

**Opettajien käsityksiä toiminnallisuudesta varhennetun
englannin kielen opetuksessa**

Hannamari Lyytinen & Heidi Tarvainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2022

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lyytinen, Hannamari & Tarvainen, Heidi. 2022. Opettajien käsityksiä toiminnallisuudesta varhennetun englannin kielen opetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 66 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka opettajat käsittävät toiminnallisuuden varhennetun englannin kielen opetuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin myös, miten opettajat toteuttavat toiminnallisuutta varhennetun englannin kielen opetuksessaan sekä mitä hyötyjä ja haasteita he olivat havainneet liittyvän toiminnallisuuden käyttöön.

Tutkimuksen taustalla oli opetussuunnitelmassa korostuva toiminnallinen opetus sekä suomalaisen perusopetuksen kielenopetuksessa tapahtunut muutos, jossa ensimmäisen vieraan kielen opetus varhennettiin alkamaan ensimmäisellä vuosiluokalla. Tutkimukseen osallistui 33 opettajaa, joilla oli kokemusta varhennetun englannin kielen opetuksesta. Tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui verkkokyselyllä ja tutkimukseen osallistujat tavoitettiin sosiaalisen median kautta. Kyseessä oli fenomenologis-hermeneuttinen, pääosin laadullinen tutkimus, jonka aineiston analyysi toteutettiin laadullisella sisällönanalyysillä.

Tutkimustulokset osoittivat, että opettajat käsittivät toiminnallisuuden pääosin opetusmenetelminä, joita olivat liike, leikit, musiikki ja pelit. Opettajat mielsivät toiminnallisuuden ilmenemismuodoiksi myös materiaalit, monipuoliset työskentelytavat ja vaihtelevat oppimisympäristöt. Monet opettajista eivät pyrkineet määrittelemään toiminnallisuutta, mutta osassa vastauksista sen kuvailtiin tarkoittavan oppilaiden aktiivista roolia. Toiminnallisuuden hyötyinä opettajat kuvailivat esimerkiksi sitä, että toiminnallisuus aktivoi ja motivoi oppilaita. Lisäksi toiminnallisuuteen kuvailtiin liittyvän myös haasteita, kuten oppilaiden lisääntynyt levottomuus ja oppimisen arviointi.

Asiasanat: toiminnallisuus, varhennettu kielenopetus, varhennettu englannin kielen opetus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 TOIMINNALLISUUS OPPIMISESSA JA OPETUKSESSA.....	8
2.1 Toiminnallisuuden perusta	8
2.2 Toiminnallisuuden hyödyt ja haasteet.....	11
3 TOIMINNALLISUUS JA VARHENNETTU ENGLANNIN KIELI.....	14
3.1 Varhennettu kielenopetus.....	14
3.2 Toiminnallisuus varhennetun englannin kielen opetuksessa	18
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
5.1 Tutkimuksen lähestymistapa	22
5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	24
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	25
5.4 Aineiston analyysi	26
5.5 Eettiset ratkaisut.....	30
6 TULOKSET.....	33
6.1 Opettajien käsitykset toiminnallisuudesta varhennetun englannin kielen opetuksessa	33
6.1.1 Toiminnalliset opetusmenetelmät	35
6.1.2 Materiaalit	37
6.1.3 Monipuoliset työskentelytavat.....	37
6.1.4 Vaihtelevat oppimisympäristöt.....	38
6.2 Opettajien havaintoja toiminnallisuuden hyödyistä	38
6.3 Opettajien havaintoja toiminnallisuuden haasteista	42

7	POHDINTA.....	46
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	46
7.1.1	Opettajien käsitykset toiminnallisuudesta	47
7.1.2	Toiminnallisuuden hyödyt	51
7.1.3	Toiminnallisuuden haasteet.....	52
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	55
7.3	Jatkotutkimusaiheet.....	58
	LÄHTEET	60
	LIITTEET.....	66

1 JOHDANTO

Toiminnallinen opetus on noussut suosioon sekä Suomessa että kansainvälisesti viimeisen vuosikymmenen aikana, ja tämänhetkisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) toiminnallisuus onkin suuressa roolissa. Tästä huolimatta opetussuunnitelmasta ei ole löydettävissä yksiselitteistä määritelmää toiminnallisuudelle. Taustaltaan toiminnallisuuden voidaan ajatella pohjautuvan oppimisen perusedellytyksiin, sillä esimerkiksi van Lierin (2007, 53) mukaan oppimisen on sanottu vaativan aina aktiivista toimijuutta. Ihmiset ovatkin jo kauan oppineet juuri tekemisen kautta (Huotilainen 2019). Myös Dewey kuvaili jo vuonna 1957 julkaistussa teoksessaan toiminnallista oppimista koulussa. Hänen mukaansa toiminnallisuudessa teoria ja käytäntö liittyvät toisiinsa olennaisesti (Dewey 1957, 127).

Toiminnallisuuden, kuten muidenkin opetukseen liittyvien ilmiöiden, voidaan nähdä liittyvän laajemmin oppimiskäsityksiin. Opetussuunnitelman perusteet edustavat oppimiskäsitystä, jossa oppijan rooli nähdään aktiivisena (POPS 2014, 17). Erityisesti opetussuunnitelmassa toiminnallisuudelle annetun suuren roolin vuoksi opettajien käsitysten ymmärtäminen on merkityksellistä. Uskomme, että se, kuinka opettajat käsittävät toiminnallisuuden, voi vaikuttaa merkittävästi siihen, kuinka he toteuttavat opetustaan. Siten opettajien käsitykset voivat vaikuttaa myös siihen, hyödyntävätkö he toiminnallisuutta opetuksessaan. Tätä uskomusta tukevat myös useat tutkimukset, sillä esimerkiksi Masdukin, Suwarsonon ja Budiarton (2019) sekä Gilakjanin ja Sabourin (2017) tutkimukset esittävät, että opettajien käsitykset vaikuttavat heidän opetuskäytäntöihinsä. Näin ollen onkin tärkeää tutkia, miten opettajat toiminnallisuuden käsittävät.

Toinen ajankohtainen aihe opetuskentällä on viime vuosina ollut kielenopetuksen muutos. Suomalaisessa perusopetuksessa tapahtui merkittävä uudistus, kun vuonna 2020 ensimmäisen vieraan kielen opetus varhennettiin

alkamaan jo peruskoulun ensimmäisellä luokalla (OKM 2018, 1). Varhennetulla kielenopetuksella tarkoitetaan sitä, että kun ennen vieraan kielen opetus aloitettiin kolmannella vuosiluokalla, nykyisin se aloitetaan jo perusopetuksen alussa. Kielenopetuksen varhentamista on selitetty muun muassa sillä, että lasten tulevaisuuden kielitaidon ajatellaan vaikuttavan koko yhteiskuntaan (Skinnari & Sjöberg 2018, 7). Toisaalta opetuksen tasolla varhennetun kielenopetuksen tarkoituksena on luoda oppilaalle positiivinen suhtautuminen kielen oppimiseen: kielenopetuksen tulisi herättää oppilaissa uskoa omiin kielitaitoihinsa ja ylipäättään kielen käyttämiseen. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi varhennetussa kielenopetuksessa erityisen merkityksellistä onkin kielenoppimiseen liittyvä ilo sekä toiminnalliset työskentelymenetelmät. (VOPS 2019, 25.)

Päädymme yhdistämään toiminnallisuuden ja varhennetun englannin kielen opetuksen tässä tutkimuksessa siten, että toiminnallisuuden tutkiminen rajattiin varhennetun englannin kielen opetuksen kontekstiin. Ilmiöiden yhdistämistä tukee muun muassa Hahlin, Savijärven ja Wallinheimon (2020, 82) näkemys siitä, että erityisesti pienet lapset oppivat kieltä paremmin toiminnallisilla menetelmin. Toiminnallisuuden tutkimista tukevat myös kandidaatintutkielmassamme tehdyt havainnot: kysyessämme opettajilta keinoja oppilaiden motivointiin varhennetussa englannin kielen opetuksessa, havaitsimme, etteivät kaikki opettajat tieneet, mitä toiminnallisuus tarkoittaa. Jotkut opettajat esimerkiksi kertoivat motivoivansa oppilaita leikeillä ja peleillä, mutta mainitsivat lisäksi erikseen käyttävänsä toiminnallisia menetelmiä. Varhennetun englannin kielen opetuksen tutkimista puolestaan tukee meidän tuleva englannin kielen opettajan pätevyys. Lisäksi toiminnallisuuden yhdistäminen varhennettuun englannin kieleen on olennaista siksi, että sitä ei ole vielä tutkittu kovin paljon.

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, kuinka opettajat käsittävät toiminnallisuuden ja toteuttavat sitä varhennetun englannin kielen opetuksessaan. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa siitä, mitä hyötyjä ja haasteita varhennetun englannin kielen opettajat käsittävät

toiminnallisuudella olevan. Toiminnallisuutta ja varhennettua englannin kielen opetusta käsitelläänkin tässä tutkimuksessa opettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa oppiminen nähdään olennaisena osana opetusta, joten näiden käsitteiden erottelua ei koettu tarpeelliseksi. Tutkimuksessa haluttiin selvittää kokonaisvaltaisesti opettajien käsityksiä toiminnallisuudesta varhennetun englannin kielen opetuksessa.

2 TOIMINNALLISUUS OPPIMISESSA JA OPETUKSESSA

2.1 Toiminnallisuuden perusta

Toiminnallisuuden voidaan ajatella pohjimmiltaan perustuvan esimerkiksi Piaget'n ajatuksiin siitä, että lapsen oma aktiivisuus on erittäin merkityksellistä oppimisessa. Lapsi on tutkija, joka olettaa asioita, testaa oletuksiaan käytännössä ja päätyy viimein jonkinlaiseen lopputulokseen oletuksistaan. Tämän Piaget'n konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan uuden oppiminen rakentuu oppijan aiempien tietojen päälle. (Nurmi ym. 2015, 95.) Toiminnallisuuteen perustuvalla opetuksella pyritäänkin käyttämään henkilön jo olemassa olevia tietoja (Öystilä 2003, 72). Myös Dewey'n (1957) ajatukset antavat pohjaa toiminnallisuudelle. Hänen mukaansa toiminnallisuus ei ole mitä tahansa puuhastelua, vaan siinä käytäntö ja teoria yhdistyvät siten, että fyysiseen liikkeeseen yhdistyy toiminnan ohjausta (Dewey 1957, 127).

On havaittu, että kaikki oppiminen vaatii aktiivisen toimijan (van Lier 2007, 53). Toiminnallisessa opetuksessa ja oppimisessa keskeistä on ajatus siitä, että oppilas on aktiivinen toimija ja oppiminen tapahtuu usein toiminnan yhteydessä (Meriläinen, Piispanen, Chydenius & Chydenius 2019, 12). Ihminen ei siis opi pelkästään vastaanottamalla tietoa, jota hänelle annetaan, vaan hänen täytyy lisäksi itse poimia tietoa ympäristöstään (van Lier 2007, 53). Myös Huotilainen (2019) on todennut, että tekemällä oppiminen on erittäin tärkeää ihmiselle ja se onkin jo pitkään ollut yleinen tapa oppia uutta. Oppiminen on aiemmin usein tapahtunut arjessa, erilaisissa ympäristöissä, eikä vain koulussa oman pulpetin ääressä (Huotilainen 2019). Näin ollen oppijan aktiivisuuden merkitys tiedostetaan hyvin.

Opetuksen toteuttamiseen ja siinä käytettäviin toimintatapoihin liittyy keskeisesti myös oppimiskäsitys. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuu ajatukseen oppilaista aktiivisina toimijoina. Sen mukaan esimerkiksi kehollisuus, tutkiminen, työskentelytaidot

sekä monimuotoisuus kuuluvat oppimiseen. (POPS 2014, 17.) Halinen ym. (2017, 22–23) kuvaavat opetussuunnitelman painottavan erityisesti yhdessä toimimisen sekä oppilaan aktiivisuuden merkitystä. Sen mukaan oppilaan oman aktiivisen toiminnan onkin mahdollista edistää hänen oppimistaan. Aktiivisuudella tarkoitetaan oppimisessa niin varsinaista tekemistä kuin reflektointia ja kuunteluakin. (Halinen ym. 2017, 23.) Siten aktiiviseksi oppimiseksi voidaan ymmärtää hyvin monenlaisia oppimistapoja ja näin ollen myös opetussuunnitelman edustama oppimiskäsitys sopii hyvin yhteen toiminnallisen oppimisen ja opetuksen kanssa.

Oppimiskäsitys puolestaan perustuu laajempaan ihmiskäsitykseen. Se voidaan määritellä ihmisen suhtautumiseksi toisiin ihmisiin ja ihmisyyteen ylipäätään. Perusopetuksen opetussuunnitelman voidaan tulkita edustavan humanistista ihmiskäsitystä. Sen mukaan ihmisille erityistä on heidän kykynsä hallita omaa toimintaansa. Tämä humanistinen ihmiskäsitys määrittelee ihmisen oppivan saamalla kokemuksia. (Halinen ym. 2017, 24–25.) Opettajien ihmiskäsitykset voivatkin vaikuttaa opetuksen toteuttamiseen. Esimerkiksi ihmisten aktiivisuutta korostava ihmiskäsitys voi saada opettajan antamaan oppilaille enemmän valinnanvaraa. (Halinen ym. 2017, 26.) Tämän voidaan ajatella mahdollistavan paremmin myös toiminnallisuuden hyödyntämisen opetuksessa, sillä siinä oppilaat voivat usein olla aktiivisia toimijoita.

Toiminnallisuuden käsite on jätetty määrittelemättä tarkemmin useissa lähteissä, joissa sitä käsitellään. Esimerkiksi nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) toiminnallisuus sanana mainitaan 61 kertaa, mutta siitä huolimatta sitä ei erikseen määritellä tai selitetä. Eri oppiaineiden kohdalla opetussuunnitelmassa mainitaan kuitenkin joitakin toiminnallisia keinoja, joita opetuksessa tulee käyttää. Näitä opetussuunnitelmassa mainittuja keinoja ovat muun muassa pelien, leikkien sekä oppijoiden fyysisen aktiivisuuden hyödyntäminen (POPS 2014, 21). Mäntylän (2021, 58) mukaan myös opetussuunnitelmassa mainittavat ilmiöt ja ilmiöoppiminen edustavat toiminnallista oppimista. Toiminnallisuuden määritelmän puuttuminen jättää

kuitenkin opettajille paljon tulkinnanvaraa, ja siten opettajat voivat käsittää toiminnallisuuden, ja sen käyttötarkoituksen, eri tavoin.

Käytännössä toiminnallisuuden ajatellaan usein tarkoittavan liikkumista ja fyysistä aktiivisuutta, mutta on tärkeää huomioida, että toiminnallisuutta voi sisältyä myös esimerkiksi ajattelua tai havainnointia edellyttäviin tehtäviin (Mäntylä 2021, 58). Siten toiminnallisuudella opetuksessa voidaan käsittää paljon muutakin kuin vain fyysistä toimintaa. Joskus opetukseen yhdistetty fyysinen aktiivisuus voikin olla irrallista opittavasta asiasta, jolloin kannattaa miettiä, voisiko aktiviteetista saada muokattua sellaisen, että toiminnallisuus tukisi oppimista. (Mäntylä 2021, 61.) Opetuksen autenttisuuden kannalta keskeistä onkin esimerkiksi oppimistilanteen yhteensopivuus suhteutettuna niihin tilanteisiin, joissa oppilas tulevaisuudessa tulee opittavaa informaatiota hyödyntämään (Piispanen & Meriläinen 2006, 68).

Luostarisen ja Peltomaan (2016, 60) mukaan toiminnallisuuteen kuuluu erilaisten oppimistilanteiden lisäksi vaihtuvia työ- ja oppimismenetelmiä sekä erilaisia ympäristöjä ja materiaaleja, joita käytetään oppimisen monipuolistamiseen. Tämä voi käytännössä tarkoittaa esimerkiksi itsenäistä opiskelua, luokkahuoneessa tai sen ulkopuolella opiskelua, teknologian käyttämistä ja tutkimalla oppimista (Luostarinen & Peltomaa 2016, 60). Lisäksi toiminnallisessa opetuksessa voidaan käyttää apuna oppilaiden tunteita ja mielikuvitusta (Öystilä 2003, 62–63). Siinä oppilaille voidaan antaa myös mahdollisuuksia itse valita ja vaikuttaa tekemiseensä (Mäntylä 2021, 59). Toiminnallisuuden voidaan käsittää olevan toimintaa, jossa henkilön aiempia kokemuksia hyödynnetään laajasti oppimisen vuoksi (Öystilä 2003, 71). Näin ollen toiminnallinen opetus voi olla hyvin moninaista.

Opetuksen toiminnallisuutta voidaan lisätä myös luomalla oppilaille uusia kokemuksia ja elämyksiä. Niitä pyritään mahdollistamaan erilaisten välineiden kuten pelien, älylaitteiden ja sovellusten avulla (Lehtomaa 2018, 2). Esimerkiksi Meurosen (2016, 8) mukaan elämyksiä voidaan tarjota opetukseen myös virtuaalitodellisuuden kautta. Erilaisten välineiden hyödyntämisen lisäksi elämyksiä voidaan luoda muillakin keinoilla. Elämyksien järjestäminen on

mahdollista myös monenlaisten ympäristöjen kautta (Lehtomaa 2018, 2). On havaittu, että pelkästään siirtyminen pois luokkahuoneesta aktivoi oppijoita eri tavoin kuin tavanomainen omalla paikalla opiskelu. Kuitenkin myös luokkahuoneen muuttaminen erilaisiksi ympäristöiksi on mahdollista esimerkiksi erilaisia materiaaleja hyödyntämällä. (Meuronen 2016, 7–8.)

