



SELVITYS KIELTEN OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUESTA PERUSOPETUKSESSA

Hilden Raili, Lintuvuori Meri, Hahl Kaisa, Ketonen Ritva,
Samulin Tanja, Lindgren Esko, Hotulainen Risto
raili.hilden@helsinki.fi, risto.hotulainen@helsinki.fi

Sisällys

1	Johdanto.....	4
2	Tulosten yhteenveto ja suosituksia	5
3	Aineiston kuvaus	8
	Tanja Samulin, Esko Lindgren & Meri Lintuvuori	8
	3.1 Opetuksen järjestäjän kysely	8
	3.2 Rehtorikysely.....	8
	3.3 Opettajien kysely.....	10
4	Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kielenopetuksessa	15
	Meri Lintuvuori & Ritva Ketonen	15
	4.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki kielenopetuksessa.....	16
	4.2 Kielten opetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssit.....	20
	4.3 Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus kielenopetuksessa.....	21
	4.4 Oppimäärien yksilöllistäminen ja oppimäärän opiskelusta vapauttaminen.....	23
5	Kieltenopettajien käsityksiä tukiopetuksesta, kielenopetuksen resursseista, pedagogisista ratkaisuista ja täydennyskoulutuksen tarpeesta	30
	Raili Hilden & Risto Hotulainen	30
	5.1. Kielten opetuksen resurssit ja henkilöstötarve	30
	5.2. Kielten opetuksen käytännön tukitoimet	34
	5.3. Ajankäyttö, yhteinen suunnittelu ja yhteistyö oppimisen ja koulunkäynnin tueksi	36
	5.4. Kielenopetuksen osaaminen, onnistuminen sekä tukeen liittyvä kodin ja koulun välinen yhteistyö.....	40
6	Varhennettu kielenopetus.....	48
	Kaisa Hahl & Tanja Samulin	48
	6.1 Varhennetun kielenopetuksen kyselyn vastaajat ja opetusryhmät	48
	6.2 Opetusryhmät varhennetussa kielenopetuksessa.....	50
	6.3 Opetuksen toteutustavat varhennetussa kielenopetuksessa	51
	6.4 Varhennetun kielen oppitunneilla käytetyt työtavat ja materiaalit.....	52
	6.4.1 Tyypillinen varhennetun kielen opetustuokio	53
	6.4.2 Varhennettuun sopivat työtavat.....	54
	6.5 Varhennetun kielenopetuksen täydennyskoulutus	55
	6.6 Oppimateriaalin tarve varhennetussa kielenopetuksessa	56
	6.7 Oppimisen haasteet varhennetussa kielenopetuksessa	58
	LÄHTEET	60

1 Johdanto

Tämä selvitys on tuotettu Opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämällä rahoituksella (OKM/68/240/2018). Sen ensisijaisena tavoitteena on tuottaa tietoa lakisääteisistä oppimisen ja koulunkäynnin tukimuodoista kieltenopetuksen kannalta. Tavoitteena on myös saada koulutuksen järjestäjätason tietoa muista sellaisista käytännöistä ja toimista, joilla kielikoulutuksen yhteydessä edistetään perusopetuksen opetussuunnitelmassa kieltenopetukselle asetettuja tavoitteita. Lisäksi selvitetään myös opettajien näkemyksiä kieltenopetuksen kehittämistarpeista oppimisen tuen ja oppimisvaikeuksien näkökulmasta. Selvitys koskee perusopetusta.

Selvityksessä kartoitetaan kieltenopetuksen tuen käytäntöjä erityyppisissä kunnissa (väestömäärä, sijainti, pinta-ala) ja oppilaitoksissa. Erityisesti tarkastellaan käytäntöjä kunnissa, joissa on toteutettu ns. varhennettua kieltenopetusta ensimmäiseltä ja toiselta vuosiluokalta alkaen. Varhennettua kieltenopetusta on toteutettu kunnissa vuodesta 1994 alkaen. Selvitys kattaa myös muita kuin hallituksen kärkihankkeen kautta kieltenopetusta vuodesta 2017 eteenpäin varhentaneita kuntia.

Lähestyimme selvitystehtävää seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Mitä lakisääteisiä oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotoja (yleinen, tehostettu, erityinen) kunnissa ja kouluissa toteutetaan?

1.1 Mitä näkemyksiä koulutuksen järjestäjillä on tukimuodoista?

1.2 Mitä näkemyksiä rehtorilla on tukimuodoista?

1.3 Mitä näkemyksiä opettajilla on tukimuodoista?

2. Miten varhennettua kieltenopetusta toteutetaan ja tuetaan?

2.1 Mitä toimenpiteitä ja järjestelyjä erityyppisissä kunnissa ja oppilaitoksissa toteutetaan?

2.2 Miten opettajat toteuttavat varhennettua kieltenopetusta ja mitä näkemyksiä heillä on sen tukitarpeista?

2.3 Miten opettajien käytänteet ja käsitykset vaihtelevat alueittain ja opettajaryhmittäin?

Selvitysraportti koostuu kolmesta pääluvusta, joissa paneudutaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyihin kieltenopetuksessa (luku 4), kieltenopettajien käsityksiin ja kokemuksiin tukitarpeista, resursseista ja täydennyskoulutustarpeista (luku 5) ja erityisesti varhennettuun kielenopetukseen (luku 6). Luvussa 2 esitetään kootusti selvityksen tulokset ja niistä johdettavat suositukset.

2 Tulosten yhteenveto ja suosituksia

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kielenopetuksessa

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki kielenopetuksessa on rehtoreiden kokemuksen mukaan kouluissa melko hyvin järjestetty. Pääosa opettajista oli samaa mieltä, mutta opettajien näkemys oli rehtoreita kriittisempi. Oman ryhmän tukeen oltiin tyytyväisempiä kuin koulun tilanteeseen yleensä.

Koulun yleiset oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssit koettiin hieman parempina kuin kielenopetuksen tuen resurssit. Myös resurssien osalta opettajat kokivat kielen opetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssien riittävyyden kriittisemmin kuin vastanneet rehtorit. Opettajien vastaukset jakautuivat siten, että kolmannes opettajista koki resurssit riittämättömiksi, kolmanneksen vastaukset asettuivat keskimmäiseen vastausvaihtoehtoon ja kolmannes koki resurssit riittävinä.

Tukiopetuksen resurssit koettiin riittävämpinä kuin osa-aikaisen erityisopetuksen resurssit. Yli puolet vastanneista opettajista ja vajaa kolmannes rehtoreista koki, että osa-aikaisen erityisopetuksen resurssi kielenopetuksessa ei ole riittävä. Vain 23 prosenttia opettajista ja 41 prosenttia rehtoreista piti resurssia riittävänä tämän väitteen perusteella. Oppilaiden kielenopetuksessa tarvitseman tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen saantiin liittyvien väittämien vastaukset vahvistavat tulkintaa siitä, että kaikki osa-aikaista erityisopetusta tarvitsevat oppilaat eivät aina sitä saa.

Oppimäärien yksilöllistämiseen liittyneen yksittäisen väitteen osalta vain 62 prosenttia vastanneista opettajista koki, että "Koulussamme oppilaat saavat aina riittävät tukitoimet ennen mahdollista kielen oppimäärän yksilöllistämistä", vaikka normien mukaan oppimäärä voidaan yksilöllistää vasta, jos oppilas ei tuesta huolimatta voi saavuttaa oppiaineen keskeisiä sisältöjä. Oppimäärän opiskelusta vapauttamiseen liittyen 32 prosentissa vastanneista kouluista oli rehtorien mukaan oppilaita, joilla oli vapautus jonkin kielen oppimäärän opiskelusta. Selvästi yleisin peruste kielen oppimäärän opiskelusta vapauttamiseen oli rehtorien vastausten mukaan perusopetuslain 18 §:n toisessa momentissa esitetty peruste, että oppimäärän suorittaminen olisi oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta (97 % vastanneista). Toiseksi yleisin peruste oli kolmannessa momentissa mainitut terveydentilaan liittyvät syyt (33 % vastanneista). Selkeästi useimmiten vapautettiin ruotsinkielestä, kun kyseessä oli maahanmuuttajataustainen oppilas. Esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilas oli vastikään tullut Suomeen, kohdistettiin vapautetun aineen tunnit suomen ja englannin opiskeluun.

Suosituks

- Osoitetaan riittävät resurssit osa-aikaiseen erityisopetukseen kielenopetuksessa sekä rahoituksen että osaavan henkilöstön riittävyyden näkökulmasta.
- Kiinnitetään huomiota oppilaan osallisuuteen oman tuen tarpeen tunnistamisessa ja suunnittelussa, sillä se ei vielä toteudu kaikissa kouluissa.
- Selvitetään tarkemmin oppimäärien yksilöllistämistä ja oppimäärän opiskelusta vapauttamista kieliopinnoissa.

Opettajien käsitykset tuen järjestämisestä

Kaikki vastanneet opettajat kaipasivat lisää resursseja kieltenopetuksen joustavaan järjestämiseen ja tukitarpeisiin sopivia materiaaleja. Henkilöstöressurssien lisäystä toivottiin erityisesti koulunkäyntiavustajien ja samanaikaisopettajien saataavuuteen. Ajan puute näyttäytyi selkeästi kieltenopimisen ja koulunkäynnin tukemisen haasteellisimpana osa-alueena myös tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden ohjauksessa.

Käytännön tukitoimien toteutuksessa ilmeni kouluasteiden välisiä eroja. Monet tukitoimet vähensivät merkittävästi yläluokille siirryttäessä. Myös ryhmäkoon koettiin kasvavan yläkoulussa. Luokanopettajat kokivat hallitsevansa kaikkia tuen tarjonnan eri osa-alueita paremmin kuin aineenopettajat. Ne opettajat, joilla oli opettamassaan kielessä aineopinnot, kaipasivat kollegojaan enemmän lisäkoulutusta monilla tuen osa-alueilla.

Koetuissa lisäkoulutustarpeissa ilmeni muutamia maantieteellisiin alueisiin liittyviä painotuksia. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseen kaivataan enemmän lisäkoulutusta Etelä-Suomen AVI-alueella. Itä-Suomen alueella ilmaistiin arviointiin ja palautteen antoon sekä oppimaan oppimiseen liittyvän koulutuksen tarvetta. Lapin alueella toivottiin muita alueita enemmän lisäkoulutusta oppilashuollon yhteistyöhön.

Kouluasteiden välisiä eroja havaittiin lisäkoulutustarpeissa, jotka liittyvät oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseen, samanaikais- ja yhteisopettajuuteen sekä yksilöllistetyn opetuksen järjestämiseen. Tuen järjestämisen ja samanaikais- ja yhteisopettajuuden koulutusta toivottiin enemmän yläkoulussa. Alakoulun opettajat katsoivat tarvitsevansa lisäkoulutusta yksilöllistetyn opetuksen järjestämisessä.

Avovastausten perusteella tuen toimivuuden esteenä nähtiin ylivoimaisesti useimmin puutteelliset taloudelliset resurssit, jotka vastaajien käsityksen mukaan selittävät ylimoitettuja ryhmäkokoja ja pätevän henkilöstön vajausta. Myös oppilasaineuksen haastavuus, heterogeenisyys tai motivaatio-ongelmat haittasivat tukitoimia. Erilaista tukea tarvitsevien oppilaiden lukumäärä koettiin myös usein suureksi suhteessa resursseihin. Kieltenopettajat kokivat myös tukiresurssien kohdennuksen suosivan enemmän muita aineita kuin vieraita kieliä.

Suosituks

- Pienennetään yläkoulun ryhmäkokoja.
- Resursoidaan kielitunneille lisää samanaikaisopettajia ja koulunkäyntiavustajia.
- Lisätään tukiovetusta.
- Turvataan riittävä ajanmukainen oppimateriaali eriyttämisen tueksi.
- Järjestetään tukitoimiin liittyvää täydennyskoulutusta erityisesti aineenopettajataustaisille kieltenopettajille.
- Tarjotaan alueellisten tarpeiden mukaan profiloitua täydennyskoulutusta kaikille kieltenopettajille.

Varhennettu kieltenopetus

Useimmissa kouluissa varhennettu kieltenopetus alkoi ensimmäiseltä luokalta. Ryhmäkoot olivat osittain hyvinkin pieniä, mutta myös suurempia ryhmiä oli. Olisi tärkeää muistaa, että pienten oppilaiden opetuksen tulisi olla aktivoivaa, toiminnallista ja suullistamiseen keskittyvää, joten ryhmäkoko ei saisi kasvaa liian isoksi, jotta ryhmä on vielä hallittavissa. Aineistosta kävi ilmi, että opetusta annettiin useimmiten yksi oppitunti viikossa sen sijaan, että opetusta olisi annettu hajautetusti lyhyemmissä opetustuokioissa. Tähän vaikutti selkeästi se, oliko opettajana aineenopettaja vai luokanopettaja. Luokanopettajalla on mahdollisuus pilkkoa varhennettua kieltenopetusta helpommin lyhyiksi opetustuokioiksi kuin aineenopettajalla, joka ei ole saman oppilasryhmän kanssa koko ajan. Kielen aineopinnot vaikuttivat tunnilla käytettävään kieleen. Aineopintoja suorittaneet opettajat puhuivat enemmän kohdekieltä tunneilla kuin opettajat, jotka eivät olleet suorittaneet aineopintoja.

Varhennetussa kieltenopetuksessa eniten käytetyt työtavat olivat laulut, leikit, liike, puheen toistot ja videot. Vähiten käytetyt työtavat olivat sen sijaan robotiikka ja koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt. Noin puolet vastaajista toivoi kouluunsa lisää materiaalia kielenopetukseen, jotta vaihtelevaa materiaalia ja erilaisia työtapoja olisi tarpeeksi.

Hieman yli puolet vastaajista oli tyytyväisiä S2-oppilaiden saamaan tukeen. Suunnilleen puolet vastaajista oli kuitenkin sitä mieltä, että heidän opetusryhmissään oli oppilaita (ei välttämättä S2-oppilaita), joiden oli vaikea seurata opetusta.

Kielen aineopintoja suorittaneet olivat osallistuneet varhennetun kielenopetuksen täydennyskoulutukseen useammin kuin vastaajat, jotka eivät olleet suorittaneet aineopintoja. Halu kouluttautua oli kuitenkin selkeä, erityisesti vastaajilla, jotka eivät olleet suorittaneet aineopintoja. Vastaajat toivoivat lisätietoja ja -taitoja monella eri alueella, esimerkiksi varhennettuun kieltenopetukseen sopivista työtapoista, materiaaleista ja ryhmänhallinnasta.

Suosituks

- Resursoidaan ryhmäkoot riittävän pieniksi, jotta opettajalla on mahdollisuus tehdä tunneista/opetustuokioista aktivoivia, toiminnallisia ja suullista harjoittelua painottavia.
- Kohennetaan opettajien kielitaitoa tarjoamalla täydennyskoulutusta, jos aiempia kielen aineopintoja ei ole suoritettu.
- Opetuksen järjestäjä tarjoaa materiaalit aktivoivaan ja toiminnalliseen opetukseen.

3 Aineiston kuvaus

Tanja Samulin, Esko Lindgren & Meri Lintuvuori

Aineiston keruussa hyödynnettiin niitä yhteystietoja, jotka saatiin kieltenopetuksen varhentamiseen, kehittämiseen ja lisäämiseen kohdennetuilla valtionavustuksilla rahoitetuista hankkeista vuosina 2016-2018. Tämän selvityksen toteuttamiseksi kyselyt lähetettiin kyseisissä hauissa rahoitusta saaneiden kuntien kaikkien koulujen rehtoreille ja opettajille. Näin ollen alueellinen jakauma on osin epätasainen, mikä tulee esille AVI-alueiden mukaisessa tarkastelussa.

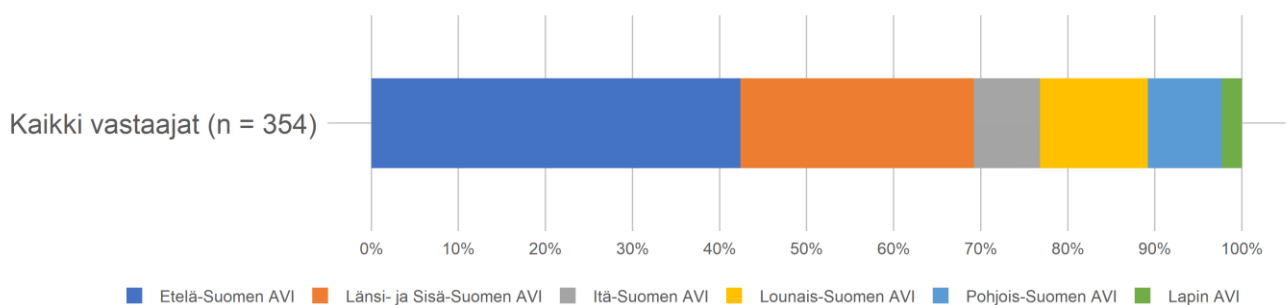
Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla kyselylomakkeilla, joita oli kolme erilaista: opetuksen järjestäjille, rehtoreille ja opettajille suunnatut. Lomakkeissa ei ollut pakollisia kysymyksiä, joten vastaajamäärät vaihtelivat kysymyksittäin. Vastaajamäärät ilmoitetaan erikseen analyysien yhteydessä. Vastaajat, jotka vastasivat vain taustakysymyksiin ja jättivät sen jälkeen kyselyn kesken, poistettiin aineistosta kautta linjan

3.1 Opetuksen järjestäjän kysely

Opetuksen järjestäjän kysely lähetettiin marraskuussa 2018 sähköpostilinkkinä yhteensä 117:lle kunnan perusopetuksesta vastaavalle toimijalle tai sivistysjohtajalle. Vastauksia saatiin yhteensä 52. Vastauksia saatiin yhteensä 49 kunnan alueelta ja kymmenen vastausta saatiin yksityisistä oppilaitoksista.

3.2 Rehtorikysely

Rehtorikysely lähetettiin marraskuussa 2018 sähköpostilinkkinä yhteensä 1212 rehtorille. Vastauksia saatiin yhteensä 355. Vastaukset saapuivat 70 eri kunnasta, ja 23 vastauksista saatiin yksityiskouluista.



Kuvio 3.2.1 Rehtorikyselyn vastausten jakautuminen AVI-alueittain.

Suurin osa vastauksista (42,4 %) saatiin Etelä-Suomen AVI-alueelta, ja toiseksi eniten vastauksia (26,8 %) saatiin Länsi- ja Sisä-Suomen AVI-alueelta. Vähiten vastauksia palautettiin Lapin AVI-alueelta (2,3 %). Kuntatyyppijakauma painottui kaupunkimaisiin taajamiin, ja vähän yli kymmenesosa vastaajista

työskenteli taajaan asutuissa kunnissa. Maaseutumaisten kuntien vastaajien osuus jäi alle kymmeen prosenttiin.

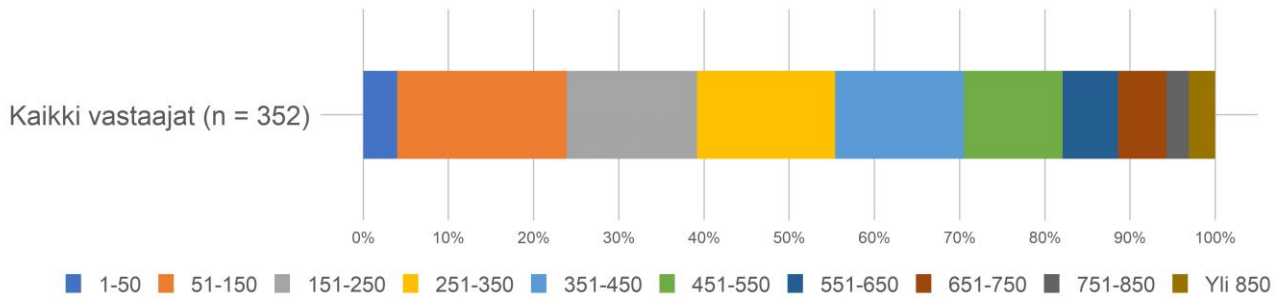
Rehtorien vastaukset jakoutuivat koulutyyppin mukaan siten, että alakouluja oli 56 %, yläkouluja 13 % ja yhtenäiskouluja 31 %. AVI-alueittain vastaukset jakoutuivat koulutyyppin mukaan suhteellisen tasaisesti (taulukko 3.2.1) lukuun ottamatta Lapin AVI-aluetta, jossa oli hieman enemmän yhtenäiskouluja, sekä Itä-Suomen AVI-aluetta, jossa vastanneiden joukossa oli hieman enemmän alakouluja kuin vastauksissa keskimäärin.

Taulukko 3.2.1 Rehtorien vastaukset AVI-alueittain ja koulutyypeittäin

AVI-alue		Alakoulu	Yläkoulu	Yhtenäis- koulu	Yhteensä
Etelä-Suomen AVI	n	83	21	46	150
	%	55	14	31	100
Länsi- ja Sisä-Suomen AVI	n	54	14	26	94
	%	57	15	28	100
Itä-Suomen AVI	n	17	2	8	27
	%	63	7	30	100
Lounais-Suomen AVI	n	26	6	12	44
	%	59	14	27	100
Pohjois-Suomen AVI	n	15	3	12	30
	%	50	10	40	100
Lapin AVI	n	2	1	5	8
	%	25	13	63	100
Yhteensä, n		197	47	109	353
Yhteensä, %		56	13	31	100

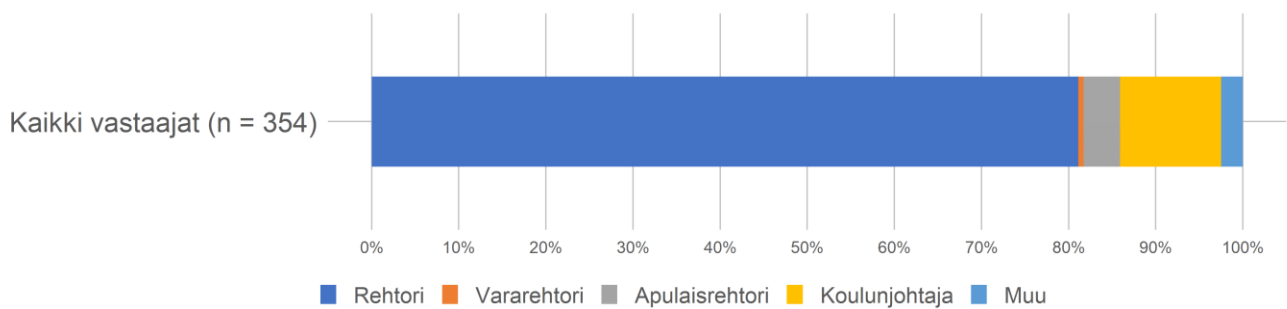
Vastaajilta tiedusteltiin myös heidän työkokemustaan rehtorina tai koulunjohtajana. Suurin ryhmä oli 0–10 vuotta vastaavanlaisessa tehtävässä toimineet (52,8 %), ja toiseksi suurin 10–20 vuoden kokemuksen omaavat (31,2 %). Alle vuoden rehtorina tai koulunjohtajana toimineet muodostivat toiseksi pienimmän ryhmän (2,8 %) ja yli 30 vuoden kokemuksella vastanneet pienimmän (1,4 %).

Suurin osa vastaajista (39,3 %) kertoi toimineensa rehtorina tai koulunjohtajana nykyisessä koulussaan 1–5 vuotta. Toiseksi suurin ryhmä oli 6–10 vuotta samassa koulussa kyseisessä tehtävässä toimineet (23,2 %). Pienimmät ryhmät muodostuivat 26–29 vuotta (1,7 %) sekä yli 30 vuotta (0,6 %) samassa koulussa rehtorina tai koulunjohtajana toimineista.



Kuvio 3.2.2 Rehtorikyselyn vastaajien koulujen oppilasmäärät.

Rehtorikyselyn vastaajien koulujen oppilasmäärät olivat vaihtelevia ja varsin tasaisesti jakautuvia. Eniten vastauksia saatiin 51–150 oppilaan kouluista (19,9 %), toiseksi eniten 251–350 oppilaan kouluista (16,2 %). Lähes yhtä suuret ryhmät muodostivat 151–250 oppilaan (15,3 %) ja 351–450 oppilaan (15,1 %) koulut. Vähiten mukana oli isoja, yli 550 oppilaan kouluja (17,9 %).

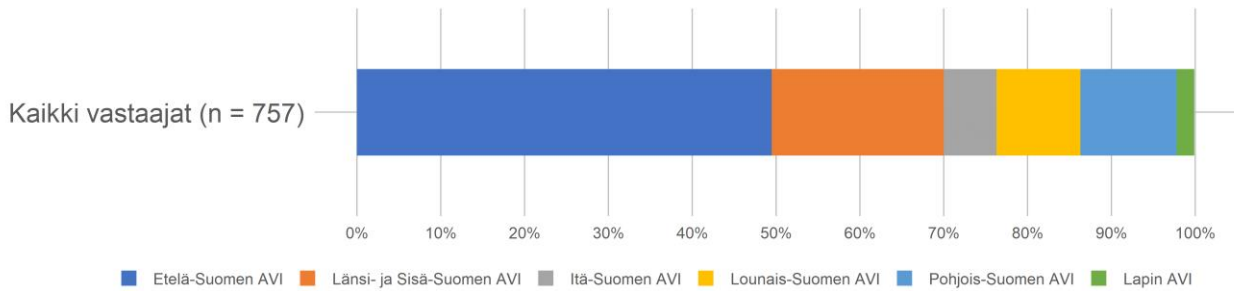


Kuvio 3.2.3 Rehtorikyselyn vastaajien työtehtävät.

Suurin osa vastaajista (81,05 %) toimi vastaamisaikana rehtorina ja toiseksi suurin vastaajaryhmä oli koulunjohtajat (11,6 %). Muita, pienempiä vastaajaryhmiä olivat vararehtorit, apulaisrehtorit ja muissa vastaavissa tehtävissä toimivat.

3.3 Opettajien kysely

Rehtoreita, joille kysely lähetettiin, pyydettiin välittämään opettajakysely niille koulujensa opettajille, jotka opettivat vieraita kieliä, toista kotimaista kieltä tai suomea toisena kielenä. Opettajakyselyyn vastattiin marras–joulukuussa 2018 ja tammikuun 2019 alussa. Vastauksia saatiin yhteensä 843, ja ne jakautuivat 83 kunnan alueelle.

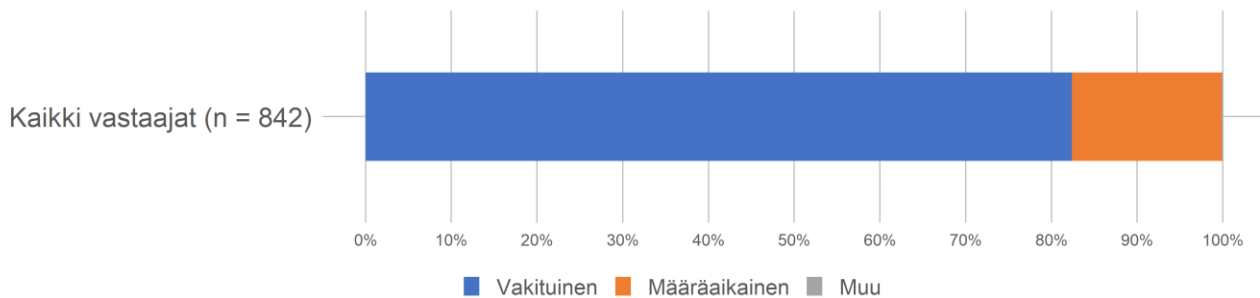


Kuvio 3.3.1 Opettajakyselyn vastaajien jakautuminen AVI-alueittain.

AVI-alueittain vastaajat jakoutuivat siten, että suurin osa kaikkien opettajakategorioiden edustajista oli Etelä-Suomen (49,5 %) tai Länsi- ja Suomen (20,5 %) AVI-alueilta. Lounais-Suomen ja Pohjois-Suomen alueet muodostivat keskenään lähes yhtä suuret ryhmät (10,0 % ja 11,5 %). Selvästi pienin vastausmäärä saatiin Lapin AVI-alueelta (2,1 %). Koska kyselyt lähetettiin aiempaan otokseen perustuen, AVI-alueiden epätasainen edustus johtuu aikaisemmin mainitusta aineiston luonteesta.

Kuntatyyppijakauma painottui kaupunkimaisiin kuntiin (87,2 %), ja vain noin kymmenesosa vastaajista työskenteli taajaan asutuissa kunnissa. Maaseutumaisten kuntien opettajien osuus jäi 3,4 prosenttiin.

Vastaajista 44,8 % toimi aineenopettajina tai lehtoreina ja 33,8 % luokanopettajina. Selvästi vähemmän vastauksia saatiin erityisluokanopettajina (10,3 %) ja laaja-alaisina erityisopettajina (7,7 %) toimivilta. Rehtorina, virka-apulaisrehtorina tai muussa tehtävässä toimi 3,3 % vastanneista.

