

**Luokanopettajien toimijuuden ilmentyminen opettajien  
kokemuksissa sekä toimijuutta edistävät ja rajoittavat tekijät varhaisen englannin kielen opetuksessa**

Tessa Heinänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Syyslukukausi 2021  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Heinänen, Tessa. 2021. Luokanopettajien toimijuuden ilmentyminen opettajien kokemuksissa sekä toimijuutta edistävät ja rajoittavat tekijät varhaisen englannin kielen opetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 74 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajien toimijuus ilmenee opettajien kokemuksissa varhaisen englannin kielen opetuksessa. Lisäksi haluttiin selvittää, mitkä tekijät edistävät ja rajoittavat luokanopettajien toimijuutta varhaisen englannin kielen opetuksessa.

Tutkimuksen kontekstina toimi koulutuspolitiikan muutos, A1-kielen varhentaminen ensimmäiselle vuosiluokalle. Tutkimukseen osallistui seitsemän luokanopettajaa, jotka opettavat tai ovat opettaneet englannin kieltä ensimmäisellä tai toisella vuosiluokalla. Tutkimus on lähestymistavaltaan laadullinen tutkimus, ja se noudattaa fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen keskeisenä tuloksena oli se, että luokanopettajien toimijuus varhaisen englannin kielen opetuksessa ilmeni kolmella tavalla: päätöksien tekemisellä, kollegiaalisena vuorovaikutuksena sekä epävarmuuden kokemisena. Toiseksi tutkimuksessa näkyi se, että opettajien toimijuutta edistäviä ja rajoittavia tekijöitä sijoittui kolmelle tasolle: mikrotasolle, eli luokan tasolle, mesotasolle, eli koulun tasolle, sekä makrotasolle, eli laajempaan yhteiskuntaan.

Tutkimuksen johtopäätöksenä on se, että luokanopettajan toimijuuden tukemisessa varhaisen englannin kielen opetuksessa tarvitaan luokanopettajakoulutuksen panosta, täydennyskoulutusta ja opettajan aktiivista roolia oman ammattitaidon kehittämisessä. Lisäksi luokka-asteiden välistä yhteistyötä sekä luokanopettajien ja aineenopettajien välistä yhteistyötä olisi hyvä vahvistaa.

Asiasanat: opettajan toimijuus, varhainen englannin kielen opetus, varhainen kieltenopetus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>VARHAINEN ENGLANNIN KIELEN OPETUS</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Varhaisen kieltenopetuksen käsite.....	7
	2.2 Varhaisen englannin kielen opetuksen taustaa.....	8
	2.3 Varhaisen kieltenopetuksen onnistumiseen vaadittavia tekijöitä ja opettajan rooli.....	10
<b>3</b>	<b>OPETTAJAN TOIMIJUUS</b> .....	<b>13</b>
	3.1 Toimijuuden määritelmä.....	13
	3.2 Opettajan toimijuuden määritelmä.....	16
	3.3 Opettajan toimijuuteen vaikuttavia tekijöitä.....	17
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>21</b>
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	21
	4.2 Tutkimuksen lähestymistapa.....	21
	4.3 Tutkimusaineisto.....	24
	4.4 Aineiston keruu.....	25
	4.5 Aineiston analyysi.....	27
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	31
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>34</b>
	5.1 Luokanopettajien toimijuuden ilmentyminen opettajien kokemuksissa varhaisen englannin kielen opetuksessa.....	34
	5.1.1 Päätöksien tekeminen.....	35
	5.1.2 Kollegiaalinen vuorovaikutus.....	37
	5.1.3 Epävarmuuden kokeminen.....	37

5.2 Luokanopettajien toimijuutta edistäviä tekijöitä varhaisen englannin kielen opetuksessa .....	39
5.2.1 Mikrotaso.....	40
5.2.2 Mesotaso .....	41
5.2.3 Makrotaso.....	42
5.3 Luokanopettajien toimijuutta rajoittavia tekijöitä varhaisen englannin kielen opetuksessa .....	43
5.3.1 Mikrotaso.....	44
5.3.2 Mesotaso .....	45
5.3.3 Makrotaso.....	47
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>49</b>
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	49
6.1.1 Luokanopettajien toimijuuden ilmentyminen .....	49
6.1.2 Toimijuutta edistävät ja rajoittavat tekijät .....	51
6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi .....	55
6.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet .....	59
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>62</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>74</b>

# 1 JOHDANTO

Vuoden 2020 alusta ensimmäisen vieraan kielen opetus on varhennettu alkamaan ensimmäiseltä vuosiluokalta koko Suomessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (A 986/1998) määrittää sen, että varhennettua kieltenopetusta ovat kelpoisia antamaan luokanopettajat, kielten aineenopettajat sekä erityisopettajat luokanopettajan kelpoisuudella. Opettajalta ei vaadita kelpoisuutta erityisesti varhaiseen kielipedagogiikkaan (Skinnari & Halvari, 2018, s. 3). On kuitenkin todettu, että varhennetun kielten opetuksen onnistumisessa yksi tärkeä tekijä on opettaja ja tämän ammattitaito. Opettajalla tulisi olla sujuva kielitaito opetuskielessä sekä kyky hyödyntää ikätasoista pedagogiikkaa (Enever, 2015, s. 23).

Kun kuitenkin tarkastellaan viimeaikaisia luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia lukuvuodelta 2020–2021, ainoastaan Helsingin yliopiston ruotsinkieliseltä linjalta, Lapin yliopistosta sekä Turun yliopistosta löytyy englannin kielen tai vieraiden kielten opettamiseen liittyvä kurssi pakollisista, kaikkia koskevista opinnoista (Helsingin yliopisto, julkaisuaika tuntematon; Lapin yliopisto, julkaisuaika tuntematon; Turun yliopisto, julkaisuaika tuntematon). Sen lisäksi, että kaikkiin luokanopettajakoulutuksiin ei kuulu vieraiden kielten opettamiseen liittyvää kurssia, nämä edellä mainittujenkin yliopistojen kurssit ovat laajuudeltaan vain kahdesta viiteen opintopistettä. Opettajankoulutuksen kielikasvatus- ja täydennyskoulutuksen lisäksi myös työelämässä saatu täydennyskoulutus voi vaihdella opettajien välillä. Huhdan ja Leontjevin (2019) tutkimuksessa selvisi, että tutkimukseen osallistuneista opettajista vain hieman yli puolet, 52 %, oli osallistunut täydennyskoulutukseen. Lisäksi kysyttäessä opettajilta, tarvitsevatko he lisää täydennyskoulutusta varhennettuun kieltenopetukseen, oli 47 % ilmaissut tarpeensa lisäkoulutukselle.

Toimijuus, joka on useissa yhteyksissä määritelty ”henkilön sosiokulttuurisesti säädellyksi kyvyksi toimia” (Ahearn, 2001, s. 112), on tärkeä osa myös opettajan työtä. Toimijuuden on nähty olevan merkittävässä roolissa oppilaiden oppimisessa sekä opettajien ja kouluyhteisöjen ammatillisessa kehittämisessä

(Toom ym., 2015, s. 615). Opettajan toimijuuteen vaikuttavat monet tekijät, kuten ympäröivä yhteisö, joka voi edistää tai rajoittaa opettajan toimijuutta (Ruohotie-Lyhty, 2011a). Myös yksilöön liittyvien tekijöiden, kuten menneisyyden työ- ja koulutushistorian, on nähty vaikuttavan toimijuuteen (Kayi-Aydar, 2019, s. 17). Toimijuuden käsite on kuitenkin pohjimmiltaan hyvin monitulkintainen eikä sille, mitä opettajan toimijuus on käytännössä, ole löydetty yhdenmukaista määritelmää.

Edellä kuvatun taustan pohjalta tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan luokanopettajien kokemuksia heidän toimijuudestaan varhennetun englannin kielen opettamisessa. Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää ensinnäkin sitä, miten luokanopettajien toimijuus ilmenee opettajien kokemuksissa varhaisen englannin kielen opetuksessa. Koska opettajan toimijuuden määritelmät eivät ole yhteneväisiä sen suhteen, miten toimijuus näkyy käytännössä, pyritään tässä tutkimuksessa selvittämään, millaisina tekoina toimijuus näyttäytyy varhaisen englannin kielen opetuksen piirissä. Toimijuuden ilmentymistä tarkastellaan luokanopettajien haastatteluissa esille tuomien kokemusten kautta, eikä tutkimuksessa siis havainnoida opettajien toimintaa. Toiseksi tutkimuksessa halutaan selvittää, mitkä tekijät rajoittavat ja edistävät luokanopettajien toimijuutta. Tällä pyritään selvittämään, miten luokanopettajien toimijuuden toteuttamista voisi tukea.

Varhaista englannin kielen opetusta ei ole juurikaan tutkittu, sillä se on alkanut vasta 2020 vuoden alussa. Myöskään luokanopettajien toimijuutta juuri varhaisessa kieltenopetuksessa ei ole juurikaan tutkittu. Syvällisempi ymmärrys luokanopettajien toimijuudesta varhaisen englannin kielen opetuksessa voi auttaa suuntamaan tulevaisuuden opettajankoulutusta ja täydennyskoulutusta sekä varhennettuun kieltenopetukseen luotuja materiaaleja ja resursseja. Tutkimus voi auttaa myös itse luokanopettajia tunnistamaan ympäristössään toimijuutta tukevia tai rajoittavia tekijöitä.

## 2 VARHAINEN ENGLANNIN KIELEN OPETUS

### 2.1 Varhaisen kielenopetuksen käsite

*Varhainen kielenopetus* käsitteenä ei ole yksiselitteinen. Vaikka useissa yhteyksissä varhaisella kielenopetuksella on viitattu 3–12-vuotiaisiin oppijoihin (Zein, 2019, s. 4; Butler, 2019, s. 17), varhainen kielenopetus ei rajaudu minkään tietyn ikäryhmän opettamiseen (Inha & Huhta, 2019, s. 79). Varhainen kielenopetus on käsitteenä kontekstisidonnainen, eli se suhteutuu aina siihen, milloin kyseessä olevassa kontekstissa koulu tai kielenopetus yleensä aloitetaan (Skinnari & Halvari, 2018). Suomalaisessa kontekstissa varhaisen kielenopetuksen on nähty yleensä sijoittuvan ajanjaksolle varhaislapsuudesta alkuopetukseen (Skinnari & Sjöberg, 2018, s. 8).

Varhaista kielenopetusta lähellä on *varhennetun kielenopetuksen* käsite. Tämä käsite määräytyy varhaisen kielenopetuksen käsitteen tavoin kontekstin mukaan riippuen siitä, milloin koulunkäynti ja kielenopetus yleensä alkavat tietyssä ympäristössä (Huhta & Leontjev, 2019, s. 18; Inha & Huhta, 2019, s. 79; Skinnari & Sjöberg, 2018, s. 8). Verrattuna varhaiseen kielenopetukseen, varhennettu kielenopetus on nähty toimintana, joka muuttaa aiempaa käytäntöä aloittaa kielenopetus (Skinnari & Halvari, 2018). Suomen kontekstissa ensimmäisen vieraan kielen, A1-kielen, opiskelun, joka määrättiin alkamaan ensimmäiseltä vuosiluokalta vuoden 2020 alusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020), voidaan nähdä olevan varhennettua kielenopetusta, sillä aiemmin A1-kielen opetus on yleensä aloitettu vasta kolmannelta vuosiluokalta (Inha & Huhta, 2019, s. 78; Skinnari & Sjöberg, 2018, s. 8).

Vaikka joissain yhteyksissä on tehty eroja varhaisen ja varhennetun kielenopetuksen välille, näiden kahden käsitteen erottamiseen ei ole kuitenkaan syntynyt mitään virallista termistöä (Skinnari & Halvari, 2018). Tämän pro gradu -tutkielman kiinnostuksen kohteena on englannin kielen opettaminen ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla. Tällainen opetus voidaan mieltää yllä esiteltyjen määri-

telmien perusteella sekä varhaiseksi kieltenopetukseksi että varhennetuksi kieltenopetukseksi, mutta tässä tutkimuksessa käytetään termiä *varhainen kieltenopetus*, sillä se on käsitteenä varhennettua kieltenopetusta yleisemmin käytetty, varsinkin kansainvälisesti. Esimerkiksi englannin kielessä varhennetulle kieltenopetukselle ei ole lainkaan omaa käsitettään.

## 2.2 Varhaisen englannin kielen opetuksen taustaa

Viimeisten vuosikymmenten aikana vieraita kieliä on ryhdytty opiskelemaan maailmanlaajuisesti yhä aikaisemmassa vaiheessa (Butler, 2019, s. 17; Enever, 2015, s. 13; Eurydice, 2017, s. 11). Vuonna 2017 suurimmassa osassa eurooppalaisia maita ensimmäisen vieraan kielen opiskelu aloitettiin 6–8-vuotiaana ja monissa maissa jo ennen kuin lapsi täytti 5 vuotta (Eurydice, 2017, s. 29). Varhaisen kieltenopetuksen suosiolle on esitetty useita eri syitä. Useiden kielten osaamisen on ensinnäkin nähty parantavan yksilön työllistymismahdollisuuksia (Zein, 2019, s. 1). Myös poliittinen konteksti on tukenut varhaista kieltenopetusta, sillä monikielisten kansalaisten on nähty parantavan maan kilpailukykyä globaaleilla markkinoilla (Butler, 2019, s. 18; Enever, 2015, s. 17). Lisäksi kielten varhentamista on tukenut ikänäkökulma, jossa ajatellaan, että mitä aiemmin kieltenopiskelun aloittaa, sitä sujuvampi kielenkäyttäjäksi yksilöstä tulee (Muñoz, 2006). Tutkimuksissa ei kuitenkaan ole kiistatta pystytty osoittamaan, että aiemmin aloittaminen johtaisi parempaan lopputulokseen (Nikolov, 2009).

Erityisesti englannin kieli on ollut suosittu varhentamisen kieli (Butler, 2019; Emery, 2012; Enever, 2015). Englannin kielen opettamisen suosio ylipääntään alakoulussa näkyy esimerkiksi Eurydicen (2005, 2008, 2012, 2017) raporteissa, joissa on tarkasteltu Euroopan maiden kieltenopetusta. Raporttien mukaan vuonna 2005 Euroopan unionissa oli 10 maata, joissa englantia opetettiin vieraana kielenä yli 50 % maan kouluista. Eurydicen mukaan vuonna 2008 maita oli jo 17. Raporteissa todetaan, että vuonna 2012 taasen jo 72 % kaikista Euroopan unionin alakouluista opetti englannin kieltä vieraana kielenä, ja vuonna 2017 englannin kielen opetuksen on todettu yleistyneen entisestään. Englannin kielen



suosiota selittää muun muassa se, että englannin kielen koetaan olevan avainasemassa globaalissa maailmassa (Pinter, 2017; Pyykkö, 2017; Vu & Pham, 2014).

Vuoden 2020 alussa Suomessa tuli voimaan valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta (A 739/2018), jonka myötä ensimmäinen vieras kieli, A1-kieli, varhennettiin alkaamaan ensimmäiseltä vuosiluokalta. Suomessa on ollut jo vuodesta 1994 lähtien mahdollista aloittaa ensimmäisen vieraan kielen opiskelu ensimmäisellä tai toisella vuosiluokalla, mutta monikaan opetuksen järjestäjä ei ole päättänyt varhentaa kieltenopetusta (Inha & Huhta, 2019, s. 78). Kaikkia opetuksen järjestäjiä velvoittavaa valtioneuvoston asetusta edelsi pääministeri Juha Sipilän hallitusohjelma, jonka yhtenä osana oli Uusi peruskoulu- niminen kärkihanke (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Kärkihankkeen yksi tavoite oli varhentaa ja monipuolistaa kieltenopetusta (Opetushallitus, julkaisuaika tuntematon a). Hankkeen puitteissa järjestettiin opetuskokeiluita vuosina 2016–2018 perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020).

Myös Suomessa englannin kieli on ollut suosituin varhennettu A1-kieli (ks. Vipunen, julkaisuaika tuntematon). Kaiken kaikkiaan Suomessa A1-kielen varhentamisella pyritään muun muassa vähentämään kieltenopiskelun sosioekonomista ja alueellista epätasa-arvoa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Lisäksi Opetushallituksen (2019, s. 25–26) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden täydennyksissä A1-kielen opetuksen tavoitteiksi on 1–2-vuosiluokilla asetettu positiivisen asenteen luominen kielten oppimiseen ja oppilaiden rohkaiseminen kielten käyttämiseen. Opetussuunnitelman perusteiden täydennyksissä korostetaan myös kielitietoisuuden tukemista sekä erityisesti suullisen kielitaidon kehittämistä.

Vaikka vieraiden kielten opiskelua varhaisessa iässä toteutetaan maailmanlaajuisesti yhä enenevässä määrin, kielten varhentamisen hyödyistä ja haitoista ei olla yhtä mieltä. Suomen kontekstissa varhaisesta vieraiden kielten oppimisesta ei ole juurikaan tietoa (Skinnari & Sjöberg, 2018), mutta osassa kansainvälisiä tutkimuksia on todettu, että varhemmin aloitettu kielten oppiminen ei tuota

hyötyä oppilaille (Baumert ym., 2020; García Mayo, 2003; Hannibal Jensen, 2017; Pfenninger & Singleton, 2016). Esimerkiksi Jaekel ym. (2017) havaitsivat tutkimuksessaan sen, että erot aiemmin vieraan kielen opiskelun aloittaneiden ja myöhemmin kielen opiskelun aloittaneiden välillä tasaantuivat 7. vuosiluokkaan mennessä. Heidän mukaansa vieraan kielen opetusta olisi tullut tarjota määrällisesti vielä enemmän, jotta erot eivät olisi tasaantuneet.

Osa tutkimuksista on kuitenkin puoltanut varhaista kieltenopetusta. Varhaisen kielten oppimisen on nähty tukevan muun muassa lasten myönteistä asennetta kielten opiskelua kohtaan (Enever, 2015, s. 25; Inha & Huhta, 2019, s. 94) sekä laajempia koulussa tarvittavia taitoja, kuten tunnetaitoja (Enever, 2015, s. 25; Johnstone, 2009, s. 34). Pinter (2017, s. 47) kuvaakin, että varhaisessa kieltenopetuksessa hyödyt kielellisten taitojen osalta saattavat olla rajalliset, mutta varhainen kielten oppiminen voi tuottaa paljon muita hyötyjä, kuten motivaatiota kielten oppimista kohtaan ja kulttuuritietoisuutta. On kuitenkin esitetty, että varhaisen kieltenopetuksen onnistumiseen vaikuttavat useat eri tekijät (Johnstone, 2009), ja seuraavaksi käsitelläänkin näitä tekijöitä.

### **2.3 Varhaisen kieltenopetuksen onnistumiseen vaadittavia tekijöitä ja opettajan rooli**

Vaikka varhaisesta kieltenopetuksesta on mahdollista saada monia hyötyjä, on nähty, että tiettyjen tekijöiden tulisi toteutua opetuksessa, jotta varhainen kieltenopetus voisi onnistua. Johnstone (2009) on kuvannut, että varhaisessa kieltenopetuksessa tulisi olla sellaiset puitteet, joissa jokaisen opettajan on mahdollista onnistua tavallisessa työympäristössään. Näiden puitteiden osalta Johnstone kuvaa muun muassa sitä, että valtion tulisi tarjota riittävästi tukea kouluille ja opettajille. Tämän lisäksi tulisi selkeyttää sitä, mitä varhaisella kieltenopetuksella oikein tavoitellaan ja minkälaisilla tavoilla tavoitteeseen voidaan päästä.

Muita tekijöitä, joita on esitetty tarpeellisina varhaisen kieltenopetuksen onnistumisen kannalta, ovat kielisyötteen määrä ja luokkakoko. Riittävän kielisyötteen määrää ovat puoltaneet muun muassa Graham ym. (2017) sekä Dahl ja

Vulchanova (2014). Dahlin & Vulchanovan norjalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että yksi oppitunti viikossa varhaista kieltenopetusta ei tukenut merkittävästi oppilaiden sanaston omaksumista, vaan kielisyötteen määrää olisi tullut kasvattaa. Emery (2015) taasen korostaa, että luokkakokojen tulisi olla riittävän pieniä, jotta kieltenopetus alakoulussa voisi onnistua. Emery nostaa esille esimerkiksi metelin isojen luokkakokojen huonona puolena.

Kaikista onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä merkittävimpään rooliin on nostettu opettaja. Myös edellä esitellyn kielisyötteen määrän voidaan nähdä heijastavan opettajan vaikutusta oppimiselle. Muilta osin opettajalla tulisi ensinnäkin olla kyky toteuttaa ikätasoista pedagogiikkaa juuri alkuopetusikäisille (Emery, 2015; Rixon, 2015). Tämä vaatimus näkyy myös Opetushallituksen (2019) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden täydennyksissä, joissa opetuksen tavoitteeksi on asetettu se, että oppilaiden ikäkausi ja kehityksellinen vaihe otetaan huomioon. Ikätasoisien pedagogiikan lisäksi on esitetty, että opettajalla tulisi olla myönteinen asenne opettamaansa kieltä kohtaan (Choi & Lee, 2007; Hayes, 2014).