Kaiken kaikkiaan toiminnallisuutta voi sisällyttää opetukseen monin eri tavoin, kuten eri opetusmenetelmillä, -välineillä, -materiaaleilla ja oppimisympäristöillä, ja siten se voi näyttäytyä eri opettajien oppitunneilla hyvin monipuolisesti. Esimerkiksi moninaisten ja vaihtelevien opetusmenetelmien voidaan nähdä kuuluvan siihen olennaisesti. Toiminnallisen opetuksen taustalla puolestaan vaikuttavat oppimiskäsitys sekä laajemmin myös ihmiskäsitys. Toiminnallisessa opetuksessa oppilaan aktiivisuus on varsin keskeisessä roolissa, mutta aktiivisuudella on mahdollista tarkoittaa muutakin kuin vain fyysistä aktiivisuutta. Täten toiminnallisuus voidaan käsittää monin eri tavoin.

2.2 Toiminnallisuuden hyödyt ja haasteet

Toiminnallisuudella on tutkitusti sekä hyötyjä että haasteita. Toiminnalliset opetusmenetelmät voivat muun muassa helpottaa erilaisten oppijoiden oppimista. Lehtomaan (2018, 7) mukaan toiminnalliset opetusmenetelmät voivat auttaa esimerkiksi oppimisvaikeuksia omaavia oppilaita, joilla on haasteita itsenäisessä opiskelussa. Heidän oppimistaan tukeakseen opettajan tulisikin hyödyntää eri menetelmiä, joilla tarjotaan oppilaille mahdollisuuksia itsenäiseen oppimiseen. Kielen opetuksen onkin mahdollista pohjautua sellaisiin toiminnallisiin menetelmiin, joihin osallistuminen onnistuu jokaiselta oppilaalta. (Lehtomaa 2018, 7.) Lisäksi toiminnallisuuden avulla on mahdollista luoda onnistumiskokemuksia niillekin oppilaille, joiden kielitaidon kehittyminen on vasta alussa (Piekkari 2018, 9). Toiminnallisten opetusmenetelmien avulla onkin mahdollista eriyttää opetusta (Piekkari 2018, 31).

Toiminnallisuuden avulla on mahdollista edistää myös oppilaiden oppimismotivaatiota. Sitä voidaan lisätä esimerkiksi liikkumisella sekä

aistillisuuden hyödyntämisellä, jotka puolestaan voivat kasvattaa opetuksen elämyksellisyyttä (POPS 2014, 30). Myös Dewey (1957, 129–130) korostaa aistien hyödyntämistä toiminnassa ja painottaa toiminnallisuuden mahdollisuuksia herättää ja lisätä lapsissa kiinnostusta. Jos toiminnalliset tehtävät vaativat ongelmanratkaisua, ne voivat Mäntylän (2021, 59) mukaan lisätä oppimismotivaatiota. Myös toiminnalliseen opetukseen usein kuuluvan ryhmätyöskentelyn kautta on mahdollista lisätä oppilaiden motivaatiota yhteenkuuluvuuden tunteen syntymisen kautta (POPS 2014, 30).

Toiminnallisuudella on motivaation edistämisen lisäksi muitakin hyötyjä. Esimerkiksi toiminnalliseen opetukseen kuuluvan liikkumisen on ajateltu tukevan muun muassa ajattelua ja tunteiden käsittelyä (Kantomaa ym. 2018, 28). Lisäksi toiminnalliset opetusmenetelmät voivat edistää oppilaiden vuorovaikutustaitoja, sillä Piekkarin (2018, 39) mukaan toiminnallisten menetelmien avulla voidaan harjoitella sujuvasti esimerkiksi asioista keskustelemista. Toiminnalliset ja monipuoliset menetelmät voivat lisätä myös oppimiseen liittyvää iloa, sillä ne voivat mahdollistaa paremmin oppimiseen liittyvää luovuutta. Monipuolisen oppimisen sekä yhteistyön tekemisen on mahdollista myös edistää oppilaiden oppimista sekä lisätä heidän hyvinvointiaan. (POPS 2014, 21, 27.)

Myös toiminnallisiin opetusmenetelmiin kuuluva leikkimiseen perustuva oppiminen (play-based learning) sekä pelaaminen voivat tukea lukuisia lasten taitoja. Leikkiä hyödyntämällä voidaan esimerkiksi edistää kulttuurillisten eroavaisuuksien parempaa ymmärtämistä, luokan sääntöjen noudattamistaitoja sekä pulmien ratkaisukykyä. Siten leikkimiseen perustuvan oppimisen on sanottu olevan hyödyllisempää kuin perinteinen tapa oppia. (Ali, Constantino, Hussain & Akhtar 2018, 6810.) Toiminnallisista opetusmenetelmistä pelien hyödyntäminen puolestaan edistää oppilaiden oppimista, sillä yleensä pelit sisältävät paljon toistoja ilman oppilaiden kyllästymistä (Huotilainen 2019).

Vaikka toiminnallisuudella on tutkitusti positiivisia vaikutuksia ja etuja oppilaiden oppimiseen, siihen voidaan käsittää liittyvän myös haasteita. Tutkimuksissa onkin havaittu, että opettajat voivat kokea toiminnallisuuden

käytön opetuksessa haastavana (ks. Piekkari 2018; Huhta & Leontjev 2019). Toiminnallisuuden vähäiseen käyttöön opetuksessa voikin vaikuttaa moni asia. Piekkarin (2018, 10) mukaan opettaja saattaa esimerkiksi kokea epävarmuutta toiminnallisuuden toteuttamisesta, jos hänelle ei ole tarjottu riittävästi perehdytystä toiminnallisten menetelmien käytöstä. Siten voidaan ajatella, että opettajien riittävä koulutus toiminnalliseen opetukseen liittyen on merkityksellistä.

Toiminnallisuuden haasteet saattavat liittyä myös opettajien ja oppilaiden asenteisiin ja käsityksiin. Onkin havaittu, että opettajilla voi olla ennakkokäsityksiä toiminnallisuudesta ja sen sopivuudesta opetukseen (Piekkari 2018, 10). Toiminnallisuuden voidaan muun muassa pelätä luovan luokkaan ylimääräistä kaaosta, kun oppilaat eivät välttämättä olekaan opiskelemassa omien pulpettiensa ääressä. Toisaalta myös luokan oppilailla voi olla negatiivisia ennakoajatuksia toiminnallisuudesta, joka ei ole ”oikeaa opiskelua”, eivätkä edes positiiviset huomiot omasta oppimisesta välttämättä muuta niitä. (Piekkari 2018, 10.) Täten toiminnallisen opetuksen toteuttamiseen voivat vaikuttaa myös opettajan ja oppilaiden asenteet.

Toiminnallisuuteen on mahdollista liittyä myös käytännön haasteita. Esimerkiksi liian isot opetusryhmät hankaloittavat opettajien mukaan toiminnallisuuden toteuttamista kieltenopetuksessa (Huhta & Leontjev 2019, 25). Lisäksi opetustilat, kuten luokkahuone ja opetuskäytössä olevat materiaalit voivat vaikuttaa haastavilta ja riittämättömiltä toiminnallisuuden toteuttamisen kannalta (Piekkari 2018, 10). Näin ollen myös käytettävissä olevat tilat ja materiaalit suhteessa oppilasryhmään vaikuttavat toiminnallisuuden toimivuuteen.

3 TOIMINNALLISUUS JA VARHENNETTU ENGLANNIN KIELI

3.1 Varhennettu kielenopetus

Varhennetulla kielenopetuksella tarkoitetaan vuonna 2020 peruskoulussa tapahtunutta muutosta, jonka johdosta ensimmäisen vieraan kielen opiskelu aloitetaan jo peruskoulun ensimmäisellä luokalla aiemman kolmannella luokalla aloittamisen sijaan (OKM 2018, 1). Syitä vieraan kielen opetuksen varhentamiselle on monia. Esimerkiksi ihmisten käsitykset, asenteet ja uskomukset voivat vaikuttaa kielenopetuksen varhentamisen taustalla. Usein esimerkiksi uskotaan, että lapset oppivat tai omaksuvat kieliä helposti, sillä heillä ei ole esimerkiksi ennakkokäsityksiä kielistä tai niiden oppimisesta vaan he kiinnostuvat asioista helpommin. (Skinnari & Sjöberg 2018, 7.)

Vieraan kielen varhentamisessa ensisijaisina tavoitteina ovat suuremmissa mittakaavassa olleet monikielisyyden markkinoiminen, monikulttuurisuuden ymmärtäminen ja työmarkkinoiden tarpeeseen vastaaminen, sillä nykypäivänä sujuva toisen kielen (L2) taito vaaditaan useissa työtehtävissä (Jaekel, Schuring, Florian & Ritter 2017, 632). Näitä tavoitteita arvostetaan kansainvälisestikin, ja siksi ensimmäisen vieraan kielen opetuksen varhentamista on tehty myös muualla kuin Suomessa. Varhennetun vieraan kielen opetus onkin kehittynyt vauhdikkaasti ympäri Eurooppaa, sillä yleisen uskomuksen, ”mitä aiemmin, sen parempi”, pohjalta varhentamisen kannalla ovat olleet niin opettajat, oppilaiden huoltajat kuin poliitikotkin (Jaekel ym. 2017, 632).

Oppilaan ensimmäinen vieras kieli voi olla mikä tahansa peruskoulussa opiskeltava kieli. Varhennettuna A1-kielenä voisi peruskoulussa olla esimerkiksi ruotsi, saksa, ranska tai venäjä, mutta esimerkiksi Haaviston (2020) mukaan, englantia on edelleen yleisin A1-kieli Suomen kouluissa, sillä useiden kuntien taloustilanne ei mahdollista useamman eri A1-kielen opetusta. Tämä selittyy esimerkiksi sillä, että muita kieliä tarjottaessa niiden ryhmäkoot jäävät usein niin pieniksi, ettei ryhmiä voida perustaa (Arola 2019). Kunnille varhennetun

englannin kielen opetus onkin edullisempää sekä selkeämpää, sillä englantia opiskellaan kaikista vieraista kielistä eniten joka tapauksessa eikä tällöin tarvitse juurikaan pohtia opetusryhmien kokojen riittävyyttä (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 100).

Opetusryhmien kokojen lisäksi varhennetussa englannin kielen opetuksessa olennaista on sen laatu. Vaikka usein ajatellaan lasten oppivan kieliä helposti ja siksi varhennetun kielenopetuksen olevan kannattavaa, Skinnarin ja Sjöbergin (2018, 16) mukaan pelkkä ikä, jolloin vieraan kielen opiskelu aloitetaan, ei kuitenkaan määritä oppimisen tuloksellisuutta. Laadukkaan varhennetun kielen opetuksen tulee olla oppilaiden ikätasolle optimaalista (Skinnari & Sjöberg 2018, 16). Näin ollen varhennetun kielen opetusmenetelmissä tulee huomioida oppilaiden ikätasoon sopivuus.

Varhennetussa kielenopetuksessa tulee painottaa opiskeltavan kielen käyttöä niin kuuntelun kuin puhumisenkin osalta (Skinnari & Sjöberg 2018, 18). Onkin havaittu, että kuuntelutaidot ovat erityisen tärkeitä, sillä niistä muodostuu kielenoppimisen perusta (Jaekel ym. 2017, 637). Ylipäätään varhainen kielenoppiminen perustuu vahvasti kommunikaatiotaitoihin ja opiskeltavan kielen käyttämiseen, sillä nämä johtavat parempaan oppimismotivaatioon ja kielenkehityksen sujuvampaan jatkumiseen (Jaekel ym. 2017, 642). Nykyisin kielten opetuksessa painotetaankin toiminnallisuutta ja arkisiin tilanteisiin perustuvaa kieltenoppimista, joka sisältää riittävästi toistoja (Skinnari & Sjöberg 2018, 18). Nämä korostuvat erityisesti varhennetussa kielenopetuksessa.

Vieraan kielen opiskelussa ja erityisesti sen aloituksessa oppimisympäristöt ja -tilanteet sekä niiden positiivisuus ja kannustavuus ovat olennaisia. Esimerkiksi Hu (2016, 2164) on todennut, että oppimisympäristöillä on suuri merkitys kielen opiskelun aloittamisessa. Oppimistilanteiden merkitystä puolestaan korostaa Lehtomaa (2018, 9), sillä hänen mukaansa vieraan kielen opiskelun tulisi koostua mahdollisimman aidoista, oppilaille myönteisiä oppimiskokemuksia tarjoavista tilanteista. Kangasvierin ja Moaten (2018, 2) mukaan varhennetun englannin kielen opetuksessa tulisikin korostaa

oppilaiden osaamista, eikä esimerkiksi toistuvasti puuttua oppilaille sattuviin erehdyksiin. Tärkeää olisikin saada oppilaat kokemaan onnistumisia kielen oppimisessa (Kangasvieri & Moate 2018, 2). Vuosiluokkien 1-2 A1-kielen opetussuunnitelman mukaan esimerkiksi opetuksen arvioinnin, mikä usein mielletään myös opetustilanteeksi, tarkoituksena onkin tukea oppilaiden oppimista, ja siten sen tulee olla oppilaita kannustavaa (VOPS 2019, 29).

Varhennetun kielen opetuksen tuloksellisuudesta on tehty joitakin tutkimuksia, ja erityisesti englannin kielen oppimista on tutkittu runsaasti. Jaekelin ym. (2017) tutkimuksessa verrattiin kolmannella luokalla englannin vieraana kielenä opiskelun aloittaneita sen ensimmäisellä luokalla aloittaneisiin. Tutkimus tehtiin sekä näiden oppilaiden ollessa viidennellä luokalla että heidän ollessaan seitsemännellä luokalla. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, menestyivätkö varhennetun englannin kielen opiskelun aloittaneet oppilaat kieliopinnoissaan paremmin kuin myöhemmin englannin kielen opintonsa aloittaneet oppilaat. (Jaekel ym. 2017, 640–641.) Viidennellä luokalla tutkittaessa aiemmin opintonsa aloittaneet menestyivät huomattavasti paremmin sekä lukemisessa että luetunymmärtämisessä kuin myöhemmin kieliopinnot aloittaneet. Kuitenkin seitsemännellä luokalla huomattiin, että myöhemmin opintonsa aloittaneet ohittivat aiemmin opintonsa aloittaneet selkeästi. Näin ollen näiden kahden vuoden aikana myöhemmin kieliopinnot aloittaneet saivat aiemmin opintonsa aloittaneet kiinni. (Jaekel ym. 2017, 646–647.)

Vieraan kielen oppimisen aloitusajan vaikutuksesta oppimistuloksiin onkin saatu ristiriitaisia tutkimustuloksia. Vaikka edellä mainitun Jaekelin ym. (2017) mukaan varhennettu vieraan kielen oppimisen aloittaminen ei johtanut pidemmällä aikavälillä parempaan kielitaitoon kuullun ja luetun ymmärtämisessä, esimerkiksi Muñoz (2008, 589) korostaa, että mitä nuorempana toisen kielen opiskelun aloittaa, sitä paremmat mahdollisuudet oppilaalla on saavuttaa natiivin kaltainen kielitaito. Toisaalta Muñozin (2008, 579) mukaan vanhemmat lapset useimmiten aluksi oppivat toista kieltä nopeammin kuin nuoremmat lapset. Näin ollen vieraan kielen varhentamisesta on saatu erilaisia tuloksia tutkimuksesta riippuen.

Suomessa varhennetun englannin kielen opetuksen tuloksellisuutta ovat tutkineet esimerkiksi Huhta ja Leontjev (2019). He vertasivat suomalaisten 1.- ja 3.-luokkalaisten vieraan kielen opiskelun aloitusta ja sen tuloksellisuutta. Tutkimuksessa havaittiin pääosin kirjallisten tehtävien suorittamisen perusteella, että kolmasluokkalaiset oppivat enemmän englannin sanastoa samassa ajassa kuin nuoremmat oppilaat. Huhta ja Leontjev (2019, 13) kuitenkin korostavat, ettei tämä kerro siitä, että englantia ei kannattaisi alkaa opiskella jo heti koulupolun alussa, vaan he painottavat pidempiaikaisten oppimistulosten lisätutkimuksen tarvetta Suomessa. Suomessa kuitenkin varhennettua kielen opetusta ei ole juurikaan perusteltu oppimistuloksilla, vaan sillä, että sen tarkoituksena on vuosiluokkien 1-2 A1-kielen opetussuunnitelman (2019, 25) mukaan luoda oppilaille positiivisia asenteita vieraiden kielten oppimista kohtaan.

Myös varhennetun kielen opetuksen haasteita on tutkittu Suomessa. Hahl ym. (2020) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajat kokivat sekä isot että heterogeeniset oppilasryhmät haastaviksi varhennetun kielenopetuksen toteuttamisen pedagogiikan ja eriyttämisen kannalta. Lisäksi osa opettajista oli sitä mieltä, ettei heillä ole riittävästi tietoa tai varmuutta varhennetun kielenopetuksen toteuttamisesta, ja he toivoivat siihen lisäkoulutusta (Hahl ym. 2020, 98). Myös vähäinen aika oppituntien suunnittelulle yhdessä kollegoiden kanssa sekä muut yhteisopetusta koskevat vaikeudet sekä valmiiden oppimateriaalien vähäisyys voivat hankaloittaa opetuksen toteutusta. (Hahl ym. 2020, 90–92). Lisäksi oppilaiden erityisten tarpeiden huomioiminen saattaa olla haastavaa varhennetussa kielenopetuksessa. Hahl ym. korostavat myös sitä, kuinka varhennetussa englannin kielen opetuksessa oppilaiden hyvä tunteminen on hyödyllistä. (Hahl ym. 2020, 94–95.) Lisäksi oppilaiden laajempaan kouluvalmiuteen liittyvässä osaamisessa oli suuria eroavaisuuksia, mitkä vaikuttivat opetukseen lisäten sen haastavuutta (Hahl ym. 2020, 90). Näin ollen varhennettuun kielten opetukseen voi liittyä monenlaisia haasteita.

3.2 Toiminnallisuus varhennetun englannin kielen opetuksessa

Toiminnallisuus on usein luontainen osa varhennettua kielenopetusta. Tämä selittyy esimerkiksi sillä, että kieli ja toiminta ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa, koska kielen oppiminen tapahtuu parhaiten tutkimalla kieltä erilaisten harjoitteiden kautta (Piekkari 2018, 3). Toiminnallisuus on olennaista varhennetun englannin kielen opetuksessa muun muassa siksi, että oppilaat ovat vielä nuoria. Opetuksessa ei esimerkiksi vaadita oppilailta luku- ja kirjoitustaitoja ja opetuksen suullisuus onkin tärkeää (VOPS 2019, 25). Varhennetussa englanninopetuksessa tulisi huomioidakin se, että kirjallisten tehtävien käytöllä ei vietäisi kielenoppimisen mahdollisuutta niiltä lapsilta, joilla on oppimiseen liittyviä vaikeuksia (Skinnari & Sjöberg 2018, 18).