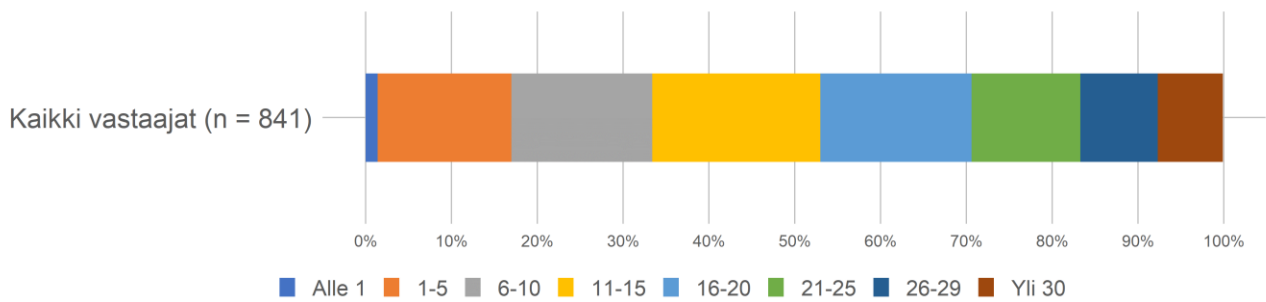


Kuvio 3.3.2 Opettajakyselyn vastaajien työsuhteen luonne.

Valtaosa vastaajista (82,4 %) oli vakituisessa työsuhteessa opetuksen järjestäjään. Kuten luonnollista onkin, työsuhde on vakinaistunut työvuosien myötä. Ensimmäisen työvuoden jälkeen lähes kaikkien työsuhde oli kokoaikainen.

Suurin osa niistä opettajista, joilla oli opetuskielessään aineopintotausta, opetti yläkoulussa. Enemmistö niistä, joilla ei ollut aineopintoja opettamassaan kielessä, oli luokanopettajia.

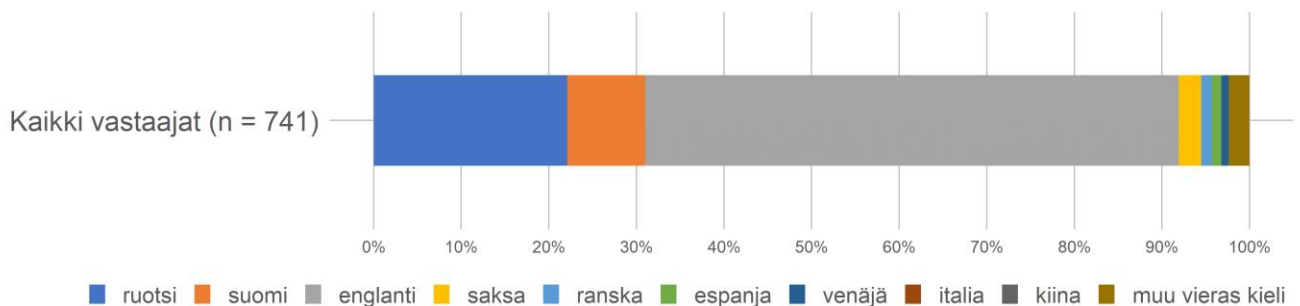
Suurin osa vastaajista (88,6 %) opetti kieliä vuosiluokilla 1–9, ja vain 11,4 % opetti vain varhennettua kielen oppimäärää vuosiluokilla 1–2.



Kuvio 3.3.3 Opettajakyselyn vastaajien työkokemus perusopetuksessa.

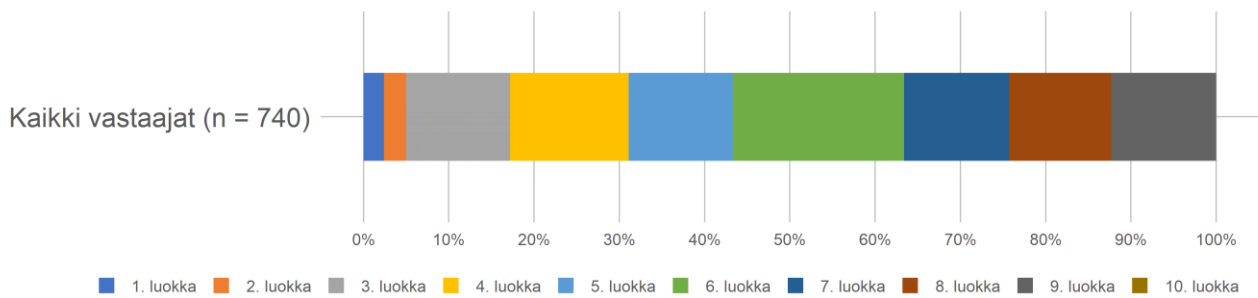
Vastaajien työkokemus perusopetuksessa jakautui varsin tasaisesti 1–20 opetusvuodelle. Suurimmalla osalla (19,6 %) vastaajista oli 11–15 vuoden kokemus, kun taas 1–5 vuoden, 6–10 vuoden ja 16–20 vuoden kokemuksen omaavat muodostivat suunnilleen yhtä suuret ryhmät. Selvästi pienin ryhmä olivat vastaushetkellä alle vuoden perusopetuksessa toimineet (1,4 %).

Etenkin yläkoulun opettajat opettavat usein kahta kieliainetta. Jotta kyselyn tulokset olisivat hyödyllisiä ja kohdentuisivat oikein, opettajia pyydettiin arvioimaan kieltenopetukseen liittyvää oppimisen ja koulunkäynnin tukea yhden opettamansa ryhmän osalta. Heitä pyydettiin valitsemaan opettamistaan kielistä ja luokka-asteistaan yksi, joiden pohjalta he vastaisivat kyselyyn.



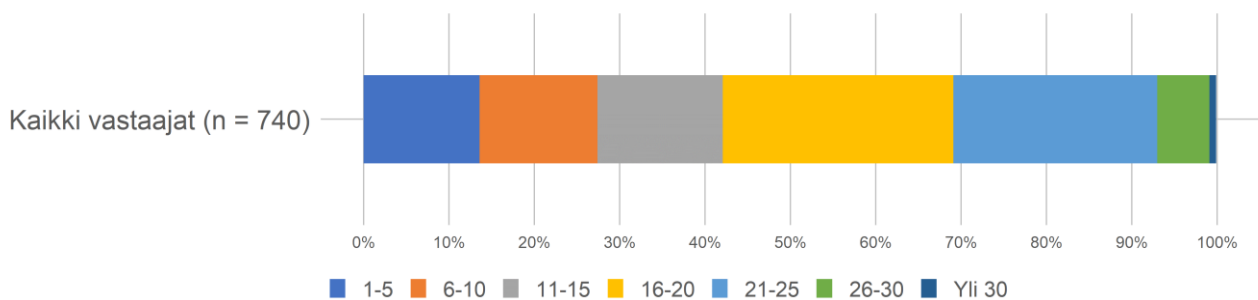
Kuvio 3.3.4 Opettajakyselyn vastaajien valitseman ryhmän kieli.

Vastaajat valitsivat ryhmäkseen pääasiassa englannin (53,5 %) ja toisen kotimaisen kielen ruotsin (22,1 %). Harvinaisemmat kielet (mm. saksa, ranska, espanja, venäjä, saksa, italia ja kiina) muodostivat vain 8,1 % kaikista vastauksista. (Kuvassa ruotsi = toinen kotimainen kieli ruotsi ja suomi = toinen kotimainen kieli suomi.)



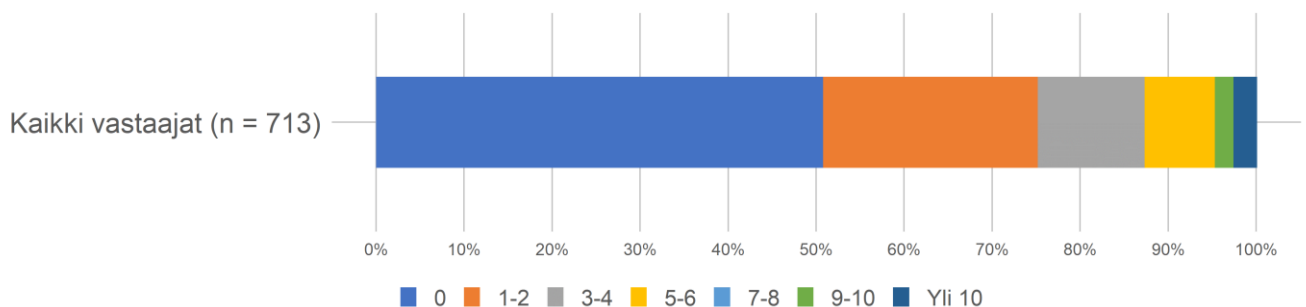
Kuio 3.3.5 Opettajakyselyn vastaajien valitseman ryhmän luokkataso.

Suurin osa vastaajista valitsi 6. luokan ryhmän (20,1 %). 1. ja 2. luokkaa valittiin vähiten (yhteensä 5 %) ja muita ryhmiä 74,9 %. 10. luokkaa ei valittu lainkaan.



Kuio 3.3.6 Opettajakyselyn vastaajien valitseman ryhmän koko.

Vastaajien valitsemien ryhmien ryhmäkoot vaihtelivat. Ryhmissä, jotka opettajat valitsivat vastauksensa lähteiksi, oli keskimäärin 15,98 oppilasta. Paikallisista järjestelyistä johtuen mukana oli hyvinkin suuria opetusryhmiä, mutta myös hyvin pieniä. S2-oppimäärää suorittavia oppilaita oli tyypillisimmin 1-5 opetusryhmää kohden. Suurin vastaajaryhmä olivat englannin kielen opettajat (n=532), ja seuraavina toisten kotimaisten kielten opettajat, joista ruotsinopettajia 201 ja suomen (finska) opettajia 99.



Kuio 3.3.7 S2-oppimäärää suorittavien oppilaiden määrä ryhmää kohden.

Koko opettajakyselyyn vastasi 842 vastaajaa. Suurin osa vastaajista (n=746 eli 88,6 %) opetti kieliä vuosiluokilla 1–9, ja vain 96 opettajaa (11,4 % vastaajista) opetti kieltenopetuksesta pelkästään varhennettua kielen oppimäärää vuosiluokilla 1–2.

4 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kieltenopetuksessa

Meri Lintuvuori & Ritva Ketonen

Tässä luvussa oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyjä kieltenopetuksessa tarkastellaan opetuksen järjestäjille (N = 52), rehtoreille (N = 355) ja opettajille (N = 843) osoitettujen kyselyiden aineistoilla. Pääasiallisena kohteena analyysissa ovat oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyihin sekä resusointiin liittyvät tekijät, joita peilataan eri vastaajaryhmien näkökulmasta. Seuraavassa luvussa 5 opettajien ja rehtorien kokemuksia tarkastellaan syvemmin kieltenopetuksen järjestämisen kannalta ja luvussa 6 varhennetun kieltenopetuksen näkökulmasta.

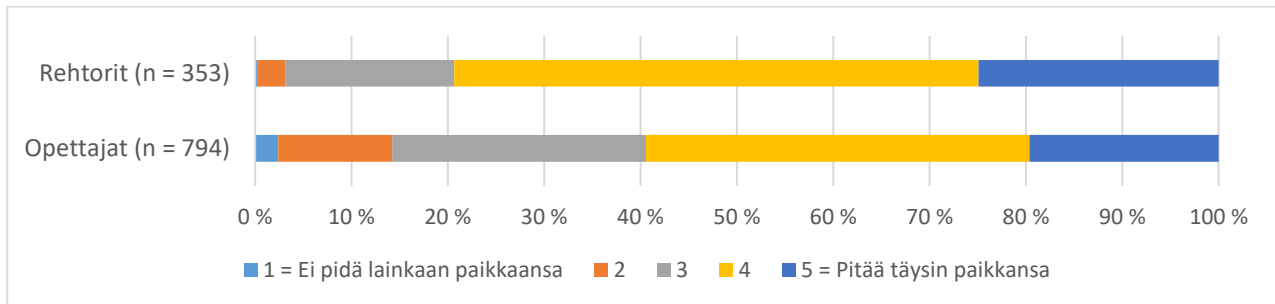
Muutamien väitteiden osalta tässä selvityksessä saatuja tuloksia voidaan verrata valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan osana vuonna 2018 tehdyn oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyjä laajemmin selvittäneen raportin tuloksiin (VN TEAS 2018 selvitys; Vainikainen ym., 2018¹). Valtioneuvostolle tehdyn selvityksen taustalla oli hallituksen vuoden 2017 puolivälitarkastelun päätös käynnistää selvitys erityisopetuksen kehittämistarpeista. Hanke oli hyvin tiivistähtinen ja kuuden kuukauden aikana tehtynä perustui perusopetuksen osalta pitkälti laajoihin olemassa oleviin tutkimus- ja arviointiaineistoihin sekä tilastoaineistoihin. Hanketta varten kerättiin keväällä 2018 myös uusi, oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyjä koskeva aineisto rehtoreilta. Vastaukset saatiin 840 rehtorilta, ja vastanneet koulut jakautuivat 223 kunnan alueelle. Kyselyssä keskityttiin erityisesti tuen järjestelyjen tilaan vuonna 2018, ja vastauksia verrattiin vuonna 2012 kerättyyn vastaavaan valtakunnalliseen aineistoon (Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen 2018; Lintuvuori, 2015; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015; Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015). Kieltenopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen kyselyissä käytettiin osittain samoja kysymyksiä mahdollistamaan kieltenopetuksen tilanteen vertailemisen yleisempiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyihin.

Tuloksia analysoitiin kuvailevin tunnusluvuin ja vastaajaryhmien välisiä eroja testattiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA) ja ryhmien parittaisissa vertailuissa käytettiin post hoc -testinä Bonferroni-korjausta. Rehtorien vastauksia tarkastellaan AVI-alueiden (Etelä-Suomen AVI, Länsi- ja Sisä-Suomen AVI, Itä-Suomen AVI, Lounais-Suomen AVI, Pohjois-Suomen AVI ja Lapin AVI) ja koulutyyppin mukaan (alakoulu, yläkoulu ja yhtenäiskoulu). Opettajien vastauksia AVI-alueiden sekä luokka-asteiden (vuosiluokat 1–2, 3–6 ja 7–9) mukaan.

¹ Selvitys: Mari-Paoliina Vainikainen, Meri Lintuvuori, Maiju Paananen, Mervi Eskelinen, Tanja Kirjavainen, Ninja Hienonen, Markku Jahnukainen, Helena Thuneberg, Mikko Asikainen, Eira Suhonen, Alisa Alijoki, Nina Sajaniemi, Jyrki Reunamo, Hanna-Leena Keskinen & Risto Hotulainen (2018). Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-606-5>

4.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki kielenopetuksessa

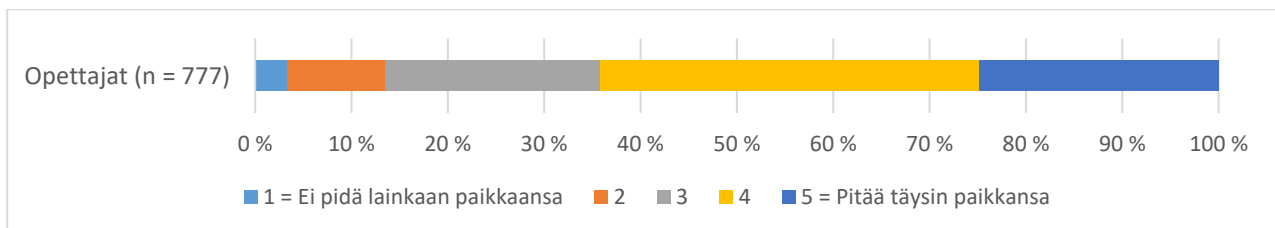
Rehtoreille ja opettajille esitettiin joukko suhteellisen yleisiä väittämiä kielenopetukseen liittyvistä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyistä. Väitteen ”Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki on koulussamme hyvin järjestetty” kanssa samaa mieltä (arvot 4 ja 5) vastanneista rehtoreista oli 79 % ja opettajista 59 %. Väitteen kanssa eri mieltä (arvot 1 ja 2) oli vastanneista rehtoreista vain 3 % ja opettajista 14 %. Tarkasteltaessa rehtorien vastauksia AVI-alueittain ja koulutyypin (alakoulu, yläkoulu ja yhtenäiskoulu) mukaan ei vastaukset eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Myöskään opettajien vastaukset eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi AVI-alueiden eikä luokka-asteiden (vuosiluokat 1–2, 3–6 ja 7–9) mukaan tarkasteltuna.



Kuvio 4.1.1 Väite: Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki on koulussamme hyvin järjestetty [kielenopetuksessa]

Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan osana julkaistussa selvityksessä (VN TEAS 2018 -selvitys) sama väite esitettiin rehtoreille yleisesti koulun oppimisen ja koulunkäynnin tuen näkökulmasta erotuksena tässä kyselyssä olleeseen kielenopetuksen tuen näkökulmaan. VN TEAS 2018 -kyselyssä rehtorit (n = 720) näkivät tuen järjestelyt hyvin samansuuntaisina (78 % arvot 4 ja 5 sekä 4,5 % arvot 1 ja 2) kuin tässä kielenopetuksen kyselyssä (Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen 2018).

Opettajien osalta väite kohdennettiin myös opettajan omaan ryhmään² (kuvio 4.1.2).

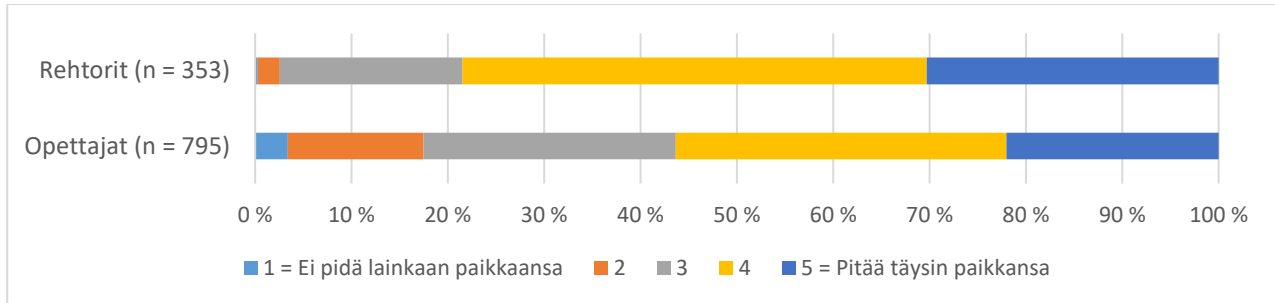


Kuvio 4.1.2 Väite: Opettamani ryhmän oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuki on koulussamme hyvin järjestetty

Oman ryhmän osalta opettajat kokivat tilanteen hieman parempana kuin koko koulun näkökulmasta ja 64 prosenttia vastanneista opettajista koki, että heidän opettamansa ryhmän oppilaiden tuki kielenopetuksessa oli hyvin järjestetty. Vastanneista opettajista vain 25 opettajaa, eli kolme prosenttia vastasi, että väite ei pitänyt lainkaan paikkaansa. Vastauksissa ei ollut eroja AVI-alueiden ja luokka-asteiden (vuosiluokat 1–2, 3–6 ja 7–9) mukaan tarkasteltuna.

² Opettajan tuli kyselyyn vastatessaan valita yksi luokka-aste ja yksi opetettu kieli ja vastata kyselyyn tämän ryhmän näkökulmasta.

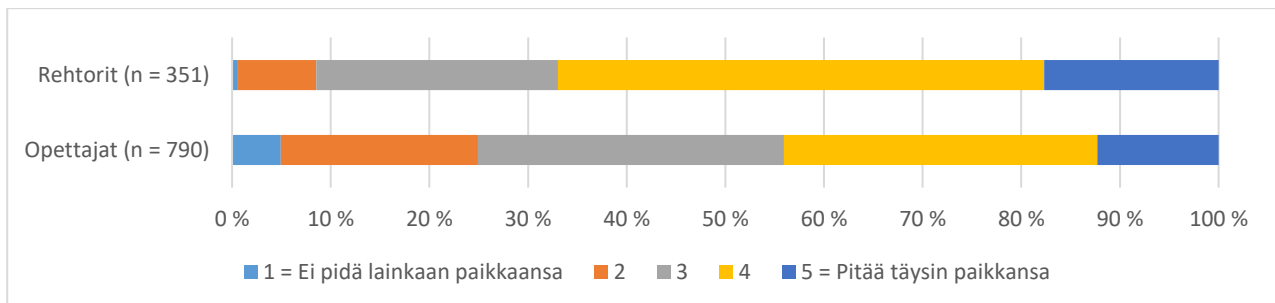
Kyselyyn vastanneet rehtorit kokivat pääosin (79 %), että koulussa oli mahdollisuus puuttua nopeasti tilanteeseen, mikäli oppilaan havaittiin tarvitsevan tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin kielenopetuksessa (kuvio 4.1.3). Opettajista tätä mieltä oli reilu puolet vastaajista (56 %) ja 18 % koki, että mahdollisuutta nopeaan puuttumiseen ei ollut (rehtoreista vajaa 3 %).



Kuvio 4.1.3 Väite: Koulussamme pystytään nopeasti puuttumaan tilanteeseen, mikäli oppilaan havaitaan tarvitsevan tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin

Vastauksissa ei ollut eroja AVI-alueiden, koulutyypin tai luokka-asteiden mukaan tarkasteltuna. VN TEAS 2018 -kyselyssä rehtorien (n = 716) vastaukset olivat tämänkin väitteen osalta hyvin samansuuntaiset (78 % arvot 4 ja 5 sekä 5 % arvot 1 ja 2) kuin rehtorien vastaukset kielenopetuksessa mahdollistuvan tuen osalta (Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen 2018).

Oppilaiden oikeus oikea-aikaiseen ja riittävään tukeen kielenopetuksessa toteutuu vastanneiden rehtorien mukaan hyvin 67 prosentissa vastauksista ja opettajien mukaan 44 prosentissa vastauksista (kuvio 4.1.4).



Kuvio 4.1.4 Väite: Koulussamme oppilaiden oikeus oikea-aikaiseen ja riittävään tukeen toteutuu hyvin

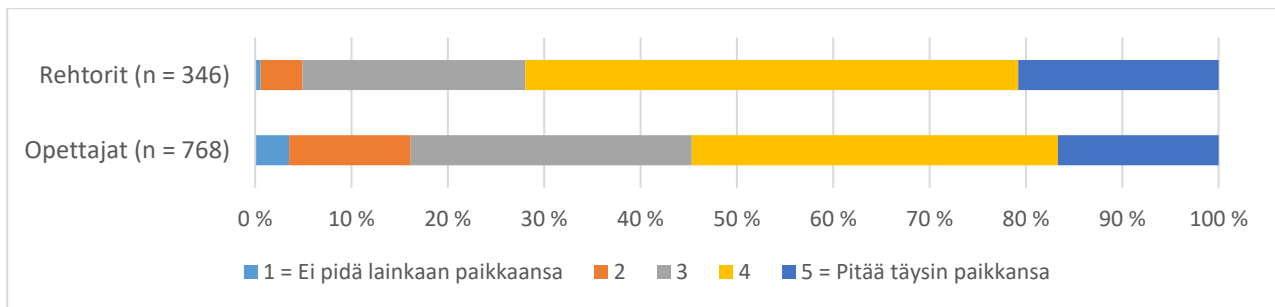
Opettajat olivat väitteen suhteen kriittisempiä ja neljännes koki, että väite ei pitänyt paikkaansa (arvot 1 ja 2). Tässä luvussa analysoidun väittämien osalta ainoa AVI-alueiden välinen ero rehtorien vastauksissa oli tässä väittämässä³, jossa Etelä-Suomen AVI-alueen keskiarvo (3,90) oli tilastollisesti merkitsevästi Länsi- ja Sisä-Suomen AVI-alueen keskiarvoa (3,56) korkeampi⁴. Koulutyypin (alakoulu, yläkoulu ja yhtenäiskoulu) mukaan tarkasteltuna ei vastauksissa ollut eroja. VN TEAS 2018 -kyselyssä rehtorit (n = 714) kokivat oppilaiden oikeuden oikea-aikaiseen ja riittävään tukeen toteutuvan 61 prosentissa vastauksista ja hieman vajaa 14 % koki, että väite ei pitänyt paikkaansa (Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen 2018). Kielenopetuksen tuen osalta vastanneiden rehtorien vastaukset olivat

³ (F (2,444) = 344,5, p < 0,05)

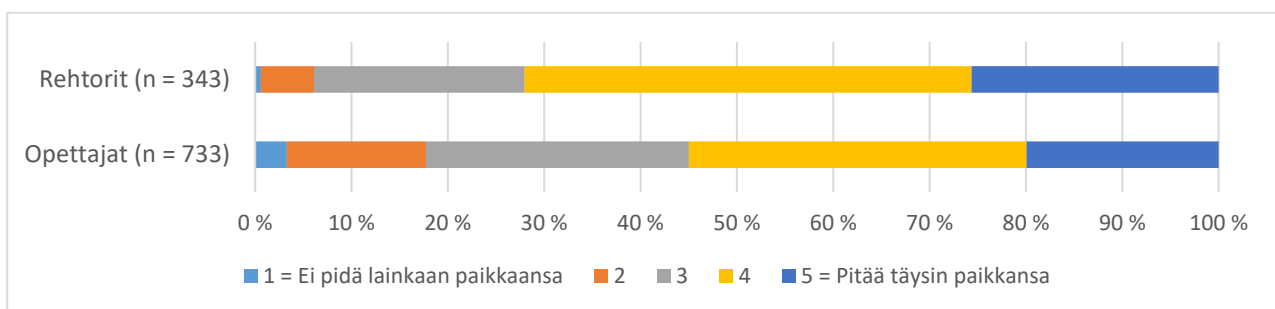
⁴ (p < 0,05)

siten hieman positiivisempia kuin oppimisen ja koulunkäynnin tuessa yleisesti. Opettajien vastauksissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja AVI-alueiden ja luokka-asteiden (vuosiluokat 1–2, 3–6 ja 7–9) mukaan tarkasteltuna.

Erillisissä väitteissä kysyttiin myös tehostetun ja erityisen tuen järjestelyiden toimivuudesta. Sekä rehtorien että opettajien vastaukset olivat molempien tuen tasojen osalta hyvin samansuuntaiset. Rehtorit kokivat tilanteen kuitenkin molempien väitteiden näkökulmasta myönteisempänä kuin opettajat (kuviot 4.1.5 ja 4.1.6). Tehostetun tuen järjestelyt kielenopetuksessa toimivina koki 72 % vastanneista rehtoreista ja 55 % opettajista (arvot 4 ja 5). AVI-alueiden, koulutyyppin ja luokka-asteiden välillä ei vastauksissa ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.



Kuvio 4.1.5 Väite: Tehostetun tuen järjestelyt ovat koulussamme toimivat



Kuvio 4.1.6 Väite: Erityisen tuen järjestelyt ovat koulussamme toimivat

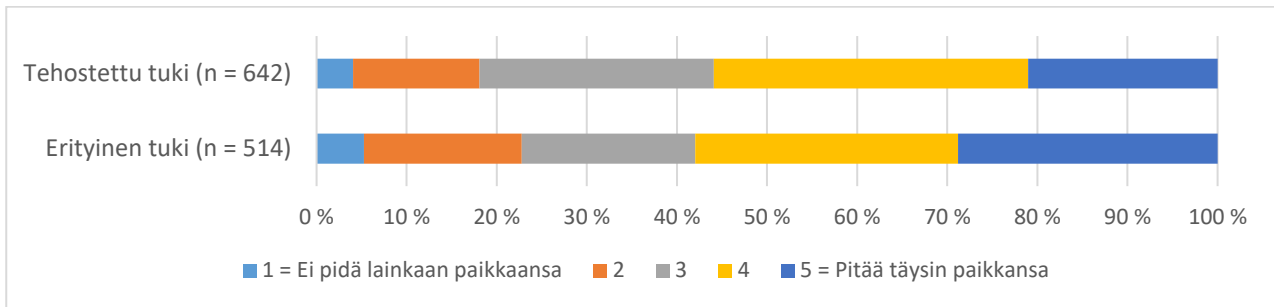
Rehtorit näkivät erityisen tuen järjestelyt kielenopetuksessa myös toimivampina (72 % arvot 4 ja 5) kuin opettajat, joista 55 % piti järjestelyjä kielenopetuksessa toimivina (kuvio 4.1.6). Rehtorien vastauksissa ei ollut AVI-alueiden välisiä tilastollisesti merkitseviä eroja, mutta koulutyyppin mukaan tarkasteltuna eroja oli siten⁵, että yläkoulujen rehtorit (ka 4,13) kokivat tilanteen alakoulujen rehtoreita (ka 3,79) toimivampana⁶. Opettajien vastauksissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja AVI-alueiden eikä luokka-asteiden mukaan tarkasteltuna. Rehtorien kokemukset kielenopetukseen liittyvistä tehostetun ja erityisen tuen järjestelyistä olivat hyvin saman suuntaisia, joskin hieman positiivisempia, kuin VN TEAS 2018 -kyselyssä rehtorien kokemukset koulun tehostetun ja erityisen tuen järjestelyjen toimivuudesta yleensä. Vuoden 2018 kyselyssä tehostetun tuen järjestelyjä toimivana piti 67 % ja erityisen tuen järjestelyjä 70 % vastanneista rehtoreista (n = 712 ja n = 660) (Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen 2018).

Opettajille molemmat väitteet esitettiin myös oman opetusryhmän osalta oppilaiden tuen saannin näkökulmasta (kuvio 4.1.7). Tehostetun tuen osalta 21 % ja erityisen tuen osalta 37 % kysymykseen

⁵ (F (4,311) = 339,2, p < 0,05)

⁶ (p < 0,05)

vastanneista opettajista valitsi vaihtoehdon 6 = ei koske minua, joka todennäköisesti viittaa siihen, että opettajalla ei ollut ryhmässään tukea saavia oppilaita.