Useat tutkijat ovat myös korostaneet sitä, että opettajalla tulisi olla riittävä kielitaito opettamassaan kielessä, jotta varhainen kieltenopetus voisi onnistua (Choi & Lee, 2007; Rixon, 2015; Wilden & Porsch, 2017). Riittävästä kielen osaamisen tasosta on kuitenkin vaihtelevia näkemyksiä. Muun muassa Enever (2015) on korostanut erityisesti opettajan suullista kielitaitoa. Butler (2019, s. 24) on kuitenkin esittänyt, että opettajan suullisen kielitaidon sujuvuudella on vain vähän yhteyksiä oppilaan suullisen kielitaidon kehittymiseen. Kielitaidon vaatimusten lisäksi tieteenalan ja käytännön kentällä on vaihtelevia näkemyksiä siitä, kuka olisi osaamisen puolesta sopivin opettamaan varhaista vierasta kieltä. Pinter (2017) näkee luokanopettajan olevan sopivin tehtävään, sillä tämä tuntee lapset parhaiten. Taasen Suomen kieltenopettajien liitto (2018) on painottanut, että opettajan tulisi olla kieltenopettaja tai opetettavaan kieleen erikoistunut luokanopettaja, sillä vieraan kielen opettajan tulisi hallita ainedidaktiikka ja opetettavan kielen kulttuuri.

Yleinen huoli liittyen varhaisten kielten opettajiin on opettajankoulutuksen riittämättömyys varhaiseen kieltenopetukseen valmistamisessa (Garton ym., 2011; Rowe ym., 2012; Zein, 2019). Vaikka tutkimuksissa on todettu, että varhaisella kielen opettajalla tulisi olla riittävä kielitaito ja kyky toteuttaa ikätasoista opetusta, esimerkiksi Emeryn (2015) kansainvälisessä tutkimuksessa selvisi se, että alakoulun englannin kielen opettajista 35 % ei ollut saanut koulutuksesta tukea pienten oppilaiden opettamiseen ja 21 % ei ollut erikoistunut lainkaan opettamaan kieleen. Ylipäätään, kun tarkastellaan Suomen luokanopettajakoulutuksen sisältöjä, voidaan huomata, että vain muutamassa yliopistossa tarjotaan tukea varhaiseen kieltenopetukseen. Ainoastaan Helsingin yliopisto, Lapin yliopisto ja Turun yliopisto tarjoavat kaikille pakollisena kurssina englannin kielen tai vieraiden kielten opettamiseen liittyvän kurssin (Helsingin yliopisto, julkaisuaika tuntematon; Lapin yliopisto, julkaisuaika tuntematon; Turun yliopisto, julkaisuaika tuntematon). Jyväskylän yliopistossa on kuitenkin mahdollista erikoistua alakoulun englannin kielen opetukseen Juliet-koulutusohjelman (Jyväskylän yliopisto, 2018) tai KiMo-koulutusmallin avulla (Jyväskylän yliopisto, 2020). KiMo-malli, eli kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukeva pedagogiikka, tuottaa luokanopettajan pätevyyden lisäksi aineenopettajan pätevyyden jossakin kielessä (Jyväskylän yliopisto, 2020).

Opettajankoulutuksen roolin lisäksi on hyvä tiedostaa myös täydennyskoulutuksen osuus varhaisen kielen opettajan ammattitaidon rakentamisessa. Enever (2015, s. 23) on kuvannut, että varhainen kieltenopetus on vaarassa epäonnistua erityisesti tilanteissa, joissa on tarjolla vain vähän tai ei ollenkaan oman ammattitaidon kehittämiseen liittyvää tukea. Täydennyskoulutuksen määrä vaihtelee maakohtaisesti. Esimerkiksi Etelä-Koreassa jokaiselle opettajalle tarjotaan 120 tuntia valtion järjestämää täydennyskoulutusta (Butler, 2019, s. 30). Suomessa Huhdan ja Leontjevin (2019) tutkimuksessa varhaisten kielten opettajista vain hieman yli puolet, 52 % opettajista, oli osallistunut täydennyskoulutukseen.

Opettajan on siis todettu olevan merkittävässä roolissa, jotta varhaisesta kieltenopetuksesta voitaisiin saavuttaa hyötyjä. Seuraavaksi tarkastellaan toimijuutta, joka on yksi opettajan työn tärkeä osa.

## 3 OPETTAJAN TOIMIJUUS

### 3.1 Toimijuuden määritelmä

Toimijuus on moninainen ilmiö, ja sen määrittely ei ole yksinkertaista. Toimijuuden määrittelyyn vaikuttaa pitkälti tutkijan tieteenala (Alanen ym., 2011). Toimijuuden käsitettä on hyödynnetty muun muassa yhteiskuntatieteissä (Archer, 2003; Emirbayer & Mische, 1998; Giddens, 1984), psykologiassa (Bandura, 1997), antropologiassa (Ahearn, 2001), sukupuolen tutkimuksessa (Gordon, 2005) sekä kasvatustieteissä (Billett, 2008; Edwards, 2005). Vaikka toimijuuden käsitettä on hyödynnetty useilla eri tieteenaloilla, sille ei ole yhdenmukaista määritelmää (Eteläpelto, Vähäsantanen ym., 2013). Sen lisäksi, että eri tieteenalojen kesken toimijuudelle ei ole kyetty muodostamaan yhtenevää määritelmää, on myös havaittu, että yhden tieteenalan sisällä käsitys toimijuudesta voi erota merkittävästi eri tutkijoiden välillä (Eteläpelto, Vähäsantanen ym., 2013, s. 48). Toimijuuden käsitteen moninaisuuden vuoksi toimijuuden kattava määrittely ei ole tämän pro gradu -tutkielman puitteissa mahdollista. Tässä tutkielmassa pyritään kuitenkin nostamaan esille yleisimpiä ja käytetyimpiä määritelmiä toimijuudesta.

Käsitteenä toimijuus on lähtöisin yhteiskuntatieteistä (Alanen ym., 2011, s. 28). Alun perin Giddens (1984) popularisoi toimijuuden käsitteen (Eteläpelto, Vähäsantanen ym., 2013, s. 49). Giddensin (1984) mukaan toimijuutta ovat ainoastaan sellaiset teot, jotka ovat tarkoituksellisia yksilön näkökulmasta; jos yksilö ei ole tarkoittanut tehdä tiettyä tekoa, hän ei ole harjoittanut toimijuutta, vaan teko on ollut vain reaktio. Sen lisäksi, että teon tulee olla tarkoituksellinen, täyttyvät toimijuuden kriteerit Giddensin mukaan vain, jos tekijä on kykenevä tekemään asioita, joita hän aikoo, ja jos hänellä on tarpeeksi valtaa saada aikaan tapahtuma tai puuttua johonkin tapahtumaan. Giddensin toimijuuden määritelmää on kuitenkin kritisoitu siitä, että se keskittyy kapeasti yksilön rooliin toimijuudessa eikä juurikaan huomioi kontekstin vaikutusta yksilön toimijuudelle (Eteläpelto, Vähäsantanen ym., 2013, s. 49–50).

Yleisimmin näkemuserot toimijuuden käsitteessä ovatkin juontaneet juurensa siihen, minkälaisen painoarvon tutkija antaa toimijuudessa kontekstille, ja minkälainen vaikutus yksilöllä nähdään olevan. Karkeasti sanottuna toisessa ääripäässä on näkemys, jossa toimijuus on yksilön täydellistä vapautta toimia ilman ympäristön vaikutusta, kun taas toisessa ääripäässä nähdään, että toimijuuteen vaikuttavat ainoastaan ulkoiset tekijät, kuten valtarakenteet, eikä yksilöllä ole tässä näkemyksessä omaa vapautta (Hökkä ym., 2011, s. 143). Näiden ääripäiden välillä on lukemattomia näkemyksiä kontekstin ja yksilön vaikutuksista toimijuudelle. Edellä esitellyn Giddensin määritelmän toimijuudesta voidaan nähdä korostavan sitä näkemysten puolta, jossa yksilöllä on ympäristöstä riippumaton vapaus toimia tavoitteidensa mukaisesti. Myös Gordonin (2005, s. 115) näkemys toimijuudesta heijastaa yksilön vaikutusvaltaa; hänen mukaansa toimijuus on yksilön kykyä tehdä päätöksiä ja toteuttaa näitä päätöksiä. Päinvastoin kontekstin määräävää roolia ovat korostaneet Eteläpellon, Vähäsantasen ym. (2013, s. 55) mukaan tietyt sosiokulttuurisen teorian tutkijat, kuten Sawyer (2002). Sawyerin mukaan sosiaalista kontekstia ei voida erottaa yksilön teoista, jolloin yksilön toimijuutta ei tunnusteta.

Yleensä toimijuuteen ymmärretään kuitenkin kuuluvan sekä yksilön että ympäristön vaikutus. Tätä näkemystä tuovat esille muun muassa Ahearn (2001), Alanen ym. (2011), Archer (2003), Berger & Luckmann (1966), Biesta ja Tedder (2007) sekä Hökkä ym. (2011). Näistä määritelmistä yleisimmin käytetty määritelmä on Ahearnin (2001) määritelmä toimijuudesta. Ahearnin (2001) mukaan toimijuus on ”henkilön sosiokulttuurisesti säädelty kyky toimia” (s. 112). Vaikka yksilö rakentaa omaa toimijuuttaan, toimijuus tapahtuu kuitenkin aina ympäristön asettamien raamien sisällä (Archer, 2003; Alanen ym., 2011; Biesta & Tedder, 2007). Vaikka yksilön vaikutus tiedostetaan, sen kuvataan saavan merkityksensä vasta yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa, sillä yksilö on erottamaton osa yhteisöä (Alanen ym., 2011). Toimijuus onkin vuorovaikutusta yksilöllisten pyrkimysten ja ympäristön tekijöiden välillä (Berger & Luckmann, 1966; Biesta & Tedder, 2007, s. 137; Hökkä ym., 2011, s. 143–144).

Kun toimijuus hahmotetaan yksilön ja ympäristön välisenä suhteena, sen nähdään olevan alati muuttuvaa. Yksilön toimijuuden nähdään määrittyvän jatkuvasti uudelleen yksilön ja yhteisön suhteen myötä (Ruohotie-Lyhty, 2011a, s. 32). Biesta ym. (2015) kuvaavatkin, että ”toimijuus ei ole jotain, mitä henkilö voi omistaa, omaisuutena, kykynä tai kompetenssina, vaan se on jotain, mitä ihmiset tekevät” (s. 626). Tarkemmin toimijuudessa on kyse tekijöistä, jotka vaikuttavat keskenään toimintaympäristössä eikä niinkään tekijöiden omista piirteistä. Bandura (1997) on kuitenkin esittänyt, että yksilön toimijuudessa voi olla havaittavissa jatkuvuutta erilaisissakin yhteisöissä toimijuuden henkilökohtaisten piirteiden vuoksi. Kuviossa 1. on esitetty erilaisten toimijuuden teorioiden sijoittuminen yksilö-ympäristö-janalla sen mukaan, kuinka paljon ne painottavat yksilön tai ympäristön roolia toimijuudessa.

### Kuvio 1

*Toimijuuden teorioiden sijoittuminen akselilla sen mukaan, kuinka paljon ne painottavat yksilön tai ympäristön roolia toimijuudessa*



Tässä tutkimuksessa toimijuus hahmotetaan yksilön ja yhteisön välisenä vastavuoroisena suhteena, joten tämän tutkielman käsitys toimijuudesta sijoittuisi kuviossa keskimmäiseen sarakkeeseen.

### 3.2 Opettajan toimijuuden määritelmä

Toimijuuden tavoin myös opettajan toimijuutta, *teacher agency*, on määritelty eri tavoin. Usein opettajan toimijuuteen liittyen on nostettu esille myös ammatillisen toimijuuden käsite, *professional agency*. Toimijuus on tärkeä osa opettajan työtä niin oppilaiden oppimisen kannalta (Biesta ym., 2015) kuin kouluyhteisön ja opettajan ammatillisessa kehittymisessäkin (Eteläpelto, Vähäsantanen ym., 2013, s. 62; Toom ym., 2015, s. 615). Monissa yhteyksissä opettajan toimijuuden ja ammatillisen toimijuuden määritelmää yhdistää opettajan kyky tehdä päätöksiä. Toomin ym. (2015) mukaan opettajan toimijuus tarkoittaa ”opettajan aktiivisia pyrkimyksiä päätöksenteossa ja hänen tarkoituksellista toimintaansa, jolla on merkittävä vaikutus” (s. 615). Eteläpelto, Hökkä ym. (2013, s. 170) kuvaavat ammatillista toimijuutta mahdollisuuksina tehdä päätöksiä ja vaikuttaa omaan työhönsä esimerkiksi työn sisältöjen ja työolosuhteiden osalta. Myös Eteläpelto, Vähäsantanen ym. (2013, s. 61–62) näkevät, että ammatillista toimijuutta harjoitetaan, kun ammattilaiset tekevät valintoja, käyttävät vaikutusvaltaansa sekä ottavat kantaa sellaisilla tavoilla, joilla on vaikutus heidän työhönsä ja mahdollisesti heidän työidentiteetteihinsä.

Kuten toimijuuden, myös opettajien toimijuuden on usein nähty kiinnittyvän tiettyyn kontekstiin, jossa sitä harjoitetaan (Green & Pappa, 2020, s. 554; Hökkä ym., 2011, s. 144), eikä olevan pelkästään yksilöön sidoksissa oleva asia, kuten ominaisuus tai kompetenssi (Kayi-Aydar ym., 2019, s. 1; Biesta ym., 2015, s. 626). Kayi-Aydar ym. (2019, s. 1) ovat kuvanneet, että opettajan toimijuus näyttäytyy siinä, kun opettajat vastaavat työympäristönsä vaatimuksiin ja odotuksiin, noudattavat yhdessä sovittuja linjauksia, mukauttavat itseään haastaviin tilanteisiin ja toteuttavat innovatiivisia opetuskäytänteitä. Opettajan toimijuus voi näyttäytyä myös työyhteisöön liittymisenä ja olemassa olevien käytänteiden säilyttämisenä (Eteläpelto, Vähäsantanen ym., 2013, s. 61). Toisaalta osa tutkijoista on hahmottanut opettajan toimijuuden enemmänkin tietynlaisena ympäristön vastustamisena, jossa opettaja vastustaa ympäristön hänessä aiheuttamaa voimattomuutta (Ollerhead, 2010, s. 609) tai ympäristön muutoksia (Eteläpelto, Vähäsantanen ym., 2013, s. 61).



Myös Pappa ym. (2017) ovat omassa opettajan toimijuuden määritelmässään tuoneet laajasti esille ympäristön roolin. Papan ym. näkemyksessä opettajan toimijuus on sitä, miten opettajan aikomukset ja ymmärrys näkyvät käytännössä siinä tietyssä ympäristössä, jossa hän on, oli tämä ympäristö sitten fyysinen, sosiaalinen, emotionaalinen, pedagoginen tai ammatillinen. He näkevät lisäksi opettajan toimijuuden sisältävän kolme eri ulottuvuutta, jotka vaikuttavat keskenään, ja jotka vaikuttavat siihen, miten opettajat reagoivat ulkopuolelta tuleviin odotuksiin, oppilaisiin ja kollegoihin: pedagoginen, relationaalinen ja sosiokulttuurinen toimijuus.

Papan ym. (2017, s. 594–595) mukaan pedagogista toimijuutta toteutetaan luokkahuoneessa ja se näkyy muun muassa siinä, millaista oppimateriaalia opettaja valitsee käytettäväksi ja opettajan päätöksenteossa, jolla pyritään edistämään oppilaiden oppimista sekä kiinnostusta. Pappa ym. kuvaavat, että relationaalinen toimijuus taasen viittaa kollegiaalisiin suhteisiin, joissa jaetaan kokemuksia ja tietoutta kollegoiden kanssa. Edwards (2007) on määritellyt relationaalisen toimijuuden ”kykynä asettaa omat ajatukset ja teot rinnakkain toisten ihmisten kanssa, jotta yksilön on mahdollista tulkita omaa elämäänsä ja toimia sekä reagoida noiden tulkintojen pohjalta” (s. 4). Relationaalisessa toimijuudessa tärkeä kyky on tarjota tukea toisille, mutta myös pyytää tukea toisilta (Edwards & Mackenzie, 2005, s. 294). Viimeinen Pappan ym. (2017, s. 595) toimijuuden ulottuvuuksista on sosiokulttuurinen toimijuus eli toimijuus, joka ulottuu myös kouluympäristön ulkopuolelle. Heidän mukaansa tämä koulun ulkopuolinen ympäristö käsittää yhteiskunnan laajemman sosiokulttuurisen ympäristön, johon kuuluvat oppilaiden vanhemmat, päättäjät sekä muut auktoriteetit.

### **3.3 Opettajan toimijuuteen vaikuttavia tekijöitä**

Edellä on tuotu esille sitä, että opettajan toimijuus käsittää sekä yksilön että ympäristön vaikutuksen. Tutkijat ovat tähän liittyen pyrkineet erittelemään sitä, mitkä osatekijät vaikuttavat opettajan toimijuuteen yksilön ja ympäristön tasolla.

Kuten toimijuuden määrittelyssä muutoinkin, tämänkään asian suhteen tutkijoilla ei ole yhtenevää linjaa esimerkiksi siitä, mitkä olisivat toimijuutta erityisesti rajoittavia tekijöitä (Eteläpelto, Vähäsantanen ym., 2013, s. 48). On kuitenkin nähty, että erilaiset osatekijät yksilön ja ympäristön tasolla voivat joko vahvistaa tai rajoittaa toimijuutta (Eteläpelto, Vähäsantanen ym., 2013; Ruohotie-Lyhty, 2011a). Ympäristön tasolla toimijuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi on nostettu erilaiset materiaaliset tekijät, valtasuhteet ja työkuulttuurit (Eteläpelto, Vähäsantanen ym., 2013) sekä ympäristön odotukset ja vaatimukset (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016, s. 319).

Yksilön tasolla toimijuuteen on esitetty vaikuttavan yksilön tavoitteet (Eteläpelto, Vähäsantanen ym., 2013, s. 60; Kayi-Aydar, 2019), arvot (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016, s. 319), uskomukset (Kayi-Aydar, 2019, s. 15; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016, s. 319) sekä opettajan käyttötieto ja pätevyydet (Bandura, 1997; Eteläpelto, Vähäsantanen ym., 2013). Lisäksi opettajan arvio omasta pystyvyydestään on yksi toimijuuteen vaikuttava osatekijä. Banduran (1997) mukaan toimijuuden tunne, joka tarkoittaa yksilön käsitystä siitä, kuinka hyvät vaikutusmahdollisuudet hänellä on, vaikuttaa merkittävästi yksilön toimijuuteen. Voidaankin siis nähdä, että opettajan käsitys omasta kyvystään opettaa vaikuttaa opettajan toimijuuteen (Soini ym., 2015). Kayi-Aydar (2019, s. 17) korostaa, että opettajan käsitys omasta kompetenssistaan sisältää käsityksen omasta opetuskyvystä, mutta myös käsityksen opettajan omasta kielellisestä kyvystä.

Useat tutkijat ovat lisäksi korostaneet opettajan aikaisempien kokemusten ja työhistorian merkitystä toimijuudelle (Eteläpelto, Vähäsantanen ym., 2013, s. 61; Kayi-Aydar, 2019, s. 15; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016, s. 319). Tätä näkemystä ovat kuitenkin laajentaneet Emirbayer ja Mische (1998) sekä Biesta ym. (2015). He tiedostavat menneisyyden roolin toimijuudessa, mutta heidän mielestään toimijuuteen vaikuttavat menneisyyden tapahtumien lisäksi tulevaisuuteen suuntautuminen sekä nykyhetkessä toimiminen. Biesta ym. (2015, s. 627) kuvaavat, että menneisyyden osalta toimijuuteen vaikuttavat yksilön menneet kokemukset, eli heidän henkilökohtainen ja ammatillinen historiansa. Biesta ym. näkevät kuitenkin, että toimijuus on suuntautunutta kohti tulevaisuutta lyhyen ja

pitkän aikavälin näkökulmista. Heidän mukaansa nykyisyys näkyy siinä, että toimijuutta toteutetaan nykyhetkessä, jossa siihen vaikuttavat ympäristön kulttuuriset, materiaaliset ja rakenteelliset resurssit. Tämä nykyisyyden näkökulma tuo näkyville myös ympäristön vaikutusta toimijuudessa.

Koska varhennettua englannin kieltä opettavat luokanopettajat ovat myös kieltenopettajia, on hyödyllistä hahmottaa opettajan toimijuuden lisäksi kieltenopettajan toimijuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Kieltenopettajien toimijuutta erityisesti varhennetun kieltenopetuksen näkökulmasta ei ole aiemmin juurikaan tutkittu. Tutkimustuloksia kieltenopettajien toimijuudesta on kuitenkin muun muassa CLIL-opetuksesta. Pappa ym. (2017) tutkivat sitä, mitkä tekijät tukevat tai kapeuttavat opettajien toimijuutta CLIL-opetuksessa. CLIL-opetus, eli *Content and Language Integrated Learning*-menetelmä, on opetusmenetelmä, jossa tavallisia oppisisältöjä opitaan vieraan kielen kautta (Pappa ym., 2017, s. 593). Pappa ym. (2017) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajien toimijuutta tukivat opettajan autonomia ja mukautuvaisuus, kollegiaalinen tuki sekä avoimuus muutokselle. Heidän mukaansa opettajien toimijuutta rajoittivat kieli, tilanteiset ja materiaaliset resurssit sekä luokkahuoneeseen liittyvät jännitteet. Ruohotie-Lyhty (2011b) taasen tutki kieltenopettajien toimijuutta diskurssien kautta. Ruohotie-Lyhdyn mukaan tutkimuksen opettajat näkivät omaa toimijuuttaan rajoittavina tekijöinä työn normit ja auktoriteetit, olosuhteiden aiheuttamat rajoitteet sekä oppilaiden kontrolloimisen vaatimuksen. Hänen mukaansa toimijuutta edistäviä tekijöitä olivat itsenäisyys, työssä kehittyminen, olosuhteiden tarjoamat mahdollisuudet sekä kasvattaminen.

