimustietoa on kuitenkin hyvin vähän. Syynä tähän on ensinnäkin se, että ei ole ollut juurikaan toimintaa, mitä tutkia, lukuun ottamatta muun muassa steinerkouluja, joissa kahden vieraan kielen opetus alkaa jo ensimmäiseltä luokalta. Toinen tutkimukseen liittyvä hankaluus on laajojen pitkittäistutkimusten puute. Tutkimusjärjestelyt pitkäkestoisissa seurantatutkimuksissa ovat erityisen haastavia ja kalliita, eivätkä tulokset valmistu nopeasti päätöksenteon tueksi. Vieraan kielen oppiminen on hidas ja monimutkainen prosessi, jonka vaiku-

tukset voidaan todeta usein vasta pitkän ajan kuluttua. Nopeammin tiedon tarpeeseen vastaavat hankeseuranta, kohdennetut selvitykset ja suppeammat opinnäytetyöt, joita esitellään alla.

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä kieltenopetuksen varhentamiseen suunnatut valtionavustukset ovat vauhdittaneet A1-kielen varhentamista kunnissa vuodesta 2016 alkaen (vipunen.fi). Opetushallituksen kieltenopetuksen varhentamista koskevien hankeselvitysten mukaan lukuvuonna 2017–2018 varhennetun A1-kielen opetukseen osallistui yli 23 000 oppilasta. Osa varhentamisesta toteutettiin kokeiluna hankerahoituksen turvin. Selvityksissä saatiin vastauksia kärkihankerahoitusta saaneesta 83 hankkeesta. Erityisesti A1-kieltä on varhennettu alkamaan perusopetuksen 2. luokalta, ja vuonna 2016 jopa kolmannes 2.-luokkalaisista opiskeli kielten A1-oppimäärää. (Inha 2018). Alla olevista kuvioista 1 ja 2 ilmenee, että perusopetuksen 1. ja 2. luokalla alkavassa kieltenopetuksessa ylivoimaisesti tarjotuin kieli vuonna 2016 oli englanti (vipunen.fi).



KUVIO 1. Perusopetuksen 1. luokan A-kielivalinnat (vipunen.fi 2016).



KUVIO 2. Perusopetuksen 2. luokan A-kielivalinnat (vipunen.fi 2016).

Toisella vuosiluokalla suomen ja ruotsin osuus tarjonnassa lisääntyy, koska kaksikielisissä kunnissa ja erityisesti niiden ruotsinkielisessä koulutoimessa A1-kieli, joka yleensä on toinen kotimainen kieli, aloitetaan yleisimmin tuolloin. Helsingissä ja Tampereella on varhennettu myös muun muassa ranskan, saksan, espanjan ja kiinan opetus A1-oppimäärässä (Inha 2018).

Hankerahoituksella vuonna 2017 useissa kunnissa oli varhennettu kielikasvatus alkamaan jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa järjestämällä esimerkiksi kielisuihkutteluja ja kielimais-tiaisia eri kielillä (Inha 2018). Varhentamiskokeilujen tuloksia on seurattu kunnissa toisinaan myös kuntien ja yliopistojen yhteistyönä. Esimerkinä tästä on Uusikaarlepyyn ruotsinkielisessä opetus-toimessa ja varhaiskasvatuksessa hankerahoituksella toteutettu suomen kielen varhentamiskokeilu ”Kielistigen”, jonka toimintaa ja tuloksia on seurattu yhteistyössä Åbo Akademin kanssa. Varhaiskasvattajien ja vanhempien kokemukset kehittämishankkeesta ovat olleet myönteisiä sekä lasten kie-lenoppimisen että kielitietoisuuden ja myönteisten kieliasenteiden kehittymisen osalta (Björklund, Hansell & Tötterman-Engström 2018).

Varhennetun englannin kielen opetusmenetelmiä ja työtapoja:

Metsälän pro gradu -työ

Charlotte Metsälän (2017) pro gradu -työnä tekemässä vertailevassa tapaustutkimuksessa selvitettiin varhennetun englannin kielen opetuksen opetusmenetelmiä ja työtapoja kahdessa luokassa, joissa A1-kieli aloitettiin ensimmäisellä luokalla. Varhennettua englannin opetusta verrattiin kolmannella luokalla alkavaan A1-englannin opetukseen. Tutkimus toteutettiin kolmessa eteläsuoma-

laisessa peruskoulussa. Tutkimuksessa todettiin, että varhennetussa englanninopetuksessa käytettiin opetusmenetelminä ensisijaisesti kielisuihkutusta, TPR (*Total Physical Response*) -menetelmää ja toistamisharjoituksia. Tutkimuksessa tarkasteltiin luokkaobservoinnin ja opettajien haastattelujen avulla sitä, millä tavoin ikään liittyvät vaatimukset oli huomioitu opetuksessa.

Tutkimuksen tuloksena todettiin, että ensimmäisen luokan opettajilla oli varhennetun kieltenopetuksen tavoitteista keskenään erilaiset näkemykset, mikä saattoi johtua siitä, että toisessa koulussa oppimistavoitteet oli esitetty selkeämmin koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa. Vaikka molemmissa luokissa käytettiin monipuolisia opetusmateriaaleja, opettajilla oli erilaisia toiveita ja tarpeita materiaalin ja tietotekniikan käytön suhteen. Toisessa varhennettua kieltenopetusta järjestävässä koulussa oppilaille annettiin englannin kielen oppikirjat tutkimuksen teon aikaan, mutta luokan opettaja kaipasi oppimistavoitteet paremmin huomioivaa materiaalia opetuksen tueksi. Molemmat opettajat tarjosivat oppilaille paljon aktiviteetteja leikin ja toiston kautta, eikä kumpaakaan ensimmäisen luokan oppilaille annettu läksyjä. Kolmannella luokalla alkavassa englannin opetuksessa ei enää ollut kielisuihkutusta. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että varhennetun kieltenopetuksen menetelmät ja tavoitteet vaihtelevat keskenään, jos tavoitteet eivät ole yhteiset. Lisäksi kolmannella luokalla englannin opetuksen työtavat poikkeavat varhennetun kieltenopetuksen ikätasolle sovitetuista käytänteistä.

Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeet: kokemusten seuranta

Valtion kärkihankerahoitusta kieltenopetuksen varhentamiseen vuodelle 2017 (kärkihanke 1 Uusi peruskoulu, kieltenopetuksen varhentaminen) myönnettiin 95:lle opetuksen järjestäjälle. Opetushallituksessa 15.3.2018 toteutuneessa **asiantuntijahaastattelussa** opetusneuvos Anu Halvari ja projektiavustaja Karoliina Inha kertoivat valtion kärkihankerahoituksella toteutuneiden hankkeiden sisällöistä ja hankkeista saaduista kokemuksista, jotka olivat pääosin myönteisiä. Hankkeiden kuvauksista oli tullut yleiskuva siitä, että kieltenopetuksen varhentamista toteutettiin aivan tavallisilla luokilla ja siihen osallistuivat kaikki oppilaat paitsi ne, jotka olivat kaksikielisessä opetuksessa.

Hankerahoitusta saatettiin toteuttaa kunnan joissakin kouluissa tai koko kunnan kaikissa kouluissa. Jatkona varhentamiselle oli kunnissa kaavailtu toiminnan laajentamista tuntimäärän osalta, useampia oppilaita koskevaksi tai eri asteille sekä toiminnan kehittämistä. Osa kunnista oli käynnistämässä varhentamista, mutta hankerahoitusta oli pyritty suuntaamaan myös olemassa olevan toiminnan jatkamiseen ja kehittämiseen. Uuteen, 9.3.2018 päättyneeseen hankerahoitushakuun oli ottanut osaa 81 jatkavaa ja 43 uutta hakijaa, mikä kertoo opetuksen järjestäjien halusta jatkaa jo alkanutta kieltenopetuksen varhentamista.

Eryteisesti kunnissa oli lähdetty varhentamaan A1- ja A2-kieliä ja englannin kielen opetusta. Osassa kuntia, jotka olivat jo aikaisemmin varhentaneet kieltenopetuksen alkamaan 2. luokalla, hankerahoituksella varhennettiin kieltenopetus alkamaan jo 1. luokalta tai esiopetuksesta. Suomen kielen (finska) opetus ruotsinkielisissä opetustoimissa on jo yleisesti varhennettu alkamaan viimeistään perusopetuksen 2. luokalta, mutta hankkeita löytyi kuitenkin 8. Näissä hankkeissa joko laajennettiin toimintaa koskemaan suurempaa oppilasjoukkoa tai useampia kouluja tai varhennettiin suomen opetusta entisestään. Kieltenopetuksen varhentamista oli toteutettu toimijoiden kuvauksen mukaan kieltenopetustuokioina, kielisuihkuina, kielimaistiaisina ja ”kielikylpyinä” (ei varsinaista kielikylpyä), joiden tarkoituksena oli motivoida lapsia, totuttaa heitä vieraaseen kieleen ja kehittää kielenoppimisstrategioita.

Toteutuneista hankkeista tehtiin **seurantatutkimus** Opetushallituksen rahoituksella ja osin yhteistyössä Opetushallituksen kanssa (Huhta & Leontjev, tulossa). Tämän läpileikkaustutkimuksena tehdyn pilottitutkimuksen tehtävänä oli selvittää varhennetun kieltenopiskelun alussa oppilaiden opiskelumotivaatiota ja käsityksiä englannin kielestä ja sen osaamisesta sekä heidän englannin kielen käyttöönsä vapaa-aikana. Tavoitteena oli myös kartoittaa alustavasti oppilaiden englannin osaamista ja yleisiä valmiuksia hahmottaa kieltä. Lisäksi kartoitettiin oppilaiden huoltajien sekä opettajien käsityksiä varhennetusta englannin opetuksesta. Tutkimukseen osallistui yli 700 oppilasta vuosiluokilta 1.–3., yli 200 opettajaa ja noin 100 huoltajaa, ja siinä oli mukana yli 20 koulua eri puolilta Suomea.

Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaiden englannin taito (sanaston laajuus ja kielen hahmottaminen) oli sitä parempaa, mitä vanhemmista oppilaista oli kyse, vaikka kaikki tutkimukseen osallistuvat opiskelivat englantia koulussa ensimmäistä vuotta. Myös suomen kielen hahmottamisessa näkyi samanlainen suuntaus. Tulokset selittyvät todennäköisesti sillä, että myös oppilaiden englannin käyttö vapaa-ajalla lisääntyi selvästi ensimmäiseltä luokalta toiselle ja kolmannelle luokalle edetessä. Toinen tuloksiin vaikuttava tekijä oli luultavasti oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen; kielitaitoa testaavat tehtävät suoritettiin kirjallisina, vaikka englannin sanastotehtävän sanat esitettiin oppilaille myös suullisesti, joten sujuvampi kirjoitetun kielen käsittely saattoi auttaa iältään vanhempia toisen ja kolmannen luokan oppilaita suoriutumaan tehtävistä paremmin. Oppilaiden oman arvion mukaan heidän englannin puhumis- ja ymmärtämistaitonsa olivat parantuneet selvästi kuluneen puolen vuoden aikana. Tämä tuli ilmi, kun oppilaita pyydettiin vertaamaan osaamistaan englannin opintojen alussa syksyllä ja tutkimuksen ajankohtana keskellä kevätlukukautta.

Suurin osa oppilaista, opettajista ja huoltajista suhtautui myönteisesti varhennetun englannin opettamiseen sekä kieltenopetukseen yleensäkin. Opettajien vastauksissa mainittiin usein oppilaiden innostus, motivaatio ja avoimuus englannin opiskelua kohtaan. Suullisen ja leikinomaisen toiminnan sopivuus varhaiseen kielenopetukseen tuli esille sekä opettajien että huoltajien vastauksissa. Valtaosa vastanneista opettajista oli vasta-alkajia varhennetussa kieltenopetuksessa ja vain hieman yli puolet opettajista oli osallistunut varhennettua kieltenopetusta koskevaan täydennyskoulutukseen. Opettajien kieltenopetusmenetelmät olivat vastausten mukaan monipuolisia, mutta he toivoivat lisää täydennyskoulutusta erityisesti toiminnallisen kieltenopetuksen kehittämiseksi sekä hyvien käytänteiden jakamista muiden opettajien kanssa. Noin neljäsosa opettajista opetti kieltä varhennetusti yhdessä jonkun toisen opettajan kanssa. Yhteistyötä oli pääasiassa kieltenopettajan ja luokanopettajan välillä, mutta yhteistyökumppanina mainittiin joskus myös erityisopettaja.

4 VARHAINEN KIELENOPPIMINEN EUROOPPALAISENA TAVOITTEENA JA KIELTENOPETUKSEN VARHENTAMINEN SUOMESSA

Tässä luvussa tarkastellaan ensin eurooppalaisen kielikoulutuspolitiikan, erityisesti Euroopan komission suositusten, vaikutusta kieltenopetuksen varhentamiseen Suomessa. Toiseksi pureudutaan kansalliseen kieltenopetusta ja kieltenopetuksen varhentamista koskevaan ohjeistukseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) ja koululainsäädännössä sekä professori Riitta Pyykön (2017) kansallista kielivarantoa koskevan selvityksen kieltenopetuksen varhentamista koskeviin suosituksiin. Lisäksi tarkastellaan Helsingin kaupungissa käytyä julkista keskustelua kieltenopetuksen varhentamisesta.

4.1 VARHAINEN KIELENOPPIMINEN EUROOPPALAISENA TAVOITTEENA

Liikkuvuuden, kansainvälisyyden, kansalaisten keskinäisen yhteisymmärryksen ja talouden edistämiseksi kielten oppimista on edistetty eurooppalaisessa kielikoulutuspolitiikassa muun muassa suosittamalla kansalaisten kielitaidon laajentamista ja kieltenopetuksen varhentamista. Kieltenopetusta kehitetään myös suomalaisessa perusopetuksessa yhteistyössä muiden Euroopan neuvoston jäsenmaiden kanssa (Kantelininen 2015: 8).

Euroopan neuvoston kokouksessa Barcelonassa maaliskuussa 2002 asetettiin tavoitteeksi EU-maiden kansalaisten kielten perustaitojen parantaminen opettamalla yleisesti kahta vierasta kieltä hyvin varhaisesta iästä lähtien. Laaja Eurobarometri-kysely vuodelta 2005 osoittaa, että ainakin yhden vieraan kielen osaaminen kasvaa sen mukaan, mitä nuoremasta vastaajasta on kyse (Celaya 2012).

Eri EU-maissa vieraiden kielten oppiminen ja opetus on kuitenkin hyvin kirjavaa. Euroopan komissio asetti vuonna 2009 työryhmän ”Early language learning” pohtimaan ennen kouluikää tarjottavan kieltä kehittävän toiminnan haasteita ja mahdollisuuksia. (Mård-Miettinen 2012: 1). Ryhmän jäsenet, jotka olivat virkamiesedustajia ja akateemisia asiantuntijoita, kartoittivat kyselyllä varhaisen toisen ja vieraiden kielten opettamisen tilaa EU-maissa ja laativat yhteistyössä vuonna 2011

julkaistun käsikirjan (*policy handbook*), joka sisältää ryhmän keskeiset suositukset ja hyväksi todettuja varhaisen kielenopetuksen esimerkkejä kustakin EU-maasta. Työryhmä nosti käsikirjassa esille avaintekijöitä, jotka vaikuttavat varhaisen kielenoppimisen onnistumisen mahdollisuuksiin. Nämä ovat *toiminnan tasavertaisuus, laatu, yhtenäisyys, jatkuvuus, pedagogiset ratkaisut, arviointi, henkilökunnan koulutus sekä vanhempien ja yhteiskunnan rooli*. (Mård-Miettinen 2012: 1–2.) Useassa EU-maassa varhaista kielenoppimista kehittävä toiminta on strukturoimatonta, hajanaista, epätasaisesti jakautunutta ja kielivalikoimaltaan suppeaa. Varhaiseen kielenoppimiseen tähtäävän toiminnan suurin haaste on monessa maassa kasvattajien ja opettajien pätevyys ja valmiudet. Työryhmä suosittelee käsikirjassa, että varhaista kielenopetusta antavilla kasvattajilla tulisi olla peruskoulutus, joka antaa tarvittavat kielelliset ja pedagogiset valmiudet työskennellä varhaiskasvatuksen, kielikasvatuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen parissa. Joissakin EU-maissa on muodostunut hyviä käytänteitä siihen, miten vanhemmat ja yhteiskunta osallistuvat ja osallistetaan lasten varhaista kielenoppimista tukevaan toimintaan. (Mård-Miettinen 2012: 2–3.)

Tavoite varhentaa kielenopetusta ja varsinkin englannin kielen opetusta ei ole yksinomaan kasvatuksellinen vaan myös poliittinen ja taloudellinen projekti (Graddol 2006: 88–91). Varhaisen kielenopetuksen merkitys on tunnustettu kansainvälisesti ja toimenpiteisiin on ryhdytty sen järjestämiseksi erityisesti englannin kielen opetuksen osalta. Coplandin ja Eneverin (2015, teoksessa Rixon 2015: 36) mukaan Euroopassa on jo saavutettu vaihe, jossa varhainen kielenopetus ja varsinkin englannin opetus ovat tulleet jäädäkseen kansallisiin perusopetuksen opetussuunnitelmiin. Toiminnan jatkuvan perustelun sijasta on tullut aika kehittää kielenopetuksen laatua kiinnittämällä huomiota koulutussiirtymiin, opetustuntien määrään, tasa-arvoiseen saavutettavuuteen, päteviin opettajiin, opetusmenetelmiin, opetussuunnitelmiin, opetusmateriaaleihin sekä tavoitteiden asettamisen selkeyteen. (Rixon 2015: 36, ks. myös tämän selvityksen luku 3.2.)

4.2 TOISEN JA VIERAAN KIELEN OPETUS PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) annetaan kehykset toisen ja vieraan kielen opetukselle ja sitä koskevalle paikallisten opetussuunnitelmien laatimiselle. Pakollisten ja vapaaehtoisten kielten opiskelua selvitetään näin:

Oppilaan opinto-ohjelmaan kuuluu vähintään yksi pitkä ja yksi keskipitkä kielen oppimäärä. Näistä toinen on toinen kotimainen kieli (ruotsi tai suomi) ja toinen jokin vieras kieli tai saamen kieli. Pitkiä oppimääriä ovat A-oppimäärät sekä ruotsin ja suomen äidinkielenomaiset oppimäärät. Keskipitkiä oppimääriä ovat B1-oppimäärät. Lisäksi opetuksen järjestäjä voi tarjota oppilaille valinnaisina ja vapaaehtoisina kieliopintoina eripituisia kielten oppimääriä.

Toinen kotimainen kieli on suomi tai ruotsi, joiden oppimäärät ovat seuraavat:

Toinen kotimainen kieli -oppiaineeseen on näissä perusteissa määritelty kuusi oppimäärää: äidinkielenomainen suomi ja ruotsi, ruotsin ja suomen pitkä eli A-oppimäärä sekä ruotsin ja suomen keskipitkä eli B1-oppimäärä.

Erikseen määritellään vieraiden kielten ja saamen kielen oppimäärät:

Vieras kieli -oppiaineeseen on määritelty seitsemän eri oppimäärää: englannin, muun vieraan kielen ja saamen pitkät eli A-oppimäärät, vieraan kielen keskipitkä eli B1-oppimäärä sekä vieraan kielen, saamen ja latinan lyhyet eli B2-oppimäärät.

Paikallisten opetussuunnitelmien laatijoita ohjeistetaan vieraiden kielten osalta lisäksi seuraavasti:

Vieraan kielen oppimääräkuvaukset soveltuvat kaikille niille kielille, joille ei ole kielikohtaista oppimääräkuvausta. Paikalliseen opetussuunnitelmaan laaditaan tällöin kielikohtainen sovellus näiden opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Englantiin on opetussuunnitelman perusteissa laadittu vain A-oppimäärä. Jos on tarpeen, voidaan paikallisesti laatia englannin B1- tai B2-oppimääräkuvaus vieraan kielen B1- tai B2-oppimäärän perusteiden pohjalta. Perusteissa määritelty kehittyvän kielitaidon taso soveltuu eurooppalaisiin kieliin, joissa käytetään aakkosiin pohjautuvaa kirjoitusjärjestelmää. Muihin opetuksen järjestäjän kieliohjelmaan sisältyviin kieliin opetuksen järjestäjä laatii paikallisen opetussuunnitelman noudattaen näitä opetussuunnitelman perusteita soveltuvin osin.

Edellä mainitussa oppimääräkuvausten ohjeistuksessa huomioidaan englannin kielen erityisasema sekä mahdollisuus laajentaa kielitarjontaa myös erilaisiin, ei-eurooppalaisiin kieliin. Kunnissa tehdään päätökset opetussuunnitelmiin sisältyvistä perusopetuksen tuntijaoista ja kieliohjelmista, joista käy ilmi, milloin kieltenopetus aloitetaan, mitä kieliä tarjotaan ja kuinka monta vuosiviikkotuntia kieltenopetusta tarjotaan kullakin vuosiluokalla. Minimissään perusopetuksessa opiskellaan kuitenkin 16 vuosiviikkotuntia A1-kieltä, 6 vuosiviikkotuntia B1-kieltä ja 12 vuosiviikkotuntia vapaaehtoista A2-kieltä (Valtioneuvoston asetus 422/2012).

