Tampereen yliopisto

Sanna Grumelli

LUOKANOPETTAJA KIELIKASVATTAJANA

Varhennettu kielenopetus suomalaisessa peruskoulussa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Toukokuu 2024

TIIVISTELMÄ

Sanna Grumelli: Luokanopettaja kielikasvattajana
Kandidaatintutkielma, 40 sivua + 9 liitesivua
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Toukokuu 2024

Tämän kandidaatintutkielman aiheena on varhennettu kielenopetus suomalaisessa koulukontekstissa 2020-luvulla. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville, mitä aiheesta tiedetään viimeisimpien tutkimusten perusteella. Tutkimus pyrki vastaamaan kysymykseen, mitä tiedetään varhennetun kielenopetuksen nykytilasta suomalaisessa peruskoulussa ajanjaksolla 2020–2024 sekä millaisena luokanopettajien kielikasvatusosaaminen näyttäytyy olemassa olevan tutkimuksen valossa. Lisäksi tutkimus pyrki kartoittamaan varhennetun kielenopetuksen tulevaisuuden näkymiä.

Tutkimus toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Tutkimusaineisto kerättiin maalis-huhtikuussa 2024 kahdesta artikkelitietokannasta ja Google Scholar -hakukoneella. Aineisto koostui kymmenestä vertaisarvioidusta tutkimusartikkelista. Aineiston ajallinen rajaus vuosiin 2020–2024 perustui A1-kielen valtakunnalliseen varhennukseen, joka alkoi keväällä 2020. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti käyttäen apuna sisällönanalyysiä.

Tutkimustuloksiksi saatiin, että varhennetun kielenopetuksen käytännön toteutus luokkahuoneissa oli menetelmiltään ja oppimisympäristöiltään monipuolista ja moniaistista, vaikka opetuksessa ei yleensä ollut oppikirjaa käytössä ja fyysisenä ympäristönä toimi useimmiten luokkahuone. Opettajien, oppilaiden ja huoltajien suhtautuminen varhennettuun kielenopetukseen oli pääosin myönteinen. Varhennetun kielenopetuksen kehityskohteita oli useita, kuten opettajien digitaidot, oppimateriaalien saatavuus ja valmisteluaika sekä autenttisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen. Varhennettu kielenopetus edellytti opettajalta innostunutta asennetta, ammattitaitoa, pedagogista osaamista, kielitaitoa ja ymmärrystä opetussuunnitelmasta. Suuret ryhmäkoot, eritasoiset oppilaat ja opettajien välisen yhteistyön vähyys asettivat haasteita opettajien osaamiselle.

Tutkimustulokset osoittivat, että varhennetun kielenopetuksen nykytila näyttäytyy monin puolin onnistuneena ja laadukkaana, mutta useita kehityskohteita on yhä. Luokanopettajien kielikasvatusosaaminen näyttäytyi vahvana osaamisena alkuopetuksen pedagogiikassa, mutta kielitaidosta koettiin epävarmuutta. Tulevaisuudessa erityisesti digiosaamisen sekä eriyttämisen tarpeen voidaan nähdä lisääntyvän. Sidosryhmien väliseen yhteistyöhön panostamalla pystyttäisiin vastaamaan joihinkin varhennetun kielenopetuksen haasteisiin.

Tulosten avulla voidaan kehittää varhennettua kielen opetusta ennestään soveltamalla niitä käytännön opetustyöhön.

Avainsanat: kielikasvatus, kielten opetus, varhennettu kielenopetus, luokanopettaja

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 4

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS 6

2.1 Kielten opetus alakoulussa 6
2.1.1 Kielitietoinen kielikasvatus 7
2.1.2 Kielitaidon kehittyminen 8
2.2 Varhennettu kielenopetus 9
2.2.1 Varhennetun kielenopetuksen järjestäminen 10
2.3 Kieltenopetusta ohjaavat dokumentit 12
2.4 Opettajan rooli kielikasvattajana 13

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 15

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset 15
3.2 Tutkimusmenetelmät 15
3.3 Aineiston keruu ja tutkimusaineisto 16
3.4 Aineiston analyysi 20

4 TUTKIMUSTULOKSET 21

4.1 Varhennetun kielenopetuksen nykytila 21
4.1.1 Varhennetun kielenopetuksen käytännön toteutus 22
4.1.2 Sidosryhmien näkökulmat varhennettuun kielenopetukseen 23
4.1.3 Varhennetun kielenopetuksen kehityskohteet 24
4.2 Opettajan osaaminen varhennetussa kielenopetuksessa 25
4.2.1 Opettajan osaamisen edellytykset 26
4.2.2 Opettajan osaamisen haasteet 27

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA 28

5.1 Tulosten pohdinta 28
5.1.1 Varhennetun kielenopetuksen nykytila 28
5.1.2 Luokanopettaja kielikasvattajana 31
5.1.3 Varhennetun kielenopetuksen tulevaisuuden näkymät 32
5.2 Jatkotutkimusaiheita 33
5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys 34

LÄHTEET 37

LIITTEET 41

Liite 1: Tutkimuksen aineisto 41
Liite 2: Aineiston analyysi, varhennetun kielenopetuksen nykytila 43
Liite 3: Aineiston analyysi, opettajan osaaminen 49

TAULUKOT

Taulukko 1. Tietokannat ja hakulausekkeet 17
Taulukko 2. Tutkimusaineistot 18
Taulukko 3. Aineiston analyysi, varhennetun kielenopetuksen nykytila 43
Taulukko 4. Opettajan osaaminen varhennetussa kielenopetuksessa 49

1 JOHDANTO

Tämä tutkielma käsittelee varhennettua kielten opetusta suomalaisessa koulukontekstissa. Vieraiden kielten opetuksen alkamista peruskouluissa on varhennettu valtakunnallisesti, jonka myötä ensimmäinen vieras kieli, A1, on alkanut ensimmäiseltä luokalta viimeistään keväästä 2020 lähtien. Tämä perustuu valtioneuvoston vuonna 2018 tekemään päätökseen muuttaa perusopetuksen tuntijakoasetuksia ja lisätä ensimmäisen ja toisen luokan tuntimäärää, joka kohdennettiin vieraiden kielten opetukseen. (Opetushallitus [OPH], 2018; Perusopetusasetuksen muutos 794/2018; Tuntijakoasetuksen muutos 793/2018)

Muutos on historiallisesti merkittävä ja ajankohtainen. Se asettaa myös opettajien osaamiselle ja valmiuksille uusia vaatimuksia. Kielenopetukseen liittyvät muutokset tarkoittavat käytännössä sitä, että luokanopettaja voi päätyä opettamaan kieliä alakoulussa entistä useammin, sillä luokanopettaja on kelpoinen opettamaan kaikkia opetussuunnitelman oppiaineita alakoulussa, koskien myös kieliä (asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998, 4§). Luokanopettajakoulutuksiin ei kuitenkaan kuulu minkään tietyn kielen didaktiikan opintoja, jollei niitä opiskele vapaavalintaisesti. Tutkimuksien mukaan luokanopettajakoulutuksiin ei sisälly kuin pakollisia kieli- ja viestintäopintoja. (Mård-Miettinen, ym., 2021; Rossi, ym., 2017) Näistä syistä luokanopettajan kyvykkyys varhennettuun kielenopetukseen on ollut puheenaiheena.

Aihe on synnyttänyt keskustelua mediassa sekä polemiikkia aineenopettajien ja luokanopettajien välillä siitä, kuka kieltä oikein alakoulussa opettaa (mm. Keskisuomalainen, 2017). Mediassa on esiintynyt myös huolta kielitarjonnan yksipuolistumisesta (Yle, 2020). Raporteissa on ollut esillä huoli opetuksen ammattitaitoisuudesta ja oppilaiden yhdenvertaisesta kohtelusta, kun kriteerinä oli opettajan kielenhallinta. Kielen opettajan pätevyyden antavien koulutuksien ei ole nähty vastaavan työelämän vaatimuksia. (Rossi ym., 2017)

Kaikki yllä mainittu johti pohtimaan, miten varhennettu kielten opetus toteutuu alakoulussa nyt, kun sekä A1 -kielen varhentumisesta on kulunut jo muutama vuosi. Millaista osaamista kielten opetus vaatii opettajalta ja millaisia valmiuksia erityisesti luokanopettajalla on opettaa kieliä alakoulussa? Aiheesta on tehty useita pro gradu -tutkimuksia. Varhennettua kieltenopetusta ovat tutkineet pro gradu -tutkimuksissaan muun muassa Impilä ja Heilä (2020), Heilimo (2020) ja Luotonen (2019). Heidän tutkimuksensa ovat käsitelleet luokanopettajien asenteita ja valmiuksia kielten opetukseen. Aihetta on tutkittu myös erityisesti ruotsin kielen opettamisen kannalta alakoulussa luokanopettajan näkökulmasta (Puikkonen & Sosoi, 2022; Pasanen, 2017). Tutkimusta löytyy myös kielikasvatuksen menetelmistä, vanhempien ja rehtorien näkökulmasta sekä täydennyskoulutuksen ja varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lisäksi aiheesta löytyy erilaisia selvityksiä ja oppaita, kuten kuntien edellytyksistä toteuttaa varhennettua kielenopetusta (Hurme & Maijala, 2021; Skinnari & Sjöberg, 2018).

Tässä tutkimuksessa aihetta tarkastellaan opetuksen ja opettajan osaamisen näkökulmasta systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla. Aiheesta ei löytynyt opinnäytetöitä, jotka olisi tehty käyttäen kirjallisuuskatsausta. Varhennetun vieraan kielen opetuksen tutkimus on Suomessa verrattain vähäistä, joka johtuu oletettavasti siitä, että opetusta on toteutettu koko maassa vasta vuodesta 2020. Englanniksi aiheesta löytyy paljon tutkimustietoa (muun muassa Enever, 2015; Graham ym., 2017; Nikolov, 2009).

Tämän tutkimuksen on tarkoitus antaa kattava kuva varhennetun kielenopetuksen nykytilasta Suomessa. Tutkimus alkaa teoriaosuudella, jossa määritellään tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä, kuten vieraan kielen opetus, varhennettu kielenopetus ja kielikasvatus. Sen jälkeen kuvataan tutkimuksen toteutusta, tavoitteita, metodologisia lähtökohtia ja aineistonhankintaprosessia. Samalla esitetään tutkimuskysymykset ja avataan tutkimuksessa käytettyä sisällönanalyysiä. Tulokset -luvussa ryhmitellään ja esitellään aiheita, jotka nousivat esille varhennetun kielenopetuksen tutkimusaineistossa. Viimeisessä kappaleessa tarkastellaan tutkimustuloksista saatuja johtopäätöksiä, tutkimukseen liittyviä eettisyyteen ja luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä sekä esitellään jatkotutkimusehdotuksia.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen teoriatausta sekä siihen liittyvät keskeiset käsitteet. Näitä ovat kielikasvatus ja kielitietoisuus, kielten opetus, varhennettu kielenopetus sekä opettajan rooli kielikasvattajana. Lisäksi osana kielten opetusta käsitellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden [POPS, 2014] ja eurooppalaisen viitekehyksen vaikutusta kieltenopetusta ohjaavina dokumentteina.

2.1 Kielten opetus alakoulussa

Kieltenopetuksen lähtökohta kouluissa on kielen käyttö eri tilanteissa. Opetuksen tarkoitus on ”*vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää niitä rohkeasti*”. (Opetushallitus, 2014, s. 124) Leimun (2021) mukaan funktionaalinen kielitaito, eli kohdekielellä toimiminen, suullisten taitojen kehitys ja kommunikaatiotaidot ovat nykyisen kielten opetuksen taustalla vaikuttavat käsitykset. Funktionaalisessa kielitaidossa korostuu kielenkäyttö aidoissa tilanteissa, jolloin opetuksen päähuomio ei ole kielioppisäännöissä tai kielen muotojen tarkastelussa, vaan viestinnässä. Myös Kaikkonen ja Kohonen (2020) esittävät alakoulun kielten opetuksen painotuksen olevan kielen rakenteiden tarkastelun sijasta viestinnässä. Viestintää korostetaan kulttuurien välisenä ilmiönä ja kykynä kohdata muiden kulttuurien edustajia. Kielten opetus painottaakin erityisesti kommunikaatiota (Opetushallitus, 2014).

Kielitaidon lisäksi kielenoppimisessa painotetaan myös kulttuurienvälisyyttä, kuten kohdemaan kulttuurin opettamista (Opetushallitus, 2014). Kulttuurien väliseen viestintään kuuluu kielen ja kulttuurin välinen suhde, kulttuurillinen tietoisuus sekä toimintakyky erilaisissa kulttuurienvälisissä tilanteissa (Kaikkonen & Kohonen, 2020). Opetuksen tulee huomioida monikielisyys ja hyödyntää kaikkia oppilaiden käyttämiä kieliä. Kielen opetuksen tavoitteena on monikielinen kompetenssi, eli taito kommunikoida useammalla

kuin yhdellä kielellä. Lisäksi kielenopetuksessa painottuu oppilaan oma toimijuus ja itsenäinen vastuu oppimisesta. (Opetushallitus, 2014) Myös autenttisuus tulisi ottaa huomioon kielten opetuksen kieliympäristöissä, työtavoissa sekä opetustilanteissa. Opetuksen tulisi perustua aitoon ja merkitykselliseen vuorovaikutukseen. (Mustaparta, ym., 2015) Kielten opetuksen alakoulussa on osa kielikasvatusta ja kielitietoisuuteen johdattamista (Opetushallitus, 2014).

