

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Ikkänen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAN vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 79. Jyväskylä. s. 347–369.

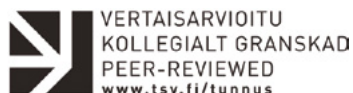
Tiia Vahtola, Pekka Lintunen & Minna Maijala
Turun yliopisto

Oppimisympäristöt A1-kielen opetuksen mahdollistajina vuosiluokilla 1–2

This article presents how teachers implement early foreign language (FL) teaching in first and second grades in Finnish primary schools. The purpose of the research was to gather information on how different kinds of learning environments are being used in FL teaching. The participants planned and conducted their own teaching development projects. Their reports of the projects were collected during spring 2020, and they also included information on how the teachers conducted remote teaching due to the COVID-19 pandemic. Altogether 10 reports written by general class teachers and FL teachers were analyzed using qualitative content analysis with a theory-oriented framework. The results show that teachers implement functional language teaching methods in various learning environments. Use of digital learning materials has become more essential during the remote teaching period. The study provides valuable insights into the use of learning environments in early foreign language teaching in Finland.

Keywords: early language teaching, learning environment,
functional language teaching methods, remote teaching

Asiasanat: varhainen kielenopetus, oppimisympäristö,
toiminnalliset opetusmenetelmät, etäopetus



1 Johdanto

Lähes kaikki Euroopan Unionin jäsenmaat ovat varhentaneet vieraan kielen opetuksen aloittamisikää viimeisen 20 vuoden aikana (Enever 2011). Tämä kehitys pohjaa Euroopan komission (2005) monikielisyysstrategiaan, jonka mukaan jokaisen lapsen tulisi saada oppia vähintään kahta uutta kieltä äidinkieltensä lisäksi mahdollisimman varhain. Kahden tai useamman kielen hallitseminen nähdään merkittävänä vaikuttavana tekijänä yksilön mahdollisuuksissa menestyä esimerkiksi koulutusuralla ja työelämässä (Grenfell 2014; Woolhouse ym. 2013).

Keväästä 2020 alkaen kaikki suomalaislapset ovat aloittaneet A1-kielen eli ensimmäisen vieraan kielen tai toisen kotimaisen kielen opiskelun perusopetuksen ensimmäisellä luokalla aiemman kolmannen luokan sijaan. Suomessa varhentamispäätöksen (ks. Valtioneuvoston asetus 793/2018) taustalla on ollut Suomen kielivarannon tilaa ja tasoa koskeva selvitys (Pyykkö 2017), jossa suositellaan kielten opiskelun aloittamisen varhentamista yhtenä toimenpiteenä suomalaisen kielivarannon vahvistamiseksi. Kielivarannolla tarkoitetaan kaikkien niiden kielten kielitaitoa, jota hyödynnetään arjessa, harrastuksissa, työelämässä ja mahdollisissa jatko-opinnoissa. Kielivarantoa kartuttavat sekä koulussa että sen ulkopuolella opitut kielet. (OPH 2022.) Kielivarannon kasvattaminen kieltenopetusta lisäämällä, monipuolistamalla ja varhentamalla voidaan nähdä sijoituksena yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuuteen (Skinnari 2018; Vaarala ym. 2021).

Opetusjärjestelyjen muutosta on perusteltu myös aikaisempien tutkimusten osoittamilla, varhaisen kieltenopetuksen myönteisillä vaikutuksilla oppilaiden asenteisiin opiskella kieliä (ks. esim. Nikolov 2009; Ioannou-Georgiou 2014; Skinnari 2018; Huhta & Leontjev 2019) ja oppimisen herkkyykskausien hyödyntämisellä (ks. Bialystok & Hakuta 1999; Long 2013; Skinnari 2018). Lisäksi muutosta on perusteltu sillä, että kielenoppimisen aloitusikä on merkittävä tekijä saavutettavan kielitaidon kannalta. Tämä ei kuitenkaan ole kiistatonta, koska tutkimukset ovat osoittaneet, että aikainen aloittaminen ei välttämättä takaa oppijalle muita parempaa kielitaitoa. (ks. Jaekel ym. 2017; Inha & Huhta 2019.)

Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää, miten varhaista A1-kielen opetusta toteutetaan vuosiluokilla 1–2, ja saada tutkimuksen avulla yksityiskohtaista tietoa siitä, miten opettajat toteuttivat varhennettua A1-kielen opetusta sen alkaessa keväällä 2020. Tutkimusaineiston keruun aikana käytössä ollut termi varhennettu kielenopetus alkaa olla vanhentunut, koska varhaista A1-kielen opetusta toteutetaan kaikissa suomalaisissa kouluissa jo vähintään kolmatta lukuvuotta ja käytämme siksi tässä artikkelissa termiä *varhainen A1-kielen opetus* termin *varhennettu A1-kielen opetus* sijasta. Varhaista A1-kielen opetusta tarkastellaan erilaisten oppimisympäristöjen näkökulmasta, mistä on toistaiseksi olemassa varsin vähän tutkimusta Suomessa. Luvussa 2 määrittelemme, mitä oppimisympäristön käsitteellä tarkoitetaan tutkimuksessamme ja millä tavalla oppimisympäristöjä käytetään oman tutkimuksem-

me viitekehyksenä. Luvussa 3 kuvailemme tutkimuksen tavoitetta, kirjallisista raporteista muodostuvan aineiston keruuta ja analyysimenetelmiä. Tutkimustuloksiin syvennytään luvussa 4, jonka jälkeen kokoamme luvussa 5 yhteen havaintoja ja pohdimme, millaiselle varhaisen kielenopetuksen jatkotutkimukselle Suomessa olisi tarvetta.

2 Oppimisympäristöt vuosiluokkien 1–2 kieltenopetuksessa

2.1 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja oppimisympäristöt

Oppimisympäristön käsite voidaan ymmärtää laaja-alaisesti. Mannisen ym. (2007) mukaan oppimisympäristöjen käsitteistö ja määritelmät ovat melko vakiintumattomia, vaikka niitä käsittelevää kirjallisuutta on runsaasti. Englanninkielisessä kirjallisuudessa on yleisimmin käytetty konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvaa Wilsonin (1996) määritelmää, jonka mukaan oppimisympäristö määritellään paikaksi tai yhteisöksi, jossa ihmisillä on käytössään erilaisia resursseja. Näiden resurssien avulla he voivat oppia ymmärtämään erilaisia asioita ja kehittää ratkaisuja ongelmiin. Mannisen ja Pesosen (1997) mukaan oppimisympäristö on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoituksena on edistää oppimista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014: 29) oppimisympäristöllä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Opiskelussa käytetyt välineet, palvelut ja materiaalit kuuluvat oppimisympäristöön ja tieto- ja viestintäteknologia ovat olennainen osa oppimisympäristöä.

Mannisen ym. (2007) mukaan näkökulma koulutukseen, opiskeluun ja oppimiseen on mullistunut oppimisympäristön käsitteen myötä ja oppijälähtöinen lähestymistapa korostuu koulutuksessa opettajälähtöisen sijaan. Oppimista tarkastellaan yhä useammin yhteistyössä tapahtuvana ja toiminnan keskellä ilmenevänä prosessina (Jakonen ym. 2015). Tämä sosiaaliseen kanssakäymiseen pohjautuva näkemys oppimisesta, jossa tieto on yhteisesti rakennettua, perustuu Lev Vygotskyn sosiokonstruktivistiseen oppimisnäkemykseen (Applefield ym. 2000/2001). Van Lier (1997, 2004) tarkastelee luokkahuoneen opetus- ja oppimistilannetta ekologisesta näkökulmasta, jolloin kieli on kaiken koulussa tapahtuvan toiminnan keskiössä. Luokkahuone-ekologiassa tarkastelun kohteena on opetustilanteen osallistujien, opetustilassa olevien esineiden ja tilanteeseen liittyvien rakenteiden ja prosessien välisten suhteiden kehittyminen (Guerretaz & Johnston 2013). Kielten opetus pitää sisällään kohtaamisia ja vuorovaikutusta. Opettajat ovat tietoisia siitä, että heidän kykynsä tunnistaa luokan sisäinen dynamiikka ja vastata siihen on avain tehokkaa-

seen opetukseen. (Tudor 2003.) Jakosen ym. (2015) mukaan laajenevat, monimediaiset oppimisympäristöt nähdään tämän päivän ja tulevaisuuden koulutuksen ja oppimisen rakennusaineiksina.