Tässä selvityksessä ei tarkastella yläkoulussa alkavaa B2-kielen opetusta. B1-kielen sekä A2-kielen opetusta selvitetään pääosin niiden tarjonnan osalta, ja tarkastelu keskittyy A1-kielen varhentamiseen.

4.3 KIELTENOPETUKSEN VARHENTAMISEN MÄÄRITTELYÄ JA RAJANKÄYNTIÄ SUOMESSA

Suomessa pitkän pakollisen vieraan kielen (A1-kieli) opiskelu aloitetaan viimeistään perusopetuksen 3. vuosiluokalla. Tuntijakopäätöksellä vuodesta 1994 alkaen vieraan ja toisen kielen opetus on voitu varhentaa alkamaan jo ennen perusopetuksen 3. luokkaa, jos opetuksen järjestäjä niin päättää. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014: 127) englannin tai muun vieraan kielen tai saamen kielen opetuksesta ja tavoitteista todetaan seuraavasti:

Koulussa ensimmäinen vieras kieli tai toinen kotimainen kieli alkaa useimmiten 3. vuosiluokalla. A-oppimäärän opetus voidaan kuitenkin aloittaa jo ennen 3. vuosiluokkaa. Tällöin noudatetaan A-oppimäärän opetussuunnitelman perusteita ottaen huomioon oppilaiden ikä.

Keskipitkä, pakollinen B1-kieli, joka useimmiten suomenkielisessä opetustoimessa on ruotsi, varhennettiin valtakunnallisesti 1.8.2016 lähtien alkamaan viimeistään perusopetuksen 6. luokalta. Kunnat ja koulut voivat tarjota myös vapaaehtoista A2-kieltä, joka on yleensä alkanut viimeistään perusopetuksen 5. luokalla ja useimmiten jo 4. luokalla.

Kuten jo aikaisemmin on todettu, kieltenopetuksen varhentamiselle ei ole virallista määritelmää, vaan varhentaminen tapahtuu opetuksen järjestäjän näkökulmasta suhteessa aikaisemmin

järjestettyyn toimintaan. Tuntijakoa koskevien säädösten perusteella varhennettua kielenopetusta on ennen perusopetuksen 3. luokkaa aloitettu A1-kielen opetus, ennen 4. tai 5. luokkaa alkava A2-kielen opetus sekä ennen 6. luokkaa alkava B1-kielen opetus. Ennen perusopetusta tarjottu kielikasvatus ei ole sidoksissa formaalin kielenopetuksen oppimääriin. Varhentamiseksi voidaan ymmärtää myös varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa alkava kielikasvatus, joka jatkuu perusopetuksessa vieraan tai toisen kielen (A1-kieli) opiskeluna, mutta ei ole *kaksikielistä opetusta*. (Skinnari & Halvari 2018.)

Varsinaisesta kielenopetuksesta poiketen kaksikielisessä opetuksessa (kotimaisten kielen kielikylpy, muu laajamittainen kaksikielinen opetus sekä suppeampi tai kielirikasteinen kaksikielinen opetus) eri oppiaineiden sisältöjä opiskellaan osittain jollain muulla kuin varsinaisella koulun opetuskielillä (POPS 2014: 91–92). Kaksikielinen opetus on usein jo varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa alkavaa pitkäjänteistä toimintaa, jonka tavoitteet, sisällöt ja oppilaaksi otto kuvataan paikallisessa opetussuunnitelmassa omassa luvussaan. Kaksikielinen opetus toteutetaan tuntijaos- sa muiden oppiaineiden kuin kielen tunneilla. Kaksikielisen opetuksen kohdekieli on myös oppilaiden A1-kieli. Yleensä kaksikielistä opetusta ei tarjota kaikille kunnan tai koulun oppilaille vaan siihen liittyy jonkinlaista oppilaiden valikointia.

Kielisuihutus puolestaan on pienimuotoista toimintaa, jossa voidaan tutustua eri kieliin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014: 128) vieraiden kielen opetusta 1. ja 2. vuosiluokalla kuvaavana esimerkkinä esitellään kielisuihku:

Jo ennen A-oppimäärän opetuksen alkamista voidaan oppilaita tutustuttaa alustavasti joihinkin kieliin, kuten englantiin, saameen tai muuhun kieleen. Tällaista toimintaa kutsutaan kielisuihkuksi. Kielen tai kielen alkeita opitaan siinä laulaen, leikkien, pelaten ja liikkuen. Aiheet valitaan oppilaita kiinnostavista asioista yhdessä oppilaiden kanssa. Opetus voidaan toteuttaa muiden oppituntien yhteydessä, osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia tai sille voidaan varata omia oppitunteja tai opetustuokioita. Kielisuihku voidaan järjestää myös ylempillä vuosiluokilla.

Opetushallituksen edu.fi-sivustolla kielisuihkuopetusta kuvataan näin:

Kielisuihkuopetusta voidaan järjestää oppilaille kieliin tutustumiseksi. Kielisuihku voi sisältää yhden tai useamman kielen alkeita. Kielisuihkuissa voidaan tutustua koulussa opettavien kielen ohella myös koulu yhteisössä tai lähiympäristössä esiintyviin kieliin tai maailmankieliin. Tällainen kielisuihku antaa oppilaille tuntumaa maailman kielelliseen moninaisuuteen ja herättää kiinnostusta kieliä kohtaan. Kielisuihku on kestoaltaan rajallinen alkaen muutamasta tunnista esimerkiksi vuoteen. Kielisuihku voidaan järjestää monin eri tavoin joko osana koulupäivää tai esimerkiksi kerhotoimintana. Apuna voidaan käyttää pelejä, esim. Kielitivolli.fi.

Varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa tai perusopetuksen alaluokilla tarjottava kielisuihutus on yleinen tapa järjestää varhaista kielenopetusta. Se ei kuitenkaan lyhytkestoisena toimintana täytä ajatusta tietyn kielen tai kielen oppimäärien varhentamisesta alkamaan aikaisemmin kuin määräysten mukaan vieraan kielen oppimäärän (esim. A1, A2, B1) tulisi alkaa. *Kielikerhotoiminta* puolestaan on vapaaehtoista, kouluajan ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa, joka ei myöskään ole kaikille oppilaille tarjottavaa varhennettua kielenopetusta. Kielenopetus voidaan varhentaa aloittamalla esimerkiksi kielisuihutus tai muu kielirikasteinen toiminta jo varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa, mistä toiminta jatkuu perusopetukseen siirryttäessä varsinaisena A1-kielen kielenopetuksena. Kielisuihutus, kielirikasteisessa toiminnassa ja varhennetussa kielenopetuksessa voidaan käyttää samanlaisia, ikätasolle sopivia menetelmiä.

4.4 KIELTENOPETUKSEN VARHENTAMISEEN LIITTYVIÄ SUOSITUKSIA: PYYKÖN SELVITYS 2017

Kansainvälistymistä ja Suomen kilpailukykyä halutaan tukea kieltenopetusta kehittämällä. Suomalaisen kielivarannon köyhtyminen valtakunnallisesti on huolestuttavaa, sillä kielten opiskelu perusopetuksessa on vähentynyt ja kuntien tarjoama kielivalikoima kaventunut (vipunen.fi). Suomen kielivarannon tilasta ja kehittämistarpeista tehty selvitys (Pyykkö 2017) pureutuu näihin ongelmiin. Selvitys sisältää myös seuraavat suositukset, jotka koskevat kieltenopetuksen varhentamista Suomessa:

- A1-kieli varhennetaan alkamaan viimeistään ensimmäisen opintovuoden kevätlukukaudella. Varhentamiseen varataan tarvittava lisäys vähimmäistuntimäärään. A1-kielivalinnaksi suositellaan pääsääntöisesti muuta kuin englantia.
- Valinnainen A2-kieli varhennetaan alkamaan 3. luokalta, ja se on pääsääntöisesti englantia.
- Varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen tuodaan kielenopiskelun aloittamiseen orientoivia elementtejä, kuten leikillisyyttä, pelillisyyttä, kielisuihkuttelua jne. Kieltenopetuksen kärkihankkeen sekä kielikylypyopetuksen kehittämistoimien pohjalta vahvistetaan varhaiskasvatuksessa vieraiden kielten opiskelun aloittamista tukevaa ja siihen orientoivaa pedagogiikkaa. (Pyykkö 2017: 124.)

Lisäksi selvityksessä ehdotetaan, että kunnat veloitetaan laajentamaan oppilaiden mahdollisuuksia valita A-kielen oppimääränä muitakin kieliä kuin englantia. Selvityksen suositusten perusteella on ripeästi ryhdytty toimeen, ja hallituksen huhtikuussa 2018 tekemällä päätöksellä kieltenopetus varhennetaan valtakunnallisesti alkamaan viimeistään perusopetuksen ensimmäisen luokan kevätlukukaudelta alkaen 1.1.2020. Päätöstä seuraava opetussuunnitelmatyö on alkanut ja opetuksen järjestäjille tarjotaan rahoitusta tuntikehyksen laajentamiseksi sekä muiden resurssien lisäämiseksi. Päätös vaatii esimerkiksi pikaista opettajien täydennyskoulutusta sekä materiaaleja varhennetun kieltenopetuksen käyttöön. Opetusmateriaalien tarvetta on ennakoitu muun muassa Opetushallituksessa ja kaupallisissa kustantamoissa jo uusien opetussuunnitelmien käyttöönoton aikaan, kun kieltenopetuksen varhentaminen on lähtenyt liikkeelle joissakin kunnissa joko hankerahoituksen turvin toteutuneina kokeiluina tai kunnan omin resurssein järjestettynä pidempiaikaisena toteutuksena.

4.5 KIELTENOPETUKSEN VARHENTAMISESTA KÄYTYÄ KESKUSTELUA: HELSINGIN KAUPUNKI

Kuten jo edellä todettiin, kieltenopetuksen varhentamisesta ei ole juurikaan Suomessa karttunut kokemuksia lukuun ottamatta esimerkiksi steinerkoulujen ensimmäiseltä luokalta alkavaa kieltenopetusta. Varhaisen kielenoppimisen osalta tutkimustietoa on saatu kielikylypyopetuksesta, joka kuitenkin poikkeaa varhennetusta kieltenopetuksesta. Eri näkökulmat ja monenlaiset käsitykset, mielipiteet, kannanotot ja kysymykset tulevat esille kieltenopetuksen varhentamisesta käytävässä keskustelussa, josta esimerkkinä on Helsingin kaupungin 16.11.–28.11.2017 kommentoijille avoina ollut verkkopohjainen kommentointialusta (Kerrokantasi-palvelu).

Helsingin kaupungissa on päätetty varhentaa kielenopetus alkamaan ensimmäiseltä luokalta syksystä 2018 lähtien. Päätös on saanut runsaasti valtakunnallista julkisuutta muun muassa Helsingin Sanomien (esim. Vuonokari 2018) ja Ylen (Tiainen 2017) uutisoinnin kautta. Helsingin kaupunki avasi päätökseen liittyen verkkopohjaisen kommentointialustan (Kerrokantasi-palvelu), jossa on voinut joko nimellä tai anonyymisti ilmaista mielipiteensä ja ehdotuksensa aiheesta. Sivustolle oli 28.11.2017 mennessä kertynyt 614 kommenttia, joista Helsingin kaupunki on myös laatinut excel-muotoisen seurannan. Kommentteissa otetaan kantaa viiteen kysymykseen: 1) Mitä ajatuksia uudistus herättää? 2) Mitä opetuksen järjestämisen suunnittelussa tulisi huomioida? 3) Miten koulupäivän pidentyminen vaikuttaa lapsen päivään? 4) Mitä kielitarjonnan alueellisessa ja koulukoh- taisessa suunnittelussa tulisi ottaa huomioon? 5) Muita kysymyksiä tai kommentteja.

Kommenteissa esitetään mielipiteitä ja perusteluja sekä kielenopetuksen varhentamisen puolesta että sitä vastaan. Nimimerkkien ja sisältöjen perusteella asiaa ovat kommentoineet ainakin vanhemmat, opettajat ja erityisopetuksen asiantuntija. Tähän selvitykseen kommenteista on poi- mittu esimerkkejä, joiden aiheet koskevat monipuolista kielitarjontaa ja kielipolkujen jatkumoa, lähikoulujen tärkeyttä ja koulutuksellista tasa-arvoa, opettajien pätevyyttä, erilaisten oppijoiden huomioimista, kielen opetuksen integrointia muihin oppiaineisiin sekä tulevien 2.-luokkalaisten kielenopiskelua.

Tasa-arvoisesta kielenopetuksen tarjonnasta ja jatkumoista haluttiin pitää huolta niin alu- eellisesti (kielten tarjonta eri kouluissa) kuin kaikkien luokka-asteiden kohdalla:

Olisi tärkeää, että samalla ensi syksynä tokan luokan aloittavat saavat myös aloittaa vieraan kielen, heistähän uhkaa tulla väliinpuotoajia!

Vastaajia kiinnosti runsaasti myös opettajien pätevyys, täydennyskoulutus ja yhteistyö. Useimmissa opettajia koskevissa kommenteissa ehdotettiin kielenopettajien palkkaamista, mutta myös luokanopettajien pedagoginen ammattitaito tuotiin esille. Monissa kommenteissa huomautettiin, että kumpikaan edellä mainituista opettajaryhmistä ei ole sopiva varhaiseen kielenopetukseen, jos opettajilta puuttuu joko kielipedagoginen tai ikäkausipedagoginen osaaminen. Todettiin myös, että kaksoiskelpoisia opettajia ei kuitenkaan riitä kaikkiin varhentamisen toteutuksiin eivätkä ly- hyet kurssit riitä takaamaan opettajien pätevyyttä opettaa vierasta kieltä esi- tai alkuopetuksessa. Erilaiset kannat ilmenevät seuraavista kommenteista:

Toivottavasti suunnittelussa huomioidaan pätevien aineenopettajien palkkaaminen!

Aineenopettaja ei ole pätevä opettamaan kieltä pienille ekaluokkalaisille. Heiltä, aika monessa tapauksessa, puuttuu didaktinen osaaminen. Luokanopettaja osaa toimia pienten kanssa, mutta kielen opetuksen taito saattaa puuttua, vaikka hyvä kielessä olisikin. Kaksoispäteviä tuskin riittää joka kouluun.

Kuka tätä opettaa? Luokanopettajien ei pidä suostua opettamaan tätä ainetta. Heillä ei ole tähän pätevyyttä, vaan opiskelua voi tuolloin pitää puuhasteluna. Aineenopettajan koulutus ei vastaa millään tavoin tätä tarkoitusta. Koulutuksesta puhutaan, mutta kaupungin antama koulutus on luultavasti vain päivien mittainen, jos sitäkään.

Myös äidinkielenään kohdekieltä puhuvien natiiviopettajien käyttöä ehdotetaan. Useissa commen- teissa pidetään opettajan pedagogista ja kielen osaamista erityisen tärkeänä juuri kielenoppimisen alkuvaiheessa. Toisaalta esitetään, että luokanopettajien pedagoginen pätevyys on kielen hallintaa

tärkeämpi, kun kyseessä on leikinomainen kielten opiskelun aloitus. Ajatukset opettajan pätevyydestä näyttävätkin olevan sidoksissa opetuksen tavoitteisiin ja opettajaryhmien erilaisiin painotuksiin kielten oppimisessa.

Varhaisen kielenoppimisen pedagogiikkaa korostavissa kommentteissa otettiin kantaa kielenopetuksen ikätasolle sopiviin menetelmiin. Useimmiten mainittiin leikinomaisuus ja hauskuus:

Ensimmäisinä vuosina kielten oppiminen pitäisi tapahtua riittävän leikkimielisesti, jottei siitä aiheudu turhia paineita mahdollisesti vielä lukutaidottomille lapsille. Mutta samalla oppimisen pitäisi edetä ja opetus myöhemmilläkin luokilla muokata niin, että ensimmäisten vuosien oppeja hyödynnetään.

Kun kielten opiskelua aloitetaan sille varsin otollisessa iässä, ikätasolle sopivalla kielikylpymäisellä linjalla (laulaen, leikiten, kielelle altistuen, sitä maistellen)

Näistä kommentteista poiketen, kielenopettajana toiminut vastaaja toi esille myös kielellisiä tavoitteita:

Käytännön työ on kuitenkin osoittanut, että joskus alaluokilla tuudittaudutaan vääränlaiseen luotamukseen siitä, että kielioppi (mm. verbien taivutus) hoituu kuin itsestään yläluokilla eikä oppilaita kannusteta ottamaan haltuun myös vaativampia kielen alueita [...] Myös pienempien oppijoiden kielten opiskelun täytyisi olla muutakin kuin laulua ja leikkiä [...] Alakoulun opettajat ovat nyt paljon vartijoina, ja toivon sydämestäni, että he muistavat aina koulujatkomon: seuraavan asteen opettajat pääsevät jatkamaan sujuvasti, jos lapset on totutettu jo varhain työntekoon.

Monien vastaajien mielestä huomiota tulisi kiinnittää varhaisen kielenoppimisen haasteisiin sekä erityisesti oppilaiden kielellisiin valmiuksiin ja monikielisiin taustoihin. Vastauksissa tuotiin esille huoli siitä, sopiiko varhennettu kieltenopetus kaikille:

Kielenopetuksen varhentaminen ei sovi automaattisesti kaikille lapsille. Joillekin se on mahdollisuus, toiselle yksi lisätaakka muutenkin haasteita täynnä olevassa oppimisen maailmassa.

Kaikkein suurin huoli minulla ammattilaisena on niistä lapsista, joilla on kielellinen erityisvaikeus tai muita kehityksellisiä häiriöitä [...] heistäkin merkittäväällä osalla on jokin muu äidinkieli kuin suomi tai ruotsi [...] heille tämä uudistus voi olla todella haitallinen.

Kieltenopetuksen varhentamisesta käydyssä keskustelussa englanti asettuu usein vastakkain muiden kielten kanssa. Englannin puolestapuhujat perustelevat mielipidettään muun muassa toteutuksen selkeydellä, englannin merkityksellä ja tasa-arvolla:

1.–3. luokalla jokaisella voisi olla yksi sama kieli eli englantia. Suunnittelu ja toteutus olisi helpompaa. Vasta 3. luokalla olisi mahdollista valita haluttu kieli niin kuin nykyisin on ollut.

Samanarvoisuus kouluissa ja opetuksessa, eli ainakin englanti mahdolliseksi kaikille.

Moni taas näkee kieltenopetuksen varhentamisessa mahdollisuuden monipuoliseen kielivalikoimaan:

Kielitarjonnassa ja -valikoimassa tulee huomioida ne lapset, jotka ovat kaksikielisiä tai jopa monikielisiä. Kaikkien ensimmäinen vieras kieli ei voi olla englanti...Monen kotikieli on jo englanti. Toivottavasti kouluihin saadaan laajempaakin kielivalikoimaa kuin pelkkä englanti ja ruotsi!

Kommenteista käyvät ilmi alueelliset erot Helsingin kaupungin sisällä, eri asemasta asiaa katsovien vastaajien vastakkaiset mielipiteet sekä perheiden erilaiset tilanteet ja toiveet. Vaikka pääosin vastaajat suhtautuivat kieltenopetuksen varhentamiseen myönteisesti, esimerkeistä välittyvät kommentoijien monenlaiset näkökulmat ja käsitykset.

5 KIELTENOPETUKSEN VARHENTAMINEN KUNNISSA

Tässä luvussa esitellään tätä selvitystä varten kerätyn dokumentti-, kysely- ja haastatteluaineiston analyysin tuloksia. Tiedot on saatu pääosin kuntien verkkosivuilta sekä täydentämällä tietoja puhe-
lintiedusteluilla kuntiin.

Helmikuussa 2018 kaikkiin Suomen kuntiin lähetettiin suomen- ja/tai ruotsinkielinen sähköpostikysely, jossa tiedusteltiin kuntien kokemuksia varhennetusta kielenopetuksesta tai aikeita varhentaa kielenopetusta sekä mahdollisia syitä olla varhentamatta. Kyselyt lähetettiin koulutoimesta vastaaville henkilöille. Suomen 311 kunnasta kyselyyn vastasi 154 kuntaa, mikä on 49,5 % kaikista Suomen kunnista. Vastanneista kunnista 71 (46 %) ilmoitti varhentavansa kielenopetusta ja 83 vastaajaa (54 %) kertoi, ettei kielenopetusta kunnassa varhennettu.

Aluksi selvitetään kielenopetuksen varhentamista Suomessa tarkastelemalla kuntien kieliohjelmia A1-, B1- ja A2-kielten osalta (ks. liite 1). Kuntien kielenopetuksen varhentamisen ja kieliohjelmien tarkastelun jälkeen selvitetään kielenopetuksen varhentamisen kokemuksia, tulevaisuuden suunnitelmia ja tarpeita kielenopetusta varhentaneiden kuntien kyselyvastausten perusteella. Sen jälkeen esitellään yhdeksään teemaan jaoteltuna kyselyaineistossa esille tulleita varhentamisen esteitä niiden kuntien osalta, joissa kielenopetusta ei ollut varhennettu. Viimeiseksi kuvataan kielenopetuksen varhentamiseen liittyvää päätöksentekoa sekä tulevaisuuden näkymiä kunnissa kyselyvastauksista ja tapauskuntahaastatteluista kerätyn aineiston pohjalta.

