

# Luokanopettajat varhennetun kielen opettajina

Tomi Heilimo

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Heilimo, Tomi. 2020. Luokanopettajat varhennetun kielen opettajina. Kasvatustieteen Pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Yliopistokeskus Chydenius. 62 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia kokemuksia luokanopettajilla on varhennetusta kieltenopetuksesta. Tämän pääkysymyksen avulla pyrin löytämään vastauksen toiseen kysymykseen, joka on: Mitä havaintoja opettajat ovat tehneet oppilaiden suullisen vieraan kielen taidon kehittymisestä?

Vuoden 1.1.2020 kielenopetuksen varhentaminen käynnistyi jokaisessa suomalaisessa alakoulussa. Tutkimuksessani mainitsen viime vuosien aikana tapahtuneesta kehityksestä, joka on johtanut tähän muutokseen. Syvemmän tutkimuksessani myös kielentutkimuksen teorioihin ja käsitteisiin. Avaan myös nykyaikana kielentutkimuksessa tärkeäksi pidettyjen käsitteiden output ja input merkitystä ja haen sen yhteyttä varhennettuun kielenopetukseen.

Pro graduni on fenomenologinen tutkimus, jonka aineiston keräsin viideltä luokanopettajalta haastattelemalla. Aineisto on kerätty vuoden 2020 maaliskuussa. Pyrkimyksenä on ollut tulkita aineistosta löytämiäni merkityskokonaisuuksia.

Tutkimustulokset osoittavat, että varhennettua kieltenopetusta pidetään erittäin hyvänä asiana. Opettajat ovat osanneet käyttää opetuksessaan toiminnallisuutta, joka on todettu tehokkaaksi opetuskeinoksi. Luonnollisten oppimistilanteiden luominen innostaa oppilasta oppimaan uutta kieltä. Kielen oppiminen on tehokasta, kun se alkaa nuorella iällä.

**Keskeiset käsitteet:** varhennettu kielenopetus, toisen kielen oppiminen, toiminnallisuus, kielitaito

# Sisällys

TIIVISTELMÄ .....	7
1 JOHDANTO .....	5
2 VARHENNETUN KIELENOPETUKSEN TAUSTAA .....	8
2.1 Varhennetun kielenopetuksen käsitteitä .....	8
2.2 Kielihankkeet.....	10
3 KIELENOPPIMISEN TEORIOITA .....	14
3.1 Psykologivistisiä ja sosiologivistisiä teorioita .....	15
3.2 Krashenin ja Swainin kielenoppimisen teorioita.....	18
3.3 Sanajonojen ja viestien rooli kielen kehityksessä .....	21
3.4 Implisiittinen ja eksplisiittinen oppiminen .....	22
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	25
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	26
5.1 Fenomenologinen tutkimusmenetelmä.....	27
5.2 Tutkimukseen osallistujat .....	29
5.3 Aineiston keruu.....	30
5.4 Aineiston analyysi.....	33
5.5 Eettiset ratkaisut.....	36
6 TUTKIMUSTULOKSET .....	38
6.1 Luokanopettaja kielenopettajana.....	38
6.1.1 Opettajien valmiudet opettaa kieltä varhennetusti .....	38
6.1.2 Viikossa käytetty aika varhennetun kielen opettamiseen .....	39
6.2 Koulussa käytetyt työtavat varhennetussa kielenopetuksessa .....	41
6.2.1 Hyväksi todettuja tapoja varhennetun kielen opettamisessa .....	41
6.2.2 Toiminnallisen opetuksen merkitys.....	43

6.3	Kieleen tutustuminen kuuntelemalla, toistamalla ja puhumalla.....	44
6.3.1	Herkkyyskauden hyötyjä .....	44
6.3.2	Suullisen kielitaidon kehittyminen.....	46
7	POHDINTA .....	52
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	52
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	54
	LÄHTEET.....	57
	LIITTEET.....	62

# 1 JOHDANTO

Maailman muuttuessa kansainvälisemmäksi kielenopetuksen varhentamista pidetään tärkeänä. On pystyttävä vastaamaan tämän hetken ja tulevaisuuden tarpeisiin. Nykyään monessa ammatissa on osattava muutakin kieltä kuin suomen kieltä, joten kielikoulutuksen varhentaminen on tästäkin syystä ajankohtaista. Toisen kielen opiskelu on hyödyllistä, sillä se avaa mahdollisuuksia niin opiskelu- kuin työpaikkojen hakemisessa sekä työelämässä kotimaassa ja ulkomailla. Pietilän ja Lintusen (2014) mukaan suurin osa Suomessa asuvista ihmisistä oppii vain yhden kielen. Tätä pidetään hyvin epätavallisena tilanteena, sillä suurin osa maailman ihmisistä oppii useamman kuin yhden kielen johtuen kaksi - tai monikielisestä ympäristöstä. Nykyään lisääntyvässä määrin suomalaisillakin on mahdollisuus oppia äidinkielen lisäksi muita kieliä. (Pietilä & Lintunen 2014, 11.)

2000-luvulle tultaessa Euroopassa kiinnitettiin aiempaa enemmän huomiota kielen varhentamiseen (Inha & Huhta 2018). Kielten varhentamisella on hyvät syynsä. Pisken (2017, 45) mukaan lapsena L2 - kielen aloittaneilla on mahdollisuudet saavuttaa natiivipuhujien kielitaso. Jos L2-kielen oppiminen aloitetaan myöhemmällä iällä, natiivipuhujien tasoinen kielitaito on huomattavasti vaikeampi tai jopa mahdoton saavuttaa. (Piske 2017, 45.) Piske viittaa L2:lla toiseen kieleen. Suomessa tästä käytetään nimitystä A1- kieli , joka tarkoittaa ensimmäistä vierasta kieltä tai toista kotimaista kieltä (Opetushallitus 2020b).

Aihe on erittäin ajankohtainen, joka oli yksi syy aihevalinnalleni. Olen kiinnostunut kielistä ja saadessani tietää kielen varhentamisesta opiskelujeni aikana, päätin ottaa aiheen tutkittavakseni. Kielenopetuksen lisäämisestä kouluissa on ollut näkyvissä merkkejä viime vuosien aikana ja media on uutisoinut kielen varhentamiseen liittyvistä muutoksista. Muun muassa Helsingin kaupunki päätti varhentaa kielenopetuksen aloitusikää syksystä 2018 alkaen. Ensimmäisen kotimaisen kielen eli A1 -kielen opettaminen alkaa

ensimmäisellä luokalla. Helsingin ollessa kansainvälinen kaupunki kielen varhentamista pidettiin perusteltuna. Lisäksi alkuopetuksen aloittavan lapsen on todettu olevan sopivan ikäinen toisen kielen opiskelulle. (Helsingin kaupunki 2017.) Lisäksi Ylen uutisissa on ollut muun muassa seuraavat artikkelit: Perusopetuksen tuntijako muuttuu ensimmäistä kertaa peruskoulun historiassa: ekaluokkalaisten viikkotuntimäärä kasvaa, kun siihen lisätään yksi vieraan kielen oppitunti (Haavisto 2019). Haaviston (2019) mukaan esimerkiksi Ylivieskan Päivärinnan koulussa varhennettu kielenopetus on toiminut jo vuoden 2018 syksystä. Tokaluokkalaiset ovat opetelleet muun muassa tervehdyksiä ja eläimiä englanniksi. Kielenopetusta ei ole hyödynnetty vain englannin oppitunnille vaan sitä on voitu käyttää esimerkiksi ympäristötiedon tunnilla. (Haavisto 2019.) Kielen varhentaminen tarkoittaa myös, että viikoittainen koulu-aika pitenee yhdellä tunnilla (Haavisto 2019).

Vuoden 2020 alussa alkanut varhennettu kielenopetus on saanut näkyvyyttä uutisissa. 9.1.2020 Haavisto kirjoitti Ylen verkkosivuilla kaikilla Suomen ekaluokkalaisilla alkaneesta vieraan kielen opetuksesta. (Haavisto 2020.) Se, mitä kieltä ekaluokkalaiset tulevat opiskelemaan, riippuu kunnan tarjoamista vaihtoehdoista. Yleisin kielivalinta on englannin kieli. Kansainvälistymisen ja kielitaidon tarpeen lisääntymisen lisäksi varhennetun kielenopetuksen aloittamisessa on toinenkin perustelu (Haavisto 2020). Haaviston (2020) mukaan lapsen herkkyyssikää on syytä hyödyntää kielenoppimisessa. Se, että varhentaminen käynnistyi valtakunnallisella tasolla, oli merkittävän uudistus suomalaisessa koulussa.

Tämän päivän opetusmenetelmät ovat muuttuneet oman peruskoulu-aikani jälkeen. Esimerkiksi toiminnallisuutta ja puheen osuutta pidetään tärkeänä ja niitä hyödynnetään enemmän kielen opetuksessa. Aiemmat tutkimukset toisen kielen oppimisesta nostavat esille puheen ja toiminnallisuuden merkityksen opetuksessa. (Esim. Swain 2000) Kieltenopetuksessa toiminnallisuus ja puheen osuuden lisääminen avaa

lukemattomia mahdollisuuksia, joten tutkimukseni tarjoaa mahdollisuuden selvittää tätäkin puolta.

Ensimmäiseksi pyrin pro gradu - tutkielman avulla selvittämään millaisia kokemuksia ja ajatuksia opettajilla on varhennetusta kielenopetuksesta. Toiseksi pyrin selvittämään, mitä havaintoja opettajat ovat tehneet oppilaiden suullisen vieraan kielen taidon kehittymisestä. Kiinnostuessani aiheesta aloin pohtia millä tavoin kieliä kannattaisi lapsille opettaa. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pyrin selvittämään mitä keinoja opettajat käyttävät opettaessaan varhennettua kieltä. Valmistuvana luokanopettajana minun tulee opettaa varhennettua kieltä. Edellä mainitsemieni tavoitteiden lisäksi toivon saavani ideoita ja eväitä varhennettua kielenopetusta varten.

## 2 VARHENNETUN KIELENOPETUKSEN TAUSTAA

Tässä luvussa tuon esille kielenopetuksen taustaa ja avaan kielenopetukseen liittyviä käsitteitä. Tuon myös esille viime vuosien aikana tehtyjä päätöksiä ja syitä, jotka ovat johtaneet tämän vuoden (2020) alussa alkaneeseen valtakunnallisen A1-kielen varhentamiseen. Perusopetuksessa tapahtuvasta varhennetun kieltenopetuksen tilanteesta ei ole saatavilla paljoakaan tietoa (Skinnari & Sjöberg 2018, 20.) Aiheesta ei ole Suomessa voitu tehdä laajempaa tutkimusta pitemmältä ajalta, sillä opetus alkoi tämän vuoden 2020 alusta.

Kuten johdannossa toin esille, Suomessa suuri osa ihmisistä oppii vain yhden kielen. Euroopassa lapset ovat voineet harjoitella toista kieltä jo jonkin aikaa. Suurimmassa osassa Euroopan maita toisen kielen opettelu alkaa jo 6-8 vuoden iässä, joissakin maissa jopa ennen viidettä ikävuotta. (European Commission 2017, 11, 35.) Esimerkiksi Luxemburgissa lapset ovat voineet opetella useampia kieliä ennen kouluikää jo vuosikymmenien ajan. Suomessa sen sijaan vieraan kielen opetusta on jossain määrin järjestetty ennen kouluikää, mutta tätä mahdollisuutta ei ole voitu tarjota kaikille lapsille. (Mård - Miettinen 2012.)

### 2.1 Varhennetun kielenopetuksen käsitteitä

Tässä tutkimuksessa kerron pääasiassa *varhennetusta kieltenopetuksesta*, mutta myös sivuan muita käsitteitä. Avaan niitä hieman selvyyden vuoksi. Skinnarin ja Halvarin (2018) mukaan *varhainen kieltenopetus* (Early Language Learning) tarkoittaa varhaislapsuuden ja alkuopetuksen välillä alkavaa kielenopetusta. *Varhennetusta kieltenopetuksesta* puhutaan silloin kun kyseessä olevan kielen opetus aikaistuu (Skinnari & Halvari 2018). Ensimmäisen vieraan kielen (eli A1-kielen) opetus on aiemmin alkanut alakoulun kolmannella luokalla.



Varhentamisen seurauksena kielen opetus alkaa viimeistään toisella alakoulun luokalla. Monet kaksikieliset kunnat ovat voineet tarjota kaksikielistä opetusta jo pitemmän aikaa. (Skinnari & Halvari 2018.) Ensimmäisen vieraan kielen tai toisen kotimaisen kielen opetus aloitetaan 3.luokalla. Kielenopetus on mahdollista aloittaa ennen 3. luokkaa. Ennen A1- kielen opetuksen aloittamista oppilaiden kanssa voi tutustua kieleen pienimuotoisten *kielisuihkutusten* eli lyhyiden kielituokioiden avulla. Tarkoitus on herättää oppilaiden mielenkiinto vieraita kieliä kohtaan. (POPS 2014, 127, 128.; Kangasvieri ym. 2012, 20.)

Kangasvieren ym. (2012) tutkimukseen mukaan Suomen kaikkiin kuntiin lähetetyn kyselyn perusteella 20 kuntaa järjesti *kielikylpyopetusta* jollakin kouluasteella. (Kangasvieri yms. 2012, 47). Bergrothin (2015, 1) mukaan varhaiskasvatus-, esiopetus- ja peruskouluikäisten on mahdollista saada kielikylpyopetusta. Kangasvieren ym. (2012) mukaan alussa opetus tapahtuu kokonaan kielikylpykielellä ja äidinkieli tulee mukaan vasta ensimmäisellä luokalla. Huomioitavaa on, että lapsi oppii lukemaan ja kirjoittamaan kielikylpykielellä ennen hän kuin oppii vastaavat taidot omalla äidinkielellään (Kangasvieri ym. 2012, 20). Kielikylpyopetuksen voi aloittaa kuka vaan, sillä oppilaan ei tarvitse olla kielellisesti lahjakas. Opetus soveltuu kaikille perusopetuksessa pärjääville oppilaille. (Bergroth 2015, 2.) Kielikylpyä pidetään erittäin tehokkaana kielenoppimistapana. Christer Laurén, joka toi kielikylvyn Suomeen, on sitä mieltä, että kuka tahansa voi oppia uuden kielen kielikylpymenetelmää käyttäen (Laurén 2000, 16).

Ensimmäiset kielikylpyryhmät aloittivat toimintansa 1987 Vaasassa (Laurén 2000, 95). Kielikylpyopetuksen ajatuksena on, että esimerkiksi esikoulussa kielikylvyssä oleva lapsi jatkaisi kielikylpyopetuksessa myös siirtyessään alakouluun (Bergroth 2015, 1). Kielikylpy voidaan jakaa erilaisiin kielikylvyn malleihin kuten varhainen, viivästetty ja myöhäinen kielikylpy. Nimitys riippuu siitä minkä ikäisenä kielikylpy aloitetaan. (Bergroth 2018, 4.)

Kielikylpyopetusta on järjestetty enimmäkseen Suomen rannikkokaupungeissa (Harju - Luukkainen 2013, 5). Vuoden 1987

kielikylpyopetuksen alkamisen jälkeen Suomessa vieraskielinen opetus alkoi yleistyä. Käsite kielikylpy on pitkään tarkoittanut kotimaisten kielten opetusta (suomi, ruotsi, saame). Nykyään kielikylpyopetusta voi saada myös englannin kielellä, kuten Kokkolassa. (Bergroth 2015, 5; Esim. Kokkola 2019.) Englanniksi kielikylpyä lähinnä oleva termi on CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), jota käytetään Euroopassa tai CBI (*Content- Based Instruction*), jota käytetään Pohjois-Amerikassa. (Bergroth 2015, 5.)

*"Kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen eri muodot eroavat toisistaan muun muassa siinä, millä asteella, minkä verran ja mitä opetuksesta toteutetaan vieraalla kielellä, mitä puolestaan lapsen äidinkielellä."* (Kangasvieri ym. 2012, 19.)

Kangasvieren ym. (2012, 18) mukaan käsitteiden paljous tuottaa ongelmia, sillä se hankaloittaa kielen opetuksen kartoittamista. Yleisesti hyväksytyjen käsitteiden puuttuessa käsiteviidakko voi aiheuttaa myös väärinkäsityksiä. Tällä hetkellä opetuksen järjestäjä voi päättää, miten haluaa opetusta nimittää. Opetus voi myös vaihdella paljonkin eri paikkakuntien välillä, sillä opetuksen tarjoaja voi päättää sisällöistä, tavoitteista ja laajuudesta itse. (POPS 2014, 93.)

