

A1-ENGLANTI SUOMENKIELISEN PERUSOPETUKSEN VUOSILUOKILLA 1–6

Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia

A1-ENGELSKA I DEN FINSKSPRÅKIGA GRUNDLÄGGANDE UTBILDNINGEN I ÅRSKURSERNA 1–6

Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv

Karita Mård-Miettinen
Ari Huhta
Anna Reini
Anni Stylman



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

Raportit ja selvitykset 2021:12

Julkaisun sisältö / Publikationens innehåll

A1-ENGLANTI SUOMENKIELISEN PERUSOPETUKSEN VUOSILUOKILLA 1–6:

Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia **3**

A1-ENGELSKA I DEN FINSKSPRÅKIGA GRUNDLÄGGANDE UTBILDNINGEN

I ÅRSKURSERNA 1–6: Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv **96**

© Opetushallitus

Raportit ja selvitykset 2021:12

ISBN 978-952-13-6771-7 (pdf)

ISSN-L 1798-8918

ISSN 1798-8926 (pdf)

Taitto: Grano Oy

Ruotsinkielinen käännös: Lingsoft Language Services Oy

www.oph.fi



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

A1-ENGLANTI SUOMENKIELISEN PERUSOPETUKSEN VUOSILUOKILLA 1–6

Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia

Karita Mård-Miettinen
Ari Huhta
Anna Reini
Anni Stylman

SISÄLTÖ

ALKUSANAT	.6
TIIVISTELMÄ	.7
1 JOHDANTO	.8
2 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT JA TUTKIMUSVÄLINEET	.13
3 OPETTAJIEN KOKEMUKSET VARHAISEN ENGLANNIN OPETUKSESTA	.19
3.1 Opettajien tausta	.19
3.1.1 Opettajien kielitausta ja -taito	.20
3.1.2 Opettajien koulutustausta	.21
3.1.3 Opetuskokemus	.24
3.2 Varhaisen A1-englannin opetuksen järjestelyt koulussa ja kunnassa	.26
3.3 Varhaisen A1-englannin opetussuunnitelma ja opetuksen tavoitteet	.27
3.4 A1-englannin opetuksen käytänteet ja kokemukset	.28
3.4.1 Opetuksen käytänteet ja kokemukset	.28
3.4.2 Työtavat ja painotukset	.31
3.4.3 Opetusmateriaalit ja opetuksen teema-alueet	.34
3.4.4 Opettajien kokemukset englannin etäopetuksesta	.37
3.5 Täydennyskoulutus	.38
3.6 Päätuloksia opettajiin kohdistuneesta tutkimuksesta	.39
4 OPPILAAT	.41
4.1 Oppilaskysely	.41
4.1.1 Oppilaiden kielellinen tausta	.41
4.1.2 Oppilaiden suhtautuminen englannin kieleen ja sen opiskeluun	.41
4.1.3 Oppilaiden oma arvio englannin kielen osaamisestaan	.43
4.1.4 Oppilaiden arvio kielen oppimistaidoistaan	.45
4.1.5 Oppilaiden kielitietoisuus	.46
4.1.6 Englannin käytön jännittäminen	.47
4.1.7 Englannin käyttö vapaa-ajalla	.49
4.1.8 Vanhempien ja kavereiden tuki	.49
4.1.9 Muutokset oppilaiden suhtautumisessa ja kielen käytössä vuosien 2018 ja 2020 välillä	.50
4.1.10 Englannin kielen käyttö vapaa-ajalla ja muutokset siinä 2018–2020	.52

4.2	Oppilaiden suoriutuminen kielitehtävissä.	55
4.2.1	Englannin osaaminen suullisesti.	56
4.2.2	Englannin sanaston laajuus.	58
4.2.3	Englannin sanaston kehittyminen vuosien 2018 ja 2020 välisenä aikana.	60
4.3	Päätuloksia oppilaisiin kohdistuneesta tutkimuksesta.	61
5	OPPILAJEN HUOLTAJIEN NÄKEMYKSET ENGLANNIN OPETUKSESTA.	64
5.1	Oppilaiden tausta huoltajan raportoimana.	64
5.2	Huoltajien kokemukset lapsen englannin opiskelusta	64
5.2.1	Lapselle helpot asiat englannin opiskelussa.	66
5.2.2	Lapselle hankalat asiat englannin opiskelussa.	66
5.3	Huoltajien näkemys lapsen englannin oppimisesta vapaa-ajalla.	67
5.4	Huoltajien käsitykset A1-englannin opetuksesta.	68
5.5	Huoltajien näkemykset varhaisesta kielenopetuksesta.	69
5.5.1	Varhaisen kielenopetuksen hyödyt	69
5.5.2	Varhaisen kielenopetuksen haitat	71
5.5.3	Toiveet varhaiselle kielenopetukselle.	71
5.6	Huoltajien käsityksiä A1-kielten opiskelusta.	72
5.6.1	Lapselle hyödylliset kielet	72
5.6.2	A1-kieliopintojen aloitusajankohta ja sen vaikutukset.	73
5.7	Huoltajien kokemuksia englannin etäopetuksesta	76
5.8	Päätuloksia huoltajakyselyn tuloksista.	77
6	YHTEENVETO JA LOPPUSANAT.	79
	LÄHTEET.	86
	LIITTEET.	88
	Liite 1. Vuosiluokan 2 ja vuosiluokkien 3–6 sanastotehtävät.	88
	Liite 2. Puheentuottamistehtävässä käytetty luokahuonekuva.	91
	Liite 3. Puheentuottamistehtävän arviointikriteerit puheen yleistason arvioimiseksi...92	
	Liite 4. Puheentuottamistehtävän arviointikriteerit neljän puheen piirteen arvioimiseksi.. . . .	95

ALKUSANAT

Jyväskylän yliopisto ja Åbo Akademi sopivat vuoden 2019 lopussa Opetushallituksen kanssa varhaista A1-kielen opetusta koskevan tutkimuksen toteuttamisesta (sopimus numero OPH-2122-2019) Opetushallituksen rahoituksella. Tutkimuksen nimeksi tuli *A1-englannin ja A1-finskan seurantatutkimus 2020* ja nimensä mukaisesti se kohdistui A1-englantiin (Jyväskylän yliopiston osatutkimus) ja A1-finskaan (Åbo Akademin osatutkimus). Tutkimuksessa oli mukana oppilaita perusasteen eri vaiheista niin, että finskan tutkimus kohdistui lukuvuonna 2019–20 koulunkäynnin aloittaneisiin. Englannin tutkimuksessa suuri osa oppilaista oli 2019–20 aloittaneita, mutta siinä oli mukana oppilaita aina vuosiluokalle 6 asti. Alun perin tutkimuksen oli määrä valmistua keväällä 2020, mutta COVID-19-pandemian takia oppilaita koskeva tutkimus jouduttiin siirtämään syksyyn 2020 ja osin alkuvuoteen 2021.

Tämä osio kertoo suomenkielisen perusopetuksen A1-englannin osatutkimuksen tulokset oppilaiden, opettajien ja tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden huoltajien osalta. A1-finskan tuloksia esitellään erillisessä raportissa (Peltoniemi & Hansell, 2021), mutta kummankin raportin lopussa vertaillaan englannin ja finskan päätuloksia.

Englannin osatutkimuksessa oli mukana oppilaita, jotka olivat osallistuneet vuonna 2018 samanlaiseen tutkimukseen, joka oli sekin Opetushallituksen rahoittama (Huhta ja Leontjev 2019). Tältä osin kyse on siis seurantatutkimuksesta, koska pystymme vertailemaan näiden oppilaiden aikaisempia vastauksia (esimerkiksi kysymyksiin suhtautumisesta englannin opiskeluun) ja suoriutumista kielitaitotehtävistä vuonna 2018 vuoden 2020 vastauksiin. Näemme kuitenkin tässä raportoitavan tutkimuksen myös ensimmäisenä osana sellaista pitkittäistutkimusta, jossa vuonna 2019–2020 aloittaneita englannin ja finskan oppilaita seurataan myös tulevaisuudessa, jotta nyt saatava kuva oppilaista täydentyisi.

Tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollinen ilman hyvin monen eri tahon panosta. Haluamme kiittää erityisesti kaikkia tutkimukseen osallistuneita oppilaita, opettajia ja huoltajia sekä niitä kouluja ja kuntia, joissa tutkimus suoritettiin. Ilman heitä hanke olisi ollut mahdoton toteuttaa. Kiitämme Opetushallitusta tutkimuksen rahoituksesta ja hankkeen ohjausryhmän jäseniä heidän tuestaan ja neuvoistaan tutkimuksen eri vaiheissa. Ohjausryhmän jäseninä toimivat Opetushallituksesta Annamari Kajasto, Yvonne Nummela, Marjo Rissanen ja Karoliina Inha (6.2.2020 asti) ja eri yliopistoista Michaela Pörn (Åbo Akademi), Ritva Kantelinen (Itä-Suomen yliopisto 15.9.2020 alkaen) ja Riikka Alanen (Jyväskylän yliopisto 14.9.2020 asti). Englannin osatutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen osallistui tämän raportin kirjoittajien lisäksi Dmitri Leontjev ja Kristiina Skinnari Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitokselta sekä useita tutkimushaastattelijoita ja aineiston litteroijia ja koodaajia: Jenna Savolainen, Karoliina Inha, Johanna Smedberg, Satu Berggren, Saija Saarenlaita, Heli Somero-Mononen, Salla Keinänen ja Milka Siponkoski. Heidän työnsä mahdollisti laajan aineistomme keräämisen ja loi pohjan sen analysoinnille sekä käsillä olevaa loppuraporttia että tulevia muita julkaisuja varten.

TIIVISTELMÄ

Raportissa kuvataan vuosina 2020–2021 tehdyn tutkimuksen *A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6: Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia* tuloksia. Tämä suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 tutkimus oli osa laajempaa kokonaisuutta, johon kuuluu tämän Jyväskylän yliopiston vastuulla olleen suomenkielisen perusopetuksen A1-englannin osan lisäksi Åbo Akademin samaan aikaan ruotsinkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–2 tehty A1-finskan tutkimus. Tutkimukset rahoitti Opetushallitus. A1-englannin tutkimukseen osallistui yhteensä 363 oppilasta, 550 opettajaa ja 129 tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden huoltajaa. Tutkimuksen tavoite oli selvittää varhain aloitettua englannin opetusta näiden kolmen osapuolen näkökulmasta ja luoda siitä kokonaiskuva. Tutkimuksessa selvitettiin muun muassa osapuolten suhtautumista varhaiseen A1-englannin opetukseen, opetuksen järjestelyjä, käytänteitä ja materiaaleja sekä varhaisen englannin oppimisen vahvuuksia ja haasteita. Näistä hankittiin tietoa kyselyiden avulla, joihin opettajat ja huoltajat vastasivat verkossa ja oppilaat kirjallisesti luokassa tai nuorimpien oppilaiden kyseessä ollessa suullisesti osana tutkijan kanssa käytyä kahdenkeskistä haastattelua. Lisäksi oppilaat suorittivat englannin sanaston laajuutta kartoittavan testin ja nuoremmat oppilaat myös englannin puhumistehtävän.

Tutkimuksessa havaittiin, että niin siihen osallistuneet opettajat ja oppilaat kuin huoltajatkin suhtautuivat myönteisesti A1-englannin opetukseen ja sen aloittamiseen jo 1. vuosiluokalla. Positiivinen asenne A1-englantiin näyttää säilyvän useimmilla oppilailla myöhemminkin perusopetuksessa, mikä havaittiin vertaamalla yli 180 vuosiluokkien 4–6 oppilaan vastauksia heidän vastauksiinsa vuoden 2018 varhennetun A1-englannin pilottihankkeessa. Näkemykset opetuksen luonteesta olivat kaikilla vastaajaryhmillä hyvin samanlaiset, ja niissä korostui oppimisen leikinomaisuus, mitä pidettiin yleisesti oppimista motivoivana tekijänä. Oppilaat kertoivat käyttävänsä englantia varsin säännöllisesti vapaa-ajallaankin; etenkin pelaamisessa, videoiden katselussa ja musiikin kuuntelussa. Englannin kielen käyttö vapaa-ajalla lisääntyi selvästi oppilaiden iän myötä ja oli suurinta 6. vuosiluokan oppilailla. Joitakin 2. vuosiluokan oppilaita lukuun ottamatta suullisen tehtävän suorittaneet vuosiluokkien 2–4 oppilaat olivat saavuttaneet vähintään taitotason A1.1, vanhemmat oppilaat myös taitotasot A1.2–A1.3 ja osa jopa A2-tason. Vuonna 2018 tutkimukseen osallistuneiden englannin sanaston laajuus oli kasvanut merkittävästi tutkimusten välillä kuluneiden kolmen vuoden aikana.

1 JOHDANTO

Valtioneuvosto päätti vuonna 2018 kieltenopetuksen alkamisesta jo perusopetuksen 1. vuosiluokalla 1.1.2020 alkaen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018; Valtiovarainministeriö 2018). Päätös kieltenopetuksen varhentamisesta pohjaa professori Riitta Pyykön (2017) Suomen kielivarannon tilaa ja tasoa koskevan selvityksen suosituksiin. Pyykön selvityksessä ja julkisessa keskustelussa kieltenopetuksen varhentamisen perusteluna on käytetty etenkin oppimisen herkkyykskausien hyödyntämistä ja varhaisen aloituksen myönteistä vaikutusta kieltenopiskelumotivaatioon ja -asenteisiin (Skinnari 2018).

Kieltenopetuksen varhaisempaa aloittamista varten valtioneuvosto päätti vuonna 2018 myös muuttaa perusopetus- ja tuntijakoasetuksia (valtioneuvoston asetus 793/2018) siten, että vuosiluokille 1 ja 2 lisättiin yhteensä kaksi vuosiviikkotuntia, jotka kohdennettiin 1. vuosiluokalla alkavan A1-kielen opetukseen. A1-kielen opetuksen tulee alkaa viimeistään 1. vuosiluokan keväällä vähintään 0,5 vuosiviikkotunnilla. Lisäksi vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2014) muutettiin ja täydennettiin vuosiluokilla 1–2 järjestettävän A1-kielen opetuksen osalta. Nämä *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2* julkaistiin toukokuussa 2019 (Opetushallitus 2019:1a), josta tässä dokumentissa käytetään nimitystä *Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteet*.

Kieltenopetuksen varhentamista tuettiin tarjoamalla opetuksen järjestäjille hankerahoitusta valtioneuvoston kärkihankeista vuosille 2017–2018 (Kärkihanke 1) ja 2019 (Kärkihanke 2). Yhteensä rahoitusta sai 95 hanketta vuonna 2017–18 ja 118 hanketta vuonna 2019 (Inha 2018; Opetushallitus 2021c). Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus toteutti ensimmäiseen kärkihankkeeseen osallistuneissa kokeilukouluissa seurantar tutkimuksen, johon osallistui kevätlukukaudella 2018 noin 700 vuosiluokkien 1–3 oppilasta, noin 200 opettajaa ja noin 80 huoltajaa noin 20 koulusta eri puolilla Suomea. Tutkimuksessa verrattiin varhennetusti vuosiluokilla 1–2 englannin opiskelun aloittaneita vuosiluokalla 3 aloittaneisiin oppilaisiin. Huhdan ja Leontjevin (2019) seurantaraportin mukaan valtaosa oppilaista, opettajista ja huoltajista suhtautui myönteisesti varhennettuun englannin opetukseen. Niin opettajien kuin vanhempienkin näkemys oli, että nuoremmat oppivat kieltä helposti. Varhennettua englannin opetusta toteutetaan opettajakyselyn mukaan monipuolisilla menetelmin ja materiaaleilla, ja etenkin leikinomaisuuden ja suullisen kielitaidon korostamisen koettiin tukevan nuoria oppijoita. Varhennettuun englannin opetukseen osallistuvien 1. vuosiluokan oppilaiden suullisen kielitaidon osalta tulokset olivat odotuksen mukaisia eli valtaosa ymmärsi yksinkertaisia kysymyksiä ja osa osasi myös vastata niihin, tyypillisesti yksittäisiä sanoja käyttäen. Tavallisimpien englannin sanojen tunnistaminen sujui vuosiluokkien 2 ja 3 oppilailta huomattavasti vuosiluokan 1 oppilaita paremmin, mitä selittää osin vanhempien oppilaiden parempi suomen kielen kirjoittamistaito, mutta todennäköisesti myös vanhempien oppilaiden runsaampi englannin käyttäminen vapaa-ajalla. Oppilaskyselyssä kävikin ilmi, että vanhemmat oppilaat käyttivät huomattavasti nuorempia enemmän englantia vapaa-ajallaan, ja arvioivat myös osaavansa englantia enemmän kuin nuoremmat.

Varhennetusta kieltenopetuksesta tehtiin myös kuntatason selvitys alkuvuodesta 2018 sellaisten kuntatoimijoiden keskuudessa, joilla oli muun muassa kärkihankkeiden tuomaa kokemusta varhennetusta kieltenopetuksesta. Tässä Skinnarin ja Sjöbergin (2018) tekemässä selvityksessä korostui, että varhaisen kieltenopetuksen tulisi kokemusten mukana olla ikätasolle sopivaa, mieluisaa ja kognitiivisesti haastavaa eli toiminnallisuutta, leikinomaisuutta

ja suullista kielitaitoa korostavaa sekä kuvalliseen materiaaliin pohjaavaa. Tällaista opetusta pystyy selvityksen mukaan parhaiten tarjoamaan ”motivoitunut, innostunut ja varhaista kieli-pedagogiikka tunteva sekä kieltä osaavaa opettaja” (Skinnari 2018: 4).

Opetushallituksen toukokuussa 2019 antama määräys Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetus-suunnitelman perusteista edellyttää, että opetuksen järjestäjä määrittelee A1-oppimäärän tavoitteet ja sisällöt vuosiluokille 1–2 sekä tekee tarvittavat muutokset A1-oppimäärän tavoit-teisiin ja sisältöihin vuosiluokille 3–6 (Opetushallitus 2019). Näiden tulee pohjautua vuosiluok-kien 1–2 A1-kielen opetukselle laadittuihin uusiin opetussuunnitelman perusteisiin. Valta-kunnalliset perusteet sisältävät kuvaukset vuosiluokilla 1–2 annettavan A1-kielen opetuksen tehtävästä, opetuksen ja oppimisen tavoitteista sekä tavoitteisiin liittyvistä sisällöistä. Lisäksi perusteissa kuvataan tavoitteita työtavoille ja oppimisympäristöille, ohjausta, eriyttämistä ja tukea sekä oppilaan oppimisen arviointia.

Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2019:1a) määritellään vuosiluokilla 1–2 annettavan vieraan kielen opetuksen erityiseksi tehtäväksi oppilaiden myönteisen asenteen herättämisen kielen oppimiseen ja luottamuksen vahvis-tamisen omiin kykyihin oppia kieliä ja käyttää vähäistäkin kielitaitoa. Sama tehtävä koskee kuitenkin myös vuosiluokkien 3–6 vieraan kielen opetusta (Opetushallitus 2014: 133). Lisäksi vuosiluokkien 1–2 opetuksella tulee herätellä oppilaiden uteliaisuutta kieliin ja tukea kykyä havainnoida ja hyödyntää kielellisiä ja kulttuurisia virikkeitä. Oppiaineen opetuksessa tulee korostua oppimisen ilo, toiminnallisuus sekä työtapojen ja aiheiden monipuolisuus. Aihe-piirien tulisi liittyä arkeen ja oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin, ja ne tulisi valita yhdessä oppilaiden kanssa. Vuosiluokilla 1–2 vieraan kielen opetukseen osallistuvilta oppilailta ei edellytetä luku- ja kirjoitustaitoa, joten opetuksessa tulee korostua suullinen vuorovaikutus. Kiinnostusta kirjoitettua kieltä ja lukemista kohtaan herätellään ja lisätään vähitellen.

Opetuksen ja oppimisen tavoitteet ja tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet vieraan kielen A1-ope-tuksessa vuosiluokilla 1–2 ovat seuraavat (Opetushallitus 2019:1a 25–27):

Opetuksen tavoitteet	Opetuksen tavoitteista johde-tut oppimisen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen			
T1 tutustutaan, mitä kieliä ja kulttuureita koulussa, lähiympäristössä ja Suomessa on. Ohjataan oppilasta tunnistamaan kohdekieli muista kielistä.	Oppilas oppii tiedostamaan kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta arjessaan sekä tunnistamaan kohdekielen muista osaamistaan kielistä. (tavoitetta ei arvioida)	S1 Pohditaan yhdessä, mitä kieliä koulussa, lähiympäristössä ja Suomessa puhutaan ja tutustutaan niissä esiintyviin kulttuureihin. Keskustellaan eri kielten yhtäläisyyksistä ja eroista.	L1, L2, L5, L7
T2 ohjataan oppilasta arvostamaan omaa kielitaitoaan sekä kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta	Oppilas oppii arvostamaan omaa kielitaitoaan sekä eri kieliä ja kulttuureja. (tavoitetta ei arvioida)	S1 Pohditaan yhdessä kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden merkitystä ja arvoa eri yhteisöille.	L1, L2
Kielenopiskelutaidot			
T3 tarjotaan oppilaalle mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä muiden kanssa ja toimia ryhmässä	Oppilas oppii yhteistyö- ja ryhmätyötaitoja.	S2 Harjoitellaan tekemään yhteistyötä ja työskentelemään pareittain ja ryhmissä.	L1, L2, L6
T4 ohjataan oppilasta tekemään havaintoja kielestä ja kielenkäytöstä sekä kehittämään kielellistä päättelykykyä	Oppilas oppii arvaamaan ja päättämään sanojen ja ilmausten merkityksiä sekä tekemään havaintoja kielestä ja kielenkäytöstä. (tavoitetta ei arvioida)	S2 Havainnoidaan pääsääntöisesti puhuttua kieltä. Harjoitellaan sanojen merkitysten päättelyä asiayhteyden, yleistiedon tai muiden kielten osaamisen perusteella.	L1, L4, L5

Opetuksen tavoitteet	Opetuksen tavoitteista johdetut oppimisen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
T5 tutustutaan yhdessä erilaisiin tapoihin oppia kieliä ja kokeillaan, millaiset tavat oppia kieliä sopivat oppilaalle parhaiten. Harjoitellaan yhdessä asettamaan tavoitteita kielten opiskelulle.	Oppilas oppii tunnistamaan, kokeilemaan, harjoittelemaan ja käyttämään erilaisia kielenopiskelutaitoja.	S2 Pohditaan, miten kieliä opitaan ja miten kieliä voi oppia. Harjoitellaan erilaisia tapoja opiskella kieltä. Harjoitellaan arvioimaan omaa kielitaitoa itse- ja vertaisarvioinnin keinoin käyttämällä esimerkiksi Eurooppalaista kielisalkkua.	L1, L7
Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa			
T6 rohkaista oppilasta käyttämään kieltä monipuolisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa	Oppilas oppii käyttämään kieltä viestintäkumppanin tukemana muutamissa yleisimmin toistuvissa viestintätilanteissa.	S3 Sisältöjen valinnan lähtökohtana ovat oppilaiden arki ja kiinnostuksen kohteet. Sisältöjä valitaan yhdessä oppilaiden kanssa. Keskeisiä sisältöjä ovat eri kielenkäyttötarkoituksiin liittyvät tilanteet, kuten tervehtiminen, hyvästely, omasta itsestä kertominen ja arkeen liittyvät kielenkäyttötilanteet. Opetuksessa harjoitellaan kohteliaasta kielenkäyttöä vuorovaikutustilanteissa. Osana vuorovaikutusta harjoitellaan sanastoa ja rakenteita fraaseina esimerkiksi laulujen, leikkien, draaman ja pelillistämisen avulla.	L1, L2, L4, L6, L7
T7 ohjata oppilasta hyödyntämään non-verbaalisia keinoja ja käyttämään erilaisia keinoja päätellä sanojen merkityksiä. Rohkaista oppilasta ilmaisemaan omia oivalluksiaan sekä viestin ymmärtämiseen liittyviä vaikeuksia.	Oppilas oppii hyödyntämään erilaisia apukeinoja kuten eleitä, ilmeitä, sanastoja ja TVT-taitoja selviytyäkseen vuorovaikutustilanteista. Oppilas oppii arvaamaan tai pääättelemään yksittäisten sanojen merkityksiä. Oppilas oppii ilmaisemaan, onko ymmärtänyt kuulemansa. Oppilas oppii tuomaan esille omia oivalluksiaan.	S3 Pohditaan, miten voi toimia, jos osaa kieltä vain vähän. Harjoitellaan erilaisten viestinnässä tarvittavien apukeinojen, kuten eleiden ja piirtämisen käyttöä. Harjoitellaan sanojen merkitysten päättelyä asiayhteyden, yleistiedon tai muiden kielten osaamisen perusteella. Harjoitellaan ilmaisia, joita tarvitaan, kun viestin ymmärtämisessä on vaikeuksia.	L1, L2, L3, L4, L5, L7
T8 rohkaista oppilasta käyttämään kieltä viestintätilanteeseen ja kulttuuriin sopivalla tavalla	Oppilas oppii käyttämään joitakin kielelle ja kulttuurille tyypillisiä kohteliaisuuden ilmauksia	S3 Totutellaan käyttämään kielelle ja kulttuurille tyypillisimpiä kohteliaisuuden ilmauksia arjen vuorovaikutustilanteissa, kuten tervehtiminen, hyvästely, kiittäminen ja avun pyytäminen. Harjoitellaan luontevaa reagointia vuorovaikutustilanteissa.	L2, L4, L6, L7
Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä			
T9 ohjata oppilasta ymmärtämään kohdekielen tavallisimpia sanoja ja ilmauksia oppilaille tutuissa tilanteissa	Oppilas oppii ymmärtämään muutamia kuulemiaan ja näkemään sanoja ja ilmauksia.	S3 Sisältöjen valinnan lähtökohtana ovat oppilaiden arki ja kiinnostuksen kohteet. Sisältöjä valitaan yhdessä oppilaiden kanssa. Oppilas tutustuu ensisijaisesti puhuttuihin teksteihin ja vähitellen myös kirjoitettuihin teksteihin sekä arjessa kuuluvaan ja näkyvään kieleen. Kuunnellaan ja havainnoidaan kohdekielen ääntämistä sekä sana- ja lausepainoa, puherytmiä ja intonaatiota. Ymmärtämistä harjoitellaan esimerkiksi laulujen, leikkien, lorujen, tarinoiden ja kuvien avulla.	L1, L2, L3, L4, L5, L7

Opetuksen tavoitteet	Opetuksen tavoitteista johdetut oppimisen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä			
T10 ohjata oppilasta käyttämään kohdekielen tavallisimpia sanoja ja ilmauksia oppilaille tutuissa tilanteissa erityisesti puheessa ja harjoittelemaan ääntämistä	Oppilas oppii käyttämään tavallisimpia sanoja ja ilmauksia puheessa sekä ääntämään niitä ymmärrettävästi.	S3 Sisältöjen valinnan lähtökohtana ovat oppilaiden arki ja kiinnostuksen kohteet. Sisältöjä valitaan yhdessä oppilaiden kanssa. Harjoitellaan runsaasti ja monipuolisesti kohdekielen ääntämistä sekä sana- ja lausepainoa, puherytmiä ja intonaatiota. Sanastoa ja rakenteita harjoitellaan osana vuorovaikutusta erilaisissa oppilaille tutuissa tilanteissa sekä esimerkiksi kuvien, laulujen, leikkien, lorujen, tarinoiden, draaman ja pelillistämisen avulla. Tarjotaan mahdollisuuksia tutustua vähitellen kirjoittamiseen.	L1, L2, L3, L4, L5, L7

Vuosiluokilla 3–6 A-englannin opetuksen tavoitteina ja tavoitteisiin liittyvinä sisältöalueina ovat (Opetushallitus 2014: 243–244):

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen		
T1 ohjata oppilasta havaitsemaan lähiympäristön ja maailman kielellinen ja kulttuurinen runsaus sekä englannin asema globaalien viestinnän kielenä	S1	L2
T2 motivoida oppilasta arvostamaan omaa kieli- ja kulttuuritaustansa sekä maailman kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta ja kohtaamaan ihmisiä ilman arvottavia ennakkoletuksia	S1	L1, L2
T3 ohjata oppilasta havaitsemaan kieliä yhdistäviä ja erottavia ilmiöitä sekä tukea oppilaan kielellisen päättelykyvyn kehittymistä	S1	L1, L2
T4 ohjata oppilasta ymmärtämään, että englanniksi on saatavilla runsaasti aineistoa ja valitsemaan niistä omaa oppimistaan edistävää, sisällöltään ja vaikeustasoltaan sopivaa aineistoa	S1	L2, L3
Kielenopiskelutaidot		
T5 tutustua yhdessä opetuksen tavoitteisiin ja luoda salliva opiskeluilmapiiri, jossa tärkeintä on viestin välittyminen sekä kannustava yhdessä oppiminen	S2	L1, L3
T6 ohjata oppilasta ottamaan vastuuta omasta kielenopiskelustaan ja kannustaa harjaannuttamaan kielitaitoaan rohkeasti ja myös tieto- ja viestintätekniologiaa käyttäen sekä kokeilemaan, millaiset tavat oppia kieliä sopivat hänelle parhaiten	S2	L1, L4, L5, L6
Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa		
T7 ohjata oppilasta harjoittelemaan vuorovaikutusta aihepiiriltään monenlaisissa tilanteissa rohkaisten viestinnän jatkumiseen mahdollisista katkoksista huolimatta	S3	L2, L4, L5, L7
T8 rohkaista oppilasta pitämään yllä viestintätilannetta käyttäen monenlaisia viestinnän jatkamisen keinoja	S3	L4
T9 tukea oppilaan viestinnän kulttuurista sopivuutta tarjoamalla mahdollisuuksia harjoitella monipuolisia sosiaalisia tilanteita	S3	L2, L4
Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä		
T10 ohjata oppilasta työskentelemään vaativuudeltaan monentasoisten puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien parissa käyttäen erilaisia ymmärtämisstrategioita	S3	L4
Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä		
T11 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia tuottaa puhetta ja kirjoitusta aihepiirejä laajentaen sekä kiinnittäen huomiota myös keskeisiin rakenteisiin ja ääntämisen perussääntöihin	S3	L3, L4, L5, L7

Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2019: 27–28) esitetään tavoitteita myös oppimisympäristöille ja työtavoille. Vuosiluokkien 1–2 osalta mainitaan muun muassa koko koulun ja sen lähiympäristön monikielisten, monikulttuuristen ja multimodaalisten resurssien hyödyntäminen opetuksessa sekä kohdekielen näkyminen ja kuuluminen oppimistilanteissa ja vuorovaikutustilanteissa. Erityisesti perusteissa korostetaan oppijoiden ikäkauden ja kehitysvaiheen huomioimisen tärkeyttä sekä sitä, että opetuksessa huomioidaan oppilaiden erilaiset lähtökohdat. Opetusta tulee myös tarvittaessa eriyttää sekä niille, jotka tarvitsevat tukea oppimiseensa, että niille, jotka edistyvät muita nopeammin tai osaavat kohdekieltä entuudestaan. Niin työtapojen kuin oppimisympäristöjen osalta perusteissa painotetaan oppilaslähtöisyyttä ja oppilaiden osallistamista, monipuolisuutta, toiminnallisuutta, tutkivaa oppimista, leikinomaisuutta sekä musiikin, draaman, pelien, liikkeen ja eri aistien hyödyntämistä. Tavoitteena on tarjota oppilaille mahdollisuuksia vahvistaa kielen opiskelutaitojaan ja ohjata heitä käyttämään kielitaitoon rohkeasti ja täten tukea heidän kielitaitonsa kehittymistä monipuolisesti. Lisäksi perusteissa mainitaan erikseen, että A1-kielen opetusta voidaan eheyttää nivomalla kohdekielen taitojen oppiminen muiden oppiaineiden opetukseen. Oppilailta myös kannustetaan monipuoliseen kielen opiskeluun tarjoamalla mahdollisuuksia tutustua myös muihin kieliin ja puhumalla heidän kanssaan kielitaidon merkityksestä.

Arvioinnin osalta opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014: 245; Opetushallitus 2019: 28–29) sekä oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointia koskevissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutoksissa (Opetushallitus 2020) painotetaan mahdollisuuksia osoittaa oppiminen eri tavoin ja tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisin keinoin. Opettajia ohjataan antamaan kannustavaa palautetta, jonka avulla oppilasta autetaan tulemaan tietoiseksi oppimisen tavoitteista sekä omista taidoistaan ja niiden kehittämisestä. Kieliaineissa oppilaita ohjataan pohtimaan kielen oppimistaan esimerkiksi Eurooppalaisen kielisalkun tai vastaavan työvälineen avulla sekä vähitellen ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Lukuvuoden päättyessä arviointi tehdään suhteessa kaikkiin opetussuunnitelman perusteiden oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin kyseisenä lukuvuonna.

Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2019: 7) on myös mainittu, että lapsia voidaan jo ennen kielen A1-oppimäärän opetuksen alkamista tutustuttaa eri kieliin joko esiopetuksessa tai 1. vuosiluokan syksyllä, jos opetus alkaa vasta kevätlukukaudella. Tätä tutustumista kutsutaan kielisuihkuksi, jossa kieliin tutustutaan esimerkiksi laulaen, leikkien, pelaten ja liikkuen (ks. esim. Bärlund 2012; Lahti, Harju-Autti, Verkama & Aaltonen-Kiianmies 2020).

Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetuksen opetussuunnitelman perusteiden toimeenpanoa kunnissa ja kouluissa on tuettu syksyn 2019 ja vuoden 2020 aikana kielten tutoropettajatoiminnalla sekä maksuttomilla alueellisilla koulutuksilla ja webinaareilla, joissa on muun muassa tutustuttu uusiin opetussuunnitelman perusteisiin, tarjottu mahdollisuuksia verkostoitua muiden opettajien kanssa sekä tuettu opettajien kielipedagogista ja ammatillista osaamista (Opetushallitus 2021a; Opetushallitus 2021d).

2 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT JA TUTKIMUSVÄLINEET

Tässä raportissa raportoitavan A1-englantia koskevan selvityksen tutkimusaineistoa kerättiin opettajilta, oppilailta ja oppilaiden huoltajilta. Yhteensä tutkimukseen osallistui 363 oppilasta, 550 opettajaa ja 129 tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden huoltajaa. Opettajille ja huoltajille lähetettiin sähköinen kyselylomake keväällä 2020, ja aineistonkeruu toistettiin vielä syksyllä 2020. Oppilasaineisto kerättiin loppusyksystä 2020 ja alkuvuodesta 2021 koulupäivän aikana tehdyllä yksilöhaastattelulla tai luokassa opettajan johdolla vastatulla kirjallisella kyselyllä. Tehtäviin kuului myös kaksi kielitaitotehtävää; sanastotehtävä ja nuoremmilla oppilailla myös puheentuottamistehtävä. Kaikki tutkimusvälineet suunniteltiin Jyväskylän yliopiston ja Åbo Akademin yhteistyönä samanlaisen aineiston keräämiseksi A1-englannin ja A1-finskan opetuksesta. Tutkimusvälineiden pohjana käytettiin varhennetun kielenopetuksen pilottitutkimuksen (Huhta & Leontjev 2019) tutkimusvälineitä vuodelta 2018.

Varhaisen A1-englannin opetuksen tutkimukseen osallistui 15 suomenkielistä perusopetusta tarjoavaa koulua Helsingin, Jyväskylän ja Tampereen seuduilta. Osa kouluista ja oppilaista oli samoja, jotka osallistuivat keväällä 2018 tehtyyn pilottitutkimukseen (Huhta & Leontjev 2019); nämä oppilaat olivat vuoden 2020 syksyllä vuosiluokilla 4–6. Osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli uusia eli he tulivat mukaan vasta tässä raportissa kuvattuun tutkimukseen.

Opettajakysely

Tutkimuksen opettaja-aineisto koostuu 550 kyselyvastauksesta. Opettajakyselyn pohjana käytettiin varhennetun kielenopetuksen pilottitutkimuksen opettajakyselyä, jota täydennettiin vastaamaan varhaisen A1-englannin ja A1-finskan tämänhetkistä tilannetta. Kysely sisälsi 63 suljettua ja avokysymystä, josta 28 oli pakollisia. Nämä käyvät ilmi [verkossa](#) olevasta liitteestä.

Opettajille lähetettiin kutsu kyselyyn huhtikuussa 2020 rehtoreiden kautta. Kutsu lähetettiin kaikkien Suomen maakuntien suomenkielisten koulujen rehtoreille, jotka välittivät kutsun eteenpäin A1-englantia opettaville opettajille. Lisäksi kyselykutsua jaettiin seuraavissa suljetuissa Facebook-ryhmissä: *Alakoulun kieltenopetus*, *Varhennettu kielen opetus ja kielirikasteinen opetus*, *Alakoulun aarreaitta*, *Digitaalis-taktiilinen kieltenopetus*, *Suomen englanninopettajat ry*, *Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi*, *Kielihankkeet* ja *Englannin opettajat*. Kutsu julkaistiin myös Kieliverkoston sähköpostilistalla, verkkosivuilla ja Twitterissä. Syksyllä 2020 kutsu jaettiin myös Opetushallituksen toimesta kaikille suomenkielisen perusopetuksen järjestäjille.

Oppilasaineisto

Englannin kieltä koskevaan tutkimukseen osallistui kaksi erilaista oppilasryhmää. Ensimmäisen ryhmän muodostivat ne oppilaat, jotka osallistuivat tutkimussarjaamme ensimmäistä kertaa vuonna 2020. Heistä 106 oli perusopetuksen 2. vuosiluokan ja 50 vuosiluokan 3 oppilaita, yhteensä siis 156 oppilasta. Lähes kaikki 2. vuosiluokan oppilaat olivat aloittaneet englannin opiskelun lukuvuoden 2019–2020 syksyllä ja vain pieni, yhdestä koulusta tullut ryhmä kevätlukukauden alussa. Toisen oppilasryhmän muodostivat 207 oppilasta, jotka olivat

osallistuneet vuoden 2018 pilottihankkeeseen ja osallistuivat nyt myös vuoden 2020 tutkimukseen. Heistä 39 oli 4. vuosiluokalla vuonna 2020, 90 vuosiluokalla 5 ja 78 vuosiluokalla 6. Vuonna 2018 he olivat siis olleet vuosiluokilla 1–3. Yhteensä tutkimukseen osallistui 363 oppilasta. Oppilasaineisto kerättiin ensimmäiseltä eli nuorimmalta ryhmältä haastattelun ja sen osana pidettyjen kielitehtävien avulla. Toisen ryhmän aineisto kerättiin pääosin kirjallisesti luokassa järjestettyinä ryhmätehtävinä, mutta 4. vuosiluokan oppilaat ja muutama 5. vuosiluokan oppilas haastateltiin yksilöllisesti ja he suorittivat myös englannin puhumistehtävän. Pääosa aineistosta kerättiin syksyllä 2020 ja loput alkuvuodesta 2021.

Oppilaskysely

Oppilaskyselyn tavoitteena oli selvittää oppilaiden käsityksiä englanninopetuksesta, englannintaidoista ja englannin kielen käytöstä. Kysymykset käyvät ilmi [verkossa](#) olevasta liitteestä. Kyselyssä oli sekä suljettuja että avokysymyksiä, jotka esitettiin 2. ja 3. vuosiluokan oppilaille suullisesti samassa tilanteessa, jossa he suorittivat englannin puhumistehtävän. Vuosiluokan 4 oppilaat vastasivat osaan kysymyksistä suullisesti puhumistehtävän yhteydessä ja osaan kirjallisesti luokassa opettajan johdolla. Suullisesti esitetyt kysymykset ja vastausvaihtoehdot olivat oppilaan nähtävillä myös kirjallisina, joten oppilas saattoi joko vastata suullisesti tai osoittaa haluamaansa vastausvaihtoehtoa. Etähaastattelussa oppilaalle esitettiin lomakkeesta yksi kysymys kerrallaan niin, että hän näki sen myös jaetun näytön kautta. Vuosiluokkien 5 ja 6 oppilaat vastasivat koko kyselyyn kirjallisesti luokassa opettajan johdolla. Kysymykset käyvät ilmi taulukosta 2.1.

Nuorempien ja vanhempien oppilaiden kyselyt olivat pääosin samanlaiset: Kysymykset, jotka koskivat heidän suhtautumistaan englannin kieleen ja sen opiskeluun, englannin käyttöön vapaa-ajalla, itsearviointiin englannin osaamisesta sekä erilaisiin motivaatioon liittyviin seikoihin olivat samoja. Vanhemmilta eli vuosiluokkien 4 ja 6 oppilailta ei kuitenkaan kysytty joitakin sellaisia kysymyksiä, joihin he olivat vastanneet jo pilottihankkeen aikana, kuten arviota siitä, miten hyvin he mielestään osasivat englantia silloin, kun olivat aloittaneet sen opiskelun lukuvuonna 2017–2018.

Vuoden 2020 oppilaskysely oli jonkin verran laajempi kuin 2018 pilottihankkeen kysely. Merkittävimmät uudet kysymykset koskivat oppilaiden itsearviointia englannin osaamisesta erilaisissa tilanteissa, englannin käyttämiseen liittyvää jännitystä tai sen puutetta sekä heidän näkemystään huoltajien ja kavereiden mielipiteistä. Joitakin kysymyksiä myös tarkennettiin ja suljettujen kysymysten vastausvaihtoehtoja havainnollistettiin lomakkeessa peukalosymboleilla. Tarkennukset ja symbolit käyvät ilmi [verkossa](#) olevista liitteistä.

Kielitehtävät

Oppilaiden englannin osaamisen edistymisestä perusopetuksen alussa tai ylipäänsä perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 on vain vähän sellaista tutkimukseen perustuvaa tietoa, joka perustuu oppilaiden suoriutumiseen testeissä tai muissa vastaavissa tehtävissä. Tässä tutkimuksessa keskityimme kahteen englannin osaamisen alueeseen: sanaston laajuuteen ja puhumiseen (tarkemmin sanottuna interaktiiviseen puhumiseen tai suulliseen kielitaitoon kokonaisuutena, koska oppilas suoritti tehtävän tutkijan johdolla, joten myös oppilaan puheen ymmärtämisestä voitiin saada käsitys tehtävän perusteella). Oppilaiden kielitaitoa olisi toki hyvä arvioida monipuolisemmin ja ottaa mukaan myös muita kielitaidon alueita kuten tekstin ymmärtämistä, kirjoittamista ja rakenteiden hallintaa. Koska laajempi testien järjestäminen on hankalaa näin nuorille oppilaille (mm. väsyminen, normaalin koulutyön häiriintyminen),

keskityimme suulliseen kielitaitoon ja sanastoon, koska ne arvioitiin tärkeimmiksi alueiksi alla kuvatuilla perusteilla. Myös muiden opetuksen ja oppimisen tavoitteiden kuin kielitaito-tavoitteiden arviointi olisi varmasti paikallaan, mutta niiden arviointia varten on toistaiseksi olemassa varsin vähän kohtuullisen helppokäyttöisiä ja/tai toimiviksi todettuja tapoja.

Suullinen kielitaito (puhuminen ja puheen ymmärtäminen) valittiin arvioitavaksi kielitaidon alueeksi sen keskeisen aseman takia perusopetuksen kahden ensimmäisen vuoden opetuksessa. Kielenopetukselle ja -oppimiselle asetetaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) useita tavoitteita, mutta kun rajataan tarkastelu kielitaitoon, paino opetuksessa vuosiluokilla 1–2 on suullisessa kielitaidossa (ml. puheen ymmärtäminen; Opetushallitus 2019). Näkemystä vahvistaa se, että sekä vuoden 2018 pilottitutkimukseen että vuoden 2020 seurantatutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat keskittyvänsä suullisen kielitaitoon enemmän kuin lukemiseen ja kirjoittamiseen.

Sanaston laajuus valittiin toiseksi keskeiseksi kielitaidon alueeksi sen takia, että sanaston hallinta on parhaita muun kielitaidon ennustajia (Schmitt, Cobb, Horst & Schmitt 2017). Sen on osoitettu olevan yhteydessä sekä lukemiseen (esim. Nation, 2006; Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2015) että puhumiseen (esim. Koizumi & In'nami 2013). Nuorimmilla oppilailla suomen kielen luku- ja kirjoitustaito ovat vasta kehitteillä, joten kirjallisesti mitattu sanastohallinta ei suoraan vastaa oppijan kykyä puhua kieltä, josta toki tässä tutkimuksessa saatiin heiltä näyttöä myös puhumistehtävän avulla. Sanan osaaminen on sekin moniulotteinen ilmiö, ja on jaoteltavissa esimerkiksi ymmärtämiseen ja (suulliseen ja kirjalliseen) tuottamiseen; sanan osaamiseen voi sisältyä myös tietoa ja taitoa käyttää sitä tilanteeseen sopivalla tavalla (esim. puhekielinen, muodollinen; tarkemmin sanaston tutkimuksesta ks. esim. Nation 2006; Honko 2013). Päädyimme käyttämään seuraavassa kuvattua sanaston laajuutta arvioivaa tehtävätyyppiä, koska sen tyyppisiä tehtäviä on käytetty varsin laajasti tutkimuksissa, muun muassa siksi, että ne ovat oppijoiden kannalta nopeita vastata, mikä mahdollistaa arvioitavan alueen eli sanaston melko laajan testaamisen. Tällaisista sanastotesteistä on myös helpompi laatia laadukkaita ja muihin (sanasto)testeihin rinnastettavissa olevia testejä, etenkin verrattuna tekstin ja puheen ymmärtämisen arviointiin.

Englannin kielen taitoa mittaaviksi kielitehtäviksi valittiin siis: 1) sanastotehtävä, jossa oli englannin sanaston laajuutta mittaava kaksiosainen kirjallinen tehtävä ja 2) kuvaan perustuva puheentuottamistehtävä, jossa testattiin englannin kielen suullista kielitaitoa (ks. liitteet 1 ja 2). Kaikki oppilaat suorittivat ainakin toisen sanastotehtävistä, mutta suulliseen tehtävään osallistuivat pääosin vain ne, jotka olivat suorittaneet puhumistehtävän vuoden 2018 pilottihankkeessa eli vuoden 2020 vuosiluokan 4 oppilaat. Lisäksi puhetehtävän tekivät myös ne oppilaat, jotka osallistuivat nyt ensimmäistä kertaa tutkimukseen.

Taulukko 2.1 tiivistää eri vuosiluokilla mukana olleiden oppilaiden suorittamat tehtävät ja kyselyt. Vuosiluokilla 2 ja 3 lukuvuonna 2020–2021 olleet oppilaat eivät olleet osallistuneet vuoden 2018 pilottihankkeeseen vaan olivat nyt ensimmäistä kertaa mukana tutkimuksessa. Vuosiluokkien 4, 5 ja 6 oppilaat olivat osallistuneet tutkimukseen jo vuonna 2018, joten tässä tutkimuksessa voidaan selvittää heidän sanastonsa kehittymistä. Lisäksi tässä tutkimuksessa voidaan selvittää myös vuosiluokan 4 oppilaiden kohdalla heidän puhumistaitonsa kehittymistä.

TAULUKKO 2.1. OPPILAIDEN SUORITTAMAT TEHTÄVÄT JA KYSELYT ENGLANNIN TUTKIMUKSESSA 2020–2021.

Vuosiluokka 2020 syksyllä	Kyselylomake	Puheentuottamistehtävä	Sanastotehtävä
2. lk	suullisesti (+kirjallisesti)	suullisesti	suullisesti (+kirjallisesti) (vain helpompi osa)
3. lk	kirjallisesti (osa kysymyksistä suullisesti)	suullisesti	kirjallisesti (molemmat osat)
4. lk	kirjallisesti (osa kysymyksistä suullisesti)	suullisesti	kirjallisesti (molemmat osat)
5. lk	kirjallisesti	(vain muutama oppilas)	kirjallisesti (molemmat osat)
6. lk	kirjallisesti	-	kirjallisesti (molemmat osat)

Nuorimmat eli tutkimuksen aikana 2. vuosiluokalla olleet oppilaat suorittivat sanastotehtävän suullisesti kahden kesken tutkijan avustamana, mutta kuitenkin niin, että oppilas näki tehtävän samaan aikaan myös paperilla. Syynä oli se, että tutkimuksessa haluttiin varmistaa oppilaiden pystyvän vastaamaan tehtävään sekä kyselylomakkeeseen mahdollisesti vielä hitaasta suomen kielen luku- ja kirjoitustaidosta huolimatta. Sanastotehtävän suorittaminen lopetettiin kesken, jos oli selvää, etteivät oppilaan taidot vielä riittäneet sen tekemiseen kokonaan. Vanhemmat oppilaat eli vuosiluokkien 3 ja 4 oppilaat tekivät sanastotehtävän ja vastasivat kyselylomakkeeseen kirjallisesti luokassa opettajan johdolla.

Suullisesti kerätyn oppilasaineiston kolmen osan eli kyselyn, sanastotehtävän ja puheentuottamistehtävän kesto oppilasta kohden oli keskimäärin noin 30 minuuttia, lyhyimmillään 20 minuuttia ja pisimmillään 50 minuuttia. COVID-19-pandemian vuoksi aineistonkeruussa kiinnitettiin erityistä huomioita suojaruusteisiin, minkä vuoksi haastattelijat käyttivät visiireitä ja pleksilaseja. Lisäksi kiinnitettiin erityistä huomiota pintojen ja käsien huolelliseen puhdistamiseen. Suojaruusteita pyrittiin käyttämään mahdollisimman huomaamattomasti, jotta niiden vaikutus tutkijan ja oppilaan väliseen kommunikointiin olisi mahdollisimman vähäinen.

Kouluille tarjottiin myös mahdollisuus aineistonkeruuseen etänä. Vuosiluokkien 2 ja 3 oppilaista 153 haastateltiin kasvokkain ja 5 etänä. Vuosiluokkien 4 ja 6 oppilaat haastateltiin joko kasvokkain tai he suorittivat kyselyn ja tehtävät kirjallisesti. Vuosiluokan 4 oppilaista 23 haastateltiin kasvokkain, ja 16 teki kyselyn ja tehtävät kirjallisesti. Vuosiluokan 5 oppilaista 6 haastateltiin kasvokkain, ja loput 83 oppilasta teki kaiken kirjallisesti. Vuosiluokan 6 kaikki 78 oppilasta suorittivat kyselyn ja tehtävän kirjallisesti.

Sanastotehtävä

Englannin sanastotehtävänä käytettiin varhaisen englanninopetuksen pilottihankkeessa käytettyä kaksiosaista tehtävää (Huhta & Leontjev 2019, ks. liite 1), joka oli peräisin Jyväskylän yliopiston vuosina 2010–2013 tekemästä DIALUKI-tutkimusprojektista. DIALUKI-projektiin voi tutustua Jyväskylän yliopiston verkkosivuilla osoitteessa www.jyu.fi/dialuki. Kyseisessä projektissa sanavaraston laajuutta mittaava tehtävä osoittautui toimivan hyvin ja ennustavan sekä samanaikaista että myöhempää englannin osaamista (ks. esim. Alderson ym. 2015; Alderson, Huhta & Nieminen 2016).

Englannin sanastotehtävä perustuu 2000-luvun alussa kehitettyyn kansainväliseen Vocabulary Levels Testiin (Schmitt, Schmitt & Clapham 2001). Tehtävät rakentuvat englannin sanojen yleisyydelle eli kukin tehtävä koostetaan sanoista, jotka esiintyvät tietyllä yleisyys- tai taajuustasolla (frequency band). Tarkennuksena todettakoon, että testin pohjana käytetyt taajuustasot perustuvat sanaperheisiin; sanaperhe muodostuu paitsi sanan perusmuodosta myös sen kaikista taivutusmuodoista, kuten. *walk, walked, walking* sekä johdoksista, kuten *possible, impossible*. DIALUKI-projektissa kehitettiin testistä kaksi aivan tavallisimmille englannin sanoille perustuvaa versiota, joita nyt käytimme tässä tutkimuksessa. Ensimmäinen rakentuu otokselle 500 yleisimmästä englannin sanasta lukuun ottamatta funktiosanoja kuten artikkeleita, prepositioita ja pronomineja. Otos sisältää myös saman sanaperheen sanat, jotka esiintyvät taajuusvälillä 500–1000. Yhdessä tehtävässä oli 60 englanninkielistä sanaa jaettuna kuuden sanan ryhmiin. Kussakin ryhmässä oli kolme suomenkielistä sanaa, jotka olivat käännösvastineita kolmesta samassa ryhmässä esitetystä englanninkielisestä sanasta. Oppilaan tehtävä on kertoa tai merkitä, mitkä suomen- ja englanninkielisistä sanoista vastaavat toisiaan.

Edellä kuvattu sanastotehtävä perustuu englannin sanojen yleisiin taajuuslistoihin, jotka perustuvat pääosin aikuisten teksteihin ja puheeseen hyvin monissa eri konteksteissa. Koska varhaisessa kielenopetuksessa oppilaat ovat tekemisissä vain tiettyjen, lasten elämänpiiriin liittyvien sanojen ja ilmausten kanssa, täydensimme englannin sanastotehtävää muutamalla sanalla, jotka perustuivat varhaiseen englanninopetukseen laadittujen oppikirjojen sisällön ja sanaston analyysiin. Sanatehtävän alkuun lisättiin kaksi osiota, joissa oli yhteensä kuusi suomenkielistä sanaa, joille oppilaan piti valita englanninkieliset vastineet.

Puheentuottamistehtävä

Puheentuottamistehtävällä testattiin sekä englannin kielen ymmärtämistä että tuottamista. Tehtävä koostui kolmesta piirretystä kuvasta, joista yksi esitti koulun luokkahuonetta (ks. liite 2), toinen koulun pihaa ja kolmas kodin keittiötä ja olohuonetta. Kuviin valittiin asioita, esineitä, henkilöitä ja tapahtumia vuosiluokkien 1–2 englannin oppimateriaalien ja opetus-suunnitelman perusteiden pohjalta. Testitilanteessa oppilaille näytettiin yksi kuva kerrallaan ja heiltä kysyttiin niihin liittyviä kysymyksiä ensin englanniksi ja myöhemmin suomeksi, mikäli oppilas osoitti, ettei ymmärtänyt englanninkielistä kysymystä. Oppilasta kehoitettiin vastaamaan englanniksi. Etätoteutuksessa keskusteltiin vain koulun luokkahuonetta esittävästä kuvasta ja kuvaa näytettiin oppilaalle näytönjaon kautta. Myös kasvokkain pidetyssä kuvatehtävässä paino oli luokkahuonetta esittävällä kuvalla, etenkin jos oli selvää, että oppilaan englannin osaaminen rajoittui vielä vain muutaman yksittäisen sanan, kuten numeroiden tai värien tuottamiseen.

Kuvatehtävään päädyttiin vuoden 2018 pilottihankkeen kokemusten ja vuoden 2020 tutkimusta edeltäneen varhaisen englannin opetuksen materiaalien analyysin perusteella. Pilottihankkeessa silloisten 1. vuosiluokan oppilaiden puhumistehtävä oli haastattelu, jossa tutkija kysyi oppilailta yksinkertaisia kysymyksiä. Näitä olivat esimerkiksi: *What is your name? Do you have sisters or brothers?* Tutkija pyysi myös oppilasta kertomaan, mitä tämä teki tavallisen koulupäivän aikana. Osoittautui, että valtaosa oppilaista pystyi sanomaan vain yksittäisiä sanoja ja että arkipäivän tapahtumista kertominen oli heille vielä liian vaikeaa. Pilottihankkeen opettajakysely tuotti myös runsaasti tietoa siitä, mitä perusopetuksen alkuvaiheen englannin tunteilla tapahtuu ja millaista kieltä siellä käytetään. Näiden kokemusten perusteella päädyttiin laatimaan sellainen puhumistehtävä, joka on mahdollisimman lähellä oppilaiden konkreettista koulupäivää ja englannin tunteja. Kuvaan perustuvia tehtäviä käytetään varsin yleisesti

kielitaidon arvioinnissa kielen oppimisen alkutaipaleella ja varsinkin nuorilla oppijoilla (ks. esim. Huhta & Suontausta 1993; Luoma 2004). Suullisen kielitaidon arvioinnin pohjaksi laadittiinkin piirrettyjä, monivärisiä kuvia, jotka esittävät kolmea lapsille tuttua ympäristöä: luokkahuonetta, koulun pihaa ja kotia. Kuvissa esiintyy kaksi lasta (tyttö ja poika), mutta kaikki muut hahmot ovat erilaisia eläimiä. Kuvissa on näkyvillä eläinten lisäksi muita perusopetuksen kielinopetuksen teemoja kuten värejä, numeroita, erilaisia kouluun ja kotiin liittyviä esineitä sekä tavallisia koulu- ja arkipäivän aktiviteetteja. Tehtävä mahdollistaa sekä yksittäisten tuttujen sanojen tuottamisen että tapahtumista kertomisen. Samalla on myös mahdollista saada käsitys siitä, miten hyvin oppilas ymmärtää englantia, etenkin kysymyksiä.

Huoltajakysely

Tutkimuksen huoltaja-aineisto koostuu 129 kyselyvastauksesta. Näistä 76 oli 1. vuosiluokalla A1-englannin opiskelun aloittaneiden huoltajia ja 53 vuosiluokalla 2 tai 3 aloittaneiden huoltajia. Vastaushetkellä näistä 76 vuosiluokalla 1 A1-englannin opintonsa aloittaneista 43 (57 %) oli vielä 1. vuosiluokalla eli huoltaja vastasi kyselyyn samana lukuvuonna kuin oppilas oli aloittanut koulun. 33 (43 %) vastaajan lapsi oli vastaushetkellä 3. vuosiluokalla eli lapsen varhaisen englannin opintojen aloituksesta oli kulunut noin kaksi vuotta.

Kyselylomakkeesta laadittiin sekä suomen- että englanninkielinen verkossa vastattava versio ja vastaajat pystyivät valitsemaan haluamansa kielen. Kyselylomakkeen kysymykset jaoteltiin eri aihealueisiin: 1) taustatiedot, 2) lapsen kielellinen tausta ja kielitaito, 3) lapsen englannin kielen oppiminen koulussa ja vapaa-ajalla, 4) käsityksiä ja kokemuksia kielistä ja kielten opetuksesta sekä 5) huoltajan tai huoltajien koulutustausta ja kielitaito. Edellä mainitut seikat käyvät ilmi myös [verkossa](#) olevasta liitteestä. Tämän lisäksi 1. vuosiluokalla A1-englannin aloittaneiden oppilaiden huoltajien kyselyversiossa oli viisi kysymystä koskien huoltajien kokemuksia ja näkemyksiä kieltenopetuksen varhennuksesta. Myöhemmin englannin opintonsa aloittaneiden lasten huoltajilta puolestaan kysyttiin heidän käsitystään englannin opetuksesta omien kokemustensa perusteella.

Pyyntö vastata kyselyyn ja lomakkeen linkki lähetettiin keväällä 2020 ja uudelleen syksyllä 2020 opettajien kautta niiden oppilaiden huoltajille, jotka osallistuivat tutkimukseen.

3 OPETTAJIEN KOKEMUKSET VARHAISEN ENGLANNIN OPETUKSESTA

3.1 Opettajien tausta

Opettajien kokemuksia varhaisen A1-englannin opetuksesta kerättiin kyselyllä. Alla oleva taulukko 3.1 esittää **opettajien koulun sijainnin** maakunnittain. Kuten siitä on nähtävissä, kyselyyn vastasi laajasti opettajia eri maakunnista ympäri Suomea.

TAULUKKO 3.1. OPETTAJIEN KOULUN MAANTIETEELLINEN SIJAINTI (N=550).

Maakunta	Vastaajat
Etelä-Karjala	(7) 1 %
Etelä-Pohjanmaa	(31) 6 %
Etelä-Savo	(21) 4 %
Kainuu	(11) 2 %
Kanta-Häme	(22) 4 %
Keski-Pohjanmaa	(18) 3 %
Keski-Suomi	(39) 7 %
Kymenlaakso	(14) 3 %
Lappi	(25) 5 %
Pirkanmaa	(47) 9 %
Pohjanmaa	(4) 1 %
Pohjois-Karjala	(17) 3 %
Pohjois-Pohjanmaa	(72) 13 %
Pohjois-Savo	(41) 7 %
Päijät-Häme	(15) 3 %
Satakunta	(40) 7 %
Uusimaa	(88) 16 %
Varsinais-Suomi	(38) 7 %

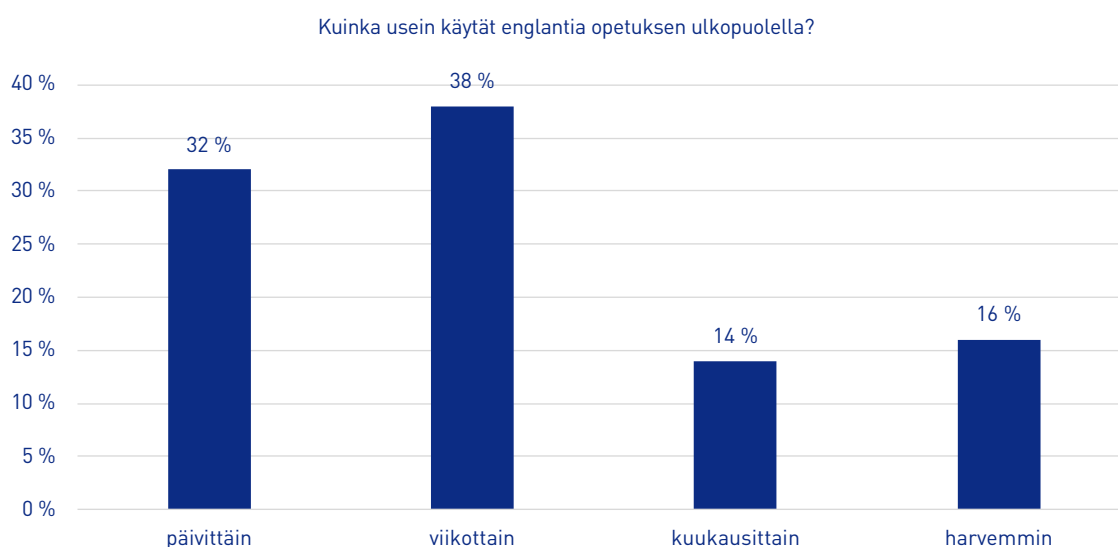
Opettajilta kysyttiin, mitä **A1-kieltä he opettavat** 1. vuosiluokalla. Lähes kaikki (97 %) kyselyyn vastanneista opettajista kertoivat opettavansa vain A1-englantia eikä muita kieliä 1. vuosiluokalla. Vain muutama (3 %) vastaaja opetti 1. vuosiluokalla englannin lisäksi myös jotain muuta kieltä. Näitä olivat espanja, ruotsi, saksa, suomi ja viittomakieli.

3.1.1 Opettajien kielitausta ja -taito

Kyselyyn vastanneilta opettajilta kysyttiin heidän **ensikieltänsä** (rekisteröity äidinkieli). Lähes kaikkien (99 %) opettajien ensikieli oli suomi. Yksittäisten vastaajien ensikieliä olivat ruotsi, englanti, saksa ja meänkieli.

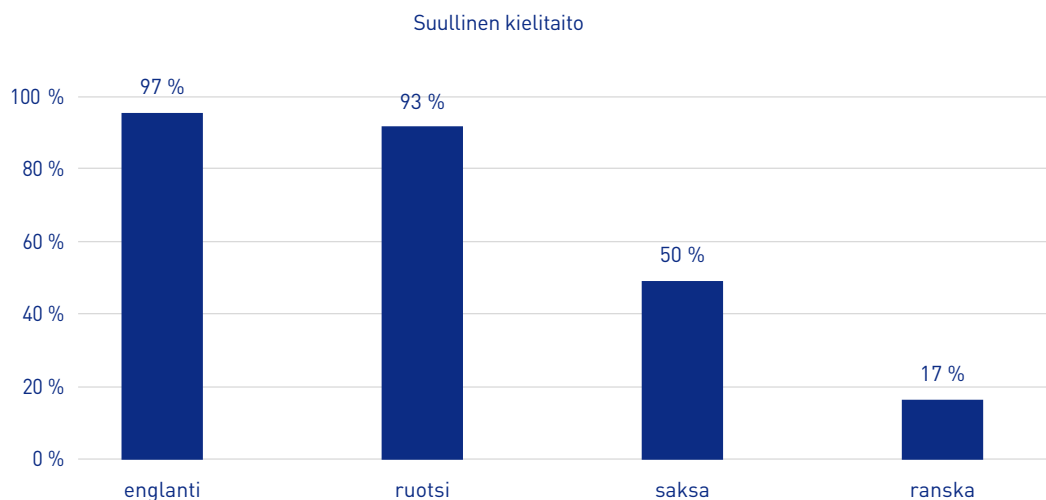
Opettajilta kysyttiin heidän **englannin kielen** käytöstään opetuksen ulkopuolella. Kysymykseen vastanneista opettajista (N=548) valtaosa (70 %) kertoi käyttävänsä englantia päivittäin tai viikottain (ks. kuvio 3.1 alla). Hieman alle kolmannes (30 %) kertoi käyttävänsä englantia kuukausittain tai vielä harvemmin.

KUVIO 3.1. OPETTAJIEN ENGLANNIN KIELEN KÄYTTÖ OPETUKSEN ULKOPUOLELLA (N=548).



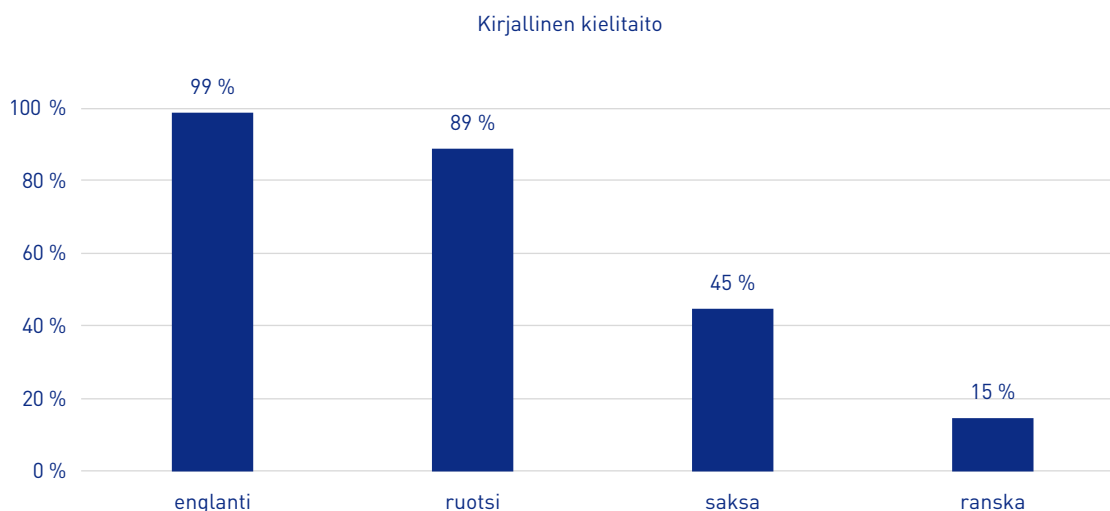
Opettajien englannin, ruotsin, saksan ja ranskan suullista ja kirjallista kielitaitoa selvitettiin pyytämällä opettajia valitsemaan ne kielet, joita he osaavat. Kysymykseen vastasi 536 opettajaa, joista lähes kaikki (93 % ja 97 %) kertoivat osaavansa englantia ja ruotsia **suullisesti** (ks. kuvio 3.2 alla). Puolet (50 %) opettajista ilmoittivat osaavansa saksaa suullisesti sekä lähes viidennes (17 %) ranskaa suullisesti.

KUVIO 3.2. OPETTAJIEN SUULLINEN KIELITAITO (N=536).



Alla olevasta kuviosta 3.3 puolestaan käy ilmi opettajien arviot heidän **kirjallisesta** kielitaidostaan, joka oli jonkin verran heikompia kuin suullinen kielitaito kaikkien muiden kielten paitsi englannin osalta.

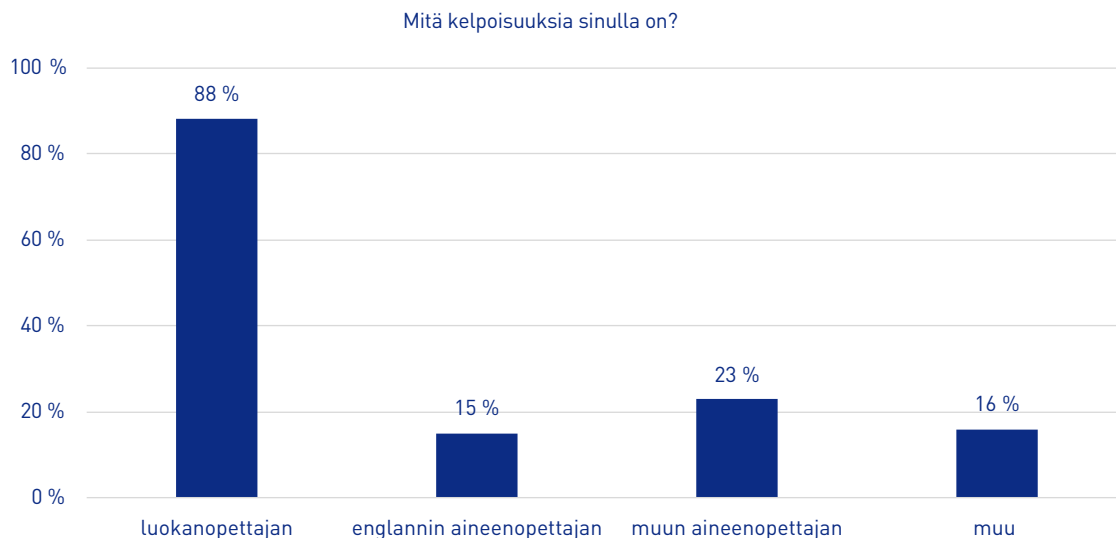
KUVIO 3.3. OPETTAJIEN KIRJALLINEN KIELITAITO (N=536).



3.1.2 Opettajien koulutustausta

Lähes kaikilla opettajilla (98 %) oli ylempi **korkeakoulututkinto** ja vain yksittäisillä opettajilla (2 %) oli alempi korkeakoulututkinto. Opettajilta kysyttiin myös heidän **opetuskelpoisuuttaan**. Tulokset tähän kysymykseen on esitetty kuviossa 3.4 alla. Kuviossa ilmoitetuista muista aineenopettajista reilu kolmannes (35 %) oli jonkin muun kielen kuin englannin aineenopettajia. Muun kelpoisuuden merkinneistä opettajista valtaosalla oli joko erityisopettajan tai varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus.

KUVIO 3.4. OPETTAJIEN KELPOISUUDET (N=550).



Reilusti yli puolella kyselyyn vastanneista opettajista oli opettamassaan kielessä **kieliopin-**
toina ainoastaan tutkintoon kuuluvat pakolliset kieli- ja viestintäopinnot. Tarkemmat opet-
tajien kieliopintotiedot on esitetty kuviossa 3.5 alla. Kuvion kohtaan *muu* opettajat ilmoittivat
esimerkiksi mainintoja luokanopettajien englannin kielen erikoistumiskursseista, englan-
ninkielisessä maassa oleskelusta, englanniksi suoritetuista tutkinnoista tai varhaisen kie-
lenopetuksen kursseista.

KUVIO 3.5. OPETTAJIEN KIELIOPINNOT HEIDÄN OPETTAMISSAAN KIELISSÄ (N=550).



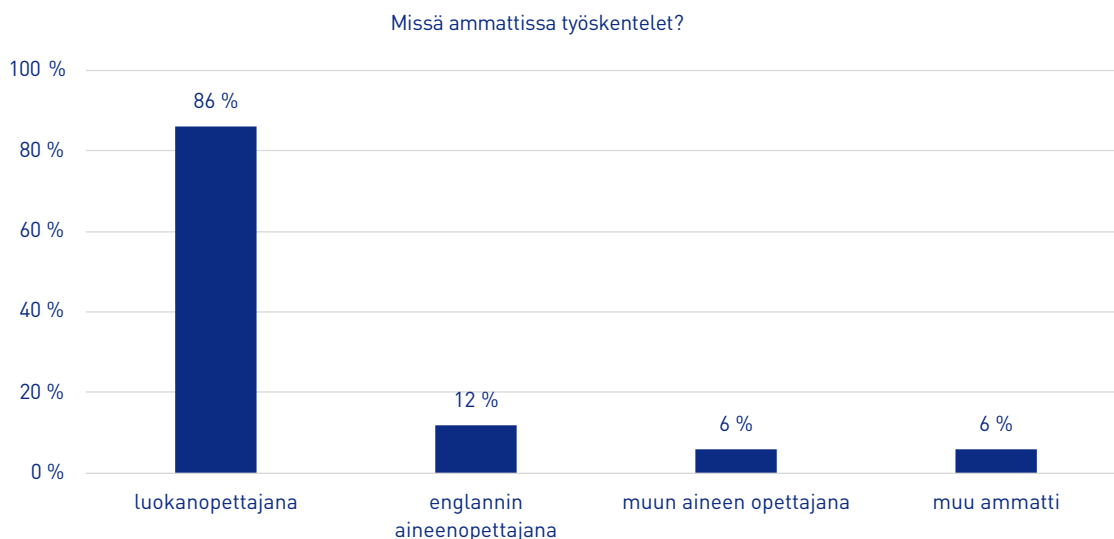
Kyselyssä selvitettiin myös opettajien **pedagoginen tausta**. Alla olevasta kuviosta 3.6 voi huomata, että suurimmalla osalla kyselyyn vastanneista opettajista oli luokanopettajan tutkintoon kuuluvat pedagogiset opinnot. Muita opettajien suorittamia pedagogisia opintoja oli muun muassa steinerpedagogiset, erityispedagogiset ja varhaiskasvatuksen pedagogiset opinnot.

KUVIO 3.6. OPETTAJIEN SUORITTAMAT PEDAGOGISET OPINNOT (N=550).



Pedagogisten opintojen lisäksi opettajilta kysyttiin, missä **ammattissa** he työskentelevät (ks. kuvio 3.7 alla). Valtaosa vastaajista (86 %) työskenteli luokanopettajina, kun taas vain osa (12 %) oli englannin aineenopettajia. Muutamat opettajat (12 %) ilmoittivat työskentelevänsä joko muun aineen opettajana tai jossakin muussa ammatissa. Suurin osa muun aineen opettajana työskentelevistä vastaajista oli jonkin muun kielen kuin englannin aineenopettajia. Muussa ammatissa työskentelevistä opettajista suurin osa oli erityisopettajia.

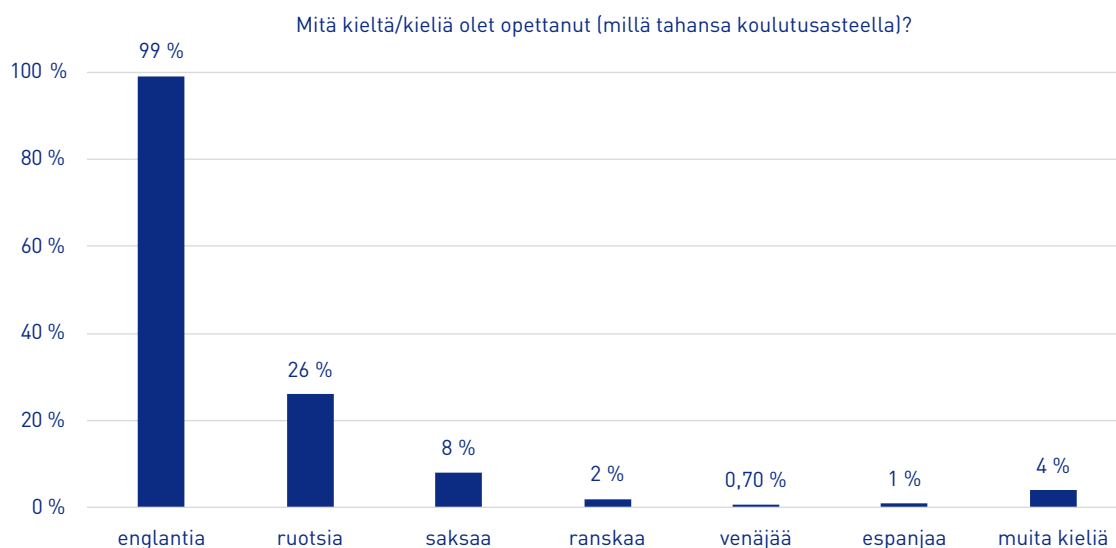
KUVIO 3.7. OPETTAJIEN TYÖSKENTELEYAMMATTI (N=550).



3.1.3 Opetuskokemus

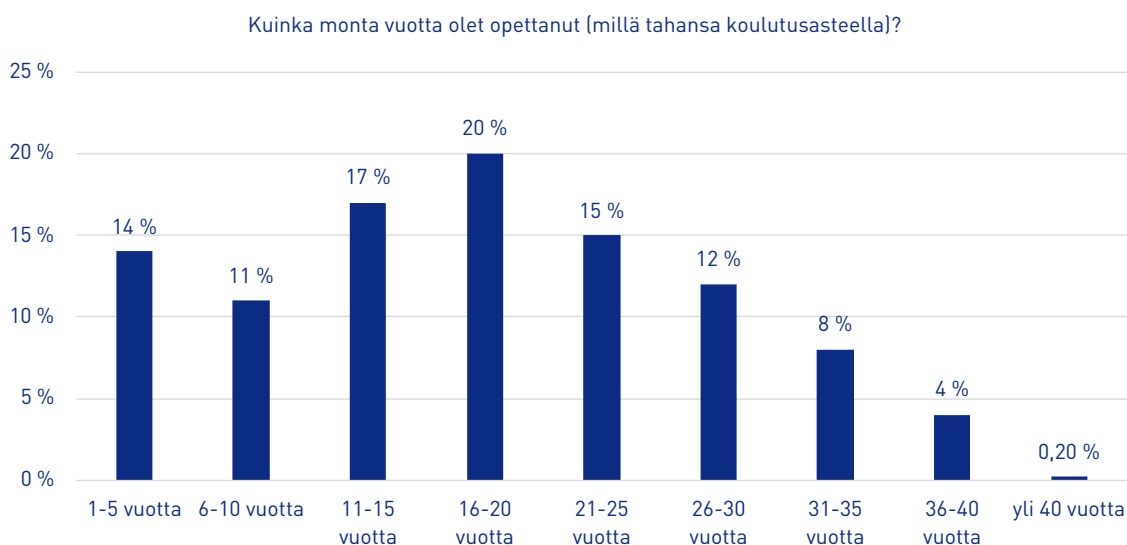
Kysyttäessä **opetuskokemusta kielittäin** lähes kaikki opettajat (99 %) ilmoittivat opettaneensa englantia jollakin koulutusasteella (ks. kuvio 3.8 alla). Noin neljänneksellä (26 %) vastaajista oli myös kokemusta ruotsin opettamisesta. Vain muutamalla (0,7–8 %) opettajalla oli opetuskokemusta saksan, ranskan, venäjän tai espanjan opetuksesta. Suurin osa niistä, jotka ilmoittivat opettavansa näiden lisäksi muita kieliä, oli opettanut suomen kieltä.

KUVIO 3.8. OPETTAJIEN OPETUSKOKEMUS KIELITTÄIN ERI KOULUTUSASTEILLA (N=550).



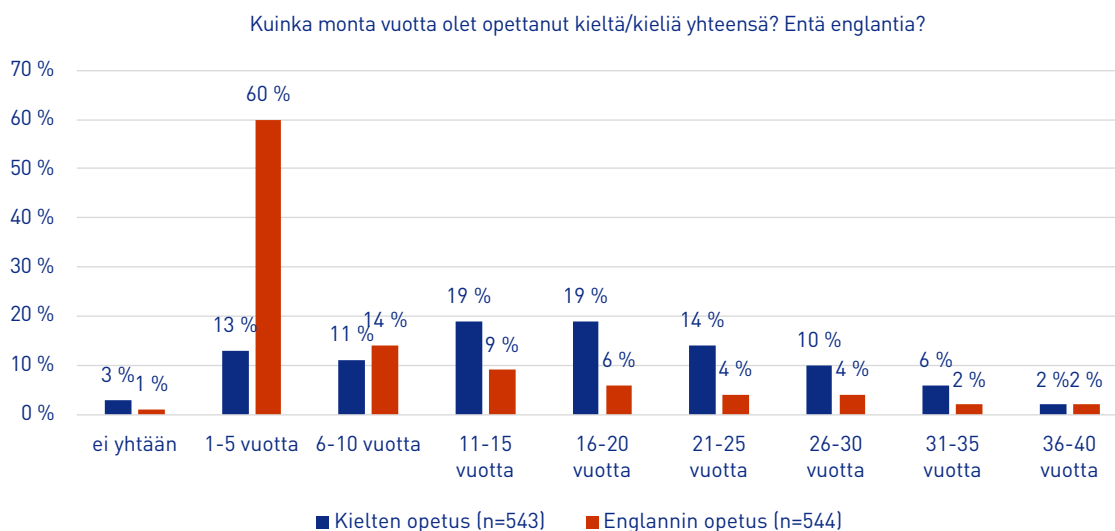
Kyselyssä selvitettiin myös, kuinka kauan vastaajat olivat opettaneet millä tahansa koulutusasteella. Kuten kuviosta 3.9 alla on nähtävissä, kysymykseen vastanneiden 543 opettajan **opetuskokemuksen kesto** jakautui hyvin tasaisesti.

KUVIO 3.9. OPETTAJIEN OPETUSKOKEMUKSEN KESTO ERI KOULUTUSASTEILLA (N=543).



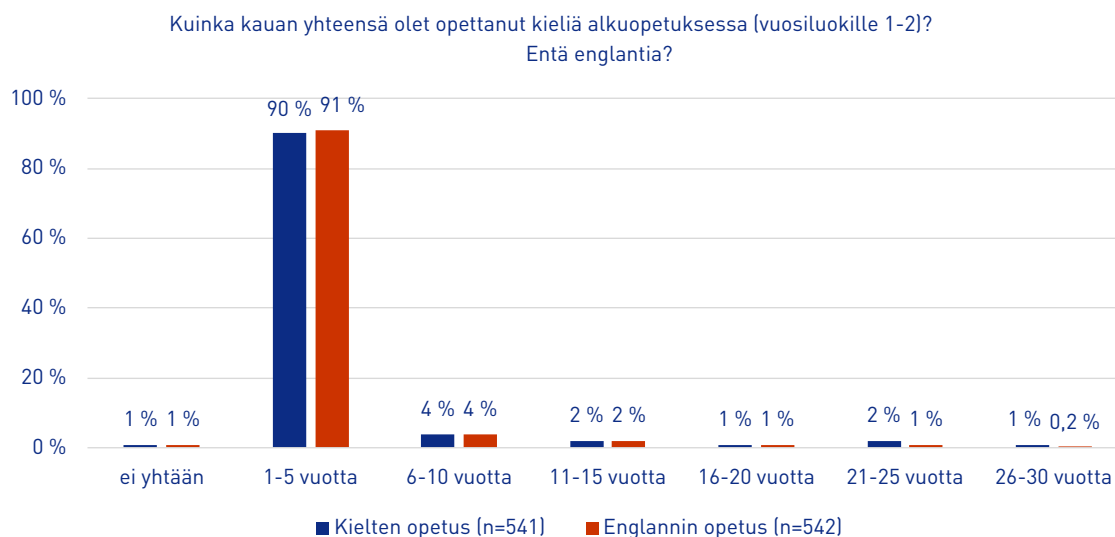
Vastaavasti myös **kielten opetuskokemuksen kesto** oli hyvin tasaisesti jakautunut (ks. kuvio 3.10). Englannin kielen opetuskokemuksen kesto kuitenkin poikkesi näistä huomattavasti, sillä reilusti yli puolet (60 %) kysymykseen vastanneista opettajista oli opettanut englantia 1–5 vuotta. Tämä selittyy sillä, että kyselyyn vastanneista opettajista suurin osa oli luokanopettajia, joille englanti oli oletettavasti tullut uutena opetettavana aineena lukuvuoden 2019–2020 aikana A1-kielen varhennuspäätöksen myötä.