Mikkosen ym. (2012: 5) mukaan oppimisympäristö koostuu monista toisiinsa linkittyvistä ulottuvuuksista, joita ovat fyysinen, sosiaalinen, henkilökohtainen ja virtuaalinen ulottuvuus. Majoinen (2020) jakaa oppimisympäristön ulottuvuudet fyysiseen, sosiaaliseen, pedagogiseen ja teknologiseen ulottuvuuteen. Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan ensisijaisesti tiloja ja rakennuksia. Sosiaalisena oppimisympäristönä nähdään vuorovaikutus, josta oppiminen syntyy. Opetuksessa ja oppimisessa käytettävät pedagogiset menetelmät, materiaalit ja käytänteet muodostavat pedagogisen oppimisympäristön. Teknologian avulla luotua oppimisympäristöä kutsutaan teknologiseksi oppimisympäristöksi.

2.2 Erilaiset oppimisympäristöt varhaisen A1-kielen opetuksessa

Tässä artikkelissa tutkimustuloksia tarkastellaan Mannisen ym. (2007: 36–37) oppimisympäristömallin pohjalta. Oppimisympäristön käsitettä lähestytään viidestä näkökulmasta, jotka ovat fyysinen, paikallinen, sosiaalinen, didaktinen ja tekninen. Fyysisessä näkökulmassa oppimisympäristöä tarkastellaan tilana ja rakennuksena ja paikallisessa näkökulmassa paikkoina, jotka sijaitsevat koulurakennuksen ulkopuolisilla alueilla kuten kaupungilla tai ulkona luonnossa. Sosiaalisessa näkökulmassa oppimisympäristöä tarkastellaan vuorovaikutuksena. Didaktisessa näkökulmassa painotetaan opettajan roolia oppimisympäristön kehittäjänä eli hänen tavoitteellista toimintaansa ja siihen liittyviä valintojansa opetustilanteessa. Opetusmenetelmät ja -materiaalit ovat osa didaktista oppimisympäristöä. Teknistä oppimisympäristöä tarkastellaan opetusteknologian näkökulmasta, jonka keskiössä ovat tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa.

Edellä esitetty malli oppimisympäristöistä tarjoaa kattavan pohjan varhaisen A1-kielen opetuksen tarkasteluun. Eri näkökulmat täydentävät toisiaan ja niiden avulla on mahdollista tarkastella kielenopetusta monipuolisesti. Tämän artikkelin tutkimustulosten tarkastelussa huomioidaan tämän vuoksi kaikki Mannisen ym. (2007) näkökulmat oppimisympäristön käsitteestä. Näkökulmista käytetään Majoista (2020) mukailleen termiä oppimisympäristö. Didaktisesta oppimisympäristöstä käytetään nimitystä pedagoginen oppimisympäristö ja teknisestä oppimisympäristöstä nimitystä teknologinen oppimisympäristö. Oppimisympäristön näkökulmat ovat Mannisen ym. (2007) mallissa osittain päällekkäisiä. Ne on tämän vuoksi tiivistetty tässä tutkimuksessa kolmeen kategoriaan: 1. Tiloihin ja paikkoihin liittyvät oppimisympäristöt, joka sisältää fyysisen ja paikallisen oppimisympäristön 2. Yhteistoimintaan liittyvät oppimisympäristöt, joka sisältää sosiaalisen ja pedagogisen oppimisympäristön ja 3. Teknologinen oppimisympäristö.

Mannisen ym. (2007) mallin fyysistä ja paikallista oppimisympäristöä tarkastellaan tässä tutkimuksessa tiloihin ja paikkoihin liittyvinä oppimisympäristöinä. Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetuksessa voidaan hyödyntää koko koulua ja sen lähiympäristöä oppimisympäristöinä (OPH 2019: 29). Viimeaikaiset tutkimukset (ks. esim. Kuo ym. 2019) osoittavat, että ulkona tapahtuva oppiminen parantaa oppimista ja kaikenlainen oppiminen on tehokkaampaa ulkona riippumatta opetettavasta asiasta, minkä vuoksi koulun lähiympäristön hyödyntäminen on perusteltua myös varhaisessa A1-kielen opetuksessa.

Sosiaalista ja pedagogista oppimisympäristöä tarkastellaan tässä tutkimuksessa yhteistoimintaan liittyvinä oppimisympäristöinä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014: 29) mukaan kaikki opetustilanteen läsnäolijat vaikuttavat toiminnallaan oppimisympäristöön. Kun yhteistoiminnallisia oppimisympäristöjä muokataan erilaisiin kielenoppimistilanteisiin sopiviksi, on mahdollista käyttää monipuolisia pedagogisia työtapoja ja ohjata oppilaita työskentelemään sekä ryhmissä että itsenäisesti. Varhaisen A1-kielen opetuksen työtapojen tulee olla vaihtelevia, monipuolisia ja oppilaslähtöisiä. Työtapojen tulee korostaa toiminnallisuutta ja suullista vuorovaikutusta. Kohdekielen taitojen oppiminen voidaan integroida muiden oppiaineiden opetukseen, ja oppilaille tulisi antaa mahdollisuus osallistua erilaisten oppimisympäristöjen suunnitteluun. (OPH 2019: 25–29.)

Aikaisemmat tutkimukset (ks. esim. Huhta & Leontjev 2019; Courtney 2019; Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021) osoittavat, että suullisen kielitaidon harjoittaminen on tärkeä osa varhaista kielenopetusta. Nuorimpien oppilaiden on helppo oppia vierasta kieltä, kun se tapahtuu suullista kielitaitoa korostaen (Huhta & Leontjev 2019; Courtney 2019). Tämä voi toisaalta johtua myös siitä, että nuorimpien oppijoiden on pakko opetella vierasta kieltä suullisesti, koska heidän luku- ja kirjoitustaitonsa ovat vielä puutteellisia opintojen alkaessa. Lisäksi suullisen vuorovaikutuksen korostaminen on asetettu tärkeäksi tavoitteeksi A1-kielen opetuksessa vuosiluokilla 1–2, minkä vuoksi se korostuu myös käytännön opetustyössä (OPH 2019). Aikaisemmat tutkimustulokset (ks. esim. Mård-Miettinen ym. 2021) ovat myös vahvistaneet, että ensimmäisen vuosiluokan A1-englannin opetuksessa lukemista ja kirjoittamista harjoitellaan hyvin vähän tai ei lainkaan.

Kielellä on tärkeä asema koulun toimintakulttuurissa ja opetuksessa tulee käyttää työtapoja, joissa ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä (OPH 2014). Tällaista kielitietoista kasvattamista huomioidaan yhä enemmän koulujen opetuksessa. Kielitietoisuuden käsitteellä on monenlaisia määritelmiä ja sitä voidaan kuvata esimerkiksi käytännön toimintana luokahuoneessa. Kielitietoisuuden katsotaan silloin koostuvan eri ulottuvuuksista, jotka ovat samanaikaisesti läsnä toiminnassa. Näitä ulottuvuuksia ovat kielen huomioiminen, kielellinen luovuus, metakielellinen tieto ja -pohdinta sekä kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019.) Hahlin ym. (2020) mukaan oppilaiden kielitietoisuutta voidaan vahvistaa esimerkiksi pohtimalla opis-

keltavien kielten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Kielitietoisessa sanojen tarkastelussa aktivoidaan oppilaat tarkastelemaan kieltä omiin ennakkotietoihin perustuen. Kielitietoisuuteen kasvattaminen on tärkeä tavoite Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2019). Vaaralan ym. (2021) selvityksen mukaan Suomessa tarvitaan täydennyskoulutusta kielitietoiseen kasvattamiseen liittyen. Vaikka opettajien valmiutta toimia kielitietoisesti on viime vuosina edistetty laajasti, sen juurruttamisessa opetuksen käytänteisiin on vielä tekemistä.