5.1 KIELTENOPETUKSEN VARHENTAMINEN JA KUNTIEN KIELIOHJELMAT

Suomen 311 kunnasta kieliohjelmat selvitettiin 302 kunnan osalta. Tarkastelussa ovat mukana kaikki Suomen mantereen kunnat sekä 7 Ahvenanmaan 16 kunnasta. Ahvenanmaan kunnat on otettu selvityksessä huomioon siltä osin kuin ne ovat vastanneet kyselyyn tai kuin kuntien kieliohjelmat ovat olleet saatavilla opetustoimen verkkosivuilla. Ahvenanmaalla noudatetaan omaa maakuntahallituksen vahvistamaa opetussuunnitelmaa (153 Us227.10.1995), joka on ollut voimassa syksystä 1996 lähtien ja johon kielenopetuksen varhentaminen paikallisesti suhteutetaan. Vastauksista selvisi, että joidenkin vuosien kuluttua Ahvenanmaalla uudistetaan perusopetuksen lainsäädäntöä ja opetussuunnitelmat.

Tarkasteltavista 302 kunnasta A1- ja/tai B1-kielen opetus oli varhennettu 116 kunnassa, mikä on 38,4 % näistä kunnista. Tähän lukuun on otettu mukaan kuntien kyselyvastauksissa usein varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa alkaneeksi ilmoitettu A1-kielen varhentaminen, vaikka se ei näy kunnan verkkosivuilla kieliohjelmassa ja tuntijaossa. Tämä ero on merkitty kuntien kieliohjelmissa esittelevään liitteeseen 1 (**). Näissä tapauksissa toimintaa järjestettiin esimerkiksi kokeiluluontoisesti valtion hankerahoituksen turvin. Vaikka varhaiskasvatuksessa alkava kielikasvatus tuli toisinaan esille kuntien kyselyvastauksissa ja haastatteluissa, se jäi kuitenkin systemaattisen tarkastelun ulkopuolelle, koska kyselyt lähetettiin vain kuntien opetustoimeen. Seuraavaksi kielenopetuksen varhentamista tarkastellaan erikseen pitkän pakollisen A1-kielen, keskipitkän pakollisen B1-kielen sekä vapaaehtoisen alakoulussa alkavan A2-kielen osalta.

A1-kieli

A1-kielen opetus oli lukuvuonna 2017–2018 varhennettu 113 kunnassa, mikä on 37,4 % kaikista tarkastelluista kunnista ja 97,4 % varhentaneista kunnista. Taulukossa 2 on esitetty A1-kielen opetusta varhentaneiden kuntien lukumäärä sekä prosenttiosuus kaikista kielenopetusta varhentaneista kunnista (n=113) A1-kielen aloitusajankohdan mukaan. Luvut perustuvat kuntien omiin vastauksiin sähköpostikyselyssä ja puhelintiedusteluissa sekä kuntien opetustoimen verkkosivujen tietoihin. Jos kunnassa on ollut useita ajankohtia kielenopetuksen aloittamiselle (esimerkiksi kaksikielisten kuntien suomen- ja ruotsinkieliset opetustoimet), on taulukossa otettu huomioon kuntakohtaisesti varhaisin ajankohta.

TAULUKKO 2. Varhennetun A1-kielen opetuksen aloitus kunnissa.

A1-kielen aloitus	kuntien lukumäärä	prosenttiosuus (n=113)
Esiopetuksessa	18	15,9 %
1. luokalta	34	30,1 %
2. luokalta	61	54,0 %

Yleisin varhennettu A1-kieli oli englanti. Ennen 3. luokkaa englantia opetettiin 93 kunnassa, mikä on n. 82 % A1-kieltä varhentaneista kunnista. Tämä luku sisältää myös esiopetuksessa alkavaksi ilmoitetun englanninkielisen toiminnan. Suomi (finska) tai ruotsi oli varhennettu alkamaan 34:ssä eli noin 30 %:ssa kielenopetusta ennen 3. luokkaa järjestävästä kunnasta. Näistä kunnista 26 on kaksikielisiä. Minkään kaksikielisen kunnan (32 kuntaa) ruotsinkielisessä opetustoimessa ei varhennettu englannin opetusta. Sen sijaan 24 kaksikielisen kunnan ruotsinkielisessä opetustoimessa oli varhennettu suomi (finska) A1-kielenä alkamaan jo ennen perusopetuksen kolmatta vuosiluokkaa. Kaksikielisten kuntien suomenkielisessä opetustoimessa ruotsi oli kuitenkin varhennettu vain 9 kunnassa (28 %:ssa), joista kahdeksassa ruotsi oli A1-kieli ja yhdessä B1-kieli. Kuntien, joissa ruotsi oli enemmistökieli, vastauksissa tuotiin esille suomen kielen opetuksen varhaisen aloituksen tärkeys, koska suomea ei opittu välttämättä koulun ulkopuolella.

Eftersom X är den kommun i Finland som har den största andelen svenskspråkig befolkning, så måste vi fokusera på det finska språket. (Kysely)

Inarissa oli varhennettu inarinsaamen, pohjoissaamen ja kolttasaamen opetus ja Utsjoella norjan ja englannin opetus. Muina A1-kielinä mainittiin ranska, saksa, viro, venäjä, espanja ja kiina. Kuntien vastausten mukaan joissakin kunnissa oli tarjottu useita kieliä, joista vain joidenkin tai pelkästään englannin opetus oli toteutunut lukuvuonna 2017–2018.

Esiopetuksessa alkavaa varhennettua kieltenopetusta kuvattiin kuntien vastauksissa kielirikasteisena toimintana, kielisuihkutteluna tai toisinaan useiden eri kielten ”kielimaistiaisina”. Varhaiskasvatus mainittiin harvoin (kyselyä ei lähetetty varhaiskasvatuksen toimijoille), mutta seuraavassa vastauksessa tulee näkyviin kaksikielisen kunnan kielikasvatuksen polku ja kieltenopetuksen varhentaminen jo varhaiskasvatuksessa alkavana, perusopetuksessa A1-kielenä jatkuvana toimintana:

[P]äiväkoti NN on kaksikielinen suomi-ruotsi, joten käytännössä kielikontakti alkaa heti kun lapsi tulee varhaiskasvatuksen piiriin. Esikoulussa toinen kotimainen on koko ajan mukana. Ensimmäisellä luokalla niin suomenkieliset kuin ruotsinkieliset oppilaamme aloittavat toisen kotimaisen kielen opiskelun.

Perusopetuksessa kieltenopetuksen varhentaminen tuli esille opetussuunnitelmaan liitetyissä kieliohjelmista ja tuntijaoissa, mutta kuntien kyselyvastauksissa kielten varhentamiseksi alaluokilla oli luokiteltu myös esimerkiksi kielirikasteinen toiminta, kuten hankerahoituksella järjestetty kielisuihku, vapaaehtoiset kielikerhot ja joskus myös kaksikielinen opetus. Varhentamista toteutettiin eri tavoin ja kieltenopetukseen varattu tuntimäärä vaihteli kielirikasteisista opetustuokioista ja tuntijaokoon merkitystä 0,5 vuosiviikkotunnista kahteen vuosiviikkotuntiin. Liitteestä 1 käy ilmi, miltä kasvatuksen tai koulutuksen asteelta lähtien ja millä kielillä A1-kielen opetusta järjestetään kunnissa.

B1-kieli

Opetussuunnitelmaudistuksen yhteydessä uuden tuntijakoasetuksen mukaan 1.8.2016 lähtien B1-kieli varhennettiin kaikkialla alkamaan viimeistään 6. luokalta. Sähköpostikyselyssä kunnilta ei tiedusteltu erikseen B1-kielen varhentamisesta, mutta muutamat kunnat ilmoittivat vastauksissaan varhentaneensa B1-kielen opiskelun. Tämä kieli oli joko ruotsi tai ruotsinkielisessä koulutoimessa suomi (finska), mikäli sitä ei ollut tarjottu jo A1-kielenä. Ruotsinkielisissä oppilaitoksissa opiskellaankin yleensä kahta 1.–4. vuosiluokalla alkavaa A-kielen oppimäärää, joista toinen korvaa pakollisen B1-kielen (Skinnari & Halvari 2018). Kuntien tuntijaoista ja kieliohjelmista käy ilmi, että 8 kuntaa, mikä on noin 2,6 % tarkasteltavista 302 kunnasta ja 6,8 % kieltenopetusta varhentaneista kunnista, oli varhentanut B1-kielen opetuksen alkamaan ennen perusopetuksen 6. luokkaa. Näistä kahdeksasta kunnasta pelkästään B1-kielen oli varhentanut 3 kuntaa, mikä on n. 1 % kaikista ja 2,6 % varhentaneista kunnista. Kaikissa kahdeksassa kunnassa varhennettu B1-kieli alkoi 5. luokalta. Seitsemässä kunnassa varhennettu B1-kieli oli ruotsi ja yhden kunnan ruotsinkielisessä opetustoimessa suomi.

A2-kieli

Tarkastellusta 302 Suomen kunnasta 135:ssä tarjottiin vapaaehtoista A2-kieltä, joka alkoi useimmiten alakoulun 4. tai 5. luokalta. Tuntijaossa ei määrätä A2-kielen aloitusajankohtaa, joten sen varhentaminen on suhteessa joko yleiseen käytäntöön tai kunnassa aikaisemmin tarjottun A2-kielen aloitusajankohtaan. Ennen 5. luokkaa alkavaa A2-kieltä tarjottiin 114 kunnassa, mikä on 37,7 % kai-

kista tarkastelluista 302 kunnasta ja 84,4 % kaikista A2-kieltä tarjoavista kunnista. Eri kielten tarjonta käy ilmi liitteestä 1. Kunnissa perustettiin A2-kielten ryhmiä erilaisiin oppilasmääriin perustuen, joten kaikkien kuntien kieliohjelmissa ilmoitettujen kielten opetus ei aina toteutunut. Puhelintiedusteluissa selvisi, että kielenopetuksen monipuolistamiseksi joissakin kunnissa oli madallettu opetusryhmän perustamiseksi vaaditun oppilasmäärän alarajaa. A2-kielinä tarjottiin englantia, ranskaa, saksaa, venäjää, ruotsia, kiinaa, espanjaa, saamen kieltä sekä norjaa.

5.2 KIELTENOPETUSTA VARHENTANEIDEN KUNTIEN KOKEMUKSIA JA TARPEITA

Kuntien tuntijakojen ja kieliohjelmien perusteella A1-kielen, B1-kielen tai niiden molempien opetusta varhennettiin 116:ssa tarkastelluista 302 Suomen kunnasta lukuvuonna 2017–2018. Kyselyyn vastanneista 154 kunnasta kielenopetusta ilmoitti varhentavansa 71 kuntaa, mikä on noin 46 % vastanneista kunnista. Seuraavaksi esitellään näissä kyselyvastauksissa esille tulleita varhentamisen kokemuksia ja tarpeita.

Koska varhentamiselle ei ole annettu valtakunnallisesti yleistä määritelmää eikä sitä määritelty tarkasti myöskään kyselyssä, kunnat saivat itse vastauksissaan ratkaista, oliko kyseessä kielenopetuksen pidempiaikainen varhentaminen vai esimerkiksi kokeiluluontoinen kielirikasteinen toiminta. Joistakin kunnista tiedusteltiin, mitä varhentamisella tässä selvityksessä tarkoitettiin, jolloin kuntia pyydettiin selvittämään erityisesti A1-kielen opetusta tai varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa alkavaa toimintaa, joka jatkui A1-kielen opetuksena peruskoulussa. Osa vastaajista oli ymmärtänyt kielenopetuksen varhentamisen koskevan kaikenlaista varhaista kielenopetusta, kuten varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa usein hankerahoituksella toteutettua pienimuotoista kielirikasteista toimintaa tai kielisuihkuttelua, joissakin tapauksissa myös alaluokilla alkavaa kaksikielistä opetusta tai kielikerhotoimintaa. Kuntavastauksissa tuotiin esille myös eri kielten kotikielen opetus.

Lähes puolet kielenopetusta varhentaneiden kuntien vastaajista kertoi olevansa tyytyväisiä kielenopetuksen varhentamiseen kunnassaan ja jatkavansa toimintaa samaan tapaan. Muissa kunnissa oli tarkoitus joko kehittää tai laajentaa varhentamista tai lopettaa kärkihankehankerahoituksella aloitettu toiminta, mikäli rahoitus ei jatkuisi. Näin siitäkin huolimatta, että kokemukset olivat hyviä:

Haemme jatkorahoitusta myös tulevalle lukuvuodelle. Mikäli rahoitusta ei saada, jää varhentaminen todennäköisesti kokeiluksi. Kaupungilla on tuskin varaa ottaa toiminnan laajentamista omalle rahoitukselle. Harmi, sillä tulokset ja kokemukset ovat olleet erittäin hyviä. Oppilaat ovat innostuneet kielenopiskelusta.

Hankerahoitusta oli käytetty myös jo alkaneen, pienimuotoisen kokeilun juurruttamiseen ja jatkamiseen, ja osa kunnista ilmoitti jatkavansa varhentamista, vaikka hankerahoitus loppuisi. Hankerahoitusta pidettiin yleensä ottaen hyvänä:

Hankkeet auttavat ja antavat toiminnalle jäntevyyttä. Niitä haetaan edelleen.

Hankerahoituksella oli muun muassa lisätty tuntikehystä, koulutettu ja palkattu opettajia ja laajennettu varhennettua kieltenopetusta joko alkamaan varhaiskasvatuksesta tai esiopetuksesta tai jatkettu jo ennen peruskoulua alkanutta toimintaa alaluokille.

Kieltenopetuksen varhentamisen onnistumiselle pidettiin erityisen tärkeänä varhaiskasvat-
tajien ja opettajien panostusta. Suunnitelmalliseen toteutukseen kuuluivat myös rekrytoinnit:

Rekrytoinnissa voidaan hyödyntää opettajien osaamista ja kiinnostusta. Ilman opettajien innos-
tusta ei onnistu.

Opettajien olemassa oleva pätevyys ja ammattitaito mainittiin, kuten myös täydennyskoulutuksen
tarve. Esille tuli myös sisäisen selvityksen tekeminen kunnan varhaiskasvatuksen henkilökunnalle
heidän kokemistaan tuen tarpeista.

Varhennetun kieltenopetuksen pedagogiikan koulutusta toivottiin muun muassa toimin-
nallisista menetelmistä ja kielikyllyn opetusmenetelmistä. Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja pe-
rusopetuksen alaluokkien henkilöstölle suunniteltiin yhteisiä koulutuksia, ja koulutusta toivottiin
järjestettäväksi alueellisesti. Yksi vastaaja oli havainnut, että koulutuksen tarjonta oli jo lisääntynyt,
mutta toinen puolestaan kertoi, ettei koulutuksista saanut tarpeeksi tietoa.

Suurin osa kuntien tuen tarpeista liittyi rahoitukseen: 19 kuntaa 71:stä kyselyn mukaan kiel-
tenopetusta varhentaneesta kunnasta toivoi taloudellista tukea ja sen lisäksi tuen tarve tuntike-
hyksen laajentamiseen mainittiin kuudessa vastauksessa. Taloudellista tukea tarvittiin monenlaisiin
varhentamisen kustannuksiin:

Det skulle vara bra att få stöd för att utbilda personal, ordna skuggning, materialskaffning osv. för
att få personalen att "väga" undervisa och prata det främmande språket.

Taulukossa 3 on ilmoitettu kuntien tarpeet kieltenopetuksen varhentamisen tukemiseksi tulevai-
suudessa yleisimmästä vähiten yleiseen. Vastaukset ovat kunnista, jotka kertoivat kyselyssä var-
hentaneensa kieltenopetusta (71 kuntaa). Kaikki nämä kunnat eivät kuitenkaan esittäneet toiveita
kyselyssä.

TAULUKKO 3. Kieltenopetusta varhentaneiden kuntien tarpeet kieltenopetuksen varhentamisen tukemiseksi.

Tarvitaan	Vastauksia
Taloudellisia resursseja	19
Opettajien täydennyskoulutusta/ koulutusta yleensä	19
Opetusmateriaaleja ja välineitä, tietotekniikkaa	8
Lisäystä tuntikehykseen	6
Tutkimuksellista ymmärrystä, seurantatutkimusta	3
Käsitteiden selkeyttämistä valtakunnan tasolla, valtakunnallisia linjauksia	1
Henkilöresursseja	1
Aikaa järjestämiseen	1
Tietoa jatkumoiden rakentamisesta esiopetuksesta perusopetukseen	1
Resursseja yleensä	1

Tutkimustietoa kaivattiin erityisesti varhennetun kielenopetuksen vaikutuksista niiden lasten opimiselle, joiden äidinkielen taidot olivat heikot.

Kuntien huolenaiheet liittyivät pääosin kunnan talouteen tai varhentamisen jatkumisen mahdollisuuksiin tulevaisuudessa. Kielenopetusta varhentaneiden kuntien vastauksissa tuli esille hyvin vähän ongelmia tai kritiikkiä itse varhentamista kohtaan. Kuntien vastauksissa tuotiin esille kuitenkin varhentamiseen liittyviä haasteita. Eräässä vastauksessa todettiin, että varhentamisen järjestämisessä on paljon valmisteltavaa ja se työllistää opettajia. Myös opetussuunnitelmatyö ja hankerahoitus olivat vieneet voimia. Vaikeudet olivat kullekin kunnalle omanlaisiaan ja niihin kaivattiin ratkaisuja esimerkiksi sopivia materiaaleja kehittämällä:

Lapset kokevat hankalaksi kolmen kielen kanssa työskentelyn (englannin tunti, kirja suomeksi ja opetus saameksi).

Joissakin vastauksissa ilmeni pyrkimys laajemman kielivalikoiman tarjoamiseen erityisesti vapaaehtoisen A2-kielen kohdalla. Tätä oli yritetty toteuttaa esimerkiksi pienentämällä ryhmän perustamiseksi vaadittavaa oppilasmäärää. Koska oppilaat (tai huoltajat) kuitenkin valitsivat tarjotuista kielistä pääasiassa englannin, muiden kielten opetusryhmiä ei syntynyt. Erityisesti pienissä kunnissa monien kielten tarjoamista ei nähty tarkoituksenmukaisena vähäisen oppilasmäärän vuoksi.

5.3 VARHENTAMISEN ESTEET KUNNISSA, JOTKA EIVÄT OLE VARHENTANEET KIELTENOPETUSTA

Kielenopetuksen varhentamisen esteitä tarkastellaan tässä niiden kuntien osalta, jotka vastasivat kyselyyn, ettei kielenopetusta ole varhennettu. Osassa kuntia, joissa kielenopetusta ei kyselyn toteuttamisen ajankohtana varhennettu, oli kuitenkin kokeiltu joko toisella luokalla alkavaa englannin opetusta tai esimerkiksi pienimuotoista kielisuihkuttelua hankerahoituksella tai kielikerho-toimintaa. Joissakin kunnissa näiden kokeilujen tuloksia oli tarkoitus käyttää kielenopetuksen varhentamisen päätöksenteossa:

Vieraiden kielten varhentaminen -hankerahoituksella toteutamme 1–2-lk. Englantia samanaikais-opetuksena muun opetuksen yhteydessä. Kielen opetuksen varhentamista arvioidaan osana hankearviointia. Arvioinnin tulokset ohjaavat päätöksentekoa.

Vaikka kokemukset olivat olleet hyviä, toiminta oli loppunut käytännön esteisiin, kuten hankerahoituksen loppumiseen tai koulukuljetusten järjestämisen hankaluuteen.

Kielenopetuksen varhentamisen esteitä koskevat kyselyn tulokset esitetään seuraavaksi teemoittain koottuna. Esteisiin liittyviä teemoja on yhdeksän:

- Talouteen liittyvät syyt
- Kunnan koko ja jatkumoiden turvaamisen vaikeus
- Tuntijakoon ja muihin oppiaineisiin liittyvät syyt
- Hankerahoitukseen liittyvät syyt
- Kunnissa järjestettiin muuta toimintaa varhaisvaiheessa eri kielillä
- Opettajiin liittyvät syyt: vastustus tai opettajaresurssien puute

- Oppilaisiin ja huoltajiin liittyvät syyt: ei ollut kiinnostusta tai varhentaminen koettiin liian haasteelliseksi oppilaille
- Tutkimus- ja kokemustiedon puute varhentamisen perusteiksi
- Kiinnostuksen puute kuntapäätäjien osalta

Samat teemat toistuivat useiden kuntien vastauksissa. Osittain teemat olivat päällekkäisiä, esimerkiksi kunnan koko vaikutti koulukuljetusten määrään ja sen kautta taloudellisten resurssien puutteeseen. Hankerahoitus liittyi myös taloudellisiin resursseihin, mutta sitä tarkastellaan omana teemanaan. Vaikka harvoissa vastauksissa mainittiin erityisesti **huoli koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta** ja kaikkien oppilaiden osallisuudesta varhennetun kieltenopetuksen seurauksena, se oli usein kirjoitettu vastausten rivien väleihin:

Varhennetun vieraan kielen oppimisen pitää olla leikinomaista, ei liikoja ”oppiennätyksiä” tavoittelevaa, jotta heikommatkin oppilaat pääsisivät mukaan oppimiseen ja tekemiseen.