KUVIO 3.10. OPETTAJIEN OPETTAMIEN KIELTEN JA ENGLANNIN KIELEN OPETUSKOKEMUS VUOSISSA (N=544, N=543).



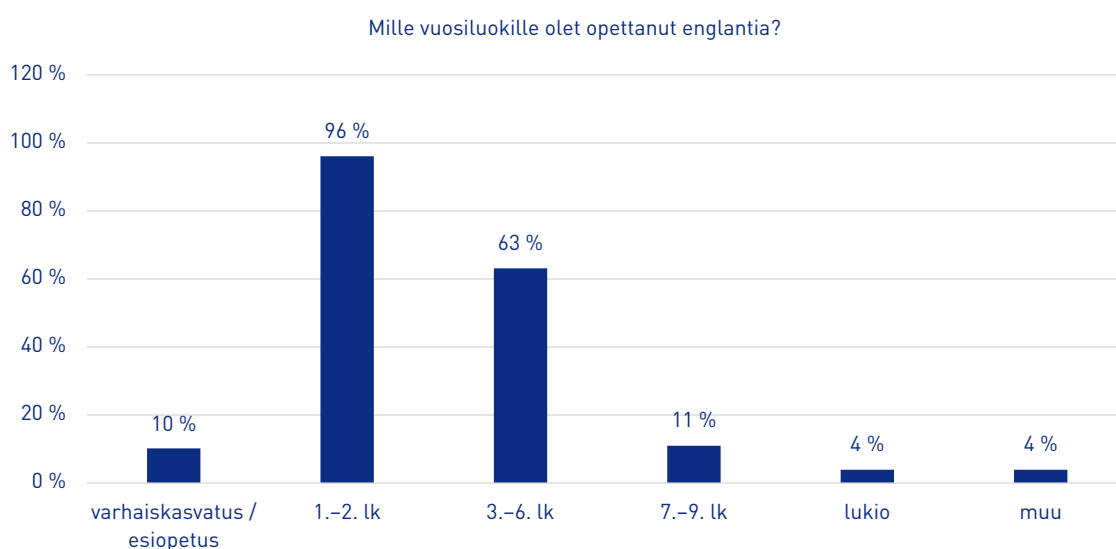
Myös alla oleva kuvio 3.11 ilmaisee, että suurin osa opettajista oli opettanut alkuopetuksessa niin kieliä yleisesti kuin englantiaakin 1–5 vuotta eli valtaosalle opettajista **kielten alkuopetus** oli todennäköisesti tullut opetettavaksi A1-kielen varhennuspäätöksen jälkeen.

KUVIO 3.11. OPETTAJIEN OPETUSKOKEMUS KIELTEN JA ENGLANNIN KIELEN ALKUOPETUKSESTA (N=541, N=542).



Viimeisenä kysymyksenä opettajien opetuskokemusta koskien opettajilta selvitettiin heidän **englannin opetuskokemustaan** eri vuosiluokilla. Tulokset tähän kysymykseen on esitetty kuviossa 3.12 alla. Kuten kuviosta on nähtävissä, lähes kaikilla (96 %) opettajilla oli kokemusta englannin kielen opetuksesta vuosiluokilla 1 ja 2. Lähes kaksi kolmasosaa (63 %) vastaajista oli opettanut englantia myös vuosiluokilla 3–6. Vajalla kolmanneksella (29 %) kyselyyn vastanneista opettajista oli englannin kielen opetuskokemusta muilla vuosiluokilla tai koulutusasteilla kuin alakoulussa. Ne yksittäiset opettajat (4 %), jotka ilmoittivat opettaneensa jollakin muulla koulutusasteella kuin varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa ja lukiossa, olivat opettaneet muun muassa kansalaisopistossa ja ammatillisessa koulutuksessa.

KUVIO 3.12. OPETTAJIEN ENGLANNIN OPETUSKOKEMUS ERI KOULUTUSASTEILLA JA VUOSILUOKILLA (N=550).



3.2 Varhaisen A1-englannin opetuksen järjestelyt koulussa ja kunnassa

Valtioneuvoston päätöksen mukaan A1-kielen opetuksen tuli alkaa kouluissa viimeistään kevätlukukaudella 2020 puolella vuosiviikkotunnilla. Selvitimme opettajakyselyllä, alkoiko A1-englannin opetus kyselyyn vastanneiden opettajien kouluissa lukuvuonna 2019–2020 jo **syyslukukaudella 2019 vai vasta kevätlukukaudella 2020**. Kysymykseen vastasi 540 opettajaa, joista reilusti yli puolet (61 %) ilmoitti opetuksen alkaneen jo syksyllä 2019 ja reilu kolmannes (37 %) vastasi, että opetus alkoi keväällä 2020. Kysyimme myös, **montako vuosiviikkotuntia** A1-englantia opetetaan kouluissa 1. ja 2. vuosiluokalla. Vuosiluokan 1 osalta kyselyyn vastasi 509 opettajaa ja 2. vuosiluokan osalta 410 opettajaa. Kyselyyn vastanneet opettajat ilmoittivat, että heidän koulussaan A1-englantia opetetaan sekä 1. vuosiluokalla (94 %) että 2. vuosiluokalla (84 %) pääosin yksi vuosiviikkotunti. Joissain kouluissa opetusta on 1. vuosiluokalla (6 %) ja 2. vuosiluokalla (10 %) kaksi vuosiviikkotuntia. Jotkut opettajat (6 %) ilmoittivat 2. vuosiluokan vuosiviikkotuntimäärän olevan 0.

Valtaosa (526/551) opettajista vastasi myös kysymykseen siitä, milloin A1-englannin opetus alkoi heidän koulussaan **ennen lukuvuotta 2019–2020**. Kysymykseen vastanneiden opettajien kouluissa opetus oli aiemmin alkanut enimmäkseen 3. vuosiluokalla (59 %), mutta joissain tapauksissa myös jo 2. vuosiluokalla (23 %) tai 1. vuosiluokalla (18 %). Tämä voi osittain selittyä sillä, että reilu neljännes kaikista vastaajista (27 %) työskenteli niissä kouluissa, jotka osallistuivat tai olivat osallistuneet varhennetun kieltenopetuksen kehittämishankkeeseen (esim. Opetushallituksen rahoittamaan kielten varhentamisen kärkihankkeeseen ja kielten tutoropettajatoimintaan, Opetushallitus 2021c ja 2021d). Vajaa puolet (43 %) vastaajista sen sijaan ilmoitti, ettei koulu osallistunut tai ollut osallistunut tällaiseen hankkeeseen, ja vajaa kolmannes (30 %) vastaajista ei tiennyt asian laitaa.

Opettajilta kysyttiin myös **mitä kieliä** heidän koulussaan **tarjotaan A1-kielenä**. Kysymykseen vastasi 544 opettajaa, jotka muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta ilmoittivat, että heidän koulussaan opetetaan A1-kielenä pelkästään englantia (99,4 %). Vain yksittäisissä tapauksissa kouluissa opetettiin muita A1-kieliä: ruotsia (4 %), saksaa (3 %), ranskaa (2 %), espanjaa (1 %) tai venäjää (0,4 %). Muista A1-kielistä mainittiin suomi ja saame (1 %). Lisäksi opettajilta kysyttiin **kielisuihkutuksen tai kielikerhojen järjestämisestä** omassa koulussa. Noin puolet (56 %) kysymykseen vastanneesta 544 opettajasta ilmoitti, ettei heidän koulussaan järjestetä lainkaan tällaista toimintaa. Reilu kolmannes taas vastasi joko kyllä (18 %) tai ilmoitti, ettei tällaista toimintaa yleensä järjestetä, mutta että sitä järjestettiin ennen A1-opetuksen aloittamista 1. vuosiluokalla (19 %). Muutama opettaja (6 %) ei tiennyt koulunsa käytänteistä tai ei vastannut kysymykseen (1 %). Avokysymyksen 356 vastauksesta ilmeni, että kielisuihkutusta tai kielikerhoja järjestetään useimmiten englannin kielessä, mutta useissa kouluissa myös saksan, ruotsin, ranskan ja venäjän kielissä. Muutamat koulut järjestävät tällaista toimintaa myös espanjan, kiinan, japanin ja viron kielissä tai siten, että samassa kerhossa tutustutetaan oppilaita useampiin kieliin, joita koulu tarjoaa valinnaiskielinä. Yksittäisiä mainintoja saivat myös saame, italia, arabia, thai, dari, norja, turkki ja suomi toisena kielenä. Lisäksi vastauksissa mainittiin yleisesti luokkatovereiden kotikielet ja tutustuminen moniin kulttuureihin.

3.3 Varhaisen A1-englannin opetussuunnitelma ja opetuksen tavoitteet

Opettajilta kysyttiin sekä suljetuin että avokysymyksin A1-englannin opetussuunnitelmasta ja opetuksen tavoitteista. Opetussuunnitelman osalta valtaosa (83 %) kysymykseen vastanneista 548 opettajasta ilmoitti, että heidän kunnassaan tai koulussaan on käytössä paikallinen A1-englannin opetussuunnitelma vuosiluokille 1–2. Vain muutamassa tapauksessa (6 %) paikallista opetussuunnitelmaa ei ollut tai vastaaja ei tiennyt (11 %) sellaisen olemassaolosta. Kysymykseen omasta osallistumisesta paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen vastasi 525 opettajaa. Heistä reilu neljännes (27 %) ilmoitti osallistuneensa paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön, kun taas enemmistö (73 %) ei ollut osallistunut siihen.

Opettajia pyydettiin myös arvioimaan, onko paikallisesta opetussuunnitelmasta ollut heille tukea A1-englannin opetuksessa 1. luokalla. Noin kaksi kolmasosaa (68 %) kysymykseen vastanneista 504 opettajista koki saaneensa siitä tukea opetukseensa, kun taas noin neljännes (24 %) koki, ettei paikallisesta opetussuunnitelmasta ole ollut heille tukea. Moni opettaja (9 %) jätti myös vastaamatta tähän kysymykseen.

Opettajilta kysyttiin avokysymyksellä heidän näkemystään A1-englannin **opetuksen tavoitteista 1. vuosiluokalla**. Kysymykseen vastasi 550 opettajaa. Samat teemat toistuivat hieman eri muodoissa useimpien opettajien vastauksissa. Valtaosa näki keskeisimmäksi tavoitteeksi positiivisen asenteen, innon ja rohkeuden luomisen kieltä ja kielen oppimista kohtaan. Kaksi viidestä opettajasta toi myös esiin suullisen kielitaidon varhaisen herättelemisen ja opettelemisen sekä kieleen ja sen opiskeluun tutustumisen ja kielen oppimisen toiminnallisuuden kautta. Noin kolmannes nosti esiin perussanastoon, -fraaseihin ja lapsille tuttuihin aihepiireihin tutustumisen ja opetteluun. Opettajaryhmien välillä oli joitain eroavaisuuksia siinä, mitä sisältöjä painotettiin eniten, mutta pääpiirteittäin eri opettajaryhmien vastaukset olivat yhteneviä.

Opettajilta kysyttiin myös heidän näkemystään A1-englannin **opetuksen tavoitteista 2. vuosiluokalla**. Tähänkin kysymykseen vastasi 550 opettajaa, joiden näkemykset olivat hyvin saman suuntaisia. Valtaosa koki, että 2. vuosiluokan tavoitteena on jatkaa 1. vuosiluokalla aloitettua kerraten, vahvistaen, laajentaen ja syventäen, ja lähes puolet sanoi eksplisiittisesti, että tavoitteet ovat samat kuin 1. vuosiluokalla, niistä laajentaen. Vastauksista kävi ilmi, että 2. vuosiluokalla suullista kielitaitoa painotetaan edelleen, mutta sanastoa ja fraasistoa otetaan opetukseen enemmän mukaan ja laajennetaan 1. vuosiluokalla opitusta. Uusina merkittävinä teemoina tuli esiin vain lukeminen ja kirjoittaminen noin viidenneksellä opettajia. Lisäksi yksittäinen opettaja mainitsi oppimaan oppimisen. Opettajien mukaan myös asennetyö jatkuu 2. vuosiluokalla. Viidennes vastasi, että oppilaita rohkaistaan käyttämään vähäistäkin kielitaitoa reippaasti ja pelotta, kun taas jotkut painottivat, että oppilaita kannustetaan ja motivoidaan jatkuvasti oppimaan uutta. Osa toi erikseen esiin, että myös pelejä, leikkejä ja lauluja käytetään edelleen 2. vuosiluokalla.

3.4 A1-englannin opetuksen käytänteet ja kokemukset

Opettajia pyydettiin muutamissa suljetuissa ja avokysymyksissä kertomaan A1-englannin opetuksen kokemuksistaan ja käytänteistään.

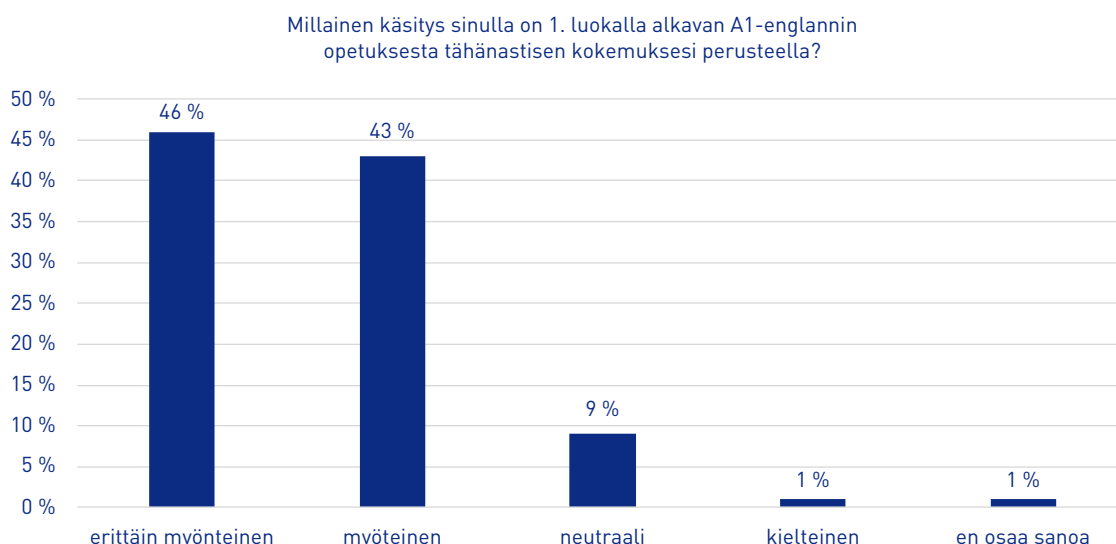
3.4.1 Opetuksen käytänteet ja kokemukset

Mitä opetuksen käytänteisiin tulee, opettajia pyydettiin ilmoittamaan, ovatko he järjestäneet 1. vuosiluokan A1-englannin opetuksensa erillisinä **45 minuutin oppitunteina vai hajautetusti pitkin viikkoa**. Opettajien oli mahdollista valita myös molemmat vaihtoehdot, mikäli käytänte vaihteli. Kysymykseen vastasi 550 opettajaa. Tavallisempi tapa opettaa A1-englantia 1. vuosiluokalla oli opettaa sitä 45 minuutin oppitunteina, sillä noin kaksi kolmasosaa (67 %) opettajista ilmoitti tekevänsä niin. Noin puolet (52 %) ilmoitti opettavansa A1-englantia hajautetusti pitkin viikkoa. 247 opettajaa täsmensi vastaustaan avovastauksessa, josta ilmeni, että hajauttaminen tarkoitti yksittäisiä A1-englannin opetustuokiota 2–3 kertaa viikossa tai sitä, että englantia käytettiin oppilaiden kanssa päivittäin tai lähes päivittäin joko varsinaisten oppituntien tai opetustuokioiden ohella tai niiden sijaan erilaisissa rutiineissa (aamunavaukset, tervehdykset, ohjeiden antamiset) ja toiminnoissa (leikit, laulut) muun alkuopetuksen lomassa. Noin puolet opettajista ilmoitti opetustuokioiden ohessa tai sijaan joko itse käyttävänsä englantia päivittäin tai lähes päivittäin opetusryhmänsä kanssa esimerkiksi aamunavauksissa tai erilaisissa lauluissa ja leikeissä tai sitten ryhmän luokanopettaja käytti englantia ryhmän kanssa sen ohella, että aineenopettaja opetti ryhmälle englantia 1–2 kertaa viikossa. Noin viidennes kertoi integroivansa englantia eri oppiaineiden (liikunta, kuvaamataito, matematiikka, ympäristöoppi) opetukseen.

Tiedustelimme myös kokemuksista A1-englannin **yhteisopetuksesta**. Reilut kaksi kolmasosaa (70 %) kysymykseen vastanneista 540 opettajasta ilmoitti, että heillä oli kokemusta A1-englannin yhteisopetuksesta. Yhteisopetuksesta mainittiin, että sitä oli useimmiten tehty joko kahden luokanopettajan tai luokanopettajan ja aineenopettajan välillä. Yhteisopetukseen oli joissain tapauksissa osallistunut myös erityisluokanopettaja ja erityisopettaja, esiopetuksen opettaja, resurssiopettaja, tutoropettaja tai englannin natiivipuhuja.

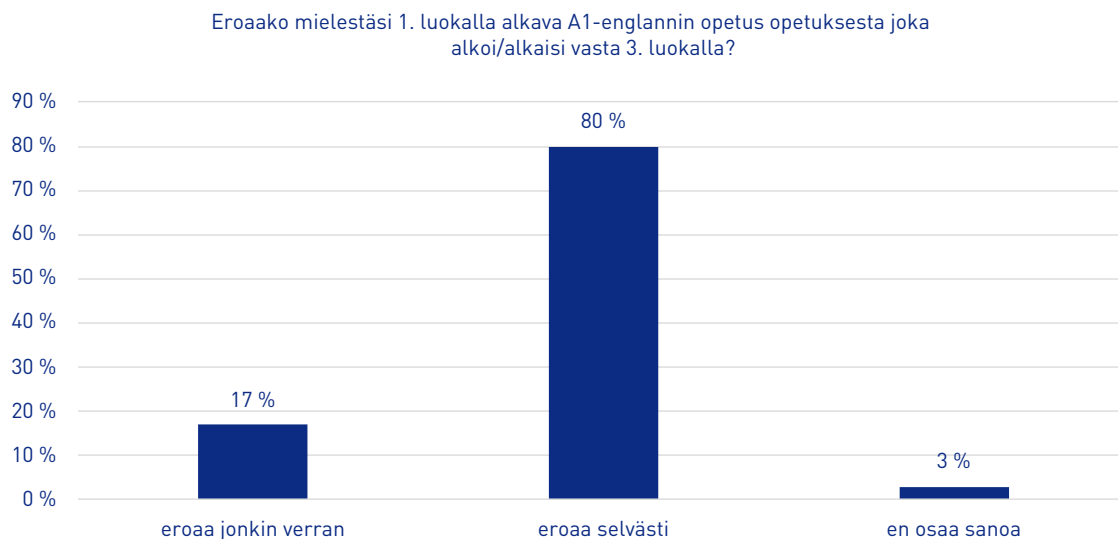
Opettajia pyydettiin arvioimaan tähänastista **kokemustaan** 1. vuosiluokalla alkavasta A1-englannin opetuksesta kuusiportaisella Likert-asteikolla (erittäin myönteinen, myönteinen, neutraali, kielteinen, erittäin kielteinen, en osaa sanoa) (ks. kuvio 3.13). Lähes kaikki opettajat (90 %) ilmoittivat, että heidän kokemuksensa on joko erittäin myönteinen (46 %) tai myönteinen (43 %). Muutama suhtautui asiaan neutraalisti (9 %) ja vain yksittäisille opettajille 1. vuosiluokalla alkava A1-kielen opetus oli ollut kielteinen kokemus (1 %). Kaikissa opettajaryhmissä oli joitain asian neutraalisti kokeneita henkilöitä, mutta kielteisiä kokemuksia oli vain sellaisilla A1-englannin opettajilla, joilla oli muu opettajankelpoisuus kuin luokanopettajan tai kielten aineenopettajan kelpoisuus.

KUVIO 3.13. OPETTAJIEN TÄHÄNASTINEN KOKEMUS 1. LUOKALLA ALKAVAN A1-ENGLANNIN OPETUKSESTA (N=550).



Opettajia pyydettiin lisäksi arvioimaan 1. ja 3. vuosiluokilla alkavan A1-englannin **opetuksen eroja** (ks. kuvio 3.14). Valtaosa (80 %) oli sitä mieltä, että 1. vuosiluokan opetus eroaa selvästi 3. vuosiluokalla alkavasta opetuksesta. Joidenkin (18 %) näkemys oli, että se eroaa jonkin verran ja muutama (3 %) ei osannut sanoa onko niissä eroja. Kaikissa opettajaryhmissä oli eniten sellaisia, jotka pitivät eroa selvänä, vaikkakin englannin aineenopettajat pitivät eroa selkeimpänä. Heistä lähes kaikki (98 %) vastasi, että opetus eroaa selvästi, kun taas muiden opettajaryhmien sisällä oli jonkin verran enemmän niitä, joiden mielestä eroa oli jonkin verran.

KUVIO 3.14 OPETTAJIEN NÄKEMYS 1. JA 3. LUOKAN A1-ENGLANNIN OPETUKSEN EROISTA (N=550).



Opettajia pyydettiin lisäksi kertomaan, antavatko he **kotitehtäviä** A1-englannissa 1. vuosiluokalla. Noin kaksi kolmasosaa (66 %) kysymykseen vastanneista 546 opettajasta ei anna koskaan kotitehtäviä, kun noin kolmannes (32 %) antaa niitä joskus. Vain yksittäiset opettajat (2 %) antavat kotitehtäviä lähes aina.

Opettajilta kysyttiin avokysymyksellä heidän näkemystään 1. vuosiluokalla alkavan A1-englannin **opetuksen tarjoamista mahdollisuuksista**. Kysymykseen vastasi 550 opettajaa, joiden vastaukset olivat monipuolisia ja näkemyksissä oli melko runsaasti hajontaa. Olemme nostaneet käsittelyyn useimmiten esiin nousseita teemoja, vaikka ne olisi maininnut prosentuaalisesti pienempi osa opettajista. Reilu kolmannes opettajista koki mahdollisuudeksi lasten innokkuuteen, rohkeuteen ja positiivisiin asenteisiin liittyviä seikkoja, eli muun muassa sen, että lapset ovat rohkeita ja jo valmiiksi innokkaita ja motivoituneita oppimaan ja heitä on helppo myös innostaa ja rohkaista. Saman verran koki opetuksen varhaisen aloittamisien mahdollistavan pehmeän laskun kielen oppimiseen ja luovan täten hyvän pohjan kielitaidolle ja myös tuleville kieliopinnoille. Näissä vastauksissa ilmaistiin, että kun opetus aloitetaan noin aikaisin, niin vahvat perustaidot hallussa on helpompi lähteä opiskelemaan kieltä tavoitteellisemmin ja rivakammin 3. vuosiluokalla. Noin viidennes koki myös opetuksen toiminnallisuuden mahdollisuudeksi, sillä heidän mukaansa pienten kanssa on helppo leikkiä, laulaa ja touhuta, jolloin he oppivat kieltä huomaamattaan muun toiminnan ohella. Vuosiluokalla 1 alkavan kielenopetuksen koettiin tarjoavan enemmän aikaa loruilulle, leikeille ja kielen pikkuhiljaa omaksumiselle, kun arviointia tai oppikirjaa ei vielä ole mukana ja tavoitteet ovat suppeat ja selkeät. Suullisen kielitaidon ja ääntämisen uskottiin myös kehittyvän vahvemmaksi, kun kieltä kuulee ja puhuu pienestä asti ja koska opetus osuu hyvin herkkyyksikaudelle. Yksittäiset opettajat mainitsivat myös kokevansa mahdollisuutena sen, että englannin opinnot on helppo yhdistää muiden aineiden tunneille ja erilaisiin aihekokonaisuuksiin. Yksittäiset opettajat myös kokivat, että aikainen aloittaminen tasoittaa tasoeroja kielen oppimisessa ja myöhemmässä osaamisessa.

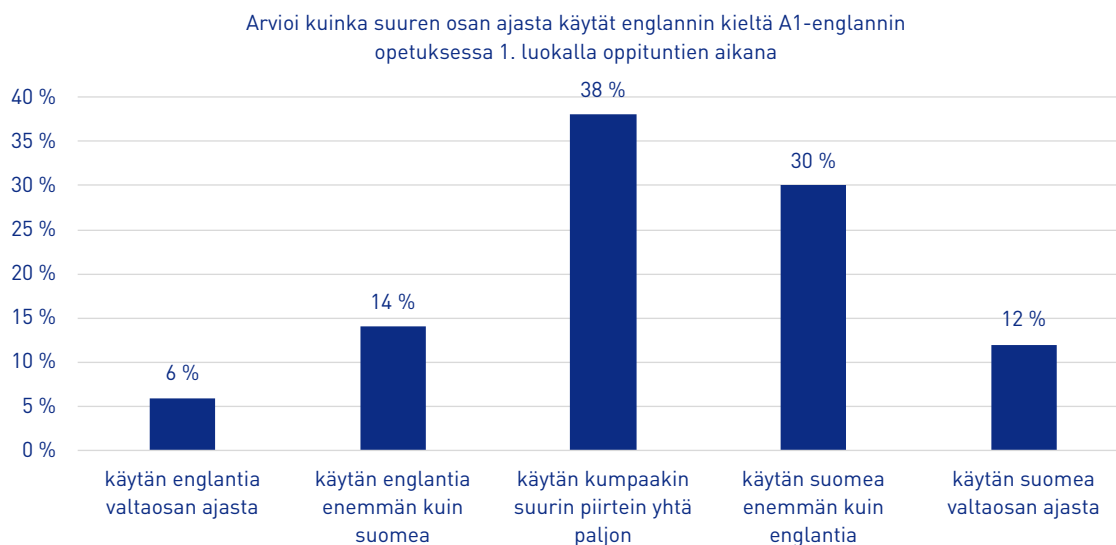
Eri opettajaryhmien vastaukset jakautuivat suhteellisen tasaisesti eri teemoihin, vaikka niiden välillä olikin jonkin verran painotuseroja. **Luokanopettajien** vastauksissa muun muassa korostuivat motivaation, innokkuuden, rohkeuden ja rohkaisemisen mahdollisuudet, kun taas **englannin aineenopettajilla** korostui mahdollisuus suullisen kielitaidon ja ääntämisen aikaiseen harjoittamiseen.

Opettajilta kysyttiin myös heidän näkemystään 1. vuosiluokalla alkavan A1-englannin **opetuksen liittyvistä haasteista**. Kysymykseen vastasi 550 opettajaa. Vastauksia ovat analysoineet hankkeen tutkijoiden lisäksi kaksi erityispedagogiikan opiskelijaa omassa erityispedagogiikan kandidaatintutkielmassaan (Könönen & Pyhäjärvi 2021). Suurimmaksi haasteeksi koettiin oppilastasoiset haasteet, joista eniten nousivat esiin oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon vajaavuus ja puutteellisuus. Noin neljännes opettajista koki tämän haasteeksi. Tämän haasteen kanssa päällekkäisyyttä oli paljon muiden oppimisen haasteiden kanssa: noin viidennes opettajista oli huolissaan sellaisten oppilaiden oppimisesta, jotka ovat erityisen tuen piirissä, joilla on kielellisiä ongelmia tai käytösongelmia. Nämä ongelmat esille nostaneet opettajat ilmaisivat, että jos oppilas ei osaa lukea (tai edes kunnolla puhua) omaa kieltään, niin uuden kielen oppiminen voi olla turhan haastavaa, tai jos oppilaalla on keskittymisessä tai kielen kanssa ongelmia muutenkin, niin vieraan kielen lisääminen siihen on suuri haaste ja voi kuormittaa oppilaita. Haasteeksi koettiin myös oppilaiden taito- ja tasoerot. Opettajat kokivat, että oppilaiden (kognitiivisessa, sosiaalisessa yms.) kehityksessä on suuria eroja, jotka vaikeuttavat kaikille sopivan tasoisen opetuksen tarjoamista. Opettajaryhmistä englannin aineenopettajat nostivat haasteeksi myös puutteet opettajan taidoissa, sillä noin neljännes heistä koki pienten lasten opettamisen haastavaksi. Oppimateriaalin puute huoletti etenkin A1-englantia opettavia luokanopettajia. Myös opetuksen aikataulutus ja suuret ryhmäkoot nousivat esiin huolenaiheina joidenkin opettajien vastauksissa. Osa opettajista oli sitä mieltä, ettei 1. vuosiluokan A1-englannin opetuksessa ole mitään haasteita.

3.4.2 Työtavat ja painotukset

Opettajien työtapoja selvitettiin kysymyksillä, jotka liittyivät opetuksen kielellisiin ja sisällöllisiin painotuksiin. Opettajia pyydettiin arvioimaan, missä **ajallisessa suhteessa he käyttävät englannin ja suomen kieltä** 1. vuosiluokan A1-englannin opetuksessaan (ks. kuvio 3.15). Hajonta käytänteiden välillä oli suhteellisen suurta, mutta yleisesti ottaen opetuksessa painottui suomen kielen käyttö, sillä suurin osa (68 %) ilmoitti käyttävänsä joko yhtä paljon molempia kieliä (38 %) tai enemmän suomea kuin englantia (30 %). Sen sijaan englannin kielen käyttö oli runsaampaa kuin suomen kielen käyttö viidenneksen vastaajan opetuksessa (20 %). Opettajien joukossa oli suurin piirtein yhtä paljon sellaisia, jotka käyttivät valtaosan ajasta englantia (15 %) kuin sellaisia, jotka käyttivät valtaosan ajasta suomea (12 %).

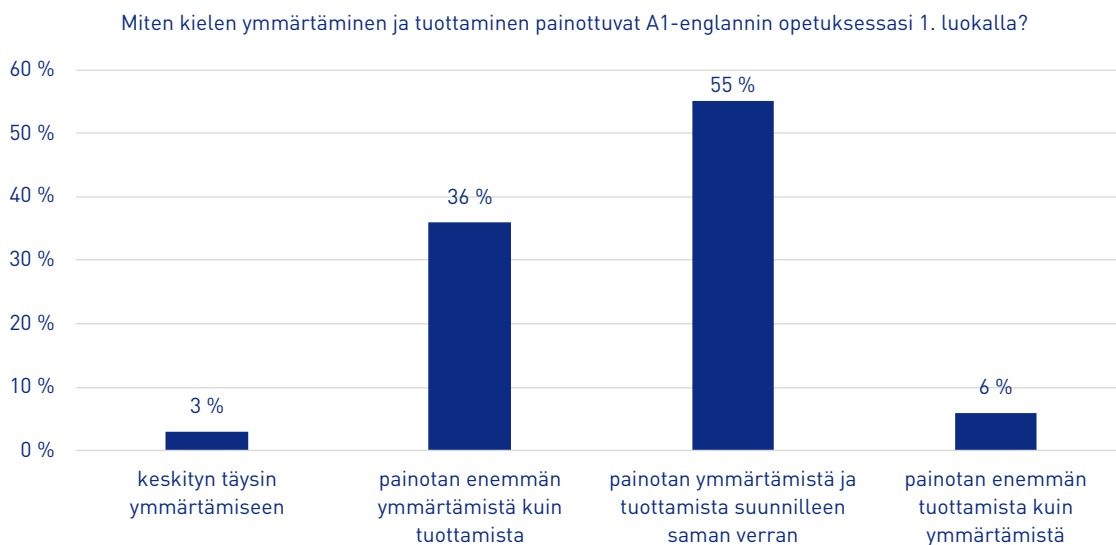
KUVIO 3.15. OPETTAJIEN ARVIO OMASTA ENGLANNIN JA SUOMEN KIELEN KÄYTÖSTÄ 1. LUOKAN A1-ENGLANNIN OPETUKSESSA (N=550).



Tarkastelimme myös **eri opettajaryhmien** opetuskielen käyttöä. **Kaksoiskelpoiset opettajat ja luokanopettajat**, joilla on englannin kielen opintoja tai muun kieliaineen aineenopettajakelpoisuus käyttivät 1. vuosiluokan A1-englannin opetuksessaan enemmän englantia kuin muut opettajat, sillä heistä valtaosa käytti opetuksessaan joko enemmän englantia kuin suomea (29 % / 27 %) tai yhtä paljon molempia kieliä (44 % / 42 %). Vastaavasti **englannin aineenopettajilla ja luokanopettajilla** painottui suomen kielen käyttö, sillä heistä valtaosa käytti opetuksessaan joko enemmän suomea kuin englantia (48 % / 44 %) tai yhtä paljon molempia kieliä (32 % / 37 %).

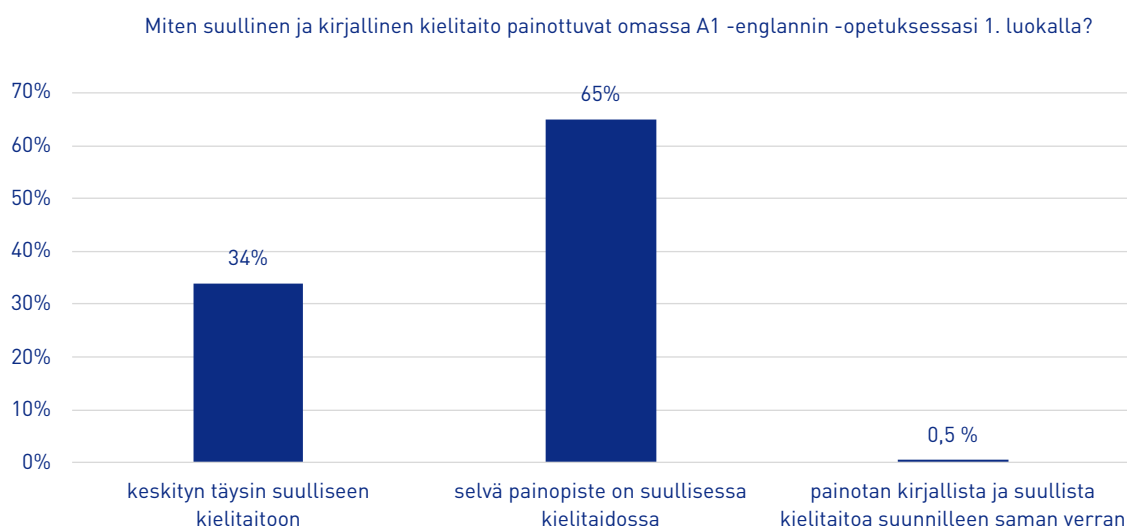
Opetuksen sisällön osalta selvitimme, missä suhteessa opetuksessa painottuu ymmärtäminen ja tuottaminen sekä suullinen ja kirjallinen kielitaito. Ensiksi mainitulla tarkoitetaan puhumista ja puheen ymmärtämistä, jälkimmäisellä taas kirjoitetun kielen ymmärtämistä ja tuottamista. Lisäksi selvitettiin, missä määrin opetuksessa harjoitellaan lukemista ja kirjoittamista. **Ymmärtämisen ja tuottamisen** osalta noin puolet opettajista (55 %) ilmoitti, että näitä painotetaan opetuksessa saman verran (ks. kuvio 3.16) ja reilu kolmannes (36 %) ilmoitti painottavansa enemmän ymmärtämistä. Eri opettajaryhmän erosivat lähinnä siinä, painotettiinko kumpaakin osa-aluetta saman verran vai ymmärtämistä enemmän. Englannin aineenopettajissa oli suurin piirtein saman verran sellaisia, jotka painottivat enemmän ymmärtämistä (48 %) tai molempia saman verran (44 %), kun taas kaksoiskelpoiset opettajat (53 %) ja ne, joilla ei ole opettajakelpoisuutta (50 %) painottivat enemmän ymmärtämistä. Pelkät luokanopettajat (58 %) ja sellaiset luokanopettajat, joilla on englannin opintoja tai muun kieliaineen opettajakelpoisuus (56 %) tai muun opettajakelpoisuuden omaavat opettajat (75 %) taas painottivat molempia osa-alueita yhtä paljon. Muutama yksittäinen englannin aineenopettaja, luokanopettaja ja luokanopettaja, jolla on englannin opintoja tai joka on muun kieliaineen aineenopettaja, ilmoitti keskittyvänsä täysin ymmärtämiseen.

KUVIO 3.16. YMMÄRTÄMISEN JA TUOTTAMISEN PAINOTTUMINEN A1-ENGLANNIN OPETUKSESSA 1. LUOKALLA (N=550).



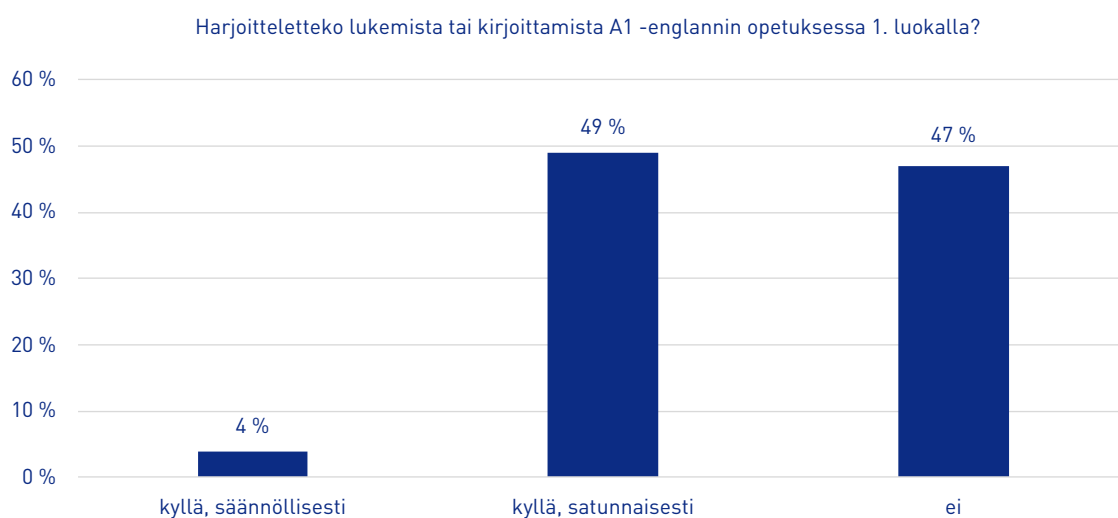
Suullisen ja kirjallisen kielitaidon osalta tulos oli yksimielisen selkeä: lähes kaikki opettajat (99,5 %) ilmoittivat A1-englannin opetuksen painopisteen olevan suullisessa kielitaidossa 1. vuosiluokalla (ks. kuvio 3.17). Vastaukset jakautuvat siten, että noin kahdella kolmasosalla (65 %) on selvä painopiste suullisessa kielitaidossa ja noin kolmannes (34 %) keskittyy täysin suulliseen kielitaitoon. Kaksoiskelpoisissa (53 %) ja muun opettajakelpoisuuden omaavissa (50 %) opettajissa oli eniten sellaisia, jotka keskittyivät täysin suulliseen kielitaitoon.

KUVIO 3.17. SUULLISEN JA KIRJALLISEN KIELITAIDON PAINOTTUMINEN A1-ENGLANNIN OPETUKSESSA 1. LUOKALLA (N=550).



Lukemisen ja kirjoittamisen harjoitteluun liittyvä kysymys jakoi opettajat kahteen ryhmään: noin puolet (49 %) ilmoitti harjoittelevansa näitä taitoja satunnaisesti 1. vuosiluokan A1-englannin opetuksessa ja toinen puoli (47 %) ei harjoittele niitä lainkaan (ks. kuvio 3.18). Vastausjakauma oli erittäin tasainen satunnaisesti ja ei lainkaan harjoittelevien välillä myös jokaisessa opettajaryhmässä. Jokaisessa opettajaryhmässä paitsi ei opettajankelpoisuuden omaavassa ryhmässä oli myös yksittäisiä opettajia, joiden opetuksessa harjoitellaan säännöllisesti myös lukemista ja kirjoittamista.

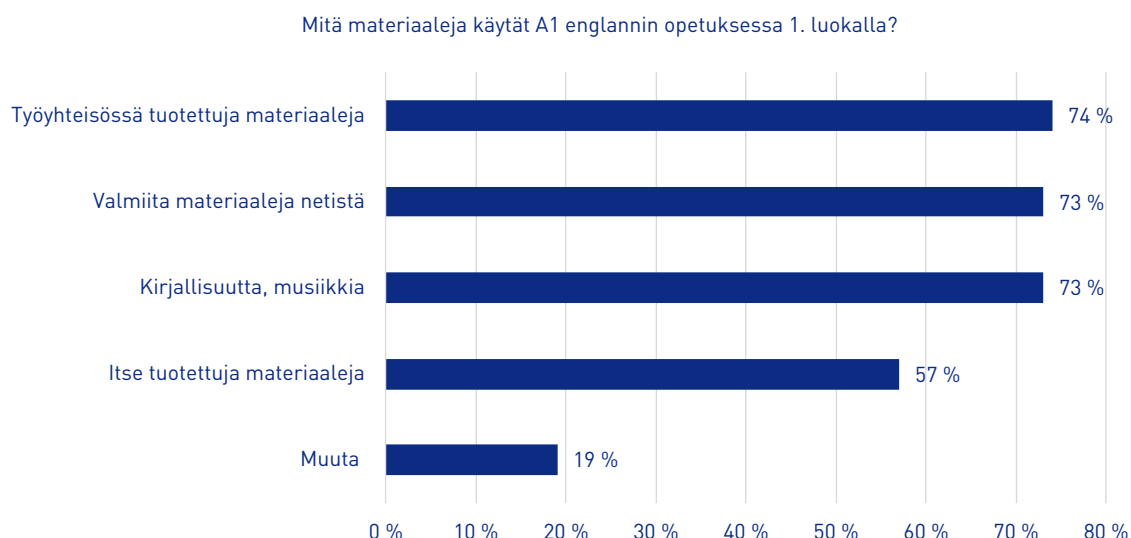
KUVIO 3.18. LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN HARJOITTELU A1-ENGLANNIN OPETUKSESSA 1. LUOKALLA (N=550).



3.4.3 Opetusmateriaalit ja opetuksen teema-alueet

Opettajilta pyydettiin tietoja heidän käyttämistään opetusmateriaaleista ja teema-alueista, joita 1. vuosiluokan A1-englannin opetuksessa käsitellään. **Opetusmateriaalien** osalta noin kolme neljästä ilmoitti käyttävänsä työyhteisössä tuotettuja materiaaleja (74 %), kirjallisuutta ja musiikkia (73 %) ja valmiita nettimateriaaleja (73 %) (ks. kuvio 3.19). Vähän yli puolet käytti itse tuotettuja materiaaleja (57 %). Vain reilu kolmannes (36 %) käytti opetuksessaan oppikirjaa. Eri opettajaryhmien väliset erot olivat muuten pieniä, mutta englannin aineenopettajat (78 %) ja luokanopettajat, joilla on englannin opintoja tai jonkin muun kieliaiineen aineenopettajakelpoisuus (65 %) käyttivät selkeästi muita opettajaryhmiä (50–56 %) enemmän itse tuotettuja materiaaleja.

KUVIO 3.19. OPETTAJIEN KÄYTTÄMÄT OPETUSMATERIAALIT 1. LUOKAN A1-ENGLANNIN OPETUKSESSA (N=550).



Opettajat **erittelivät avovastauksissa eri opetusmateriaaleja**. 92 opettajaa antoi yksityiskohtaisempaa tietoa *työyhteisössä tuotetuista materiaaleista*. Kolmannes kertoi materiaalin olevan erilaisia sana- tai kuvakortteja ja vähän alle kolmannes kertoi sen olevan pelejä, leikkejä tai niiden ohjeita. Muutamat (11 %) opettajat mainitsivat myös monisteet, ja yksittäiset opettajat lisäksi tehtävät tai tehtäväpohjat ja erilaiset tavarat ja välineet. Myös *itse tuotetut materiaalit*, joita reilu puolet opettajista käytti, koostuivat lisätietoja antaneiden 208 opettajan mukaan noin puolella heistä juuri kuva- ja sanakorteista sekä peleistä ja leikeistä, mutta myös muun muassa monisteista, värityskuvista ja askartelumateriaalista.

282 opettajaa antoi yksityiskohtaisempaa tietoa liittyen *netin valmiisiin materiaaleihin*. Neljä viidestä käytti materiaaleja Youtubesta ja kansainvälisiltä sivustoilta (esim. Super Simple Learn -portaali), joista kuunneltiin lauluja, tarinoita ja loruja ja katsottiin videoita. Useat käyttivät myös British Councilin Learn English Kids -materiaalia. Noin puolet vastaajista käytti myös opetuksessaan erilaisia kotimaisia sivustoja. Näistä eniten mainintoja saivat oppimateriaalikustantamojen digitaaliset materiaalit ja portaalit sekä koulujen, kuntien ja kielten kärkihankkeiden materiaaliportaalit. Monessa (17 %) vastauksessa kerrottiin, että netistä otetaan esim. lauluja, väritystehtäviä, sanalistoja ja kuvia, mutta ei kerrottu tarkemmin mistä tai minkä kielisistä portaaleista tai palveluista tämä tehdään.

Kirjallisuuden ja musiikin osalta noin kolme neljästä (77 %) yksityiskohtaista tietoa antaneista 234 opettajasta kertoi käyttävänsä opetuksessaan nimenomaan musiikkia, kun taas reilu viidennes käytti englanninkielisiä kirjoja, satuja tai tarinoita. Musiikkia kuunneltiin lähinnä Youtubesta sekä erilaisten englanninkielisten portaalien, kuten Super Simple Songs -portaalien kautta. Kirjoista mainittiin erilaisten lastenkirjat sekä satukirjat, joita luettiin oppilaille fyysisinä kirjoina tai e-kirjoina tai kuunneltiin äänikirjoina.

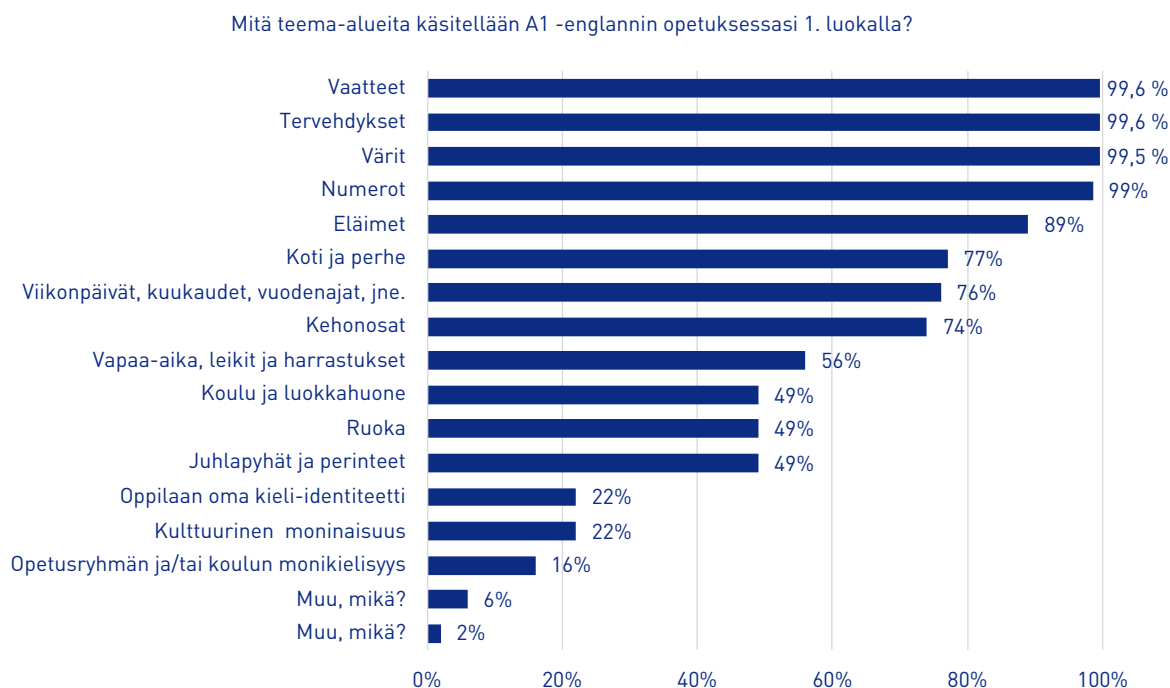
Oppikirjojen osalta Sanoma Pron kirja Go! oli käytössä noin puolella niistä 90 opettajasta, jotka vastasivat oppikirjaan liittyvään avokysymykseen, kun taas noin neljännes heistä käytti Otavan Jump in! -kirjaa ja noin viidenneksellä oli käytössä Sanom Pron kirja Come with me!. Monella (16 %) oli myös käytössä Otavan kirja High Five!. Yksittäiset opettajat käyttivät myös muita kirjoja. Viidennes opettajista käytti opetuksessaan useaa eri kirjaa. Muutama (12 %)

mainitsi erikseen, että kirja on vain opettajan käytössä, mutta oppilailla ei ole kirjaa. Usea opettaja (16 %) mainitsi käyttävänsä oppikirjan digimateriaalia joko oppikirjan ohella tai sen sijaan.

Opettajista 99 antoi lisätietoja myös kohdassa *muuta materiaalia*. Noin puolet tästäkin materiaalista oli netin kansallisten ja kansainvälisten hankkeiden portaalien valmiita varhaisen kielenopetuksen materiaaleja tai kursseilla saatuja materiaaleja, joita osa vastaajista listasi aiemmissa vastauksissaan. Osa materiaalista oli valmiita pelejä tai julisteita tai erilaista tavaraa, kuten esimerkiksi käsinukkeja sekä oppimateriaalikustantamojen digitaalisia materiaaleja.

Opetuksen **teema-alueista** yleisimpiä olivat vaatteet (99,6 %), tervehdykset (99,6 %), värit (99,5 %), numerot (99 %) ja eläimet (89 %), joita lähes kaikki opettajat ilmoittivat käsittelevänsä 1. vuosiluokan A1-englannin opetuksessaan (ks. kuvio 3.20). Suurin piirtein kolme neljästä opettajasta käsittelee myös kotiin ja perheeseen liittyviä aiheita sekä viikkoja, kuukausia ja vuodenaikoja (76 %) ja kehonosia (74 %). Vastaavasti harvinaisia teemoja 1. vuosiluokan A1-englannin opetuksessa olivat monikielisyys, kieli-identiteetti ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät aiheet, joita noin viidennes opettajista ei käsitellyt opetuksessaan. Sen sijaan kouluun ja luokkahuoneeseen sekä vapaa-aikaan, leikkeihin ja harrastuksiin liittyvät teemat jakoivat opettajat kahteen ryhmään, eli noin puolet heistä käsittelee näitä aiheita opetuksessaan ja toinen puoli ei tehnyt sitä. Muutama opettaja (36 opettajaa) mainitsi myös muita aiheita, joita opetuksessa käsitellään. Lähes puolella tällaisia aiheita olivat muutamat verbit sekä luontoon liittyvät muut aiheet kuin eläimet. Muutama opettaja mainitsi myös käsittelevänsä tunteita sekä aiheita, joita oppilaat itse toivovat.

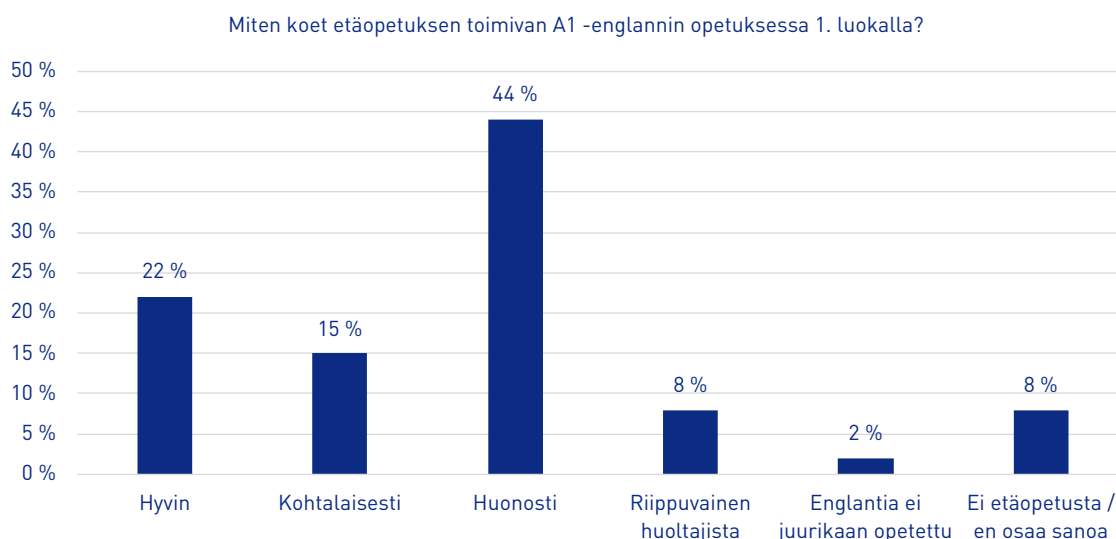
KUVIO 3.20. OPETTAJIEN KÄSITTELEMÄT TEEMA-ALUEET 1. LUOKAN A1-ENGLANNIN OPETUKSESSA (N=550).



3.4.4 Opettajien kokemukset englannin etäopetuksesta

Kevään 2020 COVID-19-pandemian aiheuttaman poikkeustilanteen vuoksi opettajilta kysyttiin heidän kokemuksiaan A1-englannin etäopetuksesta 1. vuosiluokalla. Kuten kuviosta 3.21 alla on havaittavissa, lähes puolet (44 %) opettajista kertoi kokemustensa etäopetuksen toimivuudesta olevan negatiivisia. Vain noin viidennes (22 %) kertoi etäopetuksen sujuneen hyvin. Moni opettajista (15 %) kertoi etäopetuksen onnistuneen kohtalaisesti mutta vaatineen opettajalta lisätyötä toimiakseen. Osa opettajista (8 %) puolestaan mainitsi, että englannin etäopetus edellytti huoltajien panostusta toimiakseen. Kyselyyn vastasi myös jonkin verran opettajia (8 %), jotka eivät olleet opettaneet englantia etänä eivätkä osanneet sanoa opetuksen toimivuudesta. Muutama opettaja (2 %) kertoi, että englantia ei juurikaan opetettu poikkeusaikana vaan etäopetus oli painottunut muiden aineiden opetukseen.

KUVIO 3.21. OPETTAJIEN KOKEMUKSET ENGLANNIN ETÄOPETUKSESTA COVID-19-PANDEMIAN AIKANA (N=409).



Opettajien vastauksissa koskien **etäopetuksen toimivuutta** oli usein (12 %) perusteltu sen haasteellisuutta 1. vuosiluokalla sillä, että opetuksesta jäi pois 1. vuosiluokalle tyypillinen toiminallisuus, leikinomaisuus ja vuorovaikutus. Haasteellisuutta lisäsi entisestään se, että 1. vuosiluokalla oppilaiden kirjalliset taidot ovat vielä kehittymässä, minkä vuoksi moni opettaja sanoikin tukeutuneensa englannin etäopetuksessa huoltajien apuun tai keskittyneensä opetuksessa ainoastaan äidinkielen ja matematiikan opetukseen. Ohessa on esimerkkejä opettajien vastauksista koskien englannin etäopetusta ja sen toimivuutta 1. vuosiluokalla.

V56: Kuuntelutehtäviä paljon. Vuorovaikutus jää vähäiseksi etäopetuksen painopisteen ollessa äidinkielen lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa.

V80: Aika heikosti Oppilaat eivät osaa kirjoittaa eivätkä lukea englantia, leikkejä ym. ei voi oikein järjestää. Painottuu vahvasti videoiden katsomiseen ja kuunteluun.

V87: Ei kovin hyvin, koska pelit ja leikit (vuorovaikutus) ovat iso osa opetusta. Kaikilla ei ole kotona mahdollisuutta tähän – ja vanhempien motivaatio/aktiivisuus englannin opiskelun tukemisessa vaihtelee.

V142: *Mainiosti, osa ideoista toimii jopa paremmin. [...]*

V143: *Aika paljon mennään piirtämisellä ja videoilla. On todella hankalaa, kun ei pysty leikkimään ja kuulemaan sanoja/puhetta. Todella paljon jää pois.*

V147: *Jää aika paljon vanhempien varaan, miten esim. lauluja kuunnellaan ja lauletaan tai opettuja fraaseja käytetään. Ääniviestit kivoja. Suorat yhteydet käytetään pääsääntöisesti äidin-kielen ja matikan tarpeisiin.*

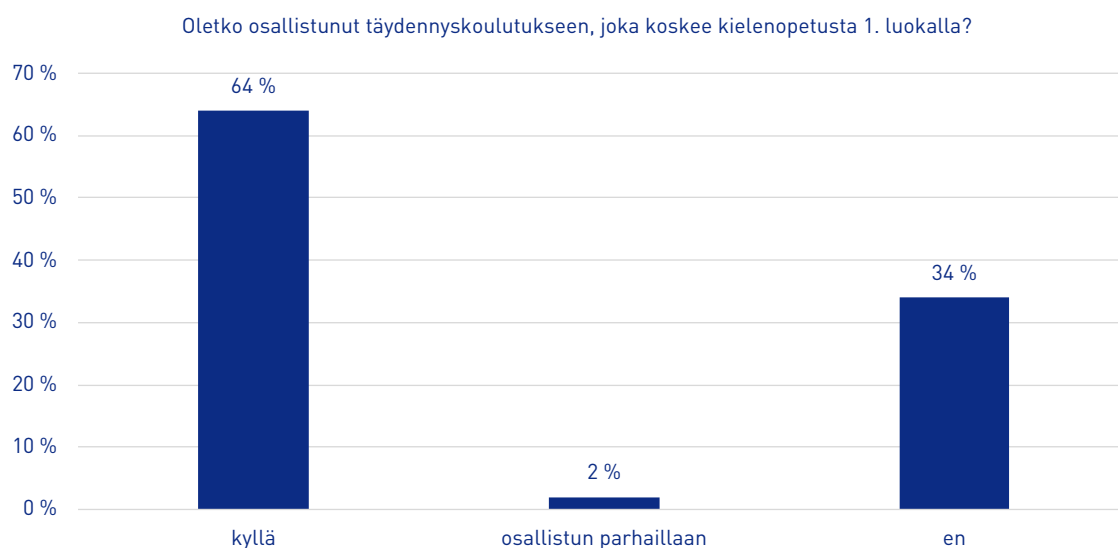
V178: *Pelien ja leikkien vetäminen etänä on vaikeaa ja koska oma opetukseni on rakentunut vahvasti niiden varaan, etäopetus on hankaloittanut englanninopetusta merkittävästi.*

V181: *On joutunut väistymään ”tärkeämpien” tieltä. Englannin harjoitukset ovat usein olleet itsenäisesti suoritettuja ja leikkilisiä.*

3.5 Täydennyskoulutus

Kyselyn avulla selvitettiin myös opettajien osallistumista 1. vuosiluokan A1-kielen opetukseen liittyvään täydennyskoulutukseen sekä tällaisen koulutuksen tarvetta. Vajaat kaksi kolmasosaa opettajista (64 %) ilmoitti osallistuneensa tällaiseen täydennyskoulutukseen (ks. kuvio 3.22). Osallistuminen oli erityisen tavallista etenkin englannin aineenopettajien ryhmässä, sillä 92 % heistä on osallistunut koulutukseen ja 2 % osallistuu siihen parhaillaan. Vastaavasti täydennyskoulutukseen oli osallistunut vain noin puolet (56 %) niistä luokanopettajista, joilla oli englannin opintoja tai joilla oli muun kielen aineenopettajakoulutus. Noin kolmannes (34 %) kaikista opettajista ei ollut koskaan osallistunut varhaiseen A1-kielen opetukseen liittyvään täydennyskoulutukseen.

KUVIO 3.22. A1-ENGLANTIA 1. LUOKALLA OPETTAVIEN OPETTAJIEN OSALLISTUMINEN 1. LUOKAN KIELENOPETUKSEN TÄYDENNYSKOULUTUKSEEN (N=547).



Tarve 1. vuosiluokan kielenopetukseen liittyvään täydennyskoulutukseen vaihteli kyselyyn vastanneiden opettajien välillä. Noin puolet (51 %) ilmoitti tuntevansa, että tarvitsisi tällaista täydennyskoulutusta, kun taas toinen puoli (49 %) ei kokenut tarvetta koulutukseen. Suurin koulutustarve oli opettajilla, joilla ei ole opettajakelpoisuutta (83 %) ja pienin tarve oli kaksiskelpoisilla opettajilla (71 %) ja englannin aineenopettajilla (59 %). Englannin aineenopettajien osalta tilanne selittyy sillä, että heistä lähes kaikki olivat jo tällaisen täydennyskoulutuksen piirissä (ks. kuvio 3.22).

3.6 Päätuloksia opettajiin kohdistuneesta tutkimuksesta

Seuraavassa on lueteltu keskeisimmät opettajien kyselytutkimuksen tulokset:

- Opettajien tausta:
 - Valtaosa kyselyyn vastanneista opettajista työskenteli luokanopettajina. Vain harva työskenteli englannin aineenopettajina.
 - Reilusti yli puolella opettajista oli opettamassaan kielessä kieliopintoina ainoastaan tutkintoon kuuluvat pakolliset kieli- ja viestintäopinnot.
 - Opetuskokemus vaihteli laajasti muutamasta vuodesta yli 30 vuoteen.
 - Lähes kaikkien vastaajien kokemus englannin alkuopetuksesta oli 1–5 vuotta.
 - Reilu viidennes opettajista työskenteli koulussa, joka osallistui tai oli osallistunut varhennetun kieltenopetuksen kehittämishankkeeseen (esim. kielten varhentamisen kärkihanke ja kielten tutoropettajatoiminta).
- Opettajien kokemus varhaisen A1-englannin opettamisesta 1. vuosiluokalla on erittäin myönteinen tai myönteinen
- Opetuksen järjestelyt:
 - A1-englantia opetetaan sekä 1. että 2. vuosiluokalla pääosin yksi vuosiviikkotunti ja tavallisesti siten, että sitä opetetaan joko 45 minuutin oppitunteina tai hajautetusti pitkin viikkoa joko yksittäisinä A1-englannin opetustuokioina 2–3 kertaa viikossa tai siten, että englantia käytetään oppilaiden kanssa päivittäin tai lähes päivittäin joko varsinaisten oppituntien tai opetustuokioiden ohella tai niiden sijaan erilaisissa rutiineissa ja toiminnoissa (leikit, laulut) muun alkuopetuksen lomassa. Osa vastaajista myös integroi englantia eri oppiaineiden opetukseen.
 - Lähes poikkeuksetta kouluissa opetetaan pelkästään englantia A1-kielenä. A1-englannin opetuksen ohella monissa kouluissa järjestetään kielisuihkutusta tai kieli-kerhoja: kielisuihkutus ja kielikerhot ovat usein englannin kielessä, mutta useissa kouluissa myös saksan, ruotsin, ranskan ja venäjän kielissä.
 - A1-englantia opetetaan myös yhteisopetuksena, jota tehdään yleensä joko kahden luokanopettajan tai luokanopettajan ja aineenopettajan välillä.
 - Paikallinen A1-englannin opetussuunnitelma vuosiluokille 1–2 on käytössä valtaosassa kuntia ja kouluja ja reilu neljännes vastaajista oli osallistunut paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön. Noin kaksi kolmasosa vastanneista koki saaneensa paikallisesta opetussuunnitelmasta tukea opetukseensa, mutta noin neljännes koki, ettei siitä ole ollut heille tukea.
 - A1-englannin opetuksen keskeisimpiä tavoitteita 1. vuosiluokalla ovat opettajien vastausten mukaan positiivisen asenteen, innon ja rohkeuden luominen kieltä ja kielen oppimista kohtaan, suullisen kielitaidon herättelemine ja opetteleminen, kieleen ja sen opiskeluun tutustumisen ja kielen oppiminen toiminnallisuuden kautta. Lisäksi opettajien mukaan tavoitteena on perussanastoon, -fraaseihin ja

lapsille tuttuihin aihepiireihin tutustuminen ja opettelu. A1-englannin 2. vuosiluokan tavoitteena on opettajien vastausten mukaan jatkaa 1. vuosiluokalla aloitettua kerraten, vahvistaen, laajentaen ja syventäen, tuoden mukaan myös lukemista ja kirjoittamista.

- Varhaisen A1-englannin opetuksen mahdollisuudet liittyvät samoihin teemoihin, kuin opetuksen tavoitteetkin opettajien vastausten mukaan eli lasten innokkuuteen, rohkeuteen ja positiivisiin asenteisiin, oppimisen herkkyykskauteen, kielten opiskelun pehmeään laskuun, opetuksen toiminnallisuuteen ja suullisen kielitaidon vahvaan kehittymiseen.
- Varhaisen A1-englannin opetuksen suurimmaksi haasteeksi koettiin erilaiset oppilastasoiset haasteet, kuten puutteellinen luku- ja kirjoitustaito, erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden kielelliset ongelmat tai käytösongelmat sekä erot oppilaiden kehityksessä, mikä vaikeuttaa kaikille sopivan tasoisen opetuksen tarjoamista sekä jossain määrin myös puutteet opettajan taidoissa, oppimateriaalin puute, opetuksen aikataulutus ja suuret ryhmäkoot.
- Opetuksen käytänteet:
 - Valtaosan mielestä 1. vuosiluokan A1-englannin opetus eroaa selvästi 3. vuosiluokalla alkavasta opetuksesta
 - 1. vuosiluokan A1-englannin opetuksessa käytetään joko yhtä paljon englantia ja suomea tai enemmän suomea kuin englantia.
 - 1. vuosiluokan A1-englannin opetuksessa painottuu selkeästi suullinen kielitaito ja joko saman verran ymmärtäminen ja tuottaminen tai vain ymmärtäminen. Lukemista ja kirjoittamista harjoitellaan korkeintaan satunnaisesti tai ei lainkaan. Avovastauksissa nousi myös esiin etenkin vähäisenkin puhetaidon käyttäminen rohkeasti ja kommunikaatio ja ylipäänsä rohkeuden herättäminen ja vahvistaminen kielen oppimista ja sen käyttöä kohtaan sekä uuteen kieleen ja kielen opiskeleminen tutustuminen.
 - Valtaosa käyttää opetuksessaan työyhteisössä tuotettuja materiaaleja, kirjallisuutta ja musiikkia sekä valmiita nettimateriaaleja ja itse tuotettuja materiaaleja. Vain reilu kolmannes käyttää opetuksessaan oppikirjaa.
 - Yleisimpiä opetuksen teema-alueita ovat värit, vaatteet, tervehdykset, numerot ja eläimet ja suhteellisen yleisiä ovat kotiin ja perheeseen liittyvät aiheet sekä viikot, kuukaudet ja vuodenajat ja kehonosat. Harvemmin mainittuja teemoja 1. vuosiluokan A1-englannin opetuksessa ovat monikielisyys, kulttuuri-identiteetti ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät aiheet.
 - A1-englannin opetuksessa ei yleensä anneta kotitehtäviä
- Moni opettaja on osallistunut 1. vuosiluokan kielenopetukseen liittyvään täydennyskoulutukseen; osallistuminen oli erityisen tavallista englannin aineenopettajien ryhmässä. Noin puolet kaikista opettajista koki tarvitsevansa täydennyskoulutusta ja noin puolet ei tarvitse sitä.
- Kokemukset etäopetuksesta:
 - Lähes puolet opettajista koki englannin etäopetuksen toimineen 1. vuosiluokalla huonosti.
 - Noin viidenneksen mielestä etäopetus oli toiminut hyvin.
 - Osa opettajista (12 %) koki 1. vuosiluokan etäopetuksessa haasteellisena sen, että opetuksesta jäi pois 1. vuosiluokalle tyypillinen toiminallisuus, leikinomaisuus ja vuorovaikutus.

4 OPPILAAT

4.1 Oppilaskysely

Varhaisen A1-englannin opetuksen tutkimukseen vuonna 2020 osallistui yhteensä 363 oppilasta. Heistä 106 oli aloittanut A1-englannin opiskelun 1. vuosiluokalla ja 50 vuosiluokalla 2. Näistä oppilaista 151 oli aloittanut opiskelun syksyllä 2019 ja viisi kevätlukukauden 2020 alussa. Jo vuoden 2018 pilottihankkeessa mukana olleita oppilaita tutkimukseen osallistui 207. Tutkimus toteutettiin joko syksyn 2020 lopussa tai kevään 2021 alussa, jolloin kaikki oppilaat olivat opiskelleet englannin kieltä vähintään vajaan vuoden, ja jotkut enimmillään vähän yli vuoden.

Seuraavassa keskitymme raportoimaan niiden 106 oppilaan vastauksia, jotka olivat aloittaneet englannin opinnot 1. vuosiluokan aikana lukukaudella 2019–20 ja jotka vastasivat kyselyyn ollessaan 2. vuosiluokalla syksyllä 2020 tai alkuvuodesta 2021. Keskeisiä tuloksia vanhempien oppilaiden eli vuosiluokkien 4–6 oppilaiden kyselyvastauksista kerrotaan kuitenkin kohdissa 4.1.9 ja 4.1.10, jotka keskittyvät niihin oppilaisiin, jotka osallistuivat sekä vuoden 2018 pilottitutkimukseen että vuoden 2020 tutkimukseen.

4.1.1 Oppilaiden kielellinen tausta

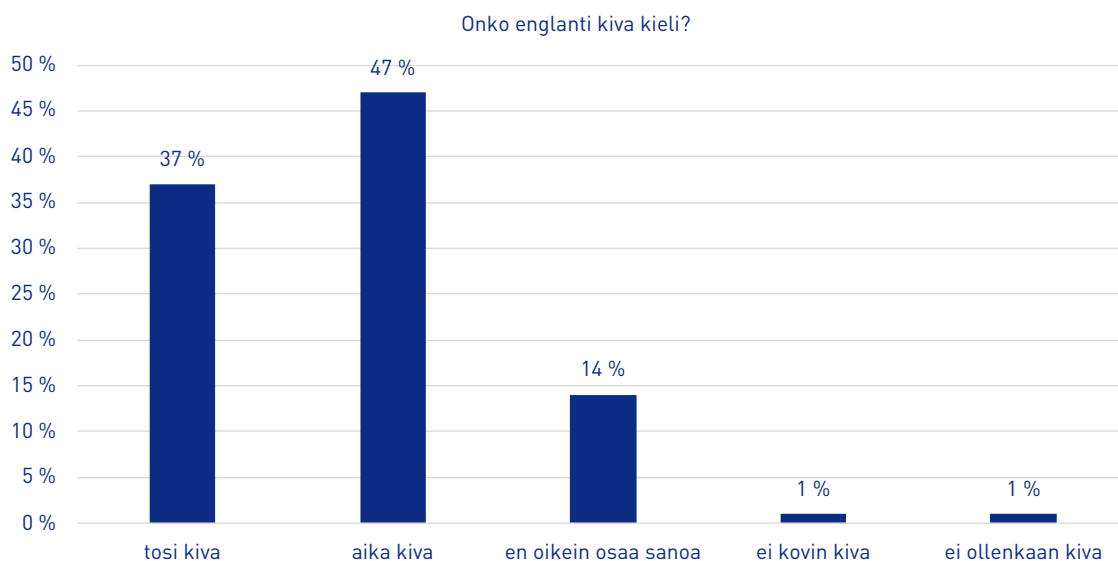
Seurantatutkimukseemme osallistuneet 2. vuosiluokan oppilaat olivat **kielelliseltä taustaltaan** varsin homogeenisia. Valtaosa oppilaista (86 %) ilmoitti kyselyssä kotikielekseen suomen. Joidenkin (8 %) kotona puhuttiin suomen lisäksi myös jotain muuta kieltä ja lisäksi muutama (6 %) ilmoitti, että kotikieli on jokin muu kieli kuin suomi. Osa muita kieliä kotona puhuvista (8 % kaikista vastaajista) ilmoitti tämän kielen olevan A1-kielen opetuksen kohdekieli eli englanti, mutta puolella heistä englannin käyttö rajoittui lähinnä satunnaiseen englannin harjoitteluun. Muita kotona puhuttavia kieliä olivat arabia, bulgaria, japani, ruotsi, venäjä ja viro.

Oppilaita pyydettiin lisäksi kertomaan, **mitä kieltä he kokivat osaavansa parhaiten**. Myös tämä kieli oli suurimmalla osalla (88 %) suomi. Muutama (3 %) koki olevansa kaksikielinen ja nimesi suomen ohella toisenkin kielen vahvimaksi kielekseen. Osa oppilaista (9 %) taas koki jonkin muun kielen kuin suomen vahvimaksi kielekseen. Näiden joukossa oli muutama (3 % kaikista vastaajista), joille tämä kieli oli englanti. Muita vahvimpia kieliä olivat arabia, bulgaria, japani, venäjä ja viro.

4.1.2 Oppilaiden suhtautuminen englannin kieleen ja sen opiskeluun

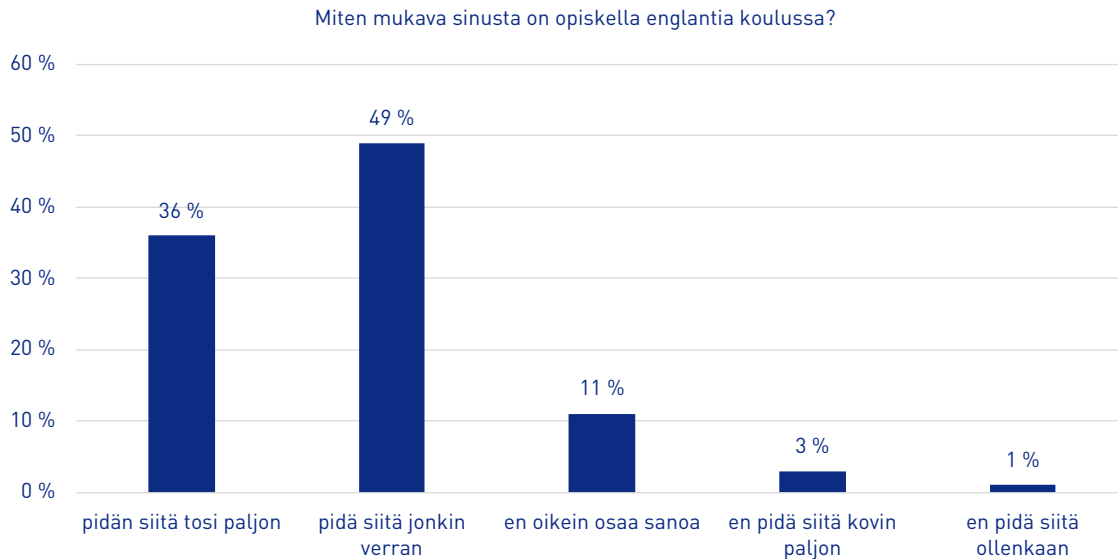
Oppilaiden suhtautumista englannin kieleen ja sen opiskeluun selvitettiin useammilla kysymyksillä. **Englannin kielen** osalta heitä pyydettiin valitsemaan annetuista vaihtoehdoista itselleen sopivin (ks. kuvio 4.1). Valtaosa oppilaista piti englantia kivana (47 %) tai erittäin kivana (37 %) kielenä. Joidenkin (14 %) oli vaikea päättää, oliko kieli kiva vai ei.

KUVIO 4.1. OPPILAIDEN SUHTAUTUMINEN ENGLANNIN KIELEEN (N=106).



Oppilaat suhtautuvat erittäin myönteisesti myös englannin **opiskeluun** koulussa, sillä yli 80 % piti siitä joko jonkin verran (49 %) tai erittäin paljon (36 %) (ks. kuvio 4.2). Jotkut oppilaat (11 %) eivät kuitenkaan osanneet sanoa pitävätkö englannin opiskelusta vai eivät.

KUVIO 4.2. OPPILAIDEN SUHTAUTUMINEN ENGLANNIN KOULUOPISKELUUN (N=106).



Oppilailta kysyttiin myös, miten he arvioivat **kavereidensa suhtautuvan** englannin opiskeluun. Vajaa puolet (43 %) arveli, että kaverit pitävät englannin opiskelusta vähintään jonkin verran. Lähes puolet (48 %) ei kuitenkaan osannut sanoa pitävätkö kaverit englannin opiskelusta vai eivät ja muutama (5 %) jätti kokonaan vastaamatta tähän kysymykseen.

Tämän lisäksi oppilaita pyydettiin avokysymyksissä kertomaan, mikä heistä on mukavinta englannin opiskelussa, ja mistä he eivät pidä siinä sekä miksi haluavat oppia englantia. Reilu

puolet oppilaista piti **mukavimpana** asiana englannin opiskelussa erilaista *toimintaa ja tekemistä*. Eniten mainintoja saivat leikit, pelit ja tehtävät: ”open perässä tehdään liikkeitä ja hän antaa ohjeita englanniksi”. Oppilaat pitivät myös muun muassa laulamisesta, värittämisestä ja videoiden ja elokuvien katsomisesta. Esimerkiksi laulamista kuvattiin seuraavasti: ”lauletaan yhdessä, niin voi rohkeasti mennä mukaan”. Kielten eri osa-alueista puhumista kuvattiin muun muassa siten, että ”saa kävellä luokassa ja saa sanoa”. Tällainen kielten osa-alueista puhuminen tai sanominen sekä tarinoiden, satujen ja laulujen kuunteleminen mainittiin jonkin verran useammin kuin lukeminen ja kirjoittaminen, joista yksittäiset oppilaat myös pitivät. Toiminnan ja tekemisen ohella noin neljännes piti mukavimpana erilaisia *opetuksen sisältöjä*. Sisällöistä mainittiin muun muassa värit, numerot, eläimet, viikonpäivät, vaatteet ja tervehdykset. Esimerkiksi ”värien opettelu lappujen avulla” nimettiin mielekkääksi tehtäväksi. Noin viidennes oppilaista piti mukavimpana *uuden (tai uusien asioiden) oppimista*. Useampi mainitsi tässä yhteydessä nimenomaan (uusien) sanojen oppimisen: ”oppii uusia sanoja”. Kuitenkin myös yleisesti englannin kielen oppiminen tuntui oppilaista mukavalta: eräs oppilas nimeää mukavimmaksi asiaksi yksinkertaisesti sen, että ”oppii englantia”. Joihenkin yksittäisten oppilaiden mielestä englannin opiskelussa ”kaikki on kivaa”.

Valtaosa oppilaista totesi haastattelussa, että *ei ole mitään* mistä **eivät pidä** englannin opiskelussa: ”englantia on kyllä aika kivaa, nii en tiedä mistä en tykkäisi”. Ne yksittäisen oppilaat, jotka mainitsivat asioita, joista eivät pidä, toivat esiin *sanaston osaamiseen, muistamiseen ja ymmärtämiseen* liittyvät seikat, kuten ”jos ei muista sanoja” tai *toimintaan ja tekemiseen* liittyvät mieltymykset, kuten ”piirtämistehtävistä en niin paljon tykkää”. Lisäksi tuotiin esiin *puhumiseen ja ääntämiseen* liittyviä haasteita, kuten se, että englantia ”sanotaan eri lailla kuin lue-taan”. Tämän lisäksi yksittäisiä oppilaita tuntui harmittavan opetettavien asioiden *helppous*. Eräs oppilas esimerkiksi toteaa, että ”on tylsä tunti, jos osaa jo kaiken”.

Englannin **oppimisen syiden** osalta vastauksissa korostui *matkustamiseen* liittyvät syyt. Lähes puolet mainitsi, että englannin taito mahdollistaa matkustamisen muihin maihin, jolloin ymmärtää muita ja voi puhua muiden kanssa: ”sitten voin mennä muualle ja puhua englantia ja ihmiset ymmärtävät”. Oppilaat eivät maininneet mahdollisuudesta käyttää englantia Suomessa. Noin kolmannekselle oppilaista englannin oppimisen syy oli se, että he *pitivät englannin kielestä ja sen oppimisesta*: ”englantia on mukavaa ja sitä on kiva oppia”. He halusivat myös *osata kieltä enemmän tai paremmin*: ”Haluan oppia paljon sitä että sit ku pääsen kotiin nii iskä yllättyy että osaan jo paljon. Haluan tulla englannin mestariksi”. Englannin kielen osaamisen koettiin myös mahdollistavan *erikielisten kanssa puhumisen tutustumismielessä*. Englannin kielen merkitystä tutustumisessa sanotettiin esimerkiksi seuraavasti: ”Haluaisin käydä eri maissa, nii sit mä pärjään siellä. Jos tulee kaveri vastaan nii pystyn leikkimään sen kaa tai saada siitä uuden kaverin”.

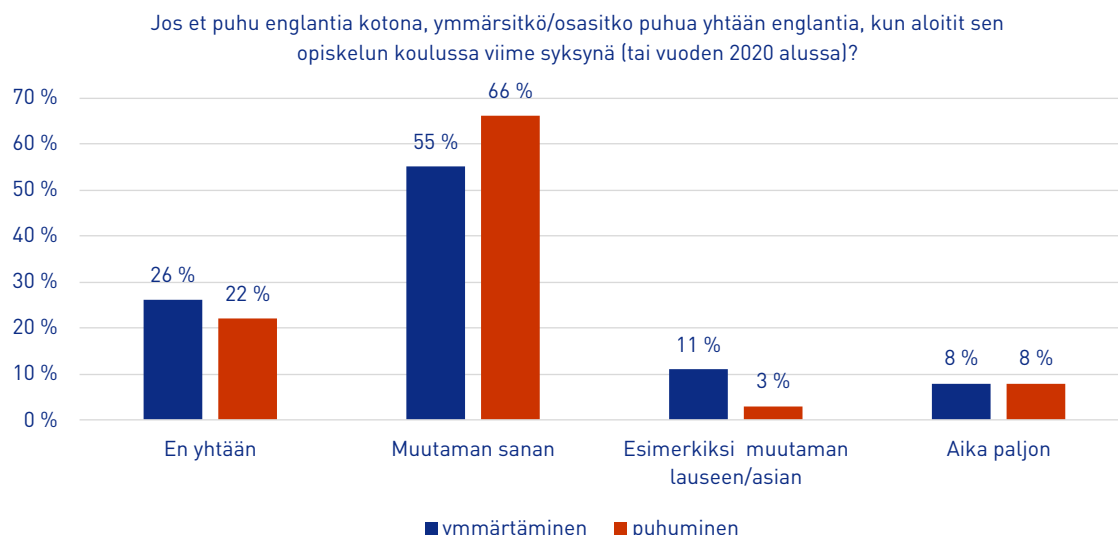
4.1.3 Oppilaiden oma arvio englannin kielen osaamisestaan

Selvitimme haastattelun avulla myös 2. vuosiluokan oppilaiden englannin kielen taitoja ennen kouluopiskelun alkua sekä pyysimme heitä arvioimaan tämänhetkisen englannin kielen taitonsa, kun opiskelua oli takana noin vuosi.