Kielen oppimisen tutkijoilla ei ole yhtenäistä empiriaan perustuvaa määritelmää kielen oppimiseen ja opetukseen käytettävistä materiaaleista. Sekä sitä, miten kielten oppijat ja opettajat ottavat käyttöön oppi- ja opetusmateriaaleja, että sitä, miten he sitoutuvat käyttämään niitä kielen oppimistilanteissa, on toistaiseksi tutkittu vähän. (Guerrettaz ym. 2021.) Tomlinson ja Masuhara (2018) määrittelevät materiaalit oppimista helpottaviksi apuvälineiksi, jotka auttavat kohdekielen oppijaa kielen opinnoissa. Tällaisia materiaaleja ovat esimerkiksi perinteiset oppikirjat, epätavallisemmat toiminnalliset materiaalit, päiväkirjat ja verkossa käytävään viestintään tarkoitetut kommunikointivälineet. Tässä artikkelissa tarkastellaan oppi- ja opetusmateriaaleja, joita käytetään pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä varhaisessa kielenopetuksessa. Niiden voidaan olettaa eroavan jossain määrin vanhempien oppijoiden käytössä olevista materiaaleista, koska kielen oppimista toteutetaan toiminnallisesti ja osalla oppilaista ei ole vieraan kielen opiskelun alkaessa luku- ja kirjoitustaitoa.

Mård-Miettinen ym. (2021) ovat toteuttaneet laajan A1-kielen opetusta koskevan tutkimuksen vuosina 2019–2021, jolloin varhentamispäätös (ks. luku 1) astui voimaan kaikissa suomalaisissa perusopetuksen kouluissa. Tulosten mukaan valtaosa tutkimukseen osallistuneista opettajista käytti opetuksessaan musiikkia, nettimateriaaleja, kirjallisuutta ja itse tuotettuja materiaaleja. Tämän voidaan nähdä johtuvan siitä, että valmiita oppimateriaaleja oli saatavilla vielä varsin vähän siinä vaiheessa, kun varhainen kieltenopetus aloitettiin kaikissa suomalaisissa perusopetuksen kouluissa keväällä 2020. Tässä artikkelissa keskitytään tarkastelemaan erityisesti esineiden käyttöä opetusmateriaaleina, koska siitä on olemassa vähemmän tutkimustietoa.

Kieltenopetuksen tutkimuskentällä on 2000-luvulla yleistynyt tutkimus, joka tarkastelee laadukkaita opetuksen käytäntöjä ja opettajan pätevyysvaatimusten vaikutuksia vieraan kielen oppimiseen (Enever 2011; Inha & Huhta 2019). Vuosiluokkien 1–2 A1-kieltä ovat kelpoisia opettamaan sekä luokanopettajat että kielten aineenopettajat (ks. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998). Aikaisempien tutkimusten (ks. Huhta & Leontjev 2019; Mård-Miettinen ym. 2021) mukaan luokanopettajat ja kielten aineenopettajat opettavat vierasta kieltä myös yhteistyössä. Osa opettajista toteuttaa varhennetun kielen opetustyötä yhteisopettajuuden periaatteella, jolloin useampi opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetusta yhdessä (Sirkko ym. 2020). Osa opettajista integroi kielenopetusta myös

muiden oppiaineiden opetukseen (Mård-Miettinen ym. 2021). A1-kielen opetuksen varhentaminen on tuonut uusia ammatillisia haasteita opettajille. Opettajat kokevat vuosiluokkien 1–2 A1-kielenopetuksen eroavan ylempien vuosiluokkien kieltenopetuksesta sen toiminnallisen luonteen vuoksi. Ylemmillä luokilla opiskelu on oppikirjapainotteisempaa. (ks. Huhta & Leontjev 2019; Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021).

Teknologista oppimisympäristöä tarkastellaan tässä artikkelissa omana kategorianaan. Erilaisten teknologisten laitteiden, kuten videoiden, tietokoneiden ja multimedian käyttö on viimeisten vuosikymmenten aikana lisääntynyt vauhdilla kieltenopetuksessa (ks. esim. Tudor 2003; Jakonen ym. 2015). Aikaisempien tutkimusten (ks. Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021) mukaan monet opettajat käyttävät opetuksessaan valmiita nettimateriaaleja. Teknologisen oppimisympäristön käyttö tuli erittäin ajankohtaiseksi suomalaisessa perusopetuksessa COVID-19-pandemian myötä keväällä 2020. Poikkeustilan aiheuttama etäopetus, jossa kommunikaatio opettajan ja oppilaiden välillä tapahtui täysin teknologista oppimisympäristöä apuna käyttäen, toi uudenlaisia haasteita opetukselle. Ensimmäisen vuosiluokan etäopetuksessa koettiin haasteelliseksi erityisesti se, että tälle vuosiluokalle tyypillinen toiminnallisuus, leikinomaisuus ja vuorovaikutus jäivät pois opetuksesta. (Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021.) Tämän artikkelin tarkoituksena on tuoda esille tietoa siitä, millaisia teknologisia oppimisympäristöjä hyödynnettiin ennen etäopetusjaksoa ja sen aikana ja millä tavalla etäopetus vaikutti teknologisen oppimisympäristön hyödyntämiseen opetustilanteissa.

3 Tutkimusaineisto ja -menetelmät

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

A1-kielen opetusta on toteutettu vasta lyhyen aikaa kaikissa suomalaisissa perusopetuksen kouluissa ensimmäiseltä luokalta alkaen. Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää, miten varhaista A1-kielen opetusta toteutetaan vuosiluokilla 1–2, ja saada tutkimuksen avulla yksityiskohtaista tietoa siitä, miten opettajat toteuttivat varhennettua A1-kielen opetusta erilaisissa oppimisympäristöissä keväällä 2020. Mannisen ym. (2007) oppimisympäristömalliin pohjautuen etsimme vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisissa tiloihin ja paikkoihin liittyvissä oppimisympäristöissä varhaista A1-kielen opetusta toteutetaan?
2. Millaisissa yhteistoiminnallisissa oppimisympäristöissä varhaista A1-kielen opetusta toteutetaan?
3. Miten teknologista oppimisympäristöä hyödynnetään varhaisessa A1-kielen opetuksessa?

3.2 Aineisto ja sen keruu

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa tietoa kerättiin raporteista, joiden kirjoittajilla oli kokemusta tutkittavasta asiasta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018: 98), tässä tutkimuksessa varhaisen A1-kielen opettamisesta. Aineisto koostuu kymmenestä kirjallisesta raportista, jotka kerättiin lukuvuoden 2019–2020 aikana järjestetyn varhennetun kielenopetuksen täydennyskoulutuksen yhteydessä. Täydennyskoulutukseen kuului oman opetuksen kehittämishanke (ks. liite 1), jonka tehtävänannossa sanottiin, että sen toteutuksen tulee olla selkeä kokonaisuus. Formaattiksi oli mahdollista valita kirjallisen esseen sijasta esimerkiksi PowerPoint, video, blogi tai podcast. Osallistujia ohjeistettiin raportoimaan ja esittelemään kehittämishanke, joka sisältää esimerkiksi opetusmateriaaleja, oppitunteja, opetustuokioita, pelejä tai leikkejä. Opettajia ohjattiin pohtimaan mm. seuraavia kysymyksiä: Miten hanke toteutetaan? Millaisia käytännön järjestelyitä ja resursseja hankkeen toteutus vaatii? Millaisia kokemuksia sait? ja Mikä onnistui/mikä oli haasteellista?

Tutkimuksen toteutuksessa huomioitiin tutkimuseettiset näkökulmat (ks. TENK 2013). Tutkimukseen osallistuminen oli koulutuksen osallistujille vapaaehtoista, ja heitä informoitiin tästä erikseen. Tutkimuksen osallistujat saivat erilliset ohjeet raporttinsa kirjoittamiseen (ks. liite 2) ja he palauttivat raporttinsa eri palautuslinkin kautta kuin muut kurssin osallistujat. Tutkimuksen osallistujat ohjeistettiin kirjoittamaan raporttinsa oppimispäiväkirjan muodossa ja heidän tehtävänannossaan kehoitettiin pohtimaan seuraavia kysymyksiä: Mitä tunnilla tehtiin ja miksi? Mitä materiaaleja käytettiin? Saavutettiin tunnin tavoite? Mikä toimi hyvin? ja Mitä tekisit opettajana toisin? Heille annettiin ohjeeksi kirjata vastaukset nauhoittamalla tai tekemällä muistiinpanoja. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat palauttivat raporttinsa esseemuodossa ja kirjallista aineistoa on yhteensä 58 sivua. Osa tutkimuksen osallistujista huomioi raportissaan molempien oppimistehtävien tehtävänannot (ks. liitteet 1 ja 2). Tutkimuksen osallistujien erillisen tehtävänannon vuoksi tutkimusraportit sisältävät paljon konkreettista tietoa siitä, miten opettajat toteuttivat A1-kielen opetusta erilaisissa oppimisympäristöissä. Raportit numeroitiin tekijöiden anonymiteetin suojaamiseksi, ja tässä artikkelissa niihin viitataan käyttämällä R-kirjainta ja raporttinumeroa, esimerkiksi R1, R2, kun esitellään suoria lainauksia raporteista. Aineistoesimerkeistä ei voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä. Aineiston keruu ajoittui COVID-19-pandemian aiheuttamaan poikkeustilanteeseen. Raportit sisältävät tämän vuoksi myös tietoa siitä, miten opettajat toteuttivat varhaista A1-kielen opetusta keväällä 2020 suomalaisten koulujen kahden kuukauden etäopetusjakson aikana.