Varhennettua englannin kieltä opiskelevien oppilaiden iän takia on merkityksellistä, että kielen käyttäminen yhdistyy sellaiseen toimintaan, jonka lapset oikeasti ymmärtävät (Hahl ym. 2020, 82). Nuorempien lasten opetuksen ei tulisikaan rakentua abstrakteille käsitteille, vaan sen pitäisi olla mahdollisimman konkreettista ja siinä tulisi olla yhteyksiä lapsen aiempiin kokemuksiin (Nurmi ym. 2015, 95). Lapset muistavat parhaiten ne tiedot, jotka he ovat oppineet henkilökohtaisesti merkityksellisillä tavoilla (Ali ym. 2018, 6809). Oppilaan oppimisen ja oppimismotivaation kannalta onkin todella tärkeää, että oppilas ymmärtää, mikä toiminnan tarkoitus oppimistilanteessa on (Huotilainen 2019).

Vuosiluokkien 1-2 A1-kielen opetussuunnitelmassa painotetaan työskentelytapojen valinnan merkitystä varhennetun kielen opetuksessa (VOPS 2019, 28). Työskentelytapojen valitsemisessa tulisi ottaa huomioon oppijoiden taustat, tarpeet, kehitysvaihe ja ikä (Mutta & Maijala 2021, 13). Tärkeää työskentelytapojen valinnassa on myös niiden toiminnallisuus, oppilaslähtöisyys sekä moninaisuus. Lisäksi niiden tulisi sisältää tutkivaa oppimista. (VOPS 2019, 25 & 28; Mutta & Maijala 2021, 13.) Kielen opetuksen työtapojen tulee sisältää paljon erilaisia kokemuksia kieleen ja kulttuuriin liittyen. Tämän lisäksi kielitaitojen harjoittelua voidaan sisällyttää myös muiden oppiaineiden työskentelytapoihin. (VOPS 2019, 28.)

Varhennetussa kielenopetuksessa on korostettu toiminnallisia ja leikkilisiä opetusmenetelmiä ja esimerkiksi pelit, leikit ja laulut kuuluvat usein varhaiseen kielenoppimiseen (Meriläinen ym. 2019, 12). Pienten oppilaiden kielenopetuksessa laulujen ja leikkien hyödyntämisen on havaittu olevan kaikista tuloksellisin keino opettaa vierasta kieltä (Huotilainen 2019). Leikkiminen onkin oppilaalle luonnollinen tapa oppia erilaisia kieleen liittyviä taitoja (Lehtomaa 2018, 2). Lisäksi leikkimisen hyödyntämisellä voidaan innostaa nuoria oppilaita opiskelemaan englantia (Cheep-Aranai, Reinders & Wasanasomsithi 2015, 141).

Toiminnallisuus on noussut esiin myös varhennettua kielenopetusta tutkittaessa. Esimerkiksi Hahl ym. (2020) ovat tutkineet kielenopetuksen varhentamisen hankkeissa opettajien sekä varhaiskasvattajien käytännön kokemuksia. He huomasivat, että opettajat suosivat opetuksessaan muun muassa toiminnallisuutta, rutiineja sekä eri opettajien välistä yhteistyötä tekemistä. (Hahl ym. 2020, 77.) Opettajien käyttämiin toiminnallisiin menetelmiin kuuluivat esimerkiksi digimateriaalien käyttö, pelillisuus, leikkilisyys ja musikaalisuus. Opettajat olivat havainneet kyseisten menetelmien lisäävän oppilaiden keskittymistä, aktiivisuutta sekä innostuneisuutta. (Hahl ym. 2020, 93–94.)

Huhta ja Leontjev (2019) taas vertasivat tutkimuksessaan sitä, miten nykyinen varhennettu englannin kielen opetus poikkeaa aiemmasta kolmannella luokalla aloitetusta kielenopetuksesta. Kun tutkimuksessa kysyttiin opettajilta näkemyksiä kielenopetuksen aloitusajan muutoksen aiheuttamista eroavaisuuksista, suurimmaksi eroksi opettajat mielsivät varhennetun kielenopetuksen edellyttämän suullisuuden sekä toiminnallisuuden. He mainitsivat esimerkiksi varhennetun englannin kielen opetuksen tapahtuvan useimmiten ilman oppikirjoja. (Huhta & Leontjev 2019, 25.)

Cheep-Aranai ja Wasanasomsithi (2016) ovat tutkineet toiminnallisen (play-based) kielenoppimisen vaikutuksia 8–9-vuotiaisiin englantia vieraana kielenä opiskeleviin oppilaisiin. Toiminnallisina aktiviteetteina kielenopetuksessa käytettiin esimerkiksi tarinankerrontaa, leluja ja roolileikkejä

ystävien kanssa. Tutkimuksessa havaittiin, että toiminnallisiin aktiviteetteihin liittyi usein positiivisia tuloksia ja oppilaissa ilmeni innostuneisuutta ja motivaatiota. Mikä tärkeintä, oppilaiden kielitaidot, kuten esimerkiksi sanasto, kehittivät aktiviteettien toiminnallisten piirteiden vuoksi. Tutkimuksessa havaittiin, että toiminnalliseen oppimiseen liittyi iloa, spontaaniutta, luovuutta, innostunutta osallistumista ja virheitä pelkäämättömyyttä. Kaiken kaikkiaan toiminnallisilla aktiviteeteilla oli positiivinen vaikutus suullisten kielitaitojen kehittymiseen sekä muihin lapsen kehityksen osa-alueisiin, kuten tunnetaitojen kehittymiseen. Tämän puolestaan on mahdollista auttaa heitä kehittämään heidän oppimistaitojaan. (Cheep-Aranai & Wasanasomsithi 2016.) Siten toiminnallisuudella on monia tutkittuja hyötyjä nuorten lasten kielenoppimiselle.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien käsityksiä toiminnallisuudesta varhennetun englannin kielen opetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena olikin kerätä tietoa siitä, miten opettajat käsittävät toiminnallisuuden ja miten se näkyy heidän varhennetun englannin kielen opetuksessaan. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää, mitä hyötyjä tai haasteita toiminnallisuuteen voi liittyä varhennetussa englannin kielen opetuksessa. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Miten opettajat käsittävät toiminnallisuuden ja toteuttavat sitä varhennetun englannin kielen opetuksessa?
2. Mitä hyötyjä opettajat käsittävät toiminnallisuudella olevan?
3. Mitä haasteita opettajat käsittävät toiminnallisuudella olevan?

Tässä tutkimuksessa päädyttiin edellä mainittuihin tutkimuskysymyksiin, koska usein toiminnallisuudesta puhuttaessa toiminnallisuus jätetään määrittelemättä, jolloin opettajilla voi olla siitä hyvin erilaisia käsityksiä. Lisäksi tutkimusaihetta koettiin tarpeelliseksi rajata tarkemmin, sillä toiminnallinen opetus ja oppiminen itsessään ovat hyvin laajoja aiheita, ja siksi niiden voidaan ajatella tarkoittavan eri konteksteissa eri asioita. Toiminnallisuuden tarkastelu rajattiin tässä tutkimuksessa varhennetun englannin kielen opetukseen, sillä erityisesti nuorten oppilaiden kanssa toiminnallisen opetuksen roolia on korostettu vieraan kielen opetuksessa (ks. Hahl ym. 2020, 82). Näin ollen tutkimuskohteeksi valikoituivat opettajien käsitykset toiminnallisuudesta varhennetun englannin kielen opetuksessa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisesti. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat usein ihmiset ja heidän kokemusmaailmaansa liittyvät käsitykset ja tulkinnat (Juuti & Puusa 2020, 36). Laadullinen tutkimus tutkiikin usein ilmiöitä, joita pyritään selittämään tai tekemään paremmin ymmärrettäväksi (Alasuutari 2012, 184). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on käsittää tutkittavia asioita tutkimukseen osallistujien perspektiivistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 131), eikä niinkään löytää laajasti yleistettävissä olevia tuloksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 178; Tuomi & Sarajärvi 2018, 74). Siten laadullisessa tutkimuksessa saadaan syvällistä tietoa, joka on usein heikosti yleistettävissä (Alasuutari 2012, 180). Näin ollen tämänkään tutkimuksen tarkoituksena ei ole luoda laajoja yleistyksiä, vaan saada tietoa osallistuneiden opettajien käsityksistä.

Lisäksi laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia tiettyä ilmiötä yksityiskohtaisesti ja tarkasti (Patton 2002, 227). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena onkin aidon elämän tutkiminen. Siinä tutkittavaa aihetta halutaan myös selvittää kaikenkattavasti. (Hirsjärvi ym. 2007, 157.) Kun laadullista tutkimusta verrataan määrälliseen tutkimukseen, on huomattu, että määrällisillä tutkimusmenetelmillä saadaan vähemmän syvällistä, mutta tilastollisesti luotettavaa tietoa (Alasuutari 2012, 180). Parhaaseen tulokseen Alasuutarin (2012, 180) mukaan tutkimuksessa päästäänkin soveltamalla sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä tutkimuksen toteutuksessa. Näin ollen tässä pääosin laadullisessa tutkimuksessa hyödynnettiin myös määrällistä tutkimusta opettajien käyttämien toiminnallisten opetusmenetelmien ja muiden toiminnallisuuden ilmenemismuotojen tutkimisessa, sillä tämän uskottiin tukevan heidän käsitystensä ymmärtämistä.

Laadullisen tutkimusotteen lisäksi tämä tutkimus kiinnittyy fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiseen suuntaukseen.

Fenomenologisissa tutkimuksissa pyritään tutkimaan muun muassa merkityksiä ja sitä, miten ihmiset kokevat asioita (Juuti & Puusa 2020, 10). Hermeneutiikka puolestaan korostaa sitä, että merkitykset riippuvat esimerkiksi kulttuurista. Sen mukaan tulkintojen ei välttämättä ole edes mahdollista olla täysin oikeita. (Patton 2002, 113–114.) Myös Tuomen ja Sarajärven (2018, 32) mukaan fenomenologis-hermeneuttisissa tutkimuksissa tulkinnat ovat olennaisia. Siten tässäkin tutkimuksessa huomioidaan hermeneuttinen näkemys tulkintoja tehtäessä. Näin ollen tässä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa yhdistyy merkitysten tutkiminen ja niiden tulkinnallisuus.

Koska tässä tutkimuksessa tutkitaan käsityksiä, tämä vaikuttaa tutkimuksen lähestymistapaan. Laadullinen tutkimus sopiikin hyvin juuri ihmisten käsitysten tutkimiseen (Juuti & Puusa 2020, 36). Käsitysten on määriteltävä muodostavan suhteen ympäröivän maailman ja yksilön välille (Heinonen, Jääskelä & Isomäki 2017). Käsityksiä voidaan tutkia monin tavoin, kuten eri aineistonkeruumenetelmin. Useimmiten aineisto kerätään kuitenkin kyselyn, seurannan tai haastattelun kautta. (Koppa 2011.) Tässä tutkimuksessa käsitteitä tutkittiinkin verkkokyselyn avulla, sillä sen uskottiin sopivan hyvin opettajien käsitysten selvittämiseen.

Kun tutkitaan ihmisten käsityksiä, tutkijoiden on tärkeää tunnistaa myös omat asenteensa tutkittavaa ilmiötä kohtaan (Koppa 2011). Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijoiden kuuluukin tiedostaa ennakoajatuksensa ja kertoa niistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81). Näin ollen tässäkin tutkimuksessa tutkijat kuvasivat omia ennakoajatuksiaan tutkimusaiheesta. Lisäksi käsityksiä tutkittaessa olisi olennaista huomioida myös kokemukset ja siten tutkia niitäkin, sillä ne heijastuvat käsityksiin (Aarnos 2018, 156). Siten tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemuksia esimerkiksi kysymällä, mitä hyötyjä ja haasteita opettajat ovat havainneet varhennetun englannin kielen opetuksessaan.

Meidän käsityksemme toiminnallisuudesta ovat muotoutuneet pääasiassa luokanopettajaopintojen kautta, joissa aihetta on käsitelty jonkin verran. Käsitys on muodostunut meille monipuoliseksi, joskaan ei tarkkarajaisesti määritellyksi,

mikä olikin osallisena herättämässä kiinnostusta tätä aihetta kohtaan. Siksi halusimmekin selvittää, minkälaisia käsityksiä varhennettua englannin kieltä opettaneilla opettajilla aiheesta on.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin varhennettua englannin kieltä opettavia ja opettaneita opettajia. Tutkimukseen osallistui yhteensä 34 opettajaa, joista 33:n vastaukset otettiin tähän tutkimukseen mukaan. Yksi vastaaja karsiutui pois, sillä hänen vastauksensa olivat lyhyitä sattumanvaraisilta vaikuttavia kirjanyhdistelmiä, joita ei ollut mahdollista tulkita. Tutkimukseen osallistujat tavoitettiin sosiaalisesta mediasta, opettajille suunnattujen Facebook-ryhmien kautta. Tutkimukseen osallistujia tavoiteltiin juuri Facebook-ryhmissä, sillä sieltä oli mahdollista tavoittaa suuri joukko opettajia, joilla on opetuskokemusta varhennetusta englannin kielestä.

Tutkimuksen otantana hyödynnettiin joustavaa harkinnanvaraista otantaa. Siinä tutkijat voivat tehdä vielä aineistonkeruun aikana päätöksiä otoksesta (Patton 2002, 240). Tämän otantamenetelmän mukaan aineistonkeruussa täytyy tehdä päätöksiä esimerkiksi siitä, keitä tutkimuksessa tutkitaan (Patton 2002, 240). Harkinnanvaraisessa otannassa tutkimukseen osallistujat päätetään tutkijoiden määrittämien kriteerien pohjalta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Näin ollen tässäkin tutkimuksessa oli kriteerinä, että tutkimukseen osallistujiksi haluttiin varhennettua englannin kieltä opettaneita opettajia, joten tutkimuksen otos muodostui tämän kriteerin perusteella.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttikin kokemusta varhennetun englannin kielen opettamisesta. Varhennettua kielenopetusta voi perusopetuksessa toteuttaa niin luokanopettaja, aineenopettaja kuin luokanopettajan pätevyyden omaavat erityisopettajatkin (Skinnari & Halvari 2018). Koska kyselylomakkeessa ei kysytty opettajien opetustaustaa, tutkimuksessa luotettiin vastaajien omaan harkintakykyyn tämän kriteerin täyttymisestä. Näin ollen voidaan olettaa, että kaikki tutkimukseen osallistuneet

opettajat ovat opettaneet varhennettua englannin kieltä, mutta täyttä varmuutta tästä ei kuitenkaan ole. Vastaaajilta ei myöskään kysytty mitään henkilötietoja tai muita henkilökohtaisia asioita (esimerkiksi koulusta tai paikkakunnasta, jossa he opettavat), jotta pystyttiin varmistamaan osallistujien anonymiteetin säilyminen.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin verkkokyselynä Webropol-kyselylomakkeella syksyllä 2021. Tutkimukseen osallistuneet opettajat vastasivat verkkokyselyssä avoimiin kysymyksiin itsenäisesti. Kyselystä kerrottiin sosiaalisessa mediassa erilaisissa opettajille suunnatuissa Facebook-ryhmissä. Näitä ryhmiä olivat "Alakoulun aarreaitta - Ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi" (40 949 jäsentä kyselyn jakamishetkellä), "Varhennettu kielenopetus ja kielirikasteinen opetus" (6974 jäsentä), sekä "Alakoulun kieltenopetus" (6739 jäsentä). Kysely jaettiin vielä uudestaan hieman myöhemmin syksyllä "1.-2.lk kielenopetus ja kielirikasteinen opetus" -ryhmään (ent. "Varhennettu kielenopetus ja kielirikasteinen opetus", 7018 jäsentä), sillä tutkimusaineistoa haluttiin vielä laajentaa varhennetusta englannin kielen opetuksesta erityisesti kiinnostuneiden opettajien vastauksilla.

Tässä tutkimuksessa päädyttiin verkkokyselyn käyttämiseen, sillä niillä on useita etuja. Ne ovat esimerkiksi edullisia ja usein myös helppokäyttöisiä (Räsänen & Sarpila 2015, 65). Verkkokyselyissä vastaukset myös tallentuvat järjestelmään automaattisesti, mikä on tutkijoille nopeampaa kuin perinteinen aineiston syöttäminen (Valli 2018, 89; Valli & Perkkilä 2018, 100). Lisäksi epävarmassa pandemiatilanteessa verkon kautta tapahtuva aineistonkeruu oli turvallisempaa kuin esimerkiksi tutkittavien tapaamista vaativat aineistonkeruumenetelmät, sillä näin sekä tutkijoiden että tutkittavien kontaktit pystyttiin minimoimaan epävarmassa koronavirustilanteessa.

Aineistonkeruumenetelmillä on omat hyötynsä ja haasteensa. Verkkokyselyitä tutkittaessa on havaittu, että niissä tutkittavat saattavat esimerkiksi kuvailla arkaluonteisia asioita tarkemmin (Räsänen & Sarpila 2015,

65). Tämä voi tämän tutkimuksen yhteydessä tarkoittaa sitä, että vastaajat saattoivat kuvailla avoimemmin toiminnallisuuteen ja sen toteuttamiseen mahdollisesti liittyviä haasteita kuin he olisivat esimerkiksi kasvotusten tapahtuvassa haastattelussa tehneet. Lisäksi on havaittu, että verkkokyselyihin vastaa enemmän nuoria ihmisiä sekä miehiä (Räsänen & Sarpila 2015, 76). Tämä voi vaikuttaa myös tämän tutkimuksen aineistoon, mutta toisaalta esimerkiksi sukupuolijakaumaan oletettavasti vaikuttaa tätä enemmän se, että suurin osa opettajista on naisia. Tästä huolimatta tässä tutkimuksessa ikä- tai sukupuolijakaumaa ei pidetä tutkimustulosten kannalta olennaisina.