## **2.2 Kielihankkeet**

Suomalaisen kielitaidosta ja sen kehittämisestä on keskusteltu paljon. Paikkakunnat voivat tarjota kielenopetusta omiin resursseihin perustuen ja siksi erot eri paikkakuntien välillä kielen opetuksen tarjoamisessa voivat olla suuria. Sosioekonominen taustakin voi vaikuttaa mahdollisuuteen opiskella kieliä. (Pyykkö 2017, 9.) Suomessa perusopetuksen kielivalintoja on haluttu kehittää kielihankkeiden avulla. 1996 - 2001 ja 2004 toteutetun KIMMOKE-hankkeen tavoitteena oli muun muassa monipuolistaa tarjolla olevien kielten valikoimaa. Kielen varhentaminen onnistui hankkeen avulla, mutta

kielivalinnat eivät monipuolistuneet. (Pyykkö 2017, 33.) Kimmoke-hankkeen tuomat hyödyt eivät kestäneet kauan. Esimerkiksi tavoitteita olisi pitänyt rajata selkeämmin, rahoitusta olisi pitänyt lisätä ja hankkeesta olisi pitänyt tiedottaa laajemmin ja selkeämmin. (Tuokko, Takala & Koikkalainen 2011, 15.) Kielitivoli- hankkeen (2009-2011, 2011-2012) tavoitteena oli Kimmoke- hankkeen tavoin monipuolistaa tarjolla olevaa kielivalikoimaa ja kehittää kielenopetuksen laatua hankkeeseen osallistuneissa kouluissa. Lisäksi kuntien ja koulujen välistä yhteistyötä haluttiin lisätä. Monipuolisen kielitaidon merkitystä korostettiin ja siitä tiedotettiin vanhemmille ja oppilaille. (Pyykkö 2017, 33; Tuokko ym., 2011, 9.) Pyykkö (2017, 9) muistuttaa, että perusasteen ja toisen asteen oppilaat opiskelevat toisen kotimaisen kielen lisäksi enimmäkseen englantia. Tämä tarkoittaa sitä, että kielten opiskelu on yksipuolistunut ja siihen kaivataan muutosta. (Pyykkö 2017, 9.) Tarkoitus on, että verrattuna aiempaan kielivalikoimaan, useammalla oppilaalla tulee olla mahdollisuus valita englannin kielen lisäksi toinen opiskeltava kieli peruskoulun alaluokilla (Tuokko ym. 2011, 24).

Vuoden 2016 syyskuussa käynnistyi Juha Sipilän hallituksen kärkihanke, jonka avulla kouluissa pyrittiin lisäämään kieltenopetusta. Hanke kuului Uusi peruskoulu- kärkihankeeseen, joka sisälsi kokeilun kielenvarhentamisesta vuosina 2016-2018., (Opetushallitus 2020a, OKM 2020a). Kokeiluissa etsittiin erilaisia keinoja aloittaa kielen opettaminen jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa (OKM 2020b). Tavoitteena oli kehittää varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alaluokkien kielenopetusta sekä tehdä siitä monipuolista ja innostavaa (Inha 2018). Koulujen kielitarjonta laajeni ja oppilaat saivat maistiaisia kielistä, joita ei aiemmin ollut saatavilla (OKM 2020b).

Suomessa toteutettiin varhennetun kieltenopetuksen kokeiluja valtionavustuksella. Kokeilujen lähtökohtana oli hyödyntää lasten herkkyyuskautta ja tarjota kaikille suomalaisille lapsille samanarvoinen mahdollisuus aloittaa kielen oppiminen jo ensimmäisellä luokalla. (Inha 2018, 1/7; OKM 2020a.) Tätä kokeilua toteutettiin eri tavoin kohderyhmän taso

huomioiden. Opetuksessa uutta kieltä käytettiin eri oppiaineiden tunnilla pienissä määrin. Varhaiskasvatuksessa olevat lapset saivat tutustua kieleen kielimaistiaisten ja kielituokioiden kautta. (Inha 2018, 1/7.) Ajatuksena oli saada oppilaat innostumaan uuden kielen oppimisesta hanketta varten tehdyillä oppimismateriaaleilla sekä tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntämällä. Opetusmateriaalin avulla oppilaat ovat saaneet kokeilla uuden kielen kuuntelemista ja sen ääntämistä. Kokeilun aikana on ollut hyvä mahdollisuus hyödyntää erilaisia tapoja, joilla lasten kieltenoppimista voidaan kehittää. (Inha 2018, 1/7, 2/7.)

Kielten varhentamiskokeilujen tulokset olivat positiivisia. Havaittavissa oli kannustavaa suhtautumista kielten varhentamista kohtaan opettajien, rehtorien, oppilaiden ja huoltajien taholta. (OKM 2020b) Keväällä 2018 Inha ja Huhta selvittivät oppilaiden mielipidettä englannin opetuksen alkamisesta. Heidän tutkimuksessa oppilailta tiedusteltiin mitä he pitävät englannin kielestä ja miten mukavaa sitä on heidän mielestään opiskella koulussa. Tutkimuksen mukaan oppilaat pitivät englannin kielestä ja myös tykkäsivät opiskella sitä koulussa. Erot tyttöjen ja poikien välillä olivat hyvin pieniä. Tutkimus paljasti myös, että oppilaiden mielestä heidän englannin kielen taidot kehittyivät puolen vuoden opiskelun aikana. (Inha & Huhta 2018.)

Kielikylvyllä on voinut olla jotain vaikutuksia kieltenopetuksen varhentamiseen. Varhennuksen viimeisimmissä käänteissä on kuitenkin ollut kyse poliittisesta päätöksestä. Valtioneuvoston päätöksellä 20.9.2018 perusopetus- ja tuntijakoasetuksia muutettiin niin, että vuosiluokille 1 ja 2 lisättiin kaksi vuosiviikkotuntia. Tämä lisäys kohdistui A1- kielen eli ensimmäisen vieraan kielen opetukseen. 1.1.2020 voimaan astui ensimmäisen vieraan kielen eli A1- kielenopetuksen aloittaminen 1. luokalla kaikissa Suomen peruskouluissa. Tämä päätös on siinä mielessä merkittävä, että ensimmäiseltä luokalta lähtien lapset saavat A1-kielen opetusta huolimatta siitä, missä he asuvat (Opetushallitus 2019b).

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan 1-2 luokan opettajien tehtävänä on herättää myönteinen asenne kielenoppimista kohtaan ja rohkaista oppilaita käyttämään varhennettua kieltä (Opetushallitus 2019a, 7). Inhan ja Huhdan (2019) mukaan keväällä 2019 julkaistut perusopetuksen perusteet ovat eurooppalaisen kielikasvatuksen suositusten mukaiset. Opetuksen tavoitteissa mainitaan muun muassa seuraavia asioita: oppilasta tulee ohjata oppimaan kielenopiskelutaitoja, luoda oppilaalle monipuolisia vuorovaikutustilanteita ja oppia kieltä toiminnallisuuden avulla. Suullisen kielitaidon kehittymistä pidetään tärkeänä asiana. Opetuksen sisällöissä tulee huomioida lasten maailmasta nousevat aiheet, joita hyödynnetään opetuksessa. (Inha & Huhta 2019, 80.)

### 3 KIELENOPPIMISEN TEORIOITA

Ensimmäisen kielen oppiminen on tiedostamattomasta oppimisesta. Se on pitkä prosessi, joka yleensä omaksutaan automaattisesti vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Se ei ole samanlaista ponnistelua kuin koulussa esimerkiksi toisen kielen opiskelu, vaan se tapahtuu kuin itsestään päivittäisen kanssakäymisen seurauksena. Tässä yhteydessä puhutaankin tiedostamattomasta prosessista. (Järvinen 2014a, 69)

Pietilän ja Lintusen (2014, 12) mukaan toisen kielen oppimisen tutkimuksessa (*Second Language Acquisition, SLA*) etsitään vastauksia kysymykseen, miten ihminen oppii kieltä tai kieliä varhaislapsuuden jälkeen. Oletus tässä on, että ihminen on jo omaksunut jonkin kielen tai kieliä äidinkielenään ennen niin kutsutun toisen kielen oppimista. Toista kieltä voi oppia minkä ikäinen vaan lapsesta vanhukseen, joten toisen kielen tutkimus on laaja. (Pietilä & Lintunen 2014, 12.) Pietilä ja Lintunen (2012) muistuttavat, että toisen kielen oppiminen voi tarkoittaa joko kouluopetuksessa (formaali opetus) tai arkisessa vuorovaikutustilanteessa tapahtuvaa kielenoppimista. Jonkin verran oppimista tapahtuu tiedostamattomasti esimerkiksi musiikkia kuuntelemalla tai vieraskielisiä elokuvia tai uutisia katselemalla. (Pietilä & Lintunen 2014, 12.)

Toisen kielen oppimisen kohdalla oppimisprosessi on tietoisista eikä se tapahdu yhtä vaivattomasti, sillä oppiminen on silloin tavoitteellista ja tahdonalaista. Järvinen (2014a) muistuttaa, että toista kieltä opittaessa läsnä ovat myös automaattinen ja tiedostamaton oppiminen ja kielen oppimisen ympäristö vaikuttaa siihen, millä tavalla oppimista tapahtuu. (Järvinen 2014a, 68, 69.) Myös Krashen ym. (2014, 2) mainitsee teorioidensa yhteydessä käsitteet kielen omaksuminen (*acquisition*) ja oppiminen (*learning*). (Katso luku 3.2.)

### 3.1 Psykolingvistisiä ja sosiolingvistisiä teorioita

Tärkeimpinä toisen kielen oppimisteorioina pidetään Järvisen (2014a) mukaan *psykolingvistisiä* ja *sosiolingvistisiä* teorioita. Ne selittävät yksilössä tapahtuvia sisäisiä prosesseja kieltä oppiessa. (Järvinen 2014a, 68.) Psykolingvistisiin teorioihin kuuluu kielellisten ja psykologisten prosessien tutkiminen. Nämä teoriat jakautuvat nativistisiin ja kognitiivisiin teorioihin. Nativistiset teoriat määrittelevät kielen oppimisen biologisesti määräytyvänä ominaisuutena. Kognitiivisissa teorioissa kielen oppimista tarkastellaan kognitiivisena oppimisprosessina. (Järvinen 2014a, 68, 69.)

Noam Chomskyn ajatukset ovat vaikuttaneet ensimmäisen ja toisen kielen omaksumisen teorioihin kielitieteen kentällä. Voidaan jopa puhua Chomskyläisestä vallankumouksesta, sillä Chomskyn teorioilla oli merkittävä vaikutus 1970-luvun psykolingvistiikassa ja vaikutus on nähtävissä edelleen (Mitchell, Myles & Marsden 2013, 27). Chomskyn mukaan ihminen oppii kieltä, sillä hänellä on siihen synnynnäinen kyky. Ihminen voi oppia viestimään myös muilla kuin äidinkielellään. (Järvinen 2014a, 70.) Kuullessaan puhetta lapset pohtivat kielen sääntöjä sisäisen kyvyn ohjaamana. Lapsi tekee päätelmiä oppimiensa sääntöjen avulla siitä, miten jokin asia tulisi sanoa. (Mitchell ym. 2013, 27). Järvisen (2014a) mukaan ajatus synnynnäisestä kielenoppimiskyvystä perustuu Chomskyn ajatukseen ihmisen perimässä olevasta ”kielikojeesta” (LAD, Language Acquisition Device), jonka avulla ihminen oppii hahmottamaan käyttämänsä kielen kieliopin. Ihminen voi oppia lapsena minkä tahansa kielen, joten sen perusteella kyse on universaalista kieliopista (Universal Grammar, UG).

*Pientä lasta ympäröivässä kielessä on ominaisuuksia, jotka vastaavat tiettyjä arvoja. ---Kielet eroavat toisistaan näiden arvojen suhteen, mutta periaatteet ovat universaaleja. Kielen omaksuminen on siis universaalikieliopin arvojen säätämistä ympäristön kielen mukaan. (Järvinen 2014, 71)*

Oppiessaan ensimmäisen kielen, lapsi on saanut käsityksen kyseisen kielen kieliopista. Hän voi hyödyntää tätä taitoa muita kieliä opitellessaan. Joidenkin kielten kielioppien välillä voi olla paljonkin samoja rakenteita, jolloin toisen kielen oppiminen on helppoa. Joskus eri kielten kielioppien välillä on vaikea löytää mitään yhteisiä tekijöitä. Tällöin toisen kielen omaksuminen on vaikeampaa. (Järvinen 2014a, 71.) Psykologivististen teorioiden lisäksi Järvinen (2014a) mainitsee sosiologivistiset teorit. Jälkimmäisiä kutsutaan ympäristöteorioiksi, joissa oppijan ja ympäristön välisellä vuorovaikutuksella on tärkeä osuus kielenoppimisessa. Toissijainen merkitys kielen oppimisessa on yksilön sisäisillä prosesseilla. (Järvinen 2014a, 77.) Näiden teorioiden mukaan sosiaalinen vuorovaikutus on kielen oppimisen avain.

### **Behavioristinen käsitys**

Behavioristinen käsitys kielenoppimisesta kuuluu sosiologivistisiin kielenoppimisteorioihin, vaikka tämän hetken käsitys ympäristön vaikutuksesta kielenoppimiseen on muuttunut aiempaan behavioristiseen käsitykseen nähden (Järvinen 2014a, 78). Aiemmin vallalla olleen behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen perustui ehdollistumiseen eli sen mukaan oppiminen tapahtuu ärsykkeiden avulla. Eläinkokeissa havaittiin, että eläimet oppivat, kun niille annetaan toistuvasti samanlainen ärsyke. Tällöin siitä aiheutuva reaktiokin oli samanlainen. Pääteltiin, että inhimillinen oppiminen tapahtuu samalla tavalla. Kun asiaa toistetaan, opittava asia jää mieleen. (Järvinen 2014a, 78.)

Ihmiset altistuvat erilaisille ympäristöstä tuleville ärsykkeille, jotka saavat aikaan ihmisessä reaktion. Minkä tahansa taidon oppiminen nähdään perustuvan tapojen oppimiselle, joka on tulosta ärsyke-reaktio- tapahtumista. Tapahtumat vahvistavat aiemmin opittua ja ne automatisoituvat eli toisin sanoen niistä tulee tapa. (Mitchell ym. 2013, 28). Behavioristisen ajattelun mukaan kielenoppiminen perustuu samanlaiseen oppimiseen kuin mikä



tahansa muu oppiminen eli tarvittava määrä oikeita toistoja auttaa saavuttamaan oppimisen tavoitteen. Tietty ärsyke vaatii parikseen tietyn reaktion. Esimerkiksi vuorovaikutustilanteessa olevien henkilöiden tulee ymmärtää toisiaan, jotta haluttu lopputulos voidaan saavuttaa. Tervehdys voi toimia ärsykkeenä ja vastaus puolestaan reaktiona. (Mitchell ym. 2013, 28.)

Järvisen (2014b) mukaan behavioristisen ajattelun mukaan kielenopetuksessa opittavaa asiaa kuten esimerkiksi uusi lause tulee toistaa useaan kertaan, jolloin se jää mieleen. Lause pilkotaan osiin ja oppiminen tapahtuu lisäämällä sana tai sanoja edelliseen tekstiin tähän tapaan: *post office, to the post office, going to the post office*. Sanoista muodostuu lopuksi lause *I'm going to the post office*. (Järvinen 2014b, 79.) Oppimistilanteissa edetään ennalta määrätyn kaavan mukaan, jotta ärsykkeet ja niistä aiheutuvat reaktiot olisivat samanlaisia (Järvinen 2014a, 79).

Mitchellin ym. (2013) mukaan ensimmäistä kieltä (L1) oppiessamme kieli on suhteellisen helppo omaksua. Meidän tulee oppia useita uusia tapoja opitellessamme vastaamaan ympäristöstä tuleviin ärsykkeisiin. Toista kieltä (L2) oppiessamme saatamme joutua ongelmiin, sillä olemme jo sisäistäneet omaan äidinkielenme kuuluvia tapoja. Toisen kielen oppimisprosessissa joudumme korvaamaan aiemmin opitut tavat uusilla tavoilla. (Mitchell ym. 2013, 28-29.) Aiemmin opitut L1:n tavat vaikuttavat L2:n oppimisprosessiin joko edistävästi tai häiritsevästi. Jos L1:n ja L2:n keskinäiset kielten rakenteisiin liittyvät tavat ovat lähellä toisiaan, L2:n tavat on helppo oppia. Jos ne ovat kaukana toisistaan, tapojen oppiminen voi olla vaikeaa. (Mitchell, ym. 2013, 29.) Todettiin, että behavioristinen oppimiskäsitys ei riittänyt selittämään luovaa kielen oppimista, joten Noam Chomskyn teorioita (biologinen ja kognitiivinen oppimiskäsitys) alettiin pitää parempana vaihtoehtona kielenoppimisen tutkimuksessa (Järvinen 2014a, 79).