Kieltenopettajien toimijuuteen liittyen Kayi-Aydar (2019, s. 16–17) on luonut mallinnuksen siitä, miten ympäristö vaikuttaa toimijuuteen. Kayi-Aydar on eritellyt ympäristön mikro-, meso- ja makrotasoiksi. Hänen mukaansa nämä kaikki kieltenopettajan eri ympäristöt tukevat tai rajoittavat kieltenopettajien toimijuutta. Kayi-Aydar kuvaa sitä, että *mikrotasolla* toimijuutta toteutetaan luokkahuoneessa ja sitä rajoittavat sen ympäristön kontekstuaaliset tekijät. Hänen mukaansa toimijuus näyttäytyy päätöksinä muun muassa pedagogisista tavoista ja luokanhallinnasta. Kayi-Aydarin mukaan mikrotasolla päätöksiin vaikuttavat

opettajan kognitio, tietämys, uskomukset, arvot, kokemukset sekä vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja muut sosiaaliset tekijät. Hänen mukaansa *mesotasolla* toimijuutta harjoitetaan koko koulun ympäristössä, ja tällä tasolla toimijuuteen vaikuttavat koulun kulttuuri, normit, linjaukset ja säännöt, suhteet muihin opettajiin ja koulun hallintoon sekä valtasuhteet. *Makrotasolla* toimijuutta harjoitetaan Kayi-Aydarin näkemyksen mukaan laajemmissa yhteisöissä, ja siihen vaikuttavat muun muassa kielipolitiikka ja -ideologiat, koulutukselliset ja poliittiset diskurssit, yhteiskunnan arvot ja normit, globalisaatio, ulkoiset vaatimukset sekä valtasuhteet. Monilta osin Kayi-Aydarin jäsenyys on yhteneväinen aiemmin esiteltyjen Pappan ym. (2017) toimijuuden ulottuvuuksien kanssa. Tässä tutkielmassa hyödynnetään tätä Kayi-Aydarin mallinnusta toimijuuden mikro-, meso- ja makrotasoista aineiston analyysissä.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa ensinnäkin luokanopettajien toimijuuden ilmentymistä opettajien kokemuksissa varhaisen englannin kielen opetuksessa. Tämä valikoitui tutkimuksen tavoitteeksi, sillä opettajan toimijuuden käsite on monitulkintainen, eikä sen osalta ole konsensusta siitä, miten opettajan toimijuus käytännössä näyttäytyy. On esitetty, että opettajien toimijuus voi näyttäytyä esimerkiksi muutoksien vastustamisena tai muutoksiin mukautumisena, mutta selkeää ja yhtenäistä käsitystä toimijuudesta käytännössä ei ole. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten opettajien toimijuus näyttäytyy käytännössä juuri varhaisen englannin kielen opetuksen kontekstissa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää myös luokanopettajien toimijuutta edistäviä ja rajoittavia tekijöitä. Tällä pyrittiin hahmottamaan sitä, miten opettajien toimijuuden toteuttamista voisi tukea varhaisen englannin kielen opetuksessa. Tutkimuksen keskiössä olivat luokanopettajien kokemukset. Tutkimuskysymyksinä olivat seuraavat kysymykset:

1. Miten luokanopettajien toimijuus ilmenee opettajien kokemuksissa varhaisen englannin kielen opetuksessa?
2. Mitkä tekijät edistävät ja rajoittavat luokanopettajien toimijuutta varhaisen englannin kielen opetuksessa?

### 4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena, fenomenologis-hermeneuttisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus keskittyy tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ymmärtämiseen tutkittavien henkilöiden näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020, s. 9; Syrjälä ym., 1994, s. 126). Laadullisella tutkimuksella pyritään saavuttamaan tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman kokonaisvaltainen ja yksityiskohtainen

kuvaus (Patton, 2015; Tracy, 2013). Usein laadullinen tutkimus on nähty vasta-kohtana määrälliselle tutkimukselle, jossa pyrkimyksenä on tuottaa vertailevaa, koko populaatioon yleistettävää tietoa (Patton, 2015, s. 22). Nykyään on kuitenkin ryhdytty tiedostamaan, että nämä kaksi lähestymistapaa eivät ole automaattisesti toisiaan poissulkevia (Patton, 2015, s. 22; Puusa & Juuti, 2020a, s. 75), eivätkä ne myöskään välttämättä eroa toisistaan tarkkarajaisesti (Hirsjärvi ym., 2009, s. 136). Yleisesti kuitenkin esitetään, että laadullinen tutkimus poikkeaa määrällisestä tutkimuksesta siinä, että laadullisessa tutkimuksessa ei tähdätä tutkimustuloksien yleistettävyyteen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 182; Metsämuuronen, 2006, s. 88), eikä siinä pyritä selvittämään sitä, kuinka usein tutkittu ilmiö esiintyy, vaan sillä pyritään valottamaan erilaisia näkökulmia ilmiöstä (Juuti & Puusa, 2020, s. 14).

Laadullinen tutkimus valikoitui tämän tutkielman lähestymistavaksi, sillä sen avulla on mahdollista tarkastella ilmiöitä, jotka ovat abstrakteja, tulkinnallisia, tilanteisia tai ihmisten vuorovaikutuksessa syntyneitä (Puusa & Juuti, 2020a, s. 62). Tämän tutkielman tutkimuskohteena oleva toimijuus on ilmiönä aina tilanteeseen sidoksissa oleva, eikä se siis ole olemassa objektiivisena, kaikille samanlaisena ilmiönä. Toimijuus on näin ollen abstrakti ja tilanteinen ilmiö, ja tämän vuoksi laadullinen tutkimus soveltuu sen tutkimiseen. Laadullisen tutkimusotteen lisäksi tämä tutkielma kiinnittyy yhteen laadullisen tutkimuksen perinteeseen, fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan, joka esitellään seuraavaksi.

Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa keskittyy tutkimaan ihmisten kokemuksia ja sitä, millaisia merkityksiä ihmiset antavat näille kokemuksille (Giorgi, 1997; Laine, 2018; Puusa & Juuti, 2020a; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laineen (2018) mukaan fenomenologiassa nähdään, että kokemukset ovat "ihmisen maailmasuhteen perusmuoto" (s. 31). Kokemukset hahmotetaan fenomenologiassa siis keskeisenä osana ihmiselämää. Kokemusten nähdään kuitenkin muotoutuvan vasta niille annettujen merkitysten kautta, ja siksi fenomenologisessa tutkimuksessa keskitytäänkin näiden merkitysten tutkimiseen (Laine, 2018, s. 31). Tämä tutkimus keskittyy nimenomaan luokanopettajien haastatteluissa

esille nostamiin kokemuksiin ja käsityksiin, eikä siten pyritä havainnoimaan opettajien toimintaa.

Hermeneutiikka nousee fenomenologian rinnalle sen myötä, kun tutkija tulkitsee tutkittavien kokemuksia (Laine, 2018, s. 33). Käsitteenä hermeneutiikka juontaa juurensa antiikin kreikan sanaan *hermeneuein*, joka tarkoittaa ymmärtämistä tai tulkintaa (Patton, 2015, s. 136–137). Hermeneutiikka viittaakin teoriaan ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine, 2018, s. 33). Siinä nähdään, että tulkinta ei voi olla koskaan täysin oikein tai totta (Patton, 2015, s. 137), ja siksi hermeneutiikassa pyritään löytämään niitä sääntöjä tulkinnalle, joita noudattamalla voitaisiin erotella toisistaan sellaiset tulkinnat, jotka ovat vääriä, ja sellaiset, jotka ovat oikeampia (Laine, 2018, s. 33). Tutkimuksen teossa hermeneutiikka korostaa tutkijan kriittistä reflektiota läpi tutkimusprosessin (Laine, 2018, s. 35). Tutkijan tulee huomioida oma esiyymmärryksensä ja hermeneuttinen kehä.

Esiymmärrys tarkoittaa tutkijan tutkimusta edeltävää ymmärrystä tutkimuskohteesta (Laine, 2018, s. 34). Tutkijan rooli on laadullisessa tutkimuksessa erityisen merkittävä, sillä tutkijan itsensä on kuvattu olevan laadullisen tutkimuksen instrumentti (Kvale, 2007, s. 60; Miles ym., 2020, s. 21; Puusa & Juuti, 2020b, s. 143; Patton, 2015, s. 22). Tutkijan esiyymmärrys vaikuttaa aina väistämättä aineiston keruuseen ja analyysiin (Puusa & Juuti, 2020b, s. 143), ja siksi esiyymmärrys tulisi tunnistaa. Tässä tutkimuksessa esiyymmärrys sisälsi oletuksen siitä, että luokanopettajilla olisi selkeästi näkyvissä epävarmuutta, sillä kielten varhentaminen on ollut nopea muutos. Lisäksi analyysiin valittu teoreettinen tulkintakehys, Kayi-Aydarin (2019) toimijuuden teoria, voidaan nähdä osana esiyymmärrystä. Esiymmärrys ja sen vaikutus tutkimukselle pyrittiin ottamaan jokaisessa tutkimusvaiheessa kriittisesti huomioon.

Laineen (2018, s. 37–38) mukaan hermeneuttinen kehä tarkoittaa tutkimusaineiston kanssa käytävää dialogia, jolla pyritään vähentämään tutkijan perspektiivin minäkeskeisyyttä ja sen sijaan ymmärtämään toiseutta. Laineen mukaan hermeneuttinen kehä toimii siten, että tutkija muodostaa ensin välittömän tulkinnan aineistosta, jonka jälkeen tutkija reflektoi tätä tulkintaa kriittisesti. Laine kuvaa, että tämän kriittisen reflektion jälkeen tutkija palaa aineiston äärelle ja

pyrkii hahmottamaan sitä uudelleen luoden uuden tulkinnan. Laineen mukaan tässä vaiheessa tutkija saattaa huomata uusia asioita, joita hänen välitön tulkintansa ei huomionnut. Laineen mukaan tätä kehämäistä liikettä tutkimusaineiston ja tutkijan tulkintojen välillä jatketaan, kunnes tutkimus on valmis. Hermeneuttisessa kehässä keskiössä on siis osien ja kokonaisuuden välillä liikkuminen (Patton, 2015, s. 577; Tontti, 2005, s. 60). Hermeneuttista kehää kulkemalla pyritään saavuttamaan mahdollisimman uskottava ja todennäköinen tulkinta siitä, mitä tutkimukseen osallistunut tutkittava on pyrkinyt viestittämään (Laine, 2018, s. 37). Tässä tutkielmassa pyrittiin toimimaan hermeneuttisen kehän mukaisesti.

### 4.3 Tutkimusaineisto

Tämän tutkielman tutkimuskontekstina toimii suomalaisessa peruskoulussa tapahtunut koulutuspolitiikan muutos vieraiden kielten opetuksessa. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta (A 793/2018) määräsi vieraiden kielten opetuksen alkamaan jo ensimmäiseltä vuosiluokalta vuoden 2020 alussa. Tämä tutkielma kiinnittyy tähän koulutuspolitiikan muutokseen luokanopettajien käytännön työn näkökulmasta.

Tutkimukseen osallistui seitsemän luokanopettajaa, jotka opettavat tai ovat aiemmin opettaneet varhaista englantia ensimmäisen tai toisen vuosiluokan oppilaille. Tutkimukseen osallistujat valittiin käyttäen harkinnanvaraista otantaa. Harkinnanvarainen otanta tarkoittaa sitä, että tutkimukseen pyritään löytämään ne tutkittavat, joilla on tutkittavasta ilmiöstä eniten tietämystä tai kokemusta (Patton, 2015; Tracy, 2013, s. 134). Yleisesti laadullisen tutkimuksen osallistujamäärä on kokonaisuudessaan pieni (Patton, 2015, s. 22; Puusa & Juuti, 2020a, s. 84). Usein tutkittavien riittävyden mittarina on pidetty saturaatiota, eli aineiston kylläntymistä, jossa nähdään, että aineistoa on tarpeeksi siinä kohdin, kun samat aiheet alkavat kertautua tutkittavien puheessa (Hirsjärvi ym., 2009, s.



182). Tämän tutkielman haastatteluissa ilmeni saturaatiota, joten tämän perusteella voitaisiin esittää, että tutkittavia oli riittävästi.

Harkinnanvarainen otanta toteutettiin hakemalla osallistujia avoimella haastattelupyynnöllä. Haastattelupyynnöt lähetettiin yksittäisten koulujen rehtoreille sekä jaettiin luokanopettajille suunnattuihin Facebook-ryhmiin. Näitä Facebook-ryhmiä olivat *Alakoulun aarreaitta*, *Alakoulun kieltenopetus* sekä *Varhennettu kieltenopetus ja kielirikasteinen opetus*. Nämä ryhmät valittiin sen takia, että niiden kautta voisi löytyä todennäköisimmin tutkittavia, joilla on kokemusta varhaisesta englannin kielen opetuksesta. Rehtoreille suunnatuissa sähköposteissa korostettiin tutkimukseen osallistumisen ehtona kokemusta varhaisesta englannin kielen opetuksesta.

Tutkijan suhde haastateltaviin on laadullisessa tutkimuksessa merkittävä, sillä tutkija ei ole erillinen, ulkopuolinen osa tutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista saavuttaa puhtaasti objektiivista tietoa, sillä tutkija on luonut tutkimuksen ja tulkitsee tutkimusta omista lähtökohdistaan (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 160). Tässä tutkielmassa pyrittiin tutkittavien osalta tiedostamaan jatkuvasti se, että tutkija vaikuttaa aina jollain tavalla tutkittaviin.

#### **4.4 Aineiston keruu**

Tutkimusaineisto kerättiin tutkimushaastatteluilla. Tutkimushaastattelulla viitataan keskusteluun, jolla on etukäteen määritelty tavoite, ja joka on tutkijan johdattamaa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 42). Haastattelua hyödynnettiin tämän tutkimuksen aineistonkeruutapana, sillä sen on kuvattu soveltuvan kokemusten tutkimiseen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 185; Laine, 2018, s. 39; Patton, 2015, s. 14). Lisäksi haastattelun avulla tutkittavan ääni ja näkemykset tulevat hyvin esille (Puusa & Juuti, 2020a, s. 85). Käytännössä tutkimushaastattelut toteutettiin etäyhteydellä Zoom-videoneuvottelupalvelussa tammi-helmikuussa 2021. Ennen virallisten haastatteluiden toteuttamista, haastattelukysymyksiä testattiin esihaastattelulla. Esihaastattelun avulla on mahdollista testata kysymysten toimivuutta ja muotoilua (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 72).

Tässä tutkimuksessa haastattelun erilaisista alalajeista hyödynnettiin puolistrukturoitua haastattelua. Tutkimushaastattelun eri lajien määrittely vaihtelee kirjallisuudessa, mutta yleisesti puolistrukturoitu haastattelu on nähty välimuotona täysin strukturoidusta lomakehaastattelusta ja avoimesta haastattelusta (Hirsjärvi ym., 2009, s. 208). Puolistrukturoidussa haastattelussa tutkija on päättänyt ennalta käsiteltävät teemat ja joitakin haastattelukysymyksiä, mutta puolistrukturoitu haastattelu mahdollistaa myös joustavuuden, sillä haastattelijan on mahdollista muuttaa kysymysten muotoa ja järjestystä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 208; Kvale, 2007, s. 65; Patton, 2015, s. 438; Syrjälä ym., 1998, s. 136). Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltavien on mahdollista vastata kysymyksiin omin sanoin, eli heille ei tarjota valmiita vastausvaihtoehtoja (Eskola & Suoranta 1998, s. 87).

Puolistrukturoidun tutkimushaastattelun mukaisesti tämän tutkielman haastattelulle määritettiin valmiit pohjakysymykset, joiden järjestystä kuitenkin tarvittaessa muutettiin yksittäisissä haastatteluissa sen mukaan, miten haastattelu eteni. Kysymysten järjestyksen muuttamisen lisäksi kysyttiin tarvittaessa jatkokysymyksiä. Jatkokysymysten avulla on mahdollista syventää haastateltavien vastauksia ja tutkia syvemmin haastateltavan esiin nostamia aiheita (Patton, 2015, s. 465–466). Näin rakennettuna haastattelut käsittelivät samoja teemoja, mutta jokainen haastattelu muotoutui oman näköisekseen haastateltavan esille tuomien asioiden pohjalta. Haastattelukysymykset löytyvät liitteestä 1. Lopuksi äänitetyt haastattelut litteroitiin eli kirjoitettiin sanasta sanaan tekstiksi (Hirsjärvi ym., 2009, s. 222). Haastatteluiden kestot ja litteroitujen sivujen määrät on esitetty taulukossa 1.

## Taulukko 1

*Tutkimushaastatteluiden ajankohdat, kestot ja litteroitujen sivujen määrät*

Opettajan pseudo-nyymi	Päivämäärä	Haastattelun kesto	Litteroidut sivut
Opettaja 1	29.1.2021	31.59 min.	11 sivua
Opettaja 2	30.1.2021	23.51 min.*	8 sivua*
Opettaja 3	1.2.2021	26.01 min.	10 sivua
Opettaja 4	3.2.2021	33.25 min.	13 sivua
Opettaja 5	4.2.2021	23.16 min.	7 sivua
Opettaja 6	10.2.2021	24.30 min.	10 sivua
Opettaja 7	17.2.2021	35.24 min.	11 sivua
		yhteensä: ~3.3 h	yhteensä: 70 sivua

\*Haastattelussa ilmeni tekninen virhe, jonka vuoksi haastattelun lopusta puuttuu n. 3 min.

Taulukossa 1. ja ”Tulokset”-luvussa opettajiin viitataan pseudonymeillä, jotka on muodostettu siten, että ensimmäisenä haastateltu opettaja oli ”Opettaja 1”, toisena haastateltu opettaja oli ”Opettaja 2” ja niin edelleen. Pseudonymisoiminen tarkoittaakin suorien tunnistetietojen poistamista aineistosta, jotta tutkittavien yksityisyys voidaan turvata (Kuula, 2006, s. 214).

## 4.5 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavalla laadullisella sisällönanalyysillä. Laadullisella sisällönanalyysillä viitataan analyysimenetelmään, joka keskittyy pääasiassa tekstipohjaisten aineistojen analysointiin (Hsieh & Shannon, 2005; Patton, 2015; Salo, 2015). Se on analyysimenetelmä, joka soveltuu monenlaiseen tutkimukseen, niin laadulliseen kuin määrälliseenkin tutkimukseen (Elo & Kyngäs, 2008, s. 109). Keskeisenä ideana laadullisessa sisällönanalyysissä on pyrkiä tiivistämään laaja aineisto, ja luomaan siitä jäsennelty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Elo & Kyngäs, 2008, s. 108; Eskola & Suoranta, 1998, s. 138). Laadullista sisällönanalyysia on usein eritelty erilaisiin lajeihin sen mukaan, minkä verran teoria tai itse käsiteltävä tutkimusaineisto vaikuttaa analyysiin (Hsieh & Shannon,

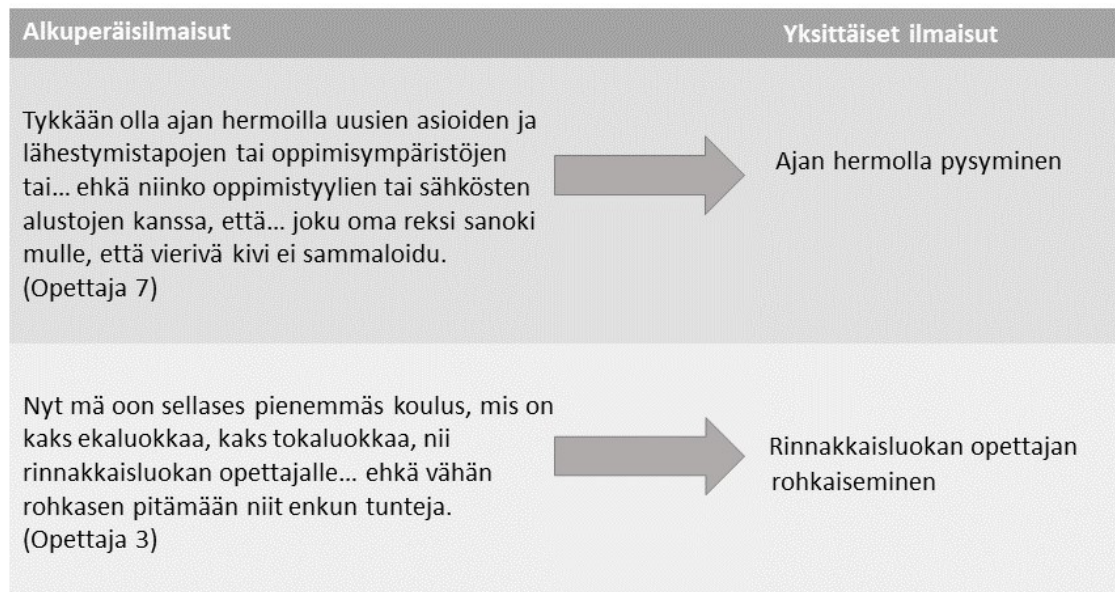
2005; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkielmassa hyödynnettiin laadullisen sisällönanalyysin muodoista teoriaohjaavaa lähestymistapaa, joka esitellään seuraavaksi.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysi alkaa aineistolähtöisesti, eli tällöin analyysin yksiköt nostetaan tutkimusaineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Teoria otetaan kuitenkin avuksi ohjaamaan analyysia erityisesti analyysin loppuvaiheissa (Puusa, 2020b, s. 151). Aineistolla on joka tapauksessa merkittävä rooli teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä, eikä tässä analyysitavassa olekaan tarkoituksena testata tiettyä teoriaa (Puusa, 2020b, s. 151; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Tämän tutkielman sisällönanalyysissä hyödynnettiin teoriana analyysin loppuvaiheissa Kayi-Aydarin (2019) määritelmää kieltenopettajien toimijuudesta. Kayi-Aydarin (2019) määritelmä heijastelee monia muita opettajan toimijuuden määritelmiä, kuten Pappan ym. (2017) määritelmää. Kuitenkin tämän tutkimuksen tueksi valittiin juuri Kayi-Aydarin (2019) määritelmä, koska se kuvaa opettajan toimijuutta laajasti, ja se on myös tuore määritelmä.