Tutkimuksen kyselylomake sisälsi neljä avointa kysymystä (liite 1). Avoimiin kysymyksiin päädyttiin, sillä Vallin (2018, 98) mukaan niiden avulla tutkijoiden on mahdollista perehtyä tarkemmin vastaajien ajatuksiin. Avointen kysymysten kääntöpuolena on kuitenkin se, että niiden analysoiminen saattaa olla haastavampaa kuin esimerkiksi ennalta annettujen vastausvaihtoehtojen analysointi. Lisäksi on mahdollista, että vastaaja jättää vastaamatta johonkin kysymykseen tai vastaa siihen vaillinaisesti. (Valli 2018, 98.) Tässä tutkimuksessa pyrittiinkin korostamaan kaikkiin kyselylomakkeen kysymyksiin huolellisesti vastaamisen tärkeyttä. Vallin (2018, 82) mukaan myös liian laaja lomake saattaa heikentää vastaajien innokkuutta vastata perusteellisesti sen jokaiseen kysymykseen. Tästä syystä tämä kyselylomake suunniteltiin kohtalaisen lyhyeksi. Kaiken kaikkiaan kyselylomakkeesta pyrittiinkin tekemään vastaajille selkeä ja ymmärrettävä.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin pääosin aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysia käyttäen. Sisällönanalyysia voidaankin käyttää kirjallisten aineistojen järjestelmälliseen analysointiin ja sen tarkoituksena on kuvata ilmiötä tiiviisti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Laadullisessa sisällönanalyysillä aineistosta muodostetaan selkeä kokonaisuus, jolloin tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä on mahdollista luoda täsmällisiä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi

2018, 90). Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin päädyttiin, sillä esimerkiksi Tuomen ja Sarajärven (2018, 78) mukaan se on perusanalyysimenetelmä, jota on mahdollista hyödyntää monenlaisissa tutkimuksissa. Eskolan ja Suorannan (1998, 14–15) mukaan siinä tutkiminen pyritään aloittamaan niin, ettei tutkijoilla ole ennakkokäsityksiä aiheesta. Aineistolähtöisyys on olennaista erityisesti silloin, kun halutaan selvittää ilmiön luonnetta (Eskola & Suoranta 1998, 15). Sen on kuvattu sopivan myös vähän tutkimusta tehneille tutkijoille (Tuomi & Sarajärvi 2018, 106), jollaisia myös me tällä hetkellä olemme.

Aineiston sisällönanalyysi toteutettiin pääosin Tuomen ja Sarajärven (2018, 92) kuvaamien vaiheiden kautta. Aineiston sisällönanalyysi aloitettiin tutustumalla aineistoon lukemalla se läpi useita kertoja. Näin haluttiin varmistaa, että aineistosta saatiin selkeä kokonaiskuva kaikkien kyselylomakkeen kysymysten ja tutkimukseen osallistuneiden vastaajien vastausten osalta. Tutkimuksen tekijät kävivät aineiston läpi ensin erikseen, jonka jälkeen huomioita verrattiin yhdessä. Aineiston läpikäynnin jälkeen päätettiin, että ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten osalta suoritettiin luokittelu, kun taas toisen ja kolmannen kohdalla teemoittelu. Tutkimuksessa ei suoritettu tutkimuskysymyksiin liittyvää alustavaa ryhmittelyä esimerkiksi vastaajien taustatietojen perusteella, sillä niistä ei kysytty, vaan aineiston analyysissä siirryttiin suoraan luokitteluun.

Luokittelussa tutkimusaineistosta muodostetaan luokat sekä määritellään, kuinka usein luokat havaitaan aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79). Tässä tutkimuksessa aineiston luokittelu aloitettiin etsimällä tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset asiat eli ilmaukset, joissa opettajat kuvasivat toiminnallisuuden ilmenemistä varhennetun englannin kielen opetuksessaan. Seuraavaksi näistä alkuperäisistä ilmauksista muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia; esimerkiksi alkuperäisestä ilmauksesta ”esimerkiksi lasten laulut enkuksi” (opettaja 25) muodostettiin pelkistetty ilmaus ”laulut”. Lauluja koskevat pelkistetyt ilmaukset päädyttiin yhdistämään muiden musiikkia koskevien pelkistettyjen ilmausten kanssa alaluokaksi ”musiikki”. Tämän jälkeen laskimme kaikki opettajien vastausten pelkistetyt ilmaukset, jotka

koskivat musiikkia ja siihen sisällytettyjä asioita, kuten lauluja. Näin ollen laskimme tämän ”musiikki”-alaluokan esiintyvyyden aineistossa. Teimme tämän myös muille analyysissa muodostetuille alaluokille, joita olivat esimerkiksi ”liike”, ”leikit” ja ”pelit”.

Seuraavaksi aineistosta muodostetuista alaluokista muodostettiin yläluokkia. Alaluokista yhdistettiin yläluokkia siten, että alaluokat ”musiikki”, ”liike”, ”leikit” ja ”pelit” yhdistettiin yläluokaksi ”toiminnalliset opetusmenetelmät”. Materiaaleja, monipuolisia työskentelytapoja sekä vaihtelevia oppimisympäristöjä kuvaavista alaluokista puolestaan muodostettiin samannimiset yläluokat. Näin ollen yläluokiksi muodostuivat toiminnalliset opetusmenetelmät, materiaalit, monipuoliset työskentelytavat sekä vaihtelevat oppimisympäristöt. Yläluokista puolestaan muodostettiin yksi yhdistävä luokka, jonka nimeksi tuli ”Toiminnallisuuden ilmenemismuodot varhennetun englannin kielen opetuksessa”. Aineiston analyysissa siis alkuperäisistä ilmaisuista muodostettiin pelkistettyjä ilmaisuja, ja niistä luotiin alaluokkia, joista puolestaan yhdisteltiin yläluokkia, joista lopulta saatiin muodostettua yhdistävä luokka (ks. taulukko 1).

Taulukko 1

Esimerkki tutkielman alkuperäisilmauksien pelkistämisestä ja luokittelusta.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
”esimerkiksi lasten laulut enkuksi”	Laulut	Musiikki	Toiminnalliset opetusmenetelmät	Toiminnallisuuden ilmenemismuodot varhennetun englannin kielen opetuksessa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla eli selvitettäessä miten opettajat toteuttavat toiminnallisuutta varhennetun englannin kielen opetuksessaan tutkimuksessa käytettiin laadullisen sisällönanalyysin lisäksi kevyttä määrällistä analyysia. Siten selvitettiin, miten moni vastaaja nosti vastauksissaan esiin aineistosta muodostetut alaluokat. Tutkimusaineistosta laskettiin, kuinka moni

vastaajista mainitsi toiminnallisuuden näkyvän heidän opetuksessaan esimerkiksi oppilaan fyysisenä liikkeenä. Tämän jälkeen vastaajien määrät muutettiin prosenteiksi. Näin saatiin parempi kokonaiskuva siitä, miten toiminnallisuus ilmeni opettajien opetuksessa.

Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla, eli toiminnallisuuden hyötyjä ja haasteita selvitettäessä, aineistolle suoritettiin teemoittelu. Siinä aineisto jaotellaan aihepiireihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79). Teemoittelussa tarkoituksena on järjestellä aineistoa (Eskola 2018, 221). Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla teemoiteltiin opettajien mainitsemia hyötyjä (luku 3.2) ja haittoja (luku 3.3) teemoiksi. Aineistosta etsittiin esimerkiksi kaikki kohdat, joissa opettajat mainitsivat toiminnallisuuden virkistävän, aktivoivan tai ylläpitävän vireystilaa tai keskittymiskykyä ja niistä muodostettiin teema ”aktivoi oppilaan mieltä ja kehoa”. Näin saatiin muodostettua teemat toiminnallisuuden hyödyistä ja haitoista.

Teemoittelussa määrät eivät välttämättä ole oleellisia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79). Näin ollen tämänkään tutkimuksen teemoittelussa ei laskettu määriä, eli hyötyjen ja haasteiden analyysissa ei käytetty määrällistä analyysia. Tähän ratkaisuun päädyttiin, koska mainintojen lukumäärän ei ajateltu tuovan lisäarvoa opettajien kuvauksille toiminnallisuuden mahdollisista hyödyistä ja haasteista. Tämän sijaan tutkimuksessa päädyttiin kuvailemaan laadullisesti opettajien käsityksiä toiminnallisuuden hyödyistä ja haitoista varhennetun englannin kielen opetuksessa.

Kaiken kaikkiaan aineistoa analysoitaessa havaittiin, että suuri osa opettajista ei pyrkinyt vastauksissaan määrittelemään, mitä toiminnallisuus tarkoittaa tai miksi he nimesivät tietyt menetelmät toiminnallisiksi. Tästä johtuen ymmärrys siitä, miten opettajat käsittivät toiminnallisuuden, muodostui pääosin sen perusteella, miten he kuvasivat käyttävänsä mainitsemiaan toiminnallisia opetusmenetelmiä ja muita toiminnallisuuden ilmenemismuotoja opetuksessaan. Tästä huolimatta osa opettajista kuitenkin kuvaili toiminnallisuuden tarkoittavan esimerkiksi oppilaiden aktiivista roolia. Näiden

monipuolisten vastausten perusteella aineistosta voitiin analysoida opettajien käsityksiä toiminnallisuudesta.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimusten tekemisessä on huomioitava lukuisia eettisyyteen liittyviä asioita. Myös tässä tutkimuksessa eettisyys oli suuressa roolissa ja tutkimus onkin pyritty toteuttamaan hyvän tieteellisen käytännön mukaan. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat esimerkiksi tarkasti ja rehellisesti toimiminen tutkimusta tehdessä sekä oikeanlaiset viittaukset muuhun tutkimuksessa esiintyvään kirjallisuuteen (2012, 6). Näin ollen myös tässä tutkimuksessa pyrittiin viittaamaan lähteisiin asianmukaisesti. Lisäksi tutkimus tulee laatia asianmukaisella tavalla ja siitä tulee kertoa avoimesti (TENK 2012, 6). Tätä tuki esimerkiksi ennen tutkimuksen toteuttamista laaditut tiedote tutkimuksesta ja tietosuojailmoitus.

Tutkimustulosten on mahdollista olla luotettavia ainoastaan silloin, kun tutkimus on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön mukaan (TENK 2012, 6). Tutkimusta toteuttavien tutkijoiden tulee arvioida myös tutkimuksensa hyödyllisyyttä (Koro-Ljungberg 2005, 280). Tämän tutkimuksen arvioitiinkin olevan varsin hyödyllinen, koska kyseessä oleva tutkimusaihe on ajankohtainen, eikä täysin samanlaisia tutkimuksia ole tehty. Siksi tutkimuksen ajateltiin luovan ajankohtaisesta aiheesta uutta ja hyödyllistä tietoa.

Tutkimuksen eettisyydessä hyvin olennaista on myös se, että tutkimuksesta seuraa sen osallistujille mahdollisimman paljon hyötyä sekä mahdollisimman vähän haittaa (Mertens 2012, 23). Tästä tutkimuksesta saattoikin olla siihen osallistuneille opettajille hyötyä, koska se saattoi esimerkiksi saada heidät reflektoimaan omaa opetustaan tarkemmin, mikä antoi heille mahdollisuuden parantaa opetustaan. Myös TENKin (2019, 7) mukaan yksi tutkimuksia ohjaavista yleisistä eettisistä periaatteista on, että tutkimuksesta ei seuraa siihen osallistuville olennaisia haittoja. Tämä pyrittiin varmistamaan muun muassa siten, että tutkimuksessa minimoitiin riskit tutkittavien tunnistamiseksi. Tästä

syystä tutkimus oli anonymi eli tutkimukseen osallistuneilta ei kerätty heidän tunnistamiseensa johtavia tietoja. Tutkittavilta ei myöskään kysytty asioita, jotka voisivat olla liian henkilökohtaisia tai herättää heissä epämiellyttäviä tunteita. Siten tutkimuksen mahdolliset haitat osallistujille pyrittiin poistamaan anonymiteetin ja huolellisen kysymysten asettelun avulla.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan tutkimusten kuuluu myös pohjautua tutkimukseen osallistuvien tietoon perustuvaan suostumukseen (TENK 2019, 8). Siten tutkimuksessa kerrottiin osallistujille tutkimuksesta tarkasti ja heiltä edellytettiin suostumusta tutkimukseen osallistumiseen. Eettisessä tutkimuksessa tutkittavilla tulee myös olla oikeus päättää tutkimukseen osallistuminen sen missä tahansa vaiheessa ilman negatiivisia seuraamuksia (Koro-Ljungberg 2005, 280; TENK 2019, 8). Tutkimuksen eettisyydessä tärkeää on myös se, että tutkittavat ymmärtävät tutkimuksen tavoitteet (Koro-Ljungberg 2005, 280). Tästä syystä tässä tutkimuksessa pyrittiin kertomaan tutkimuksesta, siihen osallistumisesta ja sen tavoitteista tutkimukseen osallistujille mahdollisimman selkeästi.

Koska tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin anonymisti verkkokyselyllä, tutkijoiden ja tutkittavien suhde jäi hyvin etäiseksi. Tästä syystä kyselylomakkeen hyvä suunnittelu on olennaista, jotta vastaaja pystyy ymmärtämään sen itsenäisesti (Toepoel 2016). Onkin havaittu, että kyselytutkimuksissa väärinymmärrysten todennäköisyys on suurempi kuin esimerkiksi haastatteluissa (Räsänen & Sarpila 2015, 65). Verkkokyselyssä tutkijan ei myöskään ole mahdollista vaikuttaa esimerkiksi tutkittavan ympäristöön. Siten hän ei voi esimerkiksi tietää, onko tutkimukseen vastaaja yksin. (Toepoel 2016.) Tästä syystä tässä tutkimuksessa ei voida tietää, ovatko tutkimukseen osallistuneet esimerkiksi kokeneet paineita vastata tietyillä tavoilla samassa tilassa olleiden muiden henkilöiden vuoksi. Toisaalta, koska kyseessä oli verkkokysely, vastaajilla oli mahdollisuus valita itselleen parhaiten sopiva ajankohta, kuten sellainen hetki, jolloin he voivat rauhassa yksin vastata kyselyyn. Siten tutkimuksessa oletetaan, että tutkimukseen osallistujat ovat vastanneet tutkimuksen kyselylomakkeeseen todenmukaisesti.

Edellä mainittujen eettisten ratkaisujen lisäksi tutkimuksen eettiseen toteuttamiseen kuuluu myös tutkimusaineiston säilyttäminen asianmukaisesti (TENK 2012, 6). Tämän tutkimuksen tutkimusaineistoa säilytetään sekä Webropolissa, jossa tutkimusaineisto on kerätty, että Jyväskylän yliopiston verkkoasemalla, jolloin aineistoon käsiksi pääseminen vaatii tutkijoiden asettamien ja vastuullisesti säilyttämien salasanojen tietämisen. Tutkimuksen aineisto tullaan tuhoamaan tutkimuksen valmistuttua, viimeistään kesällä 2022. Tällöin aineisto tuhotaan poistamalla se Webropolista sekä yliopiston verkkoasemilta, jolloin tutkimusaineiston käsittely ja säilytys päättyy eettisesti ja ohjeiden mukaisesti.

6 TULOKSET

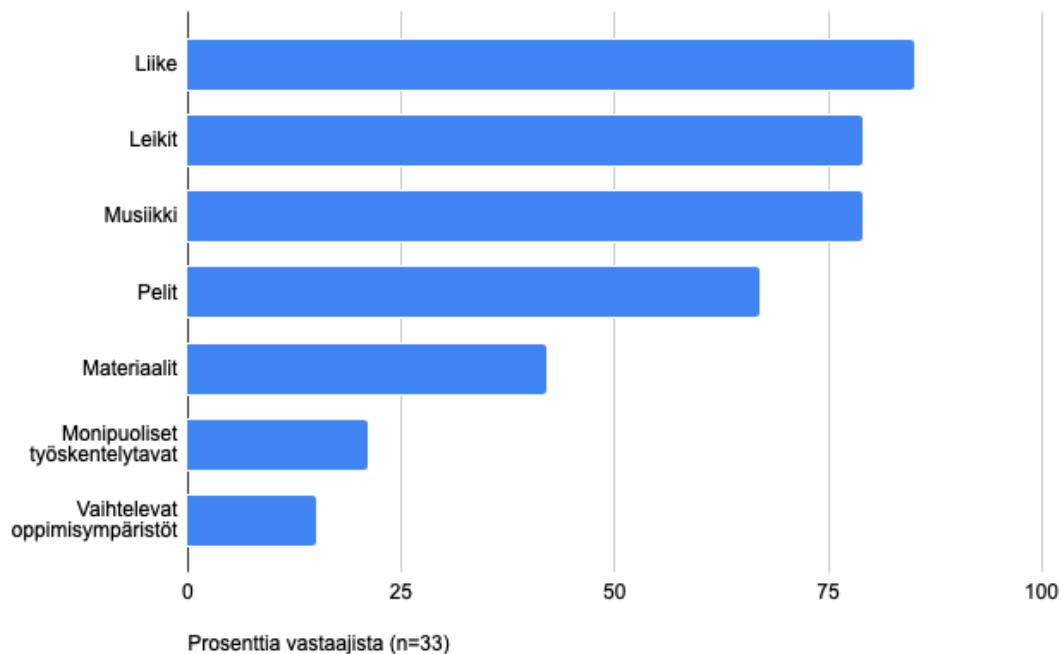
Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajat käsittävät toiminnallisuuden varhennetun englannin kielen opetuksessa. Tässä tutkimuksessa varhennettua englannin kieltä opettaneita opettajia pyydettiin kertomaan, mitä he ajattelevat toiminnallisuuden tarkoittavan ja miten toiminnallisuus näkyy heidän varhennetun englannin kielen opetuksessaan (luku 6.1). Lisäksi tutkimukseen osallistuneilta opettajilta haluttiin kuulla ajatuksia toiminnallisuuden mahdollisista hyödyistä (luku 6.2) ja haasteista (luku 6.3) varhennetun englannin kielen opetuksessa, sillä niiden ajateltiin antavan lisää tietoa opettajien käsityksistä.