Kuvio 4.1.7 Väitteet: Opettamani ryhmän tehostettua / erityistä tukea saavat oppilaat saavat tarvitsemansa tuen

Erityistä tukea saavien oppilaiden tuen saanti kielenopetuksessa koettiin hieman tehostetun tuen saantia toimivampana, joskin myös väitteen kanssa eri mieltä olleiden osuus oli erityisen tuen osalta hieman suurempi. AVI-alueittain tarkasteltuna erityisen tuen saannissa kielenopetuksessa koettiin olevan eroja⁷ siten, että oppilaan tuen saanti koettiin tämän väitteen osalta tilastollisesti merkitsevästi parempana Pohjois-Suomen AVI-alueella (ka 4,04) kuin Etelä-Suomen AVI-alueella (ka 3,38)⁸, muiden alueiden välillä erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Luokka-asteiden väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tehostetun tuen saantiin liittyvän väitteen vastauksissa ei ollut opettajilla eroja AVI-alueiden eikä luokka-asteiden mukaan tarkasteltuna.

Kun opettajille esitettiin sama väittämä vielä kielessä yksilöllistettyä oppimäärää opiskelevien oppilaiden tuen saannin näkökulmasta, olivat vastaukset hyvin samankaltaisia kuin erityisen tuen osalta. Kaikkiaan 58 prosentilla kyselyyn vastanneista opettajista ei kuitenkaan ollut ryhmässään oppilasta, jolla kielen oppimäärä olisi yksilöllistetty, jolloin he valitsivat vastausvaihtoehdon 6 = Ei koske minua. Kysymykseen vastanneista opettajista 58 % koki, että heidän ryhmässään yksilöllistettyä kielen oppimäärää opiskelevat oppilaat saavat tarvitsemansa tuen ja 16 % oli sitä mieltä, että näin ei tapahdu.

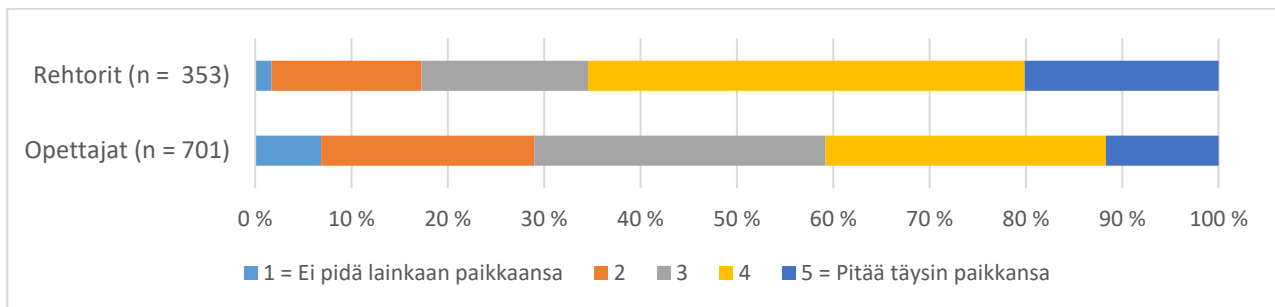
⁷ (F (3,532) = 454,5, p < 0,01)

⁸ (p < 0,01)

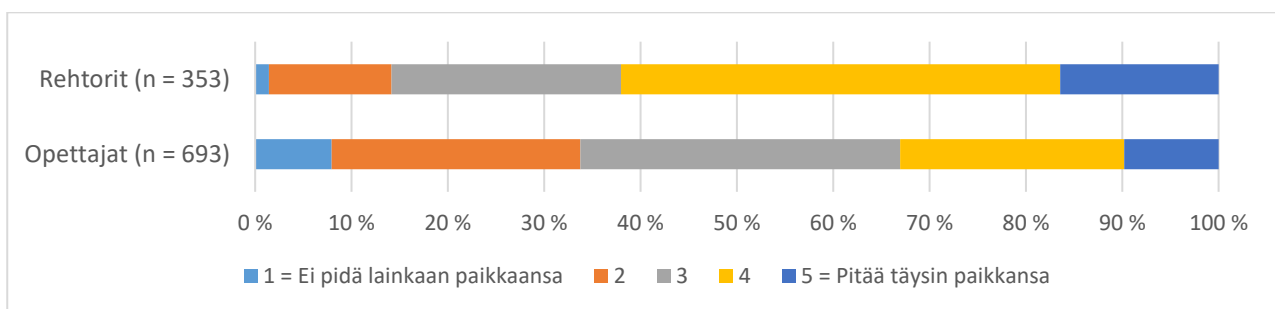
4.2 Kielten opetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssit

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssien riittävydestä esitettiin väittämiä niin yleisesti koulun oppimisen ja koulunkäynnin kuin kieltenopetuksen tuen osalta. Koulun yleiset oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssit koettiin hieman parempina kuin kieltenopetuksen tuen resurssit (kuviot 4.2.1 ja 4.2.2). Rehtorit kokivat oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssit yleisimmin riittävinä (65 % arvot 4 ja 5). Opettajien näkemykset hajaantuivat enemmän ja riittävinä resursseja piti 41 prosenttia vastaajista. Opettajien vastaukset erosivat tilastollisesti merkitsevästi luokka-asteita tarkasteltaessa (vuosiluokat 1–2, 3–6 ja 7–9)⁹. Vuosiluokkien 3–6 opettajat (ka 3,24) kokivat resurssit tilastollisesti merkitsevästi parempina kuin vuosiluokkien 7–9 (ka 3,00) opettajat¹⁰. AVI-alueiden välillä ei ollut eroja. Rehtorien vastauksissa ei ollut eroja AVI-alueiden eikä koulutyypin mukaan tarkasteltuna.

Verrattaessa rehtorien kokemusta resursseista VN TEAS 2018 -kyselyssä saatiin rehtorien näkemyksiin koettiin laajemmassa kyselyssä resurssien riittävyys heikompana kuin kieltenopetuksen kyselyssä. Vuonna 2018 vajaa kolmannes vastanneista rehtoreista (n = 721) koki resurssit riittämättömiksi (arvot 1 ja 2) ja 42 prosentin mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursointi oli riittävää (Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen 2018).



Kuvio 4.2.1 Väite: Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursointi on koulussamme yleisesti ottaen riittävää



Kuvio 4.2.2 Väite: Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursointi kieltenopetuksessa on koulussamme riittävää

Kieltenopetuksen kyselyyn vastanneet opettajat kokivat kielten opetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssien riittävyden huomattavasti kriittisemmin kuin vastanneet rehtorit (kuvio 4.2.2). Opettajien vastaukset jakautuivat siten, että kolmannes opettajista koki resurssit riittämättömiksi, kolmanneksen vastaukset asettuivat keskimmäiseen vastausvaihtoehtoon ja kolmannes koki resurssit riittävinä. Rehtoreista kieltenopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssit

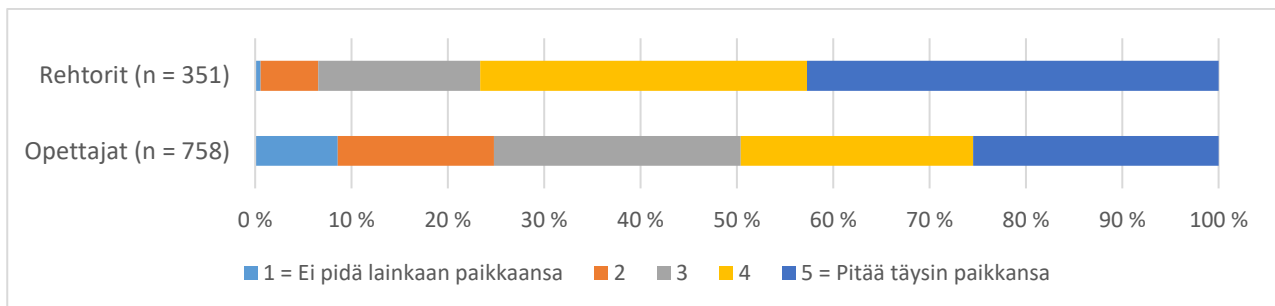
⁹ (F (3,403) = 634,2, p < 0,05)

¹⁰ (p < 0,05)

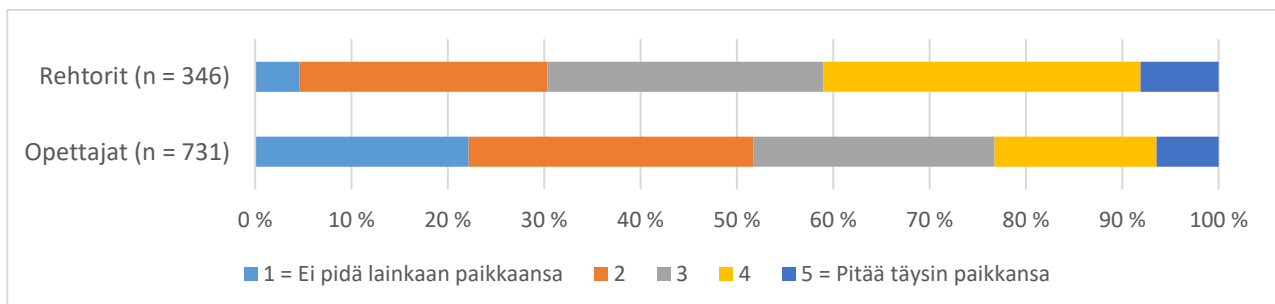
riittävinä koki 62 % vastaajista. Vastaajaryhmien vastauksissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja AVI-alueiden, koulutyyppin tai luokka-asteiden mukaan tarkasteltuna.

4.3 Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus kieltenopetuksessa

Kieltenopetuksessa annettua tukiovetusta ja osa-aikaista erityisopetusta koskien esitettiin väittämiä resurssien riittävydestä ja tuen saannista. Resurssien osalta tukiovetuksen resurssit koettiin riittävämpinä kuin osa-aikaisen erityisopetuksen resurssit (kuvio 4.3.1 ja 4.3.2). Rehtorien näkökulmasta resurssit näyttivät riittävämmiltä kuin opettajien näkökulmasta. Tukiovetuksen osalta resurssit riittävinä koki 77 % vastanneista rehtoreista ja 50 % opettajista (kuvio 4.3.1). Neljännes opettajista piti resursseja riittämättöminä. AVI-alueiden, koulutyyppin tai luokka-asteen mukaan tarkasteltuna vastaukset eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi.



Kuvio 4.3.1 Väite: Koulumme määrärahoista on osoitettu riittävästi resursseja oppilaiden mahdollisesti tarvitsemaan tukiovetukseen kieltenopetuksessa



Kuvio 4.3.2 Väite: Koulussamme osa-aikaisen erityisopetuksen resurssi kieltenopetuksessa on riittävä

Yli puolet vastanneista opettajista ja vajaa kolmannes rehtoreista koki, että osa-aikaisen erityisopetuksen resurssi kieltenopetuksessa ei ole riittävä (kuvio 4.3.2). Vain 23 prosenttia opettajista ja 41 prosenttia rehtoreista piti resurssia riittävänä tämän väitteen perusteella. Rehtorien vastaukset erosivat myös koulutyyppin mukaan tarkasteltuna¹¹. Alakoulun rehtorit kokivat resurssin olevan heikoin (ka 2,95), ja vastaukset erosivat niin yläkoulun rehtorien (ka 3,41)¹² kuin yhtenäiskoulun rehtorien

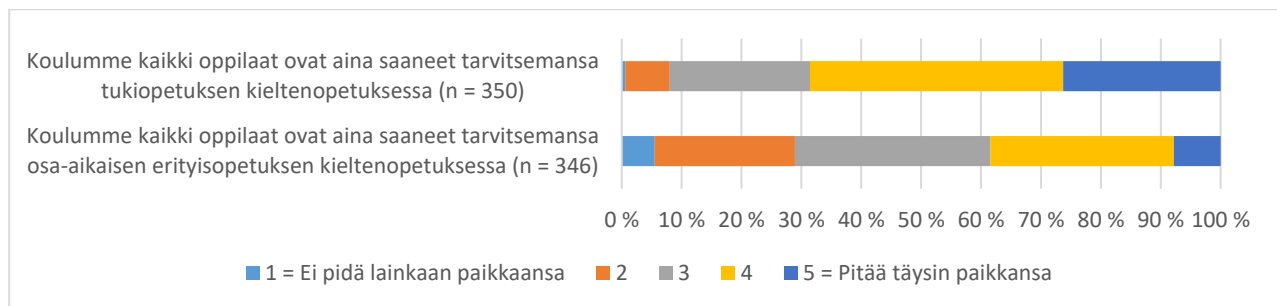
¹¹ (F (7,500) = 342,2, p < 0,01)

¹² (p < 0,05)

(3,37)¹³ vastauksista tilastollisesti merkitsevästi. AVI-alueiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa rehtorien tai opettajien vastauksissa. Opettajien vastaukset eivät eronneet myöskään luokka-asteen mukaan tarkasteltuna.

VN TEAS 2018 -kyselyssä tilanne näyttöytyi samansuuntaisena. Tukiopetusresursseja piti riittävinä 74 % vastanneista rehtoreista (n = 753), mutta osa-aikaisen erityisopetuksen resurssit riittäviksi koki vain 40 % vastanneista rehtoreista (n = 748). Osa-aikaisen erityisopetuksen resurssi nousikin vuoden 2018 kyselyssä esille myös eniten lisäresursseja vaativana kohteena. (Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen 2018.) Selvityksen suositukseen kirjattiinkin se, että osa-aikaisen erityisopetuksen riittävästä resursoinnista on huolehdittava sekä siihen osoitettujen määrärahojen että osaavan henkilöstön riittävyyden näkökulmasta (Vainikainen ym. 2018).

Oppilaiden kieltenopetuksessa tarvitseman tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen saantiin liittyvien väittämien vastaukset vahvistavat tulkintaa siitä, että kaikki osa-aikaista erityisopetusta tarvitsevat oppilaat eivät aina sitä saa (kuvio 4.3.3).



Kuvio 4.3.3 Rehtorien vastaukset väitteisiin tukiopetuksesta ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta

Vajaa 30 prosenttia vastanneista rehtoreista koki, että väite osa-aikaisen erityisopetuksen saannista kieltenopetuksessa ei pitänyt paikkaansa (arvot 1 ja 2). Rehtorien vastaukset erosivat koulutyyppien välillä sekä tukiopetuksen¹⁴ että osa-aikaisen erityisopetuksen¹⁵ saannin osalta. Tukiopetuksen saantiin olivat tyytyväisimpiä yläkoulujen rehtorit (ka 4,17) ja näkemys erosi tilastollisesti merkitsevästi alakoulujen rehtorien näkemyksestä (ka 3,71)¹⁶. Alakoulujen rehtorien vastaukset erosivat myös yhtenäiskoulujen rehtorien vastauksista (ka 3,99)¹⁷. Osa-aikaisen erityisopetuksen saantiin oli tyytyväisimpiä yläkoulujen rehtorit (ka 3,33), mutta erot muihin koulutyyppeihin eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tyytymättömmimpiä olivat alakoulujen rehtorit (ka 2,97), ja ero yhtenäiskoulujen rehtorien vastauksiin (ka 3,30)¹⁸ oli tilastollisesti merkitsevä.

Kieltenopetuksen tilanne koettiin rehtorien vastausten perusteella kuitenkin hieman parempana kuin yleisesti osa-aikaisen erityisopetuksen saannin osalta VN TEAS 2018 -kyselyssä, jossa 40 % vastanneista rehtoreista (n = 744) katsoi, ettei väite pitänyt paikkaansa (Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen 2018).

¹³ ($p < 0,01$)

¹⁴ ($F(6,538) = 346,2, p < 0,01$)

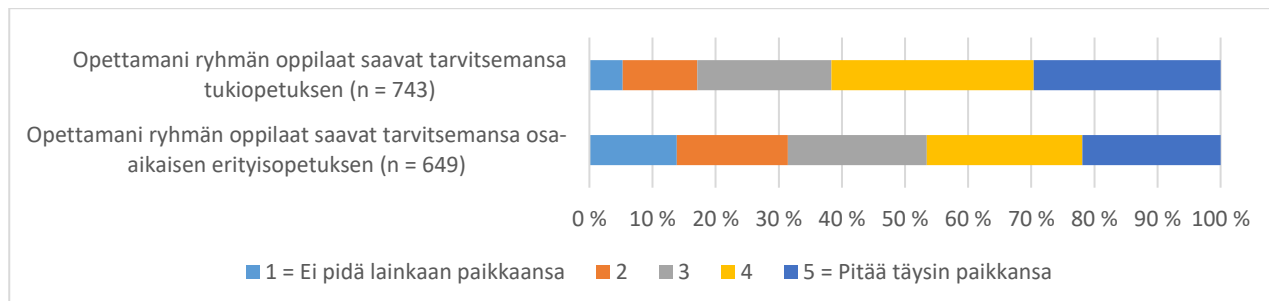
¹⁵ ($F(4,697) = 342,2, p < 0,05$)

¹⁶ ($p < 0,01$)

¹⁷ $p < 0,05$)

¹⁸ ($p < 0,05$)

Opettajille väitteet kohdistettiin oman ryhmän oppilaiden tuen saantiin. Oman ryhmän osalta opettajat kokivat tukiopetuksen saannin riittämättömänä noin 17 prosentissa vastauksia ja osa-aikaisen erityisopetuksen 31 prosentissa vastauksia (arvot 1 ja 2) (kuvio 4.3.4). Reilu 60 % kuitenkin koki, että oppilaat saavat tarvitsemansa tukiopetuksen ja 47%, että oppilaat saavat tarvitsemansa osa-aikaisen erityisopetuksen.



Kuvio 4.3.4 Opettajien vastaukset väitteisiin tukiopetuksesta ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta

Tukiopetuksen osalta opettajien vastauksissa oli eroja¹⁹ siten, että vuosiluokkien 7–9 osalta vastanneet opettajat (ka 3,85) kokivat tilanteen parempana kuin vuosiluokkien 3–6 osalta vastanneet opettajat (3,57)²⁰. Osa-aikaisen erityisopetuksen osalta eroja oli²¹ siten, että yläluokkien 7–9 opettajat kokivat tilanteen parempana (ka 3,40) kuin alaluokkien opettajat vuosiluokkien 3–6 osalta (ka 3,02)²². Vuosiluokkien 1–2 opettajat kokivat tilanteen parhaimpana (ka 3,77), ja ero vuosiluokkien 3–6 opettajien vastauksiin oli tilastollisesti merkitsevää²³.

4.4 Oppimäärien yksilöllistäminen ja oppimäärän opiskelusta vapauttaminen

Kyselyssä esitettiin kysymyksiä myös kielten oppimäärien yksilöllistämiseen ja vapauttamiseen liittyen. Oppilaan oppimäärä voidaan yksilöllistää tai oppimäärän opiskelusta voidaan vapauttaa normeissa määritellyin perustein. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 69–70) kuvataan seuraavasti:

”Opetus järjestetään ottaen huomioon oppilaiden edellytykset ja se voi perustua erilaajuisiin oppimääriin (Perusopetuslaki 3 § 2 mom. [477/2003] ja 11 § 1 mom. [453/2001]). Ensisijaisena tavoitteena on tukea oppilaan opiskelua siten, että yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet on mahdollista saavuttaa kaikissa oppiaineissa.

Eri oppiaineissa ilmeneviä vaikeuksia voidaan ennaltaehkäistä ja oppimista tukea erilaisilla eriyttämisen keinoilla ja perusopetuslaissa säädetyillä tukimuodoilla. Jos oppilaalle määritellään opiskelun erityiset painoalueet jossakin oppiaineessa, hän voi keskittyä opiskelussa tämän oppiaineen keskeisiin sisältöihin. Tällöin oppilas opiskelee oppiainetta vielä yleisten tavoitteiden mukaisesti ja hänen suorituksensa arvioidaan suhteessa yleiseen oppimäärään. Mikäli edes oppiaineen keskeisiin sisältöihin liittyvien tavoitteiden saavuttaminen hyväksytysti ei

¹⁹ (F (4,382) = 680,2, p < 0,05)

²⁰ (p < 0,05)

²¹ (F (8,831) = 591,2, p < 0,001)

²² (p < 0,01)

²³ (p < 0,01)

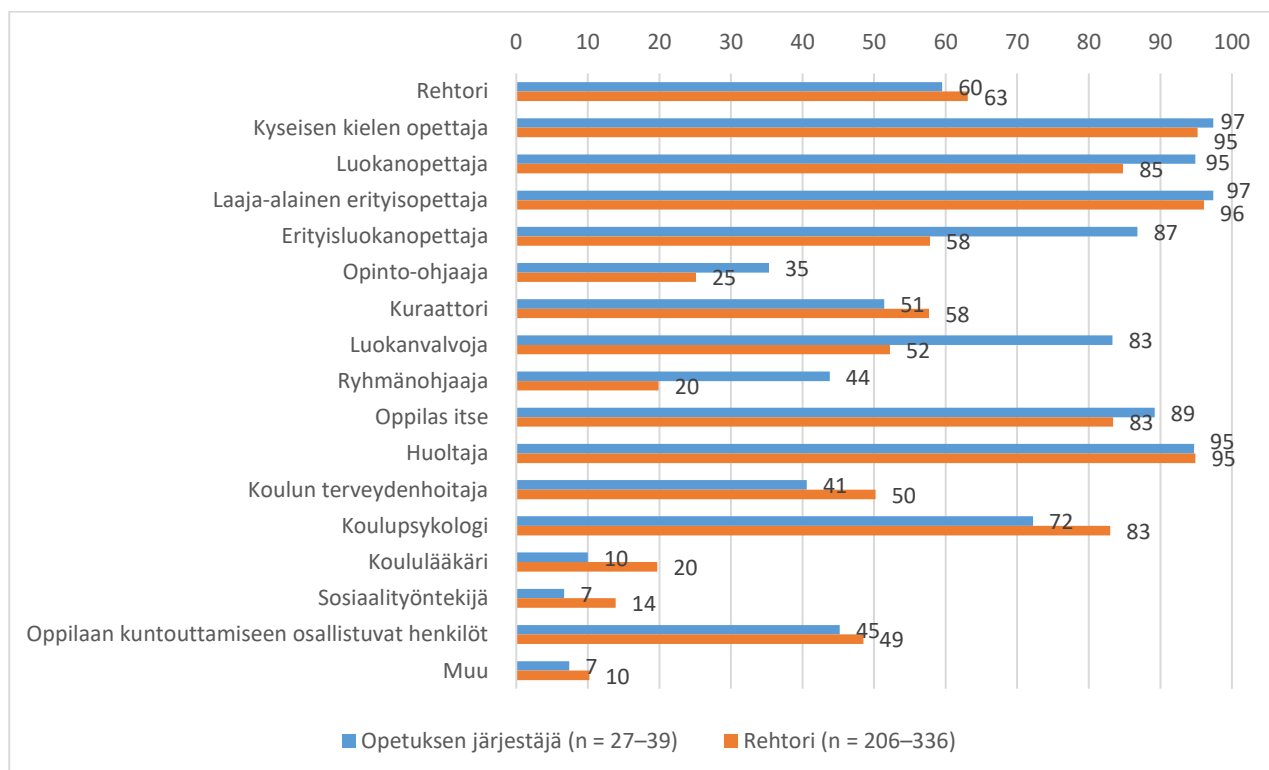
tuesta huolimatta ole oppilaalle mahdollista, oppiaineen oppimäärä voidaan yksilöllistää. Esimerkiksi kieli- ja kulttuuritausta, poissaolot, motivaation puute, puutteellinen opiskelutekniikka tai käyttäytymisen haasteet eivät sellaisenaan voi olla syytä oppimäärän yksilöllistämiseen, vaan oppilasta tulee tukea näissä asioissa.

[--]

Oppimäärän yksilöllistäminen on ensisijainen vaihtoehto ennen oppilaan vapauttamista oppimäärän suorittamisesta. Vapauttamiseen oppimäärän opiskelusta tulee olla erityisen painavat syyt ja se perustuu jokaisen oppilaan kohdalla yksilölliseen harkintaan. Vapauttamisesta oppiaineen opiskelusta tehdään hallintopäätös perusopetuslain 18 §:n perusteella. Jos oppilaalla on erityisen tuen päätös, vapauttamisesta päätetään erityisen tuen päätöksessä. Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden oppiaineiden opiskelusta vapauttamisesta on säädetty erityissäännöksissä (Valtioneuvoston asetus 422/2012 9 § 2 mom.). Oppilaalle, joka on muutoin kuin tilapäisesti vapautettu jonkin aineen opiskelusta, tulee järjestää vastaavasti muuta opetusta tai ohjattua toimintaa (Perusopetusasetus 5 § 1 mom.).

Oppiaineen oppimäärien yksilöllistäminen ja oppiaineesta vapauttaminen tehdään yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. Heille tulee selvittää näiden toimenpiteiden vaikutukset jatko-opintoihin.”

Rehtoreilta ja opetuksen järjestäjiltä tiedusteltiin erityisen tuen päätöksen tekijää sekä päätöstä edeltävään pedagogisen selvityksen laatimiseen osallistuvia henkilöitä. Kuviossa 4.4.1 kuvataan pedagogisen selvityksen laatimiseen osallistuvia henkilöitä vastausten perusteella. Opetuksen järjestäjät vastasivat kunnan näkökulmasta ja rehtorit oman koulunsa näkökulmasta.



Kuvio 4.4.1 Erityisen tuen pedagogisen selvityksen laatimiseen osallistuvat (valitse kaikki kuntanne kouluja /kouluanne koskevat)

Kuviossa 4.4.1 havainnollistuu hyvin se, että pedagogisen selvityksen laatimiseen osallistuu henkilöitä eri ammattiryhmistä vaihtelevin kokoonpanoin. Lähes kaikissa vastanneista kouluista selvityksen laatimiseen osallistui kielenopettaja, luokanopettaja ja laaja-alainen erityisopettaja. Opetussuunnitelman perusteissa pedagogisen selvityksen yhteydessä kuvataan, että yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa on tärkeää sekä tuen tarpeiden selvittämisen että tuen suunnittelun ja onnistuneen toteuttamisen kannalta (OPH 2014). Huoltajien osuus vastauksissa lähenteleekin sataa prosenttia, mutta oppilas ei rehtorin mukaan osallistu lähes viidenneksessä kyselyyn vastanneista kouluista. VN TEAS 2018 -kyselyn tulosten mukaan oppilaat eivät osallistuneet oman opiskelunsa tuen suunnitteluun noin 20–25 prosentissa kyselyyn vastanneista kouluista (Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen 2018). Opetussuunnitelmassa erityisen tuen kohdalla todetaan, että oppilaan osallisuutta ja vastuunottoa omasta opiskelustaan tulee tukea. Tämän kieliopintoihin kohdistuvan kyselyn tulos vahvistaa siis yleisemmin oppimisen ja koulunkäynnin tuen valtakunnallisen kyselyn tuloksia, joiden mukaan oppilaan osallisuuteen oman tuen tarpeen tunnistamisessa ja suunnittelussa tulee kiinnittää huomiota, sillä se ei vielä toteudu kaikissa kouluissa (vrt. Vainikainen ym. 2018).

Erityisen tuen päätökseen liittyvän kysymyksen mukaan useimmiten hallintopäätöksen tekee molempien vastaajaryhmien vastausten perusteella rehtori (taulukko 4.4.1). Rehtorien vastausten mukaan kuitenkin lähes yhtä usein päätöksen tekee opetustoimessa tuesta vastaava virkamies (28 %). Rehtorien vastauksia tilastollisen kuntaryhmityksen mukaan (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat) tarkasteltuna kaupunkimaisissa kunnissa päätöksen tekijänä toimii edellä mainittujen lisäksi yleisimmin alueellinen tuesta vastaava virkamies. Taajaan asutuissa kunnissa sivistystoimenjohtaja oli yleisin hallintopäätöksen tekijä 38 prosentilla (rehtori 33 %) ja maaseutumaisissa kunnissa jopa 63 prosentilla (rehtori 26 %).

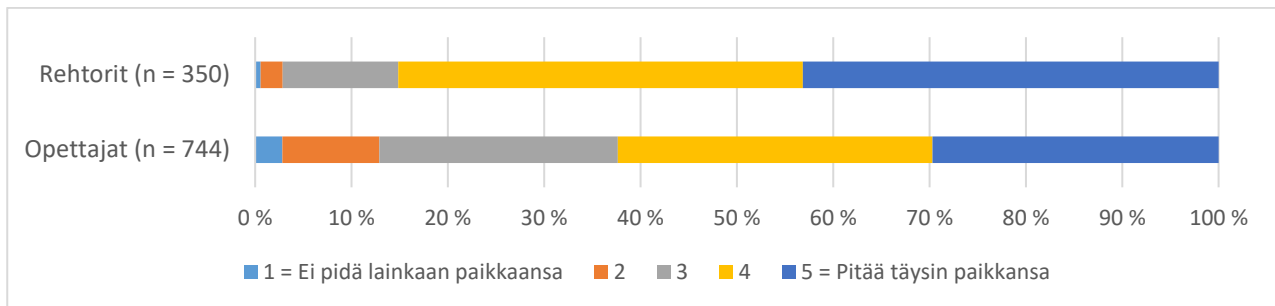
Taulukko 4.4.1 Kunnassa erityisen tuen päätöksen (hallintopäätös) tekijä opetuksen järjestäjien sekä rehtorikyselyn pohjalta

	Opetuksen järjestäjä (n = 39)		Rehtori (n = 343)	
	n	%	n	%
Rehtori	15	38	103	30
Alueellinen tuesta vastaava virkamies	0	0	48	14
Opetustoimessa tuesta vastaava virkamies	3	8	95	28
Koulutoimenjohtaja	3	8	12	3
Sivistystoimenjohtaja	9	23	40	12
Koululautakunta	0	0	0	0
Sivistyslautakunta	0	0	1	0,3
Muu	9	23 ²⁴	44 ²⁵	13
Yhteensä	39	100	343	100

²⁴ Opetuksen järjestäjät mainitsivat muina päätöksen tekijöinä: opetuspäällikön tai -johtajan (7), johtavan koulupsykologin ja johtavan rehtorin.