Laadullisen sisällönanalyysin eri vaiheiden kuvaus vaihtelee merkittävästi tutkimuskirjallisuudessa. Onkin todettu, että laadullisen sisällönanalyysin toteuttamiseen ei ole yhtä, tarkoin määriteltyä tapaa (Elo & Kyngäs, 2008, s. 109; Hirsjärvi ym., 2009, s. 224; Hsieh & Shannon, 2005). Tässä tutkielmassa noudatettiin teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä pääosin Puusan (2020b) kuvaamia laadullisen sisällönanalyysin vaiheita. Puusan mukaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan useaan kertaan, jotta siitä voidaan muodostaa alustava käsitys. Puusa kuvaa, että tämän jälkeen aineisto pelkistetään ja pilkotaan osiin luokittelun keinoin. Luokittelu tarkoittaa sitä, että tutkija antaa tutkimusaineiston ilmauksille koodeja, jotka tiivistävät ilmauksen ydinmerkityksen (Miles ym., 2020, s. 62). Tämän tutkielman luokittelussa hyödynnettiin ensimmäiseksi tutkittavien alkuperäisilmaisujen pelkistämistä yksittäisiksi ilmaisuiksi, englanniksi *in-vivo coding*, jossa luokkien nimien muodostamisessa käytetään tutkittavien käyttämää kieltä ja sanoja (Miles ym., 2020, s. 65; Puusa, 2020b, s. 152). Kuviossa 2 esitetään esimerkki tämän tutkielman alkuperäisilmauksien pelkistämisestä yksittäisiksi ilmaisuiksi.

## Kuvio 2

*Esimerkki tutkielman alkuperäisilmauksien pelkistämisestä yksittäisiksi ilmaisuiksi*

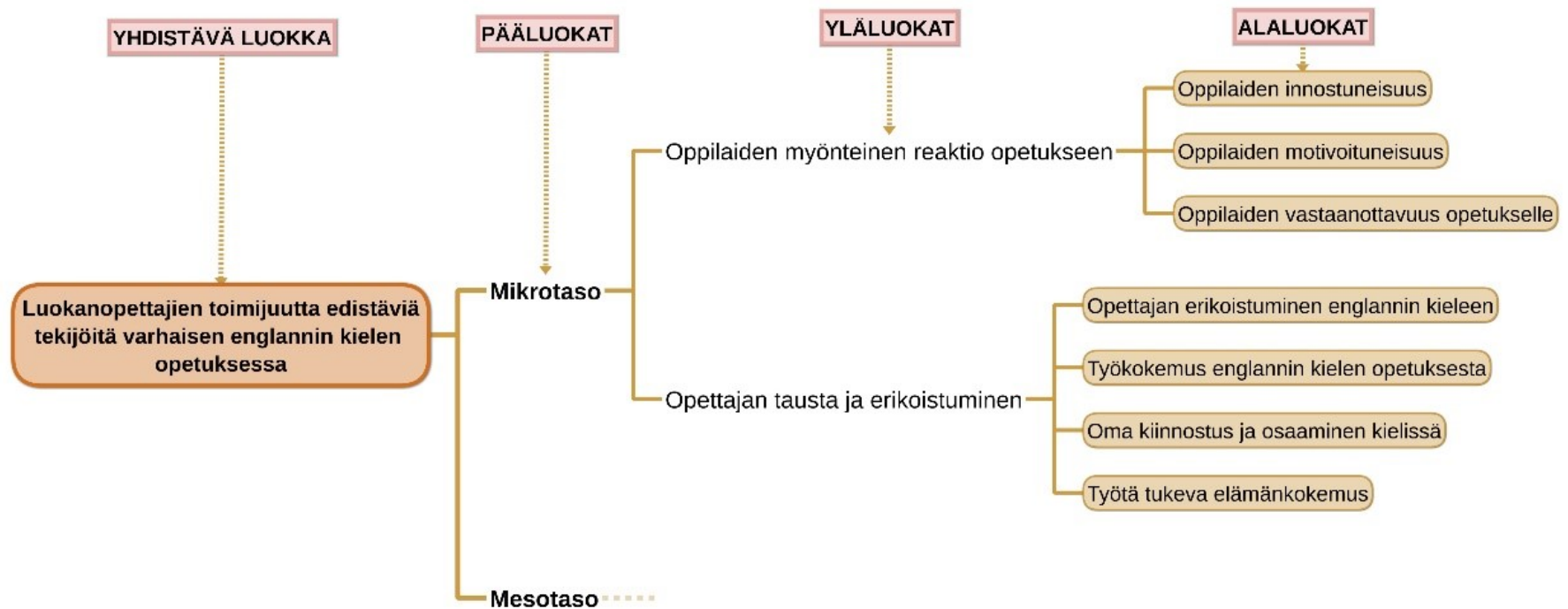


Aineiston alkuperäisilmauksien pelkistämisen jälkeen yksittäisiä ilmaisuja ryhdytään luokittelemaan samankaltaisuuden perusteella, jonka jälkeen näille uusille muodostuneille alaluokille annetaan nimi (Miles ym., 2020, s. 64; Puusa, 2020b, s. 152–153). Seuraavana vaiheena on yhdistellä näitä edellisessä vaiheessa syntyneitä alaluokkia keskenään samankaltaisuuden mukaan yläluokiksi, joille annetaan jälleen uusi nimi (Puusa, 2020b, s. 153). Tätä luokkien yhdistelemistä jatketaan niin kauan kuin se on tarkoituksenmukaista (Elo & Kyngäs, 2008, s. 111; Puusa, 2020b, s. 153).

Kuten aiemmin on todettu, teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria nostetaan analyysiin mukaan analyysin edetessä (Puusa, 2020b, s. 151). Tässä tutkielmassa Kayi-Aydarin (2019) kieltenopettajan toimijuuden tasot, mikro-, meso- ja makrotasot, tuotiin mukaan analyysiin pääluokkia muodostettaessa. Analyysin viimeinen vaihe on muodostaa yksi, kaikkia luokkia yhdistävä luokka (Puusa, 2020b, s. 153). Kaiken kaikkiaan tässä tutkielmassa muodostettiin jokaisesta tutkimuskysymyksestä alaluokat, pääluokat, yläluokat ja lopulta yhdistävät luokat. Kuviossa 3 on esitetty esimerkki tutkielman analyysiprosessista.

### Kuvio 3

Esimerkki tutkielman analyysistä luokanopettajien toimijuutta edistävien tekijöiden osalta sisältäen pääluokan mikrotaso esittelyn



Tämän tutkielman analyysissä analysoitiin ensin se, miten luokanopettajien toimijuus ilmeni tutkimusaineistossa. Analyysissä haastatteluista etsittiin sellaisia ilmauksia, joissa opettajat osoittavat tehneensä tietoisia päätöksiä työhönsä liittyen, eli he ovat näin olleen toteuttaneet omaa toimijuuttaan. Tämän jälkeen analysoitiin erikseen se, mitkä tekijät *edistivät* luokanopettajien toimijuutta varhaisen englannin kielen opetuksessa, ja viimeiseksi analysoitiin sitä, mitkä tekijät *rajoittivat* luokanopettajien toimijuutta. Edistävien ja rajoittavien tekijöiden osalta analyysissä kiinnitettiin huomiota erilaisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat toimijuuden toteuttamiseen, eikä huomiota kiinnitetty itse toimijuuden tekoihin. Läpi analyysin pyrittiin tiedostamaan fenomenologis-hermeneuttisen perinteen mukaisesti se, että tutkijan oma tulkinta vaikuttaa aina laadulliseen analyysiin. Tutkijan ei ole koskaan mahdollista välittää täysin objektiivisesti tutkittavien ajatuksia, vaan hän välittää ne aina oman tulkintansa kautta (Puusa, 2020a, s. 110). Laadullisessa analyysissä keskiössä onkin systemaattinen ja luotettava analyysi, joka kuvataan riittävän tarkasti lukijalle (Puusa, 2020b, s. 147).

#### 4.6 Eettiset ratkaisut

Eettinen toiminta on tärkeä osa tutkimuksen toteuttamista. Eettisyyden merkitys korostuu erityisesti laadullisessa tutkimuksessa, sillä tutkija on yleensä läheisemmin yhteydessä tutkittaviin juuri laadullisessa tutkimuksessa (Mertens, 2012). Tutkimusetiikan on määritelty olevan sellaisten eettisten kysymysten tarkastelua, jotka nousevat esille tutkimuksen eri vaiheissa (Pietarinen & Launis, 2002, s. 46). Ylipäätään tutkimuksen eettisyydessä korostuu hyvä tieteellinen käytäntö. Tutkimus on eettisesti hyväksyttävää ainoastaan silloin, kun tutkimus on noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2012, s. 6). Tutkimusetiikka kiteytyy siis siihen, että tutkimuksen eri vaiheissa noudatetaan tiedeyhteisön eettisiä periaatteita (Kuula, 2006, s. 11; Puusa & Juuti, 2020c, s. 175; Tracy, 2013, s. 245). Seuraavaksi tarkastellaan tämän tutkimuksen eettisiä ratkaisuja tutkimuksen eri vaiheissa.

Tutkimusetiikka nousee esille jo aivan tutkimuksen alussa, tutkimusaiheen valinnassa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 24). Tutkijan tulee eettisenä kysymyksenä pohdita sitä, miksi tutkimukseen ylipäätään ryhdytään (Miles ym., 2020, s. 53). Tämän tutkimuksen kohdalla oli perusteltua ryhtyä tutkimaan luokanopettajia varhaisen englannin kielen opettajina, sillä aihe oli vielä hyvin vähän tutkittu. Eettiset valinnat näyttäytyvät myös tutkimuksen teoreettisen osan työstämisessä. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan muiden tutkijoiden työtä tulee kunnioittaa viittaamalla lähteisiin asianmukaisesti (TENK, 2012, s. 6). Tässä tutkimuksessa viitattiin huolellisesti muiden tutkijoiden teoksiin tekstin sisäisillä viitteillä ja lähdeluettelossa. Tällä tavoin pyrittiin selkeästi erottamaan tutkimuksen omat tutkimustulokset ja toisten aiemmin tekemät havainnot.

Tutkimuksen eettisyys näyttäytyy erityisesti siinä vaiheessa, kun tutkittavat tulevat mukaan tutkimukseen. Tutkimuksen lähtökohtana tulisi aina olla ihmisarvon kunnioittaminen (Kuula, 2006, s. 24). Sen vuoksi tulisi varmistaa se, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja tutkittaville tulisi lisäksi etukäteen selvittää tutkimuksen tarkoitus ja riskit (Hirsjärvi ym., 2009, s. 25). Tämän tutkimuksen osallistujille jaettiin etukäteen sähköpostitse tiedote tutkimuksesta, josta kävi ilmi tutkimuksen tarkoitus ja tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus. Tutkittavan oli mahdollista kieltäytyä tutkimuksesta tai keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa. Tutkittavan suostumus osallistua tutkimukseen varmistettiin myös suullisesti haastatteluiden alussa.

Tutkimuksen eettiset ratkaisut näkyivät lisäksi tutkimusaineiston käsittelyssä. Tutkimuksen toteuttamisessa noudatettiin tarkasti aineistonkäsittelyyn liittyviä ohjeistuksia. Ennen tutkimusaineiston keräämistä luotiin aineistonhallintasuunnitelma, jolla pyrittiin varmistamaan se, että tutkimusaineisto ei vaarannu missään tutkimuksen vaiheessa. Aineistonhallintasuunnitelmassa määriteltiin se, missä aineistoa säilytetään, ja mitä sille tehdään tutkimuksen päättymisen jälkeen. Aineistonhallintasuunnitelman lisäksi tutkittaville jaettiin kuvaus henkilötietojen käsittelystä tutkimuksessa. Kuvauksessa tuotiin esille, mitä välttämättömiä henkilötietoja tutkittavasta kerätään, miten henkilötiedot suojataan, ja mitä niille tehdään tutkimuksen päättymisen jälkeen. Tässä tutkimuksessa



henkilötiedot suojattiin pseudonymisoidulla aineisto ja säilyttämällä tutkimusaineistoa yliopiston verkkoasemalla salasanasuojauksen takana. Tutkimuksen aineisto tuhoetaan lopullisesti tutkimuksen julkistamisen jälkeen.

Eettiset kysymykset tulevat esille myös aineiston analyysissä ja tutkimustulosten esittämisessä. Tutkimustyössä sekä tutkimuksen tuloksien esittämisessä tärkeää on hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti noudattaa huolellisuutta ja tarkkuutta (TENK, 2012, s. 6). Tässä tutkimuksessa analyysi pyrittiin toteuttamaan mahdollisimman huolellisesti siten, että haastattelulitteraatit olivat perinpohjaisia, ja analyysissä hyödynnettiin hermeneuttista kehää. Hermeneuttista kehää kulkemalla pyrittiin käymään huolellisesti läpi erilaiset tulkinnat, joita aineistosta voisi muodostaa. Myös tutkimustulokset kirjoitettiin tarkasti auki sisällyttäen aineistoesimerkkejä jokaisesta yläluokasta. Kaiken kaikkiaan läpi tutkimuksen toimittiin hyvän tieteellisen käytännön toimintatapojen mukaisesti rehellisesti ja huolellisesti (ks. TENK, 2012, s. 6).

## 5 TULOKSET

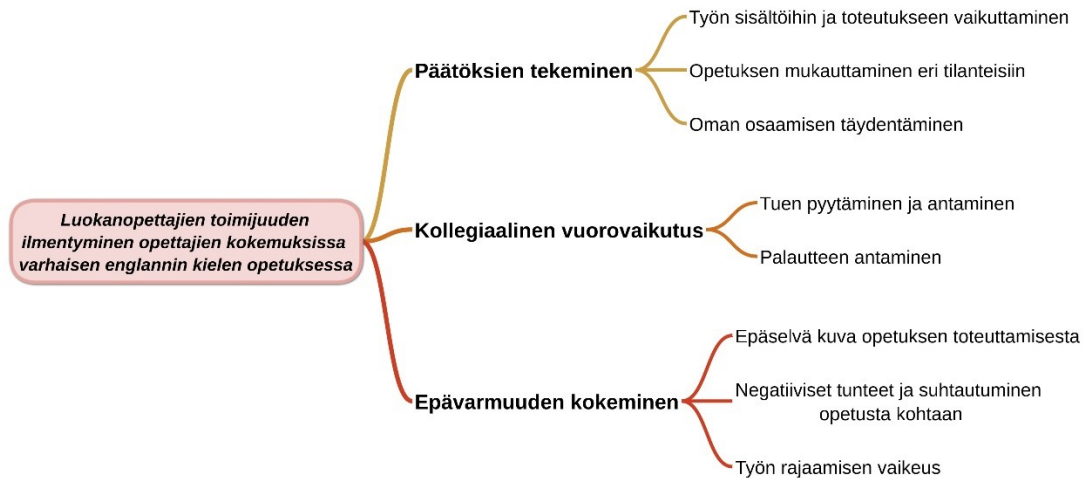
Tulokset-luku rakentuu tutkielman tutkimuskysymysten ja analyysin mukaisesti kolmeen eri alalukuun. Nämä alaluvut on nimetty analyysissa syntyneiden yhdistävien luokkien mukaan. Ensin esitellään se, miten luokanopettajien toimijuus ilmeni varhaisen englannin kielen opetuksessa, eli miten luokanopettajien toimijuus näyttäytyi käytännössä opettajien haastatteluissa kertomien kokemusten välittämänä. Tämän jälkeen käsitellään luokanopettajien toimijuutta edistäviä tekijöitä varhaisen englannin kielen opetuksessa. Viimeiseksi tuodaan esille luokanopettajien toimijuutta rajoittavia tekijöitä varhaisen englannin kielen opetuksessa. Tuloksien esittelyssä hyödynnetään kuvioita, jotka tiivistävät tulokset sekä aineistositaatteja.

### 5.1 Luokanopettajien toimijuuden ilmentyminen opettajien kokemuksissa varhaisen englannin kielen opetuksessa

Ensimmäinen yhdistävä luokka, luokanopettajien toimijuuden ilmentyminen opettajien kokemuksissa varhaisen englannin kielen opetuksessa, vastaa tutkimuksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Koska toimijuuden käsite on monitulkintainen ja kontekstisidonnainen eikä siitä näin ollen ole selkeää määritelmää, joka avaisi, mitä toimijuus käytännössä tarkoittaa, pyrittiin tässä tutkimuksessa selvittämään, mitä opettajien toimijuus on käytännössä varhaisen englannin kielen opetuksen puitteissa. Luokanopettajien toimijuuden ilmentymisen suhteen muodostettiin aineistolähtöisesti kolme pääluokkaa: *päätöksien tekeminen, kollegiaalinen vuorovaikutus* ja *epävarmuuden kokeminen*. Jokaiseen näistä pääluokista kuului useampi yläluokka. Yhdistävä luokka, pääluokat ja yläluokat on esitetty kuviossa 4.

## Kuvio 4

*Tulokset luokanopettajien toimijuuden ilmentymisestä opettajien kokemuksissa jaoteltuna pääluokkiin päätöksiä tekeminen, kollegiaalinen vuorovaikutus ja epävarmuuden kokeminen sekä näiden alle sijoittuviin yläluokkiin*



Luokanopettajien toimijuus ilmeni opettajien kertomissa kokemuksissa kolmella eri tavalla, ja näiden kolmen tavan voidaan nähdä edustavan erilaisia suhteita opettajan toimijuuden ja eri ympäristöjen välillä. Päätöksiä tekeminen näyttäytyi opettajan toiminnassa suhteessa luokkahuoneeseen, kun taas kollegiaalinen vuorovaikutus yhdisti toimijuuden luokkahuoneen ulkopuolelle, kollegioihin. Epävarmuuden kokeminen puolestaan heijasti toimijuuden suhdetta opettajaan itseensä. Seuraavissa alaluvun alaluvuissa käsitellään luokanopettajien toimijuuden ilmentymistä analyysin pää- ja yläluokkien kautta.

### 5.1.1 Päätöksiä tekeminen

Luokanopettajien toimijuus varhaisen englannin kielen opetuksessa ilmeni ensinnäkin päätöksiä tekemisestä.

Ensimmäinen yläluokka päätöksiä tekemisen osalta oli *työn sisältöihin ja toteutukseen vaikuttaminen*. Luokanopettajat toteuttivat toimijuuttaan vaikuttamalla opetuksen sisältöihin ja opetustapoihin. Opettajat toteuttivat toimijuuttaan myös tekemällä päätöksiä siitä, kuinka rytmittää englannin kielen opetusta. Rytmittämisen suhteen opettajat näkivät hyväksi joko integroida englannin opetus arkeen (Opettaja 7), tai toteuttaa opetus yksittäisinä oppitunteina (Opettaja 4).

Ei kukaan sano, että sen tarvii olla yks 45 minuutin oppitunti. Vaan se vois ihan hienosti olla sen... mmm... paljos se nyt sitten tekee, kaheksan... kaheksan ja puoli minuuttia päivässä [...] Ja se vois tulla niistä arjen tilanteista, että, et aamupiiirissä puhutaan siitä, et on... "Good morning and what was the weather like today and today is Thursday and it's sunny". Et ihan tämmöset niinkun pienemmätkin arjen asiat, jotka liittyy siihen oppilaaseen niin semmosiakin toistamalla niin, aika paljon niitä varhennetun kielen... opetuksen tavoitteita niin niin... siinäkin mielessä pystys opettamaan, että... päästäs ehkä vähän irti myös siit et sen ei aina tarvii olla se 45 minuuttia kestoaltaan. (Opettaja 7)

Minusta kyllä tietysti, jos mä luokanopettajana vetäsin niin voisin sen enkun sijoittaa sinne jonneki väliin, mutta kyllä siellä tulee minun mielestä se ongelma, että miten laskeetaan se määrä, mitä siihen käytetään. Miten se sitte äidinkieli ja matematiikka ja muut... Siinä käy helposti niin, että jos otetaan tunnin alkuun tuokiona tai tunnin loppuun tuokiona niin... sitä, se alkaa joustamaan se raja [...] Näkisin että kyllä se kolme varttia eka luokkalainenki hyvin viihtyy... kun se innostuu asiasta... ja se on monipuolista. (Opettaja 4)

Näissä opettajien kuvauksissa opettajien toimijuus näyttäytyy siinä, että opettajat pohjaavat päätöksiansä omiin periaatteisiinsa tai käsitykseensä liittyen kielten oppimiseen.