2.1.1 Kielitietoinen kielikasvatus

Kielitietoisuus on yksi koulujen toimintakulttuureja ohjaava periaate POPSin (Opetushallitus, 2014) perusteissa. Kielitietoisuudella tarkoitetaan kielen merkityksen tiedostamista kaikessa ajattelussa, oppimisessa ja vuorovaikutuksessa. (Opetushallitus, 2014) Kielitietoisuus on kielen huomioimista, kielellistä luovuutta, metakielellistä tietoa ja pohdintaa, kuten ymmärrystä kielen käytön säännöistä sekä tietoisuutta kieliyhteisöihin liittyvistä asenteista (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Kieli ei liity vain kielten opetukseen, vaan kokonaisvaltaisesti kaikkeen koulun toimintaan. Kielitietoisuudessa huomioidaan myös tiedonalakohtainen sanasto ja kielenkäyttö, joka tekee jokaisen oppiaineen opettajasta myös kielen opettajan. Lisäksi kielitietoisessa kouluissa ollaan tietoisia kielen merkityksestä identiteetin rakentumiselle ja ohjataan oppilaita huomioimaan sitä. (Opetushallitus, 2014) Koulussa kielitietoisuutta voi käytännössä harjoittaa tarkastelemalla opiskeltavien kielten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä tai pohtimalla asenteita eri kieliä ja kielenkäyttäjiä kohtaan (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019).

Kielikasvatus on kokonaisvaltainen ja laaja ilmiö. Se on osa sosialisaatioprosessia yhteisöön ja toimii välineenä kieli- ja kulttuuri-identiteetin rakentumisessa (Salo, 2011). Kielikasvatus sisältää sosiaalisemotionaalisia kasvatustavoitteita sekä oppijan identiteetin kehittämistä. Erilaiset kasvatukselliset arvot ja tunnetaidot, kuten itseluottamus, suvaitsevaisuus, yhteistyötaidot ja erilaisuuden kunnioittaminen ovat osa kielikasvatusta. (Kaikkonen & Kohonen, 2020) Kielinäkökulmien lisäksi kielikasvatuksella on oppiainerajoja ylittäviä arvopohjaisia kasvatustavoitteita ja sisältöjä. Näitä ovat muun muassa kulttuurisen moninaisuuden kunnioittaminen, oman kulttuuri-identiteetin pohtiminen sekä taito asettua muiden asemaan (Mustaparta, ym.,

2015). Kielikasvatukseen liittyy myös monikielisyyden käsite, jolla tarkoitetaan äidinkielen osaamisen lisäksi muita kieliä sekä murteita ja näiden eritasoista hallintaa. Jokaisen yhteisön ja yksilön nähdään olevan monikielinen. POPSissa (Opetushallitus, 2014) kehotetaankin kielten rinnakkaiskäyttöön ja monikielisyyden huomioimiseen. Kielikasvatus edellyttää eri oppiaineiden ja opettajien yhteistyötä (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019; Opetushallitus, 2014).

2.1.2 Kielitaidon kehittyminen

Kielitaito käsitetään elinikäisenä prosessina, jonka tarkoitus on tukea monikielisen ja -kulttuurisen identiteetin tiedostamista, kehittymistä ja arvostusta. Nykyinen kielitaitokäsitys painottaa taitavaa, monikielistä kielenkäyttäjää ja kykyä viestiä erilaisissa tilanteissa ja erilaisista asioista. (Opetushallitus, 2014) Kielitaitoon kuuluvia osataitoja ovat puhuminen, kuunteleminen, lukeminen, ja kirjoittaminen (Pietilä & Lintunen, 2014). Kielitaidon kämmenmallissa myös sanastojen ja rakenteiden osaaminen on luettu yhdeksi osa-alueeksi, joka tukee muiden osa-alueiden hallintaa (Nissilä ym., 2006).

Kielitaitoa ja siinä edistymistä voidaan kuvata ja arvioida asteikolla A1 - C2, peruskäyttäjästä taitavan kielenkäyttäjän tasolle eurooppalaisen viitekehyksen avulla. Sen perusteella oppilaat ja opettajat voivat arvioida kielitaitoa kolmella eri osa-alueella, jotka ovat puhuminen, ymmärtäminen ja lukeminen. A1-tasolla tunnistetaan ja osataan käyttää yksinkertaisia sanoja, kun taas C2-tasolla ymmärretään vaivatta monimutkaista puhetta ja tekstejä. (Euroopan unioni, n.d.)

Pietilä ja Lintunen (2014) kuvaavat, kuinka aiemmin kielitaidon osaamisen määrittelyssä on keskitytty kielitaidon tarkkuuteen, eli oikeellisuuteen tai virheettömyyteen sekä sujuvuuteen, kuten puhenopeuteen. Kielitaitotavoitteena oli mahdollisimman natiivi, eli syntyperäisen kaltainen kielitaitotaso, jolloin kielitaitoa on arvioitu täydelliseen suoritukseen verrattuna ja tehtyjen virheiden kautta. Nykypäivän kielten opetuksen tavoitteena on kommunikaatiotaidon kehittäminen, eli viestin perille saaminen onnistuneesti vieraalla kielellä. Tämä voi tapahtua myös kieliopillisesti epätarkasti. Onkin hyvä huomioida, että kielitaitokäsitteet ovat muuttuneet ajan myötä.

2.2 Varhennettu kielenopetus

Skinnarin ja Halvarin (2018) mukaan varhennetulla kieltenopetuksella tarkoitetaan toimintaa, joka on muutettu aiempaan kielenopetukseen aloitukseen tai järjestämiseen nähden. Suomessa tällä on viitattu B1-kielen, eli toisen kotimaisen kielen keskipitkän oppimäärän, varhentumiseen seitsemänneltä luokalta kuudennelle luokalle vuonna 2016 sekä A1-kielen varhentumiseen kolmannelta luokalta ensimmäiselle luokalle vuonna 2020. Vahtola, ym., (2022) tuovat kuitenkin esille, että sillä varhentamisesta on kulunut jo useampi vuosi ja se on huomioitu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014), ei välttämättä ole enää asianmukaista puhua varhennetusta kielestä, vaan voidaan käyttää jo termiä varhainen kielenoppiminen. Skinnarin ja Halvarin (2018) mukaan varhaisella kielenopetuksella viitataan varhaislapsuudessa ja alkuopetuksessa tapahtuvaan kielenopetukseen. Tämä voi vaihdella oppijoiden ikävuosien suhteen, sillä se määräytyy sen mukaan, milloin koulutus ja kieltenopetus alkavat, joka taas vaihtelee maittain. Tässä opinnäytetyössä puhuttaessa varhennetusta kielenopetuksesta tarkoitetaan alkuopetuksen kielenopetusta, eli ensimmäisellä ja toisella luokalla tapahtuvaa A1-kielen opetusta.

Varhennetun kielenopetuksen tavoitteita on myönteisen asenteen synnyttäminen kielten oppimiseen. Se pyrkii myös lisäämään oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä ja rohkaisemaan käyttämään vähäistäkin kielitaitoa. (Opetushallitus, 2019) Alkuopetuksen varhennettu kielenopetus poikkeaa muusta kielenopetuksesta, sillä oppijat eivät välttämättä vielä osaa lukea tai kirjoittaa. Siitä syystä myös toimintatavat ovat poikkeavia muuhun kielenopetukseen nähden ja opetus on pitkälti suullista. Varhennettu kielenoppiminen tapahtuu altistumisen kautta matkimalla ja toistojen avulla. Siitä syystä menetelmät, jotka sopivat isommille lapsille, kuten sanakokeet tai kääntäminen, eivät ole käytössä varhennetussa kielenopetuksessa. Kielellinen vuorovaikutus ja suullinen kielitaito korostuukin opetuksessa. (Leimu, 2021) Myös Eneverin (2015) mukaan toimintatapojen pitäisi perustua kuulemiseen sekä suullisiin, visuaalisiin ja kehollisiin harjoituksiin.

Kielen opettamisen varhentamisen taustalla olevia syitä ovat oppimisen herkkyyskausien hyödyntäminen ja nuorten lasten myönteinen asenne opiskella

kieliä (Skinnari & Sjöberg 2018). Kielenoppimisen aloitusikä on nähty tärkeänä saavutettavalle kielitaidolle ja aloitusiän vaikutuksesta on tehty paljon tutkimuksia. Kaikista kielitaidon osa-alueista erityisesti ääntämisen kehittyminen on varhaisen aloituksen etuja (Pietilä, 2014). Nikolov (2009) perustelee varhaisen kielenopetuksen aloituksen hyötyjä lasten myönteisten asenteiden, motivaation ja vähäisen ahdistuneisuuden kannalta. Enever (2015) mukaan se mahdollistaa pidemmän oppimisajanjakson lapsille. Lisäksi nuorena oppiminen näyttäytyy helpompana kuin vanhana, mutta ilmiö ei ole yksiselitteinen. Hahl ym., (2020) kuvaavat varhaisen kielen aloituksen eduiksi lasten luontaisen innokkuuden ja motivaation sekä taipumuksen leikkiä ja toistaa rutiineja. Pfenningerin ja Singletonin (2019) mukaan lasten motivaatio saattaa kuitenkin liittyä enemmän biologiseen ikään, kuin itse kielen kohtaamisikään. Lisäksi he osoittavat, että vaikka toisen vieraan kielen opinnot aloitetaan aiemmin, ei kielietu säily välttämättä myöhemmin aloittaneisiin verrattuna.

2.2.1 Varhennetun kielenopetuksen järjestäminen

Varhennettua kielenopetusta voidaan järjestää joko viikoittaisena oppituntina, tai useana pienenä tuokiona pitkin viikkoa (Opetushallitus, 2019). Hahl, ym., (2020) tuovat esille, että altistuksen määrä on tärkeämpää kuin varhainen aloitus. Varhainen aloitus ei välttämättä johda nopeampaan kielenoppimiseen. Heidän mukaansa altistusta pitäisi olla vähintään puoli tuntia ja ainakin kolme kertaa viikossa. Myös Graham, ym., (2017) mukaan kielelle altistumisen määrä, eli opetusaika, ja opetustapa ovat tärkeitä tekijöitä varhennetulle kielenopetukselle. Mahdollisimman suuri altistuminen kielelle olisi parasta. Eniten tuloksia saadaan, kun varhennettua kieltä opetetaan vähintään tunti viikossa. Eneverin (2015) mukaan oppilaiden altistuminen vieraalle kielelle koulussa vain tunnin tai kahden verran on hyvin vähäistä.

Kielenopetusta voidaan nivoa muiden oppiaineiden opetukseen (Opetushallitus, 2019). Leimu (2021) suosittelee varhaisen kielenoppimisen teemojen integrointia muihin oppiaineisiin kokonaisvaltaisen oppimisen kannalta, kuten esimerkiksi eläinten opiskelua englanniksi ennen luokkaretkeä kotieläintilalle. Lisäksi hänen mukaansa aiheita kannattaa jakaa teemoittain esimerkiksi numeroihin, väreihin, ruokaan, perheeseen, eläimiin, juhlapyhiin,

vuodenaikoihin ja kehonosiin. Myös Mård-Miettisen ja kumppanien (2021) tutkimus osoitti, että yleisimpiä opetuksen teema-alueita olivat juuri yllä mainitut aiheet. Toisaalta opetuksessa käsiteltiin harvemmin teemoja, jotka liittyvät monikielisyyteen, kulttuuri-identiteettiin tai kulttuuriseen moninaisuuteen.

Varhennetussa kielenopetuksessa toiminnallisuus, moniaistisuus ja koko kehon käyttö ovat tärkeitä. Lisäksi aiheiden tulisi olla lähellä lapsen kokemusmaailmaa ja heille merkityksellisiä asioita, sillä se lisää oppilaiden motivaatiota (Leimu, 2021). Varhennetun vieraan kielen opetussuunnitelma [VOPS] (Opetushallitus, 2019) kehottaa käyttämään monipuolisia, osallistavia ja leikinomaisia työtapoja, joissa hyödynnetään eri aisteja, liikettä, musiikkia ja draamaa. Menetelminä Leimu (2021) suosittelee erilaisia leikkejä, loruja, lauluja ja pelejä kielen oppimiseen. Myös erilaiset rutiinit ja esimerkiksi käsinuket tukevat oppimista. Lasten luonnollista taipumusta hauskanpitoon ja leikkimiseen tulee hyödyntää oppilaiden aktivoimisessa (Enever, 2015). Leimu (2021) kuvaa kuitenkin, että opetuksen tulee olla tavoitteellista leikillisistä toimintatavoista ja opetusjärjestelyistä huolimatta ja täyttää opetussuunnitelman asettamat tavoitteet.

Skinnarin ja Halvarin (2018) mukaan laadukkaan varhennetun kielenopetuksen tekijöitä ovat selkeät tavoitteet, ikätasolle sopivat menetelmät ja materiaalit sekä toimintaa tukeva opetussuunnitelma. Mäntylä (2021) korostaa lisäksi yhteistoiminnallisuuden ja oman toimijuuden kokemuksen merkitystä kielen oppimisessa. Oppilaiden olisi hyvä pystyä vaikuttamaan aiheisiin ja oppimistapoihin, jolloin osallisuuden kokemus lisääntyisi. VOPS (Opetushallitus, 2019) ohjaakin valitsemaan käsiteltävät aihepiirit yhdessä oppilaiden kanssa heitä itseään kiinnostavista aiheista. Mäntylä (2021) kuvaa, että toiminnassa oleellista on sen merkityksellisyys oppijalle ja opeteltavan aiheen yhteys oppilaan omaan elämään. Tällaista toimintaa voi olla vaikka jäätelön ostamisen harjoittelu vieraalla kielellä. Aiheet eivät saisi jäädä vain harjoituksiksi oppikirjassa tai tunnilla, vaan niiden tulisi olla yhteydessä koulun ulkopuoliseen elämään. Myös Grahamin, ym.. (2017) mukaan luokkahuoneen ulkopuolisella kielenkäytöllä on merkitystä vieraan kielen oppimiselle. Leimu (2021) korostaa pedagogisen ymmärryksen merkitystä, jolla erilaiset leikit saadaan muutettua kielitaitoa kehittäväksi toiminnaksi (Leimu, 2021).

2.3 Kieltenopetusta ohjaavat dokumentit

Suomalaisissa kouluissa kieltenopetusta ohjaavat dokumentit perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS] (Opetushallitus, 2014) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2 [VOPS] (Opetushallitus, 2019). Näiden lisäksi eurooppalainen viitekehys [EVK] on vaikuttanut kielten taitotasojen määrittelyyn ja kielitaidon arviointiin (Opetushallitus, n.d.). Opetussuunnitelman näkemys kielitaitoon ja kielten opetukseen on tärkeä, sillä se ohjaa opetusta ja koulujen toimintaa. On kuitenkin hyvä huomioida, että eri opetussuunnitelmat painottavat vaihtelevia taitoja ja osaamista. Seuraavassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa osaamispainotukset voivat poiketa nykyisestä.