Järvisen (2014a) mukaan sekä psykolingvistisiä että sociolingvistisiä tutkimuksia tehdään koko ajan. Tutkimukset ovat viime vuosina keskittyneet enemmän sociolingvististen teorioiden tarkasteluun. Jälkimmäistä pidetään

tärkeämpänä ja oikeampana oppimisen lähteenä, sillä nykytutkimuksessa pidetään tärkeänä, että myös sosiaaliset näkökohdat otetaan huomioon psykolingvististen tekijöiden lisäksi toisen kielen oppimisen tarkastelussa. (Järvinen 2014a, 68, 78.)

### 3.2 Krashenin ja Swainin kielenoppimisen teorioita

Stephen Krashen esitti 1970 ja 1980- lukujen taitteessa *monitoriteorian*, joka pohjautuu viiteen hypoteesiin. Teorian viisi hypoteesia ovat: 1. *Acquisition – Learning Hypothesis*: kielitaito voidaan saavuttaa kieltä omaksumalla (acquisition) ja oppimalla (learning), 2. *Monitor Hypothesis*; tietoinen valvonta (monitoring) on oppimisen edellytys, 3. *Natural Order Hypothesis*: Kielen oppiminen noudattaa tiettyä, ennakoitavaa järjestystä, 4. *Input Hypothesis*: Kielen oppiminen tapahtuu viestejä ymmärtämällä. Tähän kuuluu käsite *input*, kielisyöte, 5. *The Affective Filter Hypothesis*: Kielenoppiminen on hankalampaa, jos kielenoppimisympäristö on ahdistava. (Järvinen 2014a, 72.; Mitchell ym. 2013, 41.)

Avaan seuraavaksi sekä *Acquisition – Learning* että *Input –* hypoteeseja. Krashenin viidestä hypoteesista tunnetuimpana pidetään *Acquisition - Learning –* hypoteesia. *Omaksuminen (acquisition)* tarkoittaa toimintaa, jossa kielen oppiminen tapahtuu tiedostamatta. Toisin sanoen kielen *omaksuminen* on luonnollisen vuorovaikutuksen tulosta. (Mitchell ym. 2013, 41, 42). Kielen *oppiminen (learning)* puolestaan viittaa tietoiseen oppimisen prosessiin, joka sisältää tavoitteellisen toiminnan (Järvinen 2014a, 73). Oppija perehtyy tällöin kielioppisääntöihin ja kielen rakenteisiin (Mitchell ym. 2013, 42). Kielen *oppimisessa* oppijaa ohjaavat eksplisiittiset säännöt. Eksplisiittisen eli tietoisesti oppimisen kohdalla oppija voi toiminnallaan säädellä oppimistaan ja esimerkiksi korjata tekemiään virheitä. (Järvinen 2014a, 73). Mitchell ym. (2013) myös mainitsevat, että luokkahuoneessakin voi syntyä luonnollinen

vuorovaikutustilanne, joka johtaa tiedostamattomaan kielen oppimiseen (*omaksumiseen*). Lisäksi luokkahuoneessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyy kielen kieliopin oppimista. Molemmat oppimisen tavat ovat siis läsnä luokkahuonetyöskentelyssä. (Mitchell ym. 2013, 42; myös Sundman 2014, 116.) Mitchellin ym. (2013) mukaan Krashenin teoriaa on kritisoitu tietoisien ja tiedostamattoman oppimisen epätarkasta määrittelystä, sillä niiden vaikutuksia on vaikea tutkia käytännössä. Miten voimme sanoa, mikä osa kieltä oppineen taidoista on syntynyt *omaksumisesta* tai *oppimisesta*? Tästä huolimatta hypoteesi omaksumisesta ja oppimisesta on ollut hyvin merkittävä erityisesti vieraan kielten opettajien keskuudessa. (Mitchell ym. 2013, 42.)

Krashenin *INPUT*-hypoteesista ajatellaan, että kielisyöte (*INPUT*) on olennainen osa kielen oppimista. Teorian mukaan oikeantasoinen kielisyöte suhteessa oppijan tasoon riittää kielen omaksumiseen (Mitchell ym. 2013, 17, 42.) *Input* -hypoteesi liittyy *Natural Order* -hypoteesiin (oppimisjärjestyshypoteesi), jossa kielen oppiminen noudattaa tiettyä ennakoitavissa olevaa järjestystä (Mitchell ym. 2013, 44). Kieltä oppiessaan lapsi alkaa vähitellen muodostaa lauseita, jolloin esimerkiksi *morfeemit* ilmaantuvat puheeseen tietyssä vaiheessa (Järvinen 2014a, 72). Oppimisjärjestyshypoteesin mukaan oppiessamme kieltä kuljemme läpi tietyn kielenkehityksen polun, jonka varrella otamme vastaan ympäristöstä tulevaa ymmärrettävää *kielisyötettä* (*Comprehensible Input*). Jotta kieltä voitaisiin omaksua, kielisyöte (*Input*) ei voi olla liian helppoa eikä liian vaikeaa oppijan tasoon nähden. (Mitchell ym. 2013, 44.)

*Input* -hypoteesia on kritisoitu, sillä sitä pidetään epätarkkana. Teoriaa ei voida vahvistaa sillä, ymmärrettävää syötettä (*Comprehensible Input*) on vaikea määrittellä. Lisäksi *kielikojeen* (*LAD*), jossa omaksuminen tapahtuu, toimintaa ei myöskään tarkenneta. (Mitchell ym. 2013, 44, 45.) Tästä huolimatta *Input*-hypoteesia pidetään tärkeänä, sillä sen painopiste on luonnollisen oppimiskokemuksen luomisessa oppijalle. *Input*-hypoteesilla on ollut

vaikutusta oppijan vuorovaikutusta koskeviin nykyajan teorioihin. (Mitchell ym. 2013, 45.)

Merrill Swain (2000, 99.) tuo tutkimuksissaan esille käsitteen *Output*. Hän on myös sitä mieltä, että pelkkä *input* ei riitä hyvän kielitaidon saavuttamiseen vaan siihen tarvitaan myös ymmärrettävää tuotosta (*Output*). Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan on kuullun ja luetun kielen lisäksi opeteltava tuottamaan kieltä (Swain 2000, 99; Bergroth 2015, 13.) Swain (2000) päätyi tähän tutkiessaan ranskan kielen kielikylvyssä olleiden oppilaiden kielenkehitystä. Tutkimuksessa oppilaille tarjottiin ymmärrettävää kielisyötettä 6-7 vuoden ajan. Swain pani merkille, että huolimatta näinkin pitkästä ajanjaksosta kielen parissa, oppilaille havaittiin merkittäviä puutteita kirjoitetun ja puhutun kielen taidoissa. Oppilaat käyttivät ranskan kieltä luokassa, mutta heidän käyttämänsä tuottamansa kielen taso ei ollut kovin korkealla. Opettajat eivät haastaneet oppilaita tasoonsa nähden vaativampaan keskusteluun. (Swain 2000, 99.)

Outputin merkitys oppimisessa on, että se "pakottaa" oppijan prosessoimaan kieltä syvällisemmin kuin input, sillä kielen tuottaminen vaatii enemmän ponnistelua. Oppijoiden tuottamalla kielellä (*output*) nähdään olevan merkittävä vaikutus kielen oppimiseen. (Swain 2000, 99.) Outputin avulla oppija voi saada selville onko hänen oppimisessaan aukkoja (puutteita). Kieltä puhuessa voi tulla vastaan tilanne, jossa puhuja ei osaa tarkalleen tuoda esille, mitä haluaisi sanoa, mutta yrittää pinnistellä löytääkseen oikean tavan ilmaista asian. Tällaisissa tilanteissa kielenoppimisen aukot tulevat esille. Paikatessaan puuttuvia aukkoja oppija tuottaa uutta tietoa oppijalle. (Swain 2000, 99-100.)

Äidinkielen oppimisessa kieli on koko ajan läsnä jokapäiväisessä tekemisessä, jolloin kielellinen syöte on runsasta. Formaalisissa oppimisessa sen sijaan kielellinen syöte on rajallisempaa. (Sundman 2014, 117.) Tämä tarkoittaa Sundmanin (2014) mukaan sitä, että kielellinen syöte on liian vähäistä, jotta sitä voisi oppia implisiittisesti. Koska oppiminen on eksplisiittistä, kielen rakenteita opetetaan kieliopin opettamisen avulla. (Sundman 2014, 117.)

### 3.3 Sanajonojen ja viestien rooli kielen kehityksessä

Kun tuotamme tekstiä puhuen tai kirjoittaen, muodostamme sanajonoja, joita olemme oppineet kuulemastamme puheesta tai lukemastamme tekstistä. Tämä pätee niin äidinkieltä tai toista kieltä käyttäessä. (Sundman 2014, 133.) Sundmanin (2014, 133) mukaan kielellinen syöte, olipa kyse luetun tekstin tai kuullun puheen sanajonoista kuten *min bästä vän*, auttaa omaksumaan kokonaisia lauseita. Tämä onkin tärkeä asia kielen oppimisen kannalta, sillä sanajonojen mukana opimme esimerkiksi prepositioita. Niiden avulla voi myös oppia erilaisia kielioppisääntöjä kuten taivutusmuotoja ja pronomineja. Kokonaiset sanajonot mahdollistavat oikean kielenoppimisen. (Sundman 2014, 133.) Tästä syystä luokkaopetuksessa täytyy muistaa sisällyttää opetukseen paljon jokapäiväisiä sanontoja ja lausahduksia. Kokonaisuuksina opitut sanajonot tehostavat omaksumista ja auttavat myös kieliopin hahmottamisessa. Toistuvan syötteen avulla tieto automatisoituu. (Sundman 2014, 133.) Sanajonojen oppiminen on tehokasta, sillä ne jäävät muistiin kokonaisuuksina ja niitä voidaan tarpeen tullen hyödyntää sellaisenaan. Sundman (2014, 134) muistuttaa kuitenkin, että vielä ei ole tutkittu riittävästi sitä, millainen merkitys sanajonojen oppimisella on oppijan kielen kehitystä ajatellen. Myös Krashen ja Bland (2014) pitävät sanajonojen omaksumista tärkeänä kielenoppimisessa. Sanajonoista puhuessaan he käyttävät nimitystä viestit (*messages*). Tehokkain kielisyöte ensimmäisen ja toisen kielen kielitaidon oppimisen kohdalla on viestit, jotka ovat lukijalle mielekkäitä. Optimaaliseksi katsottu syöte voi olla niin mukaansatempaavaa, että oppija uppoutuu siihen niin, ettei huomaakaan oppivansa uutta kieltä (Krashen & Bland 2014, 2).

Nostan seuraavaksi esille Järvisen (2014b, 98) mainitseman niin sanotun **suoran menetelmän** (*Direct Method*) kielenoppimisessa, sillä se liittyy kielen oppimiseen kielen kuuntelemisen ja toistamisen sekä sanajonojen avulla. Tämän menetelmä on kehitetty 1800-1900- lukujen vaihteessa. Suoran menetelmän ajatus on, että puhuminen on ensisijalla ja kieltä tulee pyrkiä

lausumaan oikein. (Järvinen 2014b, 98, 99.) Kieliopin opetteluun sijaan arkipäivän kieli ja sanasto on tärkeämmässä roolissa. Vieraskielinen sana yhdistetään heti omaan kohteeseensa, joten kielen käännöstä oppijan äidinkielelle ei tarvita (Järvinen 2014b, 99.) Menetelmässä puheen tuottaminen korostuu vahvasti opetustavoissa: kieltä opitaan Järvisen (2014b) mukaan näytelmän, draaman, roolileikkien, pantomiimien, käsinukkejen, piirrosten ja kuvien avulla. Oppilaalle tarjotaan tilaisuuksia tehdä aloitteita, jotka pakottavat käyttämään kieltä. Kun taidot kehittyvät riittävästi, opetuksessa siirrytään luetun ymmärtämiseen. (Järvinen 2014b, 99.) Päästessään heti kuulemaan ja käyttämään kieltä oppilas kehittyy myös lauserakenteiden oppimisessa, joka on avain sujuvan kielitaidon oppimiselle. Suorasta menetelmästä hyötyvät erityisesti samaa kieltä opiskelevat kielenopiskelijat, jotka puhuvat eri kieliä (Järvinen 2014b, 99.)

Sujuvaa kielitaidon oppimista ajatellen Niitemaa (2014) nostaa esille tärkeän asian. Sanojen ja lauseiden lisäksi tulee oppia erilaisia sanayhdistelmiä, kuten kollokaatiot ja idiomit. (Niitemaa 2014, 141.) Nämä ovat sanontoja, joissa tietyt sanat esiintyvät yhdessä, mutta sanonnan merkitystä voi olla vaikea arvata. Niiden kääntäminen omalle kielelle voi olla hankalaa, sillä suora käännös ei tuota ymmärrettävää vastinetta. Esimerkiksi englanninkielinen sanonta *to make a mountain of a molehill* on suomeksi *sanottuna tehdä kärpäsestä härkänen*. (Niitemaa 2014, 141.)

### **3.4 Implisiittinen ja eksplisiittinen oppiminen**

Sundmanin (2014) mukaan kielioppia voi oppia kahdella tavalla. Ensimmäisen kielen kielioppi opitaan implisiittisesti (tiedostamattomasti) ympäristössämme ja toisen kielen kieliopin oppimista kutsutaan vastaavasti eksplisiittiseksi (tiedostetuksi) oppimiseksi. (Sundman 2014, 116.) Syntymästämme saakka alamme oppia äidinkieltämme ja sen kielioppia ympäristössämme

implisiittisesti, jolloin emme tiedosta oppimistamme. Tällöin kielenoppiminen on luonnollista. Lapset oppivat ympärillään puhutun kielen lauserakenteet ja sanojen taivutukset itsestään sen enempää kielten rakenteita ajattelematta. Lapset kehittävät kieltään koko ajan ja sanavaraston karttuessa omaksuvat yhtä sujuvan kielitaidon kuin muutkin samaa äidinkieltä puhuvat ihmiset. (Sundman 2014, 116.) Implisiittinen kielenoppiminen tapahtuu ympäristössä, jossa oppija on koko ajan kielellisessä vuorovaikutuksessa kielen kanssa ja saa ympäristöstään kielellisiä virikkeitä. Ollessaan jatkuvasti tekemisissä kielen kanssa lapsi oppii sitä tehokkaasti. Lisäksi suuri osa lapsen kognitiivisesta toiminnasta kohdistuu kielen oppimiseen, joka tehostaa oppimisprosessia. Lisäksi lapsella on suuri motivaatio oppia kieltä siksi, että hän voi itsekin käyttää sitä ympäristössään. Lasten kielenoppimista edistää myös synnynnäinen kielenoppimiskyky. Vanhempana kieltä oppiessa ihminen hyödyntää kognitiivisia toimintoja eri tavoin kuin lapsena, joka vaikuttaa oppimisen laatuun. (Sundman 2014, 116, 117.)

Eksplisiittisestä oppimisesta puhutaan silloin, kun kyse on tietoisesta kielenoppimisesta. Yksi esimerkki tästä on kouluissa annettava kielenopetus. Tällöin oppija tiedostaa oppivansa kieltä. Oppija määrittelee itse, miten motivoitunut on oppimaan kieltä. Hän joko kokee opittavan kielen oppimisen arvoiseksi tai ei ja sen mukaan voi vaikuttaa oppimiseen omalla aktiivisuudellaan. (Sundman 2014, 117.) Luonnollisessa kielenoppimisessä molemmat tavat (implisiittinen ja eksplisiittinen kielten oppiminen) voivat joskus olla käytössä samaan aikaan kuten koulun kieltenopetuksessa. Myös maahanmuuttajat käyttävät kieltenoppimisessa sekä implisiittistä että eksplisiittistä oppimista toimiessaan uudessa ympäristössä ja opiskellessaan uuden kielen kielioppia. (Sundman 2014, 116.)

Sundmanin (2014) mukaan koulussa opitun kielen kielioppia opitaan sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti. Kielellisen syötteen eli kuulemansa puheen tai lukemansa tekstin avulla lapsi alkaa hahmottaa kielen kielioppia tiedostamattomasti. Tällöin puhutaan implisiittisestä kieliopin oppimisesta.

Tutkimusten mukaan molemmat oppimistavat vaikuttavat yhdessä kielenoppimiseen. Kielenoppimiseen vaikuttaa myös oppija ikä ja kielellinen lahjakkuus. (Sundman 2014, 132.) Sundmanin (2014) mukaan opetuksessa kuuluisi olla sekä implisiittistä että eksplisiittistä oppimista, sillä ne yhdessä tukevat toisiaan ja siten tehostavat oppimista. Hän kuitenkin huomauttaa, että lasten kohdalla oppimisen tulisi pysyä implisiittisessä oppimisessä. (Sundman 2014, 132.)