Toinen yläluokka oli *opetuksen mukauttaminen eri tilanteisiin*. Opettajat toteuttivat toimijuuttaan mukauttamalla opetusta ensinnäkin tilanteisten tekijöiden vuoksi, kuten Opettaja 6 kuvasi: "Jos mul ei johonki vaik oo aikaa just sil hetkel tehä materiaali, nii mä saatan ohittaa sen aihealueen, et sit mä käytän niitä, mihin mä oon ehtiny jo tekee niitä materiaalei valmiiks". Opettajat mukauttivat opetustaan myös oppilasryhmän tarpeisiin. Tässä opettajan toimijuus näyttäytyi suhteessa niihin henkilöihin, joiden kanssa he työskentelevät, eli oppilaisiin.

Aktiivisemmalle ryhmälle nii tietty määrä liikunnallisia, toiminnallisia tapoja oppia, mut sit myös sitä, sitä hiljasta hiljentymistä ja pienellä äänellä puhumista. Et se on semmonen niinkö oikeestaan semmonen joustavuus täytyy olla siinä et osaa rakentaa ne tunnit riippuen siitä, että jos on tosi, tosi tota taitavia kielenpuhujia jo tosi varhasessa vaiheessa, niin osata myös eriyttää sitä siinä tilanteessa. (Opettaja 7)

Kolmas ja viimeinen yläluokka oli *oman osaamisen täydentäminen*. Opettajat toteuttivat toimijuuttaan täydentämällä omaa osaamistaan koulutuksilla ja etsimällä tietoa. Opettaja 3 kuvasi: "Oon myös aika innokas kouluttautuja, et ihan on noi oikeestaan rehtorit suostunu joka vuosi johonki koulutukseen, et on saanu vähän uusia tuulia". Myös Opettaja 4 totesi: "Kuuntelen ja etsin koulutuksia ja luentoja ja luen kaiken mitä löytyy esimerkiksi uutta tietoa aivojen toiminnasta ja niin pois päin". Oman osaamisen täydentäminen-yläluokka toi esille luokanopettajien omaa aktiivisuutta.

### 5.1.2 Kollegiaalinen vuorovaikutus

Luokanopettajien toimijuus ilmeni myös kollegiaalisena vuorovaikutuksena.

Ensimmäiseksi yläluokaksi kollegiaalisen vuorovaikutuksen osalta muodostui *tuen pyytäminen ja antaminen*. Opettajat toteuttivat toimijuuttaan ensinnäkin pyytämällä tukea kollegoiltaan, kuten Opettaja 5 totesi: ”Sitte o ihan niinku... kollegoilta kyselemällä. Että oon esimerkiks ihan meiän... niin tota ai-  
neenopettajalta silloin viime vuonna kyselly, että... mitä kannattas tehdä ja näin”. Toimijuutta toteutettiin kollegiaalisesti myös antamalla tukea muille (Opettaja 7). Opettaja 7 kuvaa sitaatissaan työtään varhaisen kieltenopetuksen tutoropettajana.

Vähän niinku pitää avoimia ovia tiiätkö, et tässä minä olen ja tämmönen minä olen opettajana ja täs on minun osaaminen, voisinko mä auttaa jollain tapaa sinua tai auttaa, kehittää, auttaa kehittämään sitä sinun omaa osaamista eteenpäin. Ei niin, että katsopas tässä minä olen ja minä teen tämän aivan oikein, vaan että täs on tämmönen työkalupakki, voisinko mä jotenkin täältä raottaa tätä, tätä omaa pedagogiikkaani tai ajatuksenvirtaa sinulle. (Opettaja 7)

Toinen ja viimeinen yläluokka oli *palautteen antaminen*. Opettaja 5 toteutti toimijuuttaan antamalla palautetta toimimattomasta käytänteestä kouluympäristössään: ”Annettiin siitä kyllä sitten palautetta ja tänä vuonna ei oo semmosta ollu”. Tämä käytänne oli englannin kielen oppitunnin kiinteä paikka lukujärjestyksessä, johon palataan myöhemmin opettajien toimijuutta rajoittavissa teki-  
jöissä.

### 5.1.3 Epävarmuuden kokeminen

Luokanopettajien toimijuus ilmeni myös epävarmuuden kokemisena. Opettajien kokemuksissa ja käsityksissä tuli esille se, että osa heistä koki itse epävarmuutta toimijuudestaan.

Ensimmäinen yläluokka epävarmuuden kokemisen osalta, *epäselvä kuva opetuksen toteuttamisesta*, heijasti luokanopettajien epävarmuutta siitä, millaisia sisältöjä varhaisen englannin kielen opetuksessa tulisi käsitellä (Opettaja 5), ja miten sitä tulisi toteuttaa käytännössä (Opettaja 1).

Mutta... nii... emmätiiä, ku paljon niinku ite o ehkä, se on enemmän just semmosta sanaston opettelua, että opetellaan uusia sanoja ja ihan todella lyhyitä fraaseja, koska huomasin et, niinku vaikka joku oman iänkin kertominen niin niinku ”I’m seven years old”,

et se on jo niin pitkä fraasi, et se on aika vaikee noille. Nii ehkä just siihenki, että... että niinku, pitäskö jo tässä vaiheessa joihinki noihi... fraaseihin ja kielen rakenteisiin mennä, että tietysti semmoseen vois olla ihan kiva saaha tukea. (Opettaja 5)

Toki sit se että... et sitä pääsee toteuttaa, nii seki oli ehkä tos niiku alkuvuodesta niiku syksyl, elo-syyskuus nii aika semmonen niiku et no miten tän nyt lähtee jotenki rakentaa, et ihan nii alust pitää lähtee ja tavallaan, miten sen sais... oikeesti osaks sitä arkee sen englannin ja näin, et kylhä mul ideoit oli, mut sitten niiku... vähän mietitytti se käytännön toteutus. (Opettaja 1)

Toinen yläluokka, *negatiiviset tunteet ja suhtautuminen opetusta kohtaan*, viestittivät myös luokanopettajien kokemaa epävarmuutta. Luokanopettajat toivat esille negatiivisia tunteita, joita sisältyi varhaisen englannin kielen opettamiseen, kuten Opettaja 1 kuvaili: "Jotenki sen oppimisen kannalta nii sitte tavallaa ehkä siin alkuu oli vähän niinku liiankin suuri pelko siitä, et tavallaan, että jos mie nyt niinku mokaan jotain sellasta, et nää lapset nyt alkaa ajattelee, että enkku on ihan hirveetä, niille kehitty semmonen niinku ajatusmaailma". Opettajat toivat esille myös opettajan omaa vastustavaa suhtautumista opetusta kohtaan, kuten Opettaja 2 kertoi: "Mä oon nyt siis kolmatta vuotta opettajana ja... ja tuota toivoin niinkö, tai joka vuosi oon toivonu, että en joutus opettamaan enkkua. Et se ei, se ei oo mun vahvuus ja mä en haluais sitä opettaa. Mutta tänä vuonna sitte jou'uin sitä opettaa".

Kolmas ja viimeinen yläluokka oli *työn rajaamisen vaikeus*. Epävarmuuden kokeminen näyttäytyi yhden opettajan puheessa kykenemättömyytenä kieltäytyä asioista. Hän nosti esille oman tarpeensa kehittyä siinä, että kykenee myös toisinaan kieltäytymään asioista.

Ja työmyyrä siinä mielessä, että... ööm, en aina osaa sanoa asioille ei silloin kun ehkä kannattaisi, eli oon kaiken maailman hankkeissa ja kehittämisprojekteissa mukana, mikä on tietysti omaa opettajuutta tosi rikastavaa sekä myös sit sitä, niitä oppilaita palvelevaa noin niinkun... isommalla tasolla, mutta, mutta välillä täytyy muistaa myös sitten... myös himmailla ja sitä aina välillä täytyy viel harjotella. (Opettaja 7)

Luokanopettajien toimijuus ilmeni siis opettajien kokemuksen mukaan käytännössä päätöksien tekemisenä, kollegiaalisena vuorovaikutuksena sekä epävarmuuden kokemisena. Luokanopettajien toimijuus näyttäytyi käytännössä tekoina tai puheena, joka oli joko suhteessa luokkahuoneeseen, luokkahuoneen ul-

kopuolisiin henkilöihin tai opettajaan itseensä. Seuraavaksi tarkastellaan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat luokanopettajien toimijuuden toteuttamiseen edistävasti.

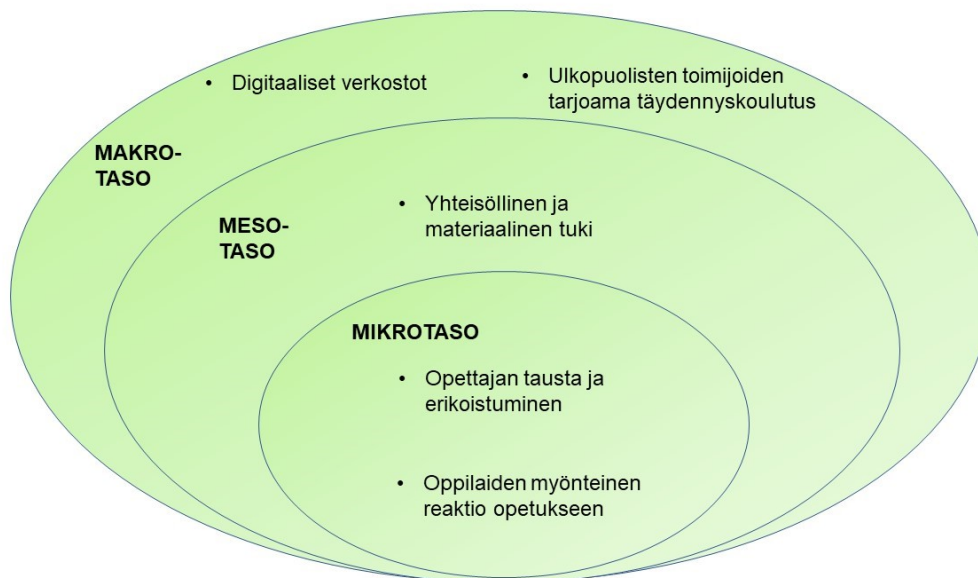
## **5.2 Luokanopettajien toimijuutta edistäviä tekijöitä varhaisen englannin kielen opetuksessa**

Toinen yhdistävä luokka, eli luokanopettajien toimijuutta edistäviä tekijöitä varhaisen englannin kielen opetuksessa, vastaa tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen. Toimijuutta edistävien tekijöiden osalta pyrittiin tunnistamaan erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat myönteisesti luokanopettajien toimijuuden toteuttamiseen. Tässä yhdistävässä luokassa ei siis huomioitu itse toimijuuden toteuttamista ja tekoja, vaan toimijuuden toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä. Analyysissä havaittiin, että luokanopettajien toimijuutta edistäviä tekijöitä löytyi useista eri ympäristöistä. Toimijuutta edistävien tekijöiden osalta muodostettiin kolme pääluokkaa, jotka mukailivat Kayi-Aydarin (2019) kieltenopettajan toimijuuden tasoja: *mikrotaso*, *mesotaso* ja *makrotaso*. Kuhunkin näistä pääluokista sisältyi yksi tai useampi yläluokka. Yhdistävä luokka, pääluokat ja yläluokat toimijuutta edistävien tekijöiden osalta on esitetty kuviossa 5.

## Kuvio 5

Tulokset luokanopettajien toimijuutta edistäväistä tekijöistä jaoteltuna pääluokkiin mikrotaso, mesotaso ja makrotaso sekä näiden alle sijoittuviin yläluokkiin

Luokanopettajien toimijuutta edistäviä tekijöitä varhaisen englannin kielen opetuksessa



Analyysissa syntyneet kolme eri tasoa edustavat erilaisia toimijuuden ympäristöjä, joissa esiintyvät tekijät tukevat opettajan toimijuutta. Tasot kiinnittyvät kiinteästi yhteen, jonka vuoksi ne on kuvattu limittäisessä ympyräkuviossa. Mikro-taso sisältyy mesotasoon, ja nämä tasot sisältyvät taasen makrotasoon. Seuraavissa alaluvun alaluvuissa esitellään luokanopettajien toimijuutta edistäviä tekijöitä analyysin pää- ja yläluokkia hyödyntäen.

### 5.2.1 Mikrotaso

Luokanopettajien toimijuutta edistäviä tekijöitä nousi esille ensinnäkin mikrotasolla, eli luokkahuoneen tasolla.

Ensimmäinen yläluokka mikrotason osalta oli *opettajan tausta ja erikoistuminen*. Luokanopettajien puheessa tuli esille se, että luokanopettajien oma kiinnostus ja osaaminen kielissä sekä elämäkokemus työn ja vapaa-ajan osalta tuki toimijuutta. Opettaja 7 nostaa sitaatissaan esille elämäkokemuksen roolin.



Myös opettajan erikoistuminen englannin kielen opetukseen edisti luokanopettajien toimijuutta. Opettaja 1 kuvaa sitaatissaan käyneensä Jyväskylän yliopiston Juliet-opinnot.

Jotenkin nään, että se on ehkä mun omassa... omassa persoonassa. Mä oon öö... teatteri-taustainen ihminen ennen [naurahtaa] ennen opettajuutta, joka luo tosi paljon valmiuksia tämmöselle hassuttelulle ja leikittelylle ja niinkö esiintymiselle ja... niinku kokemusten kautta ja toiminnallisuuden kautta oppimiselle, mikä on sitte siellä varhaisen enkun opetukses mun mielestä tosi tärkeitä. (Opettaja 7)

Mie oon käyny ne Juliet-opinnot ja siel tietyst käydää sit kielikasvatust aika paljo... Ja, tai se on niiku se idea niis opinnoissa, niin sillee mul oli semmost hyvää pohjaa sielt jo [...] Sit ehkä semmonen niiku ylipäätään semmonen ajatus siit tavallaan, et mitä se niiku kielikasvatus on... Et jotenki sit sitä kautta on niiku pystyny lähtee tavallaa hahmottaa niit niiku tavoitteita siihen englannin kielen opetukseen ja sitte sitä kautta on ollu niiku helppomp mieltii sitä, et mitä se tekeminen sen tavoitteen ympärillä vois olla. (Opettaja 1)

Toinen yläluokka oli *oppilaiden myönteinen reaktio opetukseen*. Opettajien toimijuutta edisti ensinnäkin se, kun opettaja huomasi oppilaiden kehittyvän, kuten Opettaja 3 totesi: ”Se ku saa ne lapset innostumaan ja sitte tota, rupee huomamaan sen, että siit on jotain hyötyä ollu, että lapset alkaa muistamaan asioita”. Myös oppilaiden innostuneisuus ja motivoituneisuus tukivat opettajien toimijuutta.

Yleisfiilis on sellanen, et oppilaat on hirveen innostuneita, he on motivoituneita, he haluavat oppia englantia ja... pientäkin kielitaitoa he alkavat aika nopeasti käyttää [...] Lapset ymmärtää sen, miksi englantia on tärkeet, heist on kiva oppii ymmärtämään jotai Youtube-videoita ja pelimaailmaa ja tällast näi nii he on kyllä lähtökohtaisesti hyvin motivoituneita opiskelemaan englantia. (Opettaja 6)

Useat opettajat kuvasivat, että oppilaat pääosin nauttivat englannin kielen opiskelusta.

## 5.2.2 Mesotaso

Mikrotason lisäksi luokanopettajien toimijuutta edistäviä tekijöitä sijoittui mesotasolle, eli koulun tasolle.

*Yhteisöllinen ja materiaallinen tuki* edisti luokanopettajien toimijuutta mesotasolla. Kollegoiden tuki nostettiin esiin yhteisöllisen tuen muotona esimerkiksi Opettaja 6:n puheessa: ”Sit tietenki saa tukea kavereilta... työkavereilta”.

Materiaalisen tuen osalta opettajat nostivat esille sen, että koulu on mahdollistanut täydennyskoulutukseen osallistumisen rahallisesti. Tämän lisäksi opetusmateriaalin roolia korostettiin materiaalisen tuen muotona.

Siis meillä on se... mikähän se nyt on... se ”Come with me”... -sarja [...] Siellä on niinku tosi monipuolisesti just, just tota... sekä kuuntelemista että puhumista että leikkejäki siellä on ja... ja semmosia just osallistavia toiminnallisia juttuja. Mut sitte sieltä saa myös semmosia ihan... monisteita vihkoon, että se on ollu kyllä hyvä, siitä mä tykkään, et se on tosi iso tuki siihen omaan opettamiseen. (Opettaja 2)

Opettaja 2 koki koulun tarjoaman opetusmateriaalin vahvasti toimijuutta edistäväksi.

### 5.2.3 Makrotaso

Luokanopettajien toimijuutta edistäviä tekijöitä löytyi myös makrotasolta, eli laajemman yhteiskunnan tasolta.

Ensimmäinen yläluokka makrotason osalta oli *digitaaliset verkostot*. Opettajien toimijuutta edisti niin internetistä löytyvä materiaali kuin internetin vuorovaikutteinen puolikin. Vuorovaikutteisia tekijöitä olivat erilaiset ammatilliset yhteisöt ja kansainväliset ystävät. Opettaja 3 kuvaili internetin vuorovaikutteista puolta: ”Joo ja sit näist tällasista ryhmistä Facebookin Alakoulun aarreaitta tai Kieltenopetus-ryhmistä, mitä kaikkee näit on nii, niissä melkee jokaisessa tulee heti liityttyä ja sieltä vinkkejä saa kyllä aika hyvin. Ja voi kysyä ideoita”. Opettaja 2 taasen kuvaa sitaatissaan internetin roolia opetusmateriaalin näkökulmasta.

Nyhdän on tullu hirveesti kaikkia uusia nettisivustoja... esim. se... iha ilmanen sivusto se ”Enkkua alkuopetukseen” niin siel on tosi kivoja leikkejä, sieltä mä oon ottanu tosi monta leikkiä meille [...] Sittenhän on se kans se Oriveden kielikoulu, niin siellä on ollu kans kyllä kivoja juttuja ja tietysti Instagram. Nykyäänhän se on niin helppoa, että kyllä sitä vaan löytää, jos vaan etsii. [...] Samoin Pinterestistä mää oon ottanu paljo ideoita ja ihan valmiita monisteitaki. Käytii vaikka kehonosia läpi niin siihen otin yhen viimesimpänä. (Opettaja 2)

Toinen ja viimeinen yläluokka oli *ulkopuolisten toimijoiden tarjoama täydennyskoulutus*. Luokanopettajat toivat esille omaa toimijuuttaan edistävinä tekijöinä erilaiset täydennyskoulutukset (Opettaja 1). Myös varhaisen kieltenopetuksen tutoropettajana toimimisen kuvattiin tukevan opettajaa (Opettaja 7).

Työelämäs niiku semmost varsinaist tukee on tullu sitä kautta, että mie nyt, meille tarjottiin sellast koulutusta niiku varhennettuu englantiin. Et mie kävin sen koulutuksen. Tosi paljon siel oli siis ihan sit samaa, mitä meil oli Julietissakin, mut että sit sieltä sai viel

niinku ehkä materiaalipankki sit niinkun enemmän semmosii valmiit harjotuksii ja sel-last mitä voi tehdä. (Opettaja 1)

Mä toimin myös sit oman luokanopettajuuteni lisäksi niin kielenopetuksen tai varhaisen kielenopetuksen tutoropettajana meidän kaupungissa [...] Semmosta, öö, yliopistotason koulutustahan tutorille ei ole [naurahtaa], että opiskelin tässä tutoriksi, vaan se on, se on täydennyskouluttamista, myös oman osaamisensa täydennyskouluttamista. (Opettaja 7)

Luokanopettajien toimijuutta edistivät siis tekijät mikro-, meso- ja makrotasoilla. Toimijuutta saattoivat tukea opettajaan itseensä liittyvät tekijät, kuten kielitaito, tai opettajan ympäristössä saatavilla olevat tekijät. Kaikki tekijät edistivät osaltaan sitä, että luokanopettajan oli helpompi toteuttaa omaa toimijuuttaan. Seuraavaksi tarkastellaan toista ääripäätä, eli luokanopettajien toimijuutta rajoittavia tekijöitä.