Nykyisessä POPSissa kielten opetuksen tavoitteet jakautuvat kolmeen aihealueeseen. Nämä ovat kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, kielenopiskelutaidot sekä kehittyvä kielitieto. (Opetushallitus, 2014) Oppimistavoitteet ja sisällöt ovat tarkemmin jaoteltu 1.–2.luokkalaisille ja 3.–6.-luokkalaisille. Oppiaineiden keskeiset sisältöalueet vaihtelevat sen mukaan, mikä kieli ja oppimäärä on kyseessä. Tavoitteena on, että kielenkäyttö olisi mahdollisimman asianmukaista, luonnollista ja merkityksellistä oppilaille. Työskentelytavat ovat moninaisia ja POPSissa (Opetushallitus, 2014) on kuvattu muun muassa leikin, laulun, pelillisyyden ja draaman käyttöä toimintatapoina. Lisäksi POPS (Opetushallitus, 2014) korostaa monikielisyyden ja opettajien yhteistyön merkitystä kielikasvatuksessa.

Kielenopetuksen varhaisempaa aloitusta varten Opetushallitus täydensi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus, 2014) siltä osalta, jotka liittyivät A1-kielen opetukseen vuosiluokilla 1–2. Se julkaisi vuonna 2019 lisäyksen nimeltä ”Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2”. Sen päätavoitteet ovat saman kuin POPSissa (Opetushallitus, 2014) mainitut, mutta siinä on tarkemmat kuvaukset ikään sopivista tavoitteista ja sisällöistä. Lisäksi VOPSiin (Opetushallitus, 2019) on kirjattu arvioinnista ja eriyttämisestä varhennetun kielenopetuksen kontekstissa sekä siirtymävaiheesta kolmannen luokan kielten opetukseen.

VOPSin (Opetushallitus, 2019) mukaan A1-kielen opetuksen tehtävä ensimmäisellä ja toisella luokalla on innostaa oppilaita ja luoda myönteinen asenne opiskeltavaan kieleen. Opetuksessa tulee painottaa erityisesti suullista vuorovaikutusta, leikinomaisuutta, oppilaslähtöisyyttä sekä toiminnallisuutta. Varhennettu kielenopiskelu on vasta kielen oppimistaitojen harjoittelua. Aihepiirien tulisi liittyä oppilaiden arkielämään ja kiinnostuksen kohteisiin. Oppimisympäristöjen tulisi olla yhdessä suunniteltu oppilaiden kanssa, jotta ne inspiroisivat oppilaita käyttämään vähäistäkin kielitaitoa. Opetuksessa tulisi käyttää kuvia, ääntä, liikettä ja didaktisia välineitä. Arviointi on ohjaavaa ja kannustavaa palautetta.

Eurooppalainen viitekehys on Euroopan neuvoston kehittämä yhteinen kieliä koskeva työkalu, jota käytetään kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin tukena (Euroopan unioni, n.d.). EVK on pohjana myös Suomessa kehitetyssä kehittyvän kielitaidon taitotasoasteikossa, jota käytetään perusopetuksen kieltenopetuksessa ja opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus, n.d.). Viitekehyksen pohjalta on myös suunniteltu eurooppalainen kielisalkku, jonka tehtävänä on tehdä näkyväksi oppilaiden kielten opiskelutaitojen kehittyminen (Opetushallitus, 2024). Skinnari & Sjöberg (2018) kuvaavat kuitenkin, että eurooppalainen viitekehys ei täysin sovellu varhaisen kielenopetuksen arviointiin, sillä se ei ota huomioon oppilaiden ikätasoisuutta tavoitteissa. Eurooppalainen kielisalkku on kuitenkin mainittu VOPSin (Opetushallitus, 2019) sisällöissä oppilaiden kielitaidon arviointityökaluna itse- ja vertaisarvioinnissa.

2.4 Opettajan rooli kielikasvattajana

Graham, ym., (2017) esittävät, että erilaisilla opettajiin liittyvillä tekijöillä on vaikutusta oppilaiden kielitaidon kehittymiseen. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa opettajan kielitaito, koulutustaso ja pedagogisten taitojen laatu. Al-Seghayerin (2017) mukaan hyvän vanhennetun kielen opettajan piirteet voidaan jakaa viiteen ulottuvuuteen, jotka ovat kielenopetuksen kognitiivinen tieto, sisältötiedon hallinta, pedagogisen ja teknologisen tiedon hallinta, kielitaito opetuskielessä sekä opettajan henkilökohtaiset piirteet ja ominaisuudet. Nämä tulisi olla tasapainoisesti yhdistettynä. Enever (2015) mukaan menestyksekkään varhaisen kielenopetuksen edellytyksiä ovat opettajan asiantuntemus, realistiset

tavoitteet ja oppijoiden motivaation säilyttäminen. Opettajan asiantuntemus rakentuu hänen mukaansa edistyneestä ja sujuvasta kielitaidosta sekä kyvystä tuottaa ikätasoisia opetusmenetelmiä. Myös Skinnarin ja Halvarin (2018) mukaan perehtyneisyys varhaiseen kielipedagogiikkaan on tärkeää.

Useat tutkijat korostavat kielen osaamisen tärkeyttä varhennetun kielen opettajan roolissa. Nikolovin (2009) mukaan varhennetun kielenopettajan tulisi olla taitava molemmilla kielillä; opetettavalla sekä kohdekielellä. Grahamin ja kumppaneiden (2017) mukaan paras opettaja on tutkinnon suorittanut ja puhuu opetuskieltä natiivitasoisesti. Myös Pietilän ja Lintusen (2014) mukaan opettajalla tulisi olla hyvä kielitaito opetettavassa aineessa opetustaidon lisäksi. Tähän kielitaitoon kuuluu osaaminen kielen rakenteista ja säännöistä sekä kommunikatiivinen puoli. Heidän mukaansa mahdollisimman hyvä kielitaito on osa kieltenopettajien ammattitaitoa, sillä opettaja toimii myös kielellisenä mallina oppilaille. Toisaalta he kertovat, että opettajakin saa tehdä virheitä.

Nikolov (2009) tuo esille luokanopettajien ja aineenopettajien erot. Luokanopettajien vahvuutena on ikätasoisten menetelmien soveltaminen, kun taas aineenopettajilla kielen hallinta. Lisäksi opettajan tulisi tuntea opetussuunnitelma ja pienten lasten oppimistavat. Myös Leimu (2021) kuvaa keskustelua pedagogisen osaamisen ja oppiaineen hallinnan välillä. Hyvän kielitaidon ja pedagogisten taitojen lisäksi hän painottaa kuitenkin opettajan motivaatiota ja asennetta opettaa ainetta sekä harrastuneisuuden merkitystä varhennetussa kielenopetuksessa. Myös opettajien yhteistyö on tärkeää, varsinkin nivelvaiheissa, jotta kielenoppimisen jatkumo säilyy (Skinnari & Halvari, 2018). Oppimisen jatkuvuuden takaamisen lisäksi opettajan tulee tiedostaa myös koulun ulkopuolisen kielenoppimisen tärkeys (Enever, 2015).

Leimu (2021) kuvaa opettajan kehonkielen, eleiden, ilmeiden, toimintatyylien sekä erilaisten toiminnallisten ja visuaalisten menetelmien merkitystä kielenoppimisessa. Hänen mukaansa erityisesti varhennetun kielen opettajan rooli on olla ”*kielishow’n vetäjä”,* kun toimitaan vasta kielenoppimisen alkeiden parissa (Leimu, 2021, s.22). Tässä korostuvat vuorovaikutuksen runsaseleisyys, kehon asennot, puhetapa, äänenpainot ja ilmeet. Al-Seghayerin (2017) puolestaan korostaa henkilökohtaisista ominaisuuksista kärsivällisyyttä, intohimoa, välittävää asennetta, joustavuutta, suvaitsevaisuutta, sopeutumiskykyä ja yhteistyökykyä.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esitellään ensin tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset. Sen jälkeen käydään läpi tutkimuksen metodologisia lähtökohtia ja esitellään systemaattisen kirjallisuuskatsauksen perusteita. Tämän jälkeen esitellään tutkimusaineisto ja perustelut sen valinnalle. Luvun lopussa käsitellään aineiston sisällönanalyysiä.

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on saada selville, mitä tiedetään varhennetun kielenopetuksen nykytilasta ja tulevaisuuden näkymistä suomalaisessa koulukontekstissa uusimpien tutkimuksien valossa. Keskeisenä tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, millaista osaamista varhainen kielenopetus vaatii luokanopettajalta. Tutkimuskysymyksiksi määriteltiin:

1. Mitä tiedetään varhennetun kielenopetuksen nykytilasta suomalaisissa alakouluissa ajanjaksolla 2020–2024?
2. Millaisena luokanopettajien kielikasvatusosaaminen näyttäytyy olemassa olevan tutkimuksen valossa?

3.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimus toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Vilkan (2023) mukaan kirjallisuuskatsauksella tarkoitetaan alkuperäistutkimuksien tutkimista. Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on tunnistaa, tulkita, arvioida sekä yhdistää olemassa olevaa tietoa ja tiivistää siitä olennainen kriittiseksi kokonaiskuvaksi. Sen lähtökohtana on ennalta määritelty ja rajattu kysymyksenasettelu.

Prosessi etenee asettamalla seulontakriteerit, eli aineiston sisällyttämis- ja poissulkukriteerit. Sen jälkeen määritellään hakusanat ja edetään

hakuprosessiin, jossa tietyillä hakusanoilla ja -fraaseilla etsitään tietoa tarkoituksenmukaisista tietokannoista ja hakuprosessi kirjataan ylös. Menettelytapoja tulee noudattaa järjestelmällisesti ja tarkasti. Tutkimuksen tulee olla toistettavissa, eli samoja kriteereitä ja hakuja käyttäen tutkimus olisi mahdollista toistaa. (Vilkka, 2023)

3.3 Aineiston keruu ja tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto kerättiin maalis- ja huhtikuun 2024 aikana. Aineiston sisäänottokriteereinä olivat ajallisuus, paikallisuus ja vertaisarvioidut lähteet. Tutkimus rajattiin suomalaiseen peruskoulukontekstiin ja artikkelien tuli käsitellä varhennettua tai varhaista kieltenopetusta. Kielellisesti tutkimukset rajattiin vain suomen- ja englanninkielisiin artikkeleihin. Artikkelien tuli olla mahdollisimman uusia tutkimuksia. Aineiston rajauksessa ajallisesti hyväksyttiin artikkelit, jotka olivat julkaistu vuoden 2020 jälkeen. Rajauksen ajallisuus perustui valtioneuvoston vuoden 2018 tuntijakoasetukseen, joka varhensi A1-kielen aloituksen ensimmäiseltä luokalta viimeistään vuonna 2020.

Lisäksi aineistoon valittiin hakutermien tuottamista tuloksista ainoastaan tutkimukset, jotka käsittelivät suomalaista koulukontekstia. Rajauksen apuna käytettiin artikkelien tiivistelmiä. Aineiston ulkopuolelle jätettiin artikkeleita, jotka koskivat suomea toisena kielenä, eli S2-kielen opetusta, varhaiskasvatusta, kielikylvetystä tai CLIL opetusta. Myös erilaiset oppaat sekä kirjanluvut rajattiin aineiston ulkopuolelle. Tiedonhaku tehtiin seuraavista tietokannoista: Journal ja EBSCOhost. Lisäksi aineistoa haettiin Google Scholar -hakukoneesta. Aluksi hakusanoina tiedon etsimisessä käytettiin yksittäisiä sanoja Kiel*kasvat*, Kiel*opet*, Kiel*tiet*, Varh*kiel*, luokanopet*, Early language learning (ELL), ja Early Second Language (SL). Näiden tuottaessa joko liian epätarkkoja tuloksia tai liian laajoja aineistoja, tarkennettiin hakusanoja ennestään ja otettiin käyttöön Boolen operaattorit.

EBSCOhostin kautta tehtiin haku sanoilla “language learning or second language learning or foreign language learning” AND “finland or finnish or Suomi” AND “elementary school or primary school or grade school”. Tämä tuotti 17 hakutulosta, kun aikarajat olivat 2020–2024 ja vain vertaisarvioituihin artikkeleihin. Näistä tarkemmalla tarkastelulla aineistoon ei päätynyt yhtään

artikkelia, sillä yksikään ei osunut varhennetun kielenopetuksen kontekstiin. Kun ensimmäiseksi hakusanaksi vaihdettiin ”Early language learning and teaching”, tuloksiksi saatiin nolla. Suomalaiset tiedelehdet verkossa -palvelusta Journalista haettiin hakusanalla (varhennettu AND kiel*opet*). Tällä saatiin kahdeksan hakutulosta. Tarkemmalla tarkastelulla näistä valikoitui yksi artikkeli tutkimusaineistoon. Pois rajautuivat ajallisesti ennen vuotta 2020 kirjoitetut artikkelit sekä varhaiskasvatuksen kontekstissa olevat tutkimukset.

Google Scholarin kautta tehtiin haku suomeksi ”varhennettu kieltenopetus”, joka tuotti 18 hakutulosta, kun rajaus oli vuosille 2020–2024. Näistä valittiin neljä aineistoon. Englanniksi käytettiin hakufraasia "Early Foreign Language Teaching" AND "Class Teachers" AND "Finland" OR "Finnish" ja rajattiin ajallisuus vuosiin 2020–2024. Tällä haulla tuli yhteensä 15 tulosta, josta rajattiin pois opinnäytetyöt, kirjat ja materiaalipaketit, jolloin aineistoon valikoitui kolme tutkimusartikkelia. Uusi haku Google Scholarista sanoilla ("early second language" OR "early foreign language") AND (finland OR finnish) AND (teach* OR lear*) AND A1 tuotti vielä 31 hakutulosta, joista valittiin kaksi mukaan. Taulukossa 1: Tietokannat ja hakulausekkeet, on kuvattu aineiston haussa käytettyjä kriteerejä, hakusanoja ja hakukoneita.