*"Lapset oppivat parhaiten implisiittisesti, kun taas tietoinen kieliopin opettelu [eksplisiittinen oppiminen] ei sovellu heille." (Sundman 2014, 132).*

Ihan ja Huhdan (2019) mukaan varhennetun kieltenopetuksen avulla syötettä on mahdollista tarjota lapsille aiemmin. Tämä on mahdollista silloin kun lapsille tarjotaan mahdollisuuksia oppia kieltä mielekkäillä ja toiminnallisilla tavoilla arkisissa tilanteissa. (Inha & Huhta 2019, 80.) Lasten kokemusmaailmaa lähellä olevat aiheet innostavat ja motivoivat. Kielen oppimisen alkaessa opetustavoiksi suositellaan leikkejä, pelejä ja toiminnallisuuden avulla tehtäviä kieliharjoituksia. (Opetushallitus 2019a, 7.)



## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien kokemuksia varhennetusta kielenopetuksesta. Pysin vastaamaan tutkimukseni avulla seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia kokemuksia ja ajatuksia opettajilla on varhennetusta kielenopetuksesta?

Tämän pääkysymyksen avulla haen vastauksia kahteen alakysymykseen, jotka ovat:

2. Mitä havaintoja opettajat ovat tehneet oppilaiden suullisen vieraan kielen taidon kehittymisestä?
3. Mitkä opetuskeinot on todettu tehokkaiksi oppimista ajatellen?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Valitsin tutkimustavaksi laadullisen tutkimuksen, sillä minulle oli jo alussa selvää, että tutkimukseni liittyy tutkimani aiheen kuvaamiseen ja tutkittavien henkilöiden kokemuksiin. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tämä mahdollistaa avoimen, syvällisen ja kokonaisvaltaisen todellisuuden tutkimisen ja ymmärtämisen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157.) Ronkaisen, Pehkosen, Lindbohm- Ylänteen ja Paavilaisen (2014) mukaan laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat asioiden merkitykset. Ihmisen toiminta on merkitysvälitteistä. Ihminen on elämismäänsä kokija ja havainnoija, jonka kokemuksia korostetaan laadullisessa tutkimuksessa. (Ronkainen ym. 2014, 81, 82.) Tutkimani aihe varhennettu kieltenopetus on uunituore asia suomalaisissa koulussa ja siksi pidin tärkeänä kerätä aineistooni opettajien kokemuksia ja havaintoja.

Eskolan ja Suorannan (1998, 13) mukaan laadullinen tutkimus on aineiston muodon kuvausta. Laadullista tutkimusta voidaan nimittää pehmeäksi tutkimukseksi, sillä aineistonkeruu tapahtuu usein havainnoimalla ja haastattelemalla. (Eskola & Suoranta 1998, 13.) Koska tutkimukseni on laadullinen tutkimus, pyrin sen avulla kuvaamaan tutkimani aiheen toimintaa. Haastattelemillani opettajilla on kokemusta tutkimastani aiheesta ja heillä on siitä hyvä käsitys. Haastateltavia oli viisi. Eskolan ja Suorannan (1998, 63) mukaan aineiston koko voi vaihdella tapauskohtaisesti, sillä sitä ei ole erikseen määritetty.

## 5.1 Fenomenologinen tutkimusmenetelmä

Laadullinen tutkimus on monivaiheinen matka, jonka kulkua on vaikea ennustaa. Kiviniemen (2018, 73) kuvauksen mukaan sitä voi luonnehtia prosessiksi, jonka aikana tutkijan näkökulmat ja tulkinnat muuttuvat (Kiviniemi 2018, 73). Tietoisuuden kasvaessa ajattelutapa voi muuttua, kuten huomasin omaa tutkimusta tehdessäni. Kuten Kiviniemi (2018, 73) toteaa, ”...tutkimuksen etenemisen vaiheet eivät ole välttämättä etukäteen jäsennettävissä selkeisiin eri vaiheisiin...”. Tutkija on voinut tutkimuksen alussa tehdä suunnitelman esimerkiksi aineistonkeruuta varten, mutta ei voikaan toteuttaa sitä sellaisenaan aineistonkeruun tullessa ajankohtaiseksi. Esimerkiksi teoriaan tutustuminen voi saada tutkijan muuttamaan alkuperäisiä suunnitelmia. Tällöin tutkija joutuu pohtimaan asioita uudesta näkökulmasta.

Tutkimukseni aineisto perustuu tutkittavien kokemuksiin tutkimastani aiheesta. Erityisesti kohdehenkilöiden subjektiiviset merkitykset korostuvat. Koska merkittävänä tekijänä aineistonkeruussa on opettajien kokemukset, tutkielmani voidaan lukea fenomenologisen lähestymistapaan. (Ronkainen ym. 2014, 98). Vaikka henkilöiden subjektiivisten kokemusten saaminen on tärkeää fenomenologisessa tutkimuksessa, niiden pohjalta voidaan etsiä yhtäläisyyksiä, jotka auttavat tutkimuskysymyksiin vastaamisessa. Ronkainen ym. (2014) toteavat:

*”Ajatellaan, että tiedon tavoitteena pitäisi olla inhimillisen merkityksenannon monimuotoisuuden tai sen kokemusten yleisen rakenteen kuvaaminen, kuten sen kuvaaminen, mitä ilo on tai mitä jonkin tietyn sairauden sairastaminen merkitsee kokemuksellisesti.”*  
(Ronkainen ym. 2014, 98).

Miettisen, Pulkkinen ja Taipaleen (2010, 10) mukaan fenomenologinen tutkimus keskittyy ilmiöiden tutkimiseen ja niistä syntyvien käsitteiden jäsentämiseen. Voidaan sanoa, että tutkimalla ilmiöitä ja elettyä todellisuutta fenomenologinen

tutkimus tuo esille tutkittavan kohteen niin aitona ja oikeana kuin mahdollista eli tutkimus pyrkii olemaan uskollinen ilmiöille (Miettinen ym. 2010, 10).

Ihmisinä me muodostamme oman suhtemme ympärillä olevaan maailmaan. Me koemme asioita omalla tavallamme ja samalla myös rakennamme maailmaa. Fenomenologisessa tutkimuksessa tarkastelu rajoittuu siihen, miten näemme asioiden ilmenevän, johon sana fenomenologia viittaa. (Laine 2018, 30.) Myös opettajat kokevat opetustilanteen omalla tavallaan. Oppilaat puolestaan kokevat saman opetustilanteen omalla tavallaan, sillä he näkevät asiat omasta näkökulmasta käsin. Kaikki ihmisen aiemmat kokemukset vaikuttavat siihen, miten hän kokee asiat kyseisellä hetkellä. Elämäkokemuksen pituus vaikuttaa myös saatuun kokemukseen. (Laine 2018, 30.) Vaikka opettaja kokee asiat eri tavalla kuin lapsi, hän voi siitä huolimatta saada jonkinlaisen käsityksen oppilaan ajattelumaailmasta ja siitä, mitä mieltä oppilas on esimerkiksi varhennetusta kieltenopetuksesta. Opettaja voi oman kokemuksensa perusteella sanoa miten oppilaat ovat yleisesti oppineet hänen opettamansa asiat. Päädyin tästä syystä haastattelemaan opettajia oppilaitten sijaan. Tutkimuksessani kuvaan opettajien henkilökohtaisia kokemuksia varhennetusta kieltenopetuksesta keräämäni aineiston pohjalta. Näistä pyrin etsimään yhtäläisyyksiä.

Fenomenologisessa tutkimuksessa on Laineen (2018) mukaan kaksitasoinen rakenne. Ensimmäiseksi tasoksi kutsutaan sitä tilannetta, kun haastattelemani opettaja kertoo kokemuksistaan aidosti. Toisella tasolla litteroin keräämäni haastattelut (ensimmäisen tason merkitykset), jaoin aineiston valitsemieni teemojen alle ja niiden perusteella tein omat yhteenvetoni. (Laine 2018, 34.) Mistä tiedän tekeväni oikeat päätelmät tehdessäni yhteenvetoa keräämästäni aineistosta? Minulla oli kielenopetuksesta tietty esiyymmärrys ennen tutkimuksen aloittamista. Voinko olla varma että esiyymmärrys ei vain vaikuta saamaani lopputulokseen? Niin kuin Laine (2018) toteaa, tutkijan esiyymmärrys pyrkii tulkitsemaan haastateltujen henkilöiden kokemuksia tutkijan omiin mielipiteisiin perustuen. Tästä syystä tutkimuksen tekoon

kuuluu asioiden kriittinen tarkastelu ja reflektointi. Voin jopa asettaa tulkintoja kyseenalaiseksi. (Laine 2018, 35).

*”Reflektiivisyydellä pyritään takamaan se, että tutkija on mahdollisimman tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan.”* (Laine 2018, 36).

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Valitsin haastateltavaksi opettajia, joilla oli jo kokemusta varhennetun kielen opettamisesta. Valitsin haasteltavat riippumatta siitä, mitä varhennettua kieltä he olivat opettaneet. Pääasia oli, että heillä on kokemusta jonkin varhennetun kielen opettamisesta. Eskolan ja Suorannan (1998, 18) mukaan laadullista tutkimusta tehdessä aineiston keruussa voidaan keskittyä pieneen määrään tapauksia, jotta aineiston tarkka ja perusteellinen analysointi olisi mahdollista (Eskola & Suoranta 1998, 18). Pienen määrän vuoksi aineiston läpikäynti on myös helpompaa. Tavoitteeni oli saada tutkimukseeni vähintään viisi haastateltavaa. Aluksi se tuntui pieneltä määrältä, mutta haastateltavien löytäminen osoittautuikin vaikeammaksi tehtäväksi kuin olin ajatellut, sillä koulut suljettiin koronavirusepidemian vuoksi samoihin aikoihin kun olin yhteydessä ehdokkaisiin.

Aluksi yritin löytää haastateltavat samalta seudulta, jotta haastattelut olisi helppo järjestää kasvotusten, mutta suunnitelman muutoksesta johtuen, jouduin etsimään haastateltavia muualtakin. Aiheen ajankohtaisuudesta johtuen en voinut olettaa löytäväni haastateltavia, joilla on aiheesta kokemusta enempää kuin puoli vuotta. Tämä johtui siitä, että varhennettua kielenopetusta on aloitettu eri puolilla Suomea aikaisintaan syksyllä 2019 ja kaikissa Suomen kouluissa tammikuussa 2020 (OKM 2018). Suomessa on järjestetty kielikylpyopetusta jo vuodesta 1987 lähtien, joten oli mahdollista, että joku haastateltavista oli toiminut kielenopetuksen parissa useampia vuosia. (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012.)

Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018) mukaan luontevimpiin kanaviin yhteydenottoja ajatellen ovat sähköposti ja sosiaalinen media. (Eskola ym. 2018, 31.) Saatuani viiden haastateltavan yhteystiedot olin heihin yhteydessä sähköpostitse. Sähköpostilla tiedustelin heidän halukkuuttaan osallistua haastatteluun. Osa lupautui heti mukaan haastatteluun ja sovimme heidän kanssaan ajan joko puhelinhaastattelulle tai kasvokkain tapaamiselle. Kaikki eivät vastanneet sähköpostiini syystä tai toisesta ja jouduin etsimään lisää haastateltavia. Muutama joutui perumaan jo sovitun haastattelun. Päädyin lähettämään haastatteluviestin yhteensä 15 henkilölle. Oltuani yhteydessä sähköpostitse opettajiin huomasin, että sähköpostiyhteys ei välttämättä ole niinkään varma vaihtoehto yhteydenotolle. Kaikki opettajat, joilta tiedustelin halukkuutta osallistua haastatteluun, eivät vastanneet viestiini. Olin saanut tietää, että henkilöt, joihin olin yhteydessä, olisivat olleet erittäin kiinnostuneita aiheesta ja että heillä oli kokemusta varhennetun kielen opettamisesta. Tämän perusteella ajattelin saavani vastauksen hyvin pian. Syitä vastaamattomuuteen saattoi olla useita. Voi olla, että sähköpostini hukkuu muiden sähköpostiviestien joukkoon eikä siksi tullut huomatuksi. Jos sähköpostiviestin otsikko viittaa tutkimukseen, se voidaan helposti poistaa sitä lukematta. Tulin siihen tulokseen, että mikäli joskus vielä aloittaisin uuden tutkimuksen tekemisen, tiedustelisin puhelimitse kohdejoukon halukkuutta osallistua haastatteluun.

### **5.3 Aineiston keruu**

Haastattelu on tiedonkeruun tilanne, jossa tutkijan tavoitteena on hankkia tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastattelua on käytetty tiedonkeruun välineenä jo kauan, sillä se on peräisin jo Aristoteleen ajoilta. Jo silloin on ymmärretty, että tietoa voidaan kerätä kielellisen vuorovaikutuksen avulla. Tähän haastattelukin perustuu. (Eskola ym. 2018, 11.) Laadullisessa tutkimuksessa haastattelua voidaan pitää merkittävänä tiedonkeruumenetelmänä, sillä haastatteliija on

silloin haastateltavan kanssa suorassa vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204). Tavoitteenani oli tehdä haastattelut kasvokkain kaikkien haastateltavien kanssa. Pro gradun kirjoittamisen aikana tuli vastaan tilanne, jonka johdosta jouduin tekemään neljä haastattelua puhelimitse. Myös etäisyyksien vuoksi puhelinhaastattelun toteuttaminen oli tilanteeseen nähden hyvä vaihtoehto. Pyrin luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman tavallisen keskustelun. Hirsjärvi ja Hurme (2008) pitävät keskustelua luonnollisena tapana kerätä tietoa tutkittavien mielipiteistä, käsityksistä ja uskomuksista. Halusin haastattelun avulla selvittää, miten opettajat ovat kokeneet heidän työtään koskevan uudistuksen. Keskustelu voidaan rinnastaa myös arkiseen keskusteluun. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 11.)

Haastattelun lajeja on useita ja se voidaan toteuttaa erilaisista lähtökohdista käsin. Jokaisella haastattelulajilla pyritään saavuttamaan tietyt tavoitteet ja jokaisella on omat toimitasääntönsä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 11.) Haastattelulajeja on esimerkiksi temahaastattelu, syvähaastattelu, strukturoimaton haastattelu, puolistrukturoitu haastattelu ja kvalitatiivinen haastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 43.) Eskolan (2018, 27) mukaan temahaastattelua käytetään Suomessa paljon laadullisen aineiston keruussa. Valitsin haastattelutyypiksi temahaastattelun, sillä koin sen sopivan tutkimusmenetelmääni. Ajattelin myös saavani sillä tavoin kaipaamiani vastauksia haastateltavilta. Tavoitteeni oli saada tietoa haastateltavien kokemuksista. Kun tutkija haluaa saada selville, mitä mieltä tutkittava on jostain asiasta, helpointa on selvittää asia haastattelun tai kyselyn avulla. Tutkittava aihe määrittelee, millä tavoin tietoa kannattaa kerätä. (Eskola 2018, 27, 28.)

Erilaisilla vuorovaikutustavoilla - ja tilanteilla saadaan kerättyä erilaista aineistoa. On olemassa henkilöhaastatteluja ja ryhmäkeskusteluja, joissa vuorovaikutus suhteessa tutkijaan on erilainen. Henkilöhaastattelun avulla voidaan saada kerättyä hyvin henkilökohtaista tietoa, sillä silloin keskustelu tapahtuu vain kahden ihmisen välillä. (Alasuutari 2011, 151.) Haastateltava voi

rohjeta tuomaan esille hyvinkin yksityiskohtaisia asioita. Joskus henkilöhaastattelut voivat olla eräänlaisia terapiahetkiä, jos tutkimusaihe on arka. Ihminen kokee asiat omalla tavallaan yksilönä. (Alasuutari 2011, 151.) Ryhmäkeskustelun avulla kerätty tieto eroaa yksilöhaastattelun avulla kerätystä aineistosta esimerkiksi siinä, että aineisto perustuu ryhmän jäsenten yhteisiin kokemuksiin. Ryhmäkeskustelu voi vaikuttaa kerättyyn aineistoon siten, että esille ei tule ryhmän sisällä olevia arkoja aiheita, vaan tieto on pinnallista. Asioita ei ehkä uskalleta sanoa muiden kuullen. (Alasuutari 2011, 152.) Oman tutkimukseni luonteeseen sopi paremmin yksilöhaastattelut, sillä halusin saada opettajien henkilökohtaisia mielipiteitä esiin. Keräsin tutkimusaineistoni yksilöhaastattelumenetelmää hyödyntämällä maaliskuun 2020 aikana. Haastattelemani opettajat eivät nähneet keskustelua ohjaavia kysymyksiä etukäteen. Tällä tavoin sain varmistettua sen, että he eivät voineet valmistella vastauksiaan etukäteen, vaan he toivat esille ajatuksiaan niin kuin he haastatteluhetkellä kokivat. Eskolan (2018) mukaan joskus voi olla tarpeen kertoa haastateltaville, mistä aiheista haastattelussa keskustellaan. Tämä voi olla tarpeen esimerkiksi silloin kun haastateltavan on palautettava mieleen jotain tutkimusaiheeseen liittyviä prosesseja tai käytänteitä. (Eskola 2018, 35.)