Koska tutkimuksen tavoitteena oli saada uutta tietoa vuosiluokkien 1–2 A1-kielten opetuksesta, valittiin osallistujiksi varhaisen kieltenopetuksen toteuttajia keväältä 2020, jolloin valtioneuvoston päätös varhentamisesta (ks. luku 1) astui voimaan. Kolmasosa raporttien kirjoittajista opetti kieltä vuosiluokilla 1–2 ensimmä-

mäistä kertaa, loppuilla heistä oli ainakin vähän aikaisempaa kokemusta näiden vuosiluokkien kielten opetuksesta. Raporttien kirjoittajista suurin osa oli luokanopettajia, mutta mukana oli myös kielten aineenopettajia. Yhdellä osallistujalla oli sekä luokan- että kielenopettajan kaksoiskelpoisuus. Osallistujien opettavat A1-kielet olivat saksa tai englanti.

3.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin laadullisesti sisällönanalyysin avulla (ks. Kuckarz 2014; Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineisto järjestettiin tiiviiseen ja pelkistettyyn muotoon Excel-taulukoihin pyrkimyksenä kuvata sen sisältöä sanallisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018: 119–122). Aineiston luokittelu pohjautui Mannisen ym. (2007) esittämään oppimisympäristömalliin (ks. luku 2.2). Kvantifointia käytettiin sisällön analyysin apuna (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018: 119), jotta saatiin tuntumaa siihen, miten paljon eri oppimisympäristöt esiintyivät raporteissa ja mitkä toteutukset olivat useammin käytössä kuin toiset. Tällä tavalla tutkimusaineisto eriteltiin analysointiyksiköihin, joiden avulla oli helpompi etsiä vastauksia tutkimuskysymyksiin. (ks. Eskola & Suoranta 1998: 166–167). Raportit luettiin läpi useaan otteeseen (ks. Palmu 2007: 146–147; Coffey & Atkinson 1996). Kvantifoinnin perusteella ei voi tehdä johtopäätöksiä eri ratkaisujen yleisyydestä, koska aineisto on pieni.

Fyysiseen ja paikalliseen oppimisympäristöön liittyvällä informaatiolla haettiin vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: millaisissa tiloihin ja paikkoihin liittyvissä oppimisympäristöissä varhaista A1-kielen opetusta toteutetaan? Tähän kategoriaan valittiin aineistosta sellaisia tekstikohtia, joissa mainittiin luokkahuone tai siihen kiinteästi liittyvä esine kuten taulu tai pulpetti, koulurakennuksen muihin opetustiloihin kuten liikuntasaliin liittyviä mainintoja tai koulurakennuksen ulkopuolella olevia paikkoja, kuten koulun piha. Sosiaaliseen ja pedagogiseen oppimisympäristöön liittyvällä informaatiolla haettiin vastausta toiseen tutkimuskysymykseen: millaisissa yhteistoiminnallisissa oppimisympäristöissä varhaista A1-kielen opetusta toteutetaan? Sosiaalisen oppimisympäristön kategorian alle kerättiin tekstikohtia, joissa opettajat kuvailivat sosiaalista vuorovaikutusta A1-kielen opetuksen osallistujien välillä. Pedagogisen oppimisympäristön kategoriaan kerättiin informaatiota siitä, millaisia opetusmenetelmiä ja -materiaaleja opettajat käyttivät opetuksessaan. Opettajien omaan työhön liittyvät pohdinnat sisällytettiin pedagogisen oppimisympäristön kategoriaan. Oppimateriaaleja tarkasteltiin vielä erikseen luokittelemalla aineistossa esiintyneet maininnat materiaalien käytöstä kolmeen kategoriaan: 1. Kuva- ja tekstimateriaalit, 2. Pelit ja muut esineet ja 3. Digitaaliset materiaalit.

Teknologiseen oppimisympäristöön liittyvät tekstikohdat koottiin omaan kategoriaan ja kolmas tutkimuskysymys teknologisten oppimisympäristöjen hyödyntämisestä haki vastausta tämän informaation perusteella. Teknologisen oppimisympäristön tarkastelu nostettiin omaksi tutkimuskysymykseksi, koska

COVID-19-pandemian aiheuttaman poikkeustilan vuoksi aineistosta löytyi runsaasti mainintoja teknologisista oppimisympäristöistä. Teknologiseen oppimisympäristöön liittyvät digitaaliset oppimateriaalit luokiteltiin edelleen kahteen kategoriaan sen mukaan, oliko niitä käytetty ennen poikkeustilaa vai sen aikana. Tämän avulla pystyttiin tutkimaan sitä, miten digitaalisten oppimateriaalien käyttö muuttui etäopetusjakson aikana. Tutkijat suorittivat aineiston luokittelun yhteistyössä. Ongelmakohtaista keskusteltiin ja luokittelua muokattiin yhdessä niin, että kaikki tutkijat olivat yksimielisiä lopullisesta luokittelusta. Tutkimustulosten analysoinnissa pyrittiin kokonaisuuden kuvailuun yhtenäisyyden avulla, koska tutkimusaineisto on rajallinen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018: 102).

4 Tutkimustulokset

4.1 Tiloihin ja paikkoihin liittyvät oppimisympäristöt varhaisessa A1-kielen opetuksessa

Tässä tutkimuksessa luokkahuone oli tavallisin **fyysinen oppimisympäristö** varhaisessa A1-kielen opetuksessa. Tuloksen voidaan nähdä olevan odotusten mukainen, koska tutkimuksen kohteena on koulussa tapahtuva kieltenopetus. Kaikissa raporteissa kuvailtiin erilaisia luokkahuoneessa tapahtuvia oppimistilanteita. Jotkut opettajat toteuttivat opetusta myös luokkahuoneen ulkopuolella esimerkiksi sijoittamalla toiminnallisia tehtäviä koulun käytävään tai aulatiloihin. Joissakin kouluissa A1-kielen opetusta integroitiin muihin oppiaineisiin, esimerkiksi liikuntaan. Koulun liikuntasali oli fyysinen oppimisympäristö, jossa oppilaat harjoittelivat vieraan kielen sanoja erilaisten aktiviteettien kuten viestien avulla. Koulun tiloilla oli vaikutusta siihen, millaisia fyysisiä oppimisympäristöjä opetuksessa hyödynnettiin. Eräässä koulussa alkuopetuksella oli oma siipensä, jossa luokkatilat olivat lasiseinien takana, ja tilan keskellä oli iso yhteinen tila, jota käytettiin myös kielten tunneilla. Kaikkien 1. ja 2. -luokkalaisten kieltenopetusta toteutettiin välillä samanaikaisesti, mikä mahdollisti yhteisen tilan laajemman käytön opetustilanteessa. Opettajat käyttivät fyysisen oppimisympäristön tuomia mahdollisuuksia hyväksi myös oppisisältöjen toteutuksessa. Koulurakennus todettiin erityisen sopivaksi fyysiseksi oppimisympäristöksi silloin, kun harjoiteltiin kouluun liittyvää sanastoa. Tällöin kaikki opittavat asiat olivat konkreettisesti saatavilla ja helposti käytettävissä.