Vain niitä, jotka eivät puhu englantia kotona pyydettiin arvioimaan **kielitaitoaan ennen kouluopetuksen alkua**, mutta kysymykseen on vastannut myös osa niistä, jotka ilmoittivat käyttävänsä kotona englantia tai jotka ilmoittivat englannin vahvimmaksi kielekseen. Valtaosa oppilaista arvioi ymmärtäneensä (75 %) ja osanneensa sanoa (78 %) vähintään muutaman englannin sanan jo ennen kouluopetuksen alkamista (ks. kuvio 4.3). Muutama oppilas (8 %)

arvioi osanneensa jo aika paljonkin englantia. Sen sijaan noin neljännes (22 %/26 %) arvioi, ettei ymmärtänyt tai osannut sanoa mitään englanniksi ennen sen opiskelun aloittamista.

KUVIO 4.3. VUOSILUOKAN 2 OPPILAIDEN OMA ARVIO ENGLANNIN KIELEN YMMÄRTÄMISEN JA PUHUMISEN TAIDOISTAAN ENNEN KOULUOPETUKSEN ALKAMISTA 1. VUOSILUOKALLA (N=104).



Tämänhetkisen englannin taidon itsearviointiin käytettiin mittaria, jossa oppilaalle luettiin muutamia konkreettisia varhaisen kielenopetuksen arkeen liittyviä kielenkäytön tilanteita. Oppilas sai ilmoittaa, missä määrin osaa mielestään toimia niissä englannin kielellä (tosi hyvin, jonkin verran, ihan vähän, en vielä osaa). Arvioinnin apuna käytettiin peukalosymboleja (ks. [verkossa](#) oleva liite).

Kaikki oppilaat arvioivat osaavansa **laskea** yhdestä kymmeneen englanniksi, ja suurin osa (76 %) koki osaavansa sen jo erittäin hyvin (ks. taulukko 4.1.2 alla). Valtaosa arvioi myös osaavansa sanoa värejä (95 %) ja viikonpäiviä (70 %) sekä tervehtiä opettajaa tai kaveria englanniksi vähintään jonkin verran sekä ymmärtävänsä vähintään jonkin verran, kun kaverit sanoivat jotain englanniksi tunnilla. Yli puolet (54 %) arvioi myös ymmärtävänsä opettajan englanninkielisiä ohjeita vähintään jonkin verran. Vain yksittäiset oppilaat (2–12 %) arvioivat, etteivät vielä osaa näitä asioita lainkaan.

Sen sijaan **asioista kertominen** englanniksi oli haastavampaa monelle oppilaalle, ja vastausten hajonta oli suurempi. Noin puolet arvioi osaavansa kertoa vähintään vähän harrastuksistaan (49 %) ja reilu puolet itsestään tai perheestään (58 %) englanniksi, kun taas noin puolet (51 % ja 43 %) arvioi, ettei vielä lainkaan osaa tätä englanniksi. Vastaavasti noin kaksi kolmasosaa (68 %) koki osaavansa kertoa tuntemuksistaan kuten väsymyksestä englanniksi ja noin kolmannes (32 %) arvioi, ettei vielä osaa lainkaan tätä englanniksi. Vain muutama oppilas (6–12 %) koki osaavansa kertoa näitä asioita hyvin englanniksi. Vastaukset jakautuivat tasaisesti eri vaihtoehtojen välillä, kun oppilaita pyydettiin arvioimaan sellaisten englannin kielen sanojen osaamista, joita ei opeteta koulussa. Vajaa kolmannes (31 %) koki osaavansa jonkin verran tällaisia sanoja ja noin neljännes koki osaavansa niitä erittäin hyvin (23 %) tai ihan vähän (26 %). Noin viidennes (21 %) ei kokenut osaavansa lainkaan tällaisia sanoja.

TAULUKKO 4.1.2. LUOKAN OPPILAIEN ARVIO OMASTA KIELITAIDOSTAAN (N=106).

	Osaan tätä jo tosi hyvin	Osaan tätä jo jonkin verran	Osaan tätä ihan vähän	En vielä osaa tätä
Osaan tervehtiä opettajaa tai kaveria englanniksi	35 % (37)	45 % (48)	18 % (19)	2 % (2)
Osaan laskea yhdestä kymmeneen englanniksi	76 % (80)	21 % (22)	4 % (4)	0
Osaan sanoa värejä englanniksi	49 % (52)	46 % (49)	4 % (4)	1 % (1)
Osaan sanoa eläimiä englanniksi	10 % (11)	39 % (41)	31 % (33)	20 % (21)
Osaan sanoa viikonpäivät englanniksi	40 % (42)	30 % (32)	17 % (19)	12 % (13)
Osaan kertoa englanniksi itsestäni tai perheestäni	6 % (6)	23 % (24)	29 % (31)	43 % (45)
Osaan kertoa englanniksi millainen on oloni (esim. iloinen, väsynyt, surullinen)	11 % (12)	28 % (30)	28 % (30)	32 % (34)
Osaan kertoa englanniksi mitä harrastan	12 % (13)	16 % (17)	21 % (22)	51 % (54)
Ymmärrän kun opettaja antaa minulle ohjeita englanniksi tehtävien tekemiseksi	15 % (16)	42 % (44)	33 % (35)	10 % (11)
Ymmärrän kun kaverini sanovat jotakin englanniksi tunnilla	27 % (29)	41 % (43)	26 % (28)	6 % (6)
Osaan sellaisia englanninkielisiä sanoja, joita ei ole opetettu koulussa	23 % (24)	31 % (33)	26 % (27)	21 % (22)

4.1.4 Oppilaiden arvio kielen oppimistaidoistaan

Oppilaiden kielen oppimistaitoja arvioitiin kysymyksellä, jossa heitä pyydettiin myös arvioimaan, kuinka helppoa tai vaikeaa heidän on oppia tiettyjä englannin kielen taitoja (ks. taulukko 4.2). Kielen oppimistaitojen arvioiminen tuntui olevan kaiken kaikkiaan haastavaa, sillä usea oppilas (12–32 %) vastasi, ettei osaa sanoa, kuinka helppoa hänen on oppia kysytyjä taitoja. Erityisen hankala oppilaiden oli arvioida yleisempiä taitoja kuten ymmärtämistä ja puhumista, mutta myös laulujen muistamista.

Ne, jotka antoivat arvion englannin oppimisestaan, pitivät oppimista vähintään aika helppona niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin. Valtaosa koki, että he oppivat helposti sekä puhumaan (75 %) että ymmärtämään (65 %) englantia. Vain yksi oppilas piti näitä taitoja erittäin vaikeana oppia. Erityisesti puhumisen oppimista pidettiin helppona, sillä vain neljä oppilasta (4 %) koki tämän vaikeaksi. Kouluopetukseen spesifimmin liittyvistä taidoista opettajan sanomisten toistaminen koettiin helpoimmaksi, sillä 82 % piti tätä helppona oppia. Valtaosa (74 %) koki myös koulussa pelattavat pelit ja leikittävät leikit helpoiksi oppia. Nämä olivat vaikeita oppia vain muutamalla oppilaalla. Lisäksi valtaosa (68 %) koki englannin oppimisen helpoksi myös koulun ulkopuolella.

TAULUKKO 4.2. OPPILAIKEN ARVIO OMISTA KIELEN OPPIMISTAITOISTAAN (N=106).

	Opin tätä tosi helposti	Opin tätä aika helposti	En oikein osaa sanoa	Tätä on aika vaikea oppia	Tätä on tosi vaikea oppia
Opin ymmärtämään englantia	16 % (17)	49 % (52)	26 % (28)	9 % (9)	0
Opin puhumaan englantia	23 % (24)	52 % (55)	22 % (23)	3 % (2)	1 % (1)
Opin muistamaan uusia englanninkielisiä lauluja	16 % (17)	33 % (35)	32 % (32)	18 % (19)	3 % (3)
Opin toistamaan englanniksi, mitä opettaja sanoo (esimerkiksi tervehdyksiä, sanoja)	43 % (46)	39 % (41)	12 % (13)	4 % (4)	2 % (2)
Opin pelaamaan englanninkielisiä pelejä ja leikkejä, joita meillä on koulussa	29 % (31)	44 % (47)	18 % (19)	5 % (5)	4 % (4)
Opin englannin kieltä muualla kuin koulussa (ohjelmista, videoista, peleistä, harrastuksista)	20 % (21)	48 % (51)	18 % (19)	9 % (10)	5 % (5)

4.1.5 Oppilaiden kielitietoisuus

Oppilaiden kielitietoisuutta selvitettiin kolmella avokysymyksellä, joissa heitä pyydettiin kertomaan, mitä kieliä he tietävät suomen ja englannin lisäksi ja missä ovat kuulleet niitä sekä mitä yhteistä ja eroa heidän mielestään on suomen ja englannin kielten välillä. Oppilaat **tunsivat** yhteensä peräti 50 eri kieltä, joista osan he nimesivät maan tai maanosan mukaan (esim. Dubai, Intia, Afrikka). Maiden ja maanosien joukossa oli myös useita englanninkielisiä maita, kuten Yhdysvallat (USA, Amerikka), Kanada, Australia ja Iso-Britannia. Osa oppilaista ei kertonut tuntevansa muita kieliä suomen ja englannin lisäksi, kun taas toiset oppilaat luetelivat jopa yli 10 eri kieltä. Keskimäärin yksi oppilas tunsi neljä eri kieltä ja myös mediaaniarvo oli neljä kieltä. Yksittäisistä kielistä ruotsin tiesi runsas kolme neljäsosaa oppilaista ja lähes puolet tiesi myös venäjän. Noin kolmannes taas tiesi espanjan ja saksan ja noin viidenes tiesi kiinan, ranskan ja japanin. Myös muun muassa viittomakieli, ”turku” ja ”pohjois-karjala” mainittiin kielinä, jotka tunnetaan suomen ja englannin lisäksi.

Oppilaita pyydettiin myös perustelemaan, **missä ovat kuulleet** tietämiään kieliä. Lähes puolet oli kuullut jonkun henkilön käyttävän tai opettelevan kyseessä olevaa kieltä. Usein tämä henkilö oli perheenjäsen (vanhempi tai sisarus) tai joku muu sukulainen tai kaveri. Noin neljännes oli kuullut eri kieliä käytettävän mediassa (etenkin TV-ohjelmissa) ja noin viidenes matkoilla ja myös päiväkodissa tai esiopetuksessa.

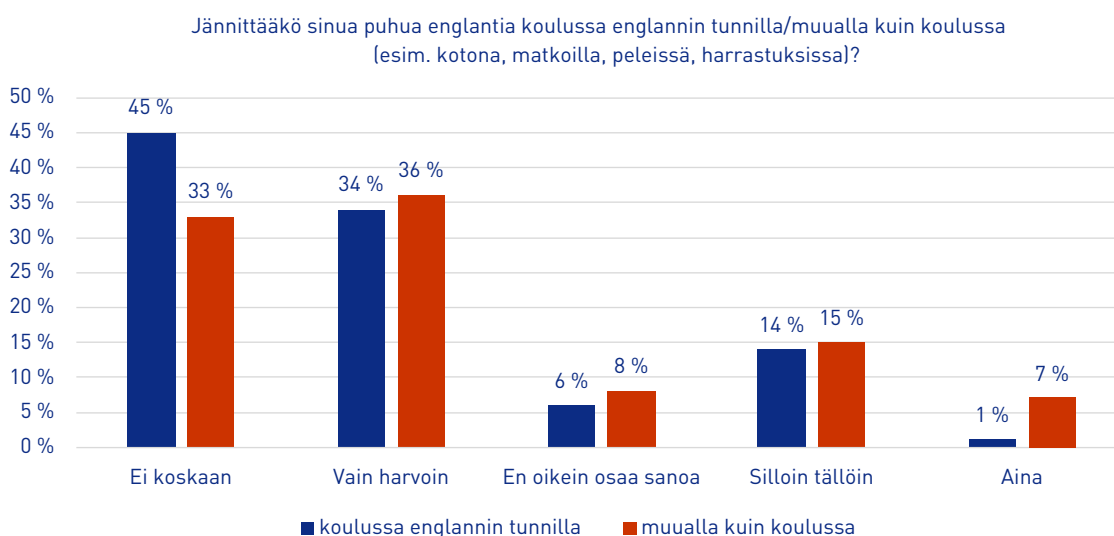
Pohtiessaan suomen ja englannin **kielten välisiä yhtäläisyyksiä** noin kolmannes mainitsi, että kielissä on samoja sanoja tai että jotkut sanat kuulostavat tai näyttävät melkein samalta. Esimerkkeinä annettiin muun muassa pizza, tabletti ja hamburger. Noin viidenes arveli, että yhtäläisyyksiä on jonkin verran, muttei nimennyt missä niitä on. Noin kolmannes ei ollut varma tai ei tiennyt, millaisia yhtäläisyyksiä kielten välillä voisi olla.

Yhtäläisyyksiä haastavampaa oppilaille oli kertoa **kielten välisistä eroista**, sillä noin viidenes oppilaista vastasi, ettei tiedä tai jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Valtaosa kysymykseen vastanneista koki, että erot ovat joko sanoissa (esim. ”erilaisia sanoja, esimerkiksi vessanpönttö on toilet”) tai niiden lausumisessa (”sanotaan eri tavalla sanoja”) sekä englannin kielen kirjoituksen ja puheen välisissä eroissa verrattuna suomen kieleen (esim. ”englannissa kirjoitetaan sanat eri tavalla kuin sanotaan”). Yksittäiset oppilaat totesivat yleisemmällä tasolla, että englanti on suomea vaikeampi kieli.

4.1.6 Englannin käytön jännittäminen

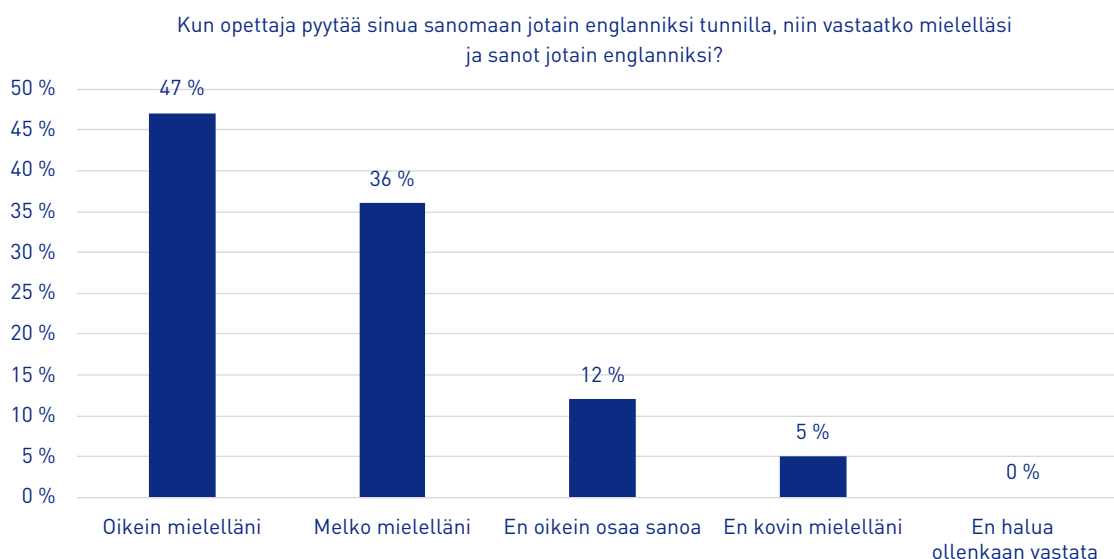
Oppilaita pyydettiin haastattelussa arvioimaan minkä verran he **jännittävät** englannin kielen käyttämistä koulun englannin tunnilla ja koulun ulkopuolella (ks. kuvio 4.4). Valtaosa kertoi, ettei jännitä koskaan tai jännittää vain harvoin englannin käyttämistä koulussa (79 %) tai sen ulkopuolella (69 %). Muutama oppilas jännittää silloin tällöin molemmissa konteksteissa (14–15 %) ja yksittäiset oppilaat jännittävät englannin puhumista aina (1 % ja 7 %). Osa (6–8 %) ei osannut sanoa jännittääkö vai ei.

KUVIO 4.4. OPPILAIDEN ARVIO JÄNNITTÄMISESTÄÄN ENGLANNIN KÄYTÖN YHTEYDESSÄ KOULUN ENGLANNIN TUNNEILLA JA KOULUN ULKOPUOLELLA (KOULUSSA, N=106; MUUALLA, N=104).



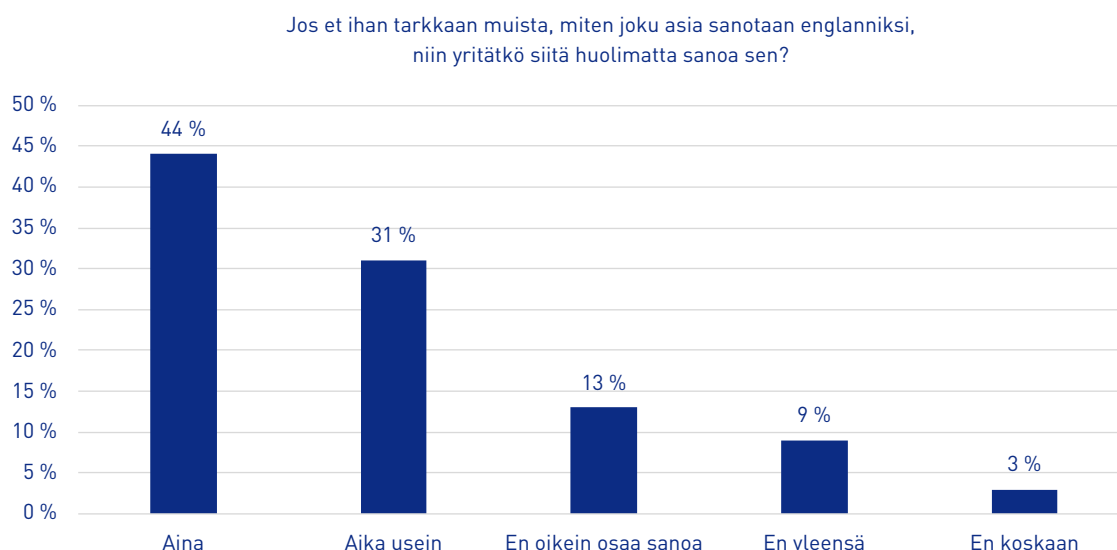
Lisäksi oppilaat saivat ilmoittaa, kuinka **mielellään** he käyttävät englantia tunnilla, jos opettaja pyytää heitä sanomaan jotain (ks. kuvio 4.5). Lähes kaikki oppilaat vastaavat joko oikein (47 %) tai melko (36 %) mielellään englanniksi ja vain yksittäiset oppilaat (5 %) eivät tee tätä mielellään. Osa (12 %) ei osannut sanoa, miten mielellään vastaavat englanniksi koulussa.

KUVIO 4.5. OPPILAIKEN ARVIO ENGLANNIN KÄYTÖN MIELUISUUDESTA ENGLANNIN TUNNEILLA (N=106).



Oppilaita pyydettiin myös kertomaan, **yrittävätkö** he sanoa asioita englanniksi, vaikka eivät muista miten ne sanotaan (ks. kuvio 4.6). Valtaosa kertoi yrittävänsä aina (44 %) tai aika usein (31 %). Vain yksittäiset oppilaat kertoivat, etteivät koskaan yritä sanoa mitään englanniksi tällaisessa tilanteessa (3 %). Osa (13 %) ei osannut sanoa, yrittääkö sanoa asioita englanniksi, jos ei muista tarkkaan, miten asia sanotaan.

KUVIO 4.6. OPPILAIKEN ARVIO ENGLANNIN KÄYTÖSTÄÄN TILANTEISSA, JOISSA EI MUISTA MITEN ASIA SANOTAAN ENGLANNIKSI (N=106).



4.1.7 Englannin käyttö vapaa-ajalla

Oppilaita pyydettiin arvioimaan, kuinka usein he käyttävät englantia tietyissä vapaa-ajan kielenkäyttötilanteissa (ks. taulukko 4.3). Pelien pelaaminen, musiikin kuuntelu ja ohjelmien tai videoiden katselu olivat niitä vapaa-ajan tilanteita, joissa englantia käytettiin eniten. Vajaa puolet (43 %) ilmoitti lähes päivittäin pelaavansa englanninkielisiä pelejä ja reilu kolmannes ilmoitti päivittäin kuuntelevansa musiikkia (39 %) tai katselevansa ohjelmia tai videoita (34 %) tällä kielellä. Lisäksi reilu neljännes kertoi tekevänsä näitä asioita viikoittain. Toisaalta noin viidennes ei koskaan katsonut ohjelmia tai videoita (20 %) tai pelannut (18 %) englanniksi. Monet (39 %) myös puhuivat englantia vähintään viikoittain ja kirjoittivat sitä vähintään kuukausittain muualla kuin koulussa (46 %). Englannin käyttö harrastuksissa tai lukemisessa oli harvinaista, sillä valtaosa (85 % ja 67 %) ei tehnyt tätä koskaan. Muutama oppilas ilmoitti lisäksi, että tekee muita asioita säännöllisesti englanniksi, kuten esimerkiksi laulaa, harjoittelee värejä, leikkii ulkoleikkejä tai kuulee englantia esim. vierailta.

TAULUKKO 4.3. OPPILAIDEN ENGLANNIN KIELEN KÄYTTÖ VAPAA-AJALLA (N=106).

	Melkein joka päivä	Viikoittain	Kuukausittain	En koskaan
Puhun englantia kaverin tai jonkun muun kanssa	17 % (18)	22 % (29)	17 % (18)	44 % (47)
Kuuntelen lauluja / musiikkia englannin kielellä	39 % (41)	29 % (31)	21 % (22)	11 % (12)
Katselen englanninkielisiä ohjelmia / videoita	34 % (36)	26 % (28)	20 % (21)	20 % (21)
Pelaan englanninkielisiä pelejä (esim. puhelimella, tabletilla tai konsolilla; esim. Nerf war, Pokemon go, Brawl Stars, Minecraft, Garry's Mod, Roblox)	43 % (45)	25 % (26)	15 % (16)	18 % (19)
Harrastuksessa (esim. jalkapallo, tanssi, baletti)	1 % (1)	9 % (9)	6 % (6)	85 % (90)
Luen jotain englanniksi muualla kuin koulussa (esim. lehdet, kirjat, verkkosivut)	6 % (6)	10 % (11)	17 % (18)	67 % (71)
Kirjoitan jotain englanniksi muualla kuin koulussa	7 % (7)	12 % (13)	27 % (29)	54 % (57)
Teen jotain muuta englanniksi	4 % (4)	4 % (4)	4 % (4)	89 % (94)

4.1.8 Vanhempien ja kavereiden tuki

Oppilaat arvioivat millaista ja kuinka yleistä heidän **vanhempiensa** tuki on englannin opiskeluun liittyen (ks. taulukko 4.4). Valtaosa ilmoitti, että vanhemmat auttavat heitä englannin opiskelussa (79 %) vähintään silloin tällöin ja kyselevät heiltä (74 %) vähintään silloin tällöin, mitä koulun englannin tunneilla tehdään. Noin puolet (51 %) koki myös, että vanhemmat rohkaisevat heitä käyttämään englantia muuallakin kuin koulussa. Noin kolmannes (32 %) kertoi juttelevansa vanhempiensa kanssa vähintään silloin tällöin englannin näkymisestä ja kuulumisesta koulun ulkopuolella. Osa näistä kysymyksistä oli kuitenkin vielä haastavia tämän ikäisille oppilaille, sillä peräti noin neljännes vastasi, ettei oikein osannut sanoa tai jätti kokonaan vastaamatta kysymykseen.

TAULUKKO 4.4. VANHEMPIEN ROOLI OPPILAIEN ENGLANNIN OPISKELUSSA OPPILAIEN KOKEMANA (N=106).

	Usein	Silloin tällöin	En oikein osaa sanoa	Ei juuri koskaan	Ei koskaan
Kyselevätkö vanhempasi, mitä teette koulussa englannin tunneilla?	25 % (26)	49 % (52)	5 % (5)	11 % (12)	10 % (11)
Auttavatko vanhempasi sinua englannin opiskelussa (esim. läksyjen tekemisessä tai jos kysyt heiltä mitä jokin asia on englanniksi)?*	40 % (40)	40 % (40)	9 % (9)	6 % (6)	6 % (6)
Rohkaisevatko vanhempasi sinua käyttämään englantia muuallakin kuin vain koulussa (esim. kotona, matkoilla)?*	22 % (22)	29 % (29)	22 % (22)	14 % (14)	14 % (14)
Jutteletko vanhempiesi kanssa siitä, missä englantia näkee ja kuulee koulun ulkopuolella (esim. kaupassa, ohjelmissa, peleissä, lehdissä)?*	7 % (7)	25 % (25)	25 % (25)	19 % (19)	25 % (25)

*N=101

Oppilaita pyydettiin vielä valitsemaan vastausvaihtoehdoista se, mikä kuvaa heidän näkemystään **kaverien** avusta, jos he eivät itse muista miten jokin asia sanotaan englanniksi tai mitä jokin sana tarkoittaa. Yli 80 prosenttia oli sitä mieltä, että kaverit auttavat usein (38 %) tai vähintään silloin tällöin (45 %).

4.1.9 Muutokset oppilaiden suhtautumisessa ja kielen käytössä vuosien 2018 ja 2020 välillä

Englannin opiskelun vuoden 2017 syksyllä aloittaneet vastasivat vuoden 2018 pilottitutkimuksessa kyselyyn, jossa kartoitettiin muun muassa heidän suhtautumistaan englannin opiskeluun ja tietoja englannin kielen käytöstä vapaa-ajalla. Pilottihankkeen kaikki osallistujat olivat tutkimuksen ajankohtana opiskelleet englantia vasta edellisestä syksystä, vaikka heidän luokkatasonsa vaihteli 1. vuosiluokasta 3. vuosiluokkaan. Mukana oli siis vuosiluokilla 1, 2 ja 3 englannin aloittaneita oppilaita. Vuoden 2020 tutkimukseen osallistuneet entiset pilottihankkeen oppilaat eli nykyiset vuosiluokkien 4, 5 ja 6 oppilaat vastasivat jonkin verran laajennettuun kirjalliseen kyselyyn, jossa osa kysymyksistä oli samoja kuin vuoden 2018 tutkimuksessa. Seuraavassa raportoidaan, miten oppilaiden suhtautuminen englannin opiskeluun ja heidän englannin kielen käyttönsä vapaa-ajalla oli muuttunut kuluneiden kolmen vuoden aikana. Tiedot perustuvat 186 oppilaan vastauksiin. Aivan kaikki yhteensä 207 molempiin tutkimuksiin osallistuneista oppilaista eivät vastanneet kyselyyn.

Molemmissa tutkimuksissa oppilaiden suhtautumista englannin kielen opiskeluun kysyttiin kysymyksellä ”Miten mukavaa sinusta on opiskella englantia koulussa?”. Oppilailta pyydettiin valitsemaan sopivin vaihtoehto vuoden 2018 kyselyssä rastittamalla tai vuoden 2020 kyselyssä ympyröimällä. Vuoden 2020 kyselyn vastausvaihtoehtoja havainnollistettiin eri suuntiin osoittavilla peukaloilla, mutta vaihtoehtojen sanamuodot olivat samat kuin 2018 eli

pidän siitä tosi paljon / pidän siitä jonkin verran / en oikein osaa sanoa, pidäkö siitä vai en / en pidä siitä kovin paljon / en pidä siitä ollenkaan

Oppilaita pyydettiin myös kertomaan, mitä he pitivät englannin kielestä. Tässä kohtaa vuoden 2018 ja 2020 kysymyksen muotoilu erosi hieman. Vuonna 2018 kysymys kuului ”Mitä pidät englannin kielestä? ja sen vastausvaihtoehdot olivat:

pidän siitä tosi paljon / pidän siitä jonkin verran / en oikein osaa sanoa, pidäkö siitä vai en / en pidä siitä kovin paljon / en pidä siitä ollenkaan.

Vuoden 2020 kyselyssä kysymyksen muotoilu oli hiukan erilainen, koska siitä pyrittiin muokkaamaan lapsille sopivampi: "Onko englanti kiva kieli?". Vastausvaihtoehdot sovitettiin kysymyksen uuteen muotoiluun sopiviksi: *tosi kiva / aika kiva / en oikein osaa sanoa / ei kovin kiva / ei ollenkaan kiva*. Lisäksi vaihtoehtoja havainnollistettiin eri suuntiin osoittavilla peukalon kuvilla.

Kummassakin kysymyksessä negatiivisin vastausvaihtoehto koodattiin nollaksi ja myönteisin neloseksi. Taulukot 4.5 ja 4.6 raportoivat oppilaiden vastausten keskiarvot 0–4 –asteikolla vuosina 2018 ja 2020. Oppilaat on taulukoissa jaettu kolmeen ryhmään sen mukaan, millä vuosiluokalla he olivat kunkin tutkimuksen aikana. Ryhmä A muodostuu alun perin 1. vuosiluokalla olleista oppilaista, jotka vuonna 2020 olivat 4. vuosiluokalla, ryhmä B entisistä 2. vuosiluokan oppilaista (vuoden 2020 5.-luokkalaiset) ja ryhmä C entisistä 3. vuosiluokan oppilaista (vuoden 2020 6.-luokkalaiset).

TAULUKKO 4.5. OPPILAIDEN SUHTAUTUMINEN ENGLANNIN OPISKELUUN 2018 JA 2020.

Ryhmä	Ryhmän luokkataso 2018 ja 2020	Keskiarvo (0–4 –asteikolla)	Keskihajonta (0–4)	N	Tilastollinen merkitsevyys
A	1.lk vuonna 2018	3,03	,986	39	ei
	4.lk vuonna 2020	2,79	,894	39	ei
B	2.lk vuonna 2018	3,06	,938	69	ei
	5.lk vuonna 2020	3,22	,802	69	ei
C	3.lk vuonna 2018	3,29	,772	73	ei
	6.lk vuonna 2020	3,08	,862	73	ei

TAULUKKO 4.6. OPPILAIDEN SUHTAUTUMINEN ENGLANNIN KIELEEN 2018 JA 2020.

Ryhmä	Ryhmän luokkataso 2018 ja 2020	Keskiarvo (0–4 –asteikolla)	Keskihajonta (0–4)	N	Tilastollinen merkitsevyys
A	1.lk vuonna 2018	2,92	,774	39	ei
	4.lk vuonna 2020	3,08	,807	39	ei
B	2.lk vuonna 2018	2,89	,838	71	kyllä
	5.lk vuonna 2020	3,34	,653	71	kyllä
C	3.lk vuonna 2018	3,38	,757	73	ei
	6.lk vuonna 2020	3,29	,790	73	ei

Oppilaiden suhtautuminen sekä englannin opiskeluun että englannin kieleen oli lähellä arvoa 3 tai hiukan sen yläpuolella sekä vuonna 2018 että 2020. Tämä vastaa englannin opiskelun kohdalla kuvausta "pidän siitä jonkin verran" ja englannin kielen kohdalla "pidän siitä jonkin verran" / "aika kiva". Päättulos suhtautumisessa oli, etteivät erot eri vuosiluokilla olevien oppilaiden välillä olleet kovin suuria kummallakaan tutkimuskerralla. Suhtautuminen ei myöskään muuttunut oleellisesti vuodesta 2018 vuoteen 2020.

Ainut tilastollisesti merkitsevä muutos 2018 ja 2020 välillä löytyi vuoden 2018 vuosiluokan 2 oppilaiden englannin kielestä pitämisessä, joka nousi 2,89:stä 3,34:ään heidän edettyään 5. vuosiluokalle vuonna 2020. Koska mielipidettä kielestä kysyttiin hiukan eri tavalla eri vuosina, muutokseen on suhtauduttava pienellä varauksella.

Päätulos pitkittäistutkimukseen osallistuneitten oppilaiden suhtautumisesta englannin opiskeluun ja englannin kieleen oli siis, että oppilaiden varsin myönteinen asenne ei ollut muuttunut kolmen vuoden aikana. Mahdollisesti se oli jossakin ryhmässä muuttunut entistä myönteisemmäksi. Tämä oli siis keskimääräinen, kutakin luokkatasoa koskeva tulos. Yksittäisten oppilaiden mielipiteet olivat toki muuttuneet jonkin verran puoleen tai toiseen kuluneiden vuosien aikana, mutta muutokset olivat yksilöllisiä eivätkä juurikaan näkyneet ryhmätasolla.

4.1.10 Englannin kielen käyttö vapaa-ajalla ja muutokset siinä 2018–2020

Molemmissa tutkimuksissa mukana olleista 207 oppilaasta noin 180 vastasi kysymyksiin, jotka koskivat heidän englannin käyttöönsä vapaa-ajalla koulun oppituntien ulkopuolella. Kysymykset kohdistuivat englannin käytön taajuuteen. Oppilaat vastasivat kysymykseen ”Kuinka usein käytät englantia muualla kuin koulussa englannin tunnilla (esimerkiksi kotona, kaverin luona tai harrastuksessa)?” valitsemalla sopivimmaksi katsomansa vastauksen seuraavista vaihtoehtoista:

- joka päivä tai melkein joka päivä
- 1–2 kertaa viikossa
- 1–2 kertaa kuukaudessa
- harvemmin tai ei koskaan

Vastausvaihtoehdot koodattiin analysointia varten niin, että matalimman arvon nollan sai vaihtoehto ”harvemmin tai ei koskaan” ja korkeimman arvon kolme sai vaihtoehto ”joka päivä tai melkein joka päivä”. Taulukot 4.7–4.12. raportoivat oppilaiden vastaukset vuosina 2018 ja 2020. Oppilaat on taulukoissa jaettu kolmeen ryhmään sen mukaan, millä vuosiluokalla he olivat kunkin tutkimuksen aikana. Ryhmä A muodostuu alun perin 1. vuosiluokalla olleista oppilaista, jotka vuonna 2020 olivat 4. vuosiluokalla, ryhmä B entisistä 2. vuosiluokan oppilaista (vuoden 2020 5.-luokkalaiset) ja ryhmä C entisistä 3. vuosiluokan oppilaista (vuoden 2020 6.-luokkalaiset).

Päätulos oppilaiden vastausten analysoinnista oli, että heidän koulun ulkopuolella tapahtuva englannin kielen käyttönsä oli lisääntynyt kuluneiden kolmen vuoden aikana kaikissa kysymyksen kohteina olleissa tilanteissa. Lähes kaikki muutokset olivat myös tilastollisesti merkitseviä ei-parametrinen analyysien perusteella (ks. taulukot 4.7–4.12).

Vapaa-ajan englannin käyttö on sitä yleisempää mitä vanhempi oppilas on. Vuoden 2018 pilot-tihankkeessa (Huhta & Leontjev 2019) havaittiin, että vuosiluokan 3 oppilaat käyttivät englantia erilaisissa tilanteissa useammin kuin 2. vuosiluokan oppilaat, jotka taas käyttivät sitä useammin kuin 1. vuosiluokan oppilaat. Sama trendi on havaittavissa niillä noin 180 vuoden 2018 pilot-tihankkeen oppilailla, jotka osallistuivat vuoden 2020 tutkimukseen ja joiden vastausten keskiarvot raportoidaan taulukoissa 4.7–4.12. Vuoden 2020 vuosiluokan 6 oppilaat käyttivät englantia useimmiten, seuraavina vuosiluokan 5 ja viimeisinä vuosiluokan 4 oppilaat.

Eniten englantia käytetään vapaa-ajalla **pelaamiseen, musiikin kuunteluun ja television / videoiden katseluun**. Vuonna 2020 kaikkien ryhmien (4.-, 5.- ja 6.-luokkalaisten) vastausten keskiarvot näissä tilanteissa olivat 2:n ja 3:n välillä eli oppilaat kertoivat esimerkiksi kuuntelevansa musiikkia vähintään 1–2 kertaa viikossa tai jopa päivittäin. Samojen oppilaiden vastaukset olivat kolme vuotta aikaisemmin olleet 1:n ja 2:n välillä (lykkönen tarkoittaa 1–2 kertaa kuukaudessa ja kakkonen siis 1–2 kertaa viikossa). Poikkeuksen tästä tekevät nykyiset vuosiluokan 6 oppilaat, jotka jo vuonna 2018 vuosiluokalla 3 käyttivät englantia näissä tilanteissa keskimäärin viikoittain. Pilottihankkeessa havaittiinkin selvä nousu englannin kielen vapaa-ajan käytössä 2. ja 3. vuosiluokan välillä. Vuosiluokkien 1 ja 2 oppilaat käyttivät englantia vielä melko samalla tavalla, toki 2. vuosiluokan oppilaat enemmän, mutta varsinainen hyppäys englannin käytössä tapahtui 2. vuosiluokan jälkeen. Kaikissa näissä tilanteissa oppilaiden käyttö yhtenäistyy iän myötä, mitä kuvaavat taulukoissa esitetyt keskihajonnat. Tässä tutkimuksessa alemmilla vuosiluokilla on oppilaiden välillä isoja eroja englannin käytön taajuudessa (suuremmat keskihajonnat), mutta iän ja vuosiluokan myötä käyttö ei paitsi lisäännä vaan myös jonkin verran yhtenäistyy eli oppilaskohtainen vaihtelu vähenee (pienemmät keskihajonnat).

Oppilaat raportoivat **puhuvansa** englantia edellä mainittuja tilanteita eli pelaamista, musiikin kuuntelua ja television/ohjelmien katselua harvemmin. Tyypilliset vastaukset olivat alle ykkösen (kuukausittain tai harvemmin/ei koskaan) nuoremmilla oppilailla, mutta silloisilla 3. vuosiluokan oppilailla jo lähempänä kakkosta (viikoittain). Kolmen vuoden aikana englannin kielen käyttö oli lisääntynyt kaikilla, tosin 6. vuosiluokan oppilailla muutos ei ollut tilastollisesti merkitsevä, mutta oli kuitenkin korkeintaan viikoittaisen käytön (kakkonen) tasoa. Keskihajonnat kertovat, että englannin puhumisessa oli edelleen lähes yhtä paljon oppilaskohtaista vaihtelua kuin kolme vuotta aikaisemmin.

Englanniksi **lukeminen ja kirjoittaminen** eroavat selvästi muusta vapaa-ajan englannin käytöstä. Kielenopetuksen painopiste perusopetuksen vuosiluokilla 1–2 on suullisessa kielitaidossa (puhuminen ja puheen ymmärtäminen; Opetushallitus 2019:1a), ja tämä painotus näkyi myös opettajien vastauksissa tässä raportoivassa tutkimuksessa: vain osa opettajista kertoi pyrkivänsä kehittämään myös oppilaiden tekstin ymmärtämistä ja kirjoittamista englannin kielellä. Ei siis ole ihme, että oppilaiden kirjallinen (tekstin ymmärtäminen ja kirjoittaminen) englannin käyttö vapaa-ajalla ei ole niin tavallista kuin edellä kuvatuissa puheen ymmärtämiseen ja tuottamiseen keskittyvissä tilanteissa. Molemmissa tutkimuksissa mukana olleet oppilaat kertoivat vuoden 2018 pilottitutkimuksessa, etteivät he juurikaan lukeneet tai kirjoittaneet englanniksi ollessaan vuosiluokilla 1–3 (Huhta & Leontjev 2019). Vuoteen 2020 mennessä heidän lukemisen ja kirjoittamisen taajuutensa oli jonkin verran noussut, mutta oli silti keskimäärin vain kuukausittain tai korkeintaan viikoittain tapahtuvaa. Mielenkiintoinen ero etenkin yleisimpiin kielenkäyttötilanteisiin (esim. pelaaminen, kuuntelu, puhuminen) verrattuna oli se, että lukemisen ja kirjoittamisen keskihajonnat ovat kasvaneet tai ainakin säilyneet entisellä varsin korkealla tasollaan. Osa havainnosta johtunee siitä, että varsinkin nuorimmilla osallistujilla oli vuonna 2018 vähän vaihtelua lukemisessa ja kirjoittamisessa: vain harvat lukivat tai kirjoittivat koskaan englanniksi. Kuitenkin vuoden 2020 tutkimuksessa lukemisen ja kirjoittamisen keskihajonnat olivat selvästi suurempia kuin esimerkiksi pelaamisen ja musiikin kuuntelun keskihajonnat. Tämä voi viitata siihen, että oppilaiden väliset erot lukemisessa ja kirjoittamisessa englanniksi kasvavat pian sen jälkeen, kun he ovat oppineet englantia kirjallisesti sen verran, että he voivat käyttää sitä vapaa-ajallaan. Ilmiö voi olla yhteydessä ylipäänsä oppilaiden välisiin eroihin ja kiinnostukseen lukea ja kirjoittaa, myös äidinkielellä. Koska tässä tutkimuksessa ei selvitetty oppilaiden osaamista ja kielen käyttöä äidinkielellä, eri kielillä tapahtuvan kielenkäytön mahdolliset yhteydet jäivät muiden tutkimusten selvitettäväksi.

TAULUKKO 4.7. PUHUMINEN ENGLANNIN KIELELLÄ VAPAA-AJALLA 2018 JA 2020.

Ryhmä	Ryhmän luokkataso 2018 ja 2020	Keskiarvo (0-3 -asteikolla)	Keskihajonta (0-3)	N	Tilastollinen merkitsevyys
A	1.lk vuonna 2018	0,51	1,12	39	kyllä
	4.lk vuonna 2020	1,64	1,06	39	kyllä
B	2.lk vuonna 2018	0,93	1,08	69	kyllä
	5.lk vuonna 2020	1,93	1,03	69	kyllä
C	3.lk vuonna 2018	1,76	1,13	72	ei
	6.lk vuonna 2020	2,03	0,92	72	ei

TAULUKKO 4.8. LAULUJEN/MUSIIKIN KUUNTELU ENGLANNIN KIELELLÄ VAPAA-AJALLA 2018 JA 2020.

Ryhmä	Ryhmän luokkataso 2018 ja 2020	Keskiarvo (0-3 -asteikolla)	Keskihajonta (0-3)	N	Tilastollinen merkitsevyys
A	1.lk vuonna 2018	1,54	1,25	39	kyllä
	4.lk vuonna 2020	2,28	0,97	39	kyllä
B	2.lk vuonna 2018	1,70	1,14	67	kyllä
	5.lk vuonna 2020	2,37	0,90	67	kyllä
C	3.lk vuonna 2018	2,34	0,94	71	kyllä
	6.lk vuonna 2020	2,69	0,62	71	kyllä

TAULUKKO 4.9. TELEVISION/VIDEOIDEN KATSELU ENGLANNIN KIELELLÄ VAPAA-AJALLA 2018 JA 2020.

Ryhmä	Ryhmän luokkataso 2018 ja 2020	Keskiarvo (0-3 -asteikolla)	Keskihajonta (0-3)	N	Tilastollinen merkitsevyys
A	1.lk vuonna 2018	1,68	1,21	38	ei
	4.lk vuonna 2020	2,08	1,02	38	ei
B	2.lk vuonna 2018	1,40	1,30	68	kyllä
	5.lk vuonna 2020	2,31	1,04	68	kyllä
C	3.lk vuonna 2018	2,00	1,13	69	kyllä
	6.lk vuonna 2020	2,68	0,61	69	kyllä

TAULUKKO 4.10. PELAAMINEN ESIMERKIKSI TIETOKONEELLA TAI PUHELIMELLA ENGLANNIN KIELELLÄ VAPAA-AJALLA 2018 JA 2020.

Ryhmä	Ryhmän luokkataso 2018 ja 2020	Keskiarvo (0-3 -asteikolla)	Keskihajonta (0-3)	N	Tilastollinen merkitsevyys
A	1.lk vuonna 2018	1,26	1,23	39	kyllä
	4.lk vuonna 2020	2,54	0,97	39	kyllä
B	2.lk vuonna 2018	1,42	1,32	67	kyllä
	5.lk vuonna 2020	2,67	0,75	67	kyllä
C	3.lk vuonna 2018	2,03	1,13	71	kyllä
	6.lk vuonna 2020	2,72	0,70	71	kyllä

TAULUKKO 4.11. LUKEMINEN (ESIM. KIRJAT, LEHDET, VERKKOSIVUT) ENGLANNIN KIELELLÄ VAPAA-AJALLA 2018 JA 2020.

Ryhmä	Ryhmän luokkataso 2018 ja 2020	Keskiarvo (0-3 -asteikolla)	Keskihajonta (0-3)	N	Tilastollinen merkitsevyys
A	1.lk vuonna 2018	0,21	0,66	39	kyllä
	4.lk vuonna 2020	1,10	1,07	39	kyllä
B	2.lk vuonna 2018	0,37	0,75	68	kyllä
	5.lk vuonna 2020	1,47	1,15	68	kyllä
C	3.lk vuonna 2018	0,97	1,02	72	kyllä
	6.lk vuonna 2020	1,93	0,94	72	kyllä

TAULUKKO 4.12. KIRJOITTAMINEN ENGLANNIN KIELELLÄ VAPAA-AJALLA 2018 JA 2020.

Ryhmä	Ryhmän luokkataso 2018 ja 2020	Keskiarvo (0-3 -asteikolla)	Keskihajonta (0-3)	N	Tilastollinen merkitsevyys
A	1.lk vuonna 2018	0,28	0,69	39	kyllä
	4.lk vuonna 2020	1,31	1,08	39	kyllä
B	2.lk vuonna 2018	0,66	0,94	68	kyllä
	5.lk vuonna 2020	1,53	1,15	68	kyllä
C	3.lk vuonna 2018	1,74	0,93	70	ei
	6.lk vuonna 2020	2,04	1,01	70	ei

4.2 Oppilaiden suoriutuminen kielitehtävissä

Seuraavaksi raportoidaan kaikkien tutkimukseen osallistuneiden yli 350 oppilaan englannin osaamista vuoden 2020 tutkimuksessa. Edellä kuvattiin oppilaskyselyn tuloksia vain luku-vuonna 2019–20 englannin opiskelun 1. vuosiluokalla aloittaneiden 106 oppilaan näkökulmasta. Kaikki oppilaat suorittivat kuitenkin yhteisen englannin sanastotehtävän ja vuoden 2020 tutkimuksen aikana 3. vuosiluokalla olleet 50 oppilasta myös englannin puhumisteh-tävän, joten näiden avulla voimme hahmottaa kielitaidon kehittymistä vuosiluokkien 2–6 aikana. Oppilaiden sanaston kehittymistä tarkastellaan myös kohdassa 4.2.3 niillä vuosiluok-kien 4–6 oppilailla, jotka osallistuivat sekä vuoden 2018 pilottitutkimukseen että vuoden 2020 seurantatutkimukseen.

4.2.1 Englannin osaaminen suullisesti

Yhteensä 106 toisen vuosiluokan, 50 kolmannen vuosiluokan, 11 neljännen vuosiluokan ja 5 viidennen vuosiluokan oppilasta suoritti englannin puhumistaitoa testaavan kuvasta kertomistehtävän vuoden 2020 syksyllä tai vuoden 2021 alussa (ks. liite 2). Koska vuosiluokkien 4 ja 5 oppilaita oli niin vähän, yhdistämme heidät yhdeksi ryhmäksi, kun raportoimme seuraavaksi puhumistehtävän tuloksia.

Oppilaat suorittivat kuvatehtävän kahden kesken tutkijan kanssa. Oppilasta pyydettiin nimeämään luokkahuonetta kuvaavasta tehtävästä esimerkiksi erilaisia eläimiä, värejä ja numeroita. Lisäksi oppilaalta kysyttiin yksinkertaisia kysymyksiä kuvasta, joihin hän sai vastata englanniksi, jos pystyi, tai suomeksi. Kysymykset kysyttiin englanniksi aina kun mahdollista, mutta jos oppilas ei näyttänyt ymmärtävän kysymystä, se kysyttiin suomeksi. Tutkija teki yksityiskohtaisia muistiinpanoja oppilaan vastauksista erilliselle kaavakkeelle ja tarkisti ja täydensi merkintänsä ääninauhoitteelta jälkikäteen.

Puhumistehtävät arvioitiin jälkikäteen nauhoitteilta. Oppilaan suoritusten arvioinnissa käytettiin Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikosta kehitettyjä suomalaisia versioita puhumisen ja tekstien tuottamisen tasosta (Opetushallitus 2021b). Näistä asteikoista muokkasimme tätä projektia varten arviointiasteikon, jonka avulla oppilaalle annettiin yleistaso puhumisesta (ks. liite 3). Käytimme taitotasoa alle A1.1, A1.1, A1.2, A1.3, A2.1, A2.2, B1.1 ja B1.2 (tai yli B1.2:n). Näin pystyimme arvioimaan ja raportoimaan oppilaiden puhumisessa saavuttamat taitotasot käyttäen samoja kehittyvän kielitaidon taitotasoa, joita käytetään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 vieraiden kielten tavoitteiden määrittelyssä. Lisäksi oppilaan suoritus arvioitiin neljän puhumisen piirteen suhteen; näitä olivat sujuvuus, ääntäminen, kielen tarkkuus ja ilmaisun laajuus (ks. liite 4). Ne arvioitiin Helsingin yliopiston, Aalto yliopiston ja Jyväskylän yliopiston yhteisessä DigiTala-tutkimusprojektissa kehitettyjen 4-portaisten arviointiasteikkojen avulla (DigiTala 2020), joita tässä hankkeessa vielä muokattiin nuorille oppijoille paremmin sopiviksi. Arvioinnin aluksi tässä tutkimuksessa mukana olevat tutkijat kävivät läpi esimerkkejä oppilaiden suorituksista ja laativat kuvaukset niistä perusteista, joilla esimerkeille annettiin tietty taitotaso (esim. A1.1) ja arvio kustakin puhumisen piirteestä. Tämän jälkeen yksi tutkijoista (osassa tapauksista kaksi tutkijaa) arvioi suoritukset arviointiasteikkojen ja esimerkkien perusteella.

Taulukko 4.13 raportoi oppilaiden saavuttaman taitotason Kehittyvän kielitaidon asteikolla (Opetushallitus 2021b). Suurin osa vuosiluokan 2 (68 %) ja kaikki vuosiluokkien 3–5 oppilaista olivat saavuttaneet alimman Kehittyvän kielitaidon taitotasoasteikon taitotason eli tason A1.1¹. Tällä tasolla oleva osaa sanoa joitakin yksittäisiä sanoja ja ilmauksia (esim. tervehdyksiä), jotka siis tässä kontekstissa liittyvät oppitunneilla tavallisimmin esillä oleviin aiheisiin kuten väreihin, numeroihin ja eläimiin. Noin neljännes tutkimuksessa mukana olleista 2. vuosiluokan oppilaista osasi jo hiukan enemmän englantia ja osasi käyttää suullisesti joitakin yksinkertaisia lauseita ja hiukan enemmän sanoja. Alle 10 % vuosiluokan 2 oppilaista ei vielä ollut saavuttanut taitotasoa A1.1 eli nämä oppilaat osasivat korkeintaan jonkin yksittäisen sanan eivätkä juuri ymmärtäneet yksinkertaisiakaan tutkijan esittämiä englanninkielisiä kysymyksiä. Vuosiluokan 3 ja heitä vanhempien oppilaiden puhumistaito oli kauttaaltaan hiukan edistyneempää kuin vuosiluokan 2 oppilaiden, sillä lähes kaikilla

1 Tässä tutkimuksessa käytetty ”alle A1.1” -taso ja Eurooppalaisen viitekehyksen täydennysosassa (Council of Europe 2020) määritelty pre-A1 -taso voivat osin vastata toisiaan, mutta asiaa ei ole tutkittu. Monet pre-A1 -tason kuvaimet muistuttavat suomalaisen Kehittyvän kielitaidon asteikon tason A1.1 kuvaimia, joten on mahdollista, että pre-A1 ja A1.1 menevät osittain päällekkäin.

heistä oli jo taitotason A1.1 ylittävää osaamista. Tulos on odotuksenmukainen, koska he olivat opiskelleet englantia pitempään kuin 2. vuosiluokan oppilaat tai olivat ainakin vanhempia kuin 2. vuosiluokan oppilaat, jolloin he olivat ehtineet myös hankkia kielitaitoa käyttämällä englantia vapaa-ajallaan pitempään kuin nuoremmat oppilaat. Tutkimuksessa mukana olleet vuosiluokan 3 oppilaat olivat tosin aloittaneet englannin opinnot vasta 2. vuosiluokalla eli he olivat opiskelleet kieltä yhtä kauan kuin 2. vuosiluokan oppilaat. Koska tutkitut vuosiluokan 3 oppilaat tulivat kaikki samasta koulusta, tuloksista ei voi kuitenkaan vetää varmoja johtopäätöksiä, koska niihin voi vaikuttaa oppilaiden mahdollinen valikoituminen kyseiseen kouluun ja myös opetuksen laatu tai painotukset kyseissä kouluissa. Tulokset ovat kuitenkin linjassa vuoden 2018 tutkimuksen kanssa, jossa havaittiin, että oppilaiden englannin sanaston hallintaa ja kirjoitetun kielen hahmottaminen oli sitä parempaa, mitä korkeammalla vuosiluokatasolla oppilas oli, vaikka he kaikki olivat opiskelleet englantia yhtä pitkään.

TAULUKKO 4.13. VUOSILUOKKIEEN 2 JA 3 OPPILAIDEN TAITOTASO ENGLANNIN PUHUMISTEHTÄVÄSSÄ

Yleistaitotaso	Vuosiluokka 2		Vuosiluokka 3		Vuosiluokat 4-5	
	Oppilaita	Prosenttiosuus	Oppilaita	Prosenttiosuus	Oppilaita	Prosenttiosuus
alle A1.1.	8	7,5 %	-	-	-	-
A1.1	72	67,9 %	3	5,8 %	-	-
A1.2	18	17,0 %	26	50,0 %	1	6,3 %
A1.3	5	4,7 %	20	38,5 %	11	68,8 %
A2.1	1	0,9 %	2	3,8 %	4	25 %
A2.2	2	1,9 %	-	-	-	-
B1.1 / B1.2	-	-	1	1,9 %	-	-
Yhteensä	106	100 %	50	100 %	16	100 %

TAULUKKO 4.14. VUOSILUOKKIEEN 2 JA 3 OPPILAIDEN ENGLANNIN OSAAMINEN PUHUMISEN ERI ALUEILLA

	Sujuvuus			Ääntäminen		
	2.lk	3.lk	4./5.lk	2.lk	3.lk	4./5.lk
0	18,9 %	9,6 %	-	1,9 %	-	-
1	79,2 %	82,7 %	81,3 %	0,9 %	1,9 %	-
2	1,9 %	5,8 %	18,8 %	93,4 %	86,5 %	93,8 %
3	-	1,9 %	-	3,8 %	11,5 %	6,3 %

	Ilmaisun laajuus			Ilmaisun tarkkuus		
	2.lk	3.lk	4./5.lk	2.lk	3.lk	4./5.lk
0	2,8 %	-	-	29,2 %	-	-
1	86,8 %	23,1 %	12,5 %	-	1,9 %	-
2	8,5 %	73,1 %	81,3 %	12,3 %	65,4 %	81,3 %
3	1,9 %	3,8 %	-	58,5 %	32,7 %	18,8 %

Puhumisen analyttinen arviointi neljän ulottuvuuden näkökulmasta kertoo tarkemmin oppilaiden suullisesta englannin taidosta ja osaamisen vahvuuksista ja heikkouksista. Arviointien perusteella kaikkien oppijoiden vahvuuksia luokkatasosta riippumatta olivat ääntäminen ja ilmaisun tarkkuus, mikä osin selittyy sillä, että useimmat oppilaat, varsinkin 2. vuosiluokalla, pystyivät puhumaan hyvin suppeasti, käyttäen vain yksittäisiä sanoja ja erittäin lyhyitä ilmauksia. Oli tyypillistä, että oppilas osasi ääntää käyttämänsä yksittäiset sanat ja lausahdukset melko ymmärrettävästi ja myös ilman vakavia, ymmärtämistä estäviä sanastollisia ja rakenteellisia virheitä. Sujuvuuden ja ilmaisun laajuuden arvioinnit paljastavat, että valtaosa oppijoista ei ollut kovin sujuvia siinä mielessä, etteivät he pystyneet puhumaan enempää kuin yksittäisiä sanoja tai korkeintaan lyhyitä puhunnoksia. Luonnollisesti tällaiset suoritukset näkyvät myös matalina kielellisen laajuuden arvioineina. Selkein ero vuosiluokkien välillä oli oppilaiden käyttämien ilmausten laajuudessa, joka oli vuosiluokkien 3–5 oppilailla pidemmälle kehittyntä kuin 2. vuosiluokan oppilailla.

4.2.2 Englannin sanaston laajuus

Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat vastasivat englannin sanaston laajuutta mittaavaan tehtävään. Nuorimmat eli 2. vuosiluokan oppilaat suorittivat vain tehtävän helpomman, 500 yleisimpään englannin sanaan perustuvan version, jota oli täydennetty muutamalla oppikirjojen analyysiin perustuvalla sanalla (ks. kuvaus kielitehtävien laatimisesta). Heidän kanssaan tehtävä käytiin läpi suullisesti tutkijan kanssa siten, että oppilas näki samanaikaisesti sekä suomen- että englanninkieliset sanat, jotka hänen tuli yhdistää toisiinsa. Vanhemmat oppilaat suorittivat molemmat sanastotehtävät eli myös 1000 yleisimpään englannin sanaan perustuvan tehtävän. He vastasivat tehtävään kirjallisesti luokassa opettajan johdolla. Vuoden 2020 tutkimuksessa 1000 sanan testi perustui uuteen englanninkieliseen versioon, jota ei vielä 2018 pilottihankkeen aikana ollut käytettävissä (Webb ym. 2017); sen versio A:sta muokattiin tutkimukseemme testi, jossa alun perin englanninkieliset sanojen kuvaukset korvattiin suomenkielillä sanoilla. Samaa muokausperiaatetta oli sovellettu myös niiden sanastotestien laadinnassa, joita käytettiin pilottihankkeessa.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset kuin vuoden 2018 pilottitutkimuksen ja ylipäänsä kouluikäisten kielen oppimista koskevan tutkimuksen kanssa: sanastotestien tulokset eli sanaston laajuus kasvaa luokkatason mukana (esim. Alderson ym. 2015, jotka tutkivat perusopetuksen vuosiluokkien 4 ja 8 sekä lukion toisen vuoden opiskelijoita Suomessa). Vuosiluokan 6 oppilaat saivat parhaimmat tulokset; seuraavaksi laajin sanasto oli 5. vuosiluokan oppilailla, sitten 4., 3. ja lopuksi 2. vuosiluokan oppilailla. Yksilöllistä vaihtelua oli toki runsaasti, ja yksittäiset nuoremmat oppilaat voivat hallita enemmän sanoja kuin vanhemmat oppilaat keskimäärin ja päinvastoin.

Vuosiluokan 2 oppilaat osasivat keskimäärin noin 26 % englannin 500 yleisintä sisältösanaa edustavasta tehtävästä, kun taas 3. vuosiluokan oppilaat osasivat 62 %, 4. vuosiluokan oppilaat 78 %, 5. vuosiluokan oppilaat 85 % ja 6. vuosiluokan oppilaat 96 % (ks. taulukko 4.15). Tämä helpompi sanastotesti oli vanhemmille oppilaille vuosiluokasta 4 ylöspäin helppo, joten näiden luokkatasojen oppilaiden tulokset eivät eroa kovin paljon toisistaan. Tulokset eivät näin noudattaneet normaalijakaumaa², minkä johdosta luokkatasojen tuloksia vertailtiin

2 Normaalijakaumassa esimerkiksi kielitestin tulokset jakautuvat niin, että pienimpiä ja suurimpia pistemääriä on vain vähän, kun taas keskisuuria pistemääriä on eniten. Monet tilastolliset analyysit (tilastolliset testit) edellyttävät, että aineisto on jakautunut normaalisti. Tällainen on esimerkiksi t-testi, jonka avulla tutkitaan, eroavatko kahden eri ryhmän keskiarvot toisistaan. Jos suuri osa testin pisteistä onkin hyvin matalia tai korkeita, tulosten jakauma onkin vino, tämä vääristää tuloksia, jos aineisto analysoidaan tilastollisella testillä, joka vaatii normaalisti jakautunutta aineistoa. Useimmissa tapauksissa tällainen vinosti jakautunut aineisto voidaan analysoida ns. ei-parametrisillä testeillä, jotka eivät edellytä normaalijakaumaa.

ei-parametrisen Kruskal-Wallis testillä, joka vertailee ryhmien mediaaneja toisiinsa keskiarvojen sijasta (ks. esim. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020). Analyysi osoitti, että etenkin vuosiluokat 4 ja 5 eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi toisistaan, eivät myöskään vuosiluokat 3 ja 4 (mutta vuosiluokka 3 eroaa vuosiluokasta 5). Muiden vuosiluokkien erot olivat merkitseviä, mukaan lukien vuosiluokan 6 kaikkia muita paremmat tulokset, jotka hipoivat maksimitulosta tässä testissä.

Englannin sanaston laajuutta mittaava tehtävä, osa 1 (500 yleisimpään sanaan perustuva versio, jossa yhteensä 60 englanninkielistä ja 30 suomenkielistä sanaa)

TAULUKKO 4.15. ENGLANNIN SANASTON LAAJUUTTA MITTAAVA TESTI, OSA 1. SANAT VALITTU 500 YLEISIMMÄN ENGLANNIN KIELEN SANAN JOUKOSTA.

Vuosiluokka	Keskiarvo (max 30)	Keskihajonta	Keskiarvo (prosenttia)	N
2. lk	7,65	7,32	25,5 %	106
3. lk	18,44	6,26	61,5 %	50
4. lk	23,26	5,29	77,5 %	39
5. lk	25,66	4,33	85,5 %	89
6. lk	28,87	1,94	96,2 %	78

Sanastotehtävän toinen osa perustui 1000 yleisimmän sanan joukkoon eli hiukan harvinaisemmille sanoille, ja sitä ei ollenkaan pidetty 2. vuosiluokan oppilaille. Myös osa 3. vuosiluokan ja jotkut yksittäiset vanhemmatkin oppilaat jättivät vastaamatta tähän osaan, vaikka heille annettiin mahdollisuus suorittaa se. Tulokset olivat samansuuntaiset kuin helpommassakin sanastotehtävässä eli tulokset paranivat luokkatason myötä: vuosiluokan 3. oppilaat osasivat keskimäärin 43 % sanoista, 4. vuosiluokan oppilaat 58 %, 5. vuosiluokan oppilaat 70 % ja 6. vuosiluokan oppilaat 88 %. Vuosiluokan 3 tuloksia lukuun ottamatta sanastotehtävän tulokset eivät noudattaneet normaalijakaumaa, joten analyysit tehtiin tässäkin Kruskal-Wallis mediaanien vertailutestillä. Sen mukaan vuosiluokat 3 ja 4 eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan, eivät myöskään 4 ja 5, mutta muissa parittaisissa vuosiluokkien vertailuissa havaitut erot olivat tilastollisesti merkitseviä.

Englannin sanaston laajuutta mittaava tehtävä, osa 2 (1000 yleisimpään sanaan perustuva versio, jossa yhteensä 60 englanninkielistä ja 30 suomenkielistä sanaa)

TAULUKKO 4.16. ENGLANNIN SANASTON LAAJUUTTA MITTAAVA TEHTÄVÄ, OSA 2. SANAT VALITTU 1 000 YLEISIMMÄN ENGLANNIN KIELEN SANAN JOUKOSTA.

Vuosiluokka	Keskiarvo (max 30)	Keskihajonta	Keskiarvo (prosenttia)	N
3. lk	12,90	6,91	43,0 %	39
4. lk	17,50	7,21	58,3 %	34
5. lk	20,92	7,16	69,7 %	88
6. lk	25,96	5,87	87,7 %	77

4.2.3 Englannin sanaston kehittyminen vuosien 2018 ja 2020 välisenä aikana

Yhteensä 204 vuonna 2018 englannin pilottitutkimukseen osallistunutta oppilasta suoritti englannin sanastotestin myös vuoden 2020 tutkimuksessa. Heistä 38 oli entisiä vuosiluokan 1 oppilaita (nykyisiä 4.-luokkalaisia), 89 entisiä vuosiluokan 2 oppilaita (nykyisiä 5.-luokkalaisia) ja 77 entisiä vuosiluokan 3 oppilaita (nykyisiä 6.-luokkalaisia). Vuonna 2018 silloiset 1. vuosiluokan oppilaat olivat suorittaneet vain helpomman, 500 yleisimpään englannin sanaan perustuvan testin, joten heidän sanastonsa kehittymistä voitiin tarkastella vain tuon testin avulla. Vuoden 2018 vuosiluokkien 2 ja 3 oppilaat olivat vastanneet myös 1000 sanaan perustuvaan testiin, joten heidän sanastonsa edistymistä pystyttiin tutkimaan tämänkin sanastotestin avulla. Tarkennuksena todettakoon tässä, että 500 sanan testi oli täsmälleen sama vuosina 2018 ja 2020, mutta 1000 sanan testistä oli laadittu uusi versio vuoden 2020 tutkimusta varten, koska tälle taajuusalueelle (eli 1000 yleisimmälle englannin sanalle) oli ensimmäistä kertaa julkaistu kansainvälinen englannin sanastotesti. Tästä johtuen vuoden 2018 ja 2020 sanastotestin 1000 sanan versioissa ei esiinny täsmälleen samoja englannin sanoja muutamaa satunnaista poikkeusta mahdollisesti lukuun ottamatta. Vaikka testien sisältö ei siis ole sama, se että niiden sisältö on poimittu samalta taajuusalueelta mahdollistaa kuitenkin mielekkään vertailun vuoden 2018 ja 2020 tulosten välillä.

Oppilaat on taulukoissa 4.17 ja 4.18 jaettu kolmeen ryhmään sen mukaan, millä vuosiluokalla he olivat vuonna 2018 ja 2020. Ryhmä A muodostuu alun perin 1. vuosiluokalla olleista oppilaista, jotka vuonna 2020 olivat 4. vuosiluokalla, ryhmä B entisistä vuosiluokan 2 oppilaista (v. 2020 5.-luokkalaiset) ja ryhmä C entisistä vuosiluokan 3 oppilaista, jotka tässä tutkimuksessa olivat 6. vuosiluokalla.

Yleistulos englannin sanastotestien tuloksista vuonna 2018 ja 2020 on, että kaikkien luokkatasojen tulokset olivat vuonna 2020 tilastollisesti merkitsevästi parempia (vertailuun käytettiin parittaisia t-testejä, ja tulokset varmistettiin ei-parametrisilla testeillä, koska monien testien jakaumat olivat vinot). Taulukot 4.17 ja 4.18 raportoivat 500 ja 1000 sanan testitulosten muutokset vuosien 2018 ja 2020 välillä. Ilman tilastollisten analyysien tukeakin on ilmeistä, että oppilaiden keskimääräinen sanaston kehittyminen oli huomattavan suurta kuluneiden kolmen vuoden aikana: tulokset nousivat kahdessa nuoremmassa ryhmässä noin 40 %, jopa enemmänkin. Vanhimman ryhmä C:n osaaminen oli jo vuonna 2018 sen verran hyvää (esim. 70 % helpommassa testissä), että tulokset eivät voineet edes teoriassa parantua näin paljon. Tämänkin ryhmän tulokset nousivat kuitenkin noin 25–30 %.

TAULUKKO 4.17. ENGLANNIN SANOJEN OSAAMISEN MUUTOKSET 2018–2020; 500 YLEISIMPÄÄN ENGLANNIN SANAAN PERUSTUVA TESTI.

Ryhmä	Ryhmän luokkataso 2018 ja 2020	Keskiarvo (prosenttia)	Keskihajonta (prosenttia)	N
A	1.lk vuonna 2018	29,6 %	17,7 %	38
	4.lk vuonna 2020	77,8 %	17,7 %	38
B	2.lk vuonna 2018	41,2 %	22,0 %	89
	5.lk vuonna 2020	85,5 %	14,4 %	89
C	3.lk vuonna 2018	70,3 %	16,7 %	77
	6.lk vuonna 2020	96,2 %	6,5 %	77

TAULUKKO 4.18. ENGLANNIN SANOJEN OSAAMISEN MUUTOKSET 2018–2020; 1000 YLEISIMPÄÄN ENGLANNIN SANAAN PERUSTUVA TESTI.

Ryhmä	Ryhmän luokkataso 2018 ja 2020	Keskiarvo (prosenttia)	Keskihajonta (prosenttia)	N
B	2.lk vuonna 2018	31,1 %	21,9 %	80
	5.lk vuonna 2020	70,0 %	23,7 %	80
C	3.lk vuonna 2018	56,9 %	22,5 %	72
	6.lk vuonna 2020	89,8 %	12,4 %	72

4.3 Päätuloksia oppilaisiin kohdistuneesta tutkimuksesta

Seuraavassa on lueteltu keskeisimmät oppilaiden kyselytutkimuksen ja kielitaitotehtävien tulokset. Useimmat tulokset koskevat niitä 106 oppilasta, jotka vastasivat kyselyyn ollessaan vuosiluokalla 2. Jos kyse on niistä noin 200 vanhemmasta oppilaasta, jotka osallistuivat sekä vuoden 2018 pilottitutkimukseen että vuoden 2020–21 seurantatutkimukseen, tämä on mainittu erikseen.

KYSELYTUTKIMUS

- Asennoituminen englannin kieleen ja sen opiskeluun (vuosiluokalla 2)
 - Valtaosa oppilaista piti englantia kivana tai erittäin kivana kielenä ja suhtautui erittäin myönteisesti sen opiskeluun.
 - Englannin oppimisen yleisimpiä syitä oppilailla olivat matkustaminen muihin maihin, jolloin ymmärtää muita ja voi puhua muiden kanssa tai tutustua erikielisiin.
 - Englannin opiskelussa ei ollut mitään, mistä oppilaat eivät pitäneet, paitsi joillakin esimerkiksi sanaston muistaminen, ymmärtäminen ja osaaminen sekä puhuminen ja ääntäminen. Mukavin asia englannin opiskelussa oli erilainen toiminta ja tekeminen, erilaiset sisällöt sekä uusien sanojen ja fraasin oppiminen.
- Asennoituminen englannin kieleen ja sen opiskeluun vuonna 2018 ja 2020
 - Myönteinen asenne englannin kieleen ja sen opiskeluun säilyi samalla korkealla tasolla niillä vuosiluokkien 4–6 oppilailla, jotka olivat osallistuneet jo vuoden 2018 pilottitutkimukseen.
- Arvio omasta kielitaidosta (vuosiluokalla 2)
 - Valtaosa arvioi ymmärtäneensä ja osanneensa sanoa vähintään muutaman englannin sanan jo ennen kouluopetuksen alkua.
 - Kaikki oppilaat arvioivat osaavansa laskea yhdestä kymmeneen englanniksi, ja suurin osa osasi sen jo erittäin hyvin.
 - Valtaosa arvioi osaavansa sanoa värejä ja viikonpäiviä sekä tervehtiä opettajaa tai kaveria englanniksi sekä ymmärtävänsä vähintään jonkin verran, kun opettaja antaa ohjeita tai kaverit sanoivat jotain englanniksi tunnilla.
 - Asioista kertominen englanniksi oli vielä haastavaa monelle oppilaalle.
- Kielen oppimistaidot (vuosiluokalla 2)
 - Valtaosa koki oppivansa helposti sekä puhumaan että ymmärtämään englantia niin koulussa kuin sen ulkopuolella, vaikka kielen oppimistaitojen arvioiminen tuntuikin olevan kaiken kaikkiaan haastavaa tämän ikäisille oppilaille.

- Kielitietoisuus (vuosiluokalla 2)
 - Oppilaat kertoivat tuntevansa keskimäärin neljä eri kieltä, joita olivat kuulleet jonkun henkilön käyttävän tai opettelevan kotona, mediassa, matkoilla tai päiväkodissa tai esiopetuksessa. Yksittäisistä kielistä ruotsin tiesi runsas kolme neljäsosaa ja lähes puolet tiesi myös venäjän.
 - Moni oli tunnistanut englannin ja suomen kielissä samoja, samalta näyttäviä tai samalta kuulostavia sanoja ja toisaalta sanoja, jotka lausutaan eri tavoin englannissa ja suomessa sekä havainnut puhutun ja kirjoitetun englannin kielen välisiä eroja verrattuna suomen kieleen.
- Kielenkäytön jännittäminen (vuosiluokalla 2)
 - Valtaosa ei jännitä koskaan tai jännittää vain harvoin englannin käyttämistä koulussa tai sen ulkopuolella ja vastaa mielellään englanniksi sekä yrittää vähintään aika usein sanoa asioita englanniksi, vaikka ei muista miten ne sanotaan.
- Vapaa-ajan kielenkäyttö (vuosiluokalla 2)
 - Pelien pelaaminen, musiikin kuuntelu ja ohjelmien tai videoiden katselu olivat niitä vapaa-ajan tilanteita, joissa englantia käytetään eniten; vähän alle puolet vastaajista tekee tätä päivittäin ja neljännes viikoittain. Toisaalta lähes viidennes ei koskaan katso ohjelmia tai videoita tai pelaa pelejä englanniksi.
 - Monet myös puhuvat englantia vähintään viikoittain ja kirjoittivat sitä vähintään kausittain muualla kuin koulussa.
 - Englannin käyttö harrastuksissa tai lukemisessa oli harvinaista, sillä valtaosa ei tee tätä koskaan.
- Muutokset vapaa-ajan kielenkäytössä 2018–2020
 - Englannin käyttö vapaa-ajalla lisääntyi tilastollisesti merkitsevästi lähes kaikissa tilanteissa kaikissa kolmessa molempiin tutkimuksiin osallistuneissa ryhmissä (vuosiluokkien 4, 5 ja 6 oppilaat vuoden 2020 tutkimuksessa).
 - Englannin käytön tilanteiden keskinäinen järjestys oli hyvin samanlainen kuin vuosiluokan 2 oppilailla: pelien pelaaminen, musiikin kuuntelu ja ohjelmien tai videoiden katselu olivat yleisimmät, seuraavana puhuminen ja viimeisinä lukeminen ja kirjoittaminen.
- Vanhempien ja kavereiden tuki (vuosiluokalla 2)
 - Vanhemmat auttavat ja tukevat valtaosaa oppilaista englannin opiskelussa vähintään silloin tällöin ja monen vanhemmat myös rohkaisevat heitä käyttämään englantia myös koulun ulkopuolella.
 - Kaverit auttavat usein tai vähintään silloin tällöin lähes kaikkia, jos he eivät itse muista miten jokin asia sanotaan englanniksi tai mitä jokin sana tarkoittaa.

KIELITAITOTEHTÄVÄT

- Suullinen englannin taito
 - 106 vuosiluokan 2 ja 50 vuosiluokan 3 oppilasta suoritti suullisen englannin tehtävän.
 - Kaksi kolmasosaa vuosiluokan 2 oppilaista ja kaikki vuosiluokan 3 oppilaista olivat saavuttaneet taitotason A1.1 noin toisen englannin opiskeluvuotensa puoliväliin mennessä. He osasivat sanoa yksittäisiä sanoja ja tervehdyksiä.
 - Neljäsosa vuosiluokan 2 oppilaista ja lähes kaikki vuosiluokan 3 oppilaat olivat saavuttaneet vähintään tason A1.2 eli he osasivat jo käyttää lyhyitä puhunnoksia ja hiukan laajempaa sanastoaan.
 - Oppilaiden ääntäminen oli useimmiten ymmärrettävää, ja sanat ja lausahdukset, jotka he osasivat, olivat melko tarkkoja.

- Oppilaiden sujuvuus ja ilmausten laajuus olivat kuitenkin vielä rajallista. Oppilaat käyttivät yleensä yksittäisiä sanoja ja erittäin lyhyitä lausahduksia tai vastauksia.
- Sanaston laajuus
 - 362 vuosiluokkien 1–6 oppilasta suoritti 500 yleisimpään englannin sanaan perustuvan sanastotestin; 238 vuosiluokkien 3–6 oppilaista suoritti myös 1000 yleisimpään sanaan perustuvan testin
 - Oppilaiden sanaston hallinta kasvaa tasaisesti vuosiluokkatason mukaisesti
 - 500 sanan testin tulosten perusteella 2. vuosiluokan oppilaat osaavat (ymmärtävät) keskimäärin noin 25 % englannin 500 yleisimmästä sanasta kun taas vuosiluokan 6 oppilaat osaavat niistä jo yli 95 %
 - 1000 sanan testin tulosten perusteella vuosiluokan 3 oppilaat osaavat yli 40 % englannin 1000 yleisimmästä sanasta kun taas vuosiluokan 6 oppilaat hallitsevat niistä jo lähes 90 %
- Sanaston oppiminen vuosien 2018 ja 2020 välillä
 - Oppilaiden sanaston osaaminen parani kolmen vuoden aikana noin 40 % niillä vuosiluokilla, joille käytetyt sanastotestit olivat sopivia vaikeustasoltaan; vanhimmillakin oppilailla parannus oli 25–30 % vaikka testien helppous pienensi havaittua sanaston lisäystä.

5 OPPILAIKEN HUOLTAJIEN NÄKEMYKSET ENGLANNIN OPETUKSESTA

Huoltajakyselyyn vastasi yhteensä 129 huoltajaa. Nämä vastaajat on jaoteltu kahteen eri huoltajaryhmään riippuen heidän lastensa englannin **opintojen aloitusajankohdasta**: **1. vuosiluokalla** A1-englannin opintojen aloittaneiden lasten huoltajat (N=76) ja **2. tai 3. vuosiluokalla** A1-englannin opintojen aloittaneiden lasten huoltajat (N=53). Alla olevasta taulukosta 5.1 käy ilmi millä vuosiluokalla lapsi oli vastaushetkellä.

TAULUKKO 5.1. LAPSEN LUOKKA-ASTE KYSELYN VASTAUSHETKELLÄ (N=129).

	Lapsen nykyinen luokka-aste					
	1. lk	2. lk	3. lk	4. lk	5. lk	6. lk
Vuosiluokalla 1 aloittaneet (N=76)	43 (57 %)	0	33 (43 %)	0	0	0
Vuosiluokalla 2 tai 3 aloittaneet (N=53)	0	13 (25 %)	0	23 (43 %)	13 (24 %)	4 (8 %)

5.1 Oppilaiden tausta huoltajan raportoimana

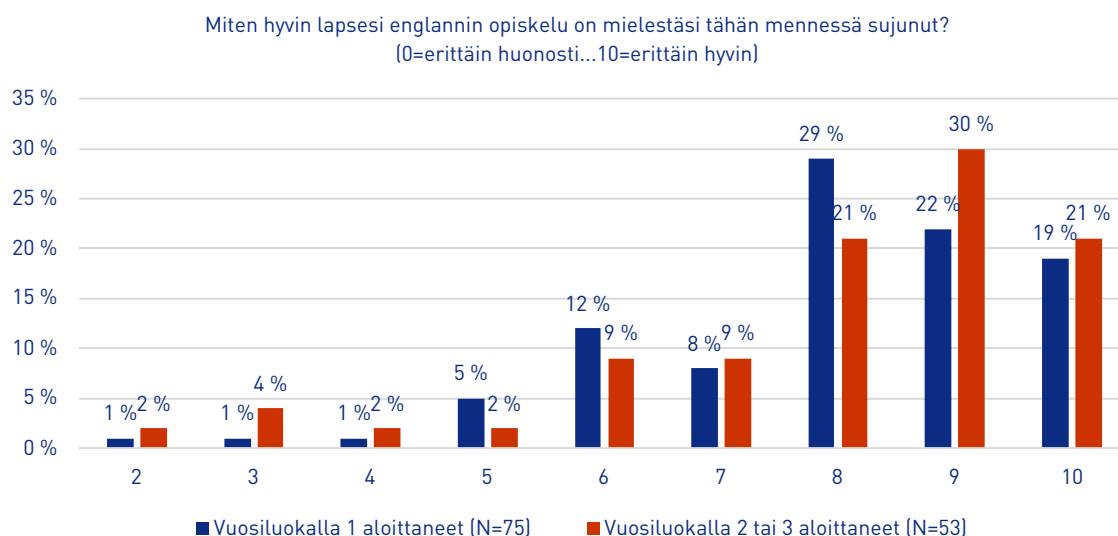
Huoltajilta kysyttiin, mitä kieltä tai **kieliä käytetään kotona**. Lähes kaikki (98 %) kertoivat kotona käytettävän suomea, muutama (6 %) käytti englantia kotona ja vain pari (2 %) puhui ruotsia kotona. Osa (10 %) huoltajista ilmoitti käyttävänsä jotain muuta kieltä, kuten muun muassa arabiaa, italiaa, romanian ja saksaa.

Lapsista, jotka eivät käytä kotona englannin kieltä, vain harva (7 %) oli huoltajien mukaan osannut enemmän kuin yksittäisiä sanoja englanniksi **ennen opetuksen alkamista**. Muutama huoltaja (4 %) kertoi lapsen asuneen englantia puhuvassa maassa.

5.2 Huoltajien kokemukset lapsen englannin opiskelusta

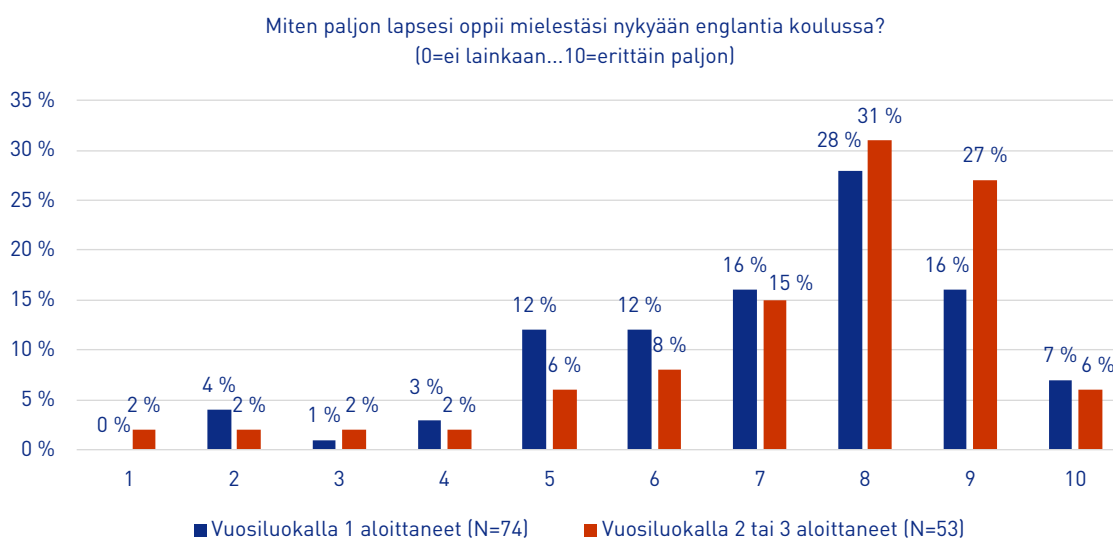
Huoltajilta selvitettiin heidän kokemuksiaan lapsen englannin **opiskelun sujuvuudesta**. Lähes kaikkien huoltajien mielestä lasten englannin opiskelu oli sujunut hyvin (ks. kuvio 5.1 alla). Ainoastaan muutaman (3 %) 1. vuosiluokalla englannin aloittaneiden lasten huoltajan mielestä englannin opiskelu ei ollut sujunut hyvin. Vuosiluokilla 2 tai 3 englannin aloittaneiden lasten huoltajia, joiden mielestä englannin opinnot eivät olleet sujuneet hyvin, oli vain aavistuksen verran enemmän (8 %).