Eskola ym. (2018) pitää tärkeänä, että paikka, jossa haastattelu toteutetaan, mietitään tarkkaan etukäteen. Haastattelun onnistumisen kannalta tällä tekijällä on merkittävä vaikutus. Haastatteluun sopivia paikkoja voivat olla esimerkiksi haastateltavan koti tai jokin julkinen tila. Myös luonto sopii hyvin haastattelun tekopaikaksi. (Eskola ym. 2018, 33.) Alun perin tarkoitukseni oli sopia haastateltavien kanssa paikka, jolloin olisin voinut tehdä haastattelun kasvotusten, mutta muuttuneesta tilanteesta johtuen sain sovittua haastattelupaikan vain yhden haastateltavan kanssa. Kyseinen haastattelu tapahtui opettajan koululla koulupäivän päättymisen jälkeen. Haastattelu hoitui hyvin ilman ylimääräisiä häiriötekijöitä tai sivuääniä. Sain loput haastattelut tehtyä ongelmitta puhelimitse. Vaikka en kohdannut neljää



haastateltavaa enkä päässyt näkemään heidän eleitään ja ilmeitään, sain siitä huolimatta kerättyä tutkimuksen kannalta riittävän hyvän aineiston.

#### 5.4 Aineiston analyysi

Tässä luvussa avaan aineistoni analyysiä. Kuten Eskola ja Suoranta (1998, 137) toteavat, kerättyä aineistoa voidaan tiivistää ja selkiyttää aineiston analyysin avulla. Etenen analyysissä Eskolan kuvaaman suunnitelman mukaisesti (Eskola ym. 2018, 209). Aineistoa tutkiessani koin, että teoriaan palaaminen oli välillä tarpeen. Eskola (2018) kehottaa tutkijaa pohtimaan, mikä hänen suhteensa on teoriaan. Hän mainitsee kolme tutkimuksen vaihtoehtoa, jotka ovat: aineistolähtöinen, teoriasidonnainen tai teorialähtöinen tutkimus. (Eskola 2018, 212.) Tutkimukseni ei perustu vain aineistosta saamaani tietoon vaan olen käyttänyt sekä teoriaa että kerättyä aineistoa hyödyksi sen toteuttamisessa. Tutkimukseni alussa keräsin teoriapohjaista materiaalia saadakseni perustan tutkimukselleni. Teorian tutkimisen jälkeen minulla oli jonkinlainen käsitys kielentutkimuksen teorioista ja toisen kielen oppimisesta. Aineistoa kerättyäni tunsin, että olin saanut löytämilleni teorioilleni vahvistusta opettajilta saaduilla käytännön esimerkeillä. Tässä vaiheessa voin laittaa teorian ja aineiston keskustelemaan keskenään ja etsiä niistä yhtäläisyyksiä ja syventyä tutkimaani aiheeseen paremmin. Tutkimukseni on siis lähinnä Eskolan mainitsemaa teoriasidonnaista tutkimustapaa. Teoriasidonnainen analyysi ei nouse kokonaan teoriasta tai pohjautu siihen, mutta siinä on teoreettisia kytkentöjä (Eskola 2018, 213). Käytännön ihmisenä olin erittäin kiinnostunut kuulemaan opettajien kokemuksia vieraan kielen opettamisesta ja keräämään käytännön esimerkkejä kielenopetuksessa käytettävistä opetusmenetelmistä. Huomatessani teorian tukevan keräämäni aineistoa ja toisin päin, etsimäni vastaukset tutkimuskysymyksiini alkoivat vahvistua. Kuten Eskola (2018, 216) myös toteaa, tutkija tutustuu ensin teoriaan, jonka jälkeen hän perehtyy

keräämäänsä aineistoon ja tutkii sitä teorian valossa. Tähän yhdistyvät tutkijan omat päätelmät ja havainnot. (Eskola 2018, 216.)

Aineiston käsittely alkoi haastattelunauhoitusten litteroinnilla, jotka tein sanasta sanaan. Litterointiprosessi oli työläs, mutta sen aikana pääsin tutustumaan keräämäni aineistoon ensimmäistä kertaa. Tämän työvaiheen tehtävänä on saada nauhoitettu aineisto selkeään muotoon, jotta sitä voidaan hyödyntää tutkimuksessa. (Eskola 2018, 209.) Eskolan ym. (2018) aineiston analyysiohjetta lukeneena osasin varautua siihen, että litterointi tulee olemaan pitkä prosessi. Päätin kuitenkin tehdä sen heti pois, jotta pääsisin järjestelmään aineistoa haluamallani tavalla. (Eskola ym. 2018, 49.) Litterointia pidetään Flickin (2014, 389) mukaan välttämättömänä työvaiheena laadullisessa tutkimuksessa. Litteroituna aineistoa kertyi 36 sivua. Käytin fonttia Book Antiqua ja fonttikokoa 12 sekä riviväliä 1,5. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 20-25 minuutin välillä. Haastatteluiden kesto oli yhteensä 130 minuuttia 29 sekuntia.

Litteroinnin jälkeen merkitsin haastateltavat koodeina H1 - H5. Samalla erottelin kaikkien haastattelujen tekstit omilla väreillään. Jaoin kaiken keräämäni materiaalin haastatteluissa esille tulleiden kysymysten ja teemojen alle. Nyt vastaukset oli lajiteltu omien teemojen alle pääpiirteittäin. Eriväristen vastausten avulla tiesin mitä haastattelua kukin vastaus koskee. Aineiston uudelleen järjestelemisen jälkeen minun oli helpompi poimia materiaalistani asioita eri merkityskokonaisuuksien alle. Uudelleenjärjestely ei riittänyt materiaalin järjestelyyn, joten järjestely oli vasta alussa. Tutkimuksen tässä vaiheessa kaikki haastatteluissa esille tulleet ilmiöt poimitaan aineistosta ja muodostetaan niistä kokonaisuuksia. Aineiston ydinasiat hahmottuvat tutkijalle paremmin ja selkeämmin jos ne voidaan jäsentää merkityskokonaisuuksiksi. (Laine 2018, 43.) Tutkija ei voi sisällyttää kaikkea aineistoa tutkimukseensa, vaan hänen on poimittava aineistosta tutkimuksen kannalta vain olennaisimmat asiat. Tutkijan tuleekin käyttää paljon aikaa aineiston läpikäyntiin. (Laine 2018, 42.)

Teemahaastatteluaineiston purkamisessa on tapana käyttää apuna teemoittelua eli aineiston järjestämistä teemoihin. Tämä tapahtuu niin, että haastatteluaineistosta poimitaan asioita tutkijan valitsemien teemojen alle. (Laine 2018, 219). Huomasin jo haastattelujen aikana, että haastateltava saattoi vastata useampaan kysymykseen samalla kertaa. Tällöin eri teemojen alle sijoitettavat asiat olivat sekaisin materiaalissa. Kuten Eskola (2018) toteaa, keskustelu ei aina etene loogisesti teemasta toiseen. Tästä syystä samaan teemaan kuuluvia asioita voi löytyä haastattelun eri osista. Tämä vaihe vaatiikin erityistä huolellisuutta. (Eskola 2018, 219.) Aineiston järjestelyä täytyi jatkaa lihavoimalla tekstistä avainsanoja ja merkitsemällä teemoja asiakirjan marginaaliin.

Teemoittelun jälkeen seurasi aineiston analyysivaihe, jolloin liitin vielä aineistooni tukea teoriasta. Analyysin avulla aineistoa tiivistetään ja säilytetään tutkimuksen kannalta olennaiset asiat. (Eskola 2018, 221). Poimin tiivistetystä aineistosta tärkeäksi kokemani asiat ja tein omia tulkintoja tekemistäni löydöksistä. Jokaisen työvaiheen jälkeen aineisto tiivistyi ja jäsenyi. Työvaiheiden edetessä aineiston käsittely selkiytyi ja sitä oli helpompi lukea. Merkittäväksi kokemani asiat alkoivat ikään kuin ponnahtaa aineistosta esiin. Lopuksi sain järjesteltyä aineiston kolmen eri merkityskokonaisuuden alle, jotka olivat: **luokanopettaja kielenopettajana, opettajien käyttämät työtavat varhennetussa kielenopetuksessa ja kieleen tutustuminen kuuntelemalla ja puhumalla**. Tämän jälkeen kirjoitin tulokset auki ja toin esille tärkeimmät asiat. Sopiviin kohtiin lisäsin aineistosta ottamiani suoria lainauksia, jotka koin tärkeäksi. Tässä kirjoitusosuudessa tutkijalla on mahdollisuus yhdistää oma ajattelu ja aineiston esimerkit (Eskola 2018, 223).

Vaikka olin jo tässä vaiheessa kulkenut pitkän polun aineiston muokkaamisen kanssa, tekstiin täytyi vieläkin tehdä muutoksia. Joitakin kappaleita täytyi siirtää kokonaan toisen merkityskokonaisuuden alle kuin olin alun perin suunnitellut. Aineiston läpikäymisen aikana jotkut asiat alkoivat näyttäytyä täysin eri valossa kuin miltä ne alun perin olivat näyttäytyneet.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Valitsemani aihe varhennettu kieltenopetus ja kielten opetus yleensä on kiinnostanut minua jo pitkään. Minulla oli jo jotain ennakkooajatuksia kielenoppimisen suhteen, mutta pyrkimykseni on tuoda esille aineistosta poimimani löydökset mahdollisimman neutraalisti, sillä en halua omien mielipiteiden vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen. Hirsjärvi & Hurme (2008, 19.) muistuttavat, että eettiset kysymykset tulevat vastaan tutkimusta tehdessä. Eettiset kysymykset eivät koske vain yhtä tai kahta tutkimuksen osaa, vaan koko tutkimusta, joten tutkija on vastuussa kaikesta tutkimukseen liittyvästä. Eettisyys koskee muun muassa luottamuksellisuutta, seurauksia ja yksityisyyttä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20.) Olen pohtinut eettisiä ratkaisuja koko tutkimuksen etenemisen aikana, mutta erityisesti kerätessäni aineistoa ja kirjoittaessani lopputuloksia. Vaikka aineistoa on täytynyt jonkin verran tiivistää, olen säilyttänyt olennaisimman annin tuloksissani. Hirsjärven ym. (2007, 228) mukaan haastattelua voidaan pitää luotettavana aineistonkeruumenetelmänä, sillä tutkittava voi halutessaan varmistaa onko ymmärtänyt tutkijan esittämät kysymykset oikein. Tämä vähentää väärrien tulkintojen mahdollisuutta.

Opettajat, joita haastattelin, eivät olleet minulle ennestään tuttuja. Olin yhteydessä opettajiin sähköpostitse ja toin esille aiheen, josta halusin heitä haastatella ja tavan, jolla aineistonkeruu tapahtuisi. Tällä tavoin tarjosin heille mahdollisuuden kieltäytyä haastattelusta. Tutkimusluvan saatuani maaliskuussa 2020 lähestyin haastatteluun lupautuneita opettajia uudelleen sähköpostitse tai puhelimitse. Hirsjärvi & Hurme (2008, 20) mainitsevat, että tutkija saattaa pätkäillä, minkä verran haastateltaville tulee antaa tietoa tutkimuksen tavoitteista tai menettelytavoista. Pohdin tätä kysymystä, sillä ajattelin liiallisen ennakkotiedon vaikuttavan tutkittavien antamiin vastauksiin. Haastatteluaikoja sopiessani en lähettänyt haastattelukysymyksiä haastateltaville etukäteen. Jos olisin tehnyt niin, opettajat olisivat saattaneet

valmistautua haastatteluun eri tavoin. En tiedä olisiko kysymysten ennalta lähettäminen muuttanut tutkimustulostani merkittävästi, mutta ainakin kaikki opettajat olivat tasa-arvoisessa lähtötilanteessa haastattelun kannalta. Joskus tarkka tiedottaminen voi olla tarpeen, sillä se voi avata mahdollisuuksia yksityiskohtaisemman tiedon hankkimiseen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20). En kokenut opettajien sukupuolella olevan merkitystä tutkimustulosten kannalta, joten en tuo niitä esille. Kaikki haastateltavat toimivat opettajina alakouluissa.

Äänitin haastattelun äänityslaitteella, jolla ei ole mahdollisuutta luoda verkkoyhteyttä. Äänitin haastattelut myös iPadilla, jos teknisiä ongelmia sattuisi ilmenemään. Tähän sain luvan haastateltaviltani. Erityisesti haastattelun avulla keräämäni aineisto on luottamuksellista tietoa. En mainitse tutkimuksessani paikkakuntia, jossa haastateltavat haastatteluhetkellä olivat. En myöskään mainitse heidän nimiään, sillä haluan heidän pysyvän anonyymeina. Eskolan (2018, 217) mukaan tutkija voi nimetä haastattelut koodeilla, jotta hän aineistoa analysoidessaan tietää mistä haastattelusta kulloinkin on kysymys. Nimesin jokaisen haastattelun koodeilla H1 - H5, jotta voisin löytää mahdollisia yhteyksiä saman haastattelun aineistosta. Tällä tavoin voin myös merkitä haastattelemani opettajat aineistoon anonyyminä. Pro gradun palautuksen jälkeen poistan laitteeltani tekemäni haastattelut äänitteineen ja tietokoneella tekemäni litteroinnit. Haastattelun kysymykset löytyvät tämän tutkimuksen lopusta liitteestä 1.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa käsittelen aineistostani nousseita tuloksia. Asioiden selkeyden vuoksi esittelen merkityskokonaisuudet ja niiden alle sijoittamani teemat. omissa alaluvuissaan. Merkityskokonaisuudet ovat: **luokanopettaja kielen opettajana, koulussa käytetyt työtavat varhennetussa kielenopetuksessa ja kieleen tutustuminen kuuntelemalla, toistamalla ja puhumalla**. Tässä luvussa vastaan myös tutkimuskysymyksiin aineistoa ja teoriaa hyödyntäen. Haastattelin viittä luokanopettajaa.

### 6.1 Luokanopettaja kielenopettajana

#### 6.1.1 Opettajien valmiudet opettaa kieltä varhennetusti

Haastattelemillani opettajilla oli luokanopettajan kokemusta neljästä vuodesta kolmeenkymmeneenviiteen vuotta. Osalla oli lisäksi työkokemusta päiväkodista. Varhennetun kielen opetuksen kokemusta oli kertynyt kahdesta ja puolesta kuukaudesta viiteentoista vuoteen. Kaksi opettajista oli ollut mukana hallituksen kärkihankkeessa. Hankeen aikana toinen opettajista oli opettanut varhennettua ruotsia ja toinen englantia.

Opettajat olivat saaneet varhennettuun kielenopetukseen vähän tai eivät ollenkaan koulutusta. Opettajaksi opiskellessaan heidän opintonsa eivät olleet sisältäneet kielikylpyyn tai varhennettuun kielenopetukseen liittyviä opintojaksoja. Osalla oli aiempaa kokemusta kielikylpyopetuksesta. Se, miten vähällä koulutuksella opettajat olivat ryhtyneet opettamaan vierasta kieltä, oli yllättävää.

*En saanut itse aloittamaani kielisuihkuun mitään koulutusta. Alotin kaiken ihan omasta päästä ilman mitään koulutusta ja mä tein kaikki tuntini itse.  
(H1)*

*--- pari kertaa muistaakseni oon käyny koulutuksessa ja ne on ollu tosi hyviä se on ollu semmosta materiaalien esittelemistä ja hyvien käytänteitten esittelemistä. ja ihan konkreettisia työkaluja siihen arkeen. (H2)*

Haastatelluilla ei ollut mitään aiempia kieliopintoja. Yksi opettaja mainitsikin aluksi arkailleensa alkaa opettamaan varhennettua kieltä, mutta oli huomannut pärjäävänsä, vaikka kielikoulutusta ei ollutkaan. Opettajat kokivat, että luokanopettajan koulutuksesta ja työkokemuksesta oli paljon apua. Myös esi- ja alkuopetuksen pedagogiikasta koettiin olevan hyötyä kielen opetuksessa.

*Mulla on jo niin pitkä kokemus luokanopena ja voi myös toteuttaa niitä tunteja ihan omien suunnitelmien kautta.(H3)*

*--ja tietysti alkuopetuksen opinnot ylipäättään anto alkuopetukseen hyvät tälläset menetelmät varhennetun kielen opettamiselle. (H4)*

*--ja se voi aluksi tuntua että voi kauhee että mitä se on mutta niinku tämmösellä alkuopetuksen pedagogiikalla ni tätä pääsee aika pitkälle harjottamaan.(H5)*

### **6.1.2 Viikossa käytetty aika varhennetun kielen opettamiseen**

Haastattelujen aikaan kaikki opettajat opettivat yhden oppitunnin verran (45 min) varhennettua kieltä viikossa. Yksi opettajista koki haastavana sen, että opetuskertoja oli vain yksi viikossa. Oppitunnin jakaminen pienempiin osiin ei ollut mahdollista, sillä opettaja opetti kieltä toiselle luokalle ja hänen pitämillään kielen tunneilla kävi oppilaita myös muista luokista.

*Kyllä se oli aika haastavaa ku sitä oli kuitenkin vaan se kerran viikossa ni varsinki siinä alussa. että ku siitä ei tullu niin nopeesti rutiinia siitä englannin kielestä et sitä ei päässy käyttämään päivittäin siellä lasten arjessa --- (H4)*

Osa oli jakanut kielen opetuksen kolmeen opetustuokioon pitkin viikkoa. Tämä onnistui, jos he opettivat kieltä vain omalle luokalleen. Kolmesta

opetustuokiosta saatu hyöty oli se, että asioita voitiin kerrata pitkin viikkoa ja ne jäivät paremmin oppilaiden mieleen.

*Mä jaan sen [englannin tunnin] kolmeen tuokioon, että tulee kolme semmosta noin vartin käytännössä vähän pitempiä. Tehokkaampaa mun mielestä. ei kerkee lapset sitte viikossa unohtaa että mitä on tehty. (H2)*

Graham, Courtney, Marinis & Tonkyn (2017) huomauttavat, että lasten oppimista ajatellen on hyödyllisempää pitää toistuvia ja lyhyitä opetustuokioita kuin pitkiä ja harvemmin pidettyjä tuokioita. Hyödyllisin tilanne oppilaan oppimisen kannalta kieleen oppimisen alkuvaiheessa olisi järjestää paljon opetusta lyhyen ajan sisällä, jolloin kielenopetus olisi mahdollisimman tehokasta. (Graham ym. 2017, 926.) Ajankäytölläkin on merkitystä oppimisen kannalta. Opettajan on myös mietittävä, miten aikoo toteuttaa kielenopetukseen varatun ajan ja miten paljon oppilas on tuona aikana kielen kanssa tehokkaasti tekemisessä. (Unsworth, Persson, Prins & De Bot 2015, 541) Opettaja voi mahdollisuuksien mukaan käyttää varhennettua kieltä kielen tuntien lisäksi. Kielen eheyttäminen muihin oppiaineisiin ja kielen käyttäminen arkisissa tilanteissa kuten välitunnille lähdössä on myös mahdollista.

*---mä menin aina ja tein aloitteen ni ne rohkastu ja rupes itekki tekee aloitteita englanniksi. jos mä olin opettanu niille hat ja scarf ja jacket ja shoes ni ku ne oli pukeutumassa eteisessä ni mä saatoin mennä "Oh what is this? ja sitten se saatto sanoo että "Jacket." (H1)*

*--sitte aina enkkua siellä käytävillä ku ohi menen ni "Hello, how are you?" ja sit huomaa et neki alko puhuu muulle sitä englantia ja kyllä se on positiivinen kokemus. (H2)*

*Sitten mä voin sanoa semmosen asian et mä yritän käyttää sitä englantia...niinku tämmösiä fraaseja sanotaan nyt että joka aamu kun me tervehditään ni mä tervehdin molemmilla kielillä ku me mennään syömään ni mä sanon molemmilla kielillä...ja jos pyydän anteeksi jotakin ni sanon sen myös englanniksi että tää on tämmöstä...tavallisessa arjessa voi käyttää sitä kieltä. (H5)*



## 6.2 Koulussa käytetyt työtavat varhennetussa kielenopetuksessa

### 6.2.1 Hyväksi todettuja tapoja varhennetun kielen opettamisessa

Ne opettajat, jotka olivat käyneet kielikoulutuksessa, olivat saaneet materiaalia kielen opetusta varten. Materiaalipaketit sisälsivät mm. kortteja ja opettajan oppaan, joiden avulla opettajat pääsivät alkuun ryhtyessään opettamaan varhennettua kieltä. Eräänä materiaaleina mainittiin Maarika Piispasen ja Merja Meriläisen laatima *Early Bird Gets The Word*- materiaalipaketti. Tämä oli erään opettajan mukaan erittäin käyttökelpoinen paketti, sillä sen avulla tuli käsiteltyä uutta sanastoa monella tavalla. Yksi haastatelluista oli käyttänyt *Early English Handbook*- nimistä materiaalipakettia, joka on tehty valtion rahoituksella ja on vapaasti jaossa oleva materiaalipaketti varhennettua kieltä opettaville.

Opettajilla ei ollut käytössään mitään oppikirjatyypistä materiaalia vaan he käyttivät muita keinoja opetuksessa. Kieltä opeteltiin esimerkiksi piirtäen, leikkien ja laulaen. YouTubesta löytyviä videoita käytettiin paljon hyödyksi. Cocomelon, Simple Songs ja Let's Learn English - videot mainittiin haastatteluissa. Uusi kieli yhdistettynä laulamiseen ja kehon liikkeeseen on oppimista tehokkaimmillaan. Myös Kangasvieri & Moate (2018) ehdottavat laulujen käyttämistä apuna kielenopetuksessa.

*Siinä ei ollu mitään oppikirjamateriaaleja ja oli pelkästään niinkö ..öö.. jokaisella oli enkun pieni vihko johon saatettiin sitte piirtää .. sanotaan jos aihe oli pet , laulettiin laulu petseistä ja sitten keskusteltiin ,leikittiin, näyteltiin ja läksyksi saatto tulla että piirrä yksi näistä. ja niinkö että sano se englanniks.(H1)*

*--- nyt ku oon ollu alkuopettajana niinku ku mä nään kuitenkin että ...että memennään tähän uuteen kieleen ni ilolla ja kannustuksella ja siiten me leikitään,lauletaan, pelataan --- et se on niinku lähinnä se työtapa miten tässä edetään.(H5)*

*No meidän koulussa ei oo tohon ekaluokkalaisten opetukseen mitään sellasta materiaalia hankittu että se on nyt harkinnassa et mitä hankitaan että nyti*

*Imeisesti jotkut opettajan sähköiset materiaalit ens vuodelle ja sitte ku nää nykyset ekaluokkalaiset jatkaa sitte sitä englantia varhennetuna kakkosluokalla ni niillä on sitte kirjat mut meillä ei toistaiseks oo nyt mitään käytössä että kaikki on pitäny askarrella ja väkertää itse. (H4)*

Youtube - videoiden lisäksi opettajat mainitsivat löytäneensä internetistä paljon muuta käyttökelpoista materiaalia. Materiaalia oli luotu paljon itse. Kangasvieren ja Moaten (2018) tekemässä tutkimuksessa mukana olleilla opettajilla oli samanlaisia ajatuksia. Opettajien oli pitänyt etsiä ja tehdä itse oppilaiden taitotasolle sopivaa materiaalia varhennettuun kieltenopetukseen. Valmista materiaalia oli saatu koulutuksissa, mutta siitä huolimatta valmis materiaali olisi ollut tervetullutta. Omien tehtävien laatiminen lisää tuntien valmisteluaikaa. (Kangasvieri & Moate 2018.)

Konkreettisten välineitten käyttö opetuksessa on myös osoittautunut hyväksi opetuskeinoksi. Esimerkiksi muovisten hedelmien ja ruokien käyttö innostaa lasta oppimaan. Eräs opettaja sanoi käyttäneensä suoraan suomalaista materiaalia kielen opetuksessa. Esimerkiksi väri- numerokortteja voi käyttää eikä niitä tarvitse alkaa kääntämään toiselle kielelle.

*Mahdollisimman halvalla erilaisia konkreettisia materiaaleja niinkö esimerkiks muovivihanneksia ja hedelmiä tai tai lasten kirjoja tai julisteita joissa oli numerot tai erilaisia palapelejä , lasten kirjasarjoja, öö semmosia jotain verbikortteja, flash cardeja , kaiken näköisiä siis aivan pelkistettynä tiiäkkö, värit numerot , perhe , ruoka , liikkuminen. (H1)*

*Me alotetaan laululla aina. Lapset rakastaa sitä ku me lauletaan (H2)*

*Konkretian kautta elikkä mulla on se materiaali on niinkö esineitä ja asioita ja tekemistä ja osoitetaan ja näytellään ja että sitte taas sellanen kirjallinen materiaali tai musiikki ni... tämän päivän sähköiset materiaalit antaa siihen todella paljon mahdollisuutta ja sitte tosiaan oma kotikaupunki on tuottanu opettajien käyttöön valmistaki materiaalia.(H3)*

## 6.2.2 Toiminnallisen opetuksen merkitys

Opetustavoista puhuttaessa sana toiminnallisuus tuli esille jokaisen haastateltavan kohdalla. Kaikki opettajat kokivat, että uuden kielen oppiminen tulee aloittaa toiminnallisten harjoitusten avulla. Toiminnallisuuden voi ottaa käyttöön heti ensimmäisellä tunnilla. Tunti voi alkaa esimerkiksi tervehdyksillä ja itsensä esittelemisellä.

*Joo. Tota ihan alussa lähetään aivan perusfraaseista. Lähdetään että "Hello" ja "I'm (oma nimi)" ja sitte lähetään viittomakielellä melekeimpä ohjeistaa näitä ja alussa aletaan "Stand up, please", aloitetaan tunti ja näytetään ja nouseaan ylös, ja sit kuin joku tottelee ni "Very good!", "Excellent!" ja...ja hirveesti käytetään niinkö kroppaa ja elekieltä ja ilmeitä oikein korostetaan asioita ja aivan perusperus "Hei!", "Kuka olet?" ja "Mikä mun nimi on – [oma nimi]" ja sitte laulu Simple Songsien "Hello", jonka avulla lähetään ykköstunnista liikkeelle.(H1)*

Perhe on ekaluokkalaiselle tärkeä aihe ja sitä kannattaa hyödyntää opetuksessa. Laulujen ja leikkien avulla lähestytään kieltä. Näiden asioiden lisäksi joku opettajista mainitsi, että lapsen kokemusmaailmaan liittyvät sanat ja esineet kannattaa ottaa mukaan opetukseen. Lasten mielenkiinnon kohteisiin liittyvä sanasto innostaa lasta oppimaan kieltä. Oppilailta kannattaa kysyä ideoita tuntien suunnitteluun. Nämä keinot on koettu hyviksi lapsen motivaatiota kohottaviksi tekijöiksi. Oppimisen tulee olla hauskaa. Opettaja voi esimerkillään vaikuttaa paljonkin kielen oppimiseen.

*--- et käytetään tosi paljo sitä toimintaa elikkä mä sanosin et tää on vähän kytynen aine opettaa jos sää meinaat istua opettajan pöydän takana ja saaha ne lapset innostuu. et tää vaatii niinkö ..... tää vaatii sitä et sä oot mukana siinä että ne lapset on mukana et se on ihan suoraan näin. ja sitte sitä innostumista ja se on tärkeä koska jos se ei kiinnosta ni et sää sitä opikkaa.(H1)*

Näyttelemine ja nukketeatteri innostavat lasta oppimaan. Esimerkiksi eläinkäsinukkejen avulla lapset voivat harjoitella vuoropuhelua uudella

kielellä. Vaatesanoja voidaan harjoitella pukemisleikkien avulla. Puetaan oikeita vaatteita ylle ja nimetään niitä. Samalla käydään läpi sanontoja kuten "Put on your shoes." tai "Put on your gloves." ja vastaavasti "Take off your coat." Ja niin edelleen. Eräs opettaja oli käyttänyt opetuksessaan pehmolelua, joka puhui lapsille englantia. Toinen opettaja oli muovaillut oppilaiden kanssa muovailuvahasta leivoksia ja nimennyt niitä. Kielen opettelua oli jatkettu rakentamalla luokkaan kahvila, johon kakut ja tortut laitettiin myyntiin. Lapset saivat vuorotellen toimia kahvilan pitäjänä ja myydä leivoksia ja jäätelöä toisille oppilaille. Tämä leikki tarjoaa mahdollisuuden oppia monenlaista vuoropuhelua uudella kielellä. Asiakas tervehtii myyjää ja myyjä vastaa tervehdykseen. Asiakas esittää toiveen mitä haluaisi tilata ja myyjä vastaa siihen. Luonnollisten oppimistilanteiden luominen on todettu oppilaita innostavaksi ja motivoivaksi menetelmäksi. Tekemisen kautta oppiminen on mielekästä. Varhennetussa kieltenopetuksessa oppijälähtöisyys ja toiminnallisuus on koettu motivoiviksi ja oppimista edistäviksi tekijöiksi (OKM 2020b).

*--- mennään kahvilaan ja tarjoilija kysyy että "What would you like to have" ... tätä pyöritellään ja veivataan niin kauan et siitä tulee sellasta luontevaa ja helppoa .... et heidän ei tarvii enää jännittää et muistanko mitkä ne sanat oli et... tälle annetaan aikaa useita viikkoja. Et se on semmosta ...nii....rentoa toivottavasti ... ja hauskaa. (H2)*

*Työmuoto on hyvin toiminnallista ja aktiivista ja osallistavaa ja se koko opettajan esitystapa siis tekemisen kautta hyvin paljon opitaan. (H3)*

## **6.3 Kieleen tutustuminen kuuntelemalla, toistamalla ja puhumalla**

### **6.3.1 Herkkyyskauden hyötyjä**

Jotkut opettajista olivat toimineet aiemmin kielikylyyn parissa ja heillä oli siitä hyviä kokemuksia. He olivat huomanneet sen olevan tehokas

oppimismenetelmä, sillä opetus painottui toiminnallisuuteen. Lasten kyky oppia kieltä nopeasti oli pantu merkille sekä kielikylpyopetuksessa että varhennetun kielen opetuksessa. Opettajat olivat myös saaneet positiivista palautetta kotoa oppilaiden vanhemmilta.

*Joo...se oli ihan hyväks todettu ja kotona ovat tykänneet, on saatu positiivista palautetta siitä, ovat siellä olleet helisemässä ku ruokapöydässä on pitänyt nimetä kaikki maailman asiat niille englanniksi. (H1)*

*Mä oon ainaki nauttinu tästä tosi paljo , must se on niin hauskaa , lapset tykkää , ne rakastaa niitä lauluja , tykkää leikkiä ja ne tykkää oppia uutta. Se on oikeesti ollu tosi innostavaa...mää oon tykännyt ihan hirveesti musta tää on ollut semmonen tosi hyvä muutos että ekaluokkalaisille opetetaan englantia. (H2)*

*Kielikylpymenetelmä on tehokas ja se painottuu toiminnallisuuteen ja lasten osallistumiseen ja aktiiviseen toimintaan ja se on tehokas kielenoppimisen malli ja oon nähny käytännössä kuinka hyödyllinen ja toimiva menetelmä se on.(H3)*

Kielikylvyssä lapsi kuulee ja käyttää kieltä päivittäin, jolloin kielellinen syöte (INPUT) on runsasta. Lapsi oppii kieltä nopeasti. Varhennetussa kielenopetuksessa lapsi kuulee ja käyttää kieltä 45 minuutin ajan viikossa, jolloin kielellinen syöte on huomattavasti rajallisempaa. (Sundman 2014, 117.) Haastattelemieni opettajien mukaan lasten kielitaidossa oli nähtävissä kehitystä, vaikka kieltä pystyttiin tarjoamaan vain yhden oppitunnin verran viikossa.

*Kyllä lapset käyttää [kieltä] ja se on ihana näissä pienissä oppilaissa että he innostuu mukaan ja he on rohkeita kokeilemaan se on ilo nähdä että jokainen pääsee käyttämään sitä vierasta kieltä heti ja silmät loistaa. (H3)*

Bergrothin (2015, 64) mukaan kielikylvyn opetusmateriaaleina käytetään lauluja, leikkejä, loruja ja arkipäivän tilanteissa käytettyjä tavaroita. Kun tätä tietoa vertaa opettajien kanssa käymiini haastatteluihin, voidaan todeta, että sekä kielikylpyopetuksessa että varhennetussa kielenopetuksessa käytetään

samoja menetelmiä. Myös toiminnalliset opetustavat ovat nähtävissä molemmissa kielenopetuksen muodoissa.

Opettaja H5 oli huomannut, että kielen opettaminen lapsille jo varhaisessa vaiheessa on hyvä asia. Lapset oppivat kieltä eri tavoin kuin vanhemmat. Sanotaan, että lapset oppivat kieltä helpommin kuin aikuiset. (Pietilä 2014, 58.) Lasten ja aikuisten kielenoppimisessa on eroja. Pietilä (2014) näkee asian niin, että kognitiivinen kehitys vaikuttaa kielenoppimiseen. Aikuiset omaksuvat kielten rakenteita nopeammin muun muassa kehittyneemmän abstraktin ajattelun vuoksi. Lapset sen sijaan oppivat ääntämisen aikuisia helpommin. Lapsilla onkin aikuisia parempi mahdollisuus saavuttaa syntyperäisen puhujan kielitaito. (Pietilä 2014, 58-59.) Lapset oppivat kieltä nopeasti, mutta opettajalla on tärkeä rooli olla tukemassa ja kannustamassa hiljaisia ja ujoja oppilaita. Kannustaminen lisää lapsen itsevarmuutta ja innostaa uuden oppimisessa. Tämä lisää myös varmuutta kielen tuottamisessa.

*--- se on vähän niinku rautaa pitää takoa sillon, ku se on kuumaa. ja kuitenkin englannin kieli tulee lapsille vastaan jo hyvin varhaisessa vaiheessa eri reittejä pitkin ni miks ei sitten ruvettas opettamaan ku se on aika helppoo omaksua. (H2)*

*...no sen mä voin sanoa että ihan... pienet lapset oppivat hyvin nopeasti kieltä eli kannattaa alottaa se niin aikaisin ku mahdollista eli --- tämmönen kuus seitsämänvuotias on hirveen niinku tämmönen --- oppii nopeasti ja haluaa oppia -- ja että siinä mielessä mä näen sen siltä puolelta miten lapset kieltä oppivat. (H5)*

### 6.3.2 Suullisen kielitaidon kehittyminen

Tunnin aloitus keskustelemalla on hyvä tapa käynnistää kielen tunti. Sillä tavalla voi kerrata aiemmin opittuja asioita ja kartoittaa miten paljon lapset ovat oppineet. Edellä mainitun kahvilaesimerkin avulla lasta rohkaistaan käyttämään kieltä. Ensimmäisellä luokalla kielen oppimisessa keskitytään kielen ymmärtämiseen ja puhumiseen. Sanoja ja lauseita toistetaan uudelleen ja

uudelleen ja kieli alkaa vähitellen tuntua luontevalta. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että varhennetun kielen kirjallinen taito ei ole vielä ensimmäisellä luokalla tärkeässä roolissa, sillä osa lapsista opettelee kirjoittamaan ja lukemaan omalla äidinkielellään. Graham ym.(2017) ovat sitä mieltä, että opettajan ei tarvitse painottaa lukemaan ja kirjoittamisen opetusta varhennetussa kielenopetuksessa. Tämä perustuu siihen, että lapset oppivat puhumaan omaa äidinkieltään ensin ja sitten vasta kirjoittamaan sitä. Nähdessään sanoja ja kuullessaan niiden lausumisen lapsi oppii myös hahmottamaan ja päättämään miten eri äänteet muodostuvat tai milloin jokin kirjain jätetään lausumatta vieraassa kielessä. . (Graham ym. 2017, 926-927). Perusopetussuunnitelman (2019) mukaan lapsilta ei edellytetä luku- ja kirjoitustaitoa varhennetun kielenopetuksen alussa, vaan kiinnostusta kielen kirjoittamista ja lukemista kohtaan lisätään vähitellen. (Opetushallitus 2019a, 7).

Opettajat olivat sitä mieltä että vieraskielisiä sanoja on hyvä pitää esillä kuvien yhteydessä huolimatta siitä, että ensimmäisen vuoden aikana ei kirjoiteta ollenkaan tai hyvin vähän. Sanojen esillä oleminen on tärkeää, sillä se luo pohjaa myöhemmin alkavalle kirjoittamiselle. Yleinen tapa on laittaa luokan seinälle esimerkiksi värit ja niiden alle väriä vastaavat vieraskieliset sanat. Opettajan (H2) mukaan jotkut lapset olivat kiinnittäneet huomiota englannin kielen kirjoitusasuun ja opettaja oli kertonut, että se voi olla erilainen muissa kielissä kuin suomen kielessä. Sana lausutaan tietyllä tavalla, mutta se kirjoitetaan eri tavalla. Luokan seinällä olevat sanat kuten viikonpäivät tai värit ovat esillä koko ajan. Samoin lauluja laulaessa sanat ovat näkyvillä ja lapset voivat seurata niitä sitä mukaa kun laulu etenee. Pääosin lapset oppivat laulut ulkoa, mutta teksti auttaa lasta vähitellen ymmärtämään että esimerkiksi englannin kielen sanat kirjoitetaan eri tavalla kuin lausutaan. Tämä vahvistaa lasten oppimista myöhemmin ja ymmärrys vieraan kielen sanojen ääntämystä kohtaan kasvaa.

--- että vaikka lauletaan joku laulu ni mä pystyn sieltä osottaa samalla et miten se kirjoitetaan ja vaikka sitä ei niikö edellytetä mutta he rakentaa sitä pohjaa mun mielestä sille kielenymmärtämiselle ja myöhemminä kouluvuosina ---- koska se samanaikainen esittäminen se mun mielestä vahvistaa sitä kielen oppimista myöhemmässä vaiheessa. --- helpottaa sitä kielenopiskelua vaikka sitä ei vielä tässä vaiheessa edellytetä.(H2)

### 6.3.3 Luonnollisten kielenoppimistilanteiden merkitys

Kielten oppimisesta ajatellaan nykyään niin, että oppimisen pitäisi tapahtua luonnollisten tilanteiden kautta. Oppilaalle tulisi luoda erityisesti niitä tilanteita, jossa hän pääsee harjoittelemaan suullista kielitaitoa (Järvinen 2014a, 74). Myös Swain (2000, 99) on sitä mieltä, että hyvän kielitaidon kehittymisen eräs edellytys on ymmärrettävä tuotos (*output*) eli kielen tuottaminen. Luonnollisten tilanteiden, kuten edellä mainitun kahvilakeskustelun, avulla oppilas pääsee kehittämään puhetaitojaan uudella kielellä. Tuottaessaan kieltä oppilas prosessoi kieltä syvällisemmin kuin kuullessaan vierasta kieltä. Siksi kielen oppiminen on tehokkaampaa. (Swain 2000, 99; Bergroth 2015, 13.) Ensimmäisellä luokalla alkava kielenopetus painottuu puhumiseen ja kuuntelemiseen. Vieraan kielen kielioppia ei opetella, sillä oman äidinkielen kielioppikaan ei ole vielä silloin ajankohtaista. Opettajat pitivät kielellä puhumisen osuutta tärkeänä myös ensimmäisen kielenoppimisvuoden jälkeen.

*Kyllä mä ehkä pidän kuitenkin sitä kielen puhumista jatkossa tavoitteena varsinkin sitte jos omalle luokalle opettaa sitä kieltä. (H4)*

--- että mielenkiintosta nähä sitten mitä tapahtuu ku nää tulee sinne kolmannelle luokalle että mites se opetus siitä sitte eteenpäin. et toivottavasti ei tuu liian paperinmakusta siitä että suullinen kielitaito sais olla se ykkönen. (H2)

Opettaja voi omalla esimerkillään innostaa oppilaita puhumaan kieltä. Minkä verran opettajan tulisi käyttää kieltä opetuksessa, jotta se palvelisi oppilaan kielitaidon kehittymistä? Kaikki opettajat painottivat puhumisen tärkeyttä.



Heidän mielestään opettajan tulisi puhua paljon uutta kieltä, jotta oppilaat tottuisivat kuulemaan kieltä viikoittain.

*Alottaessa vähemmän lopettaessa enemmän elikkä se menee niinkö sitä mukaa että ku mä koen että se et ne lapset niinkö alkaa tulla tutuiksi ni mä lisään sitä mutta aloittaessa mä teen sillai että ku mä puhun englantia ni mä suomennan sen mukana --- (H1)*

*Mahollisimman paljon.... vaa ihan sen takia et se kieli ja se lausuminen ja kaikki tämä näin tulis heille korville tutuksi. Et just näitten tuokioitten aikana pyrin puhumaan mahollisimman paljon. (H2)*

Puhutun kielen määrä riippuu muun muassa oppilasaineksesta ja siitä miten nopeasti oppilaat oppivat ymmärtämään opettajan puhetta. Tarkoitus ei ole kääntää jokaista sanaa suomeksi. Vähitellen lapsi oppii ymmärtämään opettajan antaman viestin, kuten "Open your books." tai "Turn to page 34.", vaikkei kaikkia sanoja ymmärtäisikään. Krashenin ja Blandin (2014, 2) mukaan viestit ovat tehokas tapa oppia kieltä.

*Ne lapset muistaa tosi hyvin mitä se tarkoittaa --- joku säätila tai joku muu mutta niinkö ymmärrys on kasvanu ja heijän suullinen taito ja he osaavat kommunikoida jo ja sanontoja ja tosi nopeesti heillä jää mieleen."H3*

*--- koitetaan mahollisimman paljo tehdä sitä että he vastaa mulle yhteen ääneen ni niitten ei tarvi yksin vastata vaan siinä ois se ryhmän tuki ympärillä ja ja tota nii.. mut sit pikkuhiljaa oon myös kokeillu sitä ki et nyt yksin tehdään niin ku sanoin näistä videoista esimerkiks. (H2)*

Eräs opettaja oli saanut käymässään koulutuksessa ohjeen, että kieltä tulisi käyttää huolimatta siitä ymmärtääkö lapsi puhetta vai ei. Tarkoitus ei ole väkisin puhua uutta kieltä koko tuntia, sillä sillä voi olla oppimisen kannalta negatiivinen vaikutus. Opettajan on itse vedettävä raja siihen milloin käyttää opetuksessaan myös suomen kieltä. Puhumisen osuutta voi lisätä sen mukaan kun sanonnat ja sanat tulevat oppilaille tutuksi.

*Oon sitte huomannut että on semmosia lapsia, jotka ahdistuu siitä et mä en tajua ja menee sen näköseks että silmät pyörii päässä ja tulee vakava ilme ni sillon täytyy open pikkusen --- vähän oon kokenu en mun on täytynyt käyttää suomea myös.(H2)*

*Mä puhun tunnilla lähes sen koko tunnin --- mä oon opastanu myös vanhempia että aluksi se saattaa tuntua lapsesta oudolta mutta käytän sitä kieltä todella paljon sillä tunnilla -- mutta en nää hyödyllisenä sitä että käyttäis kahta kieltä kovin sekaisin vaan pikkuhiljaa lapset oppii ymmärtämään niitä opettajan sanontoja. (H3)*

*--- nyt oon pyrkiny että puhuisin vaan mahdollisimman paljo englantia itte sitte jos mä oon sanonu jo monta kertaa ja yrittäny saada jonkun asian menemään sillä lailla et mä englanniks sen sanon ja lapset alkaa käydä tosi levottomiksi ni sit mä oon kääntäny sen. (H4)*

Ekaluokkalaiset omaksuvat kieltä nopeasti. Opettajat olivat panneet merkille, että lapset olivat oppineet ymmärtämään opettajan kysymyksiä ja noudattamaan englanniksi annettuja ohjeita. He olivat vähitellen oppineet ja rohjenneet vastaamaan englanniksi ja vaikka ääntäminen ei vielä alussa olekaan heti täydellistä, kaikki vähitellen uskalsivat yrittää. Oppimisen ilo on tarttunut opettajaankin. Opettaja voi olla tyytyväinen opetukseensa kun saa kuulla vieraskieliseen kysymykseen ymmärrettävän samankielisen vastauksen.

Lasten ennakkoluulottomuus näkyy uuden kielen oppimisessa. Heitä ei hävetä jos tulee virheitä. Hyvä ajatus onkin, että vaan yritetään ja yhdessä korjataan virheet.

*Ehkä kaikkein innostavin, mistä mä oon ollu innostunu on kun me ollaan tehtyvideoita että, kaks lasta käsinukeilla leikkii ja keskustelee ja sit se videoidaan ja he kuulee siinä kuinka he lausuu niin upeesti ja rohkeesti käyttää sitä kieltä ne on ollu semmosia ilonhetkiä. (H2)*

*--- mutta se on mun mielestä tosi kiva seurata sitä kuinka ne lapset oppii ja omaksuu niin nopeesti kieltä ja se on mun mielestä tosi hienoo että tätä on alotettu nyt tätä kieltä varhentaa et ne on selvästi ne oppilaat just tossa iässä kaikista vastaanottavaisempia siihen...siihen kielenoppimiseen että hieno juttu. (H4)*

*--- et se tunti täytyy rakentaa sellaseksi että että se on osallistavaa ja saa lapset mukaan...ja sitä on ilo seurata kun he pääsee käyttämään kieltä heti ensimmäisestä tunnista lähtien.(H3)*

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

”Opetushallitus on saanut valmiiksi uudet opetussuunnitelman perusteet, jotka koskevat kaikille oppilaille yhteisen A1-kielen opetusta perusopetuksen vuosiluokilla 1-2. Uudet perusteet tulevat voimaan 1.1.2020---”. (Opetushallitus 2019b) Näillä sanoilla alkaa opetushallituksen tiedote 14.5.2019. Perusopetussuunnitelmat päivitettiin silmällä pitäen vuoden 2020 alusta alkavaa varhennettua kieltenopetusta. Edessä oli merkittävä muutos suomalaisissa alakouluissa, sillä kaikki lapset aloittivat kielten opiskelun jo ensimmäisenä kouluvuotenaan. Tästä kiinnostuneena päätin valita varhennetun kieltenopetuksen tutkimusaiheekseni. Tutkimukseni avulla halusin selvittää millaisia kokemuksia luokanopettajilla on varhennetusta kieltenopetuksesta, mitä havaintoja he ovat tehneet oppilaiden suullisen vieraan kielen taidon kehittymisestä ja mitkä opetuskeinot on todettu tehokkaiksi oppimista ajatellen. Kokoan tähän lukuun myös muita tärkeäksi kokemiani löydöksiä.

Tutkimukseni avulla sain selville, että haastattelemi opettajat pitivät muutosta kielen varhentamisesta tervetulleena. He olivat sitä mieltä, että muutos varhentaa kieltenopetusta motivoi lasta oppimaan kieliä ja tarjoaa hyvät mahdollisuudet kielten opiskelussa myöhemmin. Lisäksi lapsi on nopea omaksumaan kieltä johtuen nuoresta iästä. Muutosta pidettiin tärkeänä myös siksi, että pystymme vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin paremmin. Toisen tai useamman kielen oppiminen avaa mahdollisuuksia opiskelu- ja työpaikkoja hakiessa. Yllätyin miten positiivisesti muutos kielen varhentamisesta oli otettu vastaan. Haastattelemieni opettajien mukaan myös oppilaat ja oppilaiden vanhemmat olivat suhtautuneet kielen varhentamiseen positiivisesti. Tutkimusten mukaan luonnollisella tavalla opittu kieli on sopiva

kielenoppimismuoto. Kielenoppiminen tapahtuu implisiittisesti eli tiedostamattomasti luonnollisten oppimistilanteiden kautta. Lauserakenteet löytävät kuin itsestään paikkansa ilman kieliopin opettelua. Lasten kielenoppimista edistää synnynnäinen kielenoppimiskyky. (Sundman 214, 116.)

Stephen Krashenin *input*-hypoteesi (esim. Mitchell ym. 2013) ja Merrill Swainin monitoriteoriaan sisältyvä *output*-hypoteesi (esim. Swain 2000) ovat nykyisen käsityksen mukaan tärkeimpiä kielenoppimisen teorioita. Krashenin mukaan kielellinen syöte on olennainen osa kielen oppimista. Vieraan kielen puhetaidon kehittymistä ajatellen oppijan on saatava riittävästi ymmärrettävää kielellistä syötettä kuullun puheen tai luetun tekstin kautta, jotta hän voi tuottaa sanoja ja lauseita puheen tai kirjoituksen muodossa. Kielen tuottaminen on tärkeä osa kielen kehittymistä, sillä kielellinen syöte ei yksistään riitä kielen oppimiseen. Pohtiessani näiden teorioiden ja koulun kielenopetuksen yhteyttä ajattelin, että toiminnalliset kielenopetustuokiot noudattavat parhaimmillaan juuri näitä oppimistapoja. Tukea pohdinnoilleni sain keräämästäni aineistosta. Aineistosta nousi esille paljon esimerkkejä siitä, miten *input* - *output* - teorian on käytännössä mahdollista toteuttaa.

Toiminnallisuus on koettu hyväksi tavaksi opettaa kieltä. Päivittäisten tervehdyksen opettaminen on hyvä keino saada lapset mahdollisimman pian mukaan vuoropuheluun opettajan kanssa. Tätä ajatusta voi peilata edellä oleviin teorioihin: lapsi kuulee opettajan esimerkin (*input*) esimerkiksi tervehdyksestä "Hello!", "How are you?", jolloin lapsi pääsee heti tuottamaan kieltä vastatessaan opettajan tervehdykseen ja kysymykseen, "Hello!", "I'm fine." (*output*). Opettajat kokivat, että kun lapsi pääsee tuottamaan kieltä, lapsi motivoituu kielen oppimisesta. Heidän mielestään erityisen palkitsevaa oli huomata, miten nopeasti ja hienosti oppilaat oppivat lausumaan sanoja ja lauseita. Kun aihe on mielenkiintoinen, oppilaat lähtevät rohkeasti mukaan ja oppimista tapahtuu. Mielenkiintoisiksi aiheiksi mainittiin lasten omat perheet, harrastukset ja yleensäkin lapsen omaan kokemusmaailmaan liittyvät sanat. Lisäksi eräänä oppimista edistävänä tekijänä nähtiin lasten nuori ikä.

Seitsemänvuotias on ennakkoluuloton ja kiinnostunut oppimaan. Opettajan opetustavalla on myös vaikutusta oppilaan oppimiseen.

Luonnollisten vuorovaikutustilanteiden luominen oppilaalle on tehokas tapa opettaa kieltä. Tuottaessaan kieltä lapsi joutuu prosessoimaan oppimaansa syvällisemmin kuin vain kieltä kuuntelemalla. Lapsen kokemusmaailmaan liittyvät asiat herättävät mielenkiintoa kielenoppimista kohtaan, joten esimerkiksi lasten perheitä, harrastuksia ja elämäntapahtumia kannattaa hyödyntää opetuksessa. Tiedustellessani opettajilta opetuksessa käytettyä kielimateriaalia, minulle tuli olo, että varhennetun kielen tuntimateriaalille olisi enemmän tarvetta, vaikka jotain materiaalia on saatavilla. Ehkäpä kyse oli siitä, ettei olemassa olevia materiaalipaketteja ole vielä riittävästi mainostettu. Kahdella opettajalla oli käytössään varhennettuun kieltenopetukseen suunniteltu materiaalipaketti, mutta muut opettajat olivat etsineet tai tehneet kaiken itse. Erilaista materiaalia on saatavilla paljon internetistä, mutta kaikki valmistelu vie aikaa. Itse koen, että valmis materiaali on aina tervetullutta. Kieltä ensimmäistä kertaa opettavan luokanopettajan tulee muistaa, että yksinkertainen on kaunista myös kieltenopetuksessa. Aineistoa tutkiessani sain käsityksen, että ei tarvitse olla täydellinen kielentaitaja, että voi opettaa kieltä lapsille.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet**

Lähestyin tutkimuskohdettani avoimesti ilman mitään ennakko-odotuksia, sillä ne olisivat saattaneet vaikuttaa laatimiini haastattelukysymyksiin. Tämän en halunnut tapahtuvan, joten pyrin laatimaan mahdollisimman neutraalit kysymykset ja vieläpä niin, että ne antaisivat tilaa tutkittavalle. Laineen (2018) mukaan haastattelukysymysten laadinnassa tulee muistaa kysymysten avoimuus, jotta ne eivät ohjailisi tutkittavaa liikaa. Kysymykset tulisi laatia myös niin, että tutkittavaa ei tarvitsisi ohjailia haastattelun aikana. (Laine 2018,

39.) Tutkittavan kertomukset ovat omakohtaisia ja ainutlaatuisia. Siksi ne ovat arvokkaita tutkimuksen tuloksen kannalta. Tästä syystä halusin käyttää niitä muuttumattomana tutkimuksessani.

Litteroidessani haastatteluja noudatin aina samaa kaavaa. Kuuntelin äänittämäni haastattelua pätkän kerrallaan ja kirjoitin kaiken tekstiksi. Kelasin äänitettä ja kuuntelin uudelleen saadakseni jokaisen sanan litteroituun aineistooni. Vaikka litterointiin meni aikaa, en halunnut sen vaikuttavan litteroinnin tarkkuuteen. Haastatteluaineisto on yhtä luotettava kuin sen laatu. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185.) Hyödynsin litteroitua tekstiä käyttämällä tutkimuksessa suoria lainauksia. Lainaukset on säilytetty siinä muodossa kun ne ovat olleet litteroidussa tekstissä. Suorien lainausten avulla voin välittää keräämäni aineistoa lukijalle mahdollisimman totuudenmukaisena, mitä pidän tärkeänä. Tällä tavoin lukijakin saa käsityksen mihin tulkintaan olen päätenyt tutkimuksessani. (Hirsjärvi ym. 2007, 228.)

Kielen varhentamisen muotoja on useita, joten aihe tarjoaa useita näkökulmia jatkotutkimuksen tekemiselle. Suomessa varhennettu kieltenopetus on vielä melko uusi asia, joten jatkotutkimuksen aika lienee joskus myöhemmin. Tutkimukseni avulla sain käsityksen tämän hetkisestä varhennetun kieltenopetuksen tilasta. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida sanoa vielä mitään koko Suomen varhennetun kieltenopetuksen tämän hetkisestä tilanteesta. Sen selvittäminen vaatisi laajempaa tutkimusta. Koen, että tutkimukseni tuo esille lähinnä positiivisia asioita kielten varhentamisesta, joten laajempi tutkimus olisi tarpeen. Tutkimuskysymyksiin voisi lisätä esimerkiksi kysymyksen, jonka avulla tiedustellaan, onko varhennetussa kieltenopetuksessa jotain negatiivisia asioita ja jos on, mistä ne johtuvat.

Tutkimusta tehdessäni pohdin varhennetun kielen aloittaneiden lasten kielen kehitystä. Minua kiinnostaisi tietää millä tavalla varhennettu kieltenopetus vaikuttaa lasten kielenoppimiseen pitkällä tähtäimellä. Mielenkiintoista olisi selvittää, millainen kielitaito heillä on siirtyessään alakoulusta yläkouluun. Millä tavalla kielen osaamisen taso on muuttunut

verrattuna aikaan, jolloin kieltä ei varhennettu. Lisäksi olen kiinnostunut toiminnallisesta opettamisesta. Eräs jatkotutkimuskysymys voisi olla miten paljon Suomessa käytetään toiminnallisuutta kieltenopetuksessa alakoulussa, ja olisiko sitä tarpeen lisätä. Tutkimukseni vahvisti aiempia toisen kielen oppimisen tutkimuksia. Tämän tutkimuksen jälkeen olen entistä vakuuttuneempi toiminnallisen opetuksen ja luonnollisten oppimistilanteiden tuomista hyödyistä. Lapsi oppii äidinkieltä luonnollisessa ympäristössä, joten sen luonnollista oppimistapaa kannattaisi hyödyntää enemmän toisen kielen oppimisessa kouluympäristössä.



## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: Vastapaino.
- Bergroth, M. 2015. Kotimaisten kielten kielikylpy. Vaasan yliopiston julkaisuja ja raportteja 202. Vaasan yliopisto. Saatavilla:  
[https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-617-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf)  
 Luettu 7.3.2020.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä. PS- kustannus, 27–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.  
<https://op.europa.eu/o/opportalservice/download-handler?identifier=73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1&format=pdf&language=en&productionSystem=cellar&part=> Luettu 3.4.2020.
- Flick, U. 2018. An Introduction to Qualitative Research. 5 Painos. SAGE Publications Ltd. London.
- Graham, S., Courtney, L., Marinis, T. & Tonkyn, A. 2017. Early Language Learning: The Impact of Teaching and Teacher Factors. *Language Learning*. 67 (4), 922-958. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/lang.12251> Luettu 19.3.2020.
- Haavisto, P. 2019. ”Heppa on horse”- kieliuudistus tuo ekaluokkalaisille tunnin lisää koulupäivään, ensimmäistä kertaa peruskoulun historiassa. <https://yle.fi/uutiset/3-10686776> Luettu 11.5.2020.
- Haavisto, P. 2020. Kielten opetus aikaistui mutta kielitaito on vaarassa-liian harva ekaluokkalainen saa valita ensimmäisen vieraan kielen. <https://yle.fi/uutiset/3-11147294> Luettu. 11.5.2020.
- Harju – Luukkainen, H. 2013. Varhaiskasvatuksen tiedelehti: *Journal of Early Childhood Education Research*. Vol.2, No.1, 2013, 2-23.  
<https://jecer.org/wp-content/uploads/2013/08/Harju-Luukkainen-issue2-1.pdf> Luettu 1.4.2020.
- Helsingin kaupunki 2017. Helsingissä ekaluokkalaiset aloittavat kieltenopiskelun jo syksyllä 2018. Helsingin kaupunki, kasvatuksen ja koulutuksen toimialan verkkotiedote 14.12.2017.

- <https://www.sttinfo.fi/tiedote/helsingissa-ekaluokkalaiset-aloittavat-kieltenopiskelun-jo-syksylla-2018?publisherId=60577833&releaseld=65273882> Luettu 14.3.2020.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu- teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Gaudeamus. Helsingin yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- 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> Luettu 13.4.2020.
- Inha, K. & Huhta, A. 2018. Varhennettua englannin opiskelua Suomessa – tutkimustuloksia sukupuolten eroista ja yhtäläisyyksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/varhennettua-englannin-opiskelua-suomessa-tutkimustuloksia-sukupuolten-eroista-ja-yhtalaisyksista> Luettu 20.2.2020.
- Inha, K., & Huhta, A. 2019. Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana? Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi, & L. Tuomainen (toim). *Pidetään kielet elävinä - Keeping Languages Alive - Piemmö kielet elävinny*. AFinLAN Vuosikirja 2019 Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 77, 77-100. <https://journal.fi/afinlavk/issue/download/79340/47249> Luettu 12.5.2020.
- Järvinen, H-M. 2014. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa P.Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Gaudeamus Oy. Tallinna, Tallinna Raamattutrukikoja OÜ, 68-88.
- Järvinen, H-M. 2014b. Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P.Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Gaudeamus Oy. Tallinna, Tallinna Raamattutrukikoja O, 89-113.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T., Ala-Vähälä, T. 2012. Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa – Kuntatason tarkastelu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40412/Selvitys%20kotimaisten%20kielten%20verkko.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kangasvieri, T. & Moate, J. 2018. Varhemmin helposti – luokanopettajien käytännön ideoita kielenopetuksen varhentamiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/varhemmin-helposti-luokanopettajien-kaytannon-ideoita-kieltenopetuksen-varhentamiseen> Luettu 15.5.2020.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle*

tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-kustannus, 73-87.

Kokkola 2019.

[https://www.kokkola.fi/palvelut/opetus\\_ ja\\_kasvatus/paivahoito/kielikylpy/](https://www.kokkola.fi/palvelut/opetus_ ja_kasvatus/paivahoito/kielikylpy/)

Krashen, S. & Bland, J. 2014. Compelling Comprehensible Input, Academic Language and School Libraries. CLELE Journal, 2(2), 1-12. <http://clelejournal.org/wp-content/uploads/2014/11/Article-Stephen-Krashen-Janice-Bland-CLELEjournal-Vol-2.2-2014.pdf> Luettu 15.1.2020.

Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-kustannus, 29-50.

Laurén, C. Kielten taitajaksi- kielikylpy käytännössä. 2000. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.

Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. Johdanto. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim). Fenomenologian ydinkysymyksiä. 9-22. Helsinki: Hakapaino Oy.

Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. 2013. Second Language Learning Theories. London. Routledge.

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=1356341#> Luettu 5.3.2020.

Mård-Miettinen, K. 2012. Varhaisen kielenoppimisen haasteita ja käytänteitä Euroopassa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 3(3).

<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-touko-kesakuu-2012/varhaisen-kielenoppimisen-haasteita-ja-kaytanteita-euroopassa> Luettu 12.5.2020.

Niitemaa, M-L. 2014. Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Gaudeamus Oy. Tallinna, Tallinna Raamattutrukikoja OÜ, 138-164.

OKM 2018. [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/valtioneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kieltenopetus-alkaajatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/valtioneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kieltenopetus-alkaajatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta) Luettu 9.1.2020.

OKM 2020a. <https://minedu.fi/kielten-opetuksen-varhentaminen> Luettu 19.2.2020

OKM 2020b.

<https://minedu.fi/documents/1410845/4240776/Kieltenopetuksen+varhentamiskokeilujen+satoa/7a43a41a-6f05-e1bd-b6c1-ca27e8b8fe0b/Kieltenopetuksen+varhentamiskokeilujen+satoa.pdf> Luettu 12.5.2020.

Opetushallitus 2019a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1-2. Määräykset ja ohjeet 2019: 1a. PunaMusta Oy. Helsinki. [https://www.opph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_vuo](https://www.opph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuo)

- siluokkien\_1-2\_a1-kielen\_opetussuunnitelman\_perusteet.pdf  
Luettu 7.5.2020
- Opetushallitus 2019b. Uudet opetussuunnitelman perusteet valmiina alaluokilla alkavaa kieltenopetusta varten. Luettu 16.5.2020.  
<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/uudet-opetussuunnitelman-perusteet-valmiina-alaluokilla-alkavaa-kieltenopetusta-varten>
- Opetushallitus 2020a.  
[https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja\\_tutkinnot/kieltenopetuksen-kehittaminen](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja_tutkinnot/kieltenopetuksen-kehittaminen) Luettu 31.1.2020
- Opetushallitus 2020b  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/a1-kielen-opetus-luokilla-1-2> Luettu 2.6.2020.
- Pietilä, P. 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Gaudeamus Oy. Tallinna: Tallinna Raamattutrukikoja OÜ, 45-67.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen. 2014. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Gaudeamus Oy. Tallinna, Tallinna Raamattutrukikoja OÜ, 11-25.
- Piske, T. 2017. The earlier, the better? E. Wilden & R. Porsch. Toim. Teoksessa: The Professional Development of Primary EFL teachers. National and International Research, 1. painos: 45-57. Münster, Saksa: Waxmann.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Next Print Oy.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Luettu 15.5.2020.
- Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Helsinki: Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51.  
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf> Luettu 15.5.2020.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindbohm -Yläne, S. & Paavilainen, E. 2014. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Skinnari, K. & Halvari, A. 2018. Varhennettua kieltenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kieltenopetuksen puurot ja vellit. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 9 (4).  
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennettua-kieltenopetusta-vai-kaksikielista-toimintaa-varhaisen-kieltenopetuksen-puurot-ja-vellit> Luettu 15.1.2020
- Skinnari, K. & Sjöberg, S. 2018. Varhaista kieltenopetusta kaikille – Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59449/1/978-951-39-7511-1.pdf>

- Sundman, M. 2014. Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan?. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Gaudeamus Oy. Tallinna, Tallinna Raamattutrukikoja OÜ. 114-137.
- Swain, M. 2000. The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. Teoksessa : Sociocultural Theory and Second Language Learning. (Toim) Lantolf, J. P. Oxford University Press. Oxford. Kolmas painos. s. 97-114  
[https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=imwsewtZKSMC&oi=fnd&pg=PA97&dq=output+hypothesis+swain&ots=5QP4IYaM3y&sig=kUusMLZmvv\\_ny-gOpLFKpUN1bX8&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=imwsewtZKSMC&oi=fnd&pg=PA97&dq=output+hypothesis+swain&ots=5QP4IYaM3y&sig=kUusMLZmvv_ny-gOpLFKpUN1bX8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Tuokko, E., Takala, S. & Koikkalainen P., 2011. Kielitivoli - Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen: Seurantaraportti 2009-2010. Raportit ja selvitykset 2011:3. [kiesplang.fi/publications/Peruskoulun-vieraiden-kielten-opetuksen-kehittamishankkeen-taustaa\\_Kielitivoli-2001\\_Takala.pdf](http://kiesplang.fi/publications/Peruskoulun-vieraiden-kielten-opetuksen-kehittamishankkeen-taustaa_Kielitivoli-2001_Takala.pdf)
- Unsworth, S., Persson, L., Prins, T. & De Bot, K. 2015. An Investigation of Factors Affecting Early Foreign Language Learning in the Netherlands. *Applied Linguistics* 36 (5), 527-548. <https://doi.org/10.1093/applin/amt052>  
Luettu 9.1.2020

## LIITTEET

### LIITE 1.

#### HAASTATTELUKYSYMYKSET

1. Kuinka kauan olet toiminut opettajana yhteensä?
2. Kuinka kauan olet opettanut varhennettua kieltä?
3. Mikä on varhennetun kieltenopetuksen viikkotuntimäärä suhteessa muuhun opetukseen?
4. Onko sinulla kokemuksia kielikylpyopetuksesta? Millaisia?
5. Koetko että olet saanut varhennettuun kielenopetukseen riittävästi koulutusta?
6. Mitä koulutusta olet saanut?
7. Onko varhennettuun kieltenopetukseen saatavilla kielimateriaalia? Mitä materiaalia olet käyttänyt?

#### **Varhennetussa kielenopetuksessa tehtyjä havaintoja:**

8. Käyttävätkö lapset uutta kieltä ohjaajien tai muiden oppilaiden kanssa?  
(Kielen tuottaminen)
9. Miten lasten vieraan kielen suullinen ja kirjallinen taito on kehittynyt?  
luetun ja puheen ymmärtämisen taito on kehittynyt?
10. Onko suullisen ja kirjallisen taidon kehittämisessä eroja suhteessa luetun ja puheen ymmärtämiseen?
11. Kerro, mitä keinoja hyödynnät aloittaessasi uuden kielen opettamisen?
12. Kuinka paljon käytät uutta kieltä opettaessasi?
13. Mitä muuta haluat sanoa?