Taulukko 1 Tietokannat ja hakulausekkeet

Hakukone	Journal	EBSCOhost	Google Scholar	Google Scholar	Google Scholar
Hakusanat	(varhennettu AND kiel*opet*)	“language learning OR second language learning OR foreign language learning” AND “finland OR finnish OR suomi” AND “elementary school OR primary school or grade school”	“varhennettu kieltenopetus”	"Early Foreign Language Teaching" AND "Class Teachers" AND "Finland" OR "Finnish	("early second language" OR "early foreign language") AND (finland OR finnish) AND (teach* OR lear*) AND A1

Aikaväli	2020–2024	2020–2024	2020–2024	2020–2024	2020–2024
Kieli	suomi	englanti	suomi	englanti	englanti
Vertaisarvioitu	Kyllä	Kyllä	Kyllä	Kyllä	Kyllä
Aineistotyyppi	Artikkelit	Artikkelit	Artikkelit	Artikkelit	Artikkelit
Lajittelu	Relevanssi	Relevanssi	Relevanssi	Relevanssi	Relevanssi

Kaiken kaikkiaan Journal -haulla valikoitui yksi artikkeli ja useiden Google Scholar hakujen mukaan aineistoon valikoitui yhdeksän artikkelia. Yhteensä tutkimusaineistoon valikoitui siis kymmenen julkaisua. Valikoidun tutkimusaineiston (n=10) tarkoitus on edustaa tutkimuskirjallisuudessa käsiteltyjä uusimpia varhennetun kielikasvatuksen tuulia Suomessa. Tästä syystä aineisto rajattiin käsittämään vuosina 2020–2024 julkaistuja vertaisarvioituja englannin ja suomenkielisiä julkaisuja. Nämä on esitelty taulukossa 2: ”Tutkimusaineistot” sekä tarkemmin liitteessä 1. Kaikkien artikkelit käsittelivät varhennettua tai varhaista kielenopetusta Suomessa. Yhdessä artikkelissa oli käsitelty sekä varhaiskasvatusta, että alkuopetusta vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Taulukko 2 Tutkimusaineistot

Julkaisu	**Tutkimuksen näkökulma**	**Menetelmä ja aineisto**
Hahl & Pietarila (2021). Class Teachers, Subject Teachers and Double Qualified: Conceptions of Teachers’ Skills in Early Foreign Language Learning in Finland.	Opettajien käsitykset, taidot ja pätevyys	Laadullinen tutkimus, essee, 44 osallistujaa; aineenopettajia, luokanopettajia ja kaksoispäteviä
Hahl ym., (2024). Video research in language classrooms: activities and target language use in early language learning.	Menetelmät ja aktiviteetit	19 videonauhoitusta oppitunneista: viisi opettajaa, 12 eri ryhmää, 1. ja 2. luokka
Hahl ym., (2020). Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista.	Käytännöt ja opettajien kokemukset	Kyselylomake, 76 osallistujaa

Kantelinen, ym., (2020) Vanhemmat tukena varhennetussa kieltenopetuksessa	Vanhempien osallistuminen	Sähköinen kysely (N=70) ja suullinen teemahaastattelu (N=23)
Koyuncu ym., (2023). Scaffolding children's participation during teacher–child interaction in second language classrooms	Vuorovaikutus ja oppimisen tuki	56 h videonauhoitusta, seitsemän luokkaa, neljä opettajaa
Koyuncu ym., (2023). Teaching English as a Second Language in the Early Years: Teachers' Perspectives and Practices in Finland	Opettajien näkökulmat ja käytännöt	Kyselylomake, 49 opettajaa
Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta (2022). "How are you, siihen me sanotaan I'm fine" : tapaustutkimus oppilaiden ja kielenopettajan käsityksistä kielestä ja kielen oppimisesta varhaisen englannin opetuksen kontekstissa	Oppilaiden ja opettajien käsitykset	Laadullinen tutkimus, Teemahaastattelu, yksi opettaja ja 11 oppilasta
Mård-Miettinen ym., (2022). Mitä oppilaat pitävät varhaisesta A1-kielen opetuksesta ja millainen käsitys heillä on omasta osaamisestaan?.	Oppilaiden käsitykset	Yksilöhaastattelut, 192 oppilasta
Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta (2022). Kielikoulutus murroksessa : media ja vanhemmat kielenopetuksen varhentamisen äärellä	Media ja vanhemmat	Systemaattinen mediahaku: 159 uutista ja mielipidettä; verkkokysely, 53 vanhempaa

Vahtola ym., (2022) Oppimisympäristöt A1-kielen opetuksen mahdollistajina vuosiluokilla 1–2: Learning environments promoting early language teaching	Oppimisympäristöt	Laadullinen tutkimus, kymmenen raporttia, luokan- ja aineenopettajat

3.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysin avulla sisällöstä etsitään erilaisia merkityksiä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavat kuitenkin, että kirjallisuuskatsauksessa aineiston analyysiä käytetään aineiston järjestämiseen ja luokitteluun, eikä suoranaisesti sen analysointiin. Sisällönanalyysin prosessi alkaa päätöksellä siitä, mitä tutkitaan ja jatkuu aineiston läpikäymisellä ja muistiinpanojen teolla, jonka aikana karsitaan tutkimuksen kannalta epäoleelliset asiat pois. Sen jälkeen aineisto pelkistetään ja ryhmitellään erilaisiin alayksiköiksi. Aineistosta voidaan etsiä merkityskokonaisuuksia tai yhdistäviä kategorioita. Tämä tapahtuu joko luokittelemalla, teemoittelemalla tai tyypittelemällä. (Tuomi & Sarajärvi 2018)

Tässä tutkimuksessa ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineisto käytiin läpi etsimällä varhennetun kieltenopetuksen nykytilaa kuvaavia tekijöitä. Englanninkielisten artikkelien kääntämisen apuna on käytetty tekoälyä (OpenAI, 2024). Kaikkien artikkelien käsitellessä varhennetun kieltenopetuksen nykytilaa eri kanteilta ja aineiston ollessa hyvin moninainen, vaati nykytilan kuvaus aineiston pilkkomista, yhdistelyä ja luokittelua aihepiirien mukaan eri ryhmiin. Tätä on esitelty liitteessä 2: ”Aineiston analyysi, varhennetun kielenopetuksen nykytila”. Tutkimusaineisto on koodattu aakkosjärjestyksen mukaan ja aineistoista nousseet aiheet on ryhmitelty pelkistetyiksi alayksiköiksi.

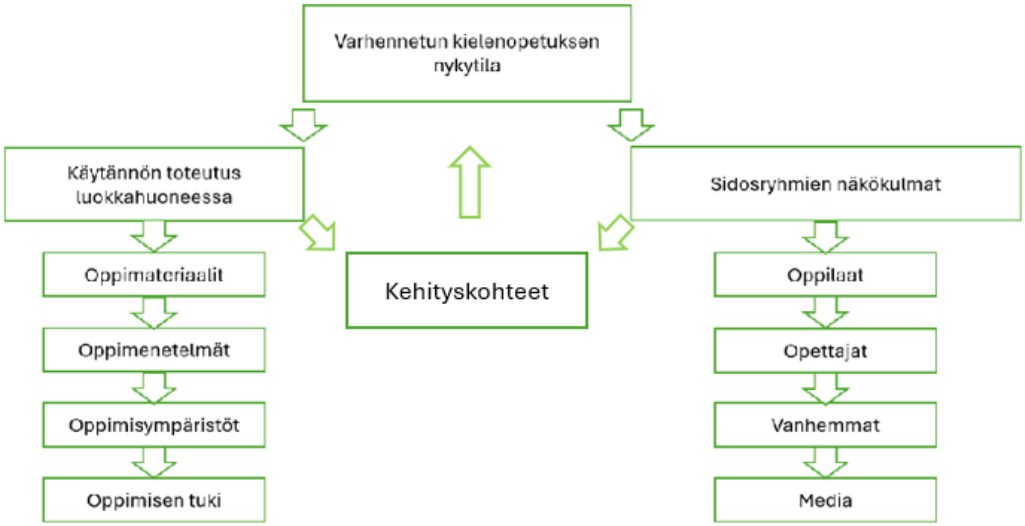
Toista tutkimuskysymystä varten aineisto analysoitiin etsimällä ensin artikkeleista mainintoja erilaisista opettajan varhennettua kielikasvatusosaamista kuvaavista tekijöistä. Tämän jälkeen ne jaoteltiin ja koottiin taulukkoon ”Opettajan osaaminen” (liite 3) aineistosta nousseiden kahden eri kategorian alle.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa on esitelty tutkimuksen tulokset. Ne on jaoteltu ylälukuihin tutkimuskysymysten mukaisesti. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli varhennetun kielenopetuksen nykytilaa. Sen tutkimustulokset on jaettu kolmeen osaan: käytännön toteutukseen, sidosryhmien näkökulmiin ja erilaisiin kehityskohteisiin. Toinen tutkimuskysymys käsitteli luokanopettajan osaamista. Sen tutkimustulokset on esitetty kahden eri alaotsikon kautta, jotka ovat luokanopettajan osaamisen edellytykset ja haasteet varhennetussa kielenopetuksessa.

4.1 Varhennetun kielenopetuksen nykytila

Varhennetun kielenopetuksen nykytilaa oli artikkeleissa käsitelty niin oppimistilojen, oppimismenetelmien, pedagogiikan ja oppimisen tuen näkökulmasta, kuin oppilaiden, opettajien, vanhempien ja median näkökulmasta. Näin ollen aineistoa ryhmitellessä jaettiin aiheet käytännön toteutukseen luokkahuoneissa ja eri sidosryhmien näkemyksiin varhennetusta kielenopetuksesta. Sidosryhminä olivat opettajat, opiskelijat ja vanhemmat. Yhdessä artikkelissa esiintynyt media jätettiin tutkimustuloksien ulkopuolelle, sillä sen ei nähty liittyvän suoranaisesti kumpaankaan kategoriaan eikä sitä ollut käsitelty kuin yhdessä tutkimuksessa osittain. Kaikkia muita yllä mainittuja osa-alueita tarkasteltiin aineistosta nousseiden kehityskohteiden ja nykytilan kuvauksen kautta, kuten kuviosta 1, ”Varhennetun kielenopetuksen nykytila luokiteltuina sisällönanalyysin pää- ja alaluokkiin” käy esille.



Kuvio 1 Varhennetun kielenopetuksen nykytila luokiteltuina sisällönanalyysin pää- ja alaluokkiin

4.1.1 Varhennetun kielenopetuksen käytännön toteutus

Varhennetun kielen opetuksen nykytilaa ja käytännön toteutusta luokkahuoneessa on tarkasteltu opetusmenetelmien ja aktiviteettien, oppimateriaalien ja oppimisympäristöjen kannalta. Lähes kaikissa artikkeleissa kuvattiin oppimismenetelmien ja aktiviteettien olevan monipuolisia ja moniaistisia (Hahl ym., 2024; Hahl ym., 2020; Koyuncu ym., 2023a; Koyuncu ym., 2023b; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022a; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta, 2022b). Aktiviteetit koostuivat erilaisista lauluista, peleistä, leikeistä, värittämisestä ja askartelusta. Opetusmenetelminä käytettiin koko luokan yhteisiä harjoitteita sekä yksilö-, pari- ja ryhmätöitä.

> ” The teachers employed individual, pair, or group tasks using different materials such as handouts, songs, games, role-plays, and also available contemporary resources like digital tools (e.g., software programs, internet sources for games, videos, music) and they believed such tasks were good for an enjoyable, interactive learning atmosphere.” (Koyuncu ym., 2023b, s. 10)

Useissa artikkeleissa kuvattiin myös opetusmenetelmien toiminnallisuutta, vuorovaikutuksellisuutta ja leikkimielisyyttä (Hahl ym., 2020, Koyuncu ym., 2023a; Koyuncu ym., 2023b; Vahtola ym., 2022). Luokkahuonetoteutus näyttäytyi opettajajohtoisena ja opetussuunnitelmaa noudattavana, ikätasoisena

toimintana. Opetuksessa käytettiin myös erilaisia luokkahuonerutiineja ja toistoja. (Hahl ym., 2024; Hahl ym., 2020; Koyuncu ym., 2023). Opetuksen tukena olivat myös erilaiset ei-sanalliset teot, joita olivat erilaiset vihjeet, ohjaus ja tiedustelukysymykset (Koyuncu ym., 2023b). Opetuksessa oli harvoin oppikirjaa käytössä, mutta oppikirjoista oli poimittu eri aihepiirejä läpikäytäväksi (Hahl ym., 2020; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta, 2022a; Vahtola ym., 2022) Oppimateriaalien ja -tehtävien suhteen käytettiin monipuolisesti eri materiaaleja, jotka koostuivat erilaisista kuva-, teksti-, piirustus-, peli- ja digimateriaaleista. Opettajat olivat yleensä itse tehneet tai etsineet tunnilla käytävät tehtävät.

> “The teachers reported that they did not follow one specific textbook in their L2 teaching; instead, they used a variety of textbooks, teachers’ manuals, or online materials as sources for planning and/or preparing tasks. The majority of the teachers stated that they prepared their own materials such as handouts, puppets, flashcards, or presentations.” (Koyuncu ym., 2023b, s.7).

Myös erilaisia konkreettisia esineitä käytettiin opetuksessa tukena, kuten pehmoleluja ja käsinukkeja (Hahl & Pietarila, 2021; Vahtola ym., 2022). Vaihtelevien tehtävien ja monipuolisten materiaalien käyttö edistivät lasten osallistumisen astetta (Koyuncu ym., 2023a).