Vastauksissa ilmeni, että kieltenopetuksen varhentamisen järjestäminen kaikille oppilaille sopivaksi oli erityisesti luokanopettajien ja erityisopettajien huoli. Toinen kuntia mahdollisesti yleisesti koskeva asia, joka kuitenkin esiintyi vain muutamassa vastauksessa, oli se, että **opetussuunnitelmatyöhön oli mennyt paljon aikaa ja energiaa** koulutoimessa ja jatkuva uudistaminen oli uuvuttavaa. Tämän voidaan ajatella olevan erityisesti pienten kuntien vähäisten henkilöresurssien vaikutusta. Vaikka epävarmuutta siitä, kannattiko kieltenopetusta varhentaa, tuotiin esille ja asioita punnittiin usein monelta kannalta, harvoissa vastauksissa näkyi ehdottoman kielteinen asenne varhentamista kohtaan. Yleisesti kyselyyn vastanneet kuntapäätäjät pitivät varhaista kielenopetusta myönteisenä asiana, josta sekä kunta että oppilaat hyötyvät. Näin vastasivat myös useimmat haastatteluihin osallistuneet rehtorit, sivistysjohtajat sekä opettajat.

Talouteen liittyvät syyt

Kuntatalouteen liittyvät syyt olivat yleisimmin mainittuja kieltenopetuksen varhentamisen esteitä. Yleisesti resurssien puutteen mainitseminen saattoi myös viitata nimenomaan talouteen. Tuntikehyksen kasvattaminen tarjoamalla lisää kieltenopetusta kilpaili muiden koulutus uudistusten kanssa. Kuntien vastauksissa mainittiin sekä kunnan yleisesti heikko taloustilanne että asioiden priorisoinnin tarve. Pienet opetusryhmät, pitkät kuljetusmatkat sekä opettajien lisätarve aiheuttivat kieltenopetukseen liittyviä kuluja, kuten eräs vastaaja toteaa: ”Tarvitaan euroja: taksikuljetuksia ja bussikuljetuksia kotiin.”

Kuntien vuosittaista tasapainottelua monipuolisen kieltenopetuksen järjestämiseksi huonossa taloustilanteessa kuvaa seuraava vastaus:

Talousarvioon saatiin takaisin A2-kielen tarjonta, joka oli ”talouden tasapainottamistoimenpiteenä” leikattu pois 2009 alkaen. Nyt resurssi myönnetty 3 A2-kielen ryhmälle.

Vaikka kieltenopetuksen varhentamiseen, monipuolistamiseen ja laajentamiseen suunnattuja hankerahoituksia kiiteltiin, useissa kunnissa niitä ei pidetty riittävänä kieltenopetuksen varhentamisen aloittamiselle. Kokeilut saattoivat päättyä rahoituksen loputtua:

Kokeiltiin osana kielitivolihanketta, lopettamisen syynä raha ja säästötoimet. Koulut ovat kunnassa laajalla alueella ja kuljetuskustannukset ovat iso tekijä. Julkista liikennettä ei ole tarpeeksi.

Kokeiltu kielikylypytoimintana, jos viralliseksi, järjestely maksaa lisätunteina; ei aina- kaan vapaaehtoisesti varhenneta, koska kunnalla ei juurikaan varoja ylimääräiseen.

Silti eräissä vastauksessa todettiin, että varhentaminen "ei ole tuesta kiinni (ehkä ylimääräinen valtionavustus järjestämisestä)". Toisen kunnan vastauksessa todettiin, että varhentaminen ei toteudu kunnassa ilman valtion rahaa, jonka tulisi kattaa vähintään 70 % varhentamisen kokonaiskustannuksista. Sama vastaaja toivoi, ettei tämän tuen saamiseksi tarvita "massiivisia hakemuksia".

Kuntien vastauksissa esitetyt toiveet "tarvitaan rahaa ja päättäjien motivaatiota" ennakoivat hallituksen varhentamispäätöstä, joka tehtiin vain jonkin aikaa kyselyn toteuttamisen jälkeen:

Varhentamisen aloittaminen on pitkälti resurssikysymys. Jos varhentaminen haluttaisiin saada normaaliksi toiminnaksi, se vaatii valtion tukea (ja myöhemmin huomiota valtakunnallisessa tuntijaossa).

Muutama kuukausi ennen hallituksen päätöstä kieltenopetuksen varhentamisesta kriittinen vastaaja toteaa:

Jos tutkimustiedon pohjalta kieltenopetuksen varhentaminen halutaan Suomessa toteuttaa, määräaikainen hankerahoitus on siihen väärä tapa. Asiasta pitää määrätä lainsäädännöllä/ope- tussuunnitelmien perusteissa. Historiassa on aivan liikaa näitä hankerahoituksia, joilla valtio on saanut kuntia tekemään jotain ja sitten vetäytynyt vastuusta määräaikaisen hankerahoituksen jälkeen, jolloin osa kunnista ei voi jatkaa toimintaa. Säädöstasolla määriteltyjä asioita kunnissa toteutetaan, määräaikaiset hankerahoitukset eivät jää kaikissa kunnissa pysyväksi toiminnaksi. Esi- merkkinä ryhmäkokojen pienentäminen. Jokaisella hallituksella on omat "kärkihankkeensa", joilla yleensä käytetään sumuverhona perusrahoituksen leikkaamiselle.

Kieltenopetuksen varhentamisesta koituu kunnille kuluja. Hankerahoitus yksin ei riitä takaamaan aloitetun toiminnan jatkumista, vaan tarvitaan pitkäkestoisempaa tukea, jos ohjeistus toimintaan tulee ylhäältä annettuna. Toisaalta jotkut kunnat vastasivat, että rahaa löytyy, jos toimintaa pidetään tärkeänä.

Kunnan koko ja kieltenopetuksen jatkumot

Yleinen resurssien puute oli hyvin usein mainittu syy olla järjestämättä varhennettua kieltenope- tusta kunnissa. Erityisen usein vastauksissa mainittiin pienen kunnan rajalliset resurssit, jotka olivat joskus sidoksissa opetustoimen rakennemuutoksiin:

Olemme pieni kunta eikä resurssija ole ollut monenlaisen toimintaan...pienessä kunnassa ei ole mielekästä hajaannuttaa toimintoja.

Kunnassa myös pieniä kyläkouluja: varhentaminen ja aloituskielen monipuolistaminen sidoksissa oppilasmääriin ja opetuksen toteuttamiseen.

Rakennemuutos kasvatusektorilla: kyläkoulujen sulkeminen sekä uusien opetussuunnitelmien käyttöönotto ovat vaatineet paljon energiaa, tarvittaisiin aikaa ja rahaa.

Pienet kunnat saattoivat saada tukea ympäröiviltä kunnilta tai maakunnilta, mutta ne joutuivat koulutuspäätöksiä tehdessään hyväksymään laajempien yhteistyöalueiden linjaukset, joissa aloitetut kielipolut eivät välttämättä jatkuneet:

Kunnassa ei toisen asteen oppilaitosta, noudatetaan maakunnan yleistä linjausta, vaikutukset yltyvät koko oppilaan opiskelupolun läpi.

Kunnille oli erityisen haasteellista järjestää varhennettua kieltenopetusta, jos kunta oli pinta-alaltaan laaja, mutta asukkaiden määrä ja asukastiheys oli pieni. Tästä seurasi pieniä, hajallaan sijaitsevia kouluja, koulukyytien järjestämistä ja kieltenopettajien liikkumisen tarvetta. Eräs vastaaja totesi, että ”suurin este järjestelyissä on tällä hetkellä koulukuljetusten ajoitus”.

Väkiluvultaan suuretkin kunnat saattoivat kärsiä kouluverkon hajanaisuudesta. Erään vastaajan mielestä kieltenopetukselle ”keskeistä on jatkumoiden turvaaminen oppilaille”.

Kuntapolitiikan linjaukset eivät aina tukeneet näitä jatkumoa:

Meillä on hyvin hajanainen palveluverkko ja yksiköiden koko vaihtelee välillä 30–800 oppilasta. Paikallispolitiikassa ei ole hyväksytty mallia, jossa oppilas vaihtaisi koulua A2-kielen valinnan myötä, mikäli ryhmää ei perustettaisi omalle koululle. Tämä muutos tekisi opiskelusta kokonaisvaltaisempaa ja vähentäisi taukoja, joita voi tulla opiskelussa oman tai opettajan poissaolojen myötä.

Alakoulusta alkanutta A-saksaa on ollut kymmenisen vuotta, mutta sitä ei enää jatketa, koska kuntaamme tullaan yläkouluun useamman kunnan alueelta ja muiden kuntien alakouluissa ei ole ollut niin paljon halukkaita, että heillä olisi A-saksa alkanut. Yhdenvertaisuus ei siis toteutunut.

Koulutuksellinen tasa-arvo oli kuitenkin tärkeää:

Siitä pidämme kiinni, että kunnan lukioon pääsevät kaikki kielipohjan erilaisuudesta huolimatta.

Kyselyvastauksissa esille tulivat erityisesti kunnan pienuus ja tuntijako, mutta myös organisaation sisäiset asiat kuten hajanaisuus, muutos ja suunnitteluresurssien puute. Kunnissa haluttiin tietää, miten päätökset vaikuttavat tulevaisuuteen. Sen selvittämiseksi kaivattiin tietoa ja tukea muilta kunnilta sekä toiminnan laajempaa koordinoitua. Myös opetusmateriaaleja toivottiin. Huolena nousi esille jatkumoiden toteutusvaikeudet nivelvaiheissa.

Tuntijakoon ja muihin oppiaineisiin liittyvät syyt

Muutama kuukausi ennen hallituksen päätöstä kieltenopetuksen varhentamisesta ja siihen liittyvästä opetussuunnitelmauudistuksesta, tuntijaosta sekä taloudellisesta resursoinnista kunnilta saaduissa vastauksissa perättiin juuri valtiollisia toimenpiteitä varhentamisen tukemiseksi:

Pitäisi tehdä tuntijakomuutos niin, että lisätunnit ko. asiaan eivät ”syö” jonkun muun oppiaineen opetustunteja pois eli varhentamiseen tulee kohdentaa lisätunteja tuntijakoon jo valtakunnallisesti, mikäli asiaa halutaan ajaa koko valtakunnassa läpi. Lisäksi tuntijaon minimituntimäärää pitää kasvattaa ja lisätunteihin antaa korvamerkitty valtionavustus/korotettu valtionosuus, sillä muussa tapauksessa, jos tuntijakominimiä nostetaan, mutta rahoitusta ei lisätä, kunnat, jotka jo nyt antavat perusopetusta yli valtakunnallisen minimituntirajan, joutuvat käytännössä omilla päätöksillään leikkaamaan muista opetustunneista jotakin pois, jotta kieltenopetuksen tunnit voidaan alkuopetukseen lisätä ilman, että kustannuksiakin lisätään.

Kyselyn toteuttamisen ajankohtana tuntiresurssin puute nähtiin taloudellisena esteenä, minkä lisäksi tuntimäärää ei haluttu alaluokilla kasvattaa liikaa, joten eri oppiaineiden opetusta oli jouduttu priorisoimaan kunnissa. Kieltenopetuksen tuntien lisäämisen nähtiin kilpailevan erityisesti äidinkielen ja matematiikan kanssa, jotka sisälsivät alkuopetuksessa opeteltavia perustaitoja. Joissakin vastauksissa tuli ilmi priorisoinnin vaikeus:

A1-kielen osalta nähtiin oleellisena tuo matematiikan lisätunti 2. luokalta ja 2. luokan englannin tunnin hyöty jakoi paljon mielipiteitä. Asiaa tullaan arvioimaan uudestaan.

Meillä on alakoulussa 1–2 vuosiluokilla yksi ylimääräinen tunti verrattuna valtakunnalliseen miniiniin. Olemme nähneet parhaaksi käyttää tämän tunnin perusasioiden kunnolliseen opiskeluun. Näin ollen tunti on kohdennettu matematiikkaan ja äidinkieleen.

Kieltenopetuksen varhentamista koskevat päätökset eivät olleet aina kuntakohtaisia, sillä yksittäisillä kouluilla oli mahdollisuus suunnata opetuksen resurssia haluamallaan tavalla. Tämä siirsi päätätävällän koulujen tasolle opettajaryhmille ja viime kädessä rehtoreille:

Periaatteessa koulukohtaisesti olisi mahdollisuus aloittaa englanti esimerkiksi 2. luokalla. Näin koulut eivät ole kuitenkaan tehneet vaan ohjanneet resurssia lähinnä matematiikka/äidinkieli puolelle. Asiasta on keskusteltu.

Tässä kunnassa tehdyssä haastattelussa tuli esille, että koulujen päätöksen taustalla oli muun muassa ajatus siitä, että kieltä opitaan muutenkin kuin koulussa. Keskustelua ei kuitenkaan kouluissa välttämättä syntynyt, jos ylemmältä taholta ei tullut vaatimusta kieltenopetuksen varhentamiseksi:

Det har inte diskuterats och eftersom grundskolans läroplan inte krävt det, hard det inte gjorts. Vad som diskuterats är att senarelägga språkstarten för de spark som startar I åk 5, men inget beslut har fattats.

Kyselyvastauksissa esitettiin myös ajatus, että alkuopetusluokkien kieltenopetus tulisi integroida muihin oppiaineisiin eikä järjestää erillisenä oppituntina.

Jos lisäresurssia tuntikehykseen ei saada, kieltenopetuksen varhentamiseen käytetyt tunnit ovat pois muiden aineiden tunneista. Erityisesti vastakkainasettelua mainittiin matematiikan ja äidinkielen tuntien kanssa.

Hankerahoitukseen liittyvät syyt

Osa kunnista, joissa kieltenopetusta ei varhennettu, oli joko saanut tai harkinnut hakevansa varhentamiseen varattua hankerahoitusta, mutta jotkut vastaajat pelkäsivät toiminnan jäävän lyhytjäteiseksi hankerahoituksen loputtua. Vaikka hankerahotusta pidettiin yleensä hyödyllisenä, erityisesti pienissä kunnissa hankerahoituksen haku, hankkeiden koordinointi ja järjestäminen veivät paljon voimavaroja. Erään kunnan vastauksessa tuli esille, että kunnassa oli jo meneillään useita eri hankkeita. Rahoituksia täytyi priorisoida, sillä mahdollisuudet lähteä mukaan moniin kokeiluihin olivat rajallisia. Eräessä kyselyvastauksessa toivottiin "rahaa valtiolta eikä massiivisia hakemuksia/

hakemusperusteita ja monisivuisia raportteja”. Rahoitushakemusten tekeminen kasautui erityisesti pienissä kunnissa harvojen harteille, eikä kokemuksesta karttunut tieto ollut aina käytettävissä:

On vaativaa hakea hankerahoitusta, opettajat eivät hae ja hakeminen jää sivistysjohtajalle, jolloin toteutus ei juurru hyvin todellisuuteen.

Hankerahoituksella oli saatettu toimintaa alkuun, mutta toinen hankerahoitukseen liittyvä, usein esille tuotu hankaluus oli jatkon turvaaminen rahoituksen loputtua. Yhtenä ratkaisuna esitettiin, että jatkossakin rahoitus ”voisi olla OPH:n osittain tukemaa hankepohjalta”. Kieltenopetuksen varhentamiseen suunnattu kärkihankerahoitus oli juuri tällaista rahoitusta, joten ei ole varma, tarkoittiko vastaaja samankaltaisen rahoituksen jatkumista vai uuden rahoituksen tarjoamista.

Osalle kunnista hankerahoitus oli mahdollisuus, toisille kritiikin kohde. Hankerahoituksen hakemisessa punnittiin kunnan tahtotila kieltenopetuksen varhentamisessa sekä toimijoiden yhteistyö ja toiminnan tavoitteellisuus.

Muuta toimintaa eri kielillä

Useissa kunnissa kieltenopetuksen varhentamista ei pidetty tarpeellisena, koska kunnassa järjestettiin jo muunlaista kielikasvatustoimintaa, jonka koettiin toimivan hyvin. Tällaisena toimintana mainittiin *kielikylpy, kielisuihkutuskokeilut varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa, hankerahoituksella toimivat kieltenopetuskokeilut, englannin kielen kerho, kielikokeilut iltapäivätoimintaryhmissä, englanninkieliset erikoisluokat, vieraskieliset koulut, Normaalikoulun varhennettu kieltenopetus sekä oman äidinkielen opetus.*

Tyytyväisyys järjestettyyn pienimuotoiseen toimintaan tulee esille seuraavassa kielikerhokokemuksesta kertovassa vastauksessa:

Iltapäivätoimintaryhmille (1–2) sekä 3.–4.-luokkalaisille kielikerho, jossa tutustutaan eri kielisiin ja kulttuureihin, toiminut hyvin ja jatkuu.

Kokemuksen perusteella vastattiin muun muassa, että ”kielikylpy toimii parhaiten”, kun taas toisen kunnan vastauksessa todettiin:

Ei tarvita muuta varhennusta kuin tuo mahdollinen (kokeiltu) opettajakohtainen leikinomainen opiskelu tuolla iällä.

Osaan toiminnasta pääsivät mukaan kaikki varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen alaluokkien lapset. Vieraskielisiin kouluihin, kaksikieliseen opetukseen sekä Normaalikoulun varhennettuun kieltenopetukseen pääsy oli riippuvainen vanhempien valinnasta. Kerhoja järjestivät sekä kunnat että yksityiset toimijat varsinaisen kouluajan ulkopuolella. Eräässä kunnassa esikoululaisille on tarjottu mahdollisuutta maksulliseen englanninkieliseen kerhoon esiopetuksen ulkopuolella, mutta avustusta oli haettu 1. luokalta alkavalle englannin opetukselle ja esiopetuksen maksuttomalle englannin kerholle. Toisessa kunnassa puolestaan opetustoimi oli ostanut kielikerhopalveluja kaupalliselta toimijalta:

Olemme nyt alkuvuodesta ostaneet kokeilujakson kahden kyläkoulun 2. luokkalaisille kaupallista yritykseltä testataksemme itse, onko pienellä englannin kielen maistelulla vaikutusta oppilaiden valmiuksiin aloittaa englannin opiskelu ensi syksynä 3. luokalla.

Edellä olevasta vastauksesta käy myös ilmi kuntien tarve kerätä kokemuksia varhennetusta kieltenopetuksesta ennen vakiintuneemman toiminnan aloittamista, mikä on aineistosta noussut teema, johon palataan myöhemmin tässä luvussa. Sama ajatus toistuu seuraavissa vastauksissa:

Yhdessä esikouluryhmässä on kokeiltu englannin kielikylpyjä ja kokemukset olivat hyviä.

On kokeiltu yksittäisten opettajien toimesta alkuopetuksessa 1–2 -luokilla: kielikylpyomaista, ei varsinaista tavoitteellista opetusta (jos viralliseksi, maksaa).

Varhainen kieltenopetus ja kielikasvatus ymmärrettiin kunnissa usein kokonaisvaltaiseksi monikieliseksi toiminnaksi, joka kattaa myös oppilaiden eri äidinkielet. Äidinkielen tukeminen varhaisessa vaiheessa tuli esille seuraavassa vastauksessa:

Det som vi har i barnomsorgen är personal avsatt för att stödja barn med annat modersmål. Landskapsregeringen har ett projekt som heter "Stöd barn med annat modersmål än svenska"

Kunnissa kerrottiin muun muassa "kielikylpyjen ja -suihkujen" järjestämisestä, millä todennäköisesti ei viitata varsinaiseen kotimaisten kielten kielikylpyyn (POPS 2014) vaan pienimuotoiseen kielirikasteiseen toimintaan. Kieltenopetuksen varhentamista toteutettiin toisinaan kaksikielisenä opetuksena:

Vieraiden kielten varhentaminen -hankerahoituksella toteutamme 1–2-lk. englantia samanaikaisopetuksena muun opetuksen yhteydessä.

Erilaisia varhaisen kielenopetuksen muotoja kokeiltiin joissakin kunnissa hankerahoituksella ilman tarkoitusta varsinaisesti varhentaa kieltenopetusta. Kunnissa oltiin toisinaan myös tyytyväisiä jo järjestettyyn kielirikasteiseen toimintaan, kielten suihkutteluun tai varsinaisten oppituntien ulkopuolella tarjottavaan kerhotoimintaan. Osassa kuntia pienimuotoinen toiminta koettiin riittäväksi ja oikein kohdennetuksi siitä kiinnostuneille. Lisäksi kyselyvastauksissa tärkeänä mainittiin muun muassa varhain alkava oman äidinkielen opetus.

Opettajiin liittyvät syyt olla varhentamatta

Kuntien vastauksista ilmeni, että opettajat olivat useissa kunnissa tärkeä ryhmä kieltenopetuksen varhentamista koskevassa päätöksenteossa. Opettajat huomioitiin sekä asiantuntijoina että osana koulutuksen resurssia:

Kunnassa tulee selvittää ja järjestää niitä käytännön kysymyksiä, jotka liittyvät mm. opettajien työaikaan (koulukuljetuksiin ym.).

Kieltenopetuksen varhentamisen esteet liittyivät opettajiin kahdella tapaa. Joko opettajat vastustivat varhentamista tai opettajaresurssija oli liian vähän, jotta kieltenopetuksen olisi voinut aloittaa jo alaluokilla. Joskus varhentamisen aloittaminen oli opettajien varassa:

Asiaan innostunutta ja siitä puhetta pitävää henkilöä ei ole koulussa ollut.

Yksittäinen opettajakin saattoi joskus torpata varhentamiskokeilun:

Kirkonkylän koululla tätä maistelua ei (opettajan toiveesta) tarjota (kokeilujakso 2.-luokkalaisille).