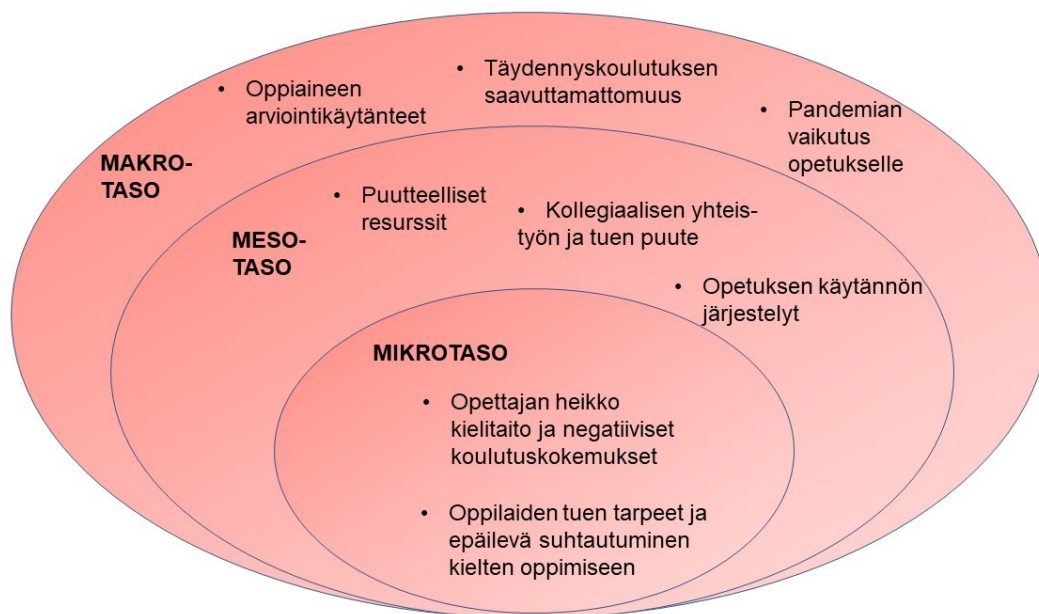
### 5.3 Luokanopettajien toimijuutta rajoittavia tekijöitä varhaisen englannin kielen opetuksessa

Kolmas ja viimeinen yhdistävä luokka, luokanopettajien toimijuutta rajoittavia tekijöitä varhaisen englannin kielen opetuksessa, vastaa myös tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen. Tämä yhdistävä luokka kuvaa kuitenkin edelliseen yhdistävään luokkaan verrattuna sitä, mitkä tekijät rajoittavat luokanopettajien toimijuutta varhaisen englannin kielen opetuksessa. Toimijuutta rajoittavien tekijöiden kohdalla pyrittiin löytämään erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat negatiivisella tavalla luokanopettajien toimijuuden toteuttamiseen. Tämän yhdistävän luokan kohdalla ei taaskaan keskitytty toimijuuden tekoihin vaan nimenomaan niihin tekijöihin, jotka vaikuttavat toimijuuden toteuttamiseen. Toimijuutta edistävien tekijöiden tavoin, toimijuutta rajoittavia tekijöitä paikannettiin kolmelle eri tasolle. Pääluokiksi muodostuivat jälleen Kayi-Aydarin (2019) teorian mukaisesti *mikrotaso*, *mesotaso* ja *makrotaso*. Jokaiseen pääluokkaan kuului useampi yläluokka. Nämä pää- ja yläluokat sekä yhdistävä luokka on esitetty kuviossa 6.

## Kuvio 6

Tulokset luokanopettajien toimijuutta rajoittavista tekijöistä jaoteltuna pääluokkiin mikro-  
taso, mesotaso ja makrotaso sekä näiden alle sijoittuviin yläluokkiin

Luokanopettajien toimijuutta rajoittavia tekijöitä varhaisen englannin kielen opetuksessa



Seuraavissa alaluvun alaluvuissa esitellään luokanopettajien toimijuutta rajoittavia tekijöitä analyysin pää- ja yläluokkien kautta.

### 5.3.1 Mikrotaso

Luokanopettajien toimijuutta rajoittavia tekijöitä varhaisen englannin kielen opetuksessa sijoittui ensinnäkin mikrotasolle, eli luokkahuoneeseen.

Ensimmäinen yläluokka mikrotason osalta oli *opettajan kielitaito ja koulutuskokemukset*. Opettajien toimijuutta rajoitti ensinnäkin opettajan oma heikko kielitaito. Opettajan kielitaito oli saattanut heikentyä vuosien saatossa tai englannin kielen taito oli saattanut olla puutteellista vuosien ajan. Opettaja 2 muisteli kielitaitonsa pidempiaikaista puutteellisuutta: "Oon kirjottanu ylioppilaskirjotuksissa A:n pitkästä englannista ja oon siis todella huono ite englannissa, et mul on hirveen heikot taidot [...] Ja oon niinku tosi arka puhumaan sitä englantia. [tauko] Ja myös sanavarasto on heikko, niinku justii vaikka tuo mun yli-

oppilaskirjotusten arvosanaki [naurahtaa] kertoo”. Myös negatiiviset kokemukset englannin kielen oppilaana sekä puutteellinen opettajankoulutus nousivat esille. Opettaja 3 kuvaa sitaatissaan opettajankoulutuksen riittämättömyyttä.

Sit ku mä opiskelin OKL:ssä, nii must se... se ei valmistanu mua opettajaks tähän hommaan, että... oli meil jotain opetusharjoittelua, jossa sit sen luokanopettajan kanssa, joka sitä opetti tai sen enkun opettajan kans, joka opetti niit lapsia, nii ehkä siit oli eniten hyötyä, et sitte ne niinku... anto niitä toimintavinkkejä siihen oppitunnin pitämiseen, mutta ne oli niinku enemmän kielen opintoja siel yliopistopuolel, et sitä englantii opeteltiin puhumaan ja kirjottamaan ja näin, et hirveen vähän oli sellast didaktiikkaa siin kuitenkaa. (Opettaja 3)

Opettajien kuvaamat koulutuskokemukset heijastuvat heidän toimijuuden toteuttamiseensa. Opettajien on haastavaa toimia aktiivisina toimijoina, kun heidän kielitaitonsa tai pedagoginen osaamisensa on puutteellista.

Toinen yläluokka oli *oppilaiden tuen tarpeet ja epäilevä suhtautuminen kielten oppimiseen*. Luokanopettajat näkivät toimijuuttaan rajoittavana tekijänä sen, jos luokassa esiintyi tuen tarpeita liittyen keskittymiseen tai aktiivisuuteen. Myös oppilaiden ennakkokäsitykset ja paineet kielten opiskelusta koettiin opettajan toimijuutta rajoittavina.

Jostain syystä lapsilla saattaa olla, vaikka sä kuinka markkinoisit sitä semmosena... mukavana asiana, nii jostain syystä lapsil saattaa olla ennakkokäsityksiä kielistä ja ehkä jopa ennakkopaineita kielistä, että... tavallaan oon iteki yllättyyny näitten mun pienten reaktioon välillä, että se ei oookkaan se enkku ihan kaikille mieleinen, et jotkut kokee sen niinku... pelottavana tai vaikeena. (Opettaja 3)

Oppilaiden epäilevä suhtautuminen kielten oppimiseen kapeutti opettajien toimijuutta, sillä se toimi vastustavana voimana opettajien tietoisia tekoja kohtaan. Lisäksi oppilaiden tuen tarpeet ohjasivat opettajia vahvasti keskittymisen tai aktiivisuuden säätelyyn sen sijaan, että opettajat olisivat itse voineet aktiivisina toimijoina päättää omista toimijuuden teoistaan.

### 5.3.2 Mesotaso

Luokanopettajien toimijuutta rajoittivat tekijät myös mesotasolla, eli koulun tasolla.

Ensimmäinen yläluokka mesotason osalta, *puutteelliset resurssit*, heijasti koulun heikosta rahatilanteesta johtuvia puutteita ja opetusmateriaalien puut-

teita. Opettaja 6 nostaa sitaatissaan esille koulun rahalliset resurssit opetusmateriaalin hankkimisen osalta. Opetusmateriaalin puutteiden suhteen opettajien mukaan opetusmateriaalia oli joko hyvin vähän, jolloin opettaja joutui luomaan sitä itse, tai opetusmateriaalissa oli itsessään puutteita. Opettaja 4 kuvaa sitaatissaan opetusmateriaalin puutteita.

No... kyl mä luulen, et johonki digimateriaaliin ois mahdollisuuksii, jos niinku... me pyydettäs semmosta, mut kylhän se pikkasen on kustannuskysymys, että... kun meillä joka luokka-asteella joudutaan miettii, että mitkä on ihan oikeasti niitä välttämättömiä kirjoja niin... mä en usko, et mä saisin lupaa hankkia englannin kirjoja. (Opettaja 6)

Se täytyy sanoa, et niitten (kirjasarjan tekijöiden) pitäs olla kyllä nyt herkällä korvalla, et mitä noihin materiaaleihin laitetaan, et siel on jatkuvasti vaan sitä kirjoita, kirjoita ja siirrä joku sana tonne ja tänne ja kuitenkin sen materiaalin vois rakentaa tähän vuorovaikutteisuuteen. Kun se ajatuski on se, nimenomaan se ääntämisen oppiminen ja sen kielen sisään pääseminen, niin kaiken vois rakentaa ihan sen kuuntelun ja vuorovaikutuksen ympärille niissäki materiaaleissa. (Opettaja 4)

Opettaja 4 tuo esille omaa pedagogista ajatteluaan siihen liittyen, mitä varhaisen kielenopetuksen tulisi sisältää. Tämä käsitys toimii pohjana hänen toimijuutensa toteuttamiselle. Tällä hetkellä oppimateriaalit eivät kuitenkaan tue sellaista toimijuutta, jota hän haluaisi itse toteuttaa.

Toinen yläluokka oli *kollegiaalisen yhteistyön ja tuen puute*. Luokanopettajien toimijuutta rajoitti se, että yhteistä suunnittelua kollegoiden kanssa oli vähän. Yhteisen suunnittelun puute johti huoliin muun muassa jatkuvuuden toteutumisesta eri vuosiluokkien opetuksessa (Opettaja 1). Kouluyhteisössä saattoi esiintyä myös vastustusta ja yleistä tuen puutetta varhaisen englannin kielen opettamista kohtaan (Opettaja 4).

Jotenki semmost tukee tavallaa toivois työnantajalt, että... niinku annettais siihen mahdollisuus, et järjestettäis niinku just lukujärjestyksen mukaisesti tai jotenki pystyis... ois joku yhteinen suunnittelutunti tai muuta. Me ei nyt niinku yhtään tietä, millast materiaaliä vaikka kakkosluokkalaiset on niinku kerännyt, kakkosluokan opettajat ja mitä ne on niinku toteuttanu kakkosel ja näin pois päin [...] Ois niinku hyvä keskustella, et mitä käydään ykkösellä, mitkä on niit niinku asioit mitä käydään ykkösellä, jotta voidaan sit kakkosella vahvistaa niit ja käydä jotai tiettyi asioit, mitkä sen enkun opettajan mielest ois sit hyvii olla käytyinä jo ku sit alkaa se kolmosluokka. (Opettaja 1)

Täällä itse asias meil oli sillo alotteleva rehtori, joka ei sit tienny siitä, että (vieras kieli) pitää aloittaa ykkösellä ja ei siitä puhuttu vesossa mitään, mä oon ite joutunu taistelemaan ihan, että mä sain vielä ihan vastustaki siitä, ettei haluttu ottaa sitä yhtä tuntia oppilaille... ekaluokalla ennen ku on pakko. Ja tuota vähän meni niinku minun syyksi, että semmonen otetaan et se on ihan liikaa lapsille ja tuota... se oli kuitenkin ihan sellanen opetushallituksen antama asetus, jota piti noudattaa ja lopussa se sitte meni läpi. (Opettaja 4)

Kolmas ja viimeinen yläluokka oli *opetuksen käytännön järjestelyt*. Osa opettajista toi esille sen, että heidän toimijuuttaan rajoitti englannin kielen oppitunnin kiinteä paikka lukujärjestyksessä. Syynä oppitunnin kiinteään paikkaan oli toiselta luokalta saapuvat oppilaat. Opettaja 6 kuvasi oppitunnin kiinteän paikan olevan huono oppilaiden vireystilan vuoksi: ”Meil on semmoi juttu, et mulle tulee yks oppilas integroituna erkkaluokalta aina siihen... jolloin englannin kielen tunti on niinkun pakko olla lukujärjestyksessä tiukasti tiettyssä kohta. Ja se kohta ei ehkä ole kaikista paras lasten niinkun vireystasoa ajatellen”. Oppitunnin kiinteä paikka aiheutti sen, että opettajan ei ollut mahdollista vaihdella englannin kielen opetuksen rytmitystä, vaikka opettaja olisi näin halunnut tehdä.

Mulla viime vuonna oli niin tota... myöski eka luokka ja siellä oli semmonen tilanne, että mulla niinku... oli merkitty aina lukujärjestykseen yksi tunti viikossa sitä englantia ja se englannin tunti piti pitää siinä paikallaan sen takia, että sitten niinku rinnakkaisluokalla oli uskonto ja sieltä tuli sitten niinku nämä, jotka ei osallistunu siihen ev.lut. uskontoon niin ne tuli sitten minun tunnille enkkuun. Niin sen takia minun piti aina siihen tiettyyn aikaan pitää sitä enkkua ja minä kyllä koen sen aika haastavaksi, että... ekaluokkalaisilla on niinku kokonainen oppitunti viikossa sitä englantia. Että minusta sitä pitäis enemmänkin olla semmosina pieninä tuokioina muutaman kerran viikossa, ku tuollee että... kokonainen oppitunti posotetaan kerrallaan. (Opettaja 5)

Opettaja 5 koki, että englannin kielen opetuksen integroiminen arkeen olisi paras vaihtoehto oppilaille, mutta lukujärjestyksen vuoksi tätä ei ollut mahdollista toteuttaa.

### 5.3.3 Makrotaso

Luokanopettajien toimijuutta rajoittavia tekijöitä paikantui myös makrotasolle.

Ensimmäinen yläluokka makrotason yhteydessä, *oppiaineen arviointikäytännöt*, rajoitti luokanopettajien toimijuutta siinä, että arviointikriteerit olivat opettajien mielestä joko sopimattomia käytännön opetukseen (Opettaja 5), tai niitä muutettiin yllättäen (Opettaja 3).

Se mikä tuntuu... hankalalta on se arviointi tässä. Että kun se on niin paljon siihen suulliseen... niinku kielenoppimiseen painottuu. Niin sitten jotenkin se arviointi tuntuu tosi hankalalta, että ku aika vähän jää semmosta, että oppilaat ite tuottais sitä materiaalia, että... pitäis jotenki tosi paljon sitten pystyä heidän kanssa puhumaan, että no mitä heillä nyt on [naurahtaa] ihan yksittäin. [...] Mut nii, sekin on vähän hankala, että ku tuntuu, että toi varhennettu enkkua, et se on enemmän semmosta kielisuihkuttelua ja... niinku... innostamista siihen kieleen tai kielen opiskeluun... niin, et miten paljon niinku voi oikeesti arvioida semmosta, että no, paljonko hän nyt osaa enkkua [naurahtaa]. Et mihin, mihinkä se niinku painottuu se arviointi. (Opettaja 5)

Nyt kaupunki teki sitte nää uudet todistusohjat ja siellä lukee nyt yhtäkkiä sitte, et se pitäski arvioida neliportaisesti se englantia. Ja sehän nyt sit tietenkä muuttaa tätä... meidän ajatusta, koska en tiedä, miten se sitte arvioidaan se englantia, jos tota... jos on kerran arviointipakko. Tavallaan mäkin oon alottanu ton englannin opetuksen virikkeellisesti niinkun viime vuonna oli, että siit ei tullu arvioo, arvosteluu, et kyllähän tavallaan pitä olla... ennen ku sä alat lukuvuoden nii sun pitäsi tietää, mitä tavoitellaan. Että se on siis se arvosana ja mitä siihen arvosanaan sisältyy. Ja lapsen pitäsi tietää ja huoltajien, niin nyt tää on niinkun ihan outoo käytöst, että tätä todistusta muokataan puolivälis vuotta. (Opettaja 3)

Toinen yläluokka oli *täydennyskoulutuksen saavuttamattomuus*. Yhden opettajan (Opettaja 4) puheessa korostui se, että täydennyskoulutukseen osallistuminen vaati opettajalta paljon aktiivisuutta: ”No se (oma aktiivisuus) kyllä on tarvittu, ei tänne kukaan ois mitään tuonu”. Lisäksi Opettaja 4 toi esille sitä, että täydennyskoulutuksia varhaiseen kielten opettamiseen tai omaan kielitaidon kehittämiseen järjestetään pääasiassa vähän, joka rajoittaa toimijuutta.

Tämähän tuli tosiaan sillai tämä... varhennettu, että se on niinku tavallaa jaettu toi määräys, se asetus, nyt pitää ruveta opettamaan ja sitten kuitenkin ei oo tehty mitään järjestelyjä siihen, et ois järjestelmällistä koulutusta heille [...] Sehän on ylempien tahojen velvollisuus seurata, et jos annetaan joku tasomääräys, että mitä tasoa pitää olla jollain luokalla joku, joku oppiaine nii sille pitäsi kans huolehtia, et sille on tarjottu sitte sitä täydennyskoulutusta sille, joka sitä vetää. (Opettaja 4)

Kolmas ja viimeinen yläluokka oli *pandemian vaikutus opetukselle*. Opettaja 3 nosti esille ajankohtaisen maailmantilanteen, Covid 19 -pandemian, yhdeksi toimijuuttaan rajoittavaksi tekijäksi. Opettaja 3 kuvasi ensinnäkin sitä, että pandemia rajoitti hänen toimijuuttaan siinä, että opetuksen käytännön toteuttaminen hankaloitui: ”Sit taas koronan takii tänä päivänä pitäsi viel pysyy irti toisistaanki ja kaikkee”. Lisäksi yhteistyön tekeminen toisen opettajan kanssa epäonnistui pandemian vuoksi: ”Oli ensin ennen koronaa tarkoitus, että mä pitäsin ne enkut ja hän pitäsi sit jonku muun oppitunnin, mut koronan takii me ollaan nyt jouduttu sitte pitämään ihan omat luokat pelkästään ni... ne yhteistyösuunnitelmat kariutu”. Pandemia vaikutti siis opettajan toimijuuteen sekä itsenäisen että kollektiivisen työn osalta.

Luokanopettajien toimijuutta rajoittivat siis tekijät mikro-, meso- ja makrotasoilla. Kuten toimijuutta edistävässä tekijöissä, myös toimijuutta rajoittavia tekijöitä paikannettiin sekä opettajasta lähtöisin oleviin tekijöihin että ympäristöstä löytyviin tekijöihin. Kaikki edellä esitellyt tekijät kapeuttivat osaltaan luokanopettajien toimimismahdollisuuksia.



## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli ensinnäkin selvittää, miten luokanopettajien toimijuus ilmenee varhaisen englannin kielen opetuksessa nimenomaan opettajien kertomien kokemusten kautta. Toimijuuden ilmentymistä ei siis tutkittu havainnoimalla opettajien toimintaa, vaan nimenomaan opettajien kokemusten välittämänä. Toimijuuden ilmentymistä pyrittiin selvittämään sen vuoksi, että toimijuuden käsite on monimutkainen ja tilannesidonnainen. Tutkimuksessa pyrittiinkin hahmottamaan, millaisina käytännön tekoina opettajien toimijuus näytetään juuri varhaisen englannin kielen opetuksessa opettajien kokemusten perusteella.

Tutkimuksessa haluttiin lisäksi selvittää, mitkä tekijät edistävät ja rajoittavat luokanopettajien toimijuutta. Tutkimuksen avulla saatiin vastattua näihin tutkimuskysymyksiin eli tutkimuksen tavoite toteutui. Tutkimuksen tulokset osoittivat ensinnäkin sen, että luokanopettajien toimijuus varhaisen englannin kielen opetuksessa ilmeni opettajien kokemuksissa kolmella tavalla: päätöksien tekemisenä, kollegiaalisena vuorovaikutuksena sekä epävarmuuden kokemisenä. Tutkimuksen tuloksista selvisi myös se, että useat tekijät edistivät ja rajoittivat luokanopettajien toimijuutta varhaisen englannin kielen opetuksessa mikro-, meso- ja makrotasolla. Seuraavaksi käsitellään jokaista tulosten osa-alueita tuloksien ja johtopäätöksien näkökulmasta.

#### 6.1.1 Luokanopettajien toimijuuden ilmentyminen

Ensimmäisenä johtopäätöksenä voidaan todeta se, että tulokset liittyen toimijuuden ilmentymiseen noudattelivat aiempia toimijuuden käsitteen teoreettisia määrittelyitä. Opettajien toimijuuden määrittelyissä on yleisimmin nostettu esille juuri päätöksien tekeminen (Eteläpelto, Hökkä ym., 2013; Eteläpelto, Vähäsantanen ym., 2013; Kayi-Aydar, 2019; Toom ym., 2015). Tutkimuksen tulokset tukivat muun muassa Papan ym. (2017) pedagogisen toimijuuden määritelmää, jossa

nähdään, että opettajien pedagoginen toimijuus näyttäytyy päätöksinä, joilla pyritään edistämään oppimista. Tässä tutkimuksessa luokanopettajat pyrkivät edistämään oppilaiden oppimista tekemällä päätöksiä muun muassa siitä, miten rytmittää varhaisen englannin kielen opetus lukujärjestykseen. Myös kollegiaalinen vuorovaikutus heijasteli muiden tutkijoiden toimijuuden määrittelyitä. Edwards ja Mackenzie (2005) sekä Pappa ym. (2017) ovat nähneet relationaalisen toimijuuden tärkeänä osana opettajan toimijuutta. Relationaalinen toimijuus näyttäytyy kykynä tarjota tukea muille ja pyytää tukea muilta (Edwards & Mackenzie, 2005, s. 294). Tämän tutkimuksen luokanopettajien voidaan nähdä toteuttaneen relationaalista toimijuutta, kun he ovat pyytäneet apua kollegoiltaan tai antaneet tukea muun muassa tutoropettajan roolin kautta.

