



Pääkkönen Emma-Riikka

Varhaisen ja varhennetun kieltenopetuksen merkitys kielitaidon kehittymisen edistäjinä sekä niiden toteutus Suomessa

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaisen ja varhennetun kieltenopetuksen merkitys kielitaidon kehittymisen edistäjinä sekä niiden toteutus Suomessa (Emma-Riikka Pääkkönen)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 40 sivua, 0 liitesivua

Toukokuu 2019

Tämän kandidaatin tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitä varhainen ja varhennettu kieltenopetus teriminä tarkoittavat sekä paneutua siihen, kuinka niitä on toteutettu Suomessa. Lisäksi tarkastellaan syitä, jotka ovat johtaneet kieltenopetuksen varhentamiseen. Varhainen ja varhennettu kieltenopetus päätyivät tutkielman aiheeksi pääasiassa niiden ajankohtaisuuden vuoksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö ilmoittivat vuoden 2018 keväällä, että 1.1.2020 alkaen A1-kielen opetus varhennetaan alkamaan kaikissa Suomen kouluissa jo ensimmäisellä vuosiluokalla. Opetussuunnitelma on aiemmin määrittänyt A1-kielen opetuksen alkamaan viimeistään kolmannella luokalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 on tämän vuoden toukokuussa (2019) tehty muutoksia sekä lisäyksiä koskien alkuopetuksessa tapahtuvan A1-kielen opetuksen tavoitteita sekä toteutustapaa. Kieltenopetuksen aloitusvuoden varhentamista on tapahtunut aiemminkin. Viimeksi vuonna 2016 kun B1-kielen opetuksen aloitusvuotta aikaistettiin yläkoulusta alakoulun viimeiselle vuosiluokalle. Tässä tutkielmassa perehdytään syvällisemmin varhennuspäätöksiin johtaneisiin syihin sekä Suomessa tapahtuneisiin kieltenopetuksen varhennusprosesseihin.

Tässä tutkielmassa kielen oppimista sekä sen opetuksellisia lähtökohtia selvennetään erilaisten teorioiden sekä yleisten tavoitteiden valossa myös irrallaan koulukontekstista. Kielen oppimista voi tapahtua eri tavoilla sekä erilaisissa ympäristöissä, mitkä määrittävät kielen oppimisen luonnetta. Lisäksi kielen oppimiseen vaikuttavat tekijät, kuten motivaatio sekä ikä nousevat keskiöön. Varhaiseen kieltenopetukseen haetaan perusteluja iän merkityksestä kielen oppimiseen ja tutkielma myös vertailee lasten sekä aikuisten edellytyksiä kielenoppijana.

Tutkimuskysymyksinä tässä kandidaatintyössä toimivat: ”Mitä varhainen ja varhennettu vieraan kielen opetus tarkoittavat?” sekä ”Miten kieltenopetuksen varhentamista on toteutettu Suomessa?”. Tutkielma on toteutettu kuvailevan kirjallisuuskatsauksen menetelmin hyödyntäen myös kartoittavan kirjallisuuskatsauksen piirteitä. Sen teoreettinen viitekehys on kielen oppimisen teorioissa sekä lähivuosina julkaistuissa tiedotteissa koskien varhennettua ja varhaista kieltenopetusta sekä niihin liittyvää päätöksentekoa. Opetuksen intensiivisyys, vuorovaikutteisuus, leikillisuus, visuaalisuus, toiminnallisuus sekä struktuuri nousevat esiin varhaisen kieltenopetuksen menetelmiä tarkasteltaessa. Käytössä olevaan opetussuunnitelmaan tehdyissä muutoksissa A1-kielen varhentamiseen liittyen on ensimmäistä kertaa myös määritetty mitä alkuopetuksen kieltenopetuksen tunneilla tulisi oppia sekä millaisiin sisältöihin keskittyä. Erityisesti oppimista tukevat vaihtelevat oppimisympäristöt mainitaan opetuksen järjestämisen näkökulmasta tärkeänä piirteenä. Kommunikatiivisen kompetenssin kehittäminen sekä kulttuurisen moninaisuuden ymmärtäminen nousevat opetussuunnitelmaan tehtyjen muutosten valossa varhaisen kieltenopetuksen päätavoitteiksi.

Avainsanat: varhainen kieltenopetus, varhennettu kieltenopetus

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Kielen oppimisen ja opettamisen lähtökohtia	9
2.1	Kielen oppiminen.....	9
2.2	Kommunikatiivisen kompetenssin sisältöjä.....	12
2.3	Motivaation ja muiden tekijöiden vaikutuksia kieltenoppimiseen.....	14
2.4	Iän merkitys toisen kielen oppimisessa.....	16
2.5	Vieraiden kielten opetus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014	19
3	Varhainen ja varhennettu kieltenopetus – määrittelyä ja toteutustapoja	20
3.1	Varhaisen vieraan kielen opetuksen toteutuksessa huomioitavia näkökulmia.....	21
3.2	Kaksikielisen opetuksen järjestäminen	24
3.3	Varhainen vieraan kielen opetus Steinerkouluissa.....	27
4	Vieraan kielen opetuksen varhentaminen Suomessa	30
4.1	B1-kielen varhentaminen vuonna 2016	30
4.2	Kielten kärkihanke.....	31
4.3	A1-kielen opetuksen varhentaminen vuoden 2020 kevääseen mennessä	33
5	Pohdinta	36
	Lähteet	41

1 Johdanto

Kielen oppiminen on prosessiketju, johon vaikuttavia tekijöitä on useita. Myös kielen oppimisen tapoja on laajalti erilaisia, joita esimerkiksi Kaikkonen (2004) on tutkinut laajemmin. Kieltä voidaan oppia autenttisissa tilanteissa ilman varsinaista pääpainoa kielen oppimiselle sekä formaalimmassa kouluympäristössä, missä oppiminen on tietoista ja tiedostettua toimintaa. (Krashen 1982, 14; Laurén 2008, 18). Tässä tutkielmassa keskityn erityisesti toisen kielen oppimiseen kattokäsitteenä sekä sitä kautta syvällisemmin myös vieraan kielen oppimisen ja opetukseen. Kielenoppimisen prosessin voidaan katsoa olevan samanlainen, oli kyseessä sitten toinen tai vieras kieli (Mitchell, Myles & Mardsen 2013, 1-2). Termien eroavaisuudet löytyvät pitkälti maantieteellisistä ja kulttuurisidonnaisista perusteluista. Tämän vuoksi en tee suurta eroa vieraan ja toisen kielen oppimisen sekä niiden opetuksessa käytettävien menetelmien välille.

Tänä päivänä monipuolista kielitaitoa pidetään Pietilän ja Lintusen (2014) mukaan yhtenä tärkeimmistä taidoista työelämässä. Vieraiden ja toisen kieltenoppiminen sekä monikielinen osaaminen ovat nousseet yhä suurempaan arvostukseen ja moninaista kielellistä osaamista voidaan pitää lähes välttämättömänä globalisoitumisen välineenä. (Pietilä & Lintunen 2014, 11.) Suomessa kielitaidon opetuksellista kehittämistä on viety eteen päin vuodesta 1968 lähtien, kun A1-kielen opetuksen järjestämisen aloitusvuotta aikaistettiin kolmannelle vuosiluokalle. (Pekkarinen 1980, 1). Nämä järjestelyt on koettu toimiviksi tähän päivään saakka, joskin käytössä oleva opetussuunnitelma on antanut myös kunnille päätäntävaltaa ja liikkumanvaraa kieltenopetuksen järjestämisen aloitusajankohdasta.

Vuoden 2020 tammikuun alusta alkaen A1-kielen opetuksen järjestämistä varhennetaan alkamaan peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Opetushallitus on vuoden 2019 toukokuussa tehnyt muutoksia sekä lisäyksiä käytössä olevaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, koskien A1-kielen opetuksen järjestämistä, työtapoja sekä arviointia. Kieltenopetusta varhennettiin myös vuonna 2016, kun B1-kielen opetuksen aloitusvuotta aikaistettiin yläkoulusta alakoulun kuudennelle vuosiluokalle. Lisäksi erilaiset kielikylypohjelmat sekä kielirikasteinen opetus ovat kasvattaneet tarvettaan suomalaisessa perusopetuksessa, kun erillinen luku kaksikielisestä opetuksesta lisättiin vuonna 2016 voimaan tulleeseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan vuonna 2004 julkaistun

opetussuunnitelman jälkeen. (Opetushallitus 2014; Valtioneuvosto 2012; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

Varhainen kieltenopetus sekä kieltenopetuksen varhentaminen ovat siis aiheina ajankohtaisia ja se onkin yksi syy, miksi halusin lähteä tutkimaan niitä tarkemmin. Oppimateriaaleja ja kokemuspohjaa alkuopetuksen A1-kielen opetukseen ei ole vielä kertynyt kovinkaan laajassa mittakaavassa minkä vuoksi perimmäinen selvitys varhentamisen tapahtumaketjuun johtaneisiin syihin ja itse tapahtumiin on mielestäni paikallaan. Lisäksi aihepiiriin liittyvät omakohtaiset kokemukset lisäävät mielenkiintoa sitä kohtaan. Olen itse aloittanut vieraan kielen opiskelun kielikylvyn merkeissä esiopetusvaiheessa ja kokenut sen vaikuttaneen edistävällä tavalla omaan kielitaitooni sekä asenteisiin kieltenopiskelua kohtaan. Varhainen kielten oppiminen ja opetus on siis mielestäni aiheena merkityksellinen niin minulle itselleni omasta henkilökohtaisesta näkökulmastani mutta myös yhteiskunnallisessa valossa.

Tutkimukseni tavoitteena on vastata seuraavaan kahteen tutkimuskysymykseen: ”Mitä varhainen ja varhennettu vieraan kielen opetus tarkoittavat?” sekä ”Miten kieltenopetuksen varhentamista on toteutettu Suomessa?”. Tutkielmassa on käytetty lähteinä paljon lähivuosina ilmestyneitä Opetushallituksen sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä muiden tahojen julkaisemia tiedotteita (ks. luku 4) mahdollisimman ajanmukaisen tiedon saamiseksi. Yhdistelemällä kielen oppimisen teoriataustaa ajankohtaisiin julkaisuihin pyrin luomaan mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan aiheesta.

Ensimmäisessä luvussa avataan kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvää teoriaa sekä selittämällä siihen liittyvää termistöä, kuten toisen kielen ja vieraan kielen sekä kielen oppimisen ja omaksumisen eroavaisuuksiin liittyviä piirteitä. Lisäksi perehdytään siihen, millaisia tekijöitä oppimisprosessiin vaikuttaa painottaen tutkimuksen aiheen kannalta tärkeää aihealuetta, ikää. Kielen oppimiseen liittyvien tavoitteiden merkitystä kuvataan myös yleisesti sekä Suomen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 kannalta.

Seuraavassa luvussa perehdytään varhaiseen ja varhennettuun kieltenopetukseen tarkemmin sekä selitetään niiden merkityksiä ja opetuksellisia lähtökohtia. Kaksikielisen opetuksen sekä steinerpedagogiikan lähtökohtia tuodaan lisäksi esille varhaisen kieltenopetuksen edelläkävijöinä. Viimeinen luku taas käsittelee Suomessa nähtyä tapahtumaketjua kieltenopetuksen varhentamisen tarpeen lisääntymisestä sekä kieltenopetuksen merkityksen kasvusta yhteiskunnassa sekä globaalissa maailmassa viitaten myös ensimmäisessä luvussa käsiteltyihin perusteluihin iän merkityksestä kieltenopetuksessa ja oppimisessa.

2 Kielen oppimisen ja opettamisen lähtökohtia

Kielen oppiminen ja sen opettaminen ovat laajoja käsitteitä ja kattavat alleen paljon erilaista termistöä. Ne ovat moniselitteisiä ilmiöitä mihin tässä luvussa perehdytään laajemmin. Itse kielen oppimisprosessiin vaikuttavia tekijöitä on myös useita. Nostan esiin erityisesti motivaation sekä iän merkityksen kielen oppimisessa. Myös kielenoppimisen tavat sekä vieraan kielen opetuksen funktionaaliset sekä formaalit traditiot käyvät ilmi tässä luvussa kielen oppimisen tavoitteiden, kielitaidon ja kommunikatiivisen kompetenssin myötä. Kommunikatiivisen kompetenssin osasisältöjä sekä kielenoppimisen teoriaa tarkastelemalla muodostuu kokonaiskuva kielenoppimisesta sekä sen opettamisen lähtökohdista. Luvun lopuksi kuvaan vielä, kuinka vieraiden kielten opetus tuodaan ilmi käytössä olevasta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

2.1 Kielen oppiminen

Pietilän ja Lintusen (2014) mukaan oppiminen on tietoista toimintaa. Kielen oppimisen näkökulmasta voidaan ajatella, että oppimisen seurauksena opitaan sääntöjä, joiden avulla kielenkäyttäjät kykenee perustelemaan tekemiään kieliopillisia valintoja. (Pietilä & Lintunen 2014, 13.) Kielen omaksuminen (*engl. language acquisition*) eroaa kielen oppimisesta (*engl. language learning*) Krashenin (1982) mukaan sen tiedostamattoman luonteen vuoksi. Omaksumista voi tapahtua epävirallisessa, informaalissa ympäristössä ilman varsinaista opettamista. Laurén (2008) jatkaa informaalisen ympäristön voivan olla autenttinen tilanne, jossa kieli on ikään kuin sivuseikkana. Kielen oppimisprosessissa taas ollaan tietoisia kieliopillisista säännöistä. Kielen oppimista voidaan kutsua formaaliksi, muodolliseksi oppimiseksi. (Krashen 1982, 14; Laurén 2008, 18.) Tämän voidaan katsoa pohjautuvan juuri oppimisen tiedostettuun näkökantaan.

Myös Kaikkonen (1994) tukee väitettä oppimisen tietoisuuteen pohjautumisesta. Vieraan kielen opetusta ja oppimista ajatellen hän lisää opettajan ja oppilaiden roolin kielenoppimisprosessissa, erityisesti koulukontekstissa, olevan merkittävä. (Kaikkonen 1994, 31.) Toisin sanoen, jotta oppimista voisi tapahtua, tarvitaan sekä opettava tekijä että myös opettettavan asian vastaanottava osapuoli. Kaikkonen (1994) tarkentaa opettajan roolia sanoen opettajan toimivan yleisesti vieraan kielen oppimisen ohjaajana ja omaavan tietoa ja asiantuntemusta kielen kulttuurisista tekijöistä, oppimisen lainalaisuuksista sekä oppilaiden

yksilöllisistä tarpeista ja erilaisuudesta. Oppilaat taas tuovat opettajalle tukea heille mielekkään ja merkityksellisen ohjausprosessin luomiseen. Opettajan tehtävänä on keskittyä ennen kaikkea koulussa tapahtuvaan oppimiseen ja kannustaa oppilaita vastuullisuuteen kielitaidon kehittämisessä myös koulun ulkopuolella. (Kaikkonen 1994, 31-32.) On siis pääosin oppilaiden vastuulla millaisiksi kielen käyttäjiksi he loppujen lopuksi kehittyvät. Opettaja avustaa oppimisprosessin alulle ja koittaa parhaansa mukaan luoda hänen ohjauksestaan oppilaille mahdollisimman kattavan kokonaisuuden ja herättää mielenkiinnon vieraan kielen opiskelulle myös muualla kuin kouluympäristössä.