Toisaalta joissakin kunnissa varhentamista koskeva päätös oli tehty ilman opettajien suurta myötävaikutusta, mikä tuli esille myös Kieltenopetuksen varhentamisen seurantatutkimuksessa (Huhta & Leontjev, julkaisussa). Eri opettajaryhmien mainittiin vastustavan varhentamista eri syistä. Eräässä kunnassa vastattiin, ettei varhentamista ollut kokeiltu, koska kieltenopettajat halusivat mieluummin pitää ylemmillä luokilla suurempaa vuosiviikkotuntimäärää. Toisessa kunnassa kieltenopettajien vastustus oli kaatanut varhentamispäätöksen, mutta vastauksessa ei avattu vastustamisen syitä. Useammassa vastauksessa esille tullut luokanopettajien vastustus puolestaan liittyi heidän huoleensa oppilaiden haasteiden lisääntymisestä:

Ei kaivata yhtä oppiainetta lisää, alkuopetus nyt jo täynnä perustaitojen opettelua.

Heikompienkin oppilaiden pitää päästä mukaan oppimiseen ja tekemiseen (leikinomaisuus). Suuri huoli opettajilla on kuitenkin niistä oppilaista, joilla on oppimisvaikeuksia jo oman äidinkielen-säkin lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa sekä matematiikan perustaidoissa.

Joissakin kunnissa oli pätevien kieltenopettajien puute kaikilla asteilla. Yläkoulussa kieltenopetusta annettiin etäopetuksena, joka ei soveltunut vastaajan mukaan alaluokkien oppilaille. Lisää resursseja olisi tarvittu opettajien palkkaamiseen:

Tällä hetkellä kielten opettajilla on tunteja runsaasti, koska he opettavat alakoulussa, yläkoulussa ja lukiossa. Saatetaan tarvita lisäresursseja.

Syynä se, ettei vielä ole kokeiltu on lähinnä opettajien resurssipula. Pienessä kunnassa opettajien tunnit ovat aika täynnä, eikä nykyisellä henkilöstöllä saada varhennusta helposti aikaiseksi. Mikäli kokeilumme tuottaa syyn tarkastella tilannetta uudelleen, varaudutaan tilanteeseen paremmin myös henkilöstöresurssien osalta.

Henkilöresurssien lisääminen oli taloudellinen haaste varsinkin pienissä tai harvaan asutuissa kunnissa. Henkilöresurssihin liittyviä kuluja syntyi kulkemisen lisäksi myös täydennyskoulutuksesta:

[Tarvitaan] laajan pitäjän pienissä kyläkouluissa olevien luokanopettajien osaamisen vahvistamista, yhdysluokkaopetuksen pedagogiikan kehittämistä.

Opettajien syyt vastustaa kieltenopetuksen varhentamista olivat joskus pedagogisia: vieraiden kielten oppimista ei nähty perustaitona, jonka aloittaminen varhaisella iällä olisi ollut tarpeen. Toisinaan syyt liittyivät tuntijärjestelyihin (kieltenopettajat) ja kiinnostuksen puutteeseen (luokanopettajat).

Useiden kuntien vastauksissa todettiin riittämättömät opettajaresurssit ja se, että kieltenopetuksen varhentamiseen tarvitaan lisää koulutettuja opettajia, täydennyskoulutusta, rahaa ja lisääntynyttä tuntikehyksen.

Oppilaisiin ja huoltajiin liittyvät syyt olla varhentamatta

Vähäinen oppilasmäärä mainittiin varhentamisen esteeksi. Tämä haaste kytkeytyi ajatukseen varhennetun kieltenopetuksen vapaavalintaisuudesta joko yleensä tai erityisesti A2-kielen kohdalla:

Ei vielä aloitettu, koska hyvin pieni määrä oppilaita (alle viisi luokilta 1–2) olisi valmis aloittamaan varhennetun kielenopetuksen.

Kielenopetuksen varhentaminen pitäisi olla kuitenkin mieluummin valittava vaihtoehto eikä ainut mahdollisuus toteuttaa ko. kielen opetusta.

Kunnissa saatettiin odottaa huoltajien olevan aloitteellisia varhentamisen aloittamisessa:

Huoltajien suunnalta ei ole ilmaistu merkittävässä määrin tarvetta varhennettuun kielen opiskeluun.

Toisessa kunnassa taas vastattiin, että huoltajilta on asiaa tiedusteltu, mutta halukkuutta ei ollut riittävästi. A2-kielen valinnan vähäisyys tulkittiin myös vähäisenä kiinnostuksena kieltenopetuksen varhentamiseen:

Merkittävä osa oppilaista lopetti kokeillun A2-kielen kesken, joten se ei enää kannattanut.

Joissakin kunnissa kieltenopetuksen varhentamista pidettiin ainakin osalle oppilaita niin haastavana, että sen järjestäminen ei kannattanut, Kieltenopetuksen varhentamisen ounasteltiin aiheuttavan ongelmia erityistä tukea tarvitseville oppilaille:

Lapsilla paljon haasteita perustaidoissa.

Inte passat elevunderlaget.

Valtakunnalliseen keskiarvoon verrattuna kunnan peruskoululaisista yli 1,5-kertainen määrä tehostetun tai erityisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen piirissä; akateeminen haaste ei tarkoitusmukaista, kun näin suurella joukolla vaikeuksia jo nykyisten tavoitteiden kanssa.

Tarvittaisiin laajasti vanhemmuuden tukea, jotta vanhemmat osaisivat tukea lastensa koulunkäyntiä ja oppimista ennen kuin voi lisätä akateemisia haasteita.

Myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla varhentamisen onnistumista epäiltiin:

Olemme käyneet keskustelua sekä opetushenkilöstön, rehtoreiden, erityisen tuen asiantuntijoiden että huoltajienkin kanssa. Haasteena on se, että suurin oppimisen vaikeus lapsilla tällä hetkellä on puutteellinen suomen kielen hallinta ja tämä jo vaikeuttaa edes varhennetun kielen oppimisen aloittamista sekä edes perusopetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista.

Toisinaan vapaaehtoinen varhentaminen oli kaatunut käytännön esteisiin, kun innostusta asiaan ei muutenkaan ollut:

Kokeiltiin hankkeena, mutta kuljetusoppilaat eivät pääse osallistumaan. Ei ollut suurta innostusta muutenkaan.

Kuntien erilaiset resurssit ja oppilaiden tilanteet tulivat esille vastauksissa:

Kaksikielinen kunta, vahvasti yksikielisiä oppilaita: osa oppilaista hyötyisi aikaistetusta finskasta, nyt jo aloitetaan 2. luokalta.

Muutamissa vastauksissa toivottiin valmista vanhemmille suunnattua materiaalia kielenopetuksen varhentamisesta perustelujen tueksi.

Vähäinen oppilasmäärä ja pienet ryhmäkoot tekivät kielenopetuksesta kallista. Toisinaan kielen opiskelua pidettiin vaativana ja sen ajateltiin kilpailevan oppilaiden perustaitojen kehittämisen kanssa. Osa vastaajista perusteli kunnan päätöstä olla varhentamatta kielenopetusta sillä, että huoltajilla ei ollut halukkuutta tai he eivät ilmaiseet halukkuuttaan. Huoltajille asiasta tiedottamiseen olisi tarvittu tukea, esimerkiksi valmista materiaalia, jossa oli tietoa varhaisen kielenoppimisen hyödyistä.

Tutkimus- ja kokemustiedon puute

Useiden kuntien vastauksissa ilmeni puute tutkitusta ja kuntien kesken jaetusta kokemusperäisestä tiedosta, jonka varassa kielenopetuksen varhentamisen päätöksiä voisi tehdä ja opetusta järjestää:

Mikäli varhennettaisiin koko ikäluokalle systemaattisesti esim. A-kielen aloitusta, pitäisi olla varmuutta ja tutkimustietoa siitä, että varhentaminen palvelee kaikkia oppilaita heidän erilaisesta kehitymisestään huolimatta [...] kielenopetusta ei aiota varhentaa kunnassa ennen kuin siitä on saatu pienten kuntien kokemustietoa.

Perusteluja tarvittiin myös varhentamispäätöksen esittämisessä huoltajille ja kuntapäätäjille:

Fakta/tutkimustieto, tilastoja yms., mistä voisi näyttää vanhemmille ja kunnan päättäjille, että kielenopiskelu kannattaa, on aina hyvä. Sen avulla voisi perustella, miksi kielenopiskelua tulisi lisätä Koulutuksellinen tuki olisi siinä vaiheessa tarpeen, kun toimintaa suunnitellaan ja aloitetaan (tulee käsittelyyn rehtorikokouksessa).

Osassa kunnista haluttiin ensin kokeilla varhentamista ja tehdä päätös kokeilun perusteella:

Mikäli myönteisiä vaikutuksia on havaittavissa, mietimme kielenopetuksen varhentamista ensi lukuvuoden aikana.

Kielen opetuksen varhentamista arvioidaan osana hankearviointia. Arvioinnin tulokset ohjaavat päätöksentekoa.

Vastauksissa mainittiin, että varhentamisen aloittamiseksi "tarvitaan tietoa, koulutusta ja resursointia". Kunnissa oli saatettu harkita varhentamista jo pitkään ja jopa kokeilla sitä aikaisemmin:

Tänä keväänä tilannetta arvioidaan uudestaan ja pohditaan, pitäisikö kielen opetus kuitenkin siirtää takaisin 2. luokalle. Asiaa mietitään myös kansainvälistymisen kannalta aina varhaiskasvatuksesta lukioon. Tavoitteena yhtenäinen kansainvälisyyden kasvattava polku, johon kuuluu kielen opetus eri muodoissaan.

Kunnissa tarvitaan tutkittua ja kokemusperäistä tietoa kielenopetuksen varhentamisen vaikutuksista. Varhentamisen perusteina mainittiin hyödyt oppilaille sekä kansainvälisyyden lisääntyminen ja kunnan imago.

Kiinnostuksen puute

Yleinen ja usein henkilöimätön vastauksissa mainittu kielenopetuksen varhentamisen este oli kiinnostuksen puute; varhentamista "ei ole nähty tarpeelliseksi". Tarvetta uudistukselle ei ollut, jos oltiin tyytyväisiä kielenopetuksen nykytilaan: "Vi är nöjda som det är." Vastauksista ei useinkaan käynyt ilmi, ketä asia ei kiinnostanut: kuntapäättäjiä, opetustoimen henkilöstöä vai huoltajia. Vasta lyhyen aikaa toimestaan ollut vastaaja kertoi, ettei osannut sanoa, miksi kunnassa ei ollut varhennettu kielenopetusta, mutta "todennäköisesti ei ole ollut riittävä kiinnostusta". Kuntapäättäjien kiinnostuksen puuttumiseen viittaavat vastaukset:

Ei ole ollut kiinnostusta/resursseja aiemmin, mutta nyt yritetään tehdä imagoasia, jos rahaa saadaan.

Ei ole täällä kiinnostanut, tarvitaan rahaa ja päättäjien motivaatiota.

Vastaus "ei ole ollut tarvetta tai kysyntää" viittaa todennäköisesti huoltajiin, jotka eivät ole tuoneet esille kiinnostusta kielenopetuksen varhentamiseen. Eräissä vastauksessa syitä avataan lyhyesti: "ehkä asenne". Kiinnostus on saattanut myös lopahtaa kokeilun jälkeen, mikä ilmenee vastauksesta: "Kokeiltiin: ei suurta innostusta. "Päätöksenteon kiemuroita kunnissa kuvaa seuraava vastaajan kokemus:

Hallinnossa ei ole ollut suunnitteluresursia, kunnassa tehty iso organisaatiomuutos [...] nyt juuri pohdimme kuka/ketkä ottaisivat hankerahoituksella tarjottavan varhennetun kielenopetuksen haltuun.

Osa vastaajista on kertonut, että kielenopetus on keskusteluttanut kuntapäättäjiä muutoin kuin varhentamisen osalta:

On keskusteltu vain eri vaihtoehdoista A-kielissä ja tarjottavien kielten määristä, mutta ei varhentamisesta.

Jotkut vastaajat ovat perustelleet sitä, ettei kunnassa varhenneta kielenopetusta tai suunnitella varhentamista päättäjien, rehtoreiden, opettajien tai huoltajien kiinnostuksen puutteella. Kiinnostuksen puutteen mainitseminen herättää kysymyksen priorisoinnista kuntien opetustoimessa. Mikä on tarpeellista? Kenen mielestä? Kuka kunnassa päättää kielenopetuksen varhentamisesta?

5.4 TULEVAISUUDENNÄKYMIÄ KUNNISSA, JOISSA KIELTENOPETUSTA EI VARHENNEDU

Tämän selvityksen valmistelun aikana valtioneuvosto teki päätöksen kieltenopetuksen varhentamisesta kaikissa Suomen kunnissa 1.1.2020 alkaen. Se muuttaa joidenkin kuntien suunnitelmia varhennetun kieltenopetuksen järjestämisestä tulevaisuudessa, erityisesti niiden kuntien osalta, joissa kieltenopetusta ei varhenneta tai ei edes ole aiottu varhentaa. Noin puolet niistä 83:sta kyselyyn vastanneesta kunnasta, joissa kieltenopetusta ei varhennettu, ilmoitti joko aloittavansa varhentamisen tai suunnittelevansa sitä, kun taas neljäsosassa näistä kunnista vastattiin, että kieltenopetuksen varhentamista ei suunnitella tai aiota aloittaa. Loput vastaajista ilmoittivat, etteivät osanneet vastata, tai eivät vastanneet kysymykseen lainkaan.

Kuntien ilmoittamista varhentamisen esteistä osa voidaan poistaa sekä lisärahoituksella että tuntikehyksen muutoksilla. Sen sijaan opettajaresurssien lisääminen on varmasti monille kunnille haasteellisempi tehtävä. Täydennyskoulutusta kaivataan niin varhaiskasvattajille, esikoulun opettajille, luokanopettajille, kieltenopettajille kuin erityisopettajillekin. Lisäksi tarvitaan yhteistyöaikaa, jotta alkuopetuksen ja kieltenopetuksen pedagogiikkaa voidaan kehittää ja toteuttaa suunnitelmallisesti ja jotta voidaan ottaa myös huomioon kieltenopetuksen jatkumot nivelvaiheissa varhaiskasvatuksesta ja esikoulusta perusopetuksen alaluokille.

5.5 KIELTENOPETUKSEN VARHENTAMISEEN LIITTYVÄ PÄÄTÖKSENTEKO KUNNISSA

Kieltenopetuksen varhentaminen vaatii kuntatoimijoilta ja erityisesti rehtoreilta ja koulutoimen johtajilta tasapainottelua monenlaisessa ristipaineessa: on kuultava eri toimijoita, löydettävä ja esitettävä perusteita toiminnalle, pohdittava taloutta ja haettava rahoitusta, järjestettävä koulukyytejä ja suunniteltava koulutusta. Kuntien kieltenopetuksen varhentamista koskevaan päätöksentekoon pureuduttiin erityisesti viidessä tapauskuntahaastattelussa, joissa syvennettiin kyselyvastauksissa esille tulleita seikkoja. Molemmissa aineistoissa näkyivät eri ryhmien, kuten opettajien, rehtoreiden sekä sivistystoimenjohtajien erilaiset kannat ja vaihtelevat tavat päätöksenteon prosesseissa sekä päätöksenteon eri tasot.

Viidestä tapauskunnasta yhdessäkään ei haastattelun aikaan varhennettu kieltenopetusta, vaikka muuta varhaista kielikasvatusta, kuten kielisuihkuttelua ja kielikerhoja, järjestettiin osassa kunnista. Yhdessä tapauskunnassa kieltenopetuksen varhentaminen oli talousvaikeuksien takia aikoinaan lopetettu ja sitä oltiin elvyttämässä uudelleen. Kolme kunnista oli edennyt melko pitkälle kieltenopetuksen varhentamisen suunnittelussa, ja näistä kahdessa kunnassa oli päätetty aloittaa kieltenopetuksen varhentaminen syksyllä 2019. Kieltenopetuksen varhentamista koskevaa päätöksentekoa tapauskunnissa kuvataan seuraavien teemojen kautta: aloitteen tekeminen, kunnan keskustelukulttuuri ja yhteistyö, eri toimijoiden vaikutusvalta ja resurssipuhe.

Aloitteen tekeminen

Kyselyvastauksissa tuli esille, että kieltenopetuksen varhentaminen tai siitä käytävä keskustelu eivät lähteneet käyntiin, jos odotettiin jonkun ryhmän yksin tekevän asiassa aloitteen. Vastauksissa

mainittiin huoltajien ja opettajien aloitteellisuuden puute sekä kuntapäätäjien ja rehtoreiden kiinnostuksen puute. Myös kieltenopetuksen varhentamista tukevan hankerahoituksen hakemisessa näkyi yksilöiden tai ryhmien yhteistyön puute esimerkiksi haastattelussa, jossa todettiin, että kunta ei lähettänyt hakemusta, koska sen tekeminen jäi liikaa yhden opettajan vastuulle.

Aloite oli saattanut tulla yhdeltä henkilöltä tai pienestä ryhmästä, mutta toteutumiselle tärkeää oli saada aikaiseksi keskustelua eri toimijoiden välillä. Eräässä kuntahaastattelussa rehtori kuvasi kiinnostuksen heräämistä varhaiseen kieltenopetukseen ja keskustelun aloittamista kunnassaan seuraavasti:

Päätös varmaan syntyy sillä tavalla, että kun seuraa maailmaa ja mediaa niin tästä on paljon puhuttu, tää on ollu paljon esillä, eikä ihan nyt vasta viimeisinä vuosina vaan jo pidempään, mutta nyt tuntuu, että tää uus hallitus on oikein tarttunu tähän asiaan ja tuonu sitä paljon esille. Ja ehkä se sitten on nostanu myös kiinnostusta opettajakunnassa ja rehtorikunnassa ja myös vanhempien, että tästä on alettu keskustella.

Esille tuli myös muun muassa se, että opettajat olivat verkottuneet sosiaalisen median välityksellä muualla Suomessa olevien opettajien kanssa, mutta omassa kunnassa keskustelu ei ollut oikein lähtenyt käyntiin.

Kunnan keskustelukulttuuri ja yhteistyö

Kuntien koolla on vaikutusta päätöksenteon sujuvuuteen. Pienissä kunnissa asioiden valmistelu ja esimerkiksi rahoitushakemusten tekeminen saattoivat kuormittaa samoja työntekijöitä, mikä tuli esille kyselyvastauksissa. Suurten kuntien haasteina voivat olla hallintorakenteiden monimutkaisuus ja yhteydenpito toimijoiden välillä. Kuitenkin esimerkiksi Helsingin kaupunki oli edistänyt avointa keskustelua tarjoamalla mahdollisuuden antaa verkkopalautetta sekä järjestämällä alueellisia keskustelutilaisuuksia. Pienen kaupungin rehtori toi haastattelussa esille kunnan ketteryyden ja sopivan koon edut verkostojen toimimiselle ja yhteistyölle:

Ja meillä kun on pieni kaupunki, niin meillä on hirveen matala organisaatio, että tavallaan se päätöksenteko on lähteny alun alkaen tähän prosessiin, mitä nyt mennään niin ihan sillä tavalla, et on alettu keskustella, on kuultu vanhemmilta toiveita [...] kyllä luulen, et moni meistä ammattilaisistakin on sitä mieltä. Ja sitä kautta kaikkein innokkaimmat on lähteneet kokeiluun [...] he lähtivät ihan vapaaehtoisesti.

Tässä kunnassa pedagogista keskustelua siitä, "mihin suuntaan ollaan menossa, mihin halutaan mennä", oli käyty epävirallisesti seudullisessa rehtoritiimissä ja sen lisäksi kunnan koulujen rehtoreiden kanssa, jotka jalkauttivat asian keskusteluun kouluissaan. Myös opettajien kieltenopetuksen varhentamiseen liittyviä epäilyjä ja huolenaiheita oli kuultu. Lisäksi yhteistyötä oli tehty varhaiskasvatuksen ja ympäröivien kuntien toimijoiden kanssa. Kouluyhteisöjen ja yksittäisten opettajien vapaaehtoisuuteen perustuva kokeilutoiminta kuvasi kunnan demokraattista päätöksentekoa, vaikka varsinainen varhentamispäätös täytyikin tehdä virallisesti koulutuslautakunnassa. Pienissä kunnissa henkilöresurssin vähäisyys ei kuitenkaan takaa samanlaisia valinnanmahdollisuuksia osallistua tai olla osallistumatta varhentamistoimintaan, jos päätös varhentamisesta tulee ylemmältä taholta.

Eri toimijoiden vaikutusvalta

Kunnan poliittisten päättäjien ja opettajien välissä toimivilla rehtoreilla oli keskeinen rooli kieltenopetuksen varhentamisen toteuttamisessa. Sivistystoimen johdon myönteisellä asenteella oli myös suuri vaikutus. Päättäjät kaipasivat päätöksenteon tueksi tutkittua tai toimijoiden kesken jaettua tietoa. Rehtorin vastaus kyselyyn kuvaa ristipaineita:

Rahaa aina tarvitaan, mutta hankerahatkaan eivät auta kuin alkuun. Fakta/tutkimustieto, tilastoja, yms., mistä voi näyttää vanhemmille ja kunnan päättäjille, että kieltenopiskelu kannattaa, niin on aina hyvä. Sen avulla voisi perustella, miksi kieltenopiskelua tulisi lisätä.