²⁵ Rehtorit mainitsivat muina päätöksen tekijöinä: aluepäällikön (9), opetuspäällikön tai -johtajan (13), palvelupäällikön (5). Yksittäisiä mainintoja sai myös erityiskoulun rehtori tai johtava rehtori. Joskus erityisluokalle johtavan päätöksen teki aluepäällikkö, mutta muuten päätöksen teki rehtori. Yksittäisinä mainittiin myös muun muassa opettajakollegio, tukijory, aluekoordinaatioryhmä ja johtokunta rehtorin esityksestä.

Oppimäärien yksilöllistämiseen liittyen rehtoreille ja kielten opettajille esitettiin myös väite: ”Koulussamme oppilaat saavat aina riittävät tukitoimet ennen mahdollista kielen oppimäärän yksilöllistämistä (kuvio 4.4.2).



Kuvio 4.4.2 Väite: Koulussamme oppilaat saavat aina riittävät tukitoimet ennen mahdollista kielen oppimäärän yksilöllistämistä

Rehtorit olivat väitteestä useammin samaa mieltä (85 % arvot 4 ja 5) kuin kyselyyn vastanneet opettajat (62 %). Opettajista 13 % näki, että väite ei pitänyt paikkaansa. AVI-alueiden ja luokka-asteiden näkökulmasta opettajien vastauksissa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Myöskään rehtorien vastaukset eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi AVI-alueen tai koulutyyppin mukaan tarkasteltuna.

Kielen oppimäärän opiskelusta vapauttamiseen liittyen rehtoreilta sekä opetuksen järjestäjän edustajalta kysyttiin erikseen vielä, kuka tekee hallintopäätöksen oppilaan vapauttamiseksi oppimäärän opiskelusta. Hallintopäätös tehdään joko perusopetuslain 18 §:n perusteella tai jos oppilaalla on erityisen tuen päätös, vapauttamisesta päätetään erityisen tuen päätöksessä.

Taulukko 4.4.2 Kunnassa hallintopäätöksen oppimäärän opiskelusta vapauttamisesta tekee (perusopetuslain 18 §:n perusteella tai erityisen tuen päätöksen yhteydessä)

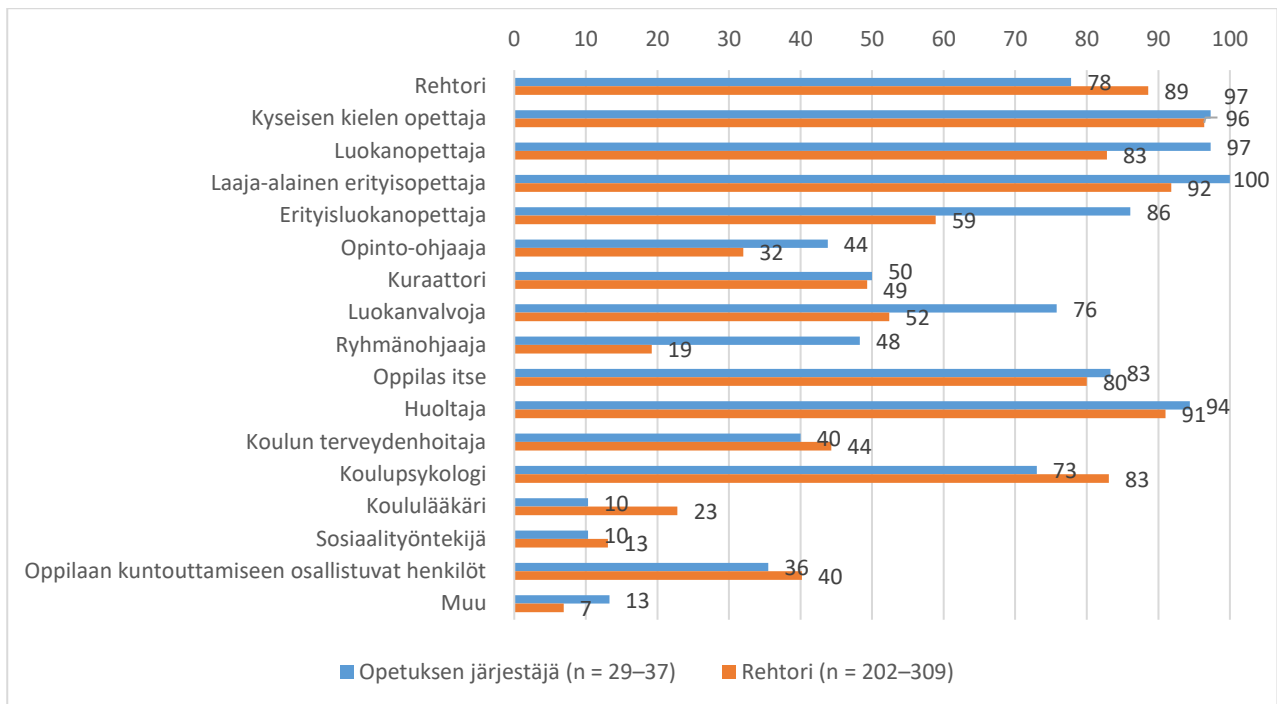
	Opetuksen järjestäjä (n = 39)		Rehtori (n = 325)	
	n	%	n	%
Rehtori	23	59	131	40
Alueellinen tuesta vastaava virkamies	0	0	45	14
Opetustoimessa tuesta vastaava virkamies	2	5	70	22
Koulutoimenjohtaja	2	5	12	4
Sivistystoimenjohtaja	4	10	22	7
Koululautakunta	0	0	1	0,3
Sivistyslautakunta	1	3	1	0,3
Muu	7 ²⁶	18	43 ²⁷	13
Yhteensä	39	100	325	100

²⁶ Opetuksen järjestäjät mainitsivat muina päätöksen tekijöinä: opetuspäällikön tai -johtajan (5), johtavan rehtorin tai vastuuviranhaltijan.

²⁷ Rehtorit mainitsivat muina päätöksen tekijöinä: aluepäällikön (11), opetuspäällikön tai -johtajan (10), palvelupäällikön (5). Kuudella ei ollut tietoa, koska tilanne ei ole ollut ajankohtainen. Lisäksi muita yksittäisiä mainintoja sai muun muassa yksityiskoulun rehtori, opettajakollegio, alueellinen tukijory ja johtokunta rehtorin esityksestä.

Oppimäärän opiskelusta vapauttamiseen liittyvän hallintopäätöksen tekijät ovat hyvin pitkälle samoja ammattiryhmiä kuin edellä erityisen tuen päätöksen yhteydessä kuvatut. Rehtorien osuus on jälkimmäisessä hieman korkeampi (taulukot 4.4.1 ja 4.4.2).

Lisäksi kysyttiin kielen oppiaineen oppimäärästä vapauttamiseen liittyvän hallintopäätöksen valmisteluun tai pedagogisen selvityksen laatimiseen osallistuvia henkilöitä. Vastaajien tuli valita kaikki koulua tai kuntaa koskevat vaihtoehdot (kuvio 4.4.3). Verrattuna erityisen tuen päätöstä edeltäneen pedagogisen selvityksen laatimiseen osallistuviin henkilöihin osuudet olivat suhteellisen samantapaiset. Rehtorin osuus oli hieman korkeampi oppimäärän vapauttamista valmisteltaessa ja oppilaan ja huoltajan osuudet hieman matalammat (vrt. kuviot 4.4.1 ja 4.4.3).



Kuvio 4.4.3 Oppiaineen oppimäärästä vapauttamiseen liittyvän hallintopäätöksen valmisteluun tai pedagogisen selvityksen laatimiseen osallistuvat (valitse kaikki kouluanne/kuntaanne koskevat)

Kysyttäessä rehtoreilta ”Onko koulussanne oppilaita, joilla on vapautus jonkun kielen oppimäärän opiskelusta” kouluista 32 prosentissa (107 koulua), he vastasivat, että tällaisia oppilaita oli. Näistä kouluista 14 % oli alakouluja, 28 % yläkouluja ja 58 % yhtenäiskouluja.

Jatkokysymyksenä myöntävästi vastanneille rehtoreille esitettiin kolme erilaista perusopetuslakiin pohjaavaa perustetta kielten oppimäärästä opiskelun vapautuksen taustalle. Neljäntenä vaihtoehtona oli muu syy. Vastaajaa pyydettiin valitsemaan perusteista kaikki ne kohdat, jotka koskivat koulussa kieltenopetuksen opiskelusta vapautettuja oppilaita. Samalla kysyttiin ovatko päätökset pääosin pysyviä vai määräaikaisia sekä pyydettiin kuvailemaan lyhyesti niitä syitä, jotka vapautuksen taustalla tyypillisesti olivat olleet. Taulukossa 4.4.3 on esitetty rehtorien vastaukset perusteiden osalta.

Taulukko 4.4.3 Rehtorit: Valitse mikä/mitkä seuraavista perusteista (perusopetuslain 18 §) ovat olleet jonkin kielen oppimäärästä vapauttamisen taustalla. (Valitse kaikki kohdat, jotka koskevat kouluasi.) (n = 107)

	Kyllä		Ei		Päätöksistä pysyviä
	f	%	f	%	%
Oppilaalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot. (n = 105)	4	3,8	101	96,2	75
Perusopetuksen oppimäärän suorittaminen olisi oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta. (n = 105)	102	97,1	3	2,9	82
Se on perusteltua oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä. (n = 102)	34	33,3	68	66,7	71
Muu kuin joku edellä mainituista kolmesta perusteesta. Mikä? (n = 92)	6	6,5	86	93,5	80

Selvästi yleisin peruste kielen oppimäärän opiskelusta vapauttamiseen oli rehtorien vastausten perusteella perusopetuslain 18 §:n toisessa momentissa esitetty tilanne, että oppimäärän suorittaminen olisi oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta (97 % vastanneista kouluista). Toiseksi yleisin peruste olivat kolmannessa momentissa esitetyt terveydentilaan liittyvät syyt (33 % vastanneista kouluista). Rehtoreita pyydettiin lisäksi kuvailemaan lyhyesti vapauttamisen taustalla vaikuttaneita syitä (taulukko 4.4.4).

Taulukko 4.4.4 Rehtoreiden avovastauksia kysyttäessä vapauttamisen taustalla olevia syitä (n = 92)

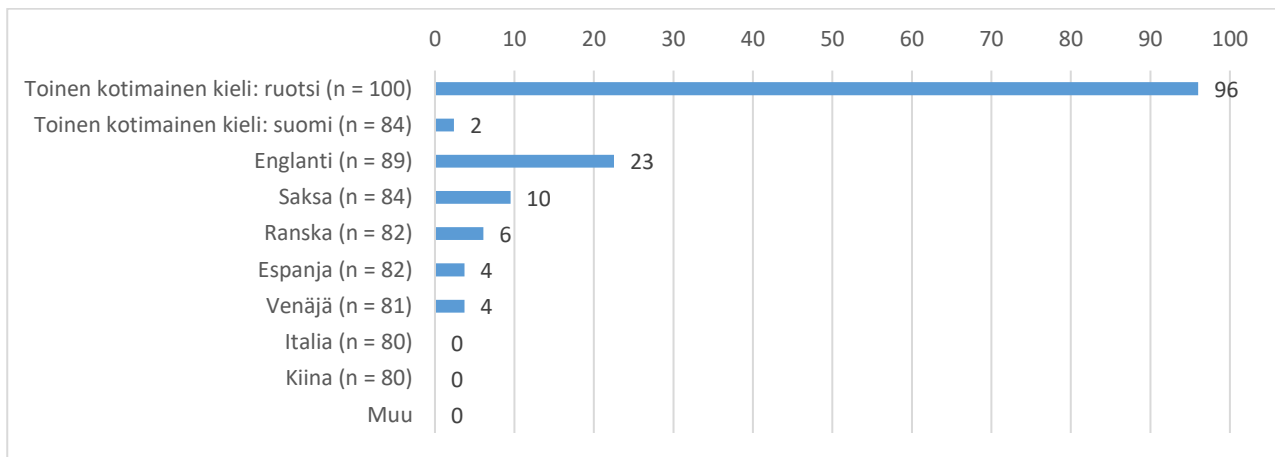
Kuvaus	Osuus avovastauksista, %
Maahanmuuttajataustainen oppilas – vapautus ruotsin kielestä	67
Oppimisvaikeudet	10
Kehitysvamma	8
Pienryhmässä	5
Riittävät taidot	4
Muut yksittäiset syyt	5

Selkeästi yleisin tilanne kielten oppimäärästä vapauttamisessa oli maahanmuuttajataustaisen oppilaan vapautus ruotsin kielen opiskelusta. Esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilas oli vastikään tullut Suomeen, kohdistettiin vapautetun aineen tunnit suomen ja englannin opiskeluun. Oppimisvaikeudet olivat taustalla 10 prosentissa kuvauksista. Muissa yksittäisissä syissä (5 %) rehtorit mainitsivat oppilaan opintososiaalisen tilan, henkilökohtaisen taustan ja jo edellisessä koulussa saadun vapautuksen.

Opetuksen järjestäjän edustajalle esitettiin sama kysymys, ja vastaukset olivat perusteiden osalta hyvin samansuuntaiset kuin rehtorien vastaukset. Niiden opetuksen järjestäjien, joiden kunnassa tai koulussa oli kielten oppimäärästä vapautettuja oppilaita (n = 26, 64 % vastanneista) yleisimmin ilmoittama vapautusperuste oli kohtuuttomuus (n = 19 / 76 %) ja toiseksi yleisin terveydentila (n = 14 / 56 %).

Rehtoreilta kysyttiin vielä kokoavasti, mitä kaikkia kieliä oppiaineen oppimäärän opiskelusta vapauttaminen koulussa koskee. Kuviossa 4.4.4 on esitetty kyllä-vastausten osuudet. Yleisin vapautettu

oppimäärä oli ylivoimaisesti ruotsi, joka oli vapautettu 96 prosentissa niistä kouluista, joissa jonkin kielen oppimäärästä oli vapautettu.



Kuvio 4.4.4 Koulussamme oppiaineen oppimäärästä vapauttaminen koskee seuraavia kieliä (valitse kaikki kohdat, jotka koskevat kouluasi), kyllä vastanneiden osuus, %

Koulu- ja kuntakohtaisissa kyselyissä ei ollut mahdollista kerätä oppilaskohtaista tietoa kielten oppimäärien yksilöllistämistä ja vapauttamisesta. Olisi kuitenkin tärkeä selvittää tarkemmin niin oppimäärien yksilöllistämistä kuin oppimäärän opiskelusta vapauttamista. Yksilöllistäminen vaihtelee suhteellisen paljon kunnittain (ks. esim. Lintuvuori, Jahnukainen & Hautamäki 2017), ja vapauttamiseen liittyvän lain tulkinnanvarainen kielenkäyttö aiheuttaa epäselvyyttä käytännön tasolla (Rämä, Ojala & Kontu 2017). Oppimäärän opiskelusta vapauttamisesta ei tällä hetkellä kerätä tilastotietoa (ks. esim. VTV 2013), mutta opetushallinnon oppilaspohjainen Koski-palvelu tulee todennäköisesti osaltaan mahdollistamaan oppimäärän opiskelusta vapauttamisen tarkemman seurannan ja tilastoinnin, mikäli sinne saadaan kattavat tiedot myös oppimäärästä vapauttamisista.

5. Kieltenopettajien käsityksiä tukiopetuksesta, kielenopetuksen resursseista, pedagogisista ratkaisuista ja täydennyskoulutuksen tarpeesta

Raili Hilden & Risto Hotulainen

Opettajakyselyn tulokset esitetään eri kysymyssarjojen osalta pääsääntöisesti kahdella eri tavalla: 1) kaikkien opettajakyselyyn vastanneiden osalta, aineenopettajien vastausten osalta ja siten, että aineenopettajien vastauksia verrataan joko muihin opettajakyselyyn vastanneisiin tai luokanopettajiin, tai niin että 2) aineenopettajaopintoja omaavia vastaajia verrataan niihin vastaajiin, joilla vastaavia opintoja ei ole. Näiden vertailujen perusteella on mahdollista tarkastella vastauksissa ilmevästä sekä työtehtävän että koulutuksen mukaista yhdenmukaisuutta tai mahdollisia eroja.

Tuloksia analysoitiin kuvailevin tunnusluvuin ja vastaajaryhmien välisiä eroja testattiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA), ja ryhmien parittaisissa vertailuissa käytettiin Bonferroni-korjausta. Eroja testattiin myös khiin neliö-testillä ja laajoista kysymyssarjoista suoritettiin eksploratiivinen faktorianalyysi tulosten tiivistämiseksi.

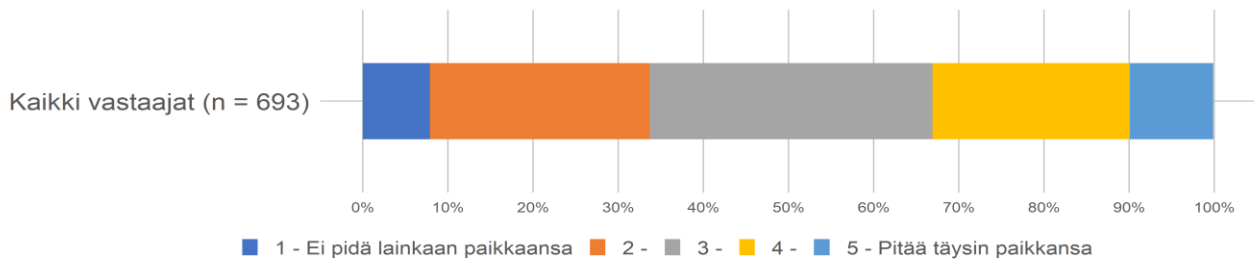
5.1. Kielten opetuksen resurssit ja henkilöstötarve

Kieltenopetuksen ryhmäkoot koettiin yleisesti opetuksen kannalta enimmäkseen sopiviksi (62 %), joskin runsas kolmannes (38 %) piti ryhmäkokoja liian suurina. Tuen tarpeessa olevien oppilaiden kannalta enemmistö (57 %) katsoi ryhmäkoot kuitenkin liian suuriksi. Eritasoista tukea sai keskimäärin 1-2 oppilasta opetusryhmää kohden.

Kieltenopettaja antoi tukiopetusta useimmiten yhden oppitunnin kuukaudessa (41 % vastaajista). 1-3 tuntia kuukaudessa tukiopetusta ilmoitti antavansa 28 % vastaajista, ja 8 % antoi tukiopetusta 4-8 tuntia kuukaudessa, yksi prosentti tätäkin enemmän. Runsas viidennes (22 %) ei antanut lainkaan tukiopetusta. Hieman yllättävää on, että aineenopettajista yli puolet ja luokanopettajista noin neljännes ei edes tiennyt, montako tuntia heillä on tukiopetusresurssia käytettävissään.

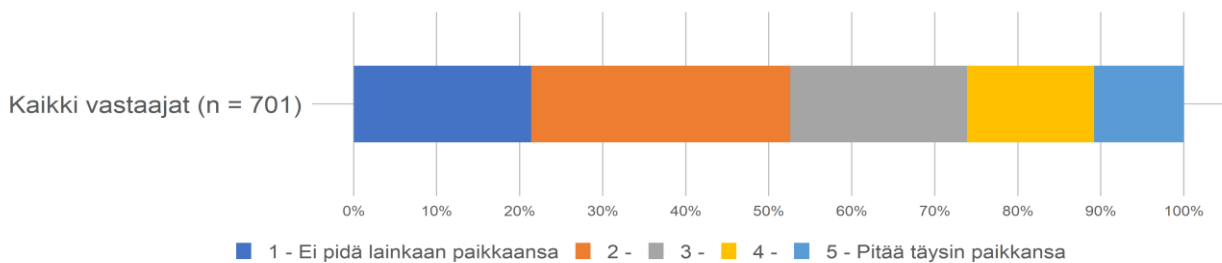
Opettajien käsityksiä koulunsa kielenopetuksen resursseista kartoitettiin väittämin, joihin opettajat ottivat kantaa asteikolla 1-5 (Ei pidä lainkaan paikkaansa - Pitää täysin paikkansa). Yli 60 % opettajista koki, että heidän koulussaan on riittävästi osaamista puuttua oppilaiden käyttäytymisen haasteisiin. Sen sijaan resursseja kielenopetuksen joustavaan järjestämiseen ja tukitarpeisiin sopivia materiaaleja kaivattiin lisää. Noin kolmannes vastaajista koki, ettei resursseja pystytä käyttämään tarpeeksi joustavasti.

Kieltenopettajien kokema kokonaiskuva vaikuttaa polarisoituneelta: kolmanneksen mielestä resurssit ovat keskimäärin riittävät ja toisaalta yksi kolmannes on sitä mieltä, että ne eivät sitä ole (kuvio 5.1.1).



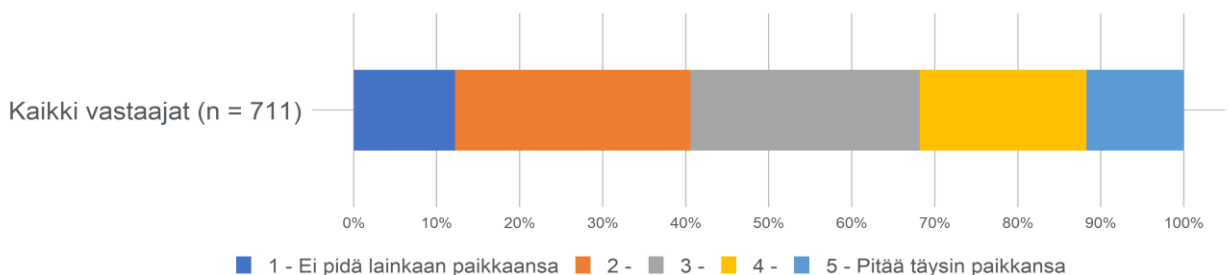
Kuvio 5.1.1 Väite: Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursointi kieltenopetuksessa on kouluksamme riittävää.

Enemmistön kanta mahdollisuuksiin järjestää kieltenopetus joustavasti oli kielteinen tai epäröivä. Vain runsas viidennes koki ne selkeästi positiivisiksi.



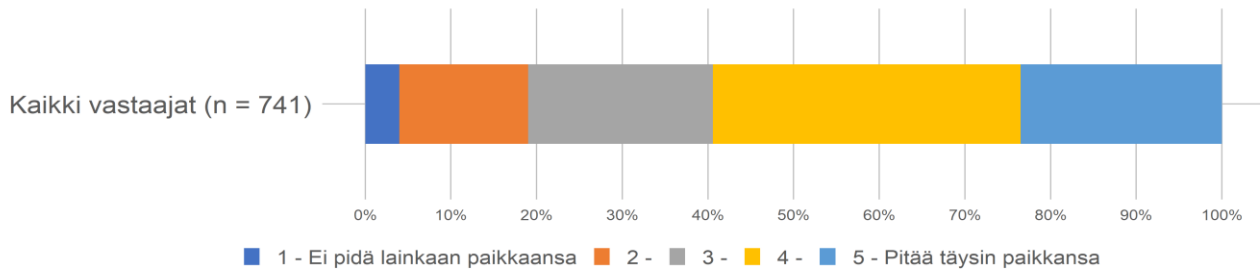
Kuvio 5.1.2 Väite: Koulumme resurssit sallivat kieltenopetuksen järjestämisen joustavasti, esimerkiksi ryhmitellen oppilaita heidän tuen tarpeidensa mukaisesti.

Opetusmateriaalien ja -välineiden hankinnan resurssit ilmoitti riittäviksi kolmannes vastaajista, ja 40 % enemmän tai vähemmän niukoiksi.



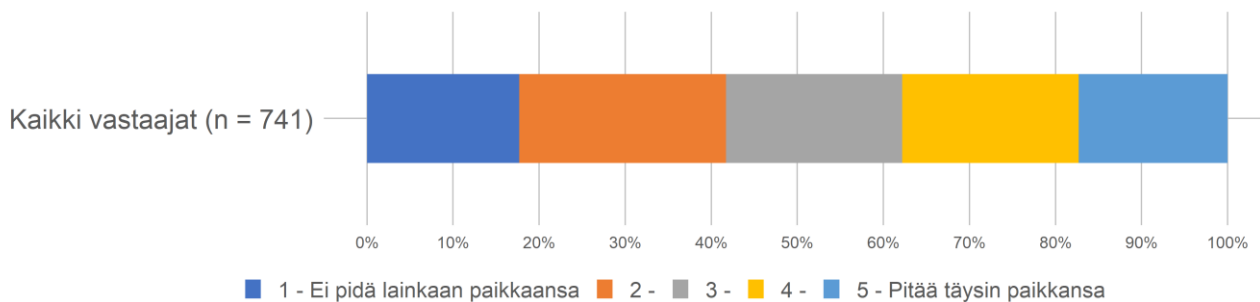
Kuvio 5.1.3 Väite: Koulullamme on riittävästi resursseja hankkia oppilaiden kieltenoppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeeseen soveltuvia opetusmateriaaleja ja -välineitä.

Oman ja kollegojen osaamisen puuttua oppilaiden käyttäytymisen asettamiin haasteisiin 60% vastaajista koki riittäväksi ja vain viidennes puutteelliseksi.



Kuvio 5.1.4 Väite: Koulussamme on riittävästi osaamista puuttua oppilaiden käyttäytymiseen liittyviin haasteisiin. (5)

Pätevien laaja-alaisten erityisopettajien ja erityisluokanopettajien saatavuuden runsas kolmannes vastaajista arvioi riittäväksi omassa koulussaan, mutta yli 40 % koki, ettei näitä ole tarpeeksi saatavilla.



Kuvio 5.1.5 Väite: Koulussamme on riittävästi päteviä laaja-alaisia erityisopettajia/erityisluokanopettajia.

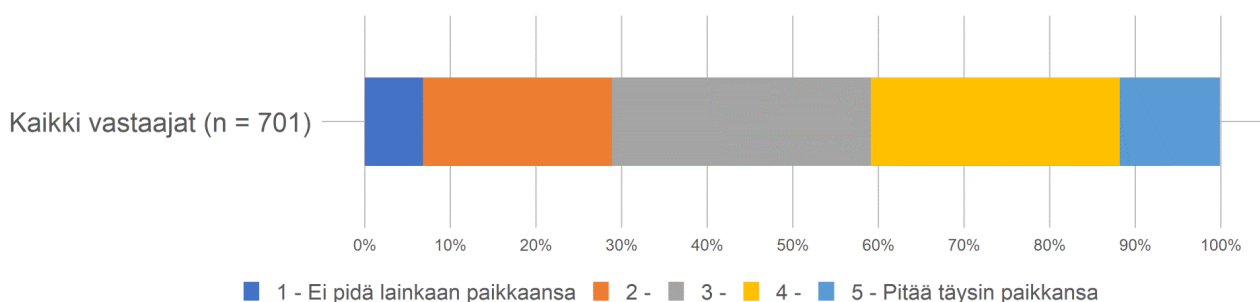
Opettajien vastauksissa ei ollut eroja AVI-alueiden välillä. Myöskään eri opettajavastaajaryhmien (ilman rehtorit ja muu -kategorioita) välillä ei havaittu eroja. Tarkempi rajausta kielenopettajiin (n = 378) ja AVI-alueittaiseen tarkasteluun ei myöskään tuottanut eroja. Kielenopettajien kokemus koulun resurssista oli varsin samanlainen alueesta riippumatta. Parivertailussa luokanopettajat suhtautuivat tilastollisesti merkitsevästi ($p < .05$) myönteisemmin kyseisiin, koulun resurssija kartoitettaviin väittämiin kuin aineenopettajat.

Kysymyksellä 21 kartoitettiin kunkin vastaajan omaa kokemusta kielenopetuksen resursseista siinä opetusryhmässä, johon hän vastauksensa suhteutti. Väittämiin opettajat ottivat kantaa asteikolla 1-5 (Ei pidä lainkaan paikkaansa - Pitää täysin paikkansa). Käsitykset kaikkien oppilaiden tukemiseen tarvittavista resursseista, ajasta ja osaamisesta jakautuivat siten, että enemmistö opettajista koki käytössään olevat resurssit (yli 30 %) ja osaamisen (yli 50 %) suunnilleen riittäviksi, mutta yli puolet vastaajista ilmoitti, että kaikkien oppilaiden huomioimiseen oli aivan liian vähän aikaa.

Aineenopettajia koskeva tarkastelu osoitti, että vähemmän myönteinen kanta (arvot 1 ja 2) resurssien riittävyyteen oli lähes puolella (48 %) vastaajista. Ajan riittävyyden kyseenalaisti kaksi kolmasosaa (68 %) ja osaamisen neljäsosa (25 %) vastaajista.