Tutkimusaineistossa nousi esille myös opetusympäristöjen käyttö osana varhennetun kielenopetuksen käytännön toteutusta. Vahtolan ja kumppaneiden (2022) mukaan varhennetun kielen fyysisenä oppimisympäristönä oli yleensä luokkatila. Joissain tapauksissa myös oppilaiden koti ja paikalliset ympäristöt, kuten kirjasto, toimivat oppimisympäristöinä. Sosiaalinen oppimisympäristö näyttäytyi monipuolisena ja vuorovaikutuksellisena. Pedagogisessa oppimisympäristössä korostuivat laajasti eri menetelmät, materiaalit ja käytänteet. Teknologisen oppimisympäristön käyttö oli lisääntynyt kielten opetuksessa ja sitä käytettiin niin eri sovelluksien, videoiden kuin harjoitusten tekemiseen (Koyuncu ym., 2023b; Vahtola ym., 2022).

4.1.2 Sidosryhmien näkökulmat varhennettuun kielenopetukseen

Lähes kaikissa artikkeleissa mainittiin opettajien, oppilaiden ja vanhempien kokemuksien varhennetusta kielenopetuksesta olevan myönteisiä (Hahl & Pietarila 202; Hahl ym., 2024; Hahl ym., 2020a; Kantelinen, ym., 2020; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta, 2022a; Mård-Miettinen ym., 2022). Lisäksi suurin

osa opettajista suhtautui myönteisesti myös yhteisopettajuuteen (Hahl ym., 2020; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta, 2022a). Opettajat kokivat yhteistyön vanhempien kanssa vähäiseksi, mutta riittäväksi ja laadukkaaksi. Opettajat olivat avoimia oppilaiden ehdotuksille liittyen käsiteltäviin aihepiireihin, mutta opetus näyttäytyi opettajavetoisena. *”Oppilaiden rooli oli aktiivinen, mutta toiminta oli usein opettajajohtoista.”* (Vahtola ym., 2022, s. 358)

Opetussuunnitelma ohjasi opettajien toimintaa ja varhennettua kielenopetusta. Yhdessä artikkelissa (Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta, 2022a) nousi myös esille opettajan kokemuksen siitä, että alkuopetuksen kielten opetus näyttäytyi lähes eri oppiaineena verrattuna kolmosluokkalaisten kieltenopetukseen niin tavoitteiltaan kuin sisällöiltään.

Kaksi artikkelia käsitteli vanhempien näkökulmaa varhennettuun kielenopetukseen (Kantelinen, ym., 2020; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022b). Näkökulmissa nousi esille halu enemmälle vuorovaikutukselle ja yhteistyölle. Vanhemmat katsoivat varhennettua kielenopetusta hyöty-, talous-, tarpeellisuus- ja sivistysnäkökulmista sekä monipuolisen kielitaidon tärkeyden kannalta. He suhtautuivat myönteisesti varhentamiseen ja tukivat lapsia varhennetussa kielenopiskelussa ja osoittivat myötäintoa. Vanhempien valitessa A1-kieltä, oli perusteina tuttuus ja helppous.

Oppilaista valtaosa piti A1-kieltä kivana kielenä ja sen opiskelua mieluisana (Mård-Miettinen ym., 2022a). Erityisesti toiminnalliset ja tekemiseen liittyvät aktiviteetit, leikit, pelit ja askartelu olivat suosittuja. Oppilaat eivät myöskään jännittäneet kielen käyttämistä. Oppilaiden näkökulmasta arkiset vuorovaikutustilanteet vanhempien kanssa ja matkoilla olivat edistäneet kielen oppimista. Oppilaat näkivät koulun kielen erillisenä vapaa-ajan kielenkäytöstä (Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022).

4.1.3 Varhennetun kielenopetuksen kehityskohteet

Erilaisia kehityskohteita ja haasteita oli paljon. Opetuksen suurimpina kehityskohteina nousivat kohdekielen vähäinen käyttö oppitunneilla (Hahl ym., 2024; Koyuncu ym., 2023b), opettajien digitaidot (Hahl ym., 2020; Koyuncu ym., 2023b) ja autenttisten oppimisympäristöjen luominen ja hyödyntäminen (Hahl ym., 2024; Koyuncu ym., 2023b; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022a;

Vahtola ym., 2022). Myös oppilaslähtöisyys ja pienryhmätoiminta oli vähäistä. Lisäksi muutamissa artikkeleissa oli raportoitu menetelmiä ja aktiviteettejä, joiden käyttö oli vähäistä, kuten roolipelien ja draaman. Monikielisyyskasvatusta ei juuri käsitelty varhennetun kielenopetuksen tunneilla.

Oppimateriaalien haasteita oli niiden rajoitettu saatavuus ja materiaaleihin kuluva valmisteluaika. Monet opettajat tekivät materiaalit itse ja niiden etsimiseen ja tekemiseen kului paljon aikaa (Hahl ym., 2020; Koyuncu ym., 2023b). Tehtävät keskittyivät usein yksittäisten kohdekielen sanojen tuottamiseen. Koulujen rahalliset resurssit vaikuttivat oppimateriaalien saatavuuteen. Myös riittämättömät fyysiset tilat koon puolesta koettiin haastavina (Hahl ym., 2020).

Yhtenä kehityskohteena oli vapaa-ajan kielenkäytön yhteys koulun kielenopetukseen. Opettajat näkivät kielen helposti vain oppikirjoista nousevaksi kieleksi, jolloin kielen opetus jäi irralliseksi arjen kielen käytöstä ja näyttäytyi vain koulussa olevana oppiaineena (Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta, 2022a). Sama haaste näkyi oppilaiden perspektiivistä. Lisäksi osa oppilaista koki opetuksen liian helpoksi (Mård-Miettinen ym., 2022).

Opettajien näkökulmista nousi esille ajan puute yhteistyön lisäämiseksi muiden opettajien ja vanhempien kanssa (Hahl ym., 2020; Kantelinen, ym., 2020). Vanhemmat pitivät haasteena kielenopiskelun mahdollista kuormittavuutta. Heillä oli myös tarve saada enemmän tietoa kieltenopetuksesta, sen käytänteistä ja hyödyistä kielivalintoja tehdessä. Ylipäätään vanhemmat toivoivat enemmän yhteistyötä ja vuorovaikutusta opettajien kanssa niin kielivalinnoissa kuin kielenopetuksen tukemisessa. Vanhempien potentiaalin hyödyntäminen nähtiin yhtenä varhennetun kielenopetuksen kehityskohteena. (Kantelinen, ym., 2020; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022b)

4.2 Opettajan osaaminen varhennetussa kielenopetuksessa

Varhennettua kielenopetusta oli tutkittu opettajien käsityksien, kokemuksien, käytäntöjen, taitojen ja pätevyyden kautta useassa artikkelissa. Monessa tutkimuksessa oli tutkittu aihetta aineenopettajien ja luokanopettajien näkökulmasta, erittelemättä kumman näkökulmasta oli kyse. Näin ollen tutkimustuloksia esitellessä puhutaan yleisesti opettajien osaamisesta.

Artikkeleissa toistuivat opettajien osaamisedellytykset sekä haasteet. Nämä tiivistyivätkin opettajan kielikasvatusosaamisen alakategorioiksi.

4.2.1 Opettajan osaamisen edellytykset

Tutkimusaineistosta nousi useita edellytyksiä opettajalle toteuttaa onnistunutta varhennettua kielen opetusta. Opettajien itse nimeämät edellytykset liittyivät opettajien henkilökohtaisiin ominaisuuksiin enemmän, kuin pedagogisiin taitoihin. Tällaisia ominaisuuksia olivat kyky heittäytyä työhön, halu kehittää omia taitoja ja omien vahvuuksien hyödyntäminen. Hahl ja Pietarila (2021) nostivat esille erityisesti opettajan asenteen, kuten innostuneisuuden, motivaation ja kyvyn inspiroida oppilaita.

> “The teachers in this study considered it the most essential that early foreign language teachers have enthusiasm and a will to teach a foreign language to young students, and that they are able to inspire and motivate students to language learning. “ (Hahl & Pietarila, 2021, s.722).

Lapsikeskeisyys ja oppimisympäristöjen huomioiminen oppilaita innostavissa aktiviteeteissa korostui. Opettajan ammattimaisuus toimia leikkimäisessä vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja ymmärrys alkuopetuksen pedagogiikasta nousivat tärkeiksi edellytyksiksi (Koyuncu ym., 2023a). Myös opettajan oma aktiivinen osallistuminen aktiviteetteihin nähtiin tärkeänä, sillä se lisäsi oppilaiden osallistumista (Hahl ym., 2024).

Opettajan oma kielitaito nähtiin tärkeänä osaamisedellytyksenä. Siihen liittyi opettajan kielitaidon virheettömyyden sijaan kommunikatiivisuus sekä osaaminen opetettavan kielen ääntämisessä ja perustason kieliopissa. Opettajan oma kielitaito eivätkä taidot kielenopettamisessa olleet kuitenkaan tärkeimmät varhennetun kielenopetuksen osaamisen edellytyksistä.

> ” In general, they felt that it was more important to be motivated about teaching a foreign language and being learner-centered than to possess a high level of language competence. “ (Hahl & Pietarila, 2021, s.722).

Tutkimustuloksissa nousi esille opettajien osaaminen erilaisten, moniaististen aktiviteettien käytössä ja monipuolisissa toimintatavoissa sekä monipuolinen oppimisympäristöjen hyödyntäminen. Kielen lisäksi kulttuuriin tutustuttaminen koettiin tärkeänä (Hahl ym., 2020).

4.2.2 Opettajan osaamisen haasteet

Aineistosta kävi ilmi, että opettajan varhennetun kielenopetuksen osaaminen kohtasi useita haasteita. Näistä osa oli yhteydessä luokanopettajien kielitaitoon, kuten kohdekielen hallintaan ja kommunikaatioon. Luokanopettajat kokivat haasteita rohkeudessa puhua ja luottaa omiin kielitaitoihinsa, esimerkiksi ääntämisen suhteen (Hahl & Pietarila, 2021). Ylipäätään opettajien kohdekielen käyttö oppitunneilla oli vähäistä (Koyuncu ym., 2023b).

Myös opettajien kokemus eri tasoisista oppilaista, isoista ryhmäkoista sekä erityistarpeiden kohtaamisesta korostui (Hahl ym., 2024; Hahl ym., 2020; Koyuncu ym., 2023a; Koyuncu ym., 2023b; Vahtola ym., 2022).

> “The teachers draw attention to challenges such as big group sizes, the diversity in children’s skills (e.g., their prior L2 knowledge, social skills, learning capabilities), and the limited availability of teaching materials targeted for young learner groups in L2 education.” (Koyuncu ym., 2023b, s.1).

Yksi haaste, joka linkittyi useaan kohtaan, oli aika. Se vaikutti niin opettajien väliseen yhteistyöhön, kuin opetusmateriaalien hankintaan. Varhennetun kielenopetuksen materiaalien puute asetti haasteita opettajien osaamiselle, sillä heidän täytyi luoda itse sopivia välineitä ja tehtäviä (Hahl ym., 2020; Koyuncu ym., 2023b). Esille nousi myös opettajien välisen yhteistyön vähäisyys.

> ”Monet opettajat toivat esille kieltenopettajien verkoston vahvistamisen tarpeen. He toivoivat enemmän yhteistyötä ja kollegiaalista tiedonjakamista sekä oman yhteisön sisällä että laajemmin omalla alueella tai koko Suomessa.” (Hahl ym., 2020, s. 87)

Opiskelu keskittyi lisäksi usein vain yksittäisten sanojen oppimiseen ja perussanastoon, eikä opetuksessa otettu huomioon vapaa-ajan kielitaitoa tai oppilaiden kielenkäytön tarpeita (Hahl ym., 2020). Opetus oli usein myös liian opettajajohtoista. Myös monialaisten oppimiskokemuksien toteutuksessa, autenttisten oppimisympäristöjen hyödyntämisessä ja digiosaamisessa näyttäytyi haasteita. Autenttiset oppimisympäristöt olivat yhteydessä vuorovaikutukseen, kielentuottamiseen ja teknologian hyödyntämiseen (Hahl ym., 2024; Vahtola ym., 2022).

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä kappaleessa on tulkittu tutkimustuloksia ja tehty niistä johtopäätöksiä sekä kartoitettu varhennetun kielenopetuksen tulevaisuuden näkymiä ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Lopussa on käsitelty tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

5.1 Tulosten pohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia varhennetun kielenopetuksen nykytilaa, mahdollisia tulevaisuuden näkymiä sekä luokanopettajan osaamisen näkymistä suomalaisessa peruskoulukontekstissa. Alla on esitelty vastaukset tutkimuskysymyksiin sekä tutkimistuloksien pohdinta tutkimuskysymyksittäin. Ylipäätään tutkimus kokoaa yhteen arvokasta tietoa kasvatus- ja kielitieteen alalle varhaisen ja varhennetun kielenopetuksen nykytilasta sekä tulevaisuuden näkymistä. Tieto on sovellettavissa käytännön opetustyöhön sekä kieltenopettamisen kehittämiseen.

5.1.1 Varhennetun kielenopetuksen nykytila

Tulokset osoittivat, että POPS (Opetushallitus, 2014) ohjaa luokkahuoneissa tapahtuvaa käytännön toimintaa. Menetelmät ovat monipuolisia ja oppilaat nauttivat vaihtelevuudesta ja aktiviteeteista. Vertaamalla opetusmenetelmiä VOPSiin (Opetushallitus, 2019) voidaan nähdä, että sen vaatimukset toiminnallisuudesta, leikillisyydestä, moniaistisuudesta, ikätasoisuudesta ja vuorovaikutuksellisuudesta toteutuvat hyvin. Ylipäätään varhennettu kielenopetus nähtiin vanhempien, oppilaiden ja opettajien näkökulmista mielekkäänä. Tämä on yksi tärkeä tekijä oppilaiden motivaation kannalta, sillä opettajan ja oppilaiden asenteet vaikuttavat varhennetun kielen opetukseen ja oppimiseen (Enever, 2015; Leimu, 2021).