Erään varhentamista suunnittelevan kunnan sivistysjohtajan haastattelussa tuli ilmi, että osa kunnan päättäjistä oli kiinnostuneita varhentamisesta, osa ei. Kunnassa olisi sivistysjohtajan mukaan tarvittu muiden kuntien esimerkkejä varhentamisesta sekä innokasta henkilöä vakuuttamaan päättäjät siitä, että kieltenopetuksen varhentaminen kannattaa.

Eräässä varhentamisen suhteen epävarmassa tapauskunnassa oli pitkä perinne englannin kielisuihkutuksesta, johon oltiin tyytyväisiä. Haastattelussa rehtori ja ala- ja yläkoulun kieltenopettaja kertoivat, että keskustelua varhentamisesta ei ollut juuri käyty opettajien kesken eivätkä huoltajat olleet ilmaisseet kiinnostusta asiaa kohtaan. Kunnassa ei ollut myöskään haettu rahoitusta varhentamiseen. Haastateltavat arvioivat, että varhentamista ei harkittu, koska opetussuunnitelmatyön yhteydessä kunnassa oli päätetty tyytyä opetuksen minimi tuntimääriin. Kuitenkin erityisesti kieltenopettajien ajateltiin suhtautuvan varhentamiseen myönteisesti ja kieltenopettaja (NN1) oli jopa ollut aloitteellinen viedessään asian lautakunnan käsiteltäväksi. Rehtori (R) ja kieltenopettaja (O) kuvaavat päätöksentekoa kunnassa:

R: Koska lautakunta hyväksyy, niin lautakunnan on pakko ollu käsitellä ja lautakunnalle sen asian on valmistellut vähintään rehtori. En tiedä, ketä hän on käyttänyt asiantuntijana.

O: NN1 on tästä puhunut. Eli toinen kieltenopettaja meidän koulussa, mut hän on siitä NN2 kanssa keskustellut, et hän ois sen halunnut järjestää, mut ei ollu sitten...sen mä tiedän, et hän on ainakin ajanut asiaa, mut ei oo sit mennyt läpi.

Jotkut tämän tapauskunnan kieltenopettajat olivat seuranneet varhentamisesta käytyä valtakunnallista keskustelua Facebook-ryhmässä, missä oli tuotu esille sekä varhentamisen hyviä että huonoja puolia. Kieltenopettajat eivät vastustaneet varhentamista, mutta esille tuli ajatus, että kielten oppimistavoitteita ei saavuteta varsinkaan rakenteiden osalta, jos opetustunteja lisäämättä vain siirretään tunteja ylemmiltä luokilta alaluokille. Kieltenopettajia pidettiin sopivimpina opettamaan vierasta kieltä alaluokkalaisille, mitä perusteltiin oikeanlaisen ääntämisen opetuksella. Kunnan alkuopetuksen luokanopettajat ja erityisopettajat olivat sen sijaan ilmaisseet huolensa äidinkielen luku- ja kirjoitustaitojen kehittymisestä erityisesti sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla oli erityisiä oppimisvaikeuksia äidinkieleessä.

Opettajien ja eri opettajaryhmien vaikutusvalta kieltenopetuksen varhentamisen päätöksentekoon oli suuri. Alakoulun opettajat saattoivat vastustaa kieltenopetuksen varhentamista, koska he kantoivat erityisesti huolta oppilaiden muiden perustaitojen edistymisestä. Kieltenopetukseen tarvittavista lisätunneista kilpailivat äidinkielen ja matematiikan opetus. Eri opettajaryhmien yhteistyö oli varhentamisen suunnittelussa ja toteutuksessa tärkeää. Jos opettajat asettuivat kes-

kenään vastakkain, kunnissa syntyi kitkaa varhentamisesta. Kyselyvastauksissa tuli myös toisinaan esille opettajien merkittävä rooli päätöksenteossa:

Suunnitelmissa oli aloittaa A2 [sic] ykköseltä, eli tunti per vuosiluokka, mutta kieltenopettajien vastustus kaatoi suunnitelman lautakunnassa.

Ei ole kokeiltu varhentamista, koska kieltenopettajat haluavat mieluummin pitää ylemmillä luokilla suurempaa vuosiviikkotuntimäärää [...] Lisäksi monet opettajat näkevät alkuopetuksen olevan nyt jo "täynnä" perusopetaitojen opettelua, ei kaivata sinne yhtä oppiainetta lisää.

Opettajat viime kädessä toteuttavat varhentamisen luokissa, ja heitä kuultiinkin asiassa. Tässä selvityksessä opettajien ääni ei tullut esille, mutta Huhdan ja Leontjevin tekeillä olevassa selvityksessä varhennetun kieltenopetuksen kokemuksista tulee esille opettajien monenlaisia kokemuksia kuuluksi tulemisesta. Osa opettajista ilmoitti olleensa aloitteellisia kieltenopetuksen varhentamisessa koulussaan ja mukana varhentamishankkeen suunnittelussa. Jotkut opettajat kertoivat suostuneensa osallistumaan mielellään, kun heitä oli sitä kysytty. Monet opettajat ilmoittivat kuitenkin, ettei heillä ollut ollut mahdollisuutta vaikuttaa varhentamisen aloittamiseen koulussa, koska päätös oli tehty ylemmällä tasolla tai oli sanottu, että kyse oli yhteisestä päätöksestä. Nämä opettajat totevivat asiantilan, mutta eivät esittäneet suoraa kritiikkiä päätöksentekoa kohtaan. (Huhta & Leontjev, tulossa.)

Joissakin kunnissa kuultiin myös huoltajia ja odotettiin heidän olevan jopa aloitteellisia varhentamisen käynnistämässä. Mikään toimijaryhmä ei kuitenkaan yksin voinut saada onnistunutta kieltenopetuksen varhentamista aikaiseksi. Toteutumiseen vaadittiin kunnissa yhteinen tahtotila ja ajatus siitä, että kielten opiskelu oli tärkeää, sillä jokaisessa kunnassa kohdattiin talouden haasteet ja jouduttiin priorisoimaan koulutustarjontaa. Hankerahan hakeminen oli usein myös suuri ponnistus, jossa tarvittiin yhteistyötä.

Resurssipuhe

Päätäjät huolehtivat taloudesta sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta, mihin tuntui usein kietoutuvan kieltenopetuksen varhentamisen lisäksi vapaaehtoisen A2-kielen tarjoamisesta päättäminen. Vapaaehtoisten kielten valinnoista saattoi seurata paitsi epätasa-arvoa, myös koulun vaihtoa tai koulukuljetusten järjestämistä.

Yhdessä tapauskunnista haastatteluun osallistuneet rehtori (joka oli myös kieltenopettaja) sekä kieltenopettaja kertoivat, että kunnassa oli aikaisemmin varhennettu A1-kieli alkamaan 2. luokalta ja tarjottu vapaaehtoisia A2-kieliä 5. luokalta, mutta varhentaminen ja A2-kielten tarjoaminen oli lopetettu taloudellisten syiden, erityisesti kuljetuskustannusten takia. Kieltenopettaja kuvaa haastattelussa päätöksentekoa varhentamisen ja A2-kielen opetuksen lopettamisen aikaan näin:

Yleensä nää, ainakin perustellaan mihin ne kaatui, on sit se raha. Meidän kunnassa vaikutti paljon sit siihen se, että meillähän on paljon pieniä kouluja, alakouluja, yläkouluja (.) ja tavallaan sit se, että se ei ollu pelkästään se opettajakustannus, joka siihen tuli vaan sit ne kuljetettiin aina niinku isommalle koululle A2-kielen tunnille. Ja musta ainakin sillein sitten puhuttiin sillon [...] muistan, kun tuli se päätös siitä, nii sillon puhuttiin paljon just siitä, että kuljetuskustannukset ovat liian isot ja sit että sitä ei voinu jättää isoille kouluille, kun sit se ois ollu epätasa-arvoinen (.) näin se sillon, sillon poliittiset päättäjät sitä näin perusteli [...] ja sit se oli tavallaan myös se, joka ei ollu lakisääteinen, et meidän kunnan taloustilanne oli huono, et mistä voi yleisesti leikata.

Varhentamisen ja A2-kielten opetuksen lopettamisen taustalla näytti siis olevan monia syitä, jotka kietoutuivat talouden ja tasa-arvon ympärille: pienet koulut, kuljetukset ja sellaisen toiminnan leikkaaminen, joka ei ollut lakisääteistä, kun joka tapauksessa säästöjä oli tehtävä.

6 TULOSTEN YHTEENVETO

Tässä luvussa esitetään yhteenveto selvityksen tuloksista vastaamalla lyhyesti tutkimuskysymyksiin.

- **1. Missä määrin kunnissa on hyödynnetty perusopetuksen tuntijaon mukaisia kielenopetuksen varhentamista koskevia mahdollisuuksia vuoden 1994 jälkeen?**

Selvityksen kuntien kieliohjelmia koskevat tiedot koskevat 302 Suomen kuntaa, mikä kattaa kaikki Manner-Suomen kunnat ja 7 Ahvenanmaan kuntaa. Selvityksen ulkopuolelle jää 9 Ahvenanmaan kuntaa. Tarkastelussa mukana olleista kunnista 38,4 % eli 116 kuntaa oli varhentanut kielenopetusta lukuvuonna 2017–2018 ja 186 kunnassa kielenopetusta ei näin ollen ollut varhennettu.

A1-kielen opetusta oli varhentanut alkamaan ennen perusopetuksen 3. luokkaa noin 37 % kunnista ja B1-kielen ennen 6. luokkaa vajaa 3 % kunnista. Vapaaehtoista A2-kieltä tarjottiin noin 38 %:ssa kunnista. Kyselyvastauksissa 18 kuntaa kertoi varhentaneensa kielenopetuksen alkamaan jo esiopetuksesta. Kyseessä oli toisinaan hankerahoituksella käynnistynyt kielisuihkuttelu tai muu lyhytkestoinen kokeilu, joka ei näkynyt kuntien kieliohjelmissä. Liitteeseen 1 on merkitty, mikäli kuntien vastaukset poikkesivat opetussuunnitelmien kieliohjelmista ja tuntijaoista.

- **2. Mitkä ovat kuntien varhennettua kielenopetusta koskevat tulevaisuuden suunnitelmat ja tarpeet varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen osalta?**

Selvityksen tiiviin aikataulun vuoksi kyselyä ei osoitettu varhaiskasvatuksen toimijoille. Esiopetuksen osalta saatiin tietoa kuntien kyselyvastauksista. Selvityksen aikana tehty hallituksen päätös varhentaa A1-kielen opetus valtakunnallisesti vastaa kuntien tulevaisuuden suunnitelmiin yhdenmukaistamalla A1-kielen aloitustaan alkamaan viimeistään ensimmäisen peruskouluvuoden keväällä valtakunnallisesti 1.1.2020 lähtien. Ennen hallituksen päätöstä kuntien vastauksista ilmeni, että puolet niistä 84 kunnasta, jotka eivät kyselyn mukaan varhentaneet kielenopetusta, suunnittelivat varhentavansa kielenopetusta tulevaisuudessa ja noin neljäsosa näistä kunnista ei aikonut varhentaa. Muut eivät joko vastanneet tai kertoivat, etteivät osaa vastata. Vain muutama kielenopetusta jo varhentava kunta ilmoitti, että ei aio jatkaa varhentamista hankerahoituksen päätyttyä. Syyt olivat taloudellisia, sillä kokemukset varhentamisesta olivat olleet myönteisiä.

● **3. Kunnat, joissa on toteutettu kielten opetusta varhennettuna: Millaisia ovat kunnan kieliohjelmat varhentamista ja vapaaehtoista kieltä koskien?**

Kuntien kieliohjelmat on esitetty liitteessä 1.

Osassa kuntia varhentamisella tarkoitettiin varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa tai perusopetuksen alaluokilla alkavaa kielisuihkuttelua, pienimuotoista kielirikasteista toimintaa tai kaksikielistä toimintaa, joka ei jatkunut varsinaisena toisen tai vieraan kielen opetuksena perusopetuksessa. Joidenkin kuntien vastauksissa näkyi erityisen myönteinen asenne kieltenopetusta kohtaan, joka liepee laajemminkin vaikuttanut siihen, että kunnassa oli varhennettu A1-kielen lisäksi myös B1-kieli ja/tai A2-kieli ja kieliä pyrittiin tarjoamaan monipuolisesti kunnan resursseihin nähden.

● **Millaisia ovat kunnan kieliohjelmaa koskevat päätöksenteon kriteerit ja menettelyt?**

Päätöksentekoon osallistuivat sivistyslautakunta, rehtorit, opettajat ja huoltajat. Asiantuntijoita, tutkimusta ja kokemuksia muista kunnista kaivattiin päätöksenteon tueksi, mutta osassa kunnista seurattiin ja pilotoitiin ensin itse toimintaa. Joissakin kunnissa huoltajat olivat olleet aloitteellisia ja heitä oli kuultu ennen päätöksentekoa. Rehtorit ja sivistystoimenjohtajat olivat usein alullepanijoita asiassa. Varhentamisesta keskusteltiin myös rehtorien tapaamisissa yli kuntarajojen. Opettajien vaikutus oli suuri ja heidän mielipiteitään kuunneltiin. He saattoivat esimerkiksi kaataa sivistyslautakunnan päätöksen. Opettajien tunnit ja olemassa olevat resurssit otettiin huomioon suunnittelussa. Opettajat olivat aloitteellisia myös hankerahoituksessa. Eri oppiaineiden opettajat ja opettajaryhmät saattoivat olla eri mieltä kieltenopetuksen varhentamisesta. Matematiikka ja äidinkieli kilpailivat tuntiresursseista kieltenopetuksen kanssa. Erityisopettajat ja alkuopetuksen opettajat olivat eniten huolissaan siitä, pysyisivätkö kaikki oppilaat mukana varhennetussa kieltenopetuksessa. Sen sijaan kieltenopettajat usein tukivat varhentamista, mutta he eivät kaikissa kunnissa halunneet opettaa alakoulussa, jos tunteja olisi siirretty yläkoulusta.

● **Miten opetussuunnitelmaa sovelletaan alkuopetuksen kohderyhmään?**

Opetussuunnitelmassa 3. luokan tavoitteet kieltenopetukselle voidaan ottaa käyttöön alkuopetukseen soveltaen. Varhentamisen kokemuksissa sekä toiveissa esitettiin, että toiminnan tulisi alaluokilla olla pääosin suullista ja toiminnallista kielikasvatusta: leikkiä ja lauluja. Metsälän (2017) pro gradu -työn mukaan varhennettu kieltenopetus toteutui eri tavoin, opettajasta riippuen. Helsingin kaupungin Kerrokantasi-palvelun kommentoissa tuli esille jonkin verran ristiriitaisia näkemyksiä tavoitteiden vaativuudesta. Eri aineistoissa mainittiin, että varhaisen kieltenopetuksen tulisi olla kaikkia osallistavaa, ikätasolle sopivaa eikä liian vaativaa. Eri aineistoissa tuli ilmi huoli erityistä tukea tarvitsevista oppilaista, joilla opetussuunnitelman mukaan tulee tarjota riittävästi tukea.

● **Millaisia ovat opettajien koetut valmiudet varhennetun, alkuopetukseen sovelletun kieltenopetuksen toteuttamiseen? Mikä on opettajien täydennyskoulutuksen ja muun tuen tarve?**

Opettajien täydennyskoulutusta kaivattiin, vaikka monen kunnan vastauksessa opettajaresurssien ilmoitettiin olevan kunnossa. Täydennyskoulutustarpeet olivat erilaisia eri opettajaryhmille. Kieltenopettajille toivottiin alkuopetuksen pedagogiikan tuntemusta ja luokanopettajille kielipedagogiikkaan tutustumista. Vaikka erityisopettajien koulutustarpeista ei tullut erikseen toivetta, heidän huoleensa varhennettua kieltenopetusta kohtaan voidaan ehkä osittain vastata koulutuksella.

- **Millaisin hallinnollisin toimenpitein kieltenopetuksen varhentamista voitaisiin parhaiten tukea?**

Rahoitus ja siihen liittyvä tuntikehyksen lisääminen olivat useimmiten toivotut tuet. Lisäksi toivottiin opetussuunnitelmaohjeistusta, opettajien täydennyskoulutusta sekä materiaaleja niin opetukseen ja varhaiskasvatukseen kuin toiminnan esittelyyn.

- **4. Kunnat, joissa ei ole toteutettu A1- ja/tai B1-kielten opetusta varhennettuna tai joissa varhentamisesta on luovuttu tai joissa ei tarjota vapaaehtoista kieltä: Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet siihen, että kieltenopetuksen varhentamista koskevaa mahdollisuutta ei ole kunnassa hyödynnetty tai että siitä on luovuttu?**

Useimmiten mainittuna syynä oli resurssien puute, joka koski rahaa tai opettajia. Kuntien heikko talous mainittiin, ja yksi talouteen vaikuttava tekijä sekä pienissä ja harvaan asutuissa että suurissa kunnissa olivat koulukuljetukset. Syynä jättää mahdollisuus käyttämättä mainittiin myös asenteet, haluttomuus ja kiinnostuksen puute sekä kieltenopetuksen vaatavuus osalle oppilaista. Opettajat, huoltajat, päättäjät eivät nähneet varhentamista tarpeelliseksi tai asiasta ei syntynyt yhteisymmärrystä eri toimijoiden kesken. Kieltenopetuksen koettiin toisinaan kilpailevan alkuopetuksessa muiden oppiaineiden ja perustaitojen oppimisen kanssa. Esteenä mainittiin myös oppilaiden suuri tuen tarve. Kunnat, joissa oltiin jo tyytyväisiä toimiviin käytänteisiin, kuten kerhoihin tai kielirikasteiseen opetukseen, eivät nähneet tarvetta muutokseen.

- **Millaisin hallinnollisin toimenpitein kieltenopetuksen varhentamista voitaisiin parhaiten tukea?**

Valtiolta toivottiin rahaa, tuntikehyslisäystä ja opettajien täydennyskoulutusta sekä yhteisiä linjauksia varhennetun kieltenopetuksen toteuttamiseen. Valtakunnallisesti ehdotettiin opetusmateriaalipankkia sähköisellä alustalla sekä vertaisvuorovaikutusta ja parastamista eli parhaiden käytänteiden keräämistä ja jakamista kuntien kesken esimerkiksi valtakunnallisen verkoston kautta. Lisäksi kaivattiin tutkimusperäistä tietoa päätösten ja niiden perustelujen tueksi.

7 LOPUKSI

Kuntien rehtoreiden ja sivistystoimenjohtajien tietämys kieltenopetuksesta ja kiinnostus sitä kohtaan vaikuttivat merkittävästi kieltenopetuksen varhentamista koskevaan päätöksentekoon. Kuitenkin rehtorit ja sivistysjohtajat joutuivat punnitsemaan varhentamisen etuja ja haittoja monista eri näkökulmista ja ottamaan huomioon useiden eri toimijoiden kantoja. Päätöksiä ei tehty pelkän innostuksen vallassa tai kevyin perustein, varsinkin kun kunnat olivat vastikään selviämässä taloudellisesta laskukaudesta ja opetussuunnitelmauudistuksen vaatimista ponnistuksista.

Sekä kuntien, joissa kieltenopetusta varhennettiin, että niiden kuntien, joissa ei varhennettu, useimmin mainitsemat haasteet olivat samanlaisia: taloudellisia, opettajaresursseihin liittyviä ja toisinaan tutkimus- ja kokemustiedon puutetta. Kunnat, joissa kieltenopetusta ei varhennettu, suhtautuivat kuitenkin varhentamiseen kriittisemmin. Näissä kunnissa haasteet nähtiin esteinä tai syinä olla varhentamatta, kun taas varhentamista järjestävien tai suunnittelevien kuntien vastauksissa esitettiin ehdotuksia ja ratkaisuja esteiden poistamiseksi sekä toiveita ja tahtoa aloittaa varhentaminen tai jatkaa sitä esteistä huolimatta. Yksi tärkeimmistä tekijöistä varhentamisen onnistumisessa on vuoropuhelu eri toimijoiden kanssa ja yhteinen kiinnostus asiaa kohtaan. Kysymykseen tuen tarpeesta erään kunnan vastauksessa toivottiinkin ”iloa ja innostusta oppilaiden ja huoltajien keskuudessa”.

Hankerahoituksen hakeminen oli monissa kunnissa tahtotilan ja eri toimijaryhmien välisen yhteistyön puntari, jossa opetussuunnitelmatyön tavoin kirkastuvat yhteiset tavoitteet ja menetelmät. Myös kieltenopetuksen varhentamisesta käytävän keskustelun avoimuus, eri toimijaryhmien osallistuminen, yhteistyö ja työnjako, toiminnan vapaaehtoisuus ja innostuminen näyttivät vaikuttavan myönteisesti varhentamisen edistämiseen.