Jotkut opettajat veivät opetustaan myös koulurakennuksen ulkopuolelle hyödyntäen **paikallisia oppimisympäristöjä**. Eräs opettaja mainitsi käyttäneensä kirjastoa oppimisympäristönä, kun luokka oli lainannut kirjastosta opiskeltavaa aihepiiriä käsitteleviä kirjoja. Osa opettajista antoi oppilaille läksyjä, jolloin oppimista ja kielen harjoittelua toteutettiin oppilaiden kotona. Koti oli paikallisena oppimisympä-

päristönä myös etäopetusjakson aikana. Kieltenopetusta toteutettiin myös ulkona. On kuitenkin mielenkiintoista, että vain yksi tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista mainitsi opettaneensa A1-kieltä ulkona. Olisi voinut olettaa, että opettajat hyödyntäisivät ulkotiloja enemmänkin, koska ulkona on mahdollisuus suurempaan tilan käyttöön ja ympäristöstä löytyy myös monenlaisia mahdollisuuksia esimerkiksi sanaston opiskeluun ympäristöä havainnoiden (ks. esim. Kangasvieri ym. 2021; Kuo ym. 2019).

4.2 Yhteistoiminnalliset oppimisympäristöt varhaisessa A1-kielen opetuksessa

Tutkimusraporteissa kuvataan monenlaisia **sosiaalisessa oppimisympäristössä** tapahtuvia vuorovaikutustilanteita. Yhtenä syynä tähän voidaan nähdä se, että opetussuunnitelman perusteiden mukaan (OPH 2019) A1-kielen opetuksessa käytettävien työtapojen tulee korostaa toiminnallisuutta ja suullista vuorovaikutusta. Esimerkissä (1) esiintyvän tilanteen mukaisesti vuorovaikutus oli usein painottunut malliin, jossa opettaja esitti kysymyksen ja oppilas vastasi.

- (1) Kun oppilaalta kysyy englanniksi "mitä kuuluu?", hän vastaa hyvää/ei niin hyvää tms. Kun olimme harjoitelleet laulua muutamana päivänä, kysyin lapsilta yksitellen englanniksi "mitä kuuluu?" ja jokainen vastasi englanniksi. (R2)

Raporteista kävi ilmi, että opettajille oli tärkeää kannustaa oppilaita vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Monet opettajat ohjasivat oppilaitaan tekemään erilaisia harjoituksia ryhmissä ja pareittain. Esimerkissä (2) kuvaillaan leikkiä, joka raportin kirjoittajan mukaan kannustaa oppilaita vuorovaikutteiseen toimintaan ryhmässä.

- (2) Tunnin loppuksi leikimme oppilaiden toiveesta syksyllä suursuosion saavuttanutta Mickey Mouse -paikanvaihtoleikkiä, jonka avulla kertosimme kysymyksen "What's your name?" sekä vastaukset "I am..." ja "My name is...". Tämä on mainio leikki lisäämään aitojen vuorovaikutustilanteiden harjoitusta oppilaiden välillä vieraalla kielellä. (R5)

Raporteissa kuvattiin myös tilanteita, joissa oppilaat tekivät aloitteen vuorovaikutuksessa, jossa sovellettiin opittua. Eräs opettaja kirjoitti oppilaiden käyttäneen englannin tunnilla opittua kysymystä "Will you be my Valentine?" leikkiessään "Kuka pelkää merimiestä?" -leikkiä välitunnilla. Opettajat olivat myös itse mukana opetus-tuokioissa oppilaiden kanssa leikkien ja pelaillen (ks. esimerkki 3).

- (3) Oppilaat pitivät siitä, että kaikki halukkaat pääsevät osallistuvaan rooliin useamman kerran tunnin aikana. Myös opettajan on helppo osallistua näihin leikkeihin “osana porukkaa”. (R7)

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että varhaisen A1-kielen opetuksen **pedagogisessa oppimisympäristössä** korostuvat toiminnalliset opetusmenetelmät. Tulokset tukevat aiempaa tutkimusta (ks. esim. Huhta & Leontjev 2019; Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021). Lähes kaikki opettajat kuvailivat raporteissaan erilaisia leikkejä, lauluja ja pelejä, joita he käyttävät opetuksessaan. Opetustilanteissa korostuivat suullisen kielitaidon harjoittaminen, sanaston oppiminen, toistot ja jo opitun kertaaminen. Oppilaiden rooli oli aktiivinen, mutta toiminta oli usein opettajajohtoista. Esimerkki (4) kuvailee tilannetta, jossa opittava asia esitellään opettajan toimesta ja oppilaiden roolina on toimia opettajan ohjeiden mukaisesti.

- (4) Opettajalla on kuvia tekemisistä. Katsotaan yhdessä kuvia. Keksitään jokaiseen tekemiseen liittyvä liike (sit, walk, run, go). Opettaja sanoo tekemisen englanniksi ja tekee liikkeen, oppilaat toistavat. (R9)

Tutkimustulokset osoittavat, että opettajat tiedostivat opetuksensa olevan opettajajohtoista. Kun he antoivat oppilaiden vaikuttaa oppituntien sisältöön, he huomasivat sen motivoivan oppilaita. Esimerkki (5) kuvailee erään opettajan itsearviointia oppitunnin jälkeen.

- (5) Oppilaat olivat innostuneita teemasta ja tämä olikin oppilaiden toivotunti. Lisäksi tunnin sisältöön olivat oppilaat saaneet vaikuttaa. Opettajana ottaisin tästä tunnista oppia sen suhteen, että voisin useamminkin osallistaa oppilaita oppituntien sisältöjen suhteen. (R7)

Tutkimusaineiston perusteella vieraalla kielellä kirjoittamista ja lukemista harjoitettiin vähän. Vain muutamalla opettajalla oli käytössä oppikirja. Tämä tukee aikaisempaa tutkimusta (ks. esim. Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021). Osa opettajista antoi kirjallisia tehtäviä kotitehtäviksi ja piti sanakokeita. Kotitehtävien antamista perusteltiin sillä, että niiden myötä oppilaiden kodeissa saadaan tietoa kielten tunneista ja niiden sisällöistä. Monet opettajat kokivat tärkeäksi, että opetetavat sanat ovat kirjoitettuna näkyvillä luokan seinillä.

Jotkut opettajat kuvailivat kielitietoisia opetustilanteita. Vaikka kielitietoisuuden kasvattaminen on keskeinen tavoite varhaisen A1-kielen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2019), eivät kielitietoiset opetusmenetelmät olleet käytössä läheskään kaikilla opettajilla. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että kielitietoisuuden juurruttamisessa opetuksen käytänteisiin on vielä tekemistä (ks. Vaarala ym. 2021). Esimerkit (6–9) kuvaavat sitä, miten opettajat käyttävät kielitietoisia opetusmenetel-

miä ohjaamalla oppilaita tarkastelemaan opiskeltavien kielten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä ja opittavia sanoja omiin ennakkotietoihin perustuen.

- (6) Sanoin ensin kuukaudet ääneen englanniksi, ruotsiksi ja saksaksi ja pyysin oppilaita veikkaamaan, mikä niistä oli saksaa. Sitten kyselin, miltä kuukaudet kuulostivat eri kielissä, ja oppilaat totesivatkin, että samankaltaisuutta löytyi - ja että kuukaudet ovat suomeksi ihan erikuuoloisia. (R1)
- (7) Taululla laminoimani viikonpäivälaput sekaisin, pyysin oppilaita vuorollaan taululle laittamaan päättelemällä viikonpäivät järjestykseen, hyvin sujui. Tosin 8. lappu hämmensi, koska la saksaksi sekä Sonnabend että Samstag, ja mietittiin, voiko Saksassa olla 8 viikonpäivää - hetken pohdinnan jälkeen todettiin, että ei. Oppilaat keksivät yhtäläisyyksiä oma-aloitteisesti sanoissa suomeen ja Englantiin: suomen -tai-pääte = saksan -tag-pääte jne. (R1)
- (8) Ensin muistettiin monta eläinsanaa, jotka ovat melkein samoja kuin suomen kielessä: an elephant, a zebra, a panda, a crocodile. (R3)
- (9) Tunti aloitettiin oppilaiden ennakkotaidoista. Pohdittiin, tietääkö joku entuudestaan joitakin kehon osia englanniksi. (R9)

Raporteissa mainitut oppimateriaalit on tässä tutkimuksessa luokiteltu kolmeen kategoriaan. Kuva- ja tekstimateriaaleihin ja esineihin ja peleihin liittyviä tuloksia tarkastellaan osana yhteistoiminnallista oppimisympäristöä. Digitaalisia materiaaleja tarkastellaan lähemmin teknologista oppimisympäristöä käsittelevässä luvussa (ks. luku 4.3). Taulukossa 1 havainnollistetaan tämän tutkimuksen aineistossa esiintyvät oppimateriaalit.