KUVIO 5.1. HUOLTAJIEN KÄSITYS ENGLANNIN OPIKSELUN SUJUVUUDESTA (N=128).



Huoltajilta kysyttiin heidän näkemystään siitä, **kuinka paljon lapsi oppii englantia koulussa**. Suurin osa huoltajista oli sitä mieltä, että lapsi oppii paljon englantia koulussa ja vain muutamien huoltajien mielestä lapsi ei oppinut juurikaan englantia koulussa. Kuten kuviosta 5.2 alla on nähtävissä, kysymykseen vastanneiden kahden huoltajaryhmän välillä ei ollut merkittävää eroa. On kuitenkin huomioitava, että kysymyksessä selvitettiin lapsen nykyistä oppimismäärää ja kyselyn vastaushetkellä 1. vuosiluokalla englannin aloittaneista lapsista vain noin puolet (57 %) oli enää 1. vuosiluokalla. Täten tämän kysymyksen tuloksia ei voida käyttää englannin oppimismäärän vertailuun ensimmäisen ja myöhempien vuosiluokkien välillä.

KUVIO 5.2. HUOLTAJIEN KÄSITYS SIITÄ, KUINKA PALJON LAPSI OPII ENGLANTIA KOULUSSA (N=127).



5.2.1 Lapselle helpot asiat englannin opiskelussa

Huoltajia pyydettiin kertomaan, mikä englannin opiskelussa on heidän mielestään ollut lapselle helppoa. Sekä 1. vuosiluokalla (N=74) että 2. tai 3. vuosiluokalla (N=53) aloittaneiden lasten huoltajien vastaukset olivat suurimmalta osin yhteneviä. Molempien huoltajaryhmien vastauksissa esiintyi kielen eri osa-alueista eniten sanasto ja sen helppous; lähes puolet (43 %) kaikista huoltajista kertoi sanojen oppimisen olevan lapselle helppoa. Lähes viidenes (19 %) kertoi kaiken olevan lapselle helppoa englannin opiskelussa.

Osa 1. vuosiluokalla englannin aloittaneiden lasten huoltajista (14 %) kertoi laulujen ja lorujen oppimisen olevan lapselle helppoa, kun taas osa heistä (13 %) kertoi suullisen kielitaidon eli puhumisen ja puheen ymmärtämisen olevan helppoa. Jotkut huoltajista (11 %) mainitsivat lapsen positiivisen asenteen ja vapaa-ajan innostuksen englannin kieleen, kun taas muutama huoltaja (4 %) mainitsi opettajan opetusmetodien olevan sopivia lapselle. Vain harva huoltaja (7 %) ei osannut sanoa mikä lapselle on helppoa ja ainoastaan yksittäinen (1 %) huoltaja kertoi englannin opiskelun olevan lapselle vaikeaa.

Vuosiluokalla 2 tai 3 englannin opiskelun aloittaneiden lasten huoltajista neljännes (25 %) mainitsi suullisen kielitaidon olevan helppoa. Osa (8 %) kertoi kirjoittamisen ja lukemisen olevan lapselle helppoa, kun taas muutama (6 %) huoltaja mainitsi kielioffin ja lauseenmuodostamisen helppouden. Pari (4 %) vuosiluokalla 2 tai 3 aloittaneiden lasten huoltajaa kertoi laulujen ja lorujen olevan lapselle helppoja. Vain yksittäinen (2 %) huoltaja mainitsi lapsen positiivisen asenteen ja harrastuneisuuden.

5.2.2 Lapselle hankalat asiat englannin opiskelussa

Huoltajia pyydettiin myös kertomaan, mikä englannin opiskelussa on heidän mielestään ollut lapselle hankalaa. Näissä vastauksissa oli havaittavissa enemmän eroja huoltajaryhmien välillä.

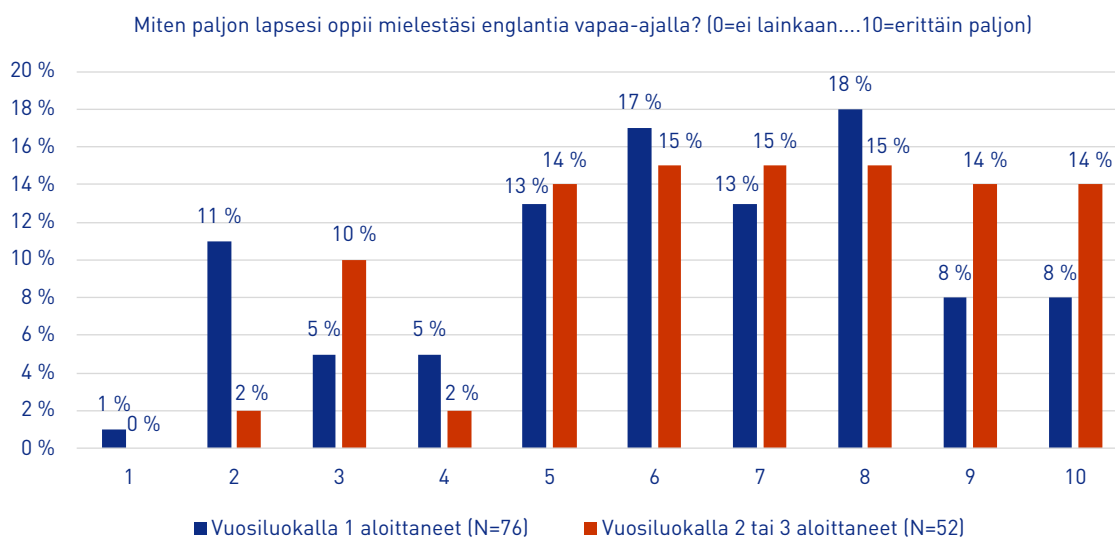
Vuosiluokalla 1 aloittaneiden lasten huoltajien (N=76) vastauksissa mainittiin useimmin ääntämisen ja puhumisen vaikeudet, sillä noin neljännes heistä (24 %) kertoi sen olevan lapselle hankalaa englannin oppimisessa. Noin viidenes huoltajista (21 %) puolestaan mainitsi kirjoittamisen olevan hankalaa. Osa huoltajista (16 %) kertoi kielioffin ja lauseiden muodostamisen olevan hankalia lapselle englannin opiskelussa. Osa (14 %) puolestaan kertoi, ettei mikään ole ollut lapselle vaikeaa. Jotkut huoltajista (12 %) kertoivat, että oppituntien rakenne ja opetustavat ovat vaikeuttaneet lapsen englannin oppimista. Vain muutama huoltaja (7 %) mainitsi sanojen muistamisen olevan lapselle vaikeaa. Myös lapsen asenne ja rohkeus oli mainittuna yksittäisissä vastauksissa. Moni huoltaja (15 %) ei osannut määritellä, että mikä lapselle olisi vaikeaa.

Vuosiluokalla 2 tai 3 englannin aloittaneiden lasten huoltajien vastauksissa (N=53) kielioffin ja kirjallisen kielitaidon vaikeus oli eniten esillä, kun neljännes huoltajista (25 %) kertoi kielioffin olevan hankalaa ja noin viidenes huoltajista (21 %) kertoi kirjoittamisen ja lukemisen olevan vaikeaa lapselle. Osa huoltajista (11 %) mainitsi ääntämisen ja puhumisen aiheuttavan hankaluuksia lapselle. Vastauksissa oli myös muutamia mainintoja sanaston (6 %) ja puhutun kielen ymmärtämisen (6 %) vaikeudesta. Vain yksittäinen huoltaja (2 %) kertoi, että englannin oppituntien vaikeustaso on lapselle liian helppo. Useampi (13 %) mainitsi kielen ulkopuolisten asioiden, kuten asenteen, harjoittelun vähyyden tai muiden kouluongelmien aiheuttavan haasteita englannin oppimiseen.

5.3 Huoltajien näkemys lapsen englannin oppimisesta vapaa-ajalla

Huoltajilta kysyttiin heidän näkemystään siitä, kuinka paljon lapsi oppii englantia vapaa-ajalla. Lähes kaikki (99 %) lapset oppivat vanhempiensa mukaan ainakin jonkin verran englantia vapaa-ajallaan, osa (8 % ja 14 %) jopa erittäin paljon, kuten ilmenee kuviosta 5.3 alla. Viidennes (20 %) vuosiluokalla 1 aloittaneiden vanhemmista arvioi vapaa-ajalla tapahtuvan englannin oppimisen olevan vähäistä (vastausvaihtoehdot 1–3) kun taas noin puolet (49 %) arvioi sen olevan runsasta (vastausvaihtoehdot 7–10). Vuosiluokalla 2 ja 3 aloittaneiden vanhemmista vielä useampi (58 %) arvioi vapaa-ajan oppimisen olevan runsasta (vastausvaihtoehdot 7–10) ja vain pieni osa (12 %) sen olevan vähäistä (vastausvaihtoehdot 1–3).

KUVIO 5.3. HUOLTAJIEN KÄSITYS SIITÄ, KUINKA PALJON LAPSI OPPII ENGLANTIA VAPAA-AJALLA (N=128).



Huoltajia pyydettiin kuvailemaan tarkemmin, miten **lapsi on tekemisissä englannin kielen kanssa vapaa-ajalla** harrastusten tai muun tekemisen kautta. Kysymykseen vastasi 94 huoltajaa. Noin kaksi kolmasosaa (65 %) sekä vuosiluokalla 1 ja vuosiluokalla 2 tai 3 aloittaneiden lasten huoltajista kertoi lapsen pelaavan englanniksi tai käyttävän englanninkielisiä sovelluksia. Lähes kolmannes huoltajista (29 %) mainitsi lapsen katselevan englanninkielisiä ohjelmia ja videoita. Vain osa huoltajista (16 %) kertoi, ettei lapsi ole tekemisissä englannin kielen kanssa harrastusten tai muun vapaa-ajan tekemisen kautta.

Huoltajilta kysyttiin myös **tapoja, joilla he kannustavat** lasta käyttämään englannin kieltä vapaa-ajalla. Molempien huoltajaryhmien vastaukset olivat hyvin yhteneviä. Kysymykseen vastasi yhteensä 110 huoltajaa. Noin puolet huoltajista (52 %) kertoi käyttävänsä englantia perheen arjessa esimerkiksi keskustelemalla tai esittämällä kysymyksiä lapselle englanniksi. Noin kolmannes (32 %) huoltajista kertoivat lapsen katsovan televisio-ohjelmia ja elokuvia englanniksi. Useat (30 %) huoltajat kertoivat kannustavansa lasta leikkimään, pelaamaan ja käyttämään Internetiä englanniksi. Viidennes huoltajista (20 %) sanoi rohkaisevansa lasta käyttämään englantia ulkomaan matkoilla sekä englantia äidinkielenään puhuvien kanssa. Osa huoltajista (16 %) mainitsi lapsen kuuntelevan englanninkielistä musiikkia.

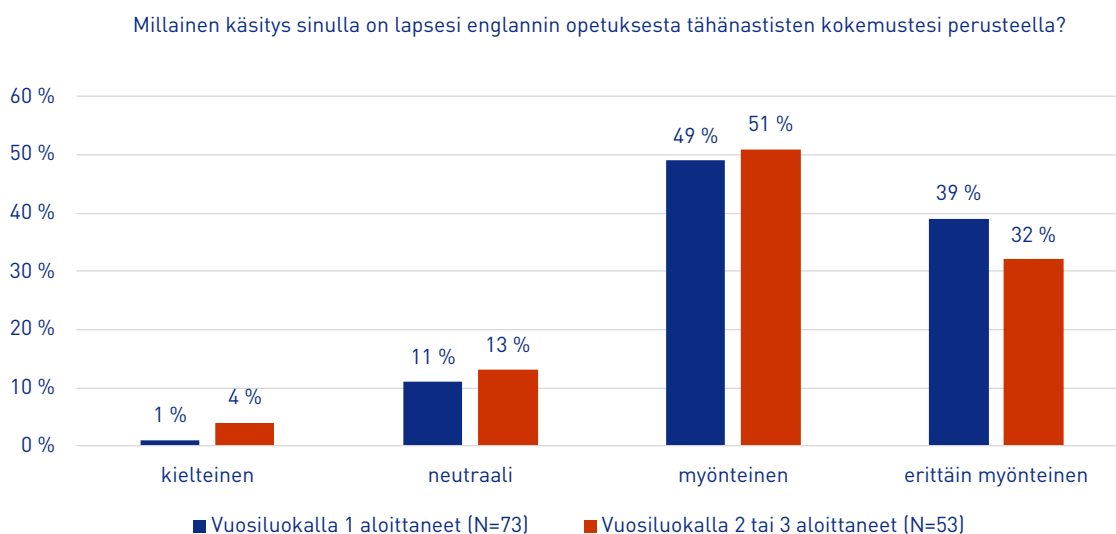
Jotkut huoltajista (12 %) puolestaan kertoi kannustavansa, kehuvaansa tai palkitsevansa lasta. Muutama huoltaja (9 %) sanoi kannustavansa lasta lukemaan ja kirjoittamaan englanniksi.

Huoltajia pyydettiin kertomaan, **mitä he ovat keskustelleet lapsen** kanssa englannin opetuksesta, oppimisesta tai käytöstä. Kysymykseen vastasi yhteensä 129 huoltajaa. Yli puolet huoltajista (54 %) kertoi keskustelleensa lapsen kanssa englannin kielen tärkeydestä ja tarpeellisuudesta tulevaisuudessa, työelämässä sekä kansainvälisissä tilanteissa. Noin viidennes huoltajista (19 %) sanoi käyneensä lapsen kanssa keskustelua koulu- ja kieliopinnoista yleisellä tasolla. Saman verran huoltajia (19 %) mainitsi myös auttavansa lasta englannin koti-tehtävissä sekä kannustavansa ja rohkaisevansa lasta englannin opinnoissa. Osa huoltajista (10 %) oli keskustellut siitä, kuinka kielen oppiminen vaatii työtä. Vain harva (9 %) ei ollut keskustellut mitään lapsen kanssa englannin opetuksesta, oppimisesta tai käytöstä ollenkaan.

5.4 Huoltajien käsitykset A1-englannin opetuksesta

Molemmilta huoltajaryhmiltä kysyttiin heidän käsitystään englannin opetuksesta tähänastisten kokemustensa perusteella. Lähes kaikilla huoltajilla oli myönteinen tai erittäin myönteinen kokemus opetuksesta eikä huoltajaryhmien välillä ollut merkittävää eroa. Tarkemmat tulokset huoltajien käsityksistä kuviossa 5.4 alla sekä näiden perustelut huoltajaryhmittäin.

KUVIO 5.4. HUOLTAJIEN KÄSITYS ENGLANNIN OPETUKSESTA (N=126).



Reilu neljännes (27 %) **1. vuosiluokalla** A1-englannin aloittaneiden lasten huoltajista perusteli vastauksaan sillä, että lapsi pitää englannin kielestä sekä sen oppimisesta. Noin neljännes huoltajista (24 %) mainitsi opettajan tai opetuksessa käytettyjen materiaalien ja leikkisyyden olevan syy myönteiselle käsitykselle opetuksesta. Myös yleinen positiivinen suhtautuminen A1-englannin alkamiseen 1. vuosiluokalla oli ilmaistu useassa (18 %) perustelussa.

Myös moni (40 %) **2. tai 3. vuosiluokalla** A1-englannin aloittaneiden lasten huoltajista perusteli vastauksaan koskien käsitystään englannin opetuksesta useimmin sillä, että lapsi pitää englannin kielestä ja sen oppimisesta. Usean (36 %) huoltajan myönteinen käsitys

opetuksesta perustui siihen, että lapsi on oppinut englantia ja osaa käyttää sitä. Reilu neljännes (28 %) huoltajista kertoi, että opettaja ja opettajan opetustavat ovat hyviä ja että ne tukevat lapsen oppimista. Vain muutama (8 %) huoltaja perusteli näkemystään sillä, että kielten opiskelu on aina hyvä asia, ja osa näin vastanneista mainitsi myös ajattelevansa, että englannin opinnot olisi voinut aloittaa aikaisemminkin.

5.5 Huoltajien näkemykset varhaisesta kielenopetuksesta

1. vuosiluokalla varhaisen A1-englannin opetukseen osallistuneiden lasten huoltajilta kysyttiin erikseen heidän toiveitansa varhaisesta A1-englannin opetuksesta sekä näkemyksiä sen hyödyistä ja haitoista. Huoltajien vastauksia näihin kysymyksiin käsitellään tarkemmin alla olevissa osioissa.

5.5.1 Varhaisen kielenopetuksen hyödyt

69 huoltajaa vastasi kysymykseen, joka selvitti heidän näkemystään englannin aloittamisen **hyödyistä** 1. vuosiluokalla. Vain yksittäiset vastaajat olivat sitä mieltä, että varhaisesta aloituksesta ei ole mitään hyötyä. Oheinen taulukko 5.2 kokoaa huoltajien vastauksista esiin nousseet hyödyt teemoittain:

TAULUKKO 5.2. HUOLTAJIEN NÄKEMYKSET VARHAISEN KIELENOPETUKSEN HYÖDYISTÄ (N=69).

Varhaisen kielenopetuksen hyödyt	Vastaajat
Luo pohjan kielten opiskelulle	28 (41 %)
Nuorena oppii paremmin	21 (30 %)
Mitä aikaisemmin aloittaa, sitä paremmin oppii	15 (22 %)
1. luokan opetustapa	9 (13 %)
Englannin kielen asema ja osaamisen tärkeys	7 (10 %)

Lähes puolet (41 %) vastanneista huoltajista koki varhaisen aloituksen hyödyksi sen, että se **luo pohjan** myöhemmälle kielen oppimiselle. Näin vastanneista muutama mainitsi, että tapa miten 1. vuosiluokalla opetetaan englantia esimerkiksi leikin kautta, luo intoa kieltä ja sen opiskelua kohtaan. Alla olevista esimerkeistä käy ilmi huoltajien näkemykset siitä, miten varhain aloitetun kielenopetuksen nähtiin luovan pohjaa kielten opiskelulle.

V14: *Kynnys uusien kielten opiskelun aloittamiseen toivottavasti laskee.*

V19: *Kielen opiskelun aloittaminen leikkien, pelien ja laulujen kautta luovan hyvän pohjan kielen oppimiselle.*

V30: *Lapset saavat hyvän pohjan jo tuossa iässä kielten oppimiseen.*

V50: *Silloin kielen oppiminen alkaa leikin varjolla ja siitä tulee positiivinen kokemus*

V64: 1. luokalla englannin oppimisesta tulee luontaista ja helppoa, kun se aloitetaan ilman kirjoja puhumalla ja leikkimällä

Pieni osa vastaajista (6 %) puolestaan ajatteli, että varhainen aloitus **rohkaisee** myöhemmin opiskelemaan myös muita kieliä, kun taas yksittäiset vastaajat näkivät sen luovan pohjan eritoten englannin opiskelulle ja sen kielitaidon kehitykselle:

V12: Se tuo pehmeästi lasta englannin kieleen.

V44: Lapsi on silloin niin innoissaan oppimaan kaikkia oppiaineita joten sitä ei koeta sitten isommilla luokilla niin vaikeaksi kun on alkanut samaan aikaan kuin muutkin aineet (matematiikka, äidinkieli, ym.)

Lähes kolmannes (30 %) huoltajista näki 1. vuosiluokan olevan sopiva ajankohta lapselle aloittaa A1-englannin opiskelu, koska lapsi oppii vierasta kieltä **nuorena helpommin** kuin myöhemmällä iällä. Yksittäiset vastaajat mainitsivat myös, että 1. vuosiluokalla lapsi on rohkea ja innokas oppimaan. Ohessa esimerkkejä huoltajien kommentteista koskien tätä näkökulmaa:

V17: Pieni lapsi omaksuu kieltä helposti varsinkin, jos 1. luokalla siihen yhdistyy myös leikkiä ja myönteisen asennoitumisen oppimista kielen opiskelua kohtaan.

V18: Lapsella on paras ikä oppia ja on vastaan ottavaisimmillaan ensimmäisien luokkien aikana

V26: Alaluokkalaiset eivät häpeä epäonnistumista ja ääntäminen on heille helppoa.

Joidenkin huoltajien (13 %) vastauksista kävi ilmi, että 1. vuosiluokan **opetustapoja** pidettiin lapselle mielekkäänä tapana oppia kieltä, kieltenopetuksen muuttuessa totisemmaksi myöhemmillä luokka-asteilla:

V2: Kieli on jo tuttu juttu, kun sitä aletaan pönttäämään. Rohkeus opetella outoa on valmiina.

V4: Spontaani leikkiin perustuva kielen opiskelu jo pienenä (vs kielioppi sulkeiset kun opetetaan isommille).

V59: [...] Leikin ja kielen opiskelun yhdistäminen tekee siitä mielekkäämpää.

V64: 1. luokalla englannin oppimisesta tlee [tulee] luontaista ja helppoa, kun se aloitetaan ilman kirjoja puhumalla ja leikkimällä.

Reilu viidennes (22 %) huoltajista kertoi varhaisen aloituksen merkitsevän heidän mielestään sitä, että lapsi **oppii kielen paremmin**. Usein näissä vastauksissa mainittiin myös tietty kielen osa-alue, kuten sanasto tai ääntäminen, joka nähtiin kehittyvän laajemmaksi tai paremmaksi, kun aloitetaan aikaisemmin:

V32: Sanavarasto ja kielioppi vankemmalla pohjalla aikuisena.

V34: Laajempi sanavarasto ja oikeaoppinen ääntäminen

V52: Kielitaito kehittyy paremmaksi ja kielen käyttö luontevampaa.

Vain osa (10 %) vastaajista nosti esiin englannin kielenä ja sen osaamisen tärkeyden:

V39: Englannin kieli on hyödyllinen kautta linjan, koska sitä käytetään kaikkialla.

V53: Maailma ja Suomi on niin englanninkielinen että sitä kuulee ja näkee kaikkialla. Ylemmillä luokilla voi opiskella rinnalla toista kieltä kun yhden perusteet on hallinnassa.

V58: Englanti on niin yleinen kieli eri asioissa myös Suomessa, että n tärkeää, että lapset ovat tässä kehityksessä mukana heti koulutien alusta asti. Se ei kuormita lasta, koska lapsen herkyys on oppimiselle parhaimmillaan.

5.5.2 Varhaisen kielenopetuksen haitat

Huoltajilta kysyttiin myös heidän näkemyksiään 1. vuosiluokalla alkavan englannin haitoista. Kysymykseen vastasi 52 huoltajaa. Lähes kaksi kolmasosaa (65 %) vastaajista oli sitä mieltä, ettei varhaisesta aloituksesta ole mitään haittaa. Näin vastanneista muutama lisäsi, ettei siitä ole haittaa, mikäli oppimiskokemus on lapselle positiivinen. Noin viidennes huoltajista (21 %) mainitsi 1. vuosiluokalla alkavan vieraan kielen voivan olla haitaksi lapselle, jos tällä on oppimisvaikeuksia tai tämä ei osaa vielä lukea. Osa huoltajista (13 %) mainitsi, että englannin tunnit tuovat 1. vuosiluokalla yhden uuden aineen, mikä saattaa joko lisätä työmäärää tehden koulunkäynnistä raskaampaa tai viedä tilaa muilta aineilta. Vain harva (2 %) kommentoi, että aloitettavan kielen tulisi olla jokin muu kuin englanti. Yksittäinen vastaus (2 %) koski myös sitä, kuinka opetuksessa ei ole otettu huomioon edistyneempiä, äidinkielenään englantia puhuvia oppilaita. On kuitenkin huomioitava, että kaikki varhaisen aloituksen haittoja käsittelevät vastaukset olivat yleisellä tasolla eikä yksikään huoltaja ilmaissut omakohtaisia kokemuksia. Ohessa esimerkkejä huoltajien näkemistä haitoista:

V3: Oppimisvaikeuksista kärsiville yksikin aine lisää lisää painetta. Oma äidinkieli on hyvä oppia ensin lukemaan ja kirjoittamaan [...]

V32: Vie tunteja muista aineista?

V40: Jos kielellisiä oppimisvaikeuksia olisi, ei välttämättä ole etua vieraan kielen opiskelussa.

V53: Lukivaikeuksista kärsivän kohdalla kielten opiskelu voi olla todella vaikeaa ja stressaavaa

V63: Aiheuttaako lisäpainetta osalla lapsista?

5.5.3 Toiveet varhaiselle kielenopetukselle

Vuosiluokalla 1 A1-englannin aloittaneiden oppilaiden huoltajilta kysyttiin heidän toiveitansa englannin opetukselle. Kysymykseen vastasi 50 huoltajaa. Reilu viidennes huoltajista (22 %) toivoi, että varhaisen englannin opetus **loisi pohjan** myöhemmille kieliopinnoille:

V2: *Kosketus kieleen ja siten valmius oppia löytyy.*

V8: *Lähinnä, että lapseni innostuisi ja kiinnostuisi kielten opiskelusta.*

V45: *Että englantia kohtaan ei tulisi niin negatiivinen suhde, kuin itsellä oli. Oppiminen innostaisi eikä ahdistaisi.*

Saman verran huoltajia (22 %) ilmaisi myös **opetustapoja** koskevia toiveita. Näitä kaikkia vastauksia yhdisti ajatus, että kieltä opetettaisiin lapselle mieluisella tavalla, kuten esimerkiksi leikin kautta:

V1: *Leikin varjolla opiskelua*

V43: *Lasten tahtista opetusta ja se myös toteutui mielestäni hyvin.*

V62: *Leikin varjolla oppimista, lauluja, runoja ja hauskoja tarinoita, paljon kuvia tukemassa oppimista.*

Osa vastaajista (14 %) puolestaan kertoi mitä he toivoisivat, että lapselle opetetaan eli he nimesivät vastauksissaan jonkin **kielen osa-alueen**, jonka he haluaisivat lapsensa oppivan:

V27: *[...] Uusien sanojen oppiminen, yksinkertaiset fraasit tutuksi.*

V49: *Ei oikein mitään muutakuin, että hahmottaa ihan perus sanoja ja yksinkertaisia sanoja.*

V71: *Perussanaston oppiminen*

Vajaa kolmannes huoltajista (30 %) kertoi, ettei heillä ole mitään toiveita opetuksen suhteen.

5.6 Huoltajien käsityksiä A1-kielten opiskelusta

5.6.1 Lapselle hyödylliset kielet

Huoltajilta kysyttiin heidän mielipidettensä eri kielten osaamisen hyödyllisyydestä lapselle tämän tulevaisuudessa. Huoltajat pystyivät valitsemaan listauksesta ne kielet, jotka he näkivät hyödylliseksi sekä lisäämään avoimeen kysymyskenttään tarvittaessa muita hyödyllisinä näkemiään kieliä. Kysymykseen vastasi kaikki kyselyyn osallistuneet huoltajat eikä huoltajaryhmien vastausten välillä ollut merkittäviä eroja. Huoltajien vastaukset on esitetty alla taulukossa 5.3. Vanhempien vastauksissa nousi esiin kahdeksan lapsille hyödyllistä kieltä, joista englannin kieli koettiin hyödyllisimmäksi (89 %). Noin kaksi kolmasosaa (66 %) piti suomen kieltä hyödyllisenä ja yli puolet (54 %) ruotsin kieltä. Usean (40–43 %) mielestä lapselle on hyötyä myös espanjan, saksan ja venäjän kielestä ja noin neljännes (26 %) piti ranskan kieltä ja viidennes (20 %) kiinan kieltä hyödyllisenä.

TAULUKKO 5.3. HUOLTAJIEN NÄKEMYKSET KIELISTÄ, JOIDEN OSAAMISESTA ON HYÖTYÄ LAPSEN TULEVAISUUDESSA (N=129).

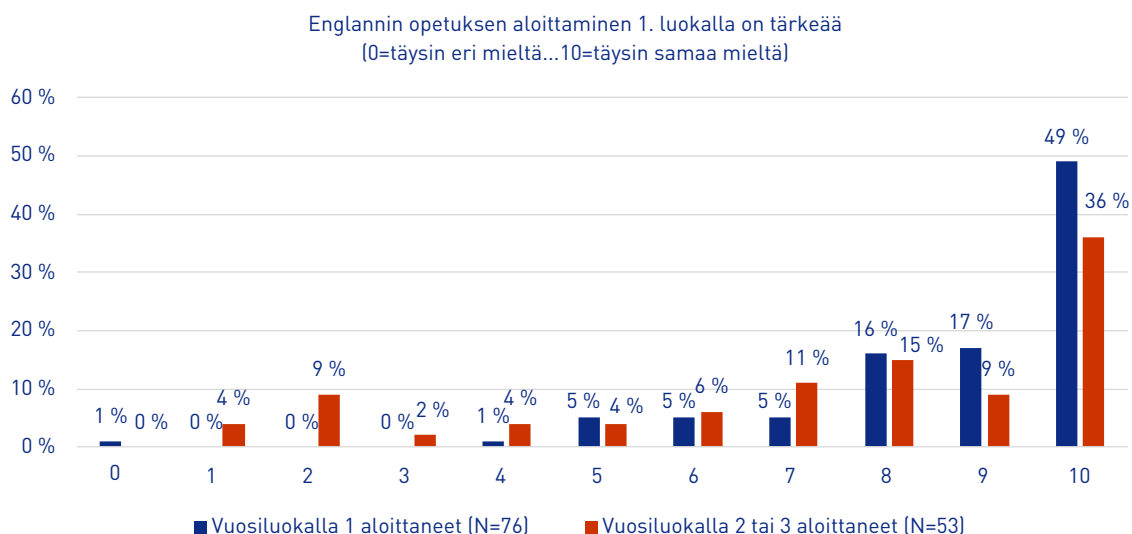
Kieli	N	%
englanti	115	89 %
suomi	85	66 %
ruotsi	70	54 %
espanja	55	43 %
saksa	52	40 %
venäjä	52	40 %
ranska	34	26 %
kiina	26	20 %

5.6.2 A1-kieliopintojen aloitusajankohta ja sen vaikutukset

Huoltajien käsityksiä kielenopetuksen aloittamiseen 1. vuosiluokalla selvitettiin esittämällä viisi väittämää englannin kielen opetuksesta 1. vuosiluokalla sekä varhaisen aloituksen vaikutuksesta lapsen oppimiseen ja asenteeseen. Huoltajat merkitsivät suhtautumisensa väittämien asteikolla 0–10, jossa 0 ilmaisi huoltajan olevan täysin eri mieltä väittämän kanssa, kun taas 10 ilmaisi huoltajan olevan täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Huoltajien vastaukset on esitetty alla väitekohtaisesti.

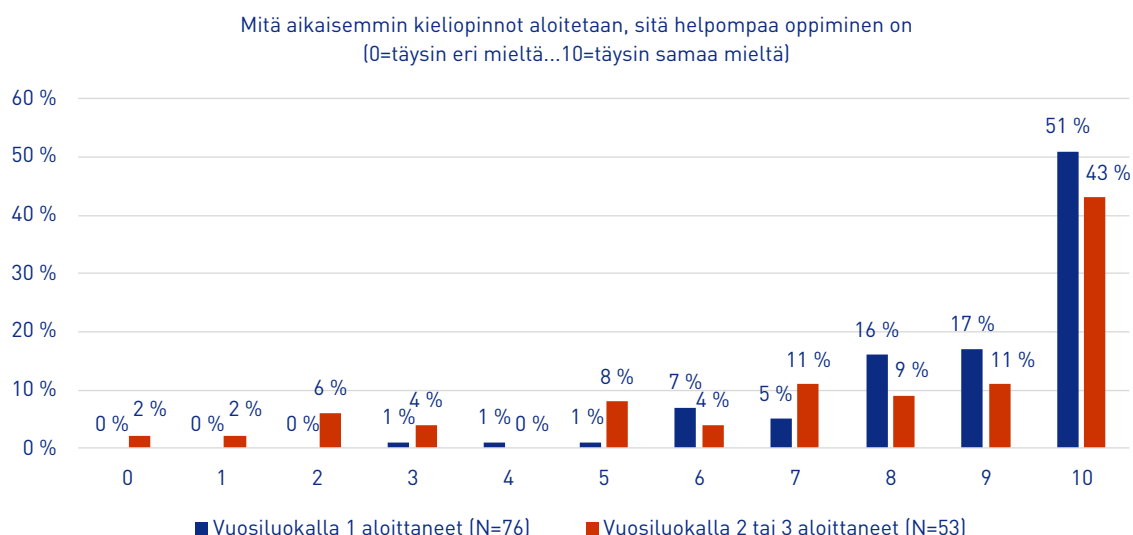
Molemmilta huoltajaryhmiltä selvitettiin heidän mielipidettään englannin opetuksen aloittamisen **tärkeystä** 1. vuosiluokalla. Sekä vuosiluokalla 1 että vuosiluokilla 2 tai 3 englannin opinnot aloittaneiden lasten huoltajien vastaukset olivat pääsääntöisesti yhteneviä ja suurin osa molempien huoltajaryhmien vastaajista pitikin englannin opetuksen aloittamista 1. vuosiluokalla tärkeänä. Kuten kuvio 5.5 on nähtävissä, 1. vuosiluokalla aloittaneiden lasten huoltajat kuitenkin pitivät englannin aloittamista 1. vuosiluokalla jonkin verran tärkeämpänä kuin myöhemmin aloittaneiden lasten huoltajat.

KUVIO 5.5. HUOLTAJIEN KÄSITYS ENGLANNIN ALOITTAMISESTA VUOSILUOKALLA 1 (N=129).



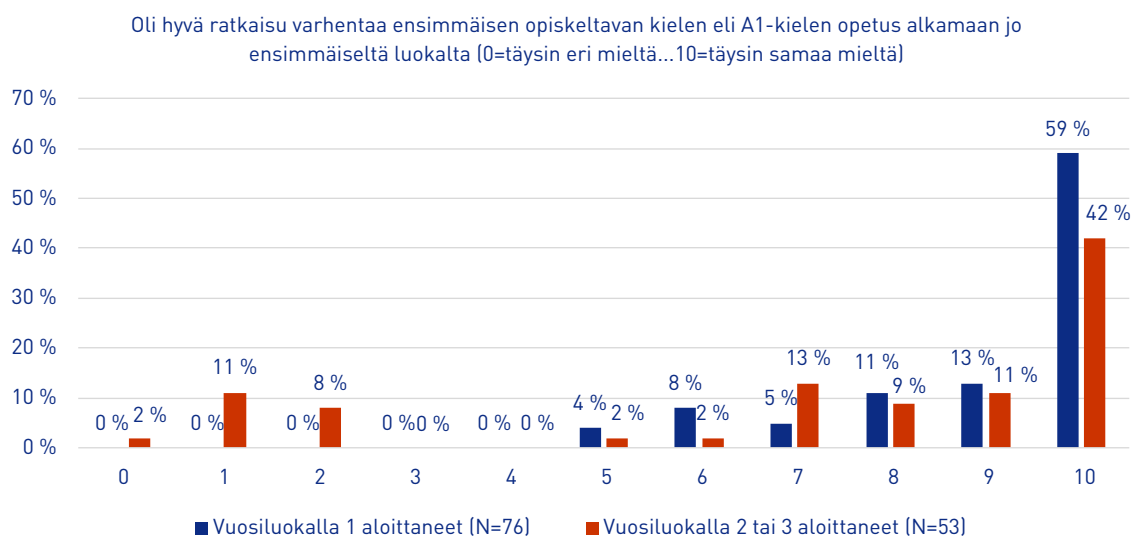
Huoltajille esitettiin myös väittämä, että mitä aikaisemmin kieliopinnot aloitetaan, sitä **helpompaa** oppiminen on. Vuosiluokalla 1 sekä vuosiluokilla 2 tai 3 englannin aloittaneiden lasten huoltajat olivat valtaosin väittämän kanssa täysin samaa mieltä (ks. kuvio 5.6 alla). Noin viidennes vuosiluokalla 2 tai 3 kieliopinnot aloittaneiden lasten huoltajista oli väittämän kanssa jokseenkin eri mieltä, kun taas lähes kaikki 1. vuosiluokalla aloittaneiden lasten huoltajista olivat väittämän kanssa samaa mieltä.

KUVIO 5.6. HUOLTAJIEN KÄSITYS KIELIOPINTOJEN ALOITUSAJANKOHDAN VAIKUTUKSESTA KIELEN OPPIMISEEN (N=129).



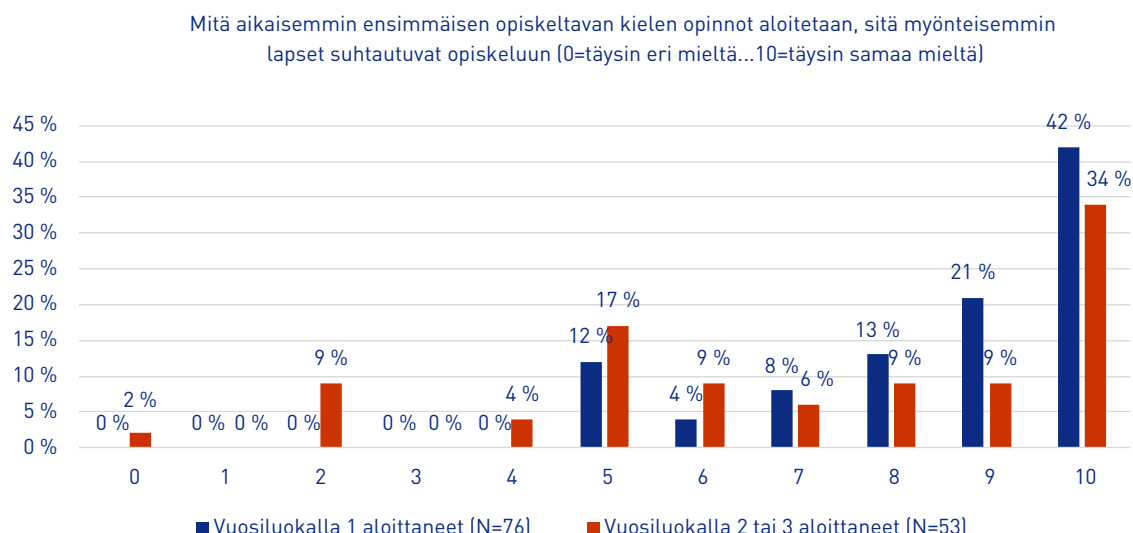
Kaikki 1. vuosiluokalla A1-kielen aloittaneiden lasten huoltajat kokivat, että A1-kielen opetuksen aloittaminen jo 1. vuosiluokalla oli **hyvä päätös**. Vuosiluokalla 2 tai 3 kieliopinnot aloittaneiden lasten huoltajat suhtautuivat päätökseen myös varsin positiivisesti. Ainostaan noin viidenneksen mielestä A1-kielen opetuksen aloittaminen 1. vuosiluokalla ei ollut hyvä ratkaisu. Kuvio 5.7 alla on nähtävissä tarkemmin huoltajien mielipiteen jakautuminen.

KUVIO 5.7. HUOLTAJIEN MIELIPIDE A1-KIELEN VARHENTAMISPÄÄTÖKSESTÄ (N=129).



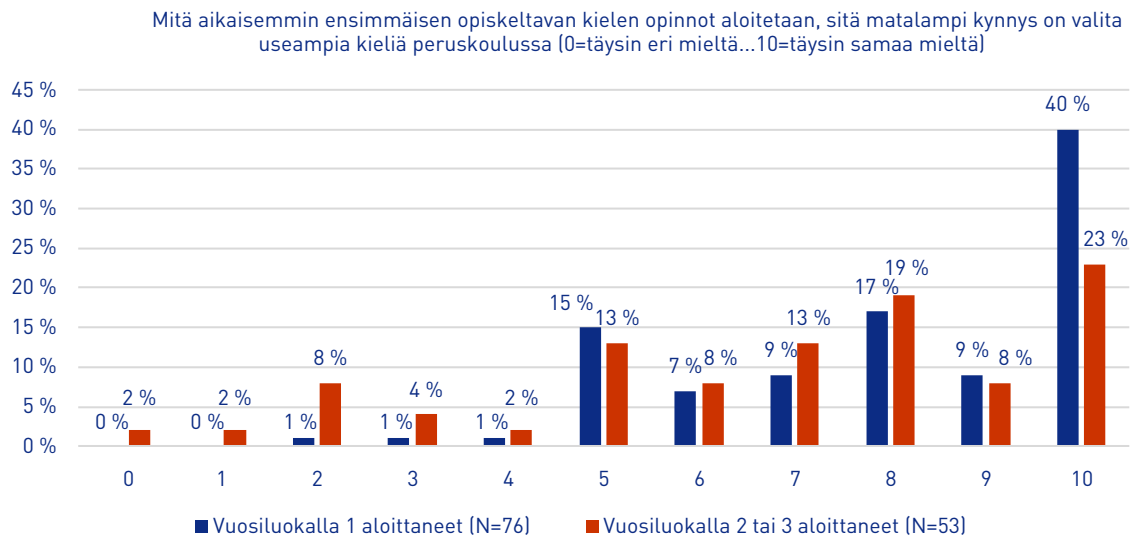
Huoltajilta selvitettiin heidän käsitystään siitä, kuinka kieliopintojen aloituksen ajankohta vaikuttaa **lapsen asenteeseen**. Kuten yllä käsitellyissä kohdissa koskien varhaisen aloituksen ajankohtaa ja päätöstä, myös tämän väittämän kohdalla lähes kaikki 1. vuosiluokalla englannin aloittaneiden lasten huoltajat olivat väittämän kanssa samaa mieltä. Kuten kuviosta 5.8 alla on havaittavissa, myöhemmin aloittaneiden lasten huoltajista muutamat olivat väittämän kanssa eri mieltä. Lähes viidennes huoltajista valitsi asteikolla puolivälin, mikä voidaan tulkita siten, että he eivät ottaneet erityistä kantaa väittämään.

KUVIO 5.8. HUOLTAJIEN KÄSITYS KIELIOPINTOJEN ALOITUSAJANKOHDAN VAIKUTUKSESTA LAPSEN OPIKESKELUASEENTEeseen (N=129).



Viimeinen väittämä, joka huoltajille esitettiin koski kieliopintojen aloitusajankohdan vaikutusta lapsen **myöhempiin kielivalintoihin**. Myös tämän väittämän kohdalla on havaittavissa (ks. kuvio 5.9 alla), että suurin osa 1. vuosiluokalla englannin aloittaneiden lasten huoltajista ajatteli, että mitä aikaisemmin ensimmäisen kielen opinnot aloitetaan, sitä matalampi kynnys on valita useampia kieliä peruskoulun aikana, kun taas myöhemmin aloittaneiden lasten huoltajat olivat hieman enemmän eri mieltä väittämän kanssa.

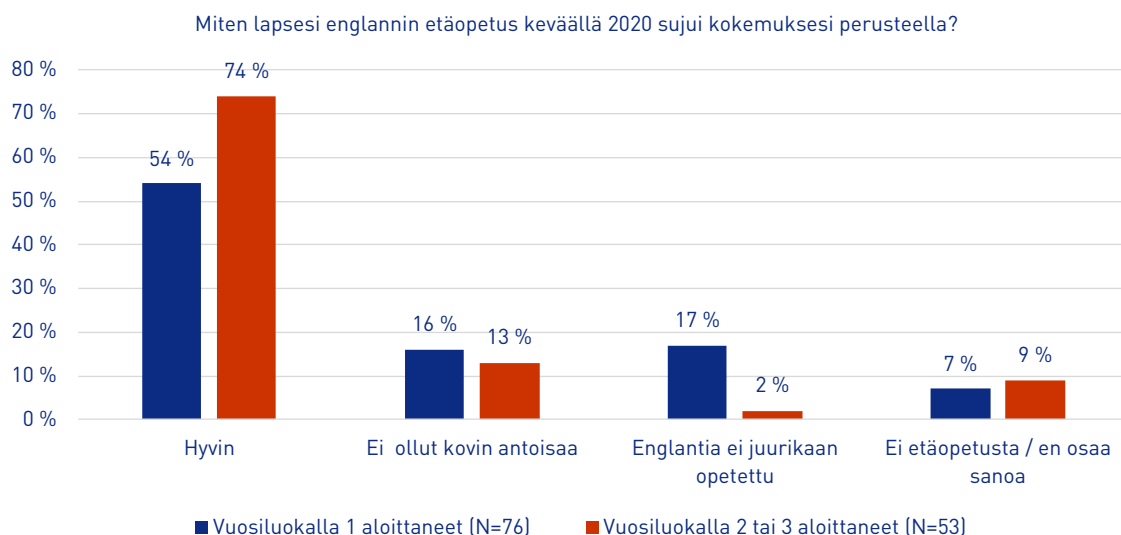
KUVIO 5.9. HUOLTAJIEN KÄSITYS KIELIOPINTOJEN ALOITUSAJANKOHDAN VAIKUTUKSESTA MYÖHEMPIIN KIELIVALINTOIHIIN (N=129).



5.7 Huoltajien kokemuksia englannin etäopetuksesta

Huoltajakyselyssä kartoitettiin myös huoltajien kokemuksia englannin etäopetuksen sujuvuudesta COVID-19-pandemian aiheuttamien kevään 2020 poikkeusjärjestelyiden aikana. Huoltajien vastaukset koskien englannin etäopetuksen sujuvuutta jaoteltiin neljään eri kategoriaan, jotka ovat esitelty kuviossa 5.10 alla.

KUVIO 5.10. HUOLTAJIEN KOKEMUS KEVÄÄN 2020 ETÄOPETUKSEN SUJUVUUDESTA (N=129).



Kuten yllä olevasta kuviosta on havaittavissa, huoltajien kokemukset etäopetuksen sujuvuudesta olivat pääsääntöisesti positiivisia. Positiivisten kokemusten perusteluina oli usein mainittu opettajan käyttämät metodit, etäopetuksen samankaltaisuus normaaleihin oppitunteihin sekä videoyhteys opettajaan. Vastaavasti negatiivisten kokemusten perusteena oli usein se, että tuntien ohjeistus ja tehtävät oli annettu oppilaalle kirjallisesti eikä tuntien aikana ollut videoyhteyttä. Vuosiluokalla 1 aloittaneiden lasten huoltajien vastauksissa oli myös jossain määrin (17 %) havaittavissa, että englantia ei juurikaan opetettu etäopetuksen aikana vaan opetuksen pääpaino oli muissa oppiaineissa. Alla on koottu huoltajaryhmittäin huoltajien kommentteja etäopetuksen sujuvuudesta.

Vuosiluokalla 1 englannin aloittaneiden lasten huoltajat:

V7: *Super hyvin johtuen opettajan suuresta panostuksesta. Aivan mahtavaa! Ainoa akne [aihe] joka fi [ei] ole lainkaan kärsinyt etäopetuksesta. Anna opettajalle ISO kiitos.*

V27: *Englannin etätehtäviä ollut aika vähän/harvoin. Tehtävät olleet lähinnä laulujen kuuntelua [...]*

V41: *Todella hyvin! Etäopetus oli sujui hienosti ja oli paljon vuoropuhelua*

V53: *Opetus on ollut videoiden katselua joten olisin kaivannut jotain muuta, vaikka jonkun pelin pelaamista lisäksi*

Vuosiluokalla 2 tai 3 englannin aloittaneiden lasten huoltajat:

V1: *Englannin etäopetus on sujunut hyvin. Opettaja on aina yhteydessä Meetin kautta, joten lapsella on puheyhteys opettajaan, mikä on tärkeää.*

V7: *Etäopetus on sujunut hyvin. Verkko opetuksessa on pystytty jatkamaan opetusta samaan tapaan kuin koulussakin.*

V12: *Hankalia ovat olleet kun tehtävät on tulleet vain kirjallisina. Parasta on kun ope on voinut olla livenä ruudussa antamassa ohjeita.*

V40: *Huonosti, jtn varsinaista opetusta olisi ollut hyvä olla, ei vaim youtube-linkkejä ja kehoituksia laske numeroita englanniksi.*

5.8 Päätuloksia huoltajakyselyn tuloksista

Seuraavassa on lueteltu keskeisimmät huoltajakyselyn tulokset:

- Englannin oppiminen koulussa ja vapaa-ajalla
 - 1. vuosiluokalla ja joko 2. tai 3. vuosiluokalla A1-englannin aloittaneiden lasten huoltajien käsitysten välillä ei ollut merkittävää eroa.
 - Huoltajien käsityksen mukaan lapset oppivat paljon englantia koulussa ja englannin opiskelu oli sujunut lapsilla hyvin.
 - Huoltajien näkemys oli, että lapset eivät oppineet vapaa-ajalla yhtä paljon englantia kuin koulussa.

- Huoltajat kertoivat rohkaisevansa lasta käyttämään englantia vapaa-ajalla monella eri tavalla kuten esimerkiksi käyttämällä englantia perheen arjessa, rohkaisemalla lasta katsomaan elokuvia ja ohjelmia englanniksi sekä leikkimään ja pelaamaan englanniksi.
- Käsitykset kielestä ja sen oppimisesta
 - Yli puolet huoltajista kertoi, että he ovat keskustelleet lapsensa kanssa englannin kielen tärkeydestä ja tarpeellisuudesta tulevaisuudessa, työelämässä sekä kansainvälisissä tilanteissa
 - Sanaston oppimisen koettiin olevan lapselle helppoa. Osan mielestä kaikki on lapselle helppoa englannin opetuksessa.
 - Koskien hankalia asioita englannin oppimisessa, 1. vuosiluokalla aloittaneiden huoltajien vastauksissa nousi eniten esille ääntämisen ja puhumisen vaikeus lapselle, kun taas myöhemmin aloittaneiden huoltajien vastauksissa nousi kieliopin ja kirjallisen kielitaidon vaikeus lapselle.
- Kokemukset 1. vuosiluokalla alkavasta englannin opetuksesta
 - 1. vuosiluokalla aloittaneiden lasten huoltajien kokemukset varhaisesta kielen oppimisesta olivat hyvin positiivisia eikä suurin osa vastaajista nähnyt siinä mitään haittoja.
 - 1. vuosiluokan opetustavat, kuten leikin, pelin, laulun kautta oppiminen, koettiin rohkaisevan ja innostavan lasta oppimaan.
 - Varhaisen englannin oppimisen koettiin myös luovan positiivista pohjaa sekä asennetta kieliin ja niiden opiskeluun.
 - Vain harva mainitsi englannin kielen tai sen osaamisen tärkeyden varhaisen aloituksen osalta. Valtaosa huoltajista näki kuitenkin englannin olevan lapselle hyödyllisin kieli tämän tulevaisuudessa.
 - Myös myöhemmin (2. tai 3. vuosiluokalla) aloittaneiden lasten huoltajat pitivät varhaista aloitusta tärkeänä ja suhtautuivat siihen sekä sen vaikutuksiin ja päätökseen varhenta A1-kieli alkamaan 1. vuosiluokalla varsin positiivisesti, vaikkakin 1. vuosiluokalla aloittaneiden huoltajat suhtautuivat niihin vielä jonkin verran positiivisemmin.

6 YHTEENVETO JA LOPPUSANAT

Tämä selvityksen tavoitteena oli kartoittaa opettajien, oppilaiden ja huoltajien kokemuksia ja näkemyksiä varhaisen A1-englannin opetuksesta suomenkielisissä peruskouluissa sekä oppilaiden englannin kielen sanaston hallintaa ja suullista kielitaitoa. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, millaisia muutoksia varhennetun kielenopetuksen pilottitutkimukseen vuonna 2018 osallistuneiden oppilaiden kokemuksissa ja näkemyksissä sekä suoriutumisessa kielitaitotehtävissä oli tapahtunut. Aineisto kerättiin kyselylomakkein, ja oppilaat tekivät sen lisäksi kielitehtäviä. Aineiston keruu suoritettiin pääosin vuoden 2020 aikana, jolloin A1-kielen opetus tuli viimeistään aloittaa kaikissa kouluissa 1. vuosiluokan keväällä puolella vuosi- viikkotunnilla. Samaan aikaan tulivat voimaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2 (2019:1a). Selvityksessä käytetään tästä nimitystä Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteet (2019:1a). Osa oppilasaineistosta kerättiin käytännön syistä alkuvuodesta 2021. Tässä yhteenvedossa selvityksen päätuloksia suhteutetaan Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteiden (2019:1a) tavoitteisiin sekä vuosiluokkien 1–2 (Opetushallitus 2019:1a) että vuosiluokkien 3–6 osalta (Opetushallitus 2014). Lisäksi yhteenvedossa suhteutetaan vuosiluokkien 1–2 A1-englannin päätuloksia rinnakkaisen A1-finskan selvityksen tuloksiin, jotka on raportoitu yksityiskohtaisemmin erillisessä julkaisussa (Peltoniemi & Hansell, 2021).

Selvitys osoittaa ensinnäkin, että niin siihen osallistuneet opettajat ja oppilaat kuin huoltajatkin **suhtautuivat positiivisesti** A1-englannin opetuksen aloittamiseen jo 1. vuosiluokalla ja heillä oli myös **myönteisiä kokemuksia** tästä. Tämä tulos koskee niin A1-englannin opetusta suomenkielisissä kouluissa kuin A1-finskan opetusta ruotsinkielisissä kouluissa, ja erityisesti niitä kahta selvityksen kohderyhmää, jotka ovat konkreettisesti varhaisen A1-kielen opetuksen piirissä, eli oppilaita ja opettajia. Oppilaat myös **pitivät erittäin paljon** A1-kielestään ja sen opiskelusta ja kokivat oppivansa sitä **helposti**. Myös huoltajat olivat sitä mieltä, että esimerkiksi sanaston oppiminen oli helppoa heidän lapselleen. A1-englannin osalta myönteinen asenne vaikutti **säilyneen samalla korkealla tasolla** niillä vuosiluokkien 4–6 varhennetun A1-englannin oppilailla, jotka olivat osallistuneet jo vuoden 2018 varhennetun kielenopetuksen pilottitutkimukseen (Huhta & Leontjev 2019).

Opettajien osalta selvityksemme viittaisi siihen, että A1-englannin opetusta antavat vuosiluokilla 1–2 **suuressa määrin luokanopettajat**, joista vain osalla on englannin tai jonkin muun kielen opettajan kelpoisuus tai opintoja englannin kielessä. Sama tilanne on myös ruotsinkielisten koulujen A1-finskan opetuksessa, jota myös antavat enimmäkseen luokanopettajat. A1-englannin opetusta annettiin kuitenkin suuremmassa määrin enemmän **yhteisopetuksena** kahden luokanopettajan tai luokanopettajan ja aineenopettajan välillä kuin A1-finskan opetusta. Valtaosa A1-englantia opettavista oli lisäksi osallistunut – toisin kuin A1-finskan opettajat – 1. vuosiluokalla annettavan kielenopetuksen **täydennyskoulutukseen** ja heidän koulutustarpeensa olikin täten myös jonkin verran vähäisemmät kuin A1-finskan opettajilla.

Luokanopettajapainotus A1-englantia antavien opettajien keskuudessa näkyi selvityksemme tuloksissa muun muassa siinä, että opetusta annettiin **45 minuutin oppituntien sijaan tai ohella paljon myös hajautetusti** läpi kouluviikon esimerkiksi kahtena tai kolmena lyhyempänä opetustuokiona. Englantia käytettiin usein myös oppilaiden kanssa päivittäin tai lähes päivittäin joko varsinaisten oppituntien tai opetustuokioiden ohella tai niiden sijaan erilaisissa rutiineissa ja toiminnoissa muun alkuopetuksen lomassa eli opetukseen kuului runsaasti

eri kielenkäyttötilanteiden harjoittelua sekä myös opetuksen nivomista muiden oppiaineiden opetukseen, mitä korostetaan myös opetussuunnitelman perusteissa. Ruotsinkielisissä kouluissa A1-finskaa taas opetetaan pääsääntöisesti 45 minuutin oppitunteina lähinnä sen vuoksi, että useimmat koulut tarjoavat kaksi A1-finskan oppimäärää (A-finska ja äidinkielenomainen finska), jolloin luokka jaetaan opetuksen ajaksi kahteen ryhmään, joilla on eri opettaja.

Selvityksemme opettajien mukaan 1. vuosiluokan A1-englannin opetus eroaa selvästi 3. vuosiluokalla alkavasta opetuksesta. Opetuksen runkona oli valtaosassa kuntia ja kouluja **paikallinen A1-englannin opetussuunnitelma** vuosiluokille 1 ja 2, jonka suurin osa koki tukevan heidän opetustaan. Opetuksen sisältöjen osalta opettajakyselyn vastaukset mukailevat opetussuunnitelman perusteita, joissa korostuu **myönteinen asenne kieleen ja sen oppimiseen ja rohkeus kielen käyttämiseen**. Näitä seikkoja opettajat korostivat niin eritellessään vuosiluokkien 1–2 A1-englannin opetuksen tavoitteita kuin myös kertoessaan varhaisen A1-englannin opetuksen mahdollisuuksista. Nämä teemat tulivat esiin myös A1-finskan selvityksessä. Oppilaskyselyn perusteella tässä asennoitumiseen ja kielen käytön rohkeuteen liittyvässä tavoitteessa on onnistuttu hyvin, sillä, kuten yllä todettiin, selvityksessä mukana olleet oppilaat suhtautuivat A1-englannin opiskeluun erittäin myönteisesti, ja myönteinen asenne tuntuisi säilyvän ainakin vuosiluokkien 3–6 loppupuolelle asti. Tämän lisäksi 2. vuosiluokan oppilaat kertoivat, etteivät he juurikaan jännitä englannin käyttämistä koulussa tai sen ulkopuolella ja että he yrittävät vähintään aika usein sanoa asioita englanniksi sekä myös vastaavat mielellään englanniksi tunneilla. Myös huoltajat olivat kokeneet, että varhain aloitettu A1-englannin opiskelu luo positiivista pohjaa ja asennetta kieliin ja niiden opiskeluun.

Opetussuunnitelman perusteissa korostuvat myös **konkreettiset, monipuoliset, oppilasläh-
töiset ja toiminnalliset työtavat**, kuten leikki, draama, musiikki ja pelillistäminen vuosiluok-
kien 1–2 A1-kielen opetuksessa. Kyselyyn vastanneet varhaisen A1-englannin opettajat käyt-
tivät opetuksessaan **monipuolisesti** niin työyhteisössä yhdessä tuotettuja kuin myös heidän
itsensä tuottamia **materiaaleja** ja hyödynsivät laajasti Internetin kansainvälistä ja kansallista
tarjontaa, jota käytettiin muun muassa laulujen kuunteluun ja laulamiseen sekä leikkeihin ja
peleihin. Oppilaskyselyssä oppilaat nostivat monipuolisesti esiin erilaisia toiminnallisia työta-
poja, joista he pitivät A1-englannin opetuksessa, ja valtaosa kertoikin pitävänsä kaikesta, mitä
A1-englannin tunneilla tehdään vuosiluokilla 1–2. Huoltajillakin oli myönteinen käsitys 1. vuo-
siluokan opetustavoista: leikin, pelin ja laulun kautta oppimisen koettiin rohkaisevan ja innos-
tavan lapsia oppimaan. Vain reilu kolmannes opettajista kertoi käyttävänsä 1. vuosiluokan
A1-englannin opetuksessa oppikirjaa, kun taas ruotsinkielisten koulujen A1-finskan opetus
pohjautui 1. vuosiluokalla huomattavasti useammin oppikirjaan muiden opetusmateriaalien
ollessa siellä vähemmän käytössä. Huolimatta eroista opetusmateriaalien käytössä yhtäältä
opettajien välillä ja toisaalta A1-englannin ja A1-finskan opetuksen välillä, sekä suomen- että
ruotsinkielisten koulujen A1-kielen opetuksessa käsiteltiin 1. vuosiluokalla samoja aiheita, eli
ennen kaikkea tervehdyksiä, värejä ja numeroita. Näitä aiheita mainitaan myös Vuosiluokkien
1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteissa (2019:1a) ja ne nousivat esiin myös oppilasky-
selyssä aiheiksi, jotka koettiin jo osattavan 2. vuosiluokan alussa. Lisäksi opetuksessa käsitel-
tiin usein vaatteita, eläimiä ja kotiin ja perheeseen liittyviä aiheita sekä viikonpäiviä, kuukau-
sia, vuodenaikoja ja kehonosia. Näitäkin oppilaat kokivat osaavansa jo vähintään jonkin verran.
Monikielisyyteen, kieli-identiteettiin ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät aiheet olivat
harvinaisia lukuun ottamatta ruotsinkielisten koulujen äidinkielenomaisen finskan opetusta.
Lisäksi vain yksittäiset opettajat mainitsivat valitsevansa opetukseensa oppilaiden ehdottamia
aihepiirejä. Monet varhaisen A1-englannin oppilaat olivat kuitenkin tehneet havaintoja englan-
nin ja suomen kielten välistä yhtäläisyyksistä ja eroista, mikä on osoitus opetussuunnitelman
perusteiden tavoitteissa mainitun kielitietoisuuden kehittymisestä.

Kyselyyn vastanneet opettajat painottivat A1-englannin opetuksessaan 1. vuosiluokalla **kielen ymmärtämistä ja suullista kielitaitoa**, ja lukemista ja kirjoittamista harjoitellaan 1. vuosiluokalla vain satunnaisesti tai ei lainkaan, mutta 2. vuosiluokalla jo hiukan enemmän. Sama tilanne oli myös ruotsinkielisten koulujen A1-finskan opetuksessa. Vuosiluokkien 1-2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteiden (2019:1a) mukaan kohdekielen tulisi kuulua ja näkyä opetustilanteissa. Selvityksemme osoitti, että A1-englannin opettajat **käyttivät opetuksessaan joko yhtä paljon suomea kuin englantia tai enemmän suomea**. Kohdekielen käyttäminen oli samassa suhteessa myös A1-finskan opetuksessa lukuun ottamatta äidin-kielenomaisen finskan oppimäärän opetusta, jossa käytettiin huomattavasti suuremmassa määrin kohdekieltä.

Kaiken kaikkiaan opettajien varhaisen A1-englannin opetuksen kokemukset olivat myönteisiä ja siinä nähtiin paljon **mahdollisuuksia** liittyen lasten innokkuuteen, motivaatioon, rohkeuteen ja positiivisiin asenteisiin, opetuksen toiminnallisuuteen sekä varhaisen aloittamisen mahdollistamaan pehmeään laskuun kielen oppimiseen ja kieliopintoihin. Samanlainen näkemys varhaisen kielenopetuksen myönteisistä vaikutuksista oppilaiden kiinnostukseen ja asenteisiin kielen opiskeluun nousi esille myös huoltajien vastauksissa. Kyselyyn vastanneet opettajat toivat kuitenkin esiin myös etenkin oppilaisiin ja oppimiseen liittyviä **haasteita**, kuten oppilaiden puutteellinen luku- ja kirjoitustaito sekä oppilaiden väliset taito- ja tasoerot ja ennen kaikkea huolen erityisen tuen piirissä olevista oppilaista. Jossain määrin haasteet kohdentuivat myös opetusmateriaalien puutteeseen ja opetuksen järjestelyihin sekä etenkin aineenopettajan omiin taitoihin opettaa pieniä oppijoita. Etenkin 1. vuosiluokan A1-englannin etäopetuksen koettiin olleen haasteellista ja kuormittavaa COVID-19-pandemiasta johtuvien poikkeusolojen aikana ja edellyttäneen usein huoltajien panostusta. Myös A1-finskaa opettavat opettajat jakoivat nämä lähi- ja etäopetuksen haasteet, vaikkakin heidän vastauksissaan korostuivat A1-englantia enemmän haaste oppilaiden kielitaidon tasoeroista. Englantia opiskelevien lasten huoltajien vastauksissa haasteina nousivat eniten esille ääntämisen ja puhumisen vaikeus lapselle 1. vuosiluokalla aloittaneilla, kun taas vuosiluokilla 2 tai 3 aloittaneiden huoltajien vastauksissa korostui kieliopin ja kirjallisen kielitaidon vaikeus lapselle.

Oppilaista valtaosa arvioi **ymmärtäneensä ja osanneensa** sanoa jo vähintään muutaman englannin sanan jo ennen kouluopetuksen alkua, vaikkakin A1-englannin oppilaiden joukossa oli enemmän sellaisia, jotka eivät osanneet kieltä lainkaan kuin A1-finskan oppilaiden joukossa. Englantia käytettiin **jonkin verran vapaa-ajalla**, sillä noin puolet käytti sitä lähes päivittäin ja osa viikoittain etenkin pelien, musiikin ja ohjelmien parissa. Myös monet huoltajat kertoivat rohkaisevansa lasta käyttämään englantia myös vapaa-ajallaan. Moni kyselymme oppilas ei kuitenkaan käyttänyt englantia koskaan vapaa-ajallaan. Englannin käyttö vapaa-ajalla lisääntyi tilastollisesti merkitsevästi lähes kaikissa tilanteissa kaikissa kolmessa molempiin tutkimuksiin osallistuneissa ryhmissä (vuosiluokkien 4, 5 ja 6 oppilaat vuoden 2020 tutkimuksessa). Englanniksi lukeminen ja kirjoittaminen oli edelleen myös vanhemmilla oppilailla harvinaisempaa. A1-englannin ja A1-finskan oppilaiden vapaa-ajan kielenkäyttö erosi siinä, että kun A1-englannin oppilaat pelasivat pelejä ja kuuntelivat englanninkielistä musiikkia, niin A1-finskan oppilaat käyttivät suomea harrastuksissa ja kavereiden kanssa, mikä osoittaa selkeästi, että vieraalla kielellä ja kotimaisella kielellä on erilaiset käyttöympäristöt. Sama seikka näkyi myös oppilaiden pohdinnoissa A1-kielensä opiskelun syistä. A1-englannin oppilaiden vastauksissa korostui **matkustaminen ja englannin käyttö ulkomailla** ja vastaavasti A1-finskan opiskelijat korostivat suomen käyttämistä Suomessa. A1-englantia opiskelevien vanhemmat olivatkin keskustelleet lastensa kanssa englannin tärkeydestä juuri kansainvälisissä tilanteissa, tulevaisuudessa ja työelämässä. Niin A1-englannin kuin A1-finskan oppilaat toivat esiin kielen käyttämisen ihmisiin tutustumisessa.

A1-englannin oppilaat arvioivat 2. vuosiluokalla tehdyssä kyselyssä **osaavansa** sanoa opetuksen tavoitteisiin liittyviä keskeisiä **sisältöalueita** eli värejä, viikonpäiviä ja tervehdyksiä sekä ymmärtävänsä **vähintään jonkin verran**, kun opettaja antaa ohjeita tai kaverit sanoivat jotain englanniksi tunnilla. Omasta itsestä **kertomisen** sekä kaikenlaisen muunkin asioista kertomisen suurin osa koki vielä **haastavaksi**. Kertomista kokivat osaavansa suuressa määrin lähinnä vain ruotsinkielisten koulujen äidinkielenomaisen finskan oppimäärää opiskelevat oppilaat. A1-englannin ja A1-finskan tuloksia verrattaessa A1-englannin oppilaiden vastaukset muistuttivat joiltain osin A-finskan oppimäärää opiskelevien oppilaiden vastauksia (esim. opettajan tai kaverin ymmärtäminen, asioista kertominen), mutta oppilaat kokivat esimerkiksi toisin kuin A-finskan oppimäärää opiskelevat oppilaat osaavansa numeroita ja viikonpäiviä jo yhtä hyvin kuin äidinkielenomaisen finskan oppimäärää opiskelevat oppilaat.

Itsearviointin lisäksi kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat suorittivat myös englannin kielen osaamista testaavia tehtäviä. Kuten luvussa 2 mainittiin, Suomessa on kerätty varsin vähän empiiristä, testien avulla saatavaa tietoa oppilaiden vieraiden kielten osaamisesta perusopetuksen alkuvuosien aikana. Tällainen tieto oppilaista on kuitenkin tärkeää, koska monet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) tavoitteista koskevat kielitaitoa. Niinpä sekä tässä tutkimuksessa että vuoden 2018 pilottihankkeessa (Huhta & Leontjev 2019) selvitettiin myös oppilaiden englannin taitoa, ja tässä tutkimuksessa myös kielitaidon kehittymistä vuosien 2018 ja 2020 välisenä aikana. Käytännön syistä jouduimme rajaamaan arvioinnin vain suulliseen kielitaitoon (puhuminen ja osin puheen ymmärtäminen) ja sanaston hallintaan (sanaston laajuus). Nämä kaksi aluetta valittiin niiden keskeisen roolin takia kielitaidossa (ks. tarkemmin luku 2 edellä).

Mitä tässä raportoidun tutkimuksemme tulokset sitten kertovat oppilaiden osaamisesta suhteessa opetuksen ja oppimisen tavoitteisiin, jotka liittyvät kielitaitoon? Aloitamme **suullisesta kielitaidosta**, koska sitä koskevat tulokset on helpointa linkittää kansallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (Opetushallitus 2014) määrittelee, että 6. vuosiluokan lopussa hyvään osaamiseen eli arvosanaan kahdeksan edellytetään taitotason A2.1 saavuttamisessa kaikilla kielitaidon alueilla. Taitotasot viittaavat tässä Eurooppalaisen viitekehyksen pohjalta laadittuun suomalaiseen sovellukseen Kehittyvän kielitaidon asteikko (Opetushallitus 2021b)

Tässä tutkimuksessa **useimmat 2. vuosiluokan oppilaat olivat saavuttaneet puhumisessa tason A1.1.** ja neljännes heistä oli ylittänytkin sen; valtaosa **3. vuosiluokan oppilaista oli saavuttanut tason A1.2 tai A1.3, samoin kaikki 4. ja 5. vuosiluokan oppilaat.** Tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia suomenkielisten koulujen oppilaita näillä vuosiluokilla, mutta havainto on rohkaiseva siinä mielessä, että nämä oppilaat näyttivät tutkimuksen ajankohtana olevan hyvässä vauhdissa kohti 2–3 vuoden päässä olevaa hyvän osaamisen tasoa A2.1. Toki osaamisessa oli vaihtelua ja mukana olleissa 2. vuosiluokan oppilaissa oli muutamia, jotka eivät pystyneet vielä ollenkaan puhumaan ja ymmärtämään englantia. Englannin tulokset vuosiluokan 2 osalta olivat hyvin samanlaisia kuin vastaavat A-finskan oppimäärää opiskelevien oppilaiden tulokset, joista suurin osa oli myös tasolla A1.1 puhumisessa, vaikka heissä oli myös jonkin verran alle A1.1:n jääneitä oppilaita. Äidinkielenomaista finskan oppimäärää opiskelevat oppilaat olivat luonnollisesti selvästi parempia puhumistaidoltaan; toki heidänkin osaamisessaan oli vaihtelua.

Sanastoa koskevien tulosten vertaaminen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) yhteydessä käytettäviin kielitaidon asteikon taitotasokuvauksiin (Opetushallitus 2021b) ei ole niin suoraviivaista kuin suullisen kielitaidon kohdalla. Sanastotehtävien tuloksia

ei voi suoraan verrata näihin taitotasokuvauksiin. Tässä tutkimuksessa oppilaiden englannin sanaston hallintaa selvitettiin kahdella tavalla: keskeisin tapa oli testata oppilaiden sanaston laajuutta käyttäen hyväksi englannin tavallisimpiin sanoihin perustuvia tehtäviä. Ne perustuivat kontekstista irrallaan olevien sanojen merkitysten tuntemiseen, mikä jo itsessään hankaloittaa tulosten tulkitsemista kielen käyttötaidon kuvausten avulla (esim. Kehittyvän kielitaidon asteikon avulla, Opetushallitus 2021b). Toinen tapa selvittää oppilaiden sanaston hallintaa oli arvioida heidän suullisessa kuvatehtävässä käyttämiensä ilmausten laajuutta; yksi erikseen arvioiduista piirteistä liittyi puhumistehtävässä siis varsin suoraan siihen, miten paljon erilaisia sanoja oppilas pystyi käyttämään kertoessaan kuvien esittämistä tilanteista ja tapahtumista. Tätä piirrettä ei kuitenkaan arvioitu suoraan Kehittyvän kielitaidon asteikosta muokatulla arviointiasteikolla vaan yksinkertaisemmalla neliportaisella asteikolla (ks. taulukko 4.14), joten näitäkään tuloksia ei voi tulkita samalla tavalla kuin oppilaiden suullisen kielitaidon kokonaisarvioita, joita kuvattiin edellä.

Sanaston laajuutta mittaavien tehtävien tuloksia ei voi suoraviivaisesti tulkita Kehittyvän kielitaidon asteikon taitotasojen kautta, eikä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) aseteta sanojen osaamiselle määrällisiä tavoitteita. Näistä huolimatta hahmottelemme tässä, mitä tuloksista voi päätellä ja kuvaamme, miten tulevaisuudessa voitaisiin selvittää, miten sanaston laajuus liittyy taitoon käyttää kieltä (esim. taitoon tulkita tekstejä tai tuottaa puhuttua ja kirjoitettua kieltä).

Tässä tutkimuksessa englannin sanaston laajuutta selvitettiin englannin sanojen taajuuden (frekvenssin) näkökulmasta. Havaitsimme, että **2. vuosiluokan oppilaat osaavat keskimäärin noin 25 % 500:sta yleisimmistä englannin sisältösanoista** (tai tarkemmin sanottuna sisältösanojen sanaperheistä) ja että **sanastoa hallitaan sitä enemmän mitä pidemmällä oppilaat ovat opinnoissaan**; 6. vuosiluokan oppilaat osasivat lähes kaikki näistä sanoista. 1000 yleisimmistä sanasta osaaminen vaihteli 3. vuosiluokan oppilaiden yli 40 prosentista 6. vuosiluokan oppilaiden lähes 90 prosenttiin. Samoja oppilaita vuosina 2018 ja 2020 vertaamalla huomasimme, että oppilaiden sanasto kasvaa keskimäärin jopa yli 40 % sekä 500 että 1000 sanan taajuusalueella. Oppilaiden sanavarasto (ilmaisujen laajuus) kasvoi myös vuosiluokalta toiselle, kun sitä arvioitiin osana heidän suullista kielitaitoaan (ks. taulukko 4.14), mikä osoitti, että laajempi sanojen ymmärtäminen (mitä kirjalliset, yksittäisiin sanoihin perustuvat tehtävät mittaavat) on yhteydessä taitoon puhua vieraalla kielellä ja käyttää siinä laajempaa ilmaisuvalikoimaa.

A1-finskan tutkimuksessa käytettiin vain yhtä suomen kielen sanastotestiä, joka lähinnä vastaa A1-englannin tutkimuksen 1000 sanan testiä. Äidinkielenomaisen finskan oppimäärää opiskelevat 2. vuosiluokan oppilaat osasivat lähes kaikki testin sanat, kun taas A-finskan oppimäärää opiskelevat oppilaat hallitsivat niistä 54 %. Etätutkimukseen osallistuneet A-finskan oppimäärää opiskelevat oppilaat saavuttivat 71 % tuloksen, mikä johtui ilmeisesti siitä, että heidän joukkoonsa oli sattumalta valikoitunut suomea paremmin osaavia oppilaita. Etätutkimuksessa käytetyllä lyhyemmällä sanastotestillä voi myös olla vaikutusta tuloksiin. A-finskan oppimäärää opiskelevien 2. vuosiluokan oppilaiden sanaston osaaminen vastasi suurin piirtein A1-englannin 4. ja 5. vuosiluokan oppilaiden sanastotuloksia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 2019:1a) ei eksplisiittisesti käsitellä sanaston laajuutta tai määritellä, mitä tiettyjä sanoja (tai rakenteita) oppilaiden tulisi hallita; nykyaikaiset opetussuunnitelmat keskittyvätkin kuvaamaan, mitä oppilaiden tulisi oppia tekemään kielellä. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään muitakin tavoitteita, jotka eivät suoraan koske kielitaitoa, mutta jotka kuitenkin auttavat

kielenoppimisessa (esim. kielenopiskelutaidot). Sanasto on kuitenkin luonnollisesti mukana kaikessa kielenkäytössä ja käytön sisältöjä koskevissa kuvauksissa ja joissain kohdissa opetussuunnitelmia kytetäänkin sanaston laajeneminen kielen käyttötaidon kehittymiseen. Esimerkiksi vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vieraan kielen oppiaineen tehtävän kuvauksessa vuosiluokilla 1–2 todetaan näin: ”Sanavaraston ja rakenteiden karttuessa myös vuorovaikutus- ja tiedonhankintataidot kehittyvät” (Opetushallitus 2014: 127). Myös Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteissa (2019:1a) yhteys sanaston hallinnan ja kielen käyttötaidon välillä on selvä, ja viittaukset sanastoon esitetäänkin osana kielen käyttöä ja erilaisia sisältöjä, joita opetetaan ja opitaan. Esimerkiksi:

”Osana vuorovaikutusta harjoitellaan sanastoa ja rakenteita fraaseina esimerkiksi laulujen, leikkien, draaman ja pelillistämisen avulla.” ja ”Harjoitellaan sanojen merkitysten päättelyä asiayhteyden, yleistiedon tai muiden kielten osaamisen perusteella” (Opetushallitus 2019:1a 27)

”Oppilas oppii ymmärtämään muutamia kuulemiaan ja näkemiään sanoja ja ilmauksia” ja

”Oppilas oppii käyttämään tavallisimpia sanoja ja ilmauksia puheessa sekä ääntämään niitä ymmärrettävästi” (Opetushallitus 2019:1a 28)

Samanlainen ajatus sanoista osana kielenkäyttöä näkyy myös vuosiluokkien 3–6 tavoitteissa:

”Sisältöjen valinnassa lähtökohtana on oppilaiden jokapäiväinen elämänpiiri, kiinnostuksen kohteet sekä ajankohtaisuus, näkökulmana minä, me ja maailma. Sanastoa ja rakenteita opetellaan monenlaisten tekstien, kuten pienten tarinoiden, näytelmien, haastattelujen ja sanoitus-ten yhteydessä.” (kuvaus kehittyvästä kielitaidosta vuosiluokilla 3–6; Opetushallitus 2014: 220)

”Oppilas ymmärtää helppoja, tuttua sanastoa ja ilmaisuja sekä selkeää puhetta sisältäviä tekstejä. Oppilas ymmärtää lyhyiden, yksinkertaisten, itseään kiinnostavien viestien ydinsisällön ja tekstin pääajatuksen tuttua sanastoa sisältävästä, ennakoitavasta tekstistä.” (Englannin A-oppimäärän hyvän osaamisen kuvaus 6. vuosiluokan päättyessä; Opetushallitus 2014: 223)

”Oppilas pystyy kertomaan jokapäiväisistä ja konkreettisista sekä itselleen tärkeistä asioista käyttäen yksinkertaisia lauseita ja konkreettista sanastoa. Oppilas osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita.” (Englannin A-oppimäärän hyvän osaamisen kuvaus 6. vuosiluokan päättyessä; Opetushallitus 2014: 223)

Perusasteen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014, 2019:1a) käsittelevät siis sanastoa ja sen oppimista viestinnällisyyden näkökulmasta, osana kielen käyttöä, ei erillisenä osa-alueena. Mitä sitten sanastotesteillä hankittu tieto osaamisesta kertoo muusta kielitaidosta? Tieto oppijan sanaston laajuudesta ei ole itsessään kovin mielenkiintoinen, mutta se mahdollistaa muun osaamisen ennustamisen tilanteissa, joissa ei ole mahdollista hankkia monipuolisempaa tietoa oppijoiden osaamisesta. Esimerkiksi tässä raportoitava tutkimus on yritys saada yleiskuva suurempien oppilasjoukkojen kielitaidosta, vaikka heidän kielenkäyttötaitoaan ei voitu arvioida (poikkeuksena ne, joiden suullista kielitaitoa testattiin). Sanaston hallinta on yksi parhaita muun kielitaidon ennustajia (ks. luku 2) ja sanaston laajuuden tiedetään kehittyvän melko tasaisesti oppijoilla, jotka osallistuvat kouluopetukseen. Tässäkin tutkimuksessa havaittiin, että sanaston laajuus kasvoi luokka-asteen myötä. Huomasimme myös, että suullinen kielitaito ja sanaston hallinta korreloivat keskenään: mitä laajempi sanasto oppilaalla oli, sitä paremmaksi hänen puhumistaitonsa yleensä arvioitiin. Koska sanaston hallinnan tiedetään olevan yhteydessä myös muuhun kielitaitoon (erityisesti tekstin

ymmärtämiseen; ks. luku 2), voidaan tutkimuksen tuloksista vetää sellainen johtopäätös, että tutkittujen oppilaiden muukin englannin osaaminen etenee todennäköisesti suurin piirtein samoilla Kehittyvän kielitaidon asteikon taitotasolla kuin heidän suullinen kielitaitonsa.

Sanaston laajuuden perusteella voi myös arvioida, minkä tasoisia tekstejä oppija pystyy lukemaan itsenäisesti ilman sanakirjan tai muun apuvälineen avulla. Englanninkielisten tekstien ymmärtämisen tutkimuksissa on mm. osoitettu, että lukijan tulisi tuntea noin 90–98 % luetavan tekstin sanoista ymmärtääkseen tekstin sisällön hyvin (ks. Schmitt ym. 2017). Tästä voimme päätellä, että ne oppilaat, jotka saavuttivat yli 90 % tuloksen englannin 500 yleisimpään sanaan perustuvassa testissä osaisivat todennäköisesti lukea suhteellisen vaivatta sellaisia tekstejä, jotka sisältävät vain näitä englannin yleisimpiä sanoja. Sanaston laajuudesta voi myös yrittää päätellä, millä taitotasolla oppija todennäköisesti on. Esimerkiksi Milton ja Alexiou (2009) arvioivat, että kielen oppijan olisi hallittava noin 1500–2500 lemmaa eli sanan perusmuotoa (ja todennäköisesti myös sen tavallisimpia taivutusmuotoja) ollakseen Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolla A2 (esim. suullisessa kielitaidossa tai tekstin ymmärtämisessä). Periaatteessa samalla tavalla voitaisiin ennustaa Kehittyvän kielitaidon asteikon taitotasoa, jotka ovat oikeastaan hienojakoisempi (useampiportainen) versio Eurooppalaisen viitekehyksen tasoista.

Kokonaisuudessaan A1-englannin tutkimus osoitti, että siihen osallistuneilla oppilailla, opettajilla ja huoltajilla oli hyvin myönteinen käsitys perusopetuksen alussa alkavasta englannin opetuksesta. Erityisen mielenkiintoista oli, että oppilaiden positiivinen suhtautuminen englannin opiskeluun ja englannin kieleen oli säilynyt keskimäärin yhtä vahvana niillä yli 180 oppilaalla, jotka olivat osallistuneet tutkimuksen edelliseen osaan vuonna 2018. Varhaisesta kielenopetuksesta muodostuu kaikkien vastaajaryhmien antamista tiedoista kuva, joka vastaa varsin hyvin Vuosiluokkien 1-2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2019:1a) linjauksia: leikinomaisuus ja suullinen viestintä korostuivat kaikkien vastauksissa, ja ne myös koettiin oppilaiden motivaatiota lisääväksi asiaksi. Oppilaat käyttävät englantia vapaa-ajallaan melko usein, ja sitä useammin mitä vanhempia he ovat; englantia on vapaa-ajalla eniten läsnä peleissä, televisiota tai videoita katsellessa ja musiikkia kuunnellessa.