Eryteisesti pienillä ja harvaan asutuilla kunnilla saattoi olla käytännön vaikeuksia järjestää kieltenopetusta tai varhentaa sitä. Toisinaan kerrottiin, että kaikki toimi jo ihan hyvin, joten tarvetta muutokselle ei nähty. Sellaisten usein mainittujen käytännön haasteiden lisäksi kuin kuljetus, tilat, ryhmäkoot, opettajien täydennyskoulutus ja kustannukset, kuntien vastauksissa tuli esille taustalla olevia arvokysymyksiä, kuten huolta koulutuksellisesta tasa-arvosta niin alueellisesti kuin erilaisten oppijoiden osalta. Tasa-arvo onkin keskeinen varhaisen kielenopetuksen laatutekijä (Enever 2015; Rixon 2015; Euroopan komissio 2011). Helsingin kaupungin avoimessa Kerrokantasi-verkkopalvelussa useat kommentoijat ilmaisivat huolensa lähikouluperiaatteen murenemisesta, jos oppilaat siirtyvät opiskelemaan kouluihin kielivalinnan mukaan. Tässä nähtiin vaaroja sekä tasa-arvon toteutumisen että koulukuljetusten näkökulmista. Pelätettiin, että koulushoppailu lisääntyy ja ryhmäkoot kasvavat liian suuriksi. Koulukuljetusten puolestaan nähtiin vähentävän turvallisuutta ja koette-

levan pienten oppilaiden jaksamista sekä lisäävän kustannuksia. Koulukuljetusten haasteet olivat pääkaupunkiseudun lisäksi tuttuja monissa harvaan asutuissa maaseutumaisissa kunnissa.

Tasa-arvonäkökulma nousi esille myös keskustelussa siitä, kuka hyötty varhennetusta kieltenopetuksesta ja kuka ei. Kuntien kannalta varhainen kieltenopetus nähtiin vetovoimatekijänä ja kansainvälisyyden lisääntymisenä. Vanhemmat suhtautuivat kieltenopetuksen varhentamiseen usein myönteisesti, mutta perheiden erilaisuus tuli esille muun muassa kielivalikoimaa koskevissa toiveissa ja perheiden monikielisuuden huomioon ottamisessa (Helsingin kaupungin kysely). Huolimatta muun muassa Pyykön (2017) selvityksen suosituksista varhaisen kielenopetuksen kielivalikoiman laajentamiseksi, englannin kieli näytti olevan vahvoilla sekä jo järjestetyssä varhennetussa kieltenopetuksessa että kuntien suunnitelmissa varhentamisesta. Englannin opetus näkyi myös kieltenopetuksen varhentamista koskevissa uutisissa kansainvälistymisen edistäjänä.

Yksittäisen oppilaan tasolla tuli kaikissa aineistoissa esille huoli oppilaista, joilla oli kielellisiä ongelmia tai jotka tarvitsivat tukea oppimiseen yleisemminkin. Tätä huolta toivat esille erityisesti erityisopettajat ja luokanopettajat. Ratkaisuna tähän osa kuntakyselyyn vastanneista rehtoreista painotti, että kieltenopetuksen varhentamisen tuli olla kaikille sopivaa, osallistavaa, leikinomaista eikä liian haastavia oppisisältöjä tavoittelevaa. Nämä ajatukset käyvät yksiin tutkimustulosten ja niistä kumpuavien suositusten kanssa varhaisen kielenopetuksen laatutekijöistä: varhaisen kielenoppimisen on oltava tasa-arvoisesti osallistavaa, ikätasolle sopivaa ja motivoivaa (ks. Enever 2015; Rixon 2015; Euroopan komissio 2011). Kieltenopettajien, huoltajien ja päättäjien näkökulmasta kieltenopetuksen varhentaminen nähtiin useimmiten positiivisena ja kaikille sopivana. Erityisesti kieltenopettajia kuitenkin huoletti opetuksen laatu ja sisältö sekä se, kuka kieliä opettaa alaluokilla. Myös opetusmateriaaleja sekä kieltenopetuksen varhentamisesta kertovaa tietoa ja esitteitä kaivattiin. Laajasti kunnissa kaivattiin opettajien täydennyskoulutusta varhaisessa kielipedagogiikassa.

Kuntakysely toteutettiin ennen hallituksen päätöstä kieltenopetuksen varhentamisesta kaikissa Suomen kunnissa ja kouluissa, joten tietoa valtakunnallisesta opetussuunnitelmatyöstä ja tuntijakomuutoksesta ei vielä ollut. Kuntien tulevaisuuden arviot muuttuvat ainakin niiden vastaajien kohdalla, jotka eivät lainkaan suunnitelleet kieltenopetuksen varhentamista. Hallituksen suunnittelemat tukitoimet vastaavat moniin selvityksissä esille tulleisiin varhentamisen esteisiin, mutta opettajien täydennyskoulutuksen sekä varhaiseen kielipedagogiikkaan pureutuvan opettajankoulutuksen järjestäminen on pitkäjänteisyyttä ja aikaa vaativa hanke. Verkostojen luominen ja hyvien käytänteiden jakaminen kuntien ja koulujen kesken on notkea tapa päästä alkuun, ja nämä toiveet tulivatkin esille kuntien vastauksissa.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2017. *Vierasta kieltä päiväkoteihin ja ekaluokalle. Helsingin Sanomat* 6.3.2017, A18.
- Abrahamsson, N. & Hylténstam, K. 2009. Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception Versus Linguistic Scrutiny, May 2009. *Language Learning* 59 (2), 249–306, DOI: 10.1111/j.1467-9922.2009.00507.
- Bergroth, M. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Bialystok E, Craik F. I & Luk G. 2012. Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences* 16 (4), 240–250.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. 1999. Confounded Age: Linguistic and Cognitive Factors in Age Differences for Second Language Acquisition. Teoksessa Birdsong, D. (toim.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 161–181.
- Björklund, S. & Mård-Miettinen, K. 2011. Integrating Multiple Languages in Immersion: Swedish Immersion in Finland. Teoksessa Tedick, D. J., Christian, D. & Fortune, T. (toim.) *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities*. Bristol: Multilingual Matters, 13–35.
- Björklund, S., Hansell, K. & Tötterman-Engström, T. 2018. "Absolut ingen rädsla utan nyfikenhet" Tidigareläggning av finska – Case Nykarleby. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/absolut-ingen-radsla-utan-nyfikenhet-tidigarelaggning-av-finska-case-nykarleby> [noudettu 22.6.2018].
- Bland, J. (toim.) 2015. *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*. London: Bloomsbury.
- Boyson, B. A., Semmer, M., Thompson, L. E. & Rosenbusch, M. H. 2013. Does Beginning Foreign Language in Kindergarten Make a Difference? Results of One District's Study. *Foreign Language Annals* 46 (2), 246–263.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, N. & Hargreaves, M. 1974. *Primary French in the Balance*. Slough: NFER.
- 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), 171–182.
- Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celaya, M. L. 2012. "I wish I were three!" Learning EFL at an Early Age. Teoksessa Davies, M. G. & Taronna, A. (toim.) *New Trends in Early Foreign Language Learning: The Age Factor, CLIL and Languages in Contact. Bridging Research and Good Practices*.
- Cenoz, J. 2003. The Influence of Age on the Acquisition of English: General Proficiency, Attitudes and Code Mixing. Teoksessa García Mayo, M. & Lecumberri, M. (toim.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 77–93.
- Cenoz, J. 2009. *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Copland, F. & Enever, J. 2015. ELT Journal/IATEFL debate: Primary ELT does more harm than good. Teoksessa Pattison, T. (toim.) *IATEFL 2014 Harrogate Conference Selections*. Faversham: IATEFL, 73–76.
- Cummins, J. 2003. Bilingual education: Basic principles. Teoksessa Dewaele, J. M., Housen, A. & Wei, L. (toim.) *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters, 56–66.
- Curtain, H. A. & Pesola, C. A. 1988. *Languages and children – Making the match*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Davies, A. 2007. *An Introduction to Applied Linguistics. From Practice to Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- De Keyser, R. 2000. The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22, 499–533.
- Edelenbos, P. & Kubanek, A. 2009. *Gute Praxis im Fremdsprachen-Frühbeginn*. Braunschweig: Westermann.
- Enever, J. 2015. The Advantages and Disadvantages of English as a Foreign Language with Young Learners. Teoksessa Bland, J. (toim.) 2015. *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*. London: Bloomsbury, 13–29.

- Eppolito, A., Lasser, C. J. & Klingner, J. 2013. *English language learners and learning disabilities. Learning Disabilities: Identification, Assessment, and Instruction of Students with LD Advances in Special Education* 24, 141–160.
- Euroopan komissio. 2011. *Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable. A policy handbook*. Commission staff working paper. European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020). Bryssel: Euroopan komissio.
- Fullana, N. 2006. The Development of English (FL) Perception and Production Skills: Starting Age and Exposure Effects. Teoksessa Muñoz, C. (toim.) *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 41–64.
- Ganschow, L. & Sparks, R. 1995. Effects of Direct Instruction in Spanish Phonology on the Native Language Skills and Foreign Language Aptitude of At-risk Foreign Language Learners. *Journal of the British Dyslexia Association* 1, 75–95.
- Genesee, F. 1994. Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. *Educational Practice Reports* 11. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. 1994 <http://carla.umn.edu/cobalnt/modules/principles/genesee1994/genesee1994.pdf>. [noudettu 2.7.2018]
- Graddol, D. 2006. *English next*. UK: British Council.
- Haznedar, B. 2015. Cognitive and linguistic aspects of learning a second language in the early years. Teoksessa Mourão, S. & Lourenco, M. (toim.) *Early Years Second Language Education. International perspectives on theory and practice*. Lontoo: Routledge, 15–28.
- Helland, T. 2008. Second Language Assessment in Dyslexia: Principles and Practice. Teoksessa Kontra, E. H. & Kormos, J. (toim.) *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters, 63–85.
- Helsingin kaupunki 2017. Helsingissä ekaluokkalaiset aloittavat kieltenopiskelun jo syksyllä 2018. *Helsingin kaupunki, kasvatuksen ja koulutuksen toimialan verkkotiedote* 14.12.2017. Saatavilla: <https://www.hel.fi/uutiset/fi/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/helsingissa-ekaluokkalaiset-aloittavat-kieltenopiskelun-jo-syksylla-2018> [noudettu 6.6.2018]
- Helsingin kaupunki 2018. A1-kielen opiskelu ensimmäiseltä luokalta alkaen. *Helsingin kaupunki, kasvatuksen ja koulutuksen toimialan verkkotiedote* 25.4.2018. Saatavilla: <https://hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/mita-opiskellaan/kielten/a1-kieli-ykkosluokalta> [noudettu 11.6.2018]
- Helsingin Sanomat* 23.5.2017. Millä kielellä voi tulla Suomeen? Pääkirjoitus.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014a. *Saksan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2014: 4.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014b. *Venäjän kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2014: 5.
- Huhta, A. & Leontjev, D. (tulossa). *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Huotilainen, M. 2018. Aivotutkimus suosii varhaista kaksikielistä opetusta. Suullinen esitelmä Turun Kielivirran järjestämässä Kaksikielisen opetuksen verkostoseminaarissa. Turku 13.3.2018.
- Härmälä, M & Huhtanen, M. 2014. *Ranskan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2014: 3.
- Inha, K. 2018. Vuosi kärkihanketta takana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/vuosi-karkihanketta-takana> [noudettu 22.6.2018]
- Jaskari, K. 2017. Kieltenopetuksen varhentaminen kiihtyy – Sekä Helsingissä että Tampereella kaikki aloittavat vieraan kielen jo ekaluokkalaisena. *Yle.fi. Kielikoulutus ja kieliopinnot* 5.12.2017. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-9962127> [noudettu 15.1.2018]
- Johnstone, R. 2002. *Addressing 'The Age Factor': Some Implications for Languages Policy*. Strasbourg: Euroopan neuvosto. Saatavilla: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneEN.pdf> [noudettu 26.6.2018]

- Johnstone, R. 2009. *Addressing 'The Age Factor': Some Implications for Languages Policy. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneEN.pdf> [noudettu 22.5.2018]
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. & Härmälä, M. 2011. *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus. Muistiot 2011: 3.
- Kantelinen, R. 2015. Eurooppalainen kielisalkku – työväline kielikasvatuksen toteuttamiseen. Teoksessa Hildén, R. & Härmälä, M. *Hyvästä paremmaksi – kehittämisedoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 8–20.
- Kerrokantasi-palvelu. Helsingin kaupungin suomenkielisen koulutoimen sähköinen kyselyalusta. <<https://kerrokantasi.hel.fi/kieli>> [noudettu 22.3.2018]
- Lambelet, A. & Berthele, R. 2015. *Age and Foreign Language Learning in School*. New York: Palgrave Macmillan.
- Larson-Hall, J. 2008. Weighing the Benefits of Studying a Foreign Language at a Younger Starting Age in Minimal Input Situation. *Second Language Research* 24 (1), 35–63.
- Lasagabaster, D. & Doiz, A. 2003. Maturation Constraints on Foreign Language Written Production. Teoksessa García Mayo, M. & Lecumberri, M. (toim.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 136–160.
- Leppänen S., Nikula, T., Kääntä, L., Pitkänen-Huhta, A., Piirainen-Marsh, A. & Virkkula, T. (toim.) 2008. *Kolmas kotimainen: Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Long, M. H. 1990. Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251–285.
- Long, M. H. 2013. Maturation constraints on child and adult SLA. Teoksessa Granena, G. & Long, M. H. (toim.) *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. Amsterdam: John Benjamins, 3–42.
- Mayo, M. del P. 2003. Age, Length of Exposure and Grammaticality Judgements in the Acquisition of English as a Foreign Language. Teoksessa García Mayo, M. & Lecumberri, M. (toim.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 94–114.
- Metsälä, C. M. 2017. *Early English language teaching in the first grade. A comparative case study on approaches, methods and procedures*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mourão, S. & Lourenco, M. 2015. (toim.) *Early Years Second Language Education. International perspectives on theory and practice*. Lontoo: Routledge, 15–28.
- Muñoz, C. & Singleton, D. 2011. A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching* 44 (1), 1–35.
- Mård-Miettinen, K. 2012. Varhaisen kielenoppimisen haasteita ja käytänteitä Euroopassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3(3). Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40225/varhaisen-kielenoppimisen-haasteita-ja-kaytanteita-euroopassa.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [noudettu 27.5.2018]
- Mård-Miettinen, K. & Mattila, P. 2018. Varhennetun kielenopetuksen äärellä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennetun-kielenopetuksen-aarella> [noudettu 22.6.2018].
- Nijakowska, J. 2010. *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- 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 Östman, J.-E. & Verschuren, J. (toim.) *Handbook of Pragmatics*. John Benjamins Publishing Company, 1–16.
- Oller, J. W. & Nagato, N. 1974. The Long-Term Effect of FLES: An Experiment. *The Modern Language Journal* 58 (1/2), 15–19.
- Opetushallituksen verkkosivusto edu.fi. Saatavilla: https://www.edu.fi/perusopetus/kieliet/ops2016_tukimateriaalit/tehtava_ja_tavoitteet_1-2 [noudettu 16.6.2018]
- Peltoniemi, A., Skinnari, K., Sjöberg, S. & Mård-Miettinen, K. 2018. *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017: Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Pfenniger, S. E. & Singleton, D. 2016a. Affect trumps age: A person-in-context relational view of age and motivation in SLA. *Second Language Research* 32 (3), 311–345.
- Pfenniger, S. E. & Singleton, D. 2016b. The Age Factor in the Foreign Language Class: What Do Learners Think? *Theory and Practice of Second Language Acquisition* 2 (1), 7–23.
- Philp, J., Mackey, A. & Oliver, R. 2008. Child's play? Second language acquisition and the younger learner in context. Teoksessa Mackey, A., Oliver, R. & Philp, J. (toim.) *Second language acquisition and the young learner: child's play?* Amsterdam: John Benjamins, 3–23.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi: Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51.
- Rixon, S. 2015. Primary English and Critical Issues: A Worldwide Perspective. Teoksessa Bland, J. (toim.) 2015. *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*. London: Bloomsbury, 32–50.
- Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A. & Skinnari, K. 2018. *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017: Selvitys kotimaisten kielten kielikyllyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Skinnari, K. & Halvari, A. 2018. Varhennettua kieltenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kieltenopetuksen puurot ja vellit. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennettua-kieltenopetusta-vai-kaksikielistä-toimintaa-varhaisen-kieltenopetuksen-puurot-ja-vellit> [noudettu 22.6.2018]
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N. & Javorsky, J. 2006. Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude. *Annals of Dyslexia* 56, 126–160.
- Schwarz, R. L. 1997. *Learning Disabilities and Foreign Language Learning*. LD online. <http://www.ldonline.org/article/6065?theme=print> [noudettu 27.5.2018]
- Tiainen, P. 2017. Ekaluokkalaisen reppuun kiinan kielen kirja aapisen viereen? Kieltenopiskelu alkaa Helsingissä jo ekaluokalla. *Yle.fi* 19.12.2017.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (422/2012). Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> [noudettu 18.6.2018]
- vipunen.fi = Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. <https://vipunen.fi>
- Vuonokari, J. 2018. Osa toisluokkalaisista jää ilman kieliopetusta. *Helsingin Sanomat: kaupunki: A 20*. 17.1.2018.

LIITE 1

Kuntien kieliohjelmot

Säilytetty = varhennettu (116 kuntaa = n. 38 % tarkastelussa mukana olleista 302 kunnasta)

VA = valtionavustusta saaneet kunnat (76)

* = Ahvenanmaan kunta. Ahvenanmaan kuntien osalta taulukon tiedot ovat vajaat.

** = OPS-tiedot poikkeavat kunnan kyselyvastauksesta

EN = englanti, RU = ruotsi, FI = finska (ruotsinkielisille), SU = suomi, SA = saksa, RA = ranska, VE = venäjä, KI = kiina, IS = inarinsaame, PS = pohjoissaame, KS = koltansaame, VI = viro, SAA = saame, ES = espanja, NR = norja

Kunta	Kieliohjelma						VA
	A1		B1		A2		
	luokka	kieli	luokka	kieli	luokka	kieli	
Akaa	3.	EN	6.	RU	4.	RA, SA	X
Alajärvi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Alavieska	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Alavus	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Asikkala	1.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Askola	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Aura	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Brändö*	3.	EN					
Eckerö*							
Enonkoski	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Enontekiö	3.	EN	6.	RU	1.	SU (saamenkieliset), SAA (suomenkieliset)	
Espoo	eo/1./2.	EN,RA,SA,RU,KI	6.	RU	4.	EN,SA,ES,RA, RU,KI,VE	X
Esbo	2.	FI	6.	EN	3.	EN	
Eura	eo	EN,RU,SA, VI,VE	6.	RU	ei tarjolla		X
Eurajoki	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Evijärvi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Finström*							
Forssa	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Föglö*	1.	EN	7.	FI,SA, RA	5.	FI, SA,RA	
Geta*					5.	FI	
Haapajärvi	2. tai 1.**	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Haapavesi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Hailuoto	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Halsua	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Hamina	3.	EN	6.	RU	4.	SA,VE	
Hammarland*							
Hankasalmi	2.	EN	5.	RU	ei tarjolla		

Hanko	eo, 3.lk**	EN	6.	RU	4.	RU	X
Hangö	3. lk	FI			4.	EN	
Harjavalta	2.	EN	6.	RU	4.	SA	
Hartola	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Hattula	3.	EN	6.	RU	4.	VE,SA,ES	
Hausjärvi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Heinola	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Heinävesi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Helsinki	1.-3., (2.)	EN,ES,RA, RU,SA,VE	6.	RU	4.	EN,ES,RA, RU,SA,VE	X
Helsingfors	1.	FI	6.	FI	3.	EN,SA,RA	
Hirvensalmi	3.	EN	6.	RU	4.	SA	
Hollola	3.	EN	6.	RU	4.	SA	
Honkajoki	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Huittinen	2.	EN	6.	RU	tarjonta päättyy		
Humpvila	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Hyrnsalmi	3.	EN	6.	RU	5.	VE,SA,RA	
Hyvinkää	3.	EN,RA,SA, VE, RU,SU	6.	RU	4.	EN,SA(vain eng- lanninkielisen luokan oppilaat	
Hämeenkyrö	3.	EN	6.	RU	4.	SA,RA	X
Hämeenlinna	viim 3.	EN, RU	6.	RU	4.	RU,SA,RA, VE,EN	
Ii	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Iisalmi	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Iitti	3.	EN	6.	RU	4.	SA	
Ikaalinen	1., 3.**	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Ilmajoki	2.	EN	6.	RU	4.	RU	
Iloantsi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Imatra	1.	EN	6.	RU	4.	EN	X
Inari	1.	IS, PS, KS	6.	RU	1. 4.	SAA RA	
Inkoo	1.**	RU**	6.	EN	4.	EN	X
Ingå	eo	FI	6.	EN	4.	EN	
Isojoki	3.	EN	6.	RU	4.	RU	
Isokyrö	3.	EN	6.	RU	4.	RU	X
Janakkala	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Joensuu	3.	EN	6.	RU	4.	SA,RA,VE	
Jokioinen	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Jomala*							
Joroinen	eo	EN	6.	RU	5.	SA	X
Joutsa	3.	EN	5.	RU	ei tarjolla		
Juuka	3.	EN	6.	RU	4.	SA	
Juupajoki	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Juva	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Jyväskylä	1./2.	EN,SA,VE, RU	6.	RU	4.	SA,RA,VE,ES,EN	X
Jämijärvi	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Jämsä	2.	EN	6.	RU	4.	SA	
Järvenpää	3.	EN,RU,RA,SA,VE	6.	RU/EN	5.	RA,SA,ES,VE	