TAULUKKO 1. Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetuksessa käytetyt oppimateriaalit.

Kuva- ja tekstimateriaalit	Esineet ja pelit	Digitaaliset materiaalit
Erilaiset kuvamateriaalit (kuva-, sana- ja värikortit, kuvat, kuvasadut)	Oppilaan työvälineet (vihko, piirustuspaperi, kynä, liima, sakset)	Sovellukset (ViLLE, Arttu, Incredibox)
Oppikirjoihin ja nettisivuihin kuuluvat tulostettavat materiaalit (Go! -materiaalin tulostettavat kuvakortit, Sanomapron oppikirjan monisteet, Super Simple songs -kuva-materiaalit)	Erilaiset konkreettiset esineet (pallot, ilmapallot, nopat, jäätelötikut, Multi-link-palikat, kärpäslätkä, leikkisammakot, leikkiruuat, jäätelöpallot, eväsrasia, pienet lelueläimet, pehmolelut, pesuvadit, kartta-keppi, kello kilistämiseen, hyppylaatat, onnenpyörä, naamiaisvaatteet, juhla-rekvisiitta, käsinuket)	Erilaiset nettisivut (Super Simple Learning, The Singing Walrus, YouTube, Felix und Franz, ELF Learning, Super Simple Songs, Peda.net)
Kynätehtävät (sanaruudukot, verbiritikko, kotitehtävämoniste, väritystehtävät)	Erilaiset pelit (väripeli, kauppalistapeli, Good morning-peli, palapelit, Uno-kortit)	Oppikirjoihin kuuluvat digitaaliset materiaalit (High Five 3-äänite, Go! -digimateriaali)
Kirjallisuus (oppikirja, englanninkielinen kirjallisuus, aikakauslehdet)		Muut digitaaliset materiaalit (Powerpoint)

Taulukosta voidaan havaita, että varhaisessa A1-kielen opetuksessa käytetään monipuolisesti erilaisia materiaaleja. Materiaalien suurta määrää voidaan selittää osittain sillä, että vain harvalla opettajalla oli käytössään oppikirja. Toiminnalliset opetusmenetelmät näkyivät oppimateriaalien valinnassa niin, että opettajat käyttivät paljon erilaisia konkreettisia esineitä opetuksessaan. Esineitä käytettiin erilaisissa harjoituksissa kuten peleissä, leikeissä ja keskusteluissa. Esimerkeissä (10–12) havainnollistetaan, miten opettajat hyödynsivät erilaisia esineitä opetuksessaan:

- (10) Olin laittanut pöydille esille laminoimiani kuvakortteja, yhdellä pöydällä aina yhtä aihepiiriä, kuten eläimiä, aamiaistarvikkeita, numeroita ja värejä. Pöydillä oli myös leikkisammakoita, joita oppilaiden piti hyppyyttää. Kun sammakko osui kortille, piti sen kuva sanoa saksaksi, jolloin kortin sai itselleen. Kilisyin kellolla, kun oli aika vaihtaa seuraavaan pöytään eli perinteistä kiertoarjoittelua. (R1)
- (11) Istuttiin lattialla piiriin ja oppilaat ottivat vuorotellen pussista värillisen jäätelötikun. Jos oppilas muisti värin, hän sanoi sen ääneen ja jos ei muistanut, mietittiin yhdessä. Jäätelötikuista pidettiin, ne ovat konkreettisia esineitä, joita saa pitää kädessä. (R2)

- (12) Pesuvatien sisälle on kiinnitetty kehonosakuvia ja niitä vastaavat nimitykset. Näillä pesuvadeilla on sitten leikitty muistipeliä sekä liikuntatunneilla salissa, että muuten koulumme aulatilassa. (R6)

Suurin osa tutkimuksen osallistujista valmisti opetusmateriaalinsa pääasiassa itse tai etsi käyttökelpoista materiaalia erilaisilta nettisivuilta. Opettajat valmistivat paljon erilaisia kuva- ja sanakortteja. Opettajat etsivät myös jonkin verran eri lähteistä valmiita tulostettavia materiaaleja. Tämä tukee aikaisempaa tutkimusta (ks. Huhta & Leontjev 2018; Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021).

4.3 Teknologinen oppimisympäristö varhaisessa A1-kielen opetuksessa

Yhtä raporttia lukuun ottamatta **teknologinen oppimisympäristö** oli käytössä kaikilla opettajilla. Digitaalisten oppimateriaalien käyttö lisääntyi etäopetuksen myötä, mutta lähes kaikki opettajat hyödynsivät teknologista oppimisympäristöä myös ennen etäopetusjaksoa. Tutkimustulokset netin valmiiden materiaalien käytöstä tukevat aiempaa tutkimusta (ks. Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021). Useimmiten käytössä olivat erilaiset *YouTubesta* löytyvät laulut ja videot, joita käytettiin sanaston ja yksinkertaisten fraasien oppimisen apuna. Monet opettajat mainitsivat *Super Simple Songs* ja *The Singing Walrus* -sivustot laulu- ja videomateriaalien lähteiksi. Jotkut opettajat hyödynsivät opetuksessaan oppikirjojen mukana tulevia digitaalisia sovelluksia, kuten *Arttu*-sovellusta. Useampi opettaja mainitsi, että sovellukset ovat hyviä, koska niiden avulla oppilas voi harjoitella esimerkiksi ääntämistä myös kotona (ks. esimerkki 13).

- (13) Käyttämässämme kirjasarjassa on sovelluksen avulla mahdollisuus myös kuunnella kirjan tekstejä, jolloin ääntämisen mallia on myös kotona mahdollista harjoitella. (R4)

Teknologista oppimisympäristöä hyödynnettiin erityisesti kuullun ymmärtämisen ja suullisen kielitaidon harjoittelussa erilaisten nauhoitteiden ja videoiden avulla. Esimerkki (14) havainnollistaa, miten oppilaita ohjattiin tuottamaan puhetta ja kertomaan esineistä tai kuvista kohdekielellä etäopetusjakson aikana.

- (14) Ekaluokkalaiset harjoittelivat eläimiä etäopetuksen aikana. Heidän opettajansa teki mallivideon, jossa kertoi, mitä erilaisia eläimiä häneltä löytyi kotoa. Oppilaat tekivät mallin mukaan omia videoita omista eläimistään: toimi tosi hienosti, upeita videoita. (R3)

Zoom ja *Teams* mainittiin videokokoussovelluksina, joita oli käytetty yhteyden pitämiseen etäopetusjakson aikana. Digitaalinen oppimisympäristö *VILLE* oli käytössä muutamilla opettajilla sen sisältämän varhennetun englannin materiaalin vuoksi.

Aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Tudor 2003; Jakonen ym. 2015) on havaittu erilaisten teknologisten oppimisympäristöjen käytön lisääntyneen kielenopetuksessa, mikä oli havaittavissa myös tämän tutkimuksen aineistossa. Etäopetusjakso laajensi opettajien tietämystä erilaisten sovellusten ja digitaalisten ratkaisujen käytöstä, koska opettajat joutuivat tilanteeseen, jossa piti tehdä luovia uusia opetuksellisia ratkaisuja nopeasti. Opettajat kehittivät erityisesti erilaisten videoiden käyttöä opetuksessa etäopetusjakson aikana. Ennen etäopetusjaksoa kukaan opettajista ei käyttänyt omia videoita opetuksessaan, mutta etäopetuksen myötä videoiden tekeminen lisääntyi sekä opettajien että oppilaiden toimesta. Esimerkissä (15) kuvataan sitä, miten erään koulun opettajat muuttivat opetustaan etäopetuksen myötä. Esimerkissä tulee esille myös se, että opettajat kokivat vastuun kielen oppimisesta siirtyvän enemmän kodeille, mikä on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021). Ryhmäkoon pienentäminen koettiin myös tarpeelliseksi, kun kieltä opetettiin teknologisessa oppimisympäristössä etäyhteyden avulla.