Tutkimuksessa havaittiin, että varhennettua englannin kieltä opettaneet opettajat ymmärtävät toiminnallisuuden monin eri tavoin. Yllättävää tässä tutkimuksessa oli se, että monet tutkimukseen osallistuneista opettajista eivät pyrkineet määrittelemään toiminnallisuutta käsitteenä tai ilmiönä, vaan he lähinnä luettelivat ja kuvailivat vastauksissaan varhennetun englannin kielen opetuksessa käyttämiään toiminnallisia opetusmenetelmiä sekä muita toiminnallisuuden ilmenemismuotoja, kuten materiaaleja, monipuolisia työtapoja ja vaihtelevia oppimisympäristöjä. Tästä huolimatta opettajien vastausten perusteella saatiin tuloksia siitä, mitä opettajat ajattelevat toiminnallisuuden tarkoittavan, miten se näkyy heidän opetuksessaan sekä mitä hyötyjä ja haasteita he ovat havainneet toiminnallisuudella olevan.

6.1 Opettajien käsitykset toiminnallisuudesta varhennetun englannin kielen opetuksessa

Tässä luvussa kuvaamme, kuinka opettajat käsittivät toiminnallisuuden. Tämän luvun alaluvuissa puolestaan kerromme opettajien kuvaamista toiminnallisista opetusmenetelmistä, joita olivat liike, leikit, musiikki ja pelit, sekä muista toiminnallisuuden ilmenemismuodoista, joita olivat materiaalit, monipuoliset työskentelytavat ja vaihtelevat oppimisympäristöt. Tämän tutkimuksen tulokset

opettajien käsityksistä toiminnallisuudesta varhennetun englannin kielen opetuksessa muodostuivatkin siitä, miten opettajat kuvasivat vastauksissaan toiminnallisuutta, toiminnallisia opetusmenetelmiä ja muita toiminnallisuuden ilmenemismuotoja (kuvio 1).



Kuvio 1. *Opettajien vastauksissaan mainitsemat toiminnalliset opetusmenetelmät, materiaalit, monipuoliset työskentelytavat ja vaihtelevat oppimisympäristöt.*

Tutkimukseen osallistuneista opettajista 55 % määritteli toiminnallisuutta oppilaiden aktiivisuuden kautta. Tässä yhteydessä opettajat kertoivat esimerkiksi oppilaiden aktiivisesta roolista, tiedonhankinnan tavoista sekä tekemällä oppimisesta. Opettajat kuvasivat oppilaiden toiminnallisuutta seuraavasti: "Oppilaat toimivat aktiivisesti oppien samalla, eli ovat aktiivisia toimijoita omassa kielenoppimisessaan. Opettaja mahdollistaa erilaisia toiminnallisen oppimisen tilanteita" (opettaja 12) ja "Oppilaan aktiivista ja osallistuvaa roolia oppimistilanteessa" (opettaja 23). Aineistossa kuvattiin myös tapaa, jolla oppilas hankkii tietoa: "Sitä, ettei oppilas vain istu ja ota passiivisesti kaadettua tietoa vastaan" (opettaja 28), "Oppilas on oppitunnilla mukana aktiivisena toimijana ja tiedon kerääjänä" (opettaja 13). Lisäksi tekemällä

oppiminen mainittiin muutaman kerran: "Oppilaan toimintaan ja tekevään oppimiseen perustuvaa opetusta" (opettaja 14), "Opetellaan opetettavaa asiaa tekemisen kautta." (opettaja 27) ja "...toiminnallisuus tarkoittaa oppimista tekemällä eikä esim. mekaanisesti lukemalla" (opettaja 33). Näin ollen osa opettajista käsitti toiminnallisuuteen liittyvän oppilaiden aktiiviseen rooliin oppimisessa.

6.1.1 Toiminnalliset opetusmenetelmät

Tutkimukseen osallistuneet opettajat käsittivät toiminnallisuuden erityisesti toiminnallisiksi opetusmenetelmiksi. Tutkimuksen osallistujien vastauksissa keskityttiin eniten toiminnallisiin opetusmenetelmiin, kun heitä pyydettiin määrittelemään toiminnallisuutta varhennetun englannin kielen opetuksessa. Toiminnallisiksi opetusmenetelmiksi luettiin tässä tutkimuksessa liike, leikit, musiikki ja pelit. Opettajat kuvasivat vastauksissaan konkreettisesti, miten he ovat käyttäneet näitä opetusmenetelmiä varhennetun englannin kielen opetuksessaan.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista 85 % kertoi käyttävänsä toiminnallisessa opetuksessaan **liikettä**. Liikkeeksi tässä tutkimuksessa laskettiin kaikenlainen oppilaiden fyysinen liike ja aktiivisuus oppitunnilla. Vastajat kuvasivat toiminnallisuutta vastauksissaan muun muassa seuraavasti: "Siihen liittyy jotain liikkumista" (opettaja 26) ja "...sitä, ettei oppilas vain istu" (opettaja 28). Lisäksi toiminnallisuutta kuvattiin irrallisina aktiviteetteina opiskelun lomassa: "Tehtävään on lisätty liikuntaosio. Hae/etsi ja tule paikallasi kirjoittamaan tms. Heitetään hernepussia ja luetellaan esim. numeroita" (opettaja 30). Liikkeen avulla opeteltiin esimerkiksi lukuja sekä tervehdyksiä: "Teen radan tasapainokivillä, joihin jokaiseen on teipattu jokin numero. Oppilas kulkee rataa ja sanoo numeron englanniksi ääneen" (opettaja 26) ja "Alkutervehdykset tehdään liikkeiden avulla ja oppilaat saavat keksiä myös omia liikkeitä tuttuihin tervehdyksiin" (opettaja 20). Siten suuri osa opettajista käsitti toiminnallisen opetuksen sisältävän liikettä.

Vastaajista 79 % mainitsi **leikit** toiminnallisena menetelmänä, ja vastauksissa lueteltiinkin lukuisia eri leikkejä. Esimerkiksi piirileikit mainittiin vastauksissa: “Erilaisia piirileikkejä, joissa jokin esine kiertää ja pysähtyy ja sitten pitää toimia ohjeen mukaan” (opettaja 7). Leikkien avulla opeteltiin erityisesti sanastoa: “Tunnin sanastoon tutustutaan ja sitä opitaan yhteisten leikkien avulla (esim. Burr, Nurkat, kim, Hae kuva, piirileikit jne.)” (opettaja 21). Sanaston harjoittelua leikkien opetuksessa kuvattiin myös seuraavasti: “Sanoja harjoitellaan laulujen, lorujen tai leikkien avulla, nurkkaleikki, myrkkysieni, Kapteeni käskee, kauppaleikit, etsitään piilotettu kuva ja merkitään se oikean sanan viereen monisteeseen” (opettaja 30). Näin ollen opettajat käsittivät leikit toiminnallisiksi ja hyödynsivät monia leikkejä muun muassa sanaston opettamiseen.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista 79 % mainitsi toiminnallisista opetusmenetelmistä **musiikin**. Musiikiksi tutkimuksessa luettiin niin laulut, laululeikit kuin muukin opetuksen tukena käytetty musiikki. Opettajat kertoivat käyttävänsä musiikkia toiminnallisena menetelmänä useilla eri tavoilla: “Liikutaan musiikin mukana, musiikin pysähtyessä tervehditään lähinnä olevaa” (opettaja 12), ja “Koulupäivän aikana lauletaan lyhyitä lauluja, esim. tietty laulu viikon-kahden aikana” (opettaja 14). Musiikin avulla opeteltiin esimerkiksi tervehdyksiä, värejä ja numeroita: “Go-kirjan laulujen mukana olemme opetelleet värejä, numeroita, tervehdyksiä” (opettaja 29). Vaikka valtaosa opettajista kertoi hyödyntävänsä musiikkia toiminnallisessa opetuksessaan, he antoivat melko vähän konkreettisia esimerkkejä siitä, miten musiikkia konkreettisesti on heidän opetuksessaan käytetty.

Tutkimukseen vastanneista opettajista 67 % kertoi **peleistä** toiminnallisena opetusmenetelmänä. Peleistä mainittiin korttipelit, noppapelit, pöytäpelit ja lautapelit. Esimerkkeinä näistä mainittiin muun muassa bingo, Search the Room, Say It First ja Last Color Standing. Pelien avulla opeteltiin esimerkiksi fraaseja: “Pelataan pelejä, joissa pitää esim. etsiä oma pari liikkumalla luokassa tiettyä fraasia toistaen” (opettaja 20). Lisäksi opettajat kertoivat opettaneensa pelien avulla esimerkiksi värejä sekä lukuja: “Värejä kertosimme

ilmapallopelillä: aina kun ilmapallo osui kohdalle, piti sanoa sen väri englanniksi” (opettaja 29) ja “Lukuja voi harjoitella englanniksi myrkkysienipeliä pelaamalla. Lukuja voi treenata myös esim. isolla pelilauta-alueella, jossa oppilas on itse pelinappula ja laskee etenemistään englanniksi sekä suorittaa liiketehtäväkortteja, joissa suorituskerrat lasketaan ääneen” (opettaja 10). Siten pelien käsitettiin kuuluvan toiminnalliseen opetukseen, ja niitä käytettiin monipuolisesti opetuksessa.

6.1.2 Materiaalit

Opettajat kuvasivat toiminnallisuutta myös kertomalla opetuksessaan käyttämistään materiaaleista. Tutkimukseen vastanneista opettajista 42 % kertoi materiaaleista ja niiden käytöstä toiminnallisessa opetuksessa. Tässä yhteydessä mainittiin esimerkiksi digiopetusmateriaalin käyttö varhennetun englannin kielen oppitunneilla: “Lähes joka tunnilla on jotain toiminnallista. Myös käytössä oleva opettajan digimateriaali tukee sitä” (opettaja 9). Lisäksi eräs tutkimukseen vastaaja korosti kirjasarjan merkitystä toiminnallisuuden toteuttamisen kannalta: “Hyvä kirjasarja auttaa toiminnoissa” (opettaja 17). Vastaajat kertoivat lisäksi erilaisissa leikeissä ja harjoitteissa käyttämistään materiaaleista seuraavasti: “Meillä on käytössä käsi- ja sorminuket, joiden kanssa oppilaat rohkaistuvat keskustelemaan leikin varjolla” (opettaja 8) ja “Esim. sanojen harjoittelu kuva- ja sanakorttien avulla” (opettaja 12). Näin ollen opettajat käsittivät toiminnallisen opetuksen sisältävän monenlaisia materiaaleja.

6.1.3 Monipuoliset työskentelytavat

Kyselyyn vastanneista opettajista 21 % kertoi monipuolisista työskentelytavoista toiminnallisessa opetuksessa. Aineistossa toiminnallista työskentelyä kuvattiin esimerkiksi seuraavasti: “Vaihtelevia toimintatapoja. Oppimista, joka tapahtuu toiminnan kautta. Se voi mielestäni olla tunnilla pääroolissa, esimerkiksi pistetyöskentelynä tai pieninä välipaloina tavallisen kirjan tekemisen tai opettajajohtoisen opiskelun lomassa” (opettaja 24). Myös eläytymistä kuvailtiin toiminnallisina työskentelytapoina vastauksissa: “Luetaan satu ja eläydytään

siihen liikkeen ja puheen avulla” (opettaja 20). Lisäksi englannin kielen integroiminen toiseen oppiaineeseen mainittiin aineistossa: “Liikkatunnilla enkkoa” (opettaja 19). Eräissä vastauksessa huomioitiin myös se, että toiminnallisuus voi sisältää monenlaisia työskentelytapoja: “Yhdistellään esim. leikkiä, musiikkia, liikuntaa ja liikettä ylipäätään harjoitteisiin. Kynätehtävätkin voivat tällöin olla toiminnallisia, kun niihin sisällyttää näitä” (opettaja 10). Siten jotkut opettajat käsittivät toiminnallisuuteen kuuluvan monipuolisia työskentelytapoja, kuten eläytymistä sekä kielen integrointia muihin oppiaineisiin.

6.1.4 Vaihtelevat oppimisympäristöt

Opettajat kuvasivat toiminnallisuuden ilmenemistä opetuksessaan myös kertomalla hyödyntämistään vaihtelevista oppimisympäristöistä. Tutkimukseen osallistuneista opettajista 15 % mainitsikin vaihtelevat oppimisympäristöt. Vaihteleviksi oppimisympäristöiksi miellettiin tässä tutkimuksessa kuuluvan kaikki luokan ulkopuolella käytössä olevat oppimisympäristöt. Näihin laskettiin koulun muut tilat, kuten käytävät, sekä ulko-opetus, joka voi tapahtua esimerkiksi koulun pihalla tai muualla luonnossa. Lisäksi vastauksissa nostettiin esiin retket. Luokan ulkopuolista toimintaa kuvattiin esimerkiksi seuraavasti: “Olemme esimerkiksi etsineet koulun käytäville piilotettuja sanoja, leikkineet pihalla erilaisia tuttuja liikuntaleikkejä enkunkielisillä lisäyksillä” (opettaja 9) ja “Numeroita opetellessa on pitänyt etsiä luonnosta 'five stones' tai 'three flowers'” (opettaja 16). Näin ollen pieni osa vastaajista käsitti vaihtelevien oppimisympäristöjen kuuluvan toiminnalliseen opetukseen, ja niitä hyödynnettiin monipuolisesti.

6.2 Opettajien havaintoja toiminnallisuuden hyödyistä

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää myös opettajien ajatuksia toiminnallisuuden hyödyistä varhennetun englannin kielen opetuksessa, sillä niiden ajateltiin syventävän ymmärrystä siitä, kuinka opettajat käsittävät toiminnallisuuden. Tutkimukseen osallistuneet opettajat nimesivätkin useita

hyötyjä toiminnallisuuden käytöstä opetuksessa. Pääosin opettajien vastauksissa mainitut toiminnallisuuden hyödyt olivat samankaltaisia, mutta vastauksista oli löydettävissä myös joitakin eroavaisuuksia. Opettajien nimeämiä toiminnallisuuden hyötyjä olivat oppilaiden aktivoiminen, oppilaiden kielen käytön lisääminen ja rohkaiseminen, oppilaiden ikätasoon sopivuus, eritasoisten oppilaiden tukeminen, oppilaiden motivoiminen, parempi opetettavan asian mieleen jääminen sekä opetuksen monipuolisuuden mahdollistaminen kielenopetuksessa.

Toiminnallisuuden yhdeksi hyödyksi opetuksessa tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat esimerkiksi sen, että se ”aktivoi sekä oppilaan mieltä että kehoa” (opettaja 1). Lisäksi toiminnallisen opetuksen kerrottiin auttavan ylläpitämään oppilaiden vireystilaa. Tämä näkyi tutkimusaineistossa muun muassa seuraavasti: ”Pysy paremmin hereillä!” (opettaja 1). Lisäksi toiminnallisuuden käsitettiin auttavan oppilaita keskittymään: ”Oppilaat jaksavat keskittyä, kun toiminta on vaihtelevaa” (opettaja 12). Toiminnallisuuden kuvattiin myös auttavan oppilaita pidempiaikaisessa keskittymisessä: ”Lapset jaksavat opiskella koko tunnin ja ovat motivoituneita” (opettaja 30). Siten opettajat käsittivät toiminnallisuuden aktivoivan oppilaita monipuolisesti sekä esimerkiksi auttavan oppilaita keskittymään.

Opettajat kuvasivat vastauksissaan toiminnallisuuden vaikuttavan myös oppilaiden kielen käytön määrään. Lisäksi toiminnallisuuden kerrottiin rohkaisevan oppilaita ilmaisemaan itseään vieraalla kielellä. Vastauksissa kerrottiin tästä muun muassa seuraavasti: ”Toiminnallisuutta ja leikkiä hyödyntäen oppilaat käyttävät kieltä rohkeammin ja rennommin” (opettaja 24), ”Kieltä tulee käytettyä enemmän ja kynnyks käyttä kieltä on matalampi” (opettaja 2) ja ”Oppilaat uskaltavat käyttää kieltä matalalla kynnyksellä” (opettaja 22). Vastauksissa kuvattiin toiminnallisten keinojen myös lisäävän englanninkielistä puhetta: ”Saa paljon puhetta (myös englanniksi) aikaan” (opettaja 28) ja ”Joskus oppilaat puhuvat spontaanisti keskenään nauraen englantia” (opettaja 14). Siten toiminnallisuuden hyödyksi käsitettiin, että sen avulla on mahdollista lisätä oppilaiden kielen käytön määrää.

Toiminnallisuuden kuvattiin tutkimusaineistossa lisäksi sopivan hyvin oppilaiden ikätasoon varhennetun englannin kielen opetuksessa. Tätä perusteltiin muun muassa oppilaiden puutteellisella luku- ja kirjoitustaidolla seuraavasti: "Pienet eivät vielä lue/kirjoita, joten oppiminen tapahtuu täysin toiminnallisesti." (opettaja 6), "Ykkösluokkalaiset oppilaat eivät ole vielä lukutaitoisia, joten toiminnallisuus on välttämätöntä" (opettaja 24) ja "Toiminnallisuus tukee myös sitä, että englantia voi aluksi opiskella myös ilman lukutaitoa" (opettaja 9). Aineistossa mainittiin myös se, että oppilaat kannattaa totuttaa toiminnallisuuteen jo nuorina: "Pienet myös lähtevät helposti mukaan kokeilemaan eri juttuja ja jos tottuvat tähän jo alkuopetuksessa, on toiminnallisuutta helpompi toteuttaa myös ylemmillä luokilla" (opettaja 20). Näin ollen opettajat käsittivät toiminnallisuuden hyödyksi sen sopivuuden nuorille oppilaille.