A1-englannin osaamista voitiin jonkin verran arvioida myös standardoitujen kielitehtävien avulla, vaikka oppilaiden ja opettajien ei voitu edellyttää osallistuvan kovin paljon aikaa vievään tutkimukseen tältä osin. Tulokset osoittavat, että vuosiluokkien 2–4 oppilaiden taito puhua englantia on odotuksenmukaisella tasolla ja näyttää etenevän keskimäärin kohti 6. vuosiluokan päätteeksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 määriteltä hyvän osaamisen taitotasoa (A2.1). Vuosiluokan 2 oppilaat pystyvät tyypillisesti nimeämään konkreettisia asioita ja esineitä ja käyttämään luokassa oppimiaan tervehdyksiä, vanhemmat oppilaat taas osaavat muodostaa myös yksinkertaisia lauseita. Tutkimus osoitti myös, että vuoden 2018 tutkimukseen osallistujien englannin sanojen (kirjallinen) ymmärtäminen oli kehittynyt huomattavasti.

Tutkimuksemme ei perustu tilastollisesti edustavaan otantaan, kuten esimerkiksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen eli Karvin tutkimukset, mutta antaa toki laajuudessaan ja eri osapuolten näkökulmia yhdistävänä perustellun kuvan varhaisesta A1-englannista maamme suomenkielisissä kouluissa. Tavoitteemme on toistaa keskeiset osat tutkimuksesta tulevaisuudessa ja näin vankentaa etenkin englannin opiskelumotivaation ja osaamisen muutoksista saatavaa kuvaa.

LÄHTEET

- Alderson, C., Haapakangas, E.-L., Huhta, A., Nieminen, L. & Ullakonoja, R. (2015). *The Diagnosis of Reading in a Second or Foreign Language*. Lontoo: Routledge
- Alderson, C., Huhta, A. & Nieminen, L. (2016). Characteristics of weak and strong readers in a foreign language. *The Modern Language Journal* 100(4), 853–879.
- Bärlund, P. (2012). Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/journals/touko-kesakuu-2012/>
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Honko, M. (2013). *Alakouluikäisen leksikaalinen tieto ja taito: Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Huhta, A. & Leontjev, D. (2019). *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66621>
- Huhta, A. & Suontausta, T. (1993). Suullisen kielitaidon testausmenetelmiä. Teoksessa Takala, S. (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Julkaisusarja B: Teoriaa ja käytäntöä 77. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. ss. 227–266.
- Inha, K. (2018). Vuosi kärkihanketta takana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/vuosi-karkihanketta-takana>
- Koizumi, R. & In'nami, Y. (2013). Vocabulary knowledge and speaking proficiency among second language learners from novice to intermediate levels. *Journal of Language Teaching and Research*, 4,(5), 900–913.
- Könönen, I. & Pyhäjärvi, E. (2021). Opettajien kokemia varhennetun A1-englannin haasteita. Erityispedagogiikan kandidaatintutkielma. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lahti, L., Harju-Autti, R., Verkama, O. & Aaltonen-Kiianmies, K. (2020). Tampereella panostetaan varhennetun kieltenopetuksen kehittämiseen ja monipuolisiin kielivalintoihin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/tampereella-panostetaan-varhennetun-kieltenopetuksen-kehittamiseen-ja-monipuolisiin-kielivalintoihin>
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.
- Milton J., Alexiou T. (2009) Vocabulary size and the Common European Framework of Reference for Languages. Teoksessa Richards B., Daller M., Malvern D., Meara P., Milton J., Treffers-Daller J. (toim.) *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition*. Lontoo: Palgrave Macmillan. ss. 194–214.
- Nation, P. (2006). How large vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63, 59–82.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus (2019:1a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2. Määräykset ja ohjeet 2019:1a*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.docx
- Opetushallitus (2020). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*. Helsinki: Opetushallitus. [9.8.2021]. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf
- Opetushallitus (2021a). A1-kielen opetus luokilla 1–2. [25.4.2021]. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/a1-kielen-opetus-luokilla-1-2>
- Opetushallitus (2021b). Kehittyvän kielitaidon asteikko, toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [13.8.2021]. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-arviointi-perusopetuksessa>
- Opetushallitus (2021c). Kielten kärkihanke ja kieltenopetuksen kehittäminen. [25.4.2021] <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-karkihanke-ja-kieltenopetuksen-kehittaminen>
- Opetushallitus (2021d). Kielten tutoropettajatoiminta. [2.8.2021]. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-tutoropettajatoiminta#anchor-materiaaleja-kielten-tutoropettajatoiminnasta>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). Opetushallitus ja opetus- ja kulttuuriministeriö: Kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta – 4,3 miljoonaa valtionavustuksia jaettu. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu>
- Peltoniemi A. & Hansell, K. (2021). A1-finska i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i årskurserna 1–2. Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv. A1-finska ruotsinkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–2. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia. Utbildningsstyrelsen. Rapporter och utredningar 2021:14. <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/a1-finska-i-den-svensksprakiga-grundlaggande-utbildningen>
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi: Selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja tasosta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. <https://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Schmitt, N., Schmitt, D. & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18(1), 55–88.
- Schmitt, N., Cobb, T., Horst, M. & Schmitt, D. (2017). How much vocabulary is needed to use English? Replication of van Zeeland & Schmitt (2012), Nation (2006) and Cobb (2007). *Language Teaching*, 50(2), 212–226.
- Skinnari, K. (2018). Kieltenopetusta varhennetaan – ollaanko kunnissa valmiita?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(7). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/kieltenopetusta-varhennetaan-ollaanko-kunnissa-valmiita>
- Skinnari, K. & Sjöberg, S. (2018). *Varhaista kieltenopetusta kaikille. Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisien kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2020. *Tilastollinen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turku: Turun yliopisto. Saatavilla: https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/149687/Tilastollisen_aineiston_k%C3%A4sittelyn_ja_tulkinnan_perusteita_2020.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Valtionvarainministeriö (2018). *Julkisen talouden suunnitelma vuosille 2019–2022*. VM/1900/02.02.00.00/2017. <https://vm.fi/documents/10623/307577/Julkisen+talouden+suunnitelma+vuosille+2019-2022/a1aa4c20-64b4-454e-9214-bb7ff3a207da/Julkisen+talouden+suunnitelma+vuosille+2019-2022.pdf>

LIITTEET

Liite 1. Vuosiluokan 2 ja vuosiluokkien 3–6 sanastotehtävät.

Englannin sanatehtävät 2. luokan versio

Oppilaan nimi: _____ Päivä: ____ . ____ . 202__

Koulu: _____ Luokka: _____

Kunta: _____

Tutkija pitää tämän tehtävän suullisesti kahden kesken oppilaan kanssa eli käy läpi osiot suullisesti ja merkitsee oppilaan vastaukset tähän tehtävävihkoon (huolehdi että tämä ohjesivu ja sitä seuraavat 2 tehtävisivua pysyvät yhdessä). Oppilaalla on edessään sivut 2-3 (erillinen moniste, jota voi käyttää kaikkien oppilaiden kanssa; sitä ei anneta oppilaan mukaan); niistä oppilas voi samalla seurata osioita ja niissä olevia sanoja ja nähdä miten ne kirjoitetaan. Oppilas kuitenkin vastaa suullisesti. Auta oppilasta esim. näyttämällä sormella, minkä sanan kulloinkin sanot ääneen ja mitä suomalaisia sanoja hänen pitäisi samalla katsoa (lue ne myös ääneen varmuuden vuoksi).

Ehdotettuja muotoiluja ohjeiksi (näitä voi hiukan varioida mutta pyri pitämään ohjeet samantaisina; oppilasta pitää kuitenkin aina auttaa ja tarvittaessa selventää ohjeita, jotta hän varmasti ymmärtää, mitä hänen odotetaan tekevän):

Tässä tehtävässä kyselen sinulta, mitä englannin sanoja tunnet suomeksi. Sanon ensin englantilaisen sanan, jonka voit myös nähdä paperilla. Kerro minulle tarkoittaako se samaa kuin joku kolmesta suomalaisesta sanasta vai puuttuuko se sana.”

”Tehdään ensin harjoitus. Ensimmäinen sana on **cat** (se kirjoitetaan näin; *näytä sanaa cat paperilla*). Katso näitä kolmea suomalaista sanaa: **seinä**, **kissa** ja **kynä**. Onko englannin sana **cat** sinun mielestäsi suomeksi jotakin näistä sanoista (**seinä**, **kissa** tai **kynä**) -- vai tarkoittaako se ihan jotain muuta?”

- (1) Jos oppilas vastaa sanomalla jonkin noista kolmesta sanasta, merkitse suomalaisen sanan viereen kyseisen englantilaisen sanan numero (jos cat olisi oikea testisana, niin sen numero olisi yksi ja jos oppilas vastaa, että se tarkoittaa kynää, merkitse kynän viereen numero yksi (eli numero joka vastaa vastaukseksi annettua englantilaista sanaa).
- (2) Jos oppilas sanoo ettei cat tarkoita mitään noista kolmesta sanasta, älä tee mitään merkintöjä.
- (3) Jos oppilas sanoo ettei tiedä tarkoittaako cat jotakin noista sanoista, merkitse sanan cat viereen kysymysmerkki).

”Selvä; otetaan seuraavaksi sana **clock**. Tarkoittaako se sinusta samaa kuin joku näistä suomalaisista sanoista **seinä, kissa** tai **kynä**?”

Ja niin edelleen. Kun harjoitus on tehty siirry ensimmäiseen varsinaiseen osioon eli numero 1:een ja käy sen englantilaiset sanat yksitellen läpi niin että kerrot mitkä 1:n kolme suomalaista sanaa ovat ja **varmistat että oppilas katsoo samaa sanaryhmää kuin sinäkin**. Käytä toista paperia peittämään oppilaan sivun ne osiot, joita ei vielä käsitellä; näin hän voi paremmin keskittyä vain siihen osioon, jota käsitellään. Yhteensä osioita on 10, viisi kummallakin sivulla.

Nimi: _____ Päivä: ____ . ____ . 202__

Koulu: _____ Luokka: _____

Kunta: _____

Tässä tehtävässä sinulta kysytään, tiedätkö mitä nämä englanninkieliset sanat tarkoittavat suomeksi. Yhdistä suomenkieliset ja englanninkieliset sanat. **Kirjoita viivalle sen englannin sanan numero, joka mielestäsi tarkoittaa samaa kuin suomenkielinen sana joka on samassa laatikossa.**

Tässä on esimerkki:

seinä ____	1 business
	2 clock
kissa ____	3 cat
	4 pencil
kynä ____	5 shoe
	6 wall

Vastaa tällä tavalla:

seinä <u>6</u>	1 business
	2 clock
kissa <u>3</u>	3 cat
	4 pencil
kynä <u>4</u>	5 shoe
	6 wall

Tehtävässä on aina **ylimääräisiä** englanninkielisiä sanoja, joiden merkitystä sinun ei tarvitse tietää. Yllä olevassa esimerkissä näitä ylimääräisiä sanoja ovat *business*, *clock* ja *wall*.

Listassa on sanoja, joita et tunne. Älä kuitenkaan välitä tästä. Voit arvata, jos haluat, mutta sinun ei ole pakko arvata, jos et tiedä mikä englantilaisista sanoista vastaa suomalaista sanaa. Silloin voit jättää viivan tyhjäksi.

Liite 2. Puheentuottamistehtävässä käytetty luokkahuonekuva.



Liite 3. Puheentuottamistehtävän arviointikriteerit puheen yleistason arvioimiseksi.

(Muokattu Eurooppalaiseen viitekehykseen pohjaavasta Kehittyvän kielitaidon asteikosta, Opetushallitus 2021b)

Alle A1.1.

- **Rakenteet ja sanasto:** sanoo vain muutaman yksittäisen sanan tai esimerkiksi numerot 1–10. Saattaa osata esim. yksittäisen tervehdyksen, mutta jos sanasto on hyvin suppea, se ei riitä A1-1-tasolle.
- **Ymmärtäminen:** Ei ymmärrä kohdekielellä esitettyjä kysymyksiä.

A1.1.

- **Erona edelliseen:** yksittäisiä sanoja muutamasta eri kategoriasta (eläimistä kissa ja koira, värit, viikonpäiviä tms.).
- **Rakenteet ja sanasto:** mahdollisesti muutama tervehdys tai vakiintunut ilmaisu (good morning, hi, hello, bye bye, my name is, numerot, viikonpäivät / *huomenta, moikka*).
- **Sujuvuus:** Vaatii paljon johdattelua ja ohjeistusta tuottaakseen kohdekieltä.
- **Ymmärtäminen:** osaa vastata kohdekielellä yksinkertaisiin äidinkielellä esitettyihin kysymyksiin: mikä eläin/väri tämä on. Ei tarvitse vielä ymmärtää kohdekielellä esitettyjä kysymyksiä.

A1.2.

- **Erona edelliseen:** vähän laajempi sanasto: esim. enemmän eläimiä kuin kissa ja koira, perhesanoja, ruokia, koulusanoja. **Jos ei tule yhtään pidempää ilmaisua --> A1.1.**
- **Rakenteet ja sanasto:** vakiintuneet ilmaisut, mutta ei ehkä osaa luoda itse uutta lausetta: what's your name, how are you, I like ice cream, happy birthday. Verbien osaaminen vielä puutteellista.
- Muita apukeinoja: what animal is this, what colour is this, can you say these numbers.
- **Sujuvuus:** Poimii ja kertoo kuvasta kohdekielellä osaamia asioita toisinaan melko aloitteellisesti.
- **Ymmärtäminen:** Ymmärtää muutamia yksinkertaisia, tilanteeseen liittyviä kohdekielellä esitettyjä kysymyksiä ja osaa mahdollisesti vastata niihin kohdekielellä – apuna voitu käyttää kuvasta osoittamista.

A1.3.

- **Erona edelliseen:** luo lauseita itse + laajempi sanasto.
- **Rakenteet ja sanasto:** Osaa esim. enemmän eläimiä kuin kissa ja koira, perhesanoja, ruokia, koulusanoja. Osaa kertoa lyhyesti asioita, selviää yksinkertaisesta keskustelusta, osaa joitakin verbejä (enemmän kuin vakiintuneita ilmaisuja). Osaa muodostaa yksinkertaisia lauseita itsenäisesti (tekemisestä, olotiloista yms.): dog is happy, cat is black, dog reads/ is reading. *Koira pelaa/kirjoittaa/syö/ lukee.* Verbien taivutuksessa voi olla virheitä, mutta lauseet ovat ymmärrettäviä (dog read, dog reading).

- **Ymmärtäminen:** Ymmärtää osan kohdekielellä esitetyistä kysymyksistä ja osaa mahdollisesti vastata niihin kohdekielellä – apuna voitu käyttää kuvasta osoittamista.

A2.1.

- **Erona edelliseen:** pidempiä lauseita ja kertovia rakenteita.
- **Rakenteet ja sanasto:** pidempiä lauseita: gorilla is coming from the window, a cat playing the piano, do you have a pencil, it's under the tiger's chair, I see a fridge with the food.
 - Osaa kertoa kuvasta ja sen tapahtumista melko yksinkertaisin lausein. Rakenteista osaa kysymyslauseita, prepositioita, omistusmuotoja. Verbien taivutus pääosin virheetöntä, mutta voi tehdä toisinaan virheitä – esim. cats are playing vs cats is playing, dog reads vs dog read.
 - Puhe saattaa olla "kertovaa" tai "selostavaa" ja jossain määrin sidosteista: there is, I see ja / *tossa on, voitko sä antaa... ?* mutta äidinkieltä on vielä paljon seassa, ei vielä jatkuva ja yhtenäistä kerrontaa kohdekielellä
- **Sujuvuus:** Miettimistauot voivat olla melko pitkiä. Kaipaa tutkijalta ohjeistusta ja apua/ kannustusta tuottamiseen.
- **Ymmärtäminen:** Ymmärtää kuvasta esitettyjä selkeitä kysymyksiä, mutta voi vaatia toistoa tai omalle kielelle kääntämistä.

A2.2.

- **Erona edelliseen:** pidempiä ja vaativampia lauseita.
- **Rakenteet ja sanasto:** Pitkähköjä lauseita ja mahdollisesti sidosteisuutta. Kuitenkin jonkun verran virheitä. Esim. *"They are the kids, this all, and they are learning what all is this ones"* *"Doing some weird things except for learning"*. / *"No tuo koira se piirtää yks kuva ja tuo tiikerikin piirtää. Sit tuo hevonen hän näyttää jotain ja tuo kissa pelaa pianoa."*
- **Sujuvuus:** Miettimistauot melko pitkiä.
- **Ymmärtäminen:** Ymmärtää kuvasta esitettyjä selkeitä kysymyksiä, mutta voi vaatia toistoa tai omalle kielelle kääntämistä.

B1.1.

- **Erona edelliseen:** Tuottaa enemmän ja sujuvampaa puhetta kohdekielellä kuin A2-tasolla.
- **Rakenteet ja sanasto:** Puhe säilyy vielä konkreettisella tasolla (vähemmän esim. ääneen pohdintaa kohdekielellä verrattuna B1.2.).
- **Sujuvuus:** Käyttää kohdekieltä melko sujuvasti. Puheessa jonkin verran miettimistaukoja. Lapsi saattaa pohtia kohdekielellä. Kaipaa tutkijalta ohjeistusta tai kannustusta jonkin verran.
- **Ymmärtäminen:** Ei ongelmia ymmärtää tutkijan puhetta / kysymyksiä.

B1.2.

- **Erona edelliseen:** Itsenäinen kielenkäyttäjä. Vaatii vain vähän apua tai kannustusta tutkijalta (vähemmän kuin B1.1.-tasolla).
- **Rakenteet ja sanasto:** Osaa selostaa kuvasta oma-aloitteisesti (jos on sen luonteinen lapsi kyseessä). Käyttää kohdekieltä runsaasti ja sujuvasti.

- Mahdollisesti korjaa omaa puhettaan, jos tulee virheitä. Puheessa saat-
taa olla esim. ääneen pohdintaa: "could there be any other animals around here".
 - Kieli sisältää monimutkaisia ja mahdollisesti idiomaattisia rakenteita
(esim. a dog who seems to be a little upset about drawing).
 - Kertoo kuvaillen, eritellen ja vertaillen.
- **Ymmärtäminen:** Ei ongelmia ymmärtää tutkijan puhetta / kysymyksiä.

Liite 4. Puheentuottamistehtävän arviointikriteerit neljän puheen piirteen arvioimiseksi.

(asteikot on kehitetty HY:n, Aallon ja JY:n yhteisessä DigiTala-tutkimusprojektissa)

Sujuvuus (Puheen sujuvuus ja vaivattomuus) [Fluency/ Flyt]

0= Ei voi arvioida. [jos oppilas sanoo vain yksittäisiä sanoja, sujumisen arvioiksi tulee nolla]

1= Epäsujuva; paljon taukoja, toistoja, katkoksia ja empimistä.

2= Kohtalaisen sujuva; joitakin taukoja, toistoja, katkoksia ja empimistä.

3= Todella sujuva ja vaivaton; ei häiritseviä taukoja, toistoja, katkoksia tai empimistä.

Ääntäminen (äänteiden ja prosodisten piirteiden hallinta ja ääntämisen ymmärrettävyys)

[Pronunciation/Uttal]

0= Ei voi arvioida [oppilas ei käytä englantia tai sanoo vain 1–2 yksittäistä sanaa tehtävässä]

1= Heikko, vaikea ymmärtää, paljon ongelmia ääntämisessä.

2= Kohtalainen, melko helppo ymmärtää, vaikka tulisi vain vähän puhetta, mutta joitakin ongelmia ääntämisessä.

3= Hyvä, täysin ymmärrettävä, ei suurempia ongelmia ääntämisessä.

Ilmaisun laajuus (kuinka laajaa sanastoa, rakenteita ja ilmauksia puhuja käyttää)

[Vocabulary/Omfattning]

0= Ei voi arvioida.

1= Yksittäisiä sanoja ja/tai standardifraaseja/ilmauksia.

2= Perussanasto, tuottaa (yksinkertaisia) lauseita.

3= Monipuolinen sana- ja ilmaisuvaranto. Kertoo kuvasta monipuolisilla lauseilla.

Sanaston ja kieliopin tarkkuus (sanasto- ja kielioppivirheiden vaikutus ymmärrettävyyteen) [Vocabulary and grammar – Accuracy/Korrekthet]

0= Ei voi arvioida [vain yksittäisiä sanoja – ei fraaseja]

1= Paljon sanasto- ja kielioppivirheitä, virheet haittaavat ymmärtämistä.

2= Joitakin sanasto- ja kielioppivirheitä, virheet eivät oleellisesti vaikuta ymmärrettävyyteen.

3= Korkeintaan yksittäisiä sanasto- ja kielioppivirheitä, virheet eivät oleellisesti vaikuta ymmärrettävyyteen.



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

A1-ENGELSKA I DEN FINSKSPRÅKIGA GRUND- LÄGGANDE UTBILDNINGEN I ÅRSKURSERNA 1–6

Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv

Karita Mård-Miettinen
Ari Huhta
Anna Reini
Anni Stylman

INNEHÅLL

FÖRORD.	99
SAMMANFATTNING.	100
1 INLEDNING.	101
2 DELTAGARE I STUDIEN OCH FORSKNINGSVERKTYG.	107
3 LÄRARNAS ERFARENHETER AV TIDIG UNDERVISNING I ENGELSKA.	113
3.1 Lärarnas bakgrund.	113
3.1.1 Lärarnas språkliga bakgrund och språkkunskaper.	114
3.1.2 Lärarnas utbildningsbakgrund.	115
3.1.3 Undervisningserfarenhet.	118
3.2 Undervisningsarrangemang för tidig A1-engelska i skolor och kommuner.	120
3.3 Läroplanen för tidig A1-engelska och mål för undervisningen.	121
3.4 Praxis och erfarenheter i fråga om undervisningen i A1-engelska.	122
3.4.1 Praxis och erfarenheter i fråga om undervisningen i A1-engelska.	122
3.4.2 Arbetssätt och betoningar.	125
3.4.3 Undervisningsmaterial och temaområden i undervisningen.	128
3.4.4 Lärarnas erfarenheter av distansundervisning i engelska.	131
3.5 Fortbildning.	132
3.6 Studiens huvudresultat för lärarnas del.	133
4 ELEVERNA.	135
4.1 Elevenkäten.	135
4.1.1 Elevernas språkliga bakgrund.	135
4.1.2 Elevernas attityder till engelska språket och studier i språket.	135
4.1.3 Elevernas egen bedömning av sina kunskaper i engelska.	137
4.1.4 Elevernas bedömning av sin förmåga att lära sig.	139
4.1.5 Elevernas språkmedvetenhet.	140
4.1.6 Nervositet vid användning av engelska.	141
4.1.7 Användning av engelska på fritiden.	143
4.1.8 Föräldrarnas och kamraternas stöd.	143
4.1.9 Förändringar i elevernas attityder och språkanvändning mellan 2018 och 2020.	144
4.1.10 Elevernas användning av engelska på fritiden och förändringar i den 2018–2020.	146

4.2	Elevernas prestationer i språkuppgifter.	149
4.2.1	Elevernas muntliga färdigheter i engelska.	149
4.2.2	Ordförrådets omfattning.	152
4.2.3	Utvecklingen av det engelska ordförrådet mellan 2018 och 2020.	153
4.3	Studiens huvudresultat för elevernas del.	155
5	VÅRDNADSHAVARNAS ÅSIKTER OM UNDERVISNINGEN I ENGELSKA.	158
5.1	Elevernas bakgrund enligt vårdnadshavarna.	158
5.2	Vårdnadshavarnas erfarenheter av barnets studier i engelska	158
5.2.1	Vårdnadshavarnas uppfattning om vad som är lätt i studierna i engelska.	160
5.2.2	Vårdnadshavarnas uppfattning om vad som är svårt i studierna i engelska.	160
5.3	Vårdnadshavarnas åsikter om barnets inlärnin g av engelska på fritiden.	161
5.4	Vårdnadshavarnas uppfattningar om undervisningen i A1-engelska.	162
5.5	Vårdnadshavarnas åsikter om tidig språkundervisning.	163
5.5.1	Fördelar med tidig språkundervisning	163
5.5.2	Nackdelar med tidig språkundervisning	165
5.5.3	Önskemål i fråga om den tidiga språkundervisningen.	166
5.6	Vårdnadshavarnas uppfattning om studierna i A1-språken.	166
5.6.1	Språk som är nyttiga för barnet	166
5.6.2	Starttidpunkt för studierna i A1-språket och dess effekter.	167
5.7	Vårdnadshavarnas erfarenheter av distansundervisning i engelska	170
5.8	Huvudresultat i vårdnadshavarenkäten.	171
6	SAMMANFATTNING OCH SLUTORD.	173
	KÄLLOR.	181
	BILAGOR.	183
	Bilaga 1. Ordförrådsuppgifter i årskurs 2 och årskurs 3–6.	183
	Bilaga 2. Klassrumsbild som användes i talproduktionsuppgiften.. . . .	186
	Bilaga 3. Bedömningskriterier för bedömning av den allmänna nivån på talet i talproduktionsuppgiften.. . . .	187
	Bilaga 4. Bedömningskriterier för bedömning av fyra egenskaper hos tal i talproduktionsuppgiften.. . . .	190

FÖRORD

I slutet av 2019 kom Jyväskylä universitet och Åbo Akademi överens med Utbildningsstyrelsen om att det ska utföras en studie om den tidiga undervisningen i A1-språket (avtal nr OPH-2122-2019) med finansiering från Utbildningsstyrelsen. Studien kallades *Uppföljande undersökning av A1-finska och A1-engelska 2020*, och som namnet säger fokuserade studien på A1-engelska (Jyväskylä universitets delstudie) och på A1-finska (Åbo Akademi delstudie). I studien deltog elever från årskurserna 1–6. Studien som gällde undervisningen i finska riktade sig till de elever som inlett sin skolgång läsåret 2019–2020. I den studie som gällde undervisningen i engelska hade en stor del av eleverna inlett skolgången läsåret 2019–2020, men studien omfattade också elever ända till årskurs 6. Den ursprungliga avsikten var att studien skulle vara klar våren 2020, men på grund av covid-19-pandemin måste den studie som gällde eleverna flyttas till hösten 2020 och delvis till början av 2021.

Denna rapport presenterar de resultat som erhöles om A1-engelska i den finskspråkiga grundläggande utbildningen ur lärarnas, elevernas och deras vårdnadshavares perspektiv. De resultat som erhöles för A1-finska presenteras i en separat rapport (Peltoniemi & Hansell, 2021), men i slutet av båda rapporterna jämförs de viktigaste resultaten för båda språkens del.

Delstudien om undervisningen i engelska omfattade också elever som 2008 hade deltagit i en liknande studie, som också finansierades av Utbildningsstyrelsen (Huhta & Leontjev 2019). I detta avseende är det således frågan om en uppföljningsstudie, eftersom det är möjligt att jämföra dessa elevers svar (t.ex. på frågor om attityderna till studierna i engelska) och resultat i uppgifter som mätte deras språkkunskaper 2018 med deras svar och resultat 2020. Men vi betraktar den här rapporterade studien också som den första delen av en longitudinell studie där de elever som 2019–2020 inledde studierna i engelska och finska kommer att följas även i framtiden, så att den bild som erhålls nu ska bli mer komplett.

Denna studie hade inte varit möjlig utan insatser från väldigt många aktörer. Vi vill tacka särskilt alla elever, lärare och vårdnadshavare som deltog i studien, liksom de skolor och kommuner där studien genomfördes. Utan dem hade projektet inte varit möjligt att genomföra. Vi tackar Utbildningsstyrelsen för finansieringen av studien och medlemmarna i projektets styrgrupp för deras stöd och råd i de olika faserna av studien. Följande personer var medlemmar i styrgruppen: från Utbildningsstyrelsen Annamari Kajasto, Yvonne Nummela, Marjo Rissanen och Karoliina Inha (t.o.m. 6.2.2020) och från olika universitet Michaela Pörn (Åbo Akademi), Ritva Kantelinen (Östra Finlands universitet, fr.o.m. 15.9.2020) och Riikka Alanen (Jyväskylä universitet, t.o.m. 14.9.2020). I planeringen och genomförandet av delstudien om undervisningen i engelska deltog utöver författarna till denna rapport även Dmitri Leontjev och Kristiina Skinnari från språk- och kommunikationsvetenskapliga institutionen vid Jyväskylä universitet samt flera forskningsintervjuare och personer som transkriberade och kodade materialet: Jenna Savolainen, Karoliina Inha, Johanna Smedberg, Satu Berggren, Saija Saarenlita, Heli Somero-Mononen, Salla Keinänen och Milka Siponkoski. Deras arbete möjliggjorde en omfattande insamling av data och lade grunden för analysen av data för denna slutrapport och framtida publikationer.

SAMMANFATTNING

I rapporten redogörs för de resultat som erhöles i den under 2020 och 2021 genomförda studien *A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6: Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia (A1-engelska i årskurserna 1–6 i den finskspråkiga grundläggande utbildningen: Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv)*. Denna studie inriktade sig på årskurs 1–6 i den finskspråkiga grundläggande utbildningen och var en del av en större helhet som förutom denna del (A1-engelska i den finskspråkiga grundläggande utbildningen), som Jyväskylän universitet var ansvarig för, även innehöll en studie om A1-finska i årskurs 1–2 i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen, en studie som Åbo Akademi genomförde samtidigt. Studierna finansierades av Utbildningsstyrelsen. I studien om A1-engelska deltog totalt 363 elever och 550 lärare samt 129 vårdnadshavare till de elever som deltog i studien. Syftet med studien var att undersöka den tidigt inledda undervisningen i engelska ur dessa tre parter synvinkel och skapa en övergripande bild av undervisningen. I studien undersöktes bland annat parternas attityder till den tidiga undervisningen i A1-engelska, undervisningsarrangemangen, metoderna och materialen samt styrkorna och utmaningarna i den tidiga inläringen av engelska. Om dessa aspekter skaffades information genom enkäter som lärare och vårdnadshavare besvarade på nätet och eleverna skriftligt i klassen eller, när det gällde de yngsta eleverna, muntligt genom en intervju på tu man hand med en forskare. Dessutom genomgick eleverna ett test som mätte deras ordförråd i engelska, och de yngre eleverna utförde också en taluppgift i engelska.

De lärare, elever och vårdnadshavare som deltog i studien förhöll sig positiva till undervisningen i A1-engelska och till att den börjar redan i årskurs 1. De flesta elever tycks ha kvar sin positiva attityd till A1-engelskan även senare i den grundläggande utbildningen, vilket observerades vid jämförelse av de svar som mer än 180 elever i årskurserna 4–6 gav med de svar som de gav i ett pilotprojekt som gällde tidigarelagd A1-engelska, ett projekt som genomfördes 2018. Alla grupper av informanter hade mycket likadana uppfattningar om undervisningens karaktär, och det som betonades var inriktningen på lekfullhet i lärandet, vilket ansågs allmänt motivera lärandet. Eleverna uppgav att de använder engelska ganska regelbundet även på sin fritid; särskilt när de spelar, tittar på videor och lyssnar på musik. Användningen av engelska på fritiden ökade tydligt med elevernas ålder och var störst bland eleverna i årskurs 6. Med undantag av några elever i årskurs 2 hade eleverna i årskurserna 2–4 som utförde den muntliga uppgiften uppnått minst kunskapsnivå A1.1, de äldre eleverna också nivåerna A1.2–A1.3 och en del till och med nivå A2. De som deltog i studien 2018 hade fått ett betydligt större ordförråd i engelska under de tre åren mellan studierna.

1 INLEDNING

År 2018 beslutade statsrådet att språkundervisningen inom den grundläggande utbildningen från och med den 1 januari 2020 inleds redan i årskurs 1 (Undervisnings- och kulturministeriet 2018; Finansministeriet 2019). Beslutet om att tidigarelägga språkundervisningen baserade sig på rekommendationer som gavs i professor Riitta Pyykkös (2017) utredning om läget för och nivån på språkreserven i Finland. I Pyykkös utredning och i den offentliga debatten har man som motivering för att tidigarelägga språkundervisningen använt särskilt de argumenten att de sensitiva perioderna för lärande bör utnyttjas och att en tidig start har positiva effekter på motivationen att studera språk och attityderna till språkstudier (Skinnari 2018).

För den tidiga inledningen av språkundervisningen beslutade statsrådet 2018 att också ändra förordningar om den grundläggande utbildningen och om timfördelningen (statsrådets förordning 793/2018). Genom ändringen ökades antalet årsveckotimmar i årskurs 1 och 2 med två timmar, som riktades till undervisningen i A1-språket i årskurs 1. Undervisningen i A1-språket måste inledas senast på våren i årskurs 1 med minst 0,5 årsveckotimmar. Även Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (Utbildningsstyrelsen 2014) ändrades och kompletterades i fråga om undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2. Dessa ändringar och kompletteringar (*Ändringar och kompletteringar som berör undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*) publicerades i maj 2019 (Utbildningsstyrelsen 2019:1b) och kallas i detta dokument *Grunderna för läroplanen för A1-språket i årskurserna 1–2*.

Utbildningsanordnarna erbjöds stöd för tidigareläggandet av språkundervisningen genom projektfinansiering från statsrådets spetsprojekt för 2017–2018 (Spetsprojekt 1) och 2019 (Spetsprojekt 2). Sammanlagt 95 projekt fick finansiering 2017–2018 och 118 projekt 2019 (Inha 2018; Utbildningsstyrelsen 2021c). Soveltavan kielentutkimuksen keskus (Centret för tillämpad språkforskning) vid Jyväskylä universitet genomförde en uppföljningsstudie i de pilotskolor som deltog i det första spetsprojektet, ett projekt som under vårterminen 2018 involverade cirka 700 elever i årskurs 1–3, cirka 200 lärare och cirka 80 vårdnadshavare från cirka 20 skolor på olika håll i Finland. I studien jämfördes elever som inlett tidigarelagda studier i engelska i årskurs 1–2 med elever som inlett sina studier i årskurs 3. Enligt Huhtas och Leontjevs (2019) uppföljningsrapport förhöll sig majoriteten av eleverna, lärarna och vårdnadshavarna positiva till att undervisningen i engelska tidigarelagts. Både lärarna och föräldrarna ansåg att yngre elever lär sig språk lättare. Enligt lärarenkäten använder lärarna mångsidiga metoder och material i den tidigarelagda undervisningen i engelska, och de ansåg att framför allt fokus på lekfullhet och muntliga språkfärdigheter stöder unga elever. Resultaten i fråga om de muntliga språkfärdigheterna hos de elever i årskurs 1 som deltog i tidigarelagd undervisning i engelska motsvarade förväntningarna, det vill säga majoriteten förstod enkla frågor och en del kunde också besvara dem, vanligtvis med enstaka ord. Eleverna i årskurs 2 och 3 kände betydligt bättre igen de vanligaste engelska orden än eleverna i årskurs 1, vilket delvis beror på att de äldre eleverna är bättre på att skriva finska, men sannolikt också på att de använder mer engelska på fritiden än de yngre eleverna. Av elevenkäten framgick att de äldre eleverna använder betydligt mer engelska på sin fritid än de yngre, och de bedömde också att de kan engelska bättre än de yngre eleverna.

I början av 2018 gjordes också en utredning på kommunnivå om den tidigarelagda språkundervisningen bland kommunaktörer som hade fått erfarenhet av tidigarelagd språkundervisning bland annat genom spetsprojekten. Enligt denna utredning, som genomfördes av Skinnari och Sjöberg (2018), visar erfarenheterna att den tidiga språkundervisningen bör vara åldersanpassad, tilltalande och kognitivt utmanande, det vill säga ha fokus på aktiverande arbetssätt, lekfullhet och muntliga språkfärdigheter samt basera sig på bildmaterial. En sådan undervisningen kan enligt utredningen ges bäst av en motiverad och entusiastisk lärare som är insatt i tidig språkpedagogik och kan språket (Skinnari 2018:4).

Den föreskrift som Utbildningsstyrelsen utfärdade i maj 2019 om undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 förutsätter att utbildningsanordnaren definierar mål och innehåll för A1-lärokursen i årskurserna 1–2 samt gör de ändringar som behövs i målen och innehållen för A1-lärokursen i årskurserna 3–6 (Utbildningsstyrelsen 2019:1b). Dessa ska grunda sig på de nya läroplansgrunder som utarbetats för undervisningen i A1-språket för årskurserna 1–2. De nationella grunderna innehåller beskrivningar av undervisningens uppdrag, mål för undervisningen och lärandet samt innehåll som anknyter till målen. I grunderna beskrivs också mål för arbetssätt och lärmiljöer, handledning, differentiering, stöd och bedömning av elevens lärande.

I Grunderna för läroplanen för A1-språket i årskurserna 1–2 (Utbildningsstyrelsen 2019:1b 25) anges att det särskilda uppdraget i undervisningen i främmande språk i årskurserna 1–2 är att hos eleverna väcka en positiv attityd till att lära sig språk samt att uppmuntra dem att tro på sin egen förmåga att lära sig språk och modigt använda även det lilla de kan på ett annat språk. Samma uppdrag gäller dock även undervisningen i främmande språk i årskurserna 3–6 (Utbildningsstyrelsen 2014: 134). Dessutom ska undervisningen i årskurserna 1–2 väcka elevernas nyfikenhet på språk och stödja elevernas förmåga att iaktta och använda sig av språkliga och kulturella intryck. I undervisningen i läroämnet ska man betona glädje i lärandet, aktiverande och varierande arbetssätt samt mångsidiga teman. Temana bör vara kopplade till vardagen och till elevernas egna intressen, och de bör väljas tillsammans med eleverna. De elever som deltar i undervisningen i främmande språk i årskurserna 1–2 behöver inte kunna läsa och skriva, så undervisningen bör främst vara inriktad på muntlig kommunikation. Elevernas intresse för det talade och skrivna språket väcks och ökas efterhand.

Målen för undervisningen och lärandet samt innehåll som anknyter till målen är följande i årskurserna 1–2 i A1-lärokurs i främmande språk (Utbildningsstyrelsen 2019:1b 26–28):

Mål för undervisningen	Mål för lärandet som visningen härletts ur målen för undervisningen	Innehåll som anknyter till målen	Mångsidig kompetens
Kulturell mångfald och språklig medvetenhet			
M1 Eleven bekantar sig med olika språk och kulturer i skolan, närmiljön och i Finland. Eleven handleds att känna igen målspråket och kunna skilja det från andra språk.	Eleven lär sig iaktta språklig och kulturell mångfald i sin vardag samt lär sig känna igen målspråket och skilja det från andra språk hen kan. (används inte som bedömningsgrund)	I1 I undervisningen reflekterar man tillsammans över vilka språk som talas i skolan, närmiljön samt i Finland och man bekantar sig med de olika kulturerna. Eleverna diskuterar vilka likheter och olikheter det finns mellan olika språk.	K1, K2, K5, K7
M2 Handleda eleven att värdesätta sin egen språkliga bakgrund samt språklig och kulturell mångfald.	Eleven lär sig värdesätta sin egen språkliga bakgrund och olika språk och kulturer. (används inte som bedömningsgrund)	I1 Eleverna funderar tillsammans på den språkliga och kulturella mångfaldens betydelse och värde för olika gemenskaper.	K1, K2

Mål för undervisningen	Mål för lärandet som vvisningen härletts ur målen för undervisningen	Innehåll som anknyter till målen	Mångsidig kompetens
Färdigheter för språkstudier			
M3 Erbjuder eleven möjligheter att samarbeta med andra och fungera i grupp.	Eleven lär sig samarbeta och fungera i grupp med andra.	I2 Eleverna övar att samarbeta och arbeta parvis och i grupper.	K1, K2, K6
M4 Handleder eleven att göra iakttagelser om språket och språkbruket och utveckla sin språkliga slutledningsförmåga.	Eleven lär sig gissa och härleda ords och uttrycks betydelser samt att göra iakttagelser om språket och språkbruket. (används inte som bedömningsgrund)	I2 I undervisningen iakttar man huvudsakligen talat språk. Eleverna övar på att härleda ords betydelse utifrån kontexten, allmänbildningen eller andra språkkunskaper.	K1, K4, K5
M5 Eleverna bekantar sig tillsammans med olika sätt att lära sig språk och prövar vilka sätt att lära sig som passar dem själva bäst. Eleverna övar tillsammans att ställa upp mål för sina språkstudier.	Eleven lär sig känna igen, pröva på och öva samt använda olika färdigheter för språkstudier.	I2 Eleverna diskuterar och funderar hur och på vilka olika sätt man kan lära sig språk. Eleverna övar olika sätt att lära sig språk. Eleverna övar på att utvärdera både sina egna och sina klasskamraters språkkunskaper med hjälp av till exempel den europeiska språkportfolien.	K1, K7
Växande språkkunskap, förmåga att kommunicera			
M6 Uppmuntra eleven att använda språket på ett mångsidigt sätt i olika kommunikationssituationer.	Eleven lär sig använda språket i några ofta återkommande rutinmässiga kommunikationssituationer med stöd av sin samtalspartner.	I3 Innehållet väljs utgående från elevernas vardag och intressen. Innehållet väljs tillsammans med eleverna. En central del av innehållet i undervisningen är att använda språket för olika syften, till exempel för att hälsa, säga adjö, berätta om sig själv samt för olika situationer i vardagen. Eleverna tränar ett artigt språkbruk i olika kommunikationssituationer. Som en del av kommunikationen tränar eleverna ordförråd samt strukturer och fraser till exempel med hjälp av sång, lek, drama och spelifiering.	K1, K2, K4, K6, K7
M7 Handleder eleven att använda olika non-verbala tillvägagångssätt samt olika sätt för att härleda ords betydelse. Uppmuntra eleven att uttrycka sina egna iakttagelser och sina svårigheter att förstå budskapet.	Eleven lär sig använda non-verbala hjälpmedel, till exempel gester, miner, ordförråd och digitala färdigheter för att klara av kommunikationssituationer. Eleverna lär sig gissa eller härleda enskilda ords betydelse. Eleven lär sig uttrycka att hen har förstått budskapet. Eleven lär sig framföra sina egna iakttagelser.	I3 I undervisningen diskuterar och funderar man över hur man ska agera om man endast har ringa kunskaper i ett språk. Eleverna övar att använda olika hjälpmedel för att kommunicera, till exempel att använda gester och att rita. Eleverna övar att härleda ords betydelse utifrån kontexten, allmänbildningen eller andra språkkunskaper. Eleverna lär sig uttryck som behövs då det uppstår svårigheter med att förstå budskapet.	K1, K2, K3, K4, K5, K7
M8 Uppmuntra eleven att använda språket på ett för kommunikationssituationen och kulturen lämpligt sätt.	Eleven lär sig använda ett antal för språket och kulturen vanliga artighetsfraser.	I3 Eleven får vänja sig vid att använda de för språket och kulturen vanligaste artighetsfraserna i vardagliga kommunikationssituationer, till exempel för att hälsa, säga adjö, tacka och be om hjälp. Eleverna övar på olika naturliga sätt att reagera i kommunikationssituationer.	K2, K4, K6, K7

Mål för undervisningen	Mål för lärandet som vvisningen härletts ur målen för undervisningen	Innehåll som anknyter till målen	Mångsidig kompetens
Växande språkkunskap, förmåga att tolka texter			
M9 Handleda eleven att förstå målspråkets vanligaste ord och uttryck i kommunikationssituationer som är bekanta för eleven.	Eleven lär sig förstå ett antal ord och uttryck som hen hör och ser.	I3 Innehållet väljs utgående från elevernas vardag och egna intressen. Innehållet väljs tillsammans med eleverna. Eleverna får i första hand ta del av talade texter och så småningom även skrivna texter samt språket som hörs och syns i vardagen. Eleverna övar på målspråkets uttal, betoning av ord och satsbetoning samt talrytm och intonation. Eleverna övar att förstå språket med hjälp av till exempel sång, lek, ramsor, berättelser och bilder.	K1, K2, K3, K4, K5, K7
Växande språkkunskap, förmåga att producera texter			
M10 Handleda eleven att i olika situationer som är bekanta för eleven använda de vanligaste orden och uttrycken på målspråket, särskilt i tal, samt att träna uttalet.	Eleven lär sig använda de vanligaste orden och uttrycken samt att uttala dem förståeligt.	I3 Innehållet väljs utgående från elevernas vardag och egna intressen. Innehållet väljs tillsammans med eleverna. Eleverna övar mycket och på ett mångsidigt sätt målspråkets uttal, betoning av ord och satsbetoning samt talrytm och intonation. Eleverna övar ord och satsstrukturer som en del av kommunikationen i situationer som är bekanta för eleverna med hjälp av till exempel bilder, sång, lek, ramsor, berättelser, drama och spelifiering. Eleverna ges så småningom möjlighet att öva sig att skriva.	K1, K2, K3, K4, K5, K7

I årskurserna 3–6 är målen för undervisningen och innehåll i A1-engelska följande (Utbildningsstyrelsen 2014: 223-224):

Mål för undervisningen	Inne- håll	Föremål för bedömningen i läroämnet	Kunskapskrav för goda kunskaper/ vitsordet åtta
Kulturell mångfald och språkmedvetenhet			
M1 vägleda eleven att lägga märke till den språkliga och kulturella mångfalden i den närmaste omgivningen och i världen samt engelskans ställning som ett globalt kommunikationsspråk	I1	Förmåga att gestalta den språkliga miljön	Eleven kan i huvuddrag beskriva hurudana språk det finns i hens närmiljö, vilka språk det talas mest i världen och hur utbrett det engelska språket är.
M2 motivera eleven att värdesätta sin egen språkliga och kulturella bakgrund och den språkliga och kulturella mångfalden i världen samt att bemöta människor fördomsfritt	I1		Används inte som bedömningsgrund. Eleven handleds att som en del av självbedömningen reflektera över sina egna erfarenheter
M3 vägleda eleven att lägga märke till vad som förenar respektive skiljer olika språk åt samt stödja utvecklingen av hens språkliga slutledningsförmåga	I1	Språklig medvetenhet	Eleven uppfattar likheter och olikheter i t.ex. strukturer, ordförråd och betydelser mellan engelskan och modersmålet eller andra språk hen kan.
M4 handleda eleven att förstå att det finns gott om material på engelska och att välja innehållsmässigt och till svårighetsgraden lämpligt material som stödjer det egna lärandet	I1	Förmåga att hitta engelskspråkigt material	Eleven kan beskriva och hitta engelskspråkigt material som stödjer det egna lärandet.

Mål för undervisningen	Innehåll	Föremål för bedömningen i läroämnet	Kunskapskrav för goda kunskaper/vitsordet åtta
Färdigheter för språkstudier			
M5 tillsammans gå igenom målen för undervisningen och skapa en tillåtande studieatmosfär, där det viktigaste är att budskapet går fram och att uppmuntra varandra att lära sig tillsammans	I2	Kännedom om målen för undervisningen och om hur man arbetar som grupp	Eleven kan beskriva målen för undervisningen och deltar i gemensamma arbetsuppgifter.
M6 handleda eleven att ta ansvar för sina språkstudier, uppmuntra hen att modigt öva sina kunskaper i engelska, också med hjälp av digitala verktyg, samt att pröva sig fram till vilka sätt att lära sig språk som passar hen bäst	I2	Förmåga att ställa upp mål för sina språkstudier och att hitta väl fungerande studiemetoder	Eleven ställer upp mål för sina språkstudier, övar sig i olika sätt att lära sig språk också med hjälp av digitala verktyg och utvecklar och utvärderar sina kunskaper.
Växande språkkunskap, förmåga att kommunicera			Kunskapsnivå A2.1
M7 handleda eleven att öva sig i att kommunicera på olika sätt och i olika miljöer också genom att uppmuntra till fortsatt interaktion oberoende av avbrott och pauser	I3	Förmåga att kommunicera i olika situationer	Eleven kan utbyta tankar eller information i bekanta och vardagliga situationer och stundtals hålla igång en konversation.
M8 uppmuntra eleven att med hjälp av olika slag av strategier hålla igång och utveckla en kommunikation	I3	Förmåga att använda kommunikationsstrategier	Eleven deltar i allt högre grad i kommunikation. Använder mera sällan nonverbala uttryck. Måste ganska ofta be samtalspartnern upprepa eller förtydliga. Kan i någon mån utnyttja samtalspartnerns uttryck i sin egen kommunikation.
M9 stödja elevens kulturellt lämpliga språkbruk genom att erbjuda möjligheter att mångsidigt öva sig i sociala situationer	I3	Kulturellt lämpligt språkbruk	Eleven klarar av korta sociala situationer. Kan använda de vanligaste artiga hälsnings- och tilltalsfraserna samt artigt framföra till exempel önskemål, invitationer, förslag och ursäakter och besvara sådana.
Växande språkkunskap, förmåga att tolka texter			Kunskapsnivå A2.1
M10 handleda eleven att med hjälp av olika läs- och hörförståelsestrategier sätta sig in i talade och skrivna texter av varierande svårighetsgrad	I3	Förmåga att tolka texter	Eleven förstår texter som innehåller enkla, bekanta ord och uttryck samt tydligt tal. Förstår det centrala innehållet i korta, enkla budskap som intresserar hen och grundtankarna i en förutsägbart text som innehåller ett bekant ordförråd. Klarar mycket enkel slutledning med hjälp av kontexten.
Växande språkkunskap, förmåga att producera texter			Kunskapsnivå A2.1
M11 erbjuda eleven möjligheter att producera tal och skrift som berör en växande mängd temaområden och med beaktande av centrala strukturer och grundregler för uttal	I3	Förmåga att producera texter	Eleven kan med enkla meningar och ett konkret ordförråd berätta om vardagliga och konkreta saker som är viktiga för hen. Behärskar ett lätt förutsägbart ordförråd och många centrala strukturer. Kan tillämpa några grundläggande uttalsregler också i andra än inövade uttryck.

I Grunderna för läroplanen för undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 (Utbildningsstyrelsen 2019:1b 28–29) ingår mål även för lärmiljöer och arbetssätt. När det gäller årskurserna 1–2 nämns bland annat att man ska utnyttja flerspråkiga, mångkulturella och multimodala resurser i undervisningen och att målspråket ska synas och höras i undervisningssituationer och kommunikationssituationer. I läroplansgrunderna betonas särskilt vikten av att beakta elevernas ålder och utvecklingsnivå och deras olika bakgrunder. Vid behov ska undervisningen också differentieras både för de som behöver stöd för sitt lärande och för de som avancerar snabbare än de övriga eller kan målspråket från

tidigare. Både i fråga om arbetssätt och lärmiljöer betonas elevorienteringen och elevernas engagemang, mångsidighet, aktiverande arbetssätt, undersökande lärande, lekfullhet samt användning av musik, drama, spel, rörelse och olika sinnen. Målet är att erbjuda eleverna möjlighet att stärka sin förmåga att studera språk och att handleda dem i att modigt använda sina språkkunskaper och därmed mångsidigt stödja utvecklingen av deras språkkunskaper. I läroplansgrunderna nämns specifikt att undervisningen i A1-språket kan göras mer övergripande så att eleverna utvecklar sina kunskaper i målspråket också i samband med undervisningen i andra läroämnen. Man ska också uppmuntra eleverna att studera många språk genom att erbjuda dem möjlighet att bekanta sig med andra språk och tala med dem om vikten av språkkunskaper.

När det gäller bedömningen betonas både i Grunderna för läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2014: 246; Utbildningsstyrelsen 2019: 29–30) och i de ändringar till grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen som gäller bedömning av elevens lärande och kunnande (Utbildningsstyrelsen 2020) vikten av att eleverna har möjlighet att visa vad de lärt sig på olika sätt som är ändamålsenliga med tanke på målen. Lärarna instrueras att ge uppmuntrande respons, som hjälper eleverna att bli medvetna om målen för lärandet samt om sina egna kunskaper och hur dessa kan utvecklas. I språkämnena handleds eleverna att reflektera över hur de lär sig språket, t.ex. med hjälp av den europeiska språkportfolion eller motsvarande verktyg, och att så småningom ta ansvar för sitt eget lärande. I slutet av läsåret ger läraren en bedömning med avseende på alla mål som ställts upp i grunderna för läroplanen för läsåret i fråga.

I Grunderna för läroplanen för undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 (Utbildningsstyrelsen 2019:7) nämns också att man redan innan undervisningen i A1-lärokursen inleds kan låta barnen preliminärt få ta del av olika språk antingen i förskoleundervisningen eller på hösten i årskurs 1, om undervisningen inleds först under vårterminen. Under dessa så kallade språkduschar får barnen ta del av språk exempelvis med hjälp av sång, lek, spel och rörelse (se t.ex. Bärlund 2012; Lahti, Harju-Autti, Verkama & Aaltonen-Kiianmies 2020).

Under hösten 2019 och under 2020 har kommunerna och skolorna fått stöd för genomförandet av Grunderna för läroplanen för undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 genom tutorlärarverksamhet, avgiftsfria regionala utbildningar och webinarier där lärarna bland annat fått information om de nya grunderna, haft möjlighet att nätverka med andra lärare och fått stöd för sin språkpedagogiska och professionella kompetens (Utbildningsstyrelsen 2021a; Utbildningsstyrelsen 2021d).

2 DELTAGARE I STUDIEN OCH FORSKNINGSVRKTYG

Forskningsdata för den utredning om A1-engelska som rapporteras här samlades in av lärare, elever och elevernas vårdnadshavare. I studien deltog totalt 363 elever och 550 lärare samt 129 vårdnadshavare till de elever som deltog i studien. Våren 2020 skickades ett elektroniskt frågeformulär till lärare och vårdnadshavare, och materialinsamlingen upprepades hösten 2020. Elevmaterialet samlades in i slutet av hösten 2020 och i början av 2021 genom individuella intervjuer under skoldagen eller genom en skriftlig enkät som eleverna besvarade i klassen under ledning av en lärare. Dessutom ingick två uppgifter som mätte elevernas språkkunskaper; en ordförrådsuppgift och för de yngre eleverna också en talproduktionsuppgift. Alla forskningsverktyg planerades i ett samarbete mellan Jyväskyläs universitet och Åbo Akademi för att det material som skulle samlas in om undervisningen i A1-engelska och A1-finska skulle stämma överens med varandra. Som underlag för forskningsverktygen användes de verktyg som man använde 2018 i pilotstudien om tidigarelagd språkundervisning (Huhta & Leontjev 2019).

I studien om den tidiga undervisningen i A1-engelska deltog 15 finskspråkiga skolor som tillhandahåller grundläggande utbildning i Helsingfors-, Jyväskyläs- och Tammerfors-regionen. En del av skolorna och eleverna hade deltagit i pilotstudien våren 2018 (Huhta & Leontjev 2019); hösten 2020 gick dessa elever i årskurs 4–6. En del av de elever som deltog i studien var nya, det vill säga de kom med först i den studie som rapporteras här.

Lärarenkäten

Studiens material om lärarna består av 550 besvarade enkäter. Lärarenkäten baserade sig på den lärarenkät som användes i pilotstudien om tidigarelagd språkundervisning. Enkäten kompletterades dock så att den motsvarade den nuvarande situationen för tidig A1-engelska och A1-finska. Enkäten innehöll 63 slutna och öppna frågor, av vilka 28 var obligatoriska. Enkäten finns tillgängliga i en bilaga [på nätet](#).

Inbjudan till enkäten skickades till lärarna via rektorerna i april 2020. Inbjudan skickades till rektorerna i de finskspråkiga skolorna i alla Finlands län, och rektorerna skickade inbjudan vidare till de lärare som undervisar i A1-engelska. Dessutom spreds inbjudan i följande slutna Facebookgrupper: *Alakoulun kieltenopetus*, *Varhennettu kielen opetus ja kielirikasteinen opetus*, *Alakoulun aarreaitta*, *Digitaalis-taktiinen kieltenopetus*, *Suomen englanninopettajat ry*, *Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi*, *Kielihankkeet* och *Englannin opettajat*. Inbjudan publicerades också på nätverket Kieliverkostos e-postlista, webbsidor och Twitter. Hösten 2020 skickade också Utbildningsstyrelsen inbjudan till alla anordnare av den finskspråkiga grundläggande utbildningen.

Elevmaterialet

I den studie som gällde undervisningen i engelska deltog två olika elevgrupper. Den första gruppen bestod av de elever som deltog i vår studieserie för första gången 2020. Av dessa gick 106 elever i årskurs 2 och 50 i årskurs 3, det vill säga totalt 156 elever. Nästan alla elever i årskurs 2 hade inlett studierna i engelska på hösten läsåret 2019–2020 och endast en liten grupp från en enda skola hade inlett studierna i början av vårterminen. Den andra

elevgruppen bestod av 207 elever som hade deltagit i pilotprojektet 2018 och som nu också deltog i studien 2020. År 2020 gick 39 av dessa i årskurs 4, 90 i årskurs 5 och 78 i årskurs 6. År 2018 hade de således gått i årskurs 1–3. Totalt deltog 363 elever i studien. Från den första gruppen, det vill säga den yngsta, samlades elevmaterialet in genom en intervju och genom språkuppgifter som eleverna utförde i samband med intervjun. Materialet om den andra gruppen samlades huvudsakligen in skriftligt genom gruppuppgifter som eleverna utförde i klassen, men eleverna i årskurs 4 och några elever i årskurs 5 intervjuades individuellt, och de utförde också en taluppgift i engelska. Största delen av materialet samlades in hösten 2020 och resten i början av 2021.

Elevenkäten

Syftet med elevenkäten var att ta reda på vilka uppfattningar eleverna har om undervisningen i engelska, om deras kunskaper i engelska och om användningen av språket. Frågorna finns tillgängliga i en bilaga [på nätet](#). Enkäten innehöll både slutna och öppna frågor, och frågorna presenterades muntligt för eleverna i årskurserna 2 och 3 i samma situation där de utförde taluppgiften i engelska. Eleverna i årskurs 4 svarade muntligt på en del av frågorna i samband med taluppgiften och på en del av frågorna skriftligt i klassen under lärarens ledning. Eleverna hade också tillgång till en skriftlig version av de muntliga frågorna och svarsalternativen, så de kunde antingen svara muntligt eller visa vilket svarsalternativ de önskade. I distansintervjuerna fick eleverna se en fråga åt gången i formuläret, och de såg frågorna också på en delad skärmbild. Eleverna i årskurs 5 och 6 besvarade hela enkäten skriftligt i klassen under lärarens ledning. De frågor som ställdes framgår av tabell 2.1.

De yngre och de äldre elevernas enkäter var i stort sett likadana: de fick samma frågor när det gällde inställningen till engelska språket och studierna i det, användningen av engelska på fritiden, självvärderingen av kunskaperna i engelska och olika aspekter relaterade till motivation. Men vissa frågor ställdes inte till de äldre eleverna, det vill säga eleverna i årskurs 4 och 6. Detta gällde frågor som de besvarat redan under pilotprojektet, till exempel hur väl de ansåg sig kunna engelska när de inledde studierna (läsåret 2017–2018).

Elevenkäten 2020 var något mer omfattande än den enkät som användes i pilotprojektet 2018. De viktigaste nya frågorna gällde elevernas självvärdering av sina kunskaper i engelska i olika situationer, nervositet eller brist på nervositet vid användning av engelska och deras uppfattning om vårdnadshavarnas och kamraternas åsikter. Vissa frågor preciserades och svarsalternativen för de slutna frågorna åskådliggjordes i blanketten med symbolen tumme upp eller tumme ner. Preciseringarna och symbolerna finns tillgängliga i bilagor [på nätet](#).

Språkuppgifterna

Om elevernas framsteg i engelska i början av den grundläggande utbildningen eller överlag i årskurs 1–6 finns det knappt med sådan forskningsbaserad information som baserar sig på elevernas prestationer i tester eller andra motsvarande uppgifter. I denna studie fokuserade vi på två delområden av språket: ordförrådets omfattning och talet (närmare bestämt interaktivt talande eller muntliga färdigheter som helhet, eftersom det också var möjligt att få en uppfattning om elevernas talförståelse då eleverna utförde uppgiften under en forskares ledning). Det vore naturligtvis bra att bedöma elevernas språkkunskaper mer mångsidigt och att inkludera även andra områden av språkkunskaperna, såsom textförståelse, skrivning och behärskande av strukturer. Eftersom det är besvärligt att genomföra en mer omfattande testning av så här unga elever (bland annat för att de blir

trötta och för att det stör det normala skolarbetet) koncentrerade vi oss på de muntliga språkfärdigheterna och ordförrådet, då vi bedömde att dessa var de viktigaste områdena av de orsaker som nämns nedan. Det vore säkert också på sin plats med en bedömning av andra mål för undervisningen och lärandet än målen för språkkunskaper, men för detta finns det än så länge ganska få metoder som är relativt lätta att använda och/eller har konstaterats fungera bra.

För bedömning av språkkunskaperna valdes muntliga språkfärdigheter (tal och talförståelse) på grund av deras centrala ställning i undervisningen under de två första åren i den grundläggande utbildningen. För undervisningen och lärandet i språk finns flera mål uppställda i Grunderna för läroplanerna för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014), men när det gäller språkkunskaperna ligger tyngdpunkten i undervisningen i årskurserna 1–2 på muntliga språkfärdigheter (inkl. talförståelse; Utbildningsstyrelsen 2019:1b). Denna uppfattning styrks av att både de lärare som deltog i pilotstudien 2018 och i uppföljningsstudien 2020 uppgav att de inriktar sig mera på muntliga språkfärdigheter än på läsning och skrivning.

Det andra centrala område av språkkunskaperna som valdes var ordförrådets omfattning. Detta valdes på grund av att behärskan av ordförrådet hör till de bästa prediktorerna för andra språkkunskaper (Schmitt, Cobb, Horst & Schmitt 2017). Ordförrådet har visat sig vara kopplat till både läsning (t.ex. Nation, 2006; Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2015) och tal (t.ex. Koizumi & In'nami 2013). Hos de yngsta eleverna har läs- och skrivfärdigheterna i finska just börjat utvecklas, så en skriftlig mätning av hur väl eleverna behärskar ordförrådet ger ingen direkt uppfattning om elevens förmåga att tala språket, men vi fick i alla fall genom taluppgiften en uppfattning om även detta i denna studie. Ordkunskap är också ett komplext fenomen, som kan delas in i till exempel förståelse och (muntlig och skriftlig) produktion; ordkunskap kan också innefatta kunskap och förmåga att använda ord på ett sätt som är lämpligt i situationen (t.ex. talspråklig, formell; mer information i forskning om ordförråd i t.ex. Nation 2006; Honko 2013). Vi bestämde oss för att använda nedan beskrivna uppgiftstyp för bedömning av ordförrådets omfattning, eftersom uppgifter av den här typen har använts i ganska många studier, bland annat därför att det går snabbt för eleverna att utföra dem, vilket möjliggör en relativt omfattande testning av det område som bedöms, det vill säga ordförrådet. Av den här typen av ordförrådstester är det också lättare att utforma tester som är av hög kvalitet och som kan jämföras med andra (ordförråds)tester, särskilt i jämförelse med bedömningen av text- och talförståelse.

För mätning av kunskaperna i engelska valdes således 1) en skriftlig ordförrådsuppgift i två delar som mätte omfattningen av ordförrådet i engelska och 2) en talproduktionsuppgift som baserade sig på bilder och som testade de muntliga språkfärdigheterna i engelska (se bilagor 1 och 2). Alla elever utförde åtminstone en av ordförrådsuppgifterna, men i den muntliga uppgiften deltog i huvudsak endast de som hade utfört taluppgiften i pilotprojektet 2018, det vill säga de elever som 2020 gick i årskurs 4. Taluppgiften utfördes också av de elever som för första gången deltog i studien.

Tabell 2.1 innehåller en sammanfattning av vilka uppgifter eleverna i de olika årskurserna utförde och vilka enkäter de besvarade. De elever som under läsåret 2020–2021 gick i årskurs 2 och 3 hade inte deltagit i pilotprojektet 2018 utan deltog nu för första gången i studien. Eleverna i årskurserna 4, 5 och 6 hade deltagit i studien redan 2018, så i denna studie är det möjligt att ta reda på hur deras ordförråd utvecklats. Dessutom är det möjligt att ta reda på hur färdigheterna i att tala engelska utvecklats hos eleverna i årskurs 4.

TABELL 2.1. UPPGIFTER OCH ENKÄTER RIKTADE TILL ELEVERNA I DEN STUDIE SOM GÄLLDE ENGELSKA 2020–2021.

Årskurs hösten 2020	Frågeformulär	Talproduktionsuppgift	Ordförrådsuppgift
Åk 1	mundligt (+ skriftligt)	mundligt	mundligt (+ skriftligt) (bara den lättare delen)
Åk 3	skriftligt (en del av frågorna muntligt)	mundligt	skriftligt (båda delarna)
Åk 4	skriftligt (en del av frågorna muntligt)	mundligt	skriftligt (båda delarna)
Åk 5	skriftligt	(bara några elever)	skriftligt (båda delarna)
Åk 6	skriftligt	-	skriftligt (båda delarna)

De yngsta, det vill säga de elever som under studien gick i årskurs 2, utförde ordförrådsuppgiften muntligt på tu man hand med en forskare som hjälpte dem, men ändå så att eleverna samtidigt också såg uppgiften på papper. Syftet med detta var att säkerställa att eleverna kunde utföra uppgiften och besvara frågorna i formuläret även om de fortfarande läste och skrev finska långsamt. Om det visade sig att en elevs färdigheter inte var tillräckliga för att slutföra uppgiften, fick hen avbryta arbetet. De äldre eleverna, det vill säga eleverna i årskurs 3 och 4 utförde ordförrådsuppgiften och besvarade frågorna i formuläret skriftligt i klassen under en lärares ledning.

Det tog i genomsnitt cirka 30 minuter för eleverna att genomföra de tre delarna av det elevmaterial som insamlades skriftligt, det vill säga enkäten, ordförrådsuppgiften och talproduktionsuppgiften. Den kortaste tiden var 20 minuter och den längsta 50 minuter. På grund av covid-19-pandemin fästes vid materialinsamlingen särskild uppmärksamhet vid skyddsutrustning, varför intervjuarna använde visir och plexiglas. Dessutom var man noga med att tvätta ytor och händer. Intervjuarna försökte använda skyddsutrustningen så obemärkt som möjligt för att minimera deras inverkan på kommunikationen med eleven.

Skolorna erbjöds också möjlighet att genomföra datainsamlingen på distans. Av eleverna i årskurs 2 och 3 intervjuades 153 ansikte mot ansikte och 5 på distans. Eleverna i årskurs 4 och 6 intervjuades antingen ansikte mot ansikte eller så besvarade de enkätfrågorna och utförde uppgifterna skriftligt. Av eleverna i årskurs 4 intervjuades 23 ansikte mot ansikte och 16 besvarade enkätfrågorna och utförde uppgifterna skriftligt. Av eleverna i årskurs 5 intervjuades 6 elever ansikte mot ansikte och resten, 18 elever, utförde allt skriftligt. Alla 78 elever i årskurs 6 besvarade enkätfrågorna och utförde uppgiften skriftligt.

Ordförrådsuppgiften

I ordförrådsuppgiften i engelska användes den tvådelade uppgift som hade använts i pilotprojektet om tidig undervisning i engelska (Huhta & Leontjev 2019, se bilaga 1) och som hade sitt ursprung i forskningsprojektet DIALUKI, som Jyväskylä universitet genomförde 2010–2013. Information om DIALUKI-projektet finns på Jyväskylä universitets webbplats på www.jyu.fi/dialuki. I projektet i fråga visade sig den uppgift som mätte ordförrådets omfattning fungera väl och förutsäga kunskaperna i engelska både vid undersökningstidpunkten och senare (se t.ex. Alderson et al. 2015; Alderson, Huhta & Nieminen 2016).

Ordförrådsuppgiften i engelska baserar sig på det internationella testet Vocabulary Levels Test (Schmitt, Schmitt & Clapham 2001), som utvecklades i början av 2000-talet. Uppgifterna bygger på de engelska ordens frekvens, det vill säga varje uppgift sätts ihop

av ord som finns på en viss frekvensnivå (frequency band). Här bör det klargöras att de frekvensnivåer som testet byggde på baserade sig på ordfamiljer; en ordfamilj består förutom av ordets grundform även av alla böjningsformer, såsom *walk*, *walked*, *walking*, och avledningar, såsom *possible*, *impossible*. I DIALUKI-projektet utvecklades två versioner av testet utifrån de allra vanligaste engelska orden, och dessa användes i denna studie. Den första versionen bygger på ett urval av de 500 vanligaste engelska orden med undantag av funktionsord såsom artiklar, prepositioner och pronomen. Urvalet innehåller också ord som hör till samma ordfamilj och som finns i frekvensområdet 500–1 000. I en uppgift fanns 60 engelska ord indelade i grupper om sex ord. I varje grupp fanns tre finska ord som var översättningsekvivalenter till tre engelska ord som ingick i samma grupp. Elevens uppgift var att säga eller markera vilka finska och engelska ord som motsvarade varandra.

Den ovan beskrivna ordförrådsuppgiften grundar sig på allmänna frekvenslistor som innehåller engelska ord och som huvudsakligen bygger på vuxnas texter och tal i väldigt många olika sammanhang. Eftersom eleverna i den tidiga språkundervisningen endast kommer i kontakt med vissa ord och uttryck relaterade till barns livsmiljöer kompletterade vi ordförrådsuppgiften i engelska med några ord som baserade sig på innehåll i läroböcker för den tidiga engelskundervisningen och på en ordförrådsanalys. I början av orduppgiften inkluderades två delar med totalt sex finska ord till vilka eleven skulle välja engelska ekvivalenter.

Talproduktionsuppgiften

Med talproduktionsuppgiften testades både förståelse och produktion av engelska. Uppgiften innehöll tre tecknade bilder som föreställde a) ett klassrum i skolan (se bilaga 2), b) en skolgård och c) ett kök och ett vardagsrum i ett hem. För bilderna valdes föremål, personer och händelser utifrån läromedlen och läroplansgrunderna för engelska i årskurs 1–2. I testsituationen visade man eleverna en bild i taget och ställde frågor till dem utifrån bilderna, först på engelska och sedan på finska, om eleven visade att hen inte förstått frågan på engelska. Eleven uppmanades svara på engelska. När testet genomfördes på distans diskuterades endast den bild som föreställde ett klassrum och bilden visades för eleven genom skärmdelning. Även i den bilduppgift som genomfördes ansikte mot ansikte låg tonvikten på bilden av ett klassrum, särskilt om det var klart att elevens kunskaper i engelska ännu begränsade sig till produktion av några enstaka ord, t.ex. siffror eller färger.

Vi beslutade att välja en bilduppgift på grund av erfarenheterna från pilotprojektet 2018 och den analys av undervisningsmaterialen för tidig engelska som gjordes före studien 2020. I pilotprojektet bestod taluppgiften för de dåvarande eleverna i årskurs 1 av en intervju i vilken en forskare ställde enkla frågor till eleverna. Till exempel följande frågor ställdes: *What is your name? Do you have sisters or brothers?* Forskaren bad också eleverna berätta vad de gjorde under en vanlig skoldag. Det visade sig att majoriteten av eleverna kunde säga bara enstaka ord och att det ännu var för svårt för dem att berätta om vardagliga händelser. Pilotprojektets lärarenkät gav också rikligt med information om vad som händer på engelskalektionerna i de lägre årskurserna i den grundläggande utbildningen och hurdant språk som används under lektionerna. Baserat på de här erfarenheterna kom vi fram till att använda en sådan taluppgift som ligger så nära elevernas konkreta skoldag och engelskalektioner som möjligt. Det är ganska vanligt att man använder bildbaserade uppgifter vid bedömning av språkkunskaper under de inledande stadierna av lärandet och särskilt för unga elever (se t.ex. Huhta & Suontausta 1993; Luoma 2004). För bedömningen av de muntliga språkfärdigheterna gjordes mångfärgade tecknade bilder som föreställer tre

miljöer som barn känner till: ett klassrum, en skolgård och ett hem. På bilderna finns två barn, en flicka och en pojke, men alla andra karaktärer är olika djur. Utöver djur innehåller bilderna även andra teman som används i språkundervisningen i de lägre årskurserna, såsom färger, siffror, olika föremål relaterade till skolan och hemmet samt vanliga aktiviteter i skolan och vardagen. Uppgiften möjliggör både produktion av enskilda bekanta ord och att berätta om händelser. Samtidigt är det också möjligt att få en uppfattning om hur väl eleverna förstår engelska, särskilt frågor.

Enkäten riktad till vårdnadshavare

Studiens material om vårdnadshavarna består av 129 besvarade enkäter. Av dessa var 76 vårdnadshavare till elever som inlett sina studier i A1-engelska i årskurs 1 och 53 var vårdnadshavare till elever som inlett studierna i årskurs 2 och 3. Vid svarstidpunkten gick 43 (57 %) av dessa 76 barn som inlett sina studier i A1-engelska i årskurs 1 ännu i årskurs 1, det vill säga vårdnadshavaren besvarade enkäten samma läsår som eleven hade börjat skolan. 33 (43 %) av barnen gick vid svarstidpunkten i årskurs 3, det vill säga det hade gått cirka två år sedan de inledde sina studier i tidig engelska.

Av frågeformuläret utarbetades både en finskspråkig version och en engelskspråkig version som skulle besvaras på nätet, och informanterna kunde välja önskat språk. Frågorna i frågeformuläret var uppdelade på olika ämnesområden: 1) bakgrundsinformation, 2) barnets språkliga bakgrund och språkkunskaper, 3) barnets inläring av engelska i skolan och på fritiden, 4) uppfattningar och erfarenheter av språket och språkundervisningen samt 5) vårdnadshavarens eller vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund och språkkunskaper. Ämnesområdena redovisas också i en bilaga [på nätet](#). Utöver detta innehöll den enkätversion som vårdnadshavarna till elever som inlett studierna i A1-engelska i årskurs 1 besvarade fem frågor om vårdnadshavarnas erfarenheter och åsikter om tidigareläggningen av språkundervisningen. Vårdnadshavarna till de barn som inlett sina studier i engelska senare ombads att utifrån sina egna erfarenheter ge sin uppfattning om undervisningen i engelska.

Begäran om att besvara enkäten och en länk till formuläret skickades via lärarna våren 2020 och igen hösten 2020 till vårdnadshavarna till de elever som deltog i studien.

3 LÄRARNAS ERFARENHETER AV TIDIG UNDERVISNING I ENGELSKA

3.1 Lärarnas bakgrund

Information om lärarnas erfarenheter av tidig undervisning i A1-engelska samlades in med en enkät. Tabell 3.1 nedan visar i vilka landskap **lärarnas skolor var belägna**. Som framgår av tabellen kom det in svar från lärare från många olika landskap runtom i Finland.

TABELL 3.1. LÄRARNAS SKOLORS GEOGRAFISKA LÄGE (N= 550).

Landskap	Informanter
Södra Karelen	(7) 1 %
Södra Österbotten	(31) 6 %
Södra Savolax	(21) 4 %
Kajanaland	(11) 2 %
Egentliga Tavastland	(22) 4 %
Mellersta Österbotten	(18) 3 %
Mellersta Finland	(39) 7 %
Kymmenedalen	(14) 3 %
Lappland	(25) 5 %
Birkaland	(47) 9 %
Österbotten	(4) 1 %
Norra Karelen	(17) 3 %
Norra Österbotten	(72) 13 %
Norra Savolax	(41) 7 %
Päijänne-Tavastland	(15) 3 %
Satakunta	(40) 7 %
Nyland	(88) 16 %
Egentliga Finland	(38) 7 %

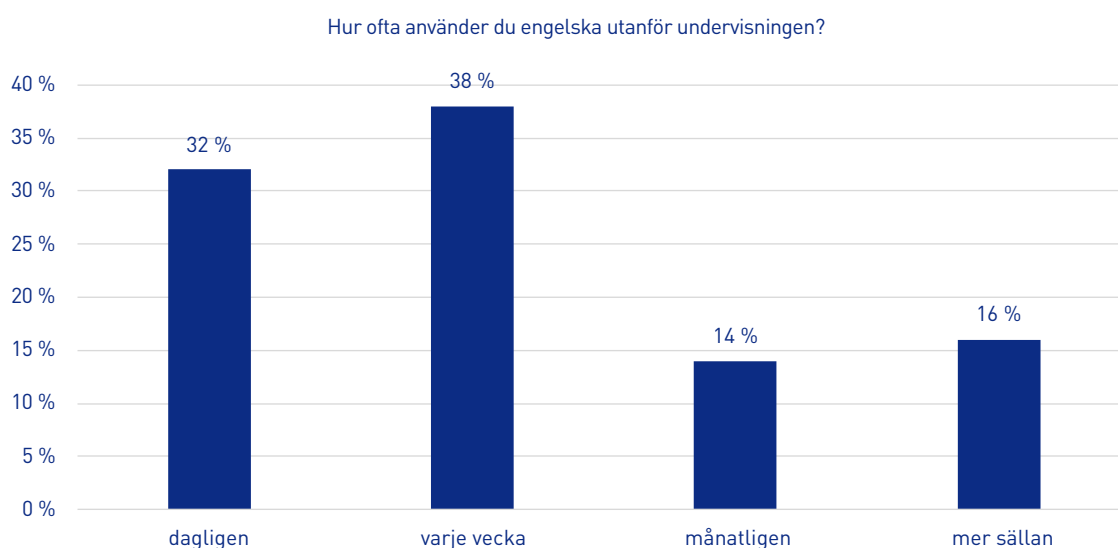
Lärarna tillfrågades om i vilket **A1-språk de undervisar** i årskurs 1. Nästan alla (97 %) av de lärare som besvarade enkäten uppgav att de i årskurs 1 undervisar endast i A1-engelska och inga andra språk. Endast några (3 %) av informanterna undervisade i årskurs 1 utöver i engelska även i ett annat språk. Till dessa hörde spanska, svenska, tyska, finska och teckenspråk.

3.1.1 Lärarnas språkliga bakgrund och språkkunskaper

Lärarna tillfrågades om vilket deras **förstaspråk** är (registrerat modersmål). Nästan alla (99 %) hade finska som förstaspråk. Enstaka informanter hade svenska, engelska, tyska och meänkieli som förstaspråk.

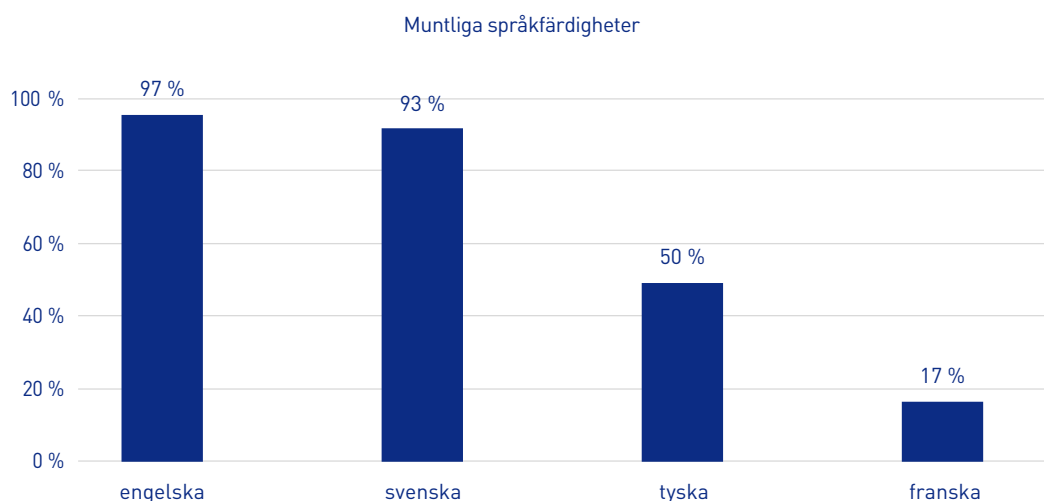
Lärarna tillfrågades också om sin **användning av engelska** utanför undervisningen. Majoriteten (70 %) av de lärare som svarade på frågan (n= 548) uppgav att de använder engelska dagligen eller varje vecka (se figur 3.1 nedan). Lite under en tredjedel (30 %) uppgav att de använder engelska månatligen eller ännu mer sällan.

FIGUR 3.1. LÄRARNAS ANVÄNDNING AV ENGELSKA UTANFÖR UNDERVISNINGEN (N= 548).



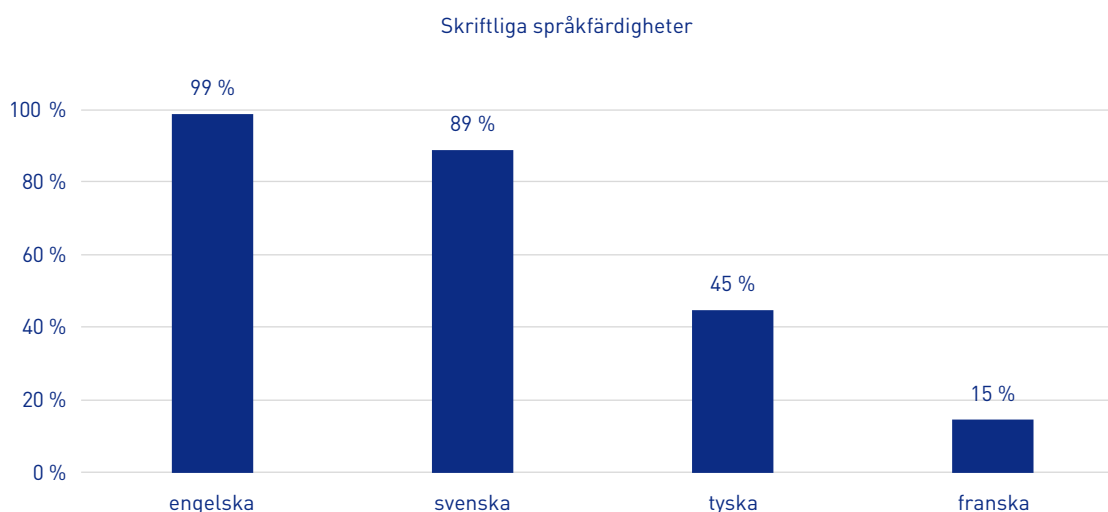
För att vi skulle få reda på lärarnas muntliga och skriftliga språkfärdigheter i engelska, svenska, tyska och franska bad vi lärarna att ange vilka språk de kan. På frågan svarade 536 lärare, av vilka nästan alla (93 % och 97 %) uppgav att de kan engelska och svenska **munligt** (se figur 3.2 nedan). Hälften (50 %) uppgav att de kan tyska muntligt och nästan en femtedel (17 %) att de kan franska muntligt.

FIGUR 3.2. LÄRARNAS MUNTliga SPRÅKFÄRDIGHETER (N= 536).



Figur 3.3 nedan visar i sin tur lärarnas bedömningar av sina **skriftliga** språkfärdigheter, som var en aning svagare än de muntliga språkfärdigheterna för alla andra språk utom engelska.

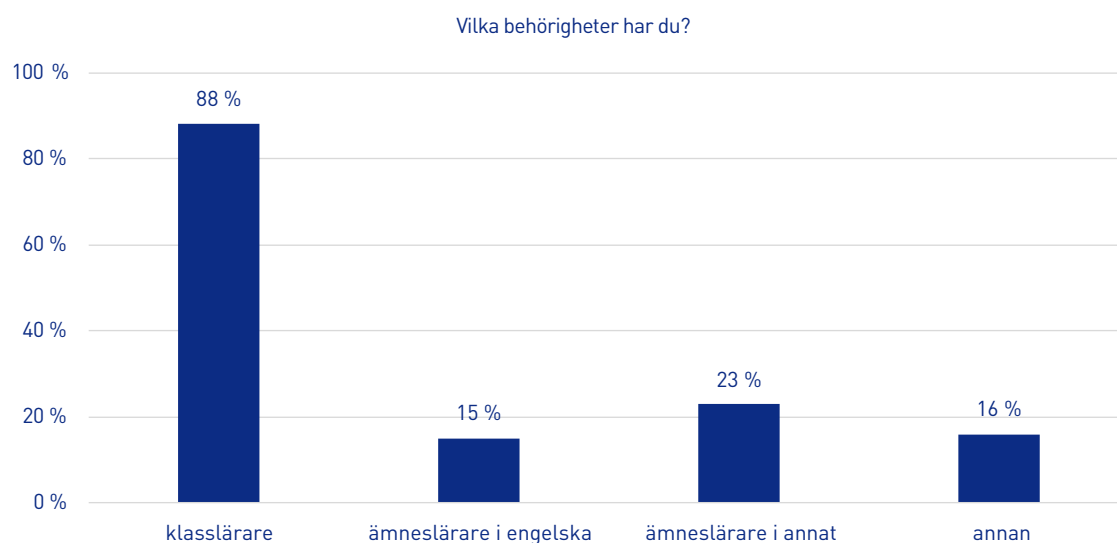
FIGUR 3.3. LÄRARNAS SKRIFTLIGA SPRÅKFÄRDIGHETER (N= 536).