- (15) Kahden ensimmäisen viikon aikana englannin opiskelussa tuotimme oman luokka-asteemme opettajien kanssa englannin oppitunnit Pedanet-alustalle videoina ja tehtäväatoina. Kodeille siirtyi alussa enemmän vastuuta kielen oppimisen auttamiseksi ja seuraamiseksi. Selvää oli, että etäopetuksen jatkuessa opetus pitää saada video-opetuksiksi. Käytimme osassa aineita opetukseen Zoom-etäyhteyttä ja englannin opetuksessa se otettiin myös käyttöön. Teimme kollegoiden kanssa myös ratkaisun, että etäopetuksessa normaalit opetusryhmämme puolitettiin, jolloin yhdellä tunnilla oli 9–10 oppilasta kerrallaan. Tämä osoittautui hyväksi, sillä näin etäyhteydellä ryhmässä olisi helpompi aktivoida oppilaita osallistumaan ja myös havainnoida kutakin oppilasta paremmin. (R4)

Raporteissa oli havaittavissa eroja digitaalisten oppimateriaalin käytössä ennen ja jälkeen etäopetuksen. Muutosta tutkittiin luokittelemalla digitaaliset oppimateriaalit kahteen kategoriaan sen mukaan, oliko niitä käytetty ennen vain jälkeen poikkeustilan. Tutkimustulokset osoittavat, että ennen etäopetusjaksoa erilaisia digitaalisia apuvälineitä käyttivät pääasiassa opettajat, mutta etäopetusjakson myötä myös oppilaita osallistettiin ja aktivoitiin käyttämään erilaisia teknologisia ratkaisuja. Tämän voidaan nähdä olevan myös pakon sanelema ratkaisu, koska opettajilla ei ollut mahdollisuutta hyödyntää teknologista oppimisympäristöä yhteisesti samassa fyysisessä tilassa, vaan oppilaat piti ohjata suoriutumaan digitaalisten oppimateriaalien käytöstä itsenäisesti, omia laitteita käyttäen. Esimerkissä (16) havainnollistetaan, miten

opettajat ohjasivat oppilaita itsenäiseen teknologisen oppimisympäristön hyödyntämiseen etäyhteyden avulla.

- (16) Pidin päivän aluksi Teams-videokokouksessa englannin "etäoppitunnin", jossa kersasin oppilaiden kanssa tutut värit ja esittelin uuden värin. Kävimme myös englannin tunnin tehtävät läpi. Ohjeistin myös Youtube-videolinkkien käytön ja varmistimme yhdessä, että kaikki oppilaat saivat linkit toimimaan. Lisäksi ohjeistin reitin oppilaille muista oppiaineista tutun ViLLE-oppimisympäristön englannin kurssille siirtymiseen ja oikean radan valitsemiseen. (R7)

Etäopetuksen aikana omaksutut opetustavat saivat opettajat pohtimaan sitä, miten hyväksi havaittuja käytäntöjä voisi hyödyntää myös jatkossa, kun palataan tavanomaiseen luokkahuoneopetukseen (ks. esimerkki 17).

- (17) Jäin pohtimaan etäkoulun ansiosta, voisiko oppilaille normaalioloissa antaa jatkossa koti tehtäväksi esim. pienten videonauhoitusten tekoa. (R4)

Raporteista käy ilmi, että opettajat kokivat digitaalista materiaalia löytyvän jopa niin runsaasti, ettei aika tunnu riittävän kaikkien mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että teknologisen oppimisympäristön käyttö vaikuttaa vakiintuneen tärkeäksi osaksi varhaista A1-kielen opetusta.

5 Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada yksityiskohtaisempaa tietoa siitä, miten varhaista A1-kielen opetusta toteutetaan vuosiluokilla 1–2. Aineisto koostui kymmenestä varhennetun kielenopetuksen täydennyskoulutukseen osallistuneen opettajan kirjallisesta raportista, jotka sisälsivät tietoa siitä, miten opettajat toteuttivat varhaista A1-kielen opetusta keväällä 2020. Varhaista A1-kielen opetusta tarkasteltiin erilaisten oppimisympäristöjen näkökulmasta, mistä on toistaiseksi olemassa vain vähän tutkimusta Suomessa.

Aineistonkeruun aikana puhjenneen COVID-19-pandemian aiheuttaman poikkeustilanteen vuoksi opettajat joutuivat täysin uuden opetustilanteen eteen, kun perinteinen luokkahuoneopetus siirtyi teknologisen oppimisympäristön varassa tapahtuvaksi etäopetukseksi. Etäopetuksen aikana omaksutut opetustavat saivat opettajat pohtimaan sitä, miten hyväksi havaittuja käytäntöjä voisi hyödyntää myös jatkossa, kun palataan tavanomaiseen fyysiseen oppimisympäristöön koulurakennukseen. On kuitenkin mielenkiintoista havaita, ettei yksikään opettaja pohtinut sitä, miten teknologisia ratkaisuja voitaisiin käyttää kommunikointiin koulun ulko-

puolisten tahojen kanssa. Etäyhteyksiä hyödyntäen olisi esimerkiksi mahdollista olla yhteydessä kohdekieltä puhuviin henkilöihin ja päästä kuulemaan autenttista puhetta ja tutustumaan kohdekielen kulttuuriin omasta luokkahuoneesta käsin, mikä tukisi myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) tavoitteita kieli- ja kulttuuri-identiteettien vahvistamisesta.

Tutkimustulosten mukaan opettajat hyödyntävät sekä sosiaalista että pedagogista oppimisympäristöä monipuolisesti. A1-kielen opetuksessa käytetään paljon toiminnallisia opetusmenetelmiä ja käytössä olevien oppimateriaalien kirjo on laaja. Tuloksia tarkastellessa on kuitenkin otettava huomioon, että raporttien kirjoittajat ovat osallistuneet varhennetun kielenopetuksen täydennyskoulutukseen, minkä vuoksi he ovat ehkä kiinnostuneempia varhaisesta kielenopetuksesta kuin kouluissa työskentelevät vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opettajat yleensä. Tämä saattaa vaikuttaa tutkimustuloksiin niin, että tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat hyödyntävät erilaisia oppimisympäristöjä monipuolisemmin kuin muut varhaisen A1-kielen opettajat.

Varhaista kieltenopetusta on tutkittu Suomessa viime vuosina sekä opettajien, oppilaiden että huoltajien näkökulmasta (ks. Huhta & Leontjev 2019; Mård-Miettinen ym. 2021). Aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin tarkasteltu vähemmän oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista A1-kielen opetuksessa (ks. myös Roiha & Mäntylä 2021). Jatkossa olisikin tärkeä tutkia sitä, millä tavalla yksittäiset oppilaat kokevat 1. luokalta alkavan A1-kielen opetuksen. Miten esimerkiksi kielellisistä vaikeuksista kärsivät oppilaat kokevat varhaisen kielten opintojen aloituksen? Tuomalla esiin oppilaiden ääntä voitaisiin varhaista A1-kielen opetusta kehittää yhä enemmän oppilaiden tarpeita vastaavaksi ja opettajilla olisi mahdollisuus huomioida oppilaita monipuolisissa oppimisympäristöissä yhä paremmin.