Kielenopetusta voidaan lähestyä kahden erilaisen luokan, kielenopetuksen funktionaalisuuden sekä formaalisuuden valossa. Jaakkola (1994) puhuu kielenopetuksen formaalisuudesta ja funktionaalisuudesta kertoen niiden painotusten opetuksessa vaihdelleen eri aikakausien aikana. Formaalin tradition mukaan kieltä pidetään enemmän kieli- ja merkkijärjestelmänä ja sen erilaiset muotoseikat nousevat keskiöön. Myös äidinkielen rakenteellisten piirteiden sekä aiemman kielitietoisuuden merkitystä painotetaan uuden kielen oppimisessa. Funktionaalinen tapa opettaa kieltä taas korostaa kielen kulttuurisidonnaisuutta sekä sen sosiaalista näkökulmaa. Erityisesti kielen käyttö ja kielen oppimisprosessin samankaltaisuus, oli kyse mistä kielestä tahansa, ovat funktionalistisen tavan tunnusmerkkejä. Suomalaisessa kielenopetuksessa formaalilla kielenopetuksella on vankka perintö. Kuitenkin kielenkäyttötaitojen ja kyvyn keskustella vieraalla kielellä korostuttua funktionaalinen traditio on noussut suurempaan arvoon formaaliin kielitaitoon verrattuna. (Jaakkola 1994, 46.)

Kielen oppiminen taas voidaan Kaikkosen (2004) mukaan jakaa karkeasti viiteen eri oppimistapaan. Yksi tavoista on *kielen monolingvaalinen oppiminen*, mikä tarkoittaa yhden kielen oppimista. (Kaikkonen 2004, 130.) Tämä tarkoittaa siis äidinkielen oppimista ennen muita kieliä ja niiden vaikutusta kielen oppimisen rinnalla. Kaikkonen (2004) jatkaa bilingvaalisesta tai trilingvaalisesta oppimisesta puhuttavan, kun ihminen oppii useampia kieliä syntymästään lähtien. Kieliä voi myös olla useampia kuin kolme. (Kaikkonen 2004, 130.) Tällaisessa tapauksessa esimerkiksi lapsen vanhemmat ovat voineet puhua lapsen syntymästä saakka hänelle kahta tai useampaa kieltä, mikä mahdollistaa hänen oppivan samanaikaisesti useampia kieliä ja täten omaavan myös useamman kuin yhden äidinkielen.

Luonnollisesta toisen kielen oppimisesta Kaikkonen (2004) kertoo puhuttavan, kun äidinkielen oppimisen jälkeen opitaan jotakin muuta kieltä luonnollisessa oppimisympäristössä. Ihmisellä on luontainen kyky oppia kieliä melko pitkään syntymänsä

jälkeen. Luonnollisella ympäristöllä tarkoitetaankin olosuhteita, jossa ihminen asuu esimerkiksi kaksikielisessä ympäristössä, käy vieraskielistä koulua tai päiväkotia tai hän itse oppii kielen luonnollisella tavalla. (Kaikkonen 2004, 130.) Esimerkiksi kielen kuuleminen paljon lapsuudessa voi mahdollistaa sen oppimiseen, vaikka kieltä ei sinänsä lapselle opetettaisiinkaan. Oppimisen aiheuttaa tällöin luonnollinen ympäristö ja sen vaikutus. Krashenin (1982) näkemys kielen omaksumisesta viittaa juuri oppimiseen luonnollisessa, informaalissa ympäristössä ja tukee täten Kaikkosen (2004) luonnollisen toisen kielen oppimisen -teoriaa. (Krashen 1982, 14).

Kielen uudelleen oppiminen on neljäs kielen omaksumisen tapa. Tällöin kieli opitaan uudelleen unohduksen jälkeen. (Kaikkonen 2004, 130.) Kieli on voitu oppia esimerkiksi varhaislapsuudessa ja sen käytön vähyden takia se on unohdettu kokonaan. Se on kuitenkin mahdollista herätellä eloon uudelleen.

Viimeinen kielen oppimisen ja omaksumisen tapa, johon keskitytään tässä kandidaatin työssä hiukan syvällisemmin, on Kaikkosen (2004) mukaan *vieraan kielen oppiminen*. Se tarkoittaa kielen oppimista vieraan erilaisia kielen opetuksen menetelmiä käyttäen. Tässä kielen oppimisen tavassa erityisesti kielen opettamisen merkitys korostuu muihin tapoihin verrattuna. (Kaikkonen 2004, 130.) Tähän yhtyvät myös Broughton, Brumfit, Flavell, Hill ja Pincas (1980) jatkaen aiheesta lukien vieraiksi kieliksi kielet, joilla ei ole kohdemaassa merkittävää roolia valtakunnallisesti tai sosiaalisessa elämässä. Vieraan kielen opetus tapahtuukin yleensä koulussa opettajan toimesta. (Broughton, Brumfit, Flavell, Hill & Pincas 1980, 6.) Täten esimerkiksi englannin kielen opetus luetaan Suomessa vieraan kielen opetuksiksi.

Vieraan kielen rinnalla puhutaan usein myös *toisesta kielestä*. Mitchell, Myles ja Marsden (2013) toteavat toisen kielen oppimisen mahdollistuvan henkilön ensin opittua niin kutsutun ensimmäisen kielensä, äidinkielensä. Termi toinen kieli kattaa alleen sekä kielet, jotka luetaan maan virallisiksi kieliksi ja joita käytetään usein paikallisesti kommunikoinnin välineenä, että vieraat kielet, joita ei lueta maan virallisiksi kieliksi. (Mitchell, Myles & Marsden 2013, 1.) Toisin sanoen toiseksi kieliksi voidaan siis kutsua mitä tahansa äidinkielen oppimisen jälkeen opittuja kieliä. Suomessa on suomen kielen lisäksi myös toinen virallinen kieli, ruotsi. Siksi äidinkielestä ja paikallisista tekijöistä riippuen Suomessa voidaan joko suomen tai ruotsin kielen opiskelua kutsua toisen kielen opiskeluksi. Mitchell, Myles ja Marsden (2013) lisäävät vieraan kielen termin sulautuvan toisen kielen termin alle, koska se onko kieli toinen vai

vieras, ei vaikuta itse kielen oppimisprosessiin merkittävästi (Mitchell, Myles & Marsden 2013, 1-2). Myös VanPatten (2013) puoltaa väitettä toisen kielen ja vieraan kielen yhteenkuuluvuudesta lisäten toisen kielen olevan niin kutsuttu kattotermi, jonka alle vieras kieli lukeutuu (VanPatten 2013, 18).

Pietilä ja Lintunen (2014) mieltävät kielen oppimisen päätavoitteeksi kielitaidon. Yleisesti ottaen kieli on kommunikaatiojärjestelmä, jonka avulla pystyy ilmaisemaan omia ajatuksiaan joko suullisesti tai kirjallisesti. Kieli käsitteenä ei ole kuitenkaan yksiselitteinen, sillä se on vuorovaikutuksellista, jatkuvasti muuttuvaa, kehittyvää sekä tilanteista riippuvaista. Kielitaito taas kattaa alleen neljä osataitoa, jotka ovat lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen. (Pietilä & Lintunen 2014, 20-22.) Näiden kaikkien tekijöiden hallitseminen voi vaatia oppijalta paljon motivaatiota ja työtä. Ne kuitenkin tukevat toisiaan ja ovat merkityksellisiä kielen kokonaisvaltaisen osaamisen kannalta. Kielitaidon lisäksi termin kommunikatiivinen kompetenssi, minkä esittelen tarkemmin seuraavaksi, voidaan katsoa olevan merkittävä tekijä kielen oppimisen ja erityisesti kielen käyttämiseen kannalta.

2.2 Kommunikatiivisen kompetenssin sisältöjä

Pietilä ja Lintunen (2014) mainitsevat minkä tahansa vieraan kielen hallitsemisen mahdollistuvan niin kutsutun kommunikatiivisen kompetenssin avulla. Kommunikatiivinen kompetenssi tarkoittaa kielellisten rakenteiden hallinnan lisäksi ennen kaikkea kykyä kommunikoida kieltä käyttäen erilaisissa tilanteissa. Kielen oppiminen usein mielletäänkin vuorovaikutukselliseksi toiminnaksi, jota tapahtuu yhdessä muiden kielenkäyttäjien kanssa yksilöllisen oppimisen lisäksi. (Pietilä & Lintunen 2014, 21.) Kommunikatiivista kompetenssia voidaan siis pitää, kielitaidon lisäksi, yhtenä vieraan kielen oppimisen tavoitteena. Savela (1994) lisää kommunikatiiviseen kompetenssiin kuuluvan osa-alueita, tiedon tasoja, jotka on hallittava kattavan kokonaisuuden luomiseksi. Näitä tiedon tasoja kutsutaan kognitiivisen psykologian termein deklarativiseksi ja proseduraaliseksi tiedoksi. Deklaratiivinen tieto, on faktatietoa, joka sijoittuu pitkäkestoiseen muistiin. Tällaista faktatietoa ovat esimerkiksi erilaiset kielioppisäännöt, vieraan kielen sanasto sekä ääntämiseen tarvittavat tiedot. Proseduraalinen tieto taas liittyy enemmän kielen käyttöön tarvittavaan tietotaitoon, kykyyn prosessoida kieltä. Näitä molempia tiedon tasoja tarvitaan kielen sujuvuuden perustaksi. Sujuvuuden saavuttaminen vieraan kielen käyttämisessä taas tapahtuu kieltä aktiivisesti ja monipuolisesti työstämällä. Seuraava vaihe kielen sujuvuuden

edistämisprosessissa, on kielen automatisoituminen, jossa kaikki opitut tiedot vieraasta kielestä siirretään työmuistista kestonmuistiin. (Savela 1994, 7-8.) Kielitaidon ja kommunikatiivisen kompetenssin saavuttaminen siis vaativat ahkeraa ja pitkäjänteistä harjoittelua. Tärkein seikka kielen sujuvuuden ja mahdollisesti sen automatisoitumisen saavuttamiseksi on sen käyttäminen mahdollisimman monissa erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Kommunikatiivinen kompetenssi on Veivon (2014) mukaan vuosien saatossa myös jaoteltu erilaisiin alaluokkiin. (Veivo 2014, 28-31). Seuraavaksi esittelen syvällisemmin Michael Canalen ja Merrill Swainin (1980) tekemään jaotteluun.

Canale ja Swain (1980) jakavat kommunikatiivisen kielitaidon ja kompetenssin kolmeen eri osaan: kieliopilliseen kompetenssiin, sosiolingvistiseen kompetenssiin sekä strategiseen kompetenssiin. (Canale & Swain 1980, 28). Celce-Murcia, Dörnyei ja Thurrell (1995) kertovat Canalen (1983) täsmentäneen näiden kolmen kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueen listausta lisäämällä niiden joukkoon myöhemmin vielä neljännen, diskurssikompetenssin (Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell 1995, 7, 10). Nämä kaikki osakomponentit rakentavat erään näkökulman kommunikatiivisesta kompetenssista ja sen sisällöllisestä jaottelusta.

Kieliopillinen kompetenssi (engl. grammatical competence) määritellään sanaston, ääntämisen, oikeinkirjoituksen, morfologian eli sananmuodostuksen ja syntaksin eli lauseiden muodostuksen hallinnaksi. (Canale & Swain 1980, 29-30.) Kieliopillinen kompetenssi siis kattaa alleen erilaisten kielellisten koodien ja rakenteiden hallinnan. Ilman tämän osa-alueen edes jonkin tasoista hallintaa kielen lukeminen, puhuminen, kuunteleminen, kirjoittaminen ja ymmärtäminen ylipäätään olisi mahdotonta.

Sosiolingvistinen kompetenssi (engl. sociolinguistic competence) sisältää kaksi osaa: sosiokulttuuriset säännökset sekä keskusteluun liittyvät säännökset. Näiden tietäminen on kielen käyttämisen kannalta välttämätöntä. Sosiolingvistinen kompetenssi tarkoittaa siis kykyä ymmärtää ja käyttää kieltä sosiaalisessa kanssakäymisessä tilanteeseen sopivalla tavalla. (Canale & Swain 1980, 30.) Esimerkiksi tavatessa uuden ihmisen on kieli yleensä kohteliasta ja formaalia. Tällöin se ei välttämättä siis ole niin tuttavallista ja eroaa jo paremmin tuntemien ihmisten kanssa käytetystä kielestä.

Kolmas kommunikatiivisen kompetenssin osa-alue on Canalen ja Swainin (1980) mukaan *strateginen kompetenssi (engl. strategic competence)* eli taito käyttää sekä verbaalisia että non-verbaalisia strategioita kompensoimaan kielitaidollisia puutteita. Tällaisia tapauksia

voivat olla muun muassa kiertoilmausten käyttäminen, kun ei muista jotakin tiettyä sanaa tai ole esimerkiksi tietoinen henkilön sosiaalisesta statuksesta. (Canale & Swain 1980, 30-31.) Erilaisten kiertoilmausten ja strategioiden käyttäminen on hyödyllistä hallita sosiaalisessa kanssakäymisessä, kun sanasto ei ole vielä jäänyt pitkäkestoiseen muistiin tai ei ole varma sosiokulttuurisesta näkökulmasta varma, kuinka tilanteessa tulisi toimia. Myös ei-kielellinen ilmaisu on osa kommunikointia ja sitä voi käyttää kiertoilmaisun tavoin, esimerkiksi sormella osoittaen, jos jokin tietty sana unohtuu.