3.1.2 Lärarnas utbildningsbakgrund

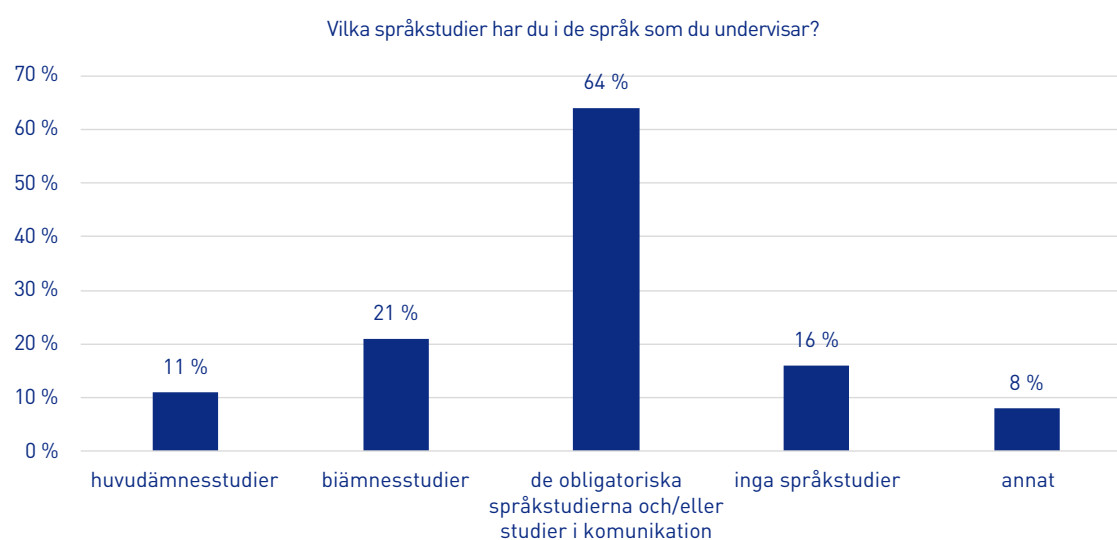
Nästan alla lärare (98 %) hade en högre **högskoleexamen** och bara enstaka lärare (2 %) en lägre högskoleexamen. Lärarna tillfrågades också om sin **behörighet att undervisa**. Resultaten för denna fråga visas i figur 3.4 nedan. Av de övriga ämneslärarna som rapporteras i figuren var en dryg tredjedel (35 %) ämneslärare i något annat språk än engelska. Majoriteten av de lärare som angav annan behörighet hade antingen behörighet som speciallärare eller som lärare i småbarnspedagogik.

FIGUR 3.4. LÄRARNAS BEHÖRIGHETER (N= 550).



Långt mer än hälften av de lärare som besvarade enkäten hade i sin examen **som språkstudier** endast de obligatoriska språk- och kommunikationsstudierna i det språk som de undervisade i. Mer detaljerad information om lärarnas språkstudier ges i figur 3.5 nedan. Under punkten *annat* i figuren uppgav lärarna t.ex. specialiseringskurser i engelska för klasslärare, studier i ett engelskspråkigt land, examina i engelska eller kurser i tidig språkundervisning.

FIGUR 3.5. LÄRARNAS SPRÅKSTUDIER I DE SPRÅK SOM DE UNDERVISAR I (N= 550).



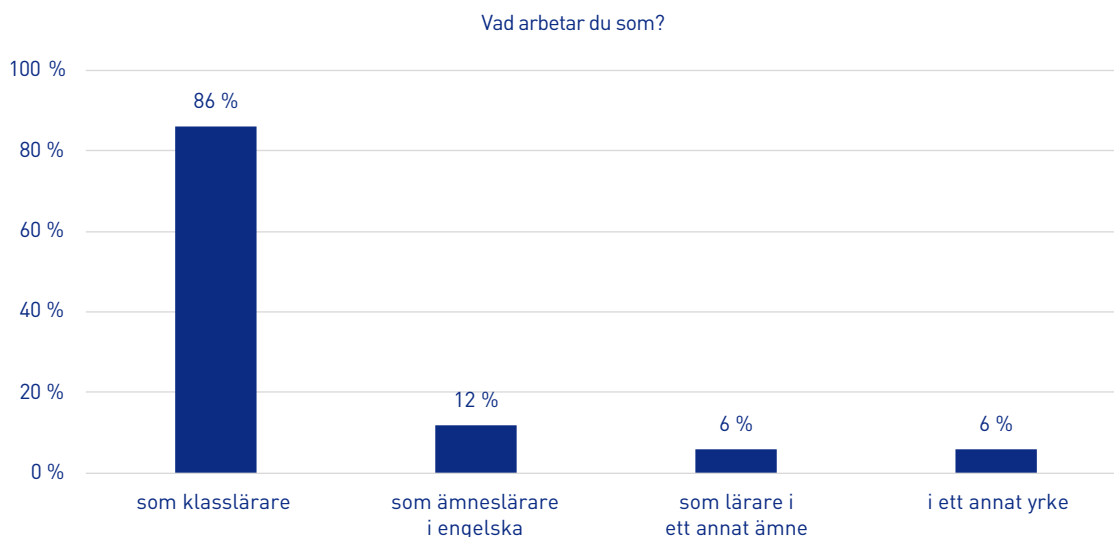
Genom enkäten tog vi också reda på lärarnas **pedagogiska bakgrund**. Av figur 3.6 nedan framgår att majoriteten av de lärare som besvarade enkäten hade avlagt de pedagogiska studier som ingår i klasslärarexamen. Andra pedagogiska studier som lärarna hade avlagt var Steinerpedagogiska, specialpedagogiska och småbarnspedagogiska studier.

FIGUR 3.6. PEDAGOGISKA STUDIER SOM LÄRARNÄ AVLAGT (N= 550).



Utöver vilka pedagogiska studier de hade avlagt tillfrågades lärarna om vad de arbetar som (i vilket **yrke**) (se figur 3.7 nedan). Majoriteten av informanterna (86 %) arbetade som klasslärare, endast ett fåtal (12 %) som ämneslärare i engelska. Några lärare (12 %) uppgav att de arbetade antingen som lärare i ett annat ämne eller i något annat yrke. Största delen av de informanter som arbetade som lärare i ett annat ämne var ämneslärare i något annat språk än engelska. De flesta av de lärare som arbetade i ett annat yrke var speciallärare.

FIGUR 3.7. LÄRARNAS YRKE (N= 550).



3.1.3 Undervisningserfarenhet

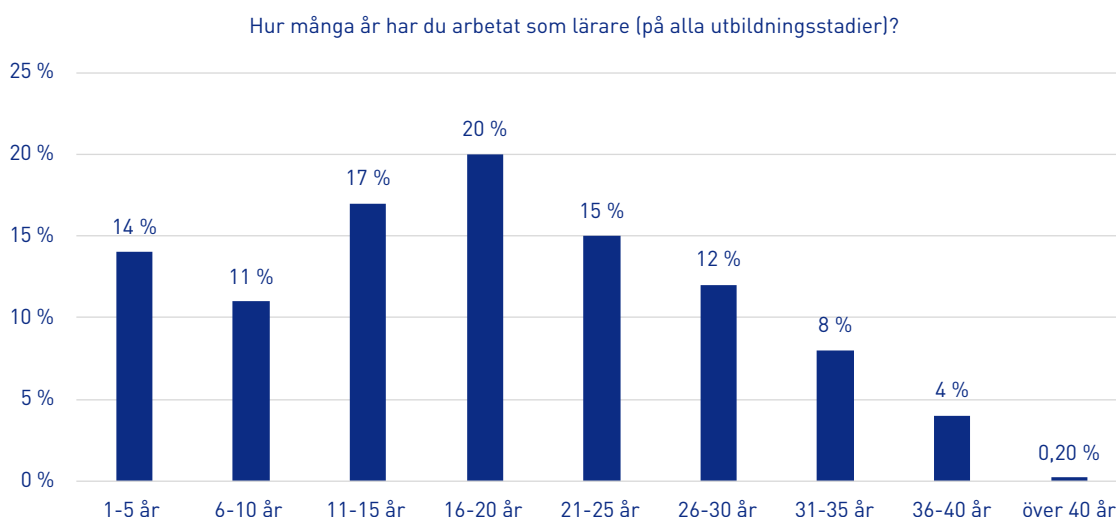
På frågan om vilken **undervisningserfarenhet** de har i de olika språken svarade nästan alla lärare (99 %) att de undervisat i engelska på något utbildningsstadium (se figur 3.8 nedan). Cirka en fjärdedel (26 %) av informanterna hade också erfarenhet av undervisning i svenska. Endast några (0,7–8 %) av lärarna hade erfarenhet av undervisning i tyska, franska, ryska eller spanska. De flesta av de som uppgav att de utöver dessa undervisar även i andra språk hade undervisat i finska.

FIGUR 3.8. LÄRARNAS UNDERVISNINGSERFARENHET ENLIGT SPRÅK PÅ DE OLIKA UTBILDNINGSTADIerna (N= 550).



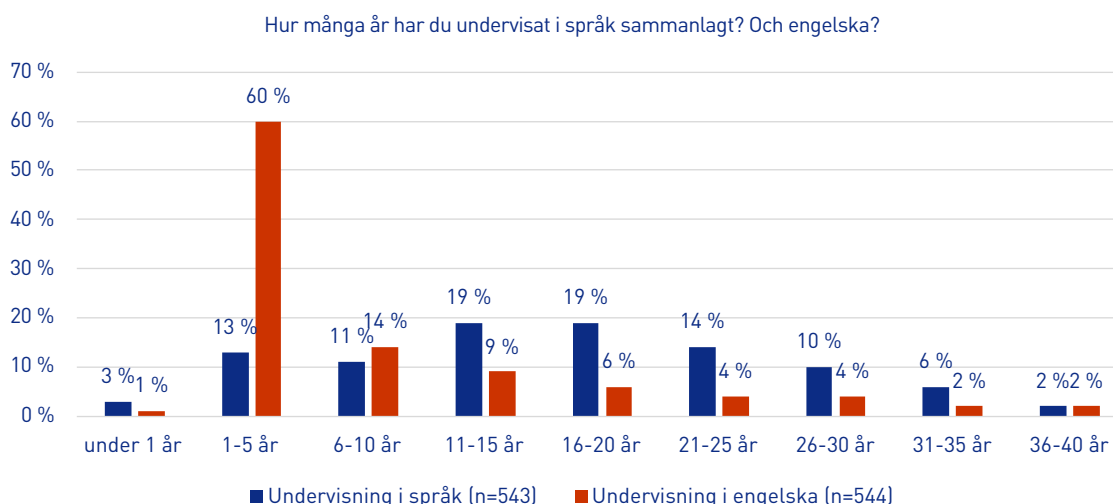
I enkäten undersökte vi också hur länge informanterna hade undervisat på något av utbildningsstadierna. Som framgår av figur 3.9 nedan fördelade sig **undervisningserfarenhetens längd** bland de 543 lärare som svarade på frågan mycket jämnt.

FIGUR 3.9. LÄNGD PÅ LÄRARNAS UNDERVISNINGSERFARENHET PÅ DE OLIKA UTBILDNINGSTADIerna (N= 543).



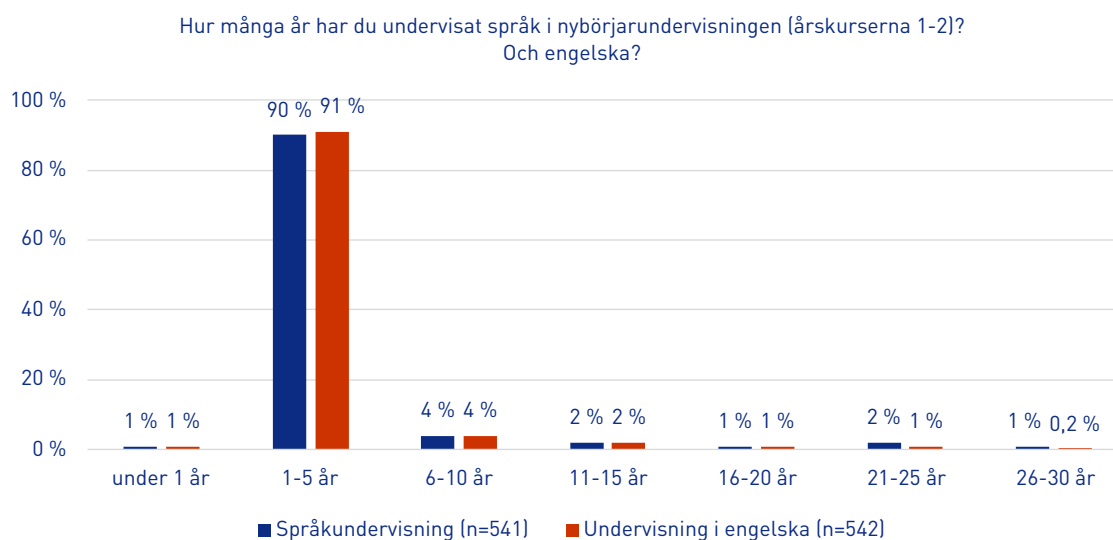
Även **längden på erfarenheten av språkundervisning** var mycket jämnt fördelad (se figur 3.10). Längden på erfarenheten av undervisning i engelska avvek dock betydligt från dessa: långt över hälften (60 %) av de lärare som svarade på frågan hade undervisat i engelska mellan ett och fem år. Detta torde bero på att majoriteten av de som besvarade enkäten var klasslärare för vilka engelska antagligen blev ett nytt undervisningsämne under läsåret 2019–2020 i och med beslutet om att tidigarelägga undervisningen i A1-språket.

FIGUR 3.10. LÄRARNAS ERFARENHET AV UNDERVISNING I SPRÅK OCH I ENGELSKA I ANTAL ÅR (N= 544, N= 543).



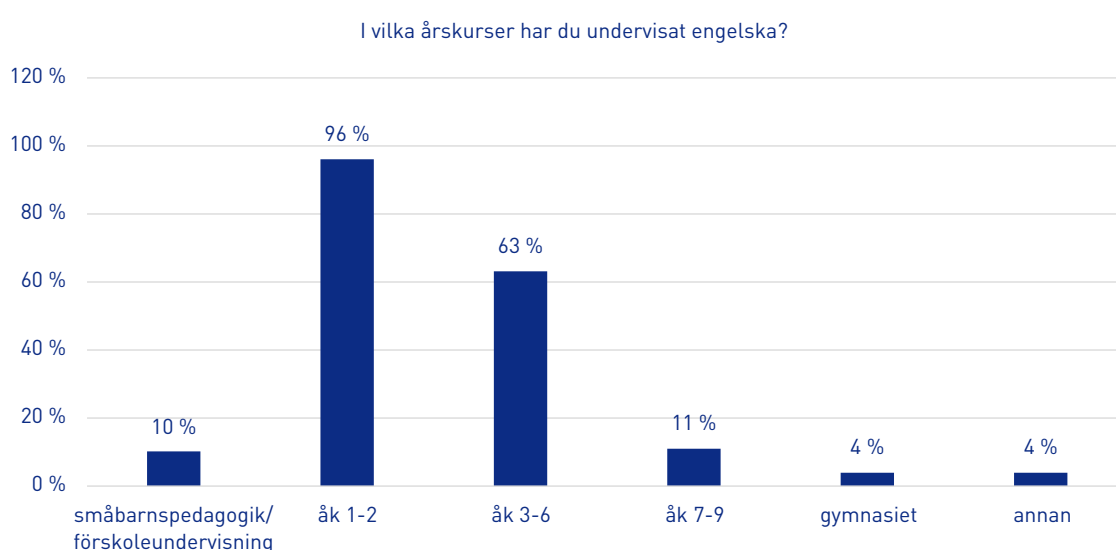
Även figur 3.11 nedan visar att majoriteten av lärarna hade undervisat i nybörjarundervisningen både i språk överlag och i engelska mellan 1–5 år det vill säga majoriteten av lärarna hade sannolikt börjat undervisa i **nybörjarundervisningen i språk** efter beslutet om att tidigarelägga A1-språket.

FIGUR 3.11. LÄRARNAS ERFARENHET AV UNDERVISNING I SPRÅK OCH I ENGELSKA I NYBÖRJARUNDERVISNINGEN (N= 541, N= 542).



Den sista fråga som ställdes om lärarnas undervisningserfarenhet gällde deras **erfarenheter av undervisning i engelska** i olika årskurser. Resultaten för denna fråga visas i figur 3.12 nedan. Som figuren visar hade nästan alla (96 %) lärare erfarenhet av undervisning i engelska i årskurs 1 och 2. Nästan två tredjedelar (63 %) av informanterna hade undervisat i engelska även i årskurs 3–6. En knapp tredjedel (29 %) av de lärare som besvarade enkäten hade erfarenhet av undervisning i engelska i andra årskurser eller utbildningsstadier än i årskurs 1–6. De enstaka lärare (4 %) som uppgav att de hade undervisat på något annat utbildningsstadium än inom småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen, den grundläggande utbildningen och gymnasiet hade undervisat i bland annat medborgarinstitut och inom yrkesutbildningen.

FIGUR 3.12. LÄRARNAS UNDERVISNINGSERFARENHET I ENGELSKA PÅ OLIKA UTBILDNINGSTADIER OCH ÅRSKURSER (N= 550).



3.2 Undervisningsarrangemang för tidig A1-engelska i skolor och kommuner

Enligt statsrådets beslut ska undervisningen i A1-språket inledas i skolorna senast under vårterminen 2020 med en halv årsveckotimme. Genom lärarenkäten tog vi reda på om undervisningen i A1-engelska i de skolor där de lärare som besvarade enkäten arbetade under läsåret 2019–2020 hade börjat redan **under höstterminen 2019 eller först under vårterminen 2020**. Frågan besvarades av 540 lärare, av vilka långt över hälften (61 %) uppgav att undervisningen börjat redan hösten 2019 och en dryg tredjedel (37 %) att den börjat våren 2020. Vi frågade också **hur många årsveckotimmar** som använts för undervisningen i A1-engelska i skolorna i årskurs 1 och 2. För den första årskursens del besvarade 509 lärare enkäten och för den andra årskursens del 410 lärare. De lärare som besvarade enkäten rapporterade att man i deras skola för undervisningen i A1-engelska använder i huvudsak en årsveckotimme, både i årskurs 1 (94 %) och i årskurs 2 (84 %). I vissa skolor används i årskurs 1 (6 %) och årskurs 2 (10 %) två årsveckotimmar. Några lärare (6 %) uppgav att inga årsveckotimmar används i årskurs 2.

Merparten (526/551) av lärarna svarade också på frågan om när undervisningen i A1-engelska började i deras skola **före läsåret 2019–2020**. De som svarade på frågan uppgav att undervisningen i deras skola tidigare hade börjat mestadels i årskurs 3 (59 %), men i vissa fall också redan i årskurs 2 (23 %) eller årskurs 1 (18 %). Detta kan delvis förklaras av att en dryg fjärdedel av alla informanter (27 %) arbetade i skolor som deltog eller hade deltagit i ett utvecklingsprojekt om tidigarelagd språkundervisning (t.ex. i det av Utbildningsstyrelsen finansierade spetsprojektet för tidigareläggning av språkundervisningen samt i tutorlärarverksamheten i språk, Utbildningsstyrelsen 2021c och 2021d). Däremot uppgav knappt hälften (43 %) att skolan inte deltog eller hade deltagit i ett sådant projekt och en knapp tredjedel (30 %) av informanterna visste inte.

Lärarna tillfrågades också om **vilka språk** deras skola **erbjuder som A1-språk**. På frågan svarade 544 lärare, som med några få undantag rapporterade att deras skola som A1-språk erbjuder endast engelska (99,4 %). Bara i enstaka skolor undervisades i andra A1-språk: svenska (4 %), tyska (3 %), franska (2 %), spanska (1 %) eller ryska (0,4 %). Andra A1-språk som nämndes var finska och samiska (1 %). Dessutom frågade vi lärarna om det ordnas **språkduschar eller språkklubbar** i den egna skolan. Cirka hälften (56 %) av de 544 lärare som svarade på frågan uppgav att ingen sådan verksamhet ordnas i deras skola. En dryg tredjedel åter svarade antingen ja (18 %) eller att sådan verksamhet i allmänhet inte ordnas, men att den ordnades innan A1-undervisningen inleddes i årskurs 1 (19 %). Några lärare (6 %) kände inte till skolans praxis eller svarade inte på frågan (1 %). Av de 356 svaren på den öppna frågan framgick att språkduschar och språkkubbar mestadels ordnas i engelska, men i flera skolor också i tyska, svenska, franska och ryska. Några skolor ordnar denna typ av verksamhet också i spanska, kinesiska, japanska och estniska eller så får eleverna i en och samma klubb bekanta sig med flera språk som skolan erbjuder som valfria språk. Någon enstaka lärare nämnde också samiska, italienska, arabiska, thai, dari, norska, turkiska och finska som andra språk. Dessutom nämndes allmänt klasskamraternas hemspråk och möjlighet att bekanta sig med många kulturer.

3.3 Läroplanen för tidig A1-engelska och mål för undervisningen

Lärarna ombads svara på både slutna och öppna frågor om läroplanen för A1-engelska och om målen för undervisningen. För läroplanens del rapporterade majoriteten (83 %) av de 548 lärare som besvarade frågan att deras kommun eller skola använder en lokal läroplan för A1-engelska för årskurs 1–2. Endast i några fall (6 %) fanns det ingen lokal läroplan eller så visste informanten inte (11 %) om det fanns någon. På en fråga om deras deltagande i utarbetandet av den lokala läroplanen svarade 525 lärare. Av dessa uppgav en dryg fjärdedel (27 %) att de deltagit i arbetet med den lokala läroplanen, men majoriteten (73 %) att de inte hade deltagit.

Lärarna ombads också bedöma om de haft stöd av den lokala läroplanen i undervisningen i A1-engelska i årskurs 1. Ungefär två tredjedelar (68 %) av de 504 lärare som svarade på frågan upplevde att de fått stöd i sin undervisning, medan cirka en fjärdedel (24 %) upplevde att de inte haft stöd av den. Det var också många lärare (9 %) som inte svarade på denna fråga.

Med en öppen fråga ombads lärarna ge sin syn på **målen för undervisningen i A1-engelska i årskurs 1**. 550 lärare besvarade frågan. I flera av lärarnas svar nämndes samma teman i lite olika form. Majoriteten ansåg att de mest centrala målen är att för språket och inläringen av språket skapa en positiv attityd, entusiasm och mod. Två av fem lärare lyfte också upp vikten av att elevernas muntliga språkfärdigheter väcks och utvecklas tidigt, att de får bekanta sig med språket och studierna i det och att de lär sig språket genom aktiverande arbetssätt. Cirka en tredjedel lyfte upp vikten av att barnen får bekanta sig med och inhämta ett grundläggande ord- och uttrycksförråd och lär sig bekanta teman. Det fanns vissa skillnader mellan lärargrupperna i fråga om vilket innehåll de fokuserade mest på, men i stora drag gav grupperna samstämmiga svar.

Lärarna ombads också ge sin syn på **målen för undervisningen i A1-engelska i årskurs 2**. Även på denna fråga svarade 550 lärare, och deras åsikter skiljde sig inte mycket från varandra. De flesta ansåg att målet för årskurs 2 är att fortsätta med det som inleddes i årskurs 1 genom repetition, förstärkning, utvidgning och fördjupning, och nästan hälften uppgav explicit att målen är desamma som i årskurs 1, men att de breddas. Svaren visade att lärarna fortfarande i årskurs 2 fokuserar på elevernas muntliga språkfärdigheter, men att de ger ord och fraser större utrymme och breddar de kunskaper som eleverna fick i årskurs 1. De enda nya betydande teman som nämndes var läsning och skrivning – dessa nämndes av cirka en femtedel av lärarna. Dessutom nämnde enstaka lärare förmågan att lära sig. Enligt lärarna fortsätter också arbetet med attityderna i årskurs 2. En femtedel svarade att eleverna uppmuntras att modigt och utan rädsla använda sina språkkunskaper, även om de inte är omfattande, medan vissa betonade att eleverna ständigt uppmuntras och motiveras att lära sig något nytt. Några nämnde att de fortfarande i årskurs 2 använder spel, lekar och sånger.

3.4 Praxis och erfarenheter i fråga om undervisningen i A1-engelska

I några slutna och öppna frågor ombads lärarna berätta om sina erfarenheter av och sin praxis i undervisningen i A1-engelska.

3.4.1 Praxis och erfarenheter i fråga om undervisningen i A1-engelska

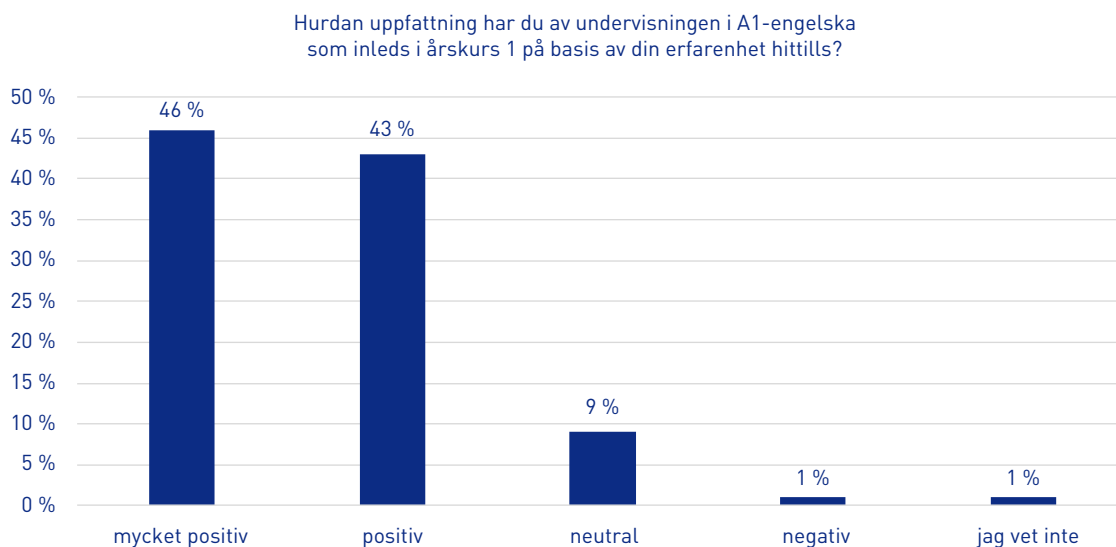
När det gäller undervisningspraxis ombads lärarna uppges om de ordnat sin undervisning i A1-engelska i årskurs 1 som separata **45 minuters lektioner eller utspridd under veckan**. Lärarna kunde också välja båda alternativen, om praxis varierade. 550 lärare besvarade frågan. Det vanligare alternativet var att ge undervisningen i A1-engelska i årskurs 1 på 45 minuters lektioner – cirka två tredjedelar (67 %) av lärarna rapporterade att de använde detta alternativ. Cirka hälften (52 %) uppgav att de spridde ut undervisningen i A1-engelska under veckan. 247 lärare preciserade sitt svar, och av dessa öppna svar framgick att de med att sprida ut undervisningen avsåg separata undervisningspass 2–3 gånger i veckan eller användning av engelska dagligen eller nästan dagligen med eleverna utöver eller i stället för egentliga lektioner eller undervisningspass i olika rutiner (morgonsamlingar, hälsningar, instruktioner) och i aktiviteter (lekar, sånger) i samband med annan nybörjarundervisning. Cirka hälften av lärarna uppgav att de själva i samband med eller i stället för undervisningspass använder engelska dagligen eller nästan dagligen med sin undervisningsgrupp t.ex. vid morgonsamlingar eller i olika sånger och lekar, eller så använder gruppens

klasslärare engelska med gruppen utöver att ämnesläraren undervisar eleverna i engelska 1–2 gånger i veckan. Cirka en femtedel uppgav att de integrerar engelska i undervisningen i andra läroämnen (gymnastik, bildkonst, matematik, omgivningslära).

Vi frågade dem också om deras erfarenheter av **samundervisning** i A1-engelska. Drygt två tredjedelar (70 %) av de 540 lärare som svarade på frågan uppgav att de hade erfarenhet av samundervisning i A1-engelska. Enligt svaren var det vanligast att två klasslärare eller en klasslärare och en ämneslärare undervisade tillsammans. I vissa fall hade också en specialklasslärare, en speciallärare, en lärare inom småbarnspedagogik, en resurslärare, en tutorlärare eller en som har engelska som modersmål deltagit i samundervisning.

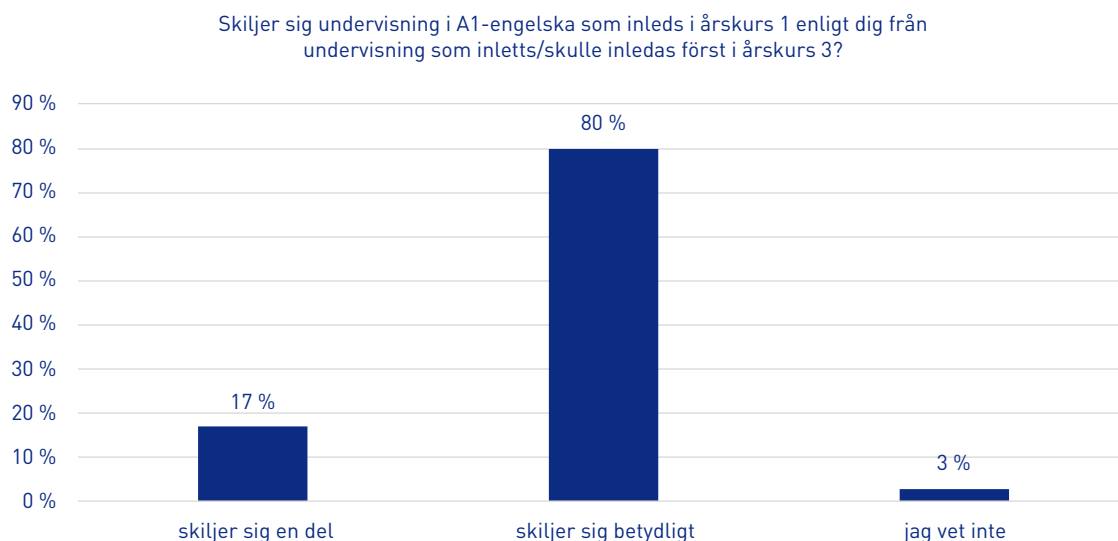
Lärarna ombads bedöma sina **erfarenheter** hittills av att undervisningen i A1-engelska börjar i årskurs 1 enligt en sexgradig Likertskala (mycket positiv, positiv, neutral, negativ, mycket negativ, jag vet inte) (se figur 3.13). Nästan alla lärare (90 %) rapporterade att deras erfarenhet antingen var mycket positiv (46 %) eller positiv (43 %). Några förhöll sig neutrala (9 %) och endast någon enstaka lärare ansåg att undervisningen i ett A1-språk som inleds i årskurs 1 hade varit en negativ erfarenhet (1 %). I alla lärargrupper fanns det några som förhöll sig neutrala till saken, men negativa erfarenheter hade bara sådana lärare i A1-engelska som hade någon annan lärarbehörighet än behörighet som klasslärare eller ämneslärare i språk.

FIGUR 3.13. LÄRARNAS ERFARENHETER HITTILLS AV UNDERVISNING I A1-ENGELSKA SOM INLEDS I ÅRSKURS 1 (N= 550).



Lärarna ombads också ge sina synpunkter på **skillnaderna mellan undervisningen** i A1-engelska i årskurs 1 och undervisningen i årskurs 3 (se figur 3.14). Majoriteten (80 %) ansåg att undervisningen i årskurs 1 skiljer sig betydligt från undervisningen i årskurs 3. Några (18 %) ansåg att den skiljer sig en del och några (3 %) svarade att de inte vet om det finns några skillnader. I alla lärargrupper ansåg majoriteten av lärarna att skillnaden är betydlig, men en större andel av ämneslärarna i engelska hade denna åsikt. Av dessa svarade nästan alla (98 %) att skillnaden är betydlig, medan det i de övriga lärargrupperna fanns en aning fler som ansåg att undervisningen skiljer sig en del.

FIGUR 3.14. LÄRARNAS ÅSIKT OM SKILLNADERNA MELLAN UNDERVISNINGEN I A1-ENGELSKA I ÅRSKURS 1 OCH UNDERVISNINGEN I ÅRSKURS 3 (N= 550)



Lärarna ombads också uppge om de ger **läxor** i A1-engelska i årskurs 1. Cirka två tredjedelar (66 %) av de 546 lärare som besvarade frågan ger aldrig läxor, medan cirka en tredjedel (32 %) ger läxor ibland. Några enstaka lärare (2 %) ger läxor nästan alltid.

Med en öppen fråga ombads lärarna ge sin syn på **de möjligheter som undervisningen i A1-engelska i årskurs 1 erbjuder**. På frågan svarade 550 lärare, och deras svar var mångsidiga och skillnaderna i åsikter stora. Vi behandlar de teman som nämnts oftast, även om de nämnts av en procentuellt mindre andel av lärarna. En dryg tredjedel av lärarna ansåg att sådant som har att göra med entusiasm, mod och positiva attityder var en möjlighet, det vill säga bland annat att barnen är modiga och redan ivriga och motiverade att lära sig och att det också är lätt att inspirera och uppmuntra dem. Lika många ansåg att den tidiga startåldern möjliggör en mjuklandning i språkinläringen och därmed skapar en god grund för språkkunskaperna och även för framtida språkstudier. I dessa svar lyftes fram att det är lättare för eleverna att börja studera språket mer målinriktat och gå raskare framåt i årskurs 3 när de börjat studera språket så här tidigt och behärskar grunderna i det. Ungefär en femtedel ansåg också att de aktiverande arbetssätten i undervisningen är en möjlighet. Med små barn är det lätt att leka, sjunga och pyssla, och i samband med dessa aktiviteter lär de sig språket utan att ens märka det. Att språkundervisningen börjar i årskurs 1 ansåg de ger mer tid för ramsor, lekar och långsam inläring, då ingen bedömning görs, ingen lärobok används och målen är begränsade och tydliga. Lärarna trodde också att elevernas muntliga språkfärdigheter och deras uttal blir bättre då de hör och talar språket från tidig ålder och undervisningen infaller under en sensitiv period. Enstaka lärare uppgav också som en möjlighet att man kan inkludera studierna i engelska i lektioner i andra ämnen och i olika ämnesområden. Enstaka lärare ansåg också att en tidig start jämnar ut nivåskillnaderna i språkinläringen och i de senare kunskaperna.

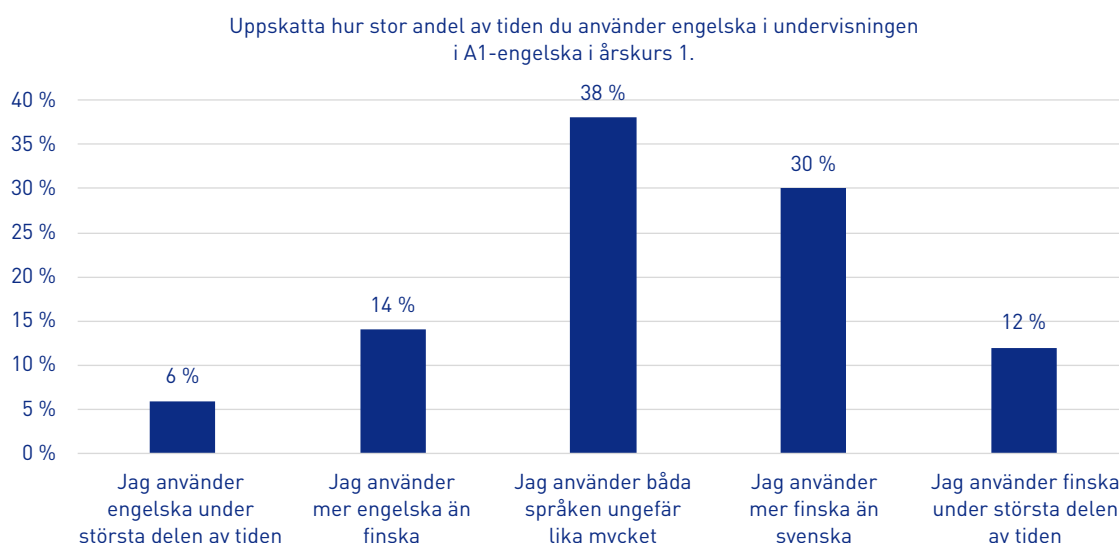
De olika lärargruppernas svar fördelade sig relativt jämnt mellan olika teman, även om det nog fanns några skillnader i vad de betonade. **Klasslärarna** betonade bland annat möjligheterna när det gäller motivation, entusiasm, mod och uppmuntran, medan **ämneslärarna i engelska** nämnde möjligheten att tidigt öva upp de muntliga språkfärdigheterna och uttalet.

Lärarna ombads också ge sin syn på **utmaningarna relaterade till undervisningen** i A1-engelska i årskurs 1. 550 lärare besvarade frågan. Förutom av projektets forskare analyserades svaren också av två personer som studerar specialpedagogik. Analysen ingick i deras kandidatavhandling i specialpedagogik (Könönen & Pyhäjärvi 2021). De största utmaningarna var elevspecifika och gällde främst otillräckliga och bristfälliga läs- och skrivfärdigheter. Cirka en fjärdedel av lärarna upplevde detta som en utmaning. I fråga om denna utmaning fanns det mycket överlappning med andra utmaningar i lärandet: cirka en femtedel av lärarna var oroliga för de elever som omfattas av särskilt stöd och som har språkliga problem eller beteendeproblem. De lärare som lyfte upp dessa problem ansåg att det kan vara onödigt utmanande för en elev som inte kan läsa (eller ens tala ordentligt) att lära sig ett nytt språk, eller om en elev även annars har problem med koncentrationen eller språket kan det vara en stor utmaning eller belastning att börja lära sig ett främmande språk. En annan utmaning som nämndes var skillnaderna i elevernas kunskaper och nivå. Lärarna upplevde att det finns stora skillnader i elevernas (kognitiva, sociala etc.) utveckling och att dessa gör det svårt att erbjuda alla elever undervisning på lämplig nivå. Av lärargrupperna nämnde ämneslärarna i engelska att även brister i lärarens kompetens är en utmaning – cirka en fjärdedel av dem ansåg att det är utmanande att undervisa små barn. Att det råder brist på läromedel bekymrade särskilt klasslärare som undervisade i A1-engelska. Också tidsplaneringen av undervisningen och de stora grupperna nämndes av vissa lärare som ett bekymmer. En del av lärarna ansåg att det inte finns några utmaningar i undervisningen i A1-engelska i årskurs 1.

3.4.2 Arbetssätt och betoningar

För att ta reda på vilka arbetssätt lärarna använder ställde vi frågor relaterade till språkliga och innehållsmässiga betoningar. Lärarna ombads uppskatta det **tidsmässiga förhållandet mellan engelska och finska** i sin undervisning i A1-engelska i årskurs 1 (se figur 3.15). Det fanns relativt stora skillnader i praxis, men överlag låg tonvikten i undervisningen på finska – största delen (68 %) uppgav att de använder antingen båda språken lika mycket (38 %) eller mer finska än engelska (30 %). Men en femtedel (20 %) av informanterna använde mer engelska än finska i undervisningen. Andelen lärare som använde engelska största delen av tiden (15 %) var ungefär lika stor som andelen som använde finska största delen av tiden (12 %).

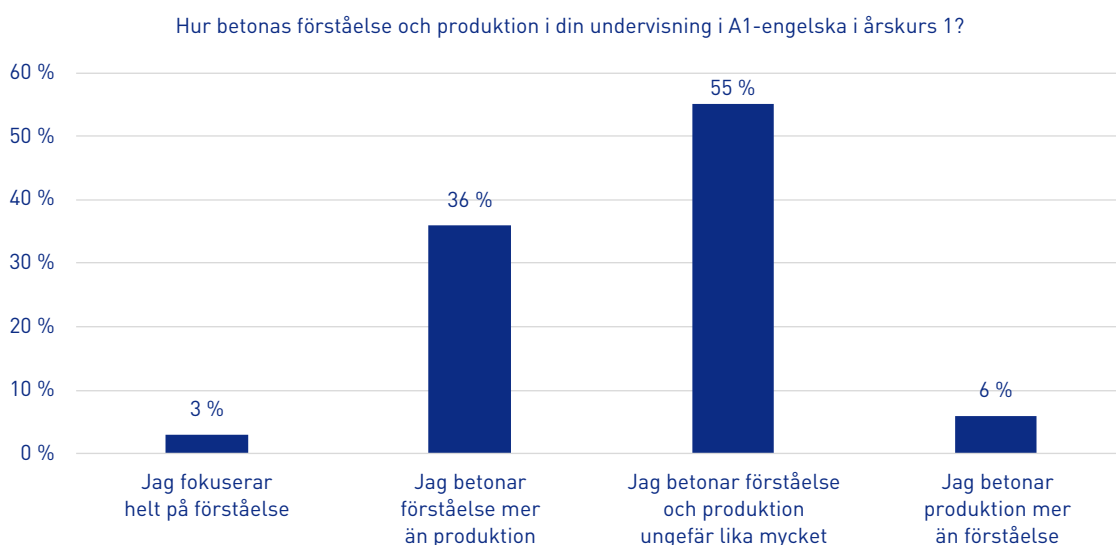
FIGUR 3.15. LÄRARNAS UPPSKATTNING AV SIN ANVÄNDNING AV ENGELSKA OCH FINSKA I UNDERVISNINGEN I A1-ENGELSKA I ÅRSKURS 1 (N=550).



Vi tog också reda på vilka undervisningsspråk **de olika lärargrupperna** använde. **De lärare och klasslärare som hade dubbel behörighet** och som hade studerat engelska eller hade ämneslärarbehörighet i något annat språkämne använde mer engelska i sin undervisning i A1-engelska i årskurs 1 än de övriga lärarna. Majoriteten av dem använde antingen mer engelska än finska (29 %/27 %) eller båda språken lika mycket (44 %/42 %). **Ämneslärarna i engelska och klasslärarna** använde mer finska: majoriteten av dem använde antingen mer finska än engelska (48 %/44 %) eller båda språken lika mycket (32 %/37 %).

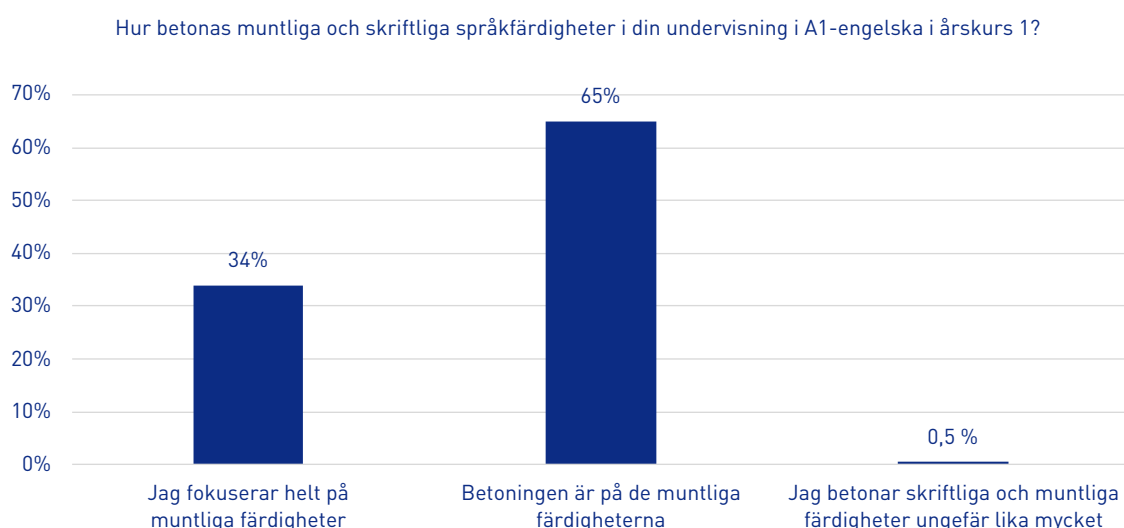
När det gäller undervisningens innehåll tog vi reda på om lärarna i undervisningen betonar förståelse eller produktion, muntliga eller skriftliga språkfärdigheter. Med muntliga språkfärdigheter avses tal och förståelse av tal, med skriftliga språkfärdigheter förståelse och produktion av text. Dessutom tog vi reda på i vilken utsträckning lärarna använder läs- och skrivövningar. När det gäller **förståelse och produktion** uppgav cirka hälften av lärarna (55 %) att de fokuserar lika mycket på båda (se figur 3.16) och en dryg tredjedel (36 %) att de fokuserar mer på förståelse. De olika lärargrupperna skiljde sig åt främst i fråga om huruvida de fokuserar på båda delområdena lika mycket eller mer på förståelse. Bland ämneslärarna i engelska fanns det ungefär lika många som fokuserade mer på förståelse (48 %) eller på båda lika mycket (44 %), medan de lärare som hade dubbel behörighet (53 %) och de som inte hade lärarbehörighet (50 %) fokuserade mer på förståelse. De som var enbart klasslärare (58 %) och de klasslärare som hade studerat engelska eller hade lärarbehörighet i något annat språkämne (56 %) eller de lärare som hade någon annan lärarbehörighet (75 %) fokuserade på båda delområdena lika mycket. Några enstaka ämneslärare i engelska, klasslärare och klasslärare som hade studerat engelska eller som var ämneslärare i något annat språkämne uppgav att de fokuserar helt på förståelse.

FIGUR 3.16. LÄRARNAS BETONING AV FÖRSTÅELSE OCH PRODUKTION I UNDERVISNINGEN I A1-ENGELSKA I ÅRSKURS 1 (N=550).



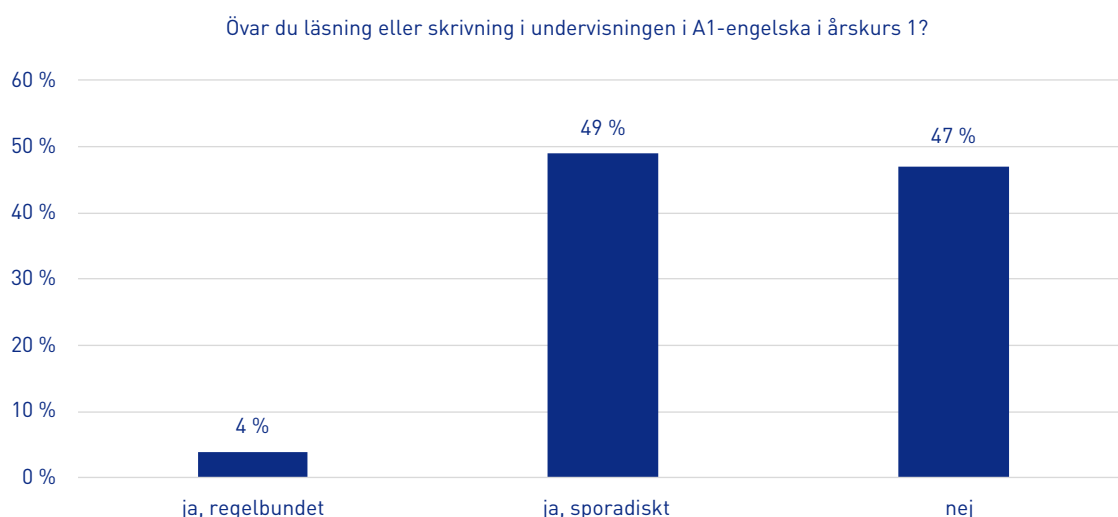
Resultatet i fråga om **muntliga och skriftliga språkfärdigheter** var entydigt: nästan alla lärare (99,5 %) uppgav att de i undervisningen i A1-engelska i årskurs 1 fokuserar på muntliga språkfärdigheter (se figur 3.17). Svaren fördelade sig så att cirka två tredjedelar (65 %) klart fokuserar på muntliga språkfärdigheter och cirka en tredjedel (34 %) helt på muntliga språkfärdigheter. Antalet lärare som fokuserade helt på muntliga språkfärdigheter var störst i gruppen lärare med dubbel behörighet (53 %) och annan lärarbehörighet (50 %).

FIGUR 3.17. LÄRARNAS BETONING AV MUNTLIGA RESPEKTIVE SKRIFTLIGA SPRÅKFÄRDIGHETER I UNDERVISNINGEN I A1-ENGELSKA I ÅRSKURS 1 (N=550).



Frågan som gällde **läs- och skrivövningar** delade upp lärarna i två grupper: cirka hälften (49 %) rapporterade att de använder sådana övningar sporadiskt i undervisningen i A1-engelska i årskurs 1 och den andra hälften (47 %) att de inte alls använder sådana övningar (se figur 3.18). Fördelningen av svaren var mycket jämn mellan de som använder läs- och skrivövningar sporadiskt och de som inte alls använder läs- och skrivövningar, vilket var fallet även i alla lärargrupper. I varje lärargrupp utom i den grupp som hade lärarbehörighet fanns det också enstaka lärare som regelbundet använder också läs- och skrivövningar.

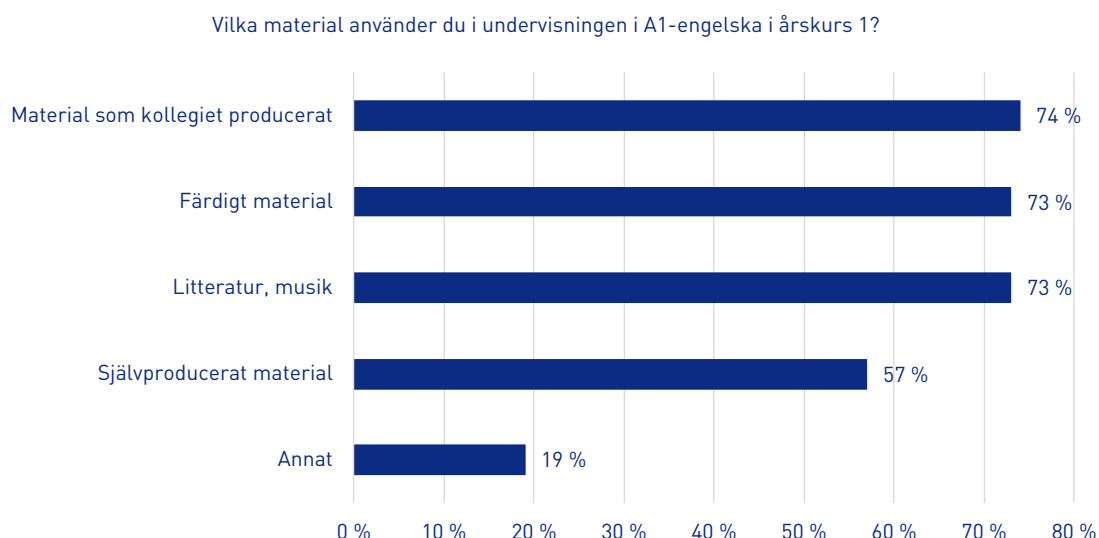
FIGUR 3.18. LÄS- OCH SKRIVÖVNINGAR I UNDERVISNINGEN I A1-ENGELSKA I ÅRSKURS 1 (N=550).



3.4.3 Undervisningsmaterial och temaområden i undervisningen

Lärarna ombads ge uppgifter om vilka undervisningsmaterial de använder och vilka temaområden de behandlar i undervisningen i A1-engelska i årskurs 1. På frågan om **undervisningsmaterial** svarade cirka tre fjärdedelar att de använder material som producerats gemensamt i kollegiet (74 %), litteratur och musik (73 %) och färdiga material från nätet (73 %) (se figur 3.19). Lite mer än hälften använde material de producerat själva (57 %). Endast en dryg tredjedel (36 %) använde en lärobok i sin undervisning. Skillnaderna mellan de olika lärargrupperna var annars små, men ämneslärarna i engelska (78 %) och klasslärarna som hade studerat engelska eller hade ämneslärarbehörighet i något annat språk (65 %) använde betydligt mer material som de producerat själva än de övriga lärargrupperna (50–56 %).

FIGUR 3.19. LÄRARNAS UNDERVISNINGSMATERIAL I UNDERVISNINGEN I A1-ENGELSKA I ÅRSKURS 1 (N=550).



Lärarna **specificerade undervisningsmaterialen i sina öppna svar**. 92 lärare gav mer detaljerade uppgifter om de *material som producerats gemensamt i kollegiet*. En tredjedel uppgav att materialet består av olika ord- eller bildkort och lite under en tredjedel att de använder spel, lekar eller instruktioner om dem. Några (11 %) lärare nämnde också kopierat material, och enstaka lärare dessutom uppgifter eller uppgiftsmallar och olika föremål och redskap. Också de *material de producerat själva* som drygt hälften av lärarna använde, bestod enligt cirka hälften av de 208 lärare som gav tilläggsinformation av just bild- och ordkort samt spel och lekar, men också bland annat av kopierat material, färgläggningsbilder och hobbymaterial.

Mer detaljerade uppgifter om de färdiga materialen från nätet gav 282 lärare. Fyra av fem lärare använde material från Youtube och internationella webbplatser (t.ex. portalen Super Simple Learn), där man lyssnade på sånger, berättelser och ramsor samt tittade på videor. Flera använde också British Councils material Learn English Kids. Cirka hälften av informanterna använde också olika finländska webbplatser i sin undervisning. De material som nämndes mest var läromedelsförlagens digitala material och portaler samt skolornas, kommunernas och språkspetsprojektens materialportaler. Många lärare (17 %) uppgav att de från nätet hämtar t.ex. sånger, färgläggningsuppgifter, ordlistor och bilder, men de nämnde inte vilka portaler eller tjänster de använder och inte heller på vilka språk dessa portaler eller tjänster är.

När det gäller *litteratur och musik* uppgav tre fjärdedelar (77 %) av de 234 lärare som gav detaljerad information att de i sin undervisning använder uttryckligen musik, medan en dryg femtedel använder engelskspråkiga böcker, sagor eller berättelser. På musik lyssnade man främst på Youtube och olika engelskspråkiga portaler, såsom Super Simple Songs. De böcker som nämndes var olika barnböcker och sagoböcker som lärarna läste för eleverna, som fysiska böcker eller e-böcker, eller så lyssnade man på dem som ljudböcker.

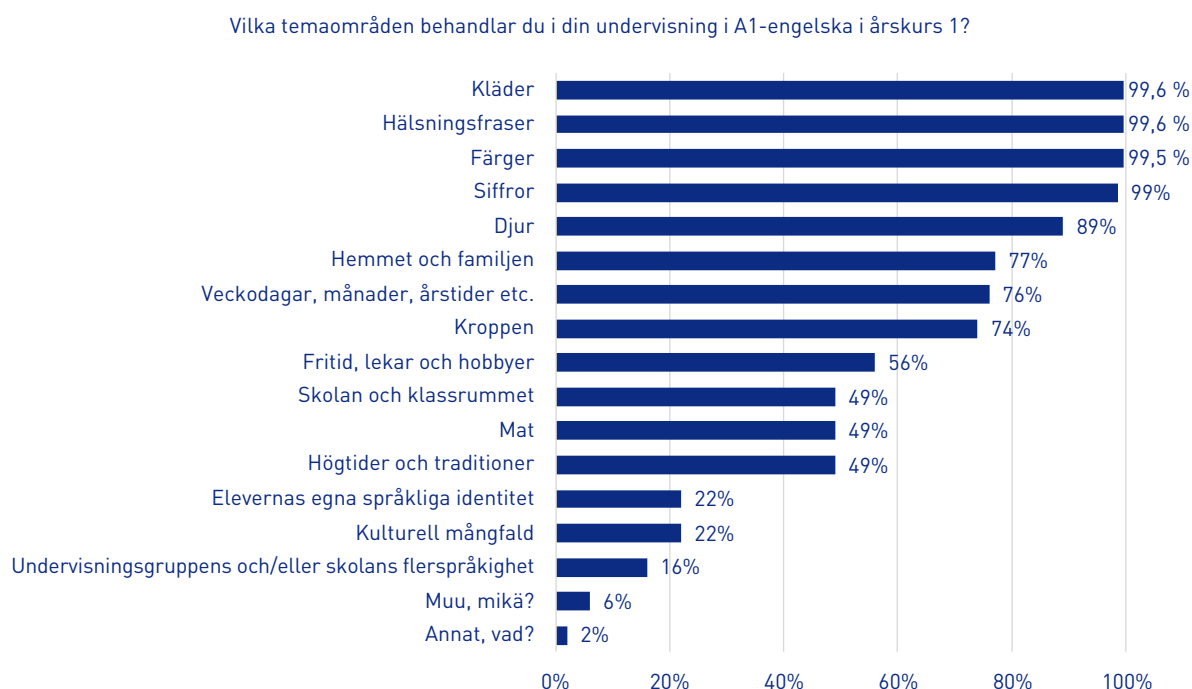
När det gäller *läroböcker* användes Sanoma Pros bok Go! av cirka hälften av de lärare som svarade på den öppna frågan om läroböcker, medan Otavas bok Jump in! användes av cirka en fjärdedel och Sanoma Pros bok Come with me! av cirka en femtedel.

Många (16 %) använde också Otavas bok High Five!. Enstaka lärare använde också andra böcker. En femtedel använde flera olika böcker i sin undervisning. Några (12 %) nämnde särskilt att endast läraren använder en bok – eleverna har ingen bok. Flera lärare (16 %) nämnde att de använde lärobokens digitala material antingen utöver eller i stället för läroboken.

Av lärarna gav 99 också ytterligare information under punkten *annat material*. Cirka hälften av detta material var färdiga material som finns på portaler för nationella och internationella projekt för tidig språkundervisning eller material som lärarna fått på kurser, material som en del av informanterna listade i sina tidigare svar. En del av materialen var färdiga spel, affischer eller olika föremål, t.ex. kasperdockor och digitala material från läromedelsförlag.

Av undervisningens **temaområden** var följande vanligast: kläder (99,6 %), hälsningar (99,6 %), färger (99,5 %), siffror (99 %) och djur (89 %). Nästan alla lärare uppgav att de behandlar dessa i undervisningen i A1-engelska i årskurs 1 (se figur 3.20). Ungefär tre av fyra lärare behandlade också hem- och familjerelaterade ämnen, veckor, månader och årstider (76 %) samt kroppsdelar (74 %). Teman som var sällsynta i undervisningen i A1-engelska i årskurs 1 var ämnen relaterade till flerspråkighet, språklig identitet och kulturell mångfald. Dessa ämnen hade cirka en femtedel av lärarna inte behandlat i sin undervisning. Däremot delade de teman som anknyter till skolan, klassrummet, fritid, lekar och hobbyer, in lärarna i två grupper: cirka hälften av dem behandlade dessa ämnen i sin undervisning och den andra hälften gjorde det inte. Några lärare (36 lärare) nämnde också andra ämnen. Nästan hälften av dessa ämnen bestod av några verb samt ämnen som anknyter till naturen men inte till djur. Några lärare uppgav också att de behandlar känslor och ämnen som eleverna själva önskar.

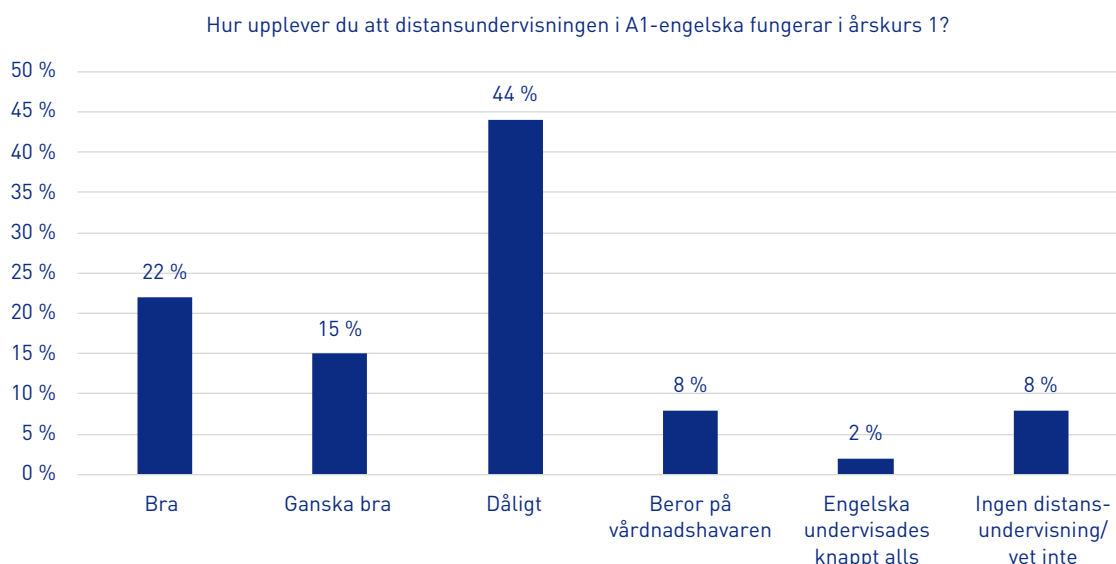
FIGUR 3.20. TEMAOMRÅDEN SOM LÄRARNÄ BEHANDLAT I UNDERVISNINGEN I A1-ENGELSKA I ÅRSKURS 1 (N=550).



3.4.4 Lärarnas erfarenheter av distansundervisning i engelska

På grund av den undantagssituation som koronapandemin orsakade våren 2020 frågade vi lärarna vilka erfarenheter de hade av distansundervisning i A1-engelska i årskurs 1. Som framgår av figur 3.21 nedan hade nästan hälften (44 %) av lärarna negativa erfarenheter av distansundervisningen. Bara cirka en femtedel (22 %) uppgav att distansundervisningen fungerat bra. Många lärare (15 %) uppgav att distansundervisningen fungerat ganska bra men krävt extra arbete av läraren. En del av lärarna (8 %) nämnde att distansundervisningen i engelska krävt insatser av vårdnadshavarna. Enkäten besvarades också av några lärare (8 %) som inte hade undervisat i engelska på distans och inte kunde svara på frågan om hur undervisningen fungerat. Några lärare (2 %) rapporterade att de under undantagstiden knappt alls undervisat i engelska, för distansundervisningen hade inriktats på andra ämnen.

FIGUR 3.21. LÄRARNAS ERFARENHETER AV DISTANSUNDERVISNING I ENGELSKA UNDER COVID-19-PANDEMIN (N=409).



När det gäller **distansundervisningen** var det vanligt (12 %) att lärarna förklarade utmaningarna i årskurs 1 med att det aktiverande arbetssättet, lekfullheten och interaktionen, det vill säga inslag som är typiska i årskurs 1, föll bort. Det som gör utmaningen ännu större är att eleverna i årskurs 1 inte ännu har fullt utvecklade skriftliga färdigheter, varför många lärare uppgav att de i distansundervisningen i engelska tog hjälp av vårdnadshavaren eller fokuserade endast på modersmålet och matematik. Nedan ges exempel på lärarnas svar angående distansundervisningen i engelska och hur den fungerat i årskurs 1.

S56: Mycket lyssningsuppgifter. Det blir ganska lite interaktionen då distansundervisningen fokuserar på läsning och skrivning i modersmålet och på matematik.

S80: Ganska dåligt. Eleverna kan inte skriva eller läsa på engelska, lekar etc. kan inte riktigt användas. Eleverna tittar mest på videor och lyssnar.

S87: Inte särskilt bra, eftersom spel och lekar (interaktion) är en så viktig del av undervisningen. Alla har inte möjlighet till det här i sitt hem och föräldrarnas motivation/aktivitet när det gäller att stödja studierna i engelska varierar.

S142: Utmärkt, en del av idéerna fungerar till och med bättre. [...]

S143: Vi använder mycket teckning och videor. Det är verkligen besvärligt då eleverna inte kan leka och lyssna på ord/tal. Väldigt mycket måste utlämnas.

S147: Ganska mycket hänger på föräldrarna, hur man t.ex. lyssnar på och sjunger sånger eller hur inlärd fraser används. Röstmeddelandena är trevliga. De direkta anslutningarna används främst för behoven i modersmålet och matematik.

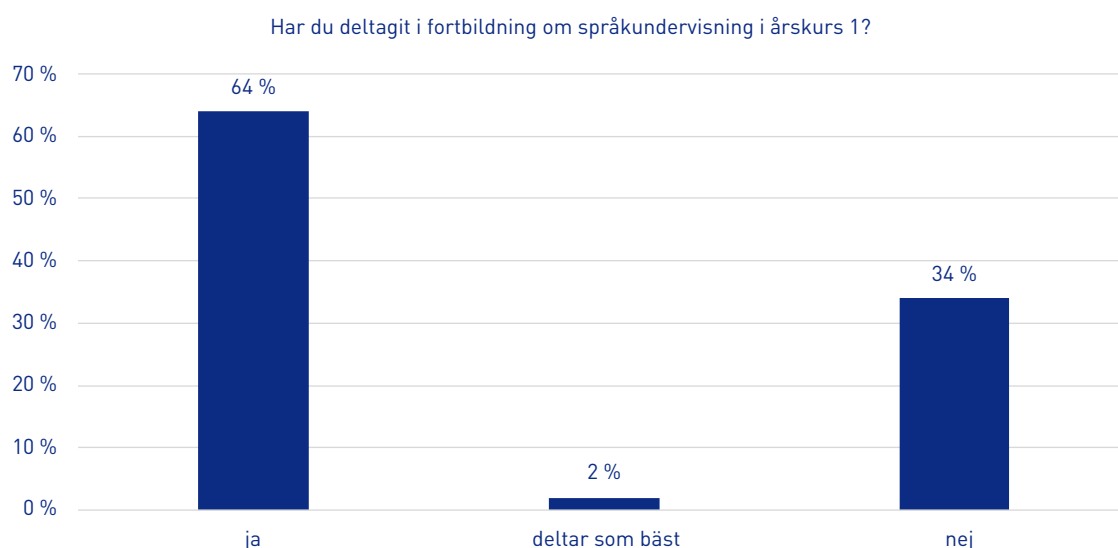
S178: Att leda spel och lekar på distans är svårt, och eftersom jag använder dem så mycket i min egen undervisning har undervisningen i engelska blivit betydligt besvärligare.

S181: Vi har varit tvungna att ge plats till "viktigare" ämnen. Eleverna har ofta gjort övningarna i engelska på egen hand, och övningarna har bestått av lekar.

3.5 Fortbildning

Genom enkäten undersökte vi också lärarnas deltagande i fortbildning om undervisning i A1-språket i årskurs 1 och behovet av sådan utbildning. Knappt två tredjedelar (64 %) av lärarna uppgav att de deltagit i en sådan fortbildning (se figur 3.22). Det var särskilt vanligt att ämneslärarna i engelska hade deltagit: 92 % hade deltagit i utbildning och 2 % deltog som bäst. Av de klasslärare som hade studerat engelska eller som hade ämneslärarutbildning i något annat språk hade bara cirka hälften (56 %) deltagit i fortbildning. Av alla lärare hade cirka en tredjedel (34 %) aldrig deltagit i fortbildning om tidig undervisning i A1-språket.

FIGUR 3.22. DELTAGANDE I FORTBILDNING OM SPRÅKUNDERVISNING I ÅRSKURS 1 FÖR LÄRARE SOM UNDERVISAR I A1-ENGELSKA I ÅRSKURS 1 (N=547).



Behovet av fortbildning om språkundervisning i årskurs 1 varierade mellan de lärare som besvarade enkäten. Cirka hälften (51 %) uppgav att de behöver sådan fortbildning, medan den andra hälften (49 %) ansåg att de inte behöver utbildningen. Det största utbildningsbehovet hade de som inte hade lärarbehörighet (83 %) och det minsta behovet de som hade dubbel

behörighet (71 %) och ämneslärarna i engelska (59 %). När det gäller ämneslärarna i engelska beror deras situation antagligen på att nästan alla av dem redan omfattas av en sådan fortbildning (se figur 3.22).

3.6 Studiens huvudresultat för lärarnas del

I det följande listas de viktigaste resultaten i den enkätundersökning som gällde lärarna.

- Lärarnas bakgrund:
 - Majoriteten av de lärare som besvarade enkäten arbetade som klasslärare. Endast ett fåtal arbetade som ämneslärare i engelska.
 - När det gäller det språk som lärarna undervisade i hade långt mer än hälften som språkstudier avlagt endast de obligatoriska språkstudierna och studier i kommunikation som hör till examen.
 - Undervisningserfarenheten varierade mycket: från några år till mer än 30 år.
 - Nästan alla informanter hade mellan 1–5 års erfarenhet av nybörjarundervisning i engelska.
 - En dryg femtedel av lärarna arbetade i en skola som deltog eller hade deltagit i ett utvecklingsprojekt för tidigarelagd språkundervisning (t.ex. i spetsprojektet för tidigareläggning av språkundervisningen och i tutorlärarverksamheten i språk).
- Lärarnas erfarenheter av att undervisa i tidig A1-engelska i årskurs 1 var mycket positiva eller positiva.
- Undervisningsarrangemang:
 - I både årskurs 1 och 2 används i regel en årsvekotimme för undervisningen i A1-engelska, och undervisningen ges vanligen på 45 minuters lektioner eller så sprids den ut under veckan antingen så att lärarna håller separata undervisningspass 2–3 gånger i veckan eller använder engelska dagligen eller nästan dagligen med eleverna utöver eller i stället för egentliga lektioner eller undervisningspass i olika rutiner och aktiviteter (lekar, sånger) i samband med annan nybörjarundervisning. En del av informanterna integrerar också engelska i undervisningen i andra läroämnen.
 - Nästan utan undantag är skolornas A-språk engelska. Utöver undervisning i A1-engelska ordnar många skolor också språkduschar och språklubbar, mestadels i engelska, men i flera skolor också i tyska, svenska, franska och ryska.
 - Undervisningen i A1-engelska ordnas också som samundervisning, i allmänhet så att två klasslärare eller en klasslärare och en ämneslärare undervisar tillsammans.
 - En lokal läroplan i A1-engelska för årskurs 1 och 2 används i de flesta kommuner och skolor, och en dryg fjärdedel av informanterna hade deltagit i det lokala läroplansarbetet. Ungefär två tredjedelar av informanterna upplevde att de fått stöd av den lokala läroplanen i sin undervisning, men cirka en fjärdedel upplevde att de inte haft stöd av den.
 - Enligt lärarnas svar är de viktigaste målen för undervisningen i A1-engelska i årskurs 1 följande: att för språket och språkinläringen skapa en positiv attityd, entusiasm och mod, att väcka och utveckla elevernas muntliga språkfärdigheter, att låta eleverna bekanta sig med språket och studier i språket och att lära sig språket genom aktiverande arbetssätt. Dessutom ansåg lärarna att målet är att eleverna bekantar sig med och inhämtar ett grundläggande ord- och uttrycksförråd

och lär sig bekanta teman. Enligt lärarnas svar är målen för A1-engelska i årskurs 2 att fortsätta med det som inleddes i årskurs 1 genom repetition, förstärkning, utvidgning och fördjupning och inkludera även läsning och skrivning.

- Lärarnas åsikter om möjligheterna i den tidiga undervisningen i A1-engelska rör samma teman som målen för undervisningen, det vill säga entusiasm, mod och positiva attityder, den sensitiva perioden för lärande, mjuklandning i språkstudierna, aktiverande arbetssätt och stark utveckling av de muntliga språkfärdigheterna.
- Till de största utmaningarna i den tidiga undervisningen i A1-engelska hör enligt lärarna de olika utmaningarna i fråga om elevernas nivå, såsom bristfälliga läs- och skrivefärdigheter, språkliga problem eller beteendeproblem hos elever som omfattas av särskilt stöd samt skillnader i elevernas utveckling, som gör det svårt att erbjuda en undervisning på en för alla lämplig nivå, samt i viss mån också brister i lärarnas kompetens, brist på läromaterial, schemaläggningen av undervisningen och de stora grupperna.
- Undervisningspraxis:
 - Majoriteten ansåg att undervisningen i årskurs 1 i A1-engelska klart skiljer sig från den undervisning som börjar i årskurs 3.
 - I undervisningen i A1-engelska i årskurs 1 används antingen lika mycket engelska som finska eller mer finska än engelska.
 - I undervisningen i A1-engelska i årskurs 1 ligger fokus klart på muntliga språkfärdigheter och på antingen lika mycket förståelse som produktion eller endast förståelse. Läs- och skrivövningar ordnar lärarna högst sporadiskt eller inte alls. I de öppna svaren nämndes också elevernas modiga användning av det lilla som de kan, kommunikation och överlag vikten av att väcka och stärka elevernas mod att lära sig och använda språket samt att bekanta sig med det nya språket och studierna i språket.
 - De flesta använder material som producerats gemensamt i kollegiet, litteratur och musik samt färdiga material från nätet och självproducerade material. Endast en dryg tredjedel använder en lärobok i sin undervisning.
 - De vanligaste temaområden som lärarna använde i undervisningen var färger, kläder, hälsningar, siffror och djur. Relativt vanliga var också hem- och familjerelaterade ämnen, veckor, månader, årstider och kroppsdelar. Teman som nämndes mer sällan var ämnen relaterade till flerspråkighet, språklig identitet och kulturell mångfald.
 - I undervisningen i A-engelska ges vanligen inga läxor.
- Många lärare har deltagit i fortbildning om språkundervisning i årskurs 1; det var vanligt bland ämneslärarna i engelska. Cirka hälften av lärarna upplevde att de behöver fortbildning och cirka hälften att de inte gör det.
- Erfarenheter av distansundervisning:
 - Nästan hälften av lärarna ansåg att distansundervisningen i engelska hade fungerat dåligt i årskurs 1.
 - Ungefär en femtedel ansåg att den hade fungerat bra.
 - En del av lärarna (12 %) ansåg att en utmaning i distansundervisningen i årskurs 1 var att de aktiverande arbetssätten, lekfullheten och interaktionen, det vill säga inslag som är typiska i årskurs 1, lämnade bort.

4 ELEVERNA

4.1 Elevenkäten

I studien om tidig undervisning i A1-engelska år 2020 deltog totalt 363 elever. Av dessa 363 elever hade 106 inlett studierna i A1-engelska i årskurs 1 och 50 i årskurs 2. Av dessa hade 151 inlett studierna hösten 2019 och fem i början av vårterminen 2020. 207 av eleverna hade deltagit redan i den studie som genomfördes i pilotprojektet 2018. Undersökningen genomfördes antingen i slutet av hösten 2020 eller i början av våren 2021, när alla elever hade studerat engelska minst ett knappt år och vissa som mest lite mer än ett år.

I det följande rapporteras huvudsakligen svaren från de 106 elever som hade inlett studierna i engelska i årskurs 1 under läsåret 2019–2020 och som besvarade enkäten när det gick i årskurs 2 hösten 2020 eller i början av 2021. De viktigaste resultaten för de äldre elevernas del, det vill säga eleverna i årskurs 4–6, redovisas dock i punkterna 4.1.9 och 4.1.10, som fokuserar på de elever som deltog i både pilotstudien 2018 och i studien 2020.

4.1.1 Elevernas språkliga bakgrund

De elever i årskurs 2 som deltog i vår uppföljningsstudie hade en homogen **språklig bakgrund**. Majoriteten av eleverna (86 %) uppgav finska som hemspråk. Några (8 %) uppgav att man i deras hem också talade ett annat språk än finska och några (6 %) att hemspråket var ett annat språk än finska. En del av de som talade andra språk i sitt hem (8 % av alla informanter) uppgav att detta språk är målspråket i undervisningen i A1-språket, det vill säga engelska, men för hälften av dem begränsade sig användningen av engelska huvudsakligen till att sporadiskt öva engelska. Andra språk som talades i hemmen var arabiska, bulgariska, japanska, svenska, ryska och estniska.

Eleverna ombads också uppgive **vilket språk de tycker att de kan bäst**. Även detta språk var finska för de flesta (88 %). Några (3 %) upplevde att de är tvåspråkiga och uppgav utöver finska även det andra språket som deras starkaste språk. En del av eleverna (9 %) upplevde att ett annat språk än finska är det starkaste språket. Detta språk var engelska för några (3 % av alla informanter). Andra språk som eleverna nämnde som sitt starkaste språk var arabiska, bulgariska, japanska, ryska och estniska.

4.1.2 Elevernas attityder till engelska språket och studier i språket

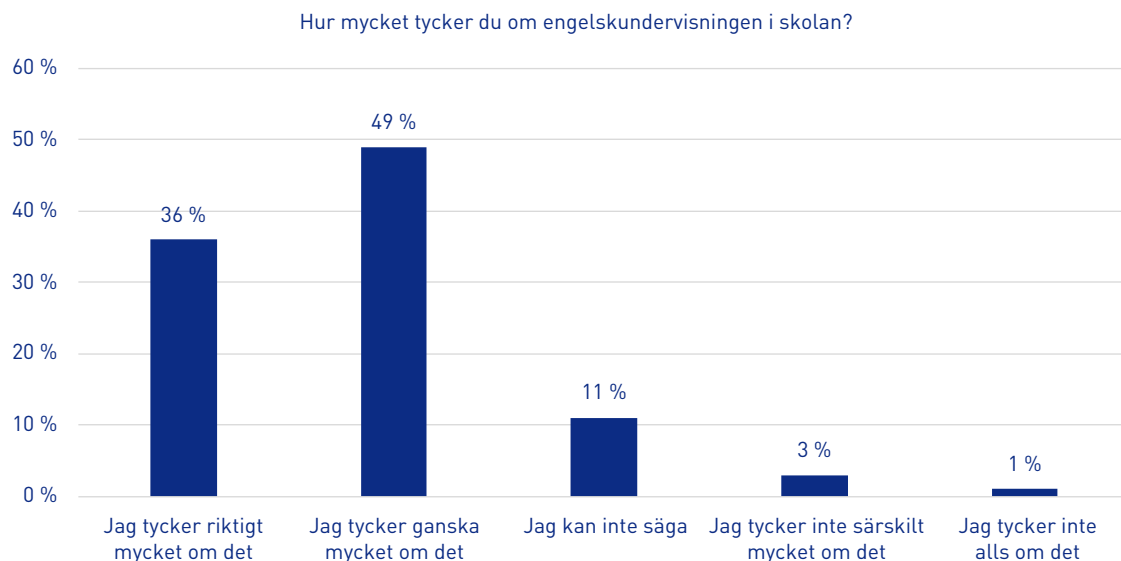
Vi undersökte elevernas attityder till engelska språket och studier i språket med flera frågor. För **engelska språkets** del ombads de välja det lämpligaste av ett antal alternativ (se figur 4.1). Majoriteten av eleverna ansåg att engelska är ett trevligt språk (47 %) eller ett mycket trevligt språk (37 %). Några (14 %) hade svårt att besluta sig för om språket är trevligt eller inte.

FIGUR 4.1. ELEVERNAS ATTITYDER TILL ENGELSKA SPRÅKET (N=106).



Eleverna förhåller sig positiva också till **studierna** i engelska: mer än 80 % tyckte om dem antingen ganska mycket (49 %) eller riktigt mycket (36 %) (se figur 4.2). Men några elever (11 %) kunde inte säga om de tycker om studierna i engelska eller inte.

FIGUR 4.2. ELEVERNAS ATTITYDER TILL SKOLUNDERVISNINGEN I ENGELSKA (N=106).



Eleverna ombads också bedöma hur **kamraterna förhåller sig** till studierna i engelska. Knappt hälften (43 %) trodde att kamraterna tycker att det är ganska trevligt att studera engelska. Nästan hälften (48 %) kunde emellertid inte säga om kamraterna tycker om att studera engelska eller inte, och några (5 %) lät bli att svara på denna fråga.

Dessutom ombads eleverna att i en öppen fråga berätta vad som är trevligast i studierna i engelska och vad de inte tycker om i dem samt varför de vill studera engelska. Drygt hälften

av eleverna ansåg att **trevligast** i studierna i engelska var olika *aktiviteter och praktiska uppgifter*. Det som nämndes mest var lekar, spel och uppgifter: "vi gör rörelser som läraren visar och läraren ger instruktioner på engelska". Eleverna tyckte också om bland annat att sjunga, färglägga och titta på videor och filmer. Till exempel sångstunderna beskrevs på följande sätt: "vi sjunger tillsammans och då vågar man sjunga med". När det gäller de olika delområdena av språken beskrevs tal bland annat så här: "vi får gå runt i klassen och tala". Av språkens delområden nämndes att tala och att lyssna på historier, sagor och sånger en aning oftare än att läsa och att skriva, som några enstaka elever också tyckte om. Förutom aktiviteter och praktiska uppgifter tyckte cirka en fjärdedel att olika *undervisningsinnehåll* är trevligast. Till de innehåll som nämndes hörde färger, siffror, djur, veckodagar, kläder och hälsningar. Till exempel "att lära sig färger med hjälp av lappar" nämndes som en trevlig uppgift. Cirka en femtedel av eleverna tyckte att det trevligaste var *att lära sig en ny sak (eller nya saker)*. Flera nämnde i detta sammanhang uttryckligen att lära sig (nya) ord: "vi lär oss nya ord". Men eleverna tyckte också att det överlag var trevligt att lära sig engelska: en elev nämner som trevligast helt enkelt: "vi lär oss engelska". Enligt några enstaka elever är "allt trevligt" i studierna i engelska.

Majoriteten av eleverna konstaterade i intervjun att det *inte finns något* som de **inte tycker om** i studierna i engelska: "engelska är nog ganska trevligt, så jag vet inte vad jag inte tycker om". De enstaka elever som nämnde saker som de inte tycker om nämnde sådant som har att göra med att *kunna, minnas och förstå ord*, t.ex. "om jag inte minns ord", eller med deras preferenser i fråga om *aktiviteter och praktiska uppgifter*, t.ex. "jag tycker inte så mycket om teckningsuppgifterna". Dessutom lyfte de fram utmaningar i att *tala och uttala ord*, såsom att engelska "inte uttalas som det skrivs". Dessutom verkade det som om enstaka elever var besvikna över att undervisningen var för *lätt*. En elev till exempel konstaterade att "lektionen är tråkig om man redan kan allt".

När det gäller **orsakerna till att lära sig** engelska nämnde många orsaker relaterade till *resande*. Nästan hälften nämnde att man kan resa till andra länder om man kan engelska, för då förstår man andra och kan tala med dem: "då kan jag åka någon annanstans och tala engelska och människorna förstår". Eleverna nämnde inte möjligheten att använda engelska i Finland. Cirka en tredjedel av eleverna uppgav som orsak till att lära sig engelska att de *tycker om engelska språket och att lära sig engelska*: "engelska är trevligt och jag tycker om att lära mig det". De ville också *kunna engelska mer eller bättre*: "Jag vill lära mig mycket så när jag kommer hem är pappa förvånad att jag kan så mycket. Jag vill bli en mästare på engelska". De ansåg också att kunskaper i engelska gör det möjligt *att bekanta sig med människor som talar olika språk*. Engelskans betydelse när man vill lära känna människor beskrevs t.ex. så här: "Jag vill besöka många olika länder och då klarar jag mig där. Om jag träffar på nån så kan jag leka med honom eller så blir han min nya kompis."