Tutkimuksessa tuli kuitenkin esille myös epävarmuuden kokemista toimijuudessa. Luokanopettajat toivat esille omaa kykenemättömyyttään toteuttaa omaa toimijuuttaan muun muassa siinä, että heillä oli epäselvä kuva opetuksen toteuttamisesta ja varhaisen englannin kielen opetusta kohtaan oli negatiivisia tuntemuksia. Tätä toimijuuden epävarmuutta ja sen alkuperää on syytä pohtia. Yksi syy tälle epävarmuudelle voi olla opettajan heikko käsitys omasta kyvystään opettaa varhaista englantia. On todettu, että opettajan toimijuuteen voi vaikuttaa opettajan käsitys omasta kykeneväisyydestään opettaa (Kayi-Aydar, 2019; Soini ym., 2015). Tähän käsitykseen sisältyy myös opettajan käsitys siitä, missä määrin hän hallitsee opetettavan kielen (Kayi-Aydar, 2019, s. 17). Tutkimuksessa nousi esille yhden opettajan (Opettaja 2) heikko kielellinen käsitys itsestään, joka voi selittää toimijuuden epävarmuutta.

Toinen syy epävarmuuden kokemiselle voi myös olla nopean koulutuspoliittisen muutoksen seurausta. Kielten varhentaminen on iso koulutuksellinen uudistus (Enever, 2015), ja usein se saattaa tapahtua nopeasti, eikä tukea uudistuksen toteuttamiseen ole tarjolla aina yhtä nopealla aikataululla (Emery, 2015, s. 3; Enever & Lindgren, 2016, s. 2). Kun Suomessa tehtiin päätös A1-kielen varhentamisesta ensimmäiselle vuosiluokalle, jaettiin valtionavustuksia yhteensä 2 miljoonaa euroa täydennyskoulutusta, tutoropettajatoimintaa ja tukimateriaaleja

varten (Opetushallitus, julkaisuaika tuntematon b). Kuitenkin tässä tutkimuksessa tuli esille täydennyskoulutuksen saavuttamattomuus: täydennyskoulutukseen oli joko vaikea päästä, tai täydennyskoulutuksia ei järjestetty tarpeeksi. Voidaankin pohtia, onko valtion tarjoama avustus ollut kuitenkaan riittävää, jos luokanopettajilla on epävarma olo toimijuudestaan, ja jos täydennyskoulutukseen on haastavaa päästä.

### 6.1.2 Toimijuutta edistävät ja rajoittavat tekijät

Tämän tutkimuksen tuloksista liittyen toimijuutta edistäviin ja rajoittaviin tekijöihin voidaan myös tehdä sellainen johtopäätös, että ne heijastavat monelta osin aiempia tutkimustuloksia, jotka sijoittuvat varhaiseen englannin kielen opetukseen tai kieltenopettajan toimijuuteen. Toimijuutta edistävien tekijöiden osalta muun muassa kollegiaalisen tuen (Pappa ym., 2017) ja ympäristön tarjoamien resurssien (Cloonan ym., 2018; Ruohotie-Lyhty, 2011b) on nähty tukevan kieltenopettajien toimijuutta. Tämän tutkimuksen luokanopettajat kykenivät kääntymään kollegoidensa puoleen ja heidän työtään tuettiin muun muassa hyvillä oppimateriaaleilla. Puolestaan toimijuutta rajoittavien tekijöiden suhteen aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että opettajan koulutustaustan puutteellisuus ja koulun tuntikehys vaikuttavat negatiivisella tavalla opettajan työhön (Huhta & Leontjev, 2019). Useat luokanopettajat kuvasivat tässä tutkimuksessa sitä, että opettajankoulutus ei ollut valmistanut heitä riittävästi varhaisen englannin kielen opetukseen. Lisäksi koulun tuntikehys, joka määräsi englannin kielen tunnin tietylle paikalle lukujärjestyksessä, hankaloitti luokanopettajien toimijuutta.

**Kieltenopettajan toimijuuden tasot.** Tutkimus osoitti sen, että useat tekijät mikro-, meso- ja makrotasolla edistivät ja rajoittivat luokanopettajien toimijuutta varhaisen englannin kielen opetuksessa. Nämä tasot johdettiin analyysiin Kayi-Aydarin (2019) kieltenopettajan toimijuuden mallinnuksesta, jonka mukaan opettajan toimijuuteen vaikuttavat tekijät mikrotasolla, eli luokkahuoneessa, mesotasolla, eli koulun tasolla, sekä makrotasolla, eli laajemman yhteiskunnan tasolla. Tutkimuksen tulokset noudattelivat siis Kayi-Aydarin teoreettista mal-

linnusta. Esimerkiksi makrotasolla Kayi-Aydarin (2019, s. 17) mallinnuksessa kuvataan ulkoisia vaatimuksia. Myös tässä tutkimuksessa makrotasolla nousivat esille ulkoiset vaatimukset, joita koronapandemia aiheutti, kuten oppilaiden pitäminen erillään.

Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa voidaan tehdä sellainen johtopäätös, että samat ydintekijät saattoivat sekä edistää että rajoittaa opettajien toimijuutta eri toimijuuden tasoilla. Mikrotasolla toimijuutta edistivät tai rajoittivat opettajaan ja oppilaisiin liittyvät asiat. Mesotasolla taasen tällainen ydintekijä oli yhteisöllinen ja materiaallinen tuki. Makrotasolla täydennyskoulutus saattoi toimia edistävänä tai rajoittavana tekijänä. Ydintekijä edusti jatkumolla aina eri ääripäätä sen mukaan, oliko se toimijuutta rajoittava vai edistävä tekijä. Esimerkiksi oppilaiden myönteinen reaktio opetukseen heidän innostuksensa ja motivaationsa myötä edusti yhtä, positiivista ääripäätä, kun taas oppilaiden epäilevä suhtautuminen kielten opiskeluun edusti toista ääripäätä. Oppilaiden epäilevää suhtautumista kielten oppimiseen olisi syytä pohtia.

Oppilaiden epäilevän suhtautumisen osalta voidaan pohtia opettajan roolia oppilaiden oppimiskokemuksessa. On mahdollista, että tässä tutkimuksessa esille tullut opettajan toimijuuden epävarmuus voi heijastua myös oppilaisiin. Jos opettajan ja oppilaiden epävarmuudella on yhteys, opettajan toimijuuden tukemiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Varhaisen kieltenopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2019) korostetaan nimenomaan varhaisen kieltenopetuksen roolia myönteisen asenteen herättämisen osalta. Opetussuunnitelman mukaan varhaisella kieltenopetuksella pyritään siihen, että oppilaille saataisiin synnytettyä myönteinen asenne kieltenopiskelua kohtaan myös jatkossa. Jatkossa tulisikin tarkastella sitä, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden asenteeseen kielten opiskelua kohtaan.

Tämä tutkimus avasi myös uusia näkökulmia Kayi-Aydarin mallinnukseen liittyen. Tämä tutkimus tuotti uutta tietoa siitä, että kieltenopettajan toimijuuden tasot eivät ole selkeästi erilliset toisistaan, vaan ne menevät osittain päällekkäin. Kayi-Aydar (2019, s. 16–17) kuvaa, että pelkästään mesotasolla suhteet kollegoi-

hin vaikuttavat opettajan toimijuuteen. Tämän tutkimuksen opettajat toivat kuitenkin esille sen, että kollegiaalista tukea voi saada myös internetin välityksellä eri ympäristöistä. Kollegat eivät ole siis ainoastaan koulun seinien sisäpuolelle rajoittuva voimavara, vaan kollegat voivat olla myös makrotasolla, eli koulun ulkopuolella. Lisäksi yksi merkittävä tekijä, jota Kayi-Aydarin (2019) määritelmässä ei esiintynyt, oli digitaalisuus, joka nousi taas tässä tutkimuksessa esille. Sitä käsitellään seuraavassa kappaleessa.

**Toimijuutta edistävät tekijät.** Tämä tutkimus tuotti toimijuutta edistävien tekijöiden osalta uutta, vähän huomioitua tietoa siitä, että myös digitaaliset verkostot ja digitaalisuus ylipäättään voi toimia voimavarana luokanopettajan toimijuudelle. Tätä näkökulmaa on tuotu vielä verrattain vähän esille aiemmissä tutkimuksissa, mutta esimerkiksi Cloonan ym. (2018) ja Schulte (2019) ovat kuvanneet, että digitaaliset verkostot ja työkalut voivat edistää opettajien toimijuutta. Schulten (2019, s. 2) mukaan tietotekniikan avulla opettajan on mahdollista päästä käsiksi laadukkaisiin opetusmateriaaleihin. Hänen mukaansa tämä vähentää osaltaan koulutuksen epätasa-arvoa, sillä se mahdollistaa pääsyn laadukkaisiin materiaaleihin opettajan sijainnista riippumatta. Schulte nostaa esille myös tietotekniikan yhteisöllisen puolen siinä, että opettajien on mahdollista jakaa tietoa keskenään digitaalisuuden avulla. Tässä tutkimuksessa luokanopettajat korostivat internetiä paikkana, josta on mahdollista saada hyvää materiaalia opetukseen, ja lisäksi opettajat korostivat erilaisia digitaalisia yhteisöjä, joissa voi jakaa ideoita ja löytää tietoa. Tältä pohjalta voidaan tehdä sellainen johtopäätös, että opettajan toimijuuden mallinuksissa olisi hyvä tiedostaa myös digitaalisten verkostojen ja työkalujen rooli, sillä ne ovat kiinteä osa nykypäivää ja nykypäivän opettajan työtä.

**Toimijuutta rajoittavat tekijät.** Yhdeksi toimijuutta rajoittavaksi tekijäksi nousi opettajankoulutuksen puutteellisuus varhaiseen kieltenopetukseen valmistamisessa. Useat luokanopettajat kuvasivat, että tavallinen opettajankoulutusohjelma ei tukenut heitä juuri millään tavalla, vaan vasta mahdolliset erikoistumisopinnot toimivat tukena varhaisessa kieltenopetuksessa. Suurin osa suomalaisista luokanopettajista valmistuu kuitenkin ilman kieliin erikoistumista.

Tutkimuksen näkökulmasta luokanopettajakoulutukseen tulisi sisältyä riittävästi kursseja kielten opettamiseen liittyen, jotta varhainen kieltenopetus voisi onnistua (Cable ym., 2010; Enever, 2011; Johnstone, 2009). On kuitenkin hyvä huomioida, että luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat saattavat olla jo nykyisellään hyvin täynnä (Butler, 2019, s. 32). Lisäksi voidaan pohtia sitä, millainen vastuu itse opettajalla on. Esimerkiksi Opettajien ammattijärjestön (2020) opettajan eettisissä periaatteissa mainitaan, että opettajan tulisi jatkuvasti kehittää ammattitaitoaan. Tämän periaatteen pohjalta voitaisiin siis esittää, että opettajalla itselläänkin on vastuu oman osaamisensa ylläpitämisestä koulutus uudistusten yhteydessä.

Ylipäätään on todettu, että opettajan ammatti on luonteeltaan sellainen, että pelkästään opettajakoulutuksesta saadut opit eivät riitä valmistamaan opettajia työhönsä koko loppu-uraa varten (Loughran ym., 2016). Tämän vuoksi ammattitaidon kehittämistä yliopistokoulutuksen jälkeen tulisi huolehtia. Täydennyskoulutuksella on opettajakoulutuksen rinnalla tärkeä rooli siinä, että varhainen kieltenopetus voisi onnistua (Enever, 2015, s. 23). Riittävän täydennyskoulutuksen avulla voisi mahdollisesti tukea juuri niitä opettajia, joiden koulutukseen ei ole sisältynyt lainkaan opintoja varhaisesta kieltenopetuksesta. Johtopäätöksenä voitaisiin esittää tutkimuskirjallisuuden tukemana, että opettajien ammattitaidon ylläpitämisessä varhaisen kieltenopetuksen osalta vaaditaan niin opettajakoulutuksen panostusta, täydennyskoulutuksen tarjoamista kuin myös luokanopettajan itsensä aktiivista oman osaamisensa kehittämistä.

Tutkimuksessa nousi esille luokanopettajien toimijuutta rajoittavana tekijänä myös varhaisen englannin kielen opetusmateriaalien puutteet osana puutteellisia resursseja. Opetusmateriaalin nähtiin keskittyvän liikaa kirjallisiin tehtäviin vuorovaikutuksellisuuden sijaan. Varhaisen kieltenopetuksen keskiössä on kuitenkin erityisesti suullinen osaaminen, eikä oppilaille oleteta olevan luku- ja kirjoitustaitoa (Opetushallitus, 2019, s. 25; Pinter, 2017, s. 53). Johtopäätöksenä voitaisiin siis esittää, että varhaisen kieltenopetuksen opetusmateriaalin olisi hyvä sisältää vähemmän luku- ja kirjoitustaitoa vaativaa sisältöä. Sen sijaan suul-

lista tuottamista tulisi painottaa. Kirjallisia tehtäviä ei tulisi kuitenkaan laiminlyödä, sillä luku- ja kirjoitustaito on yksi tärkeä vuorovaikuttamisen tapa (Cameron, 2001, s. 123). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden täydennyksissä (Opetushallitus, 2019, s. 25–29) kuvataan, että oppilaiden tulisi saada vähitellen tutustua vieraaseen kieleen myös kirjoitetun kielen avulla. Näiden ehdotusten lisäksi oppimateriaalin tulisi olla oppilaiden innostusta ruokkiva, jotta oppilaiden pitkäkestoinen motivaatio voisi syntyä (Tomlinson, 2015).

Kollegiaalisen yhteistyön ja tuen puutteen osalta luokanopettajat nostivat esille sen, että jatkuvuus kieltenopetuksessa kärsii. Kun yhteinen suunnittelu eri luokka-asteiden kieltenopettajien välillä puuttuu, on yksittäisen opettajan vaikea hahmottaa, mitä oppisisältöjä milläkin luokalla olisi hyvä käsitellä, jotta kielen oppiminen etenisi mahdollisimman sujuvasti. Tämä taasen hankaloittaa opettajan toimijuuden toteuttamista, sillä opettajan on haastavaa tehdä tietoisia päätöksiä opetuksesta. Myös tutkimuksen näkökulma tukee jatkuvuuden merkitystä varhaisen kielen opetuksen onnistumisessa (Johnstone, 2009, s. 38). Kouluissa tulisi siis turvata riittävät puitteet yhteistyön tekemiselle eri luokka-asteiden opettajien välillä. Myös luokanopettajien ja kielten aineenopettajien välistä yhteistyötä olisi hyvä vahvistaa. Cable ym. (2010) ja Rowe ym. (2012) ovat ehdottaneet, että erityisesti luokanopettajan ja kielten aineenopettajan välinen yhteistyö voisi tukea varhaisen kieltenopetuksen onnistumista. Tämän yhteistyön on ehdotettu olevan erityisen toimiva, sillä luokanopettajien on kuvattu olevan halukkaita kehittämään omaa osaamistaan, ja aineenopettajat voisivat taasen auttaa kehittämään luokanopettajien ainespesifejä taitoja kielissä (Rowe ym., 2012, s. 154).

## **6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi**

Tutkimuksen luotettavuutta on tärkeä arvioida, sillä se kuuluu hyvään tutkimuskäytäntöön (Aaltio & Puusa, 2020; Graneheim & Lundman, 2004; Hirsjärvi ym., 2009). Usein tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa hyödynnetään validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä. Validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimusmenetelmä mittaa aidosti sitä, mitä tutkimuksessa pyritään selvittämään (Tuomi & Sarajärvi,

2018, s. 160). Reliabiliteetti taas tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta, eli sitä, että tutkimus voidaan toistaa samalla tavalla uudestaan tuottaen samat tulokset (Aaltio & Puusa, 2020, s. 180; Tracy, 2013, s. 228). On kuitenkin esitetty, että validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät sovellu sellaisenaan laadullisen tutkimuksen arviointiin, vaan ne toimivat paremmin määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232; Miles ym., 2020, s. 304). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tärkeimpään rooliin nousee kaikkien tutkimusvaiheiden tarkka kuvaaminen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232). Tätä kaikkien tutkimusvaiheiden kuvaamista tukee myös se, että laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tärkeimmäksi tekijäksi on kuvattu tutkijaa itseään, ja tämän vuoksi onkin perusteltua tarkastella luotettavuudessa tutkimusprosessia kokonaisuutena ja erityisesti tutkijan toimintaa sen eri vaiheissa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211).

Ensimmäinen tutkimuksen osa-alueista, jota voidaan tarkastella luotettavuuden näkökulmasta, on tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen. Tässä tutkimuksessa pyrittiin muodostamaan mahdollisimman moninainen kuvaus tutkitavasta ilmiöstä hyödyntämällä niin kansainvälistä kuin kotimaistakin kirjallisuutta. Lisäksi pyrittiin löytämään moninaisia, vastakkaisiakin näkemyksiä sisältäviä lähteitä, jotta ilmiöstä muodostuisi monisyinen kuvaus. Onkin todettu, että tutkimuksen luotettavuutta tukee se, että teoreettinen perehtyminen ilmiöön on huolellista, ja teoriaosassa huomioidaan monet näkökulmat (Aaltio & Puusa, 2020, s. 182).

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös tutkimusmenetelmien näkökulmasta. Tutkimuksessa hyödynnettiin ensinnäkin puolistrukturoitua haastattelua. Puolistrukturoidun haastattelun etuna on muun muassa joustavuus (Hirsjärvi ym., 2009; Patton, 2015), joka mahdollistaa sen, että puolistrukturoidulla haastattelulla voidaan saada selville myös sellaisia näkökulmia, joita tutkija ei osannut ennakoita suunnitteluvaiheessa (Puusa, 2020a, s. 111). Puolistrukturoidulla haastattelulla on kuitenkin myös omat heikkoutensa, jotka voivat heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Puolistrukturoidun haastattelun rajoitteena



on se, että mahdollisesti tärkeitä aihealueita, joita haastattelurungossa ei ole määritetty, ei käsitellä (Patton, 2015). Haastateltavilla saattaa myös usein olla taipumus antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia, joiden haastateltava uskoo olevan sitä, mitä haastattelija haluaa kuulla (Hirsjärvi ym., 2009, s. 206; Puusa, 2020a, s. 108). Lisäksi tämän tutkimuksen osalta haastatteluiden luotettavuutta heikensi se, että toisena haastatellun opettajan haastattelussa ilmeni tekninen virhe. Tämän vuoksi haastattelun viimeiset kolme minuuttia katosivat. Kaikkiin etukäteen suunniteltuihin kysymyksiin ehdittiin kuitenkin tämän haastattelun kohdalla vastata, ja ainoastaan lisäkommentit jäivät puuttumaan teknisen virheen vuoksi.

Haastattelun asettamia rajoitteita pyrittiin parantamaan sillä, että haastattelukysymykset olivat avoimia, jolloin niihin ei voinut vastata ainoastaan kyllä tai ei, ja haastattelussa hyödynnettiin myös jatkokysymyksiä. Avoimilla haastattelukysymyksillä ja jatkokysymyksillä on mahdollista saavuttaa syvempää tietoa tutkimuskohteesta (Patton, 2015). Haastattelumenetelmän luotettavuutta pyrittiin lisäämään myös sillä, että ennen varsinaisia haastatteluita toteutettiin esihaastattelu. Esihaastattelu mahdollistaa haastattelun toimivuuden testaamisen etukäteen (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 72).

On myös tärkeää pohtia tutkimuksen luotettavuutta siitä näkökulmasta, ketkä tutkimukseen ovat osallistuneet ja miten tämä on voinut vaikuttaa siihen, mitä on saatu selville. Useat tässä tutkimuksessa haastatelluista opettajista olivat kokeneita varhaisen kieltenopetuksen opettajia, ja kaksi heistä toimi tutoropettajina. On siis mahdollista, että tutkimukseen valikoitui opettajia, joilla on vahvempi toimijuuden tunne itsestään varhaisen kieltenopetuksen opettajina. Tämä on voinut osaltaan vaikuttaa tutkimustuloksiin. Kuitenkin tutkimuksessa tuli esille myös toimijuuden epävarmuutta, joten tutkimuksella saatiin esille monita-  
hoista kuvaa luokanopettajien toimijuudesta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös tutkimuksen analyysimenetelmän, teoriaohjaavan laadullisen sisällönanalyysin, näkökulmasta. Analyysivaiheessa olisi tärkeä huomioida, että tutkijan omat ennakkoluulot eivät

vaikuttaisi analyysiin (Giorgi, 2012, s. 4–5; Perttula, 1995, s. 9–10; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Tässä tutkimuksessa pyrittiin parantamaan aineiston analyysin luotettavuutta noudattamalla fenomenologis-hermeneuttista otetta. Tutkijan omat ennako-oletukset tuotiin esille avaamalla ne tutkimusraporttiin, ja aineiston analyysissä noudatettiin hermeneuttista kehää. Aineiston analyysin luotettavuutta voi parantaa myös sillä, että aineiston analyysi kuvataan riittävän yksityiskohtaisesti (Aaltio & Puusa, 2020, s. 184). Tässä tutkimuksessa analyysin kulku pyrittiin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti käyttäen esimerkkejä ja havainnollistavia kuvioita aineiston analyysin eri vaiheista.

Tutkimustulosten luotettavuuden osalta on esitetty, että aineistositaattien lisääminen tulkintojen yhteyteen parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Graneheim & Lundman, 2004, s. 110; Moilanen & Räihä, 2015, s. 68). Tässä tutkimuksessa tulosten esittelyssä hyödynnettiin runsaasti aineistositaatteja havainnollistamaan tulkintoja ja päättelyketjuja. Tutkimustulosten osalta on pyritty myös tiedostamaan se, että tutkimustulokset eivät laadullisen perinteen mukaisesti ole koskaan täysin objektiivisia, sillä tutkija ja tutkimuskohde ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 161). Vaikka tutkimuksessa on pyritty välttämään tutkijan ennako-oletusten vaikutusta tuloksiin, ja teoriaohjaavuudella on vähennetty tutkijan subjektiivista näkökulmaa, ovat tutkimustulokset joka tapauksessa muovautuneet tutkijan lähtökohdista ja käsityksistä.