Toiminnallisten opetusmenetelmien käsitettiin myös tukevan ja tasa-arvoistavan eritasoisia oppilaita. Vastauksissa korostettiin erityisesti sitä, että oppilaat pystyvät tukemaan toisiaan ja oppimaan vierasta kieltä yhdessä omasta tasostaan huolimatta: "Eritasoiset oppilaat pärjäävät ja oppivat toisiltaan" (opettaja 29) ja "Parhaiten oppii itse tekemällä ja osallistumalla ja siinä samalla voi oppilas jopa auttaa kaveriaan, mikä on parasta oppimista" (opettaja 3). Eräs tutkimukseen osallistunut opettaja kuvasi tätä seuraavasti: "Ekalla luokalla myös erot kielen osaamisessa ovat valtavat, jotkut osaavat jo hurjan paljon englantia ja toiset eivät ollenkaan, leikkien ja pelien tiimellyksessä osaajat voivat olla avuksi muille ilman että muut kokevat kuitenkaan huonommuutta" (opettaja 16). Näin ollen toiminnallisuuden avulla käsitettiin voivan edistää eri tasoisten oppilaiden oppimista.

Toiminnallisuuden oli havaittu lisäksi motivoivan ja innostavan oppilaita heidän englannin kielen oppimisessaan. Sen käsitettiin esimerkiksi tekevän oppimisesta hauskaa ja leikinomaista ja lisäävän oppimisen iloa luokassa: "Kaikilla, myös opella, on hauskaa" (opettaja 29). Aineistossa mainittiin myös toiminnallisuuden, motivaation sekä oppiaineen haastavuuden yhteys seuraavasti: "Lisää motivaatiota osalle hyvin vaikeaan oppiaineeseen. Osalle taas

hyvin helppoon oppiaineeseen lisää mielenkiintoa” (opettaja 25). Motivaation puolestaan kuvattiin vaikuttavan oppimiseen: ”Oppilaat ovat motivoituneita ja innostuneita, eivätkä edes huomaa oppineensa samalla” (opettaja 16). Toiminnallisuuden kerrottiin myös lisäävän oppilaiden innostusta kieltä kohtaan: ”Oppilaat innostuvat kielestä, kun kokevat opetuksen hauskaksi” (opettaja 8) ja ”Innostus uusista leikeistä ja peleistä ylläpitävät mielenkiintoa myös englannin kieleen” (opettaja 12). Näin ollen toiminnallisen opetuksen käsitettiin lisäävän oppimismotivaatiota monin tavoin.

Toiminnallisen opetuksen käsitettiin myös auttavan oppilaita opittavan asian mieleen jäämisessä muun muassa toiston avulla. Aineistossa kerrottiin, että toiminnalliset menetelmät tekivät toistoista oppilaille mielekkäämpiä: ”Oppilaat tekevät ja jaksavat tehdä huomaamattaan paljon toistoja opiskellessaan” (opettaja 23). Muun muassa sanastojen ja harjoiteltavien asioiden oli havaittu jäävän paremmin mieleen toiminnallisten opetusmenetelmien ansiosta. Tätä kuvattiin aineistossa esimerkiksi seuraavasti: ”Pelit, leikit, laulut ja lorut toistavat leikinomaisesti ja innostavasti harjoiteltavaa sanastoa” (opettaja 10). Siten toiminnallisen opetuksen käsitettiin edistävän opittavien asioiden muistamista esimerkiksi tekemällä toistoista ja harjoituksista enemmän motivoivia.

Tutkimusaineistossa kävi ilmi lisäksi se, että toiminnallisuus opetuksessa mahdollistaa monipuolisuuden varhennetun englannin kielen opetuksessa. Tätä kuvattiin esimerkiksi seuraavasti: ”Tehtäviä hieman muuntelemalla saa mielenkiinnon säilymään, mutta tulee riittävästi toistoja” (opettaja 8) ja ”Oppilaat jaksavat keskittyä, kun toiminta on vaihtelevaa, innostus uusista leikeistä ja peleistä ylläpitävät mielenkiintoa myös englannin kieleen” (opettaja 11). Lisäksi toiminnallisten opetusmenetelmien monipuolisuuden ajateltiin sopivan nykypäivän oppilaille paremmin: ”On nykyajan lapsille mielekkäämpää näin. Ovat levottomia ja lyhytjänteisiä, ei toimisi muulla tavoin yhtä hyvin” (opettaja 5). Toiminnallisen oppimisen monipuolisuuden kerrottiin myös mahdollistavan vuorovaikutustaitojen harjoittelun tunneilla: ”Toiminnallisuudessa harjoitellaan myös tärkeitä ryhmässä toimimisen taitoja, joita

tarvitaan koulussa muutenkin” (opettaja 20). Siten opettajat käsittivät, että toiminnallisuuden avulla voidaan edistää opetuksen monipuolisuutta.

Tutkimusaineiston perusteella varhennettua englannin kieltä opettaneet opettajat käsittivät toiminnallisuudella olevan runsaasti hyötyjä opetuksessa. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat havainneet monia toiminnallisuuden hyötyjä varhennetussa englannin kielen opetuksessa ja mainitsivat niistä useita vastauksissaan. Kuitenkin eräs tutkimukseen osallistunut opettaja käsitti asian seuraavasti: “En ole huomannut suurempaa hyötyä” (opettaja 14). Tästä huolimatta hän kuvasi vastauksissaan käyttämiään toiminnallisia menetelmiä ja joitakin positiivisia huomioitaan niiden käyttämisestä. Näin ollen voidaan sanoa, että kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat käsittivät toiminnallisuudella olevan opetukseen liittyviä hyötyjä.

6.3 Opettajien havaintoja toiminnallisuuden haasteista

Tässä tutkimuksessa selvitettiin toiminnallisuuden hyötyjen lisäksi myös opettajien ajatuksia toiminnallisuuden haasteista. Tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivatkin useita haasteita, joita he olivat havainneet liittyvän toiminnallisuuteen varhennetun englannin kielen opetuksessa. Näitä haasteita olivat levottomuus, oppimisvaikeuksiin liittyvä eriyttäminen, arviointi, valmiin materiaalin vähäisyys ja sen vaikutus suunnitteluun sekä isot ryhmäkoot ja niiden edellyttämä hyvä ryhmäntuntemus.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa kuvattiin toiminnallisuuteen liitettyä levottomuutta. Vastauksissa mainittiinkin toiminnallisuuden vaikutus esimerkiksi seuraavasti: “Joskus menee vähän laukalle, vaikea rauhoittua” (opettaja 1). Eräessä vastauksessa korostettiin opettajan ohjeiden merkitystä toiminnallisuuden onnistuneen toteuttamisen kannalta: “Jos toiminnallisuuteen ei ole annettu selkeitä ohjeita esim. mikä on sallittua ja mikä ei, homma karkaa helposti käsistä” (opettaja 2). Toisaalta opettajat kuvasivat vastauksissaan myös oppilaiden yksilöllisyyttä ja sen merkitystä toiminnallisuuden kannalta: “Kaikille oppilaille ei sovi vapaassa

tilassa' toimiminen" (opettaja 3) ja "Osalla vaikea keskittyä" (opettaja 19). Myös oppilaiden senhetkisen vireystilan käsitettiin vaikuttavan: "Jos ryhmä on jo valmiiksi vauhdikas tai vauhtipäällä, lisää toiminnallisuus ääntä ja vauhtia ja joskus jopa rauhattomuutta, jolloin koko homma voi lähteä käsistä" (opettaja 4). Toiminnallisuuden siis käsitettiin voivan aiheuttaa levottomuutta riippuen muun muassa ohjeistuksesta sekä oppilaista ja heidän vireystilastaan.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat toiminnallisuuden haasteeksi myös oppimisvaikeudet ja niihin liittyvän eriyttämisen. Oppimisen haasteista opettajat mainitsivat esimerkiksi keskittymiseen ja toiminnanohjaukseen liittyvät vaikeudet sekä kielelliset ongelmat. Oppilaiden oppimisen näkökulmasta tätä kuvattiin muun muassa seuraavasti: "Osalla oppilaista voi olla haasteita ohjeiden ymmärtämisessä ja niiden seuraamisessa, joten tehtävät kannattaa pitää yksinkertaisina ja tehtävätyypit samanlaisina useita kertoja" (opettaja 4) ja "Harjoitellaan värejä ja numeroita, kun osa porukasta ei muista niitä edes suomeksi... Vaikka opettaisi toiminnan kautta, kielen oppiminen on osalle oppilaita liian vaikeaa" (opettaja 17). Toisaalta haasteeksi käsitettiin myös erilaisten oppijoiden opettaminen: "Mikään opetusmenetelmä ei sovi kaikille oppilaille, joten opetusta on annettava monipuolisesti. Eriyttäminen saattaa joskus olla haastavaa" (opettaja 8). Siten osa opettajista käsitti, että toiminnallisuuden toteuttamiseen vaikuttavat oppilaiden yksilölliset haasteensa.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat vastauksissaan myös oppimisen arvioinnin olevan haasteellista toiminnallisessa opetuksessa. Arvioinnin haasteita kuvattiin opettajien vastauksissa muun muassa seuraavasti: "Arviointi voi myös olla joskus hankalaa, kun tehdystä työstä ei jää mitään dokumenttia, varsinkin jos ei ole oppikirjoja/monisteita ollenkaan" (opettaja 4). Myös yksilöiden huomioonottamiseen käsitettiin arvioinnin kannalta liittyvän haasteita toiminnallisessa opetuksessa: "Arviointi vaikeaa. Ei huomaa jokaista yksilöä niin helposti" (opettaja 25). Näin ollen osa opettajista käsitti oppimisen arvioinnin olevan haasteellista toiminnallisessa opetuksessa.

Toiminnallisen opetuksen käsitettiin vaativan runsaasti suunnittelua esimerkiksi vähäisten valmiiden materiaalien vuoksi: "Harjoitteiden valmisteleminen on välillä työlästä, koska valmiita materiaaleja ei ole paljon käytettävissä. Keksin ja teen käytännössä kaikki harjoitteet itse eri teemoihin" (opettaja 10) ja "Materiaalien teko ja opetuksen suunnittelu vie enemmän aikaa" (opettaja 16). Tutkimukseen osallistuneet opettajat käsittivätkin toiminnallisuutta tukevan materiaalin löytämisen haasteellisena. Tätä kuvattiin esimerkiksi seuraavasti: "Materiaalit pitää tehdä itse, kun koululla ei ole valmiina." (opettaja 6) ja "Materiaalin etsiminen ja tekeminen on aikaa vievää" (opettaja 12). Esiin nostettiin muun muassa koulujen rahalliset resurssit: "Materiaalia on olemassa, mutta koulut ostavat vain kustantajien digimatskuja ilman oppikirjoja tai MITÄÄN toiminnallisuutta tukevaa materiaalia. Kaikki pitää tehdä itse, jopa ostaa itse" (opettaja 5). Siten toiminnallisuuden käsitettiin edellyttävän muuta opetusta enemmän suunnittelutyötä ja olevan täten haasteellista.

Toiminnallisen opetuksen haastavuutta perusteltiin opettajien vastauksissa myös isolla ryhmäkoolla ja sen edellyttämällä ryhmäntuntemuksella. Tätä kuvattiin eräässä vastauksessa seuraavasti: "Vaatii hyvää ryhmänhallintaa ja tuntemusta. Voi esim. vieraan luokan kanssa olla vaikeaa" (opettaja 9). Opettajien vastauksissa mainittiin myös henkilöstöresurssit, jotka vaikeuttivat toiminnallisuuden toteuttamista: "Isot luokkakoot ja vähäinen avustajaresurssi rajaa joitakin toiminnallisia harjoituksia pois" (opettaja 11) ja "Jos koko luokka on paikalla ja luokassa on vain yksi aikuinen, tulee lapsille odottelua. Liian isot ryhmät siis yksi haaste" (opettaja 30). Kaiken kaikkiaan isojen ryhmäkokojen ja toiminnallisuuden yhteyttä kuvattiin seuraavasti: "Liian isot ryhmät eivät mahdollista toiminnallisuutta" (opettaja 31). Lisäksi ryhmien toiminnallisen opetuksen käsitettiin vaativan tilaa: "Tila on yksi haaste. Miten saada nopeasti luokassa tilaa toiminnalle, jotta säätäminen ei veisi energiaa opiskelulta? Kaikki toiminta ei toki aina vaadi tilaa" (opettaja 23). Näin ollen toiminnallisuuden haasteellisuuden käsitettiin riippuvan muun muassa oppilasryhmän koosta ja tuntemisesta sekä avustajaresursseista.

Kaiken kaikkiaan toiminnallisuuden toteuttamiseen käsitettiin liittyvän useita haasteita, jotka liittyivät niin opetuksen suunnitteluun, arviointiin, toteutukseen, oppilaiden vireystilaan ja oppimiseen kuin koulun resursseihinkin. Aivan kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä haasteita ei ollut: "Ei haasteita. Hyvä luokkatason yhteistyö ja ideoiden jakaminen kantaa pitkälle" (opettaja 29). Tästä huolimatta suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista mainitsi vastauksissaan useita toiminnalliseen varhennetun englannin kielen opetukseen liittyviä haasteita. Siten lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat käsittivät, että toiminnalliseen opetukseen liittyy joitakin haasteita.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien käsityksiä toiminnallisuudesta varhennetun englannin kielen opetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kerätä opettajien antamien kyselyvastauksien avulla tietoa siitä, miten he ymmärtävät toiminnallisuuden ja miten he toteuttavat sitä varhennetun englannin kielen opetuksessaan. Tässä tutkimuksessa saatiinkin monipuolisesti tietoa opettajien käsityksistä toiminnallisuudesta varhennetun englannin kielen opetuksessa, sillä heidän vastauksensa antoivat merkityksellistä tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tutkimuksessa havaittiin, että tutkimukseen osallistuneet varhennettua englannin kieltä opettaneet opettajat käsittivät toiminnallisuuden pääasiassa toiminnallisina opetusmenetelminä eli liikkeenä, leikkeinä, musiikkina ja peleinä. Lisäksi he toivat vastauksissaan esiin myös muita pedagogiikan puolia, kuten materiaalit, oppimisympäristöt ja vaihtelevat työtavat opetuksessa.

Tässä tutkimuksessa haluttiin myös selvittää, mitä hyötyjä tai haasteita toiminnallisuuteen voi opettajien käsitysten mukaan liittyä varhennetun englannin kielen opetuksessa, sillä tämän ajateltiin antavan vielä tarkemman kuvan opettajien käsityksistä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajien mukaan toiminnallisuuteen voi varhennetun englannin kielen opetuksessa liittyä useita eri hyötyjä ja haasteita. Vaikka opettajien käsitykset toiminnallisuuden hyödyistä ja haasteista vaihtelivat vastauksissa jonkin verran, huomionarvoista oli se, että lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat nimesivät näitä hyötyjä ja haasteita, ja useilla opettajilla käsitykset niistä olivat hyvin samankaltaisia.

Tutkimuksessa havaittiin myös, että jotkut opettajien mainitsemista asioista käsitettiin sekä toiminnallisuuden hyötyinä että haasteina. Opettajat esimerkiksi käsittivät, että toiminnallisuus voi toisaalta luoda mahdollisuuksia erilaisten oppilaiden tukemiselle, mutta toisaalta se voi hankaloittaa opetuksen

eriyttämistä. Myös toiminnallisuuden innostavuuden voidaan nähdä olevan sekä hyöty että haaste. Toisaalta oppilaiden innostumisen käsitettiin lisäävän oppimisen iloa, mutta toisaalta opettajat käsittivät liiallisen innokkuuden lisäävän luokan levottomuutta. Tästä huolimatta opettajien vastauksissaan mainitsevat asiat pystyttiin jakamaan hyötyihin ja haasteisiin, joista kerromme myöhemmin. Tätä ennen käsittelemme sitä, miten opettajat käsittivät toiminnallisuuden.

7.1.1 Opettajien käsitykset toiminnallisuudesta

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että tutkimukseen osallistuneet varhennettua englannin kieltä opettaneet opettajat käsittivät toiminnallisuuden pääosin toiminnallisina opetusmenetelminä. Näitä vastauksissa mainittuja opetusmenetelmiä olivat liike, leikit, musiikki ja pelit. Lisäksi opettajat kertoivat toiminnallisuuden ilmenevän heidän opetuksessaan muun muassa materiaaleina, monipuolisina työskentelytapoina sekä vaihtelevina oppimisympäristöinä. Tämä osoittaa, että tutkimukseen osallistuneet opettajat osasivat nimetä useita varhennetun englannin kielen opetuksessaan käyttämiään toiminnallisia opetusmenetelmiä ja muita toiminnallisuuden ilmenemismuotoja.

Tästä huolimatta tutkimuksessa havaittiin, että noin puolet tutkimuksen osallistujista ajatteli toiminnallisuuden näkyvän heidän varhennetun englannin kielen opetuksessaan erityisesti oppilaiden aktiivisen roolin kautta. Tämä toiminnallisuuden ilmenemismuoto erosi useista muista tutkimuksessa esiintyneistä toiminnallisuuden kuvauksista, sillä monissa niistä opettajat pääosin listasivat toiminnallisia opetusmenetelmiä. Kertoessaan oppilaan aktiivisen roolin näkymisestä opetuksessaan opettajat avasivatkin käsityksiään itse toiminnallisuudesta enemmän kuin muiden toiminnallisten opetusmenetelmien ja toiminnallisuuden ilmenemismuotojen yhteydessä.

Tässä tutkimuksessa huomattiin, että oppilaan aktiivisuudella ei tarkoitettu opettajien vastauksissa pelkästään fyysistä aktiivisuutta, vaan oppijan osallistumista opetustilanteeseen aktiivisena toimijana. Tämä tutkimustulos on samansuuntainen lähdekirjallisuuden kanssa, sillä oppilaan omaa aktiivisuutta,

jolla ei tarkoiteta vain fyysistä aktiivisuutta, on korostanut myös Piaget. Hänen mukaansa lapsi omalla aktiivisuudellaan kokoaa uutta tietoa vanhan päälle (Nurmi ym. 2015, 95). Myös perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa oppilaiden aktiivista roolia oppimistilanteissa (POPS 2014, 17). Näin ollen tämä opettajien käsitys toiminnallisuudesta onkin linjassa opetussuunnitelman kanssa.