Opetuksessa huomioitiin myös erilaiset luokkahuonerutiinit, jolloin kognitiivista tietotaitoa hyödynnettiin hyvin (Al-Seghayer, 2017). Työtavat vaihtelivat koko luokan kanssa tehtävistä harjoitteista pari- ja ryhmätyöskentelyyn. Opetus oli kuitenkin hyvin opettajajohtoista ja sen haasteena onkin lisätä oppilaskeskeisyyttä ja oppilaiden osallisuutta. VOPS (Opetushallitus, 2019, s.28) kuvaa, että työtapojen tulee olla ”*oppilaslähtöisiä ja oppilaita osallistavia*”. Tähän olisi siis hyvä kiinnittää lisää huomiota. Oppiaineiden aihesisällöt olivat selkeät, mutta oppilaat näkivät koulussa opetettavan kielen erillisenä vapaa-ajan kielestä. Ratkaisuna tähän voisi opetuksessa yhdistää entistä enemmän oppilailta nousevia aiheita, jotka liittyvät heidän arkielämäänsä. Samalla oppilaslähtöisyys lisääntyisi. Mäntylän (2021) mukaan aiheet eivät saisikaan jäädä vain harjoituksiksi oppikirjassa tai tunnilla, vaan niiden tulisi olla yhteydessä koulun ulkopuoliseen elämään ja lisätä oppilaan toimijuuden kokemusta.

Materiaalit olivat monipuolisia ja aktivoivat hyvin oppilaita. Varhennetussa kielenopetuksessa ei yleensä ole kirjaa käytössä, vaan opettajat tekevät itse suurimman osan materiaaleista. Tämä näyttäytyi myös kehityskohteena, sillä materiaalien puute, saatavuus ja niiden etsimiseen käytetty työmäärä ja aika oli suuri. Toisaalta digitaalista materiaalia oli erittäin paljon saatavilla. Kehittämällä opettajien välistä yhteistyötä ja tiedonjakoa, voisi myös materiaalien hankkiminen ja jakaminen helpottua. POPS (Opetushallitus, 2014) korostaakin opettajien yhteistyön tärkeyttä kielikasvatuksessa. Verkostoituminen oli myös nähty yhtenä isoimmista varhennetun kielenopetuksen haasteista. Lisäksi koulujen panostus varhennetun kielenopetuksen oppikirjoihin helpottaisi opettajien työmäärää.

Oppimisympäristöillä on tärkeä merkitys kielenoppimisessa ja ne on huomioitava varhennettua kielenopetusta suunniteltaessa. Oppimisympäristöt ovat yhteydessä eri toimintatapoihin, opetukseen ja oppilaiden aktivointiin. (Al-Seghayer, 2017; Opetushallitus, 2019) Tulokset osoittivat, että oppimisympäristöjä käytettiin monipuolisesti, kun niihin katsottiin kuuluvat fyysinen, sosiaalinen, pedagoginen ja teknologinen ympäristö. Kehityskohteina oli laajentaa varhennettua kielenopetusta fyysisen luokkahuoneen ulkopuolelle, lisätä oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia pedagogisissa oppimisympäristöissä sekä kehittää teknologian käyttöä koulussa. Erityisesti autenttisen oppimisympäristöjen hyödyntäminen nähtiin haasteena. Tässä

nähtiin mahdollisuus kehittää ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävää yhteistyötä autenttisuutta tavoitellessa. (Vahtola ym., 2022) Lisäksi tässä on havaittavissa mahdollisuus kodin ja vanhempien hyödyntämiseen koulun ulkopuolisena oppimisympäristönä ja lisätä kaivattua yhteistyötä sidosryhmien välillä.

Haasteet olivat moninaisia. Osa nykytilan haasteista oli yhdistettävissä aikaan, rahaan ja resursseihin. Osa puolestaan oli yhteydessä pedagogiikkaan ja opettajan osaamiseen, jolloin ne olisivat ratkaistavissa lisäkoulutuksella. Tällaisia kehityskohteita olivat muun muassa teknologian käyttöön liittyvät haasteet. Opettajat kokivat digiosaamisensa huonoksi. Digiosaamista lisäämällä opettajat voisivat hyödyntää paremmin digitaalisia työkaluja opetuksessaan ja saatavilla olevaa digitaalista materiaalia, jolloin materiaalien tekemiseen kuluva työmäärä ja aika helpottuisi. Myös Al-Seghayer (2017) painotti teknologisen tiedon hallintaa yhtenä varhennetun kielenopetuksen edellytyksenä.

Opettajat näkivät erityisesti suuret ryhmäkoot, oppimisvaikeudet ja oppilaiden eritasoisuuden haastavana, kun taas osa oppilaista koki opetuksen liian helppona. Eriyttämisen tarve on siis suuri. Opettajien tietoisuus alkuopetuksen pedagogiikan tukirakenteista olikin yksi aineistosta noussut kehityskohde, mutta tietoisuuden lisääminen ei yksinään ratkaise ongelmia. Tarvittaisiin myös koulujen puolelta toimenpiteitä luokkakokojen pienentämiseen tai lisäresursseihin luokkahuoneissa, jotta kielenopetus olisi laadukasta ja mielekästä kaikille. Tähän ratkaisuna voitaisiin nähdä yhteisopettajuuden hyödyntämistä. Lisäämällä opettajien yhteistyötä, olisi mahdollista jakaa niin materiaalien hankkimiseen liittyvää taakkaa, tietoa erilaisista opetusmenetelmistä kuin oppimisen tuen ratkaisuista. Myös vanhempia voisi käyttää paremmin hyödyksi varhennetun kielenopetuksen toteuttamisessa ja kielen oppimisen tukemisessa. Vanhemmat kaipasivatkin enemmän tietoa, ohjausta ja kommunikaatiota kielten opettajilta.

Tutkimustulokset osoittivat, että varhennetun kielenopetuksen käytännön toteutus luokkahuoneissa oli menetelmiltään monipuolista, vaikka opetuksessa ei yleensä ole oppikirjaa käytössä ja fyysisenä oppimisympäristönä toimii yleensä luokkatila. Myös sidosryhmien näkökulmasta varhennettu kielenopetus näyttäytyi myönteisenä uudistuksena. Ylipäätään tulosten valossa varhennetun kielenopetuksen nykytila näyttäytyy monin puolin onnistuneena ja laadukkaana, vaikka useita kehityskohteita on yhä.

5.1.2 Luokanopettaja kielikasvattajana

Toinen tutkimuskysymys käsitteli luokanopettajan kielikasvatusosaamista. Ylipäätään opettajien osaaminen näyttäytyi moninaisena. Vahvuuksina olivat erityisesti moniaististen aktiviteettien käyttö, monipuoliset toimintatavat sekä oppilaiden aktivointi. Suurimpana edellytyksenä varhennetun kielen opetuksen opettajalle nähtiin innostuneisuus ja oppilaiden motivointi. Opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet nähtiin jopa tärkeämpinä kuin pedagogiset taidot (Hahl & Pietarila, 2021). Kielitaito itsessään ei kuitenkaan ollut ensimmäisten edellytysten joukossa opettajien omasta mielestä, vaikka se näyttäytyy teorian valossa yhtenä varhennetun kielenopettajan tärkeimmistä osaamisvaatimuksista (Al-Seghayerin, 2017; Enever, 2015, Graham, 2017; Nikolov, 2009; Pietilä & Lintunen, 2014). Opettajan kielitaidon virheettömyyden sijaan kommunikatiivisuus, eli kyky viestiä, nousi tärkeäksi osaamisedellytykseksi.

Luokanopettajan kohdalla osaaminen näyttäytyy erityisesti ymmärryksenä alkuopetuksen pedagogiikasta ja kykynä inspiroida oppilaita ikätasoisesti leikillisillä toimintatavoilla. Lapsikeskeisyys ja sen huomioiminen oppimisympäristöjä suunnitellessa ja toteuttaessa on luokanopettajille tuttua. Vaikka opettajien nähtiin hyödyntävän oppimisympäristöjä monipuolisesti, autenttisten oppimisympäristöjen hyödyntämisessä oli opettajilla kehitettävää. Luokanopettajan kohdalla haasteina olivat erityisesti opetettavaan kielitaitoon liittyvät asiat, kuten ääntäminen. Kohdekielellä toimiminen olisi tärkeää varhennetussa kielenopetuksessa, mutta siitä huolimatta vieraan kielen syöttö oppitunneilla oli vähäistä. Kuitenkin opetuksen ollessa vähäistä, vain kerran tai kaksi viikossa, olisi tärkeää käyttää kohdekieltä mahdollisimman paljon (Enever, 2015). Luokanopettajia tulisikin rohkaista käyttämään enemmän kohdekieltä oppitunneilla ja vähemmän suomea.

Myös tutustuttaminen kielen kulttuuriin oli vähäistä. Tämä on kuitenkin yksi VOPSin (Opetushallitus, 2019) tavoite kielen opetuksessa. Luokanopettajilla saattaakin olla vähäinen tietopohja kielen kulttuuriympäristöistä, jolloin aiheen käsittely jää vähäisemmäksi. Tähän olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota tulevaisuudessa. Tiiviimpi yhteistyö aineenopettajien ja luokanopettajien kanssa voisikin olla hyödyllistä, jotta kielenopettamisen kaikki osa-alueet ja VOPSin (Opetushallitus, 2019) sisällöt tulevat käsitellyiksi. Opetussuunnitelma ohjasi

kuitenkin opetusta. Tämä tukee aiempaa tutkimusta siitä, että luokanopettajilla on yleisesti hyvä osaaminen opetussuunnitelmien sisällöistä (Nikolov, 2009).

Tuloksien mukaan oppilaslähtöisyys ja oppilaiden osallistaminen voisivat olla suuremmassa roolissa. Erityisesti pienryhmätyöskentely sekä opettajan oma aktiivinen osallistuminen aktiviteetteihin, kuten lauluihin lisäsivät tutkimusartikkelien mukaan oppilaiden aktiivisuutta. Luokanopettajilla kielitaito tai epävarmuus omista kyvyistä saattaa rajoittaa omaa osallistumista. Tässä korostuu Leimun (2021) näkemys opettajan tarpeesta heittäytyä opetukseen ja toimia runsaseleisenä kielishow'n vetäjänä. Opettajan aktiivinen osallistuminen aktiviteetteihin lisää myös kielisyötettä ja kielen kuulemista, jotka ovat tärkeät tekijät varhennetussa kielenopetuksessa (Enever, 2015; Leimu, 2021).

Voidaankin todeta, että varhennettu kielenopetus vaatii opettajalta ammattitaitoa ja monipuolista osaamista. Se edellyttää niin pedagogista osaamista, kielitaitoa kuin opetussuunnitelman tuntemista henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi. Luokanopettajalla on paljon pedagogista osaamista, mutta erityisesti kielitaidoissa on vielä kehittämistä, mitä tulee varhennettuun kielenopetukseen. Saadut tulokset tukevat pitkälti aiemmin havaittua ja ovat linjassa aikaisemman kansainvälisen tutkimuksen kanssa (mm. Nikolov, 2009).

5.1.3 Varhennetun kielenopetuksen tulevaisuuden näkymät

Tulosten perusteella oli havaittavissa myös erilaisia tulevaisuuden näkymiä, jotka tuovat niin mahdollisuuksia kuin haasteita varhennettuun kielten opetukseen. Tulevaisuuden näkymien kannalta erityisesti digiosaamisen merkitys oli tärkeä. Tutkimusartikkeleista nousi esille teknologian käytön lisääntyminen kielenopetuksessa sekä opettajien kokemat haasteet digiosaamisessa (Hahl, ym., 2020; Koyuncu ym., 2023). Voidaankin olettaa, että teknologian hyödyntäminen ja opettajien tarve digiosaamiselle kasvaa entisestään tulevaisuudessa digitalisaation myötä. Myös suuri osa materiaaleista on digitaalisessa muodossa. Näin ollen on olemassa tarve omaksua uusia opetusmenetelmiä. Osaamista voitaisiin lisätä täydennyskoulutuksilla sekä sisällyttämällä opettajien koulutuksiin enemmän tietoa kielen opetukseen liittyvistä digitaalisista sovelluksista, sivustoista ja verkko-oppimisalustoista. Näin voidaan taata opettajien riittävä osaamistaso. Vahtola, ym. (2020) mainitsevatkin

mahdollisuuden hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä kielen autenttiseen kuulemiseen.

Myös eriyttäminen ja oppilaiden vaihtelevan osaamistason huomioiminen kielen opetuksessa ovat osaamista, jonka tarpeen voidaan nähdä lisääntyvän tulevaisuudessa. Globalisaation myötä oppilaat ovat hyvin eritasoisia aloittaessaan kielenopiskelut ja tulevat monikielisistä ja -kulttuurisista taustoista. Näiden lisäksi myös erityistuen oppilaat tarvitsevat yksilöllistä huomiointia. Nämä asettavat haasteita kielenopetukselle, mutta ne voidaan nähdä myös mahdollisuutena hyödyntää oppilaiden potentiaalia ja monikielisyyttä opetuksessa.

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyi opettajien mielestä riittävänä ja laadukkaana, vaikka vanhemmat kokivat tarvetta enemmälle kommunikaatiolle. Ajallisten resurssien takia tämä tuskin on lisääntymässä tulevaisuudessa. Kuitenkin vanhempien tarve saada tietoa kielistä ja hyödyistä kielivalinnoissa tulisi huomioida paremmin, tai muuten tulevaisuudessa kielivalikoiman voidaan nähdä supistuvan. Tuloksien mukaan vanhemmilla halusivat tietoa muiden kielien kuin englannin kielen valitsemisesta A1-kieleksi, opiskelukäytänteistä ja kielenopiskelun mahdollisesta kuormittavuudesta ja hyödyllisyydestä valintoja tehdessään. He valitsivat helposti englannin A1-kieleksi sen helppouden ja tuttuuden takia, ja ilman panostusta tähän, oppilaiden monipuolinen kielitaito voi jäädä saavuttamatta. Kielivalintojen yksipuolistuminen tulevaisuudessa huolestuttaakin tutkijoita (Hilden & Luodonpää-Manni, 2022). Sidosryhmien väliseen yhteistyöhön panostamalla pystyttäisiin kehittämään opetusta ja vastaamaan joihinkin varhennetun kielenopetuksen haasteisiin.