Samat kysymykset suunnattuina tehostettua ja erityistä tukea saavien ja myös yksilöllistetyllä oppimäärällä opiskelevien oppilaiden huomioimiseen tuottivat saman järjestyksen myös koko opettaja-aineistossa: Osaamista on, resurssejakin kohtalaisesti, mutta työaika puuttuu. Tosin opettajan itseluottamus omaan osaamiseen jonkin verran laskee tukiasteikon vaativuudessa. Toisaalta aineenopettajien vähemmän myönteisten arvioiden osuudet (arvot 1 ja 2) kysymyksiin tehostetun tuen oppilaiden kieltenoppimisesta ja koulukäynnin tukemisen resursseista, ja tukeen tarvittavan ajan ja osaamisen riittävydestä ovat hyvinkin samankaltaiset kuin edellä mainitun kaikkien oppilaiden tukemisen osalta: 50 %, 65 % ja 25 %, kuten myös erityistä tukea saavien oppilaiden osalta: 54 %, 67 % ja 35 %. Ajan puute näyttäytyy selkeästi haasteellisimpana osa-alueena myös tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden tukemisessa.

Laaja-alaisen erityisopettajan / erityisluokanopettajan ohjausta ja opastusta oppilaiden kieltenoppimisen tuen tarpeisiin liittyvissä asioissa kokee saavansa 45 % vastaajista. Vajaan kolmanneksen mielestä tämä opastus on riittämätöntä (kuvio 5.1.5).



Kuvio 5.1.5 Väite: Saan riittävästi Laaja-alaisen erityisopettajan / erityisluokanopettajan ohjausta ja opastusta oppilaiden kieltenoppimisen tuen tarpeisiin liittyvissä asioissa

Opettajien vastauksissa AVI-alueiden välillä ei ollut eroja. On kuitenkin merkitsevää, että Itä-Suomen AVI-alueen vastaukset olivat säännönmukaisesti vähemmän myönteisiä kuin muilla alueilla. Tarkempi rajausta kieltenopettajiin (n = 378) ja AVI-alueittaiseen tarkasteluun ei osoittanut alueellisia eroja näissä kysymyksissä. Kieltenopettajien kokemus opettavan ryhmän resursseista on kovin samanlainen kaikilla AVI-alueilla. Eri opettajavastaajaryhmiä (ilman rehtorit ja muu -kategorioita) tarkastellessa havaittiin, että jokaisessa kysymyksessä oli tilastollisesti merkitseviä eroja eri opettajaryhmien välillä. Erityisluokanopettajat kokivat tukeen tarvittavien resurssien, osaamisen ja ajan riittävyyden myönteisimmin kun taas aineenopettajat vähiten myönteisesti.

Opettajilta tiedusteltiin myös, kuinka usein heidän ryhmässään on läsnä laaja-alainen erityisopettaja, erityisluokanopettaja, koulunkäyntiavustaja, resurssiopettaja, samanaikaisopettaja tai muu resurssihenkilö. Keskimäärin yli puolella vastaajista ei ollut tukenaan ketään näistä yhdelläkään opetuskerralla. Useimmin paikalla ilmoitettiin olevan koulunkäyntiavustaja tai samanaikaisopettaja. Yli puolella vastaajista oli apunaan koulunkäyntiavustaja vähintään 1-5 opetuskerralla ja samanaikaisopettaja yhtä usein runsaalla viidenneksellä.

Opettajia pyydettiin arvioimaan henkilöstöresurssien saatavuutta suhteessa tarpeeseen, jolloin hiukan yli 50 % vastaajista oli sitä mieltä, ettei resursseja ole tarpeeksi. Vastaavasti yli 40 % katsoi resurssien määrän vastaavan tarvetta. Eniten lisäystä kaivattiin koulunkäyntiavustajien ja samanaikaisopettajien saatavuuteen.

Opettajat ilmaisivat näkemyksensä myös erilaisista käytännön tukitoimista, joita he soveltavat kyselyn kohteeksi valitsemassaan opetusryhmässä.

5.2. Kielten opetuksen käytännön tukitoimet

Kysymyssarja 23 sisälsi 26 eri keinoa, joilla kartoitettiin opettajien käyttämiä tukitoimia luokassaan. Keskiarvojen perusteella kieltenopettajat soveltavat monenlaisia käytänteitä tukeakseen kaikkia oppilaitaan. Jonkin verran muita harvemmin oppilaan kanssa keskustellaan kahden kesken ja asetetaan hänelle yksilöllisiä oppimistavoitteita. Kotitehtävien eriyttäminen ei ollut kovin yleistä, kuten ei myöskään oppilaan ohjaaminen läksykerhoon tai läksytukeen.

Tiivistääksemme tuloksia kyseiset kysymykset faktoroiitiin ja niiden perusteella muodostettiin viisi summamuuttujaa, jotka nimettiin ”eriyttäminen_4, ka = 3,91, kh = 0.77”, ”havainnollistaminen_4, ka = 4,39, kh = 0.51”, ”yksilöllistäminen ja tukeminen_5, ka = 3,98, kh = 0,62”, ”varmistaminen_3, ka = 4,75, kh = 0,41” ja ”ryhmän turvallisuuden rakentaminen_3, ka = 4,04, kh = 0,67”. Seitsemän kysymystä jäi muodostetun faktoroinnin ulkopuolelle, joko heikon latautumisen ($x < .33$) tai ristiinlatautumisen vuoksi. Kyseisellä mallilla pystyttiin selittämään 58,6 % vastausten vaihtelusta.

Muodostettujen summamuuttujien tarkastelu AVI-alueittain osoitti, että niiden välillä ei ollut eroja. Tarkempi rajausta kieltenopettajiin ($n = 378$) ja AVI-alueittaiseen tarkasteluun ei myöskään osoittanut alueellisia eroja. Näin ollen kieltenopettajien käyttämät tukitoimet ovat hyvin samankaltaisia kaikkialla maassa. Eri opettajavastaajaryhmiä (ilman rehtorit ja muu -kategorioita) tarkastellessa havaittiin jokaisen kysymyksen vastauksissa tilastollisesti merkitseviä eroja opettajaryhmien välillä (ks. Taulukko 5.2.1.).

Taulukko 5.2.1 Käytännön tukitoimet opettajaryhmittäin

	Eriyttäminen		Havainnollistaminen		Yksilöllistäminen		Varmistaminen		Turvallisuus	
	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh
Luokanopettaja	3.79	.76	4.37	.50	3.87	.59	4.70	.45	4.32	.59
Erytisloukanopettaja	4.60	.60	4.62	.40	4.48	.46	4.73	.51	4.51	.44
Laaja-alainen erityisopettaja	4.38	.69	4.46	.50	4.40	.54	4.61	.54	4.06	.56
Aineenopettaja	3.78	.74	4.34	.53	3.88	.58	4.81	.35	3.69	.69
Yhteensä	3.91	.78	4.38	.51	3.97	.61	4.75	.42	4.01	.71

Erityisluokanopettajat ja laaja-alaiset opettajat ilmoittivat eriyttävänsä ja yksilöllistävänsä opetustaan luokan- ja aineenopettajia enemmän. Erityisluokanopettajat myös kokivat havainnollistavansa enemmän kuin luokanopettajat ja aineenopettajat. Aineenopettajat erosivat muista opettajista myös varmistaminen ja turvallisuuden tunteen rakentamisen osalta. Aineenopettajat sovelsivat enemmän varmistamisen käytänteitä, mutta panostivat vähemmän turvallisuuden tunteen rakentamiseen kuin muut opettajaryhmät.

Kouluasteiden välillä ilmeni eroja oppilaan kanssa keskustelussa, luokan sääntöjen yhteisessä laadinnassa ja niistä kiinni pitämisessä, luokan ilmapiirin kannustavuudessa, kotitehtävien suorittamisen tarkistamisessa, opiskeluvälineiden mukanaolon varmistamisessa ja toiminnallisten työtapojen käytössä. Näistä ainoastaan keskustelu oppilaan kanssa lisääntyi yläkoulussa. Kaikki muut vähenivät opettajien vastauksissa tilastollisesti merkitsevästi siirryttäessä alakoulusta yläkouluun.

Alueellisia eroja havaittiin Etelä-Suomen ja Lapin AVI-alueiden välillä. Oppilaan oppimiseen liittyviä vahvuuksia huomioitiin jonkin verran enemmän Lapin suunnalla, kun taas Etelä-Suomen opettajat ilmoittivat pilkkovansa laajat tehtävät pienempiin osiin useammin kuin Lapin alueen opettajat.

Kysymyssarja 24 kohdentui tehostettua ja/tai erityistä tukea saavien oppilaiden tukeen kielenopetusryhmissä. Väittämään ”Kielenopetuksessa tehostettua ja/tai erityistä tukea saavia oppilaita tuetaan opetusryhmissäni seuraavin tukitoimin (kuluva lukukauden aikana)” otettiin kantaa asteikolla 1= Ei koskaan/hyvin harvoin – 5=Hyvin usein.

Useimmin sovellettuja käytänteitä olivat opetuksen eriyttäminen oppitunneilla, havainnollistaminen, läksyjen tekemisen tehostettu seuranta ja eriytetyt koejärjestelyt. Myös tiivis yhteistyö kotien kanssa oli tavallista, samoin oppimissuunnitelman laadinta. Harvinaisia olivat samanaikaisopetus, tulkitsemispalvelut ja luokan kertaaminen.

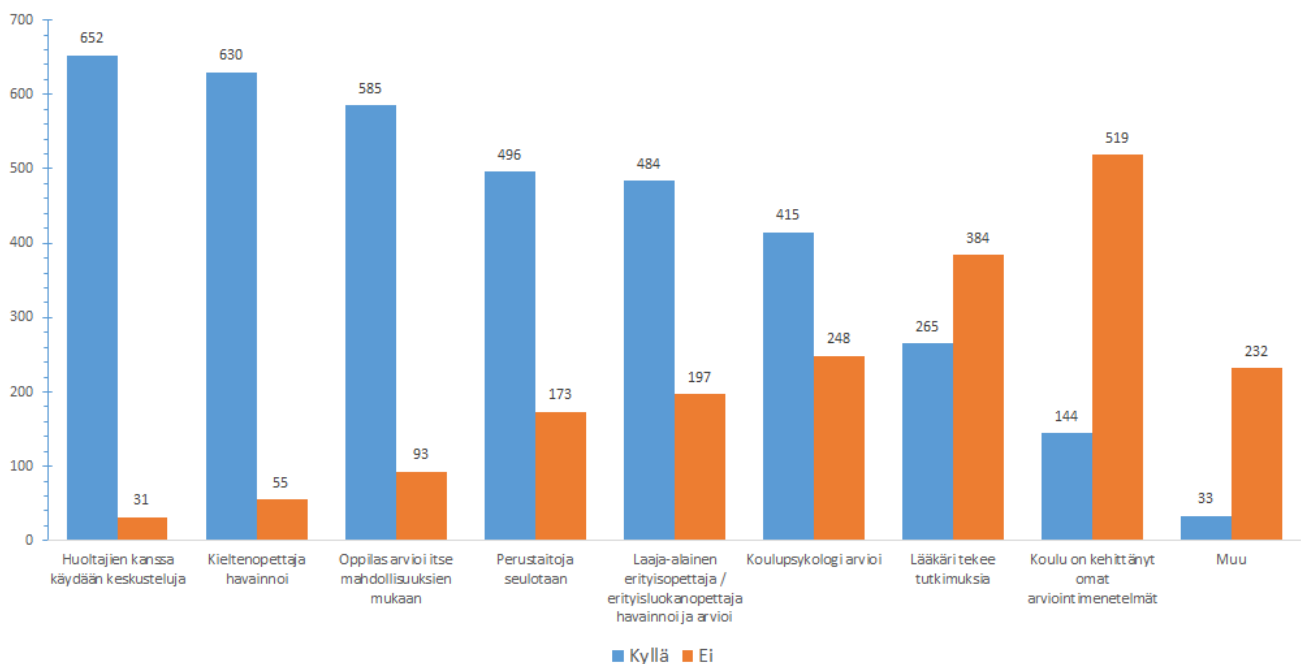
Sarjan 24 kysymykset myös faktoroiitiin, jonka perusteella muodostettiin niitä vastaavat summa- muuttujat: monipuolinen tuki, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, yhteisön tuki, yksilölliset ratkaisut ja ammattiapu (Taulukko 5.2.2.). Kyseisellä kuuden faktorin mallilla pystyttiin selittämään 59 % kysymyssarjan vastausten vaihtelusta.

AVI-alueittain tulokset olivat hyvin samansuuntaisia jokaisen muodostetun faktorin suhteen. Joitakin yksittäisiä AVI-alueiden välisiä eroja kuitenkin ilmeni. Esimerkiksi Lapin AVI-alueella tukiopetusta koettiin käytettävän enemmän kuin Etelä-Suomen AVI-alueella. Vastaavasti Pohjois-Suomen AVI-alueella koettiin käytettävän enemmän ammattiapua kuin Lounais- ja Etelä-Suomen AVI-alueella. Nämä havainnot toistuivat myös silloin, kun vertailtiin vain aineenopettajien vastauksia. Koska kysymykset kohdistuivat erityisopettajien osaamisalueeseen eli tehostettua ja/tai erityistä tukea saavien oppilaiden tukemiseen, verrattiin seuraavaksi luokanopettajien ja aineenopettajien vastauksia toisiinsa. Tulokset olivat molemmissa opettajaryhmissä samansuuntaisia, joskin luokanopettajat kokivat tukevansa oppilaitaan tilastollisesti merkitsevästi monipuolisemmin (faktori 1) ($p < .05$). Lisäksi he kokivat saavansa yhteisöllistä tukea enemmän kuin aineopettajat ($p < .001$). Ulkopuolista ammattiapua luokanopettajat kokivat kuitenkin saavansa aineenopettajia vähemmän ($p < .01$).

Kouluasteiden välillä ilmeni useita eroja. Eriyttävän oppimateriaalin käyttö, ennakkoiva tukiopetus, avustajan työpanos, havainnollistamisvälineet ja läksyjen teon tehostettu seuranta vähenivät merkitsevästi yläluokille siirryttäessä. Myös ryhmäkoon koettiin kasvavan yläkoulussa.

Yläluokilla sovellettiin alaluokkia useammin oppimissuunnitelmien tekoa ja osa-aikaista erityisopetusta sekä yksilö- että pienryhmäopetuksena. Yläkoulussa erityisopettaja oli useammin samanaikaisopettajana, ja erityisopettajaa konsultoitin enemmän kuin alaluokilla. Oppilashuollon osuutta yleensä koettiin vahvistettavan yläluokilla, jossa myös oppimäärien yksilöllistäminen oli alaluokkia tavallisempaa.

Oppilaan tukitarve tunnistettiin yleisimmin huoltajien kanssa käytävien keskustelujen kautta tai kielenopettajan havainnoinnin avulla (kuvio 5.2.1). Oppilas osallistui myös itse oman tilanteensa arviointiin mahdollisuuksien mukaan. Perustaitojen seulonta ja laaja-alaisen erityisopettajan tai erityisluokanopettajan apua käytettiin myös usein.

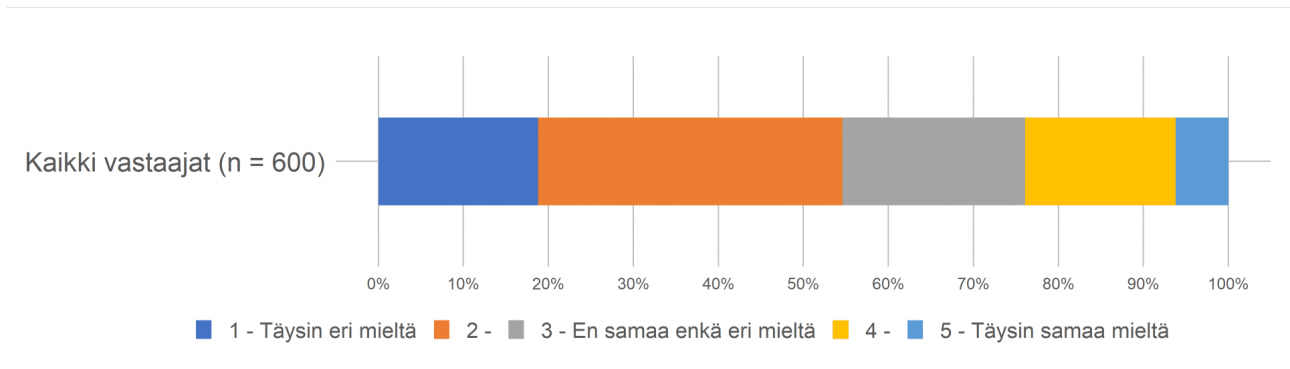


Kuvio 5.2.1 Miten koulussa tunnistetaan, tarvitseeko oppilas tukea kielenopetuksessa? Valitse kaikki ne vaihtoehdot, jotka kuvaavat tilannetta koulussasi

5.3. Ajankäyttö, yhteinen suunnittelu ja yhteistyö oppimisen ja koulunkäynnin tueksi

Aikaisemmat kysymykset kartoittivat opettajien oppilaiden kielenoppimisen ja koulukäynnin tukemisen resurssien, ajan ja osaamisen riittävyttä. Seuraavien kysymysten avulla tiedusteltiin ajan riittävyttä erilaisiin tuen muotoihin, joita vastaajia ohjattiin arvioimaan seuraavan väitteen avulla: ”Ai-kani riittää hyvin seuraaviin tukitoimiin kielenopetuksessa.” Väittämiin opettajat ottivat kantaa as-teikolla 1-5 (Ei pidä lainkaan paikkaansa - Pitää täysin paikkansa).

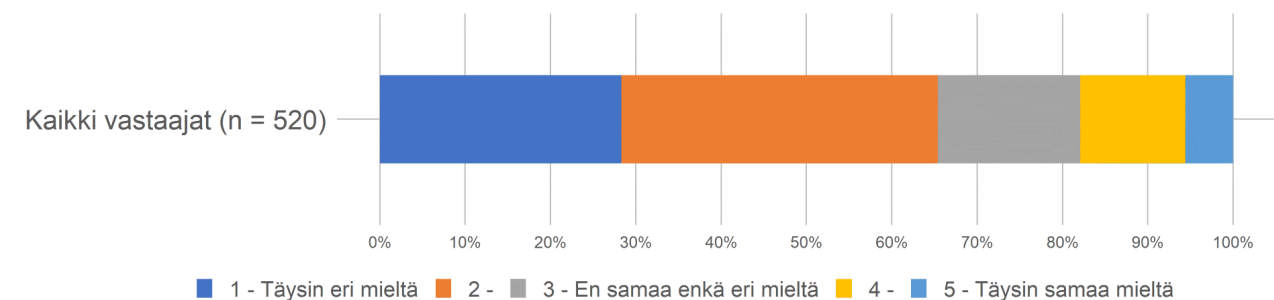
Ensimmäinen väittäjä kartoitti opettajien arvioita aikansa riittävydestä moniammatilliseen yhteistyöhön (Kuvio 5.3.1.). Kuten kuvioista nähdään, vähemmän myönteisten vastausten (arvot 1 ja 2) osuus oli reilu puolet, myönteisten osuus (arvot 4 ja 5) vain neljännes.



Kuvio 5.3.1 Ajan riittävyys moniammatilliseen yhteistyöhön

Kun tarkastellaan pelkästään aineenopettajien antamia vastauksia, vähemmän myönteisten vastausten osuus nousee kahteen kolmasosaan ja myönteisten laskee viidennekseen.

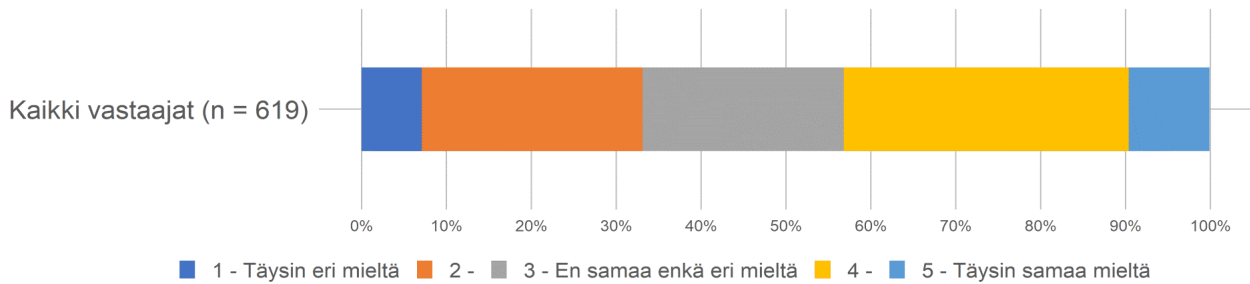
Vastaava ajanpuute ilmenee selkeästi myös kannanotoissa yhteisopettajuuden/samanaikaisopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen (Kuvio 5.3.2.). Kaksi kolmasosaa kaikista opettajista koki olevansa ainakin jossain määrin eri mieltä ajan riittävydestä, ja vain vajaa viidennes arvioi ajan edes jossain määrin riittävän.



Kuvio 5.3.2 Ajan riittävyys yhteisopettajuuden/samanaikaisopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen

Aineenopettajista kolme neljästä oli eri mieltä kyseisestä väittämästä.

Seuraavat kolme väittämää kartoittivat ajan riittävyyttä oppilaiden tuen tarpeiden kartoitukseen, oppilaiden tukitoimien suunnitteluun ja oppilaiden tukitoimien toteutukseen. Kyseiset kolme väittämää tuottivat melko yhtenevän vastausjakauman, joka havainnollistuu kaikkien opettajien vastausten perusteella muodostetun Oppilaiden tuen tarpeiden kartoitusta esittävän Kuvion 5.3.3 avulla. Noin kolmannes vastaajista koki, ettei heillä ole aikaa kyseisiin toimintoihin, kun taas lähes puolet koki aikansa riittävän niihin.

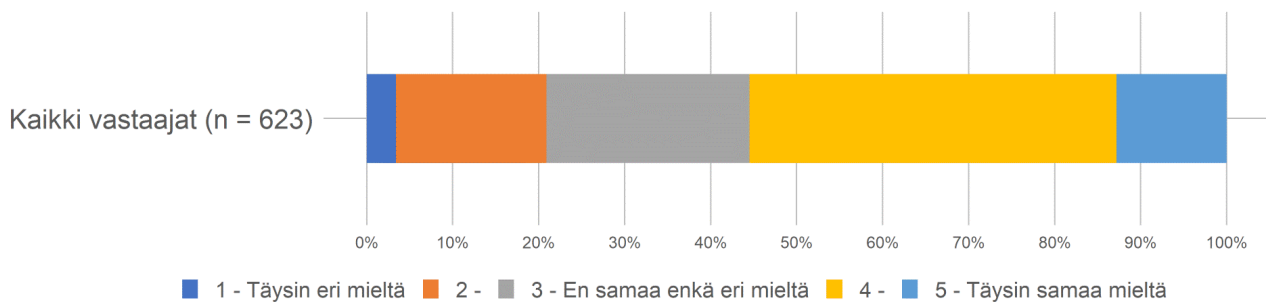


Kuvio 5.3.3 Ajan riittävyys oppilaiden tuen tarpeiden kartoitukseen

Aineenopettajien vastauksissa vähemmän myönteisen mielipiteen ilmaiseiden osuus oli hieman edellistä suurempi (5-10 %) ja vastaavasti samanmielisten osuus pieneni samassa suhteessa.

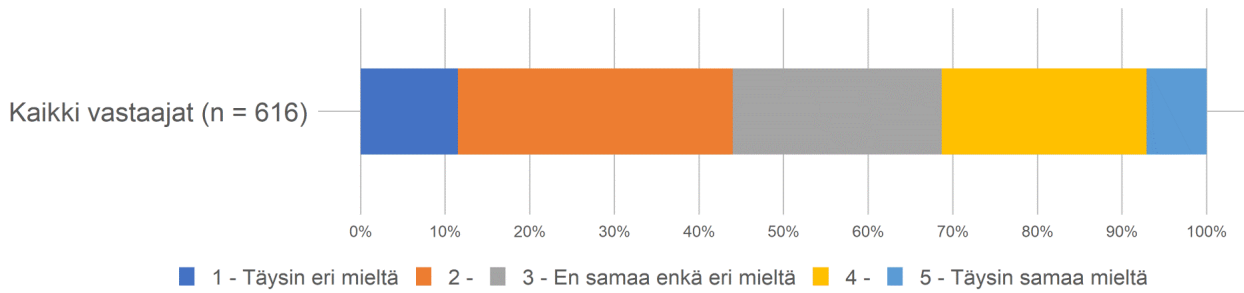
Kysymyssarjan kolme viimeistä kysymystä kartoittivat ajankäyttöä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, oppimisympäristöjen suunnitteluun oppilaiden tarpeiden mukaisesti ja pedagogisten asiakirjojen laadintaan.

Kaikista opettajista reilu puolet koki ajan riittävän mainittuihin toimintoihin, kun taas vähemmän myönteisellä kannalla oli viidennes vastaajista (Kuvio 5.3.4). Aineenopettajien vastaukset olivat hyvin samansuuntaiset, joskin vähemmän myönteisten vastaajien osuus kattoi niistä neljäsosan.



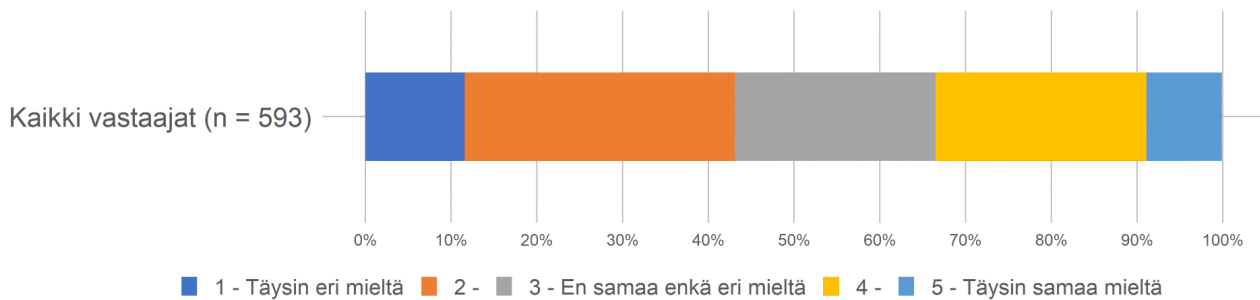
Kuvio 5.3.4 Ajan riittävyys kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön

Kun tarkastellaan kaikkien opettajien vastauksia kysymyksen ajankäytön riittävyydestä oppimisympäristöjen suunnitteluun oppilaiden tarpeiden mukaan, huomataan, että noin kolmasosa vastaajista oli samaa mieltä asetetun väittämän sisällöstä. Reilu kaksi viidesosaa oli siitä ainakin jossain määrin eri mieltä (Kuvio 5.3.5). Aineenopettajista samaa mieltä oli runsas viidennes, ja vähemmän myönteisellä kannalla yli puolet vastaajista (55 %). Oppimisympäristöjen suunnitteluun ei vastausten perusteella juurikaan ehditä paneutumaan.



Kuvio 5.3.5 Ajan riittävyys oppimisympäristöjen suunnitteluun oppilaiden tarpeiden mukaan

Pedagogisten asiakirjojen laatimiseen käytetyn ajan riittävydestä noin kolmannes kaikista opettajavastaajista oli vähintään osittain samaa mieltä, kun taas reilu kaksi viidesosaa oli siitä eri mieltä. Aineenopettajien vastaukset olivat samansuuntaisia kuin koko opettaja-aineistossa.



Kuvio 5.3.6 Ajan riittävyys pedagogisten asiakirjojen laatimiseen

AVI-alueiden välillä ei ilmennyt tilastollisesti merkitseviä eroja kaikkien opettajien vastauksissa eikä myöskään aineenopettajien vastauksissa. Parittaisvertailun mukaan luokanopettajat olivat tilastollisesti merkitsevästi ($p < .001$) myönteisempiä kuin aineenopettajat ajan riittävydestä seuraaviin tukitoimiin: moniammatillinen yhteistyö, yhteisopettajuuden/samanaikaisopetuksen suunnittelu ja toteutus, oppilaiden oppimisympäristöjen suunnittelu oppilaiden tarpeiden mukaan ja ($p < .05$) oppilaiden tuen tarpeiden sekä oppilaiden tukitoimien toteutus.

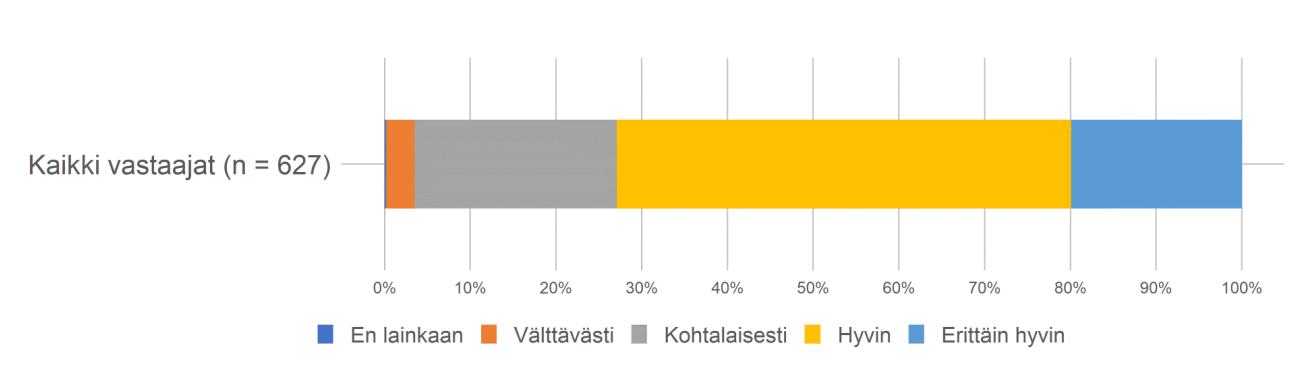
Kokemuksissa ajan riittävydestä tapahtui merkitsevää heikkenemistä verrattaessa ala- ja yläluokkien vastauksia. Alaluokilla ajan koettiin riittävän paremmin yhteisopettajuuden/samanaikaisopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, tukitoimien suunnitteluun ja oppimisympäristöjen suunnitteluun oppilaiden tarpeiden mukaan.