Sen lisäksi, että opettajat kertoivat vastauksissaan oppilaiden aktiivisesta roolista ylipäättään, myös oppilaiden fyysinen aktivointi nähtiin olennaisena toiminnallisena opetusmenetelmänä. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivatkin toiminnallisena opetusmenetelmänä liikkeen eli oppilaan fyysisen aktivoinnin. Useissa vastauksissa liikkeestä puhuttiin tehtävään lisättynä osiona, joka saattoi olla myös muusta tekemisestä täysin irrallinen. Tämä vahvistaa muun muassa Mäntylän (2021, 58) huomion siitä, että toiminnallisuus nähdään usein oppilaan kehollisena aktiivisuutena ja liikkumisena. Mäntylä (2021, 61) kuitenkin toi esiin myös sen, että fyysinen aktiivisuus saattaa jäädä irralliseksi opittavasta ilmiöstä. Kuitenkin liikkeen hyödyntäminen toiminnallisessa opetuksessa sopii hyvin tämänhetkiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan, joka ohjaa käyttämään fyysistä aktiivisuutta opetusmenetelmänä (POPS 2014, 21). Näin ollen tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat noudattaneet opetussuunnitelman ohjeistusta. Opetussuunnitelma saattaakin olla juuri se syy, miksi opettajat käsittävät toiminnallisuuden niin vahvasti tarkoittavan oppilaiden fyysistä aktivointia.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista neljä viidesosaa kertoi lisäksi käyttävänsä leikkiä toiminnallisena opetusmenetelmänä. Varhennettuun kielenopetukseen liitetäänkin vahvasti leikki ja leikkiminen (Meriläinen ym. 2019, 12). Leikin on tutkittu tukevan useita oppimiseen liittyviä taitoja, kuten pulmatilanteissa toimimista (Ali ym. 2018, 6810) ja sen on myös huomattu olevan kaikkein tuloksellisin keino vieraan kielen opettamiseen (Huotilainen 2019). Tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät kuitenkaan tuoneet esiin ajatuksiaan tämän toiminnallisen opetusmenetelmän käytön taustalla, vaan he lähinnä listasivat opetuksessaan käyttämiään leikkejä. Toisin kuin liikkeessä, leikit

kuitenkin yhdistettiin vastauksissa enemmän opetettavaan asiaan ja kerrottiin esimerkkejä siitä, kuinka muun muassa sanastoja harjoitellaan leikkien avulla. Tämä osoittaa, että tutkimukseen osallistuneet opettajat käsittivät leikit toiminnallisena menetelmänä, joka tukee oppimista.

Tässä tutkimuksessa yhtä moni opettajista mainitsi käyttävänsä musiikkia kuin leikkejä toiminnallisena menetelmänä. Laulujen onkin huomattu olevan hyvin tulokellinen keino opettaa vierasta kieltä pienille oppilaille (Huotilainen 2019). Tutkimukseen osallistujat kertoivat käyttävänsä musiikkia toiminnallisena opetusmenetelmänä muun muassa siten, että sen avulla opeteltiin niin värejä, numeroita kuin tervehdyksiäkin. Kyseisistä esimerkeistä huomataan, että musiikkia on käytetty juuri opeteltavan asian oppimisen tehostamiseen, eikä irrallisena aktiviteettina, kuten esimerkiksi liikettä pääosin käytettiin.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista noin kaksi kolmasosaa kertoi toiminnallisuuden näkyvän heidän opetuksessaan myös pelien kautta. Lehtomaa (2018, 2), on todennut, että opetuksen toiminnallisuutta on mahdollista edistää luomalla oppijoille elämyksiä, esimerkiksi pelien avulla. Pelien on tutkittu oppilaiden aktivoimisen lisäksi edistävän oppimista, sillä pelit sisältävät paljon toistoja (Huotilainen 2019). Pelien käyttö opetuksessa on mainittu myös opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 21), joten tältäkin osin opettajien vastaukset olivat opetussuunnitelman mukaisia. Tutkimuksen osallistujat keskittyivät vastauksissaan lähinnä luettelemaan pelejä, joita heillä oli käytössään varhennetun englannin kielen opetuksessa. Vaikka vastauksissa ei juurikaan perusteltu, miksi pelit olivat suosittu toiminnallinen opetusmenetelmä, esimerkkien määrästä voidaan päätellä, että pelit ovat opettajien mielestä toiminnallinen opetusmenetelmä. Lisäksi opettajien vastausten mukaan niitä on mahdollista soveltaa hyvin monien opiskeltavien asioiden, kuten fraasien, värien ja lukujen, harjoitteluun.

Edellä mainittujen toiminnallisten opetusmenetelmien lisäksi opettajien vastauksissa kuvattiin muita toiminnallisuuden ilmenemismuotoja, kuten materiaaleja. Tutkimuksen osallistujista lähes puolet mainitsikin yhdeksi toiminnallisuuden ilmenemismuodoksi erilaiset materiaalit. Tämä tulos on

samansuuntainen esimerkiksi Luostarisen ja Peltomaan (2016, 60) kanssa, sillä heidän mukaansa toiminnallisuuden voidaan ajatella olevan erilaisia materiaaleja, joiden avulla oppimista monipuolistetaan. Tutkimukseen osallistuneet opettajat antoivatkin esimerkkejä monipuolisesti erilaisista materiaaleista. Materiaalien kerrottiin rohkaisevan ja auttavan oppilaita varhennetun englannin kielen opiskelussa ja siten useat opettajat mielsivät materiaalien käytön olennaiseksi toiminnallisessa opetuksessaan.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista viidennes mainitsi vastauksissaan myös monipuoliset työskentelytavat toiminnallisuuden ilmenemismuotona. Opettajat kertoivat monipuolisten työskentelytapojen näkyvän heidän varhennetun englannin kielen opetuksessaan esimerkiksi pistetyöskentelynä, kirjan tekemisenä, opettajajohtoisena opetuksena, draamatyötapoina ja englannin kielen oppimisen integroimisena toisiin oppiaineisiin. Opettajien vastausten mukaan heidän käsityksensä ovat samankaltaisia muun muassa Luostarisen ja Peltomaan (2016, 60) kanssa, jotka ovat kuvanneet toiminnallisuuden olevan erilaisia työ- ja oppimismenetelmiä, joiden avulla oppimista monipuolistetaan. Oli kuitenkin mielenkiintoista huomata, että niin harvat opettajat nostivat monipuoliset työskentelytavat esille vastauksissaan. Tästä voidaan päätellä, ettei kovin moni opettaja mieltänyt monipuolisia työtapoja toiminnalliseksi opetusmenetelmäksi.

Tutkimusaineistossa opettajat kertoivat vielä vaihtelevista oppimisympäristöistä toiminnallisuuden ilmenemismuotona. Jotkut varhennetun englannin kielen opettajat kertoivat vaihtelevien oppimisympäristöjen näkyvän heidän opetuksessaan esimerkiksi opiskeluna luonnossa, koulun käytävillä, koulun pihalla ja erilaisilla retkillä. Vaihtelevista oppimisympäristöistä toiminnallisuuden osana ovat maininneet myös Luostarinen ja Peltomaa (2016, 60), Huotilainen (2019), Lehtomaa (2018, 2) ja Meuronen (2016, 7). Tässä tutkimuksessa kuitenkin vain harvat opettajat mainitsivat käyttävänsä vaihtelevia oppimisympäristöjä toiminnallisessa opetuksessaan. Siten voidaan ajatella, etteivät vaihtelevat oppimisympäristöt

kuulu suurimman osan opettajista käsityksiin toiminnallisuudesta varhennetun englannin kielen opetuksessa.

7.1.2 Toiminnallisuuden hyödyt

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat käsittivät toiminnallisuudella olevan monia hyötyjä varhennetussa englannin kielen opetuksessa. Näitä toiminnallisuuden hyötyjä olivat oppilaiden aktivoiminen, oppilaiden kielen käytön lisääminen ja rohkaiseminen, oppilaiden ikätasoon sopivuus, eritasoisten oppilaiden tukeminen, oppilaiden motivoiminen, parempi opettavan asian mieleen jääminen sekä opetuksen monipuolisuuden mahdollistaminen kielenopetuksessa. Opettajat nimesivät lähinnä hyötyjä oppilaiden ja heidän oppimisensa näkökulmasta eivätkä esimerkiksi opettajan näkökulmasta. Tutkimus osoitti, että opettajat käsittivät toiminnallisuudella olevan monia hyötyjä varhennetun englannin kielen oppimisen kannalta.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat käsittivät toiminnallisuuden hyödyksi esimerkiksi sen, että sen avulla on mahdollista aktivoida oppilaita ja lisätä heidän kielen käyttönsä määrää ja rohkeutta kielen käyttöön. Myös Hahl ym. (2020, 93–94) ovat tutkimuksessaan havainneet, että opettajat kokivat toiminnallisuuden lisäävän oppilaiden aktiivista toimintaa. Siten tämä opettajien havaitsema hyöty on samansuuntainen Hahlin ym. (2020) havaintojen kanssa. Tutkimustulosten mukaan opettajien käsitys on samansuuntainen myös opetussuunnitelman kanssa. Varhennetun A1-kielen opetussuunnitelma korostaakin, että opetuksen tarkoituksena on lisätä oppilaiden uskoa itseensä kielenkäyttäjänä ja rohkeutta hyödyntää alkeellistakin kieleen liittyvää osaamistaan (VOPS 2019, 25).

Tutkimustulokset osoittavat, että opettajat käsittivät toiminnallisuuden sopivan oppilaiden ikätasoon sekä eritasoisten oppilaiden opettamiseen hyvin. Toiminnallisuuden sopivuutta varhennettuun opetukseen tukee esimerkiksi Hahlin ym. (2020, 82) tutkimustulokset, joissa he ovat todenneet nuorten oppilaiden oppivan sellaisen toiminnan avulla, jonka he käsittävät. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että opettajat ajattelivat, että toiminnallisen opetuksen

on mahdollista auttaa eritasoisten oppilaiden oppimista. Muun muassa Lehtomaa (2018, 7) korostaa toiminnallisuuden mahdollisuuksia tukea niitä oppilaita, joille oppiminen on haasteellista. Siten tutkimukseen osallistuneet opettajat käsittivät toiminnallisen opetuksen hyödyksi sen soveltuvuuden nuorille ja monenlaisille oppilaille.

Tutkimustulosten mukaan opettajat ajattelivat toiminnallisuuden lisäksi motivoivan oppilaita hyvin ja auttavan heitä muistamaan opittavia asioita. Toiminnallisuuden ja motivaation yhteys on havaittu jo aiemminkin, sillä esimerkiksi Mäntylä (2021, 59) sekä Kantomaa ym. (2018, 28) olivat todenneet toiminnallisuuden mahdollisuudet oppimismotivaation kehittämisen kannalta. Tutkimuksen mukaan opettajat käsittivät toiminnallisuuden myös auttavan oppilaita muistamaan opetettavia asioita. Tämä tulos on samansuuntainen Alin ym. (2018, 6809) havainnon kanssa, jonka mukaan oppilaille yksilöllisesti sopivilla ja aidosti merkitsevillä menetelmillä opitut asiat jäävät parhaiten oppijoiden mieliin.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat myös opettajien käsittävän toiminnallisen opetuksen hyötynä sen tarjoamat mahdollisuudet opetuksen monipuolisuuden kannalta. Luostarisen ja Peltomaan (2016, 60) mukaan monipuolisuus ja vaihtelevuus liitetäänkin usein juuri toiminnalliseen opetukseen. Siten opettajien ajatukset toiminnallisuudesta ja monipuolisesta opetuksesta ovat samansuuntaisia Luostarisen ja Peltomaan (2016) kanssa, sillä opettajat käsittivät monipuolisen opetuksen toiminnallisuuden hyötynä. Kaiken kaikkiaan opettajat käsittivät, että toiminnallisuudella on monipuolisia hyötyjä.

7.1.3 Toiminnallisuuden haasteet

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että opettajat käsittivät toiminnallisuudella olevan myös haasteita varhennetussa englannin kielen opetuksessa. Opettajat mainitsivat vastauksissaan toiminnallisuuden haasteina siihen liittyvän levottomuuden, oppimisen vaikeudet ja niihin liittyvän eriyttämisen, oppimisen arvioinnin, suunnittelun vähäisten valmiiden materiaalien vuoksi, suuret ryhmäkoot ja sen, että se vaatii hyvää ryhmäntuntemusta. Tämä tutkimus osoitti,

että toiminnallisuuden haasteista kysyttäessä opettajat nimesivät enemmän opettamiseen kuin oppimiseen liittyviä haasteita. Siten voidaankin ajatella, että tutkimukseen osallistuneet opettajat käsittivät toiminnallisen opetuksen haasteiden liittyvän enemmän juuri opettamiseen eikä niinkään oppilaiden oppimiseen.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksista oli havaittavissa, että opettajat käsittivät toiminnalliseen varhennetun englannin kielen opetukseen liittyvän usein oppilaiden ja opetusryhmän levottomuutta. Myös Piekkarin (2018, 10) mukaan opettajat saattavat ajatella toiminnallisuuden aiheuttavan sekasortoa luokkaan esimerkiksi silloin, kun oppilaat poistuvat omilta paikoiltaan. Siten tämä tutkimus osoitti, että opettajat käsittivät toiminnallisuuden yhtenä haasteena sen, että se voi aiheuttaa oppilaissa levottomuutta, minkä puolestaan on mahdollista vaikeuttaa opetusryhmän ja -tilanteiden hallintaa.

Tässä tutkimuksessa havaittiin lisäksi, että opettajat käsittivät oppimisvaikeudet ja niihin liittyvän eriyttämisen olevan haasteellista toiminnallisessa opetuksessa. Myös Hahl ym. (2020, 89) ovat kertoneet, että eriyttäminen voi tuottaa lisähaastetta varhennetun englannin kielen opetukseen. Tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat, että erityisesti oppilaiden kielen ja toiminnanohjauksen haasteet sekä keskittymisvaikeudet hankaloittavat toiminnallisuuden toteuttamista opetuksessa. Näin ollen opettajat käsittivät toiminnallisuuden olevan haasteellista oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden opetuksen sekä eriyttämisen kannalta.

Levottomuuteen, oppimisvaikeuksiin ja eriyttämiseen liittyvien haasteiden lisäksi tutkimuksessa havaittiin opettajien käsittäneen myös arvioinnin haastavaksi toiminnallisessa opetuksessa. Vuosiluokkien 1-2 A1-kielen opetussuunnitelmassa kuitenkin korostetaan arvioinnin koostuvan pääasiassa rakentavasta ja positiivisesta palautteesta, jonka tavoitteena on edistää oppimista (VOPS 2019, 29). Vaikka opetussuunnitelma siis ohjaa arvioimaan varhennettua A1-kieltä lähinnä positiivisen palautteen avulla, opettajat käsittivät toiminnallisuuden hankaloittavan arviointia varhennetussa kielenopetuksessa.

Tutkimustuloksena havaittiin lisäksi se, että opettajat käsittivät toiminnallisessa varhennetun englannin kielen opetuksessa haasteena olemassa olevien valmiiden ja sopivien opetusmateriaalien vähäisyyden. Tämän kerrottiin tekevän opetuksen suunnittelusta työläämpää ja enemmän aikaa vievää. Esimerkiksi Piekkari (2018, 10) ja Hahl ym. (2020, 91) ovat myös kertoneet materiaalien vähäisyyden aiheuttamista vaikeuksista toiminnallisen opetuksen suunnittelussa. Tutkimuksen tulokset osoittivatkin, että opettajat käsittivät vähäisten valmiiden materiaalien ja tästä johtuvan työlään suunnittelun tekevän toiminnallisesta opetuksesta haastavaa.

Tutkimustulokset osoittivat opettajien käsittävän suurten opetusryhmien olevan haasteellisia toiminnallisen opetuksen kannalta. Myös Huhta ja Leontjev (2019, 25) sekä Hahl ym. (2020, 94) ovat kertoneet suurten luokkien lisäävän haasteita toiminnallisen kielenopetuksen toteuttamiseen. Opettajien käsitysten mukaan toiminnalliseen opetukseen tarvitaan siis joko pienempi opetusryhmä tai luokkaan useampi kuin yksi aikuinen. Lisäksi tutkimustulosten mukaan opettajat käsittivät toiminnallisen opetuksen haasteena sen, että se vaatii hyvää ryhmäntuntemusta. Myös Hahl ym. (2020, 95) kertovat, että opettajien on mahdollista käyttää edukseen omia vahvuuksiaan, kuten hyvää oppilaantuntemusta, varhennetussa kielen opetuksessa. Näin ollen tutkimuksessa havaittiin, että opetusryhmien koko ja ryhmäntuntemus voivat vaikuttaa toiminnallisen opetuksen toteuttamiseen.

Huomionarvoista oli lisäksi se, että lähdekirjallisuudessa kuvattiin, että opettajat voivat kokea, ettei heillä ole riittävästi koulutusta toiminnallisesta opetuksesta (ks. Piekkari 2018, 10). Tästä huolimatta tässä tutkimuksessa yksikään opettaja ei maininnut koulutuksen puutteellisuutta toiminnallisen opetuksen haasteena. He eivät siis käsittäneet, että toiminnallisen opetuksen haasteellisuus olisi liittynyt heidän ammattitaitoonsa tai koulutukseensa, vaan aivan muihin toiminnallisuuteen liittyviin asioihin, kuten oppilaiden levottomuuteen, oppimisen vaikeuksiin ja eriyttämiseen, arviointiin, suunnitteluun ja suuriin ryhmäkokoihin sekä niiden edellyttämään hyvään ryhmäntuntemukseen.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimusten arvioinnissa pohditaan usein esimerkiksi niiden reliabiliteettia ja validiteettia. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksissa niiden tulosten toistettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 120). Tästä huolimatta, kun tutkimuskohteena ovat ihmiset, jotka voivat käyttäytyä eri tilanteissa eri tavoin, ei voida ajatella, että aivan identtisiä tutkimustuloksia olisi mahdollista saada eri tutkimuksilla. Tällöin olennaista onkin se, miten tutkimuksen toteutusta on kuvattu. (Juuti & Puusa 2020, 171–172.) Siten tässäkin tutkimuksessa ei oleteta, että aivan samanlaisia tuloksia voitaisiin saada uudella samanlaisella tutkimuksella, sillä tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastaukset saattoivat olla kontekstisidonnaisia, jolloin eri tilanteessa he olisivat voineet vastata eri tavoin. Tästä huolimatta, tämän tutkimuksen tulosten arvioidaan kuitenkin olevan hyvin toistettavissa, sillä tutkimusta on kuvailtu melko tarkasti. Lisäksi eri opettajien vastauksissa oli paljon samankaltaisuuksia, eivätkä kyselyn kysymykset koskeneet kovin tilannesidonnaisia asioita.