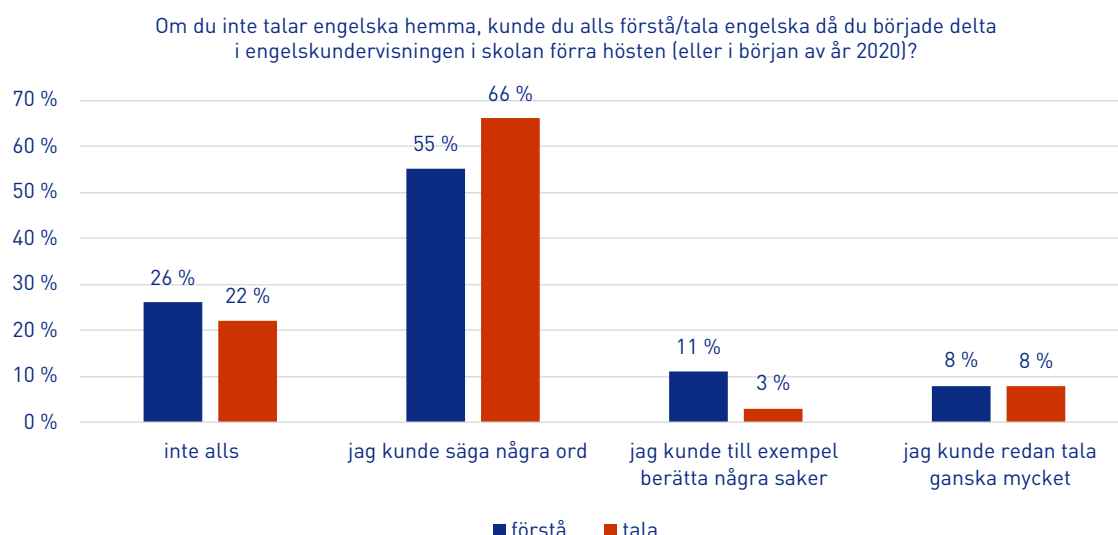
4.1.3 Elevernas egen bedömning av sina kunskaper i engelska

Med hjälp av en intervju tog vi också reda på vilka kunskaper i engelska eleverna i årskurs 2 hade när de började studera engelska, och vi bad dem bedöma sina kunskaper i engelska vid undersökningstillfället, när det hade studerat cirka ett år.

Vi bad endast de som inte talar engelska i hemmet att utvärdera **sina språkkunskaper innan skolundervisningen började**, men på frågan svarade också en del av de som uppgav att de använder engelska i hemmet eller som uppgav att engelska är deras starkaste språk. Majoriteten av eleverna utvärderade att de förstått (75 %) och kunnat säga (78 %) åtminstone några engelska ord redan innan skolundervisningen började (se figur 4.3). Några elever (8 %)

bedömde att de redan kunde mycket engelska. Däremot utvärderade cirka en fjärdedel (22 % / 26 %) att de inte förstod eller kunde säga något på engelska innan studierna började.

FIGUR 4.3. FIGUREN VISAR RESULTATET NÄR ELEVERNA I ÅRSKURS 2 UTVÄRDERADE HUR BRA DE FÖRSTÅTT OCH TALAT ENGELSKA INNAN SKOLUNDERVISNINGEN BÖRJADE I ÅRSKURS 1 (N=104).



För självvärderingen av de nuvarande kunskaperna i engelska användes en mätmetod i vilken man för eleven räknade upp några konkreta språkanvändningssituationer relaterade till vardagen i den tidiga språkundervisningen. Eleverna fick ange hur bra de tycker att de kan använda engelska i dessa situationer (mycket bra, ganska bra, bara lite, inte ännu). Som hjälp vid utvärderingen användes symbolen tumme upp eller tumme ner (se bilagan [på nätet](#)).

Alla elever utvärderade att de kan **räkna** från ett till tio på engelska, och största delen (76 %) upplevde att de kunde det redan mycket bra (se tabell 4.12.2 nedan). Majoriteten utvärderade också att de kan nämna färger (95 %) och veckodagar (70 %) samt hälsa på läraren eller en kompis på engelska åtminstone ganska bra och att de förstår åtminstone ganska bra när kompisarna säger något på engelska på lektionen. Över hälften (54 %) utvärderade också att de förstår åtminstone ganska bra när läraren ger instruktioner på engelska. Endast några enstaka elever (2–12 %) utvärderade att de inte ännu kan de här sakerna.

Däremot var det för många elever mer utmanande att **berätta om saker** på engelska, och svarens spridning var större. Cirka hälften utvärderade att de på engelska kan berätta åtminstone lite om sina hobbyer (49 %) och drygt hälften att de kan berätta om sig själv eller sin familj (58 %), medan cirka hälften (51 % respektive 43 %) utvärderade att de inte ännu kan det här på engelska. På motsvarande sätt ansåg cirka två tredjedelar (68 %) att de på engelska kan säga hur de mår, till exempel att de är trötta, och cirka en tredjedel (32 %) att de inte ännu kan detta. Bara några elever (6–12 %) ansåg att de är bra på att berätta om dessa saker på engelska. Svaren fördelade sig jämnast mellan de olika alternativ som eleverna kunde välja mellan då de utvärderade om de kan sådana engelska ord som de inte lärt sig i skolan. En knapp tredjedel (31 %) uppgav att de kan sådana ord ganska bra och cirka en fjärdedel att de kan sådana ord mycket bra (23 %) eller bara lite (26 %). Cirka en femtedel (21 %) uppgav att de inte alls kan sådana ord.

TABELL 4.1.2 ELEVERNAS BEDÖMNINGEN AV SINA SPRÅKKUNSKAPER I ÅRSKURS 2 (N=106).

	Jag kan detta redan mycket bra	Jag kan detta redan ganska bra	Jag kan detta bara lite	Jag kan inte detta ännu
Jag kan hälsa på läraren eller en kompis på engelska	35 % (37)	45 % (48)	18 % (19)	2 % (2)
Jag kan räkna från ett till tio på engelska	76 % (80)	21 % (22)	4 % (4)	0
Jag kan säga färger på engelska	49 % (52)	46 % (49)	4 % (4)	1 % (1)
Jag kan säga djur på engelska	10 % (11)	39 % (41)	31 % (33)	20 % (21)
Jag kan säga veckodagarna på engelska	40 % (42)	30 % (32)	17 % (19)	12 % (13)
Jag kan berätta om mig själv eller min familj på engelska	6 % (6)	23 % (24)	29 % (31)	43 % (45)
Jag kan berätta på engelska hur jag mår (t.ex. glad, trött, ledsen)	11 % (12)	28 % (30)	28 % (30)	32 % (34)
Jag kan berätta på engelska om mina hobbyer	12 % (13)	16 % (17)	21 % (22)	51 % (54)
Jag förstår när läraren ger mig instruktioner på engelska för uppgifter som vi ska göra	15 % (16)	42 % (44)	33 % (35)	10 % (11)
Jag förstår då mina kompisar säger något på engelska på lektionen	27 % (29)	41 % (43)	26 % (28)	6 % (6)
Jag kan sådana engelska ord som vi inte lärt oss i skolan	23 % (24)	31 % (33)	26 % (27)	21 % (22)

4.1.4 Elevernas bedömning av sin förmåga att lära sig

Elevernas förmåga att lära sig språket bedömdes med en fråga i vilken de ombads utvärdera hur lätt eller svårt det är för dem att lära sig vissa saker på engelska (se tabell 4.2). Det verkade överlag vara svårt för dem att utvärdera sin förmåga att lära sig språket, för flera elever (12–32 %) svarade att de inte vet hur lätt det är för dem att lära sig det som nämndes. Särskilt svårt var det för eleverna att utvärdera mer allmänna färdigheter, såsom förståelse och tal, men också att komma ihåg sånger.

De som utvärderade sin inlärn timer av engelska ansåg att det är åtminstone ganska lätt att lära sig, både i och utanför skolan. Majoriteten ansåg att de lärde sig lätt, både att tala (75 %) och att förstå (65 %) engelska. Endast en elev ansåg att det är mycket svårt att lära sig dessa saker. Särskilt att lära sig tala ansågs vara lätt, för endast fyra elever (4 %) tyckte att det var svårt. När det gäller färdigheter som är mest kopplade till skolundervisningen ansåg eleverna att upprepning av det som läraren sagt är lättast, för 82 % ansåg att det är lätt att lära sig. Majoriteten (74 %) ansåg att också spel som de spelar och de lekar som de leker i skolan är lätta att lära sig. Endast några elever tyckte att de var svåra att lära sig. Dessutom tyckte majoriteten (68 %) att det är lätt att lära sig engelska även utanför skolan.

TABELL 4.2. ELEVERNAS BEDÖMNING AV SIN FÖRMÅGA ATT LÄRA SIG (N=106).

	Jag lär mig det här mycket lätt	Jag lär mig det här ganska lätt	Jag vet inte riktigt	Det här är ganska svårt att lära sig	Det här är mycket svårt att lära sig
Jag lär mig förstå engelska	16 % [17]	49 % [52]	26 % [28]	9 % [9]	0
Jag lär mig tala finska	23 % [24]	52 % [55]	22 % [23]	3 % [2]	1 % [1]
Jag lär mig komma ihåg nya engelskspråkiga sånger	16 % [17]	33 % [35]	32 % [32]	18 % [19]	3 % [3]
Jag lär mig upprepa på engelska det som läraren säger (t.ex. hälsningsfraser, ord)	43 % [46]	39 % [41]	12 % [13]	4 % [4]	2 % [2]
Jag lär mig spela engelskspråkiga spel och lära mig engelskspråkiga lekar som vi har i skolan	29 % [31]	44 % [47]	18 % [19]	5 % [5]	4 % [4]
Jag lär mig engelska på andra ställen än i skolan (genom program, videor, spel, hobbyer)	20 % [21]	48 % [51]	18 % [19]	9 % [10]	5 % [5]

4.1.5 Elevernas språkmedvetenhet

Elevernas språkmedvetenhet undersökte vi med tre öppna frågor. Vi frågade vilka andra språk än finska och engelska som finns och var de har hört dem, om de tycker att engelska och finska har något gemensamt och hur de tycker att engelskan skiljer sig från finskan. Eleverna **kände till** totalt så många som 50 språk – en del av språken benämnde de enligt landet eller världsdelen (t.ex. Dubai, Indien, Afrika). Bland länderna och världsdelarna fanns också flera engelskspråkiga länder, såsom Förenta staterna (USA, Amerika), Canada, Australien och Storbritannien. En del av eleverna kände inte till några andra språk än finska och engelska, medan en del kunde räkna upp till och med mer än tio språk. Eleverna kände i genomsnitt till fyra språk och även medianvärdet var fyra språk. Av de enskilda språken kände drygt tre fjärdedelar till svenska och nästan hälften kände också till ryska. Cirka en tredjedel kände till spanska och tyska och en femtedel kinesiska, franska och japanska. De nämnde bland annat också teckenspråket, "turku" och "pohjois-karjala" bland de språk som de kände till utöver finska och engelska.

Eleverna ombads också säga **var de hört** de språk som de hört. Nästan hälften hade hört någon som använde eller som lärde sig språket i fråga. Denna person var ofta en familjemedlem (en förälder eller ett syskon), någon annan släkting eller en vän. Cirka en fjärdedel hade hört olika språk i medier (i synnerhet i TV-program) och cirka en femtedel på resor och även i daghem eller i förskoleundervisningen.

När eleverna skrev om **likheterna mellan finska och engelska** nämnde cirka en tredjedel att det finns samma ord i språken eller att vissa ord *låter* eller ser nästan likadana ut. Som exempel nämndes pizza, tabletti och hamburger. Ungefär en femtedel trodde att det finns en del likheter, men de nämnde inte några. Cirka en tredjedel var inte säkra på eller visste inte vilka likheter det kan finnas mellan orden.

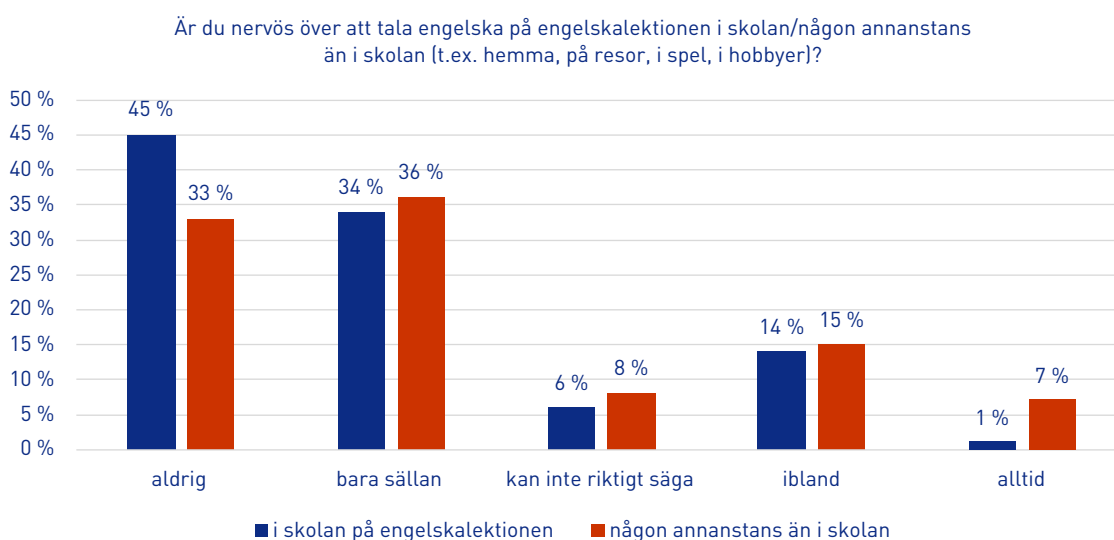
Att ange **skillnader mellan språken** var mer utmanande för eleverna – cirka en femtedel svarade att de inte vet hur språken skiljer sig från varandra eller så svarade de inte på denna fråga. Majoriteten av de som besvarade frågan upplevde att det finns skillnader i ord (t.ex. "olika ord, till exempel vessanpönttö är toilet") eller hur orden uttalas ("orden sägs på

ett annat sätt”) och att det i motsats till finskan finns skillnader i hur engelska skrivs och hur det talas (t.ex. ”i engelska skrivs orden på ett annat sätt än de sägs”). Enstaka elever konstaterade på en mer allmän nivå att engelska är ett svårare språk än finska.

4.1.6 Nervositet vid användning av engelska

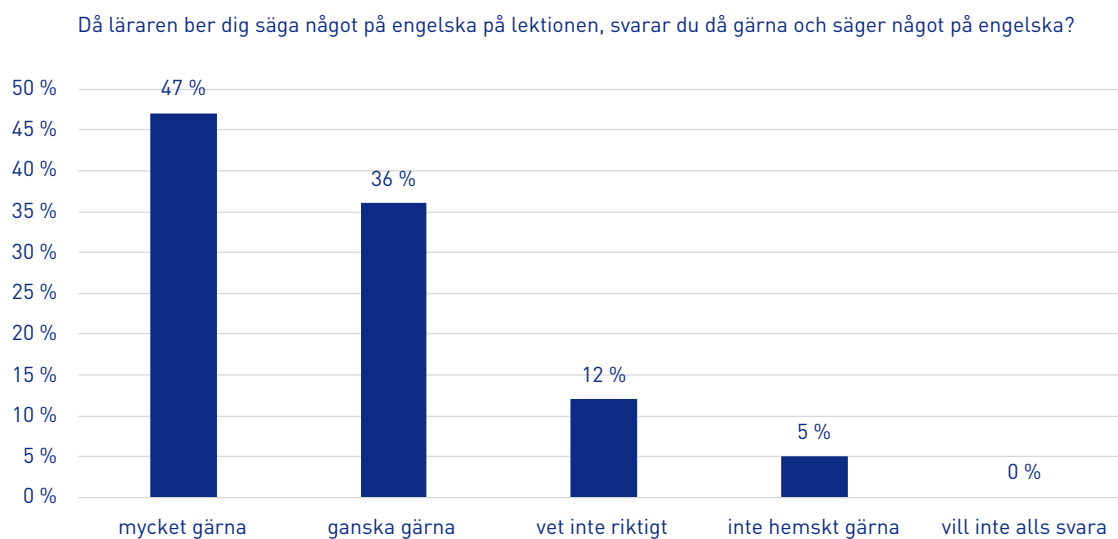
I intervjuer ombads eleverna utvärdera hur **nervösa** de är när de använder engelska på lektioner i engelska i och utanför skolan (se figur 4.4). Majoriteten sa att de aldrig är nervösa eller att de bara sällan är nervösa när de använder engelska i skolan (79 %) eller utanför skolan (69 %). Några elever är nervösa ibland i båda sammanhangen (14–15 %) och enstaka elever är alltid nervösa när de talar engelska (1 % respektive 7 %). En del (6–8 %) kunde inte säga om de är nervösa eller inte.

FIGUR 4.4. ELEVERNAS BEDÖMNING AV SIN NERVOSITET VID ANVÄNDNING AV ENGELSKA PÅ LEKTIONER I ENGELSKA I OCH UTANFÖR SKOLAN (I SKOLAN N=106, PÅ ANDRA PLATSER N=104).



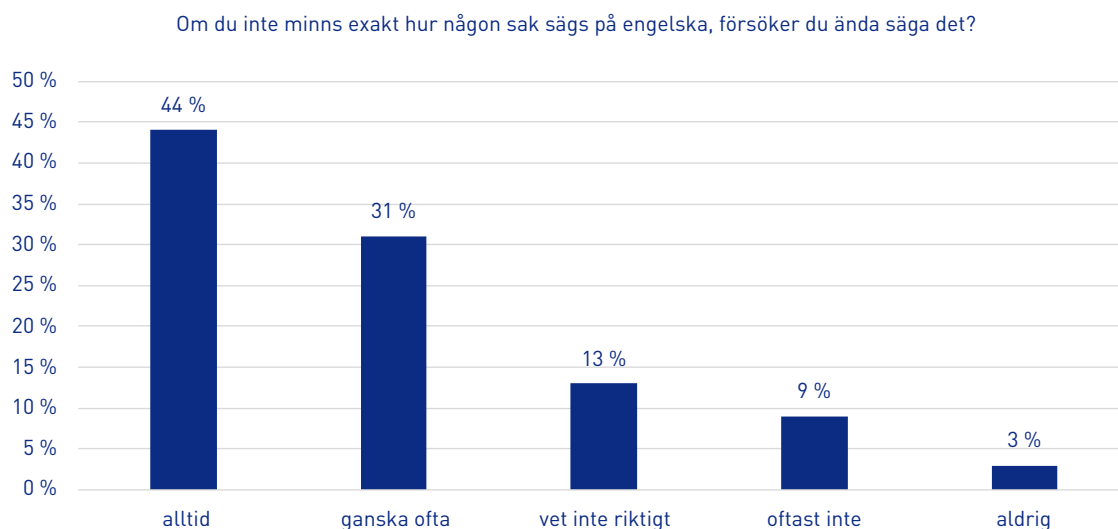
Dessutom fick eleverna uppge hur **gärna** de använder engelska på lektionerna, om läraren ber dem säga någonting (se figur 4.5). Nästan alla elever svarade antingen mycket gärna (47 %) eller ganska gärna (36 %). Bara enstaka elever (5 %) svarade att de inte gör det gärna. En del (12 %) kunde inte säga om de gärna svarar på engelska i skolan.

FIGUR 4.5. ELEVERNAS BEDÖMNING AV HUR GÄRNA DE ANVÄNDER ENGELSKA PÅ LEKTIONERNA I ENGELSKA (N=106).



Eleverna ombads också säga om de **försöker** säga saker på engelska även när de inte minns exakt hur de sägs (se figur 4.6). Majoriteten svarade att de alltid (44 %) eller ganska ofta (31 %) försöker. Endast några enstaka elever svarade att de aldrig försöker säga något på engelska i en sådan situation (3 %). En del (13 %) kunde inte svara på frågan om de försöker säga saker på engelska när de inte minns exakt hur de sägs.

FIGUR 4.6. ELEVERNAS BEDÖMNING AV SIN ANVÄNDNING AV ENGELSKA I SITUATIONER DÄR DE INTE MINNS HUR EN SAK SÄGS PÅ ENGELSKA (N=106).



4.1.7 Användning av engelska på fritiden

Eleverna ombads utvärdera hur ofta de använder engelska i vissa språkanvändnings-situationer på fritiden (se tabell 4.3). Under fritiden använder de engelska mest när de spelar spel, lyssnar på musik och tittar på program eller videor. Knappt hälften (43 %) uppgav att de spelar engelskspråkiga spel nästan varje dag och en dryg tredjedel att de lyssnar på musik (39 %) eller tittar på program eller videor (34 %) på engelska dagligen. Dessutom uppgav en dryg fjärdedel att de gör dessa saker varje vecka. Å andra sidan tittade cirka en femtedel aldrig på program eller videor (20 %) eller spelade spel (18 %) på engelska. Många (39 %) talade också engelska minst varje vecka och skrev på engelska minst varje månad någon annanstans än i skolan (46 %). Det var ovanligt att någon använde engelska i hobbyer eller läste något på engelska – majoriteten (85 % respektive 67 %) gjorde det aldrig. Några elever uppgav också att de gör andra saker på engelska regelbundet, t.ex. sjunger, övar sig på färgerna, leker utomhuslekar eller lyssnar på engelska när t.ex. gäster talar.

TABELL 4.3. ELEVERNAS ANVÄNDNING AV ENGELSKA PÅ FRITIDEN (N=106).

	Nästan varje dag	Varje vecka	Varje månad	Aldrig
Jag talar engelska med en kompis eller någon annan	17 % (18)	22 % (29)	17 % (18)	44 % (47)
Jag lyssnar på sånger/musik på engelska	39 % (41)	29 % (31)	21 % (22)	11 % (12)
Jag tittar på engelskspråkiga program/videor	34 % (36)	26 % (28)	20 % (21)	20 % (21)
Jag spelar engelskspråkiga spel (t.ex. med telefon, surfplatta eller spelkonsol; t.ex. Nerf war, Pokemon go, Brawl Stars, Minecraft, Garry's Mod, Roblox)	43 % (45)	25 % (26)	15 % (16)	18 % (19)
I hobbyer (t.ex. fotboll, dans, balett)	1 % (1)	9 % (9)	6 % (6)	85 % (90)
Jag läser något på engelska någon annanstans än i skolan (t.ex. tidningar, böcker, webbsidor)	6 % (6)	10 % (11)	17 % (18)	67 % (71)
Jag skriver något på engelska någon annanstans än i skolan	7 % (7)	12 % (13)	27 % (29)	54 % (57)
Jag gör något annat på engelska	4 % (4)	4 % (4)	4 % (4)	89 % (94)

4.1.8 Föräldrarnas och kamraternas stöd

Eleverna bedömde hurdant stöd **de egna föräldrarna** ger och hur ofta de ger stöd i studierna i engelska (se tabell 4.4). Majoriteten uppgav att föräldrarna hjälper dem i studierna i engelska (79 %) åtminstone ibland och frågar dem (74 %) åtminstone ibland vad de gör på lektionerna i engelska i skolan. Cirka hälften (51 %) upplevde också att föräldrarna uppmuntrar dem att använda engelska också någon annanstans än i skolan. Cirka en tredjedel (32 %) uppgav att de åtminstone ibland talade med sina föräldrar om var man kan se och höra engelska utanför skolan. Vissa av dessa frågor var emellertid för utmanande för elever i denna ålder: så många som ungefär en fjärdedel svarade att de inte riktigt vet eller så svarade de inte på frågan.

TABELL 4.4. FÖRÄLDRARNAS ROLL I ELEVERNAS STUDIER I ENGELSKA ENLIGT ELEVERNA (N=106).

	Ofta	Ibland	Jag vet inte riktigt	Sällan	Aldrig
Frågar dina föräldrar vad ni gör på engelskalektionerna i skolan?	25 % (26)	49 % (52)	5 % (5)	11 % (12)	10 % (11)
Hjälper dina föräldrar dig med studierna i engelska (t.ex. med läxor eller om du frågar dem vad något är på engelska)?*	40 % (40)	40 % (40)	9 % (9)	6 % (6)	6 % (6)
Uppmuntrar dina föräldrar dig att använda engelska också någon annanstans än i skolan (t.ex. hemma, på resor)?*	22 % (22)	29 % (29)	22 % (22)	14 % (14)	14 % (14)
Pratar du med dina föräldrar om var man kan se och höra engelska utanför skolan (t.ex. i affären, program, spel, tidningar)?*	7 % (7)	25 % (25)	25 % (25)	19 % (19)	25 % (25)

*n=101

Eleverna ombads dessutom att bland olika svarsalternativ välja det som motsvarar deras uppfattning om **kompisarnas** hjälp i situationer där de inte kommer ihåg hur något sägs på engelska eller vad ett ord betyder. Mer än 80 procent uppgav att kompisarna hjälper ofta (38 %) eller åtminstone ibland (45 %).

4.1.9 Förändringar i elevernas attityder och språkanvändning mellan 2018 och 2020

De elever som inlett sina studier i engelska hösten 2017 besvarade i pilotstudien 2018 en enkät som undersökte bland annat deras attityder till att studera engelska och deras användning av engelska under fritiden. Alla som deltog i pilotprojektet hade vid undersökningstidpunkten studerat engelska bara från föregående höst, även om deras årskurs varierade mellan 1 och 3. Undersökningen omfattade således elever som börjat studera engelska i årskurserna 1, 2 och 3. De elever som hade deltagit i pilotprojektet och som även deltog i studien 2020, det vill säga de elever som nu gick i årskurserna 4, 5 och 6, besvarade en del av den utvidgade skriftliga enkäten i vilken en del av frågorna var samma som i studien 2018. I det följande rapporterar vi hur elevernas attityder till att lära sig engelska och deras användning av engelska på fritiden hade förändrats under de gångna tre åren. Uppgifterna baserar sig på svar från 186 elever. Totalt 207 elever hade deltagit i båda studierna, men alla besvarade inte enkäten.

I båda studierna undersöktes elevernas attityder till att lära sig engelska med frågan "Hur mycket tycker du om engelskundervisningen i skolan?". I enkäten 2018 ombads eleverna kryssa i det lämpligaste alternativet, i enkäten 2020 genom att ringa in det. I enkäten 2020 åskådliggjordes svarsalternativen med tummar som pekade i olika riktningar, men ordalydelsen i alternativen var densamma som 2018, det vill säga

jag tycker riktigt mycket om den / jag tycker ganska mycket om den / jag vet inte riktigt om jag tycker om den eller inte / jag tycker inte så mycket om den / jag tycker inte alls om den

Eleverna ombads också uppges om de tycker om engelska språket. År 2020 formulerades denna fråga en aning annorlunda än 2018. År 2018 löd frågan: "Vad tycker du om det engelska språket?", och svarsalternativen var:

jag tycker riktigt mycket om det / jag tycker ganska mycket om det / jag vet inte riktigt om jag tycker om det eller inte / jag tycker inte så mycket om det / jag tycker inte alls om det.

I enkäten 2020 formulerades frågan en aning annorlunda, för att den skulle vara lämpligare för barn: "Är engelska ett trevligt språk?". Svartalternativen anpassades till den nya formuleringen: *mycket trevligt / ganska trevligt / jag vet inte riktigt / inte så trevligt / inte alls trevligt*. Dessutom åskådliggjordes alternativen med bilder av tummar som pekade i olika riktningar.

I båda frågorna kodades det negativa svartalternativet som noll och det positivaste som fyra. I tabellerna 4.5 och 4.6 redovisas medelvärdena av elevernas svar 2018 och 2020 på en skala från 0 till 4. I tabellerna är eleverna indelade i tre grupper enligt den årskurs som de gick i under studien i fråga. Grupp A består av de elever som från början gick i årskurs 1 och som 2020 gick i årskurs 4, grupp B består av de tidigare eleverna i årskurs 2 (2020 i årskurs 5) och grupp C av de tidigare eleverna i årskurs 3 (2020 i årskurs 6).

TABELL 4.5. ELEVERNAS ATTITYDER TILL ENGELSKUNDERVISNINGEN 2018 OCH 2020.

Grupp	Gruppens årskurs 2018 och 2020	Medelvärde (på skalan 0–4)	Standardavvikelse (0–4)	n	Statistisk signifikans
A	2018 årskurs 1	3,03	,986	39	nej
	2020 årskurs 4	2,79	,894	39	nej
B	2018 årskurs 2	3,06	,938	69	nej
	2020 årskurs 5	3,22	,802	69	nej
C	2018 årskurs 3	3,29	,772	73	nej
	2020 årskurs 6	3,08	,862	73	nej

TABELL 4.6. ELEVERNAS ATTITYDER TILL ENGELSKA SPRÅKET 2018 OCH 2020.

Grupp	Gruppens årskurs 2018 och 2020	Medelvärde (på skalan 0–4)	Standardavvikelse (0–4)	n	Statistisk signifikans
A	2018 årskurs 1	2,92	,774	39	nej
	2020 årskurs 4	3,08	,807	39	nej
B	2018 årskurs 2	2,89	,838	71	ja
	2020 årskurs 5	3,34	,653	71	ja
C	2018 årskurs 3	3,38	,757	73	nej
	2020 årskurs 6	3,29	,790	73	nej

För elevernas attityder både till engelskundervisningen och till engelska språket erhöles ett värde som var nära 3 eller lite över 3 både 2018 och 2020. När det gäller deras attityder till engelskundervisningen motsvarar detta beskrivningen "jag tycker ganska mycket om den", och när det gäller attityderna till engelska språket motsvarar det "jag tycker ganska mycket om det"/"ganska trevligt". Huvudresultatet i fråga om attityderna var att skillnaderna mellan eleverna i olika årskurser inte var särskilt stora, varken 2018 eller 2020. Någon väsentlig förändring i attityderna skedde inte heller från 2018 till 2020.

Den enda statistiskt signifikanta förändringen mellan 2018 och 2020 skedde i fråga om attityderna hos eleverna som 2018 gick i årskurs 2 – värdet för attityderna steg från 2,89 till 3,34 år 2020 när de gick i årskurs 5. Eftersom elevernas åsikter undersöktes på lite olika sätt under de olika åren finns det skäl att förhålla sig en aning kritisk till förändringen.

Huvudresultatet i fråga om attityden till undervisningen i engelska och till engelska språket hos de elever som deltagit i den longitudinella undersökningen var således att den ganska positiva attityden inte hade förändrats på tre år. Attityden hade eventuellt blivit ännu positivare i någon grupp. Detta var således ett genomsnittligt resultat för varje årskurs. Hos enskilda elever hade åsikterna visserligen förändrats en aning i båda riktningarna under de gångna åren, men förändringarna var individuella och syntes knappt alls på gruppnivå.

4.1.10 Elevernas användning av engelska på fritiden och förändringar i den 2018–2020

Av de 207 elever som deltog i båda studierna svarade cirka 180 på frågan om deras användning av engelska på fritiden utanför skolans lektioner. Frågorna fokuserade på frekvensen i användningen av engelska. Eleverna svarade på frågan "Hur ofta använder du engelska någon annanstans än under engelskalektionerna i skolan (t.ex. hemma, hos en kompis eller i hobbyer)?" genom att välja det lämpligaste svaret bland följande alternativ:

- varje dag eller nästan varje dag
- 1–2 gånger i veckan
- 1–2 gånger i månaden
- mer sällan eller aldrig

Svarsalternativen kodades för analysen så att det lägsta värdet, 0, gavs till alternativet "mer sällan eller aldrig" och det högsta värdet, 3, till alternativet "varje dag eller nästan varje dag". I tabellerna 4.7 – 4.12 rapporteras elevernas svar 2018 och 2020. I tabellerna är eleverna indelade i tre grupper enligt årskurs som de gick i under studien i fråga. Grupp A består av de elever som från början gick i årskurs 1 och som 2020 gick i årskurs 4, grupp B består av de tidigare eleverna i årskurs 2 (2020 i årskurs 5) och grupp C av de tidigare eleverna i årskurs 3 (2020 i årskurs 6).

Huvudresultatet baserat på analysen av elevernas svar var att deras användning av engelska utanför skolan hade ökat under de gångna tre åren i alla situationer som nämndes i frågan. Nästan alla förändringar var också statistiskt signifikanta enligt icke-parametriska analyser (se tabellerna 4.7–4.12).

Ju äldre eleverna är, desto mer använder de engelska på fritiden. I pilotprojektet 2018 (Huhta & Leontjev 2019) fann man att eleverna i årskurs 3 använde engelska i olika situationer oftare än eleverna i årskurs 2, som i sin tur använde engelska oftare än eleverna i årskurs 1. Samma trend kunde observeras för de cirka 180 elever som deltog i både pilotprojektet 2018 och studien 2020. Medelvärdena av dessa elevers svar redovisas i tabellerna 4.7–4.12. År 2020 var det eleverna i årskurs 6 som använde engelska oftast, därefter följde eleverna i årskurs 5 och sist kom eleverna i årskurs 4.

På fritiden använder eleverna engelska mest för att **spela, lyssna på musik och titta på tv/ videor**. År 2020 låg medelvärdena i dessa situationer för alla grupper (eleverna i årskurserna 4, 5 och 6) mellan 2 och 3, det vill säga eleverna uppgav t.ex. att de lyssnar på musik minst 1–2 gånger i veckan eller till och med varje dag. Tre år tidigare hade samma elevers svar legat mellan 1 och 2 (1 betyder 1–2 gånger i månaden och 2 betyder 1–2 gånger i veckan). Ett undantag från detta utgjorde de nuvarande eleverna i årskurs 6 som redan 2018 i årskurs 3 använde engelska i dessa situationer i genomsnitt varje vecka. I pilotprojektet observerades en tydlig ökning i användningen av engelska på fritiden mellan årskurs 2 och 3. Ännu i årskurserna 1 och 2 använde eleverna engelska på ett ganska likadant sätt. Visserligen använde eleverna i årskurs 2 engelska mera, men det stora hoppet i användningen av engelska skedde efter årskurs 2. I alla dessa situationer utjämnas skillnaderna i användningen med åldern, vilket standardavvikelseerna i tabellerna visar. I denna studie är skillnaderna stora mellan eleverna i de lägre årskurserna i fråga om frekvensen i användningen av engelska (större standardavvikelser), men användningen inte bara ökar med ålder och årskurs utan blir dessutom något enhetligare, det vill säga variationen bland eleverna minskar (mindre standardavvikelser).

Eleverna rapporterade att de **talar** engelska mer sällan än gör det som beskrivs i de ovan nämnda situationerna, det vill säga spelar, lyssnar på musik och tittar på tv/program. De typiska svaren som de yngre eleverna gav hade värdet 1 (varje månad eller mer sällan/ aldrig), men de elever som då gick i årskurs 3 hade redan ett värde närmare 2 (varje vecka). Under de tre åren hade användningen av engelska ökat för alla. Visserligen var förändringen för eleverna i årskurs 6 inte statistiskt signifikant, men låg i alla fall på nivån användning högst varje vecka (värdet 2). När det gäller att tala engelska visar standardavvikelseerna att variationen bland eleverna fortfarande var lika stor som tre år tidigare.

I fråga om **läsning och skrivning** på engelska är situationen tydligt en annan än i fråga om annan användning av engelska på fritiden. I årskurserna 1–2 i den grundläggande utbildningen ligger fokus i språkundervisningen på muntliga språkfärdigheter (tal och förståelse av tal; Utbildningsstyrelsen 2019:1b), och denna prioritering återspeglades också i lärarnas svar i den studie som rapporteras här: bara en del av lärarna uppgav att de försöker utveckla också elevernas textförståelse och förmåga att skriva på engelska. Därför är det inte så märkligt att det inte är lika vanligt att eleverna använder engelska skriftligt (textförståelse och skrivning) på fritiden som att de använder engelska i de ovan beskrivna situationerna som fokuserar på förståelse och produktion av tal. De elever som deltog i båda studierna uppgav i pilotstudien 2018 att de knappt alls läst eller skrivit på engelska i årskurserna 1–3 (Huhta & Leontjev 2019). År 2020 hade deras frekvens för läsning och skrivning ökat en aning, men i genomsnitt läste och skrev de i alla fall bara varje månad eller högst varje vecka. En intressant skillnad, i synnerhet jämfört med de vanligaste språkanvändningssituationerna (t.ex. spela, lyssna, tala), var att standardavvikelseerna för läsning och skrivning hade ökat eller åtminstone förblivit på sin tidigare ganska höga nivå. Denna observation torde delvis bero på att variationen i läsning och skrivning 2018 var liten, särskilt bland de yngsta deltagarna: det var få som över huvud taget någon gång läste eller skrev. Men i studien 2020 var standardavvikelseerna för läsning och skrivning klart större än till exempel för spela och lyssna på musik. Detta kan tyda på att skillnaderna mellan eleverna i läsning och skrivning på engelska ökar snabbt efter att de lärt sig skriva engelska så väl att de kan göra det på sin fritid. Fenomenet kan vara kopplat till att det överlag finns skillnader mellan eleverna och deras intresse för att läsa och skriva, även på modersmålet. Eftersom vi i denna studie inte undersökte elevernas kunskaper och språkanvändning på modersmålet, behövs det andra studier för att ta reda på om det finns ett samband mellan språkanvändning på olika språk.

TABELL 4.7. ATT TALA ENGELSKA PÅ FRITIDEN 2018 OCH 2020.

Grupp	Gruppens årskurs 2018 och 2020	Medelvärde (på skalan 0–3)	Standardavvikelse [0–3]	n	Statistisk signifikans
A	2018 årskurs 1	0,51	1,12	39	ja
	2020 årskurs 4	1,64	1,06	39	ja
B	2018 årskurs 2	0,93	1,08	69	ja
	2020 årskurs 5	1,93	1,03	69	ja
C	2018 årskurs 3	1,76	1,13	72	nej
	2020 årskurs 6	2,03	0,92	72	nej

TABELL 4.8. ATT LYSSNA PÅ SÅNGER/MUSIK PÅ ENGELSKA PÅ FRITIDEN 2018 OCH 2020.

Grupp	Gruppens årskurs 2018 och 2020	Medelvärde (på skalan 0–3)	Standardavvikelse [0–3]	n	Statistisk signifikans
A	2018 årskurs 1	1,54	1,25	39	ja
	2020 årskurs 4	2,28	0,97	39	ja
B	2018 årskurs 2	1,70	1,14	67	ja
	2020 årskurs 5	2,37	0,90	67	ja
C	2018 årskurs 3	2,34	0,94	71	ja
	2020 årskurs 6	2,69	0,62	71	ja

TABELL 4.9. ATT TITTA PÅ TV/VIDEOR PÅ ENGELSKA PÅ FRITIDEN 2018 OCH 2020.

Grupp	Gruppens årskurs 2018 och 2020	Medelvärde (på skalan 0–3)	Standardavvikelse [0–3]	n	Statistisk signifikans
A	2018 årskurs 1	1,68	1,21	38	nej
	2020 årskurs 4	2,08	1,02	38	nej
B	2018 årskurs 2	1,40	1,30	68	ja
	2020 årskurs 5	2,31	1,04	68	ja
C	2018 årskurs 3	2,00	1,13	69	ja
	2020 årskurs 6	2,68	0,61	69	ja

TABELL 4.10. ATT SPELA T.EX. PÅ DATOR ELLER TELEFON PÅ ENGELSKA PÅ FRITIDEN 2018 OCH 2020.

Grupp	Gruppens årskurs 2018 och 2020	Medelvärde (på skalan 0–3)	Standardavvikelse [0–3]	n	Statistisk signifikans
A	2018 årskurs 1	1,26	1,23	39	ja
	2020 årskurs 4	2,54	0,97	39	ja
B	2018 årskurs 2	1,42	1,32	67	ja
	2020 årskurs 5	2,67	0,75	67	ja
C	2018 årskurs 3	2,03	1,13	71	ja
	2020 årskurs 6	2,72	0,70	71	ja

TABELL 4.11. ATT LÄSA (T.EX. BÖCKER, TIDNINGAR, WEBBSIDOR) PÅ ENGELSKA PÅ FRITIDEN 2018 OCH 2020.

Grupp	Gruppens årskurs 2018 och 2020	Medelvärde (på skalan 0–3)	Standardavvikelse (0–3)	n	Statistisk signifikans
A	2018 årskurs 1	0,21	0,66	39	ja
	2020 årskurs 4	1,10	1,07	39	ja
B	2018 årskurs 2	0,37	0,75	68	ja
	2020 årskurs 5	1,47	1,15	68	ja
C	2018 årskurs 3	0,97	1,02	72	ja
	2020 årskurs 6	1,93	0,94	72	ja

TABELL 4.12. ATT SKRIVA PÅ ENGELSKA PÅ FRITIDEN 2018 OCH 2020.

Grupp	Gruppens årskurs 2018 och 2020	Medelvärde (på skalan 0–3)	Standardavvikelse (0–3)	n	Statistisk signifikans
A	2018 årskurs 1	0,28	0,69	39	ja
	2020 årskurs 4	1,31	1,08	39	ja
B	2018 årskurs 2	0,66	0,94	68	ja
	2020 årskurs 5	1,53	1,15	68	ja
C	2018 årskurs 3	1,74	0,93	70	nej
	2020 årskurs 6	2,04	1,01	70	nej

4.2 Elevernas prestationer i språkuppgifter

I det följande rapporteras kunskaperna i engelska för de över 350 elever som deltog i studien 2020. Ovan beskrivs enkätresultaten bara för de 106 elever som inledde studierna i engelska i årskurs 1 läsåret 2019–2020. Alla elever utförde dock en gemensam ordförrådsuppgift i engelska, och 50 elever, som gick i årskurs 3 när studien 2020 genomfördes, utförde dessutom en taluppgift i engelska, så med hjälp av dessa kan vi få en uppfattning om hur språkkunskaperna utvecklats mellan årskurs 2 och 6. Hur elevernas ordförråd utvecklats behandlas också i punkt 4.2.3 för de elever i årskurserna 4–6 som deltog i både pilotstudien 2018 och uppföljningsstudien 2020.

4.2.1 Elevernas muntliga färdigheter i engelska

Totalt 106 elever i årskurs 2, 50 elever i årskurs 3, 11 elever i årskurs 4 och 5 elever i årskurs 5 genomförde hösten 2020 eller i början av 2021 en bildbaserad berättaruppgift som testade deras färdigheter i att tala engelska (se bilaga 2). Eftersom det var så få elever i årskurs 4 och 5, slog vi samman dem till en enda grupp när vi utarbetade nedanstående rapport av resultaten.

Eleverna genomförde bilduppgiften på tu man hand med en forskare. Forskaren bad eleven namnge till exempel olika djur, färger och siffror utifrån en bild av ett klassrum. Dessutom fick eleven svara på enkla frågor om bilden, på engelska om hen kunde, annars på finska. Frågorna ställdes på engelska när det var möjligt, men om det verkade som om eleven

inte förstod en fråga ställdes den på finska. Forskaren gjorde detaljerade anteckningar om elevens svar på ett separat formulär samt kontrollerade och kompletterade sina anteckningar i efterhand med hjälp av en ljudinspelning av samtalet med eleven.

Taluppgifterna bedömdes i efterhand på basis av ljudinspelningarna. Vid bedömning av elevernas prestationer i produktion av tal och texter används den finländska nivåskalan för språkkunskap (Utbildningsstyrelsen 2021b) som grundar sig på den allmänneuropeiska referensramen. Utifrån dessa skalor skapade vi för detta projekt en bedömningsskala med hjälp av vilken eleven gavs en allmän nivå för sitt tal (se bilaga 3). Vi använde följande färdighetsnivåer: under A1.1, A1.1, A1.2, A1.3, A2.1, A2.2, B1.1 och B1.2 (eller över B1.2). På detta sätt kunde vi bedöma och rapportera de kunskapsnivåer som eleverna uppnått i tal med samma kunskapsnivåer för växande språkkunskap som använts i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014) vid definition av målen för de främmande språken. Dessutom bedömdes elevens prestation med avseende på fyra egenskaper i fråga om talet: flyt, uttal, korrekthet i språket och uttryckets omfattning (se bilaga 4). Dessa egenskaper bedömdes med hjälp av de fyrgradiga bedömningsskalor som utvecklats i DigiTala-forskningsprojektet (DigiTala 2020), ett projekt som Helsingfors universitet, Aalto-universitetet och Jyväskylä universitet genomförde tillsammans. Bedömningsskalorna hade dock modifierats i detta projekt för att de skulle vara lämpligare för unga elever. I början av bedömningen gick de forskare som var involverade i denna studie igenom exempel på elevernas prestationer och utarbetade beskrivningar av de grunder med vilka exemplen gavs en viss kunskapsnivå (t.ex. A1.1) och en bedömning av varje talegenskap. Därefter bedömde en forskare (i vissa fall två) prestationerna utifrån bedömningsskalorna och exemplen.

I tabell 4.13 rapporteras den kunskapsnivå som eleverna uppnådde på nivåskalan för växande språkkunskap (Utbildningsstyrelsen 2021b). Största delen av eleverna i årskurs 2 (68 %) och alla elever i årskurserna 3–5 hade uppnått den lägsta kunskapsnivån i nivåskalan för växande språkkunskap, det vill säga nivå A1.1¹. Den som befinner sig på denna nivå kan säga några enstaka ord och uttryck (t.ex. hälsningar), som alltså i detta sammanhang hänförs till de ämnen som oftast tagits upp på lektionerna, såsom färger, siffror och djur. Cirka en fjärdedel av eleverna i årskurs 2 som deltog i studien kunde redan en aning mer engelska och använde muntligt några enkla meningar och lite fler ord. Mindre än 10 % av eleverna i årskurs 2 hade inte ännu uppnått kunskapsnivå A1.1, det vill säga de kunde högst några enstaka ord och förstod nästan inga av de frågor som forskaren ställde på engelska, inte ens enkla frågor. Eleverna i årskurs 3 och de som var äldre än dem talade genomgående lite bättre än eleverna i årskurs 2 – nästan alla av dem hade kunskaper som översteg kunskapsnivå A1.1. Resultatet var förväntat, eftersom dessa elever hade studerat engelska en längre tid än eleverna i årskurs 2 eller så var de åtminstone äldre än eleverna i årskurs 2, vilket innebär att de en längre tid än de yngre eleverna hunnit förvärva språkkunskaper också genom att använda engelska på sin fritid. De elever i årskurs 3 som deltog i studien hade i och för sig inlett studierna i engelska först i årskurs 2, det vill säga de hade studerat språket lika länge som eleverna i årskurs 2. Eftersom alla undersökta elever i årskurs 3 gick i samma skola är det dock inte möjligt att dra några säkra slutsatser av resultaten, eftersom resultaten kan ha påverkats av deras eventuella selektering till skolan och av kvaliteten på undervisningen eller skolans prioriteringar. Resultaten är dock i linje med resultaten i

1 Nivån "under A1.1.", som användes i denna studie, och nivån pre-A, som har definierats i kompletteringsdelen till den europeiska referensramen (Council of Europe 2020), motsvarar delvis varandra, men saken har inte undersökts. Många av beskrivningarna för nivå pre-A1 påminner om beskrivningarna för nivå A1.1 i den finländska nivåskalan för växande språkkunskaper, så det är möjligt att pre-A1 och A1.1 delvis överlappar varandra.

studien 2018, i vilken det observerades att elever i en högre årskurs behärskade ordförrådet och förstod skriftspråket bättre än elever i en lägre årskurs fastän de hade studerat engelska lika länge.

TABELL 4.13. KUNSKAPSNIVÅ FÖR ELEVERNA I ÅRSKURSERNA 2 OCH 3 I TALUPPGIFTEN I ENGELSKA

Allmän kunskapsnivå	Årskurs 2		Årskurs 3		Årskurs 4–5	
	Elever	Procentsats	Elever	Procentsats	Elever	Procentsats
under A1.1	8	7,5 %	-	-	-	-
A1.1	72	67,9 %	3	5,8 %	-	-
A1.2	18	17,0 %	26	50,0 %	1	6,3 %
A1.3	5	4,7 %	20	38,5 %	11	68,8 %
A2.1	1	0,9 %	2	3,8 %	4	25 %
A2.2	2	1,9 %	-	-	-	-
B1.1 / B1.2	-	-	1	1,9 %	-	-
Totalt	106	100 %	50	100 %	16	100 %

TABELL 4.14. KUNSKAPER I ENGELSKA HOS ELEVERNA I ÅRSKURSERNA 2 OCH 3 I TALET OLIKA OMRÅDEN

	Flyt			Uttal		
	Åk 2	Åk 3	Åk 4/5	Åk 2	Åk 3	Åk 4/5
0	18,9 %	9,6 %	-	1,9 %	-	-
1	79,2 %	82,7 %	81,3 %	0,9 %	1,9 %	-
2	1,9 %	5,8 %	18,8 %	93,4 %	86,5 %	93,8 %
3	-	1,9 %	-	3,8 %	11,5 %	6,3 %

	Uttryckets omfattning			Uttryckets korrekthet		
	Åk 2	Åk 3	Åk 4/5	Åk 2	Åk 3	Åk 4/5
0	2,8 %	-	-	29,2 %	-	-
1	86,8 %	23,1 %	12,5 %		1,9 %	-
2	8,5 %	73,1 %	81,3 %	12,3 %	65,4 %	81,3 %
3	1,9 %	3,8 %	6,3 %	58,5 %	32,7 %	18,8 %

Den analytiska bedömningen av elevernas tal ur ett fyrdimensionellt perspektiv ger mer exakta uppgifter om elevernas muntliga färdigheter i engelska och om styrkorna och svagheter i kunskaperna. Bedömningarna visade att uttal och uttryckets korrekthet var styrkor hos alla elever, oberoende av årskurs, vilket delvis kan bero på att de flesta elever, särskilt i årskurs 2, kunde tala mycket begränsat, med bara enstaka ord och mycket korta uttryck. Det var typiskt att en elev kunde uttala de enskilda ord och repliker som de använde ganska begripligt och även utan att göra sådana allvarliga fel i fråga om ord och struktur som förhindrar förståelsen. Bedömningarna av flytet och uttryckets omfattning visar att

majoriteten av eleverna inte talade med flyt då de inte kunde säga mer än enskilda ord eller högst korta uttalanden. Sådana prestationer återspeglas naturligtvis också i en liten språklig omfattning. Den tydligaste skillnaden mellan årskurserna fanns i fråga om uttryckens omfattning: hos eleverna i årskurserna 3–5 var den större än hos eleverna i årskurs 2.

4.2.2 Ordförrådets omfattning

Alla elever som deltog i studien utförde en uppgift som mätte ordförrådets omfattning. De yngsta eleverna, som gick i årskurs 2, utförde endast den lättare versionen av uppgiften. Denna version baserade sig på de 500 vanligaste engelska orden och hade kompletterats med några ord som valts utifrån en analys av läroböcker (se beskrivningen av hur språkuppgiften utformades). En forskare gick muntligt igenom uppgiften med dessa elever på det sättet att eleven samtidigt såg både de finska och de engelska ord som skulle kombineras. De äldre eleverna utförde båda ordförrådsuppgifterna, det vill säga också den uppgift som baserade sig på de 1 000 vanligaste engelska orden. De utförde uppgiften skriftligt i klassen under lärarens ledning. I studien 2020 användes ett test som baserade sig på en ny engelsk version som inte fanns tillgänglig under pilotprojektet 2018 (Webb et al. 2017); för vår studie utarbetade vi utifrån dess A-version ett test i vilket de ursprungliga beskrivningarna av de engelska orden ersattes med finska ord. Samma princip hade använts också vid utarbetandet av de ordförrådtest som användes i pilotprojektet.

Resultaten i denna studie överensstämmer med resultaten i pilotstudien 2018 och även med andra studier som gällt hur barn i skolåldern lär sig språk: resultaten i ordförrådtesterna, det vill säga ordförrådets omfattning, ökar med årskursen (t.ex. Alderson et al. 2015, som undersökte årskurserna 4 och 8 i den grundläggande utbildningen samt andra årets gymnasiestuderande i Finland). Eleverna i årskurs 6 fick de bästa resultaten; eleverna i årskurs 5 hade det näst största ordförrådet, därefter följde eleverna i årskurserna 4 och 3 och sist kom eleverna i årskurs 2. Det fanns visserligen mycket individuell variation, och det förekom att enstaka yngre elever behärskade fler ord än de äldre eleverna i genomsnitt och vice versa.

Eleverna i årskurs 2 klarade i genomsnitt cirka 26 % av den uppgift som representerade de 500 vanligaste innehållsorden, medan eleverna i årskurs 3 klarade 62 %, eleverna i årskurs 4 78 %, eleverna i årskurs 5 85 % och eleverna i årskurs 6 96 % (se tabell 4.15). Det här lättare ordförrådtestet var lätt för de äldre eleverna, från och med årskurs 4, så resultaten för eleverna i dessa årskurser skiljde sig inte särskilt mycket från varandra. Resultaten följde således inte en normalfördelning², och därför jämfördes årskursernas resultat med hjälp av det icke-parametriska Kruskal-Wallis testet, som i stället för att jämföra medelvärden jämför medianer (se t.ex. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020). Analysen visade att skillnaden mellan årskurserna inte är statistiskt signifikant, i synnerhet inte mellan årskurs 4 och 5, inte heller mellan årskurs 3 och 4 (men årskurs 3 skiljer sig från årskurs 5). Skillnaderna i resultat mellan de andra årskurserna var statistiskt signifikanta, inklusive resultaten i årskurs 6 som var bättre än i alla andra årskurser och som tangerade det maximala resultatet i detta test.

2 I en normalfördelning fördelar sig till exempel resultaten i ett språktest så att det finns få värden bland de lägsta och de högsta poängtalerna, medan det största antalet värden finns bland de medelhöga poängtalerna. Många statistiska analyser (statistiska test) kräver att data är normalfördelade. Till dessa hör exempelvis t-testet som används för att undersöka om två grupper medelvärden skiljer sig från varandra. Om en stor andel av testresultaten är mycket låga eller höga är fördelningen av resultaten skev, vilket förvränger resultaten om data analyseras med ett statistiskt test som kräver normalfördelade data. I de flesta fallen kan data som har en skev fördelning analyseras med så kallade icke-parametriska test, som inte kräver en normalfördelning.

Uppgift som mätte omfattningen av det engelska ordförrådet, del 1 (version som baserar sig på de 500 vanligaste orden och som innehåller 60 engelska och 30 finska ord)

TABELL 4.15. TEST SOM MÄTTE OMFATTNINGEN AV DET ENGELSKA ORDFÖRRÅDET, DEL 1. ORDEN VALDES BLAND DE 500 VANLIGASTE ENGELSKA ORDEN.

Årskurs	Medelvärde (max 30)	Standardavvikelse	Medelvärde (procent)	n
Åk 2	7,65	7,32	25,5 %	106
Åk 3	18,44	6,26	61,5 %	50
Åk 4	23,26	5,29	77,5 %	39
Åk 5	25,66	4,33	85,5 %	89
Åk 6	28,87	1,94	96,2 %	78

Den andra delen av ordförrådsuppgiften grundade sig på de 1 000 vanligaste orden, det vill säga en aning sällsyntare ord, och denna uppgift gavs inte till eleverna i årskurs 2. Även en del av eleverna i årskurs 3 och enstaka äldre elever lät bli att utföra denna del, även om de gavs möjlighet att göra det. Resultaten motsvarade resultaten i den lättare ordförrådsuppgiften, det vill säga resultaten förbättrades med årskursen: i årskurs 3 kunde eleverna i genomsnitt 43 %, i årskurs 4 58 %, i årskurs 5 70 % och i årskurs 6 kunde de 88 % av orden. Med undantag av resultaten i årskurs 3 följde resultaten i ordförrådsuppgiften inte en normalfördelning, så analyserna gjordes även här med Kruskal-Wallis test för jämförelse av medianer. Enligt denna var inte skillnaderna mellan årskurs 3 och 4 statistiskt signifikanta, inte heller mellan årskurs 4 och 5, men de skillnader som observerades i de övriga parvisa jämförelserna av årskurserna var statistiskt signifikanta.

Uppgift som mätte omfattningen av det engelska ordförrådet, del 2 (version som baserar sig på de 1 000 vanligaste orden och som innehåller 60 engelska och 30 finska ord)

TABELL 4.16. UPPGIFT SOM MÄTTE OMFATTNINGEN AV DET ENGELSKA ORDFÖRRÅDET, DEL 2. ORDEN VALDES BLAND DE 1 000 VANLIGASTE ENGELSKA ORDEN.

Årskurs	Medelvärde (max 30)	Standardavvikelse	Medelvärde (procent)	n
Åk 3	12,90	6,91	43,0 %	39
Åk 4	17,50	7,21	58,3 %	34
Åk 5	20,92	7,16	69,7 %	88
Åk 6	25,96	5,87	87,7 %	77

4.2.3 Utvecklingen av det engelska ordförrådet mellan 2018 och 2020

Totalt 204 elever som 2018 deltog i pilotstudien om engelska utförde ordförrådstestet i engelska också i studien 2020. Av dessa var 38 tidigare elever i årskurs 1 (nuvarande elever i årskurs 4), 89 tidigare elever i årskurs 2 (nuvarande elever i årskurs 5) och 77 tidigare elever i årskurs 3 (nuvarande elever i årskurs 6). De elever som 2018 gick i årskurs 1 hade utfört bara det lättare testet, som baserades på de 500 vanligaste engelska orden, så hur deras ordförråd utvecklats kunde undersökas endast med hjälp av detta test. De elever som 2018 gick i årskurs 2 och 3 hade också utfört det på 1 000 ord baserade testet, så hur deras ordförråd utvecklats kunde undersökas även med det här ordförrådstestet. Här bör

preciseras att det på 500 ord baserade testet var exakt detsamma 2018 och 2020, men av det på 1 000 ord baserade testet hade det utarbetats en ny version för studien 2020, eftersom det för första gången hade publicerats ett engelskt ordförrådtest för detta frekvensområde (d.v.s. för de 1 000 vanligaste engelska orden). När det gäller de tester som baserade sig på 1 000 ord innehöll det test som användes 2020 och det som användes 2018 inte exakt samma engelska ord, eventuellt med några slumpmässiga undantag. Fastän testerna således inte har samma innehåll är det i alla fall möjligt att utföra en meningsfull jämförelse mellan resultaten 2018 och resultaten 2020, tack vare att deras innehåll hämtats från samma frekvensområde.

I tabellerna 4.1.7 och 4.1.8 är eleverna indelade i tre grupper enligt den årskurs som de gick i 2018 och 2020. Grupp A består av de elever som från början gick i årskurs 1 och som 2020 gick i årskurs 4, grupp B består av de tidigare eleverna i årskurs 2 (2020 i årskurs 5) och grupp C av de tidigare eleverna i årskurs 3 (2020 i årskurs 6).

Det allmänna resultatet i testerna av det engelska ordförrådet 2018 och 2020 var att för alla årskurser var resultaten statistiskt signifikant bättre 2020 jämfört med 2018 (vid jämförelsen användes parade t-tester och resultaten säkerställdes med icke-parametriska test, eftersom fördelningarna var skeva för många tester). I tabellerna 4.17 och 4.18 rapporteras hur resultaten i de tester som baserade sig på 500 respektive 1 000 ord förändrats mellan 2018 och 2020. Även utan stöd av statistiska analyser är det uppenbart att elevernas ordförråd under de gångna tre åren i genomsnitt hade utvecklats anmärkningsvärt bra: resultaten förbättrades med cirka 40 procentenheter i de två yngre grupperna, till och med ännu mer. Kunskaperna i den äldsta gruppen, det vill säga grupp C, var redan 2018 så bra (t.ex. 70 % i det lättare testet) att resultaten inte ens teoretiskt hade kunnat förbättras lika mycket. Resultaten förbättrades dock även i denna grupp med cirka 25–30 procentenheter.

TABELL 4.17. FÖRÄNDRING I ELEVERNAS ORDFÖRRÅD I ENGELSKA 2018–2020; TEST SOM BASERADE SIG PÅ DE 500 VANLIGASTE ORDEN I ENGELSKA.

Grupp	Gruppens årskurs 2018 och 2020	Medelvärde (procent)	Standardavvikelse (procent)	n
A	2018 årskurs 1	29,6 %	17,7 %	38
	2020 årskurs 4	77,8 %	17,7 %	38
B	2018 årskurs 2	41,2 %	22,0 %	89
	2020 årskurs 5	85,5 %	14,4 %	89
C	2018 årskurs 3	70,3 %	16,7 %	77
	2020 årskurs 6	96,2 %	6,5 %	77

TABELL 4.18. FÖRÄNDRING I ELEVERNAS ORDFÖRRÅD I ENGELSKA 2018–2020; TEST SOM BASERADE SIG PÅ DE 1 000 VANLIGASTE ORDEN I ENGELSKA.

Grupp	Gruppens årskurs 2018 och 2020	Medelvärde (procent)	Standardavvikelse (procent)	n
B	2018 årskurs 2	31,1 %	21,9 %	80
	2020 årskurs 5	70,0 %	23,7 %	80
C	2018 årskurs 3	56,9 %	22,5 %	72
	2020 årskurs 6	89,8 %	12,4 %	72

4.3 Studiens huvudresultat för elevernas del

I det följande listas de viktigaste resultaten i den enkätundersökning som genomfördes bland elever och elevernas resultat i språkkunskapsuppgifter. De flesta resultaten gäller de 106 elever som besvarade enkäten när de gick i årskurs 2. Om det är frågan om de cirka 200 äldre elever som deltog i både i pilotstudien 2018 och uppföljningsstudien 2020–2021 nämns detta särskilt.

ENKÄTUNDERSÖKNINGEN

- Attityder till engelska språket och till undervisningen i det (årskurs 2)
 - Majoriteten av eleverna ansåg att engelska är ett trevligt eller mycket trevligt språk och förhöll sig mycket positiva till undervisningen i det.
 - De vanligaste anledningarna till att de ville lära sig engelska var att de på resor till andra länder kan förstå andra, att de kan tala med andra eller att de kan lära känna personer som talar ett annat språk.
 - Det fanns inget i undervisningen i engelska som eleverna inte tyckte om – endast några nämnde till exempel att komma ihåg, förstå och kunna ord och att tala och uttala ord. Det trevligaste i undervisningen i engelska var olika slags aktiviteter, olika ämnesinnehåll och inläring av nya ord och fraser.
- Attityder till engelska språket och till undervisningen i det 2018 och 2020
 - Den positiva attityden till det engelska språket och till undervisningen i det var fortfarande på samma höga nivå hos eleverna som gick i årskurs 4–6 och som hade deltagit redan i pilotstudien 2018.
- Bedömning av de egna språkkunskaperna (årskurs 2)
 - Majoriteten bedömde att de förstått och kunnat säga åtminstone några engelska ord redan innan skolundervisningen började.
 - Alla elever bedömde att de kan räkna från ett till tio på engelska, och största delen att de kan det redan mycket bra.
 - Majoriteten bedömde också att de kan säga färger och veckodagar samt hälsa på läraren eller en kompis på engelska åtminstone ganska bra och att de förstår åtminstone ganska bra när kompisarna säger något på engelska på lektionen.
 - Att berätta något på engelska var fortfarande utmanande för många elever.
- Språkinlärningsförmåga (årskurs 2)
 - Majoriteten ansåg att de lär sig lätt, både att tala och förstå engelska såväl i som utanför skolan, men det verkade överlag vara utmanande för elever i denna ålder att bedöma sin förmåga att lära sig språket.
- Språkmedvetenhet (årskurs 2)
 - Enligt elevernas svar känner de i genomsnitt till fyra språk, som de hört någon använda eller studera i hemmet, i medier, på resor, i daghemmet eller i förskoleundervisningen. Av de enskilda språken kände drygt tre fjärdedelar till svenskan och nästan hälften kände också till ryskan.
 - Många hade känt igen dels engelska och finska ord som är likadana, ser likadana ut eller låter likadant, dels ord som uttalas på olika sätt på engelska och finska, och de hade också lagt märke till att det i engelskan finns skillnader mellan hur man säger och hur man skriver ord, vilket inte är fallet i finskan.

- Nervositet vid användning av språket (årskurs 2)
 - Majoriteten blir aldrig eller sällan nervösa när de använder engelska i eller utanför skolan och svarar gärna på engelska samt försöker åtminstone ibland säga något på engelska, även om de inte kommer ihåg hur det ska sägas.
- Språkanvändning på fritiden (årskurs 2)
 - På fritiden använder de engelska mest när de spelar spel, lyssnar på musik och tittar på program eller videor; lite under hälften av informanterna gör detta varje dag och en fjärdedel varje vecka. Å andra sidan tittar nästan en femtedel aldrig på program eller videor eller spelar spel på engelska.
 - Många talar också engelska minst varje vecka och skriver på engelska minst varje månad någon annanstans än i skolan.
 - Det var ovanligt att någon använder engelska i hobbyer eller läser något på engelska – majoriteten gör det aldrig.
- Förändringar i språkanvändningen på fritiden 2018–2020
 - Användningen av engelska på fritiden ökade statistiskt signifikant i nästan alla situationer i alla tre grupper som deltog i båda studierna (årskurs 4, 5 och 6 i studien 2020).
 - Språksituationernas inbördes ordning är mycket likadan som för eleverna i årskurs 2: det är vanligast att de spelar spel, lyssnar på musik och tittar på program eller videor, näst vanligast att de talar och minst vanligt att de läser och skriver.
- Föräldrarnas och kamraternas stöd (årskurs 2)
 - Föräldrarna hjälper och stöder majoriteten av eleverna i studierna i engelska åtminstone ibland, och många föräldrar uppmuntrar dem också att använda engelska utanför skolan.
 - Nästan alla uppgav att kamraterna hjälper dem ofta eller åtminstone ibland, om de inte kommer ihåg hur något sägs på engelska eller vad ett ord betyder.

UPPGIFTER SOM MÄTTE SPRÅKKUNSKAPERNA

- Muntliga färdigheter i engelska
 - Den muntliga uppgiften i engelska utfördes av 106 elever i årskurs 2 och av 50 elever i årskurs 3.
 - Två tredjedelar av eleverna i årskurs 2 och alla elever i årskurs 3 hade uppnått kunskapsnivå A1.1 innan cirka hälften av det andra året med studier i engelska gått till ända. De kunde säga enstaka ord och hälsningar.
 - En fjärdedel av eleverna i årskurs 2 och nästan alla elever i årskurs 3 hade uppnått minst nivå A1.2, det vill säga de kunde redan använda korta yttranden och sitt lite mer omfattande ordförråd.
 - Elevernas uttal var mestadels begripligt, och de ord och korta repliker de kunde var ganska korrekta.
 - När det gäller flyt och uttryckens omfattning var elevernas prestationer ännu begränsade. Eleverna använde vanligtvis enstaka ord och mycket korta repliker eller svar.
- Ordförrådets omfattning
 - 362 elever (i årskurserna 1–6) utförde ett ordförrådstest som baserade sig på de 500 vanligaste engelska orden; 238 av eleverna i årskurs 3–6 utförde också ett test som baserade sig på de 1 000 vanligaste orden.
 - Elevernas ordförråd växer stadigt med årskursen.

- Det test som baserade sig på 500 ord visade att eleverna i årskurs 2 i genomsnitt kan (förstår) cirka 25 % av de 500 vanligaste orden i engelska, medan eleverna i årskurs 6 redan kan mer än 95 % av dem.
- Det test som baserade sig på 1 000 ord visade att eleverna i årskurs 3 i genomsnitt kan mer än 40 % av de 1 000 vanligaste orden i engelska, medan eleverna i årskurs 6 redan kan mer än 90 % av dem.
- Utveckling av elevernas ordförråd mellan 2018 och 2020
 - På tre år förbättrades elevernas ordförråd med cirka 40 procentenheter i de årskurser för vilka de ordförrådstester som användes hade en lämplig svårighetsgrad; även hos de äldsta eleverna förbättrades ordförrådet med 25–30 procentenheter, även om det faktum att testerna var lätta resulterade i en mindre ökning av ordförrådet.

5 VÅRDNADSHAVARNAS ÅSIKTER OM UNDERVISNINGEN I ENGELSKA

Vårdnadshavarenkäten besvarades av totalt 129 vårdnadshavare. Dessa informanter har indelats i två grupper beroende på när deras barn **inledde studierna** i engelska: de vårdnadshavare (n=76) vars barn inledde studierna i A1-engelska i **årskurs 1** och de vårdnadshavare (n=53) vars barn inledde studierna i A1-engelska i **årskurs 2 och 3**. Tabell 5.1 nedan visar i vilken årskurs barnet gick när vårdnadshavarna besvarade enkäten.

TABELL 5.1. BARNENS ÅRSKURS NÄR VÅRDNADSHAVARNA BESVARADE ENKÄTEN (N=129).

	Barnens nuvarande årskurs					
	Åk 1	Åk 2	Åk 3	Åk 4	Åk 5	Åk 6
De som inledde studierna i årskurs 1 (n=76)	43 (57 %)	0	33 (43 %)	0	0	0
De som inledde studierna i årskurs 2 och 3 (n=53)	0	13 (25 %)	0	23 (43 %)	13 (24 %)	4 (8 %)

5.1 Elevernas bakgrund enligt vårdnadshavarna

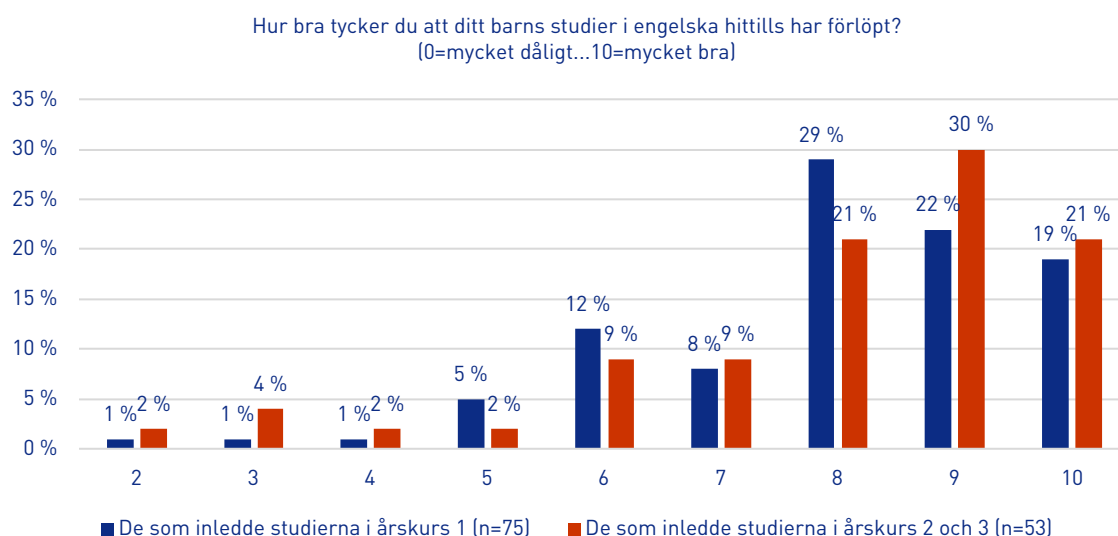
Vårdnadshavarna tillfrågades om vilket eller vilka **språk de använder hemma**. Nästan alla (98 %) uppgav att de använder finska, några (6 %) att de använder engelska och endast ett par (2 %) att de talade svenska hemma. En del (10 %) av vårdnadshavarna uppgav att de använder något annat språk, bland annat arabiska, italienska, rumänska och tyska.

Av de barn som inte använder engelska hemma hade enligt vårdnadshavarna bara ett fåtal (7 %) kunnat mer än några enstaka engelska ord **innan undervisningen började**. Några vårdnadshavare (4 %) uppgav att barnet hade bott i ett land där man talade engelska.

5.2 Vårdnadshavarnas erfarenheter av barnets studier i engelska

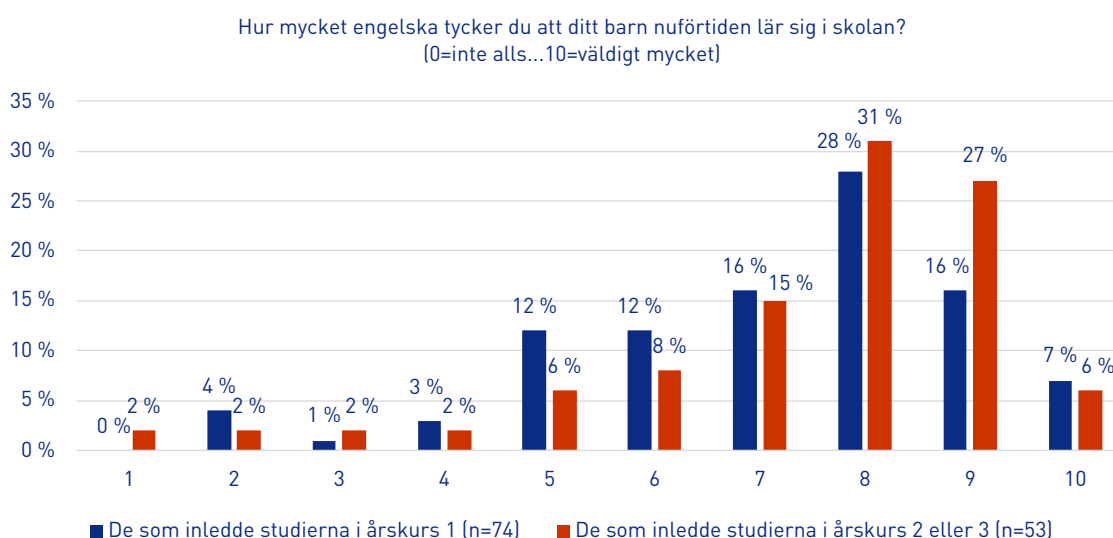
I undersökningen tog vi reda på hur vårdnadshavarna tyckte att det egna barnets **studier i engelska förlöpt**. Nästan alla vårdnadshavare ansåg att studierna förlöpt bra (se figur 5.1 nedan). Endast några (3 %) av vårdnadshavarna till de barn som inlett studierna i engelska i årskurs 1 ansåg att studierna inte förlöpt bra. Bland vårdnadshavarna till de barn som inlett studierna i årskurs 2 och 3 var det bara en aning fler (8 %) som ansåg att studierna inte förlöpt bra.

FIGUR 5.1. VÅRDNADSHAVARNAS UPPFATTNING OM HUR BARNETS STUDIER I ENGELSKA FÖRLÖPT (N=128).



Vårdnadshavarna fick också säga sin åsikt om **hur mycket engelska barnet lär sig i skolan**. De flesta vårdnadshavare ansåg att barnet lär sig mycket engelska i skolan. Endast några ansåg att barnet lär sig nästan inget alls i skolan. Som framgår av figur 5.2 nedan fanns det ingen signifikant skillnad mellan de två grupperna av vårdnadshavare som svarade på frågan. Det bör dock noteras att vi med frågan tog reda på hur mycket barnet lär sig vid den tidpunkt då frågan ställdes och att endast cirka hälften (57 %) av de barn som inledde studierna i engelska i årskurs 1 då gick i årskurs 1 vid denna tidpunkt. Därför kan resultaten i denna fråga inte användas för att ta reda på hur stor skillnaden är mellan hur mycket engelska barnen lär sig i årskurs 1 och i senare årskurser.

FIGUR 5.2. VÅRDNADSHAVARNAS UPPFATTNING OM HUR MYCKET DET EGNA BARNET LÄR SIG ENGELSKA I SKOLAN (N=127).



5.2.1 Vårdnadshavarnas uppfattning om vad som är lätt i studierna i engelska

Vårdnadshavarna ombads uppge vad de tycker varit lätt för barnet i studierna i engelska. Svaren av vårdnadshavarna till de barn som inlett studierna i årskurs 1 (n=74) och till de som inlett dem i årskurs 2 eller 3 (n=53) var i stort sett samstämmiga. Av språkets olika delområden nämnde båda grupperna mest ordförrådet och att det är lätt att lära sig ord; nästan hälften (43 %) av alla vårdnadshavare uppgav att det är lätt för barnet att lära sig ord. Nästan en femtedel (19 %) ansåg att allt i studierna i engelska är lätt för barnet.

En del av vårdnadshavarna (14 %) till de barn som inledde studierna i engelska i **årskurs 1** uppgav att det är lätt för barnet att lära sig sånger och ramsor, medan en del (13 %) uppgav att det är lätt för barnet att förvärva muntliga språkfärdigheter, det vill säga att lära sig att tala och förstå tal. Några vårdnadshavare (11 %) nämnde barnets positiva inställning till språket och entusiasm för att på fritiden lära sig engelska, medan några (4 %) nämnde att lärarens undervisningsmetoder är lämpliga för barnet. Endast ett fåtal vårdnadshavare (7 %) kunde inte nämna vad som är lätt för barnet och bara enstaka (1 %) vårdnadshavare uppgav att studierna i engelska är svåra för barnet.

Av vårdnadshavarna till barn som inlett studierna i engelska i **årskurserna 2 och 3** nämnde en fjärdedel (25 %) att det var lätt för eleverna att inhämta muntliga språkfärdigheter. En del (8 %) uppgav att det var lätt för barnet att lära sig skriva och läsa, medan några (6 %) uppgav att det var lätt för barnet att lära sig grammatik och meningsbyggnad. Ett par (4 %) vårdnadshavare till barn som inledde studierna i årskurserna 2 och 3 uppgav att det var lätt för barnet att lära sig sånger och ramsor. Endast någon enstaka (2 %) vårdnadshavare nämnde barnets positiva inställning och intresse.

5.2.2 Vårdnadshavarnas uppfattning om vad som är svårt i studierna i engelska

Vårdnadshavarna ombads uppge vad de tycker varit svårt för barnet i studierna i engelska. I fråga om dessa svar observerades fler skillnader mellan vårdgivargrupperna än i fråga om de övriga svaren.

Vårdnadshavarna (n=76) till de barn som inlett studierna i **årskurs 1** nämnde oftast svårigheter med att uttala ord och att tala – cirka en fjärdedel av dem (24 %) uppgav att detta är svårt för barnet. Cirka en femtedel (21 %) av vårdnadshavarna nämnde att det är svårt för barnet att skriva. Enligt en del (16 %) är det svårt för barnet att lära sig grammatik och att bilda meningar. En del (14 %) uppgav att inget har varit svårt för barnet. Några vårdnadshavare (12 %) ansåg att lektionernas struktur och undervisningsmetoderna har gjort det svårt för barnet att lära sig engelska. Endast några vårdnadshavare (7 %) nämnde att det varit svårt för barnet att komma ihåg ord. Även barnets attityd och mod nämndes i enstaka svar. Många vårdnadshavare (15 %) kunde inte ange vad som varit svårt för barnet.

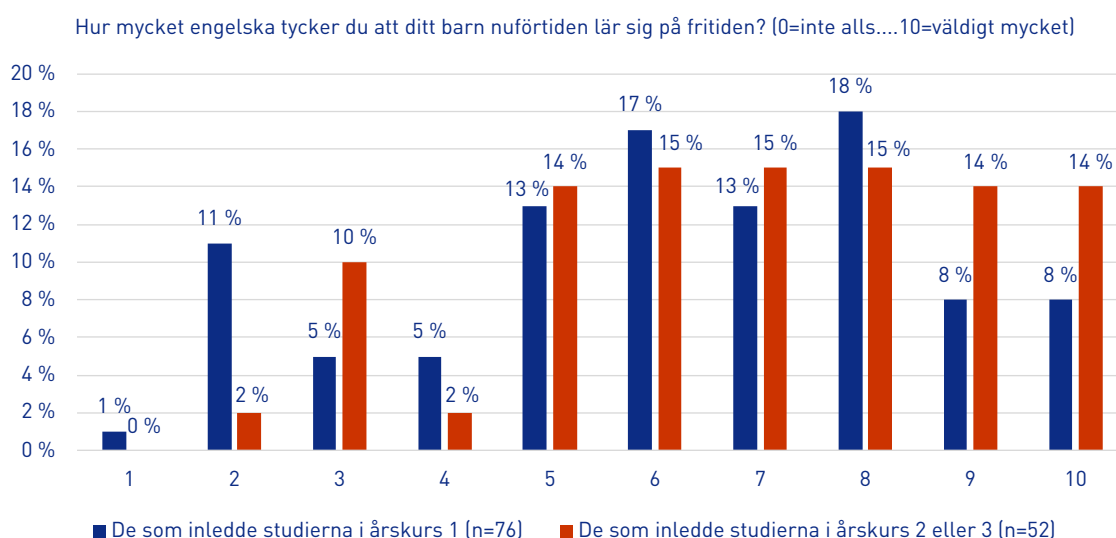
I svaren från vårdnadshavarna (n=53) till de barn som inledde studierna i engelska i **årskursen 2 eller 3** nämndes mest att grammatik och skrivning är svåra: en fjärdedel (25 %) av vårdnadshavarna uppgav att grammatik är svårt och cirka en femtedel (21 %) att skrivning och läsning är svårt för barnet. En del av vårdnadshavarna (11 %) nämnde att eleverna hade haft svårigheter med att uttala ord och att tala. I några svar nämndes svårigheter med ordförrådet (6 %) och med att förstå talat språk (6 %). Bara enstaka vårdnadshavare

(2 %) uppgav att lektionerna i engelska varit för lätta för barnet. Flera (13 %) nämnde att frågor som inte direkt gällde språket, såsom att barnets attityd, för lite övning och andra skolproblem, orsakar utmaningar för barnets inläring av engelska.

5.3 Vårdnadshavarnas åsikter om barnets inläring av engelska på fritiden

Vårdnadshavarna fick också säga sin åsikt om hur mycket engelska barnet lär sig på fritiden. Nästan alla (99 %) barn lär sig enligt föräldrarna åtminstone lite engelska på sin fritid, en del (8 % och 14 %) till och med väldigt mycket, vilket framgår av figur 5.3 nedan. En femtedel (20 %) av föräldrarna till de som inledde studierna i årskurs 1 bedömde att barnet lär sig bara lite engelska på fritiden (svarsalternativen 1–3), medan cirka hälften (49 %) bedömde att de lär sig mycket (svarsalternativ 7–10). Av föräldrarna till de som inledde studierna i årskurs 2 och 3 bedömde ännu fler (58 %) att barnet lär sig mycket engelska på fritiden (svarsalternativ 7–10), och bara ett fåtal (12 %) bedömde att de lär sig bara lite (svarsalternativen 1–3).

FIGUR 5.3. VÅRDNADSHAVARNAS UPPFATTNING OM HUR MYCKET DET EGNA BARNET LÄR SIG ENGELSKA PÅ FRITIDEN (N=128).



Vårdnadshavarna ombads beskriva närmare hur **barnet kommer i kontakt med engelskan på fritiden** i fritidsintressen eller andra aktiviteter. 94 vårdnadshavare besvarade frågan. Cirka två tredjedelar (65 %) av vårdnadshavarna, både till de som inledde studierna i årskurs 1 och till de som inledde dem i årskursen 2 eller 3, rapporterade att barnet spelar på engelska eller använder engelskspråkiga program. Nästan en tredjedel av vårdnadshavarna (29 %) nämnde att barnet tittar på engelskspråkiga program och videor. Endast en del av vårdnadshavarna (16 %) uppgav att barnet inte kommer i kontakt med engelska i fritidsintressen eller andra fritidsaktiviteter.

Vårdnadshavarna ombads också uppge **hur de uppmuntrar** sina barn att använda engelska på fritiden. De båda vårdnadshavargrupperna gav mycket samstämmiga svar.

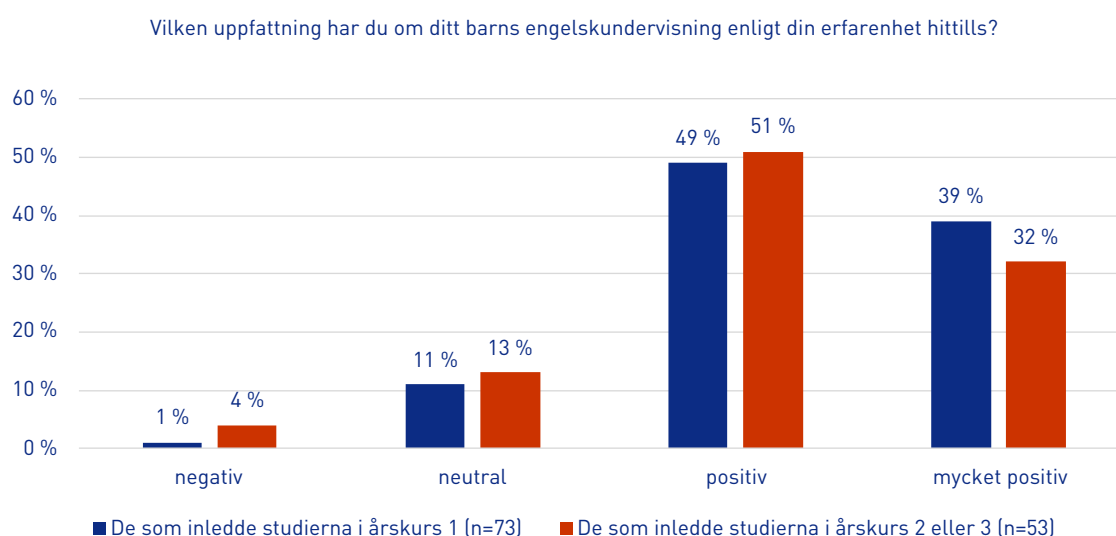
110 vårdnadshavare besvarade frågan. Cirka hälften av vårdnadshavarna (52 %) uppgav att de använder engelska i familjens vardag t.ex. genom att diskutera eller ställa frågor till barnet på engelska. Cirka en tredjedel (32 %) uppgav att barnet tittar på engelskspråkiga tv-program och filmer. Flera (30 %) uppgav att de uppmuntrar sitt barn att leka, spela och använda Internet på engelska. En femtedel (20 %) uppmuntrar sitt barn att använda engelska på utlandsresor och att tala engelska med personer som har engelska som modersmål. En del av vårdnadshavarna (16 %) nämnde att barnet lyssnar på engelskspråkig musik. Några (12 %) uppmuntrar, berömmar eller belönar sitt barn. Några vårdnadshavare (9 %) uppgav att de uppmuntrar sitt barn att läsa och skriva på engelska.

De ombads också uppge **vad de har diskuterat med barnet** om undervisningen, inlärnigen eller användningen av engelska. 129 vårdnadshavare besvarade frågan. Över hälften (54 %) uppgav att de med barnet diskuterat hur viktig och nödvändig engelskan är i framtiden, i arbetslivet och i internationella situationer. Cirka en femtedel (19 %) hade diskuterat skol- och språkstudier på ett allmänt plan med barnet. Lika många (19 %) nämnde också att de hjälper sitt barn med läxorna i engelska och att de uppmuntrar och sporrar sitt barn i studierna i engelska. En del av vårdnadshavarna (10 %) hade diskuterat att det krävs arbete att lära sig ett språk. Det var få (9 %) som inte alls hade diskuterat undervisningen, inlärnigen eller användningen av engelska med barnet.

5.4 Vårdnadshavarnas uppfattningar om undervisningen i A1-engelska

Båda grupperna av vårdnadshavare tillfrågades om sin uppfattning om sitt barns undervisning i engelska. Nästan alla vårdnadshavare hade en positiv eller mycket positiv erfarenhet av undervisningen, och det fanns ingen betydande skillnad mellan grupperna. Mer detaljerade uppgifter om resultaten i fråga om vårdnadshavarnas uppfattning finns i figur 5.4 nedan samt deras motiveringar enligt vårdnadshavargrupp.

FIGUR 5.4. VÅRDNADSHAVARNAS UPPFATTNING OM UNDERVISNINGEN I ENGELSKA (N=126).



En dryg fjärdedel (27 %) av vårdnadshavarna till de barn som inlett studierna i A1-engelska i **årskurs 1** motiverade sitt svar med att barnet tycker om språket och att lära sig det. Ungefär en fjärdedel av vårdnadshavarna (24 %) nämnde att orsaken till den positiva uppfattningen om undervisningen var lärarens material eller andra material som används i undervisningen liksom inriktningen på lekfullhet. I flera (18 %) motiveringar nämndes också den allmänna positiva inställningen till att A1-engelska börjar i årskurs 1.

Även många (40 %) av vårdnadshavarna till de barn som inlett studierna i A1-engelska i **årskursen 2 eller 3** motiverade sin uppfattning om undervisningen i engelska oftast med att barnet tycker om språket och att lära sig det. Den positiva uppfattningen om undervisningen baserade sig hos flera (36 %) på att barnet lärt sig engelska och kunde använda det. En dryg fjärdedel (28 %) av vårdnadshavarna nämnde att läraren och lärarens undervisningsmetoder är bra och stöder barnets lärande. Bara några (8 %) motiverade sin uppfattning med att det alltid är bra att studera språk, och en del av dessa tyckte också att studierna i engelska kunde ha börjat ännu tidigare.

5.5 Vårdnadshavarnas åsikter om tidig språkundervisning

Vårdnadshavarna till barn som deltagit i tidig undervisning i A1-engelska i årskurs 1 tillfrågades separat om vilka önskemål de har i fråga om denna undervisning och om vilka dess fördelar och nackdelar är. Deras svar på dessa frågor behandlas närmare i avsnitten nedan.

5.5.1 Fördelar med tidig språkundervisning

69 vårdnadshavare svarade på den fråga som vi ställde för att ta reda på deras åsikter om **fördelarna** med att inleda studierna i engelska i årskurs 1. Bara enstaka informanter ansåg att det inte finns några fördelar med en tidig start. Tabell 5.2 nedan innehåller en sammanfattning av de fördelar som vårdnadshavarnas nämnde enligt tema.

TABELL 5.2. VÅRDNADSHAVARNAS ÅSIKTER OM FÖRDELARNA MED TIDIG SPRÅKUNDERVISNING (N=69).

Fördelar med tidig språkundervisning	Informanter
Skapar en grund för språkinläringen	28 (41 %)
Man lär sig bättre när man är ung	21 (30 %)
Ju tidigare man börjar, desto bättre lär man sig	15 (22 %)
Undervisningsmetoden i årskurs 1	9 (13 %)
Engelska språkets ställning och kunskapens betydelse	7 (10 %)

Nästan hälften (41 %) av de vårdnadshavare som besvarade frågan ansåg att en fördel var att den **skapar en grund** för senare språkinläring. Några av de som svarade så nämnde att sättet att undervisa i engelska i årskurs 1, till exempel genom lek, skapar entusiasm för språket och för studierna i det. Exempelen nedan (översättningar) visar vilka åsikter vårdnadshavarna hade om hur tidig språkundervisning skapar en grund för språkinläring.

S14: *Tröskeln för att börja lära sig nya språk kommer förhoppningsvis att sänkas.*

S19: *Att börja lära sig ett språk genom lekar, spel och sånger skapar en bra grund för att lära sig språket.*

S30: *Barnen får redan i den åldern en bra grund för att lära sig språk.*

S50: *Då börjar språkinläringen under täckmanteln lek och det blir en positiv erfarenhet.*

S64: *Inläringen i engelska i årskurs 1 blir naturlig och lätt, när den inleds utan böcker, genom att tala och leka.*

En liten andel av informanterna (6 %) tyckte i sin tur att den tidiga starten **uppmuntrar** till att senare studera även andra språk, medan enstaka informanter ansåg att den skapar en grund särskilt för studier i engelska och för utveckling av färdigheterna i det språket.

S12: *Den leder in barnet i engelska språket på ett mjukt sätt.*

S44: *Barnen är då så ivriga att lära sig alla läroämnen att de inte på de högre klasserna tycker att det är så svårt när de har börjat studera det samtidigt som de övriga ämnena (matematik, modersmålet etc.).*

Nästan en tredjedel (30 %) av vårdnadshavarna ansåg att årskurs 1 är en lämplig tidpunkt för barnen att börja studera A1-engelska, eftersom det är lättare för barn att lära sig främmande språk **när de är yngre**. Enstaka informanter nämnde också att barnen i årskurs 1 är modiga och ivriga att lära sig. Här ges exempel på vårdnadshavarnas kommentarer om denna aspekt:

S17: *Ett litet barn lär sig språket lätt, i synnerhet om undervisningen i årskurs 1 kombineras med lek och en positiv attityd till att lära sig språket.*

S18: *Barn har den bästa åldern för inläring och är mest mottaglig under de första årskurserna.*

S26: *Eleverna i de lägre årskurserna skäms inte om de misslyckas och det är lätt för dem att uttala ord.*

Av några vårdnadshavares (13 %) svar framgick att de ansåg **undervisningsmetoderna** i årskurs 1 vara förnuftiga i språkundervisningen för barn, då undervisningen blir allvarligare i de högre årskurserna:

S2: *De är redan bekanta med språket när de börjar plugga det. De har redan fått mod att lära sig sådant som är främmande.*

S4: *Spontan lekbaserad språkinläring i ung ålder [jfr. drillövningar i grammatik när man undervisar äldre elever].*

S59: *[...] Att kombinera lek och språkinläring gör den mer meningsfull.*

S64: *Inläringen i engelska i årskurs 1 blir naturlig och lätt, när den inleds utan böcker, genom att tala och leka.*

Enligt en dryg femtedel (22 %) av vårdnadshavarna innebär den tidiga starten att barnet **lärsig språket bättre**. I dessa svar nämndes ofta också något specifikt delområde av språket, såsom ordförrådet eller uttalet, som de ansåg blir mer omfattande eller bättre när man inleder studierna tidigare:

S32: Ordförrådet och grammatiken på en stabilare grund i vuxen ålder.

S34: Ett bredare ordförråd och korrekt uttal.

S52: Språkkunskaperna blir bättre och språkanvändningen mer naturlig.

Bara en del (10 %) av informanterna lyfte upp engelskan som språk och vikten av att kunna det:

S39: Engelska språket är till nytta i alla hänseenden, eftersom det används överallt.

S53: Världen och Finland är så engelskspråkiga att man hör och ser språket överallt. I de högre årskurserna kan eleverna samtidigt studera ett annat språk när de kan grunderna i ett språk.

S58: Engelskan är ett så allmänt språk i olika frågor också i Finland att det är viktigt att barnen är delaktiga i denna utveckling redan i början av skolvägen. Det belastar inte barnet, eftersom dess känslighet för lärande är som bäst i den åldern.

5.5.2 Nackdelar med tidig språkundervisning

Vårdnadshavarna tillfrågades också om sina åsikter om nackdelarna med att börja studera engelska i årskurs 1. 52 vårdnadshavare besvarade frågan. Nästan två tredjedelar (65 %) ansåg att det inte finns några nackdelar med en tidig start. Av de som svarade så tillade några att det inte finns några nackdelar om inlärningsupplevelsen är positiv för barnet. Cirka en femtedel av vårdnadshavarna (21 %) nämnde att ett främmande språk som eleverna börjar lära sig i årskurs 1 kan vara till nackdel för barn som har inlärningsssvårigheter eller inte ännu kan läsa. En del av vårdnadshavarna (13 %) nämnde att lektionerna i engelska innebär att eleverna i årskurs 1 får ett nytt ämne, vilket kan öka arbetsmängden och därmed göra skolgången tyngre, eller så kan det stjäla tid från andra ämnen. Endast ett fåtal (2 %) ansåg att barnen först borde lära sig något annat språk än engelska. I ett enskilt svar (2 %) kommenterades också det att man i undervisningen inte beaktat de elever som har engelska som modersmål och har bättre kunskaper i språket. Det bör dock noteras att alla svar som gällde nackdelarna med tidig start var på en allmän nivå och att inte en enda vårdnadshavare rapporterade personliga erfarenheter. Här följer några exempel på vårdnadshavarnas åsikter om nackdelarna:

S3: För de som har inlärningsssvårigheter räcker det med ett ämne för att belastningen ska bli större. Det är bra att först lära sig att läsa och skriva på det egna modersmålet [...].

S32: Stjäl det timmar från andra ämnen?

S40: Språkliga inlärningsssvårigheter skulle kanske inte vara till fördel vid inläringen av ett främmande språk.

S53: För elever med läs- och skrivsvårigheter kan det vara riktigt svårt och stressande att lära sig ett språk.

S63: Blir det en extra belastning för en del av barnen?

5.5.3 Önskemål i fråga om den tidiga språkundervisningen

Vårdnadshavarna till elever som börjat studera A1-engelska i årskurs 1 tillfrågades om deras önskemål i fråga om undervisningen i engelska. 50 vårdnadshavare besvarade frågan. En dryg femtedel av dem (22 %) önskade att den tidiga undervisningen i engelska ska **skapa en grund** för senare språkstudier.

S2: Att de kommer i kontakt med språket och därmed får vilja att lära sig det.

S8: Främst att mitt barn får inspiration och intresse för att studera språk.

S45: Att de inte skulle få en så negativ relation till engelskan som jag själv hade. Att inläringen inspirerar och inte skapar ångest.

Ett lika stort antal vårdnadshavare (22 %) framförde önskemål även om **undervisningsmetoderna**. De som svarade hade samma tanke om att barnet bör få lära sig språket på ett tilltalande sätt, till exempel genom lek:

S1: Inläringen ska ske med lek som täckmantel.

S43: I undervisningen ska man ta hänsyn till barnens takt, och det tycker jag att man gjorde bra.

S62: Inläring med lek som täckmantel, sånger, dikter och roliga berättelser, mycket bilder som stöder inläringen.

En del av informanterna (14 %) önskade i sin tur att barnet undervisas i något specifikt **delområde av språket**:

S27: [...] Att barnet lär sig nya ord och enkla fraser.

S49: Egentligen inte något annat än att de lär sig basorden och enkla ord.

S71: Att de lär sig ett basordförråd.

En knapp tredjedel av vårdnadshavarna (30 %) hade inga önskemål i fråga om undervisningen.

5.6 Vårdnadshavarnas uppfattning om studierna i A1-språken

5.6.1 Språk som är nyttiga för barnet

Vårdnadshavarna ombads ge sin åsikt om vilket eller vilka språk det egna barnet kommer att ha nytta av i framtiden. I en lista över språk kunde de välja de språk som de ansåg nyttiga samt vid behov i ett öppet frågefält lägga till språk som de ansåg nyttiga. På frågan svarade alla vårdnadshavare som deltog i enkäten, och det fanns inga betydande skillnader mellan vårdnadshavargruppernas svar. Svaren presenteras i tabell 5.3 nedan. Föräldrarna nämnde totalt åtta språk, varav engelska ansågs nyttigast (89 %). Cirka två tredjedelar (66 %) ansåg att finska är nyttigt och mer än hälften (54 %) att svenska är nyttigt. Flera (40–43 %) ansåg att barnet också kommer att ha nytta av spanska, tyska och ryska och cirka en fjärdedel (26 %) ansåg att franska och en femtedel (20 %) att kinesiska är nyttiga.

TABELL 5.3. VÅRDNADSHAVARNAS ÅSIKTER OM VILKA SPRÅK BARNET KOMMER ATT HA NYTTA AV ATT KUNNA I FRAMTIDEN (N=129).

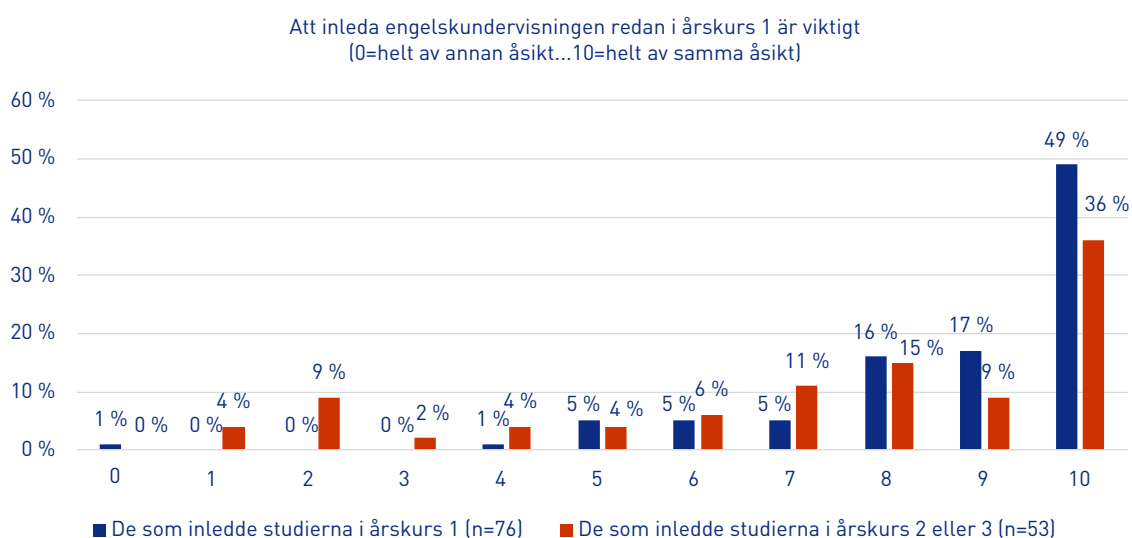
Språk	n	%
engelska	115	89 %
finska	85	66 %
svenska	70	54 %
spanska	55	43 %
tyska	52	40 %
ryska	52	40 %
franska	34	26 %
kinesiska	26	20 %

5.6.2 Starttidpunkt för studierna i A1-språket och dess effekter

Vi tog reda på vårdnadshavarnas åsikter om att språkundervisningen börjar i årskurs 1 med fem påstående om undervisningen i engelska i årskurs 1 samt om hur den tidiga starten inverkar på barnets inläring och attityder. Vårdnadshavarna angav sin inställning till påståendena på en skala från 0 till 10, där 0 motsvarade "helt av annan åsikt" och 10 "helt av samma åsikt". Svaren presenteras nedan separat för de enskilda påståendena.

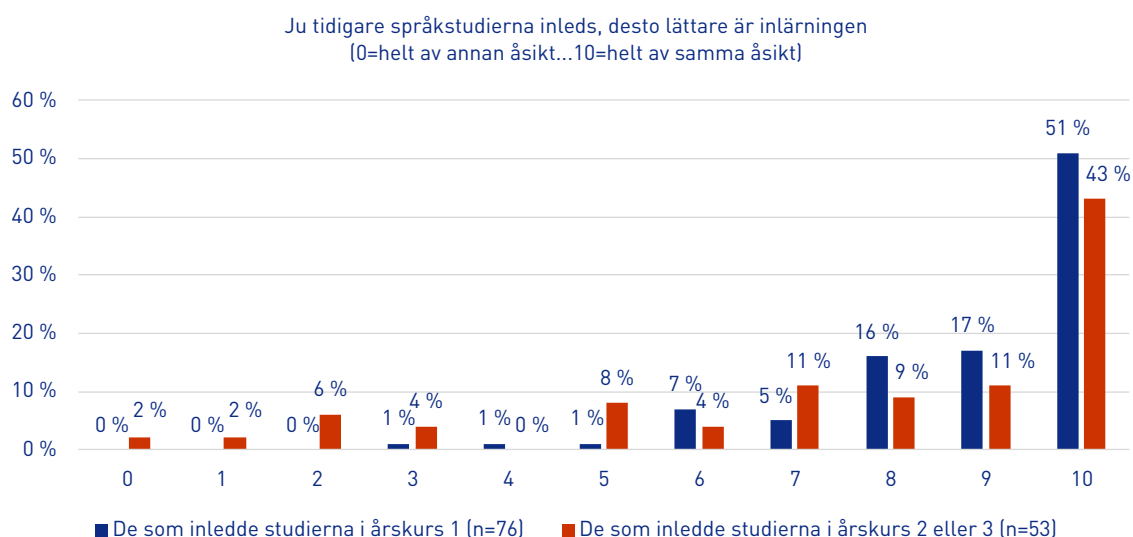
Vi undersökte också båda vårdnadshavargruppernas åsikter om **vikten** av att inleda engelskundervisningen i årskurs 1. De både vårdnadshavargrupperna, alltså de vars barn inledde studierna i engelska i årskurs 1 och de vars barn inledde studierna i årskurs 2 eller 3, gav i stort sett samstämmiga svar, och största delen av informanterna i båda grupperna ansåg det vara viktigt att engelskundervisningen börjar i årskurs 1. Men som framgår av figur 5.5 ansåg en aning fler av vårdnadshavarna till de barn som inlett studierna i årskurs 1 det vara viktigt med en tidig start.

FIGUR 5.5. VÅRDNADSHAVARNAS ÅSIKT OM ATT STUDIERN I ENGELSKA BÖRJAR I ÅRSKURS 1 (N=129).



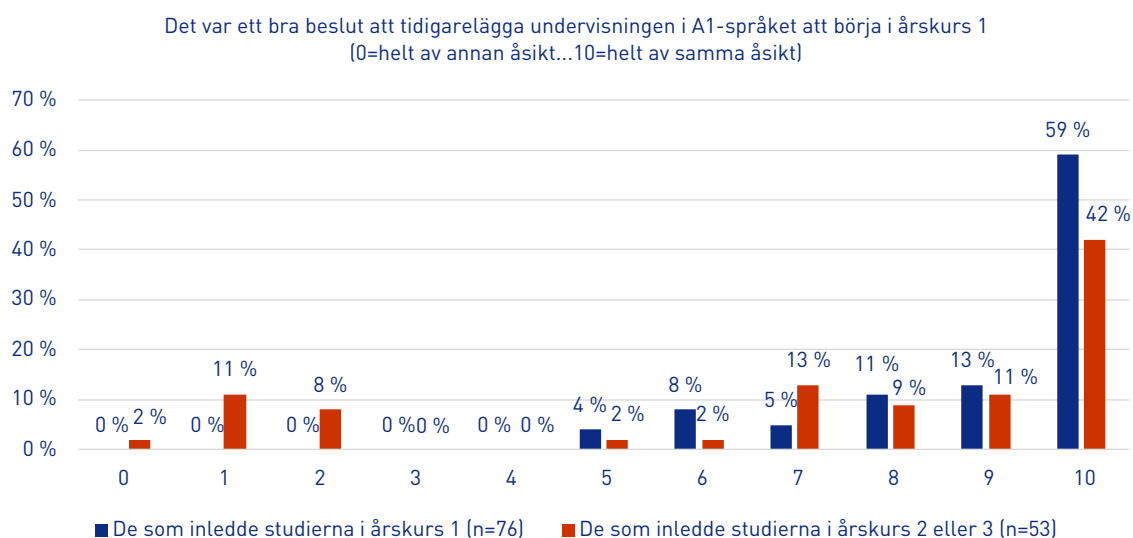
Ett annat påstående som vårdnadshavarna tog ställning till var följande: ju tidigare språkstudierna inleds, desto **lättare** är inläringen. Majoriteten av vårdnadshavarna, både till de som inlett studierna i engelska i årskurs 1 och till de som inlett dem i årskurs 2 eller 3, svarade att de var helt av samma åsikt (se figur 5.6 nedan). Cirka en femtedel av vårdnadshavarna till de som inlett språkstudierna i årskurs 2 eller 3 var delvis av annan åsikt, medan nästan alla vårdnadshavare till de barn som inlett studierna i årskurs 1 var av samma åsikt.

FIGUR 5.6. VÅRDNADSHAVARNAS ÅSIKT OM HUR TIDPUNKTEN FÖR INLEDANDE AV SPRÅKSTUDIERNÄ INVERKAT PÅ INLÄRNINGEN AV SPRÅKET (N=129).



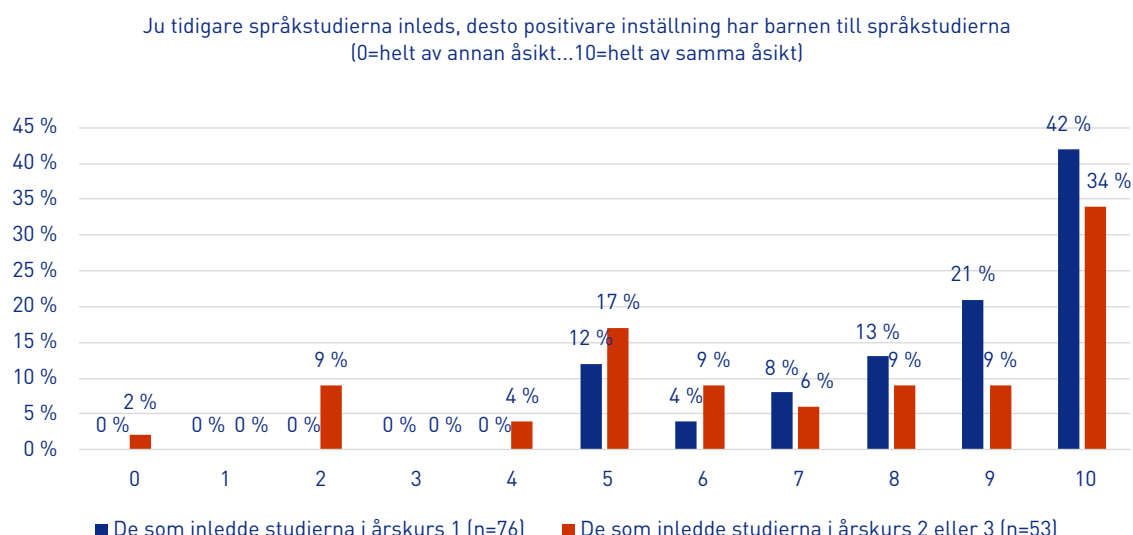
Alla vårdnadshavare till de barn som inlett studierna i A1-språket i årskurs 1 ansåg att det var ett **bra beslut** att studierna i A1-språket inleddes redan i årskurs 1. Även vårdnadshavarna till de som inlett språkstudierna i årskurs 2 eller 3 hade en ganska positiv inställning till beslutet. Endast cirka en femtedel ansåg att det inte var ett bra beslut. Figur 5.7 nedan visar mer detaljerat hur vårdnadshavares åsikter fördelade sig.

FIGUR 5.7. VÅRDNADSHAVARNAS ÅSIKT OM BESLUTET ATT TIDIGARELÄGGA A1-SPRÅKET (N=129).



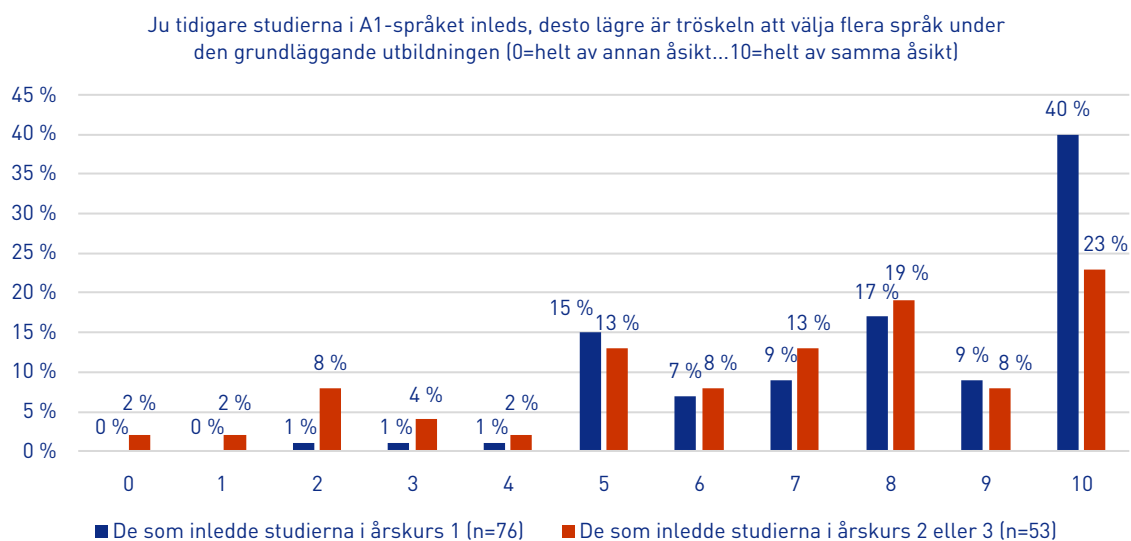
Vårdnadshavarna tillfrågades också om sin åsikt om hur tidpunkten för inledandet av språkstudierna inverkar på **barnets attityd**. Liksom i de ovan behandlade punkterna som gällde tidpunkten för den tidiga starten och beslutet svarade nästan alla vårdnadshavare till de som inlett studierna i årskurs 1 att de var av samma åsikt. Som framgår av figur 5.8 nedan svarade några av vårdnadshavarna till barn som inlett studierna senare att de var av annan åsikt. Nästan en femtedel av vårdnadshavarna valde en punkt i mitten av skalan, vilket kan tolkas som att de inte tog ställning till påståendet.

FIGUR 5.8. VÅRDNADSHAVARNAS ÅSIKT OM HUR TIDPUNKTEN FÖR INLEDANDE AV SPRÅKSTUDIERNÄ INVERKAT PÅ BARNETS ATTITYD TILL STUDIERNÄ (N=129).



Det sista påstående som vårdnadshavarna skulle ta ställning till gällde hur tidpunkten för inledandet av språkstudierna kommer att inverka på barnets **senare språkval**. Även i fråga om detta påstående (se figur 5.9 nedan) kan man se att största delen av vårdnadshavarna till de som inlett studierna i årskurs 1 ansåg att ju tidigare studierna i det första språket inleds, desto lägre är tröskeln att välja flera språk under den grundläggande utbildningen, medan en aning större andel av vårdnadshavarna till de barn som inlett studierna senare svarade att de var av annan åsikt.

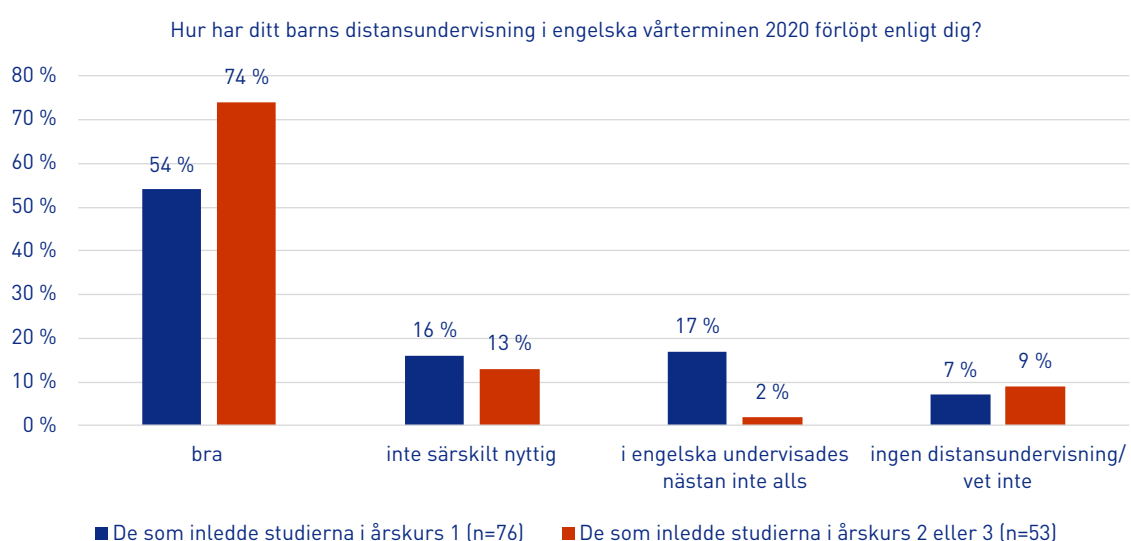
FIGUR 5.9. VÅRDNADSHAVARNAS ÅSIKT OM HUR TIDPUNKTEN FÖR INLEDANDE AV SPRÅKSTUDIERN KOMMER ATT INVERKA PÅ SENARE SPRÅKVAL (N=129).



5.7 Vårdnadshavarnas erfarenheter av distansundervisning i engelska

Genom enkäten riktad till vårdnadshavarna tog vi också reda på vilka erfarenheter vårdnadshavarna hade om hur distansundervisningen förlöpte våren 2020 när det infördes undantagsarrangemang på grund av koronapandemin. Deras svar om detta delades upp i fyra kategorier, som framgår av figur 5.10 nedan.

FIGUR 5.10. VÅRDNADSHAVARNAS ERFARENHETER AV HUR DISTANSUNDERVISNINGEN 2020 FÖRLÖPTE (N=129).



Som framgår av figuren ovan var vårdnadshavarnas erfarenheter av hur distansundervisningen förflöpte i regel positiva. Som motiveringar till de positiva erfarenheterna nämnde de ofta lärarnas metoder, likheten mellan distansundervisningen och normala lektioner och videoanslutningen till läraren. När det gällde de negativa erfarenheterna uppgav de ofta som motivering att eleverna fått instruktioner och uppgifter skriftligt och att det inte funnits någon videoanslutning under lektionerna. Av svaren från vårdnadshavarna till de som inlett studierna i årskurs 1 framgår också i viss mån (17 %) att man knappt alls undervisat i engelska under distansundervisningen utan i stället fokuserat på andra ämnen. I det följande ger vi separat för de båda vårdnadshavargrupperna exempel på kommentarer som vårdnadshavarna gav om hur distansundervisningen förflöpte.

Vårdnadshavare till barn som inlett studierna i engelska i **årskurs 1**:

S7: Den fungerade superbra på grund av lärarens stora insats. Helt fantastiskt! Det enda ämne som distansundervisningen inte alls påverkade negativt. Ge läraren ett STORT tack.

S27: Eleverna fick ganska lite/sällan distansuppgifter i engelska. Uppgifterna gick främst ut på att lyssna på sånger [...].

S41: Verkligen bra! Distansundervisningen gick bra och det ingick mycket dialoger.

S53: Undervisningen har bestått av att titta på videor, så det skulle nog ha fått ingå något annat också, t.ex. att spela något spel.

Vårdnadshavare till barn som inlett studierna i engelska i **årskurs 2 eller 3**:

S1: Distansundervisningen i engelska har gått bra. Läraren tar alltid kontakt via Meet, så barnen har talkontakt med läraren, vilket är viktigt.

S7: Distansundervisningen har gått bra. I nätundervisningen har det varit möjligt att fortsätta undervisningen på samma sätt som i skolan.

S12: Det har varit besvärligt då uppgifterna har kommit bara skriftligt. Det bästa är när läraren har kunnat ge anvisningar live på skärmen.

S40: Dåligt, det hade varit bra med någon ordentlig undervisning, inte bara youtube-länkar och uppmaningar om att räkna upp siffror på engelska.

5.8 Huvudresultat i vårdnadshavarenkäten

I det följande listas de viktigaste resultaten i vårdnadshavarenkäten:

- Inläring av engelska i skolan och på fritiden
 - Det fanns ingen betydande skillnad i uppfattningar mellan de vars barn inlett studierna i A1-engelska i årskurs 1 och de vars barn inlett studierna i årskurs 2 eller 3.
 - Enligt vårdnadshavarna lär sig barnen mycket engelska i skolan och studierna har förflötit väl.

- Deras uppfattning var att barnet inte hade lärt sig lika mycket engelska på fritiden som i skolan.
- Vårdnadshavarna uppgav att de uppmuntrar barnet att använda engelska på fritiden på många olika sätt, t.ex. genom att använda engelska i familjens vardag, uppmuntra barnet att titta på filmer och program på engelska samt att läsa och spela på engelska.
- Uppfattningar om språket och inläringen av det
 - Över hälften av vårdnadshavarna uppgav att de med barnet diskuterat hur viktig och nödvändig engelskan är i framtiden, i arbetslivet och i internationella situationer.
 - De ansåg att det är lätt för barnet att lära sig ord. En del tyckte att allt i engelskundervisningen är lätt för barnet.
 - På frågan om vad som är svårt i inläringen nämnde vårdnadshavarna till de som inlett studierna i årskurs 1 mest svårigheter med att uttala och tala språket, medan vårdnadshavarna till de som inlett studierna senare nämnde mest svårigheter med grammatik och skrivning.
- Erfarenheter av engelskundervisning som inleds i årskurs 1
 - Vårdnadshavarna till de barn som inlett studierna i årskurs 1 hade mycket positiva erfarenheter av den tidiga inläringen av språket, och största delen av informanterna såg inga nackdelar med den.
 - De undervisningsmetoder som används i årskurs 1, såsom lekar, spel, inläring genom sång, ansågs uppmuntra och sporra barnet att lära sig.
 - Den tidiga inläringen av engelska upplevdes också skapa en positiv grund och en positiv attityd till språk och språkstudier.
 - Endast ett fåtal nämnde vikten av engelska språket och kunskaper i det i samband med den tidiga starten. Majoriteten av vårdnadshavarna ansåg dock att engelskan är det nyttigaste språket för barnet i framtiden.
 - Även vårdnadshavarna till de barn som inlett sina studier senare (i årskurs 2 eller 3) ansåg att den tidiga starten är viktig och hade en positiv inställning till den och dess effekter samt till beslutet att tidigarelägga A1-språket till årskurs 1, även om vårdnadshavarna till de som inlett studierna i årskurs 1 hade en något positivare inställning.

6 SAMMANFATTNING OCH SLUTORD

Syftet med denna studie var att kartlägga lärarnas, elevernas och vårdnadshavarnas erfarenheter av och åsikter om den tidiga undervisningen i A1-engelska i de finskspråkiga grundskolorna samt hur bra ordförråd eleverna har och hur bra deras muntliga språkfärdigheter är i engelska. Syftet var också att ta reda på vilka förändringar som skett i fråga om erfarenheter och åsikter samt prestationer i språkkunskapsuppgifter hos de elever som deltog i pilotundersökningen 2018 om tidigarelagd språkundervisning. Data samlades in med ett frågeformulär, och dessutom utförde eleverna språkuppgifter. Datainsamlingen genomfördes huvudsakligen under 2020, då undervisningen i A1-språket skulle inledas senast på vårterminen 1.1.2020 i alla skolor i årskurs 1 i den grundläggande utbildningen med en halv årsveckotimme. Samtidigt trädde också de ändringar och kompletteringar som gjorts i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 beträffande undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 (2019:1b) i kraft. I denna studie kallas dessa ändringar Grunderna för läroplanen för A1-språket i årskurserna 1–2 (2019:1b). Av praktiska skäl samlades en del av elevmaterialet in i början av 2021. I den här sammanfattningen jämförs studiens huvudresultat med målen för undervisningen, lärandet och innehåll i Grunderna för läroplanen för A1-språket i årskurserna 1–2 (2019), både för årskurserna 1–2 (Utbildningsstyrelsen 2019) och årskurserna 3–6 (Utbildningsstyrelsen 2014). Dessutom jämförs huvudresultaten för A1-engelska i årskurserna 1–2 med resultaten i den parallella studien om A1-finska, som rapporteras mer detaljerat i en separat publikation (Peltoniemi & Hansell, 2021).

Studien visar för det första att alla tre grupper – lärare, elever och vårdnadshavare – som deltog i studien hade en **positiv inställning** till att undervisningen i A1-engelska inleds redan i årskurs 1, och de hade också **positiva erfarenheter** av det. Detta resultat gäller både undervisningen i A1-engelska i de finskspråkiga skolorna och undervisningen i A1-finska i de svenskspråkiga skolorna, och i synnerhet de två målgrupper i studien som konkret berörs av den tidiga undervisningen i A1-språket, det vill säga eleverna och lärarna. Dessutom **tyckte eleverna väldigt mycket** om A1-språket och studierna i det och upplevde att de lärde sig det **lätt**. Också vårdnadshavarna ansåg att det var lätt för deras barn att lära sig t.ex. ord. När det gäller A1-engelska verkade den positiva attityden **fortfarande vara på samma höga nivå** hos de elever som gick i årskurs 4–6 och som deltagit redan i pilotstudien om tidigarelagd språkundervisning 2018 (Huhta & Leontjev 2019).

När det gäller lärarna tyder vår studie på att undervisningen i A1-engelska i årskurs 1 i **stor utsträckning ges av klasslärare**, av vilka bara en del har behörighet som lärare i engelska eller något annat språk eller har avlagt studier i engelska. Detsamma gäller undervisningen i A1-finska i de svenskspråkiga skolorna. Undervisningen i A1-engelska gavs dock jämfört med undervisningen i A1-finska i större utsträckning mera som **samundervisning** ordnad så att två klasslärare eller en klasslärare och en ämneslärare undervisar tillsammans. Dessutom hade majoriteten av de som undervisade i A1-engelska deltagit i **fortbildning** om språkundervisning i årskurs 1, vilket inte var fallet för lärarna i A1-finska. Därför hade de också därför en aning mindre behov av utbildning än lärarna i A1-finska.

Att det främst var klasslärare som undervisade i A1-engelska syntes i våra resultat bland annat i det att undervisningen också i hög grad **spriddes ut under veckan i stället för eller utöver 45 minuters lektioner**, till exempel genom två eller tre kortare undervisningspass. Dessutom använde lärarna dagligen eller nästan dagligen engelska tillsammans med

eleverna utöver eller i stället för egentliga lektioner eller undervisningspass i olika rutiner och aktiviteter, bland annat i samband med nybörjarundervisningen, det vill säga i undervisningen ingick rikligt med övning av olika språkanvändningssituationer liksom integrering i undervisningen i andra läroämnen, vilket betonas också i grunderna för läroplanen. I de svenskspråkiga skolorna däremot ges undervisningen i regel på 45 minuters lektioner, främst på grund av att de flesta skolor erbjuder två lärokurser i A1-finska (A-finska och modersmålsinriktad finska), vilket innebär att man för undervisningstiden delar upp klassen i två grupper med olika lärare.

Enligt de lärare som deltog i vår studie skiljer sig undervisningen i A1-engelska i årskurs 1 klart från den undervisning som börjar i årskurs 3. I de flesta kommuner och skolor användes en **lokal läroplan i A1-engelska** för årskurserna 1 och 2, och största delen av lärarna ansåg att den stöder deras undervisning. När det gäller undervisningens innehåll är svaren i lärarenkäten i linje med läroplansgrunderna i fråga om betoning av **en positiv attityd till språket och till att lära sig språket och modigt använda det**. De här sakerna betonade lärarna både när de specificerade målen för undervisningen i A1-engelska i årskurserna 1–2 och när de angav vilka möjligheter den tidiga undervisningen i A1-engelska erbjuder. Dessa teman nämndes också av lärarna i studien om A1-finska. Elevenkäten visade att målet i fråga om attityder och mod att använda språket nåtts väl – som vi ovan redan konstaterade hade de elever som deltog i studien en mycket positiv inställning till studierna i A1-engelska och de verkade ha kvar den positiva inställningen åtminstone ända till slutet av årskurs 6. Dessutom uppgav eleverna i årskurs 2 att de knappt alls är nervösa när de använder engelska i eller utanför skolan och att de åtminstone ganska ofta försöker säga något på engelska och även gärna svarar på engelska på lektionerna. Även vårdnadshavarna hade erfarenhet att en tidig inledning av studierna i A1-engelska ger en positiv grund och en positiv attityd till språket och till att lära sig det.

I Grunderna för läroplanen betonas också **konkreta, mångsidiga, elevcentrerade och aktiverande arbetssätt**, såsom lek, drama, musik och spelifiering, i undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2. De lärare i tidig A1-engelska som besvarade enkäten använde **mångsidigt** både **material** som producerats gemensamt i kollegiet och material som de själva producerat, och de använde mycket av det internationella och nationella utbudet på nätet bland annat sånger som barnen kunde lyssna på och sjunga till samt lekar och spel. I elevenkäten nämnde eleverna många olika aktiverande arbetssätt som de tyckte om i undervisningen i A1-engelska, och majoriteten tyckte om allt man gör på lektionerna i A1-engelska i årskurserna 1–2. Även vårdnadshavarna hade en positiv uppfattning om de undervisningsmetoder som används i årskurs 1: de ansåg att inläring genom lekar, spel och sång uppmuntrar och sporrar barnet att lära sig. Endast en dryg tredjedel av lärarna rapporterade att de använder en lärobok i undervisningen i A1-engelska i årskurs 1, medan lärarna i undervisningen i A1-finska i årskurs 1 i de svenskspråkiga skolorna betydligt oftare än i de finskspråkiga skolorna baserar undervisningen på en lärobok och använder i mindre grad än lärarna i A1-engelska annat undervisningsmaterial. Trots skillnaderna i användningen av undervisningsmaterial, både mellan lärarna och mellan undervisningen i A1-engelska och undervisningen i A1-finska, behandlade man samma teman i både de finskspråkiga och de svenskspråkiga skolorna i undervisningen i årskurs 1, det vill säga framför allt hälsningar, färger och siffror. De här teman nämns också i Grunderna för läroplanen för A1-språket i årskurserna 1–2 (2019:1b), och de var också sådana ämnen som kom upp i elevenkäten och som eleverna upplevde att de kunde redan i början av årskurs 2. Dessutom behandlade lärarna ofta kläder, djur, hem- och familjerelaterade teman, veckodagar, månader, årstider och kroppsdelar i undervisningen. Även de här upplevde

eleverna att de kunde åtminstone en aning. Teman relaterade till flerspråkighet, språklig identitet och kulturell mångfald var sällsynta utom i undervisningen i modersmålsinriktad finska i de svenskspråkiga skolorna. Dessutom nämnde bara enstaka lärare att de för sin undervisning väljer ämnesområden som eleverna föreslår. Många av de elever som fick undervisning i tidig A1-engelska hade emellertid lagt märke till likheter och skillnader mellan engelskan och finskan, vilket visar att deras språkliga medvetenhet – ett mål som nämns i grunderna för läroplanen – utvecklats.

De lärare som besvarade enkäten fokuserade i sin undervisning i A1-engelska i årskurs på **språkförståelse och muntliga språkfärdigheter**. Läsning och skrivning övar eleverna i årskurs 1 bara sporadiskt eller inte alls, dock något mer i årskurs 2. Situationen är densamma i undervisningen i A1-finska i de svenskspråkiga skolorna. I Grunderna för läroplanen för A1-språket i årskurserna 1–2 (2019:1b) poängteras att målspråket bör höras och synas i undervisningssituationen. Vår studie visade att lärarna i A1-engelska **i sin undervisning använder antingen lika mycket finska som engelska eller mer finska än engelska**. I undervisningen i A1-finska var förhållandet i fråga om användningen av målspråket detsamma, förutom i undervisningen i lärokursen modersmålsinriktad finska, där målspråket användes betydligt mer.

Sammantaget var lärarnas erfarenheter av den tidiga undervisningen i A1-engelska positiva, och lärarna såg många **möjligheter** i den när det gäller barnens entusiasm, motivation, mod och positiva attityder, aktiverande arbetssätt och möjligheten till en mjuklandning i språkinläringen och språkstudierna. Vårdnadshavarnas svar visade att även de anser att den tidiga språkundervisningen har positiva effekter på elevernas intresse för och attityder till språkstudier. De lärare som besvarade enkäten tog emellertid också upp **utmaningar**, som främst rörde eleverna och lärandet, såsom bristfälliga läs- och skrivfärdigheter, skillnader i färdighet och nivå och framför allt oro för de elever som omfattas av särskilt stöd. Till viss del gällde utmaningarna också brist på undervisningsmaterial, undervisningsarrangemang och i synnerhet ämneslärarens egen kompetens i att undervisa unga elever. De hade upplevt att i synnerhet distansundervisningen i A1-engelska i årskurs 1 varit utmanande och belastande under undantagsförhållanden som förorsakats av covid-19-epidemin och ofta krävt insatser av vårdnadshavarna. Lärarna i A1-finska hade erfarenhet av samma utmaningar i när- och distansundervisningen som lärarna i A1-engelska, även om skillnaden mellan elevernas kunskapsnivå i språk var en utmaning som nämndes mer av lärarna i A1-finska än av lärarna i A1-engelska. På frågan om vad som är svårt i inläringen nämnde vårdnadshavarna till de som inlett studierna i årskurs 1 mest svårigheter med att uttala och tala språket, medan vårdnadshavarna till de som inlett studierna senare nämnde mest svårigheter med grammatik och skrivning.

En majoritet av de elever som studerade A1-engelska bedömde att de **förstod och kunde** säga åtminstone några ord på engelska redan innan skolan började, även om det bland dem fanns fler som inte alls kunde språket än bland de elever som studerade A1-finska. De använde engelska **lite grann på fritiden** – cirka hälften nästan varje dag och en del varje vecka, särskilt när de sysslade med spel, musik och program. Även många vårdnadshavare uppgav att de uppmuntrar sitt barn att använda engelska också på fritiden. Många av eleverna i vår enkät använde dock aldrig engelska på sin fritid. Användningen av engelska på fritiden ökade statistiskt signifikant i nästan alla situationer i alla tre grupper som deltog i båda studierna (årskurserna 4, 5 och 6 i studien 2020). Att läsa och skriva på engelska var fortfarande mindre vanligt även bland de äldre eleverna. I fråga om språkanvändningen på fritiden skiljde sig de som studerade A1-engelskan och de som studerade A1-finska från

varandra på det sättet att de som studerade A1-engelska spelade spel och lyssnade på engelskspråkig musik medan de som studerade A1-finska använde finska i hobbyer och med kamrater, vilket visar tydligt att ett främmande språk och ett inhemskt språk har olika användningsmiljöer. Detsamma visade elevernas funderingar kring orsakerna till att studera A1-språket. De som studerade A1-engelska nämnde **resor och användning av engelska utomlands** medan de som studerade A1-finska betonade användningen av finska i Finland. Föräldrarna till de som studerade A1-engelska hade med sina barn diskuterat engelskans betydelse uttryckligen i internationella situationer, i framtiden och i arbetslivet. Båda elevgrupperna nämnde användningen av språket när man lär känna människor.

De elever som studerade A1-engelska bedömde i den enkät som genomfördes i årskurs 2 att de **kunde** viktiga **ämnesområden** relaterade till de språkliga målen för undervisningen, det vill säga färger, veckodagar och hälsningar och att de förstod **åtminstone ganska bra** när läraren gav instruktioner eller kompisarna sa något på engelska på lektionen. Att **berätta** om sig själv och att berätta om alla möjliga andra saker upplevde de flesta ännu vara **utmanande**. När det gäller förmågan att berätta var det huvudsakligen bara de elever som studerade enligt lärokursen modersmålsinriktad finska som bedömde att de kan detta bra. En jämförelse av de resultat som de som studerade A1-engelska och de som studerade A1-finska fick visade att de som studerade A1-engelska till viss del uppnådde liknande resultat som de som studerade A-finska (t.ex. att förstå läraren eller kompisar, att berätta om saker), men enligt deras egen bedömning kunde de siffrorna och veckodagarna lika bra som de som studerade enligt lärokursen modersmålsinriktad finska, vilket inte de som studera A-finska kunde.

Utöver självvärderingen utförde alla elever som deltog i studien också uppgifter som testade deras kunskaper i engelska. Som nämns i kapitel 2 har man i Finland med hjälp av tester samlat in mycket lite empirisk information om elevernas kunskaper i främmande språk under de första åren av den grundläggande utbildningen. Sådan information om eleverna är dock viktig, eftersom många mål i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2019:1b) gäller språkkunskaper. Därför undersökte vi både i denna studie och i pilotprojektet 2018 (Huhta & Leontjev 2019) också elevernas kunskaper i engelska, och i denna studie också hur språkkunskaperna utvecklats mellan 2018 och 2020. Av praktiska skäl var vi tvungna att begränsa bedömningen till muntliga språkfärdigheter (tal och delvis förståelse av tal) och behärskande av ordförråd (ordförrådets omfattning). Dessa två områden valdes på grund av deras centrala roll i språkkunskaperna (se närmare i kapitel 2 ovan).

Vad ger då resultaten i den studie som vi rapporterar här för information om elevernas kunskaper i förhållande till målen för undervisningen och lärandet när det gäller språkkunskaper? Vi börjar med de **muntliga språkfärdigheterna**, eftersom resultaten i fråga om dem är lättast att koppla till målen i den nationella läroplanen. Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014) måste eleven uppnå kunskapsnivå A2.1 inom alla områden av språkkunskaperna för att i slutet av årskurs 6 få goda kunskaper, det vill säga vitsordet åtta. Med kunskapsnivåer avses här den finländska nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling som grundar sig på den Europeiska referensramen (Utbildningsstyrelsen 2021b).

I den här studien hade **de flesta elever i årskurs 2 i tal uppnått nivå A1.1** och en fjärdedel av dem hade överskridit den; majoriteten av **eleverna i årskurs 3 hade uppnått nivå A1.2 eller A1.3, likaså alla elever i årskurserna 4 och 5**. Resultaten kan inte generaliseras till alla

elever i de finskspråkiga skolorna i dessa årskurser, men observationen är uppmuntrande i det avseendet att dessa elever vid tidpunkten för studien verkade vara på god väg att uppnå nivå A2.1 för goda kunskaper om 2–3 år. Det fanns givetvis variation i kunskaperna, och bland de elever i årskurs 2 som deltog fanns det några som inte alls kunde tala eller förstå engelska ännu. Eleverna i årskurs 2 uppnådde mycket liknande resultat i engelska som de elever som studerade enligt lärokursen A-finska, av vilka de flesta också uppnådde nivå A1.1 i tal, även om det bland dem också fanns en aning elever som låg under A1.1. De elever som studerade enligt lärokursen modersmålsinriktad finska var naturligtvis klart bättre på att tala; det fanns givetvis också variation i deras färdigheter.

Att jämföra resultaten för **ordförrådets** del med nivåskalans beskrivningar av kunskapsnivåer (Utbildningsstyrelsen 2021b) och som används för språkfärdigheter i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014) är inte lika okomplicerat som i fråga om de muntliga språkfärdigheterna. Resultaten i ordförrådsuppgifterna kan inte direkt jämföras med dessa nivåbeskrivningar. I denna studie undersökte vi elevernas ordförråd i engelska på två sätt: det viktigaste sättet gick ut på att testa omfattningen av elevernas ordförråd med uppgifter som baserade sig på de vanligaste orden i engelskan. Uppgifterna baserade sig på kännedomen om vad ord som saknar kontext betyder, vilket redan i sig gör det svårt att tolka resultaten med hjälp av beskrivningar av förmåga att använda språket (t.ex. med hjälp av skalan för växande språkkunskap, Utbildningsstyrelsen 2021b). Det andra sättet som vi använde för att undersöka elevernas ordförråd var att med en muntlig bilduppgift bedöma omfattningen av de uttryck som de använde; en av de egenskaper som vi separat bedömde i taluppgiften var således ganska direkt kopplad till hur många olika ord eleven kunde använda när hen berättade om de situationer och händelser som bilderna illustrerade. Denna egenskap bedömdes dock inte direkt med den bedömningsskala som tagits fram utifrån skalan för växande språkkunskap utan med en enklare fyrgradig skala (se tabell 4.14), vilket innebär att inte heller dessa resultat kan tolkas på samma sätt som den ovan beskrivna helhetsbedömningen av elevernas muntliga språkfärdigheter.

Resultaten i de uppgifter som mätte ordförrådets omfattning kan inte utan vidare tolkas med hjälp av nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling, och det finns inga kvantitativa mål för ordförrådet i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014:1b). Trots detta beskriver vi här i grova drag vilka slutsatser som kan dras av resultaten och hur man i kommande studier kunde undersöka hur ordförrådets omfattning är kopplad till förmågan att använda språket (t.ex. förmåga att tolka texter eller producera talat eller skrivet språk).

I den här studien undersökte vi således ordförrådets omfattning med avseende på engelska ords frekvens. Vi observerade att **eleverna i årskurs 2 i genomsnitt kunde cirka 25 % av de 500 vanligaste engelska innehållsorden** (eller närmare bestämt av innehållsordens ordfamiljer) och att **ju längre eleverna hade kommit i sina studier, desto större var deras ordförråd**; eleverna i årskurs 6 kunde nästan alla ord. När det gällde de 1 000 vanligaste orden varierade kunnandet från över 40 % för eleverna i årskurs 3 och nästan 90 % eleverna i årskurs 6. Genom att jämföra samma elever 2018 och 2020 fann vi att elevernas ordförråd i genomsnitt vuxit med rentav mer än 40 procentenheter både i frekvensområdet med 500 ord och med 1 000 ord. Elevernas ordförråd (uttryckens omfattning) ökade också från årskurs till årskurs, när det bedömdes i samband med deras muntliga språkfärdigheter (se tabell 4.14), vilket visar att när eleverna förstår fler ord i ett främmande språk (vilket skriftliga uppgifter baserade på enskilda ord mäter) kan hen tala språket bättre och använda ett bredare utbud av uttryck.

I studien som gällde A1-finska användes ett enda test av ordförrådet, och detta test motsvarade närmast det test som användes i studien som gällde A1-engelska och som baserade sig på 1 000 ord. De elever i årskurs 2 som studerade enligt lärokursen modersmålsinriktad finska kunde nästan alla ord i testet, medan de som studerade enligt lärokursen A-finska klarade 54 % av orden. De elever som studerade enligt lärokursen A-finska och som deltog i distansstudien uppnådde 71 %, vilket uppenbarligen berodde på att denna grupp av en slump bestod av elever som kunde finska bättre. Att vi i distansstudien använde det kortare ordförrådstestet kan också ha inverkat på resultaten. De elever i årskurs 2 som studerade enligt lärokursen A-finska hade ett ordförråd som i stora drag motsvarade ordförrådet hos de elever i årskurs 4 och 5 som studerade A1-engelska.

I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014) behandlas inte explicit ordförrådets omfattning och inte heller fastställs vilka specifika ord (eller strukturer) som eleverna ska kunna; de nutida läroplanerna fokuserar på vad eleverna ska lära sig att göra på ett språk. I grunderna för läroplanen anges även mål som inte direkt gäller språkkunskaper, men som i alla fall bidrar till språkinläringen (t.ex. färdigheterna för språkstudier). Men ordförrådet ingår naturligtvis i alla beskrivningar av språkanvändning och användningsinnehåll och på vissa ställen i läroplanerna kopplas utvidgandet av ordförrådet till utveckling av förmågan att använda ett språk. Till exempel Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 konstateras följande i beskrivningen av uppdraget för läroämnet främmande språk i årskurserna 1–2: "I takt med att ordförrådet och strukturerna utvecklas, utvecklas också de kommunikativa färdigheterna och förmågan att söka information." (Utbildningsstyrelsen 2014: 126). Också i Grunderna för A1-språket i årskurserna 1-2 i den grundläggande utbildningen är sambandet mellan att behärska ett ordförråd och att kunna använda språket tydligt, och hänvisningarna till ordförrådet framställs således som en del av språkanvändningen och olika innehåll som det ges undervisning i och som eleverna lär sig. Till exempel:

"Som en del av kommunikationen tränar eleverna ordförråd samt strukturer och fraser till exempel med hjälp av sång, lek, drama och spelifiering." (Utbildningsstyrelsen 2019:1b 27)

"Eleven lär sig förstå ett antal ord och uttryck som hen hör och ser." och Eleven lär sig använda de vanligaste orden och uttrycken samt att uttala dem förståeligt." (Utbildningsstyrelsen 2019:1b 28)

En likadan tanke om orden som en del av språkanvändningen syns också i målen för årskurserna 3–6:

"Att lära sig effektiva sätt att studera språk, t.ex. att aktivt ta i bruk nya ord eller strukturer i sitt eget sätt att uttrycka sig" (centralt innehåll i studierna i engelska och i färdigheterna för språkstudier i årskurs 3–6; Utbildningsstyrelsen 2014: 221).

"Innehållet väljs med beaktande av elevernas dagliga omgivning, intressen och aktualitet och utgående från perspektivet jag, vi och vårt samhälle. Att lära sig ordförråd och strukturer i samband med olika typer av texter, som t.ex. kortare berättelser, skådespel, intervjuer och sångtexter." (beskrivning av växande språkkunskap i årskurs 3–6; Utbildningsstyrelsen 2014: 222)

"Eleven förstår texter som innehåller enkla, bekanta ord och uttryck samt tydligt tal. Förstår det centrala innehållet i korta, enkla budskap som intresserar hen och grundtankarna i en förutsägbar text som innehåller ett bekant ordförråd." (beskrivning av goda kunskaper i A-lärokursen i engelska i slutet av årskurs 6; Utbildningsstyrelsen 2014: 224)

"Eleven kan med enkla meningar och ett konkret ordförråd berätta om vardagliga och konkreta saker som är viktiga för hen. Behärskar ett lätt förutsägbart ordförråd och många centrala strukturer." (beskrivning av goda kunskaper i A-lärokursen i engelska i slutet av årskurs 6; Utbildningsstyrelsen 2014: 224)

Grunderna för läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2014 och 2019:1b) behandlar således ordförrådet och inläringen av ord ur kommunikationsperspektiv, som en del av språk-användningen, inte som ett separat delområde. Så vad ger då ordförrådstester för information om de övriga språkkunskaperna? Information om hur stort ordförråd eleverna har är i sig inte särskilt intressant, men informationen gör det möjligt att förutsäga annat kunnande i situationer där man inte kan skaffa mer mångsidig information om elevernas kunnande. Till exempel den studie som vi rapporterar här är ett försök att ge en överblick över språkkunskaperna hos större elevgrupper, även om det inte var möjligt att bedöma deras färdigheter i att använda språket (ett undantag utgör de vars muntliga språkfärdigheter testades). Elevernas ordförråd är en av de bästa prediktorerna för andra språkkunskaper (se kapitel 2), och det är känt att ordförrådets omfattning utvecklas ganska stadigt hos elever som deltar i skolundervisning. Även i denna studie observerade vi att ordförrådets omfattning ökade med årskursen. Vi fann också att de muntliga språkfärdigheterna och ordförrådet korrelerade med varandra: ju större ordförråd eleverna hade, desto bättre klarade de sig i allmänhet i bedömningar av deras förmåga att tala språket. Eftersom det är känt att det finns ett samband mellan ordförrådet och andra språkkunskaper (särskilt förståelse av text; se kapitel 2) kan vi utifrån resultaten i studien dra den slutsatsen att de undersökta elevernas andra kunskaper i engelska sannolikt kommer att förbättras i enlighet med samma nivåer i skalan för växande språkkunskap som deras muntliga språkfärdigheter.

Baserat på informationen om ordförrådets omfattning kan man också bedöma hur svåra texter eleverna kan läsa på egen hand utan ordbok eller något annat hjälpmedel. I undersökningar av förståelsen av engelskspråkiga texter har det bl.a. framkommit att läsaren måste kunna cirka 90–98 % av orden i en text för att förstå texten väl (se Schmitt et al. 2017). Av detta kan vi dra den slutsatsen att de elever som uppnådde ett resultat på över 90 % i det test som baserade sig på de 500 vanligaste orden i engelska sannolikt obehindrat skulle kunna läsa sådana texter som innehåller ord som hör till de vanligaste orden i engelskan. På basis av ordförrådets omfattning kan man också försöka dra slutsatser om på vilken kunskapsnivå eleven sannolikt befinner sig. Till exempel Milton och Alexiou (2009) bedömde att en språkstudierande måste behärska cirka 1 500–2 500 lemmor, det vill säga ordens grundformer (och sannolikt också deras vanligaste böjningsformer), för att befinna sig på kunskapsnivå A2 i den europeiska referensramen (t.ex. i muntliga språkfärdigheter eller textförståelse). Det vore i princip möjligt att på samma sätt förutsäga elevernas nivå på skalan för växande språkkunskap – en skala som de facto är en mer detaljerad (med flera nivåer) version av den europeiska referensramen, det vill säga har fler steg än den.

Sammantaget visade den studie som gällde A1-engelska att de elever, lärare och vårdnadshavare som deltog i den hade en mycket positiv uppfattning om den engelskundervisning som inleds i början av den grundläggande utbildningen. Särskilt intressant var det att de över 180 elever som deltagit i den tidigare delen av studien 2018 i genomsnitt fortfarande

hade en stark positiv inställning till studierna i engelska och engelska språket. Den bild som vi får om den tidiga språkundervisningen utifrån de uppgifter som alla informantgrupper gav motsvarar i hög grad riktlinjerna i Grunderna för A1-språket i årskurserna 1-2 i den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2019:1b): lekfullhet och muntlig kommunikation betonades i allas svar, och dessa ansågs också öka elevernas motivation. Eleverna använder engelska ganska ofta på sin fritid, och oftare ju äldre de är; på fritiden använder de engelska mest när de spelar, tittar på tv eller videor och lyssnar på musik.

Vi kunde i viss utsträckning bedöma elevernas kunskaper i A1-engelska också med hjälp av standardiserade språkuppgifter, även om vi inte kunde förutsätta att eleverna och lärarna till denna del skulle delta särskilt mycket i den tidskrävande undersökningen. Resultaten visar att eleverna i årskurs 2-4 kan tala engelska på förväntad nivå, och de verkar i genomsnitt gå framåt i studierna så bra att de kommer att uppnå den nivå som fastställts för goda kunskaper i slutet av årskurs 6 (A2.1) i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014). Eleverna i årskurs 2 kan vanligtvis namnge konkreta saker och föremål och använda hälsningar som de lärt sig i klassen, de äldre eleverna i sin tur kan skapa enkla meningar. Studien visade också att de som deltog i studien 2018 förstod engelska ord (skriftliga) avsevärt bättre nu.

Vår studie bygger inte på ett statistiskt representativt urval, som exempelvis de studier som utförs av Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) gör, men ger nog tack vare sin omfattning och kombinationen av olika parter synvinklar en underbyggd bild av den tidiga A1-engelskan i vårt lands finskspråkiga skolor. Vårt mål är att upprepa de viktiga delarna av studien i framtiden och därmed ge en mer gedigen bild av förändringarna i elevernas motivation att studera engelska och i deras kunskaper.

- Alderson, C., Haapakangas, E.-L., Huhta, A., Nieminen, L. & Ullakonoja, R. (2015). *The Diagnosis of Reading in a Second or Foreign Language*. London: Routledge
- Alderson, C., Huhta, A. & Nieminen, L. (2016). Characteristics of weak and strong readers in a foreign language. *The Modern Language Journal* 100(4), 853–879.
- Bärlund, P. (2012). Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Tillgänglig: <http://www.kieliverkosto.fi/journals/touko-kesakuu-2012/>
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Finansministeriet (2018). *Plan för de offentliga finanserna för 2019–2022*. VM/1900/02.02.00.00/2017. <https://vm.fi/documents/10623/353958/Plan+f%C3%B6r+de+offentliga+finanserna+f%C3%B6r+2019-2022/dbaf3797-32cb-4769-9a39-aad8f19a12a0/Plan+f%C3%B6r+de+offentliga+finanserna+f%C3%B6r+2019-2022.pdf>
- Honko, M. (2013). *Alakouluikäisen leksikaalinen tieto ja taito: Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Huhta, A. & Leontjev, D. (2019). *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantalpilotti. Loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66621>
- Huhta, A. & Suontausta, T. (1993). Suullisen kielitaidon testausmenetelmiä. I Takala, S. (red.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Julkaisusarja B: Teoriaa ja käytäntöä 77. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. ss. 227–266.
- Inha, K. (2018). Vuosi kärkihanketta takana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(4). Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/vuosi-karkihanketta-takana>
- Koizumi, R. & In'nami, Y. (2013). Vocabulary knowledge and speaking proficiency among second language learners from novice to intermediate levels. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (5), 900–913.
- Könönen, I. & Pyhäjärvi, E. (2021). Opettajien kokemia varhennetun A1-englannin haasteita. Erityispedagogiikan kandidaatintutkielma. Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Lahti, L., Harju-Autti, R., Verkama, O. & Aaltonen-Kiianmies, K. (2020). Tampereella panostetaan varhennetun kieltenopetuksen kehittämiseen ja monipuolisiin kielivalintoihin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2). Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/tampereella-panostetaan-varhennetun-kieltenopetuksen-kehittamiseen-ja-monipuolisiin-kielivalintoihin>
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.
- Milton J., Alexiou T. (2009) Vocabulary size and the Common European Framework of Reference for Languages. I Richards B., Daller M., Malvern D., Meara P., Milton J., Treffers-Daller J. (red.) *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition*. London: Palgrave Macmillan. ss. 194–214.
- Nation, P. (2006). How large vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63, 59–82.
- Peltoniemi A. & Hansell, K. (2021). A1-finska i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i årskurserna 1–2. Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv. A1-finska ruotsinkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–2. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia. Utbildningsstyrelsen. Rapporter och utredningar 2021:14. <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/a1-finska-i-den-svensksprakiga-grundlaggande-utbildningen>
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi: Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. <https://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Schmitt, N., Schmitt, D. & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18(1), 55–88.
- Schmitt, N., Cobb, T., Horst, M. & Schmitt, D. (2017). How much vocabulary is needed to use English? Replication of van Zeeland & Schmitt (2012), Nation (2006) and Cobb (2007). *Language Teaching*, 50(2), 212–226.
- Skinnari, K. (2018). Kieltenopetusta varhennetaan – ollaanko kunnissa valmiita?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(7). Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/kieltenopetusta-varhennetaan-ollaanko-kunnissa-valmiita>

Skinnari, K. & Sjöberg, S. (2018). *Varhaista kieltenopetusta kaikille. Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2020. *Tilastollinen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turku: Turun yliopisto. Tillgänglig: https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/149687/Tilastollisen_aineiston_k%C3%A4sittelyn_ja_tulkinnan_perusteita_2020.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Undervisnings- och kulturministeriet (2018). Utbildningsstyrelsen och undervisnings- och kulturministeriet: Språkundervisningen inleds framöver redan i första klass – 4,3 miljoner i statsunderstöd har delats ut. https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmäiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu?language=sv_SE

Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-laroplanen-den-grundlaggande-utbildningen>

Utbildningsstyrelsen (2019:1b). Ändringar och kompletteringar som berör undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Föreskrifter och anvisningar 2019:1b. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_a1-spraket_i_arskurserna_1-2_i_den_grundlaggande_utbildningen.pdf

Utbildningsstyrelsen (2020). *Bedömning av elevens lärande och kunskande i den grundläggande utbildningen. Ändringar i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 9 augusti 2021 från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/bedomning-i-den-grundlaggande-utbildningen.10.2.2020_0.pdf

Utbildningsstyrelsen (2021a). Undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2. Hämtad 25 april 2021 från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/undervisningen-i-a1-spraket-i-arskurserna-1-2>

Utbildningsstyrelsen (2021b). Nivåskala för språkkunskap och språkutveckling, Det andra inhemska språket och främmande språk, Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Hämtad 13 augusti 2021. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-arviointi-perusopetuksessa>

Utbildningsstyrelsen (2021c). Utveckling av språkundervisningen. Hämtad 25 april 2021 från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/utveckling-av-sprakundervisningen>

Utbildningsstyrelsen (2021d). Tutorlärarverksamhet i språk. Hämtad 2 augusti 2021. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/tutorlararverksamhet-i-sprak>

Bilaga 1. Ordförrådsuppgifter i årskurs 2 och årskurs 3–6

Orduppgifter i engelska Årskurs 2

Elevens namn: _____ Datum: ____ . ____ . 202__

Skola: _____ Klass: _____

Kommun: _____

En forskare går igenom denna uppgift muntligt på tu man hand med eleven och antecknar elevens svar i detta uppgiftshäfte (se till att denna instruktionssida och de följande två uppgiftssidorna inte skiljs åt). Eleven har framför sig sidorna 2–3 (en separat kopia som kan användas med alla elever; eleven får inte ta den med sig); med hjälp av dessa sidor kan eleven samtidigt se de delar och ord som finns i uppgiften och se hur orden stavas. Men eleven ska svara muntligt. Hjälp eleven t.ex. genom att visa med fingret vilket ord du läser högt och vilka finska ord hen samtidigt ska titta på (läs också dessa högt för säkerhets skull).

Här nedan ges förslag på vilka instruktioner du kan ge (du kan variera dem en aning men försök ge alla elever likadana instruktioner; du ska dock alltid hjälpa eleven och vid behov förtydliga instruktionerna så att eleven säkert förstår vad hen förväntas göra):

”I denna uppgift frågar jag dig vad olika engelska ord är på finska. Jag säger först ett ord på engelska, som du också kan se på pappret. Berätta för mig om ordet betyder samma som något av de tre finska orden eller om ordet fattas.”

”Vi gör först en övning. Det första ordet är **cat** (det skrivs så här; *visa ordet cat på pappret*). Se på de här tre finska orden: **seinä**, **kissa** och **kynä**. Tycker du att det engelska ordet **cat** är något av de här orden (**seinä**, **kissa** eller **kynä**)

- (1) Om eleven svarar genom att säga något av de där tre orden, skriv siffran för det ifrågavarande engelska ordet bredvid det finska ordet (om cat vore ett riktigt testord och eleven svarade att det betyder kynä, skulle du skriva siffran 1 bredvid ordet kynä (det vill säga den siffra som motsvarar det engelska ord som eleven sade)).
- (2) Om eleven säger att cat inte betyder något av de tre orden, gör inga anteckningar.
- (3) Om eleven svarar att hen inte vet om cat betyder något av de tre finska orden, skriv ett frågetecken bredvid ordet cat).

”Okej; då går vi vidare till ordet **clock**. Betyder ordet clock samma som något av de finska orden **seinä**, **kissa** eller **kynä**?”

Och så vidare. Då övningen är gjord, övergå till den första egentliga delen, alltså del 1, och gå igenom de engelska orden ett och ett och berätta vilka de tre finska alternativen är och **försäkra dig om att eleven tittar på samma ordgrupp som du**. Använd ett annat papper för att täcka över de delar av elevens papper som inte ännu behandlas; på detta sätt kan hen bättre koncentrera sig enbart på den del som behandlas. Det finns sammanlagt tio delar, fem på varje sida.

Namn: _____ Datum: _____. _____. 202__

Skola: _____ Klass: _____

Kommun: _____

I denna uppgift frågar jag dig vad olika engelska ord betyder på finska. Kombinera de finska och de engelska orden. **Skriv på strecket siffran för det engelska ord som du anser betyder samma som ett av de finska ord som finns i samma låda.**

Här finns ett exempel:

seinä ___	1 business
	2 clock
kissa ___	3 cat
	4 pencil
kynä ___	5 shoe
	6 wall

Svara på det här sättet:

seinä <u>6</u>	1 business
	2 clock
kissa <u>3</u>	3 cat
	4 pencil
kynä <u>4</u>	5 shoe
	6 wall

I uppgiften finns det alltid **extra** engelska ord och du behöver inte veta vad de betyder. I exemplet ovan var orden *business*, *clock* och *wall* sådana extra ord.

Det finns ord i listan som du inte känner till. Bry dig inte om det. Om du inte vet vad ett engelskt ord betyder på finska, får du gissa, men du behöver inte göra det. Då skriver du ingen siffra på strecket.

Bilaga 2. Klassrumsbild som användes i talproduktionsuppgiften.



Bilaga 3. Bedömningskriterier för bedömning av den allmänna nivån på talet i talproduktionsuppgiften.

(Modifierad version av skalan för växande språkkunskap, som baserar sig på den europeiska referensramen, Utbildningsstyrelsen 2021 b).

Under A1.1

- **Konstruktioner och ordförråd:** Säger endast några enstaka ord eller t.ex. siffrorna 1–10. Kan t.ex. en enstaka hälsning, men om ordförrådet är mycket knappt räcker det inte för nivå A1.1.
- **Förståelse:** Förstår inte frågor som ställs på målspråket

A1.1

- **Skillnad jämfört med föregående:** Enstaka ord från några olika kategorier (katt och hund bland djur samt färger, veckodagar etc.).
- **Konstruktioner och ordförråd:** Eventuellt några hälsningar eller ett etablerat uttryck (good morning, hi, hello, bye bye, my name is, siffor, veckodagar/*huomenta, moikka*).
- **Flyt:** Behöver mycket introduktion och instruktioner för att producera på målspråket.
- **Förståelse:** Kan på målspråket svara på enkla frågor som ställs på modersmålet: vilket djur/vilken färg är det här? Behöver inte ännu förstå frågor som ställs på målspråket.

A1.2

- **Skillnad jämfört med föregående:** Ett lite bredare ordförråd, t.ex. fler djur än katt och hund, familjeord, mat, skolord. **Om hen inte använder några längre uttryck --> A1.1.**
- **Konstruktioner och ordförråd:** Etablerade uttryck, men kan kanske inte själv skapa en ny mening: what's your name, how are you, I like ice cream, happy birthday. Fortfarande brister i kunnandet när det gäller verb.
- Andra hjälpmedel: what animal is this, what colour is this, can you say these numbers.
- **Flyt:** Väljer och berättar utifrån bilden sådant som hen kan på målspråket, stundom i någon mån på eget initiativ.
- **Förståelse:** Förstår några enkla situationsrelaterade frågor som ställs på målspråket och kan eventuellt svara på dem på målspråket – som hjälp har man kunnat peka på bilden.

A1.3

- **Skillnad jämfört med föregående:** Skapar meningar själv och har ett bredare ordförråd.
- **Konstruktioner och ordförråd:** Kan t.ex. fler djur än katt och hund, familjeord, mat och skolord. Kan berätta kort om saker, klarar av en enkel diskussion, kan några verb (mer än etablerade uttryck). Kan skapa enkla meningar på egen hand (om något som görs, om tillstånd etc.): dog is happy, cat is black, dog reads/ is reading. *Koira pelaa/kirjoittaa/syö/lukee*. Det får finnas fel i böjningen av verb, men meningarna ska vara förståeliga (dog read, dog reading).

- **Förståelse:** Förstår några enkla situationsrelaterade frågor som ställs på målspråket och kan eventuellt svara på dem på målspråket – som hjälp har man kunnat peka på bilden.

A2.1

- **Skillnad jämfört med föregående:** Längre meningar och berättande konstruktioner.
- **Konstruktioner och ordförråd:** Längre meningar: gorilla is coming from the window, a cat playing the piano, do you have a pencil, it's under the tiger's chair, I see a fridge with the food.
 - Kan berätta om bilden och händelserna på bilden med ganska enkla meningar. Av konstruktioner kan hen frågemeningar, prepositioner, possessiva former. Verben böjs för det mesta felfritt, men hen kan ibland göra misstag, t.ex. cats are playing vs cats is playing, dog reads vs dog read.
 - Talet kan vara "berättande" eller "redogörande" och i viss mån sammanhängande: there is, I see och *tossa on, voitko sä antaa...* ?, men bland det hen säger finns det ännu mycket som är på modersmålet, inte ännu ett kontinuerligt och enhetligt berättande på målspråket.
- **Flyt:** Pauserna då hen funderar kan vara ganska långa. Behöver instruktioner och hjälp/uppmuntran av forskaren för att kunna producera.
- **Förståelse:** Förstår tydliga frågor som ställs utifrån bilden, men kan behöva upprepning eller översättning till det egna språket.

A2.2

- **Skillnad jämfört med föregående:** Längre och mer krävande meningar.
- **Konstruktioner och ordförråd:** Ganska långa meningar och eventuellt sammanhängande konstruktioner, men hen gör en aning fel. T.ex. *"They are the kids, this all, and they are learning what all is this ones"* *"Doing some weird things except for learning".* *"No tuo koira se piirtää yks kuva ja tuo tiikerikin piirtää. Sit tuo hevonen hän näyttää jotain ja tuo kissa pelaa pianoa."*
- **Flyt:** Pauserna då hen funderar är ganska långa.
- **Förståelse:** Förstår tydliga frågor som ställs utifrån bilden, men kan behöva upprepning eller översättning till det egna språket.

B1.1

- **Skillnad jämfört med föregående:** Jämfört med nivå A2 producerar hen mer och talet är mer flytande.
- **Konstruktioner och ordförråd:** Talet är ännu på en konkret nivå (t.ex. jämfört med nivå B1.2 talar hen inte lika mycket högt när hen funderar).
- **Flyt:** Använder målspråket ganska flytande. Håller i någon mån pauser i talet för att fundera. Hen kan fundera på målspråket. Behöver i någon mån instruktioner eller uppmuntran av forskaren.
- **Förståelse:** Inga problem att förstå forskarens tal/frågor.

B1.2

- **Skillnad jämfört med föregående:** Självständig språkanvändare. Behöver bara lite hjälp eller uppmuntran av forskaren (mindre än på nivå B1.1).
- **Konstruktioner och ordförråd:** Kan på eget initiativ berätta utifrån bilden (om barnet har den läggningen). Använder målspråket i stor omfattning och talet är flytande.
 - Korrigerar eventuellt fel i sitt eget tal. Talet kan innehålla t.ex. funderingar som hen säger högt: “could there be any other animals around here”.
 - Språket innehåller komplexa och eventuellt idiomatiska konstruktioner (t.ex. a dog who seems to be a little upset about drawing).
 - Berättar genom att beskriva, specificera och jämföra.
- **Förståelse:** Inga problem att förstå forskarens tal/frågor.

Bilaga 4. Bedömningskriterier för bedömning av fyra egenskaper hos tal i talproduktionsuppgiften.

(Skalorna har tagits fram i forskningsprojektet DigiTala, som Helsingfors universitet, Aalto-universitetet och Jyväskylä universitet genomförde tillsammans.)

Flyt (Talets flyt och lätthet) [Fluency/ Flyt]

0= Kan inte bedömas. [Om barnet säger bara några enstaka ord, får det 0 för flyt]

1= Inte flytande; mycket pauser, upprepningar, avbrott och tveksamhet.

2= Relativt flytande; några pauser, upprepningar och avbrott samt en aning tveksamhet.

3= Mycket flytande och lätt; inga störande pauser, upprepningar och avbrott eller tveksamhet.

Uttal (behärskande av språkljud och prosodiska egenskaper samt möjlighet att förstå uttalet) [Pronunciation/Uttal]

0= Kan inte bedömas [eleven använder inte engelska eller så säger hen bara 1–2 enskilda ord i uppgiften]

1= Svag, svår att förstå, mycket problem i uttalet.

2= Relativt bra, ganska lätt att förstå, även om hen producerar bara lite tal, men det finns några problem i uttalet.

3= Bra, helt förståeligt, inga större problem i uttalet.

Uttryckets omfattning (hur omfattande ordförråd, konstruktioner och uttryck talaren använder) [Vocabulary/Omfattning]

0 = Kan inte bedömas.

1 = Enstaka ord och/eller standardfraser/uttryck.

2 = Basord, producerar (enkla) meningar.

3 = Mångsidigt ord- och uttrycksförråd. Berättar om bilden med mångsidiga meningar.

Korrekthet i fråga om ord och grammatik (hur fel i fråga om ord och grammatik inverkar på förståelsen) [Vocabulary and grammar – Accuracy/Korrekthet]

0 = Kan inte bedömas [bara enstaka ord – inga fraser]

1 = Många fel i fråga om ord och grammatik, felen gör det svårt att förstå vad hen menar.

2 = Några fel i fråga om ord och grammatik, felen har ingen väsentlig inverkan på förståelsen.

3 = Högst enstaka fel i fråga om ord och grammatik, felen har ingen väsentlig inverkan på förståelsen.

Verkkojulkaisu
ISBN 978-952-13-6771-7
ISSN 1798-8926