Yhteenvedona voidaan todeta, että opettajien arviot ajan riittävydestä erilaisiin tukitoimiin kielenopetuksessa ilmentävät koettua ajanpuutetta varsinkin moniammatillisessa yhteistyössä ja yhteisopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Myöskään oppilaiden tarpeita myötäilevän oppimisympäristön suunnitteluun ja pedagogisten asiakirjojen laatimiseen ajan ei koettu riittävän.

5.4. Kielenopetuksen osaaminen, onnistuminen sekä tukeen liittyvä kodin ja koulun välinen yhteistyö

Kymmenen kysymyksen sarja kartoitti opettajien osaamista kielenopetuksen tuen tarjonnan eri osa-alueilla. Vastaajaa pyydettiin arvioimaan osaamistaan viisiportaisella asteikolla ”En lainkaan - Erittäin hyvin”. Opettajilla oli mahdollisuus vastata myös ”Ei koske minua”. Nämä vastaukset eivät ole mukana esitettävissä tuloksissa.

Ensimmäinen kysymys koski oppimisen ja koulunkäynnin tukitoimien osaamista (Kuvio 5.4.1.). Tämä osa-alue näyttää olevan kaikkien opettajien vastausten perusteella pääosin kunnossa, sillä kolme neljästä vastaajasta arvioi osaavansa tämän osa-alueen vähintään hyvin. Kohtalaisesti, välttävästi ja en lainkaan -vastanneiden osuus on reilu neljännes. Aineenopettajien vastaukset olivat samansuuntaisia osoittaen kuitenkin hieman vähäisempää koettua osaamista verrattuna koko vastaajajoukkoon.

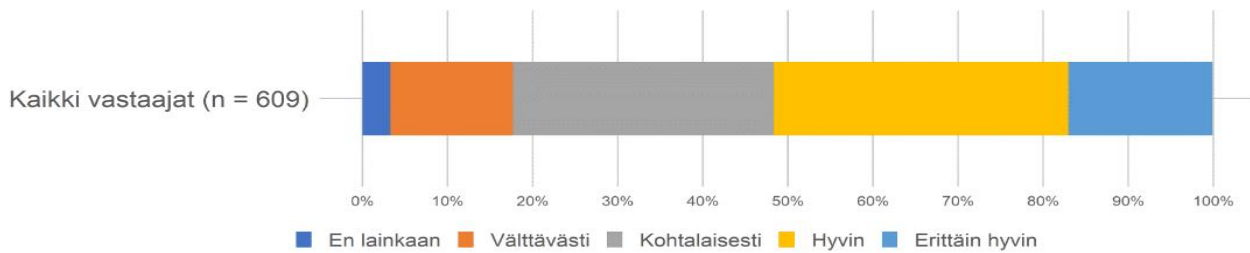


Kuvio 5.4.1 Osaaminen: Oppimisen ja koulunkäynnin tukitoimet

Kysymyksen ”Oppilaiden tuen tarpeen tunnistaminen” vastausjakauma noudatti yllä olevaa kuviota sekä vastaajien koko aineiston että aineenopettajien vastausten osalta. Sen sijaan osaamisen tarkastelun kohdistuessa ”Tehostetun tuen arviointiin” ja ”E erityisen tuen arviointiin” vastausjakaumat muuttuivat hieman koko aineiston osalta osoittaen vastaajien osaamisen hieman heikentyvän. Kun tarkastelu kohdistuu pelkästään aineenopettajien vastauksiin, ”En lainkaan” ja ”Välttävästi” vastanneiden osuus nousee 8 %:iin tehostetun tuen arvioinnin ja 10 %:iin erityisen tuen arvioinnin osalta. Samalla kohtalaisesti osaavien osuus kasvaa reiluun kolmannekseen, mikä tarkoittaa, että noin kolmannes vastaajista hyötyisi asiaan liittyvästä koulutuksesta.

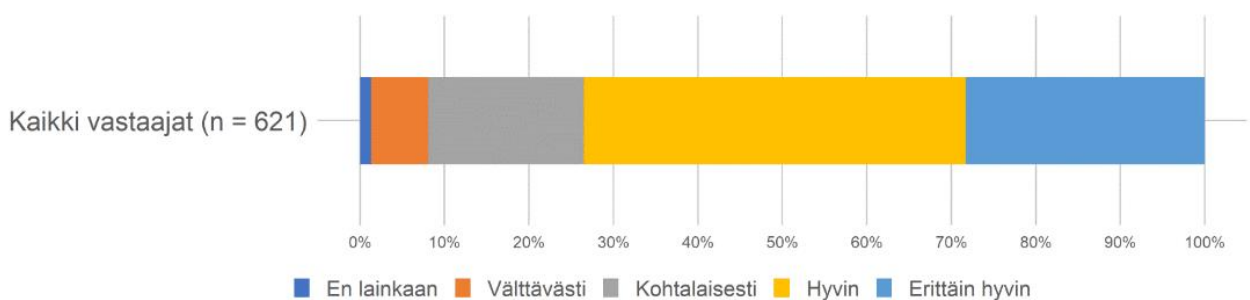
Aineenopettajien vastauksissa tehostetun tuen tukitoimet ilmoittaa hallitsevansa korkeintaan kohtuullisesti kolmannes ja erityisen tuen tukitoimet kaksi viidennestä vastaajista, mikä on hieman vähemmän verrattuna muihin vastaajiin.

Tehostettuun ja erityisen tukeen liittyvien asiankirjojen laadintaan kaikilla vastaajilla näyttää olevan edellä kysytyjä seikkoja vähemmän osaamista, sillä noin puolet ilmoitti osaavansa asiankirjojen laadintaa korkeintaan kohtalaisesti (Kuvio 5.4.2.). Aineenopettajista noin kaksi kolmannesta ilmoitti osaavansa kysytyä asiaan korkeintaan kohtalaisesti. Vastaajien osaaminen moniammatillisen yhteistyön käytännöistä toisintaa edellisen kysymyksen vastausten osuudet sekä kaikkien vastaajien että aineenopettajien joukossa.



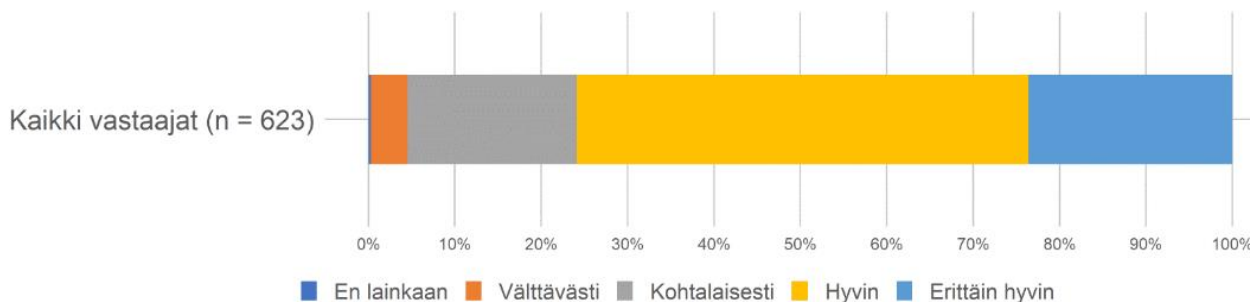
Kuvio 5.4.2 Osaaminen: Tehostettuun ja erityiseen tukeen liittyvät asiakirjat ja niiden laadinta

Lähes kaksi kolmasosaa oli sitä mieltä, että he hallitsevat tuen piirissä olevien oppilaiden tietojen salassapito- ja tietosuoja-asetukset vähintäänkin hyvin. (Kuvio 5.4.3.),



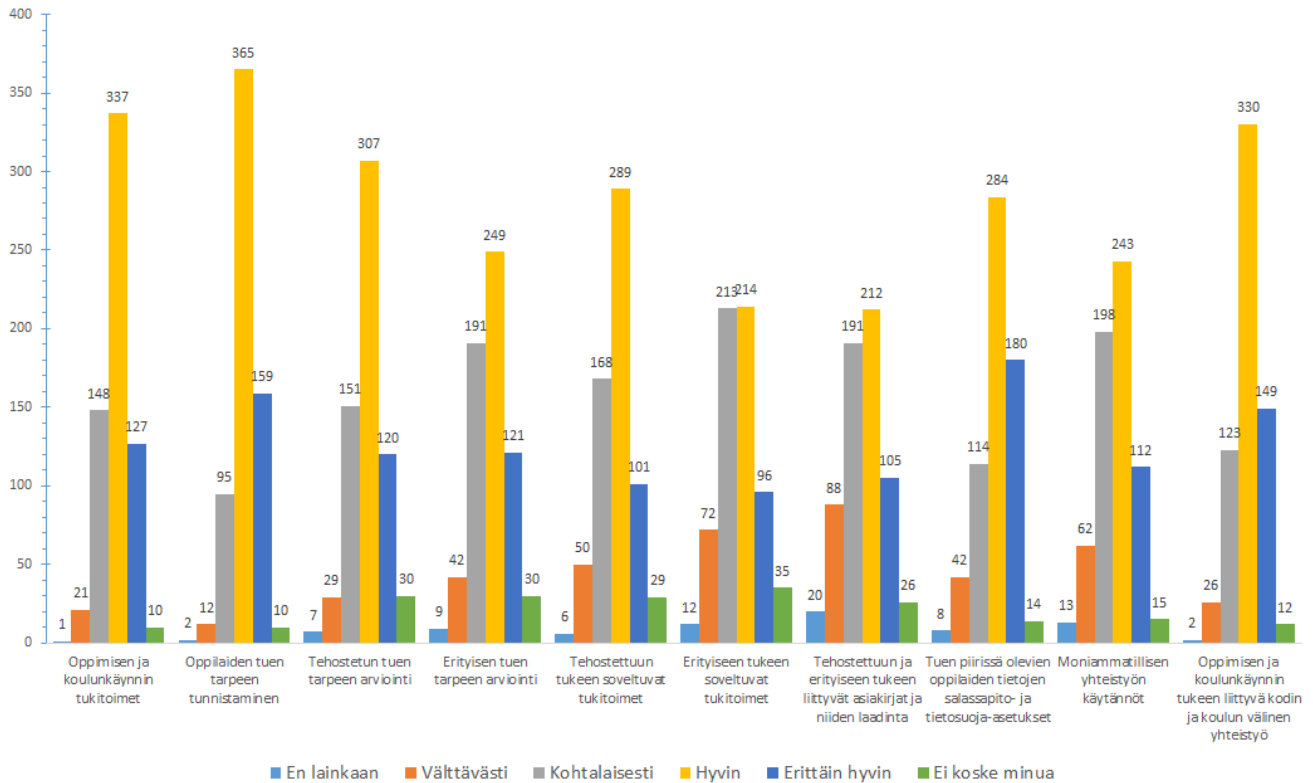
Kuvio 5.4.3 Osaaminen: Tuen piirissä olevien oppilaiden tietojen salassapito- ja tietosuoja-asetukset

Myös Oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvä kodin ja koulun välinen yhteistyö koettiin hallittavan sekä kaikkien vastaajien (Kuvio 5.4.4.) että aineenopettajien parissa.



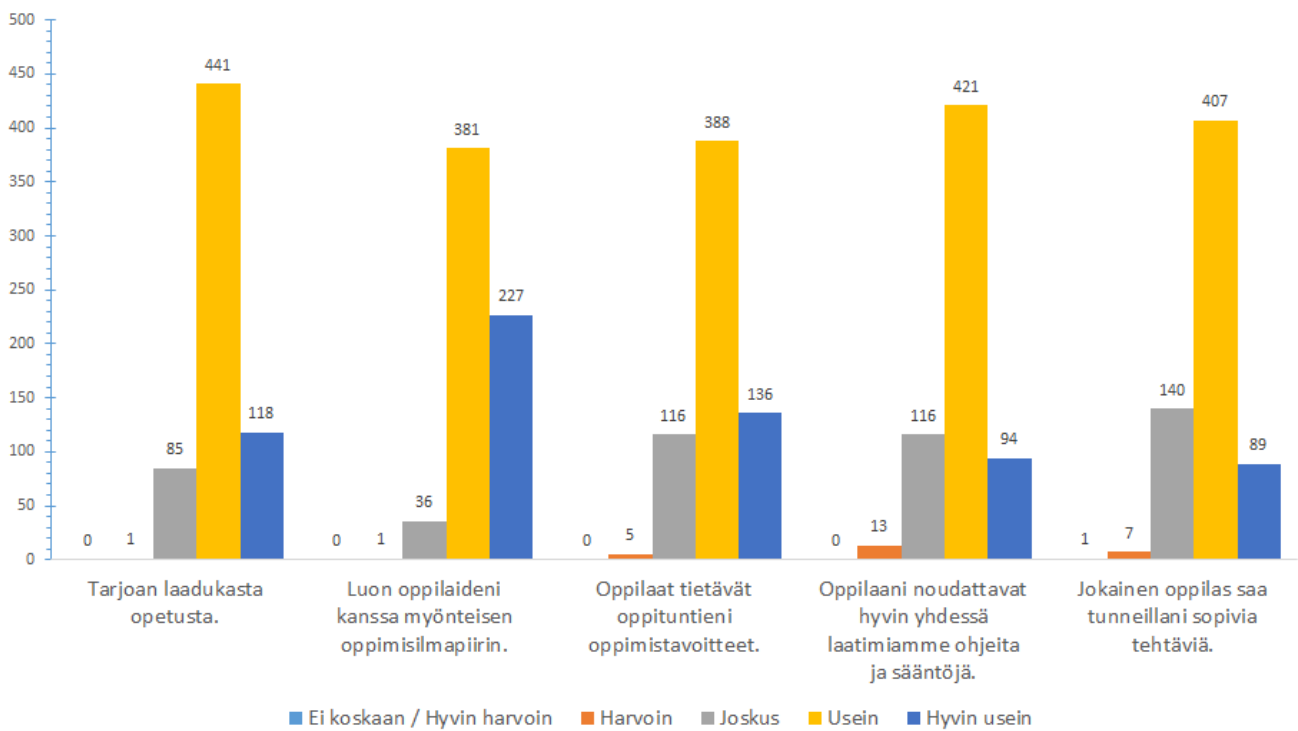
Kuvio 5.4.4 Osaaminen: Oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvä kodin ja koulun välinen yhteistyö

Seuraavilla väittämillä kartoitettiin vastaajien käsityksiä omasta osaamisestaan ja kokemuksiaan onnistumisesta opetuksen arjen tilanteissa. Tarkastelussa olivat Oppimisen ja koulunkäynnin tukitoimet, Oppilaiden tuen tarpeen tunnistaminen, Tehostetun tuen tarpeen arviointi, Erityisen tuen tarpeen arviointi, Tehostettuun tukeen soveltuvat tukitoimet, Erityiseen tukeen soveltuvat tukitoimet, Tehostettuun ja erityiseen tukeen liittyvät asiakirjat ja niiden laadinta, Tuen piirissä olevien oppilaiden tietojen salassapito ja tietosuoja-asetukset, Moniammatillisen yhteistyön käytännöt ja Oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen liittyvä kodin ja koulun välinen yhteistyö (kuvio 5.4.5).



Kuvio 5.4.5 Arvioitu osaaminen seuraavilla osa-alueilla

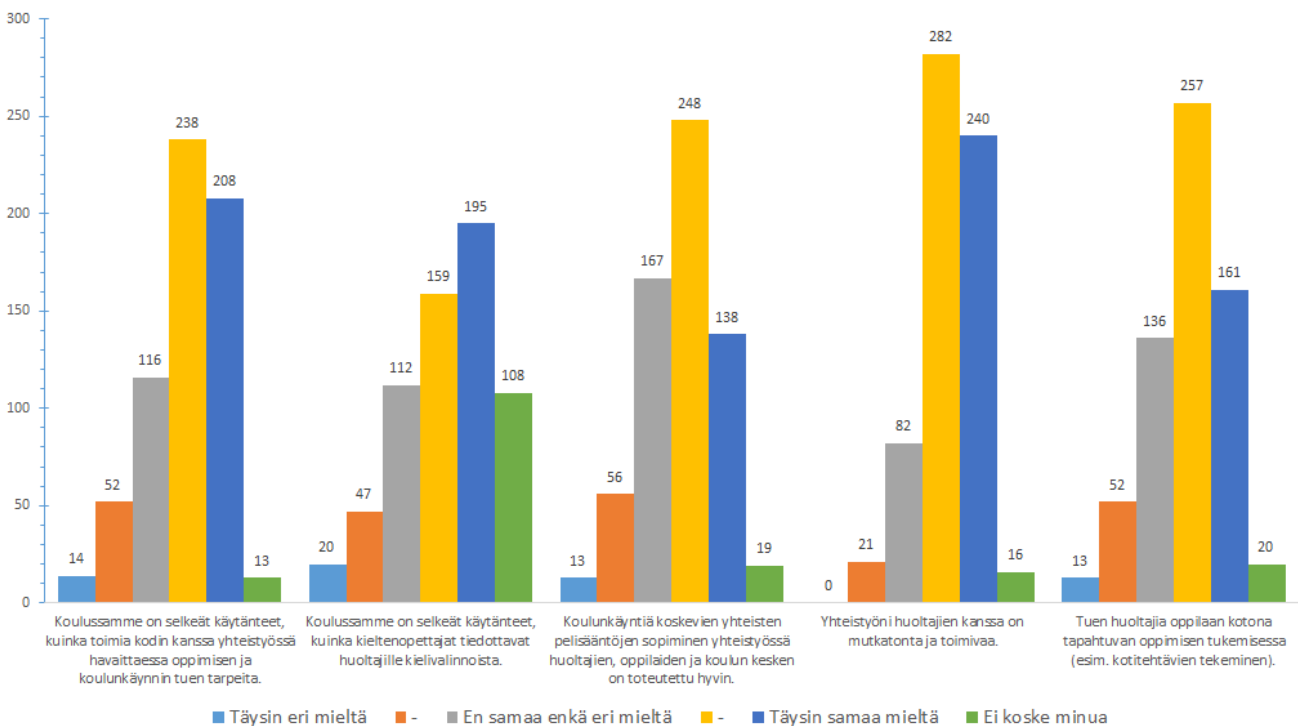
Opettajien arvioissa omasta osaamisestaan ei ilmennyt alueellisia eikä kouluasteiden välisiä eroja. Sen sijaan tilastollisesti merkitseviä eroja kaikissa kysytyissä väittämässä ilmeni niiden opettajien välillä, joilla oli opettamassaan kielessä aineopintoja ja niiden, joilla aineopintoja ei ollut. Käytännössä tämä merkitsee, että luokanopettajat kokivat hallitsevansa kaikkia tuen tarjonnan eri osa-alueita paremmin kuin aineopettajat. Jotkut erot olivat käytännössä pieniä ($\eta < 0,05$), mutta kohtalaisen voimakkaita eroja ($\eta > 0,06$) esiintyi erityisen tuen tarpeen arvioinnissa, erityisen tuen tarpeeseen soveltuvien tukitoimien tuntemuksessa, tuen piirissä olevien oppilaiden tietojen salassapito- ja tietosuojasetusten tuntemuksessa, moniammatillisen yhteistyön käytännöissä ja oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvässä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.



Kuvio 5.4.6 Arvioitu onnistuminen seuraavissa tilanteissa kielenopetuksessa yleensä:

Onnistumisuskomukset eivät vaihdelleet alueellisesti, mutta väittämistä “Jokainen oppilas saa tunneillani sopivia tehtäviä” alaluokkien opettajat olivat positiivisemmalla kannalla kuin yläluokkien opettajat.

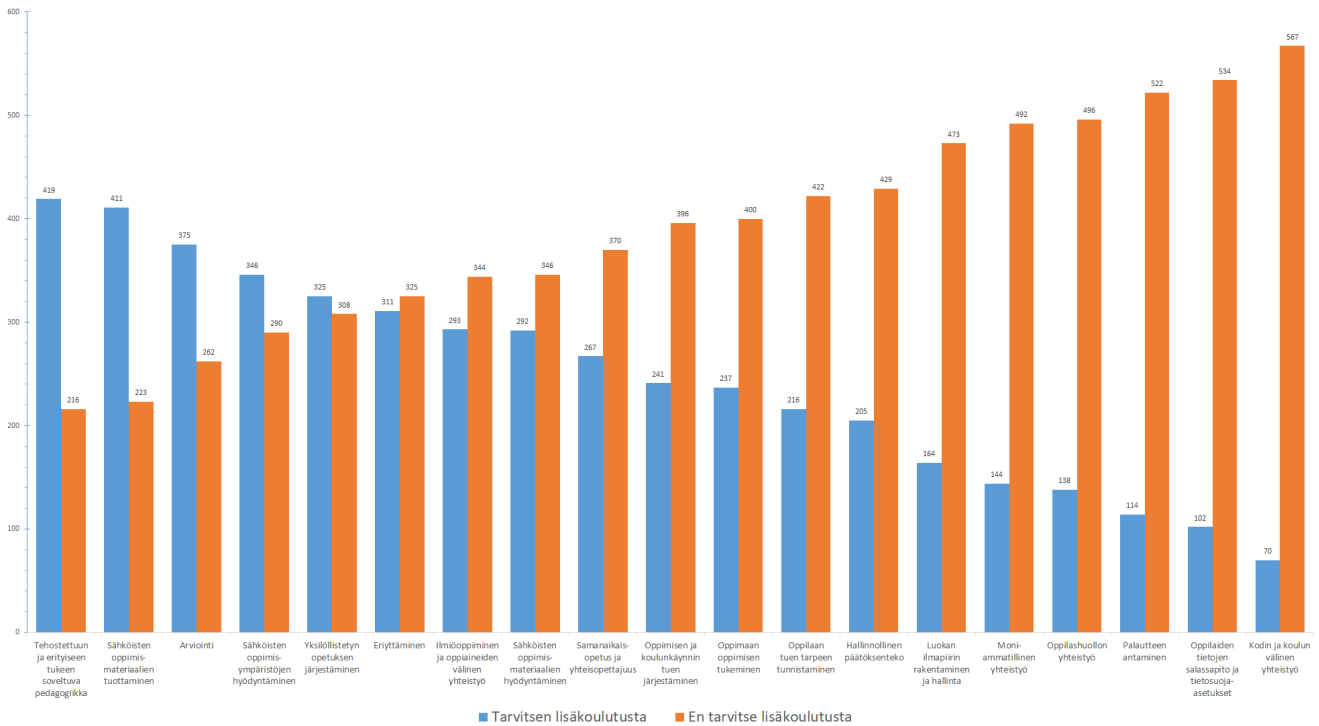
Tiedusteltiin myös opettajien käsityksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä tukiasioissa (Kuvio 5.4.7).



Kuvio 5.4.7 Kysymys: Kuinka hyvin seuraavat väittämät kuvaavat yhteistyötänne huoltajien kanssa kielenopetuksessa oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvissä asioissa?

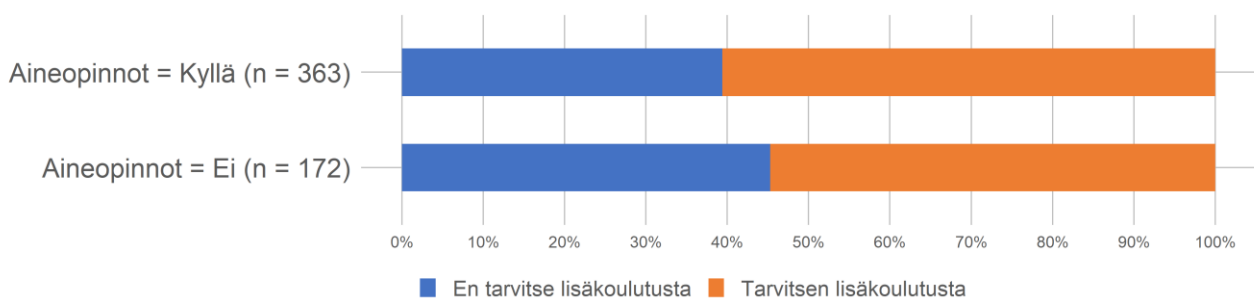
Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvissä väittämässä alueellisia eroja havaittiin kaksi. Länsi- ja Sisä-Suomen AVI-alueen vastaajat katsoivat useammin kuin Itä-Suomen alueen vastaajat, että heidän koulussaan on selkeät käytännöt, kuinka kielenopettajat tiedottavat huoltajille kielivalinnoista. Etelä-Suomen alueella taas ilmoitettiin, että huoltajia tuetaan oppilaan kotona tapahtuvassa oppimisen tukemisessa enemmän kuin Lounais-Suomessa.

Opettajia pyydettiin arvioimaan lisäkoulustarvettaan tuen eri osa-alueilla.



Kuvio 5.4.8 Arvioitu lisäkoulutuksen tarve seuraavilla osa-alueilla:

Koulun ja kodin välisessä yhteistyössä samoin kuin salassapito- ja suoja-asetuksissa ja hallinnollisessa päätöksenteossa lisäkoulutusta kaivattiin vähiten, kun taas arvioinnin lisäkoulutusta toivoi reilu enemmistö molemmista opettajaryhmistä. (Kuvio 5.4.9)



Kuvio 5.4.9 Lisäkoulutuksen koettu tarve suhteessa vastaajien aineopintoihin

Tilastollisesti merkitseviä eroja lisäkoulutuksen tarpeessa havaittiin niiden opettajien välillä, joilla oli opetusaineessaan aineopinnot (n=200) ja niiden, joilla ei ollut (n=131). Aineopintoja opiskelleet ovat

pääsääntöisesti aineenopettajan koulutuksen suorittaneita, muilla taas on luokanopettajan tai erityisopettajan tausta. Ne opettajat, joilla on aineopinnot, kaipasivat kollegojaan enemmän lisäkoulutusta seuraavilla osa-alueilla:

Oppimisen ja koulukäynnin tuen järjestäminen, eriyttäminen, tehostettuun ja erityiseen tukeen soveltuva pedagogiikka, oppilaan tuen tarpeen tunnistaminen, samanaikaisopettajuus ja yhteisopettajuus, luokan ilmapiirin rakentaminen ja hallinta, oppimaan oppimisen tukeminen, yksilöllistetyn opetuksen järjestäminen, sähköisten oppimisympäristöjen ja –materiaalien hyödyntäminen ja tuottaminen, ilmiöoppiminen ja oppiaineiden välinen yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö ja oppilashuollon yhteistyö.

Alueellisia eroja ilmeni seuraavissa koetuissa lisäkoulutustarpeissa:

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseen kaivataan enemmän lisäkoulutusta Etelä-Suomen kuin Länsi- ja Sisä-Suomen AVI-alueella. Itä-Suomen alueella arviointia ja palautteen antoa käsittelevän koulutuksen tarve koettiin suuremmaksi kuin Länsi- ja Sisä-Suomen alueella. Itä-Suomessa taas oppimaan oppimista käsittelevää lisäkoulutusta toivottiin enemmän kuin Lounais-Suomessa. Lapin alueella toivottiin muita alueita enemmän lisäkoulutusta oppilashuollon yhteistyöhön.

Kouluasteiden välisiä eroja havaittiin lisäkoulutustarpeissa, jotka liittyvät oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseen, samanaikais- ja yhteisopettajuuteen sekä yksilöllistetyn opetuksen järjestämiseen. Tuen järjestämisen ja samanaikais- ja yhteisopettajuuden koulutusta toivottiin enemmän yläkoulussa. Alakoulun opettajat katsoivat tarvitsevansa lisäkoulutusta yksilöllistetyn opetuksen järjestämisessä.

Kysymyksellä 31 kartoitettiin opettajien kokemia mahdollisia esteitä tuen oppimisen ja koulunkäynnin toteutumiselle oman koulun kielenopetuksessa. 658 mainintaa luokiteltiin ja analysoitiin.

Yleisimmin tuen toimivuuden esteenä nähtiin puutteelliset resurssit (119 mainintaa), jotka tavallisimmin liittyivät ryhmäkokoon (89 mainintaa) sekä ajan (94) ja pätevän henkilöstön puutteeseen (83) ja henkilöstön ammattitaitoon (15). Seuraavaksi useimmiten mainittiin oppilasaineksen haastavuus (55 kertaa) heterogeenisyyden, motivaation tai muiden ominaisuuksien kannalta. Yhdeksän kertaa viitattiin myös oppilaiden haastaviin kotioloihin. Erilaista tukea tarvitsevien oppilaiden lukumäärä koettiin myös usein suureksi suhteessa käytettävissä oleviin resursseihin. Tuen esteiden yhteinen nimittäjä oli useimmiten rahanpuute, joka nimettiin suoraankin 21 kertaa. Opetuksen järjestäjän rahapula selittää todennäköisimmin myös tila- ja materiaaliongelmat, joista edellisiin viitattiin 26 ja jälkimmäisiin 28 kertaa. Eriyttäviä ja digitaalisia aineistoja ei useinkaan ole varaa hankkia, ja kymmenkunta vastaajaa kertoi, että kielen työkirjoihin ei saa tehdä merkintöjä, koska niitä kierrätetään. Rajallisiin resursseihin kietoutuvat tavallaan myös työjärjestysongelmat (26 mainintaa). Opettajan kokemat puutteet omassa osaamisessa mainittiin kymmenen kertaa, kuusi kertaa todettiin oman jaksamisen rajallisuus. 33 kertaa raportoitiin tukiresurssien kohdennuksen suosivan muita aineita kuin vieraita kieliä, lähinnä äidinkieltä ja matematiikkaa.

“Paikkakunnalla ei koskaan kuule toista kotimaista ja varsinkin poikien motivoiminen opiskella ruotsia on erittäin haasteellista. Kiertävä erityisopettaja käy koululla kaksi kertaa ja 6lk:n resurssi on korkeintaan 1h/viikko ja sitä resurssia tarvitaan kipeästi myös matematiikkaan ja äidinkieleen.”

“Usein oppilailla, joilla on vaikeuksia kielenoppimisessa on vaikeuksia myös äidinkielen/suomenkielen tai matematiikan opetuksessa. Koulussamme koulunkäynnin tuki on erityisesti kohdistettu näihin aineisiin.”

Edellisten lisäksi raportoitiin kymmeniä yksittäisiä erityyppisiä ja eritasoisia ongelmakohtia lähtien alueellisesta koulutussuunnittelusta (koulun lakkautusuhka) työpaikan henkilökemioihin (erityisopettaja ei ole kiinnostunut). Erityisesti äärimmilleen viety inklusio koetteli kieltä opettavia vastaa- jia, ja sitä pidettiin usein vain peiteltyä säästötoimena, joka ei toteuta oppilaiden etua.

“Tähän mennessä inklusio on vain sanahelinää ja illuusio, todellisuudessa toteutetaan aino- astaan säästöinklusiota (pienryhmiä lakkautetaan ja kaikki oppilaat laitetaan samoihin yleis- opetuksen luokkiin, riippumatta siitä, kykenevätkö he siellä opiskelemaan vai eivät, vain ta- voitteena säästää rahaa), koska tarpeeksi resursseja ei ole.”

Huolta ilmaisiin myös lahjakkaista oppilaista, joiden erityistarpeet laiminlyödään, kun heikosti suo- riutuvien tukeminen vie opettajien ajan ja voimat. Muutama vastaaja koki myös, etteivät kan- tasuomalaiset oppilaat pääse tuen piiriin, vaikka olisivat sitä vailla, koska muualta saapuneista löytyy vieläkin heikompia.

“Entisenlaiset tasoryhmät olisivat paras tapa eriyttää. Ei se, että kaikentasoiset oppilaat ovat samassa suuressa ryhmässä. Usein heikon tai käytöshäiriöisen etu on suurempi kuin lahjakkai- den oppijoiden. Aina mennään heikkojen ehdoilla. Milloin annetaan lahjakkaille lahjakkaitten erityisopetusta?”

Nykytilannetta verrattaessa muutaman vuoden takaiseen useat vastaajat kokivat, että opetusolot ovat heikentyneet jakotuntien ja tukiopetuksen vähentyessä (“Ei kieltoa antaa tukiopetusta, mutta sanotaan, että rahaa ei ole. Sitä ei saa vanhemmille vaan kertoa”). Muutama vaati jopa tasokursseja takaisin.

Pientä ristivetoa esiintyi eri opettajakategorioiden rooleista kielten opettajina:

“Mielestäni on luokanopettajan aliarvioimista, jos luokanopettaja ei voi opettaa omalle eka- luokalleen varhennettua englantia, mikäli tämä itse on motivoitunut ja kiinnostunut sitä opet- tamaan.”

“Esteenä on se, että moni erityisluokanopettajista opettaa kieliä, vaikka eivät ole mitenkään motivoituneita tai kiinnostuneita opettamaan kieltä.”

“Kieliä opettaa myös ne opettajat, joilla ei ole kielestä edes sivuainetta.”

“Koulussamme ja kaupungissamme on liian vähän päteviä kielten opettajia. Alakouluissa luo- kanopettajat hoitavat opetuksen (en tiedä, onko edes selvitetty mahdollisuutta saada kielten tunnit aineenopettajille)”

“Koen laaja-alaisena erityisopettajana, ettei taitotasoni riitä vieraiden kielten erityisopetuk- seen. Olen enemmän perehtynyt äidinkielen ja matematiikan oppimisvaikeuksiin. Kieltenopet- tajat eivät reagoi haasteisiin ja anna tarvittavaa tukiopetusta riittävän ajoissa.”

Kouluarjen kiire ja kaaosmaisuus kuultavat seuraavassa kommentissa:

“Arjen kiire ja suunnitelmien paljous. Olennaiseen on vaikea keskittyä, kun on niin paljon sälää. Resurssiopettajien ja muiden tukeen ei voi luottaa, koska arjessa voi tapahtua paljon odottamatonta.”

Lopuksi koruton kaiku eräältä etäisemmältä maankolkalta:

“Ei meidän pikkukylässämme ole aitoa ja järeää pedagogista osaamista ja vastuunottoa, eikä kukaan oikein tiedä mihin olemme menossa. Itse olen kouluttautunut osin työajalla mutta myös vapaa-ajalla, ja minulla on periaatteessa paljon tietoa ja osaamista, mutta en saa sitä sovellettua käytäntöön. Tämä siksi että on niin julmetunmoinen kiire koko ajan (opetan myös lukiossa ainoana opettajana 25-30 oppilaan ryhmiä) eikä ole tilaisuutta yhdessä tehdä aitoja pedagogisia keskusteluja ja linjanvetoja. OPH järjestää koulutuksia Helsingissä, ei meillä ole varaa sinne lähteä. Onneksi AVI ja yliopisto jotain saavat aikaan. Olemme mielestäni syrjäytyneet oppimisen ja koulunkäynnin suhteen. Ei tietokoneita, eikä myöskään pedagogista osaamista uuden OPSin kanssa. Tätä ei vaan saisi sanoa ääneen.”

Todettakoon kuitenkin, että 15 vastaajaa ei keksinyt mitään estettä tuen toimivuudelle eli jossakin asiat ovat sentään hyvin.

Tuen toimivuutta edistävät seikat ovat luonteeltaan käänteisiä edellisessä kysymyksessä kuvatuille esteille. Monet vastaajat totesivatkin tämän yksikantaan toivomalla lisää resursseja, joita koulusta puuttuu. Kysymyksellä haettiin kuitenkin enemmän toteutuneita käytänteitä ja niitä tukevia tekijöitä, joista voittopuolisesti tärkeimmäksi koettiin monisuuntainen ja -tasoinen yhteistyö. 476 analysoidusta maininnasta 78 kohdentui onnistuneeseen yhteistyöhön erityisopetukseen erikoistuneen henkilöstön kanssa, 75 opettajakollegojen tai koulun muun henkilöstön kanssa, ja 22 kertaa nostettiin esiin yhteistyö oppilaiden kotiväen kanssa. Erityisopettajan tai erityisluokanopettajan osaamista tai vuorovaikutustaitoja kiiteltiin 14 kertaa. Yhteistyön tärkeäksi määrittäjäksi osoittautui monesta osatekijästä rakentuva suotuisa ”ilmapiiri”, joka mainittiin 47 kertaa. Ilmapiiriä ja vuorovaikutuksen laatua kannattelevina tekijöinä yksilöitiin muiden muassa henkilökemia, esimiehen tuki, avoin keskustelu, yhtenäiset toimintatavat, tasa-arvoinen kohtelu, opettajien pyyteetön paneutuminen työhönsä, hyvä tiedonkulku, oppilastuntemus, ripeät toimenpiteet ongelmien ilmaantuessa, oppilas- huoltohenkilökunnan asiantuntemus, koulun pieni koko, joustavuus sekä yksilön että toimintakulttuurin piirteinä, hyvän käytöksen vaatimus, toiminnallisuus, selkeä työnjako ja motivoitunut, usein myös kokenut henkilöstö.

Teknisempinä asioina, jotka tosin kytkeytyvät myös edellä mainittuihin työyhteisöllisiin tekijöihin, mainittiin ryhmäkoot (45 kertaa) ja erilaiset samanaikaisopetusratkaisut, joilla mahdollistettiin ryhmien jakaminen ja erityisopetusta tuntevan henkilöstön läsnäolo mahdollisimman monissa opetus- tilanteissa. Näiden koettiin parantavan myös tuen kohdennusta sitä eniten tarvitseville. Erityisesti tukiope- tus, jakotunnit ja pienryhmät nähtiin tehokkaina tapoina vastata yksilöllisiinkin tukihaastei- siin. Digitaalisten opetusmateriaalien ja -välineiden saatavuus edisti vastaajien mielestä suuresti tu- kitoimia, samoin kouluttautumismahdollisuudet ja innostavat kansalliset ja kansainväliset hankkeet ja niihin saatu rahoitus.

6 Varhennettu kieltenopetus

Kaisa Hahl & Tanja Samulin

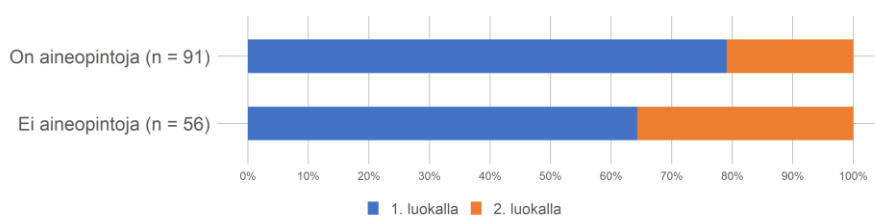
Tämä luku käsittelee varhennetun kieltenopetuksen toteutusta ja tukea aineistoilla, jotka perustuvat opettajille osoitettuihin kyselyihin. Varhennetulla kieltenopetuksella viitataan ensimmäisen vieraan kielen, eli A1-kielen, opetukseen ensimmäiseltä tai toiselta vuosiluokalta alkaen.

Varhennettua kieltenopetusta toteuttavien opettajien kyselylomake sisälsi kysymyksiä varhennetun käytännön toteutuksesta heidän kouluissaan, opetustilanteiden käytänteistä ja opettajien toiveista. Lisäksi esitettiin kysymyksiä opettajien koulutus- ja opetustaustasta. Keskeisiä tarkastelun kohteita analyysissä olivat työtavat, joilla opettajat toteuttivat varhennettua kieltenopetusta, sekä opetuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyvät tavat ja tarpeet luokahuonekontekstissa opettajien näkökulmasta katsottuna.

Luvun alussa luodaan yleiskatsaus varhennetusta kieltenopetuksesta opettajavastaajien kesken. Opettajien kyselyn tulokset antavat yleiskuvan varhennetun kieltenopetuksen toteutuksesta ja tarpeista, joka on Suomessa vielä varsin uusi ilmiö. Tuloksia vertaillaan osittain kahden ryhmän välillä, jotka ovat kielen aineopintoja suorittaneet opettajat ja opettajat, jotka eivät aineopintoja ole suorittaneet.

6.1 Varhennetun kieltenopetuksen kyselyn vastaajat ja opetusryhmät

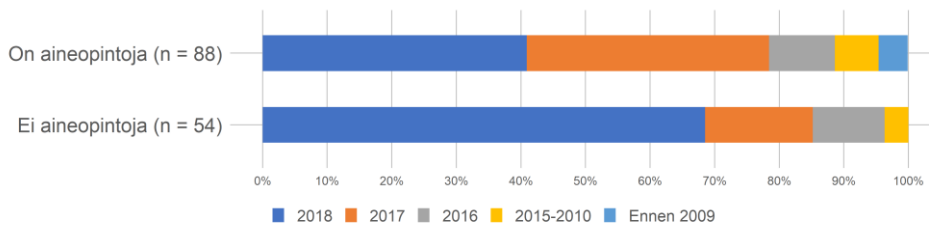
Koko opettajakyselyyn vastasi 842 vastaajaa. Suurin osa vastaajista (n=746 eli 88,6 %) opetti kieliä vuosiluokilla 1–9, ja vain 96 opettajaa (11,4 % vastaajista) opetti kieltenopetuksesta pelkästään varhennettua kielen oppimäärää vuosiluokilla 1–2. Varhennettua kieltenopetusta käsittelevään kyselyosion alkukysymykseen (opettaako varhennettua vai ei) vastasi 671 vastaajaa, joista 25 % eli 168 vastaajaa ilmoitti opettavansa varhennetussa kieltenopetuksessa 1. ja/tai 2. luokalla. Tässä luvussa käsitellään siis näiltä 168 vastaajalta saatua aineistoa (joissain kysymyksissä vastaajia on kuitenkin vähemmän). Näiden vastaajien kouluissa varhennettu kieltenopetus alkoi 1. luokalla 74 % kouluista ja 2. luokalla 26 % kouluista. Kun varhennettua kieltä opetti kielen aineopintoja suorittanut opettaja, alkoi varhennettu kieltenopetus kyseisessä koulussa useammin jo 1. luokalla 2. luokan sijaan (Kuvio 6.1.1).



Kuvio 6.1.1 Varhennetun kieltenopetuksen aloitus koulussa joko 1. tai 2. luokalla.

Ylivoimaisesti suurin osa vastanneista ilmoitti opettaneensa varhennettua vasta vuodesta 2018 alkaen, ja toiseksi suurin ryhmä oli vuonna 2017 varhennetun opetuksen aloittaneet. Suurin osa vastaajista siis on opettanut varhennettua vasta varhennetun kieltenopetuksen kärkihankkeen alkessa. Vuosina 2010–2015 tai ennen 2009 aloittaneet olivat selvä vähemmistö. Tulos kuvaa tämänhetkistä tilannetta, jossa varhennettu kieltenopetus on laajana ilmiönä uusi maassamme, ja monet

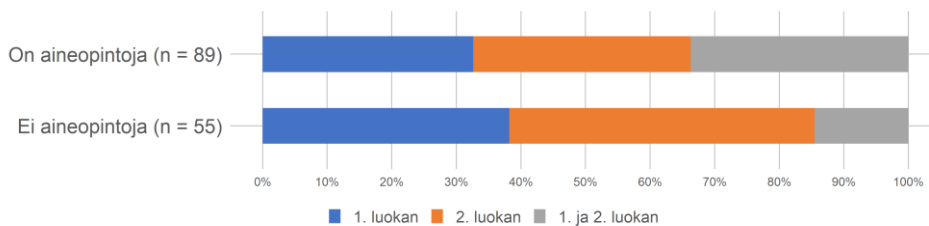
opettajat ovat uudenlaisten tilanteiden edessä. Kun opettaja on suorittanut opettamansa kielen aineopintoja, hän on todennäköisimmin aloittanut varhennetun kielen opetuksen aikaisemmassa vaiheessa (Kuvio 6.1.2).



Kuvio 6.1.2 Varhennetun kielen opetuksen aloitus

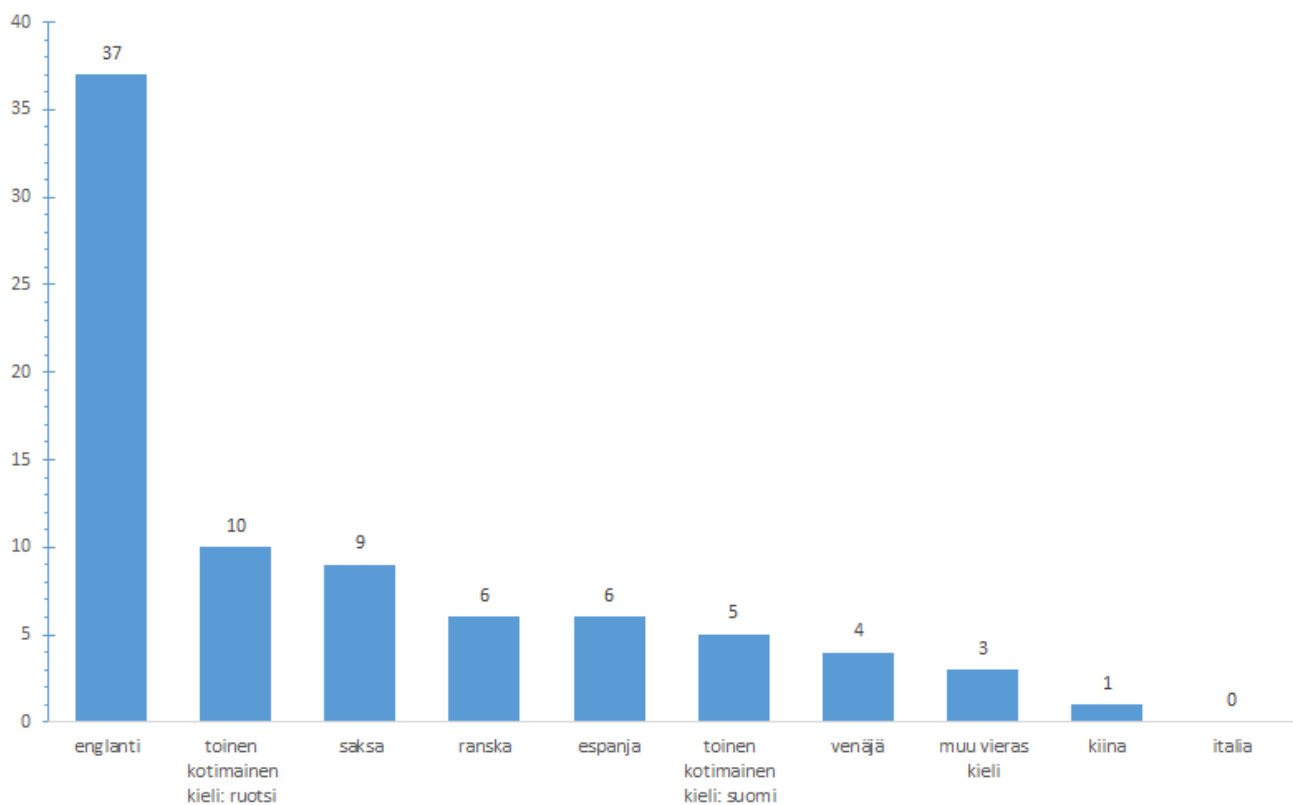
Suurin osa luokanopettajista ilman kielen aineopintoja (68 %) oli aloittanut varhennetun kielen opetuksen vasta vuonna 2018. Ennen vuotta 2009 vain aineopintoja suorittaneet opettajat olivat opettaneet varhennettua kieltä. Aineisto siis osoittaa, että kielen aineopintoja suorittaneet opettajat ovat olleet edelläkävijöitä varhennetun kielen opetuksessa.

Vastaajista suurin osa opetti varhennettua kieltä vain 2. luokalla (Kuvio 6.1.3). Kielen aineopintoja suorittaneiden opettajien kesken opetus jakautui tasaisesti siten, että kolmannes vastaajista opetti varhennettua kieltä vain 1. luokalla, kolmannes vain 2. luokalla ja kolmannes sekä 1. että 2. luokalla.



Kuvio 6.1.3 Varhennetun kielen opetus joko vain 1. tai 2. luokalla tai sekä 1. ja 2. luokalla.

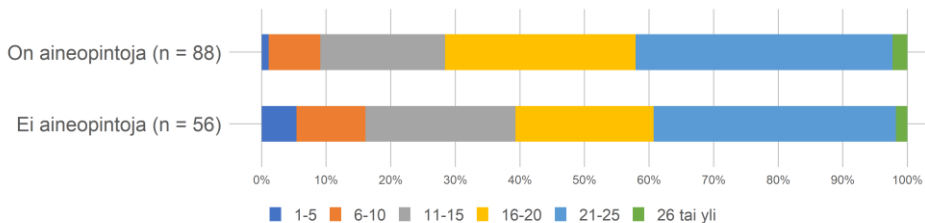
Koulutuksen järjestäjille osoitetun kyselyn mukaan englanti oli ehdottomasti suosituin kieli varhennetussa kielenopetuksessa kunnissa (Kuvio 6.1.4). Seuraavina olivat toinen kotimainen kieli ruotsi ja saksa.



Kuvio 6.1.4 Opetuksen järjestäjien vastaukset kunnissa opetettavista varhennetuista kielistä

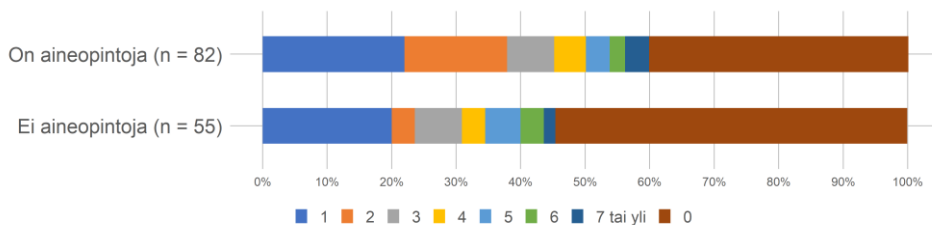
6.2 Opetusryhmät varhennetussa kielenopetuksessa

Vastaajilta kysyttiin myös opetusryhmien kokoa (Kuvio 6.2.1). Ryhmäkokoja tarkastellessa huomattavaa oli ajoittainen ryhmien pienuus (vähemmän kuin 16 oppilasta). Suurin osa ryhmistä oli kuitenkin sellaisia, joissa on vähintään 16 oppilasta mutta vähemmän kuin 26. Erityisesti pienten lasten kieltenopetuksessa reilu 20 oppilaan ryhmät ovat todella isoja. Opettajien kielen aineopinnoilla ei ollut yhteyttä ryhmien kokoon.



Kuvio 6.2.1 Oppilasryhmien koko

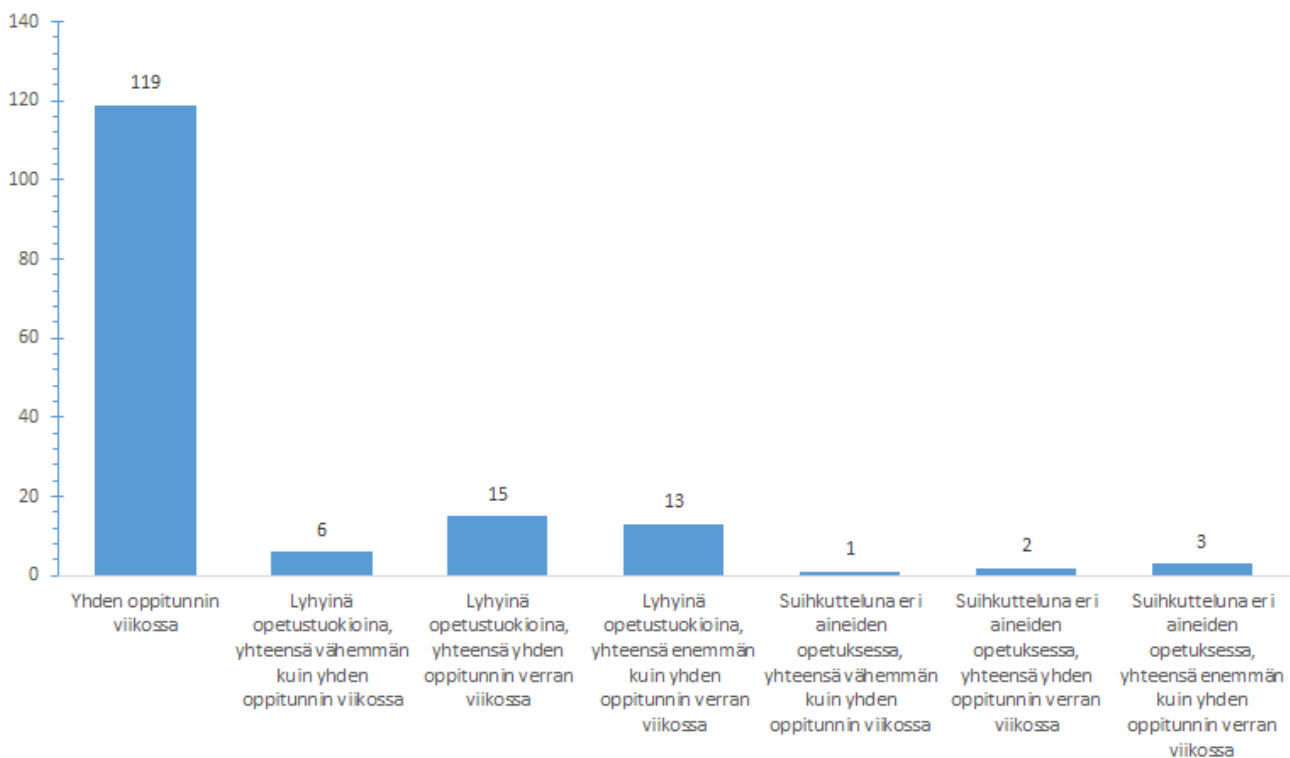
Vastaajat ilmoittivat, että noin puolessa opetusryhmiä ei ollut mukana ollenkaan S2-oppilaita (Kuvio 6.2.2). S2-oppilaita näytti olevan enemmän aineopintoja suorittaneiden opettajien opetusryhmissä, joissa puolessa oli enintään neljä S2-oppimäärää suorittavaa oppilasta mukana.



Kuvio 6.2.2 S2-oppimäärää suorittavien oppilaiden lukumäärä luokassa

6.3 Opetuksen toteutustavat varhennetussa kielenopetuksessa

Opettajilta kysyttiin, millä tavoilla he toteuttivat viikoittaista varhennetun kielen opetustaan. Ylivoi-maisesti suurin osa opettajista vastasi opettavansa varhennettua kieltä yhden kokonaisen oppitun-nin viikossa (Kuvio 6.3.1).



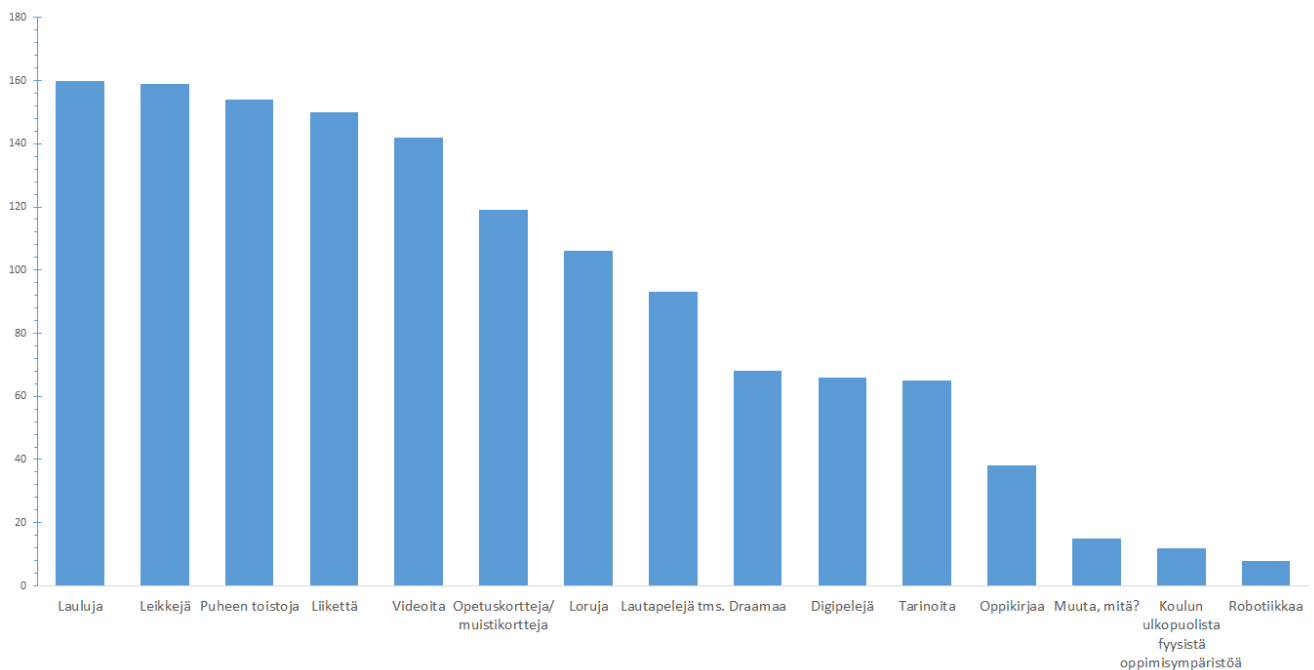
Kuvio 6.3.1 Varhennetun kielenopetuksen toteutustavat omassa ryhmässä

Muita kyselyssä olleita kielenopetuksen toteutustapojen vaihtoehtoja, kuten viikon mittaan järjestettyjä lyhyitä opetustuokioita tai muiden aineiden opetukseen yhdistettyä kielisuihkuttelua toteutettiin selvästi vähemmän. Vastauksista kävi myös ilmi, että aineopintoja opettamassaan kielessä suorittaneet vastaajat järjestivät opetuksensa yhden kokonaisen viikoittaisen oppitunnin muodossa useammin kuin he, jotka eivät olleet suorittaneet aineopintoja. Jälkimmäinen ryhmä toteutti suhteessa enemmän lyhyitä opetustuokioita. Tämä sama ryhmä toteutti myös hieman enemmän kieli-suihkuttelua kuin vastaajat, joilla oli aineopintoja. Luokanopettajilla on mahdollisuus toteuttaa useita lyhyitä opetustuokioita ja suihkuttelua enemmän opetusryhmänsä kanssa, kun he ovat ryhmän kanssa koko viikon. Tilanne aineenopettajilla on eri, kun heillä on monta opetusryhmää ja opetuksen jakaminen lyhyempiin opetustuokioihin ei ole yhtä helposti järjestettävissä.

Opetustilanteissa käytetyn kielen osalta vastauksissa oli myös hajontaa. Hieman yli puolet vastanneista käytti oppitunneillaan sekä kohdekieltä että koulun opetuskieltä yhtä paljon. Enimmäkseen koulun opetuskieltä oppitunneillaan käyttäviä oli noin neljäsosa vastanneista, ja enimmäkseen kohdekieltä käyttäviä hieman tätä vähemmän. Kysymys toi esiin eroja aineopintoja suorittaneiden ja niitä suorittamattomien opettajien välillä: aineopintoja suorittaneet valitsivat vaihtoehdot “ainoas-taan kohdekieltä” (4 %) ja “enimmäkseen kohdekieltä” (20 %) huomattavasti useammin kuin muut opettajat (2 % ja 7 %). Sen sijaan aineopintoja suorittaneissa yksikään vastaaja ei ilmoittanut käyttävänsä tunneilla ainoastaan koulun opetuskieltä. Aineopintoja suorittamattomien vastaajien ryhmässä muutama (2 %) valitsi tämän vaihtoehdon eli he eivät puhuneet kohdekieltä kielen tunnilla ollenkaan. Nämä tulokset siis näyttävät, että kielen aineopinnoilla on positiivinen vaikutus siihen, kuinka paljon kohdekieltä opettaja tunnilla puhuu. Aiemmat tutkimukset myös painottavat, että varhennetun kielen opetuksessa ovat keskiössä opettajan vahva kielitaito ja lasten ikäkaudelle sopivat työtavat (Enever 2015).

6.4 Varhennetun kielen oppitunneilla käytetyt työtavat ja materiaalit

Varhennetun kielen oppitunneilla käytetyt työtavat ja materiaalit olivat moninaiset. Kyselyn vaihto-ehdoista suosituimmat olivat laulut ja leikit, joita hyödynsivät käytännössä kaikki vastaajat (Kuvio 6.4.1). Puheen toistoja, liikkeitä ja videoita käytettiin niin ikään laajalti. Loruja, opetuskortteja ja lautapelejä hyödynsivät yli puolet vastanneista, kun taas tarinoita, draamaa ja digipelejä käytti noin kolmasosa opettajista. Vähemmän käytettyjä työtapoja olivat robotiikka ja koulun ulkopuolelle suuntautuvat retket ja vierailut.



Kuvio 6.4.1 Varhennetun kielen opetuksessa käytettyjä työtapoja/materiaaleja

Valmiiden vaihtoehtojen lisäksi vastauksissa mainittiin muutamaan otteeseen piirtäminen, askartelu, monisteet, toiminnalliset tehtävät ja taustamusiikin käyttö keskittymisen tehostamiseksi. Lisäksi vastaajat mainitsivat käsinuket, metsäkoulun, kotitalousluokassa vierailun, laulupiirtämisen ja keskusteluharjoitukset.

6.4.1 Tyypillinen varhennetun kielen opetustuokio

Vastaajia pyydettiin kuvaamaan tyypillistä varhennetun kielen opetustuokiota ja he kuvasivat oppituntejaan monin eri tavoin. Useissa vastauksissa toistuivat kuitenkin samankaltaiset elementit, kuten laulaminen, leikkiminen ja erilaiset toiminnalliset ja liikunnalliset aktiviteetit. Videoita ja musiikkia hyödynnettiin kulttuuriin tutustumisen työkaluina ja suullisen ilmaisun tärkeyttä painotettiin. Oppilaiden mielenkiintoa pidettiin yllä draaman ja tarinallisuuden avulla ja moni kertoi rakentavansa oppitunnin jonkin ajankohtaisen teeman, kuten vuodenajan tai juhlapyhän ympärille.

Vastaajat antoivat paljon hyviä esimerkkejä toimivista työtavoista varhennetun kielen luokassa. Jotkut opettajat käyttivät opetuksessa apuna maskottia lasten mielenkiinnon ylläpitämiseksi. Leikit ja toiminnalliset harjoitukset koettiin myös hyväksi.

Tervehdykset, maskotti mukana koko tunnilla ja toiminnassa. Alkuleikkilaulu, jossa mukana liikeverbejä. Tutustutaan uuteen aihepiiriin kuvakortein, laulujen avulla ja etukäteistietoja kysellen. Harjoitellaan sanastoa toistaen, liikkuen ja leikkien. Monisteen avulla tunnistamistehtäviä ja mahdollisesti askartelua. Loppulaulu ja maskotin hyvästely.

Pehmokani kertoo tunnin aiheen, käymme harjoiteltava asiaa loruin, lauluin ja toiminnallisten harjoitusten avulla läpi, joskus teemme väritys/ kuvamonistetehtäviä (kaikki ryhmän oppilaat eivät osaa vielä lukea). Jokaisella tunnilla on liikkumista, loruja/lauluja, paritehtäviä ja rauhallisen työn hetki.

Vastaajat toivat myös esille, miten he käyttävät opetuksessa apuna muun muassa kuvia, videoita ja piirtämistä. Kielen suullistamiseen käytetään toistoa, lauluja, loruja ja toiminnallisuutta.

Piirrämme vihkoon uusia sanoja, leikimme leikkejä näillä uusilla sanoilla siten että oppilaat käyttävät niitä puheessa, laulamme ruotsinkielisiä laululeikkejä / lorutteleme.

Tutustumme uusiin sanoihin kuvien ja kuvien oheen kirjoitettujen sanojen avulla: Näytän kuvat ja sanat dokumenttikameralla. Oppilaat toistavat sanat ja värittävät kuvat. Samojen sanojen käyttäminen lyhyissä lauseissa: Sanon esimerkkilauseita ja oppilaat toistavat omaa mielipidettään koskevat lauseet tai sanovat omia mielipiteitään parilleen tai luokassa kierellen. Muistipeli tms. korteilla tai bingopeli. Aiheeseen liittyvä laulu tai leikki.

Tunneilla on yleensä jokin teema, esim. oman nimen kertominen/värit/numerot ja teemme erilaisia harjoituksia teemaan liittyen. Tuntiin liittyy yleensä esim. laulua, opettajajohtoinen pätkä, toiminnallista tekemistä ja värittämistä tmv. Moniste.

Katsomme videolta englantilaisen kummimme kertomaa materiaalia esim. värit, numerot, aakkoset - laulamme/leikimme sanojen kanssa - piirrämme/väritämme sanoja - opetlemme ääntämistä

Joidenkin vastaajien esimerkeistä tulee myös ilmi, että opetuksessa käytetään oppikirjaa ja opetus vastaa muutenkin perinteisempää kieltenopetusta, jossa esimerkiksi kielen rakenteella on suuri merkitys:

Aloitamme uuden kappaleen kuuntelulla, suomennamme sen, kuuntelemme uudestaan, teemme taululla yhdessä sanojen suomentamistehtävän. Tämän jälkeen tutustumme kuvasanastoon, laulamme sanastoon liittyvän laulun useampaan kertaan ja teemme erilaisia toiminnallisia harjoituksia. Lopetamme usein parin kanssa pelattavaan peliin.

Laulamme, pelaamme, leikimme, opettelemme tiettyä rakennetta ensin yhdessä, sitten opettajajohtoisella aktiviteetilla jonka jälkeen oppilaat harjoittelevat asiaa vielä parin kanssa ja kertaus seuraavalla tunnilla. Nostan myös jatkuvasti esiin sanoja ja rakenteita, joita on harjoiteltu esim. jo 1.luokalla. Puhun paljon englantia. En korjaa oppilaan ääntämistä. Rohkaisen heitä englannin käyttöön.

6.4.2 Varhennettuun sopivat työtavat

Opettajilta kysyttiin myös, mitkä työtavat he ovat kokeneet sopivimmiksi varhennetussa kieltenopetuksessa ja mitkä tekijät vaikuttavat eniten työtavan valintaan. Opettajilla oli paljon ehdotuksia sopiviksi työtavoiksi tai -muodoiksi, joissa nousi esille erityisesti oppilaiden aktivoittaminen ja toiminnallisuus, oppilaiden mielenkiinnon ylläpitäminen, kielen suullistaminen ja vaihtelevuus, mutta myös toistot ja konkretia:

- Laulut, leikit, lorut, pelit, videot, väritystehtävät
- Toiminnalliset työtavat
- Oppilaita kiinnostavat materiaalit
- Monipuolisuus, vaihtelevuus
- Sanojen ja lauseiden toistaminen, oppilaiden omien mielipiteiden ilmaisu
- Kaikki suullista kielitaitoa edistävät työtavat
- Rutiinit, toistot
- Konkreettiset esineet
- Parityöt
- Taitavampien oppilaiden käyttäminen opettajina

Opettajat toivat vastauksissaan esille myös sen, että he näyttivät panostavan tuntien suunnitteluun ja oppilaiden ehdoilla työskentelyyn. Monet työtavat myös vaativat opettajan ”heittäytymistä” aiheeseen ja oman innostuneisuuden osoittamista. Tässä esimerkkejä opettajien omasta työskentelystä tunnilla:

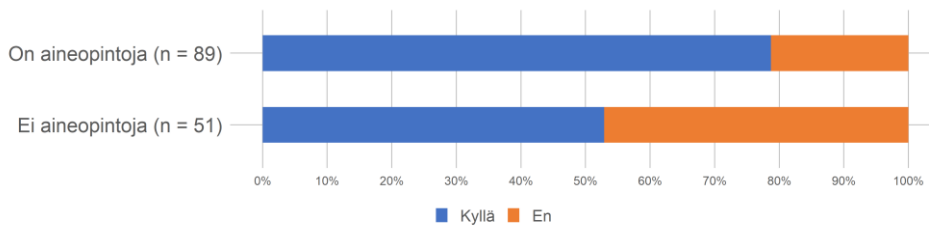
- Itsensä likoon laittaminen, huumori, rento ote ja hauskanpito, innostuneisuus
- Ajankohtaiset teemat (Halloween, joulukuuk, jne.)
- Internetin hyödyntäminen materiaalin etsinnässä
- Mallintaminen
- Opettajajohtoiset suulliset kuuntele-toista -tehtävät
- Nopeat siirtymät, lyhyet tehtävät
- Tarinallisuus (esim. mennään piknikille, keitä siellä on mukana, mitä syödään?)

Vastaajien mielestä työtavan valintaan vaikuttavat erilaiset tekijät kuten luokkatilan rajoitteet, oppilaiden vireystila, suuri oppilasmäärä tai oppilaiden ominaisuudet. Suuri oppilasmäärä ja pieni luokkatila hankaloittavat liikettä vaativien pelien toteuttamista. Vilkas ryhmä sen sijaan aiheuttaa sen, että opettaja ei voi tehdä kovin paljon toiminnallisia harjoitteita, koska ”homma menee härdelliksi ja meteli todella kovaksi”. Näin leikkiä ja rauhoittumista täytyy olla sopivassa suhteessa. Työtavan valintaan vaikuttavat vastaajien mukaan myös oppilaiden keskittymiskyky ja mahdolliset riidat. Jotkut opettajat mainitsivat myös, että työtavan valintaan vaikuttavat saatavilla olevat materiaalit (mm. ei kirjoja käytössä) ja oppilaiden ikätaso (ei vielä luku- ja kirjoitustaitoa). Jotkut opettajat olivat

kokeneet, että avustajan mukanaolo luokassa on hyödyllistä ja aineopettajan mielestä oman luokanopettajan läsnäolo myös rauhoittaa.

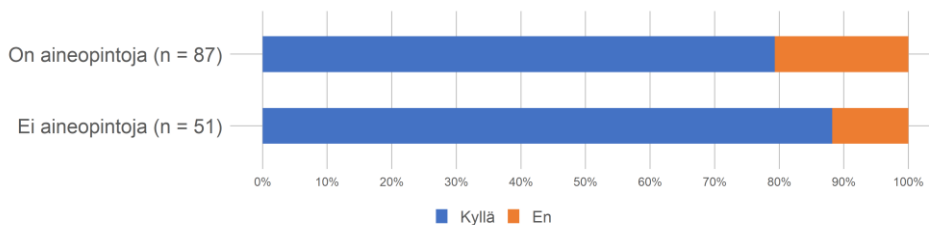
6.5 Varhennetun kieltenopetuksen täydennyskoulutus

Opettajilta kysyttiin myös heidän mahdollisesta osallistumisestaan varhennetun kieltenopetuksen täydennyskoulutukseen. Lisäksi tiedusteltiin heidän halukkuuttaan osallistua varhennetun kieltenopetuksen täydennyskoulutukseen tulevaisuudessa. Yleisesti on todettavissa, että reilu puolet vastaajista oli jo osallistunut täydennyskoulutukseen (Kuvio 6.5.1).



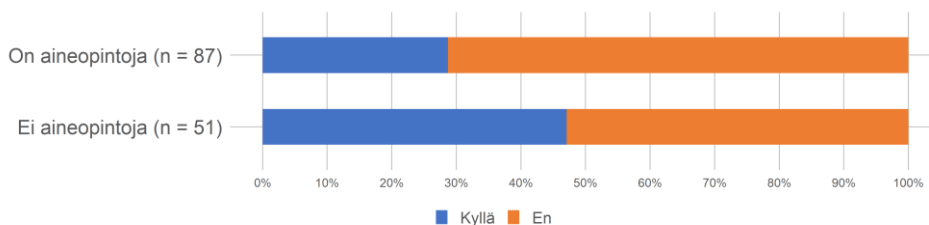
Kuvio 6.5.1 Osallistuminen varhennetun kieltenopetuksen täydennyskoulutukseen

Huomattavaa oli myös, että opettamastaan kielestä aineopintoja suorittaneet olivat hankkineet täydennyskoulutusta useammin kuin ne opettajat, joilla ei ollut aineopintoja opettamastaan kielestä (Kuvio 6.4.3.1). Opettajat, jotka eivät olleet suorittaneet kielen aineopintoja ilmaisivat halunsa täydennyskoulutukseen hieman aineopintoja suorittaneita opettajia hanakammin, mutta halu osallistua täydennyskoulutukseen oli molemmilla ryhmillä korkea (Kuvio 6.5.2).



Kuvio 6.5.2 Halu osallistua varhennetun kieltenopetuksen täydennyskoulutukseen

Sen sijaan hieman ristiriitaista on, että suurin osa vastaajista koki, että he eivät kuitenkaan tarvitse lisätietoa tai -taitoa johonkin varhennetun kieltenopetuksen kysymykseen/asiaan (Kuvio 6.4.3.3).



Kuvio 6.5.3 Tarve saada lisätietoa tai -taitoa johonkin varhennetun kieltenopetuksen kysymykseen/asiaan

Osa vastaajista kuitenkin esitti toiveita täydennyskoulutuksen sisällön osalta. Täydennyskoulutuksen sisältöä toivottiin hyvin monelta eri alueelta niin opetusmenetelmien, materiaalien kuin ryhmänhallinnan osalta. Mainituksi tulivat yleisen tason alkuopetuksen periaatteet ja tiedon kartuttaminen varhennetun kielenopetuksen ikätason oppimisprosessista. Aineenopettajankoulutus sai myös kritiikkiä siitä, että se painottuu yläkouluun ja lukioon eikä anna riittävästi eväitä alkuopetuksen kielenopetuksesta.

Kielenopetus alkuluokilla. Opettajankoulutus (en ole luokanopettaja) ei anna tähän valmiuksia.

Lisäkoulutusta ryhmänhallintataitoihin ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen: aineenopettajan pedagogiset opinnot eivät käsitelleet näitä asioita riittävästi, sillä opetusharjoittelujaksot sijoittuvat yleensä yläkoulu- ja lukioasteelle. Osa-aikaisena ja sivutoimisena tuntiopettajana en ole myöskään kokenut saavani koululta tarpeeksi perehdytystä edellä mainittuihin asioihin.

Oppitunnin rakentamiseen ja työrauhan ylläpitoon sekä oppilaiden välisten riitojen ennaltaehkäisyyn toivottiin eväitä. Käytännön ohjeita toivottiin ääntämisen opettamiseen sekä laulujen ja lozurien hyödyntämiseen opetuksessa. Myös opetussuunnitelmatekniset seikat herättivät huolta. Osa opettajista toi esille myös epätietoisuuden siitä, miten kielenopetuksen sisältö tai tavoitteet muuttuvat varhennetun kielen osalta.

Siihen, mitä muutoksia 3.-6. lk opsiin on tulossa varhennuksen myötä (kun oppisisältöjä valuu 1.-2. luokille, tarkoittaako tämä, että 6 lk loppuun mennessä täytyy olla saavutettuna korkeampi kielitaso kuin tähän mennessä).

Yhteiset sisällöt? Arviointi? Jatkuvuus? Tulevat opetusjärjestelyt?...

Joillekin vastaajista varhennettu kielenopetus tuntui ylipäänsä vieraalta ja materiaalia koettiin olevan huonosti saatavilla:

Ylipäätään mitä ja miten.

Koen tarvitsevani esimerkkejä kielen opettamiseen. Täydennyskoulutus, jonka kävin vuosi sitten, ei antanut minulle oikeastaan työkaluja arkeen ollenkaan.

Jos saan ensi lukuvuonna ekaluokkalaiset, täytyy miettiä uudelleen kielenopetus ilman luku- ja kirjoitustaitoa.

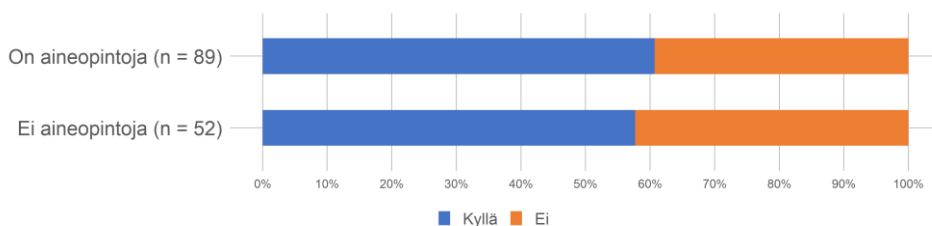
Kunnassamme ei ole johdonmukaista suunnitelmaa eikä toteutusta 1.-2. lk varhennetulle opetukselle. Opettajan pitää itse suunnitella kaikki ja etsiä/tehdä materiaali opetusta varten iltaisin ja viikonloppuisin.

Useampi vastaaja kantoi myös huolta S2-oppilaista, jotka joutuvat opiskelemaan varhennettua kieltä heille vieraan kielen kautta:

Miten tukea S2-oppilailta vieraan kielen opiskelussa heille vieraalla suomenkielellä?

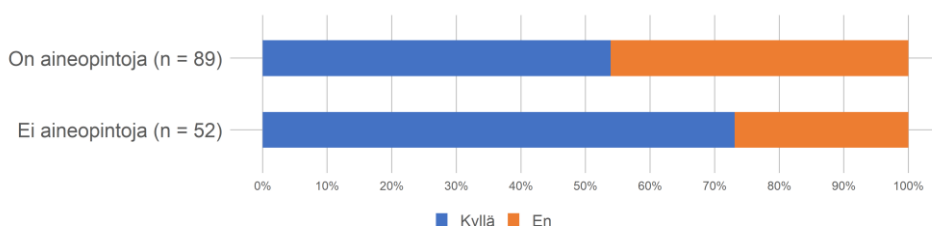
6.6 Oppimateriaalin tarve varhennetussa kielenopetuksessa

Reilu puolet vastaajista koki, että heillä oli kouluilla tarvittavat materiaalit varhennettuun kielenopetukseen koululla (Kuvio 6.6.1).



Kuvio 6.6.1 Tarvittavat materiaalit varhennettuun kieltenopetukseen saatavilla koululla.

Siitä huolimatta hieman suurempi osa halusi lisämateriaalia varhennetun kieltenopetuksen toteutukseen (Kuvio 6.6.2).



Kuvio 6.6.2 Tarve saada jotain muuta materiaalia varhennetun kielenopetuksen tueksi

Vastaajia pyydettiin nimeämään tarvittavaa lisämateriaalia. Lista sisältää tavallisia varhennetussa kielenopetuksessa käytössä olevia esimerkkejä: toiminnallisia välineitä, pelejä, kuvakortteja, laulukirjoja, musiikkilevyjä, julisteita ja käsinukkeja. Erityisesti erilaista valmista materiaalia toivottiin, sillä sen tekemiseen itse ”kuluu liikaa aikaa, eikä siitä saa rahallista korvausta”. Erilaista materiaalia toivottiin paljon myös siksi, että työtavoissa olisi vaihtelevuutta. Pienet lapset jaksavat keskittyä vain hetken yhteen tehtävään.

Kuvia, pelejä, loruja. Niitä pitää etsiä. Tosin olin hyvässä koulutuksessa, joka avasi asiaa paljon.

Havaintomateriaalia eri aiheista: julisteita, pehmoleluja (kasvit, eläimet yms.), pelejä, jne. Ja tilaa niiden säilyttämiseen.

Valmiita videolinkkejä, kuvakortteja, varhennettuun sopivia leikkejä, tapoja saada oppilaat muistamaan paremmin oppimia sanoja (kun opetusta vain 1 krt/vk) jne. Kaikkea materiaalia, mitä käyttää pienten oppilaiden kanssa, jotka jaksavat keskittyä vain hetken yhteen aktiviteettiin.

Vastauksista näkyi, että englanti jyrää myös materiaaleissa. Englanninkielistä valmista materiaalia on eniten ja joidenkin vastaajien mukaan myös täydennyskoulutuksetkin keskittyvät eniten englanninkielisen materiaalin käyttöön tai tekoon.

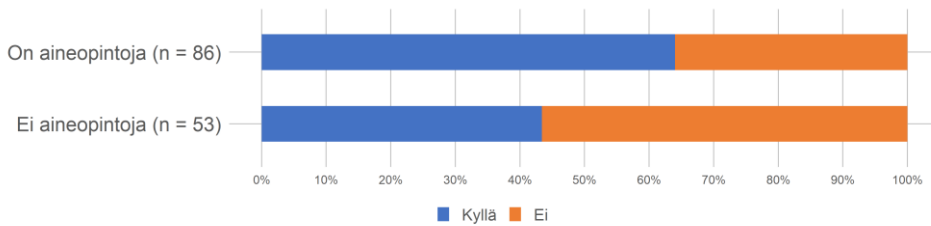
Kaikki materiaalit, joita koulutuksissa on, ovat usein vain englanniksi.

Vaikka Helsingin kaupunki lupasi varhennettuun kieltenopetukseen rahoituksen, emme käytännössä ole saaneet riittävästi materiaaleja. Käytännössä opettajat repivät materiaalin mistä saavat tai tekevät itse.

Venäjältä ei ole mitään valmista. Aikaa askarteluun on kulunut hurjasti. OPH:n olisi pakko tehdä venäjään esimerkiksi sähköinen materiaali open liitteiden (esim. juuri kuvakortit) kera.

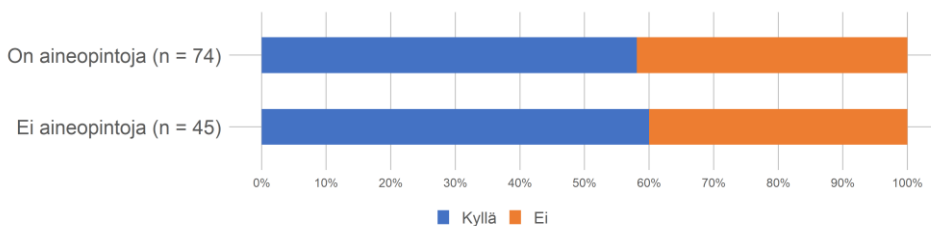
6.7 Oppimisen haasteet varhennetussa kieltenopetuksessa

Opettajilta kysyttiin, olivatko he havainneet varhennetun kieltenopetuksen ryhmässä oppilaita, joiden on ollut vaikeuksia seurata opetusta. Aineopintoja suorittaneet opettajat vastasivat useammin, että heidän ryhmissään on tällaisia oppilaita ollut (Kuvio 6.7.1).



Kuvio 6.7.1 Kysymys: Oletko havainnut varhennetun kieltenopetuksen ryhmässä oppilaita, joiden on ollut vaikeuksia seurata opetustasi?

Opettajilta kysyttiin myös, tarjotaanko heidän mielestään koulussa tarpeeksi tukea S2-oppilaille varhennetussa kieltenopetuksessa. Hieman reilu puolet opettajista oli sitä mieltä, että tarpeeksi tukea tarjotaan (Kuvio 6.7.2).



Kuvio 6.7.2 Väittämä: Koulussa tarjotaan riittävästi tukea S2-oppilaille varhennetussa kieltenopetuksessa

Opettajia pyydettiin kuvailemaan tyypillistä tapausta ja omaa toimintaansa tilanteessa, jossa oppilas ei ole pystynyt seuraamaan opetusta. Jos kyseessä on ollut tapaus, jossa on yksi tai useampi levoton oppilas, opettaja on esimerkiksi vaihtanut oppilaan paikkaa, antanut toiminnallisen harjoituksen tai pienemmän tehtävän.

Levottomat oppilaat alkavat leikkiä omiaan tai hännäämään toisiaan. Tyypillisesti siirrän oppilaat kauemmas toisistaan.

Ylisuuressa ja levottomassa ryhmässä oppilas ei ole jaksanut keskittyä. Paikan valinta oppilaalle, tehtävien havainnollistamisen ja pilkkominen.

Haasteita tarkkaavaisuuden suuntaamisessa ja ylläpitämisessä, fyysistä levottomuutta. Olen antanut oppilaille toiminnallista/ liikkumista edellyttävää tekemistä.

Oppilas pyörii lattialla ja ei päivän viimeisellä tunnilla jaksa enää keskittyä mihinkään. Olen kohdannut oppilaan ja keskustelun perusteella arvioinut, saako hänet tsemppattua mukaan aktiviteettiin vai annanko jäädä omiin oloihinsa sovittuun paikkaan luokassa.

Vastaajat kertoivat myös tapauksista, joissa oppilas on ollut huolissaan siitä, että hän ei ole oppinut mitään. Tällaisessa tilanteessa opettaja on yrittänyt rauhoitella ja kannustaa harjoittelemaan toisten kautta ja antanut pienempiä tehtäviä joko tunnille tai kotiläksyksi.

Lapsi, joka kaikissa tilanteissa viestii hätää siitä, että ei muista kaikkia sanoja. Olen rauhoitellut ja yrittänyt vahvistaa tunnetta siitä, että nämä jäävät mieleen pikkuhiljaa.

Oppilas ei muista ikinä tuntien jälkeen yhtäkään uutta sanaa. Tällöin annan kotitehtäväksi opetella joitain yksittäisiä sanoja, enkä koko sanalista. Pienennän siis läksyjen määrää. Pääasia, että tarttuisi edes pari sanaa jokaiselta tunnilta.

Joillekin S2-oppilaille ja erityisen tai tehostetun tuen lapsille on englannin kielen ääntäminen ja sanojen muistaminen haasteellista. Toisto ja harjoittelu yhdessä muiden lasten kanssa toimii hyvin.

Oppilas on edennyt paljon hitaammin kuin muut. Olen huolehtinut, että hän tietää mitä tehdä ja antanut muille lisätekemistä, jotta hitainkin oppilas ehtisi tehdä kaikille yhteisen tehtävän.

Joissain vastauksissa tuli myös esille, että joillain tunneilla on ollut käytössä samanaikaisopettaja, joka voi auttaa eriyttämään opetusta pienemmille ryhmille. Opettaja on voinut myös itse toimia parina heikommille tai aremmille oppilaille.

Sanojen tai lauseiden toistaminen tai parille sanominen: Useampi oppilas ei ole kuunnellut ohjetta, ei toista eikä työskentele parin kanssa vaan touhuaa muuta. Ohjaaja istuu yhden parin viereen opastamaan. Itse menen toisen parin luokse ja autan alkuun ja jatkan seuraavien apua tarvitsevien luokse.

Lapsi ei uskalla/ole halukas käyttämään kieltä esim. parityöskentelyn aikana. Olen mennyt hänen tuekseen parityöhön tai siirtänyt hänen parinsa toiseen ryhmään ja tehnyt tehtävän hänen kanssaan.

LÄHTEET

- Enever, J. (2015). The Advantages and Disadvantages of English as a Foreign Language with Young Learners. Teoksessa J. Bland (Toim.), *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds* (s. 13–29). London: Bloomsbury Academic. DOI: 10.5040/9781474257145
- Lintuvuori, M. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lintuvuori, M., Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen vaihtelu kunnissa – alueellinen tasa-arvo perusopetuksessa. *Kasvatus*, 48 (4), 320–335.
- Lintuvuori, M., Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (2018). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt. Teoksessa M.-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, M. Jahnukainen, H. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo, H-L. Keskinen & R. Hotulainen, *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia, 102–120.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. Saantitapa: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Finlex. Saantitapa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). Erytisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rämä, I., Ojala, T. & Kontu, E. (2017). Perusopetuksen normiston tuntemus erityisten opetusjärjestelyjen taustalla. *NMI-Bulletin*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, Vol. 27, No. 4, 51-54. Jyväskylä: Niilo Mäki säätiö.
- Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. (2018). Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen_tuki_loppuraportti_27.9..pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., & Mäkelä, T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

VTV. (2013). Tuloksellisuustarkastuskertomus: Erityisopetus perusopetuksessa. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 8/2013.