Celce-Murcia, Dörnyei ja Thurrellin mukaan viimeisenä kommunikatiivisen kompetenssin alaluokkien joukkoon lisättiin *diskurssikompetenssi* (engl. *discourse competence*) (Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell 1995, 7, 10). Canale (2013) määrittää diskurssikompetenssin kyvykkyudeksi yhdistellä kieliopillisesti oikeita muotoja ja merkityksiä muodostaen yhtenäisiä, tietyille tekstilajille tyypillisiä tekstejä tai puheita. Yhtenäisyys teksteihin muodostuu hallitsemalla sanojen muodon yhteenkuuluvuus sekä sanojen tarkoituksen johdonmukaisuus. (Canale 2013, 9.) Tämä tarkoittaa muun muassa kykyä erottaa erilaisia tekstilajeja ja niissä käytettyjä ilmauksia toisistaan ja käyttää niitä tarkoituksen mukaisesti oikein. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi tarinaa kirjoitettaessa tekstiasu on erilaista, kuin lakitekstiä kirjoitettaessa.

2.3 Motivaation ja muiden tekijöiden vaikutuksia kieltenoppimiseen

Toisen kielen oppimiseen vaikuttaa Gardnerin (2010) mukaan useampi muuttuja. Kieli on yhdistelmä ääni- ja merkkisysteemejä, joihin liittyy vahvasti sekä kognitiivisia ja affektiivisia tekijöitä. Näiden kaikkien hallinta yhdessä helpottaa interaktiota yksilöiden ja ryhmien välillä. Sen vuoksi kyky käyttää ja ymmärtää kieltä vaikuttaa merkittävästi myös toisen kielen oppimiseen. Kieli vaatii toimiakseen myös sosiaalisuuta, mikä mahdollistuu kanssakäynnissä toisten ihmisten kanssa. Se tarjoaa mahdollisuuksia yksilölle identifioida itsensä ryhmään kulttuurisista ja kielellisistä lähtökohdista samankaltaisten ihmisten kanssa ja vaikuttaa heidän ajatteluunsa sekä maailmankuvaansa. Se kuinka avoinna on toisille kulttuureille ja kielille vaikuttaa myös toisen kielen oppimiseen. (Gardner 2010, 22-23.)

Koulutus on Gardnerin (2010) sanoin tekijä, joka vaikuttaa kielen oppimisen mahdollisuuksiin eritoten, kun kyse on kouluympäristössä tapahtuvasta toisen kielen oppimisesta. Millä tavoin koulutukseen suhtaudutaan yhteiskunnassa, millaiset edellytykset koululla on tarjota kieltenopetusta sekä opettajien taitotaso antavat viitteitä toisen kielen

oppimisen tilasta ja mahdollisuuksista. Lisäksi on olemassa yksilöllisiä aspekteja kuten kielen oppimiseen liittyvä ahdistus sekä välineelliset tekijät kielitaidon saavuttamiseen mitkä vaikuttavat kielen oppimiseen. (Gardner 2010, 24-25.)

Yksi merkittävä piirre, minkä katsotaan vaikuttavan toisen kielen oppimiseen erityisesti koulukontekstissa, on Gardnerin (2010) mukaan motivaatio. Motivaatio on monimuotoinen käsitteeseen, kognitiivisuuteen sekä affektiivisuuteen liittyvä kokonaisuus. Motivoitunut henkilö näkee vaivaa saavuttaakseen lopputuloksen sekä kokee mielihyvää, kun niin tapahtuu. On olemassa kolme luokkaa, jotka muodostavat motivaation toisen kielenoppimiseen: motivaation aikaansaama intensiteetti kielenoppimisessa, palo oppia kieltä sekä yleinen asenne kielten oppimista kohtaan. Mikään näistä ei saa yksin aikaan motivaatiota, kun puhutaan toisen kielen oppimisesta, vaan motivaation luomiseen tarvitaan aina nämä kolme komponenttia. (Gardner 2010, 1, 23.)

Kielten opetuksellisesta näkökulmasta katsottuna on useita asioita mitkä vaikuttavat Bernausin (2010) sanoin oppilaiden opiskeluun sitoutumiseen ja samalla motivaatioon. Muun muassa väsymys, terveys, edelliset kokemukset koulusta sekä persoonallisuus ovat motivaatioon vaikuttavia tekijöitä, mitkä ovat täysin riippuvaisia oppilaasta itsestään. Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta toisen kielen omaksumiseen liittyen on olemassa erilaisia muuttujia, kuten esimerkiksi negatiivisia asenteita oppimistilannetta kohtaan, jotka vaikuttavat motivaatioon. Yleensä syy kielenoppimisen motivaatioilmapiiriin löytyy kuitenkin kieltenopetustilanteista ja oppitunneista ja näihin asioihin kieltenopettaja pystyy myös vaikuttamaan. (Bernaus 2010, 183.)

Bernaus (2010) on koonnut opetusmenetelmiä, joiden avulla luoda positiivinen ja kielenoppimiseen kannustava motivaatioilmapiiri. Annettavien tehtävien tulisi olla oppilaiden taitotasoon nähden sopivia sekä tarkoitusperältään opetettavan asian suhteen relevantteja. Vaihtoehtoisten suoritustapojen antaminen myös eriyttää opetusta sekä tehostaa oppimista. Lisäksi oppilaiden kannustaminen ja palkitseminen hyvistä suorituksista on tärkeää oppimistilanteen ja motivaation kasvattamisen näkökulmasta. Strukturoidut oppitunnit ja tavoitteiden näkyväksi tuominen helpottaa oppilaita hahmottamaan mitä heiltä odotetaan ja millaisin panostuksin tavoitteisiin on mahdollista päästä. Ilman ohjeistusta oppilaat voivat toistaa samoja virheitä uudelleen ilman tietoisuutta siitä, mitä heidän tulisi tulevaisuudessa korjata tai harjoitella lisää kielellisen osaamisen kehittymistä ajatellen. Viimeiseksi Bernaus nostaa kannustavan ilmapiirin luomisen. Oppilaat eivät suoriudu hyvin, mikäli he pelkäävät

virheiden tekemistä. Virheiden tekemisestä voi tehdä oppimistilanteen, joka kannustaa yrittämään uudelleen. (Bernaus 2010, 186-187.)

2.4 Iän merkitys toisen kielen oppimisessa

Iällä on todettu olevan merkitystä kielen oppimisen näkökannalta. Lapsuuden näkökulmasta Broughton ym. (1980) toteavat toisen kielen oppimisen äidinkielen rinnalle varhaisessa iässä olevan lapselle vaivatonta. Oppiminen voi tapahtua jo varhaislapsuudessa hyvinkin aikaisessa lapsen kehitysvaiheessa tuottamatta minkäänlaista haittaa äidinkielen omaksumiselle. Tästä syystä useat vanhemmat kasvattavatkin lapsensa käyttäen luonnollisessa arjessaan kahta tai eri useampaa kieltä. (Broughton ym. 1980, 167.) Samanlaisin mieltein Chomsky (1959) kertoo esimerkiksi maahanmuuttajalasten oppivan uuden kotimaansa kielen sujuvaksi nopeasti maan kansalaisten lapsilta ja aikuisilta, televisiosta tai lukemalla kun lapsen vanhemmilta vaaditaan kielen oppimiseen paljon motivaatiota ja jatkuvaa harjoittelua. (Chomsky 1959, 42).

Myös Pietilä (2014) tukee väitettä kielen oppimisen vaivattomuudesta lapselle. Hän lisää kuitenkin kritiikin omaisesti perustelun iän merkityksestä oppimiseen sanoen lasten ja aikuisten olevan kognitiiviselta kehitykseltään eri tasolla, mikä vaikuttaa oppimisen luonteeseen (Pietilä 2014, 58.) Pekkarinen (1980) kuvaa kieltenopiskelun tietoisuuden helpottavan vieraan kielen oppimista ja tiedostamisen ymmärtäminen on seikka, mikä tapahtuu vasta myöhemmällä iällä. Myös kielen, eri maiden kulttuurien ja kansainvälisen kanssakäynnin suhteiden ymmärtäminen vakiintuvat lapsuuden jälkeen. (Pekkarinen 1980, 4.)

Pietilä (2014) tarkentaa aikuisten ja lasten kieltenoppimisen eroavaisuuksia lisäämällä, että aikuiset omaksuvat helpommin erilaisia kielellisiä rakenteita kuin lapset, jotka taas oppivat ääntämään vierasta kieltä aikuisia nopeammin. Tutkimusten mukaan vieraalle kielelle tulisi altistua viimeistään kuusivuotiaana, jotta syntyperäisen ääntäjän mukainen ääntäminen olisi mahdollista. Ääntäminen onkin yksi tekijä, mihin varhainen vieraan kielen oppimisen aloitus tuottaa parhaan mahdollisen tuloksen. (Pietilä 2014, 59.) McLaughlin (1985) tarkentaa, että aikuiset oppivat herkemmin nimenomaan toisen kielen lauserakenteet sekä morfologian eli sanojen muodostuksen. Lapset taas oppivat toisen kielen fonologian eli ääntämisen aikuisia nopeammin. (McLaughlin 1985, 175.) Eroja lasten ja aikuisten vieraan kielen oppimisen laadusta on löydettävissä. Merkittävä eroavaisuus löytyy aivojen kehityksestä. Aikuisen ihmisen aivot ovat kehittyneet vuosien aikana kognitiivisesti kyvykkäämmiksi verrattuna

lapsen aivoihin ja täten lasten ja aikuisten kielenoppimisen lähtökohdat ovat myös erilaiset ja oppimisen pääpaino, fokus on erilaisissa asioissa.

Yksi tapa tutkia iän merkitystä toisen kielen oppimiseen on lähestyä niitä kehityksellisten herkkyyskausien myötä. McLaughlin (1984) sanoo kielenoppimisen herkkyyskauden hypoteesin (*engl. Critical Period Hypotesis*) kestävän lapsen toisesta ikävuodesta murrosikään saakka. Tämän biologisen argumentin vuoksi pienten lasten kielen oppimista olisi hyvä tukea tämän kehitysjakson aikana. (McLaughlin 1984, 46.) On siis myös biologisesti todistettu, että pienet lapset ovat vastaanottavaisia kielten oppimiselle. Tämä teoria koskee niin ensimmäistä äidinkieltä kuin muitakin kieliä, joiden vaikutuksen alaisena lapsi on.

Murrosikä on vaikeaa aikaa myös kielen oppimisen kannalta. Murrosiässä päättyvä aivojen lateralisaatio, eli aivotoimintojen erikoistuminen jommallekummalle aivopuoliskolle, on Pietilän (2014) mukaan haaste kielenoppimiselle. Myös erilaiset affektiiviset tekijät, kuten epävarmuus, voivat vaikuttaa toisen kielen oppimiseen erityisesti kielen puhumisen näkökulmasta. (Pietilä 2014, 59, 61.) McLaughlin (1984) tarkentaa kielenoppimisen herkkyyskauden valossa lateralisaation käsitettä sanoen, että kielen omaksumisen kyvyn ajatellaan estyvän aivojen plastisuuden heiketessä ja aivojen toiminnan kehittyessä lopulliseen muotoonsa (McLaughlin 1984, 46).

Vaikka vieraan kielen oppiminen voi olla vaivattomampaa ja ehkä helpompaakin kun sen opetteluun aloittaa jo varhain lapsuudessa, ei se ole kuitenkaan mahdotonta myöhemmälläkään iällä. Kielen oppiminen tapahtuu iästä riippuvaisesti eri tavoilla, kognitiivisen kyvykkyyden mukaan mutta on myös muita tekijöitä, jotka siihen vaikuttavat. Näitä ovat esimerkiksi biologiset tekijät kuten kielenoppimisen herkkyyskausi, murrosiän aikana vaikuttava lateralisaation kehittyminen loppuun saakka sekä affektiiviset, tunneperäiset tekijät. Nämä kaikki vaikuttavat siis oppimisen tapaan mutta eivät sulje pois toisen kielen oppimisen mahdollisuutta.

Yksi merkittävä tekijä kielen oppimisessa on McLaughlinin (1984) mukaan motivaatio. Pienillä lapsilla on usein suurempi motivaatio ja halu oppia vierasta kieltä aikuisiin verrattuna ja siksi tätä voidaankin pitää yhtenä selityksenä sille, miksi kielen omaksuminen on lapsille vaivattomampaa kuin aikuisille. Lapselle on äärimmäisen tärkeää päästä kommunikoimaan ja olemaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. (McLaughlin 1984, 54.) Tämä korostuu eritoten maahanmuuttotapauksissa. McLaughlin (1984) lisää, että aikuiset

usein opiskelevat kieltä ainoastaan sen verran, että selviävät arjen tilanteista mutta eivät ole motivoituneita oppimaan sitä sen enempää. Asiaa voidaan kuitenkin ajatella myös siitä näkökulmasta, että lasten käyttämä sanasto on kaiken kaikkiaan yksinkertaisempaa kuin aikuisten ja siksi lapset oppivat omaan arkeensa sopivan kielen nopeammin. (McLaughlin 1984, 54.)

Broughton ym. (1980) kertovat, että äidinkielen vaikutus häiritsee vieraan kielen oppimista vähemmän ennen kymmenennen ikävuoden saavuttamista. Neurofysiologian kliiniset tutkimukset osoittavat, että aivojen puheen oppimisen keskus on vastaanottavimmillaan uudelle tiedolle ensimmäisen ja yhdeksännen ikävuoden välillä. (Broughton ym. 1980, 168.) Samaan ikäväliin myös yllä mainittu McLaughlinin (1984) kielenoppimisen herkkyykskauden teoria sopii. Tämän perusteella kielen oppiminen olisi hyvä aloittaa jo varhaisessa vaiheessa lapsuudessa, kun aivojen oppimiskapasiteetti puheelle ja kielelle ovat huipussaan. Tällöin kielen oppiminen olisi helpompaa ja vaivattomampaakin, kun aivot ovat erittäin vastaanottavaisessa ja herkässä tilassa sekä valmiina oppimaan uutta.

Kuitenkin, Broughton ym. (1980) lisäävät, että ideaalitulanteessa vieraan kielen kirjoittamista sekä lukemista ei tulisi alkaa opettaa lapselle ennen kuin hän on täysin oppinut lukemaan ja kirjoittamaan omalla äidinkielellään. Usein ensin äidinkielellä opitut kieliopilliset perusasiat helpottavat niiden oppimista myös vieraalla kielellä. (Broughton ym. 1980, 168.) McLaughlin (1985) kertoo äidinkielen vaikuttavan toisen kielen oppimiseen myös virheiden näkökulmasta. On havaittu, että lapset tekevät samanlaisia kieliopillisia virheitä, mitä tekevät äidinkielessään myös opetellessaan toista kieleltä. Lisäksi lapset saattavat käyttää äidinkielensä mukaisia kieliopillisia rakenteita myös toista kieltä käyttäessään, vaikka säännöt eroaisivat toisistaan. (McLaughlin 1985, 14-15.) Äidinkielen vaikutus toisen kielen oppimiseen on kuitenkin yksilöllistä eikä täten vaikuta kaikkiin oppijoihin samalla tavalla tai välttämättä laisinkaan.