Kaarina Karins	3. 3.	EN/RU FI	6. 6.	RU FI	4. 4.	RU, EN EN	
Kaavi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Kajaani	3.	EN	6.	RU	5.	SA,RA,VE	X
Kalajoki	eo	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Kangasala	3.	EN	6.	RU	4.	SA	
Kangasniemi	3.	EN	6.	RU	4.	SA,RA	
Kankaanpää	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Kannonkoski	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Kannus	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Karjajoki	3.	EN	6.	RU	4.	RU	
Karkkila	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Karstula	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Karvia	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Kaskinen Kaskö	eo/1.** 1.	RU FI			4. 4.	EN EN	
Kauhajoki	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Kauhava	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Kauniainen Grankulla	1. 1.	EN FI	6.	RU	4. 4.	SA,RU EN,SA	X
Kaustinen	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Keitele	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Kemi	3.	EN	6.	RU	4.	SA	
Kemijärvi	1., 2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Keminmaa	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Kemiönsaari	3.	EN	6.	RU	1.	RU	X
Kimtoön	1.	FI			3.	EN	
Kempele	1.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Kerava	2.	EN	5.	RU	4.	RA,SA,VE	
Keuruu	3.	EN	6.	RU	4.	SA	
Kihniö	eo, 3.**	RU,RA,EN,VE,VI	5.	RU	4.	SA	X
Kinnula	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Kirkkonummi Kyrkslätt	eo, 3.** 3.	SA,RA,EN** FI	6.	RU	4. 4.	RU,SA,RA EN	X
Kitee	viim. 3.	EN	6.	RU	4.	SA,VE	X
Kittilä	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Kiuruvesi	2.	EN	6.	RU	5.	SA,RA,VE	
Kivijärvi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Kokemäki	2.	EN	6.	RU	4.	SA	X
Kokkola	1., 3.** eo	EN EN,RU,SA, ES	6.	RU	4.	RU,SA,RA	X
Karleby	3. (hanke)	FI			4.	EN	
Kolari	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Konnevesi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Kontiolahti	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Korsnäs (suom.) Korsnäs (ruots.)	3. 1.	EN FI			5. 5.	RU EN	
Koski TI	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Kotka	3.	EN	6.	RU	4.	VE	

Kouvola	3.	EN	6.	RU	4.	SA,RA,VE	X
Kristinankaupunki Kristinestad	3. 3.	EN FI	6.	RU	4. 4.	RU EN	
(Kruunupyö) Kronoby	2.	FI			4.	EN	
Kuhmo	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Kuhmoinen	2.	EN	6.	RU	4.	SA	
Kumlinge*	3.	EN	7.	SA,FI	5.	FI	
Kuopio	3.	EN/SA	6.	RU	4.	RA,SA,VE,EN	X
Kuortane	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Kurikka	2.	EN (yhdessä ryhmässä)	6.	RU	ei tarjolla		X
Kustavi	3.	EN	6.	RU	4.	SA	
Kuusamo	3.	EN	6.	RU	4.	SA	
Kyyjärvi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Kärkölä	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Kärsämäki	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Kökar*	3.	EN	7.	FI/SA	5.	FI,RA,SA	
Lahti	3.	EN,SA,RA,RU,VE	6.	RU	4.	EN	X
Laihia	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Laitila	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Lapinjärvi	3.	EN	6.	RU			
Lapträsk	2.	FI			3.	EN	
Lapinlahti	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Lappajärvi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Lappeenranta	2.	EN	6.	RU	4.	SA,RA,VE,ES	X
Lapua	eo	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Laukaa	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Lemi	3.	EN	6.	RU	4.	SA,VE	
Lemland*	3.	EN					
Lempäälä	3.	EN	6.	RU	4.	SA	X
Leppävirta	3.	EN	6.	RU	5.	SA	
Lestijärvi	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Lieksa	2.	EN	6.	RU	4.	VE	
Lieto	3.	EN	6.	RU	4.	RU,SA	X
Liminka	2.	EN	5.	RU	ei tarjolla		X
Liperi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Lohja Lojo	2. 2.	EN FI	6.	RU	4.	EN	
Loimaa	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Loppi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Loviisa Lovisa	2. 2.	EN FI	6.	RU	4. 4.	RU EN	
Luhanka	3.	EN	5.	RU	ei tarjolla		
Lumijoki	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Lumparland*	3.	EN			5.	FI,SA	
(Luoto) Larsmo	1.	FI			4.	EN	

Luumäki	2.	EN	6.	RU	4.	RA,SA,VE	
Maalahti Malax	3. 1.	EN FI			5. 5.	RU RU	
Maarianhamina*	3.	EN	7.	FI,SA,RA			
Marttila	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Masku	3.	EN	6.	RU	4.	RU, SA	X
Merijärvi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Merikarvia	2.	EN	6.	RU	2.	RU	
Miehikkälä	3.	EN	6.	RU	4.	VE	
Mikkeli	2.	EN	6.	RU	4.	RA,SA,VE	
Muhos	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Multia	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Muonio	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Mustasaari Korsholm	1./3.** 1.	EN FI	6. 6.	RU FI	4. 4.	RU EN	
Muurame	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Mynämäki	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Myrskylä (Mörskom)	3.	EN	5.	RU	ei tarjolla		
Mäntsälä	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Mänttä-Vilppula	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Mäntyharju	1.	EN	6.	RU	4.	SA,VE	
Naantali	3.	EN	6.	RU	4.	RU	
Nakkila	2.	EN	6.	RU	4.	SA,RA	X
Nivala	eo, 3.**	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Nokia	3.	EN	6.	RU	4.	RA,SA	X
Nousiainen	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Nurmes	3.	EN	6.	RU	4.	VE	
Nurmijärvi	2.	EN (RA,RU, SA,VE ei tot.)	6.	RU	4.	EN,RA,RU,SAVE	
Närpiö	1.	FI			4.	EN	
Orimattila	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Oripää	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Orivesi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Oulainen	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Oulu	viim. 2.	EN	6.	RU	5.	ES,RA,SA,VE, RU	
Outokumpu	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Padasjoki	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Paimio	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Paltamo	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Parainen Pargas (Korppoo ja Nauvo)	1., 2.** 1. 3.**	RU, EN** FI RU**	6. 6.	RU EN	4. 4. 4.	RU EN EN	X
Parikkala	3.	EN	6.	RU	4.	VE	
Parkano	3.	EN	6.	RU	4.	SA,RA,ES	
Pedersöre suom. Pedersöre ruots.	eo, 3.**	EN** FI			4. 4.	RU EN	X
Pelkosenniemi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Pello	2.,3.**	EN	6.	RU	ei tarjolla		

Perho	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Pertunmaa	2.	EN	6.	RU	4.	SA	
Petäjavesi	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Pieksämäki	3.	EN	6.	RU	4.	SA	
Pielavesi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Pietarsaari Jakobstad	3. 1.	EN FI			4. 4.	RU EN	
Pihtipudas	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Pirkkala	1./3.**	EN	6.	RU	4.	SA,ES	X
Polvijärvi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Pomarkku	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Pori	2.	EN	6.	RU	4.	RA,SA,VE,RU	
Pornainen	3.	EN	6.	RU	4.	SA (poistuu vuoteen 2020 mennessä)	
Porvoo Borgå	2.** 2.	EN** FI	6.	RU	4. 4.	RU EN	
Posio	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Pudasjärvi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Pukkila	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Punkalaidun	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Puolanka	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Puumala	1.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Pyhtää Pyttis	1., 2.** 3.	EN EN	6. 5.	RU FI	4.	VE,SA	X
Pyhäjoki	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Pyhäjärvi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Pyhäntä	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Pyhäranta	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Pälkäne	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Pöytyä	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Raahe	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Raasepori Raseborg	1. 1.	RU FI	6. 6.	EN EN	3. 3.	EN EN	X
Raisio	3.	EN	6.	RU	4.	RU,SA RA,VE	
Rantasalmi	3.	EN	6.	RU	4.	VE	
Ranua	1., 3.**	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Rauma	2.	EN	6.	RU	4.	SA,RA	
Rautalampi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Rautavaara	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Rautjärvi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Reisjärvi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Riihimäki	3.	EN	6.	RU	4.	SA	
Ristijärvi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Rovaniemi	3.	EN	6.	RU	5.	RA,RU,SA,VESAA	X
Ruokolahti	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Ruovesi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Rusko	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Rääkkylä	3.	EN	6.	RU	4.	VE	

Saarijärvi	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Salla	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Salo	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Saltvik*							
Sastamala	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Sauvo	3.	EN	7.	RU	ei tarjolla		
Savitaipale	3.	EN	6.	RU	4.	SA	
Savonlinna	eo, 3.**	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Savukoski	2.	EN	6.	RU	5.	RU,VE,SA	
Seinäjäki	2.	EN	6.	RU	4.	RU,RA,SA,ES (etänä)	
Sievi	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Siikainen	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Siikajoki	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Siikalatva	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Siilinjärvi	3.	EN	6.	RU	4.	SA	X
Simo	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Sipoo Sibbo	2., 1.** 2., 1.**	EN FI	6.	RU	4. 4.	RU,SA,RA,EN	X
Siuntio Sjundeå	3. 3.	EN FI	6.	RU	4. 4.	RU EN	
Sodankylä	2.	EN	6.	RU	4.	RA,SAA,SA, VE, (EN)	
Soini	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Somero	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Sonkajärvi	2.	EN	6.	RU	resurssien mu- kaan		
Sotkamo	3.	EN	6.	RU	5.	VE	
Sottunga*					---		
Sulkava	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Sund*							
Suomussalmi	3.	EN	6.	RU	5.	VE,SA,RA	
Suonenjoki	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Sysmä	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Säkylä	1., 3.**	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Taipalsaari	3.	EN	6.	RU	5.	VE,SA	X
Taivalkoski	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Taivassalo	3.	EN	6.	RU	4.	SA	
Tammela	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Tampere	1., 3.** eo	EN,ES,KI, RA, RU,SA, VE (kielisuih- kuttelua)	6.	RU	4.	EN,ES,RA,RU, SA,VE	X
Tervo	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Tervola	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Teuva	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Tohmajärvi	eo/2.**	EN (hanke)	6.	RU	4.	VE	X
Toholampi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Toivakka	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Tornio	3.	EN	6.	RU	4.	RU	

Turku	1.,3.**	EN,RA,SA, VE,RU,ES, RA, SA, RU FI,EN	6.	RU	4.	VE,SA,RA,ES, RU,EN	X
Åbo	2. 3.				4.	FI,EN	
Tuusniemi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Tuusula	3.	EN	6.	RU	4.	RA,SA	
Tyrnävä	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Ulvila	2.	EN	6.	RU	4.	SA,RA	X
Urkala	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Utajärvi	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Utsjoki	1. 2.	NR EN	6.	RU	4.	NR,RA,SAA, SA,VE	
Uurainen	2.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Uusikaarlepyy	3.**	RU**			5.	EN	X
Nykarleby	1.	FI			5.	EN	
Uusikaupunki	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Vaala	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Vaasa	3.**	EN**	6.	RU	4.	RU (RU,SA,RA,VE kielikylyvyssä ja laajamit- taisessa) EN	X
Vasa	1.	FI			4.		
Valkeakoski	3.	EN	6.	RU	4.	SA, RA	
Valtimo	3.	EN	6.	RU	4.	VE	
Vantaa	1.	EN	6.	RU	4.	ES,RA,RU,SA, VE, EN	X
Vanda	2.	FI			4.		
Varkaus	2.	EN	6.	RU/FI	4.	SA,VE	
Vehmaa	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Vesanto	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Vesilahti	3.	EN	6.	RU	4.	SA,RA	X
Veteli	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Vieremä	eo/2.**	EN	6.	RU	5.	SA	X
Vihti ruotsink. koulu	3. 2.	EN FI	6.	RU	ei tarjolla 4.	EN	X
Viitasaari	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Vimpeli	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Virolahti	3.	EN	6.	RU	4.	VE	
Virrat	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Vårdö*							
Vöyri Vörå	2.** eo/1.**	EN** FI			4. 4.	RU EN	X
Ylitornio	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		X
Ylivieska	2.	EN	6.	RU	4.	RA,SA,VE,RU (opetusta vain eniten valintoja saaneesta kie- lestä)	
Ylöjärvi	1./3.	EN	6.	RU	4.	SA,RA,VE	
Ypäjä	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Ähtäri	3.	EN	6.	RU	ei tarjolla		
Äänekoski	3.	EN	6.	RU	4.	SA	

LIITE 2

Sähköpostikirje kunnille

Hyvä vastaanottaja

Teemme Jyväskylän yliopistossa, Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiantona kartoitusta **kieltenopetuksen varhentamisesta** Suomen kunnissa esiopetuksessa ja perusopetuksen A-kielissä. Pyydämme teitä ystävällisesti vastaamaan sähköpostitse muutamaa kysymykseen kuntanne osalta:

1. Mikäli kunnassanne **järjestetään jo** varhennettua kielenopetusta:

- Miltä asteelta lähtien (varhaiskasvatus, esiopetus, ensimmäinen luokka, toinen luokka) opetusta annetaan?
- Millä kielillä?
- Miten aiotte jatkaa?

2. Mikäli kunnassanne **ei järjestetä** varhennettua kielenopetusta:

- Mitkä ovat syyt tähän?
- Onko kielenopetuksen varhentamista joskus kokeiltu kunnassanne?
- Aiotaanko kielenopetusta varhentaa kunnassanne tulevaisuudessa?

3. Millaista **tukea** tarvitaan/tarvittaisiin kielenopetuksen varhentamiseen kunnassanne?

Toivoisimme, että vastaatte tähän sähköpostiin viimeistään **28.2.2018 mennessä**. Paljon kiitoksia etukäteen!

Kristiina Skinnari
Tutkijatohtori

Sannina Sjöberg
Projektitutkija

Lisätietoja varten voi ottaa yhteyttä osoitteeseen:

Kristiina Skinnari
Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus
kristiina.skinnari@jyu.fi
p. 040 805 3351

LIITE 3

E-postförfrågan till kommunerna

Bästa mottagare

Vi gör vid Jyväskylä universitet på uppdrag av undervisnings- och kulturministeriet en utredning av **tidigareläggning av språkundervisning** i Finlands kommuner i förskoleundervisning och den grundläggande utbildningens A-språk. Vi ber er vänligen svara via e-post på några frågor gällande er kommun:

1. Ifall er kommun **redan ordnar** tidigarelagd språkundervisning:
 - Från vilket stadium (småbarnspedagogik, förskoleundervisning, första årskursen, andra årskursen) ges undervisningen?
 - På vilka språk?
 - Hur kommer ni att göra i fortsättningen?
2. Ifall er kommun **inte ordnar** tidigarelagd språkundervisning:
 - Har man någonsin prövat på tidigarelagd språkundervisning i er kommun?
 - Vilka är orsakerna till att språkundervisningen inte tidigarelagts?
 - Kommer man att tidigarelägga språkundervisning i er kommun i framtiden?
3. Hurudant **stöd** behövs/skulle behövas för tidigareläggning av språkundervisning i er kommun?

Vi skulle önska att ni svarar på denna e-post **senast 28.2.2018**. Tack så mycket på förhand!

Kristiina Skinnari
Forskardoktor

Sannina Sjöberg
Projektforskare

För ytterligare information kontakta:

Kristiina Skinnari
Jyväskylä universitet, Centralen för tillämpad språkforskning
kristiina.skinnari@jyu.fi
Tel. 040 805 3351

LIITE 4

Haastattelukysymykset tapauskunnille

KUNTA 1

1. Kerroitte sähköpostikyselyssä, että aiotte varhentaa kielenopetusta lähitulevaisuudessa. Voisitko kuvailla, miten tulette varhentamaan kielenopetusta tulevaisuudessa?
2. Miten olette päätyneet hakemaan avustusta ja kokeilemaan? Kuvaillkaa päätöksenteon vaiheita kunnassanne? Missä ryhmissä (opettajat, opetustoimen johto, rehtorit, vanhemmat, kuntapäätäjät) asiaa on puitu?
3. Millaisia ovat perustelut kielenopetuksen varhentamiselle kunnassanne?
4. Ketkä vastustavat, ketkä puoltavat, kun tarkoitus kuitenkin aloittaa? Onko eri toimijoilla näkemyseroja?
5. Kuka hyötyy? Kenelle voi olla haittaa?
 - Erityisesti kiinnostaa tuo kielellinen vähemmistö (joka osaa heikosti suomea), millä ehdoilla varhentaminen voisi sopia heille?
 - Onko rahoituksen haku ollut työlästä?
 - Ovatko opettajat asian takana/innostuneita?
 - Onko oltu yhteydessä johonkin kuntaan, jossa jo kokemuksia asiasta?
 - Mitä järjestelyjä täytyy tehdä/on tehty?
 - Ovatko päätäjät kunnassanne kiinnostuneita kielenopetuksen varhentamisesta? Miten päätäjiä voisi motivoida kielenopetuksen varhentamiseen?

KUNTA 2

1. Miten olette päätyneet siihen, että kielenopetuksen varhentamista ei järjestetä kunnassanne? Missä ryhmissä (opettajat, opetustoimen johto, rehtorit, vanhemmat, kuntapäätäjät) asiaa on puitu?
2. Ketkä vastustavat ja ketkä puoltavat kielenopetuksen varhentamista? Onko eri toimijoilla näkemyseroja?
3. Kuka hyötyy kielenopetuksen varhentamisesta? Kenelle voi olla haittaa?
4. Onko rahoituksen haku ollut työlästä?
5. Ovatko opettajat asian takana/innostuneita? Miksi kielenopettajat haluavat mieluummin pitää ylemmillä luokilla suurempaa vuosiviikkotuntimäärää? Ovatko yläkoulun kielenopettajat haluttomia opettamaan alakoulussa? Miksi (palkkaus, pedagogiikka, tutut kirjat yläkoulussa ym.)?
6. Kuka varhennettua kieltä opettaisi alakoulussa: onko ajatus, että luokanopettajat voisivat tehdä sen? Mikä on **luokanopettajien** kanta: haluaisivatko he varhennettua kielenopetusta? Olisivatko kiinnostuneita itse opettamaan kieltä? Kuka on huolissaan perustaidoista? (luokanopettajat, kielenopettajat)

7. Millaista varhennetun kielenopetuksen tulisi olla (perinteistä kielenopetusta, leikinomaista, sisällönopetusta...)?
8. Mitä **rehtorit ja päättäjät** ajattelevat näistä asioista? Entä **vanhemmat**? Onko ristiriitaisia näkemyksiä? Onko keskusteltu avoimesti?
9. Onko oltu yhteydessä johonkin kuntaan, jossa jo kokemuksia asiasta?

KUNTA 3

1. Voitteko kertoa siitä, kun kielenopetuksen varhentamista kokeiltiin kunnassanne?
 - Miksi osa oppilaista lopetti A2-kielen opiskelun kesken?
2. (Uusi kieliohjelma työn alla.) Miten päätöksenteko etenee, jos erilaisia näkökantoja kielenopetuksen varhentamisesta? Mikä asia painaa päätöksenteossa?
3. Missä ryhmissä (opettajat, opetustoimen johto, rehtorit, vanhemmat, kuntapäättäjät) asiaa on puitu? Mitkä perustelut olivat tärkeitä?
4. Kuka hyötyy? Kenelle voi olla haittaa?
5. Onko rahoituksen haku ollut työlästä?
6. Ovatko opettajat asian takana/innostuneita?
7. Ovatko päättäjät kunnassanne kiinnostuneita kielenopetuksen varhentamisesta?
8. Millaista varhennetun kielenopetuksen tulisi olla (perinteistä kielenopetusta, leikinomaista, sisällönopetusta...)?

KUNTA 4

1. Oletteko hakeneet avustusta kielenopetuksen varhentamiseen? Miksi/miksi ei? Onko rahoituksen haku ollut työlästä?
2. Mainitsit sähköpostikyselyssä, että koulut eivät ole aloittaneet englantia 2. luokalla vaan ohjanneet resursseja lähinnä matematiikka-/äidinkieliopetukselle. Osaatko sanoa miksi? Onko paljon eri käsityksiä asiasta?
3. Kuvailkaa päätöksenteon vaiheita kunnassanne (koskien kielenopetuksen varhentamista).
 - Millaisissa ryhmissä asiasta on keskusteltu?
4. Kuka hyötyy kielenopetuksen varhentamisesta? Voiko siitä olla haittaa?
5. Ovatko opettajat asian takana/innostuneita?
 - Entä rehtorit?
 - Entä vanhemmat?
6. Mitä järjestelyjä täytyy tehdä/on tehty?
7. Onko oltu yhteydessä johonkin kuntaan, jossa jo kokemuksia asiasta?

KUNTA 5

1. Kuvaillaa kieltenopetuksen varhentamisen päätöksenteon vaiheita kunnassanne. Onko ollut eriäviä mielipiteitä, onko täytynyt neuvotella ja vakuutella? Missä ryhmissä (opettajat, opetustoimen johto, rehtorit, vanhemmat, kuntapäättäjät) asiaa on puitu? Mitkä perustelut olivat tärkeitä?
2. Kuka hyötyy? Kenelle voi olla haittaa?
3. Onko rahoituksen haku ollut työlästä?
4. Ovatko opettajat asian takana/innostuneita?
5. Onko oltu yhteydessä johonkin kuntaan, jossa jo kokemuksia asiasta?
6. Mitä järjestelyjä täytyy tehdä/on tehty?
7. Sivistysjohtaja on kutsunut ryhmän koolle suunnitellakseen asiaa > millaisia seikkoja ryhmässä esillä? Missä vaiheessa kieliohjelman suunnittelu on?
8. Mitä kokemuksia "kielikylpykerhoista" on ollut?
9. Ovatko päättäjät kunnassanne kiinnostuneita kieltenopetuksen varhentamisesta? Miten päättäjiä voisi motivoida kieltenopetuksen varhentamiseen?