Validiteetilla puolestaan tarkoitetaan tutkimuksissa sitä, että niissä on tutkittu niitä asioita, joita on ollut tarkoitus tutkia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 120). Juutin ja Puusan (2020, 171) mukaan fenomenologisissa tutkimuksissa validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen loogisuuden avaamista. Tämän tutkimuksen arvioidaan tutkineen melko hyvin sitä, mitä tutkijoiden on ollut tarkoituksenakin tutkia, eli opettajien käsityksiä toiminnallisuudesta. Hieman haasteelliseksi osoittautui kuitenkin sen tutkiminen, kuinka tutkimukseen osallistuneet opettajat tarkalleen ottaen käsittivät toiminnallisuuden, sillä he päätyivät pääosin luettelemaan toiminnallisia opetusmenetelmiä ja toiminnallisuuden ilmenemismuotoja. Tästä haasteesta kerrotaan myöhemmin tarkemmin.

Tutkimusten luotettavuutta arvioitaessa tarkastellaan usein myös tutkimustulosten yleistettävyyttä. Hermeneuttisissa tutkimuskonteksteissa, joita tämäkin fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus edustaa, kuitenkin kyseenalaistetaan voivatko tulkinnat olla koskaan ehdottoman todenmukaisia. Siinä myös ymmärretään kulttuurillisen kontekstin merkitys tulkintojen

kannalta. (Patton 2002, 113–114.) Näin ollen tässäkin tutkimuksessa ei pyritä laajalti yleistämään tutkimustuloksista tehtyjä tulkintoja vaan pyritään ymmärtämään tutkimuskontekstin vaikutus tulkintoihin. Tästä huolimatta, koska tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli paljon samankaltaisia käsityksiä toiminnallisuudesta, voidaan ajatella, että opettajilla yleensäkin saattaa olla tämän tutkimuksen tulosten kanssa samansuuntaisia käsityksiä toiminnallisuudesta varhennetun englannin kielen opetuksessa.

Laadullisen tutkimuksen yleistettävyyttä voi kuitenkin edistää esimerkiksi siten, että tutkimuksen eri vaiheissa viitataan aiempiin tutkimuksiin ja tilastoihin (Alasuutari 2012, 190). Tässäkin tutkimuksessa aiempaa tutkimus- ja teorian tietoa pyrittiin tuomaan mukaan kaikissa tutkimuksen vaiheissa. On kuitenkin huomionarvoista, että valitusta tutkimusaiheesta ei ollut löydettävissä täysin vastaavia tutkimuksia tai samasta aiheesta saatuja tutkimustuloksia. Siten tästä tutkimuksesta saatuja tuloksia ei voitu täysin verrata aiempiin tutkimustuloksiin, mutta niitä verrattiin muuhun teorian tietoon, kuten lähdekirjallisuuteen. Koska aiempaa tutkimusta täysin samasta aiheesta ei ollut, tämä tutkimus tuotti uutta ja merkityksellistä tietoa siitä, kuinka opettajat käsittävät toiminnallisuuden ja sen hyödyt ja haasteet varhennetun englannin kielen opetuksessa.

Tutkimuksen toteuttamista suunniteltaessa pohdittiin myös huolellisesti tutkimuksen aineistonkeruumenetelmää ja sen sopivuutta tämän tutkimuksen tarkoitukseen. Tutkimusta suunniteltaessa pohdittiin esimerkiksi haastattelujen käyttöä aineistonkeruussa. Haastattelemalla meidän olisi ollut mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä osallistujille esimerkiksi heidän käsityksistään siitä, mitä toiminnallinen opetus on. Tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin lopulta kyselylomakkeen käyttöön muun muassa siksi, että sillä pystyttiin keräämään enemmän vastauksia kuin esimerkiksi haastattelulla olisi voitu ajallisten resurssien vuoksi kerätä. Myös epävakaa pandemiatilanteen vuoksi verkkokysely oli turvallinen valinta, sillä siten tutkimuksessa ei jouduttu riskeeraamaan tutkittavien tai tutkijoiden terveysturvallisuutta.

Kyselylomaketta suunniteltaessa pohdittiin myös sitä, mitä tietoja tutkimukseen osallistuvilta opettajilta haluttiin kerätä. Siinä olisi voitu lisäksi kysyä tutkimuksen osallistujilta tarkempia henkilökohtaisia tietoja, kuten heidän koulutustaustaansa tai työkokemuksen määrää. Näiden tietojen avulla olisi voitu vertailla, onko näillä taustatekijöillä vaikutusta siihen, miten opettajat käsittävät toiminnallisuuden. Toisaalta ilman näiden tietojen kysymistä tutkimus oli täysin anonymi ja nämä lisätiedot olisivat laajentaneet tutkimusta huomattavasti. Kyselylomaketta arvioitiin jälkikäteen myös siltä kannalta, että ohjasivatko siinä olevat kysymykset vastaajia vastaamaan tietyllä tavalla. Kyselylomakkeen kysymykset kysyttiin opettamisen näkökulmasta, joten vastaukset olisivat saattaneet olla erilaisia, jos aiheesta olisikin kysytty oppimisen näkökulmasta. Toisaalta opetuksen ja oppimisen käsitteiden erottelun ei ajateltu olevan oleellista tässä tutkielmassa, sillä niiden käsitettiin koskevan hyvin läheisesti samaa asiaa hieman eri näkökulmista.

Tutkimusaineiston analysoinnissa oli joitakin haasteita. Yhtenä haasteena olivat esimerkiksi tutkimukseen osallistujien tulkinnanvaraiset vastaukset. Osa vastaajien antamista esimerkeistä sopi useisiin toiminnallisiin menetelmiin, jolloin ne laskettiin mukaan useisiin menetelmiin (kuvio 1). Toinen haaste analysoinnissa liittyi päätökseen yhdistää kaksi ensimmäistä kyselykysymystä, sillä niiden vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia. Nämä kysymykset koskivat sitä, mitä toiminnallisuus opetuksessa vastaajien mielestä tarkoittaa ja miten toiminnallisuus näkyy heidän varhennetun englannin kielen opetuksessaan. Siten tutkimuksessa saatiin laajempi käsitys siitä, että opettajat käsittivät toiminnallisuuden pääasiassa toiminnallisten opetusmenetelmien ja muiden toiminnallisuuden ilmenemismuotojen kautta. Toisaalta tutkimusta toteutettaessa pohdittiin myös sitä, että opettajia olisi voitu pyytää määrittelemään tarkemmin, mitä toiminnallisuus käsitteenä heidän mielestään tarkoittaa. Näin tutkimuksessa olisi saatu tarkempia vastauksia siitä, kuinka opettajat toiminnallisuuden loppujen lopuksi käsittivät.

Tutkimusta arvioitaessa on hyvä kiinnittää huomioita myös tutkimushavaintoihin. On esimerkiksi todettu, että havaintoihin vaikuttaa

olennaisesti se, kuka niitä muodostaa ja analysoi (Vilkkä 2018, 134). Siten tässäkin tutkimuksessa on olennaista kuvailla tutkijoiden omaa suhdetta tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön, sillä se saattaa vaikuttaa heidän tekemiinsä havaintoihin ja näin ollen myös tutkimuksen tuloksiin ja johtopäätöksiin. Tutkijoiden oma suhde aiheeseen on muodostunut pääosin yliopiston luokanopettajakoulutuksen perusteella. Yliopisto-opinnoissa on korostettu toiminnallisuuden hyötyjä opetuksessa, joten tämä vaikuttaa tutkijoiden käsityksiin. Tässä tutkimuksessa tutkijat pyrkivät kuitenkin tarkastelemaan aihetta mahdollisimman neutraalisti ja tekemään päätelmiä objektiivisesti tutkimusaineiston perusteella. Tästä syystä tutkimusaineistoon perehdyttiin huolellisesti esimerkiksi lukemalla se useasti.

Kaiken kaikkiaan tätä tutkimusta suunniteltaessa, toteutettaessa sekä viimeisteltäessä sitä arvioitiin useasti ja monipuolisesti. Esimerkiksi tutkimuksessa käytettyjä menetelmiä ja niiden sopivuutta tähän tutkimukseen arvioitiin useita kertoja tutkimuksen eri vaiheissa. Myös tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisyyttä pysähdyttiin miettimään toistuvasti, jotta tutkimus olisi mahdollisimman laadukas.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajien käsityksiä toiminnallisuudesta niin varhennetun englannin kielen opetuksessa kuin opetuksessa ylipäättäänkin kannattaisi tutkia vielä lisää. Opettajien käsityksissä vaikutti tämän tutkimuksen tulosten perusteella olevan ainakin jonkin verran eroavaisuuksia, joten tutkittavaa aiheesta riittäisi varmasti. Aihetta voitaisiin jatkossa tutkia esimerkiksi siitä näkökulmasta, minkälaisia eroja opettajien välillä on siinä, miten he ymmärtävät ja toteuttavat toiminnallisuutta opetuksessaan. Olisi myös mielenkiintoista selvittää, vaikuttaako opettajien saama koulutus edellä mainittuihin eroihin.

Lisäksi toiminnallisuutta voitaisiin laajemmin tutkia esimerkiksi selvittämällä opettajien valmiuksia toteuttaa laadukasta toiminnallista opetusta.

Tutkimuksissa voitaisiin myös selvittää, onko toiminnallisuus opetuksessa tarkoituksenmukaista vai enemmän irrallista varsinaisesta opetettavasta asiasta. Aihetta voitaisiin tutkia myös oppimisen ja esimerkiksi oppimistulosten näkökulmasta siten, että selvitetäisiin vaikuttaako toiminnallinen opetus oppilaiden oppimiseen niin sanotusti perinteiseen opetukseen verrattuna. Tällöin voitaisiin selvittää esimerkiksi, millainen toiminnallinen opetus on hyödyllisintä tai minkälaiset oppilaat siitä hyötyvät eniten tai vähiten.

Kaiken kaikkiaan toiminnallista opetusta ja oppimista, kielenopetuksen varhentamista sekä niihin liittyviä käsityksiä, asenteita ja uskomuksia tulisi tutkia lisää. Tässä tulisi huomioida useita eri tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa siihen minkälaisia käsityksiä esimerkiksi opettajille on aiheesta muodostunut. Tämä tutkimus kuitenkin osoitti, että opettajilla on monenlaisia käsityksiä toiminnallisuudesta ja sen hyödyistä ja haitoista varhennetun englannin kielen opetuksessa.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 147–160.
- Alasuutari, P. 2012. Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino: Tampere.
- Ali, E., Constantino, K., Hussain, A. & Akhtar, Z. 2018. The Effects of play-based learning on early childhood education and development. Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences.
https://www.researchgate.net/publication/328350125_The_Effects_of_Play-Based_Learning_on_Early_Childhood_Education_and_Development
- Arola, J. 2019. "Ekaluokkalaiset lukevat nyt vain englantia Jyväskylässä – Vieraiden kielten opiskelu kuihtui kiinnostuksen puutteeseen". Keski-suomalainen, 5.8.2019.
<https://www.ksml.fi/paikalliset/2381879> (Luettu 20.1.2021.)
- Cheep-Aranai R., Reinders H. & Wasanasomsithi P. 2015. Implementing play-based language learning with children: From potential to practice. Teoksessa Darasawang P., Reinders H. (toim.). 2015. Innovation in language learning and teaching. New language learning and teaching environments. London: Palgrave Macmillan.
- Cheep-Aranai, R. & Wasanasomsithi, P. 2016. Children's voices and positive affective outcomes regarding play-based language learning. Journal of Language Teaching and Learning in Thailand, Vol 52. 133–167.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 209–231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere:

Vastapaino.

- Gilakjani, A. P. & Sabouri, N. B. 2017. Teachers' beliefs in English language teaching and learning: A Review of the literature. *English Language Teaching*. Vol 10. (4).
- Haavisto, P. 2020. "Kielten opetus aikaistui, mutta kielitaito on vaarassa yksipuolistua - liian harva ekaluokkalainen saa valita ensimmäisen vieraan kielen." YLE, 9.1.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11147294> (Luettu 20.1.2021.)
- Hahl, K., Savijärvi, M. & Wallinheimo, K. 2020. Varhennetun kielenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl, (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielen opetukseen*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. *Ainedidaktisia tutkimuksia* 17. 77–103.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M. 2017. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heinonen, K., Jääskelä, P. & Isomäki, H. 2017. University teachers' conceptions of their role as developers of technology-rich learning environments. Teoksessa P. Escudeiro, G. Costagliola, S. Zvacek, J. Uhomoihi, & B. M. McLaren (toim.), *CSEDU 2017 : Proceedings of the 9th International conference on computer supported education*. SCITEPRESS Science and technology publications, Vol 2. 181–187.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hu, R. 2016. The Age factor in second language learning. *Theory and practice in language studies* 6, Vol. 11. 2164–2168.
- Huhta, A. & Leontjev, D. 2019. *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti - loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Huotilainen, M. 2019. *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Jaekel, N., Schuring, 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, Vol. 3. 631–664.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Kangasvieri, T., & Moate, J. 2018. Varhemmin helposti: Luokanopettajien käytännön ideoita kieltenopetuksen varhentamiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (7).
- Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneek, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2018. Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen - tilannekatsaus tammikuu 2018. Opetushallitus - Raportit ja selvitykset 2018:1.
- Koppa 2011. *Käsitysten ja asenteiden kuvaaminen*. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/ongelmanasettelu/kasitysten-ja-asenteiden-kuvaaminen>. (Luettu 16.02.2022.)
- Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. *Kasvatus* 36 (4), 274–284.
- Masduki, M., Suwarsono & Budiarto, M. T. 2019. The Influence of teacher's conception of teaching and learning on their teaching practice. *Journal of Physics Conference Series*. Vol. 1306 (1).
- Lehtomaa, S. 2018. Enkku ulos luokkahuoneista – toiminnallisia ratkaisuja kielenopetukseen koko koululle. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/enkku-ullos-luokkahuoneista-toiminnallisia-ratkaisuja-kielenopetukseen-koko-koululle>
- van Lier, L. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *International journal of innovation in language learning and teaching*, 1, Vol. 1. 46–65.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I. 2016. *Reseptit OPSin käyttöön - Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Meriläinen, M., Piispanen, M., Chydenius, K. Y. & Chydenius, K. U. C. 2019.

The Early bird gets the word. International Electronic Journal of Elementary Education.

- Mertens, D. M. 2012. Ethics in qualitative research in education and social sciences. Teoksessa S. D. Lapan ym. Qualitative research. An introduction to methods and designs. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Meuronen, M. 2016. Lisää toimintaa vieraan kielen tunneille helposti! Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto: Kielikoulutuspolitiikan Verkosto.
- Muñoz C. 2008. Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. Applied Linguistics 24/4, 578–596.
- Mutta, M. & Maijala, M. 2021. Varhennetun kielenopetuksen oppisisällöt, opetusmenetelmät ja oppilaan osaamisen arviointi. Teoksessa Hurme, H. & Maijala, M. (toim.), Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen: Opas varhentaville opettajille. Turun yliopisto. 8–20.
- Mäntylä, K. 2021. Toiminnallisuus kielen opettamisessa. Teoksessa Hurme, H. & Maijala, M. (toim.), Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen: Opas varhentaville opettajille. 58–64. Turun yliopisto.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruopila, I. 2015. Ihmisen psykologinen kehitys. 5. Uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- OKM 2018 = Opetushallitus ja opetus- ja kulttuuriministeriö: Kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta - 4,3 miljoonaa valtionavustuksia jaettu. Saatavilla: <https://minedu.fi/-/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu> (Luettu 22.10.2021.)
- Patton, M. 2002. Qualitative evaluation and research methods (3. painos). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piekkari, J. 2018. Helppoo ku heinän teko - Kepelikonsteja kielen oppimiseen. Metropolia Ammattikorkeakoulu 2018.

- Piispanen, M. & Meriläinen, M. 2016. Elämän opintiellä kohti laaja-alaista osaamista – arviointi oppimisen kompassina. Teoksessa M. Kuuskorpi & K. Sipilä (toim.) Opetuksen digitalisaatio, uudet oppimisympäristöt ja uusi pedagogiikka. Kaarina: Kaarinan kaupunki.
- POPS 2014 = Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Räsänen, P., & Sarpila, O. 2015. Internet-lomake vai ei? Verkkokyselylomake postikyselyitä täydentävänä tiedonkeruun menetelmänä. Teoksessa Laaksonen, S-M, Matikainen, J., Tikka, M. 2015. Otteita verkosta: Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Aineiston määrä ja tutkittavat. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla: https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2.html (Luettu 13.03.2022.)
- Skinnari, K. & Halvari, A. 2018. Varhennettua kieltenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kieltenopetuksen puurot ja vellit. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (4).
- Skinnari, K. & Sjöberg, S. 2018. Varhaista kieltenopetusta kaikille. Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 3. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Toepoel, V. 2016. *Doing surveys online*. SAGE.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 81–99.
- Valli, R., & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 100–109.
- Vilka, H. 2018. Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. . Teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 132–145.
- VOPS 2019 = Opetushallitus. 2019. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2. Helsinki: Opetushallitus.
- Öystilä, S. 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia – John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kolb ja Jack Mezirow. Teoksessa E, Poikela & S, Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä –kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuksen kyselylomakkeen avoimet kysymykset.

1. Mitä toiminnallisuus opetuksessa mielestäsi tarkoittaa?
2. Miten toiminnallisuus näkyy varhennetun englannin kielen opetuksessasi? Mainitse myös esimerkkejä opetuksen toteuttamisesta toiminnallisesti.
3. Mitä hyötyjä toiminnallisuudesta olet havainnut varhennetussa englannin kielen opetuksessa?
4. Mitä haasteita olet havainnut liittyvän toiminnallisuuteen varhennetussa englannin kielen opetuksessa?