Kaiken kaikkiaan McLaughlin (1985) toteaa, että toisen kielen opettaminen olisi hyvä aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa lapsen kehitystä, koska lapsilla on aikamäärällisesti enemmän aikaa oppia kieltä elämänsä aikana aikuiseen kielenoppijaan verrattuna ja he ovat kyvykkäämpiä toisen kielen ääntämisen hahmottamisessa. Mikäli näin toimitaan, on lapsilla enemmän mahdollisuuksia harjoitella kielen käyttöä myös koulun ulkopuolella ja rakentaa kommunikatiivista kompetenssiaan, mitä voi olla haastava opettaa kouluympäristössä. (McLaughlin 1985, 247.)

2.5 Vieraiden kielten opetus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

Kuten Opetushallitus (2014) toteaa, kielten opetus tukee muun muassa ajatteluun, monilukutaitoon, vuorovaikutukseen sekä tiedonhakuun tarvittavien taitojen kehittymistä sekä antaa eväät monikulttuurisen sekä sen ohella myös monikielisen identiteetin muodostumiselle. Kielten opetuksen tavoitteena on opetussuunnitelman mukaan ohjata arvostamaan eri kieliä sekä niiden puhujia ja kulttuureita vaihtelevia opetusmenetelmiä käyttäen. Oppilaiden luottamusta omaan taitoihinsa kielen rohkeaan käyttämiseen sekä uusien kielten oppimiseen pyritään vahvistamaan aktiivisesti sillä sanavaraston ja kielellisten rakenteiden kartuttua kehittyvät niin vuorovaikutustaidot kuin tiedonhankintakykykin. Myös osallisuuden sekä eri asteisen vaikuttamisen ovet kansainväliseen maailmaan avautuvat kielten opetuksen myötä. Huomion arvoista on, että oppilaat käyttävät ja kuulevat englannin kieltä yhä enenevässä määrin myös vapaa-ajallaan, mikä on hyvä pitää mielessä opetusta ja sen sisältöjä suunniteltaessa. (Opetushallitus 2014, 127, 218-219.)

Opetushallitus (2014) määrittää käytössä olevan opetussuunnitelman mukaisesti ensimmäisen vieraan kielen tai toisen kotimaisen kielen opetuksen alkavan useimmiten kolmannella vuosiluokalla. A-oppimäärän kielenopetus voidaan kuitenkin mahdollisuuksien mukaan aloittaa jo aiemmin, ennen 3.vuosiluokkaa. (Opetushallitus 2014, 127.) Opetussuunnitelma ei siis velvoita vieraan kielen opetuksen alkamisvuodeksi kolmatta vuosiluokkaa. A-kielen opetus tulee kuitenkin aloittaa viimeistään kolmannella luokalla mutta opetus on mahdollista aloittaa jo aiemmin.

Viimeistään kolmannesta vuosiluokasta kuudenteen vuosiluokkaan saakka opetetaan oppilaille äidinkielen lisäksi myös vähintään kahta eri kieltä. Nämä kielet ovat yhteiset A1-kieli ja B1-kieli sekä näiden lisäksi oppilailla on useimmiten mahdollisuus ottaa A-kielen valinnaiseksi oppimääräksi luokiteltava A2-kieli. Useimmiten A1-kieli on englanti sekä B1-kieli on ruotsi. Näihin opetettaviin aineisiin on opetussuunnitelmasta löydettävissä vuosiluokille sopivat tavoitteet sekä opetuksen keskeiset sisältöalueet. (Opetushallitus 2014, 219-222, 228-230.)

3 Varhainen ja varhennettu kieltenopetus – määrittelyä ja toteutustapoja

Tässä luvussa määrittelen varhennetun ja varhaisen kieltenopetuksen termejä sekä sitä millaisia elementtejä varhaisessa kieltenopetuksessa tulisi ottaa huomioon nuoren kielennoppijakunnan näkökulmasta. Esittelen myös Shin vuonna 2006 kokoamat kymmenen erilaista aihealuetta, jotka ottamalla huomioon onnistuminen laadukkaassa varhaisessa vaiheessa tapahtuvassa kieltenopetuksessa on mahdollista. Lopuksi sivuan kaksikielistä opetusta ja sen toteutusta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valossa. Kaksikielinen opetus eroaa kieltenopetuksesta toteutukseltaan, sillä Skinnarin ja Halvarin (2018) määritelmän mukaan kaksikielisessä opetuksessa oppinaineiden sisältöjä opiskellaan jollain muulla kuin koulun yleisesti määrittämällä opetuskielellä. Kieltenopetuksessa ja täten myös etuliitteen mukaisissa varhaisessa ja varhennetussa kieltenopetuksessa viitataan joko kielten opetuksen ajoituksen aikaistamiseen edellisen toiminnan perusteella tai oppijoiden ikäkauteen. (Skinnari & Halvari 2018 2,5.) Kieltenopetus, myös varhainen ja varhennettu, tapahtuu siis yleisesti ottaen koulun opetuskielellä toisin kuin kaksikielinen opetus. Kuitenkin kaksikielisen kieltenopetuksen opetusmenetelmien käyttäminen on mahdollista aloittaa jo varhaisessa vaiheessa peruskoulun ensimmäiseltä vuosiluokalta saakka. Täten termistöllä on myös yhteneväisyyksiä ja mahdollisesti samankaltaisia vaikutuksiakin. Skinnari ja Halvari (2018) lisäävät, että vaikka vuoden 2020 kevään alusta A1-kielen opetus varhentuu alkamaan ensimmäisellä luokalla, kaksikielinen toiminta säilyy edelleen vapaaehtoisena ja sitä voidaan toteuttaa varhentamisesta huolimatta. (Skinnari & Halvari 2018, 6). On siis ilmeistä, että vaikka kieltenopetus varhentuu vuodesta 2020 alkaen, on kaksikielistä toimintaa mahdollista jatkaa sen rinnalla sellaisenaan ilman suurempia muutoksia.

Varhennettu kieltenopetus on terminä moniselitteinen. Skinnari ja Halvari (2018) selittävät termin moniulotteisuutta sillä, että varhentaminen linkittyy aina aikaisempaan toimintaan. Karkeasti määriteltynä se tarkoittaa toimintaa, jolla muutetaan aiempaa kieltenopetuksen aloitustapaa tai sen järjestämistä. *Varhainen kieltenopetus* -käsite (*engl. early language learning*) on hyvin lähellä varhennettu kieltenopetus -termiä. Varhainen kieltenopetus tarkoittaa kuitenkin ennemminkin oppijan ikäkautta, varhaislapsuudesta alkuopetukseen, kieltenopetuksen näkökulmasta. Käsitteet ja niiden väliset erot eivät ole kuitenkaan täysin vakiintuneita. (Skinnari & Halvari 2018, 2.) Varhennetulle kieltenopetukselle on useita eri määritelmiä, koska ne perustuvat aiempiin ratkaisuihin. Aikaisemmin järjestetty toiminta ja sen järjestysajankohta voivat vaihdella ja täten termille ei ole vakiintunut yhtä selkeää

määritelmää. Tässä opinnäytetyössä keskityn molempiin sekä varhennettuun kieltenopetukseen, viitaten tapahtuviin muutoksiin kieltenopetuksessa erityisesti Suomen näkökulmasta katsoen, että varhaiseen kieltenopetukseen, keskittyen siihen perustuviin vaikutuksiin vieraan kielen oppimisen näkökulmasta.

3.1 Varhaisen vieraan kielen opetuksen toteutuksessa huomioitavia näkökulmia

Skinnari ja Sjöberg (2018) povaavat, että kielenopetuksen varhentaminen ei yksin vaikuta oppimistuloksiin vaan vaatii onnistuakseen myös muuta toimintaa ja opetuksellisia ratkaisuja. Opetuksen tulee tarkoin huomioida oppijoiden ikä sekä olla laadukasta. Ikään sopivat opetusmenetelmät, tavoitteet sekä tavoitteisiin linkittyvä arviointi ovat tärkeitä seikkoja ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa. Lisäksi ikäluokalle sopivat arvioinnin välineet antavat opettajalle lisätietoa opetuksen laadullisista tekijöistä ja oppimistuloksista. Varhennetun kieltenopetuksen päätavoitteita voi olla kuitenkin haastavaa arvioida, sillä tavoitteina toimivat motivaatio, asenne kieltenoppimista kohtaan sekä kulttuurienvälisen ymmärryksen kehittyminen. (Skinnari & Sjöberg 2018, 16-17.) Opetuksen tavoitteita vastaava arviointi on tärkeää opetuksen laadun ja sisältöjen havainnoinnin kannalta. Varhennetun kieltenopetuksen arvioinnin painopisteet eivät kuitenkaan ole kovin selkeästi nähtävissä ja siksi erilaiset, vaihtelevat, ikäryhmälle sopivat arvioinnin välineet voivat auttaa monipuolisen käsityksen saamisessa oppilaiden vieraan kielen osaamisesta.

Skinnari ja Sjöberg (2018) kuvaavat varhaisen kieltenopetuksen intensiivisyyden, kielen aktiivisen käyttämisen sekä sille jatkuva altistumisen olevan avain kattavan kielitaidon kaikkien osa-alueiden, lukemisen, puhumisen, kirjoittamisen sekä kuuntelemisen hallintaan. Myös vuorovaikutus, oppilaiden osallisuus sekä koulun ulkopuolisen oppimisen tiedostaminen tukevat oppimisprosessia. Opettajat ja heidän riittävä kielitaitonsa, motivaationsa kielen opettajina sekä itsetuntonsa kielen käyttäjinä ovat tärkeitä tekijöitä opetuksen onnistumisessa. (Skinnari & Sjöberg 2018, 16-17.)

Kun vierasta kieltä opetetaan lapsille, tulisi Broughtonin ym. (1980) mielestä niin oppituntien kuin yksittäisten harjoitteidenkin olla lyhyitä mutta säännöllisiä. Lapset ovat estottomia näyttelemään ja ottamaan erilaisia rooleja sekä toistamaan ja imitoimaan muita. Tämän vuoksi suullinen lähestymistapa kielen opettamiseen lapsille on oivallinen. Erilaiset tarinat, pelit, leikit, laulut lyhyet parikeskustelut ja ryhmätehtävät saavat aikaan paljon toistoa, ja täten myös oppimista. Lapset ovat myös usein fyysisesti erittäin aktiivisia. Vieraan kielen

opetukseen kannattaakin lisätä tarkoituksenmukaisesti liikettä. Liikkeen lisääminen antaa lapsille elämyksiä, mahdollisuuksia ilmaista itseään, sillä liikkeen kautta oppiminen on heille luonnollinen tapa oppia. (Broughton ym. 1980, 169-172.) Skinnari ja Sjöberg (2018) korostavat toiston lisäksi kuuntelemisen, puhumisen, visuaalisuuden sekä arjen rutiinien kuuluvan vahvasti varhaiseen kielenoppimiseen. (Skinnari & Sjöberg 2018, 18).

Shin (2006) on luonut kymmenen kohdan ohjeistuksen, millaisia keinoja käyttäen opettaa englannin kieltä nuorelle oppijalle. Ohjeistukset on koottu varhaisen kieltenopetuksen opettajien välisestä keskustelusta sekä heidän kokemuksiansa pohjalta. (Shin 2006, 2.) Tässä opinnäytetyössä olen soveltanut näitä tapoja käytettäväksi myös muiden vieraiden kielten opetukseen, sillä Shin puhuu artikkelissaan äidinkielen käyttämisestä vieraan kielen opetuksessa sekä toisen kielen merkityksestä minkä vuoksi koen, että aihealueet sopivat englannin kielen lisäksi myös muihin kieliin ja niiden opettamiseen.

Nuorella oppijalla Shin (2006) tarkoittaa tässä tilanteessa noin 5-12 vuotiaita ja nämä menetelmät ovat sopivia eri tasoisille vieraan kielen oppijoille. Ensimmäiseksi hän listaa jo aiemmin mainittujen aktiiviteettien, liikkeen sekä visuaalisuuden lisäämisen opetukseen. Visuaalisuudella hän tarkoittaa esimerkiksi kirkkain värein sonnustettua käsinukkeja, piirustuksia tai esineitä, jotka sopivat tunnettuihin tarinoihin. Nämä elementit voivat helpottaa antamaan kielestä kattavan ja mieleenpainuvan kuvan lapselle. Liikettä taas voi tapahtua luokkahuoneen sisällä tai sen ulkopuolellakin. Lasten fyysisen aktiivisuuden hyödyntäminen opetuksessa on hyvä keino oppimisen tukemisessa, koska lapset pitävät liikkeestä ja mitä mielekkäämpää oppimiskokemus heille on, sitä paremmin he muistavat oppimansa kielelliset seikat. (Shin 2006, 3.)

Toisena Shin (2006) mainitsee oppilaiden osallistamisen oppitunnin visuaalisen ilmeen luomiseen sekä oppimateriaalin tekemiseen esimerkiksi värittämällä tai askartelemalla. Osallistaminen sitoo oppilaat mukaan oppimisprosessiin sekä antaa mahdollisuuksia opettaa heille kontekstiin sopivaa sanastoa. Jos kielten oppitunnilla aika ei riitä, voidaan sitä yhdistellä oppiainerajat ylittäväksi toiminnaksi esimerkiksi kuvaamataidon opetuksen kanssa, mikäli mahdollista. (Shin 2006, 3-4.)

Lapsilla on aikuisiin oppijoihin verraten lyhyt keskittymiskyky ja siksi kolmanneksi Shin (2006) nostaa esiin aktiivisuuden merkityksen ja aktiviteettien pituuden. Aktiviteettien tulisi olla 5-7 vuotiailla noin 10-15 minuuttia pitkiä. Keskittymiskyvyn parantuessa iän karttuessa, voi 8-10 vuotiailla eri opetukselliset tuokiot olla kestoiltaan kymmenestä minuutista

viiteentoista minuuttiin. Myös aktiviteettien varioiminen ja vaihtelu on hyvä keino pitää lasten mielenkiintoa ja samalla keskittymistä yllä kielen oppimisen kannalta. Liian samankaltaiset tehtäväideat saattavat pitkästytää lapsia. Teemoittain opettaminen on hyvä keino pitää opetus mahdollisimman selkeänä ja auttaa oppilaita saamaan kattavamman kuvan vieraan kielen luonteesta. Kun oppilaat oppivat ja kommunikoivat keskenään teema kerrallaan, ymmärtävät he vieraan kielen eri piirteitä suuremmassa kontekstissa. (Shin 2006, 4.)

Opettajan valitessa käytettävää oppimateriaalia, olisi hänen Shinin (2006) mielestä hyvä käyttää asioita ja tarinoita, jotka ovat lapsille jo entuudestaan tuttuja. Tuttujen välineiden ja tarinoiden käyttäminen opetuksessa auttaa yhdistämään täysin vieras kieli taustatietoon, mikä heillä on jo olemassa. Sama pätee myös vieraan kulttuurin opetuksessa. Vierasta kulttuuria olisi opetustilanteessa hyvä peilata omaan kulttuuriin minkä jäsenenä toimii ja toimintatavoista on jo valmiiksi tietoinen. Tämä helpottaa uusien mielikuvien löytämisessä ja uuden oppimisessa. (Shin 2006, 5-6.)

Kuudentena ohjeistuksena Shin (2006) nostaa rutiinien merkityksen vieraan kielen opetuksessa. Strukturoitu opetus ja vakiinnutetut toimintamallit helpottavat ryhmänhallintaa ja samalla pieniä oppilaita seuraamaan opetusta, kun he tietävät miten erinäisissä tilanteissa toimitaan. Seitsemäntenä ohjeena on äidinkielen käyttäminen opetuksessa tarpeen vaatiessa. Useista opettajista saattaa tuntua väärältä käyttää äidinkieltä vieraan kielen oppitunnilla, koska he haluavat rohkaista oppilaita käyttämään ainoastaan vierasta kieltä, kun kyse on vieraan kielen oppitunnista. Kuitenkin äidinkielen käyttäminen opetuksessa on opettajalle nopea keino saada oppilaat ymmärtämään mitä hän jollain tietyllä asialla tarkoittaa, kun saman asian ymmärtäminen pelkästään vierasta kieltä käyttäen saattaisi viedä paljon aikaa ja fokuksen pois oleellisesta. Oppilaat, joille vieras kieli on haastavaa saattavat myös lannistua, mikäli vieraan kielen oppitunnilla kommunikoidaan ainoastaan vieraalla kielellä. Äidinkieltä voidaan käyttää satunnaisesti tarvittaessa voimavarana oppitunnin etenemisen mahdollistamiseksi. (Shin 2006, 5-6.)

Shin (2006) painottaa yhteistyön merkitystä useampien eri tahojen kanssa. Kahdeksas ohje minkä hän antaa on yhteistyö muun kouluhenkilökunnan, vierailijoiden ja vanhempien sekä heidän hyödyntämisen opetuksessa. Yhteistyö muiden opettajien ja vanhempien kanssa herättää oppilaiden mielenkiinnon sekä voi helpottaa opettajan työtä esimerkiksi ryhmäaktiviteettien ja tehtävien järjestämisessä. Kun oppimisympäristöön tulevat uudet henkilöt puhuvat vielä vierasta kieltä, rohkaisee se oppilaitakin kommunikoidaan ja

oppimaan uutta. Liittyen teemoittain opiskeluun sekä muun henkilökunnan osallistamiseen opetuksessa myös yhteistyö koulun muiden opettajien kanssa on tärkeää, kun opetetaan vierasta kieltä nuorille oppilaille. Oppiainerajat ylittävä opetus, teemaviikot ja eri oppiaineiden yhdistely kielten opetuksen kanssa auttaa oppilaita luomaan yhteyksiä kielen ja erilaisten oppiainesisältöjen merkeissä sekä rikastuttaa opetusta. Myös viimeinen Shinin (2006) ohje laadukkaaseen kielten opetukseen nuorille oppilaille liittyy yhteistyöhön. Hän kehottaa keskustelemaan muiden varhaisen kieltenopetuksen parissa työskentelevien opettajien kanssa ja jakamaan informaatiota sekä tietotaitoa. Parhaassa tapauksessa yhteistyön ansiosta opettaja voi saada uusia tuoreita ideoita opetukseensa sekä vertaistukea haastavien tilanteiden sekä ratkaisujen rakentamisen kanssa. (Shin 2006, 6-7.)

Shinin kymmenen ohjeistuksen kaava on suunniteltu vieraan kielen opettamiseen alakoulussa ja kehitetty erityisesti varhaisessa ikävaiheessa oleville oppilaille. Se on suuntaa antava ja soveltamiseen sopiva opetuksen suunnittelun väline. Opettaja voi mahdollisuuksien mukaan muodostaa palasista itselle mieluisan kokonaisuuden ja hyödyntää vinkkejä omaan opetukseensa. Vahvoiksi teemoiksi siinä nousevat erilaisten vaihtelevien opetusmenetelmien sekä välineiden käyttö ja yhteistyön merkitys. Samanlaisia teemoja voi olla löydettävissä myös muiden oppiaineiden kokonaisuuksista mutta erityisesti vieraan kielen opetuksessa Shin on kokenut elementit toimiviksi.

3.2 Kaksikielisen opetuksen järjestäminen

Kaksikielinen opetus on tullut uutena aihealueena käytössä olevaan, vuonna 2016 syksyllä voimaan tulleeseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ei siis ole löydettävissä kaksikielisen opetuksen järjestämistä koskevaa kohtaa mutta saman suuntaisia aihealueita ja tavoitteita löytyy hiukan suppeammin Vieraskielinen opetus ja kotimaisten kielten kielikylpyopetus - luvun alta. Tästä voidaan kuitenkin päätellä, että tarve monipuoliselle kielikasvatukselle on kasvanut ja noussut keskiöön käytössä olevaa opetussuunnitelmaa työstettäessä. Kaksikielisen opetuksen tarpeen lisääntyessä on myös haluttu luoda yhtenäiset toimintamallit sekä tavoitteet koskien kaksikielisen opetuksen järjestämistä. Myös kielenopetuksen varhentamisen näkökulmasta kaksikielinen opetus on merkittävää. Vaikka varhennettu kielenopetus tarkoittaakin eri asiaa kuin kaksikielinen opetus, on esimerkiksi koulun kielellä tapahtuvaan

opetukseen ollut mahdollista lisätä kielirikasteista opetusta tai erilaisia kielikylpyohjelmia ja täten lisätä kielten oppimista ennen kuin itse varhentamispäätöstä on edes laitettu käytäntöön.

Perusopetuslain (1998) 10§ määrittää Suomen koulujen opetuskieliksi suomen, ruotsin, saamen, romanin sekä viittomakielen. Osa opetuksesta voidaan kuitenkin antaa myös jollain muulla kuin edellä mainituilla kielillä, mikäli se ei häiritse oppilaan oppimista. Perusopetuslain 12§ määrittää äidinkielen opetuksen kielet, jotka ovat viisi edellä mainittua kieltä. (Perusopetuslaki 1998.) Valtioneuvoston (2012) asetuksen 422/2012 mukaan äidinkielen ja A1-kielen oppimääriä on kuitenkin mahdollista yhdistellä. Mikäli näin tehdään, tulee varmistaa, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteet täyttyvät. Yhdistetyn tuntimäärän opetuksesta on tässä tapauksessa vähintään puolet annettava äidinkielellä. (Valtioneuvosto 2012.)

Skinnari ja Halvari (2018) summaavat kaksikielisen opetuksen tavaksi, jossa oppinaineiden sisältöjä opiskellaan jollain muulla kuin koulun opetuskielellä. (Skinnari & Halvari 2018, 5). Opetushallitus (2014) kertoo käytössä olevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kaksikielistä opetusta voitavan toteuttaa *laajamittaisena kaksikielisenä opetuksena*, jonka kaksi osa-aluetta ovat kotimaisten kielten *varhainen täydellinen kielikylpy* sekä jokin *muu laajamittainen kaksikielinen opetus*. Kotimaisten kielten varhainen täydellinen kielikylpyopetus alkaa viimeistään esikoulussa ja kestää perusopetuksen loppuun saakka. Opetus tapahtuu koulun varsinaisella kielellä sekä toisella kotimaisella- tai saamen kielellä. Muu laajamittainen kaksikielinen opetus toteutetaan käyttämällä opetuksessa koulun opetuskielen lisäksi yhtä tai useampaa muuta kieltä. Muun kielen opetusta kutsutaan *kohdekielen* opetuksiksi. Oppilaiden, jotka opiskelevat laajamittaisen kaksikielisen opetuksen piirissä, äidinkieli ei välttämättä ole kumpikaan opetuskielistä ja kielitaustat saattavat vaihdella suurestikin. Jos oppilaan äidinkieli on jokin muu kuin tarjottavat opetuskielet, opiskelevat he usein suomi tai ruotsi toisena kielenä -oppimäärää. Opetus on järjestettävä niin, että kaikilla kaksikielistä opetusta saavilla oppilailla on mahdollisuus saavuttaa jatko-opiskelukelpoisuus perusopetuksen toiselle asteelle. (Opetushallitus 2014, 89, 91-92.) Esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaat voivat saada laajamittaista kaksikielistä opetusta muuttaessaan ulkomailta Suomeen. Näin heidän suomen- tai ruotsin kielen taitoaan pyritään parantamaan ja myös varmistamaan, että oppiminen on mahdollista, vaikka suomen tai ruotsin kieli olisikin heille haastavaa.

Opetushallitus (2014) mainitsee myös *kielirikasteisen opetuksen*, eli suppeamman kaksikielisen opetuksen kuuluvan kaksikielisen opetuksen piiriin. Kielirikasteisessa opetuksessa alle 25% opetuksesta tapahtuu muulla kuin koulun yleisellä opetuskielellä. Sen tavoitteena on innostaa oppilaita käyttämään kohdekieltä aktiivisesti. Lisäksi on mahdollista järjestää myös *kestoltaan lyhyempiä kielikylpyohjelmia*, mitkä voidaan lukea kaksikieliseksi opetuksiksi. (Opetushallitus 2014 89, 92.)

Aiemmin mainittuja kielikylpyohjelmia on siis olemassa useampia erilaisia kestosta ja opetuksen alkamisajankohdasta riippuen. Bergroth (2015) kertoo kielikylvyn määrittelyn olevan haastavaa eikä sille ole vakiintunut tarkkaa ytimekästä määritelmää sen tilanteesta riippuvaisen luonteen vuoksi. Kuitenkin, kielikylvyn peruseriaatteena on tukea oppilaan molempia kieliä ja niiden kehitystä. Jokaisen oppilaan tulisi siis saada opetusta jossakin vaiheessa sekä äidinkielellään että kielikylpykielellä. Koulun opetuskieli sekä kielikylpykieli nivoutuvat näin yhteen muodostaen optimaalisen kokonaisuuden. Ero täysin kaksikieliseen opetukseen on siinä, että kaksikielisessä opetuksessa opetuskieltä vaihdellaan tarkoituksenmukaisesti mutta kielikylvyssä kielet pidetään toisista erillään. Lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa kielikylpyoppilaille on mahdollisuus opettaa puolet äidinkielellä ja puolet kielikylpykielellä. Tämä mahdollistaa sen, että kielikylpyohjelmaan kuuluvat oppilaat oppivat lukemaan ja kirjoittamaan kielikylpykielellä mutta käyvät läpi myös äidinkielen tyypillisiä kieliopillisia rakenteita. Täten siis kielikylvyssä kieli on sekä oppimisen väline että kohde. (Bergroth 2015, 1, 3, 8.)

Myös CLIL -opetusmenetelmät (*engl. content and language integrated learning*) edesauttavat Lehden, Järvisen ja Suomela-Salmen (2006) mukaan kielen oppimista. Lyhennettä CLIL pidetään yleisesti Euroopassa niin kutsuttuna kattoterminä kaikelle vieraskieliselle opetukselle (Lehti, Järvelä & Suomela-Salmi 2006, 294.) Menetelmä on noussut Breezen, Saizin, Pasamarin ja Salan (2014) mukaan yhä käytetyimmiksi tavaksi osana opetusta Euroopassa. Teoriassa CLIL -menetelmässä opetetaan eri oppiaineiden asiasisältöjä integroimalla opetukseen äidinkielen lisäksi tarkoituksenmukaisesti vierasta kieltä. Kieli ja opetettava sisältö ovat suhteessa toisiinsa täydellisessä harmoniassa keskenään. (Breeze ym. 2014, 1.) Tällöin kielen oppiminen ei ole kuitenkaan keskiössä, vaan muiden oppiaineiden oppitunneille tuodaan mukaan vieraan kielen elementtejä ja kielen oppiminen tapahtuu kuin muun oppimisen sivutuotteena. Breeze ym. (2014) kertovat, että kun kieli otetaan oppimisen välineeksi oppimisen kohteen sijaan päästään kieltä käyttämään myös keskustelujen ja opetuksen seuraamisen näkökulmasta enemmän (Breeze ym. 2014, 2). CLIL -opetuksen

tarkoituksena on siis tuoda vierasta kieltä mukaan muuhun opetukseen ja sen lisäksi oppilaat siis käyvät erikseen kielten oppitunneilla. CLIL -opetusta käytetään myös Suomessa mutta Kangasvierin, Miettisen, Palviaisen, Saarisen ja Ala-Vähälän vuonna 2012 tekemän kuntakartoituksen mukaan, vieraskielisen opetuksen kenttä ja termistö ovat hajanaisia eikä niille ole tarkkoja kuvauksia, joten tarkkoja lukuja menetelmien käytöstä ei vielä ole saatavilla. (Kangasvieri ym. 2012, 54).

Yleisesti kaiken kaksikielisen opetuksen tavoitteena on Opetushallituksen (2014) mukaan kielitaidon monipuolistaminen. Lisäksi pitkän tähtäimen tavoitteena pidetään elinikäisen oppimisen sekä kielten ja kulttuurien moninaisuuden merkityksellisyyden ymmärtämistä. Opetusmenetelmät painottuvat viestintään, aktiiviseen vuorovaikutukseen sekä toiminnallisiin työtapoihin. (Opetushallitus 2014, 89.)

3.3 Varhainen vieraan kielen opetus Steinerkouluissa

Steinerpedagogiikan voidaan katsoa olevan varhaisen vieraiden kielten opetuksen edelläkävijä. Steinerpedagogiikka ja sen mukailemat opetusmenetelmät pohjautuvat Rawsonin ja Richterin (2006) sanoin käsitykseen lasten kehityksellisistä kausista. Kehityskausia on kolme ja ne ovat ikään sidottuja: 0-7 vuotiaiden kausi, 7-14 vuotiaiden kausi sekä 14-21 vuotiaiden kehityskausi. Ne kaikki kattavat alleen niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisenkin kypsymisen. (Rawson & Richter 2006, 23.) Tässä luvussa käsittelen Steinerpedagogiikan näkökulmasta perusteluja sille, miksi Steinerkoulun opetusfilosofiassa on keskeistä aloittaa vieraidenkielten opetus jo alkuopetusvaiheessa. Esittelemäni opetusmenetelmät sekä pedagogiset ratkaisut tuovat esiin Steinerpedagogisia käsityksiä vieraiden kielten oppimisesta varhaisessa vaiheessa sekä erityispiirteitä käytössä olevista opetuksellisista ratkaisuista. Myös samankaltaisuuksia yleisimmin käytettyyn varhaisen kieltenopetuksen pedagogiikkaan on löydettävissä.

Steinerkoulussa vieraiden kielten opetus on jo pidemmän aikaa aloitettu Ahmavaaran (1993) sekä Rawsonin ja Richterin (2006) mukaan jo ensimmäisellä vuosiluokalla. Varhaista vieraan kielen opetusta tapahtuu jopa kahden vieraan kielen saralla ensimmäisestä luokasta lähtien. Perusteluna tähän on pidetty lasten kykyä oppia jäljittelemällä muita. (Ahmavaara 1993, 17; Rawson & Richter 2006, 52.) Tämän voidaan katsoa Rawsonin ja Richterin (2006) sanoin olevan alkujaan Steinerpedagogisesta käsityksestä lapsen kehityksen kolmesta eri kehityskaudesta ja nimenomaan 7-9 ikävuosien aikaiseen kehitykseen, jolloin lapsen

perusominaisuuksiin kuuluu halu oppia ilman tarvetta oman mielipiteen muodostamiselle. Lisäksi aiemmin mainittu jäljittely on kahdesta kolmeen ensimmäiseen kouluvuoteen saakka vahva perusta oppimiselle. (Rawson & Richter 2006, 23, 25.)

Rawson ja Richter (2006) jatkavat aiheesta sanoen äidinkielen tuntien olevan Steinerpedagogiikassa yhtä tärkeitä kuin vieraisiin kieliin painottuvat oppitunnit. Opetusmenetelminä käytetään suoraa kuuntelemista sekä puhumista, sillä kielioppiin ja kirjoittamiseen paneudutaan vasta myöhemmillä vuosiluokilla. Suullinen hahmottaminen on kieltenopiskelun pääpointti. Tarinoiden kerronta, runot, vuoropuhelu sekä muu vaihteleva toiminta innostavat vieraiden kielten oppimiseen. Oppitunnit pidetään lähestulkoon kokonaan vieraalla kielellä, koska monipuolisten opetusmenetelmien avulla lapset liitetään vieraan kielen virtaan, ja tällöin lapsille ei tule tarvetta kääntää toimintaa omalle äidinkielelleen kielen ymmärtämisen näkökulmasta. (Rawson & Richter 2006, 52; Rawson 2006, 249.)

Ahmavaara (1993) sekä Rawson ja Richter (2006) puhuvat myös ulkoa oppimisen tärkeydestä vieraiden kielten opetuksessa Steinerkouluissa. Erilaisia kieliopillisia rakenteita ja muita sisältöä opetetaan lapsille muistin kehittämiseksi ulkoa opeltavina runoina. Erityisesti toisella vuosiluokalla rytmiin sidotun muistikyvyn ajatellaan olevan voimakkaimmillaan. Lisäksi kuorossa lausuminen katsotaan hyväksi oppimistyyliksi. Alkuopetusikäiselle lapselle voi olla haastavaa ymmärtää ja hahmottaa vieraita sanoja ja hän ahdistuu helposti, mikäli hänen käsketään sanomaan vierasperäisiä sanoja yksin koko luokan edessä. Kuorossa lausuminen helpottaa oppilaan kynnystä jäljitellä vieraan kielen sanastoa. Myös äänensävyjen vaihtelu, puheen rytmi sekä äänettömät tavat kuten ilmeet ja eleet auttavat lasta oppimaan ymmärtämään kieltä, vaikka hän ei sitä sanastollisesti täydellisesti vielä osaisikaan. (Ahmavaara 1993, 17, 22; Rawson & Richter 2006, 52.)

Rawson (2006) povaa vieraiden kielten opetuksen yleisinä tavoitteena Steinerpedagogiikassa olevan oppilaiden kannustaminen positiiviseen asennoitumiseen eri kielellisistä ja kulttuurillisista lähtökohdista olevia ihmisiä kohtaan. Lisäksi se antaa uusia näkökulmia omaan kieleen, kulttuuriin, mielenlaatuun, asenteisiin sekä yleisesti maailmankuvaan. Kyky ymmärtää toista kieltä sekä omien tunteiden sujuva ilmaisu puheen ja kirjoittaen, eri kieltä puhuvien kansojen ominaisuuksien: tapojen, perinteiden, kulttuurin, maantiedon sekä historian ymmärtäminen sekä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen vieraiden kielten keinoin laajentaen hänen omaa perspektiiviään maailmankuvasta nähdään kaikki tärkeinä lähtökohtina vieraiden kielten opetukselle vuosiluokilla 1-12. Vuosiluokkien 1-3

painopisteenä on rakentaa perustaa kielelle kehittäen sen perussanastoa, tiedostamattomia kielioppirakenteita sekä kommunikaatiota. Lisäksi rakkauden luominen opetettavaa vierasta kieltä kohtaan on tärkeää. (Rawson 2006, 249, 251.)

Steinerpedagogisen ajattelutavan käsitys lapsen ominaisesta kyvystä jäljitellä muita, voitaneen katsoa olevan yhteyksissä varhaisen kielen oppimisen helppoutteen erityisesti lapsen ääntämisen taidon valossa. Aiemmin mainittu lapsen halu päästä kommunikoimaan muiden ihmisten kanssa tapahtuu varhaisen kielen oppimisen näkökulmasta katsottuna usein juuri jäljittelemällä muiden ilmeitä, eleitä, tapoja ja sanoja. Steinerpedagoginen perustelu lasten tavasta jäljitellä kieltä on siis hyvin samankaltainen kuin yleisimmin käytetty perustelu varhenta vieraiden kielten opetusta. Steinerkouluissa varhaisen kielenoppimisen positiiviset vaikutukset kielenoppimisen kannalta on nähty mahdollisuuksia jo aiemmin, kuin yleisemmin käytetyssä pedagogiikassa Suomessa.

4 Vieraan kielen opetuksen varhentaminen Suomessa

Tässä luvussa esittelen tarkemmin 2010-luvulla tapahtuvia kielen opetuksen varhentamiseen johtaneita hankkeita ja toimia. Ennen tätä vuosikymmentä vieraan kielen opetusta varhennettiin Pekkarisen (1980) mukaan viimeksi vuonna 1968 eduskunnan vahvistaman peruskouluasetuksen myötä. Tällöin vieraan kielen opetus varhennettiin alkamaan pakollisena peruskoulun kolmannella luokalla. Perusteena tälle oli Suomen sen aikainen kielellinen eristyneisyys. Lisäksi koulun kielenopetusta haluttiin kehittää vastaamaan paremmin yhteiskunnan vaatimuksia ja tarpeita. Ylpeyden aiheeksi nousi tietoisuus siitä, että Suomesta tuli Ruotsin ohella yksi ainoista maista, missä vieraan kielen opetus aloitettiin jo kolmannella luokalla. (Pekkarinen 1980, 1.) Kieltenopetuksen varhentamista on siis tapahtunut Suomessa jo aiemmin ja päätöksiä sen varhentamiselle on tapahtunut sen jälkeen edelleen. Nuoren iän positiiviset vaikutuksen kielen oppimisen kannalta ovat vakuuttaneet varhentamispäätösten tekemiseen vahvasti lähivuosina ja käytössä olevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden astuttua käytäntöön. Myös kansainvälistymisen tarpeet sekä työmarkkinat ovat luoneet pohjaa varhaisen kieltenopetuksen positiivisille vaikutuksille. Vuonna 2016 B1-kielen opetus varhennettiin alkamaan yläkoulun seitsemänneltä luokalta alakoulun kuudennelle luokalle ja nyt tulevana vuonna 2020 A1-kieli varhennetaan vuonna alkamaan jo peruskoulun ensimmäiseltä luokalta. Edellinen päätös A1-kielen varhentamisesta on tapahtunut vuonna 1968 ja siksi tässä luvussa perehdyn syvällisemmin kieltenopiskelun varhennusprosesseihin, jotka ovat tapahtuneet tämän päätöksen jälkeen.

4.1 B1-kielen varhentaminen vuonna 2016

2010-luvulla kielten oppimisen ja opettamisen varhentaminen on noussut keskeiseksi aiheeksi perusopetuksen kentällä. Ensimmäinen kielen opetuksen aikaistaminen tällä vuosikymmenellä tapahtui ruotsin kielen kohdalla. Kuten Rossi, Ainoa, Eloranta, Grandell, Lindberg, Pasanen, Sihvonen, Hakola ja Pirinen (2017) toteavat, B1-kielenä yleisimmin opetetun ruotsin kielen opetus suomenkielisessä koulutuksessa on lukuvuoteen 2016-2017 asti alkanut vasta perusopetuksen seitsemännellä luokalla (Rossi ym. 2017, 19). Valtioneuvoston (2012) asetuksen 422/2012 mukaisesti perusopetuksen tuntijakoa kuitenkin muokattiin, siirtämällä B1-kielen opetuksen kuudesta vuosiviikkotunnista kaksi tuntia yläkoulusta alakouluopetuksen puolelle. Tarkemmin sanottuna siirto tapahtui yläluokilta kuudennelle vuosiluokalle. Asetus

astui käytäntöön 1.8.2016 mennessä. (Valtioneuvosto 2012.) Opetushallituksen (2014) kirjoittaman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan päivän on sama, kuin käytössä oleva opetussuunnitelma astui voimaan (Opetushallitus 2014, 1).

Ruotsin kielen opetuksen varhentamista on perusteltu usealta eri kantilta. Suomen perustuslain (1999) 17§ mukaan suomen kansalliskielet ovat suomi ja ruotsi. Tämän vuoksi jokaisella on oikeus käyttää tuomioistuimessa tai viranomaisasiassaan joko suomea tai ruotsia. (Suomen perustuslaki 1999.) Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012) kertovat erilaisiin osaamiskartoituksiin perustuen, etteivät ruotsin kielen taidot ole täysin sillä tasolla, että Perustuslain 17§ täytyisi. Laadukas ruotsin opetus edesauttaa myönteisiä asenteita itse kieltä kohtaan ja täten toimenpiteitä ruotsin kielen opetuksen edistämisen hyväksi tulisi tehdä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, 56-57.) Muutamia perusteluita on löydettävissä myös Elinkeinoelämän keskusliiton (2014) vuonna 2013 tekemästä kyselytiedustelusta koskien suomalaisten yritysten kielitaitoa ja niiden tarpeita. Kysely kohdistettiin Elinkeinoelämän keskusliiton jäsenyrityksille. Heidän mukaansa ruotsin kieli on suomen ja englannin lisäksi tärkeä kieli suomalaisessa yritysbiisneksessä. Lisäksi kansainvälisessä taloudessa monipuolinen kielitaito voidaan katsoa suorastaan kilpailueduksi. Näihin vedoten kielten varhainen oppiminen luo pohjaa myönteiselle asennoitumiselle myös muita kieliä ja eri maiden kulttuureja kohtaan. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2014, 5, 25.)

Varhentamalla ruotsin kielen opetusta oppimistulosten ja ruotsin kielen taidon tulevaisuuden näkymän uskotaan paranevan merkittävästi. Ruotsin kieli on Suomessa tärkeässä asemassa ja sen taitoa arvostetaan yhä enenevässä määrin. Muun muassa yllämainittujen perusteluiden takia ruotsin kielen opetusta päädyttiin varhentamaan vuonna 2016.

4.2 Kielten kärkihanke

Entisen pääministeri Juha Sipilän hallituskauden strategisessa ohjelmassa vuonna 2015 on määritetty Valtioneuvoston kanslian (2015) mukaisesti kymmenen seuraavan vuoden tavoitteeksi on asetettu tehdä Suomesta maa, jossa halutaan aina oppia uutta. Tätä päätavoitetta myötäillen on päätetty hallituskaudelle kärkihankkeet koskien koulutusta ja tarkemmin uusia oppimisympäristöjä sekä digitaalisia oppimateriaaleja. Yksi kärkihankkeen tehtävistä on yksinkertaisesti lisätä kieltenopiskelua sekä kieltenopiskelun sisältöjä ja eri kielivalintojen vaihtoehtoja tulisi monipuolistaa. Lisäksi hankkeen nimissä toimeenpannaan alueellinen kokeilu vieraan kielen opiskelun varhentamisesta jo ensimmäiselle luokka-

asteelle. (Valtioneuvoston kanslia 2015, 17.) Inha (2018) kertoo, hallituksen kielten kärkihankkeen nimissä, Opetushallituksen myöntäneen vuoden 2017 keväänä 95 hankkeelle valtionavustusta edesauttaen kielten opetuksen varhentamista, lisäämistä sekä kehittämistä. Näistä suurin osa keskittyy nimenomaan kieltenopetuksen aloittamiseen jo alkuopetuksessa sekä mahdollisesti lisäksi sen tuomista pienissä määrin jo esiopetusvaiheeseen ja varhaiskasvatukseen. (Inha 2018.) Koska koulutuksen nimissä hallituksen strategisen ohjelman kymmenen vuoden tavoitteena on tehdä Suomesta oppimiseen ja innovatiivisuuteen kannustava maa, halutaan panostaa erilaisten hankkeiden voimin koulutuksen kehittämiseen ja tukemiseen ylipäättään. Vieraan kielen opetuksen näkökulmasta varhentamisen uskotaan siis kannustavan uuden oppimiseen jo varhaisessa ikävaiheessa ja tätä varten laitettiin alulle opetuksen kärkihanke, jonka yhtenä osa-alueena oli kieltenopetus.

Vuonna 2017 käynnistyneissä varhennuskokeiluhankkeissa Inhan (2018) mukaan yleisimmin A1-kieltä aikaistettiin alkuopetukseen lisäämällä vaihtoehtoisesti yksi vuosiviikkotunti toiselle luokalle tai alkuopetuksen molemmille luokka-asteille, eli sekä ensimmäiselle että toiselle vuosiluokalle. Lisäksi hankkeissa on pyritty lisäämään vieraita kieliä osaksi muiden oppiaineiden opetusta. Varhentamista toteutettiin siis kahdella eri tapaa: erillisillä kielten oppitunneilla tai sisällyttämällä vieraan kielen elementtejä muiden oppiaineiden sisältöihin ikään kuin kaksikielisen opetuksen menetelmin. Luonteviksi koettuja oppiaineita vieraan kielen opetuksen integrointiin olivat muun muassa taito- ja taideaineet. Molempia käytänteitä myös yhdisteltiin. Kärkihankkeen tavoitteena on erityisesti motivoida ja lisätä innostusta oppilaiden kieltenopiskeluun. Lisäksi vieraalle kielelle altistaminen sen oppimiselle otollisena ajankohtana on otettu huomioon. Myös kielitietoisuuden ja samalla eri kielten merkitysten ymmärryksen lisääminen vuorovaikutustilanteissa on haluttu tuoda keskiöön. Vuonna 2018 Opetushallitus antoi hallituksen Uusi peruskoulu -ohjelman kielten kärkihankkeelle lisäavustusta 118 hankkeelle. (Inha 2018.) Kielten lisäämis- ja varhennuskokeiluille jo alkuopetuksen puolelle on haluttu jatkoa ja uusia perusteluita tulosten yleistämisen mahdollistamiseksi. Inha (2018) lisää, että oppilaat, opettajat ja huoltajatkin ovat ottaneet hankkeet ja kielen oppimisen varhentamisen vastaan positiivisin mielin ja kokeiluissa saadut tulokset ovat olleet myös myönteissävytteisiä. Yhteistyö eri toimijoiden välillä on vahvistunut sekä kieli- ja kulttuuritietoisuutta on tuotu lähemmäs koulun arkea. (Inha 2018.)

4.3 A1-kielen opetuksen varhentaminen vuoden 2020 kevääseen mennessä

Hankekokeilujen positiivisten kokemusten myötä Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018a) ilmoittivat 11.4.2018 hallituksen päättäneen pitämässään kehitysriihessä lisätä koulutuksen resursseja. Yksi merkittävä tähän liittyvä muutos on ensimmäisen vieraan kielen, eli A1-kielen varhentaminen alkamaan jo ensimmäisellä luokalla, ensimmäisen vuoden keväällä. Muutos koskee kaikkia Suomen 1.luokkalaisia ja astuu voimaan 1.1.2020. Tähän mennessä vieraan A1-kielen opetus on täytynyt aloittaa viimeistään kolmannella luokalla. Joissain kunnissa kuitenkin varhentaminen on aloitettu jo aiemmin, ennen hallituksen tekemää päätöstä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a.) Esimerkiksi kaikissa Oulun peruskouluissa A1-englannin kielen opetus on alkanut viimeistään 2. luokalla syksystä 2016 alkaen, nykyään käytössä olevan opetussuunnitelman astuttua voimaan. Opetus on ollut mahdollista aloittaa myös aiemmin ja sen järjestämistapa on ollut koulukohtaisesti päätettävissä. (Oulun kaupunki 2016.)

Valtioneuvoston (2018) asetuksen (793/2018) mukaisesti A1-kielen varhentaminen näkyy perusopetuksen tuntijaossa Valtioneuvoston tekemässä muutoksessa 6 §:n 1 momenttiin. Täten 1.1.2020 alkaen peruskoulun ensimmäisen vuosiluokan kevätlukukaudella A1-kieltä opetetaan vähintään 0,5 vuosiviikkotuntia. Toisella vuosiluokalla A1-kielen opetuksen määrä nousee vähintään 1,5 vuosiviikkotuntiin. (Valtioneuvosto 2018.) Yhteensä ensimmäisen ja toisen vuosiluokan aikana A1-kielen opetusta tulee olemaan Opetushallituksen (2019a) sanoin 76 oppituntia (Opetushallitus 2019a). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018b) mukaan Opetushallitus valmistelee vuosien 2018-2019 aikana 1 ja 2 vuosiluokkien A1-kielen tavoitteet, opetukseen liittyvät sisältöalueet sekä oppiaineen tehtävät liitettäväksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018b).

Opetushallitus (2019a) kertoo 14.5.2019 julkaisemassaan tiedotteessa uusien opetussuunnitelman perusteiden valmistuneen, koskien A1-kielen varhentamista ensimmäiselle vuosiluokalle. 31.12.2019 mennessä perusopetuksen järjestäjien tulee päivittää paikalliset opetussuunnitelmansa uuden opetussuunnitelman perusteiden mukaiseen linjaan, sillä käytännön muutos astuu voimaan tammikuussa 2020. 3-6 luokkien kieltenopetukseen liittyen ei tehty muutoksia. Opetussuunnitelmamuutoksessa tulee muun muassa ensimmäistä kertaa ilmi mitä ensimmäisen ja toisen luokan kieltenopetuksen tunneilla tehdään ja millaisiin asioihin kiinnitetään erityistä huomiota. Tavoitteiksi varhennetulle kieltenopetukselle luetellaan lasten luottamuksen lisääminen kielen oppimisen saralla sekä rohkaiseminen kielen

aktiiviseen käyttämiseen. Oppitunneilla käsiteltävät aihealueet on järkeily lapsia kiinnostaviksi, arjen tilanteisiin sopiviksi sekä myös mielikuvitusta vaativiksi. (Opetushallitus 2019a.)

Luokanopettajien pätevyys vieraan kielen opettajana alkuopetuksessa lienee suuri kysymys opettajien keskuudessa. Opetushallitus (2019a) kertookin myöntäneensä kaksi miljoonaa euroa valtionavustusta opettajien täydennyskoulutusten järjestämistä varten A1-kielen opetukseen 1 ja 2 luokilla. Myös uusien opetussuunnitelman perusteiden käytänteiden toimeenpanoa tuetaan alueellisilla koulutuksilla vuosien 2019 ja 2020 aikana. (Opetushallitus 2019a.) Näin todennäköisesti pyritään takaamaan mahdollisimman laadukkaan opetuksen mahdollistaminen sekä lisäämään opettajien pätevyyden tunnetta myös kieltenopetuksen piirissä.

Opetushallitus (2019b) on lisännyt Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tehdyissä muutoksissa ja täydennyksissä ohjeistukset siirtymävaiheisiin esiopetuksesta perusopetukseen sekä vuosiluokkien 2 ja 3 välille kieltenopetuksen näkökulmasta. Jo ennen A1-kielen oppimäärän alkamista lapsia voidaan tutustuttaa vieraaseen kieleen esimerkiksi kielisuihkulla. Kielisuihkuja voidaan järjestää esiopetuksessa tai ensimmäisen luokan syksyllä. Sitä voidaan toteuttaa muun opetuksen yhteydessä tai erillisten opetustuokioiden kautta. Kieleen kehoitetaan tutustumaan erilaisin lauluin, leikein, pelein ja toiminnallisin keinoin. Siirryttäessä toiselta vuosiluokalta kolmannelle varmistetaan, että oppilaat hallitsevat opiskelun edellyttävät perustaidot. Lisäksi lukemista, kirjoittamista sekä matemaattisten taitojen hallintaa pyritään tukemaan tarpeen mukaisesti. Siirtymävaiheessa oppilaat ja huoltajat saavat tietoa tarjolla olevista kieliohjelmista ja oppilaita kannustetaan monipuolisen kieltenopiskeluun. (Opetushallitus 2019b, 7, 30.) Opiskelutaitojen arviointi toisen ja kolmannen luokan nivelvaiheessa lienee paikallaan kieltenopetuksen varhentamisen alkuopetukseen astuessa voimaan. Jotta A1-kielen opetuksen lisääminen ensimmäiselle ja toiselle vuosiluokalle tuottaisi toivottuja tuloksia eikä haasta muissa oppiaineissa tarvittavien taitojen kehittymistä, on esimerkiksi lukemista, kirjoittamista sekä matemaattisia taitoja syytä arvioida ja tukea tarpeen vaatiessa.

Opetussuunnitelmasta on löydettävissä Opetushallituksen (2019b) lisäyksen myötä määriteltynä eritellysti ruotsin kielen, äidinkielenomaisen ruotsin, suomen kielen, äidinkielenomaisen suomen, vieraan kielen sekä saamen kielen A1-oppimäärien opetuksen-, oppimisen sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja keskeiset sisältöalueet vuosiluokille 1 ja

2. Myös työtavat sekä oppimisympäristöihin liittyvät tavoitteet on lisätty opetuksen järjestämisen tueksi. Vieraan kielen opetuksen työtapojen lähtökohdiksi nostetaan toiminnallisuus sekä tutkiva oppiminen. Monipuolinen vuorovaikutuksellisuus, kielellinen uteliaisuus sekä yhteistyössä tarvittavien taitojen kehittäminen luovat perustaa vieraan kielen oppimiselle. Opetuksessa voidaan hyödyntää monipuolisia oppimisympäristöjä, jotka tukevat monikielisuuden, kulttuurisen moninaisuuden, kielitietoisuuden sekä monilukutaidon kehittymistä. Myös oppilaat otetaan mukaan oppimisympäristöjen suunnitteluun. Kohdekielen ja siihen sidoksissa olevaan kulttuuriin voidaan tutustua esimerkiksi olemalla verkkoyhteydessä kohdekieltä puhuvien henkilöiden kanssa. (Opetushallitus 2019b, 7-29.)

Opetushallitus (2019b) määrittää kannustavan palautteen sekä osaamisen osoittamisen monipuolistamisen tärkeiksi seikoiksi vieraan kielen osaamista arvioidessa 1 ja 2 luokilla. Myös itsearviointia ja vertaisarviointia harjoitellaan ja hyödynnetään opetuksen suunnittelussa. Lukuvuoden päätteeksi A1-kielen osaamisesta saadaan koulukohtaisesti joko numeerinen tai sanallinen arvio perustuen opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin. (Opetushallitus 2019b, 29-30.)

Opetussuunnitelmaan tehtyjen lisäysten ja muokkauksen ansiosta alkuopetuksen vieraan kielen opetuksen suunnittelu ja toteutus on varmasti yhdenmukaisempaa ja selkeämpää. Opetussuunnitelmaan kirjattujen muutosten myötä myös työtavat ja oppimisympäristöihin liittyvät seikat on tuotu ilmi opetussuunnitelmassa. Johdonmukaiset opetuksen järjestämistä koskevat linjaukset sekä nostetut opetukselliset pääkohdat avustavat A1-kielen opettamisessa tapahtuvien muutosten omaksumista.

5 Pohdinta

Tämän kandidaatin tutkielman tarkoituksena oli selvittää, mitä varhainen ja varhennettu kieltenopetus tarkoittavat sekä miten kieltenopetuksen varhentamista on toteutettu Suomessa. Tutkielmassa perehdytään kielenoppimisen teorioihin selvittäen ensin mitä kielen oppiminen tarkoittaa, millaisia vaikuttavia tekijöitä termiin liitetään sekä mitä kielen oppimisen pääasiallisina tavoitteina pidetään. Koska tutkielma perehtyy kieltenopetukseen, tarkastellaan siinä erityisesti kielen oppimisen formaalia, koulukontekstiin liitettävää näkökulmaa kuitenkin väheksymättä muita kielen oppimisen tapoja. Kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä on useita, joista ikä ja sen merkitys kielen oppimiseen nostetaan tarkastelun teoreettiseksi lähtökohdaksi pohjautuen kielen oppimisen varhentamispäätöksiin Suomessa.

Varhainen kieltenopetus viittaa Skinnarin ja Halvarin (2018) mukaan kielenoppijan ikään. Kun kieltä opetetaan varhaislapsuuden ikäkaudesta peruskoulun alkuopetusikään, voidaan puhua varhaisesta kieltenopetuksesta. (Skinnari & Halvari 2018, 2.) Varhainen kieltenopetus tapahtuu siis sananmukaisesti varhaisessa vaiheessa oppijan kehitystä. Termi on kuitenkin todella lähellä varhennettu kieltenopetus -käsitettä ja siksi niitä voidaan kuulla käytettävän ristiin ja käsitteiden molempia merkityksiä tarkoitettaessa. Ero varhaisen ja varhennetun kieltenopetuksen välillä on Skinnarin ja Halvarin (2018) mukaan siinä, että varhennetulla kieltenopetuksella tarkoitetaan eroa ja suhdetta aikaisemmin toteutetun ja nykyisin tapahtuvan toiminnan välillä. Karkeasti määriteltynä varhennettu kieltenopetus tarkoittaa siis muutosta aiempaan kieltenopetuksen aloitus- ja toteutustapaan nähden. Varhaisen ja varhennetun kieltenopetuksen termit ja niiden eroavaisuudet eivät ole kuitenkaan täysin vakiintuneita. (Skinnari & Halvari 2018, 2.)

Varhaista kieltenopetusta voi tapahtua eri vahvuisesti, ujuttaen vieraskielistä toimintaa muiden oppiaineiden sisältöihin tai täysin kieltenopetuksen tunneilla. Edellä mainitun määritelmän puitteissa myös kaksikielinen opetus voidaan lukea varhaisen kieltenopetuksen piiriin, mikäli opetus tapahtuu oppijan ollessa korkeintaan alkuopetusikäinen, eli koulun ensimmäisellä tai toisella luokalla. Koska puhutaan nimenomaan kieltenopetuksesta, eli oppimisen formaalista näkökannasta, tapahtuu varhainen kieltenopetus useimmiten koulukontekstissa. Varhaista kielen oppimista voi taas tapahtua muuallakin informaalisti, jolloin puhutaan Krashenin (1982) sanoin kielen omaksumisesta. Tällöin kielen oppiminen voi tapahtua ilman sen varsinaista opettamista (Krashen 1982, 14.) Varhaisen

kieltenopetuksen käsite on laaja ja koska se ei ole täysin vakiintunut käyttöön, voi sen alle lukea paljon sisältöä. Aiheen ollessa pinnalla kuluva ja seuraavien vuosien aikana Suomen kontekstissa A1-kielen opetuksen varhentamiseksi voi olla, että termistö saa aikanaan myös tarkemmat määritelmänsä.

Varhennettu kielenopetus viittaa muutokseen aikaisemman ja nykyisen kielenopetustoiminnan välillä (Skinnari & Halvari 2018). On siis oleellista tietää varhennettu kielenopetus -käsitettä käytettäessä, miten on toimittu aiemmin suhteessa nykypäivään. Ennen meneillä olevaa vuosikymmentä (2010) Suomessa kielenopetusta on Pekkarisen (1980) mukaan varhennettu viimeksi vuonna 1968, kun A1-kielen opetuksen järjestämistä aikaistettiin peruskoulun kolmannelle vuosiluokalle eduskunnan vahvistaman peruskouluasetuksen myötä (Pekkarinen 1980, 1). Vuonna 1968 tehdyn päätöksen mukaisissa järjestelyissä kielenopetuksen saralla on pysytty ja pysytään Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018a) sanoin vuoden 2020 ensimmäiseen päivään saakka, jolloin ensimmäisen vieraankielen opetuksen järjestämistä varhennetaan kaikissa Suomen peruskouluissa alkamaan pakollisena jo ensimmäisellä vuosiluokalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a). Varhennus tapahtuu siis aiemmin määritetyltä kolmannelta vuosiluokalla ensimmäiselle luokalle. Varhaista A-oppimäärän mukaista kielenopetusta on kuitenkin opetussuunnitelman puitteissa Opetushallituksen (2014) mukaan voinut tapahtua jo aiemmin, sillä asia on ollut kunnallisesti päätettävissä. (Opetushallitus 2014, 127). (Valtioneuvosto (2012) kertoo myös B1-kielen opetuksen varhentamiseen päättämisestä vuonna 2016 voimaan astuneen opetussuunnitelman myötä. Tällöin B1-kielen opetusta varhennettiin yläkoulun seitsemänneltä vuosiluokalta alakoulun kuudennelle luokalle. (Valtioneuvosto 2012.)

Kielenopetuksen varhentaminen on siis koettu ilmeisen hyväksi tavaksi edistää kielen oppimista ja kielitaidon kehittymistä, kun katsotaan lähivuosina tapahtuneita ja tapahtuvia muutoksia kielenopetuksen valossa. Opetushallitus (2019a) on tehnyt muutoksia sekä lisäyksiä käytössä olevaan opetussuunnitelmaan koskien A1-kielen varhentamista. Alkuopetuksessa tapahtuvan vieraan kielen opetuksen tavoitteiksi nousevat luottamuksen lisääminen kielen oppijana sekä rohkaiseminen kielen aktiiviseen käyttämiseen. (Opetushallitus 2019a.) Kielen aktiivinen käyttäminen voidaan liittää Pietilän ja Lintusen (2014) määritelmän mukaiseen kommunikatiivisen kompetenssin käsitteeseen. Kommunikatiivinen kompetenssi tarkoittaa Pietilän ja Lintusen (2014) sanoin kykyä käyttää kieltä erilaisissa vuorovaikutuksellisissa tilanteissa (Pietilä & Lintunen 2014, 21.)

Opetushallituksen määrittämien tavoitteiden mukaan kommunikatiivisen kompetenssin voidaan siis katsoa olevan varhennetun kieltenopetuksen yksi päätavoitteista.

Kieltenopetuksen varhentamiseen johtaneita perusteluita on useita. Uusinta Suomessa vuonna 2020 tapahtuvaa A1-kielen opetuksen varhentamista on Inhan (2018) mukaan perusteltu aiemmin vuosina 2017 ja 2018 toteutettujen varhennushankkeiden kautta. Näiden hankkeiden tarkoituksina oli erityisesti motivoida oppilaita ja lisätä innostusta kieltenopiskeluun. Lisäksi vieraalle kielelle altistaminen lapsen kehityksen kielen oppimisen herkkyyksikauden aikana eli sen oppimiselle otollisena ajankohtana huomioitiin. Kielitietoisuuden ja kulttuurisen suvaitsevaisuuden lisääminen koettiin myös tärkeiksi perusteiksi kieltenopetuksen varhentamisprosessissa. (Inha 2018.) Useat eri lähteet (esim. Broughton ym. 1980, Chomsky 1959) kuvaavat vieraan kielen oppimisen olevan yleisesti ottaen helpompaa ja vaivattomampaa varhaisella iällä. Biologisesti väitetty on perusteltu edellä mainitun kielenoppimisen herkkyyksikauden nimissä, jota McLaughlin (1984) tarkentaa. Ajanjakso kestää lapsen toisesta ikävuodesta murrosikään saakka ja tällöin kielen oppiminen on sujuvaa (McLaughlin 1984, 46). Varhaisen kielen oppimisen hyötyjä on perusteltu myös ääntämisen näkökulmasta. Pietilän (2014) mukaan vieraan kielen ääntämisen on todennäköisimmin mahdollista kehittyä syntyperäisen ääntäjän mukaiseksi, mikäli opittavalle kielelle altistutaan mahdollisimman varhain. (Pietilä 2014, 59).

Nuorella iällä on siis katsottu olevan kielen oppijan kannalta hyödyllisiä vaikutuksia ja täten varhennustoimiin on päädytty. Kuitenkaan ainoastaan kielten opetuksen varhentaminen ja oppijoiden ikä ei yksin vaikuta positiivisiin oppimistuloksiin vaan prosessin tueksi tarvitaan muitakin keinoja. Skinnari ja Sjöberg (2018) kertovat opetuksen laadun, ikään sopivien opetusmenetelmien sekä tavoitteiden ja arvioinnin olevan tärkeitä seikkoja hyvien oppimistulosten saavuttamiseksi (Skinnari & Sjöberg, 16-17). Ei voida siis tuudittautua ainoastaan oppilaiden ikäluokan tuottavan haluttuja tuloksia kielitaidon edistäjänä. Jotta haluttuihin tavoitteisiin päästään, tarvitaan opettajien toimesta tavoitteellista työtä sekä innostusta kieltenopettamiseen. Alkuopetusikäisillä lapsilla on todettu olevan hyvät edellytykset oppia kieltä mutta ilman opettajaa se on koulukontekstissa todella haastavaa. Lisäksi kritiikinomaisesti voidaan ajatella, kuinka käy oppilaille, joilla on haasteita oman äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen kanssa. Alkuopetuksessa tapahtuva vieraan kielen opetus pohjautuu kuitenkin Opetushallituksen (2019b) mukaan pääosin vain suulliseen kielenoppimiseen sekä toiminnallisiin ja leikinomaisiin opetusmenetelmiin. Lisäksi toisen ja kolmannen luokan nivelvaiheessa oppilaiden osaaminen lukemisessa,

kirjoittamisessa sekä matematiikassa varmistetaan sekä näiden taitojen kehittymistä tuetaan jo ensimmäiseltä luokalta saakka. (Opetushallitus 2019b, 7, 30.)

Vielä ei voida sanoa, millaisia tuloksia vuoden 2020 keväällä voimaan astuva A1-kielen varhentaminen tuottaa. Toimintaa on kuitenkin perusteltu useilta eri näkökulmilta sekä opetusmenetelmät ja tavoitteet alkuopetuksen kieltenopetukselle on tehty yhdenmukaisiksi Opetushallituksen toimesta. Edellytykset hyvälle oppimistuloksille siis on mutta nähtäväksi jää kuinka vieraan kielen opetuksen varhentaminen ensimmäiselle luokalle käytännössä onnistuu.

Tässä kandidaatin tutkielmassa käytetyt lähteet on valittu lähdekriittistä ajattelua käyttäen. Kuitenkin, kirjallisuuskatsausta tehdessä usein valitsee lähteiksi omaan aiheeseensa ja näkemykseensä sopivia lähteitä, vaikka tutkijana pyrkisi olemaan mahdollisimman neutraali ja ajatella aihetta ilman erillisiä mielipiteitä. Tutkielman aiheen ajankohtaisuuden vuoksi lähteiden löytäminen oli ajoittain haastavaa ja kirjallisuuskatsauksen aiheen kannalta oleellisten asioiden valitseminen tuotti hankaluuksia. Kaiken kaikkiaan koen kuitenkin aikaansaaneeni kattavan kuvauksen varhaisen ja varhennetun kieltenopetuksen piirteistä ja määritelmistä sekä siitä, miten kyseisiä toimia on toteutettu Suomessa tutkimuskysymyksiini vastaten.

Koska varhainen ja varhennettu kieltenopetus ovat aiheina ajankohtaisia, niitä olisi mielenkiintoista tutkia lisää pro gradu -työn parissa. Teoriapohjan syventäminen ja tarkempi kohdentaminen olisi siinä vaiheessa oleellista. Opetussuunnitelmamuutosten astuessa voimaan vuoden 2020 keväällä, jolloin myös pro gradu -tutkimukseni aloittaminen on ajankohtaista, voisi tutkimuksen aiheeksi nousta esimerkiksi opettajien ensimmäiset ajatukset ja kokemukset pätevydestä opettaa A1-kieltä alkuopetusikäisille oppilaille sekä mahdolliset huomioon otettavat asiat, kun vierasta kieltä opetetaan nuoremmille oppilaille. Lisäksi olisi hyvä selvittää kohderyhmään kuuluvien oppilaiden käsityksiä kielenoppijaina, mitä mieltä he A1-kielen opiskelusta ovat ja millainen merkitys vieraan kielen oppimisella heille on. Pidemmän tutkimusajan vaativalla tutkimuksella taas voisi selvittää millaisia vaikutuksia ja syy-seuraus-suhteita A1-kielen varhennuspäätöksellä loppujen lopuksi on esimerkiksi kielitaidon tai kommunikatiivisen kompetenssin näkökulmasta. Jatkotutkimusaiheita on siis monia ja uskon, että varhaista ja varhennettua kieltenopetusta tullaan tutkimaan lisää myös Suomessa, johtuen juuri vuonna 2020 voimaantulevista opetussuunnitelmauudistuksista. On

tärkeää selvittää, onko kielenopetuksen varhentaminen oppilaiden ja oppimisen kannalta hyvä ratkaisu vai onko olemassa muita tehokkaampia keinoja kielitaidon kehityksen tukemiseksi.

Lähteet

- Ahmavaara, U. (1993). Vieraiden kielten opetuksesta. Teoksessa Ahmavaara, U., Peltonen E. & Virkkunen, K. *Steinerkasvatus: Steinerpedagoginen aikakausjulkaisu 1/1993*. Tampere: Tammes ry. s. 17-24.
- Bergroth, M. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasan yliopiston julkaisuja selvityksiä ja raportteja 202. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf Viitattu 26.4.2019.
- Bernaus, M. (2010). Language classroom motivation. Teoksessa Gardner, R. (toim.) *Motivation and second language acquisition – the sosio-educational model*. New York: Peter Lang publishing inc. s. 181-200.
- Breeze, R., Saiz, C., Pasamar, C. & Sala, C. (2014). *Integration of theory and practice in CLIL*. Amsterdam: Rodopi.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. & Pincas, A. (1980). *Teaching English as a foreign language*. Lontoo: T.J. Press.
- Canale, M. (2013). From communicative competence to communicative language pedagogy. Teoksessa Richards, J. & Schmidt, R. (toim.) *Language and communication*. London & New York: Routledge. s. 2-28.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics 1 (1). Oxford: Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1995). *Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications*. Applied Linguistics, 6(2).
- Chomsky, N. (1959). *Language*. 35(1). s. 26-58.
- Elinkeinoelämän keskusliitto. (2014). *Kielitaito on kilpailuetu*. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf> Viitattu 16.4.2019.
- Gardner, R. (2010). *Motivation and second language acquisition – the socio-educational model*. New York: Peter Lang publishing inc.
- Inha, K. (2018). Vuosi kärkihanketta takana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, (9)4. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/vuosi-karkihanketta-takana> Viitattu 10.4.2019.
- Jaakkola, H. (1994) Kielioppi ja kielenopetus. Teoksessa Kalevi, P. (toim.) *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Hakapaino Oy. s. 46-54.

- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T. & Ala-Vähälä, T. (2012). *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.* <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40412/Selvitys%20kotimaisten%20kielten%20verkko.pdf?sequence=1> Viitattu 25.4.2019.
- Kaikkonen, P. (1994). *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen.* Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä - Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Exeter: A. Wheaton & Co. Ltd.
- Laurén, C. (2008). *Varhain monikieliseksi – kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä.* Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Lehti, L., Järvinen, H-M. & Suomela-Salmi, E. (2006). Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa Pietilä P., P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today.* AFinLAN vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64. Jyväskylä. s. 293–313.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool children second edition.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- McLaughlin, B. (1985). *Second-language acquisition in childhood: Volume 2. School-age children second edition.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories.* Lontoo: Routledge.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Helsinki: Next Print Oy.
- Opetushallitus. (2019a). *Uudet opetussuunnitelman perusteet valmiina alaluokilla alkavaa kieltenopetusta varten.* Tiedote 14.5.2019. <https://beta.oph.fi/fi/uutiset/2019/uudet-opetussuunnitelman-perusteet-valmiina-alaluokilla-alkavaa-kieltenopetusta-varten> Viitattu 16.5.2019.
- Opetushallitus. (2019b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1-2.* Helsinki: Punamusta Oy.

- Oulun kaupunki. (2016). *Oulun kaupungin kieliohjelma*.
https://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=0130cdef-4e5e-40e2-8d60-de367ec2fbe2&groupId=64277 Viitattu 30.3.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018a). *Opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen: Hallitus lisää resursseja koulutukseen – kielten oppiminen alkamaan jo ekaluokalta*. Tiedote 11.4.2018. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/hallitus-lisaa-resursseja-koulutukseen-kielten-oppiminen-alkamaan-jo-ekaluokalta Viitattu 30.3.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018b). Hankkeet ja säädösvalmistelu: *AI-kielen varhentaminen*. <https://minedu.fi/kielten-opetuksen-varhentaminen> Viitattu 30.3.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Toiminnallista ruotsia – lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:9. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75370/tr09.pdf> Viitattu 16.4.2019.
- Oulun kaupunki. (2016). *Oulun kaupungin kieliohjelma*.
https://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=0130cdef-4e5e-40e2-8d60-de367ec2fbe2&groupId=64277 Viitattu 30.3.2019.
- Pekkarinen, R. (1980). *Näkökohtia kielenopetuksen alkamisistä*. Jatko-opiskelututkielmia ja -selosteita. 11/1980. Turun yliopisto.
- Perusopetuslaki. (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Viitattu 23.4.2019.
- Pietilä, P. (2014). Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Tallinna: Gaudeamus Oy. s. 45-67.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Tallinna: Gaudeamus Oy. s. 11-25
- Rawson, M. (2006). Vieraat kielet. Teoksessa Rawson, M. & Richter, T. *Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino. s. 248-251.
- Rawson, M. & Richter, T. (2006). *Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- 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*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

- Savela, M. (1994) Vieras kieli oppiaineena. Teoksessa Kalevi, P. (toim.) *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Hakapaino Oy. s. 7-16.
- Shin, J. (2006). *Ten helpful ideas for teaching English to young learners*. English teaching forum. 44(2). https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/06-44-2-b.pdf Viitattu 25.4.2019.
- 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> Viitattu 9.4.2019.
- Skinnari, K. & Sjöberg, S. (2018). *Varhaista kieltenopetusta kaikille – Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59449/1/978-951-39-7511-1.pdf> Viitattu 24.4.2019.
- Suomen perustuslaki. (1999). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P6> Viitattu 16.4.2019.
- Valtioneuvosto. (2012). *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> Viitattu 11.4.2019.
- Valtioneuvosto. (2018). *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6:n§ muuttamisesta*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793> Viitattu 30.3.2019.
- Valtioneuvoston kanslia. (2015). *Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netiti.pdf Viitattu 10.4.2019.
- VanPatten, B. (1990). Theory and research in second language acquisition and foreign language learning: On producers and consumers. Teoksessa VanPatten, B. & Lee, J F. (toim.) *Second language acquisition/foreign language learning*. Bristol: WBC Print.
- Veivo, O. (2014). Mitä kielitaito on. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Tallinna: Gaudeamus Oy. s. 26-44.