5.2 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin 2020-luvun alun suomalaisten peruskoulujen varhennetun kieltenopetuksen nykytilaa. Aiheesta löytyi tutkimuksia monesta eri näkökulmasta, mutta suurin osa olemassa olevista tutkimuksista oli englannin ja ruotsin kielen oppimiskontekstissa. Olisi mielenkiintoista tarkastella aihetta myös muiden kielten kannalta ja tutkia tuoko tämä muutoksia esimerkiksi oppilaiden innokkuuteen opiskella kieltä. Tutkimuksessa nousi esille myös teknologian käytön lisääntyminen sekä autenttisten kielenoppimisympäristöjen

hyödyntämisen vähäisyys. Tutkimusta voisikin laajentaa teknologisten välineiden käyttöön varhennetussa kielenopetuksessa oppilaiden tai opettajien näkökulmasta sekä virtuaalisten oppimisympäristöjen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Myös yhteisopettajuuden, autenttisten kielenoppimistilanteiden hyödyntämisen ja kulttuurin käsittely varhennetussa kielenopetuksessa vaatisi lisää tutkimusta.

Tutkimusartikkeleissa ilmeni myös eriyttämisen tarve oppitunneilla sekä arjen ja vapaa-ajan kielenkäytön näkeminen erillisenä koulun kielenopetuksesta. Jatkotutkimusaiheina voisi tutkia, kuinka varhainen kielenoppiminen toteutuu oppimisen tuen ja eriyttämisen kannalta. Toisaalta olisi mielenkiintoista tutkia, miten monikielisyys ja oppilaiden vapaa-ajan kielenkäyttö huomioidaan opetuksessa ja näkyykö esimerkiksi maahanmuuttajien kielitaito vahvuutena vai haasteena opettajien silmin. Lisäksi olisi kiinnostavaa kartoittaa, miten kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavat opettajankoulutukset vastaavat nyt työelämän tarpeisiin ja onko opintotarjonnassa lisätty kielen didaktiikkaan liittyviä opintoja. Myös seurantatutkimus siitä, kuinka vaatimukset varhennetun kielen opettajan osaamiselle muuttuvat ja kehittyvät tulevaisuudessa, olisi hyödyllistä. Tässä tutkimuksessa ei myöskään ollut huomioitu varhennetun kielenopetuksen arviointiin liittyviä toimintatapoja, joita olisi myös tarpeellista tutkia.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida validiteetin, reliabiliteetin ja yleistettävyyden kannalta. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, onko tutkimus pätevä, eli perusteellinen sekä tulokset ja päätelmät oikein tulkittuja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksen reliabiliteetti taas kuvaa ilmiön tutkimisen luotettavuutta ja toistettavuutta (Tilastokeskus, 2023). Vilkka (2023) kuvaa, että systemaattisen kirjallisuuskatsauksen luotettavuutta voidaan mitata kurinalaisuudella, kriittisyydellä ja systemaattisuudella. Kurinalaisuudella tarkoitetaan menettelytapojen tarkkuutta ja läpinäkyvyyttä. Kriittisyydellä tarkoitetaan valintojen ja niiden seurauksien reflektointia ja systemaattisuus viittaa prosessin järjestelmällisyyteen.

Tutkimuskysymys ei saa muuttua prosessin aikana, vaan sen tulee olla tarkka ja ennalta määritelty. Se lisää tutkimuksen luotettavuutta ja antaa

puolueettomia ja yleistettäviä tuloksia. (Vilkka, 2023) Tämä toteutui tämän tutkimuksen kohdalla. Lisäksi otoksen voidaan katsoa edustavan tutkittavaa aihetta myös rajauksien kannalta. Artikkelit oli valittu kirjallisuuskatsaukseen tarkkojen, ennalta osoitettujen kriteerien mukaan, joista ei poikettu. Ennalta määritellyssä rajauksessa pitäytyminen ja prosessin dokumentoiminen huolellisesti vaikuttavatkin aineiston muodostumiseen ja raportoimiseen luotettavasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vilkka, 2023). Voidaan kuitenkin tarkastella kriittisesti valittuja hakusanoja sekä hakukoneita ja pohtia, muodostuiko aineisto kaikkein osuvimmista lähteistä, vai jäikö hakusanojen ulkopuolelle sopivampia artikkeleita tai näkökulmia, jotka eivät tässä aineistossa tulleet esille. Kuitenkin tutkimuksen tarkka kuvaus aineiston hakuprosessista ja järjestelmällinen kirjaus lähteistä, hakusanoista ja käytetyistä tietokannoista lisäsi tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta. Tutkimus olisi toistettavissa ja samat tutkimusaineistot löydettävissä aineiston keruu -kappaletta seuraamalla. Ylipäätään tutkimuksen teossa on pyritty noudattamaan huolellisuutta ja tarkkaavaisuutta. Näin ollen tutkimuksessa toteutuu siis Vilkan (2023) mainitsemat prosessin kurinalaisuus, kriittisyys ja systemaattisuus.

Tähän tutkimukseen valikoitui 10 tutkimusartikkelia. Aineistossa oli käytetty vain uusimpia, vertaisarvioituja tutkimuksia, joten aineisto on ajantasaista ja näin ollen yleistettävissä. Aineisto oli myös määrältään riittävä tutkimuksen laajuuden ja kattavuuden kannalta. Artikkeleissa kuitenkin toistuivat samat tutkijat tekijöinä, kuten Hahl, Mård-Miettinen ja Pitkänen-Huhta. Tämä voi kertoa siitä, että aihe on marginaalinen ja että siitä ovat kiinnostuneet tutkimaan lähinnä tietyt kielen ja kasvatustieteen tutkijat. Useamman saman tutkijan artikkelien käyttö voi kuitenkin vaikuttaa myös tämän tutkimuksen luotettavuuteen, sillä se voi tuoda tutkimukseen vääristävää toistoa ja suurentaa havaittuja ilmiöitä. Osassa artikkeleista tieto oli myös kerätty ennen vuotta 2020 pilottihankkeiden tai täydennyskoulutusten yhteydessä, vaikka artikkeli itsessään oli julkaistu vuoden 2020 jälkeen. Näin ollen oma tutkimukseni ei välttämättä anna täysin oikeaa kuvaa varhennetun kielenopetuksen nykytilasta. Joihinkin tutkimustuloksiin on syytä myös suhtautua varauksella, sillä joitain osa-alueita on kuvannut vain yksi artikkeli. Kriittisesti tarkasteltuna ensimmäinen tutkimuskysymys on myös ollut hyvin laaja, joten tulokset ovat voineet jäädä pintapuolisiksi. Tutkimuskysymystä

olisi voitu rajata vielä ennestään. Tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tuki kuitenkin aineiston tuoreus sekä aineiston kriteereissä pitäytyminen.

Vilkan (2023) mukaan ongelmana yksin tehdyissä systemaattisissa kirjallisuuskatsaus-opinnäytetöissä ongelmana saattaa olla suuri aineisto, jota voi olla vaikea analysoida yksin. Tämä saattaa vaikuttaa aineiston kattavuuteen ja laatuun ja näin ollen koko katsauksen syvyyteen, luotettavuuteen ja pätevyyteen. Samasta asiasta oli nähtävissä viitteitä tämän tutkimuksen osalta, vaikka tutkimuksen teossa on pyritty noudattamaan tunnollisesti systemaattisen kirjallisuuskatsauksen menettelytapoja. Aineiston analysointi toisen kanssa olisi voinut lisätä tutkimuksen luotettavuutta ennestään. Tutkimuksen analyysissä on myös mahdollisuus tulkintojen virheellisyydelle sekä ennakkokäsityksille, jotka saattaisivat ohjata tuloksia. Tutkimuksen systemaattisuudella on kuitenkin pyritty välttämään tätä.

Tutkimuseettisen tutkimuskunnan (2024) mukaan tutkimuksen eettisyyteen liittyy hyvän tieteellisen käytännön [HVT] noudattaminen. Sen eettisiä periaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus sekä vastuunkanto. Näihin liittyy muun muassa raportoinnin avoimuus, puolueettomuus ja salaamattomuus sekä muiden töiden ja saavutusten kunnioitus viittaamalla niihin asianmukaisesti. Tekijänoikeuksien noudattaminen onkin osa eettisyyttä (Vilkka, 2021). Tässä tutkimuksessa on pyritty muiden töiden arvostamiseen huolellisten lähteiden merkitsemisen ja siteerauksien avulla. Lisäksi aineisto on valittu ja analysoitu puolueettomasti. Vilkan (2021) mukaan eettisyyteen liittyykin vahvasti se, millaisia valintoja tekee aineiston kokoamisessa ja mihin valinnoilla pyritään. Myös tutkijan suhde tutkittavaan aiheeseen ja haastateltaviin voi vaikuttaa merkittävästi. Tässä tutkimuksessa aineistoa on tarkasteltu systemaattisella havainnoinnilla, jolloin roolini tutkimuksen tekijänä on aineistoon nähden etäinen eivätkä erilaiset luottamussuhteet ole eettisen tarkastelun kohteena. Tutkimusta tehdessä on kuitenkin huomioitu, että oma roolini luokanopettajana olisi voinut vaikuttaa puolueettomuuteen ja synnyttää vastakkainasetteluja ja ennakkokäsityksiä liittyen luokanopettajan ja aineenopettajan varhennetun kielen opettamiseen ja osaamiseen. Tutkimuksessa on kuitenkin pyritty tarkastelemaan aihetta avoimesti, kuvaten objektiivisesti varhennetun kielenopetuksen nykytilaa ja luokanopettajan osaamista siinä.

LÄHTEET

Al-Seghayer, K. (2017). The Central Characteristics of Successful ESL/EFL Teachers. *Journal of Language Teaching and Research, 8*(5), 881. https://doi.org/10.17507/jltr.0805.06

Andersen, L.K., & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 10*(2). Viitattu: 2.5.2024. https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986. https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986

Enever, J. (2015). The Advantages and Disadvantages of English as a Foreign Language with Young Learners. Teoksessa J. Bland (toim.), *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Years Olds.* (s. 25-40) Bloomsburry Academic.

Euroopan unioni. (n.d.) Europass. Viitattu: 11.4.2024. https://europass.europa.eu/fi/common-european-framework-reference-language-skills

Graham, S., Courtney, L., Marinis, T., & Tonkyn, A. (2017). Early Language Learning: The Impact of Teaching and Teacher Factors. *Language Learning, 67*(4), 922–958. https://doi.org/10.1111/lang.12251

Hahl, K., Savijärvi, M., & Wallinheimo, K. (2020). Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hilden, & K. Hahl (Toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja* 17. (s.77–103). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. http://hdl.handle.net/10138/312321

Heilimo, T. (2020). Luokanopettajat varhennetun kielen opettajina. Kasvatustieteen Pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202006043960

Hilden, R., & Luodonpää-Manni, M.-K. (2022). Glädje i språklärändet : Kunskap och goda modeller för en mångsidigare språkundervisning. Svenska kultur fondenhttps://issuu.com/kulturfonden/docs/sprakundervisning2022latt_ny?fr=sYTI5ZDQyNzYzNzY

Impilä, F., & Heilä, P. (2020). LUOKANOPETTAJIEN ASENTEET JA VALMIUDET VARHENNETTUUN KIELTEN OPETUKSEEN. Pro gradu – tutkielma. Rauman yliopisto. https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202003259291

Keskisuomalainen. (2017) Alakoulun kieltenopetus kieltenopettajille. Viitattu: 19.4.2024 https://www.ksml.fi/paakirjoitus-mielipide/2516381

Leimu, I. (2021). *Kieli tarttuu leikiten. Varhennettu kielenopetus.* PS-kustannus

Luotonen, S. (2019). Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa vieraita kieliä alakoulussa. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto

Mustaparta, A.-K., Nissilä, L., & Harmanen, M. (2015). Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa A.-K. Mustaparta (Toim.), *KIELI KOULUN YTIMESSÄ – NÄKÖKULMIA KIELIKASVATUKSEEN*. Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Opetushallitus

Mård-Miettinen, K., Huhta, A., Reini, A., & Stylman. A., (2021). A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 – Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-englanti_suomenkielisen_perusopetuksen_vuosiluokilla_1%E2%80%936_1.pdf

Mäntylä, K. (2021). Toiminnallisuus kielen opettamisessa. Teoksessa H. Hurme, & M. Maijala. (toim.): *Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen: Opas varhentaville opettajille*. Turun yliopisto. https://www.utupub.fi/handle/10024/152526

Nikolov, M. (2009). *The age factor and early language learning*. De Gruyter, Inc.

OpenAI. (2024). ChatGPT (Mar 14 version) [Large language model]. https://chat.openai.com/chat

Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H., & Kuukka, I. (2006). Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. (n.d.). Eurooppalainen viitekehys [EVK] Viitattu: 11.4.2024. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [POPS] https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2018). Kielten kärkihanke ja kieltenopetuksen kehittäminen. Viitattu: 17.2.2024 https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-karkihanke-ja-kieltenopetuksen-kehittaminen

Opetushallitus. (2019). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä. [VOPS] Määräykset ja ohjeet 2019:1a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf

Opetushallitus. (2024). Eurooppalainen kielisalkku. Viitattu: 5.5.2024 https://www.oph.fi/fi/eurooppalainen-kielisalkku

Pasanen, J. (2017). Luokanopettajakoulutus alakoulun ruotsin opetukseen valmistajana. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201705082241

Pfenninger, S. E., & Singleton, D. (2019). Making the most of an early start to L2 instruction. *Language Teaching for Young Learners, 1*(2), 111–138. https://doi.org/10.1075/ltyl.00009.pfe

Perusopetusasetuksen muutos 794/2018. Valtioneuvoston asetus 794/2018 perusopetusasetuksen 3§ muuttamisesta. https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180794

Pietilä, P. (2014). Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.). *Kuinka kieltä opitaan*. (s. 45–67) Gaudeamus Oy.

Pietilä, P., & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.). *Kuinka kieltä opitaan*. (s. 11–25.) Gaudeamus Oy.

Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O., & Pirinen, T. (2017). Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi. Julkaisut 14:2017. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1417.pdf.

Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu: 11.4.2024. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_1.html

Salo, O.-P. (2011). Kulttuuri perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kenen kulttuuria on tarkoitus opiskella? Teoksessa R. Hildén, & O. Salo, (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. WSOYpro Oy. Helsinki, 41–64.

Skinnari, K., & Halvari, A. (2018). Varhennettua kieltenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kieltenopetuksen puurot ja vellit. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 9*(4). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennettua-kieltenopetusta-vai-kaksikielista-toimintaa-varhaisen-kieltenopetuksen-puurot-ja-vellit

Skinnari, K., & Sjöberg, S. (2018). Varhaista kieltenopetusta kaikille : selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7511-1

Tilastokeskus. (2023). Reliabiliteetti. Viitattu: 11.4.2024. https://stat.fi/meta/kas/reliabiliteetti.html

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Tammi.

Tuntijakoasetuksen muutos 793/2018. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 793/2018, 6 §:n muuttamisesta. https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793

Tutkimuseettinen tiedekunta. (2024). Hyvä tieteellinen käytäntö. Viitattu: 20.3.2024 https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk

Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä*. PS-kustannus.

Vilkka, H. (2023). *Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina*. PS-kustannus

Yle. (2020). Kielten opetus aikaistui, mutta kielitaito on vaarassa yksipuolistua – liian harva ekaluokkalainen saa valita ensimmäisen vieraan kielen. Viitattu: 19.4.2024 https://yle.fi/a/3-11147294

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuksen aineisto

1. Hahl, K., & Pietarila, M. (2021). Class Teachers, Subject Teachers and Double Qualified: Conceptions of Teachers' Skills in Early Foreign Language Learning in Finland. *International Electronic Journal of Elementary Education, 13*(5), 713–725. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1551.

2. Hahl, K., Lehtovuori, K., & Pietarila, M. (2024). Video research in language classrooms: activities and target language use in early language learning. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 1–13. https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2308874

3. Hahl, K., Savijärvi, M., & Wallinheimo, K. (2020). Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hilden, & K. Hahl (Toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia*; 17. (s.77–103). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. http://hdl.handle.ngf WÖe t/10138/312321

4. Kantelinen, R. & Koivistoinen, H. (2020). Vanhemmat tukena varhennetussa kieltenopetuksessa. Teoksessa R. Hilden, & K. Hahl (Toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia*; 17. (s.111–134). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. http://hdl.handle.net/10138/312321

5. Koyuncu, S., Kumpulainen, K., & Kuusisto, A. (2023). Scaffolding children's participation during teacher–child interaction in second language classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2183430

6. Koyuncu, S., Kumpulainen, K., & Kuusisto, A. (2023). Teaching English as a Second Language in the Early Years: Teachers' Perspectives and Practices in Finland. *Education Sciences, 13*(12), 1–14. https://doi.org/10.3390/educsci13121177

7. Mård-Miettinen, K., & Pitkänen-Huhta, A. (2022). "How are you, siihen me sanotaan I'm fine" : tapaustutkimus oppilaiden ja kielenopettajan käsityksistä kielestä ja kielen oppimisesta varhaisen englannin opetuksen kontekstissa. Teoksessa R. Kantelinen, M. Kautonen, & Z. Elgundi (Toim.), *Linguapeda 2021. Suomen ainedidaktinen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia; 21* (s. 70–96). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. http://hdl.handle.net/10138/352128.

8. Mård-Miettinen, K., Pitkänen-Huhta, A., Peltoniemi, A., & Hansell, K. (2022). Mitä oppilaat pitävät varhaisesta A1-kielen opetuksesta ja millainen käsitys heillä on omasta osaamisestaan?. Teoksessa R. Kantelinen, M. Kautonen, & Z. Elgundi (Toim.), *Linguapeda 2021. Suomen ainedidaktinen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia; 21* (s. 39–69). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. http://hdl.handle.net/10138/352128.

9. Mård-Miettinen, K., & Pitkänen-Huhta, A. (2022). Kielikoulutus murroksessa : media ja vanhemmat kielenopetuksen varhentamisen äärellä. Teoksessa K. Lepistö, R. Kosunen, & E. Risto (Toim.), *Humanisten med många roller : en festskrift till Paula Rossi på hennes 60-årsdag*. Studia Humaniora Ouluensia, 18 (s. 225–242). http://urn.fi/urn:isbn:9789526233642

10. Vahtola, T., Lintunen, P. & Maijala, M. (2020) Oppimisympäristöt A1-kielen opetuksen mahdollistajina vuosiluokilla 1–2: Learning environments promoting early language teaching. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (Toim.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta*. *AFinLAn vuosikirja 2022* (s. 347–369). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. https://doi.org/10.30661/afinlavk.114525

Liite 2: Aineiston analyysi, varhennetun kielenopetuksen nykytila

Taulukko 3 Aineiston analyysi, varhennetun kielenopetuksen nykytila

Teema	Alaotsikko	Vaikutus	Ilmaus/kuvaus
Luokkahuone toteutus	Oppimateriaalit ja tehtävät	Kehityskohteita	Useimmiten oppilaille annettiin tehtäviä, jotka vaativat heitä tuottamaan vain yksittäisiä kohdekielen sanoja. (2) Rajoitettu oppimateriaalien saatavuus, itse tehtävä, työmäärä suuri (3) (6) Materiaalien etsimiseen ja tekemiseen kuluva aika (6) Koulujen rahalliset resurssit (6)
		Nykytila	Harvoin oppikirjoja käytössä (10) (7) (3) Oppikirjoista poimitaan aihepiirejä (7) Konkreettisten esineiden käyttö (2) (10) Monipuolisesti eri materiaaleja; kuva, teksti, piirustukset, esineet ja pelit, digimateriaalit (10) (5) (6) Digitaalista materiaalia löytyy paljon (10) Erilaisten tehtävien ja materiaalien käyttö edistivät lasten osallistumista (5)
	Oppimisen tuki (scaffolding)	Kehityskohteita	Opettajien tietoisuus tukirakenteista alkuopetuksen pedagogiikassa (5)
		Nykytila	Opettajien ei-sanalliset teot ja toiminnalliset tukirakenteet, kuten kysymykset, ohjaukset ja vihjeet, olivat yleisiä (5) Tiedustelukysymykset (5)

	Oppimismenetelmät ja aktiviteetit	Kehityskohteita	Kohdekielen käyttö oppitunneilla (2) (6) Roolipelien ja esineiden, kuten pehmolelujen käyttö (2) Draaman käyttö (3) Monikielisyyskasvatus (3) Digitaidot (3) (6) Enemmän pienryhmätoimintoja (5) Oppilaslähtöisyys (7), oppilaan osallistuminen (5) Epävarmuus työtavoista (3)
		Nykytila	Moniaistisia aktiviteettejä (2) (6) Leikkimielisyys (5) Monipuolisia tapoja aktivoida oppilaita (laulut, pelit, leikit, värittäminen, askartelu) (2) (3) (5) (6) (8) (10) Luokkahuonerutiinit (2) (3) (5) Tunteiden käyttö (5) (7) Pari- ja ryhmätöitä (5) Vuorovaikutuksellisuus (2) (3) (5) (6) Opettajajohtoisuus (5) (7) Opetussuunnitelma ohjaa toimintaa (6) (7) (8) Toiminnalliset menetelmät (3) (7) (10) ikätasolle sopivaa toimintaa (6) (8).
	Oppimisympäristöt	Kehityskohteita	Autenttinen oppimisympäristö (2) (6) (7) Turvallinen oppimisympäristö (1) Ulkotilojen käyttö (10)

			Pedagoginen: oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet (10) Teknologian käyttö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa autenttisuutta tavoitellessa (10) Riittämättömät fyysiset tilat, koko (3)
		Nykytila	Fyysisenä oppimisympäristönä yleensä luokkatila (10) myös koti ja paikalliset oppimisympäristöt (esim. kirjasto) Sosiaalinen oppimisympäristö: monipuolista, vuorovaikutuksellisuus (5) (10) Pedagoginen oppimisympäristö (menetelmät, materiaalit, käytänteet): monipuolista, toiminnallista (10) Teknologisen oppimisympäristön käyttö: Youtube, sovellukset, nauhoitteet, videot, kuullunymmärrys ja suulliset harjoitteet (10) (6) Teknologisten oppimisympäristöjen käytön lisääntyminen kieltenopetuksessa (10) myös oppilaiden tuottamisen kautta
Sidosryhmien näkökulmat	Vanhemmat	Kehityskohteita	Kielenopiskelun mahdollinen kuormittavuus huolena (9) Muun kuin englannin kielen valitseminen A1-kieleksi (9) / kielivalikoiman laajentuminen (4) Tarve saada enemmän tietoa muista kielistä ja

			hyödyistä kielivalintoihin (9) / lisää tietoa kieltenopetuksesta ja sen käytänteistä (4) Yhteistyö ja vuorovaikutus opettajien kanssa kieltenopetukseen liittyen (4) (6) Lisää ohjausta vanhemmille lasten kieltenopiskelun tukemiseen (4) Vanhempien potentiaalin hyödyntäminen (4)
		Nykytila	Tuttuus ja helppous englannin A1-kielenä (9) Hyöty-, talous-, tarpeellisuus- ja sivistysnäkökulmat. (9) Monipuolisen kielitaidon tärkeys (9), (4) Suhtautuvat myönteisesti varhentamiseen (4) Vanhemmat tukevat lapsia varhennetussa kielenopiskelussa ja osoittivat myötäintoa (4)
	Oppilaat	Kehityskohteita	Arjenkielenkäytön yhteys koulun kielenopetukseen (7) Opetus liian helppoa osalle (8) Vanhempien rooli (4)
		Nykytila	Valtaosa pitää A1-kieltä kivana kielenä (8) Valtaosa pitää A1-kielen opiskelua mieluisana (2) (8) Valtaosa ei jännitä A1-kielen käyttämistä (8) Oppilaat pitävät eniten toiminnasta ja tekemisestä, kuten peleistä, leikeistä ja askartelusta. (8)

			Arkiset vuorovaikutustilanteet vanhempien kanssa/ matkoilla edistäneet oppimista (4)
	Opettajat	Kehityskohteita	Eri tasoiset oppilaat (2), (3) (6) isot ryhmäkoot (10)(3) (5) (6) Erityistarpeiden kohtaaminen (6) Arjenkielenkäytön yhteys koulun kielenopetukseen (7) Kielikäsitys koulussa olevaksi ja oppikirjoista nousevaksi kieleksi (7) A1-oppiaineen ja vapaa-ajan kielenkäytön välillä kuilu (7) Opettajien välinen yhteistyö (4) (3) Ajanpuutteet yhteistyön lisäämisessä (4) (3) Materiaalien valmisteluaika (6)
		Nykytila	Myönteinen suhtautuminen varhennettuun kielenopetukseen (1) (2) (3) (7) Avoimuus oppilaiden ehdotuksille aihepiireille (7) Yhteistyö vanhempien kanssa vähäistä, mutta riittävää ja laadukasta (4) Opetussuunnitelma ohjaa toimintaa (6) (7) Opetus näyttäytyy erilaisena varhennetun kielenopetuksen ja 3.luokan kielenopetuksen opetuksessa (7) Myönteinen suhtautuminen yhteisopettajuuteen (3) (7)

	Media	Kehityskohteita	Kuntien säästötoimien vaikutus (9) Alueellinen eriytyminen (9) Kielikoulutuksen jatkumon ongelmat (9) Englannin ylivalta, kielivalikoiman laajentuminen ei näytä toteutuvan (9) Huoli opettajien pätevyydestä (9)
		Nykytila	Kielivalinta, kielitarjonta ja varhentamisen järjestäminen (9) Moniäänistä: asiantuntijat, opettajat, lasten ja vanhempien näkemykset ja kokemukset tuotiin monipuolisesti esiin (9) Varhentamisen syyt ja tavoitteet (9) Viittaukset päättäjiin ja muihin virallisiin alueen toimijoihin (9).

Liite 3: Aineiston analyysi, opettajan osaaminen

Taulukko 4 Opettajan osaaminen varhennetussa kielenopetuksessa

Haasteet	Edellytykset
Kohdekielen hallinta ja kommunikaatio (1)	Innostuneisuus, motivaatio ja kyky inspiroida oppilaita (1) (3)
Rohkeus puhua ja luottamus omiin kielitaitoihin (1)	Fokus lapsiin ja oppimisympäristöihin (1) (10)
Kielen taitojen oikeellisuus ja kehitys (1)	Ymmärrys alkuopetuksen pedagogiikasta (1)
Autenttisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen (2) (6) (7) (10)	Henk.koht.ominaisuudet ennen pedagogisia taitoja (1)
Kohdekielen käyttö oppitunneilla (2)	Taidot vieraiden kielten opettamisessa (1) (3)
Opettajan oma aktiivinen osallistuminen aktiviteetteihin (2)	Kielitaito, perustason kielioppi ja ääntäminen (1) (3)
Digipedagogiikka (3) (6)	Halu kehittää omia taitoja (1)
Monialaiset oppimiskokemukset (3)	Kyky heittäytyä työhön (1)
Rajallinen aika (3)	Omien vahvuuksien hyödyntäminen (1)
Henkilökunnan taitojen kehittäminen (3) Opettajien verkoston vahvistaminen (3) Yhteistyö ja kollegiaalinen tiedonjakaminen (3) (4) (6)	Opettajan oma aktiivinen osallistuminen aktiviteetteihin (2)
Opettajajohtoisesta oppilasjohtoiseen (5)	Tutustuttaminen kieleen ja kulttuuriin (3)
Opettajan odotuksen oppilaiden kielenkäytöstä arjessa (7)	Opettajan ammattimaisuus leikkisässä vuorovaikutuksessa (5)
Opetuksen käytänteet ja erot vapaa-ajan kielitaidon ja koulun oppiaineen suhteen (7)	Moniaististen aktiviteettien käyttö, oppilaiden aktivointi, pelit ja leikit (2) (6)
Kielenopiskelu vain yksittäisiä sanoja, perussanasto vs kielenkäytön tarpeet (7) (8)	Monipuoliset toimintatavat (3) (6)
	Oppimisympäristöjen hyödyntäminen monipuolisesti (10)