Edellä kuvattujen osa-alueiden lisäksi tämän tutkimuksen luotettavuutta rajoitti se, että tutkimusta toteutti ainoastaan yksi tutkija, ja aineistoa kerättiin ainoastaan haastatteluilla. On kuvattu, että triangulaatiolla, joka voi tarkoittaa useamman tutkijan yhteistyötä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 125) tai monimene-  
telmällisyyttä (Aaltio & Puusa, 2020, s. 185; Hirsjärvi ym., 2009, s. 233), voidaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Jos tutkimusaineistoa olisi kerätty haastatteluiden lisäksi esimerkiksi päiväkirjoina tai observoimalla, ilmiöstä olisi voinut saada rikkaampaa kuvausta.

Tutkimuksen vahvuudet näyttäytyvät siinä, että tutkimuksen toteuttamiseen oli varattu riittävästi aikaa, ja jokainen tutkimuksen vaihe toteutettiin huolellisesti. Muun muassa Tracy (2013, s. 231) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 165)

ovat korostaneet sitä, että tutkimuksen tekemiselle pitäisi olla varattu riittävästi aikaa. Huolellisuutta noudatettiin erityisesti aineiston hallinnan osalta käsiteltäessä tutkimusaineistoa yliopiston verkkoasemalla salauksen takana.

### **6.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet**

Tämän tutkimuksen merkitys ja sovellettavuus käytäntöön näyttäytyy sekä käytännön näkökulmasta että tieteenalan näkökulmasta. Käytännön näkökulmasta tämän tutkimuksen avulla yksittäiset opettajat voivat tunnistaa kenties paremmin omaan toimijuuteensa vaikuttavia tekijöitä. Pinterin (2017, s. 43) mukaan on tärkeää, että opettajat tunnistavat oman työympäristönsä hyötyjä ja rajoitteita, sillä tämä vaikuttaa paljon siihen, missä määrin varhainen kieltenopetus voi onnistua. Tämä tutkimus voi tarjota näkökulmia myös siihen, miten opetuksen järjestäjät voisivat helpottaa luokanopettajien työtä varhaisessa kieltenopetuksessa. Erityisesti tulisi huomioida toimijuuteen vaikuttavat tekijät koulutuspolitiikan muutoksien yhteydessä. Hökkä ym. (2011, s. 155–156) korostavat sitä, että koulutuksen muutoksissa tulisi huolehtia siitä, että opettajien toimijuuden toteuttamiselle on tarvittavat resurssit ja mahdollisuuksia. Heidän mukaansa puutteellinen tuki muutoksissa voi heikentää opettajien työhyvinvointia. Taasen tieteenalan näkökulmasta tämä tutkimus voi tarjota uusia näkökulmia opettajan toimijuuden määritelmiin. Opettajan toimijuuden määritelmässä on harvoin otettu huomioon esimerkiksi digitaalisten ympäristöjen rooli, joka taas nousi tässä tutkimuksessa esille.

Jatkotutkimuksen osalta lisätutkimusta tarvitaan, sillä varhaista kieltenopetusta ja kieltenopettajan toimijuutta on tutkittu Suomessa vielä hyvin vähän. Olemassa olevistakin tutkimuksista monet varhaiseen kieltenopetukseen keskittyvät tutkimukset ovat sijoittuneet kielten varhentamiskokeiluihin, jolloin A1-kieltä ei ollut vielä varhennettu maanlaajuisesti. Nyt, kun varhaista kieltenopetusta on toteutettu keväästä 2020 alkaen koko Suomessa, voisi olla hyvä kartoittaa laajalla otannalla luokanopettajien kokemuksia ja toimijuutta varhaisessa kieltenopetuk-

nessa. Tämä tutkimus tarkasteli vain pienen joukon kokemuksia, jolloin tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koko Suomea koskeviksi, vaikkakin tulokset antavat joitain näkökulmia varhaiseen kielenopetukseen. Tämän vuoksi laajempaa tutkimusta olisi hyvä toteuttaa.

Yksilön toimijuuden on kuvattu olevan jatkuvasti muuttuvaa aina sen mukaan, minkälaisessa ympäristössä yksilö toimii (Green & Pappa, 2020; Ruohotie-Lyhty, 2011a). Toimijuus voi vaihdella myös elämän eri vaiheissa (Eteläpelto, Vähsäntanen ym., 2013). Tätä toimijuuden vaihtelua olisikin mielenkiintoista tarkastella varhaisessa kielenopetuksessa. Toimijuuden mahdollista muutosta voisi kartoittaa tarkastelemalla ensin nykytilannetta ja tämän jälkeen verrata sitä tilanteeseen, jossa luokanopettaja on osallistunut täydennyskoulutukseen tai tehnyt esimerkiksi yhteistyötä aineenopettajan kanssa. Näin voitaisiin selvittää, onko täydennyskoulutuksella tai yhteistyöllä ollut positiivista vaikutusta luokanopettajan toimijuudelle. On myös todettu, että toimijuudessa voi olla näkyvissä tietynlaista jatkuvuutta eri ympäristöissä, sillä toimijuus sisältää yksilön henkilökohtaisia piirteitä (Bandura, 1997). Vertailemalla toimijuutta erilaisissa ympäristöissä voitaisiin selvittää myös se, mitkä osat opettajan toimijuudesta ovat jatkuvia ympäristöstä huolimatta.

Tässä tutkimuksessa nousi esille luokanopettajien epävarmuuden kokeminen varhaisessa kielenopetuksessa. Tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritty selvittämään, onko epävarmuuden kokemisella toimijuuden osalta vaikutusta varhaisen kielenopetuksen onnistumiselle. Tämä voisi olla mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Asiantuntijat ovat esittäneet, että opettajien toimijuus voi vaikuttaa opetuksen onnistumiseen (Biesta ym., 2015; Teng, 2018; Toom ym., 2015). Tätä yhteyttä on tutkittu kuitenkin vielä vähän varhaisen kielenopetuksen piirissä ja jatkossa tällainen tutkimus voisi olla perusteltua. Ylipäätään voitaisiin tutkia erilaisten tekijöiden vaikutusta varhaisen kielenopetuksen onnistumiselle Suomessa, kuten opettajan koulutustaustan tai kielitaidon roolia.

Varhaisen kielenopetuksen opetusmateriaalin osalta jatkossa voitaisiin kartoittaa sitä, missä määrin oppikirjoissa painottuvat kirjallinen kieli ja suullinen osaaminen. Tällaisella tutkimuksella voitaisiin saada näkökulmia siihen,

mitä kielitaidon osa-alueita kirjat painottavat, ja kuinka hyvin kirjat ylipäättään tukevat varhaista kieltenoppimista. Joka tapauksessa, kuten tämäkin tutkimus osoitti, varhaisessa kieltenopetuksessa vaikuttavat keskenään useat eri tekijät.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Alanen, R., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Ylönen, S. (2011). Toimijuus ja asiantuntijaksi kasvaminen monimediaisessa kielenopettamisessa. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.), *Kielenkäyttö verkossa ja verkostoissa: AFinLAn vuosikirja 2011* (s. 23–29). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baumert, J., Fleckenstein, J., Leucht, M., Köller, O. & Möller, J. (2020). The long-term proficiency of early, middle and late starters learning English as a foreign language at school: A narrative review and empirical study. *Language Learning*, 70(4), 1–45. <https://doi.org/10.1111/lang.12414>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Open road.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Billett, S. (2008). Emergent perspectives on workplace learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.), *Emerging perspectives of workplace learning* (s. 1–16). Sense.

- Butler, Y. (2019). How teachers of young learners of English are educated in East and Southeast Asia: Research-based lessons. Teoksessa S. Zein & S. Garton (toim.), *Early language learning and teacher education: International research and practice* (s. 17–38). Multilingual matters.
- Cable, C., Driscoll, P., Mitchell, R., Sing, S., Cremin, T., Earl, J., Eyres, I., Holmes, B., Martin, C. & Heins, B. (2010). *Languages learning at Key Stage 2: A longitudinal study: Final report*. The Open University/department for children, schools and families. <https://dera.ioe.ac.uk/790/1/DCSF-RR198.pdf>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Choi, Y. H. & Lee, H. W. (2007). A model of English teacher development in Asia based on surveys on teacher qualifications and education programs. *The Journal of Asia TEFL*, 4(4), 1–34.
- Cloonan, A., Hutchison, K. & Paatsch, L. (2018). Promoting teachers' agency and creative teaching through research. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(2), 218–232. <https://doi.org/10.1108/ETPC-11-2018-0107>
- Dahl, A. & Vulchanova, M. D. (2014). Naturalistic acquisition in an early language classroom. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00329>
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Edwards, A. (2007). Relational agency in professional practice: A CHAT analysis. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 1–17.
- Edwards, A. & Mackenzie, L. (2005). Steps towards participation: The social support of learning trajectories. *International Journal of Lifelong Education*, 24(4), 287–302.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

- Emery, H. (2012). *A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development*. British Council.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 926–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Enever, J. (2011). Conclusions. Teoksessa J. Enever (toim.), *ELLiE: Early language learning in Europe* (s. 145–151). British Council.
- Enever, J. (2015). The advantages and disadvantages of English as a foreign language with young learners. Teoksessa J. Bland (toim.), *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3–12 year olds* (s. 13–30). Bloomsbury.
- Enever, J. & Lindgren, E. (2016). Early language learning in instructed contexts: Editorial introduction. *Education Inquiry*, 7(1), 1–8. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.30954>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. & Mahlakaarto, S. (2013). Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus: haasteita ja ratkaisuja. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa* (s. 169–182). Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
- Eurydice. (2005). *Key data on teaching languages at school in Europe: 2005 Edition*. [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice///Key\\_data\\_languages\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Key_data_languages_EN.pdf)
- Eurydice. (2008). *Key data on teaching languages at school in Europe: 2008 Edition*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5718005/EC-81-08-375-EN.PDF/8954cd9a-39b2-4149-a36b-6acd87a3bfa5>



- Eurydice. (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe 2012*.  
[http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=879776ab-2285-490f-b014-25cbc94f9b54&groupId=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=879776ab-2285-490f-b014-25cbc94f9b54&groupId=11028)
- Eurydice. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe 2017 edition: Eurydice report*. <https://www.eurydice.si/publikacije/Key-Data-on-Teaching-Languages-at-School-in-Europe-2017-EN.pdf?t=1554834232>
- García Mayo, M. P. (2003). Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language. Teoksessa M. P. García Mayo & M. L. García Lecumberri (toim.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (s. 94–114). Second Language Acquisition.
- Garton, S., Copland, F. & Burns, A. (2011). *Investigating global practices in teaching English to young learners*. British Council.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235–260. <https://doi.org/10.1163/156916297X00103>
- Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3–12.  
<https://doi.org/10.1163/156916212X632934>
- Gordon, T. (2005). Toimijuuden käsitteen dilemma. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.), *Ihmistieteet tänään* (s. 114–130). Gaudeamus Kirja.
- Graham, S., Courtney, L., Marinis, T. & Tonkyn, A. (2017). Early language learning: The impact of teaching and teacher factors. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 67(4), 1–37.  
<https://doi.org/10.1111/lang.12251>
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness.

*Nurse Education Today*, 24, 105–112.

<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>

Green, C. & Pappa, S. (2020). EFL teacher education in Finland: Manifestations of professional agency in teacher educators' work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 552–568.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739128>

Hannibal Jensen, S. (2017). Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark. *Calico Journal*, 34(1), s. 1–19.

<https://doi.org/10.1558/cj.29519>

Hayes, D. (2014). *Factors influencing success in teaching English in state primary schools*.

[https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\\_E324\\_Factors\\_influencing\\_success\\_in\\_teaching\\_English\\_in\\_state\\_primary\\_schools\\_FINAL%20v3\\_WEB.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_E324_Factors_influencing_success_in_teaching_English_in_state_primary_schools_FINAL%20v3_WEB.pdf)

Helsingin yliopisto. (julkaisuaika tuntematon). *Opinto-oppaat*. Haettu 21.10.2020 osoitteesta <https://weboodi.helsinki.fi/hy/opasopiskopas.jsp>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*.

Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hsieh, H-F. & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.

<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Huhta, A. & Leontjev, D. (2019). *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti: loppuraportti*.

<https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kieltenopetuksen-varhentamisen-karkihankkeen-seurantapilotti-loppuraportti.pdf>

Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2011). Toimijuuden tilat ja tunnot: opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S.

- Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 141–160). WSOY.
- 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 – Piemmä kielet elävinny: AFinLAN vuosikirja 2019* (s. 77–100). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M. & Ritter, M. (2017). From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning*, 67(3), 631–664.  
<https://doi.org/10.1111/lang.12242>
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? Teoksessa J. Enever, J. Moon & U. Raman (toim.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (s. 31–41). Garnet Publishing.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto: mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus.
- Jyväskylän yliopisto. (2018, 11. huhtikuuta). Juliet koulutusohjelma. *Valinnaiset opinnot*.  
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/juliet>
- Jyväskylän yliopisto. (2020, 17. joulukuuta). KIMO Kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukeva opettajankoulutus, kandidaatti- ja maisteriohjelma. *Hae opiskelemaan*. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/hae/kimo>
- Kayi-Aydar, H. (2019). Language teacher agency: Major theoretical considerations, conceptualizations and methodological choices. Teoksessa H. Kayi-Aydar, X. Gao, E. R. Miller, M. Varghese & G. Vitanova (toim.), *Theorizing and analyzing language teacher agency* (s. 10–23). Multilingual Matters.

- Kayi-Aydar, H., Gao X., Miller, E. R., Varghese, M. & Vitanova, G. (2019). Introduction. Teoksessa H. Kayi-Aydar, X. Gao, E. R. Miller, M. Varghese & G. Vitanova (toim.), *Theorizing and analyzing language teacher agency* (s. 1–9). Multilingual Matters.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 29–50). PS-Kustannus.
- Lapin yliopisto. (julkaisuaika tuntematon). *Opetus/tentit ja opintojaksot tiedekunnan/yksikön mukaan opinto-oppaittain*. Haettu 21.10.2020 osoitteesta <https://weboodi.ulapland.fi/lay/opasopiskopas.jsp>
- Loughran, J., Keast, S. & Cooper, R. (2016). Pedagogical reasoning in teacher education. Teoksessa J. Loughran & M. L. Hamilton (toim.), *International handbook of teacher education* (s. 387–421). Springer.
- Mertens, D. M. (2012). Ethics in qualitative research in education and social sciences. Teoksessa S. D. Lapan, M. T. Quartaroli & F. J. Riemer (toim.), *Qualitative research. An introduction to methods and designs* (s. 19–39). Jossey-Bass.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 80–148). International Methelp ky.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4. painos). SAGE.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2015). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 52–73). PS-kustannus.
- Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning: The BAF project. Teoksessa C. Muñoz (toim.), *Age and the rate of foreign language learning* (s. 1–40). Multilingual Matters.

- Nikolov, M. (2009). The age factor in context. Teoksessa M. Nikolov (toim.), *The age factor and early language learning* (s. 1–37). Mouton de Gruyter.
- Ollerhead, S. (2010). Teacher agency and policy response in the adult ESL literacy classroom. *TESOL Quarterly*, 44(3), 606–618.
- Opettajien ammattijärjestö. (2020). *Opettajan arvot ja eettiset periaatteet*. Haettu 27.7.2021 osoitteesta <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/#opettaja-ja-suhde-tyohon>
- Opetushallitus. (julkaisuaika tuntematon a). *Kielten kärkihanke ja kieltenopetuksen kehittäminen*. Haettu 30.10.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-karkihanke-ja-kieltenopetuksen-kehittaminen>
- Opetushallitus. (julkaisuaika tuntematon b). *A1-kielen opetus luokilla 1–2*. Haettu 30.9.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/a1-kielen-opetus-luokilla-1-2>
- Opetushallitus. (2019). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Määräykset ja ohjeet 2019:1a. Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). *A1-kielen opetuksen varhentaminen*. Haettu 5.4.2020 osoitteesta <https://minedu.fi/kielten-opetuksen-varhentaminen>
- Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M. & Eteläpelto, A. (2017). Teacher agency within the Finnish CLIL context: Tensions and resources. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(5), 593–613.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4. painos). SAGE Publications.
- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena, johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Suomen fenomenologinen instituutti.
- Pfenninger, S. & Singleton, D. (2016). Affect trumps age: A person-in-context relational view of age and motivation in SLA. *Second Language Research*, 32(3), 1–35. <https://doi.org/10.1177/0267658315624476>

- Pietarinen, J. & Launis, V. (2002). Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat* (s. 42–57). Gaudeamus.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). IV Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 143–144). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020c). V Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 175). Gaudeamus.
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi: selvitys Suomen kielivaroannon tilasta ja tasosta*. Julkaisuja 2017:51. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Rixon, S. (2015). Primary English and critical issues: A worldwide perspective. Teoksessa J. Bland (toim.), *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3–12 year olds* (s. 31–50). Bloomsbury.
- Rowe, J., Herrera, M., Hughes, B. & Cawley, M. (2012). Capacity building for primary languages through initial teacher education: Could specialist and non-specialist student teachers' complementary skills provide a winning combination? *The Language Learning Journal*, 40(2), 143–156.  
<https://doi.org/10.1080/09571736.2011.605904>

- Ruohotie-Lyhty, M. (2011a). *Opettajuuden alkutaival: vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/27200>
- Ruohotie-Lyhty, M. (2011b). Constructing practical knowledge of teaching: Eleven newly qualified language teachers' discursive agency. *The Language Learning Journal*, 39(3), 365–379.  
<https://doi.org/10.1080/09571736.2010.544750>
- Ruohotie-Lyhty, M. & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and teacher education*, 55, 318–327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.022>
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Nuorisotutkimusseura ry. ja Nuorisotutkimusverkosto.
- Sawyer, R. K. (2002). Unresolved tension in sociocultural theory: Analogies with contemporary sociological debates. *Culture and Psychology*, 8(3), 283–305.  
<https://doi.org/10.1177%2F1354067X0283002>
- Schulte, B. (2019). Teacher agency and the digital: Empowerment or control? *on\_education. Journal for Research and Debate*, 2(5), 1–7.  
[https://doi.org/10.17899/on\\_ed.2019.5.2](https://doi.org/10.17899/on_ed.2019.5.2)
- 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>
- Skinnari, K. & Sjöberg, S. (2018). *Varhaista kieltenopetusta kaikille: selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*.  
<https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/varhaista-kieltenopetusta-kaikille.pdf>

- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 641–659.
- Suomen kieltenopettajien liitto. (2018, 10. elokuuta). A1-kielen varhentaminen: SUKOLin lausunto opetus- ja kulttuuriministeriölle. *Suomen kieltenopettajien liitto ry.* [https://www.sukol.fi/liitto/kannanotot/a1-kielen\\_varhentaminen.2354.news](https://www.sukol.fi/liitto/kannanotot/a1-kielen_varhentaminen.2354.news)
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä.
- Teng, M. F. (2018). *Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language*. Springer.
- Tomlinson, B. (2015). Developing principled materials for young learners of English as a foreign language. Teoksessa J. Bland (toim.), *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3–12 year olds* (s. 279–293). Bloomsbury.
- Toom, A., Pyhältö, K. & Rust F. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 615–623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Tontti, J. (2005). Olemisen haaste – 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa J. Tontti (toim.), *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta* (s. 50–81). Vastapaino.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Wiley-Blackwell.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turun yliopisto. (julkaisuaika tuntematon). *Opinto-opas 2020-2022*. Haettu 21.10.2020 osoitteesta <https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352?period=2020-2022>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyoä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)



- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen  
valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun  
valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta 20.9.2018/793.
- Vipunen. (julkaisuaika tuntematon). *Kieli- ja muut ainevalinnat*. Haettu 28.8.2021  
osoitteesta [https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-  
ainevalinnat.aspx](https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx)
- Vu, M. T. & Pham, T. T. T. (2014). Training of trainers for primary English  
teachers in Viet Nam: Stakeholder evaluation. *The Journal of Asia TELF*,  
11(4), 89–108.
- Wilden, E. & Porsch, R. (2017). Researching the professional development of  
primary EFL teachers: An introduction. Teoksessa E. Wilden & R. Porsch  
(toim.), *The professional development of primary EFL teachers: National and  
international research* (s. 7–23). Waxmann.
- Zein, S. (2019). Introduction to early language learning and teacher education:  
International research and practice. Teoksessa S. Zein & S. Garton (toim.),  
*Early language learning and teacher education: International research and  
practice* (s. 1–16). Multilingual matters.

## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimuksen haastattelukysymykset

Minkälainen käsitys sinulla on itsestäsi opettajana?

Minkälainen käsitys sinulla on itsestäsi varhaisen englannin kielen opettajana?

Minkäläisissä tilanteissa varhaisen englannin kielen opettaminen on tuntunut haastavalta?

Minkäläisissä tilanteissa varhaisen englannin kielen opettaminen on tuntunut sujuvalta tai onnistuneelta?

Minkälaista tukea olet saanut varhaisen englannin kielen opettamiseen?

Minkälaista tukea olisit toivonut saavasi varhaisen englannin kielen opettamiseen tai haluaisit edelleen saada?