Kirjallisuus

- Andersen, L. K. & M. Ruohotie-Lyhty 2019. Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Applefield, J.M., R. Huber & M. Moallem 2000/2001. Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *The High School Journal*, 84(2).
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P5a> [luettu 7.2.2022]
- Bialystok, E. & K. Hakuta 1999. Confounded Age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. Teoksessa D. Birdsong (toim.) *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 161–181.
- Coffey, A. & P. Atkinson 1996. *Making Sense of Qualitative Data, Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks/London and New Delhi: Sage Publications.
- Courtney, L. 2019. Role Plays: A Versatile Tool for Assessing Young Learners. Teoksessa D. Prosi-Santovac & S. Rixon (toim.) *Integrating Assessment into Early Language Learning*. Bristol: Channel View Publications, 155–169.
- Enever, J. (toim.) 2011. *ELLiE: Early Language Learning in Europe*. file:///home/chronos/u-7f64f1cd91d5de1feb2f6e9b873e530ea1cca21e/MyFiles/Downloads/ELLiEBook2011.pdf
- Eskola, J. & J. Suoranta 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan komissio 2005. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *A framework strategy for multilingualism*. Brussels: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:en:PDF>
- Grenfell, M. 2014. Modern Language Teacher Education. *The Language Learning Journal* 42 (3), 239–241. doi:10.1080/09571736.2014.950015
- Guerretaz, A. & B. Johnston 2013. Materials in the classroom ecology. *The Modern Language Journal*, 97 (3), 779–796.
- Hahl, K., M. Savijärvi & K. Wallinheimo 2020. Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hildén & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Helsinki: Suomen Ainedidaktinen tutkimusseura, 77–103.
- Huhta, A. & D. Leontjev 2019. *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66621>
- Inha, K. & A. Huhta 2019. Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana? Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping Languages Alive – Piemmö kielet elävinny*. AFinLAn vuosikirja 2019. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 77–100. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/79340>
- Ioannou-Georgiou, S. 2014. Early language learning in Cyprus: voices from the classroom. Teoksessa S. Mourão & M. Lourenço (toim.) *Early Years Second Language Education*. New York: Routledge, 115–128.
- Jaekel, N., M. Schurig, M. Florian & M. Ritter 2017. From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning*, 67 (3), 631–664.

- Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni 2015. Kielen oppimisen virtauksia ja pedagogiikan pyörteitä: näkökulmia tutkimukseen ja laajeneviin oppimisympäristöihin. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning*. AFinLAn vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 7–20. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/53191>
- Kangasvieri, T., L. Lempel, A. Palojärvi & J. Moate 2021. *Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta & kompassi: askeleita kehittämistyöhön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/75443>
- Kuckartz, U. 2014. *Qualitative Text Analysis: a guide to methods, practice and using software*. Los Angeles: SAGE.
- Kuo, M., M. Barnes & C. Jordan 2019. Do experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Front. Psychol.* 19 February 2019. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00305/full>
- Long, M. H. 2013. Maturational constraints on child and adult SLA. Teoksessa G. Granena & M. H. Long (toim.) *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. Amsterdam; John Benjamin, 3–42.
- Majoinen, J. 2020. Oppimisympäristöllä on väliä. *Opeopiskelija*, 3/20. <https://www.sool.fi/opeopiskelija/artikkelit/oppimisymparistolla-on-valia/> [luettu 28.10.2021].
- Manninen, J., A. Burman, A. Koivunen, E. Kuittinen, S. Luukannel, S. Passi & H. Särkkä 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Manninen, J. & S. Pesonen 1997. Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus* 4/97. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/92461/51141>
- Mikkonen, I., K. Vähähyyppä & M. Kankaanranta 2012. Mistä on oppimisympäristöt tehty? Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyyppä (toim.) *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä – Tieto- ja viestintäteknikan käyttö opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 5–8. http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista_VERKKO.pdf
- Märd-Miettinen, K., A. Huhta, A. Reini & A. Stylman 2021. *A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 – Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-englanti_suomenkielisen_perusopetuksen_vuosiluokilla_1%E2%80%936_1.pdf
- Nikolov, M. 2009. The age factor in context. Teoksessa M. Nikolov (toim.) *The Age Factor and Early Language Learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1–38.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2019. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Määräykset ja ohjeet 2019:1a. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2022. *Kielitaito*. <https://www.oph.fi/fi/kielitaito> [luettu 28.1.2022].
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi - yhteenkietoumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- Peltoniemi, A. & K. Hansell 2021. *A1-finska i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i årskurserna 1–2 – Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-finska_i_den_svenskspråkiga_grundläggande_utbildningen_i_arskurserna_1%E2%80%932_0.pdf

- Pyökkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi: Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>
- Roiha, A. & K. Mäntylä 2021. Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen varhennetussa kielenopetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(4).
- Sirkko, R., M. Takala & H. Muukkonen 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika* 14(1), 26–43.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/79918>
- Skinnari, K. 2018. Kieltenopetusta varhennetaan – ollaanko kunnissa valmiita? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/kieltenopetusta-varhennetaan-ollaanko-kunnissa-valmiita>
- TENK 2013. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tomlinson, B. & H. Masuhara 2018. *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Tudor, I. 2003. Learning to live with complexity: Towards an ecological perspective on language teaching. *System*, 31(1), 1–12.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vaarala, H., S. Riuttanen, E. Kyckling & S. Karppinen 2021. *Kielivaranto. Nyt!: monikielisyys vahvuudeksi-selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-_julkaisu_sivuittain-1.pdf
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta (793/2018).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793> [luettu 6.1.2022].
- Van Lier, L. 1997. Approaches to Observation in Classroom Research. Observation from an ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 31 (4), 783–786.
- Van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Early Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Wilson, B. (toim.) 1996. *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Woolhouse, C., P. Bartle, E. Hunt & D. Balmer 2013. Language learning, cultural capital and teacher identity: Teachers negotiating the introduction of French into the primary curriculum. *The Language Learning Journal*, 41 (1), 55–67.

Liite 1

Ohje oman opetuksen kehittämishankkeen raportointiin

Raportoi ja esittele oman opetuksen kehittämishankkeesi, esim. opetusmateriaali, oppitunti, oppituoquio, peli, leikki. Suunnittele ja laadi hankkeesi siten, että samaa materiaalia, tekniikkaa, leikkiä tms. voi käyttää joku toinen omassa opetuksessaan/työssään. Nimeä oma hankkeesi.

Tehtävän tarkoituksena on laatia selkeä kuvaus oman opetuksen kehittämishankkeesta kokonaisuutena. Kehittämishankkeesta ei tarvitse kirjoittaa esseitä vaan voit itse päättää formaatin, esim. PowerPoint, blogi, video, podcast. Oman opetuksen kehittämishankkeen tulisi olla 2–3 sivun (kirjoitelma) tai vaihtoehtoisesti 5–10 minuutin mittainen (video, blogi, podcast).

Mikäli valitset oman opetuksen kehittämishankkeesi formaatiksi videon, blogin tai podcastin, muista pyytää kaikilta osallistujilta kuvaus- ja/tai äänityslupa!

Oman opetuksen kehittämishanke palautetaan Moodlen palautusalustalle 24.04.2020 mennessä. Oman opetuksen kehittämishanke esitellään muille osallistujille viimeisenä koulutuslauantaina (25.04.2020) kielikohtaisissa koulutusosioissa.

Oman opetuksen kehittämishankkeet koostetaan koulutuksen lopussa verkkojulkaisuksi/kaikkien saatavilla olevaksi materiaalipaketiksi. Emme julkaise videoita, blogeja tai podcasteja sellaisenaan, vaan koostamme ne kirjalliseen muotoon.

Voit pohtia esimerkiksi seuraavia kysymyksiä:

- Mitkä ovat oman opetuksen kehittämishankkeesi tavoitteet?
- Miten hanke toteutetaan? Minkälaisella aikataululla hanke toteutetaan?
- Millaisia käytännön järjestelyitä ja resursseja hankkeen toteutus vaatii?
- Miten arvioisit hankkeen onnistumista?
- Mitä mieltä osallistajat olivat hankkeesta ja sen onnistumisesta?
- Millaisia kokemuksia sait? Mikä onnistui/mikä oli haasteellista?

Liite 2

Ohje tutkimuksen osallistujille opetuspäiväkirjan laatimiseen

Kevätlukukauden aikana Virike-tiimin tarkoituksena on kerätä tutkimusaineistoa, ja tätä varten tarvitsimme sinun apuasi. Osallistumalla aineistonkeruuseen voit itse reflektoida omaa opetustasi ja samalla korvata täydennyskoulutuksen opetuksen kehittämistehtävän.

Aineistonkeruussa pidät kevään 2020 aikana pienimuotoista opetuspäiväkirjaa, jossa kirjaat 5–8 oppitunnin jälkeen lyhyesti vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

- Mitä tunnilla tehtiin ja miksi?
- Mitä materiaaleja käytettiin?
- Saavutettiinkö tunnin tavoite?
- Mikä toimi hyvin?
- Mitä tekisit opettajana toisin?

Voit kirjata vastauksesi nauhoittamalla ajatuksesi tai tekemällä tunnin jälkeen nopeat muistiinpanot.

Laita minulle sähköpostia tammikuun 15. päivään mennessä, jos haluat osallistua tutkimukseen ja korvata sillä opetuksen kehittämistehtävän. Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta.