

**MONIKIELISENÄ YLIOPPILASKOKEESSA:
S2-OPISKELIJOIDEN MENESTYMINEN
MATEMATIIKAN, REAALIAINEIDEN JA VIERAIDEN
KIELTEN KOKEISSA**

Eeva Haimilahti
Maisterintutkielma
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2021

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Eeva Haimilahti	
Työn nimi Monikielisenä ylioppilaskokeessa: S2-opiskelijoiden menestyminen matematiikan, reaaliaineiden ja vieraiden kielten kokeissa	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevät 2021	Sivumäärä 135
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimukseni on poikkileikkaava kokonaistutkimus suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärää opiskelevien lukiolaisten menestymisestä ylioppilastutkinnossa. Tutkimuskysymykseni ovat, onko äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanalla yhteyttä opiskelijan muihin arvosanoihin, mitä reaaliaineita S2-kokelaat valitsevat, onko S2- ja S1-kokelaiden arvosanjakaumissa eroa sekä kuinka lukioissa koetaan S2-opiskelijoiden tukitoimien riittävän ja millaisia tukitoimia ehdotetaan. Keskeisiä käsitteitä ovat toisen kielen oppiminen, arviointi, monikielisyys ja oppimisympäristö. Tilastoaineistonani ovat YTL:n arvosanatilastot syksystä 2014 syksyyn 2017. Tarkastelin arvosanojen yhteyttä korrelaatioanalyysin keinoin ja arvosanjakaumien eroa khiin neliö -testin avulla. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla tarkastelin avoimia vastauksia kyselyyn, jonka lähetin vuonna 2017 kaikille lukioille, joissa S2-kokelaita on tarkasteluaikavälillä ollut.</p> <p>Analyysin perusteella äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanan yhteys muihin arvosanoihin ei ole yhtä vahva S2- kuin S1-kokelailta. S2-kokelailta suurin yhteys on pitkän matematiikan ja reaaliaineiden välillä, mihin vaikuttaa matemaattisten reaaliaineiden suosiminen. S2-kokelaat saavat heikompia arvosanoja kuin S1-kokelaat matematiikassa, reaaliaineissa ja vieraisissa kielissä. Äidinkielessä ja kirjallisuudessa S2-kokelaat saavat oppimääränsä kokeesta parempia arvosanoja kuin S1-kokelaat oman oppimääränsä kokeesta. Silti heidän arvosanansa jäivät kauimmas tilastollisesta odotusarvosta niissä oppiaineissa, joissa suomen kielen arvosanan vaikutus on suurin, reaaliaineissa ja lyhyessä matematiikassa. Lähemmäs odotuksia he pääsevät vieraisissa kielissä ja pitkässä matematiikassa, joissa suomen kielen vaikutus on pienempi. Tutkimustulos herättää kysymyksen, tukevatko S2-oppimäärän sisällöt akatemista kielitaitoa riittävästi muissa oppiaineissa menestymisen kannalta.</p> <p>Kyselyyn vastanneista lähes puolet pitää S2-opiskelijoiden tukitoimia riittävinä. Niiden lukioiden vastaajista, joissa S2-kokelaita on ollut tarkasteluaikana 20 tai enemmän, vain neljännes pitää tukitoimia riittävinä. Vastanneista rehtoreista suurempi osa pitää tukitoimia riittävinä kuin vastanneista opettajista. Ratkaisuehdotuksiksi vastauksissa nousevat monikielisen opiskelijan tapauskohtainen, yksilöllinen tuki johdonmukaisesti opintojen alusta alkaen sekä lisäresurssit suomen kielen opetukseen ja suomen kielen oppimisessa tukemiseen.</p>	
Asiasanat ylioppilastutkinto, suomi toisena kielenä, lukio, tukiopetus, arvosanat	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

KUVIOT

KUVIO 1	S2-kokeen kirjoittajien määrä lukioissa (Haimilahti 2018).	56
KUVIO 2	Pitkän matematiikan arvosanojen jakautuminen. Odotetut ja havaitut frekvenssit S2- ja S1-kokelailla.	81
KUVIO 3	Lyhyen matematiikan arvosanojen jakautuminen. Odotetut ja havaitut frekvenssit S2- ja S1-kokelailla.	83
KUVIO 4	Reaaliaineiden yo-koearvosanojen jakautuminen. Odotetut ja havaitut frekvenssit S2- ja S1-kokelailla.	85
KUVIO 5	Vieraiden kielten yo-koearvosanojenjakautuminen. Odotetut ja havaitut frekvenssit S2- ja S1-kokelailla.	87
KUVIO 6	Suomen kielen yo-koearvosanojen jakautuminen. Odotetut ja havaitut frekvenssit S2- ja S1-kokelailla.	90
KUVIO 7	Kaikkien kyselyyn vastanneiden käsitys lukion S2-opiskelijoille tarjoamien tukitoimien riittävydestä.	93
KUVIO 8	Vastaaajien käsitys tukitoimien riittävydestä lukioissa, joissa on ollut alle 20 tai vähintään 20 S2-kokeen suorittajaa tarkasteluaikana.	94
KUVIO 9	Kyselyyn vastanneiden rehtorien ja opettajien käsitys lukion S2-opiskelijoille tarjoamien tukitoimien riittävydestä.....	95
KUVIO 10	Lukion rehtorien ja opettajien ehdotuksia S2-opiskelijoiden tukitoimiksi. Mainintoja avoimen kysymyksen vastauksissa.	100

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Ylioppilastutkintoarvosanojen merkintä numeerisesti YTL:n (YTL 2020a) tapaan.	67
TAULUKKO 2	Kaikkien Suomen S2-kokelaiden ja S1-kokelaiden keskimääräinen yo-koemenestys eri oppiaineryhmissä tutkimuksen tarkasteluaikana 2014S-2017S.	67
TAULUKKO 3	Arvosanojen välinen korrelaatio S2-kokelailla vuosina 2014S-2017S.	69
TAULUKKO 4	Arvosanojen välinen korrelaatio S1-kokelailla vuosina 2014S-2017S.	72
TAULUKKO 5	S2- ja S1-kokelaiden suorittamat reaalikokeet ja niissä menestyminen tutkintokerroilla 2014S-2017S.	75
TAULUKKO 6	Pitkän matematiikan kokeeseen osallistuneiden S2- ja S1-kokelaiden suorittamat reaalikokeet ja niissä menestyminen tutkintokerroilla 2014S-2017S.....	77

TAULUKKO 7	Lyhyen matematiikan kokeeseen osallistuneiden S2- ja S1- kokelaiden suorittamat reaalikokeet ja niissä menestyminen tutkintokerroilla 2014S-2017S.....	78
TAULUKKO 8	Khiin neliö -riippuvuustestin tulokset pitkässä matematiikassa.	82
TAULUKKO 9	Khiin neliö -riippuvuustestin tulokset lyhyessä matematiikassa.	84
TAULUKKO 10	Khiin neliö -riippuvuustestin tulokset reaaliaineissa.....	86
TAULUKKO 11	Khiin neliö -riippuvuustestin tulokset reaaliaineissa.....	88
TAULUKKO 12	Khiin neliö -riippuvuustestin tulokset suomen kielessä.....	90

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	YHTEISKUNNALLINEN VIITEKEHYS JA AIEMPI TUTKIMUS MONIKIELISISTÄ LUKIOLAISISTA	5
2.1	Maahanmuuttotaustaisten kivinen koulutuspolku	5
2.1.1	Maahanmuuttotaustaisten koulutustaso jää heikommaksi	5
2.1.2	Taustalla on väliä.....	8
2.1.3	Pelkkä motivaatio ei yksin riitä	10
2.1.4	Peruskoulun tulisi antaa kielelliset valmiudet lukioon	14
2.2	Opetussuunnitelma huomioi monikieliset.....	17
2.2.1	Opetussuunnitelma velvoittaa tukemaan monikielisiä.....	17
2.2.2	Monikielisyys voidaan huomioida ylioppilaskokeen arvioinnissa	20
2.3	Tutkimusta monikielisten lukiolaisten tuen tarpeesta	23
2.3.1	Suomen kielessä tukeminen voisi toteutua paremminkin	23
2.3.2	Oman äidinkielen opetus unohtuu lukioissa	25
2.3.3	Monikielisyyden tukeminen ja tutkimus on vielä nuorta	26
2.3.4	Tavoitteena korkeakoulukelpoisuus	30
2.3.5	Ylioppilastutkintoon kaivattaisiin kielitukea ja selkeämpää kieltä	30
2.4	S2-ylioppilaskokeessa menestytään melko hyvin.....	32
3	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	34
3.1	Kielipoliittisesti suuntautunut arviointitutkimus	34
3.2	Kielitaidon arviointi kielipoliittisena toimintana	36
3.2.1	Arvioinnilla on aina oltava tarkoitus.....	36
3.2.2	Ylioppilaskoe on kielitesti S2-kokelaalle.....	37
3.2.3	Ylioppilastutkinto on merkittävää valtaa käyttävä instituutio	38
3.2.4	Ylioppilastutkinnon arviointi on subjektiivista	40
3.3	Kieli on sekä oppimisen kohde että väline.....	41
3.4	Toiminnallinen monikielisyys oppimiseen vaikuttavana tekijänä.....	45
3.4.1	Monikielisyys on yhteiskunnan voimavara	45
3.4.2	Monikielisyys voi auttaa vieraiden kielten opiskelussa	47
3.4.3	Oman äidinkielen osaaminen on oppimisen perusta	48
3.5	Koulu monikielisen oppijan oppimisympäristönä	49
4	AINEISTO JA MENETELMÄT	52
4.1	Tutkimuskysymykset	52
4.2	Tilastoaineisto ja tutkittavien rajaus.....	53
4.3	Kysely lukioille suomen kielen opettamisesta.....	56

4.4	Tilastolliset menetelmät	58
4.4.1	Korrelaatioanalyysin menetelmä	58
4.4.2	Ristiintaulukointi ja khiin neliö -testi	59
4.4.3	Tilastollinen merkitsevyys	61
4.5	Laadulliset metodit: Aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmä	61
5	ANALYYSI	66
5.1	Esivalmistelut ja tilastoaineiston järjestely	66
5.2	Arvosanojen väliset yhteydet	68
5.2.1	Hypoteesit ja tutkimusasetelma	68
5.2.2	Arvosanojen väliset yhteydet S2-kokelailla	69
5.2.3	Arvosanojen väliset yhteydet S1-kokelailla	71
5.3	S2-opiskelijoiden reaaliaineiden valinnat	74
5.4	S2-kokelaiden ja S1-kokelaiden arvosanjakaumien erot	79
5.4.1	Hypoteesit ja tutkimusasetelma	79
5.4.2	Arvosanjakaumien erot pitkässä ja lyhyessä matematiikassa	80
5.4.3	Arvosanjakaumien erot reaaliaineissa	84
5.4.4	Arvosanjakaumien erot vieraisissa kielissä	86
5.4.5	Arvosanjakaumien erot suomen kielessä	89
5.5	Rehtorien ja opettajien ajatuksia tuen tarpeesta ja keinoista	92
5.5.1	Rehtorien ja opettajien tyytyväisyys nykyisiin tukitoimiin	92
5.5.2	Rehtorien ja opettajien toiveita ja ehdotuksia S2-opiskelijoiden tukemiseen	99
5.5.3	Opettajien ja rehtorien muita ajatuksia S2-lukiolaisten tukemisestä	103
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	106
6.1	Koonti tutkimusasetelmasta	106
6.2	Koonti ja johtopäätökset tilastoanalyysistä	107
6.3	Koonti ja johtopäätökset laadullisesta analyysistä	114
6.4	Päätössanat ja jatkotutkimusvinkit	119
	LÄHTEET	124

LIITTEET

1 JOHDANTO

Monikielisillä lapsilla ja nuorilla on Suomessa monella tapaa haastavampi matka koulutukseen ja ammattiin kuin yksikielisillä, pelkästään suomalaistaustaisilla ikätovereillaan (ks. Malin & Kilpi-Jakonen 2020; 114). Monikielisten määrän jatkuvasti lisääntyessä on tarpeen kiinnittää huomiota koulutuksen tasa-arvoisuuteen monipuolisesti eri näkökulmista, jotta voidaan purkaa etenemisesteitä eri taustoista tulevien nuorten koulutuspoluilta ja ehkäistä ei-toivottujen luokkaerojen syntymistä yhteiskuntaan.

Ylioppilastutkinnolla on koulutusjärjestelmässämme ainutlaatuinen portinvartijan rooli, jota juuri toteutettu korkeakoulujen valintakoeuudistus vielä vahvistaa (OKM 2020). Siksi tarvitaan tutkimusta ylioppilastutkinnon tasavertaisuudesta ja niistä tekijöistä, jotka tätä tasavertaisuutta voivat horjuttaa. Yksi merkittävä tekijä on opetuskielenä käytettävän suomen kielen taito, joka vaikuttaa monikielisen oppijan koko koulupolulla monella eri tasolla (Arvonen 2011: 38-39; Dufva, Vaarala & Pitkänen 2007: 179-180; Honko 2013: 67, 80; Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2015: 15-17). Opetuskielen hallinnalla on suuri merkitys siinä, kuinka kokelas voi omaksua ja tuoda esiin oppiaineen substanssiosaamista (esim. Saario 2012).

Koulutuspolitiikalla on pyritty parantamaan tasavertaisuutta kirjaamalla lakeihin ja asetuksiin sekä opetussuunnitelmien perusteisiin erilaisia keinoja, joilla suomea toisena kielenä puhuvia oppijoita voidaan tukea ja myös arvioida oikeudenmukaisemmin (OPH 2019a: 10, 22-23, 27, 44-46, 108-109; Lukiolaki 714/2018, 28. ja 31. pykälät; Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain muuttamisesta 715/2018, 8. pykälä). Asetusten tueksi tarvitaan aktiivista tutkimusta siitä, kuinka toimet vaikuttavat, kuinka niitä toteutetaan ja kuinka monikieliset oppijat käytännössä pärjäävät koulupoluillaan.

Oma kiinnostukseni monikielisten opiskelijoiden opintomenestykseen on herännyt toimiessani suomen kielen ja kirjallisuuden opettajana lukiossa, missä ryhmissäni on ollut mukana suomea toisena kielenä opiskelevia nuoria. Osalla opiskelijoista on sujuvasta suomen kielen puhumisen taidosta huolimatta ollut suuria vaikeuksia tekstitaidoissa, ja olen ollut huolissani heidän suoriutumisestaan erityisesti reaaliaineissa, joissa tekstin lukemisella ja tuottamisella on suuri merkitys. Olen seurannut sivusta erityisopettajan työtaakkaa, kun monikieliset opiskelijat tulevat hänen luokseen eri

oppiaineista saamiensa läksyjen kanssa, joiden tehtävänantoa he eivät ymmärrä. Olen työskennellyt myös kotoutumiskoulutuksessa, missä suomen kielen ryhmissäni on ollut kymmenistä eri etnisistä ja kielitaustoista tulevia opiskelijoita, joiden opetuskielen taito on vaihdellut ryhmän sisällä hyvin paljon.

Tässä tutkimuksessani keskityn monikielisten lukiolaisten menestymiseen ylioppilaskirjoituksissa ja keinoihin, joilla heidän opintomenestystään voisi tukea paremmin. Jatkan kandidaatintutkielmassani (Haimilahti 2018) aloittamaani vuoden 2014 syksyn ja vuoden 2017 syksyn välisten ylioppilaskirjoitusarvosanojen tarkastelua. Silloin tarkastelin ylioppilastutkintolautakunnan tilastoista (Ylioppilastutkintolautakunta [YTL] 2020a), kuinka suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän ylioppilaskokeessa keskimäärin suoriuduttiin verrattuna saman lukion äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän kokeen suorittaneisiin. Nyt haluan selvittää laajemmin suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärään kuuluvien ylioppilaskokelaiden menestymistä ylioppilaskokeissa.

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa on kaksitoista oppimäärää: suomen kieli ja kirjallisuus, ruotsin kieli ja kirjallisuus, saamen kieli ja kirjallisuus, romanikieli ja kirjallisuus, viittomakieli ja kirjallisuus, suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus, suomi saamenkielisille, ruotsi saamenkielisille, suomi viittomakielisille, ruotsi viittomakielisille sekä muu opiskelijan äidinkieli ja kirjallisuus (OPH 2019a: 67–125). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä (myöhemmin tiiviiden vuoksi S2-oppimäärä) on tarkoitettu niille opiskelijoille, joiden äidinkieli on jokin muu kuin kotimainen kieli ja joiden suomen kielen osaamisen taso ei riitä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän (myöhemmin S1-oppimäärä) opetuksessa pärjäämiseen. S2-oppimäärän opetus ei perustu niinkään vieraan kielen vaan toisen kielen oppimisen periaatteisiin. Toinen kieli on kieli, joka ei ole oma äidinkieli, mutta kuitenkin ympäröivän yhteiskunnan kieli, ja se opitaan pitkälti arjen kielenkäyttötilanteissa.

Kaikissa muissa oppiaineissa paitsi äidinkielessä ja kirjallisuudessa S2-oppimäärään kuuluvat kokelaat (myöhemmin S2-kokelaat) kirjoittavat saman kokeen kuin suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärään kuuluvat kokelaat (myöhemmin S1-kokelaat). He opiskelevat toisella kielellä mutta tulevat arvioiduiksi samoissa kokeissa kuin äidinkielellään opiskelevat koulutoverinsa.¹ Siksi teen nyt saman aikavälin (syksystä 2014 syksyyn 2017, myöhemmin tiiviiden vuoksi 2014S-2017S) tilastokatsauksen siitä, kuinka S2-kokelaat ovat menestyneet ylioppilastutkinnossaan äidinkielen ja kirjallisuuden, matematiikan, reaaliaineiden ja vieraiden kielten kokeissa. Yhdistän tutkimuksessani tilastollista ja laadullista tutkimusta.

¹ Arvioinnissa ja kokeen järjestelyissä voidaan vieraskielisyys ottaa tapauskohtaisesti huomioon (Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä 672/2005; Laki ylioppilastutkinnosta 502/2019; YTL 2016: 1–3; YTL 2020b: 11–12).

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni pyrin selvittämään, mikä on suomen kielen arvosanan yhteys kokelaan muihin arvosanoihin, eli onko yksittäisen S2-kokelaan suomen kielen arvosanan ja matematiikan, reaaliaineiden ja vieraiden kielten arvosanojen välillä tilastollisesti merkitsevää riippuvuutta. Toisessa tutkimuskysymyksessäni tarkastelen, mitä reaaliaineita S2-kokelaat ovat valinneet ylioppilaskokeeseen tutkimuksen tarkasteluaikana ja jakautuvatko valinnat samoin kuin S1-kokelaiden reaalivalinnat.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessäni vertaan kaikkien tarkasteluaikavälillä ylioppilaskokeita suorittaneiden S2-kokelaiden ($n = 2621$)² arvosanajakaumaa kaikkien S1-kokelaiden ($n = 85582$)³ arvosanajakaumaan nähdäkseni, onko jakaumissa eroa. Näiden tilastokatsausten jälkeen toivon voivani tehdä päätelmiä ja tulkintoja siitä, miten S2-kokelaat näyttävät yleisesti suoriutuvan ylioppilaskokeessa verrattuna S1-kokelaisiin.

Neljännessä tutkimuskysymyksessäni tarkastelen laadullisesti lukioilta keräämiäni ajatuksia tukitoimien riittävydestä ja lisätarpeesta sekä mahdollisista lisätuen keinoista. Lähetin joulukuussa 2017 sähköpostikyselyn (Liite 1) kaikille niille suomen 251 lukiolle, joissa on YTL:n arvosanatilastojen mukaan ollut S2-kokelaita tarkasteluaikana. Sain vastaukset 115 lukiolta. Kyselyn monivalintakysymyksiä tarkastelin kandidaatintutkielmassani (Haimilahti 2018). Nyt tarkastelen aineistolähtöisen sisälönanalyysin menetelmin 243 avointa vastausta, jotka sain lukioiden rehtoreilta ja opettajilta kolmeen kysymykseen, jotka käsittelevät monikielisten lukiolaisten tukitoimia. Vastauksissa minua kiinnostaa erityisesti, kuinka tuen koetaan kouluissa riittävän sekä millaisia kehitysehdotuksia ja muutostoiveita vastaajat esittävät S2-oppimäärää opiskelevien lukiolaisten (myöhemmin S2-lukiolaiset) tukemiseksi.

Luvussa 2 avaan maahanmuuttajien koulutuspolkuja Suomessa sen tutkimustiedon valossa, mitä viime vuosina on saatu kielitaidon, sosioekonomisen taustan ja motivaatiotekijöiden vaikutuksista monikielisten oppijoiden opintomenestykseen. Lisäksi käyn läpi, kuinka opetussuunnitelmassa ja ylioppilastutkintolautakunnan määräyksissä ohjataan monikielisyys huomioimiseen opetuksessa, tukitoimissa ja arvioinnissa. Kokoan keskeisiä tuloksia selvityksistä, joita on tehty koulukentällä koe-tuista tuen tarpeista monikielisen nuoren koulupolun eri vaiheissa.

² "Kokelas" tarkoittaa tässä jokaista yhdellä tutkintokerralla ylioppilaskokeisiin osallistunutta, joka ei ole sama kuin luonnollinen henkilö. Sama luonnollinen henkilö on voinut suorittaa yo-kokeita usealla eri tutkintokerralla, jolloin hän on YTL:n arvosanatilastoissa (YTL 2020a) ja myös tässä tutkimuksessa eri kerralla eri "kokelas". Toisaalta mukana tutkimuksessa ovat vain ne kokelaan suorituskerrat, jolloin hän on osallistunut äidinkielen ja kirjallisuuden kokeeseen. Siten suurimmalta osalta kokelaista mukana on vain yksi suorituskerta. Ne suorituskerrat, jolloin kokelas ei ole suorittanut lainkaan äidinkielen ja kirjallisuuden koetta, jäävät tutkimuksesta pois, koska en voi tutkimusaineistosta tietää, ovatko he suorittaneet S1- vai S2-oppimäärän kokeen.

³ Ks. edellinen.

Luvussa 3 esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen. Pohdin tutkimustiedon valossa monikielisyyden etuja ja haasteita kielenoppimisessa ja opiskelussa yleensä. Sivuan myös teoriaa oman äidinkielen opetuksen tärkeydestä. Esittelen teoriaa kielen ja sisällön erottamattomuudesta ja raapaisen pinnalta reaaliaineissa ja matematiikassa tarvittavaa kielitaitoa. Pohdin myös koulua monikielisen oppijan oppimisympäristönä ja kouluyhteisöön kiinnittymisen merkitystä. Lopuksi perehdyn kielitaidon arviointiin yhteiskunnallisena ja kielipoliittisena toimintana. Pohdin myös ylioppilastutkimuksen merkitystä yksilön elämässä sekä korkeakoulujen valintakoeuudistuksen vaikutuksia S2-opiskelijoiden mahdollisuuksiin pärjätä kilpailussa opiskelupaikoista.

Luvussa 4 esittelen tutkimuskysymykset ja hypoteesit, määrittelen tarkemmin tutkittavien joukon ja kuvailen tutkimukseen liittyvät haasteet, ennakkokäsitykseni ja tutkimuseettiset seikat. Esittelen tilastoainestoni (YTL 2020a) ja kyselyaineistoni (Liite 1). Avaan korrelaatioanalyysin, ristiintaulukoinnin ja khiin neliö -testin menetelmiä ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmää ja kuvailen, kuinka käytän niitä tässä tutkimuksessa.

Luvussa 5 esittelen tutkimuskysymys kerrallaan tutkimukseni tulokset ensin tilastotaulukoiden avulla ja viimeisen tutkimuskysymyksen osalta laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Esittelen lukioilta saamiani vastauksia ja niistä löytyneitä yhteisiä linjoja ja kehitysehdotuksia sekä pohdin niitä aiemmin esitellyn tutkimuksen ja teorian valossa. Päättäessä pyrin kokoamaan tutkimukseni päätulokset ja piirtämään niiden pohjalta joitakin rakentavia suuntaviivoja S2-lukiolaisten tukemiseksi. Esitän myös tutkimusideoita tuleville S2-tutkijoille.

Toivon, että tutkimukseni toimisi keskustelunavauksena sen suhteen, ovatko tällä hetkellä monikielisille tarjottavat suomen kielen tukitoimet riittäviä, ja toteutuvatko ne käytännössä niin hyvin, että monikieliset saavat realistiset lähtökohdat suunnata lukiosta jatko-opintoihin. Konkreettisesti tutkimustietoa S2-lukiolaisten menestymisestä tarvitaan, kun koulutuksenjärjestäjät suunnittelevat tukiopetuksen resursseja tai kun suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen tuntikehyksiä ja tavoitteita uudistetaan.

2 YHTEISKUNNALLINEN VIITEKEHYS JA AIEMPI TUTKIMUS MONIKIELISISTÄ LUKIOLAISISTA

2.1 Maahanmuuttotaustaisten kivinen koulutuspolku

2.1.1 Maahanmuuttotaustaisten koulutustaso jää heikommaksi

Tilastokeskuksen mukaan Suomessa asui vuoden 2018 lopussa hieman alle 392 000 vieraskieliseksi luokiteltua henkilöä. Ylivoimaisesti suurin ei-kotimaisten kielten kieliryhmä on venäjänkieliset, ja sen jälkeen seuraavina tulevat viron-, arabian-, somalin- ja englanninkieliset. (SVT 2019.) Monikielisten määrä on kasvanut viime vuosina merkittävästi ja kasvaa edelleen. Koska maahanmuuttotaustaisen väestön ikärakenne on suomalaistaustaista väestöä nuorempi ja syntyvyysluvut korkeampia (SVT 2020a), yhteiskuntamme kohtaa monikielisyyden tuomat haasteet ja mahdollisuudet erityisesti koulumaailmassa, työllistämistoimissa sekä työpaikoilla.

Myös lukiokoulutukseen suuntaavia monikielisiä on yhä enemmän. Opetushallitus julkaisi vuonna 2017 selvityksen niin kutsuttujen vieraskielisten osuudesta toisen asteen koulutuksessa (Portin 2017). Selvityksen mukaan vieraskielisten aloittaneiden lukiolaisten määrä kasvoi 34 prosentilla vuodesta 2010 vuoteen 2015, jolloin Suomen lukioissa aloitti 1937 vieraskieliseksi luokiteltua opiskelijaa. Tämä on 5,5 prosenttia kaikista tuolloin aloittaneista lukiolaisista. Näistä noin neljännes oli venäjänkielisiä ja seitsemäsosa somalinkielisiä, ja loput edustivat muita kieliä. Valtaosa vieraskielisiksi luokitelluista lukiolaisista opiskeli pääkaupunkiseudun ja sen ympäryskuntien lukioissa, missä vuonna 2015 aloittaneista lukio-opiskelijoista lähes 10 prosenttia oli vieraskielisiä. Muissa maakunnissa vieraskielisten osuus kaikista lukiolaisista on pie-

nempi, mutta silti yksittäisessä lukiossa heitä voi olla prosentuaalisesti paljonkin. Esimerkiksi Sallan lukiossa lähes puolet vuonna 2015 aloittaneista opiskelijoista oli vieraskielisiksi luokiteltuja. (Mts. 40–41.)

Monikielisyys ei ole etu lukioon haettaessa. Kevään 2016 yhteishaussa lukiopaikan sai vieraskielisiksi luokitelluista hakijoista 77 prosenttia, kun kotimaisia kieliä puhuvista hakijoista 94 prosenttia sai paikan (Portin 2017: 38). Kokonaan toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jää vuosittain joitakin tuhansia nuoria. Tutkimusten mukaan monikieliset nuoret ovat suuremmassa riskissä pudota koulutuspolulta kuin yksikieliset suomalaisnuoret (ks. Alitolppa-Niitamo, Fågel & Säävälä 2013: 97–98; Martikainen & Haikkola 2010: 133–135). Positiivista on kuitenkin, että ilman toisen asteen koulutuspaikkaa jääneiden nuorten määrä on yleisesti laskenut 2000-luvun aikana. Vuonna 2000 ilman paikkaa jäi 6700 peruskoulun päättäneitä, mutta vuonna 2016 enää 2800 (SVT 2016). Tässä joukossa ovat mukana kaikkien kieliryhmien ilman koulutuspaikkaa jääneet nuoret, myös yksikieliset suomenkieliset. Heistä osa jatkaa peruskoulun lisäopetukseen ja osa erilaisiin valmistaviin tai valmentaviin koulutuksiin. Yhtenä syynä monikielisten lukiolaisten määrän kasvuun onkin pidetty vuonna 2014 alkanutta lukioon valmistavaa koulutusta, jonka tehtävänä on parantaa monikielisten nuorten sisäänpääsy- ja opiskeluvälmiuksia suomalaiseen lukiokoulutukseen (Portin 2017: 38).

Toisen asteen opiskelupaikan saaminen on maahanmuuttotilaiselle nuorelle jo voitto, mutta työ ei lopu siihen. Opinnoista suoriutuminen toisella kielellä on monella tapaa raskaampaa kuin omalla äidinkielellä opiskeleminen (ks. Kalalahti, Varjo, Zacheus, Kivirauma, Mäkelä, Saarinen, & Jahnukainen 2017; Kilpi 2010; Kilpi-Jakonen 2017; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013). Monikieliset aloittavat toisen asteen opiskelun tyyppillisesti vanhempina kuin suomenkieliset opiskelutoverinsa ja opiskelevat toisella asteella keskimäärin muita hitaammin. Vuoden 2015 tilastojen mukaan alle puolet kaikista vieraskielisiksi luokitelluista lukiolaisista suoritti ylioppilastutkinnon kolmessa vuodessa, kun kotimaisten kielten puhujista tähän tavoitteeseen ylsi 70 prosenttia. Aikuisten opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden lukemat olivat heikoimpia kaikissa kieliryhmissä. Heistä kotimaisten kielten puhujista neljännes ja muiden kielten puhujista vain joka kymmenes suoritti tutkinnon tavoiteajassa. Vuonna 2015 ylioppilastutkinnon suorittaneista vieraskielisiksi luokiteltuja oli 3,7 prosenttia. (Portin 2017: 20, 44.)

Toisella kielellään opiskelevien nuorten koulutustaso jää tutkimusten mukaan kaiken kaikkiaan muuta väestöä alhaisemmaksi, eikä koulu pysty varmistamaan heille samaa osaamisen tasoa kuin muille (ks. Alitolppa-Niitamo ym. 2013: 97–98; Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014; Kirjavainen & Pulkkinen 2017: 4; Martikainen & Haikkola 2010: 133–135). Opetushallituksen katsauksen

mukaan vuonna 2015 aikuisista kotimaisten kielten puhujista 76 prosentilla oli peruskoulun jälkeinen tutkinto, mutta muiden kielten puhujiksi luokitelluista alle 50 prosentilla (Portin 2017: 43–45).

Ylioppilastutkinto näyttää kuitenkin toimivan monikielisillä nuorilla tehokkaana syrjäytymistä estävänä tekijänä, sillä tutkinnon suorittaneista vain kaksi prosenttia oli kolmen vuoden kuluttua ilman opiskelu- tai työpaikkaa. Lukion keskeyttäneistä sen sijaan vain noin puolet oli työllistynyt kolmen vuoden kuluessa lukion aloittamisesta. Toisen puolen kuulumisista ei Opetushallituksen katsauksessa ole tietoa. (Portin 2017: 43–45.)

Työ- ja elinkeinoministeriö julkaisi hiljattain kotoutumisen kokonaiskatsauksen (Kazi, Alitolppa-Niitamo & Kaihovaara 2019), jossa maahanmuuttotaustaisten kotoutumista tarkastellaan kokonaisvaltaisesti eri näkökulmista. Katsaukseen sisältyy rekisteritutkimus (Malin & Kilpi-Jakonen 2020: 103–117), jossa tarkastellaan vuonna 1971–1999 syntyneiden maahanmuuttotaustaisten toisen asteen tutkintojen suorittamista 25 ikävuoteen mennessä ja ammattikorkeakoulu- tai yliopistotutkintojen suorittamista 30 ikävuoteen mennessä. Rekisteritutkimus osoittaa taas kerran sen, ettei monikielisiä tai maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita voida tarkastella yhtenä ryhmänä, vaan mukaan mahtuu niin opiskelun menestystarinoita kuin hyvin haastavia lähtökohtia.

Rekisteritutkimuksessa jaetaan maahan tulleiden lähtömaat ryhmiin ja vertailaan kotoutumista ja opintomenestystä näiden ryhmien välillä. Rekisteritutkimus kertoo Somalian ja Vietnamin kaltaisia maita, joista on tultu usein pakolaisina, hiukan kyseenalaisesti ”pakolaismaiksi”. Kaikkein heikoimmassa asemassa tutkimuksen mukaan ovat näistä maista tulleet ensimmäisen polven⁴ maahanmuuttajat. Tämän ryhmän alaikäisinä maahan tulleista viidennes ei ollut edes aloittanut Suomessa toisen asteen opintoja. Myös opintonsa keskeyttäneitä oli eniten Somaliasta tulleiden joukossa. Entisestä Jugoslaviasta tulleet olivat suorittaneet eniten toisen asteen tutkintoja ja Afganistanissa syntyneet kaikkein vähiten keskeyttäneet opintojaan. Kokonaisuudessaan tutkimuksen mukaan 30-vuotiaista suomalaistaustaisista 89 prosentilla on vähintään toisen asteen koulutus, mutta maahanmuuttotaustaisista 75 prosentilla ja pakolaistaustaisista vain hiukan yli puolella. (Malin & Kilpi-Jakonen 2020; 112–113.)

Jatko-opintoihin pääseminen toisen asteen suorittamisen jälkeen on maahanmuuttotaustaisille Suomessa vaikeaa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen vuonna 2019 julkaisemassa raportissa todetaan, että maahanmuuttotaustaisten hakijoiden pääsyprosentti sisään korkeakouluihin on huono (Airas, Delahunty, Laitinen, Saarilampi, Sarparanta, Shemsedini, Stenberg, Vuori & Väättäinen 2019: 48–49). Sa-

⁴ Ensimmäisen polven maahanmuuttaja on ulkomailla syntynyt ja Suomeen pysyvästi asumaan muuttanut henkilö (Martikainen & Haikkola 2010: 9–16).

man osoittaa Työ- ja elinkeinoministeriön rekisteritutkimus, jonka mukaan ensimmäisen ja toisen⁵ polven maahanmuuttajat suorittavat paljon vähemmän korkeakoulututkintoja kuin suomalaistaustainen väestö, ja vähiten niitä suorittavat pakolaistaustaiset. Suomalaistaustaisista kolmekymppisistä joko ammattikorkeakoulu- tai yliopistotutkinto on 39 prosentilla, muista kuin ”pakolaismaista” tulevilla ensimmäisen polven maahanmuuttajilla se on 26 prosentilla ja pakolaistaustaisilla 11 prosentilla. Tämä siitäkin huolimatta, että ne toisen polven maahanmuuttajat, jotka korkeakouluun päätyvät, suoriutuvat rekisteritutkimuksen mukaan opinnoistaan jopa kaksi vuotta suomalaistaustaisia opiskelutovereitaan nuorempina.⁶ (Malin & Kilpi-Jakonen 2020: 110.)

Kun puhutaan maahanmuuttotaustan vaikutuksesta koulutuspolkuun, puhutaan koulutuksellisesta tasa-arvosta. Maahanmuuttotaustaiset nuoret jäävät maahan-tuloiästä tai maahanmuuton sukupolvesta riippumatta keskimäärin heikommin koulutetuiksi kuin suomalaistaustaiset nuoret. Tutkijat toteavatkin, ettei tasa-arvoiseksi kutsuttu koulutusjärjestelmämme pysty tasoittamaan maahanmuuttotaustasta aiheutuvia eroja eikä tuottamaan maahanmuuttotaustaisten suurelle joukolle riittävää osaa-mista korkeakouluopintoja varten (Airas ym. 2019: 49; Malin & Kilpi-Jakonen 2020: 103).

2.1.2 Taustalla on väliä

Toistaiseksi ainoa laajempi Suomessa toteutettu kansainvälisen tason tutkimus monikielisten nuorten oppimistuloksista on ollut vuoden 2012 PISA-tutkimus, johon otettiin kokeeksi erityisen suuri otos ulkomaalaistaustaisia nuoria. Tarkoituksena oli selvittää näiden osaamistasoa suhteessa suomalaistaustaisiin nuoriin lukutaidossa ja matematiikassa, joka oli kyseisen vuoden PISA-testissä laajemman tarkastelun kohteena oleva oppiaine. Ulkomaalaistaustainen määriteltiin tutkimuksessa tarkoittamaan lasta tai nuorta, joka on joko syntynyt ulkomailla tai jonka tiedossa olevat vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla. Käytän ulkomaalaistaustaisen synonyymina neutraalimpaa termiä maahanmuuttotaustainen, kun tarkastelen tutkimuksesta tehdyn selvityksen (Harju-Luukkainen ym. 2014) päätuloksia.

Selvityksestä (Harju-Luukkainen ym. 2014) käy ilmi, että erot maahanmuuton ensimmäisen ja toisen sukupolven välillä sekä maahanmuuttotaustaisten ja suomalaistaustaisten lasten koulumenestyksessä olivat hälyttävän suuria jopa kansainvälisellä tasolla vertailtuna. Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttotaustaiset nuoret olivat matemaattisissa taidoissaan noin kaksi kouluvuotta ja toisen sukupolven maahanmuuttotaustaiset nuoret vajaat kaksi kouluvuotta muita oppilaita jäljessä (mts.

⁵ Toisen polven maahanmuuttajaksi kutsutaan Suomessa syntynyttä henkilöä, jonka tiedossa olevat vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla (Martikainen & Haikkola 2010: 9–16).

⁶ Lisää aiheesta luvussa 2.1.3.

102–103). Tutkijat ovat palauttaneet nämä erot pitkälti sosioekonomisiin taustatekijöihin (Lappi 2017; Kilpi-Jakonen 2017; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013), joita ovat esimerkiksi vanhempien koulutustausta, työllisyys ja mahdollinen yksinhuoltajuus, perheen maahanmuuttajastatus ja kodin koulutukselliset resurssit. (Ks. Harju-Luukkainen ym. 2014: 20–22.)

Tutkimuksessa kuvattiin oppilaiden sosioekonomista taustaa ESCS-indeksillä. Indeksi yhdistelee kokonaisvaltaisesti yksityiskohtaisia tietoja vanhempien koulutustaustasta ja kodin koulutuksellisista resursseista, kuten vaikkapa kodissa olevien kirjojen määrästä, joka osoittautuikin tarkimmaksi yksittäiseksi erottajaksi paremmin ja heikommin matematiikassa menestyvien oppilaiden välillä (Harju-Luukkainen ym. 2014: 45). Indeksitarkastelu puhuu selvää kieltä siitä, että toisen polven maahanmuuttajien kotiolot ovat selvästi paremmin lapsen opintomenestystä tukevat kuin ensimmäisen polven maahanmuuttajien, mutta heilläkin matka suomalaistaustaisten perheiden kotioloihin on pitkä.

Äidin koulutustason tiedetään korreloivan suoraan lapsen koulutustason kanssa (Björklund & Salvanes 2011; Malin & Kilpi-Jakonen 2020: 107; Savioja 2007). Samaten on tiedossa, että asuinalueet, joille ensimmäisen polven maahanmuuttajat kasautuvat, kantavat varjonaan aikuisten huono-osaisuutta ja sosiaalisia ongelmia (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013; Malin & Kilpi-Jakonen 2020: 104). Yleisesti ajatellaan, että maahanmuuttajaperheiden sosioekonominen asema kohenee maahan asettumisen ja kotoutumisen myötä pikkuhiljaa (Larja, Sutela & Witting 2015; Sutela 2015; Malin & Kilpi-Jakonen 2020; 104), mutta tästäkin tarvittaisiin pitkäaikaisempaa tutkimusaineistoa.

Muuttaminen maasta toiseen vaikuttaa perheen sosioekonomiseen asemaan monella tavoin. Esimerkiksi suurimman maahanmuuttajaryhmämme eli venäläisten koulutustaso voi maahan tultaessa olla hyvinkin korkea, mutta vaikeudet hyödyntää koulutusta Suomessa johtavat kuitenkin suomalaisväestöä alhaisempaan sosioekonomiseen asemaan. Verratessaan esimerkiksi somalitaustaisten ja jugoslaviaalaistaustaisten koulutuspolkujen eroja tutkijat muistuttavat myös syrjinnästä, jota maahanmuuttajaryhmä voi kokea erottuvan ulkonäön, pukeutumisen ja kulttuurin takia. Kuten aiemmin todettiin, maahantuloian ja maahanmuuton sukupolven lisäksi myös lähtömaalla on merkitystä. Niin sanotuista ”pakolaismaista” tulevat maahanmuuttajat jälkeläisineen menestyvät koulutuspolullaan huonommin kuin paremman elintason maista tulevat, mikä selittyy osin vanhempien alhaisemmalla koulutustasolla ja osin lapsen omalla puutteellisella kouluhistorialla. (Malin & Kilpi-Jakonen 2020: 104–105, 103–117.)

Sosioekonomisen taustan merkityksestä kertoo myös Kelan joitakin vuosia sitten teettämä maahanmuuttajalasten ja -nuorten pärjäämistä tarkasteleva selvitys (Ansala, Hämäläinen & Sarvimäki 2014: 59–64). Kelan tutkimuksen mukaan OECD-maista tu-

levien lasten osalta erot toisen asteen tutkinnon suorittaneiden määrässä hävisivät sosioekonomisen taustan vakioinnin jälkeen ja muista maista tulevien erot puolittuivat (mt. 60–64). Ansala (2019) korostaakin, että erot heijastelevat enemmän maahanmuuttajien lasten haasteellisempaa sosioekonomista taustaa kuin maahanmuuttajuutta itsessään. Siten maahanmuuttajalasten koulumenestystä voitaisiin tutkijoiden mukaan helpottaa tukemalla yleensäkin vaikeimmassa asemassa olevien nuorten elämää sekä luomalla toimia, joilla perheet saisivat sosioekonomisen asemansa nopeammin kohe- nemaan maahanmuuton jälkeen.

Toisaalta on huomattava, että esimerkiksi PISA-tutkimuksessa suomalaistaus- taisten suomalaisperheiden ESCS-arvo oli kansainvälisesti verrattuna korkea. Sama- ten Suomessa sosioekonomisen taustan ja kulttuurisen pääoman yhteys oppimistu- loksiin oli OECD-maiden pienimpiä. Myös koulujen väliset osaamiserot ovat Suo- messa pieniä, kuten muissakin Pohjoismaissa. (Harju-Luukkainen ym. 2014: 20–22; Kirjavainen & Pulkkinen 2017.)

Koulutuksen kehittämissuunnitelmassa 2003–2008 Opetusministeriö julkisti ta- voitteen lisätä maahanmuuttotaustaisten lukiolaisten määrää (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönneberg & Siniharju 2008: 26). Parhailaan meneillään olevassa lukiouudistuksessa koko väestön koulutustasoa halutaan nostaa niin merkittävästi (OPH 2019a: 9), että tavoitteen saavuttaminen vaatii myös kasvavan monikielisen väestönosan koulutustason kohentamista. Poliittiset toimet heikoim- massa asemassa olevien perheiden tukemiseksi auttavat ehkäisemään koulupudok- kuutta etnisestä tai kielitaustasta riippumatta.

2.1.3 Pelkkä motivaatio ei yksin riitä

Motivaatio on tunnetusti yksi keskeisimpiä oppimiseen vaikuttavia tekijöitä (ks. esim. Ryan & Deci 2000; Nurmi 2013; Harju-Luukkainen ym. 2014). Maahanmuuttotaustai- sia lapsia ja nuoria tutkittaessa on kuitenkin törmätty erikoiseen poikkeamaan, sillä heillä korkea motivaatio ei jostain syystä näykään oppimistuloksissa samalla tavalla kuin muilla (Harju-Luukkainen, Tarnanen & Nissinen 2016: 178–179).

Jotta pystytään vertaamaan opiskelijasta ja opetuksesta riippuvia oppimisen te- kijöitä, kuten motivaatiota, suomalais- ja maahanmuuttotaustaisten välillä, on verrat- tava toisiinsa samankaltaisesta sosioekonomisesta taustasta tulevia nuoria (Martelin ym. 2012; Larja ym. 2015). Tällä tavalla vakioitu tutkimus osoittaa, että maahanmuut- totaustaisilla lapsilla ja nuorilla on erittäin korkea sekä sisäinen että ulkoinen moti- vaatio opiskeluun.

Motivaatio vaikuttaa koulumenestykseen, mutta myös koulumenestys vaikuttaa motivaatioon. Maahanmuuttajanuoret saavat keskimäärin suomalaistaustaisia hei- kompia arvosanoja, minkä voisi olettaa laskevan opiskelumotivaatiota. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että verrattuna samoja arvosanoja saaviin samankaltaisista

perheistä tuleviin suomalaistaustaisiin nuoriin maahanmuuttotaustaiset ovat selvästi motivoituneempia ja sitkeämpiä tekemään työtä opintojensa eteen. Heidän unelmansa opiskelusta, ammatista ja tulevaisuudesta kohoavat usein huomattavasti heidän vanhempiensa koulutustasoa korkeammalle. (Ks. Alitolppa-Niitamo ym. 2013: 98; Heath, Rothon & Kilpi, 2008: 211–235; Kilpi 2010; Kuusela ym. 2008: 10–11, 114–129; Martikainen & Haikkola 2010: 72–73).

Vuoden 2012 PISA-tutkimuksessa maahanmuuttajanuoret saivat arvioida omaa kouluviihtyvyyttään. Tutkimuksessa selvisi, että maahanmuuttotaustaiset nuoret asennoituivat koulunkäyntiin ja opettajiin myönteisemmin kuin suomalaistaustaiset. Tutkimuksen painopisteenä oli matematiikka, ja selvityksessä nostetaan esiin, että maahanmuuttajanuorilla oli muita vähemmän myös matematiikka-ahdistusta. (Harju-Luukkainen ym. 2014: 103.)

Yllättävänä voi pitää sitä, että PISA 2012 -tutkimuksen mukaan maahanmuuttotaustaisilla nuorilla kouluun kuulumisen tunne oli vahvempi kuin heidän suomalaisistaustaisilla koulutovereillaan. He myös kokivat opettajan ja oppilaiden väliset suhteet positiivisempina kuin suomalaistaustaiset oppilaat. (Harju-Luukkainen ym. 2014: 103.) Kuitenkin tiedetään, että maahanmuuttotaustaisilla oppilailla voi olla suurentunut riski joutua kiusatuksi (Kuusela ym. 2008: 115; Räsänen & Kivirauma 2011; Leinonen 2013; Talib & Lipponen 2008: 148–149). Tulosten voikin tulkita kertovan vahvasta koulutuksen arvostamisesta tienä kohti omia ja perheen yhteisiä unelmia.

Kouluviihtyvyyden lisäksi PISA 2012 -tutkimuksessa kartoitettiin myös kouluikäyttäytymistä esimerkiksi myöhästelyn ja poissaolojen osalta. Näitä kumpaakin esiintyi maahanmuuttotaustaisten lasten kohdalla enemmän kuin suomalaistaustaisten. (Harju-Luukkainen ym. 2014: 102–103.) Kartoituksessa ei ollut mahdollista puurtua näiden ilmiöiden syihin. Arvailuja voi esittää ja syitä etsiä kulttuurieroista, vanhempien asenteista koulunkäyntiä kohtaan, perheen päällekkäisen ohjelman tärkeysjärjestyksestä, kiusaamiseen liittyvistä koulupeloista ja monista muista tekijöistä. Itse olen joskus myöntänyt maahanmuuttotaustaiselle lukiolaistytölle poissaolon siksi, että hänen oli jätävä kotiin hoitamaan pienempiä sisaruksiaan.

Tärkeintä on muistaa tässäkin asiassa, että maahanmuuttotaustaiset opiskelijat eivät ole homogeeninen ryhmä, eikä heidän poissaolojensa syitä ole mahdollista tarkastella yhtenä kokonaisuutena, jolle voisi löytää yleispäteviä syitä, kuten ei suomalaistaustaistenkaan nuorten kohdalla voi tehdä. Poissaoloista ei myöskään voi vetää suoraa yhteyksiä motivaatiotekijöihin.

PISA 2012 -tutkimustulosten pohjalta myöhemmin tehdyssä erityisesti motivaatioon keskittyvässä selvityksessä todetaan, että maahanmuuttotaustaisten oppilaiden motivaatiotasot olivat kaikissa kieliryhmissä korkeammat kuin suomalaistaustaisilla oppilailla. Tämä päti sekä sisäiseen että ulkoiseen motivaatioon. Kuitenkaan tällä mo-

tivaatiolla ei näyttänyt tutkimuksessa olevan juuri minkäänlaista yhteyttä oppimistuloksiin. Tutkijat ihmettelivät tätä ja nostivat mahdollisina selittävinä tekijöinä esiin opiskelukielen taidon, lähtötason matematiikassa, kulttuurierot ja aiemmat koulukokemukset sekä perheen integroitumiseen liittyvät tekijät. Lisätutkimuksissa on sittemmin todettu, että erityisen suuri merkitys PISA 2012 -tutkimuksen tuloksiin oli nimenomaan lähtömaan ja nykyisen maan kulttuurien samankaltaisuudella. Siten näyttää, että pelkkä vahvaan motivaatio ei hyödytä, jos kielen ja kulttuurin erilaisuus muodostaa ylipääsemättömiä esteitä opiskelun sujumiselle. Koulukulttuuriin sopeutuminen voi olla vaikeaa, jos kodin ja koulun kulttuurit eroavat hyvin paljon, eivätkä vanhemmat välttämättä pysty tukemaan lapsiaan koulukulttuurissa, jota eivät tunne eivätkä ymmärrä. (Harju-Luukkainen ym. 2014; Harju-Luukkainen, Nissinen & Tarnanen 2015; Harju-Luukkainen ym. 2016: 178–179.)

Maahanmuuttaja- ja suomalaistaustaisten yhdeksäsluokkalaisten asenteita ja orientaatioita on vertailtu myös osana laajempaa toisen asteen siirtymiä tarkastelevaa seurantatutkimusta (Kalalahti ym. 2017). Tarkastelussa maahanmuuttotautaiset yhdeksäsluokkalaiset pitivät koulusta enemmän ja kokivat koulunkäynnin mielekkäämmäksi kuin suomalaistaustaiset luokkatoverinsa. He olivat orientoituneempia uuden tiedon oppimiseen ja heidän asenteensa koulunkäyntiä kohtaan olivat yleensäkin myönteisemmät.

Erityisesti poikien osalta tutkimuksessa näkyy vahva ristiriita asenteiden ja tulosten välillä. Vaikka maahanmuuttotautaiset pojat arvostivat koulutusta ja luottivat koulutukseen enemmän kuin suomalaistaustaiset pojat, he ovat kuitenkin juuri se oppilasryhmä, jolla on kaikkein eniten vaikeuksia koulunkäynnissä. Heidän itse nimeämistään vaikeuksista osa näyttää liittyvän opetuskielen taitoon, kuten vaikeudet kirjoittamisessa, lukemisessa ja opetuksen seuraamisessa, osa yleisemmin vuorovaikutukseen, kuten haasteet ryhmätyöskentelyssä tai toimeen tulemisessa koulukaverien ja opettajien kanssa. (Kalalahti ym. 2017.)

Tuoreessa työ- ja elinkeinoministeriön rekisteritutkimuksessa (Malin & Kilpi-Jakonen 2020; 104) korostetaan, että maahanmuuttajaperheissä arvostetaan koulutusta. Etenkin Suomessa, jossa jokaisella on mahdollisuus ilmaiseen, laadukkaaseen koulutukseen, maahanmuuttajavanhemmat toivovat lastensa käyttävän tämän edun ja opiskelevan niin pitkälle kuin mahdollista. Tämä näkyy myös nuorten asenteissa, ja sen vahvistavat niin tutkimukset kuin opetushenkilökunnan kokemuksetkin (ks. Alitolppa -Niitamo ym. 2013, 71, 129; Martikainen & Haikkola 2010: 72, 166; Portes & Rumbaut 2001; Teräs, Lasonen & Sannino 2010). Vanhempien toiveet lastensa koulutautumisen suhteen ovat toisinaan epärealistisia, sillä vanhemmat eivät aina osaa arvioida lapsensa todellista kielitaidon tasoa. Lapsen sujuva puhekieli saattaa kieltä heikommin osaavan vanhemman korvissa vaikuttaa täydelliseltä suomalta, ja voi tulla

yllätyksenä, ettei arkikeskusteluissa riittävä kielitaito riitäkään koulussa, jossa tarvittaisiin akateemista kielitaitoa. Lopulta myös maahanmuuttotaustaisten joukossa vanhempien koulutustasolla on taipumus periytyä. (Kärkkäinen 2004; Larja ym. 2015.)

Maahanmuuttotaustaiset nuoret ovat myös toisen asteen suhteen motivoituneempia kuin samankaltaisista sosioekonomisista taustoista tulevat suomalaistaustaiset nuoret. Vaikka tilastot näyttävät, ettei maahanmuuttotaustaisia siirry toisen asteen koulutukseen samassa suhteessa kuin suomalaistaustaisia oppilaita, näissä tilastoissa eivät näy taustalla olevat tekijät. Kelan teettämästä tutkimuksesta (Ansala ym. 2014: 44–45) käy ilmi, että lähimaista tulevat pojat suorittavat toisen asteen tutkinnon todennäköisemmin kuin samankaltaisesta sosioekonomisesta taustasta tulevat suomalaistaustaiset pojat. Myös tutkimuksen pohjalta tehdystä pääkaupunkiseudun nuoria koskevasta selvityksestä (Ansala 2019) nähdään, että samojen asuinalueiden samankaltaisten perheiden lapsista maahanmuuttotaustaiset suorittavat toisen asteen tutkinnon vähintään yhtä usein kuin suomalaistaustaiset. Toisaalta jatko-opintoihin hakeutuvat työ- ja elinkeinoministeriön tutkimuksen mukaan myös maahanmuuttotaustaisten joukosta ne nuoret, joilla on peruskoulun loppuessa muita korkeammat keskiarvot. Vähiten jatko-opintoja suorittivat rekisteritutkimuksen mukaan pakolaistaustaiset, joista naiset jäivät useammin kokonaan hakeutumatta toisen asteen koulutukseen, ja miehistä kolmannes jätti toisen asteen koulutuksen kesken. (Malin & Kilpi-Jakonen 2020; 110.)

Myös lukioon hakeutuvien joukossa sosioekonomisen taustan vaikutus on suuri. Kun on verrattu samalla tavalla koulussa menestyviä ja samankaltaisesta taustasta tulevia oppilaita, on huomattu, että tosiasiallisesti maahanmuuttajien lapset valitsevat lukion huomattavasti todennäköisemmin kuin verrokkiryhmän suomalaistaustaiset oppilaat (ks. Harju-Luukkainen ym. 2014: 95; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013). Lukion valitseminen ei toki vielä tarkoita sen suorittamista. Lukio on rankka koulu sillekin, joka käy sen äidinkielellään. Varsinaiseen opiskeluun liittyvien tekijöiden lisäksi kouluviihtyvyyteen voivat vaikuttaa negatiivisesti esimerkiksi syrjintä ja muut kouluväkivallan muodot, ulkopuolisuuden tunne ja yksinäisyys sekä opettajien asenteet.

Työ- ja elinkeinoministeriön rekisteritutkimus kertoo, että myös toisen asteen jälkeisessä koulutuksessa maahanmuuttotaustaiset suorittavat huomattavasti vähemmän tutkintoja kuin suomalaistaustaiset. Ammattikorkeakoulu- ja yliopistotutkintoja suorittivat tutkimuksessa ulkomaalaistaustaisista eniten muut kuin pakolaistaustaiset. Tästä ryhmästä hieman yli neljännes suoritti korkeakoulututkinnon 30 ikävuoteen mennessä. Toisin kuin toisen asteen tutkintoja, korkea-asteen tutkintoja suorittivat enemmän ulkomaalaistaustaiset naiset kuin miehet. Kiinnostava tieto oli, että ne Suomessa syntyneet ulkomaalaistaustaiset, jotka jatkoivat korkeakouluun, valmistuivat sieltä keskimäärin lähes kaksi vuotta nuorempina kuin suomalaistaustaiset ja ulkomailla syntyneet opiskelijat. (Malin & Kilpi-Jakonen 2020: 110.)

Onkin kiinnitettävä huomiota siihen, kuinka toisaalta motivoituneita ja toisaalta koulupudokkuuden riskiryhmiin kuuluvia maahanmuuttajanuoria voidaan auttaa. On etsittävä niitä esteitä ja loukkuja, jotka nousevat motivaatiota suuremmiksi, ja purettava niitä järjestelmällisesti, jotta koulupolkua saadaan tasavertaisemmaksi myös maahanmuuttajaperheiden lapsille ja nuorille.

2.1.4 Peruskoulun tulisi antaa kielelliset valmiudet lukioon

Näyttää selvältä, että jos maahanmuuttajanuoren vanhempien haaveet arkkitehdin, lakimiehen tai lääkärin urasta jäävät toteutumatta, sen ei voi yleistää johtuvan ainaakaan motivaation puutteesta tai huonoista opiskeluasenteista. Paljon lähemmäs osuttaneen, jos siirrytään tarkastelemaan yksinkertaisesti puutteita opiskelukielen taidossa. Tutkijat nostavatkin opiskelukielen taidon sosioekonomisten tekijöiden rinnalle oppimiseen olennaisesti vaikuttavana tekijänä (ks. esim. Alitolppa-Niitamo ym. 2013: 97–98; Harju-Luukkainen ym. 2014: 102–103; Kuusela ym. 2008; Lappi 2017; Malin & Kilpi-Jakonen 2020: 103, 114; Martikainen & Haikkola 2010: 72–33, 133–146; Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010: 106–118).

Lukiossa opiskelutahti on kova, ja reaaliaineista selviytyminen vaatii vahvoja kielellisiä resursseja (esim. Saario 2012). Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2007–2012 todetaankin, että maahanmuuttotaustaiset nuoret jäävät lukio-koulutuksen ulkopuolelle ennen kaikkea siksi, että he kokevat, ettei heidän kielitaitonsa riitä (Opetusministeriö 2008: 47). Tämä on sikäli lohdullista, että kielitaito on asia, jonka kehittämisen ja tukemiseen on mahdollista ja melko helppoakin panostaa, jos tahtoa on.

PISA 2012 -tutkimuksen lukutaitoa mittaavassa osuudessa toisen polven maahanmuuttotaustaiset lapset ja nuoret jäivät merkittävästi jälkeen suomalaistaustaisista nuorista. Melkein yhtä suuri oli kuitenkin ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajien välinen ero. Matematiikassa erottavana tekijänä oli maahansaapumisikä, joka on todennäköisesti yhteydessä opetuskielen taitoon, sillä pidempään maassa ollut on jo ehtinyt oppia kieltä pidemmän aikaa. Selvityksen tekijät harmittelevat sitä, ettei oppilaiden kielellisiä taustoja ollut tutkimuksessa kartoitettu kuin ylimalkaisesti. Tutkimuksessa ei myöskään otettu huomioon kouluissa tehtyjä tukitoimia, S2-opetuksen käytäntöjä tai määrää tai muita kielitaidon tukemiseen liittyviä seikkoja, jotka voivat vaikuttaa oppimistuloksiin. (Harju-Luukkainen ym. 2014; 28, 66, 102.)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) teetti vuonna 2015 arvioinnin (Kuukka & Metsämuuronen 2016) peruskoulun päättövaiheen S2-oppimistuloksista. Arvioinnilla haluttiin selvittää muun muassa sitä, antaako peruskoulun S2-oppimäärä monikielisille oppilaille tasa-arvoisen jatko-opintokelpoisuuden. Arviointiraportissa todetaan, että oppilaiden suomen kielen oppimistuloksia selittivät sekä sosioekonominen että kielitausta, mutta suurin merkitys oli koulunkäyntiajalla. Mitä pidempään

oppilas oli käynyt koulua Suomessa, sitä parempaa oli hänen osaamisensa, ja pääkaupunkiseudulla tulokset olivat hieman parempia kuin muualla. Arviointiin osallistuneista 87 prosenttia ylsi oppimistuloksissaan B1-tasolle, jota pidetään toimivana peruskielitaitona. (Kuukka & Metsämuuronen 2016: 4–6.)

Suomen kielen oppituntikäytännöt ja oikean oppimäärän valinta näyttäytyvät Karvin raportissa merkittävinä. Kaikkein parhaat S2-oppimistulokset saavuttivat ne oppilaat, jotka opiskelivat S2-oppimäärää suomi äidinkielenä -tunneilla ilman eriyttämistä. Erilaisia tuki- ja eriyttämistoimia saavat oppilaat menestyivät huomattavasti heikommin. (Kuukka & Metsämuuronen 2016: 4–6.) Tämä ei luultavasti ole niinkään syy kuin seuraus. Suomi äidinkielenä -ryhmissä opiskelevat S2-oppilaat olivat suurimmaksi osaksi käyneet koko peruskoulun Suomessa, ja luultavasti juuri heidän taitotasonsa takia heille ei ollut tarpeellista järjestää eriytettyä opetusta.

On varmasti yksilöllistä, hyötyvätkö nämä Suomessa koko koulunsa käyneet oppilaat yleensäkin S2-oppimäärästä, vai onko S2-statuksesta heille pikemminkin haittaa heidän hakiessaan jatko-opintoihin. Viime kesänä julkisuudessa käytiin keskustelua joidenkin yliopistojen tiukentuneista kielitaitovaatimuksista S2-oppimäärää opiskelleille, kun S2-opiskelijoilta on hakukelpoisuuteen vaadittu arvosanaa M (Honkatukia, Cisman & Al Shir 2020). Vuodenvaihteessa 2021 asiaan onkin tullut muutos, ja yliopistoissa hakukelpoisuuteen riittää nyt myös S2-opiskelijoilla ylioppilaskokeen arvosana A, kuten S1-opiskelijoillakin.

Epäreiluna on pidetty sitä, että S2-opetukseen ohjataan kertomatta perheille huolellisesti, mitä seurauksia valinnalla voi olla. Monikielisten lasten vanhemmilla on pelkoja, että S2-oppimäärä leimaa lapsen ja rakentaa esteitä hänen tielleen (Youssef 2007, 370; 376). Laajemmin kyse on siitä, mitä tasa-arvoisella koulutuksella ymmärretään, yhtäläistä opetusta vai yhtäläisiä oppimisen mahdollisuuksia (Latomaa & Suni 2010: 164). Onkin tärkeää, että vanhemmille annetaan kaikki tarpeellinen tieto siitä, mitä vaikutuksia valinnalla saattaa olla – joskaan korkeakoulujen valintakoeuudistusten kaltaisia muutoksia ei ole helppo ennakoida. Joka tapauksessa on huolehdittava, että oppilaan taitotaso arvioidaan yksilöllisesti ja toistuvasti koulupolun aikana, niin että oppituntikäytänteitä ja tukimuotoja sekä opiskeltavaa oppimäärää voidaan tarvittaessa muuttaa. (OPH 2019b: 3–4.)

Karvin raportti osoittaa sen, että suurin osa peruskoulun päättävistä S2-oppimäärää opiskelevista nuorista saavuttaa oppimäärän mukaisen hyvän taitotason (Kuukka & Metsämuuronen 2016: 4–6). Kysymys, joka minua tutkijana kiinnostaa, on, riittääkö tämä taitotaso jatko-opinnoissa. Samaa kysyvät PISA 2012 -tutkimusraportin kirjoittajat, jotka peräävät resursseja ja täydennyskoulutusta oman äidinkielen ja S2-oppimäärän opetukseen, jotta nuoret saisivat vahvan kielitaidon kautta mahdollisuuden oppiaineiden syvälliseen ymmärtämiseen. Tutkijat muistuttavat myös, että koulun on annettava nuorille kielitaidon lisäksi myös perustaidot opiskelupaikan ja työn

etsimiseen. Tutkimuksen mukaan erityisesti ensimmäisen polven maahanmuuttajat eivät kokeneet saaneensa tällaisia taitoja koulusta vaan pikemminkin jostakin koulun ulkopuolelta. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 99–103.)

Karvin arvioinnissa mukana olleet monikieliset nuoret eivät kokeneet erityisen suurta ahdistusta jatko-opinnoissa pärjäämisen suhteen. Heistä puolet haki lukioon ja puolet ammatilliseen koulutukseen. Kuitenkin tilastot osoittavat, että S2-oppilaista suurempi osa jää ilman toisen asteen koulutuspaikkaa kuin S1-oppimäärää opiskelleista oppilaista. (Kuukka & Metsämuuronen 2016: 100, 106–107.) Tätä ongelmaa on yritetty ratkoa valmentavien koulutusten avulla.

Lukioon suuntaaville maahanmuuttotaustaisille tarkoitettua valmistavaa koulutusta (LUVA) on järjestetty vuodesta 2013 alkaen pääasiassa aikuislukioissa, ja siihen on osallistunut 150–200 opiskelijaa vuodessa. LUVA on 25 kurssin laajuinen koulutus, joka on suunnattu peruskoulun oppimäärän suorittaneille tai vastaavan tietotason hankkineille maahanmuuttotaustaisille opiskelijoille (OPH 2017a; 3). LUVAssa opiskellaan erityisesti geneerisiä taitoja, joita opiskelija tarvitsee selviytyäkseen itsenäisesti lukion toimintakulttuurissa. Heti näiden taitojen jälkeen tärkeimmäksi Opetushallituksen julkaisemassa LUVA-koulutusesitteessä nostetaan suomen kieli ja kielitieteiset työtavat kaikissa oppiaineissa, jotta opiskelija saisi haltuunsa eri tiedonalojen kielen lukio-opintoja varten (mts. 8). LUVA-opetus tulee vuonna 2022 korvautumaan TUVAn opetuksella eli tutkintokoulutukseen valmentavalla opetuksella, joka on yhteinen lukioon ja ammatilliseen koulutukseen suuntaaville (OPH 2021).

LUVA- tai TUVAn opetus ei takaa opiskelupaikkaa lukiossa, vaan monikielinen nuori tai aikuinen hakee sen jälkeen lukioon samassa yhteishaussa suomenkielisten nuorten kanssa, joiden rinnalla heidän arvosanansa eivät usein riitä opiskelupaikan saamiseen (Karppinen 2007; Savioja 2007). Tässä nivelvaiheessa yhteiskunnan tuki korostuu. Tutkijat ovat kritisoineet suomalaista koulutusjärjestelmää siitä, ettei se kykene tasoittamaan nuorten taustoista johtuvia eroja. Juuri toiselle asteelle siirryttäessä, kun nuoren tulee tehdä tärkeitä valintoja tulevaisuutensa suhteen, tukiverkko katkeaa ja moni vieraskielinen opiskelija tipahtaa koulutuspolulta syrjään (Holopainen, Kallalahti & Varjo 2017; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013). Tutkijat myös peräänkuuluttavat systemaattista ja ennakoivaa tukea sekä siirtymävaiheessa että toisen asteen opintojen aikana. (Malin & Kilpi-Jakonen 2020; 114.)

2.2 Opetussuunnitelma huomioi monikieliset

2.2.1 Opetussuunnitelma velvoittaa tukemaan monikielisiä

Lukion opetussuunnitelma on vaihtunut tutkimukseni näkökulmasta merkittävänä ajanjaksona jo kahdesti. Keräsin tutkimukseni tilastoaineiston ylioppilastutkinnon arvosanoista vuosilta 2014–2017. Kesken tämän ajanjakson, vuonna 2015, otettiin käyttöön uusi opetussuunnitelma (OPH 2015a). Vuonna 2017 käynnistettiin laaja lukio-koulutuksen uudistaminen. Samana vuonna toteutin kyselyn Suomen lukioille ja vuonna 2018 tein kysely- ja tilastoaineistojen pohjalta tutkimuksen kandidaatintutkimukseni varten S2-lukiolaisten menestymisestä suomen kielen ylioppilaskokeessa (Haimilahti 2018). Vuonna 2019 astui voimaan uusi lukiolaki (714/2018). Lukiolakiin ja valtioneuvoston asetukseen (810/2018) perustuu uusin opetussuunnitelma (OPH 2019a), joka ei ole vielä virallisesti astunut voimaan, mutta johon lukiokoulutuksen järjestäjien katseet jo kohdistuvat. Samana vuonna 2019 aloitin tämän tutkimuksen, jossa selvitän S2-lukiolaisten menestymistä matematiikan, reaaliaineiden ja vieraiden kielten ylioppilaskokeessa. Tutkimukseni valmistuu samana vuonna 2021 kuin uusin opetussuunnitelma otetaan lopullisesti käyttöön.

Keskeiset kirjaukset monikielisten opiskelijoiden tukemisen osalta ovat pysyneet samoina opetussuunnitelmien vaihtuessa. Jo vuoden 2015 opetussuunnitelmassa (OPH 2015a: 16–17) puhutaan kielitietoisesta opetuksesta ja siitä, että jokainen opettaja on myös oppiaineensa kielen opettaja. Uusimmassa opetussuunnitelmassa mukaan otetaan monilukutaidon käsite: opettaja on oppiaineensa tiedonalan kielen ja monilukutaidon opettaja (OPH 2019a: 22–23).

Uusimmassa opetussuunnitelmassa arvottavana pidetty vieraskieliset-käsite on korvattu käsitteellä muut monikieliset opiskelijat, joka tarkoittaa opiskelijoita, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame (OPH 2019a: 6). Tämä käsite ottaa paremmin huomioon sen, että opiskelijalla voi olla useita kieliä ja että monikielisiä opiskelijoita on myös pelkästään kotimaisia kieliä puhuvissa. Käytän itsekin tässä tutkimuksessani mieluiten monikieliset-sanaa kuvaamaan koululaisia ja opiskelijoita, joiden äidinkieli on eri kuin koulun opetuskieli.

Lukion äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa on samat kaksitoista oppimäärää kuin perusopetuksessa: suomen kieli ja kirjallisuus, ruotsin kieli ja kirjallisuus, saamen kieli ja kirjallisuus, romanikieli ja kirjallisuus, viittomakieli ja kirjallisuus, suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus, suomi saamenkielille, ruotsi saamenkielille, suomi viittomakielille, ruotsi viittomakielille sekä muu opiskelijan äidinkieli ja kirjallisuus (OPH 2019a: 67–125).

Koska muita kuin kotimaisia kieliä varten ei ole omaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärää, muiden monikielisten kohdalla valitaan tarvittaessa suomi toisena

kielenä tai ruotsi toisena kielenä -oppimäärä (OPH 2019a: 44). Ruotsinkieliset opiskelijat opiskelevat suomea toisena kotimaisena kielenä (A1 tai A2) vastaavasti kuin suomenkieliset ruotsia (YTL 2017b: 2-3). Ruotsin- ja saamenkieliset opiskelijat eivät siten ole mukana tässä tutkimuksessa, jossa tutkin nimenomaan suomi toisena kielenä -oppimäärää (S2-oppimäärä) opiskelevien lukiolaisten opintomenestystä.

S2-oppimäärän valitsemisen perusteet ovat viimeisimmissä opetussuunnitelmissa pysyneet muuttumattomina. Valinta tehdään opiskelijan arvioidun suomen kielen osaamistason perusteella. S2-oppimäärä on opetussuunnitelman perusteiden mukaan tarkoitukse mukainen silloin, jos opiskelijan suomen kielen taito ei jollakin kielitaidon osa-alueella ole riittävä S1-oppimäärän opiskeluun (OPH 2019a: 106). Arvioinnin tekevät nuoren opettajat yhdessä, mutta päätöksen tekee viime kädessä huoltaja (OPH 2019b: 3).

Käytännössä tavoitteena lienee, että peruskoulun ja lukion opinto-ohjaajien ja suomen kielen opettajien yhteistyö olisi tiivistä ja johtaisi opiskelijalle tarkoituksen mukaisimpaan oppimäärään. S2-oppimäärää opiskeleva voidaan siirtää S1-oppimäärän piiriin heti, kun hänen kielitaitonsa arvioidaan riittävän (OPH 2019b: 3-4).

S2-oppimäärän keskeiset tavoitteet ovat uusimmassa opetussuunnitelmassa samat kuin aiemmassa. Opetus lähtee toisen kielen oppimisen oppimistilanteesta, ja tavoitteena on toiminnallinen kielitaito aiempien kielten rinnalle. Sisällöt ovat jatkumoa peruskoulun S2-opetukselle, ja niiden pohjalta tulisi saavuttaa kielitaito, jolla pärjää suomenkielissä jatko-opinnoissa ja työelämässä. (OPH 2019a: 106.)

S2-oppimäärän valitseminen ei takaa sitä, että koulu järjestäisi opiskelijalle erillisiä kursseja silloinkaan, kun opiskelija ei kielitaidollaan pysty seuraamaan mukana S1-oppimäärän mukaisilla oppitunneilla (OPH 2019a: 44). Vähimmillään koulu voi järjestää S2-opetuksen siten, että kaikki opiskelijat osallistuvat samoille äidinkielen ja kirjallisuuden tunneille ja tekevät samat tehtävät, mutta S2-oppimäärää opiskelevat opiskelijat arvioidaan eri arviointiperusteiden mukaan kuin muut (mts. 50). Tämän ratkaisu ei poista koulun vastuuta huolehtia tarvittavasta eriyttämisestä opiskelijan tausta, opiskelutaidot ja kielitaidon taso huomioiden.

Opetussuunnitelman perusteissa määritellään S2-opetuksen yleiset tavoitteet, joihin kuuluu vuorovaikutusosaamista, tekstien tulkitsemista ja tuottamista sekä kielitietoisuuden kehittymistä. Tavoitteisiin kuuluu oppia lukemaan ja tulkitsemaan pitkiäkin tietotekstejä. (OPH 2019a: 107.) Erityisesti reaaliaineiden opiskelussa pitkienkin tekstien ymmärtäminen on välttämätöntä. Siten S2-opetuksella on merkittävä tehtävä monikielisen opiskelijan koko lukio-opintojen tukemisessa. Kiinnostava kysymys on, riittääkö S2-oppimäärän mukainen hyvä suomen kielen taito lukion muissa oppiaineissa kuten reaaliaineissa ja matematiikassa pärjäämiseen. Toivon, että tämä tutkimukseni toisi lisävalaistusta aiheeseen.

Vaikka lukioilla ei ole velvollisuutta järjestää S2-oppimäärän opetusta erillisinä kursseina tai ryhminä, on lakiin kuitenkin kirjattu selkeästi opiskelijan oikeus saada opintoihinsa tukea omien tarpeidensa mukaan. Laissa mainitaan tuen perusteiksi esimerkiksi kielelliset erityisvaikeudet tai muut oppimisvaikeudet. Lain mukaan tuen tarvetta on seurattava myös opintojen edetessä, ja tukea on annettava opetushenkilöstön yhteistyönä. (Lukiolaki 714/2018, 28. pykälä.) Jo vuoden 2015 opetussuunnitelmassa mainitaan, että ”jokaisella opiskelijalla tulee olla mahdollisuus omista lähtökohdistaan käsin onnistua oppimisessa, kehittyä oppijana sekä kasvaa ja sivistyä ihmisenä.” Tuen keinoina mainitaan yhteisölliset ja opiskeluympäristöön liittyvät ratkaisut. (OPH 2015a: 20.) Jokaisen opiskelijan kohdalla tulisi siten tarkastella ja ajoittain päivittää toimintatavat, jotta eriyttämisratkaisut parhaiten tukisivat kunkin yksilön kehittyvää kielenoppimista.

Lukiouudistuksen tavoitteena on uusimman opetussuunnitelman perusteiden mukaan tukea opiskelijoita ”yhä paremmin”. Lukio muuttuu opiskelijälähtoisemmäksi ja sekä opiskelu että ohjaus henkilökohtaistuvat. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan erikseen opiskelijan oikeus saada tarpeidensa mukaista henkilökohtaista ohjausta säännöllisesti. Ohjauksen tulee jatkua kokonaisuutena perusopetuksessa annetusta tuesta jatko-opintoihin saakka. (OPH 2019a: 10, 27.)

Vaikka tukeen liittyvissä kirjauksissa puhutaan erityis- ja oppimisvaikeuksista, on selvää, että monikielisillä opiskelijoilla tuen tarve liittyy pitkälti opiskelukielen taitoon (poissulkematta kaikkia mahdollisesti esiintyviä oppimis- ja erityisvaikeuksia). Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että suomen kieli on sekä oppimisen kohde että väline ja että suomen kielen opetus edistää kielenoppimista laajemmin kaikissa muissakin vuorovaikutustilanteissa kuin vain suomen kielen tunneilla. Kieli ja vuorovaikutustaidot ovat olennaisia välineitä sekä koulua että elämää varten. (OPH 2019a: 106.)

Koulu ei voi laistaa myöskään kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä sillä perusteella, ettei yhteistä kieltä löydy tai ettei oppilaan kotoa saada tarvittavaa tukea opintojen etenemiseen. Opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu selkeästi, että koulutuksen järjestäjällä on vastuu huolehtia kodin ja koulun yhteistyön kehittämisestä, edellytyksistä ja toimintatavoista ja hankkia tulkki tai muut tukiresurssit tarvittaessa. Oppimisen tukitoimista on annettava riittävästi tietoa sekä opiskelijoille että huoltajille. (OPH 2019a: 23.) Lukiolaki (714/2018, 31. pykälä) määrää, että kotien kanssa on tehtävä yhteistyötä koko opiskelun ajan.

Monikielisen opiskelijan arvioinnista on maininta opetussuunnitelman perusteissa. Opiskelijalla on oltava mahdollisuus erityisjärjestelyihin ja vaihtoehtoisiin tapoihin osoittaa osaamisensa, jos normaalit tavat eivät onnistu eri syistä. Syinä on mainittu muun muassa maahanmuuttajien kielelliset vaikeudet. (OPH 2019a: 46.) Käytän-

nössä tämän voisi tulkita tarkoittavan, että esimerkiksi matematiikan kokeessa opiskelijalla olisi oikeus saada saada sanalliset tehtävät jollakin muulla kuin suomen kielellä.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin on joka tapauksessa aina oltava ”monipuolista, avointa, oikeudenmukaista, osallistavaa, kannustavaa ja itsearviointiin ohjaavaa”, ja opettajan on varmistuttava siitä, että opiskelija on ymmärtänyt opintojakson tavoitteet (OPH 2019a: 108–109). Varsinkin oikeudenmukaisuuden käsite on henkilökohtaisesti joustava ja riippuu siitä, ajatellaanko enemmän tukea tarvitsevan oikeuksia vai oikeudenmukaisuutta niiden kannalta, jotka selviytyvät opinnoistaan ilman tukea. Arvioijalla on myös vastuuta, sillä lukioaikainen arviointi on merkittävässä roolissa määrittämässä opiskelijoiden tulevaisuutta ja jatko-opintokelpoisuutta. Lukion päättöarvosanaa voidaan myös korottaa, jos opiskelijan osaaminen on lukion aikana kehittynyt niin paljon, ettei kurssiarvosanojen perusteella muodostettu arvosana vastaa todellista osaamista (OPH 2019a: 52).

Opetussuunnitelman perusteissa tunnustetaan opiskelijan oman äidinkielen opetuksen ja omakielisen opetuksen merkitys. Opiskelijan omalla äidinkielellä voidaan myös tarjota lukiokursseja, ja omaa äidinkieltä voidaan myös opettaa lukiossa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääränä. Päätös omakielisen opetuksen toteuttamisesta tai toteuttamatta jättämisestä on koulutuksen järjestäjän. Opetussuunnitelma tai laki ei sitä edellytä. (OPH 2019a: 41–42.)

Monikielisyys ja -kulttuurisuus mainitaan opetussuunnitelmassa myös arvotavalla. Sekä vuoden 2015 että vuoden 2019 opetussuunnitelmien mukaan lukiossa pidetään kielten ja kulttuurien moninaisuutta rikkautena, jota kouluuyhteisö hyödyntää. Lukio-opetuksen tavoitteena on tukea opiskelijan monikielistä identiteettiä ja oman kieli- ja kulttuuritaustan arvostusta sekä kasvattaa aktiivisia ja tasapainoisia jäseniä kulttuurisesti monimuotoiseen yhteiskuntaan. (OPH 2015a: 16–17, OPH 2019a: 22–23, 44.)

Kunnianhimoisena tavoitteena lukiouudistuksella on nostaa merkittävästi kansakunnan koulutustasoa tulevan vuosikymmenen aikana. Opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu tavoitteeksi, että vuona 2030 suomalaisista 25–34-vuotiaista puolet olisi korkeakoulutettuja lainlaadintahetken 41 prosentin sijaan (OPH 2019a: 9). Kun otetaan huomioon maahanmuuttotaustaisen väestön ikärakenne (SVT 2019) ja syntyvyysluvut (SVT 2020a), on selvää, että tällaisen koulutustason toteutuminen pitkällä tähtäimellä edellyttää vahvaa panostusta maahanmuuttotaustaisen väestön opintomenestyksen tukemiseen.

2.2.2 Monikielisyys voidaan huomioida ylioppilaskokeen arvioinnissa

Ylioppilaskoe on portinvartijan roolissa suomalaisten nuorten koulutuspolulla, ja tämä rooli on entisestään vahvistunut korkeakoulujen valintakoeuudistuksen myötä

(OKM 2020). Ennen kaikkea sensorit, mutta myös opettajat käyttävät merkittävää valtaa nuorten elämään ja tulevaisuuteen antaessaan alustavia ja lopullisia ylioppilaskoe-arvosanoja. Aalto-yliopiston ja Palkansaajien tutkimuslaitoksen tuore tutkimus osoittaa ylioppilaskoe-arvosanojen vaikutuksen ulottuvan pitkälle työelämän ansioihin jopa 50 ikävuoteen saakka. Tutkimuksen tekijät kritisoivat nykyistä ylioppilaskokeen arvosana-asteikkoa epätarkaksi ja ehdottavat, että arviointi tulisi tehdä hienojakoisemmalla jaottelulla. (Björk & Karhunen 2019: 15–28.) Tutkimus sai valmistuttuaan laajasti julkisuutta eri medioissa.

Ylioppilaiskokeiden valinnaisuuden on katsottu syrjivän monikielisiä opiskelijoita. Koska monikieliset opiskelijat on usein vapautettu toisen kotimaisen kielen opiskelusta, heille ei käytännössä jää enää valinnaisuutta muiden ylioppilaskokeiden osalta. Tähän on ehdotettu vuosien saatossa erilaisia ratkaisuja, kuten mahdollisuutta korvata yksi pakollinen koe jollakin muulla kokeella. Erityisiä ratkaisuja asian suhteen ei toistaiseksi ole tehty. Vuosituhannen vaihteessa kokeiltiin myös mahdollisuutta suorittaa suomalainen ylioppilastutkinto englanniksi, mutta kokeilusta luovuttiin jo 2002. (Jauhola 2012; 74.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen on voinut kirjoittaa suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaisena vuodesta 1996 lähtien. S2-ylioppilaskoe perustuu viestinnälliseen kielitaitokäsitykseen, jossa korostuvat kielenkäyttötilanteet. Eurooppalainen viitekehys (EVK) mainittiin vielä vuoden 2017 ylioppilaskokeen määräyksissä tämän kielitaitokäsityksen perustana, mutta uusimmista määräyksistä maininta on jätetty pois. (YTL 2017a: 2; YTL 2019: 5.) Koko lukion aikainen S2-opetus on vahvasti toiminnallisuuteen tähtäävää, ja sen pitäisi antaa valmiudet myös muiden oppiaineiden opiskeluun suomen kielellä.

Vuoteen 2019 saakka S2-oppimäärän kokeen ovat saaneet valita kaikki ne monikieliset, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Jos väestörekisteriin on merkitty äidinkieleksi jokin näistä, on kokeeseen osallistumiseen tarvittu erillinen huoltajan tai rehtorin selvitys. (YTL 2017a: 1.) Vuoden 2019 syksyllä voimaan tulleiden uusien määräysten mukaan S2-kokeeseen osallistumisen kriteeriksi ei riitä pelkkä äidinkieli, vaan opiskelijan on lisäksi täytynyt opiskella lukiossa S2-oppimäärän mukaiset pakolliset opinnot. Erillisellä hakemuksella voi anoa kokeeseen osallistumista silloinkin, jos nämä kriteerit eivät täyty, eli jos opiskelijan äidinkieleksi on merkitty jokin kotimaisista kielistä tai jos äidinkielen ja kirjallisuuden opinnot on opiskeltu jonkin muun oppimäärän mukaan. (YTL 2019: 1–2.)

Äidinkielessä ja kirjallisuudessa monikielisillä opiskelijoilla on siis mahdollisuus valita heille sopivan oppimäärän koe. Kaikissa muissa oppiaineissa he osallistuvat samoihin kokeisiin kuin äidinkielenään suomea puhuvat kokelaat. Heille voidaan kuitenkin järjestää kokeeseen esimerkiksi kaksi tuntia lisäaikaa, jos kielitaidon taso arvi-

oidaan tarpeeksi paljon kokeen tekemistä hidastavaksi. Mahdollisuutta erityisjärjestelyihin ja kielitaidon puutteiden huomioimiseen arvioinnissa on haettava etukäteen. (YTL 2020b, 2, 5, 11–12.) Lukiolla on vastuu siitä, että monikieliset opiskelijat tietävät oikeuksistaan erityisjärjestelyihin (OPH 2019a: 44).

Erityisjärjestelyiden tavoitteena on, että monikielisten opiskelijoiden arviointi olisi oikeudenmukaista ja kohtuullista (YTL 2020b: 5). Melko vaikeaa on arvioida, milloin se on sitä todella. Vuonna 2006 tehdyn tutkimuksen mukaan lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat kokivat S2-ylioppilaskokeen arvioinnin melko vaikeaksi ja epämääräiseksi (Lehtoviita 2006: 81–91). Tästä on kulunut jo paljon aikaa, ja voisi olettaa ainakin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien saaneen kuluneina vuosina enemmän kokemusta S2-oppimäärästä ja sen arviointikriteereistä monikielisten opiskelijoiden määrän kasvaessa.

Reaaliaineiden kokeita sen sijaan arvioivat opettajat, joilla ei pääsääntöisesti ole ammatillista osaamista S2-oppimäärästä tai yleensäkin kielenopettamisesta ja toisen kielen osaamisen arvioinnista. Etenkin paljon lukemis- ja kirjoittamistehtäviä sisältävien reaaliaineiden tai paljon sanallisia tehtäviä sisältävän lyhyen matematiikan kokeiden kohdalla opettaja joutuu miettimään, mitkä puutteet vastauksessa johtuvat kielitaidon puutteista ja mitkä puutteista substanssiosaamisesta. On ymmärrettävää, jos matematiikan ja reaaliaineiden opettajat kokevat epävarmuutta arvioidessaan monikielisten kokelaiden ylioppilaskoevastauksia.

Tämän vahvistavat myös kyselytutkimukset. Opettajat nostavat kyselyissä monikielisten ja -kulttuuristen opiskelijoiden arvioinnin niiden asioiden kärkeen, jossa kokevat tarvitsevansa tukea ja lisäkoulutusta. Opettajien haastatteluista on selvinnyt, ettei varsinkaan muiden aineiden opettajilla ole tarvittavaa ymmärrystä opiskelijoiden kielitodellisuudesta. Monikielisen opiskelijan kielellinen tuki saatetaan rinnastaa oppimisvaikeuksista johtuviin tukitoimiin ja erityisopetukseen. Arvioinneissa saatetaan kielitaito sekoittaa jopa persoonallisuuteen ja älykkyyteen. (Ks. Jauhola 2012: 74–75; Latomaa & Suni 2010: 163–167; Martin & Voipio-Huovinen 2012: 96–118.)

Ylioppilaskokeissa lopullisen arvioinnin tekevät ylioppilastutkintolautakunnan sensorit, jotka voivat ottaa monikielisyyden huomioon arvioinnissa. Laki mahdollistaa sen, että ylioppilastutkintolautakunta voi antaa esimerkiksi arvosanaa yksityiskohtaisemman arvostelun, jos se päättää niin (Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain muuttamisesta 715/2018, 8. pykälä). Tällainen yksityiskohtaisempi arviointi olisi toteutuessaan myös askel siihen oikeudenmukaisempaan suuntaan, jota Aalto-yliopiston ja Palkansaajien tutkimuslaitoksen tutkimus esittää (Björk & Karhunen 2019: 15–28).

2.3 Tutkimusta monikielisten lukiolaisten tuen tarpeesta

2.3.1 Suomen kielessä tukeminen voisi toteutua paremminkin

S2-opiskelijoiden kielellistä tukemista on tutkittu vähemmän toisella asteella kuin perusopetuksessa. Olemassa oleva tutkimus antaa kuitenkin viitteitä siitä, että kielelliset tukitoimet eivät kaikissa lukioissa toteudu, kuten ei toteudu myöskään S2-oppimäärän mukainen suomen kielen opetus S2-oppimäärän valinneille oppilaille. Tämä näkyy niin omaa kandidaatintutkielmaani varten vuonna 2017 lukioille tekemäni kyselyn vastauksista aiemmista selvityksistä (Haimilahti 2018: 13–17; Jauhola 2012: 27, 67–68, 71–72; Pirinen 2015: 60, 114, 149–151). Onkin syytä tarkastella, millaisia tuen tarpeita monikielisillä lukiolaisilla on todettu olevan ja millaisia ratkaisuja niihin on esitetty.

Kuten luvussa 2.1.4 todettiin, suurin osa monikielisistä oppilaista näyttää peruskoulun päättöarvioinnissa yltävän hyvälle tasolle suomi toisena kielenä -opinnoissaan. Kuitenkin suhteellisesti suuri osa heistä jää kokonaan ilman jatko-opintopaikkaa, ja lukiopaikan saaneiden taival muodostuu helposti työlääksi. (Kuukka & Metsämuuronen 2016: 100, 106–107.) Lisäksi kaikki lukioon tulevat monikieliset opiskelijat eivät tule peruskoulusta. Osa heistä on nuorena tai aikuisena maahan saapuneita, jotka suuntaavat jatko-opintoihin valmistavan opetuksen kautta. Näiden monikielisten aikuisopiskelijoiden kouluttamisesta vastaavat pääasiassa aikuislukiot.

Turun iltalukio toteutti keväällä 2011 yhteistyössä Opetushallituksen kanssa kyselyn aikuisten maahanmuuttajaopiskelijoiden tuen muodoista ja tarpeista perusopetukseen valmistavassa opetuksessa, perusopetuksessa, perusopetuksen lisäopetuksessa ja lukiokoulutuksessa (Jauhola 2012). Kyselyyn vastasi 21 aikuisille maahanmuuttajille opetusta järjestävää oppilaitosta. Selvitys nostaa opetuskielen osaamisen kaikkein suurimmaksi yksittäiseksi tekijäksi opiskelijan opinnoissa etenemisessä ja muistuttaa, ettei varsinkaan suoraan kotoutumiskoulutuksesta tulevien nuorten ja aikuisten ole helppo päästä jatko-opintoihin. Ongelmina mainitaan toisaalta puutteet suomen kielen taidossa mutta toisaalta myös koulutuksen järjestämisen käytännöt. Koulutusjärjestelmää selvitys kehottaakin rakentamaan opiskelijoille pitkäjänteisiä koulutus- ja työelämäpolkuja sekä pitämään näistä huolta erityisesti koulutuksen nivelvaiheissa. (Jauhola 2012; 3, 8.)

Selvityksessä aikuislukiokoulutuksen järjestäjiltä kysyttiin muun muassa, millä perusteilla opiskelijoita ohjataan peruskoulun lisäopetukseen. Vastajat nostivat esille suomen, muiden kielten tai matematiikan hallinnan puutteet tai yleisesti liian matalan keskiarvon. Selvityksen tekoaikaan ei vielä järjestetty Lukiokoulutukseen valmistavaa koulutusta (LUVA), joten selvityksessä korostuivat lukioon tähtäävät maahanmuuttajat erityisenä peruskoulun lisäopetukseen ohjattavana ryhmänä. (Jauhola 2012; 54.)

Vain yksi oppilaitos kertoi selvityksessä laativansa kaikille opiskelijoilleen yksilöllisen opintosuunnitelman, eikä erityisiä maahanmuuttajille tarkoitettuja kursseja tai tukitoimia järjestetty kuin harvassa oppilaitoksessa. Samaten maahanmuuttajan oman äidinkielen opettaja löytyi vain yhdestä vastanneesta aikuislukioista. S2-oppimateriaaleja lukioissa kuitenkin tuotettiin. Lähes kaikki vastaajat mainitsivat yleisimmäksi tukimuodoksi henkilökohtaisen ohjauksen, jota antoi joko opinto-ohjaaja, ryhmänohjaaja tai aineenopettaja. Muina tuen muotoina mainittiin kielellinen tuki reaalilaineissa, suulliset kokeet, pienryhmäohjaus, erityisopetus ja yhteiset ohjeet tukea tarvitseville opiskelijoille. Opiskelijat saivat käyttää sanakirjoja oppitunneilla suurimassa osassa oppilaitoksia. (Jauhola 2012: 27, 67–68, 71–72.)

Oppilaitoksilta kysyttiin myös henkilökunnan täydennyskoulutuksen tarpeesta. Opettajien vastaukset liittyivät monikielisten opiskelijoiden arviointiin, oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja erityistarpeiden havaitsemiseen paremmin. Lisäksi mainittiin mm. selkokielen käyttö ja didaktiset valmiudet sekä kulttuurien tuntemus ja kohtaaminen. Suullisen kielitaidon itsenäiseen opiskeluun toivottiin verkkomateriaaleja. Vastaajat toivoivat opetussuunnitelmien muokkautuvan kohti käytännönläheistä ja toiminnallista kielitaitoa, mikä onkin ollut opetussuunnitelman muutoksissa selkeänä linjana. Lisäksi toivottiin mahdollisuuksia myös suullisille ja osin englanninkielisille koetilanteille. (Jauhola 2012: 71–72, 75.) Opetushenkilöstön toiveet olivat hyvin saman suuntaisia kuin Opetushallituksen aiemmassa, vuonna 2008 julkaisemassa nuorten lukiokoulutusta koskevassa selvityksessä (Ikonen & Jääskeläinen 2008: 12, 81). Vaikuttaa siltä, että S2-opiskelijamäärien lisääntyessä ja toimintatapojen kehittyessä ja vakiintuessa perusongelmat ja kipukohdat säilyvät samoina. Resurssipula näyttää kummittelevan ikuisuusaiheena jokaisessa aihetta käsittelevässä selvityksessä.

Karvi julkaisi vuonna 2015 laajan katsauksen siitä, kuinka maahanmuuttotautaiset oppijat menestyvät suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (Pirinen 2015). Tässäkin katsauksessa opetuskielen taito ja sen tukitoimet nousivat tärkeään rooliin. Katsauksen tulokset kuitenkin osoittivat, ettei opetussuunnitelman suosittelimia toimintatapoja ollut otettu käyttöön läheskään kaikissa lukioissa. Esimerkiksi S2-oppimateriaalit olivat tuntemattomia lähes puolelle kyselyyn vastanneista opettajista. (Mts. 60, 114.) Tälle kohderyhmälle räätälöity oppimateriaalituotanto onkin Suomessa vielä nuorta, ja materiaaleja on tuotettu pitkälti itse, kuten aikuislukioissa on tehty (Jauhola 2012, 67–68). Omassa vuonna 2017 lukioille tekemässäni kyselyssä yli puolet vastanneista lukioista kertoi käyttävänsä S2-opiskelijoiden opetuksessa erillisiä S2-oppimateriaaleja, ja enää alle viidesosa kertoi työstävänsä niitä itse (Haimilahti 2018: 15–16).

Monikielisten lukiolaisten tukiopetuksen suhteen Karvin katsaus antoi erilaiset tulokset, kun asiaa kysyttiin opettajilta ja opiskelijoilta. Opettajista suurin osa vastasi, että maahanmuuttotautaisille opiskelijoille järjestetään lukiossa tukiopetusta. Tukiopetus ei selvästikään tavoittanut kaikkia sitä ehkä tarvitsevia, sillä vastanneista

maahanmuuttotautaisista opiskelijoista 13 prosenttia sanoi, ettei tunne koko asiaa. (Pirinen 2015: 149–151.)

Omassa vuoden 2017 lukiokyselyssäni 86 prosenttia vastanneista lukiosta kertoi tarjoavansa tukiopetusta. Opiskelijoita ei haastateltu, joten en voi arvioida, onko S2-opiskelijoiden tietoisuus tukimahdollisuuksista parantunut Karvin kyselyn ja oman kyselyni välillä. Pieni osa opettajista kuitenkin piti S2-opiskelijoiden motivaatiota tukiopetukseen heikkona. Myös tukiopetuksen resurssipula nousi esiin opettajien avoimissa vastauksissa⁷. (Haimilahti 2018: 16–17.)

Opiskelijoiden motivaatio osallistua tukiopetukseen voi heijastella koulujen yksikielisesti arvottunutta ilmapiiriä, jossa monikielinen opiskelija pelkää erottuvansa tai leimautuvansa, jos ottaa vastaan monikielisille suunnattuja tukitoimia. Nämä asenteet voivat olla syvällä myös maahanmuuttajien perheissä, missä näkyy välillisesti koko ympäröivän yhteiskunnan asenneilmapiiri monikielisyyttä kohtaan (ks. Kuusela ym. 2008: 83–84, 90; Youssef 2007, 370; 376).

2.3.2 Oman äidinkielen opetus unohtuu lukioissa

Oman äidinkielen merkitys yksilön kieli-identiteetin, ajattelun ja oppimistaitojen kehittämisessä tunnustetaan yleisesti. Opetussuunnitelman perusteissa oman äidinkielen opetus nostetaan suomi toisena kielenä -opetuksen rinnalle. Lukiossa omaa äidinkieltä on mahdollista opettaa erillisenä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääränä. (OPH 2019a: 125, 106.) Tätä ei kuitenkaan kouluilta edellytetä vaan opetuksen toteutuminen jää koulutuksen järjestäjän oman harkinnan varaan. Monikieliset oppijat vaikuttavatkin olevan kielellisten tukitoimien ja oman äidinkielen opetuksen suhteen keskenään kovin epätasa-arvoisessa asemassa riippuen asuinpaikkakunnasta sekä koulutuksenjärjestäjän resursseista ja poliittisesta tahdosta (ks. Saario 2012: 41–42).

Tarkkoja tilastoja siitä, kuinka suuri osuus vieraskielisistä lukiolaisista saa oman äidinkiellensä opetusta, ei ole. Aiemmin mainitussa aikuislukioille tehdyssä selvityksessä lukuvuonna 2010–2011 ei oman äidinkielen kurseja tarjottu yhdessäkään oppilaitoksessa. Selvityksen tekijät nostivat esiin äidinkielten moninaisuuden ja siitä johtuvan vaikeuden järjestää tasa-arvoista opetusta ja yleensäkin löytää opetushenkilökuntaa. (Jauhola 2012: 80; ks. myös Kuusela ym. 2008: 24, 87–89.)

Opetushallituksen vuonna 2017 julkaisemassa raportissa vieraskielisistä peruskoululaisista ja lukiolaisista (Portin 2017: 31) on selvitys oman äidinkielen opetukseen osallistuneiden määrästä vuoden 2015 syksyltä. Siinä ei kuitenkaan ole eritelty erikseen peruskoulua ja lukiota. Yhteensä hieman alle puolet monikielisistä peruskoululaisista ja lukiolaisista sai tuolloin oman äidinkielen opetusta. On syytä olettaa, että näistä on selvästi suurempi osa ollut peruskoululaisia kuin lukiolaisia. Ensinnäkin

⁷ Aiheesta lisää neljännen tutkimuskysymyksen analyysin yhteydessä.

prosenttiosuus on pienempi kuin aiemmassa vuoden 2012 PISA-tutkimusraportista tehdyssä selvityksessä, jossa tutkittuun ikäluokkaan kuuluvista ensimmäisen polven maahanmuuttajanuorista oli peruskoulussa saanut oman äidinkielen opetusta 53 prosenttia ja toisen polven maahanmuuttajanuorista 62 prosenttia⁸ (Harju-Luukkainen ym. 2014: 96). Peruskoulun oman äidinkielen opetuksen on vaikea uskoa merkittävästi vähentyneen tutkimusten välisenä aikana, vaikka kunnilla ei olekaan velvoitetta sitä järjestää. Toiseksi tiedetään, että ainakin S2-opetus toteutuu peruskoulussa yleisesti lukiota paremmin (OPH 2015b).

Toteutuessaankin oman äidinkielen opetus on vaihtelevaa. Päteviä opettajia ei kaikissa kielissä löydy helposti. Lasten ja nuorten oman äidinkielen opiskeluhaluukkuuteen puolestaan saattavat vaikuttaa esimerkiksi hankalat opetusjärjestelyt. Opetus saatetaan järjestää toisessa koulussa, johon on erikseen siirryttävä, ja ylimääräisenä pidetyt oman äidinkielen tunnit pidentävät koulupäivää. (Halonen 2009: 56; Kuusela ym. 2008: 87–89.) Lisäksi oppiainetta, jota opetussuunnitelma ei arvosta, eivät arvosta myöskään sen opiskelijat (ks. Youssef 2007: 370; 376).

Lukiossa arjen resurssit tulevat usein käytetyiksi ylioppilaskirjoituksiin valmistautumiseen. Siten on mahdollista, että oman äidinkielen opetukseen löydetään muiden oppimäärien kanssa tasaveroiset resurssit vasta, jos oppimäärälle saadaan jonakin päivänä oma ylioppilaskoe.

2.3.3 Monikielisyys ja tutkimus on vielä nuorta

Suomessa on tehty jo kahden vuosikymmenen ajan melko paljon tutkimusta monikulttuurisuudesta koulumaailmassa. Eri näkökulmista on tutkittu monikulttuuristen nuorten identiteettiä ja sopeutumista suomalaiseen koulujärjestelmään sekä koulun ja opettajien suhtautumista monikulttuurisiin oppijoihin (esim. Miettinen 2001, Mikkola 2001, Soilamo 2008, Holm & Londen 2010). Viimeisimpänä Opetushallitus julkaisi vuonna 2018 laajan selvityksen kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvästä osaamisesta perusopetuksessa. Selvityksessä todetaan, että jopa opettajankoulutuksessa koetaan vieläkin monikulttuurisuuteen liittyvä opetus haastavaksi ja riittämättömäksi. (Lampinen, Jokikokko & Räsänen 2018: 119–122.) Koska opettajankoulutuksen muutokset näkyvät viiveellä koulumaailmassa täydennyskoulutuksen ja lopulta opettajien sukupolvenvaihdoksen myötä, voidaan ennustaa, että monikulttuurisuuskysymykset ovat pinnalla opettajien työssään kokemista haasteista käytävissä keskusteluissa vielä pitkään. Tutkijat toteavatkin, että tulevana vuosina on osoitettava aivan erityistä hu-

⁸ Suomessa syntyneet toisen polven maahanmuuttajat olivat osallistuneet oman äidinkielen tunneille useammin kuin Suomeen elämänsä aikana muuttaneet maahanmuuttajalapset. Mistä tämä johtuu, olisi kiinnostava tutkimuksen aihe, samoin kuin oman äidinkielenopetuksen saatavuuteen liittyvät kysymykset yleensäkin. PISA-tutkimusraportin tekijät nostavat esiin mm. opetuksen heikon saatavuuden ja oppiaineen heikon statuksen. (Harju-Luukkainen ym. 2014: 96.)

miota ja seurantaa sille, kuinka sinänsä oikeansuuntaiset opetussuunnitelman ajatukset saadaan jalkautettua kouluihin, erityisesti juuri kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden osalta (Lampinen ym. 2018: 139).

Paljon monikulttuurisuuden tutkimusta nuorempaa on maassamme kielitietoisuuden ja monikielisyyden tutkimus. Kielellisiä identiteettejä ja suomen kielen omistajuutta on tutkittu viime vuosina väitöskirjoissa (Bäckman 2011; Iskanius 2006; Lehtonen 2015; Rynkänen 2011) ja opinnäytetöissä (esim. Haapanen 2014; Timonen 2017; Papinkivi 2018).

Bäckman (2011) tarkasteli väitöskirjassaan maahanmuuton toisen sukupolven aikuisten suhdetta kieliin ja identiteetteihin sekä sitä, kuinka he puhuvat niistä kertoessaan elämäntarinaansa ja kielihistoriaansa. Bäckman valottaa erityisesti toisen sukupolven olotilaa kahden kulttuurin väliinputoajina ja korostaa monikielisyyden ja -kulttuurisuuden moninaisuutta (mts. 9–10, 17–18). Haastattelututkimuksessa oli mukana kaksitoista toisen sukupolven aikuista kolmesta monikulttuurisesta kaupungista, Turusta, Malmöstä ja Birminghamista. Bäckman osoittaa, että elämäntarinat eivät ala omasta syntymähetkestä, vaan edellisen sukupolven elämäntarinat kietoutuvat niihin erottamattomasti luoden perheen yhteistä identiteettiä (mts. 134–135). Bäckman muistuttaa, että kieli-ideologiaan kietoutuvat laajemmat käsitteet kuten kansakunta, ihmissyys, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja menestys, ja että nimenomaan kulttuuriin ja identiteettiin, joskus uskontoonkin, liittyvät asiat ovat syynä sille, että vanhempien kieltä halutaan siirtää toiselle ja kolmannellekin sukupolvelle (mts. 137, 140–141). Useimmat haastatelluista käyttivätkin vanhempiensa kieltä pääasiassa näiden kanssa ja ympäröivän yhteiskunnan kieltä muualla. Vanhempien kielen taidon ylläpito linkittyi kunnioitukseen ja ”hyvän tyttären” tai ”hyvän pojan” ominaisuuksiin. Ympäröivän yhteiskunnan valtakielen suhteen haastateltavat pitivät erityisesti puhutun kielen oikeellisuutta ja ”äidinkielisyyden” kaltaisuutta tavoiteltavana asiana, ja kielten sekoittuminen näyttäytyi vältettävänä asiana, kuin virheenä, jota kuitenkin väkisin tapahtuu. Hälyttävänä tutkija piti sitä, kuinka rennosti joidenkin haastateltavien puheessa toistui diskurssi, jossa hyvä kielitaito yhdistyi hyviin käytöstapoihin ja henkilön yleiseen ”hyvyyteen”, jolloin huono kielitaito ikään kuin hyväksyttiin syrjinnän perusteena. Haastateltavat olivatkin Bäckmanin mukaan kahdenlaisten vastakkaisten, mutta yhtä normatiivisten odotusten välissä. (Mts. 159–163.)

Iskanius (2006) tarkastelee toisella asteella opiskelevien venäjänkielisten nuorten kieli-identiteettiä ja sen suhdetta etniseen identiteettiin sekä kieleen ja kansallisuuteen liittyviin asenteisiin sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Iskanius kuvaa havainnollisesti, joskin yleistäen, juuriltaan inkerinsuomalaisten sukupolvien identiteettierojen taustaa: ensimmäisen sukupolven vainottujen inkerinsuomalaisten vahvaa suomalaista identiteettiä, toisen sukupolven inkerinsuomalaisten pakkovenäläistynyttä identiteettiä ja kolmannen sukupolven hämmennystä koko paluumuuttodiskurssista,

johon heillä ei ole juuri minkäänlaista kosketuspintaa. (Mts. 35–36.) Kysymys kansallisuudesta olikin tutkimukseen osallistuneille ongelmallinen, ja tärkeimmäksi kansallisuusryhmää yhdistäväksi tekijäksi koettiin nimenomaan kieli (mts. 172–173). Kolmekymmentä oppilaitosta kattavassa opiskelijakyselyssä suurin osa vastaajista koki identiteettinsä enemmän venäläiseksi kuin suomalaiseksi, ja myös asenteet sekä venäläisyyttä että venäjän kieltä kohtaan olivat myönteisempiä kuin suomalaisuutta ja suomen kieltä kohtaan. Huomionarvoista on, että tärkeimmäksi syyksi osata venäjää nousi kyselyssä tarve tuntea itsensä tasapainoiseksi ihmiseksi, kun taas ylivoimaisesti tärkeimmäksi syyksi osata suomea nousi työpaikan saaminen. (Mts. 119–141.)

Rynkänen (2011) tutki venäjänkielisessä väitöskirjassaan venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten integroitumista ja opintopolulla menestymistä. Tutkimukseen haastateltiin Jyväskylän seudulta 16 maahanmuuttajaperheen vanhempia ja nuoria. Tässä tutkimuksessa varsinkin esikouluikäisenä saapuneet olivat integroituneet suomalaiseen yhteiskuntaan. Heidän elämässään suomi oli tärkein kieli ja heillä oli paljon suomenkielisiä kontakteja. Kesken kouluiän saapuneilla oli paljon maahanmuuttajakontakteja, ja he käyttivät sekaisin suomea, venäjää ja muiden maahanmuuttajastäviensä kieliä. Vasta teini-ikäisinä muuttaneilla sen sijaan arjen kieli oli venäjä ja kontaktit lähinnä venäläisiä. Tutkimuksessa todettiin, että nuorten opintojen onnistumiseen vaikuttivat maahansaapumisiän ja perhetaustan lisäksi kuntien ja koulutuspolitiikan resurssit. (Rynkänen 2011: 209–217.)

Lehtonen (2015) on tutkinut helsinkiläisessä monietnisisessä koululuokassa sitä, miten kielessä näkyy sosiaalinen asemointi ja mikä on kielen rooli asemoinnissa. Lehtonen toteaa, että kaikenlaisia eri kielenpiirteitä voidaan käyttää asemoinnissa ja niillä voidaan leikitellä luoden stereotyyppisiä etnisiin ja muihin ryhmiin liittyviä performansseja muun kielenkäytön lomassa (mts. 294). Kyse on Lehtosen haastattelemien nuorten mukaan asenteesta, jota kielenkäytöllä ja kielten sekoittamisella halutaan ilmaista (mts. 13–14). Tyylin syntymistä Lehtonen pitää muna vai kana -ilmiönä, jossa kielen piirteitä ja muita merkkejä käytetään vahvistamaan omaa tyyliä ja asennoitumista, mutta niitä voidaan käyttää tähän tarkoitukseen vain, koska ne ovat jo indeksoituneet tiettyyn tyyliin. Siten kierre vahvistaa itseään. (Mts. 297.) Kysymykseen, miten kielestä tulee ”omaa”, Lehtonen vastaa lyhyesti: Kielestä tulee omaa, kun sitä käytetään toiminnassa. Kielestä tulee osa omaa ääntä, kun sitä aletaan hyödyntää vuorovaikutuksessa ja sillä aletaan elää. Lehtonen korostaa, että kaikista kieliresursseista ei haluta tehdä omia, vaan toisia resursseja pidetään tietoisesti ”toisten äänenä” ja stereotyyppittelyn välineenä. Siten kieli on tärkeä joukkoon kuulumisen mutta myös erottautumisen väline. Lehtonen muistuttaa, että näistä erotteluista, kielen vallasta, on lyhyt matka politiikkaan, vallan ja vastuun kysymyksiin. (Mts. 298–299.)

Väitöskirjatutkimukset osoittavat, että maahanmuuttajuus itsessään voi olla tärkeä identiteetti ja ryhmää yhdistävä tekijä, vaikka kulttuuritaustat eroaisivat toisistaan. Äidinkieli ja kulttuuritausta ovat kuitenkin vahvasti sukuun ja omaan identiteettiin liittyviä asioita, ja niiden säilyttämisestä voidaan kokea myös henkilökohtaista vastuuta.

Myös opinnäytetöiden tutkimustuloksille yhteistä näyttää olevan, että monikielisyys ja oma äidinkieli koetaan identiteetin kannalta erittäin merkityksellisiksi. Etenkin lapsilla ja nuorilla monikielisyys voi olla sekä häpeän että ylpeyden aihe. Tähän kokemukseen vaikuttavat ympärillä olevien nuorten asenteet ja joukkoon kuulumisen tunteet. Onnistumisen ja hyväksytyksi tulemisen kokemukset sekä tunne siitä, että osaa jotain, mitä toiset eivät osaa, näyttäisivät vahvistavan nuorten kieli-identiteettiä (Timonen 2017: 46–49). Monikielinen identiteetti voi toimia myös erikielisiä nuoria yhteen sitovana tekijänä, jota voidaan tietoisesti vahvistaa vaikkapa opettelemalla myös itselle tuntemattomia kavereiden äidinkieliä ja puhumalla niitä porukassa (Haapanen 2014: 69), jolloin rajaa piirretään nimenomaan monikielisten ja yksikielisten välille eikä eri kieliryhmien välille. Toisaalta erityisesti nuorten aikuisten ja aikuisten kohdalla suhde omaan äidinkieleen on vahvempi ja se halutaan säilyttää, vaikka suomen kielen merkitys arjen työkaluna tunnustetaan (Papinkivi 2018: 63–65). Suomen kielen omistajuutta tunnutaan kokevan erityisesti vuorovaikutuksessa tarvittavaan kieleen, ja suhde kirjoitettuun kieleen voi jäädä ohuemmaksi (Papinkivi 2018: 86–87). Opinnäytetutkimusten tekijät peräänkuuluttavat oman äidinkielen opetusta, jota kauniista puheista huolimatta ei yhteiskunnan puolelta arvosteta edes sen verran, että opetus toteutettaisiin (Haapanen 2014: 68–74; Papinkivi 2018: 88). Koulun tuki monikielisille nuorille näyttäytyy nimenomaan suomen kielen panostamisena suomen kielen opettamiseen, mikä on tärkeää ja välttämätöntä osallisuuden saamiseksi suomenkielisessä yhteiskunnassa, mutta lapsen ja nuoren monikielinen identiteetti voi jäädä kokonaan vaille huomiota ja tukea (Haapanen 2014: 68–74). Kuriositeettina mainittakoon, että samaan aikaan kaksikieliset suomenruotsalaiset nuoret kokevat koulun tukevan hyvin heidän monikielistä identiteettiään. Heidän molempia äidinkieliään opetetaan koulussa kaikille muillekin pakollisina kielinä, jolloin heille syntyy tavallaan tuplaomistajuus. (Timonen 2017: 37–44.)

Opinnäytetutkimuksissa näkyy yksikielisen ihanteen vaikutus myös monikielisten nuorten ajattelussa. Maahanmuuttotaustaiset nuoret eivät kokeneet oman äidinkielen taitoaan arvokkaaksi Suomessa muuten kuin henkilökohtaisella tasolla, ja vanhemmatkin nuoret sekä aikuiset pitivät kielten sekoittumista jopa jollakin tavoin vahingollisena asiana. (Haapanen 2014: 68–74; Papinkivi 2018: 88.) On selvää, että tällainen kuvitteellinenkin yksikielisyyden normi luo pysyvän toiseuden leiman lapseen ja nuoreen, jonka olemassaolo on syntymän hämärästä saakka ollut monikielistä. Kun maahanmuuttotaustaisten lasten ja nuorten kohdalla puhutaan yhteiskunnassa paljon

erilaisista syrjäytymisen riskeistä, on mielestäni tällainen syvätason ulkopuolisuuden kokemus huomionarvoinen asia.

2.3.4 Tavoitteena korkeakoulukelpoisuus

Lukion tehtävä on taata korkeakoulukelpoisuus ja antaa tarvittavat valmiudet jatko-opintoihin. Karvin tuoreessa arviointiraportissa (Airas ym. 2019) on selvitetty ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden tilannetta korkeakouluopinnoissa. Raportissa todetaan ulkomaalaistaustaisten matalampi sisäänpääsyprosentti korkeakouluihin⁹ ja pohditaan tekijöitä, jotka siihen vaikuttavat. Arviointiryhmän painava viesti on, että ulkomaalaistaustaisten korkeakoulutuksen mahdollistaminen vaatii korkeakouluvalmiuksien tukemista. Arviointiryhmä teki konkreettisia havaintoja ja esitti niiden pohjalta suosituksia. (Mts. 48–51, 72.)

Arviointiryhmän raportin perusteella näyttää siltä, että opiskelijoita ohjataan toisinaan liian kevyesti S2-opetukseen punnitsematta mahdollisia pitkäaikaisvaikutuksia. Arviointiryhmä kohtasi useita tapauksia, joissa Suomessa syntyneitä opiskelijoita oli ohjattu S2-opetukseen, vaikka heidän kielitaitonsa olisi riittänyt äidinkielisille tarkoitettuun opetukseen. S2-opetuksessa akateemisen kielitaidon osa-alueet eivät raportin mukaan pääse kehittymään samalla tavalla kuin äidinkielisille tarkoitettussa opetuksessa, mikä kostautuu myöhemmin korkeakoulupolulla. Arviointiryhmä suosittelee, että riittävän varhaisessa vaiheessa turvataan S2-opetuksen resurssit, jotta opetusta voidaan kehittää ja osaamisen kehittyminen varmistaa. On myös varmistettava, että niin S1-väylän kuin S2-väylänkin valitsemisen mahdolliset seuraukset ovat tiedossa kaikilla osapuolilla päätöksiä tehtäessä. (Airas ym. 2019: 72–76.)

Roolimallien puute nousi arviointiraportissa esiin ongelmana. Arviointiryhmä kehottaa hyödyntämään ulkomaalaistaustaisten uratarinoita, jos sellaisia on saatavana. Lähettilästoiminnasta todetaan raportissa olleen hyviä kokemuksia, samoin erilaisista perheinfoista sekä koulujen ja kunnallisten toimijoiden kanssa toteutetuista tutustumisvierailuista korkeakouluihin. Yliopistojen tukitoimet hakijoille näyttäytyvät riittämättöminä, ja hyvinä käytänteinä suositellaan valmentavia koulutuksia sekä valintakursseja, joilla ulkomaalaistaustaiset opiskelijat saavat konkreettista apua sekä uravalintaan että itse hakuprosessiin. (Airas ym. 2019: 72–76.)

2.3.5 Ylioppilastutkintoon kaivattaisiin kielitukea ja selkeämpää kieltä

Kun tarkastellaan lukiolaisia, on katse aina joltisesti suunnattava ylioppilastutkintoon. Monikielisten lukiolaisten yliopistotutkinnon läpäisyprosentit eivät näytä rohkaise-

⁹ Vuonna 2017 ulkomaalaistaustaisista hakijoista 28 prosenttia vastaanotti vähintään yhden korkeakoulupaikan ja suomalaistaustaisista hakijoista 34 prosenttia (Airas ym. 2019: 48–51).

vilta. Vuonna 2015 Suomen lukioissa opiskelleista noin 1900 vieraskieliseksi määritellystä lukiolaisesta 81 prosenttia opiskeli ylioppilastutkintoa varten.¹⁰ Kuitenkin vain 45 prosenttia sai ylioppilastutkinnon suoritettua tavoiteajassa. Tätäkin vähemmän tutkinnon suorittaneita oli aikuislukiolaisissa, joista osa ei opiskelekaan tutkintohakuisesti, vaan osaamistaan ja kielitaitoaan täydentääkseen. Vuonna 2015 aikuisten opetussuunnitelman mukaan opiskelleista vieraskielisiksi määritellyistä lukiolaisista tutkinnon läpäisi alle kymmenen prosenttia. (Portin 2017: 37, 42, 44–45.)

Monikielisten lukiolaisten opintojen keskeyttämisen syinä on vuosien takaisessa Opetushallituksen katsauksessa nostettu esiin kielivaikeudet opinnoissa sekä siirtyminen toiseen koulutukseen. Katsauksessa korostettiin erityisesti tukitoimia ylioppilastutkintoon valmistautuessa. (Ikonen & Jääskeläinen 2008: 12, 27.)

Aikuislukioille tehdyssä selvityksessä opettajilta pyydettiin näkemyksiä, kuinka ylioppilastutkinnossa voisi paremmin huomioida monikieliset opiskelijat. Opettajilta tuli konkreettisia kehitysehdotuksia, kuten mahdollisuutta vahvempaan henkilökohtaiseen ohjaukseen kokeeseen valmistautuessa, mikä on tietysti puhtaasti resurssikysymys. Koetilanteeseen ehdotettiin sanakirjan käyttömahdollisuutta sekä automaattista lisäaikaa kokelaille, joiden äidinkieli ei ole suomi. (Jauhola 2012: 73.)

Itse kokeen rakenteesta opettajat nostivat esiin reaaliaineiden ja lyhyen matematiikan kokeiden sanalliset tehtävät, joita pitivät erittäin haastavina kokelaille, joiden äidinkieli ei ole suomi. Näihin kokeisiin toivottiin vaihtoehtoa saada tehtävänannot esimerkiksi englanninkielisinä tai selkosuomella. Lisäksi toivottiin yleisesti erikoissanaston vähentämistä koetehtävänannoista silloin, kun erikoissanasto ei ole tehtävänannon kannalta tarpeellista. (Jauhola 2012: 73.) Viimeksi mainittu toivomus palvelisi hyvin monenlaisista erityisvaikeuksista kärsiviä kokelaita. Esimerkiksi matematiikan tehtävässä ei pitäisi olla merkitystä sillä, lasketaanko arkielämään kuuluvia kauppatavaroita vai esimerkiksi lääketieteen erikoissanastoon kuuluvia aineksia, jos olennaista on osata muodostaa matemaattinen funktio oikein. Turha erikoissanasto hämmentää syyttä luetun ymmärtämisen kanssa kamppailevaa opiskelijaa.

Viimeisin radikaali muutos lukioissa on ollut ylioppilastutkinnon digitalisoituminen, joka muuttaa väistämättä kokeiden luonnetta toiminnallisemmaksi ja sitoo ne entistä tiukemmin ympäröivän yhteiskunnan kontekstiin, kun kokeissa käytetään erilaisia ajankohtaisia multimedia-aineistoja eikä enää pelkkiä teksti- ja ääniaineistoja. Multimedia-aineistojen hallinta vaatii uudenlaisia taitoja, mikä heijastuu myös eri oppiaineiden opetussisältöihin. Myös tietotekniikan käyttö itsessään on toisille kokelaille luontevampaa ja tutumpaa kuin toisille, mikä haastaa lukion tukiovetusta ja kokeisiin valmentautuvien henkilökohtausta ohjausta uudella rintamalla. Oma koke-

¹⁰ Loput opiskelivat joko IB-tutkintoa (International Baccalaureate) tai EB-tutkintoa (European Baccalaureate) varten (Portin 2017: 37, 42).

mukseni on, että erityisesti vanhemman sukupolven opettajat kokevat itsekkin nopeasti tapahtuneet muutokset digitalisoitumisessa haastaviksi. Tukiopetukseen tarvitaan siis uudenlaisia resursseja myös ohi oppiaineen oman opettajan.

2.4 S2-ylioppilaskokeessa menestytään melko hyvin

Tarkastelin vuonna 2018 kandidaatintutkielmassani suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeessa menestymistä (Haimilahti 2018). Tarkastelussa olivat tutkinnot vuoden 2014 syksystä vuoden 2017 syksyyn, ja tutkittavina olivat kaikki ne suomen lukiot (n=251), joissa oli kyseisellä aikavälillä ollut vähintään yksi S2-ylioppilaskokeen suorittanut kokelas¹¹. Tilastoaineistona olivat kaikkien näiden lukioiden opiskelijoiden arvosanat, jotka olivat tuona aikana suorittaneet joko S2-kokeen (n=2612) tai äidinkielisille tarkoitettun suomen kielen ja kirjallisuuden kokeen (S1-koe, n=70405). Lisäksi toteutin näille 251 lukiolle sähköpostikyselyn, jossa selvitin S2-oppimäärän kurssien tarjontaa, S2-oppimateriaalien käyttöä ja muita eriyttämistoimia lukioissa. Sain kyselyvastaukset 115 lukiosta. (Haimilahti 2018: 10–14.)

Yhtenä tutkimuskysymyksenä oli, kumman oppimäärän ylioppilaskokeessa oli menestytty arvosanoissa mitattuna paremmin. Koska en halunnut verrata lukioita keskenään, vertasin erikseen jokaisen lukion sisällä S2- ja S1-kokeen arvosanoja toisiinsa. Tästä sain jokaiselle lukiolle vertailuluvun, joka kertoo S2-kokelaiden¹² suhteellisesta menestymisestä kyseisessä lukiossa. Vertailuluku on siis kyseisen lukion S2-kokeen arvosanojen keskiarvo jaettuna saman aikavälin S1-kokeen arvosanojen keskiarvolla. Jos luku on yli yksi, S2-kokeessa on menestytty paremmin, jos alle yksi, heikommin kuin S1-kokeessa. Vertailuluvun avulla saatoin tarkastella eri lukioissa toteutettuja S2-opetuksen ja tukiopetuksen käytänteitä suhteessa toteutuneisiin arvosanoihin ja koettaa löytää yhteyttä oppilasmäärien, tukitoimien ja arvosanojen välillä. (Haimilahti 2018: 2, 11–12.)

Tutkimuksen päätulos oli, että S2-kokelaiden suoriutuminen verrattuna samojen lukioiden S1-kokelaiden arvosanoihin oli suhteellisesti korkeinta kouluissa, joissa S2-

¹¹ "Kokelas" tarkoittaa tässä jokaista yhdellä tutkintokerralla ylioppilaskokeisiin osallistunutta, joka ei ole sama kuin luonnollinen henkilö. Sama luonnollinen henkilö on voinut suorittaa yökokeita usealla eri tutkintokerralla, jolloin hän on YTL:n arvosanatilastoissa (YTL 2020a) ja myös tässä tutkimuksessani joka kerralla eri "kokelas". Toisaalta mukana tutkimuksessani ovat vain ne kokelaan suorituskerrat, jolloin hän on osallistunut äidinkielen ja kirjallisuuden kokeeseen. Siten suurimmalta osalta kokelaista mukana on vain yksi suorituskerta. Ne suorituskerrat, jolloin kokelas ei ole suorittanut lainkaan äidinkielen ja kirjallisuuden koetta, jäävät tutkimuksesta pois, koska en voi tutkimusaineistosta tietää, ovatko he suorittaneet S1- vai S2-oppimäärän kokeen.

¹² S2-kokelaalla tarkoitan tässä tutkimuksessani kokelasta, joka on osallistunut S2-ylioppilaskokeeseen. En siis esimerkiksi niitä, jotka ovat opiskelleet S2-oppimäärää ja osallistuneet kuitenkin S1-kokeeseen. Viimeksi mainitut kuuluvat tutkimuksessani S1-kokelaiden ryhmään, sillä heitä ei ole mahdollista erottaa anonyymistä tilastomassasta.

kursseja oli tarjottu ja S2-oppimateriaaleja käytetty. Tämä oli tiiviisti yhteydessä opiskelijamääriin, sillä kaikissa niissä lukioissa (n=21), joissa S2-kokelaita oli tarkasteluai- kana ollut vähintään 20, oli tarjottu erillisiä kursseja ja lähes kaikissa näissä käytetty myös S2-oppimateriaaleja (Haimilahti 2018: 13–16). Tilastosta ei siten voi erottaa, kumpi oli ollut paremman suhteellisen menestymisen syy, S2-opiskelijamäärä vai kurssi- ja oppimateriaalikäytännöt. Sen voi kuitenkin todeta, että monikielisten opiskelijoiden määrän kasvaessa opetus näyttää muuttuvan järjestäytyneemmäksi. Lähekkäin sijaitsevien lukioden tapa koota S2-opiskelijat yhteen suuremman ryhmän perustamista varten näyttäytyy tämän tutkimuksen valossa järkevänä tapana yrittää kohottaa suomen kielen oppimistuloksia.

Alle kymmenen S2-kokelaan lukioissa (n=78) oppituntikäytännöt jakautuivat kolmia: kolmannes näistä lukioista tarjosi erillisiä S2-kursseja, kolmannes eriytettyä opetusta ryhmän sisällä ja kolmannes ei minkäänlaista eriyttämistä. Erot eri oppituntikäytäntöjen vaikutusten välillä jäivät tilastoissa niin pieniksi, ettei varsinaisia johtopäätöksiä voinut vetää. Tutkimus vahvistaa ajatusta jokaisen S2-opiskelijan tapauskohtaisesta tukemisesta hänen omista lähtökohdistaan käsin erityisesti niissä lukioissa, joissa on vain yksittäisiä S2-oppilaita. (Haimilahti 2018: 18.)

Eroja lukioden välillä oli. Vertailuluvut vaihtelivat 0,39:stä 1,89:ään. Näitä lukuja ei kuitenkaan voi alkaa vertailla keskenään, sillä suurimmassa osassa lukioita kyse oli yhden tai kahden S2-opiskelijan menestymisestä tutkintokertaa kohden. Keskimäärin vertailuluku oli hiukan yli yhden, mikä tarkoittaa, että koko suomen mittakaavassa S2-ylioppilaskokeessa menestyttiin vähintään yhtä hyvin kuin saman lukion suomen kielen ja kirjallisuuden kokeessa. Niissä lukioissa, joissa S2-opiskelijoita oli tarpeeksi mielekkään ryhmän perustamista varten, S2-kokeessa menestyttiin arvosa- noissa mitattuna S1-koetta paremmin. (Haimilahti 2018: 17–18.)

Tilastokatsauksen tulos on linjassa aiempien perusopetukseen kohdistuneiden tutkimusten kanssa, joiden mukaan S2-oppimäärää opiskelevat saavuttavat oppimää- ränsä tavoitteet kohtuullisen hyvin (Harju-Luukkainen ym. 2014, 99–103; Kuukka & Metsämuuronen 2016: 4–6). Edelleen kysymys kuuluu, riittääkö lukion S2-oppimää- rän tavoitteiden hyväkään saavuttaminen muissa oppiaineissa menestymiseen. Luki- oille tekemäni kyselyn avoimissa vastauksissa nousi esiin erityisesti reaaliaineissa tar- vittava kielellinen tuki. Tässä maisterintutkielmassani haluanakin perehtyä siihen, kuinka S2-opiskelijat joukkona menestyvät ylioppilastutkinnossa ja erityisesti niiden oppiaineiden kokeissa, joissa he joutuvat tekemään saman kokeen kuin äidinkielist opiskelutoverinsa.

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

3.1 Kielipoliittisesti suuntautunut arviointitutkimus

Tutkimukseni sijoittuu arviointitutkimuksen kentälle. Kielentutkimuksen puolella tutkimukseni sijoittuu toisen kielen oppimisen tutkimuksen alueelle, tarkemmin akateemisen kielitaidon oppimiseen. Lisäksi se lähestyy sellaisia tutkimuksen alueita kuin maahanmuuttajatutkimus, kielikoulutuspolitiikka ja koulutuksellinen tasa-arvo.

Tutkimukseni on tilastollista ja laadullista tutkimusta yhdistävä kouluarvosanojen tutkimus, jonka kaltaista tutkimusta monikielisten lukiolaisten koulumenestyksestä ei Suomessa ole aiemmin tehty. En ole tutkimuksessani kiinnostunut arvioinnista tai arvosanoista siinä mielessä, että kiinnittäisin huomiota yksittäisen opiskelijan menestykseen tai arvosanoihin, vaan käytän arvosanojen massaa tutkimusaineistona nähdäkseni, millaista vaihtelua eri lukioiden välillä on äidinkielellään ja toisella kielellä opiskelevien välisissä oppimiseröissa. Opettajien ja rehtorien vastauksista koetan laadullisen analyysin avulla saada kuvaa siitä, millaisina monikielisten lukiolaisten haasteet kouluissa näyttäytyvät ja millaisia tukitoimia kouluissa kaivataan.

Seuraavissa alaluvuissa määrittelen neljä pääteemaa tai käsitettä, jotka ovat olennaisia tutkimusaiheen ja alueen ymmärtämisessä. Ensimmäinen on **kielitaidon arviointi kielipoliittisena toimintana**. Tällä tarkoitetaan sitä, että kielitaidon arviointi, kuten muukin arviointi, on aina vallankäyttöä yksilön elämään, ja sillä on kauaskantoiset seuraukset opiskelu- ja työllistymismahdollisuuksiin sekä yhteiskuntaan sosiaalistumiseen (Huhta & Hilden 2016: 18–19; Huhta & Ahola 2019: 186–201). Erityisesti ylioppilaskokeen roolia portinvartijana on juuri vahvistettu entisestään korkeakoulujen valintakoeuudistuksen seurauksena (OKM 2020). Arviointikriteerit perustuvat aina joihinkin vähän tai pidemmän aikaa sitten vallalla olleisiin käsityksiin, ja näitä

perusteita on syytä aina toisinaan tarkastella. Suomalaisen ylioppilastutkintolautakunnan sensorien arviointityötä on tutkittu suomenruotsalaisten kaksikielisten kontekstissa (Stolt 2016).

Toisella kielellään opiskelevien kohdalla tähän kietoutuu olennaisesti toisena teemana **kielen ja sisällön erottamattomuus**, mikä tarkoittaa, että toisella kielellään opiskelevaa arvioitaessa arvioidaan väistämättä aina myös kielitaitoa (OPH 2017b: 3–4). Tietyllä tavalla tämä on tietenkin totta myös yksikielisten kohdalla, sillä kaikki kommunikaatiomme tapahtuu kielen välityksellä ja hyvät viestintätaidot omaava pystyy aina vakuuttamaan toiset osaamisestaan helpommin kuin kommunikaatiovaikeuksista kärsivä oppilas. Monikielisten kohdalla kielen ja sisällön erottamattomuus korostuu kuitenkin niin paljon, että siihen on syytä kiinnittää erikseen huomiota, jotta ongelma voidaan tiedostaa ja pyrkiä mahdollisuuksien mukaan ottamaan huomioon arvioinneissa.

Kolmantena teemana tai käsitteenä on **monikielisyys** ja tässä erityisesti **oppimiseen vaikuttavana tekijänä**. Toiminnallisella monikielisyydellä tarkoitetaan tilannetta, jossa henkilön käytössä olevat erilaiset kieliresurssit saadaan arkielämässä toiminnalliseen käyttöön ja monikielisydestä tulee rikkaus ja voimavara (Franceshini 2009: 33–34). Toiminnallisen monikielisyuden käsite haastaa aiempina vuosikymmeninä vallalla ollutta, kansallisromantiikasta kumpuavaa yksikielisyttä ihannoivaa ajattelutapaa, jossa monikielisyttä pidettiin ongelmallisena poikkeamana normista ja saatettiin puhua vaikkapa puolikielisydestä monikielisyuden sijaan. Toisella kielellään opiskelevan kohdalla opiskelukieli on jatkuvasti sekä oppimisen kohde että väline, ja kaikki opittu tarvitaan toiminnalliseen käyttöön saman tien.

Neljäntenä teemana edelliseen kiinteästi liittyen on **koulun rooli monikielisen oppijan oppimisympäristönä**. Koulu yhteisö on sekä oppimisen että yhteiskuntaan sosiaalistumisen paikka, jossa yksilön identiteetti rakentuu suhteessa toisiin ihmisiin ja suhteessa ympäröivän yhteiskunnan odotuksiin ja rakenteisiin. Aiemmin luvussa 2.3.3 olen pohtinut muun muassa sitä, millaista vahinkoa monikielisenä kasvavan lapsen ja nuoren identiteetille voi tehdä ympärillä vallitseva ankara yksikielisyuden normi. Kouluilla on eri valmiudet kohdata monikielisiä oppijoita ja ottaa toiminnallinen monikielisyys osaksi koulun oppimis- ja opetuskulttuuria. Tässä on kyse opetussuunnitelmatason linjauksista, opettajien asenteista ja rakenteellisista toimenpiteistä, kuten käytännön opetus- ja koetilanteiden järjestelyistä. Viime kädessä kouluympäristöllä on suuri valta siinä, muodostuuko monikielisydestä oppijalle puute vai kyky. (Banks 2010: 3–32.)

3.2 Kielitaidon arviointi kielipoliittisena toimintana

3.2.1 Arvioinnilla on aina oltava tarkoitus

Opetushallitus määrittelee arvioinnin asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten väliseksi vertailuksi, joka kohdistuu aina tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen ja jonka tehtävät ja rooli ovat sidoksissa asiayhteyteen (OPH 2020b).

Arvioinnilla on aina oltava jokin relevantti tarkoitus, syy, miksi arviointia tehdään. Olennaista on, että arvioinnin tarkoitusperät ovat tiedossa ja että arviointia käytetään siihen, mihin on tarkoitettu. Jos arvioinnilla alkaa olla muita vaikutuksia kuin mitä on tarkoitus olla, niihin on syytä kiinnittää huomiota. Brown (2013) kuvaa erilaisia tarkoituksia arvioinnille. Esittelen tässä muutaman tarkoituksen, jotka ovat olennaisia tutkittavan aiheen kannalta.

Ensimmäinen arvioinnin tarkoituksena voi olla juuri ylioppilaskirjoitusten kaltainen summatiivinen päättöarviointi, jolla selvitetään jälkikäteen, ovatko opintojakson tai ylioppilaskirjoitusten tapauksessa koko lukion oppimäärän tavoitteet saavutettu. Tällöin tehtävät yritetään laatia kuvaamaan mahdollisimman hyvin opittuja kokonaisuuksia, ja arviointi perustuu ennen kaikkea opetussuunnitelmiin. (Brown 2013; Huhta & Hilden 2016: 5–10.)

Toiseksi arvioinnin tarkoituksena voi olla toimia portinvartijana. Tämä on myös suomalaisen ylioppilastutkinnon tavoite. Portinvartijakokeella halutaan selvittää, onko jatko-opinnoissa tarvittavaa osaaminen saavutettu. Arvioinnissa joko myönnetään tutkintotodistus ja päästetään ”portista” tai estetään pääsy jatko-opintoihin epäämällä todistus. Tavoitteena on silloin ikään kuin ennakoita, onko henkilöllä edellytykset menestyä vai onko hänet pysäytettävä vielä kertaamaan tarvittavia taitoja ennen etenemistä. Tehtävätyypeillä yritetään silloin myös ennustaa tulevaisuudessa vastaan tulevia tehtäviä, ja arviointi perustuu tarvekartoituksiin ja erilaisiin teorioihin siitä, minkä tasoilla taidoilla tulevaisuudessa pärjää. (Bachman & Palmer 2010; Brown 2013; Huhta & Hilden 2016: 5–10.) Ylioppilaskokeella on vahva prognostinen tehtävä siinä, että se ennustaa ja myös osin määrittää opiskelijan suoriutumista tulevassa opiskelu- ja työelämässä.

Lisäksi arvioinnilla voi olla tutkimuksellisia funktioita. Tutkimuksen tavoitteena voi olla arvioida suurten joukkojen keskimääräistä osaamista ja vaikkapa vaihtelua eri ryhmien välillä. Silloin ei olla kiinnostuneita yksittäisen henkilön tuloksista tai etenemisestä, vaan testataan suurempia otoksia. Yksittäisten henkilöiden tai suurten joukkojen arviointeja voidaan käyttää myös suoraan tutkimusaineistona (Brown 2013; Huhta & Hilden 2016: 6), kuten itse teen tässä tutkimuksessani.

3.2.2 Ylioppilaskoe on kielitesti S2-kokelaalle

Ylioppilastutkinnossa kaikki muut kokeet paitsi matematiikan ja reaaliaineiden kokeet ovat kielikokeita. Matematiikan ja reaaliaineidenkin kokeet muodostuvat tavallaan kielikokeiksi niille, joiden on tehtävä koe muulla kuin omalla äidinkielellään.¹³ Siksi S2-kokelaiden ylioppilastutkintoarvosanoista puhuttaessa on syytä perehtyä nimenomaan kielitaidon arviointiin ja sen haasteisiin.

Kielitaidon arvioinnista puhuttaessa ei voida ohittaa eettistä tarkastelua. Kielentestauksen etiikka onkin vakiintunut osa kielitaidon arvioinnin tutkimusta (Taylor 2013: 1, Tossavainen 2016: 35). Kriittinen kielentestaus (CLT) tieteenalana on itse testikäytänteiden oikeudenmukaisuuden lisäksi pyrkinyt kiinnittämään huomiota myös siihen, millaisia vaikutuksia kielitesteillä on yksilöön ja yhteiskuntaan sekä millaisia poliittisia ja ideologisia kytkeitä sekä vallan diskursseja niihin liittyy. Kielentestaus näyttyy erityisen herkkänä alueena vallan diskursseille, sillä kieli, kulttuuri ja etnisuus kietoutuvat toisiinsa ja näillä alueilla operoivilla joukkotestauksilla on erityisen raskas historian painolasti. (Fulcher & Davidson 2010: 273; Tossavainen 2016: 32.)

Suomessa kielitaidon arvioinnin etiikkaa on tutkinut Tossavainen (2016), jonka mukaan arviointi on aina arvottamista, toiminnan suhteuttamista hyväksi nähtyihin arvoihin. Arvot taas jokainen aika, kulttuuri ja yksilö määrittelee uudelleen. Kielitesti on kuitenkin pyrittävä mahdollisuuksien mukaan oikeudenmukaiseen ja tasapuoliseen kohteluun. Vaikka absoluuttinen oikeudenmukaisuus ei koskaan toteudu, on eettisesti toimivalla testaajalla velvollisuus tehdä kaikki mahdolliset toimenpiteet, joilla tasavertaisuutta voidaan edistää. Tämä liittyy sekä testauskeinojen tavoitteenmukaisuuteen (validiteetti) että testin toistettavuuteen (reliabiliteetti). (Hamp-Lyons 2001: 124; Tossavainen 2016: 29–30.)

Tilastoanalyysia voidaan käyttää arvioinnin oikeudenmukaisuuden tarkastelussa esimerkiksi siten, että verrataan toisiinsa erilaisten testiin kuulumattomien ominaisuuksien mukaan jaoteltujen joukkojen tuloksia (Tossavainen 2016: 30–31). Tässä tutkimuksessani toimin juuri näin, kun vertaan toisiinsa suomen kielen eri oppimäärien kokeisiin osallistuneiden kokelaiden menestymistä muissa aineissa kuin suomen kielessä. Tavoitteenani ei ole varsinaisesti tutkia oikeudenmukaisuutta vaan selvittää, millä tavoin opetuskielen taito näkyy muiden aineiden oppimistuloksissa. Kysymys oikeudenmukaisuudesta on kuitenkin välillisesti mukana taustalla, sillä opetussuunnitelman perusteiden mukaan S2-oppimäärän pitäisi antaa tarvittavat valmiudet kielen toiminnalliseen käyttöön muissa opinnoissa. Jos se ei niitä anna, ollaan hyvin vahvasti oikeudenmukaisuuden kysymysten äärellä.

¹³ Kielen ja sisällön erottamattomuudesta lisää luvussa 3.3.

3.2.3 Ylioppilastutkinto on merkittävää valtaa käyttävä instituutio

Ylioppilastutkinnolla on ainutlaatuinen portinvartijan rooli suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Vaikka vaihtoehtoisia reittejä korkeakoulutukseen ohi ylioppilastutkinnon on viime vuosikymmenten aikana rakennettu, on ylioppilastutkinnon asemaa kuitenkin samalla vahvistettu entisestään. Erityinen ylioppilastutkinnon painoarvoa kasvattava muutos on vastikään voimaan tullut korkeakoulujen valintakoeuudistus, jonka tarkoituksena on tehdä ylioppilaskokeesta myös yliopistojen valintakoe (OKM 2020). Tulevaisuus näyttää, kuinka täysimittaisena tämä tavoite toteutuu. Osittainkin toteutuessaan se kasvattaa ylioppilastutkintolautakunnan sensorien sekä koevastauksia arvioivien tavallisten lukion opettajien valtaa toisten ihmisten elämään ja tulevaisuuteen.

Ylioppilaskoe ohjaa osaltaan sitä, millaisin painotuksin lukiossa opiskellaan (ks. Salmenkivi 2013). Siksi ylioppilaskokeen tehtävätyyppien ja arvioinnin muutoksilla vaikutetaan myös lukio-opetuksen sisältöihin ja kursseilla harjoiteltaviin asioihin, mikä taas heijastuu edelleen peruskoulun opetussisältöihin. Tämä ohjausvaikutus yhdistettynä portinvartijarooliin tekee ylioppilastutkinnosta merkittävää valtaa käyttävän instituution.

Ylioppilaskokeen summatiivista arviointia on arvosteltu monesta syystä. Vieraskielinen arvosana-asteikko on läpinäkymätön ja avautumaton. Pelkkä arvosana suomenkielisenäkään ei anna juuri informaatiota siitä, mitä kokelas osaa ja missä tulee kehittyä. (Huhta & Hilden 2016: 12–13.) Lisäksi arvosana-asteikko on karkea ja arvosanojen välinen ero suuri. Tuorein ylioppilaskokeen arviointiasteikon kritiikki on Palkansaajien tutkimuslaitoksen ja Aalto-yliopiston tutkimus (Björk & Karhunen 2019), jossa verrattiin arvosanarajan ylle ja alle jääneiden, lähes samoilla pisteillä kokeen suorittaneiden menestymistä myöhemmässä elämässä. Tutkimuksessa todettiin, että korkeammalla arvosanalla oli pitkäaikainen positiivinen vaikutus henkilön tulotasoon jopa 50 ikävuoteen saakka. Tutkijat esittävät, että asteikkoa tulisi muuttaa hienojakoisemmaksi ja monipuolistaa enemmän kokelaiden taitoja kuvaavaksi. (Björk & Karhunen 2019: 27–28.)

Arvosanajakauman määrittelyssä on vuodesta 2014 lähtien käytetty SYK-jakaumaa¹⁴, joka ottaa huomioon kokelaan ja vertaisryhmän suorituksia laajemmin kuin yhdeltä koekerralta. SYK-jakaumaan siirtyminen on näkynyt esimerkiksi laudaturien määrän lisääntymisenä joissakin oppiaineissa, joissa laudaturin saaminen aiemmin on ollut hyvin vaikeaa. (Huhta & Hilden 2016: 12–13, Marjanen 2015: 317–333.) SYK-jakauma ei ole sekään ongelmaton, vaan vääristymiä tilastoissa voi tulla, sillä eri kokeissa tarvitaan hyvin erilaisia taitoja ja kokelaiden menestyminen eri ko-

¹⁴ standardoitujen yhteispisteiden keskiarvo

keissa voi vaihdella hyvinkin paljon. Erityisesti tämä korostuu monikielisten kokelaiden kohdalla, sillä toisaalta puutteet opiskelukielen taidossa voivat vääristää substanssiosaamisen arviointia, mutta toisaalta kotona opitun äidinkielen tai toisen kielen hyvä hallinta voi tuottaa korkeita arvosanoja yksittäisen kielen kokeessa, jos tuttu kieli osuu lukion kielivalikoimaan. (Marjanen 2015: 317–333.)

Kielikäsitusten muuttuessa sekä opetussuunnitelmat että arviointiperusteet ovat muuttuneet. Ylioppilastutkinnon kielikokeita on määrätietoisesti muokattu viime vuosisadan puolenvälin kääntämiskokeista kohti toiminnallista, viestinnällistä ja vuorovaikutukseen perustuvaa kielitaitoa. (Huhta & Hilden 2016: 11, 19; Tossavainen 2016: 31.) Eurooppalainen viitekehys astui mukaan ylioppilastutkinnon arviointiin opetussuunnitelmakaudella 2003–2015, jolloin kielikokeiden arviointiperusteita tarkasteltiin ja kehitettiin suhteessa EVK:n taitotasoihin. Tavoitteena oli tällöin yhtenäistää ja kansainvälistää arviointiasteikkoa, mutta myös tuoda arviointiperusteita näkyvämmiksi ja kriteeriviitteisemmiksi. (Huhta & Hilden 2016: 11.)

Suullisen kokeen puute ylioppilastutkinnon kielten kokeissa on tiedostettu 1980-luvulta saakka, mutta tekniikka ja resurssit eivät ole antaneet siihen mahdollisuutta vielä tänäkään päivänä. Ylioppilastutkintolautakunta on vuonna 2017 puoltanut ehdotusta suullisten kokeiden järjestämisestä, ja yliopistojen yhteistyönä on jo vuosia kehitetty arviointirobotiikkaa kokeilun mahdollistamiseksi. Kehittäminen on edelleen kesken. (Huhta & Hilden 2016: 11, 19; YTL 2017c; Helsingin Yliopisto 2020.)

Tämän tutkimuksen tarkasteluaikana ei digitaalisia ylioppilaskokeita ollut vielä käytössä. Tulevaisuudessa jää nähtäväksi, millä tavoin ylioppilaskokeen digitalisoiminen mahdollisesti vaikuttaa arviointiin ja sen tasavertaisuuteen. Vaikka multimediaskasvatusta ja monilukutaitoa on pidetty esillä opetussuunnitelmissa jo vuosia, on kuitenkin opettajasta ja kurssin toteutuksesta kiinni, millaiset valmiudet kokelaat saavat multimediatiedostojen analysointiin kokeessa vaadittavalla tavalla. (Ks. Batty 2015). Koneella kirjoittaminen myös tuntuu lisäävän kirjoitusvirheiden määrää tekstissä, mikä onkin herättänyt keskustelua esimerkiksi virheenkorjausohjelmien käytöstä ylioppilaskirjoituksissa.

Kun arviointia tehdään, arvioitavan on oltava selvillä arviointiperusteista, ja jälkeinpäin on saatava perusteltu palaute koesuorituksesta (Atjonen 2007: 228; Linnankylä & Atjonen 2008: 49). Kokemukseni mukaan arviointiperusteet ovat hyvin esillä lukio-opetuksessa, sillä niitä käydään opiskelijoiden kanssa läpi ennen koetta, mutta jälkeinpäin saatava palaute ylioppilaskoevastauksista jää yksittäisten opettajien aktiivisuuden varaan.

Opiskelijan oikeus saada palautetta toteutuu kokemukseni mukaan erityisesti preliminäärikokeiden läpikäyntitilaisuuksissa, jotka osa opettajista järjestää henkilökohtaisesti ja osa koko luokalle. Lopullisista ylioppilaskoevastauksistaan kokelaat ei-

vät kuitenkin välttämättä saa koskaan minkäänlaista palautetta, elleivät itse esimerkiksi ole yhteydessä koetta arvioineeseen opettajaan. Sensorien ratkaisujen perustelut jäävät joka tapauksessa arvoitukseksi. Niitä voi kokelas yrittää selvittää lähinnä tutustumalla YTL:n verkkosivuilla julkaistaviin hyvän vastauksen piirteisiin. Erityisesti heikompi oppilas ei välttämättä osaa verrata niitä itse antamaansa vastaukseen, jonka on todennäköisesti siinä vaiheessa jo ainakin osittain unohtanut.

3.2.4 Ylioppilastutkinnon arviointi on subjektiivista

Ylioppilastutkintolautakunnan sensorit ovat etäisyydestään ja anonyymiudestaan huolimatta toistaiseksi ihmisiä asenteineen, tunteineen ja kokemuksineen.¹⁵ Siten ylioppilastutkinnon arviointi on väistämättä subjektiivista erityisesti aineissa, joissa arvioidaan pohtivia esseevastauksia. Vastausten arvioinnissa on usein kyse arvioijalle muodostuvasta tuntumasta, johon voivat vaikuttaa kokelaan nimi, oletettu etninen tausta, käsiala, ilmaisun tyyli, kuten laveus tai niukkuus, humoristisuus tai asiallisuus sekä tietenkin käytetyn suomen kielen yksinkertaisuus tai monivivahteisuus kokonaisuudessaan (Ahola 2016: 102–107). Alustavan arvioinnin tekevät opettajat puolestaan tuntevat ainakin pienemmissä lukioissa opiskelijat henkilökohtaisesti, jolloin arviointiin pääsee vaikuttamaan koko kokelaan persoona sekä kokelaan ja opettajan välille muodostunut ihmissuhde. Muutama vuosi sitten toteutettuun Jyväskylän yliopiston tutkimukseen haastatellut S2-alalla toimivat kielitestien arvioijat kertoivat pohtivansa toisinaan itsekkin, arvioivatko henkilön kielitaitoa vai persoona. (Mts. 102.)

Parhaillaan meneillään olevassa Rikkinäistä suomea -hankkeessa (Halonen, Ahola, Hirvelä, Huhta, Neittaanmäki, Ohranen, Ullakonoja, Gal, Isaacs, Lamprianou, Preston, Kallio, Lenne, Vaattovaara 2018–2022) monitieteinen tutkimusryhmä tutkii, millä tavalla ns. vieras aksentti vaikuttaa suullisen kielitaidon arviointiin Yleisen kielitutkinnon (YKI-tutkinnon) suomen kielen testissä. Tutkimuksessa tarkastellaan kieliryhmiä, joihin kohdistuu Suomessa kielteisiä stereotypioita. Hanke on vielä käynnissä, mutta Ahola avaa artikkelissa (2020) analyysin tuloksia vironkielisten oppijoiden osalta ja toteaa, että arvioijien kielitaitokäsityksissä kuvastuvat muun muassa kokemukset erilaisista S2-oppijoista.

Arviointikriteerien tulkinta on myös subjektiivinen kokemus. Arvioijan on päätettävä oman kokemuksensa ja tuntumansa perusteella esimerkiksi, kuinka sujuvaa tai ymmärrettävää teksti on (Lumley 2002: 266). Jos kriteerit eivät avaudu tai tunnu kuvaavan arvioitavaa suoritusta, on vaara, että arvioijan päätökseen pääsevät vaikuttamaan arvioijan omat, ”itse keksityt” kriteerit. Näitä ulkopuolisia kriteereitä saattaa muodostua kokeneillekin arvioijille. Ne eivät aina ole vääriä, mutta arvioijan on syytä

¹⁵ Tekoälyn valjastamista ylioppilaskokeen arviointiin kehitetään, mutta työ on sujunut odotettua hitaammin eikä näköpiirissä ole, että kone voisi korvata ihmistä yo-arvioinnissa vielä pitkään aikaan (Huhta & Hilden 2016: 13-14; Helsingin yliopisto 2020).

tiedostaa, tekeekö arviointia annettujen kriteerien vai omien kriteeriensä pohjalta. (Barkaoui 2010: 54-74; Leckie & Baird 2011: 399-418.) Ylioppilastutkinnon kaltaisessa kertaluontoisessa kokeessa, jossa sensorit ja kokelaat ovat toisilleen tuntemattomia, on myös erityisen tärkeää laatia testitehtävät siten, että kokelaat voivat tasavertaisesti ymmärtää kokeen aiheet ja teemat sekä kiinnostua ja innostua niistä, jotta heidän motivaationsa aiheeseen pääsee välittymään sensoreille asti. (Ahola 2014: 64; Shohamy 2009: 57; Tossavainen 2016: 38-39.)

Arvioijia kuvataan usein asteikolla tiukka-lempeä. Jyväskylän yliopiston YKI-arviointia koskevassa tutkimuksessa (Ahola 2016) kielitaidon arvioijan oma kokemus tiukkuudesta tuntui yhdistyvän kokemattomuuteen ja annettuihin kriteereihin turvautumiseen arvioinnissa, kun taas lempeyden koettiin lisääntyvän kokemuksen kasvaessa ja arvioinnin muuttuessa holistisemmaksi. Virheiden painoarvo tuntui pienevän kokemuksen myötä. Arviointikoulutusten koettiin vahvistavan omaa tuntuun arviointiin ja tekevän sen johdonmukaisemmaksi sekä tuovan yksinäiseen työhön tarpeellista itsereflektiota. Myös kollegoiden tuki koettiin tärkeäksi voimavaraksi. (Mts. 93-99.) Erityisesti kokemattomien arvioijien onkin todettu hyötyvän arviointikoulutuksista, samoin kuin erittäin lempeiden tai erittäin tiukkojen arvioijien. Myös määrällisen arviointikokemuksen on nähty lisäävän johdonmukaisuutta arvioijan linjassa ja arvioijien välillä. (Ahola 2016: 93-94; Davies 2016: 117-135; Lim 2011: 543-560.) Oikeudenmukaisuuteen pyrkivässä arvioinnissa on siis syytä taata myös arvioijille riittävä tuki ja mahdollisuus itsereflektioon, vertaistukeen ja täydennyskoulutukseen (Ahola 2016: 107).

3.3 Kieli on sekä oppimisen kohde että väline

Jakolasku, yhteyttäminen, historia, Golf-virta, sananvapaus, tekijä, talous. Koulumaailman akateeminen kieli on täynnä sanoja, joita lapsi ei ole oppinut kotona vanhemmiltaan eikä hiekkalaatikkoleikeissä kavereiltaan (esim. Saario 2012). Äidinkielellään opiskeleva lapsi oppii alakouluikäisenä arvioiden mukaan 1000-3000 uutta sanaa vuodessa (Honko 2013: 67, 80). Suurinta osaa sanoista ei kukaan pienelle koululaiselle varsinaisesti opeta, vaan ne tulevat vastaan teksteissä ja niiden merkitys valkenee lapselle asiayhteyksistä. Helposti oletetaan, että myös toisella kielellään opiskelevat lapset oppivat opiskelukielen tällä tavoin automaattisesti kieltä käyttäessään (ks. Snow 1993: 45; Gibbons 1998: 99).

Akateeminen kielitaito erotetaan perinteisesti keskustelukielitaidosta, joka koostuu puhumisen, ääntämisen ja kuuntelemisen taidoista (Cummins 2000: 58). Akateemisen kielen sanat ja rakenteet ovat abstrakteja ja monimutkaisia, kun arkikielen sanasto ja rakenteet ovat yksinkertaisia ja puhetilanteissa toistuvia ja siksi tuttuja (OPH

2019b: 16–18). Hyväkään keskustelukielitaito ei riitä oppikirjojen tieteellisen kielen ymmärtämiseen, vaan akateemisen kielitaidon kehittyminen vaatii erillistä harjoittelua (Honko 2013: 65, 69). Tähän ei riitä myöskään pelkkien koulukirjojen tavaaminen kannesta kanteen vaikkapa sanakirjan kanssa. Äidinkielisilläkin oppijoilla koulun ulkopuolinen lukuharrastus tukee ja vahvistaa merkittävästi koulussa tarvittavia tekstitaitoja ja laajentaa sanavarastoa. Jos monikielinen oppija ei koulun ulkopuolella kohtaa suomenkielisiä tekstejä, akateeminen suomen kielen taito voi jäädä liian ohueksi riittääkseen vaikkapa reaaliaineiden opiskelussa (ks. esim. Saario 2012).

Kielen ja sisällön erottamattomuudella tarkoitetaan sitä, että kieli on koko eliniän sekä oppimisen kohde että väline. Emme voi ohittaa kieltä, kun opiskelemme asiiasältöjä, harjoittelemme vuorovaikutustaitoja tai jäsentelemme tunteitamme. Muulla kuin omalla äidinkielellään opiskelevat joutuvat tekemään moninkertaisen työn luokkatoverihinsa verrattuna, sillä päästäkseen käsiksi sisältöön heidän on samalla taltuttava kieli (Kyttälä ym. 2015: 15–17). Toisen kielen kehittyminen ajattelun kieleksi vie useita vuosia. Maahanmuuttajaperheiden lapset alkavat usein oppia suomea vasta päivähoitossa. Siten Suomessa syntyneelläkin monikielisellä nuorella ei välttämättä ole kielellisesti tasavertaisia valmiuksia opiskeluun yksikielisten suomenkielisten lasten kanssa, vaan hänen kielitaitonsa voi edelleen olla kehittyvää oppijankieltä. (Arvonen 2011: 38–39; Dufva, Vaarala & Pitkänen 2007: 179–180.)

Tutkimusten mukaan toisella kielellä oppijat voivat alkaa jäädä jälkeen jo peruskoulun kolmannella luokalla. Opetuksessa tapahtuu samaan aikaan useita muutoksia, jotka haastavat erityisesti kielen kanssa kamppailevia oppilaita. Kirjojen tekstisisällöt kasvavat, havainnollisuus vähenee ja opetus muuttuu kaiken kaikkiaan tekstipainotteisemmaksi. Opettajien puhe alkaa vilistä termejä, jotka toiset oppilaat jo ymmärtävät. Kun muut luokkatoverit keskittyvät asiiasällön ymmärtämiseen, monikielisen oppilaan resurssit voivat kulua tekstin tai puheen sanojen ja lauserakenteiden ymmärtämiseen. Mitä kauemman tätä jatkuu ja mitä laajemmiksi sisällöt käyvät, sitä enemmän aukkoja voi syntyä ja kuilu osaamisessa oppilaiden välillä leventyä. (Honko 2013: 67, 80.)

Reaaliaineissa, joissa käsitellään laajoja tekstisisältöjä, kielen merkitys on suuri. Esimerkiksi yhteiskuntaopin käsitteiden ymmärtämisen kautta opiskelijalle avautuu mahdollisuus ymmärtää yhteiskunnallisia ilmiöitä syvemmin ja nähdä myös omat toimintamahdollisuutensa yhteiskunnassa (Saario 2012: 238). Oman osaamisensa osoittaminen reaaliaineissa vaatii syvällisiä ja laajoja tekstitaitoja. Vaikkapa historian essee on vaativa tekstilaji, jossa on osattava tulkita lähteitä ja viitata niihin sekä kirjoittaa aiheesta asiantuntevasti ja tieteenalan termejä käyttäen. Lisäksi pohdinnan tulisi olla syvällistä ja eri näkökulmia valottavaa sekä laajentua aineistojen ulkopuolelle kirjoittajan kontekstittietämykseen. (Paldanius 2020: 53–67.)

Oppituntivuorovaikutusta yläkoulussa tutkinut Saario (2012: 242) jakaa opiskelijan yhteiskuntaopin oppitunneilla tarvitsemat taidot nelikenttään, jonka toinen akseli kulkee suullisesta ja kirjalliseen, toinen ymmärtämisestä tuottamiseen. Saarion mukaan oppituntikeskustelu voi olla hyvinkin irrallaan oppikirjojen teksteistä, mutta teksteihin saatetaan silti hyvin spontaanisti viitata. Opiskelijan on ensinnäkin hallittava oppikirjatekstit, jotta hän voi yhdistää oppituntikeskustelun viittaukset niihin. Vaikka oppikirjateksteihin ei suoraan viitattaisi, oppituntikeskustelut on kuitenkin osattava suhteuttaa omassa ajattelussa oppikirjojen sisältöihin. Toiseksi on ymmärrettävä itse keskustelu, joka liikkuu vapaasti käytännön esimerkeistä teoriaviittauksiin. Kolmanneksi on osattava kirjoittaa oppituntikeskustelusta muistiinpanoja, ja kokeisiin lukiessa on osattava yhdistää oppikirjatekstit ja tuntikeskustelumistiinpanot, vaikka ne eivät päällisin puolin näyttäisi liittyvän toisiinsa. Neljänneksi pitäisi pystyä osallistumaan oppituntikeskusteluun, mikä voi olla jopa haastavin alue, sillä vähänkin tuottaakseen on ymmärrettävä paljon. (Saario 2012: 242.)

Monikielisyys vaikuttaa myös vieraiden kielten opiskeluun. On ymmärrettävästi työlästä opiskella vaikkapa suomeksi englantia, jos kumpikaan näistä ei ole äidinkieli. Toisaalta toiminnallisesta monikielisydestä voi olla myös etua vieraiden kielten opiskelussa, kun kielenoppimisen taidot ja metalingvistinen tietoisuus ovat saaneet kehittyä varhaislapsuudesta alkaen¹⁶ (Herdina & Jessner 2002: 129–131).

Jokaisella oppiaineella on oma kielenkäyttötapansa, johon kuuluu käsitteistöä ja tekstikäytäntöjä, jotka avaavat näkökulmia oppiaineen sisällä käsiteltäviin ilmiöihin. Myös matematiikan tehtävät sisältävät runsaasti kirjoitetun kielen ymmärtämistä, ja luonnollisesti matematiikanopettajan puheen ymmärtäminen vaatii kuullun kielen sekä matematiikan kielen ymmärtämisen taitoja. Matematiikan opetuksen tavoitteissa mainitaan esimerkiksi kyky seurata matemaattista esitystä. (OPH 2019a: 22–23; 221–222.)

PISA 2012 -tutkimuksessa matematiikka oli pääarviointialueena. Tutkimuksessa 15-vuotiaat suomalaiset maahanmuuttotaustaiset nuoret menestyivät matematiikassa poikkeuksellisen huonosti, sillä heidän tuloksensa oli OECD-maiden maahanmuuttotaustaisten nuorten tulosten häntäpäässä. Suomen kanssa samalla tasolla maahanmuuttotaustaisten matematiikan osaamisessa oli ainoastaan Ranska, ja Ruotsi ainoana sai heikommat tulokset. (Harju-Luukkainen ym. 2014; 23–26; OECD 2013, 236.) Koko Suomen keskiarvo matematiikan osaamisessa oli sen sijaan melko korkealla kansainvälisessä vertailussa, joten maahanmuuttotaustaisten ja suomalaistaustaisten välinen kuilu osaamisessa näyttäytyy erityisen suurena. Kuiluvrtailussa Suomi ohitti kaikki OECD-maat, sillä meillä oli suurin kuilu sekä suomalaistaustaisten ja toisen sukupol-

¹⁶ Toiminnallisesta monikielisydestä lisää luvussa 3.4.

ven maahanmuuttajien välillä että toisen ja ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien välillä. Kouluvuosissa laskettuna ero tarkoittaisi, että matematiikassa toisen sukupolven maahanmuuttajanuoret ovat keskimäärin noin kaksi kouluvuotta ja ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajanuoret yli kaksi vuotta jäljessä suomalaistaustaisia ikätovereitaan. (Harju-Luukkainen ym. 2014; 25–26.)

Oppijankielen kehityksen huomioonottaminen vaatisi kouluissa panostusta ja resursseja enemmän kuin normaalin tukiopetuksen verran. Kielitaidon puutteiden erottaminen lukemisen, kirjoittamisen ja tarkkaavaisuuden erityisvaikeuksista ei ole helppoa, sillä lapsi tai nuori saattaa puhua täydellisen kuuloista puhekieltä ja pärjätä suomeksi arjen keskusteluissa aivan tasavertaisesti (Dufva, Vaarala & Pitkänen 2007: 157; Honko 2013: 65, 69; Kirjavainen & Pulkkinen 2017: 4). Monikielisellä oppijalla voi toki olla myös mitä tahansa kielellisiä tai oppimiseen liittyviä erityisvaikeuksia samoin kuin kaikilla muillakin oppijoilla, ja ne tulee erottaa monikielisyyden tuomista haasteista (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009: 37–38).

Vaikka kielitietoinen opetus on ollut kirjattuna opetussuunnitelmiin jo pitkään, sen toteutuminen käytännön opetuksessa on vielä kaukana. Koska itse olen opiskellut nimenomaan kielenopettajaksi, olen kokenut, että kielitietoiset toimintatavat ovat olleet opettajaopinnoissa hyvin vahvasti läsnä ikään kuin kaiken yhdistävänä punaisena lankana. Tuoreessa väitöstutkimuksessa (Aalto 2019) kuitenkin todetaan, että niin kielten kuin muidenkin aineiden opettajaopiskelijoilla kielitietoiset toimintatavat ovat ehkä keskustelun ja tiedon tasolla olemassa, mutta käytännön työssä, kuten monikielisen oppijan tekstin arvioimisessa, ne unohtuvat, ja arviointia ohjaavat esimerkiksi omista koulukokemuksista opitut mallit ja käsitykset. Tutkimuksen mukaan tiedonalan kieli ei ollut täysin selvä käsite aineenopettajaopiskelijoille, vaan he käsittivät sen tarkoittavan ennen kaikkea terminologiaa, mikä on toki tiedonalan kieleen kuuluva asia mutta vain osa sitä. Opetuskokeiluissa monikielisille suunnattua opetusta myös valmisteltiin ongelma- ja puutelähtöisesti sen sijaan, että olisi lähdetty liikkeelle niistä resursseista, joita monikielisillä oppijoilla on. Tutkimuksessa todetaankin, että vaikka varsinkin kielenopettajaopiskelijat ovat opinnoissaan altistuneet sosiokulttuuriselle viitekehykselle, kuitenkin heillekin oli haastavaa asettaa tietyille oppitunnille spesifejä kielellisiä tavoitteita, ja sisältötieto ja oppijoiden osallisuutta tukevat taidot jäivät opetuksen suunnittelussa toisistaan irralleen. (Aalto 2019: 91–95.)

Kielitietoisuudella tarkoitetaan sen ymmärtämistä, että kieli on keskiössä kaikessa opetukseen ja oppimiseen liittyvässä kuten kaikessa muussakin inhimillisessä toiminnassa (OPH 2017b: 3). Harvalla meistä niin sanotuista yksikielisistäkään arjen toiminta opiskelussa, työssä ja vapaa-ajalla rajoittuu yhteen kieleen – vähintään kohtaamme erikielisiä tekstejä arjessamme. Kielitietoinen toimintakulttuuri onkin ennen kaikkea sen tunnustamista, että me kaikki käytämme arjessamme useita kieliä, ja että

eri kielten käyttäminen rinnakkain ja sekaisin on normaalia vuorovaikutusta. Monikielinen ja monikuluttuuri koulu opetuskulttuurin tavoitteena on pyrkimystä kohti oikeudenmukaisuutta ja yhtäläisiä mahdollisuuksia taustoista riippumatta (Banks 2010: 3–32).

3.4 Toiminnallinen monikielisyys oppimiseen vaikuttavana tekijänä

3.4.1 Monikielisyys on yhteiskunnan voimavara

Monikielisyyden kysymykset kietoutuvat ensinnäkin yksilöiden identiteetteihin ja elämänkaariin, mutta myös laajemmin kielikoulutuksen, kielipolitiikan ja siten valankäytön kysymyksiin (ks. Kramsch 2009; García & Kleifgen 2010; Heller 2011).

Toiminnallinen monikielisyys on käsite, joka asettuu vastarintaan nationalistisväritteisessä lähihistoriassa vallinneen yksikielisyyden ihanteen kanssa. Yksikielisyys ei ole maailman mittakaavassa mikään normaali ollutkaan, sillä suurin osa maailman yhteisöistä on ollut ja on monikielisiä (Tucker 1999). Kuitenkin yksikielisyyden ihanteet ja ”puhtaiden” murre- ja kielimuotojen etsiminen lähihistoriassa ovat jättäneet jälkensä ajatteluun, asenteisiin ja yhteiskunnalliseen keskusteluun – siitäkin huolimatta, että peruskoulun pakollinen kieltenopetus on jo tehnyt nuoremmista sukupolvista tosiasiaa monikielisiä (ks. Auer & Li Wei 2007: 1–3; Martin 2016). Vaikka oman tutkimukseni koulukontekstissa käytän monikielinen-termiä tietoisesti kapeasti niistä oppijoista, joiden äidinkieli on eri kuin koulun opetuskieli, tiedostan, että myös äidinkielellään opiskeleva (kuten minä itse) on usein monikielinen.¹⁷

Monikielisyyden käsite ei rajaa sitä, kuinka montaa kieltä yksilö osaa tai missä hän on kielet oppinut (Hoffman 2001, 14–19). Monikielisyyttä ei voi määritellä myöskään sillä perusteella, kuinka vahvaa eri kielten osaaminen on. Kielitaidon neljä osa-aluetta ovat puhuminen ja kuullun ymmärtäminen sekä lukeminen ja kirjoittaminen. Yksilöllä nämä taidot voivat vaihdella eri kielissä huomattavasti, ja jokaisen osa-alueen taito voi kausittain kehittyä, taantua ja löytyä uudelleen koko elämän mittaisena prosessina. (Jessner 2008, 19–20; MacKey 2000, 27–28.) Esimerkiksi jonkin kielen ymmärtäminen voi olla hyvää, vaikka tuottamisessa olisikin ongelmia (Baker 2006). Kie-lenoppimista ei nähdäkään enää vain yksilön kognitiivisena prosessina, vaan ennen

¹⁷ Tiedostan myös termin ”äidinkieli” epätarkkuuden ja arvottavuuden (ks. esim. Rampton 1995: 336–339), mutta käytän sitä kuitenkin tässä tutkimuksessani, osin sen vakiintuneisuuden vuoksi (oppiaineen nimikin on edelleen äidinkieli ja kirjallisuus) ja osin siksi, ettei kattavampaa termiä oikein löydy. Ensikieli olisi terminä vähemmän arvottava, mutta sekään ei ole tarkka, sillä vahvimaksi koettu kieli ei välttämättä aina ole ensimmäisenä opittu kieli.

kaikkea sosiaalisena toimintana ja pyrkimyksenä kieliyhteisön jäsenyyteen (Block 2003; Lantolf & Thorne 2006).

Ihmisellä on perustavanlaatuinen taipumus käyttää kommunikointiin ja vuorovaikutukseen kaikkia keinoja, joita osaa, eli eri puhuttujen kielten sanoja ja ilmauksia sekä lisäksi vielä erilaisia nonverbaalin viestinnän keinoja. Ihmisellä on tarve tulla kuulluksi ja ymmärretyksi sekä ymmärtää itse toisia. Tämä vuorovaikutuksen tarve on kaiken inhimillisen kielenkäytön tavoite ja perusta. Franceshini määrittelee toiminnallisen monikielisuuden kykynä, jonka avulla yksilöt, ryhmät, instituutiot ja kokonaiset yhteiskunnat voivat useampia kieliä käyttäen osallistua täysipainoisesti jokapäiväiseen elämään. (Franceshini 2009: 33–34.)

Monikielisiä on aiemmin tutkittu yksikielisesti arvottuneesta näkökulmasta. Tämä tarkoittaa, että vaikkapa kaksikielisen kodin lasta on pidetty kuin kahtena yksikielisenä yhdessä henkilössä. Kummankin kielen taitoa on mitattu ja arvoitettu suhteessa yksikielisiin. Kahden kielen resursseista ja repertoaareista syntyvää ainutlaatuista kielitaitoa ja metalingvistisen tietoisuuden kehittymistä (Caruana & Lasagabaster 2011: 40; Grosjean 2008: 13–14) ei ole osattu nähdä kiinnostavana taitona ja rikkautena. Tällainen tutkimus on väistämättä nähnyt monikielisuuden puutteena eikä vahvuutena. Ainoastaan sellainen kaksikielisyys, jossa henkilön on katsottu puhuvan kahta kieltä ”äidinkielenomaisesti”, on yksikielisuuden ihanteista käsin ollut tavoiteltavaa.

Nykyään ymmärretään, ettei mitään ”täydellistä” tai edes ”äidinkielenomaista” kielitaitoa voi määritellä. Paitsi että ajatus äidinkielenomaisesta kielitaidosta on arvotava ja rajaava ja siirtää kielenoppimisen tavoitteet toisen kielen oppijalta ikuisesti saavuttamattomiin, se sisältää oudon oletuksen siitä, että äidinkieli jotenkin siirtyisi täydellisenä äidiltä lapselle ja että saman kielen puhujat osaisivat kieltä yhtäläisesti (Rampton 1995: 336–339). Esimerkiksi suomen kielen äidinkielisiksi määriteltyjä puhujia on viitisen miljoonaa, ja jokaisella heistä on erilainen taito käyttää suomea. He osaavat eri murteita ja slangeja ja sekoittelevat niitä eri tavoilla, ja heidän kirjalliset taitonsa suomen kielessä vaihtelevat häthätää lukutaitoisista runoilijoihin.

Kun monikielisyyttä tarkastellaan holistisen näkemyksen mukaisesti, se on paljon enemmän kuin osattujen kielten summa (Herdina & Jessner 2000, 92–95). Kun henkilöllä on käytössään resursseja monista eri kielistä, nämä yhdistyvät multikompetenssiksi, joka on käytössä eri tilanteissa sen mukaan, mitä resursseja kulloinkin tarvitaan (Grosjean 2008: 13–14). Henkilö voi määritellä useamman näistä kielistä äidinkielikseen, eikä välttämättä osaa itse edes erotella, mikä kielistä on vahvin, sillä kaksi tai useampia kieliä on voinut kuulua elämään sen alusta saakka. Vahvemmin ja heikommin osatut kielet ja niiden varieteetit muodostavat ainutlaatuisen yhdistelmän, jonka avulla henkilö voi kommunikoida eri tilanteissa käyttäen tilanteeseen sopivia aineksia eri kielistä. (Rampton 1995: 336–339.)

Toiminnallinen monikielisyys on tärkeä resurssi ja kyky, joka vaikuttaa oppimiseen ja opiskeluun sekä niillä, jotka opiskelevat äidinkielellään, että erityisesti niillä, jotka opiskelevat toisella kielellä eli jollakin muulla kielellä kuin äidinkielellään. Lukion opetussuunnitelman perusteissa pyritäänkin kielitietoisien opetuksen avulla vahvistamaan kaikkien opiskelijoiden kielellistä multikompetenssia, ei ainoastaan monikieliseksi määriteltyjen (OPH 2019a: 65–67). Opetushallitus on myös julkaissut erillisiä ohjeita monikielisyystyöskäytännöistä ja kielitietoisien opetuksen vahvistamisesta kouluissa (OPH 2016: 4; OPH 2017b: 3–12; OPH 2019b: 16–18). Samaten Euroopan Unionin kielipolitiikan yhdeksi tavoitteeksi on otettu monikielitaito, jossa kaikki Euroopan kansalaiset hallitsisivat vähintään kahta kieltä oman äidinkielen lisäksi. Tämän nähdään vahvistavan mahdollisuuksia kulttuurien väliseen vuoropuheluun, ymmärrykseen ja kanssakäymiseen. (KOM 2008.)

3.4.2 Monikielisyys voi auttaa vieraiden kielten opiskelussa

Kaksi- tai monikielisuuden vaikutuksesta vieraiden kielten oppimiseen on olemassa paljon tutkimusta pitkältä ajalta.¹⁸ Jokaisella monikielisellä on erilainen kielirepertuaari ja kasvuympäristö, eikä monikielisiä voida tässäkään asiassa tarkastella yhtenä homogeenisena joukkona. Kuitenkin voidaan yleistää, että kaksi- ja monikielinen oppija käsittelee ja tuottaa kieltä eri tavalla kuin yksikielinen, ja hänen kielitaitonsa on erilaista (Grosjean 1989, 7; Herdina & Jessner 2000: 92–95).

Kieli kehittyä vuorovaikutuksen tarpeisiin. Koska monikielinen lapsi käyttää pienestä saakka kahden tai useamman kielen oppimisen taitoja, ne kehittyvät eri tavalla kuin yksikielisillä. Lapsi kehittää strategioita kielenoppimiseen, kielen hallintaan ja kielen ylläpitämiseen. Näistä tiedostamatta kehittyneistä strategioista voi olla hyötyä myöhemmässä, tietoisessa ja jäsentyneemmässä vieraiden kielten opiskelussa, ja niistä käytetään nimitystä monikielisyystekijä. (Herdina & Jessner 2000: 92–95; Herdina & Jessner 2002, 129–131.)

Monikielisen kielitaitoa onkin verrattu monihuippuiseen jäävuoreen, jossa eri kielillä on pinnan alla yhteinen perusta (Cummins & Swain 1986: 83). Tässä perustassa lepäävät lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät kognitiiviset taidot sekä kielten väliset vaikutukset. Kielten välisiä vaikutuksia ovat muun muassa siirtovaikutus, kielten aktivoituminen tilanteen mukaan, kielenvaihto ja lainaaminen. Vaikutukset ovat monisuuntaisia ja vaihtelevat tilanteesta ja kielitaidon tasosta riippuen. (Cenoz 2001, 8–20; Jarvis & Pavlenko 2008, 8–22.) Eri kielten välisten erojen ja yhtäläisyyksien tiedostettu ja tiedostamaton vertaileminen varhaislapsuudesta alkaen kasvattaa metalingvististä

¹⁸ Vaikka vanhemmassa tutkimuksessa puhutaan kaksikielisyudesta ja herkästi unohdetaan yksilön mahdolliset kolmannet ja neljännät kielet, on kaksikielisuuden tutkimus kuitenkin sovellettavissa myös monikielisyyskäsitykseen.

tietoisuutta, ja monikielinen oppija voikin uusia kieliä opiskellessaan vertailla opittavaa toisiin jo aiemmin oppimiinsa kieliin (Jessner 1999: 203–207; Ringbom 1987, 33–42). Uuden kielen oppiminen voi olla helpompaa, jos se vaatii vain jo osatun muokkaamista sen sijaan, että on opeteltava kielenoppimisen strategiat alusta saakka. Luonnollisesti merkitystä on sillä, kuinka vahvaa kotona opittujen kielten osaaminen monikielisellä lapsella on.

Kansainväliset tutkimukset antavat viitteitä siitä, että varhaislapsuudessa kaksikieliseksi oppineilla kolmannen kielen oppiminen olisi helpompaa kuin yksikielisillä (esim. Bild & Swain 1989; Klein 1995; Sanz 2000; Valencia & Cenoz 1992). Myös heidän itseluottamuksensa kielenoppimiseen on eräissä tutkimuksissa todettu olevan vahvempaa, ja he ovat osanneet käyttää paremmin joitakin kielenoppimisen strategioita (O’Laoire 2001: 157–158). Kaksikielisyys ei kuitenkaan välttämättä ole etu kaikilla kielenoppimisen osa-alueilla, kuten luetun ymmärtämisessä (Van Gelderen ym. 2003: 22).

Lisäksi tätä monikielisyystekijän tuomaa etua eivät ehkä saavuta ne yksikielisten maahanmuuttajaperheiden lapset, jotka oppivat toisen kielen vasta koulussa (Jaspaert & Lemmens 1990; Sanders & Meijers 1995: 74–75). Suomessa tehdyt havainnot sopivat tähän, sillä suomalaistaustaisia oppilaita paremmin kielissä ovat menestyneet juuri toisen polven maahanmuuttajat, joiden voikin olettaa olevan ensimmäisen polven maahanmuuttajia useammin varhaislapsuudesta lähtien kaksikielisiä (Karppinen 2008, 145). On kuitenkin huomattu, että vaikutusta myöhempään kieltenoppimiseen on myös sillä, onko oma äidinkieli arvostetussa asemassa yhteisössä vai onko se vähemmistökieli, jolle ei juuri anneta arvoa (Valencia & Cenoz 1992, 445; Sanders & Meijers 1995: 75). Myös kielten erilaisuudella tai samankaltaisuudella on merkitystä, eikä mitään kovin yleistäviä johtopäätöksiä voidakaan vetää monikielisyiden vaikutuksesta kielenoppimiseen (Sanders & Meijers 1995, 60).

3.4.3 Oman äidinkielen osaaminen on oppimisen perusta

Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajanuorilla ensikieli on useimmiten muu kuin suomi. Toisen sukupolven maahanmuuttajanuorista lähes joka viidennelle ilmoitetaan äidinkieleksi suomi. (SVT 2020b.) Ensikieleen tai äidinkieleen liittyvät kysymykset voivat siten olla hyvin erilaisia riippuen siitä, puhutaanko ensimmäisen vai toisen sukupolven maahanmuuttajista ja perheen vanhimmista vai nuorimmista lapsista (Rynkänen & Pöyhönen 2010: 189).

Ensimmäisen polven maahanmuuttajanuorella ensikieli on tyypillisesti vahva, mutta välttämättä akateemista kielitaitoa ei ole päässyt kehittymään, jos ei ole esimerkiksi ollut mahdollisuuksia käydä koulua omalla kielellä tai tutustua omankieliseen kirjallisuuteen. Oma äidinkieli on saattanut olla aiemmassa kotimaassa vähemmistökielen asemassa, ja koulua on saatettu käydä toisella kielellä (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006: 60). Voi olla myös niin, että lapsi ei ole koskaan käynyt koulua millään

muulla kielellä kuin suomeksi, jolloin suomen kieli voi tuntua lapsesta hyvin luonnollisesti koulunkäynnin kieleltä ja oma kieli liittyä kodin piiriin (Lehtonen 2008: 114). Silloinkin tarvitaan vahvistusta myös ensikielen luku- ja kirjoitustaidolle.

Oma äidinkieli on perusta kaikelle oppimiselle, ja äidinkielen taitojen tiedetään ennustavan niin koulumenestystä kuin toisen kielen oppimista (Cummins 2000: 37, 173–200; Collier & Thomas 2007: 333–348; Lightbown & Spada 2006: 186). Opetuskielen taito on välttämätön, jotta opetettavan asian voi oppia, mutta yhtä välttämätön on vahva ensikielen taito, jotta kielellisen ajattelun keinoin voi päästä ymmärtämään opittavat asiat syvällisesti (Harju-Luukkainen ym. 2014: 95; OPH 2016: 3–5). Tekstin ymmärtämisen taidot ovat moniulotteisia: erilaiset tekstilajit ja kielen rekisteripiirteet on äidinkielellään opiskelevankin erikseen harjoitettava, ja asiasisältöjen jäsentelyyn ja omaksumiseen tarvitaan luovaa päättely- ja yhdistelytaitoa (Honko 2013: 96; OPH 2019b: 8–9). Näiden taitojen harjoittelu omalla äidinkielellä antaa vahvan pohjan taitojen siirtämiseksi opiskelukieleen.

Aiemmin luvussa 2 on pohdittu sitä, antaako peruskoulun ja lukion S2-opetus tarvittavia valmiuksia jatko-opintoihin ja tulevatko akateemiset tekstitaidot opittua S2-oppimäärässä tarpeeksi hyvin. Tutkimukset osoittavat, että tämä huoli on todellinen (Kuukka & Metsämuuronen 2016: 4–6, 100, 106–107; Harju-Luukkainen ym. 2014: 99–103; Airas ym. 2019: 48–51, 72–76). Opetushallitus korostaakin, että S2-opiskelijoiden täytyy saada tulla osalliseksi samoista teksteistä ja tekstilajeista kuin äidinkieleenään suomea opiskelevat oppilaat (OPH 2019b: 4).

Opetussuunnitelma mainitsee myös mahdollisuuden käyttää oppijoiden äidinkieliä eri oppiaineiden opetuksessa (OPH 2019a: 41–42). Tutkimusta siitä, missä määrin tätä on Suomessa toteutettu, ei ole tehty, mutta oman kokemukseni pohjalta uskon sen olevan melko vähäistä. Oman äidinkielen arvostus ja mahdollisuus käyttää sitä eri oppiaineissa olisi tärkeää erityisesti lapsen tai nuoren identiteetin kehittymisen kannalta, mutta sitä voidaan käyttää myös polkuna tehokkaampaan oppimiseen. Oppiminen on merkitysten muodostamista, ja se tapahtuu aina kielen ja kielten kautta. (Walqui 2006: 159–180; Mercer & Littleton 2007.)

3.5 Koulu monikielisen oppijan oppimisympäristönä

Aiemmin luvussa 2.3.3 olen pohtinut sitä, antaako yksikielisesti painottunut koulu-ympäristö tilaa monikielisen nuoren identiteetin kehittymiselle. Koulu voi tukea monikielisen identiteetin muodostumista hyväksymällä sen ja ottamalla sen huomioon vuorovaikutuksessa ja opetuksessa. Koulu voi myös kyseenalaistaa koko monikielisten identiteettien olemassaolon yksikielisesti arvottuneella toiminnalla, joka huomioi vain koulun opetuskielen ja unohtaa oppijoiden muut kielet. Jos yksikielisyys on

normi, monikielinen lapsi tai nuori kokee lakkaamatta olevansa vääränlainen tai vajaa, vaikka tosiasiaa hänellä on enemmän: hän osaa kieliä, joita muut eivät osaa. (Ks. Baker 2000; Cummins 2000; Bialystok & Feng 2009: 93–100.)

Edellä kuvattu koulun ilmapiiri voi vaikuttaa monikielisen oppijan sisäiseen motivaatioon joko estäen tai edistäen sitä (Ryan & Deci 2000: 12; Hélot & Young 2002: 96–112; Martin-Jones 2007: 161–182). Monikielisten oppijoiden opiskelumotivaation on todettu olevan Suomessa korkealla tasolla, mutta oppimistulokset eivät kuitenkaan ole.¹⁹ Onkin pohdittu, onko suomen kielen tukiopetuksen puutteiden lisäksi myös koulujen monikulttuurisuusosaamisessa vielä parannettavaa, jotta monikielisten lasten ja nuorten motivaatio ja tulokset kohtaisivat (Harju-Luukkainen ym. 2016: 180–181).

Jotta kouluja voidaan valmentaa taidoissa kohdata monikulttuurisuutta, on tiedettävä, mitä nämä taidot ovat. Yhtenä ongelmana on nähty, että kulttuurista osaamista kuvataan usein lopputulosta painottaen eli taitona, jonka voi opetella ja jonka oppimisen jälkeen toiminta monikulttuurisissa tilanteissa onnistuu (vrt. Bennett 2009: 1–13; Chen & Starosta 2000: 1–15; Deardorff 2006: 241–246; Perry & Southwell 2011: 453–466; Spitzberg & Changnon 2009: 2–52). Tämä sisältää ajatuksen, että toisista kulttuureista ja niiden toimintamalleista voidaan oppia, eli toisin sanoen oletuksen, että tietyn kulttuurin sisällä toimitaan tietyllä tavalla (Lampinen ym. 2018: 22–23; Taylor 2011: 177–199). Samaten voidaan ajatella, että opitaan monikielisistä lapsista ja nuorista, jotta osataan toimia heidän kanssaan joillakin sellaisilla tavoilla, joilla monikieliset toimivat. Tässä kulttuurisessa osaamisessa on nähty tarvittavan konkreettisia taitoja ja ominaisuuksia kuten vuorovaikutustaitoja, avoimuutta ja empatiaa (Salo-Lee 2007: 73–84; Bennett 2009: 1–13).

Tällaista oikeanlaisiin toimintatapoihin tähtäävää kulttuurisen tiedon kartuttamisen mallia on ymmärrettävästi kritisoitu, sisältäähän se lähtökohtaisesti oletuksen ja yleistyksen kulttuureista homogeenisempina yhteisinä kuin ne ovat (Andreotti 2006: 83–98; May & Sleeter 2010; Nieto 2002; Sleeter & Grant 2003). Vaarana on myös, että yksilö määrittää vain kulttuurinsa edustajana, jos hänestä halutaan tällaisena oppia. Tosiasiaa taitoja, joita tietyn ihmisryhmän kanssa toimeen tulemisessä tarvitaan, on mahdotonta määrittellä, sillä jokainen yksilö, jonka kohtaamme, on ainutlaatuinen, ja sen myötä ovat vuorovaikutustilanteetkin (Lampinen ym. 2018: 23–24).

Kulttuurisen osaamisen voisi siten määrittellä myös asenteeksi, jonka avulla opettaja kohtaa jokaisen oppilaan tai opiskelijan ainutlaatuisena yksilönä mahdollisimman vähin ”kulttuurisin” taustaoletuksin (ks. Andreotti 2006: 83–98). Monikielisen ja -kulttuurisen oppijan taustat ja oppimiseen vaikuttavat tekijät kiinnostavat kou-

¹⁹ Monikielisten oppijoiden opiskelumotivaatiosta ja oppimistuloksista luvussa 2.

luyhteisöä, kuten jokaisen oppijan taustojen tulee kiinnostaa, ei siksi, että niiden pohjalta luotaisiin yleistettäviä toimintamalleja, vaan jotta kyseistä oppijaa voidaan ohjata hänen tarpeistaan lähtien (OPS 2019b: 27–32). Kulttuurinen osaaminen voidaan nähdä elämänmittaisena kehittyvänä prosessina kuten vuorovaikutusosaaminenkin, ja matkan varrella voimme oppia *toisilta*, emme *toisista* (Taylor 2011: 177–199).

Tässä luvussa olen esitellyt työni kannalta olennaista teoriaa ja aiempaa tutkimusta. Seuraavassa luvussa siirryn oman tutkimukseni tutkimuskysymyksiin sekä esittelemään aineiston ja käyttämäni menetelmät.

4 AINEISTO JA MENETELMÄT

4.1 Tutkimuskysymykset

Tässä luvussa esittelen tutkimusongelman, varsinaiset tutkimuskysymykset ja niiden hypoteesit sekä kerron, millaisia tilastollisia ja laadullisia menetelmiä käytän.

Tilastollisena tutkimusongelmana on selvittää, kuinka suomea toisena kielenä opiskelevat lukiolaiset menestyvät ylioppilaskokeissa verrattuna suomea äidinkielenä opiskeleviin nuoriin. Tutkimukseni laadullisen osion tutkimusongelmana on saada tilannekuva lukioiden tunneista tutkimuksen tarkasteluajana, erityisesti siitä, koetaanko monikielisten opiskelijoiden tukitoimet riittäviksi ja millaisia parannusehdotuksia lukioilta tulee.

Varsinaisia tutkimuskysymyksiä tutkimuksessani on neljä.

1. a) Onko S2-kokelaiden suomen kielen arvosanan ja matematiikan, reaaliaineiden ja vieraiden kielten arvosanojen välillä tilastollista riippuvuutta, kun tarkastellaan koko S2-kokelasjoukkoa tutkintokerroilla 2014S-2017S?
b) Onko S1-kokelailla oppiaineiden arvosanojen välillä vastaavaa riippuvuutta, ja kumman ryhmän arvosanojen välinen riippuvuus on vahvempaa?
2. Mitä reaaliaineita S2-kokelaat ovat tarkasteluajavälillä valinneet, ja missä reaaliaineissa he ovat menestyneet parhaiten?
3. Onko S2-kokelaiden ja S1-kokelaiden menestymisessä eri oppiaineiden ylioppilaskokeissa eroa, kun tarkastellaan koko kokelasjoukkoa tutkintokerroilla 2014S-2017S? Missä ovat suurimmat poikkeamat odotuksenmukaisista arvosanoista?

4. Kuinka lukioiden rehtorit ja opettajat kokevat S2-opiskelijoiden tukitoimien riittävän, ja millaisia tukitoimia he ehdottavat?

Yhdistän tutkimuksessani laadullista ja määrällistä tutkimusta (Tuomi & Sara-järvi 2018: 58). Käytettävissäni on sekä numeerisia tilastotaulukoita opiskelijakohtaisista ylioppilastutkintoarvosanoista että kyselyvastauksia. Tutkimusongelmaani perehtyessäni nämä eri lähestymistavat tukevat ja syventävät toisiaan.

Ensimmäinen ja kolmas tutkimuskysymys ovat tilastollisia. Asetan niille hypoteesit, jotka kerron tarkemmin luvuissa 5.2 ja 5.4. Toinen tutkimuskysymys sisältää tilastojen tarkastelua, mutta ei varsinaista tilastotutkimusta.

Neljäs tutkimuskysymys on laadullinen, ja lähteenä on vuonna 2017 tekemäni kyselytutkimus (Liite 1), jolla kartoitin Suomen lukioiden käytänteitä S2-opetuksen järjestämisessä. Tutkin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla kyselyssä saamiani avoimia vastauksia. Olen kiinnostunut erityisesti vastaajien asenteista S2-opiskelijoita ja kielitietoista opetusta kohtaan sekä heidän konkreettisesti nimeämistään haasteista ja kehittämistoiveista.

4.2 Tilastoaineisto ja tutkittavien raja

Tutkimukseni on poikkileikkaustutkimus, jossa tarkastelen koko perusjoukkoa tietyllä aikavälillä. Olen rajannut tutkimusaikavälin vuoden 2014 syksyn tutkinnosta vuoden 2017 syksyn tutkintoon. Raja

aus on sama kuin vuonna 2018 tekemässäni kandidaatintutkielmassa (Haimilahti 2018), jotta tutkimusten vertailukelpoisuus säilyy. Tilastoaineistonani on ylioppilastutkintolautakunnan verkkosivuilla julkisesti saatavana oleva aineisto ylioppilastutkinnon oppilaitoskohtaisista tunnusluvui

sta (YTL 2020a). Aineistossa ovat kaikkien ylioppilastutkinnon hyväksytysti suorittaneiden tulokset oppilaitoskohtaisesti ja kokelaskohtaisesti. Aineistossa on jokaisen koke

aikavälillä 2014S–2017S suomi toisena kielenä -oppimäärän kokeen kirjoittaneet kokeelaat²⁰ (n= 2612). Käytän tutkittavien joukosta tässä tutkimuksessa nimeä S2-kokeelaat. Näitä S2-kokeelaista on ollut kolme prosenttia kaikista tarkasteluajavälin ylioppilaskokeelaista, ja heitä on ollut 251 eri lukiossa Suomessa. **Verrokkiryhmän** muodostavat kaikki äidinkielisille tarkoitetun suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän kirjoittaneet kokeelaat samalta aikaväliltä 2014S–2017S (n=85582). Käytän verrokkiryhmästä nimitystä S1-kokeelaat.

Jakoperusteena tutkittavien S2-kokeelaisten joukon ja S1-verrokkiryhmän välillä on siis ainoastaan se, onko opiskelija osallistunut suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän vai suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän ylioppilaskokeeseen. Äidinkielen ja kirjallisuuden kymmenen muun oppimäärän²¹ kokeen kirjoittajat eivät ole mukana tässä tutkimuksessa.

On huomattava, että kaikki monikieliset lukiolaiset eivät valitse S2-oppimäärää. Osa heistä opiskelee kokonaan S1-oppimäärän mukaisesti, osa taas suorittaa lukioaikana joitakin S2-kursseja, mutta osallistuu kuitenkin lopulta äidinkielisille tarkoitetun ylioppilaskokeeseen. Siten ylioppilaskirjoituksiin osallistuvien monikielisten kokeelaisten todellinen määrä on ollut suurempi kuin tässä tutkimuksessa tutkittavien S2-kokeelaisten joukko. Opetushallituksen selvityksen mukaan esimerkiksi vuonna 2015 ylioppilastutkinnon suoritti 1144 vieraskielisiksi luokiteltua opiskelijaa, mikä oli 3,7 prosenttia kaikista tutkinnon suorittaneista (Portin 2017: 43). Tutkimusaineiston mukaan samana vuonna S2-oppimäärän kokeeseen osallistuneita ylioppilastutkinnon suorittaneita oli 752 (YTL 2020a). Siten pelkästään vuonna 2015 melkein neljäsataa monikielistä valitsi S1-kokeen.

Tilastoaineisto ei anna mahdollisuutta ottaa tässä tutkimuksessa erikseen huomioon näitä monikielisiä S1-kokeen kirjoittajia, vaan he kuuluvat S1-verrokkiryhmään. Tämä ei ole tutkimuksen kannalta ongelma, jos oletetaan, että nämä äidinkielisille tarkoitetun kokeen suorittavat monikieliset ovat Suomessa lähes koko elämänsä olleita, jotka hallitsevat suomen ”äidinkielenomaisesti”, jolloin he ovatkin oikeassa ryhmässä. Kuitenkin tiedetään, että oppimäärän valintaan saattaa liittyä muitakin

²⁰ Kokelas” tarkoittaa tässä jokaista yhdellä tutkintokerralla ylioppilaskokeisiin osallistunutta, joka ei ole sama kuin luonnollinen henkilö. Sama luonnollinen henkilö on voinut suorittaa yökokeita usealla eri tutkintokerralla, jolloin hän on tutkimusaineistossa (YTL 2020a) ja myös tässä tutkimuksessani joka kerralla eri ”kokelas”. Toisaalta mukana tutkimuksessani ovat vain ne kokeelaan suorituskerrat, jolloin hän on osallistunut äidinkielen ja kirjallisuuden kokeeseen. Siten suurimmalta osalta kokeelaista mukana on vain yksi suorituskertaa. Ne suorituskerrat, jolloin kokelas ei ole suorittanut lainkaan äidinkielen ja kirjallisuuden koetta, jäävät tutkimuksesta pois, koska en saa tutkimusaineistosta tietää, ovatko he suorittaneet S1- vai S2-oppimäärän kokeen.

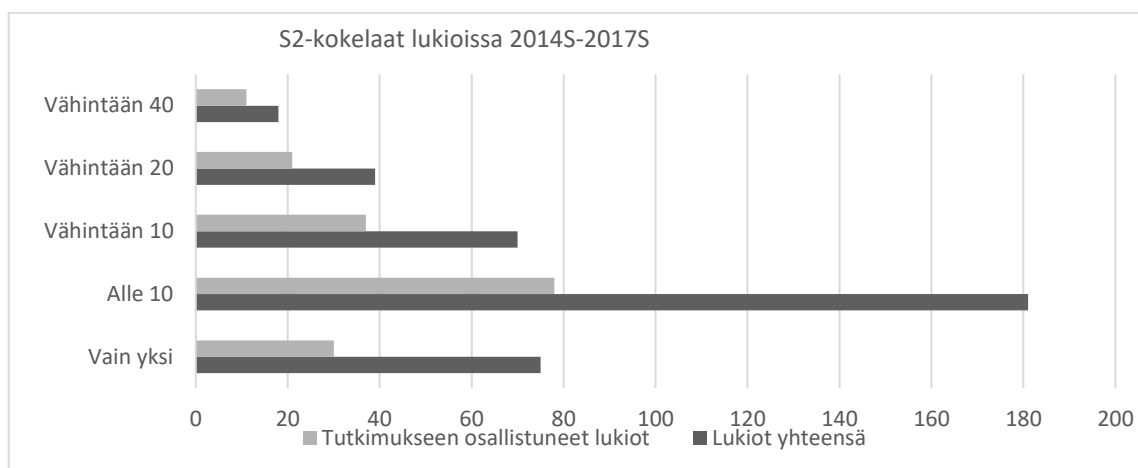
²¹ Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärät ovat suomen kieli ja kirjallisuus, ruotsin kieli ja kirjallisuus, saamen kieli ja kirjallisuus, romanikieli ja kirjallisuus, viittomakieli ja kirjallisuus, suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus, suomi saamenkielisille, ruotsi saamenkielisille, suomi viittomakielisille, ruotsi viittomakielisille sekä muu opiskelijan äidinkieli ja kirjallisuus (OPH 2019a: 67–125).

seikkoja kuin perusteellisesti arvioitu kielitaito, ja että kumpaankin ryhmään ajautuu aina joitakin sellaisia opiskelijoita, joiden koulumenestykseen vaikuttavat seikat liittäisivät heidät ennemminkin osaksi vastakkaista ryhmää (Airas ym. 2019: 72–76). Käytännössä ”äidinkielenomaisesti” suomea osaavia opiskelijoita päätyy eri syistä kirjoittamaan S2-suomen kokeen, ja heitä heikommalla kielitaidolla varustettuja löytyy S1-oppimäärän kokeen kirjoittajien joukosta.

Toisaalta myös tutkimuksen kannalta ”oikein” jaotelluilla opiskelijoilla on paljon yksilöllisiä haasteita, joita juurisyineen ei ole mahdollista mitenkään tällaisessa tutkimuksessa huomioida, mutta jotka osaltaan vaikuttavat koetuloksiin. Näin on kuitenkin aina kaikkien tutkittavien koearvosanojen kohdalla, ei ainoastaan S2-ylioppilaskokelaiden. Näiden yksilöllisten syiden vaikutus voidaan minimoida vain mahdollisimman suurella tutkittavien joukolla.

Ensimmäisen, toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen osalta teen tietyn aikavälin poikkileikkaavaa kokonaistutkimusta, eli tutkin aikavälin koko perusjoukkoa (Heikkilä 2014: 12, 31). Tutkittavana ovat kaikki tarkasteluaikavälin 2014S–2017S S2-kokelaat (n=2612).

Valitsin poikkileikkaavan kokonaistutkimuksen kolmesta syystä. Ensinnäkin ajallinen poikkileikkaus valikoitui siksi, että monikielisten lukiolaisten määrä on jatkuvassa muutoksessa, joten yhden tietyn aikavälin tutkimus tuntui perustellulta. Toiseksi S2-kokelaat ovat hyvin heterogeeninen joukko lähestulkoon kaikilla mittareilla tarkasteltuna. Siksi koen, että ainoa tapa tutkia heitä luotettavasti on tehdä mahdollisimman kattavaa kokonaistutkimusta. Kolmanneksi S2-kokelaat jakautuvat Suomen lukioihin hyvin epätasaisesti. Monikielisiä lukiolaisia on Suomessa eniten pääkaupunkiseudulla, vähiten Etelä-Pohjanmaalla, mutta kaikissa maakunnissa heitä kuitenkin on (Portin 2017:40). Tutkimusaineisto (YTL 2020a) osoittaa, että vaikka joissakin lukioissa S2-kokelaita on ollut paljonkin, suurimmassa osassa lukioita heitä on vain yksittäin ja kaksittain eri vuosiluokilla. Alla oleva kuvio 1 havainnollistaa, miten 2621 tutkimusaikavälin S2-kokelasta ovat jakautuneet 251 eri lukioon.



KUVIO 1 S2-kokeen kirjoittajien määrä lukioissa (Haimilahti 2018).

Neljännän tutkimuskysymyksen osalta ei kuitenkaan voi puhua kokonaistutkimuksesta. Neljännessä tutkimuskysymyksessä käsittelen kyselyyn (Liite 1) vastanneiden lukioiden (n=115 lukiota) muodostamaa näytettä perusjoukosta (n=251 lukiota). Kato ei ole opiskelijoiden määrässä mitattuna yhtä suuri kuin lukioiden määrässä mitattuna, sillä kuten kuviosta 1 nähdään, kyselyyn vastasivat ahkerammin lukiot, joissa S2-kokelaita on ollut enemmän. Vaaleanharmaa palkki kuvaa niitä lukioita, joista on vastattu sähköpostikyselyyni. Juuri tämä kuitenkin heikentää tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia, sillä S2-opiskelijoiden määrä lukiossa vaikuttaa käytettyihin opetusmenetelmiin. Tutkimukseen osallistuneet edustavat siten jo itsessään tietynlaista joukkoa lukioita, eivätkä vastaa koko perusjoukkoa.

S2-kokelaisten määrä kuviossa 1 on kokonaismäärä tutkimusaikana, johon mahtuu seitsemän tutkintokertaa. Siten niissä 181 lukiossa, joissa heitä on ollut alle 10, voidaan puhua yksittäisistä kokelaista tutkintokertaa kohden. 75 lukiossa heitä on ollut koko tutkimusaikana vain yksi, jolloin pelkästä lukion nimestä on mahdollista päätellä suoraan yksittäinen oppilas. Tämä asettaa myös tutkimuseettisiä vaatimuksia tilastoaineiston käytölle ja säilytykselle. En esimerkiksi voi lainkaan mainita lukioita nimeltä tässä tutkimuksessa. Kokelaisten anonymiteetti vaarantuisi myös, jos opiskelijoiden taustoja, kuten maassaoloaikaa tai ensikieltä, lähdetäisiin selvittämään tarkemmin. (Ks. Dörnyei 2007: 65; Lagström, Pösö, Rutanen & Vehkalahti 2010: 213–232.)

4.3 Kysely lukioille suomen kielen opettamisesta

Aikana, jolta tutkimukseni arvosana-aineisto on kerätty, S2-ylioppilaskokeen osallistumiskriteerinä ei ollut vielä vaatimusta aiemmista S2-opinnoista, vaan osallistumiseen riitti koulun antama lausunto kokelaan heikommasta kielitaidosta (YTL 2017a: 1;

YTL 2019: 1-2). Tutkimuksessani tarkastellut S2-kokelaat eivät siten välttämättä ole opiskelleet yhtäkään äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia S2-oppimäärän mukaisesti. Nekään, jotka ovat nimellisesti opiskelleet S2-oppimäärää, eivät välttämättä ole saaneet oppimäärän mukaista opetusta, sillä sen tarjoamista ei lukioilta edellytetä (OPH 2019a: 44, 50). Osa tutkittavista S2-kokelaista on istunut samoilla oppitunneilla äidinkielisten suomenpuhujien kanssa ilman minkäänlaista eriyttämistä, jolloin he ovat tosiasiassa kirjoittaneet eri oppimäärän ylioppilaskokeen kuin mihin ovat lukiossa saaneet opetusta. Lukioiden S2-opetuksen käytännöistä tutkimuksen tarkasteluajalta ei siten saa tietoa YTL:n tilastoista, vaan on tarkoituksenmukaista kysyä asiaa suoraan lukioilta.

Tein jo kandidaatintutkielmavaiheessa (Haimilahti 2018) vuonna 2017 sähköpostikyselyn (Liite 1) kaikille niille lukioille (n= 251), joissa YTL:n tilastojen (YTL 2020a) mukaan oli tarkasteluaikana ollut vähintään yksi ylioppilastutkinnon hyväksytysti suorittanut S2-kokelas. Kysely koski suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän kurssien ja oppimateriaalien sekä suomen kielen tukiopetuksen tarjontaa lukioissa. Kyselyssä oli sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Monivalintakysymysten tavoitteena oli kerätä nopeasti mahdollisimman kattava tilastoaineisto S2-oppimäärän ja -oppimateriaalien tarjonnasta sekä suomen kielen tukitoimista lukioissa. Avoimilla kysymyksillä halusin antaa kaikille tarkasteluaikana S2-ylioppilaskokeita järjestäneille lukioille mahdollisuuden kertoa ajatuksensa S2-opiskelijoiden tukemisen ja suomen kielen opetuksen kipukohdista. Kandidaatintutkielmassani tarkastelin kyselyn monivalintakysymyksiä selvittäessäni lukioiden S2-opetuksen käytänteitä. Tässä maisterintutkielmassani tarkastelen kolmen avoimen kysymyksen vastauksia.

Toteutin kyselyn Microsoft Forms -ohjelmalla, josta vastaukset saa ladattua suoraan Exceliin ja yhdistettyä samaan taulukkoon YTL:n arvosanatilastojen kanssa. Koska halusin tavoittaa nopeasti laajan lukiojoukon, lähetin linkin kyselyyn sähköpostilla suoraan lukioiden rehtoreille. Saatteena oli viesti, jossa pyysin rehtoria välittämään kyselyn sille henkilölle, joka lukiossa vastaa tai tietää eniten S2-opetuksen toteutuksesta. Kerroin viestissä, että olin tekemässä kandidaatintutkielmaa (Haimilahti 2018) ja että tulen käyttämään saman kyselyn vastauksia myöhemmin maisterintutkielmassani. Kysely oli kevyt. Vastaajat käyttivät vastaamiseen keskimäärin hiukan alle 8 minuuttia. Monivalintakysymyksissä valittu tietty vaihtoehto johti aina tiettyyn seuraavaan kysymykseen, jolloin kaikkien ei tarvinnut vastata kaikkiin kysymyksiin. Kysely kokonaisuudessaan löytyy tämän tutkimuksen liitteistä (Liite 1).

Sain kyselyyn vajaan viikossa 121 vastausta, joista 115 kelpasi tutkimuskäyttöön. Loput jouduin hylkäämään eri syistä, kuten jos lukion nimi puuttui vastauksesta tai jos samasta lukiosta oli kaksi henkilöä vastannut kyselyyn toisistaan tietämättä.

Kyselyllä sain siis kerättyä tietoa 115 lukiosta, joista muutamassa käy lisäksi S2-opetuksessa myös lähilukioiden opiskelijoita. Lopulliseksi vastausprosentiksi tuli 46, mitä pidän hyvänä varsinkin huomioiden lyhyen ajan, jossa vastaukset tulivat. Vastanneista lukioista joka toisessa rehtori vastasi kyselyyn itse ja useimmiten heti viestin saatuaan. Muut vastaajat kertoivat muutamaa erityisopettajaa lukuun ottamatta olevansa joko suomen kielen, äidinkielen ja kirjallisuuden tai S2-opettajia.

Kuten luvun 4.2 kuvio 1 osoittaa, myös useissa kyselyyn vastanneissa lukioissa on ollut tarkasteluaikana vain yksi tai muutama S2-kokelas. Koska haluan noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Varantola, Launis, Helin, Spoof & Jäppinen 2013: 6–7), olen säilyttänyt kyselyaineistot erityisen huolellisesti, ettei opiskelijoiden anonymiteetti vaarannu (ks. myös Dörnyei 2007: 65; Lagström ym. 2010: 213–232). Olen poistanut tutkimuksessa esittelemistäni avoimista vastauksista kaikki tunnistetiedot, jotka voisivat yhdistää vastaajan tiettyyn lukioon, koska muuten esimerkiksi opettajan asenteet olisivat yhdistettävissä suoraan yksittäiseen opiskelijaan. Pysin etsimään avoimista vastauksista suuria linjoja. Analysoidessani pyrin noudattamaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä ja välttämään tulkintoja, jotka eivät perustu analyysimetodiin. Pysin myös sitomaan päätelmäni tiiviisti aikaisempiin tutkimuksiin ja taustateoriaan. Olen säilyttänyt kyselyaineistot salasanalla suojattuna ja hävitän ne sitten, kun tiedän, ettei niillä ole enää käyttöä.

4.4 Tilastolliset menetelmät

4.4.1 Korrelaatioanalyysin menetelmä

Tutkimuksessani on kysymyksiä, joihin vastataan tilastollisen analyysin avulla. Vertaan yksittäisten opiskelijoiden suomen kielen arvosanaa muihin arvosanoihin ja pyrin selvittämään, onko niiden välillä riippuvuutta. YTL:n arvosanatilastot ovat anonymoivia, mutta kokelaat on numeroitu juoksevilla numeroinnilla, ja kokelaskohtaisista taulukoista nähdään riveittäin erikseen jokaisen yksittäisen kokelaan saamat arvosanat, jolloin yksittäisen kokelaan arvosanoja on mahdollista verrata toisiinsa.

Kahden arvosanan vertaamisessa toisiinsa voidaan käyttää korrelaatioanalyysin menetelmiä. Kun muuttujat ovat järjestysasteikollisia, korrelaation laskemiseen käytetään **Spearmanin järjestyskorrelaatiota**. Jotta sitä voidaan käyttää, on kaikki muuttujien arvot muunnettava sijaluvuiksi. Sen jälkeen korrelaatio lasketaan samalla tavoin kuin yleisempi Pearsonin korrelaatiokerroin. (Taanila 2019b.)

Järjestyskorrelaatiokerroin vertaa numerojonoja ja huomioi niiden järjestyksen. Kun kerroin on positiivinen, numerojonojen järjestykset ovat samansuuntaiset, kun negatiivinen, ne ovat vastakkaisen suuntaiset. Järjestyskorrelaatiokertoimen arvo

vaihtelee -1:n ja 1:n välillä siten, että arvo 1 kuvaa täsmälleen samaa järjestystä ja arvo -1 täsmälleen päinvastaista järjestystä. Korrelaatio lasketaan opiskelijakohtaisista arvosanatilastoista tilasto-ohjelmassa (tässä tutkimuksessani R-ohjelmisto). Saadut korrelaatiokertoimet voidaan esittää korrelaatiomatriisina, jossa on koottuna pareittain lasketut korrelaatiot kaikille tarkasteltaville muuttujille. (Heikkilä 2014: 90–92.) **Korrelaation selitysaste**, joka saadaan korottamalla korrelaatiokerroin toiseen potenssiin, kertoo, kuinka suuri osa toisen muuttujan vaihteluista voidaan selittää toisen avulla. (Heikkilä 2014: 90–92.)

Lineaarisen riippuvuuden **merkitsevyys** on suositeltavaa testata myös kokonaistutkimuksessa. Vaikka koko perusjoukko on jo mukana tutkimuksessa, testauksella saadaan kuitenkin parempi käsitys siitä, onko mahdollinen riippuvuus esimerkiksi satunnaista vai systemaattista ja onko se niin suurta, ettei sitä syntyisi satunnaisesti jaetuilla ryhmillä samasta aineistosta. Ensin on valittava merkitsevyystaso, jonka alittavaa p-lukua pidetään tilastollisesti merkitsevänä. Sen jälkeen lasketaan korrelaatiokerrointa vastaava p-luku ja verrataan, alittaako se merkitsevyystason. Jos korrelaatiokerrointa vastaava p-luku on merkitsevyystasoa suurempi, riippuvuutta ei voida todeta olevan, vaan tulosten voidaan ajatella johtuvan sattumasta. (Heikkilä 2014: 180–181, 194–195.)

Korrelaatio ei takaa syy-seuraussuhdetta, vaikka se olisi voimakastakin. Vaikka suomen kielen arvosana korreloisi voimakkaasti kaikkien muiden arvosanojen kanssa, hyvä suomen arvosana ei silti ole välttämättä syynä muissa oppiaineissa menestymiselle, vaan kaiken taustalla voi olla yhteisiä syitä, jotka saavat oppilaan menestymään joko hyvin tai huonosti sekä suomen kielessä että muissa oppiaineissa. (Heikkilä 2014: 193.)

4.4.2 Ristiintaulukointi ja khiin neliö -testi

Vertaan tutkimuksessani toisiinsa myös kahden oppilasjoukon arvosanajakaumia nähdäkseni, poikkeavatko ne toisistaan. Tarvitsen siis menetelmän, jolla voidaan tarkastella ryhmien välisiä eroja. Kun kyseessä ovat luokiteltavat muuttujat, voidaan kahden ryhmän välisten erojen tarkasteluun käyttää ristiintaulukointia ja khiin neliö -testiä (Heikkilä 2014: 198–201).

Ristiintaulukoinnilla selvitetään, miten kaksi muuttujaa vaikuttavat toisiinsa. Ristiintaulukointi tapahtuu luomalla ristiintaulukko, jossa ns. selittävä muuttuja on sarakemuuttujana ja ns. riippuva muuttuja rivimuuttujana, ja soluissa esitetään aineistossa olevien kyseisenkaltaisten yksilöiden määrät. Rivisummat esitetään taulukon oikeassa reunassa ja sarakesummat alareunassa. (Heikkilä 2014: 198–199.) Tässä tapauksessa selittävä muuttuja on kokelaan S2- tai S1-oppimäärä, ja riippuva muuttuja on ylioppilaskokeen arvosana. Soluihin tulee siten niiden kokelaiden lukumäärä,

jotka kuuluvat tiettyyn oppimäärään ja ovat suorittaneet tietyn arvosanan. Näitä kutsutaan **havaituiksi frekvensseiksi**. Ristiintaulukoinnin tuloksena nähdään, kuinka S2- ja S1-kokelaiden ylioppilaskoe-arvosanat ovat jakautuneet tarkasteluaikana.

Ristiintaulukosta ei voida suoraan päätellä, onko oppimäärän ja arvosanan välillä riippuvuutta. Erot saattavat johtua esimerkiksi sattumasta. Riippuvuutta voidaan selvittää khiin neliö -riippumattomuustestin avulla, joista yleisin on **Pearsonin khiin neliö -testi**. Testi tehdään laskentaohjelmalla (R-ohjelmisto). Laskentaohjelma laskee ristiintaulukosta ensin nollahypoteesin mukaiset **odotetut frekvenssit**. Ne kuvaavat ristiintaulukon soluihin tulevia frekvenssejä siinä tapauksessa, että oppimäärällä ja arvosanoilla ei olisi yhteyttä toisiinsa, vaan arvosanojen saaneiden määrät jakautuisivat vain S2- ja S1-kokelaiden lukumäärän perusteella. Tästä hypoteettisesta taulukosta siis nähdään, kuinka paljon esimerkiksi laudaturin kirjoittaneita S2-kokelaita tulisi olla, jotta yhtä suuri osuus heistä kuin S1-kokelaista kirjoittaisi laudaturin. S2- ja S1-kokelaiden odotetut ja havaitut frekvenssit voidaan esittää vierekkäin kuvaajina, jolloin voidaan jo silmämääräisesti päätellä, muistuttaako S2-kokelaiden havaittu arvosanajakauma odotettua jakaumaa ja S1-kokelaiden havaittua jakaumaa, vai onko niiden välillä selkeästi havaittavaa eroa. Jos eroa on, kuvaajista näkee myös, onko ero suurimmillaan esimerkiksi parhaiden arvosanojen kohdalla vai esimerkiksi hylättyjen ja hyväksytyjen arvosanojen rajapinnoilla.

Jotta voitaisiin tietää, onko ero tilastollisesti merkittävä, on laskettava, millä todennäköisyydellä ero ei johdu sattumasta. Laskentaohjelma vertaa odotettuja frekvenssejä havaittuihin frekvensseihin eli alkuperäisen ristiintaulukon lukumääriin ja laskee **testisuureen**, joka kuvaa näiden välistä eroa. Jos testisuure on nolla, odotetut frekvenssit ovat yhtä suuria kuin havaitut frekvenssit, eikä riippuvuutta muuttujien eli tässä tapauksessa oppimäärän ja arvosanojen välillä ole; testisuureen kasvaessa riippuvuuden todennäköisyys kasvaa. Lopuksi ohjelma laskee vielä merkitsevyystason testisuureen ja ristiintaulukon vapausasteen²² perusteella. **Merkitsevyystaso eli p-arvo** kertoo, kuinka suurella todennäköisyydellä riippuvuus on pelkkää sattumaa. (Heikkilä 2014: 200–201.)

Khiin neliö -testi ei vaadi muuttujilta tiettyjä mitta-asteikkoja, vaan nominaalitas- teikon tasoiset muuttujat riittävät. Testiä voidaan käyttää aina, jos seuraavat ehdot täyttyvät: odotetuista frekvensseistä vain viidesosa saa olla alle 5 ja jokaisen niistä on oltava yli 1. Tätä on vaikea tietää ennen testiä, mutta ohjelma ilmoittaa testin jälkeen, täytyivätkö testin käytön edellytykset. Jos ne eivät täytyneet, vaan pieniä arvoja on liikaa, ongelmaa voidaan yrittää ratkaista yhdistelemällä alkuperäisiä luokkia, jolloin yhdistettyjen luokkien arvot kasvavat raja-arvoja suuremmiksi ja testiä voidaan yrittää uudelleen. (Heikkilä 2014: 200–201.)

²² Taulukon vapausaste = (rivien lukumäärä-1)*(sarakkeiden lukumäärä-1).

4.4.3 Tilastollinen merkitsevyys

Tilastollisella testillä selvitetään, kuinka suuri on tulosten merkitsevyys, eli mikä on sattuman mahdollisuus. Tilastollista testiä varten päätetään nollahypoteesi ja vastahypoteesi. Nollahypoteesin oletetaan pitävän paikkansa siihen asti, kunnes tilastollinen testi osoittaa vastahypoteesin olevan todennäköisesti oikeampi. (Taanila 2013.)

Tilastollista testiä tehtäessä on päätettävä, kuinka pieni on sattuman mahdollisuuden oltava, jotta testitulosta voidaan pitää merkitsevänä. Tätä kutsutaan merkitsevyystasoksi. Yleisimmin käytettyjä merkitsevyystasoja ovat $<0,05$, $<0,01$ ja $<0,001$. Merkitsevyystasoa $<0,05$ pidetään vain heikosti merkitsevänä, sillä se tarkoittaa, että sattuman todennäköisyys on alle 5 prosenttia. Merkitsevyystasoa $<0,01$ pidetään tilastollisen merkitsevyyden rajana, ja se tarkoittaa, että sattuman todennäköisyys on alle prosentti. Merkitsevyystasoa $<0,001$ pidetään tilastollisesti erittäin merkitsevänä, sillä silloin sattuman todennäköisyys on pienempi kuin prosentin kymmenesosa. (Heikkilä 2014.)

Tilastollisesta testistä saadaan tulokseksi p-arvo, jota verrataan valittuun merkitsevyystasoon, jotta nähdään, alittaako sattuman todennäköisyys valitun tason. Tilastollisissa testeissä käytetään usein raja-arvona heikosti merkitsevää eli merkitsevyystasoa $<0,05$ (Taanila 2019a). Noudatan yleistä tapaa ja valitsen merkitsevyystasoksi 0,05. Siten ensimmäisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla tilastollisen testin p-arvon on alitettava 0,05, jotta sattuman mahdollisuus voidaan siirtää syrjään testituloksia analysoitaessa.

Olen kuvannut tässä nyt käyttämäni metodit yleisesti. Tarkemmin tekemiäni ratkaisuja kuvaan myöhemmin kunkin tutkimuskysymyksen analyysin yhteydessä.

4.5 Laadulliset metodit: Aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmä

Numeeriset tilastotaulukot tuovat analyysiin tärkeitä lähtökohtia ja näkökulmia, mutta pohjimmiltaan pyrin myös koulujen S2-opetuksen käytännön haasteiden ymmärtämiseen. Siksi yhdistän tutkimuksessani tilastollisia menetelmiä ja aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tilastotaulukoiden (YTL 2020a) määrällisen tarkastelun avulla saan tietoa siitä, miten S2-kokelaat ovat tarkasteluaikana menestyneet ylioppilaskokeissa verrattuna vertailuryhmään eli S1-kokelaisiin. Laadullisen tarkastelun avulla pyrin löytämään selittäviä linjoja ja taustaväreitä näille numeerisille tiedoille. Määrällistä ja laadullista tutkimusta yhdistävä tarkastelutapa tuntuu mielekkäimmältä sekä tutkittavan ongelman että oman tutkijaidentiteettini kannalta. Laadullista ja määrällistä tutkimusta yhdistävä tutkija ei ajattele, että aihetta voisi tai tulisi tutkia

vain jommallakummalla tavalla, vaan ne voivat syventää toisiaan ja tuottaa yhdessä ymmärrystä tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018: 58–59, 87–90).

Minulla oli käytössäni joukko opettajien ja rehtorien vastauksia avoimiin kysymyksiin, joista yksi koski henkilökohtaista kokemusta nykyisten tukitoimien riittävydestä, toinen vastaajan ajatuksia siitä, miten S2-opiskelijoiden opintomenestystä voisi nykyistä paremmin tukea ja kolmas vapaasti aiheesta nousseita ajatuksia. Analysoin tässä tutkimuksessani näiden kolmen kysymyksen vastauksia sisällönanalyysin avulla.

Sisällönanalyysi on laadullinen menetelmä, jolla kirjallista aineistoa voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisuuteen pyrkien. Siihen voi kuulua tilastollista sisällön erittelyä sekä sanallista kuvausta. Sisällönanalyysin avulla tutkittavaa ilmiötä pyritään kuvaamaan tiivistetysti johtopäätösten tekemistä varten. Tukeudun sisällönanalyysissäni tulkinalliseen, postmoderniin suuntaukseen, jonka mukaisesti en yritä kuvata ilmiötä ulkoapäin tai löytää objektiivisiä totuuksia, vaan tiedostan, että oma positioni ilmiön sisällä tutkijana ja opettajana rajaa sitä, mitä pystyn aiheesta omien kokemusteni kautta ymmärtämään. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 103–107.)

Avointen kysymysten vastaukset eroavat esimerkiksi monivalintakysymyksistä siinä, että sama vastaus voi sisältää satunnaisen määrän erilaisia huomioita, perusteita ja kehitysehdotuksia. Siten niiden tarkastelu vaatii sisällön järjestelyä. Kvantifioiva sisällön erittely on perusteltu tapa avointen vastausten sisällön selkeyttämisen ja jäsentelyyn erityisesti silloin, kun vastauksia on määrällisesti paljon (Tuomi & Sarajärvi 2018: 120–122). Lähettämällä kyselyn kaikille suomen lukioille, joissa S2-kokeilaita²³ on tarkasteluaikana ollut (n=251), olen pyrkinyt mahdollisimman suureen tutkittavien joukkoon, ja alkuperäinen tavoitteeni olikin maalata kattava kuva Suomen lukioden kokemasta tilanteesta S2-opetuksen suhteen. Tähän ei tietenkään käytännössä päästä, mutta kyselyn vastausprosentti (46 prosenttia) mahdollistaa kuitenkin laajan tutkittavien joukon. Määrällisen sisällön tarkastelun avulla saan tietoa siitä, kuinka useasti lukioden vastauksissa toistuvat tietyt teemat kuten tietyt huolenaiheet tai kehitysehdotukset. On perusteltua ajatella, että ne teemat, jotka nousevat hyvin monissa vastauksissa, ovat enemmän lukioita mietityttäviä aiheita kuin ne, jotka mainitaan koko aineistossa vain yhden tai kaksi kertaa.

²³ "Kokelas" tarkoittaa tässä jokaista yhdellä tutkintokerralla ylioppilaskokeisiin osallistunutta, joka ei ole sama kuin luonnollinen henkilö. Sama luonnollinen henkilö on voinut suorittaa yökokeita usealla eri tutkintokerralla, jolloin hän on YTL:n arvosanatilastoissa (YTL 2020a) ja myös tässä tutkimuksessani joka kerralla eri "kokelas". Toisaalta mukana tutkimuksessani ovat vain ne kokelaan suorituskerrat, jolloin hän on osallistunut äidinkielen ja kirjallisuuden kokeeseen. Siten suurimmalta osalta kokelaista mukana on vain yksi suorituskerta. Ne suorituskerrat, jolloin kokelas ei ole suorittanut lainkaan äidinkielen ja kirjallisuuden koetta, jäävät tutkimuksesta pois, koska en voi tutkimusaineistosta tietää, ovatko he suorittaneet S1- vai S2-oppimäärän kokeen.

Aloitan siksi analyysini aineiston sisällön erittelyllä (Tuomi & Sarajärvi 2018: 105–107). Koska ensin mainittu avoin kysymys oli luonteeltaan kyllä/ei-tyyppinen (vaikkakin siinä pyydettiin myös kuvailemaan, miten tukitoimien riittävyys tai riittämättömyys ilmenee), jaan tämän kysymyksen vastaukset myönteisiin ja kielteisiin. Sen jälkeen lähdän tarkastelemaan tarkemmin, millaisia tarkennuksia ja perusteluja vastauksiin sisältyy sekä kategorisoimaan niitä. Toisen ja kolmannen kysymyksen osalta aloitan pelkistämällä vastauksia ilmiöiksi, joita niissä esiintyy, ja alan luokitella näitä ilmiöitä. Aineistolähtöisessä analyysissä aineiston käsittelyä ja tulkintaa eivät ohjaa valmiit mallit tai metodit, vaan tutkijan päättely tutkimusongelman ja aineiston pohjalta. Tutkimuksessani analyysiyksiköt eivät ole etukäteen valittuja, vaan valitsen ne tekstiaineistosta tutkimuksen tehtävänasettelun mukaisesti. Aineiston pelkistäminen ja ryhmittely pitävät siten sisällään jo valmistelevaa tulkintaa, kun valitsen, millaisin kriteerein ja millaisiin ryhmiin alan jaotella aineistoa. Luon ylä- ja alakategorioita ja jäsentelen merkityskokonaisuuksia niiden avulla. Lopulta tulkiten ja koordinoin näitä merkityskokonaisuuksia ja luon vielä yhdistäviä kategorioita tarpeen mukaan. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tapaan analyysini ei noudata mitään tarkkaa kaavaa, vaan merkitykset muodostuvat kysymyksenasettelun, aineiston ja aiemman tiedon pohjalta. (Mts. 84–86, 108–113.)

Koska haluan päästä pureutumaan tarkemmin vastausten eroihin ja erojen mahdollisiin syihin, jaan kyselyn vastaajia joukkoihin, joissa tarkastelen vastauksia erikseen. Yksi tilastoaineiston pohjalta mahdollinen jakoperuste on lukiossa tarkasteluaikana olleiden S2-kokelaiden määrä. Kuten aiemmin on mainittu²⁴, S2-opiskelijat ovat jakautuneet lukioihin hyvin epätasaisesti. Kyselyyn vastanneista lukioista (n=115) suurimmassa osassa (n=94) on ollut koko tarkasteluaikana alle 20 S2-kokelasta, ja vain pienessä osassa (n=21) heitä on ollut 20 tai enemmän. Opiskelijat jakautuvat näiden joukkojen välillä siten, että suuremmissa 94 lukion ryhmässä S2-kokelaita on ollut tarkasteluaikana yhteensä 428 ja pienemmässä 21 lukion ryhmässä heitä on ollut 951.

Kaksikymmentä kokelasta jakautuneena seitsemälle tutkintokerralle tarkoittaa keskimäärin 2,8 kokelasta tutkintokertaa kohden eli reilua viittä S2-opiskelijaa luokkatasoa kohden. On tapauskohtaista, minkä kokoista opiskelijamäärää missäkin lukiossa pidetään rajana esimerkiksi S2-opiskeluryhmän muodostamiselle. Kuitenkin kandidaatintutkielmani (Haimilahti 2018: 13–16) perusteella 20 S2-kokelasta tarkasteluaikana näyttää määrältä, jonka ylittävät lukiot käytännössä tarjoavat S2-kursseja ja käyttävät erillisiä S2-oppimateriaaleja. Pidän tämän neljännen tutkimuskysymyksen analyysissä tätä 20 S2-kokelaan määrää tarkasteluaikana rajana, jonka perusteella olen jakanut lukiot kahtia. Tarkastelen näitä lukiojoukkoja erikseen nähdäkseni, eroavatko opettajien näkemykset ja kokemukset toisistaan lukioissa, joissa S2-kokelaita on ollut paljon ja lukioissa, joissa heitä on ollut vain vähän.

²⁴ Kaavio S2-kokelaiden jakautumisesta eri lukioihin luvussa 4.2.

Lisäksi vastaajat jakautuvat kahdessa avoimessa haastattelukysymyksessä puoleksi työnkuvansa perusteella siten, että noin puolet vastanneista on rehtoreita ja noin puolet suomen kielen opettajia, mukaan lukien yksi erityisopettaja. Koska rehtorien ja suomen kielen opettajien työnkuva ja vastuut eroavat toisistaan, on todennäköistä, että heidän näkökulmansa ja huolenaiheensa S2-lukiolaisten tukemisen kipukohtien suhteen ovat osin erilaisia. Koska S2-lukiolaisten tukeminen on koko kouluyhteisön yhteistyötä, on tärkeää, että asiaa voidaan tarkastella sekä opettajien että rehtorien näkökulmasta ja nostaa esiin erikseen niitä tarpeita kehittämistoiveita, joita kummatkin ryhmät yhdessä ja erikseen mainitsevat.

Aineistolähtöisen analyysin ongelmana on pidetty sitä, että tutkijan ennakkosenteet sekä aikaisempi teoriatausta vaikuttavat helposti sekä tehtävänasetteluun että koko analyysiprosessiin (Tuomi & Sarajärvi 2018: 80–83). Kuten jo aiemmin mainitsin, tunnistan selvästi oman positioni suomen kielen opettajana; minun on helppo samaistua moniin opettajien kuvailemiin toimintatapojen ongelmiin. Olen työskennellyt lukiossa opettaen sekaryhmiä, joissa on ollut S1- ja S2-kokelaita samoilla oppitunneilla, joten pääsen samaistumaan eriyttämisen haasteisiin omien kokemusteni kautta. Olen työskennellyt myös kotoutumiskoulutuksessa, missä olen opettanut kymmenistä eri kansallisuus- ja kieliryhmistä tulevia opiskelijoita, joiden taitotaso saman ryhmän sisällä on vaihdellut melko hyvästä opettajan puheen ymmärtämisestä vaikeuteen ymmärtää selkeytettyäkään puhetta. Ryhmän sisäiset taitotasoerot ovat siten myös asia, johon pääsen kokemuksillani kiinni, samaten kulttuurierot ja niiden tuomat haasteet esimerkiksi siinä, kuinka rohkeasti eri kulttuurien mukaisen kasvatuksen saaneet opiskelijat uskaltavat ottaa osaa oppituntikeskusteluun.

Nämä ennakkokäsitykset ja aiemmat kokemukset muodostavat haasteen erityisesti siinä vaiheessa, kun tarkastelen erikseen rehtorien ja opettajien antamia vastauksia, sillä voin samaistua toisen ryhmän näkökulmaan kokemuksillani, mutta toisen ryhmän positiosta minulla ei ole omakohtaista kokemusta eikä siten samaistumisen mahdollisuutta. Tarkastelen ryhmiä erikseen varmistaakseni, että molempien ryhmien ääni kuuluisi tutkimuksessani. En siis pyri luomaan vastakkainasettelua rehtorien ja opettajien esiin nostamien näkökulmien välillä.

Taustateorian suhteen aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on pidetty vaarana, että teoria voi ohjata liikaa aineiston ryhmittelyä ja analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2018: 80–83). Voi käydä niin, että tutkija etsii ja nostaa aineistosta niitä ilmiöitä, jotka vahvistavat taustateorian mukaisia näkemyksiä, ja jättää huomiotta ne näkökulmat, jotka ovat ristiriidassa valitun taustateorian kanssa. Pyrin analyysiprosessissani kiinnittämään huomiota siihen, ettei taustateoria ala ohjata päättelyä ja tulkintaa.

Sisällönanalyysia kritisoidaan toisinaan myös siitä, ettei sen avulla onnistuta tuottamaan kokoavia johtopäätöksiä, vaan pysähdytään aineiston erittelyyn ja luokit-

teluun (Tuomi & Sarajärvi 2018: 86–87). Pyrin välttämään tämän jatkamalla sisälönanalyysia sanallisen kuvauksen avulla. Tarkastelen vastauksissa useimmin esiin nousevia teemoja taustateorian ja aiempien tutkimusten valossa peilaten niitä omiin kokemuksiini, ja koetan löytää myös perusteluja sille, miksi tietyt teemat nousevat aineistosta esiin useammin kuin toiset. Pyrin kokoamaan yhteen myös muiden tutkimuskysymysten tarkastelun tuottamia pohdintoja ja oivalluksia, jotta tutkimukseni kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen puoli aidosti tukisivat toisiaan.

5 ANALYYSI

5.1 Esivalmistelut ja tilastoaineiston järjestely

Aluksi loin tutkimukseni lähdetaulukot. Latasin excel-tilaukkoon kokonaisaineiston eli kaikkien tutkimusaikavälillä suomalaisen ylioppilastutkinnon suorittaneiden arvosanatiedot (n=85582). Jaoin tämän massan eri taulukoihin: ensimmäiseen S2-kokeilaat, toiseen S1-kokeilaat ja muiden oppimäärien kirjoittajat pois. Kolmanteen taulukkoon otin mukaan arvosanatiedot vain niistä lukioista (n=251), joissa on tarkasteluaikana ollut S2-kokeilaita. Tähän taulukkoon yhdistin kyselyyni vastanneiden lukioiden (n=115) osalta kaiken kyselyn avulla keräämäni tiedon. Nämä kolme taulukkoa muodostavat tutkimukseni lähdetaulukot, jotka suojasin muutoksilta ja tallensin erikseen.

Toiseksi loin työtaulukot. Koska taulukot ovat erittäin raskaita arvosanojen valtavien määrän takia, kopioin lähdetaulukot toiseen tiedostoon ja poistin niistä laskentakaavat, jotta niiden työstäminen olisi kevyempää. Näiden kevennettyjen taulukoiden pohjalta loin useita taulukoita eri perusteilla jaoteltuna. Opiskelijakohtaisten arvosanataulukoiden pohjalta loin tarvittavat taulukot korrelaatiokertoimen laskemista varten sekä ristiintaulukointia ja khiin neliö -riippumattomuustestiä varten. Kevensin näistä taulukoista kaikki kaavat pois niin, ettei niissä ollut mitään ylimääräistä, ja toimitin ne laskettavaksi R-ohjelmistossa.

Neljättä tutkimuskysymystä varten jaoin eri taulukoihin arvosanat sillä perusteella, kuinka monta S2-kokeilasta lukiossa oli tutkimusaikana ollut: alle 20 vai vähintään 20. Lisäksi keräsin yhteen taulukkoon kaikki kyselytutkimukseni avoimet vastaukset, jotta voin helposti lajitella niitä neljännen tutkimuskysymyksen vaatimassa aineistolähtöisen sisällönanalyysin työstövaiheessa.

YTL:n tilastoaineistossa (YTL 2020a) arvosanoja merkitään numeerisesti. Käytännössä tutkielmassani samaa numeerista merkintätapaa alla olevan taulukon 1 mukaisesti.

TAULUKKO 1 Ylioppilastutkintoarvosanojen merkintä numeerisesti YTL:n (YTL 2020a) tapaan.

Arvosana	Kirjainlyhenne	Numeerinen merkintä
Laudatur	L	7
Eximia	E	6
Magna cum laude approbatur	M	5
Cum laude approbatur	C	4
Lubenter approbatur	B	3
Approbatur	A	2
Improbatur	I	

Ennen kuin siirryn tutkimuskysymysten analyysiin, esitän vielä taulukon 2, jossa näkyy koko Suomen kaikkien S2-kokelaiden (n=2612) ja kaikkien S1-kokelaiden (n=85582) menestyminen eri oppiaineiden yo-kokeissa tutkimuksen tarkasteluajana. Taulukkoon on laskettu kummassakin ryhmässä kaikkien kokelaiden arvosanojen keskiarvo sekä koesuoritusten lukumäärä. Taulukko on hyvä orientoituminen yleiseen tasoeroon eri oppiaineissa ennen lähempää tarkastelua.

TAULUKKO 2 Kaikkien Suomen S2-kokelaiden ja S1-kokelaiden keskimääräinen yo-koemenestys eri oppiaineryhmissä tutkimuksen tarkasteluajana 2014S-2017S.

Oppiaine	S2 koesuorituksia n	S2 ka	S1 koesuorituksia n	S1 ka
Suomen kieli	2621	4,46	85582	4,24
Pitkä matematiikka	728	4,03	29599	4,67
Lyhyt matematiikka	1573	3,16	39202	4,12
Reaaliaineet	3815	3,42	151553	4,38
Vieraat kielet	3740	4,12	138542	4,38

Taulukon 2 perusteella näyttää siltä, että suomen kieli on ainoa aine, jossa koko suomen S2-opiskelijat ovat joukkona menestyneet keskimäärin hiukan paremmin kuin S1-opiskelijat. Kaikissa niissä oppiaineissa, joissa ryhmät tekevät saman kokeen, S2-opiskelijat ovat menestyneet heikommin, tosin vieraisissa kielissä ero on pieni. Kaikkein suurin ero näyttää olevan lyhyessä matematiikassa ja reaaliaineissa. Näyttää siis myös siltä, että pitkässä matematiikassa S2-opiskelijat ovat lähempänä äidinkielisten koulutoveriensa tasoa kuin lyhyessä matematiikassa.

5.2 Arvosanojen väliset yhteydet

5.2.1 Hypoteesit ja tutkimusasetelma

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on seuraava:

1. a) Onko S2-kokelaiden suomen kielen arvosanan ja matematiikan, reaaliaineiden ja vieraiden kielten arvosanojen välillä tilastollista riippuvuutta, kun tarkastellaan koko S2-kokelasjoukkoa tutkintokerroilla 2014S–2017S?
b) Onko S1-kokelailla oppiaineiden arvosanojen välillä vastaavaa riippuvuutta, ja kumman ryhmän arvosanojen välinen riippuvuus on vahvempaa?

Asetan tässä ensimmäiselle tutkimuskysymykselle **hypoteesit**.

Tutkimuskysymyksen 1a nollahypoteesi on, että S2-kokelaiden suomen kielen arvosanan ja muiden oppiaineiden arvosanojen väliltä ei löydy tilastollisesti merkitsevää riippuvuutta. **Vastahypoteesi**, jonka uskon jäävän voimaan, on, että riippuvuus löytyy ja että korrelaatio on positiivinen.

Tutkimuskysymyksen 1b nollahypoteesi on vastaavasti, että S1-kokelaiden suomen kielen arvosanan ja muiden oppiaineiden arvosanojen väliltä ei löydy tilastollisesti merkitsevää riippuvuutta. **Vastahypoteesi**, jonka uskon jäävän voimaan, on, että riippuvuus löytyy ja että korrelaatio on positiivinen. Jos riippuvuutta on, tarkastelen, kummalla ryhmällä riippuvuus on suurempaa.

Arvelen riippuvuutta suomen kielen arvosanan ja muiden arvosanojen välillä olevan, koska opiskelukielen taito ja akateemiset tekstitaidot ovat olennainen osa kaikkien oppiaineiden opiskelua. Toisaalta pidän mahdollisena, että S2-kokelailla riippuvuus ei kuitenkaan ole vahvaa, sillä kuten aiemmin on todettu, S2-oppimäärän hyväkään osaaminen ei välttämättä takaa yleistä menestymistä jatko-opinnoissa.²⁵

Kyseessä on kokonaistutkimus, sillä tutkittavana ovat kaikki S2-kokelaat, jotka ovat suorittaneet ylioppilaskokeen hyväksytysti tutkintokerroilla 2014S-2017S. Rajaan tämän ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysistä kuitenkin pois ne kokelaat, jotka ovat saaneet hylätyn arvosanan eli improbaturin suomen kielen tai jonkin muun

²⁵ Pääosa S2-oppimäärää opiskelevista yltää peruskoulun lopussa hyvään arvosanaan suomen kielessä (Kuukka & Metsämuuronen 2016: 4–6). S2-oppimäärä ei kuitenkaan välttämättä anna valmiuksia jatko-opintoihin (Airas ym. 2019: 72–76). Tarkemmin luvussa 2.

oppiaineen kokeesta. Hylätyt arvosanat näyttävät noudattavan tilastoissa omaa loogiikkaansa, ja suomen kielen kokeesta hylätyn saaneiden kokelaiden muiden aineiden arvosanat ovat niin vaihtelevia, että näiden arvopisteiden merkitseminen hämmentäisi turhaan kaaviota. Hylätyn arvosanan voi saada ylioppilaskokeessa monista syistä, joilla ei välttämättä ole tekemistä yleisen koulumenestyksen kanssa. Kokelas voi esimerkiksi saada sairaskohtauksen koepäivänä tai kirjoittaa koevastauksen vahingossa annetun aiheen ulkopuolelta. Tämän rajauksen takia **tutkittavien joukko** pienenee hiukan (**n=2464**). Vertailuryhmänä ovat saman aikavälin S1-kokelaat, joiden joukosta on myös poistettu hylätyn arvosanan kirjoittaneet (**vertailuryhmän n = 84090**).

5.2.2 Arvosanojen väliset yhteydet S2-kokelailta

Tarkastelen S2-kokelaiden arvosanojen välistä korrelaatiota Spearmanin järjestyskorrelaation avulla (Taanila 2019b). Korrelaatioanalyysin tulokset on esitetty alla olevassa taulukossa 3.

TAULUKKO 3 Arvosanojen välinen korrelaatio S2-kokelailta vuosina 2014S-2017S.

Oppiaine	Korrelaatio (Spearman, r)	Havaintoparien määrä	Selitysaste	P-luku
Suomi ja pitkä matematiikka	0,30	698	9%	<0,001
Suomi ja lyhyt matematiikka	0,38	1479	14,4%	<0,001
Suomi ja reaaliaineet	0,43	2430	18,5%	<0,001
Suomi ja vieraat kielet	0,34	2465	11,2%	<0,001
Pitkä matematiikka ja kielet	0,30	698	9%	<0,001
Lyhyt matematiikka ja kielet	0,36	1479	13,0%	<0,001
Reaali ja kielet	0,34	2430	11,2%	<0,001
Reaali ja pitkä matematiikka	0,63	690	39,7%	<0,001
Reaali ja lyhyt matematiikka	0,36	1452	13,0%	<0,001

Tarkastelu osoittaa, että yhteyttä eri arvosanojen välillä on. P-luku, joka kertoo korrelaation merkitsevyyden, on kaikkien oppiaineiden välillä mitattuna niin pieni, että ohjelma ilmoittaa sen luvuksi 0. Toisin sanoen havaittu korrelaatio ei todennäköisesti johdu sattumasta, vaan riippuvuutta saman oppilaan eri arvosanojen välillä on olemassa. Tämä ei tarkoita, että eri arvosanojen välillä olisi automaattisesti syy- ja seuraussuhdetta. Kyse voi olla ja luultavasti onkin osittain siitä, että hyvillä lähtökohdilla varustetut opiskelijat menestyvät usein tasaisen hyvin useissa eri oppiaineissa. Siten samat koulumenestyksen syyt (mm. sosioekonomiset syyt, motivaatio, kognitiiviset

taidot ja perheen tuki) vaikuttavat taustatekijänä kaikissa oppiaineissa menestymiseen²⁶.

Korrelaatiota ei ole kuitenkaan pelkästään suomen kielen ja muiden oppiaineiden arvosanojen välillä. Kaikkein korkein korrelaatio S2-kokelailla on yllättäen reaaliaineiden keskiarvon ja pitkän matematiikan välillä. Näiden arvosanojen välillä korrelaation selitysaste on 39,7 prosenttia. Tähän vaikuttanee osaltaan se, että matemaattisesti lahjakkaat opiskelijat voivat valita matemaattisia taitoja vaativia reaaliaineita fysiikkaa ja kemiaa, jolloin matemaattinen lahjakkuus toimii yhteisenä taustatekijänä pitkässä matematiikassa ja reaalikokeissa menestymiselle.²⁷ Lyhyen matematiikan ja reaaliaineiden välillä ei ole likimainkaan näin vahvaa korrelaatiota; selitysaste on 13 prosenttia.

Toiseksi vahvin korrelaatio S2-kokelailla löytyy odotetusti suomen kielen ja reaaliaineiden väliltä. Suomen kielen arvosanan ja reaalikokeiden arvosanojen keskiarvon välisen korrelaation selitysaste S2-kokelailla on 18,5 prosenttia.

Tämän tutkimuksen fokuksen mukaisesti tarkastelen seuraavaksi asiaa siitä näkökulmasta, mitkä tekijät selittävät S2-kokelaiden menestymistä reaaliaineissa. Järjestyskorrelaatioanalyysin perusteella voidaan ajatella, että pitkän matematiikan kirjoittaneiden S2-kokelaiden reaalikokeiden keskiarvosta 39,7 prosenttia selittyy pitkän matematiikan arvosanalla, 18,5 prosenttia suomen kielen arvosanalla ja 11,2 prosenttia vieraiden kielten keskiarvolla. Lyhyen matematiikan kirjoittaneiden reaaliaineiden keskiarvosta taas 18,5 prosenttia selittyy suomen kielen arvosanalla, 13 prosenttia lyhyen matematiikan arvosanalla ja 11,2 prosenttia vieraiden kielten keskiarvolla. Kuten aiemmin mainitsin, tämä tilastollinen selittävyys ei kuitenkaan merkitse syy- ja seuraussuhdetta, vaan eri oppiaineiden arvosanojen tai aineryhmien keskiarvojen välinen yhteys selittyy luultavasti yhteisillä taustatekijöillä, jotka vaikuttavat saman opiskelijan menestymiseen näissä eri oppiaineissa.

Samalla tavalla voidaan tarkastella S2-kokelaiden lyhyessä matematiikassa menestymistä. Järjestyskorrelaatioanalyysin perusteella lyhyen matematiikan arvostanasta voidaan 14,4 prosenttia ajatella selittyvän suomen kielen arvosanalla, 13 prosenttia reaaliaineiden keskiarvolla ja 13 prosenttia vieraiden kielten keskiarvolla, muistaen taas, ettei korrelaatio takaa syy- ja seuraussuhdetta vaan yhteyden.

Pitkässä matematiikassa suomen kielen rooli näyttää järjestyskorrelaatioanalyysin perusteella vähäisimmältä. Pitkän matematiikan arvostanasta selittyy analyysin perusteella 39,7 prosenttia reaaliaineiden keskiarvolla, mutta vain 9 prosenttia suomen kielen arvosanalla ja samaten 9 prosenttia vieraiden kielten keskiarvolla. Tulos antaa ymmärtää, että pitkässä matematiikassa kielitaidon vaikutus ei ole yhtä suuri kuin muissa oppiaineissa.

²⁶ Taustatekijöistä tarkemmin luvussa 2.1.2.

²⁷ Tarkastelen S2-kokelaiden reaaliaineiden valintoja tarkemmin luvussa 5.3.

Pitkän matematiikan ja kielten heikolle yhteydelle voi olla paljonkin erilaisia syitä, joihin ei tässä tutkimuksessa päästä pureutumaan. Kyse voi olla esimerkiksi kiinnostuksen kohteista. Matemaattisiin aineisiin vahvasti orientoituneet opiskelijat eivät välttämättä ole motivoituneita tekemään töitä saadakseen parhaita mahdollisia arvosanoja toisessa tai vieraissa kielissä. Joka tapauksessa on kiinnostava havainto, että lyhyen matematiikan arvosana on vahvemmin yhteydessä suomen kielen arvosanaan kuin pitkän matematiikan arvosana. Voidaanko ajatella, että lyhyt matematiikka vaatiikin enemmän opetuskielen hallintaa kuin pitkä matematiikka? Lyhyen matematiikan luonteeseen kuuluu enemmän sanallisia tehtäviä ja matematiikan käytännön soveltamista kuin pitkään matematiikkaan, jossa toimitaan enemmän lukujen, funktioiden ja abstraktien käsitteiden kanssa, joilla ei useinkaan ole selvää yhteyttä arkikieleen. Lisäksi nämä käsitteet voivat olla enemmän kansainvälisiä kuin näkyvästi suomenkielisiä.

Vieraiden kielten yhteys muihin oppiaineisiin näyttää järjestyskorrelaatioanalyysin perusteella kaikkein heikoimmalta. Vieraissa kielissä menestymistä selittää suomen kielen arvosana 11,2 prosentilla, reaaliaineiden keskiarvo samaten 11,2 prosentilla ja matematiikan arvosana joko 13 prosentilla (lyhyt matematiikka) tai 9 prosentilla (pitkä matematiikka).

Vieraiden kielten heikko yhteys muihin oppiaineisiin on mielenkiintoinen taustatieto, kun myöhemmin tarkastelen S2-kokelaiden opintomenestystä. Taulukko 2 luvussa 5.1 antaa ymmärtää, että vieraissa kielissä S2-kokelaat menestyvät joukkona paremmin kuin muissa oppiaineissa. Koska korrelaatio suomen kielen arvosanan ja vieraiden kielten keskiarvon välillä on melko heikko, voidaan kysyä, onko niin, että vieraissa kielissä menestymiseen ei ehkä tarvita niin paljon suomen kielen taitoa kuin vaikkapa reaaliaineissa ja lyhyessä matematiikassa, jolloin juuri vieraissa kielissä menestyminen olisi helpompaa myös suomea heikommin osaaville opiskelijoille. Toisaalta aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että monikielisille on usein kehittynyt jo varhain vahvempaa kielitietoisuutta ja erilaisia kieltenoppimisen strategioita kuin yksikielisille (Herdina & Jessner 2002: 129–131), jolloin opetuskielen rooli ei välttämättä ole heidän kohdallaan yhtä merkityksellinen vieraiden kielten oppimisessa kuin yksikielisillä.

5.2.3 Arvosanojen väliset yhteydet S1-kokelaille

Vertailun vuoksi teen saman järjestyskorrelaatioanalyysin S1-kokelaille eli suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän kokeen kirjoittaneille, joista suurin osa on oletettavasti yksikielisiä suomenkielisiä, joskin joukossa on aina myös monikielisiä opiskelijoita. S1-vertailuryhmä (n=84090) on huomattavasti edellisessä alaluvussa tarkastel-

tua S2-ryhmää suurempi. Alla olevaan taulukkoon 4 on laskettu Spearmanin järjestyskorrelaation mukaiset korrelaatiot S1-opiskelijoiden eri oppiaineiden arvosanojen välille.

TAULUKKO 4 Arvosanojen välinen korrelaatio S1-kokelailla vuosina 2014S-2017S.

Oppiaine	Korrelaatio (Spearman, r)	Havaintoparien määrä	Selitysaste	P-luku
Suomi ja pitkä matematiikka	0,38	29202	14,4%	<0,001
Suomi ja lyhyt matematiikka	0,40	38484	16,0%	<0,001
Suomi ja reaaliaineet	0,61	82623	37,2%	<0,001
Suomi ja vieraat kielet	0,42	84090	17,6%	<0,001
Pitkä matematiikka ja kielet	0,39	29202	15,2%	<0,001
Lyhyt matematiikka ja kielet	0,34	38483	11,6%	<0,001
Reaali ja kielet	0,39	82622	15,2%	<0,001
Reaali ja pitkä matematiikka	0,57	28926	32,5%	<0,001
Reaali ja lyhyt matematiikka	0,44	37292	19,4%	<0,001

Arvosanat korreloivat toistensa kanssa myös S1-kokelailla. P-luku on jälleen niin pieni, että pyöristyy nolaksi. Siten sattuman mahdollisuus riippuvuuden aiheuttajana on hyvin pieni. Spearmanin järjestyskorrelaatioanalyysin perusteella voidaan sanoa, että myös S1-kokelailla eri oppiaineiden arvosanojen välillä on riippuvuutta.

S1-kokelailla vahvin yhteys löytyy sieltä, mistä sen olisi helposti voinut kuvitella löytyvän S2-kokelailla: suomen kielen ja reaaliaineiden väliltä. Korrelaation selitysaste on peräti 37,2 prosenttia. Toiseksi suurin riippuvuus on reaalin ja pitkän matematiikan välillä: selitysaste on 32,5 prosenttia. Kolmantena tulevan reaalin ja lyhyen matematiikan välisen korrelaation selitysaste on 19,4 prosenttia.

Tarkastellaan taulukon pohjalta S1-vertailuryhmän reaalikokeissa menestymistä. Pitkän matematiikan kirjoittaneiden S1-kokelaiden reaalikokeiden keskiarvoa selittävät Spearmanin korrelaatioanalyysin perusteella suomen kielen arvosana 37,2 prosentilla, pitkän matematiikan arvosana 32,5 prosentilla ja vieraiden kielten keskiarvo 15,2 prosentilla. Lyhyen matematiikan kirjoittaneiden reaalikokeiden keskiarvosta selittyy vastaavasti 37,2 prosenttia suomen kielen arvosanalla, 19,2 prosenttia lyhyen matematiikan arvosanalla ja 15,2 prosenttia vieraiden kielten keskiarvolla.

Lyhyessä matematiikassa menestymistä puolestaan selittää S1-kokelailla eniten reaalikokeiden keskiarvo 19,2 prosentilla, sitten suomen kielen arvosana 16 prosentilla ja vieraiden kielten keskiarvo 11,6 prosentilla. Pitkän matematiikan arvosanaa selittää reaaliaineiden keskiarvo 32,5 prosentilla, vieraiden kielten keskiarvo 15,2 prosentilla ja suomen kielen arvosana 14,4 prosentilla. Myös S1-kokelailla suomen vaiku-

tus näyttää siis olevan kaikkein vähäisin juuri pitkässä matematiikassa menestymiseen. Kuitenkin yhteys on S1-kokelailla selvästi vahvempi kuin S2-kokelailla, joilla pitkän matematiikan arvosanasta vain 9 prosenttia selittyy suomen kielen arvosanalla²⁸.

Vieraiden kielten arvosana korreloi yleisesti muiden arvosanojen kanssa enemmän S1- kuin S2-kokelailla. Vieraiden kielten arvosanojen keskiarvoa selittää suomen kielen arvosana 17,6 prosentilla, matematiikan arvosana joko 15,2 prosentilla (pitkä matematiikka) tai 11,6 prosentilla (lyhyt matematiikka) sekä reaaliaineiden keskiarvo 15,2 prosentilla. Huomionarvoista tässä on, että myös suomen kielen ja vieraiden kielten arvosanojen välinen yhteys on suurempi S1- kuin S2-kokelailla.

Tämä herättää joitakin kysymyksiä, joihin pelkän järjestyskorrelaatioanalyysin avulla ei voi saada vastauksia. Tiedetään, että yleinen kielellinen lahjakkuus ja vahva oman äidinkielen hallinta auttavat myös vieraiden kielten opiskelussa (esim. Cumings 2000: 37, 173–200; Collier & Thomas 2007: 333–348; Lightbown & Spada 2006, 186). S2-opiskelijoilla äidinkielen asemassa on usein jokin muu kieli, jolloin toisena kielenä opitun suomen merkitys ei ole äidinkielen vertainen. On kuitenkin muistettava, että suomi on opetuskieli, jonka kautta vieraita kieliä suomalaisissa kouluissa opetetaan.

Tutkimusten mukaan monikielisten kolmannen kielen oppiminen perustuu osin erilaisiin kielenoppimisen strategioihin kuin yksikielisten vieraan kielen oppiminen (esim. Grosjean 1989, 7; Herdina & Jessner 2000: 92–95; Herdina & Jessner 2002, 129–131). Toisaalta kielenoppimista ei enää ajatella pelkkänä kognitiivisena prosessina, vaan erityisesti aktiivisena pyrkimyksenä osallistua kieliyhteisön sosiaaliseen toimintaan (esim. Block 2003; Lantolf & Thorne 2006). Voidaan pohtia, ovatko monikielisten kolmannen kielen oppimisen strategiat, tavoitteet ja oppimistilanteet niin erilaisia verrattuna yksikielisten vieraan kielen oppimiseen, että opetuskielen hallinnan merkitys monikielisillä pienenee.

Toisaalta on muistettava, että S2-kokelaiden suomen kielen arvosana ei ole sama asia kuin suomen kielen hallinta. Siten voidaan pohtia myös sitä, ovatko S2-opetuksen sisällöt sellaisia, että ne tukevat kolmannen kielen opiskelua suomen kielellä yhtä hyvin kuin S1-oppimäärän suomen opetuksen sisällöt sitä tukevat. Ainakaan tämän järjestyskorrelaatioanalyysin perusteella ei näytä siltä, että hyväkään menestys S2-oppimäärän suomen kielessä parantaisi automaattisesti menestystä muissa kielissä – ainakaan yhtä paljon kuin S1-opiskelijoiden menestys äidinkielessä näyttäisi parantavan vieraisissa kielissä menestymistä.

Kaksi vahvimmin korreloivaa oppiaineparia ovat sekä S2- että S1-kokelailla samat: suomen kieli ja reaaliaineet sekä pitkä matematiikka ja reaaliaineet. Parit asettuivat kuitenkin eri oppimäärien opiskelijoilla eri päin. Kun S1-kokelailla reaalikokeissa

²⁸ Katso luku 5.2.2.

menestymistä selittää vahvimmin suomen kielen ja toiseksi vahvimmin pitkän matematiikan arvosana, S2-kokelailla reaalikokeiden keskiarvoa selittääkin ensin pitkän matematiikan arvosana ja vasta sen jälkeen suomen kielen arvosana. Tulosten perusteella vaikuttaa siis siltä, että S1-kokelailla äidinkielessä ja reaaliaineissa menestymiselle on löydettävissä eniten yhteisiä taustatekijöitä, kun taas S2-kokelailla enemmän yhteisiä taustatekijöitä löytyisi pitkässä matematiikassa ja reaaliaineissa menestymiselle.

Reaaliaineet vaativat tekstitaitojen hallintaa. Reaaliaineiden opiskelu vaatii laajojen tekstien lukemista ja monissa reaaliaineissa osaamisen näyttäminen vaatii pitkähköjen, esseemäisten tekstien kirjoittamista (esim. Saario 2012: 238; Paldanius 2020: 53–67). On huomionarvoista, että S2-kokelailla suomen kielen arvosanan yhteys reaaliaineiden keskiarvoon on niin paljon heikompi kuin S1-kokelailla. Reaaliaineiden kohdalla voidaan sulkea pois se mahdollisuus, että S2-kokelaat laajalti opiskelisivat reaaliaineita joillakin sellaisilla strategioilla, joihin opiskelukielen hallinnan taso ei vaikuta. Jos he esim. opiskelisivat sisällöt kotona omalla äidinkielellään, heidän on kuitenkin vastattava koekysymyksiin suomeksi. Siten reaaliaineiden osalta nousee vielä vahvemmin kuin vieraiden kielten osalta pohdittavaksi se mahdollisuus, että S2-opiskelijoiden kohdalla lukiossa toteutuva suomen kielen opetus ei tue muiden aineiden opiskelussa tarvittavaa kielitaitoa tarkoituksenmukaisimmalla tavalla. Toki on selvää, ettei hyvälläkään S2-opetuksella ole mahdollista kokonaan poistaa niitä eroja, joita äidinkielellä ja toisella kielellä opiskelevien välillä näissä kielellisesti vaativimmissa oppiaineissa väistämättä tilastollisesti syntyy. S1-kokelailla äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tehtävä työ näyttää kuitenkin ulottuvan paremmin myös reaaliaineisiin, sillä arvosanojen yhteys on vahvempi. Tähän pohdintaan toivon saavani lisävalaistusta tarkastellessani S2-kokelaiden reaaliaineiden valintoja sekä lopulta neljännen tutkimuskysymyksen yhteydessä, kun tarkastelen lukion rehtoreiden ja opettajien ajatuksia S2-opiskelijoiden haasteista ja tilanteesta ja heidän tukemisestaan.

5.3 S2-opiskelijoiden reaaliaineiden valinnat

Tässä vaiheessa lukijassakin on ehkä herännyt kysymys, millaisia S2-kokelaiden reaaliaineiden valinnat ovat. Toinen tutkimuskysymykseni onkin seuraava:

2. Mitä reaaliaineita S2-kokelaat valitsevat, ja missä reaaliaineissa he menestyvät parhaiten?

Toinen tutkimuskysymys on lähinnä tutkimuskysymystä 1 tukeva tilastojen tarkastelu, jolla voi olla sisällöllistä selitysarvoa korrelaatioanalyysin tuloksiin, kun pyrin tekemään niistä johtopäätöksiä aiemman tutkimuksen valossa. YTL:n arvosanatilastoa (YTL 2020a) tarkastelemalla nähdään, kuinka moni on osallistunut kunkin reaaliaineen kokeeseen ja mitä arvosanoja he ovat niissä saaneet.

Reaaliaineiden kokeita on suoritettava vähintään yksi, mutta niitä voi suorittaa useampia. Samalla tutkintokerralla voi suorittaa enintään kuusi reaalikoetta. Vaihtoehtoja on kaksitoista: evankelisluterilainen uskonto, ortodoksinen uskonto, elämäntutkimustieto, filosofia, psykologia, historia, yhteiskuntaoppi, fysiikka, kemia, biologia, maantiede ja terveystieto.

Alla olevassa taulukossa 5 on kuvattu lukumäärinä S2-kokelaiden vuosina 2014S–2017S suorittamat reaaliaineiden kokeet (n=3815) sekä heidän joukkona saamansa keskiarvot kunkin aineen kokeista.²⁹ Vertailuryhmänä ovat S1-kokelaiden reaalikoesuoritusten (n=151553) vastaavat tiedot.

TAULUKKO 5 S2- ja S1-kokelaiden suorittamat reaalikokeet ja niissä menestyminen tutkintokertoilla 2014S-2017S.

Koe	S2 n	S2 %	S2 ka	Koe	S1 n	S1 %	S1 ka
Terveystieto	843	22,1 %	2,98	Terveystieto	30533	20,1 %	4,07
Biologia	545	14,3 %	3,55	Psykologia	20212	13,3 %	4,4
Kemia	505	13,2 %	3,87	Yhteiskuntaoppi	19449	12,8 %	4,33
Yhteiskuntaoppi	459	12,0 %	3,32	Biologia	18009	11,9 %	4,52
Psykologia	398	10,4 %	3,42	Historia	15856	10,5 %	4,32
Fysiikka	379	9,9 %	3,84	Fysiikka	14922	9,8 %	4,68
Historia	327	8,6 %	3,45	Kemia	14518	9,6 %	4,73
Maantiede	214	5,6 %	3,19	Maantiede	9369	6,2 %	4,32
Elämäntutkimustieto	57	1,5 %	3	Uskonto ev.lut.	5416	3,6 %	4,27
Uskonto ev.lut.	47	1,2 %	3,51	Filosofia	2788	1,8 %	4,51
Filosofia	34	0,9 %	3,56	Elämäntutkimustieto	445	0,3 %	4,47
Uskonto ortod.	7	0,2 %	3	Uskonto ortod.	36	0,0 %	4,36
Yhteensä	3815	100 %	3,39	Summa	151553	100 %	4,42

Tilastoa tarkastelemalla nähdään, että suosituin reaaliaine kummassakin ryhmässä on terveystieto. Kaikista S2-kokelaiden reaalikoesuorituksista 22,1 prosenttia ja S1-kokelaiden reaalikoesuorituksista 20,1 prosenttia on terveystiedon suorituksia.

²⁹ Tässäkin tarkastelussa mukana ovat vain kokelaat, jotka ovat suorittaneet yo-tutkinnon hyväksytysti. Tutkinnon reuttaneiden ja kesken jättäneiden tietoja ei ole mukana YTL:n arvosanatilastoissa (YTL 2020a) eikä tässä tutkimuksessani.

Seuraavaksi suosituimmat 6 reaaliainetta kummallakin ryhmällä ovat samat, mutta eri järjestyksessä: S2-kokelailla biologia, kemia, yhteiskuntaoppi, psykologia, fysiikka ja historia, ja S1-kokelailla psykologia, yhteiskuntaoppi, biologia, historia, fysiikka ja kemia. Molemmilla ryhmillä sijalla 11 on maantiede ja sen jälkeen tulevat katsomukselliset aineet ja filosofia, ne taas ryhmillä eri järjestyksessä: S2-kokelailla elämäntietä, evankelisluterilainen uskonto, filosofia ja ortodoksinen uskonto, S1-kokelailla evankelisluterilainen uskonto, filosofia, elämäntietä ja ortodoksinen uskonto. Reaalivalintojen suuret linjat näyttävät siten ryhmien välillä samalta. Ensimmäinen terveystieto, viimeisenä katsomusaineet ja filosofia, siinä välillä muut reaaliaineet, joista maantiede viimeinen.

Terveystieto on "helpon" reaaliaineen maineessa, mikä voi selittää sen suosiota kummassakin ryhmässä. Toisaalta sosiaali- ja terveysala on myös kaikkein suosituimpia ja työllistävimpiä koulutusaloja, mikä varmasti näkyy terveystiedon, mutta toki myös biologian ja kemian suosiossa. Kemia on S2-kokelailla suhteessa suosittu kuin S1-kokelailla, mikä voi liittyä toiveisiin kouluttautua terveydenhoitoalalle, mutta myös kemian tehtävien matemaattiseen luonteeseen. Luvussa 5.2.2 selvisi, että S2-kokelailla juuri pitkän matematiikan ja reaaliaineiden arvosanojen välillä on kaikkein suurin riippuvuus, mikä herättää kiinnostuksen, valitsevatko S2-kokelaat enemmän matemaattisia reaaliaineita. Toisaalta fysiikka ei ole juuri suosittu S2- kuin S1-kokelaiden joukossa, kun tarkastellaan koko kokelasjoukkoa.

Kun tarkastellaan eri reaaliaineissa menestymistä koko S2- ja S1- kokelaiden joukkoina, huomataan, että molemmilla ryhmillä korkein keskiarvo on tarkasteluajankana ollut kemiassa ja toiseksi korkein fysiikassa. Tähän voi vaikuttaa se, että enemmän matemaattisina ja vähemmän kielellisinä oppiaineina kemia ja fysiikka eivät vaatineen niin vahvaa suomen kielen taitoa kuin muut reaaliaineet. Kolmannella ja neljännellä sijalla ovat niin ikään molemmilla ryhmillä biologia ja filosofia, joskin niukasti eri päin. Alin keskiarvo molemmilla ryhmillä on joukkona tarkastellen ollut terveystiedossa. Tämä voi johtua osin siitä, että terveystieto koetaan vähemmän vaativaksi kuin muut reaaliaineet, jolloin heikommalla koulumenestyksellä varustetut opiskelijat päätyvät herkemmin valitsemaan sen, mutta myös oppiaineen kielellisemmästä luonteesta.

Tarkastelen vielä erikseen pitkän ja lyhyen matematiikan opiskelijoiden reaaliaineiden valintoja. Alla olevaan taulukkoon 6 on koottu vasemmalle puolelle ne S2-kokelaiden suorittamat reaaliaineiden kokeet (n=1294), joiden suorittaja on samalla tutkintokerralla suorittanut myös pitkän matematiikan kokeen. Oikealle puolelle on koottu vertailun vuoksi ne S1-kokelaiden suorittamat reaaliaineiden kokeet (n=60249), joiden suorittaja on samalla tutkintokerralla suorittanut myös pitkän matematiikan kokeen. Jätän tässä huomiotta ne S2- ja S1-kokelaiden reaalikoesuoritukset (S2 n=429 ja S1 n=27966), joiden suorittaja ei ole osallistunut samalla tutkintokerralla lainkaan

matematiikan kokeeseen, sillä heidän osaltaan ei YTL:n arvosanatilastoista (YTL 2020a) selviä, kumpaa matematiikan oppimäärää he ovat opiskelleet.

TAULUKKO 6 Pitkän matematiikan kokeeseen osallistuneiden S2- ja S1-kokelaiden suorittamat reaalikokeet ja niissä menestyminen tutkintokerroilla 2014S–2017S.

Koe	S2 n	S2 %	S2 ka	Koe	S1 n	S1 %	S1 ka
Kemia	364	28,1 %	4,1	Fysiikka	13525	22,4 %	4,8
Fysiikka	321	24,8 %	4	Kemia	12411	20,6 %	4,9
Biologia	264	20,4 %	4,1	Biologia	10599	17,6 %	4,9
Yhteiskuntaoppi	84	6,5 %	3,8	Yhteiskuntaoppi	5737	9,5 %	4,9
Terveystieto	82	6,3 %	3,6	Terveystieto	5294	8,8 %	4,7
Historia	58	4,5 %	3,9	Psykologia	4207	7,0 %	5,0
Psykologia	57	4,4 %	4,3	Historia	4008	6,7 %	4,9
Maantiede	45	3,5 %	3,8	Maantiede	2898	4,8 %	4,9
Elämänkatsomus-tieto	8	0,6 %	3,4	Uskonto ev.lut.	850	1,4 %	4,9
Filosofia	7	0,5 %	4,3	Filosofia	641	1,1 %	5,1
Uskonto ev.lut.	4	0,3 %	4,3	Elämänkatsomus-tieto	72	0,1 %	4,8
Uskonto ortod.	0	0,0 %		Uskonto ortod.	7	0,0 %	4,3
Summa	1294	100 %	4,0	Summa	60249	100 %	4,8

Kuten taulukosta 6 nähdään, pitkän matematiikan kokeeseen osallistuneiden reaaliaineiden valinnat näyttävät poikkeavan koko kokelasjoukon valinnoista. Sekä S2-että S1-kokelailla kolme ylivoimaisesti suosituinta reaalikoea ovat fysiikka, kemia ja biologia, tosin fysiikka ja kemia ryhmillä eri järjestyksessä. S2-kokelailla ne ovat kuitenkin vielä suositumpia kuin S1-kokelailla. Yhteensä näiden kolmen oppiaineen koesuoritukset muodostavat 73,3 prosenttia pitkän matematiikan kirjoittaneiden S2-kokelaiden kaikista reaalikoesuorituksista. S1-kokelailla vastaava luku on 60,6 prosenttia. Tämä tilastokatsaus auttaa ymmärtämään luvussa 5.2 havaittua yhteyttä pitkän matematiikan arvosanan ja reaalikokeiden keskiarvon välillä, joka on suuri molemmilla ryhmillä, mutta erityisen suuri S2-kokelailla. Pitkän matematiikan lukijat näyttävät useimmiten valitsevan reaalikokeista kemian, fysiikan ja biologian, mutta S2-kokelaat vielä S1-kokelaitakin useammin.

Lyhyen matematiikan kokeen suorittaneiden reaalikoesuoritukset on koottu vastaavasti taulukkoon 7. Vasemmalla puolella ovat ne S2-kokelaiden suorittamat reaaliaineiden kokeet (n=2092), joiden suorittaja on samalla tutkintokerralla suorittanut myös lyhyen matematiikan kokeen. Oikealla puolella ovat ne S1-kokelaiden suorittamat reaaliaineiden kokeet (n=63338), joiden suorittaja on samalla tutkintokerralla suo-

rittanut myös lyhyen matematiikan kokeen. Edelleen tarkastelusta puuttuvat ne reaalikoesuoritukset, joiden suorittaja ei ole osallistunut samalla tutkintokerralla lainkaan matematiikan kokeeseen.

TAULUKKO 7 Lyhyen matematiikan kokeeseen osallistuneiden S2- ja S1-kokelaiden suorittamat reaalikokeet ja niissä menestyminen tutkintokerroilla 2014S–2017S.

Koe	S2 n	S2 %	S2 ka	Koe	S1 n	S1 %	S1 ka
Terveystieto	611	29,2	2,9	Terveystieto	17054	26,9	3,9
Yhteiskuntaoppi	310	14,8	3,1	Psykologia	10191	16,1	4,2
Psykologia	272	13,0	3,2	Yhteiskuntaoppi	10026	15,8	4
Biologia	256	12,2	2,9	Historia	8158	12,9	4
Historia	217	10,4	3,3	Biologia	5738	9,1	3,9
Maantiede	147	7,0	3	Maantiede	4894	7,7	4
Kemia	131	6,3	3,1	Uskonto ev.lut.	2646	4,2	4,1
Fysiikka	56	2,7	2,8	Kemia	1785	2,8	3,7
Elämäkatsomus-tieto	38	1,8	2,8	Filosofia	1356	2,1	4,3
Uskonto ev.lut.	30	1,4	3,4	Fysiikka	1272	2,0	3,4
Filosofia	19	0,9	3,4	Elämäkatsomus-tieto	203	0,3	4,3
Uskonto ortod.	5	0,2	3	Uskonto ortod.	15	0,0	5
Summa	2092	100,0	3,1	Summa	63338	100,0	4,1

Lyhyen matematiikan kirjoittaneilla reaalikokeiden suoritukset jakautuvat tasaisesti oppiaineiden välillä. Sekä S2- että S1-kokelailta yleisin reaalikoesuoritus tutkimuksen tarkasteluajavälillä on terveystieto. Kolme yleisintä ovat kummallakin ryhmällä samat, terveystieto, yhteiskuntaoppi ja psykologia. Nämä kolme muodostavat lyhyen matematiikan suorittaneiden S2-kokelaiden reaalikoesuorituksista 56,2 prosenttia ja lyhyen matematiikan suorittaneiden S1-kokelaiden reaalikoesuorituksista 58,8 prosenttia. Neljänneksi, viidenneksi ja kuudenneksi yleisimmät reaalikoesuoritukset molemmissa ryhmissä ovat historia, biologia ja maantiede, jotka muodostavat yhteensä 29,6 prosenttia lyhyen matematiikan suorittaneiden S2-kokelaiden reaalikoesuorituksista ja 29 prosenttia lyhyen matematiikan suorittaneiden S1-kokelaiden reaalikoesuorituksista.

Tarkastelun perusteella näyttää siltä, että lyhyen matematiikan opiskelijoiden osalta S2-kokelaiden reaaliaineiden valinnat eivät juuri poikkea S1-kokelaiden reaaliaineiden valinnoista. Sen sijaan pitkän matematiikan opiskelijoiden osalta eroa näyttää olevan. Näyttää siltä, että pitkää matematiikkaa opiskelevat S2-kokelaat valitsevat reaalikokeiksi kemian, fysiikan ja biologian vielä herkemmin kuin pitkää matematiikkaa opiskelevat S1-kokelaat. Tämä tuntuu luonnolliselta, sillä monissa reaaliaineissa

tekstin ymmärtämisen ja tuottamisen rooli on suuri (esim. Saario 2012). Matemaattisesti suuntautuneiden S2-opiskelijoiden on helppo uskoa tuntevan itsensä varmemmaksi valitessaan myös reaaliaineiksi luonnontieteitä kuin kielellisesti vaativia muita vaihtoehtoja. Toki näistäkin erityisesti biologia, mutta myös fysiikka ja kemia vaativat paljon tekstin ymmärtämisen ja tuottamisen taitoja opetuskielessä.

Taulukoista toki huomataan myös, että S2-kokelaiden saamat keskiarvot näyttävät noin yhden arvosanan verran S1-vertailuryhmän keskiarvoja heikommilta kaikissa reaaliaineissa. Seuraavaksi siirrynkkin tarkastelemaan arvosanajakaumien eroja S2- ja S1-kokelaiden välillä eri oppiaineissa tai oppiaineryhmissä.

5.4 S2-kokelaiden ja S1-kokelaiden arvosanajakaumien erot

5.4.1 Hypoteesit ja tutkimusasetelma

Kolmas tutkimuskysymykseni on seuraava:

3. Kuinka S2-kokelaiden menestyminen eri oppiaineiden ylioppilaskokeissa eroaa S1-kokelaiden menestymisestä, kun tarkastellaan koko Suomen kokelasjoukkoa tutkintokerroilla 2014S–2017S?

Kolmas tutkimuskysymys on tilastollinen. Tälle tutkimuskysymykselle **asetan seuraavat hypoteesit: Nollahypoteesi** on, että S2- ja S1-kokelaiden arvosanajakau-missa ei ole mitään tilastollisesti merkitsevää eroa, kun tarkastellaan koko Suomen kaikkien yo-kokelaiden joukkoa tarkasteluajavälillä. **Vastahypoteesi**, jonka oletan jäävän voimaan, on, että arvosanajakaumissa on ero ja se on merkitsevä. Oletan, että S2-kokelaat menestyvät heikommin kuin S1-kokelaat. Oletukseni perustuu aiempaan tutkimukseen, jonka mukaan monikieliset menestyvät opintopolullaan suomenkielisiä heikommin. Oletan, että ero on suurin reaaliaineissa ja lyhyessä matematiikassa, sillä erityisesti näissä oppiaineissa opetuskielen taidolla on suuri vaikutus asioiden omaksumiseen, tehtävänantojen ymmärtämiseen ja osaamisen näyttämiseen.³⁰ Vastaavasti arvelen, että vieraiden kielten kokeissa ero ei ole niin selkeä, sillä monikielisyysvaikutus vieraiden kielten oppimisessa on monimutkaisempi.³¹

Suomen kielen arvosanan osalta asetan kuitenkin erilliset hypoteesit. Nollahypoteesi on edelleen, että S2- ja S1-kokelaiden arvosanajakaumissa ei ole mitään tilastollisesti merkitsevää eroa, kun tarkastellaan koko Suomen kaikkien yo-kokelaiden

³⁰ Opetuskielen taidon merkityksestä luvuissa 2 ja 3.3.

³¹ Monikielisyysvaikutuksesta kolmannen kielen oppimiseen luvussa 3.4.

joukkoa tarkasteluajavälillä. **Suomen kielen osalta vastahypoteesini** on, että ero on ja se on merkitsevä, mutta niin päin, että S2-kokelaat menestyvät S1-kokelaita paremmin. Tämä olettamukseni perustuu sekä kandidaatintutkielmani (Haimilahti 2018) tuloksiin että aiemmin esittämäni taulukkoon 2 (luku 5.2), joiden mukaan näyttää siltä, että S2-kokeesta suoriudutaan arvosanoilla mitattuna S1-koetta paremmin. Suomen kielen arvosanojen tarkastelun suhteen on kuitenkin muistettava, että S2-kokelaat suorittavat suomen kielessä eri oppimäärän kokeen kuin S1-kokelaat, ja tilastovertailun tekemiseen kahden eri kokeen arvosanajakaumien välillä on suhtauduttava tiettyin varauksin.³²

Tämänkin tutkimuskysymyksen osalta kyseessä on kokonaistutkimus. **Tutkittavien joukon** muodostavat kaikki tarkasteluajavälillä hyväksytysti ylioppilastutkinnon suorittaneet S2-kokelaat (**n=2612**) ja **verrokkiryhmän** vastaavasti kaikki S1-kokelaat (**n=85582**).

Analyysini eteni seuraavasti: Loin ristiintaulukon, jossa rivimuuttujana on tarkasteltavan oppiaineen arvosana ja sarakemuuttujana suomen kielen oppimäärä. Ristiintaulukon soluihin tulee siten arvosanojen frekvenssit S2- ja S1-oppimäärän kokeilla tutkimusaikana. Ristiintaulukolle tehtiin khiin neliö -riippumattomuustesti (Heikkilä 2014: 200–209), jonka jälkeen päästään tarkastelemaan odotettujen ja havaittujen frekvenssien eroja S2- ja S1-kokelaiden välillä sekä saadaan tietää, mikä on satuman todennäköisyys. Tarkempi menetelmäkuvaus on esitetty luvussa 4.4.2.

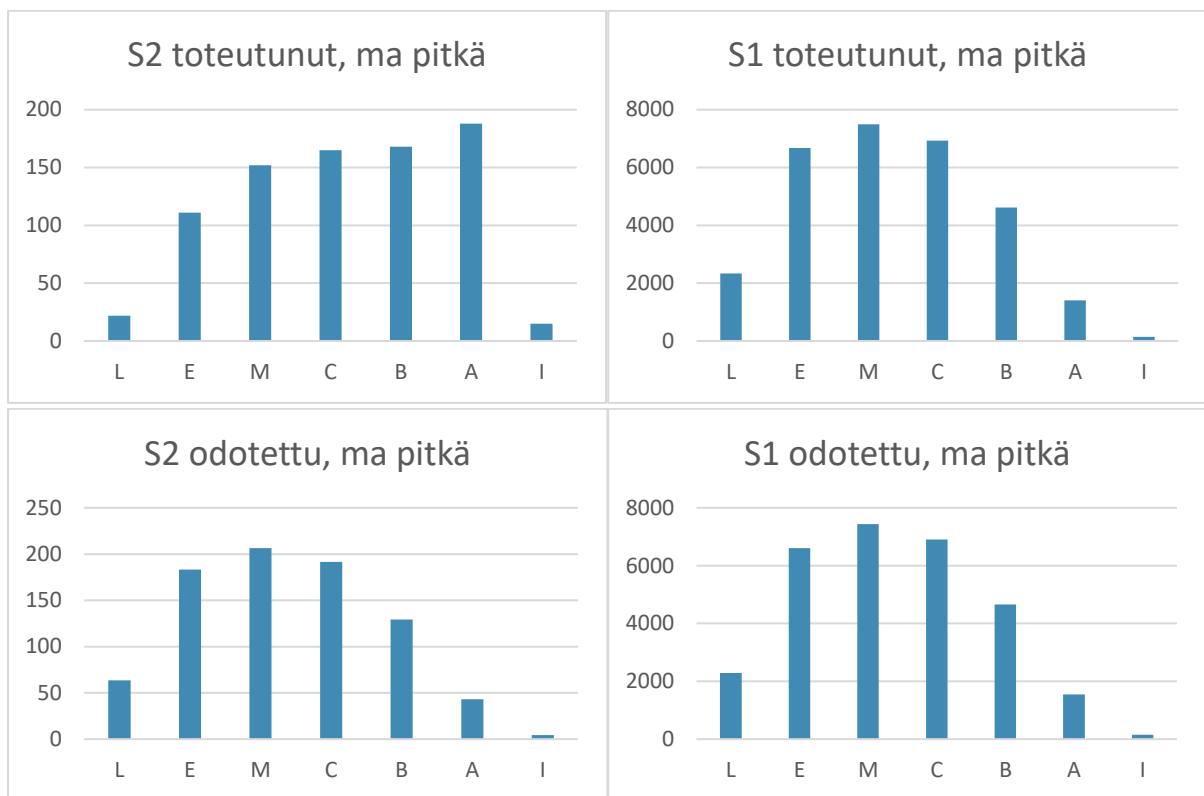
Seuraavaksi tarkastelen hypoteesien toteutumista erikseen eri oppiaineissa tai oppiaineryhmissä.

5.4.2 Arvosanajakaumien erot pitkässä ja lyhyessä matematiikassa

Tarkastelen ensin arvosanojen jakautumista pitkässä matematiikassa. **Vertailtavat joukot** ovat aikavälin 2014S–2017S kaikkien S2-kokelaiden koesuoritukset (**n=821**) ja kaikkien S1-kokelaiden koesuoritukset (**n=29599**) pitkän matematiikan ylioppilaskokeessa.

Alla kuviossa 2 on esitettyä pitkän matematiikan arvosanojen jakautuminen kaavioina, jotka kuvaavat odotettuja ja havaittuja frekvenssejä S2- ja S1-kokelaiden joukoissa. Odotetut frekvenssit ovat suurimpia arvosanoilla M, C ja E. Tämä johtunee yleisesti siitä, että matemaattisesti lahjakkaat ja motivoituneet opiskelijat valitsevat useammin pitkän matematiikan ja saavat myös hyviä tuloksia. Tämä asettaa luonnollisesti korkeat odotukset myös pitkän matematiikan valinneille S2-kokelaille.

³² Tarkemmin luvussa 5.4.5.



KUVIO 2 Pitkän matematiikan arvosanojen jakautuminen. Odotetut ja havaitut frekvenssit S2- ja S1-kokelailla.

Kuviosta 2 nähdään jo silmämääräisesti, että S2-kokelaiden pitkän matematiikan tulokset eroavat odotetuista. S2-kokelaiden arvosanat pitkässä matematiikassa ovat jakautuneet melko tasaisesti arvosanojen A-E kesken. Arvosanoilla B ja C frekvenssit ovat melko lähellä odotettua tasoa, mutta tästä korkeampien arvosanojen määrä laskee alle odotetun tason. Odotuksen mukaisesti arvosanoja L tulisi olla S2-kokelaiden joukossa yli 60; niitä on 22. Suurin ero odotettuihin frekvensseihin on arvosanan A kohdalla, jonka testisuure S2-aineistossa on peräti 490. Jotta tulokset olisivat samalla tasolla S1-kokelaiden tulosten kanssa, arvosanoja A tulisi S2-kokelailla olla noin 40; niitä on 188.

Näin huomattavan suuri toteutunut frekvenssi arvosanalla A voisi herättää kysymyksen, onko S2-kokelaiden suorituksia nostettu herkemmin hyväksytyn puolelle silloin, kun ne ovat olleet hyväksytyn rajoilla. Hyväksytyn raja ei kuitenkaan ole tiedossa ennen kuin kaikkien kokelaiden kokeet on pisteytetty (YTL 2021). On myös muistettava, ettei tutkimusaineistossani (YTL 2020a) eikä siten koko tutkimuksessani ole mukana niitä kokelaita, jotka ovat reuttaneet ylioppilastutkinnon tai jättäneet sen kesken. Siten hylättyjen I-arvosanojen pieni määrä yllä olevassa kuviossa pitää sisällään vain ne hylätyt kokeet, jotka ovat sisältyneet kuitenkin kokonaisuudessaan hyväksytyyn yo-tutkintoon. En voi tutkimusaineistosta nähdä, kuinka paljon todelli-

suudessa on niitä S2-kokelaita, jotka ovat saaneet hylätyn arvosanan vaikkapa pitkästä matematiikasta. Arvosanojen A huomattavan suuri määrä antaa viitteitä siitä, että ylioppilaskoetta koettaneita ja siinä reuttaneita S2-kokelaita on voinut olla tutkimuksen tarkasteluaikana paljon. Tähän viittaa myös muutaman vuoden vanha tutkimus, jonka mukaan vain noin puolet vieraskielisiksi luokitelluista lukiolaisista suorittaa ylioppilastutkinnon tavoiteajassa (Portin 2017: 20, 44).

Vertailuryhmän S1-kokelaiden pitkän matematiikan toteutuneet tulokset muistuttavat hyvin paljon odotettuja frekvenssejä, onhan heitä suurin osa kaikista kokelaista. Testisuureen arvo on joko 0 tai 1 kaikkien muiden arvosanojen paitsi arvosanan A kohdalla, jossa se on 14. Tämä pieni ero on kuitenkin niin päin, että S1-kokelaat ovat saaneet arvosanoja A hieman odotuksenmukaista vähemmän. Tämä johtuu siitä, että S2-kokelaiden ylisuuri frekvenssi arvosanan A kohdalla nostaa kaikkien kokelaiden odotettua frekvenssiä, vaikka S2-kokelaita onkin vain murto-osa kaikista kokelaista.

Khiin neliö -testin avulla nähdään, onko ero S2- ja S1-kokelaiden arvosanajakauksissa merkitsevä. Alla taulukossa 8 on esitetty khiin neliö -testin tulokset.

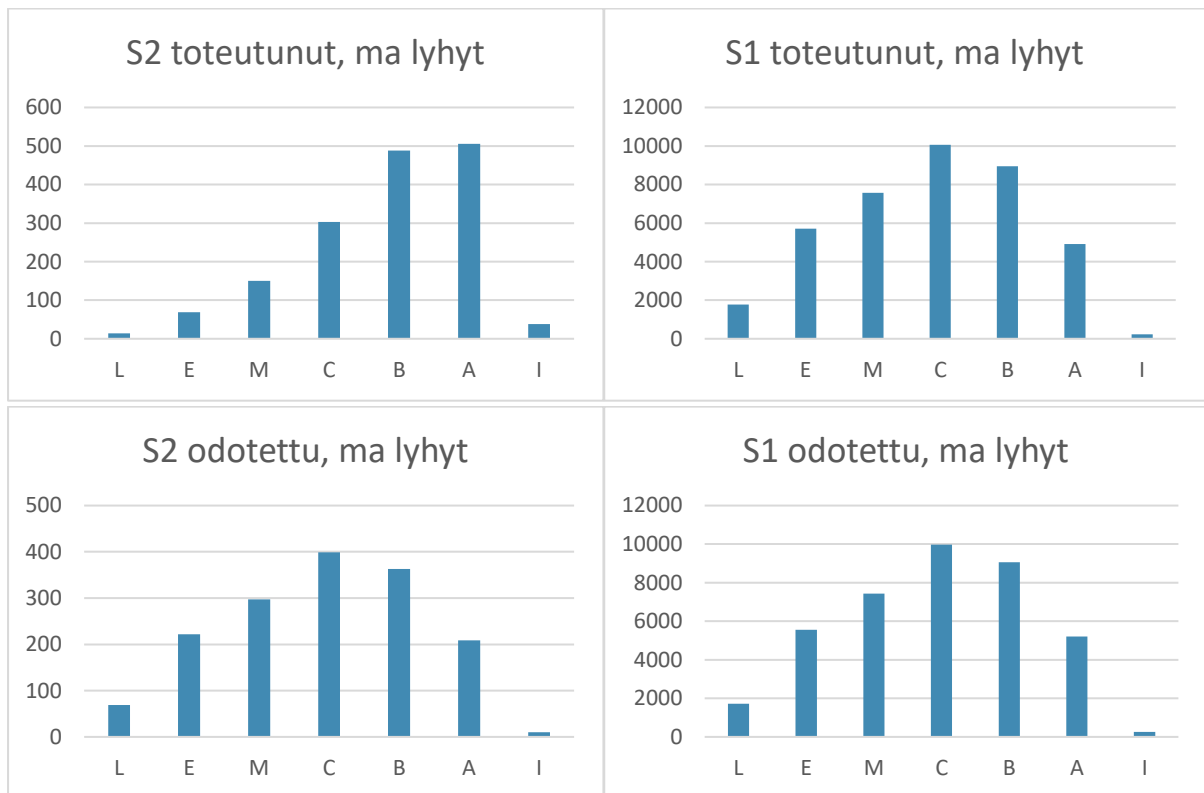
TAULUKKO 8 Khiin neliö -riippuvuustestin tulokset pitkässä matematiikassa.

X ²	618,2166
p	2,7E-130
df	6
X ² at 5%	12,59159

Khiin neliö -testin antama p-luku on hyvin pieni, paljon pienempi kuin erittäin merkitsevän rajana pidetty merkitsevyystaso <0,001. Sattuman todennäköisyys on siten häviävän pieni, prosentin murto-osa. Eroa voidaan hyvin varmasti pitää merkitseväenä. Khiin neliö -testin perusteella voidaan sanoa, että riippuvuus pitkän matematiikan arvosanan ja suomen kielen oppimäärän välillä on olemassa. Vastahypoteesi jää siten voimaan pitkän matematiikan osalta. Pitkässä matematiikassa S2-kokelaat saavat joukkona heikompia arvosanoja kuin S1-kokelaat.

Toistetaan sama testi lyhyessä matematiikassa. **Vertailtavat joukot** ovat saman aikavälin 2014S–2017S kaikkien S2-kokelaiden koesuoritukset (**n=1568**) ja kaikkien S1-kokelaiden koesuoritukset (**n=39202**) lyhyen matematiikan ylioppilaskokeessa.

Alla kuviossa 3 on kuvattuna odotetut ja havaitut frekvenssit vastaavanlaisina kaavioina kuin edellä. Suurimmat odotetut frekvenssit ovat lyhyessä matematiikassa arvosanoilla B ja C. Tämä johtune siitä, että vähemmän matemaattisesti suuntautuneet ja motivoituneet opiskelijat valitsevat useammin lyhyen matematiikan, eivätkä heidän tavoitteensa matematiikan suhteen ole välttämättä alun alkaenkaan yhtä korkealla kuin pitkän matematiikan opiskelijoilla.



KUVIO 3 Lyhyen matematiikan arvosanojen jakautuminen. Odotetut ja havaitut frekvenssit S2- ja S1-kokelailla.

S2-kokelaiden osalta ero näyttää silmämääräisesti vieläkin suuremmalta kuin pitkässä matematiikassa. Lyhyen matematiikan toteutuneiden frekvenssien kuvaaja painottuu silminnähden arvosanoihin A ja B. A:n frekvenssi poikkeaa huomattavasti odotetusta: A:n testisuure on 425. Odotettu määrä arvosanoja A on 208 ja toteutunut 506. Arvosanojen B ja C toteutuneet frekvenssit ovat lähimpänä odotettua, mutta korkeammilla arvosanoilla määrät romahtavat odotetuista. Arvosanoja M tulisi S2-kokelailla odotuksen mukaisesti olla 297: niitä on 150. Arvosanoja E tulisi olla 222: niitä on 69. Arvosanoja L tulisi olla 69: niitä on 14.

Edellisessä alaluvussa mainitsin, että tutkimuksessani ovat mukana vain ylioppilastutkinnon hyväksytysti suorittaneet kokelaat. Myös lyhyen matematiikan kohdalla on syytä olettaa, että hylätyjä arvosanoja on ollut ylioppilastutkinnon reputtaneiden joukossa huomattavasti enemmän kuin tämän kuvion näyttämä tutkinnon läpäisseiden kokelaiden hylätyjen kokeiden määrä.

S1-kokelailla lyhyenkin matematiikan tulokset ovat luonnollisesti lähellä odotettuja frekvenssejä, sillä he muodostavat suurimman osan kokonaisjoukosta. Testisuureen arvo on alle 6 kaikkien muiden arvosanojen paitsi arvosanan A kohdalla, jossa se on 17. S1-kokelaat ovat myös lyhyessä matematiikassa saaneet arvosanoja A hieman

odotettua vähemmän, koska S2-kokelaiden heikommat tulokset nostavat arvosanan A odotettua frekvenssiä.

Khiin neliö -riippuvuustestin tulokset lyhyessä matematiikassa on esitetty alla olevassa taulukossa 9.

TAULUKKO 9 Khiin neliö -riippuvuustestin tulokset lyhyessä matematiikassa.

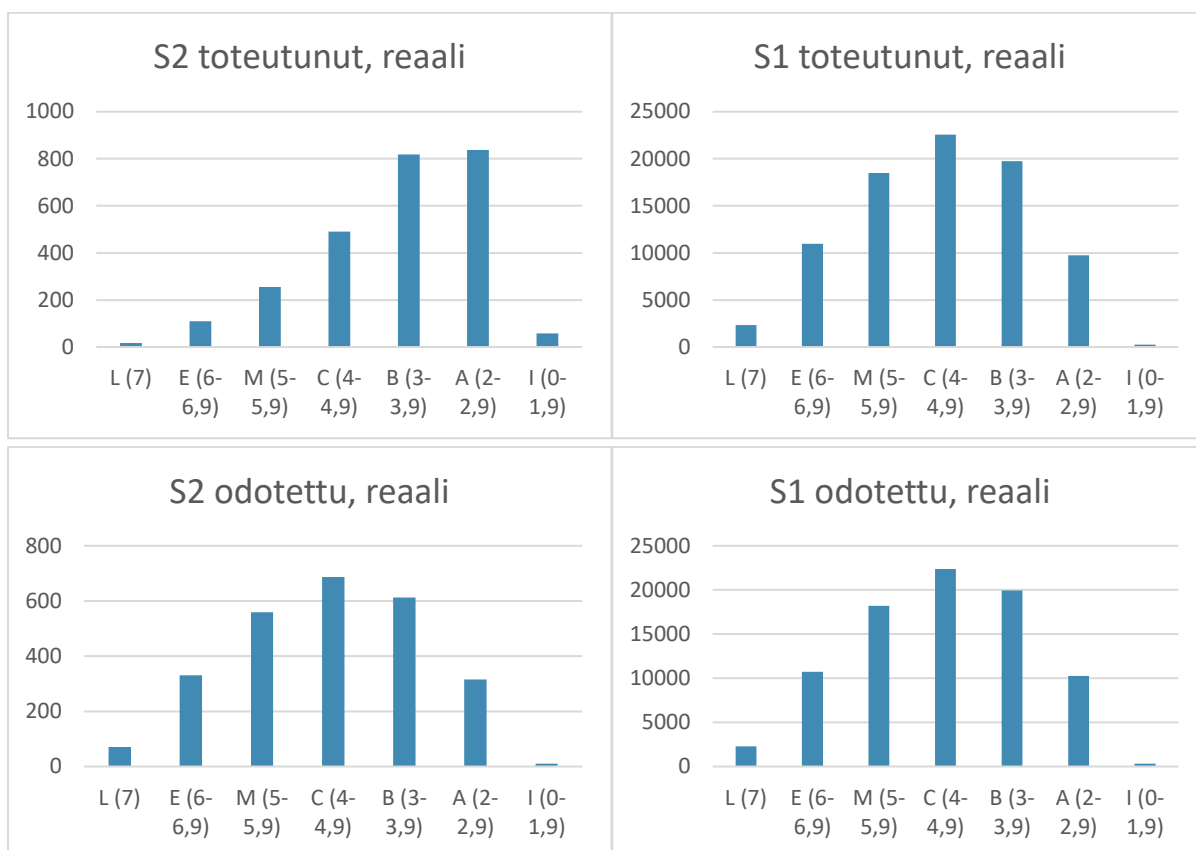
X2	820,7337
p	5,1E-174
df	6
X2 at 5%	12,59159

P-luku alittaa selvästi erittäin merkitsevän rajana pidetyn merkitsevyystason $<0,001$. Sattuman todennäköisyys voidaan siis todeta häviävän pieneksi, ja vastahypoteesi jää voimaan myös lyhyen matematiikan osalta. Khiin neliö -testin perusteella voidaan sanoa, että lyhyen matematiikan arvosanan ja suomen kielen oppimäärän välillä on riippuvuus. Myös lyhyessä matematiikassa S2-kokelaat saavat merkitsevästi S1-kokelaita heikompia arvosanoja. Lisäksi voidaan todeta, että lyhyessä matematiikassa erot ovat vielä suurempia kuin pitkässä matematiikassa. S2-kokelaat jäävät lyhyessä matematiikassa vielä kauemmas odotuksenmukaisista arvosanoista kuin pitkässä matematiikassa.

5.4.3 Arvosanjakaumien erot reaaliaineissa

Seuraavaksi vertaan arvosanjakaumia reaaliaineissa. Koska reaaliaineiden koetuloksia voi olla useita samalla kokelaalla samalla tutkintokerralla, olen laskenut jokaisen kokelaan samalla tutkintokerralla suorittamien reaalikokeiden keskiarvon, ja käytän sitä tässä vertailussa. **Vertailtavat arvosanjoukot** ovat siten tarkasteluajavälin kaikkien S2-kokelaiden reaalikokeiden keskiarvot (**n=2585**) ja kaikkien S1-kokelaiden reaalikokeiden keskiarvot (**n=84098**).

Arvosanjoukkojen odotetut ja havaitut frekvenssit on kuvattu kaavioina alla kuviossa 4. Odotettujen frekvenssien kaavio reaaliarvosanoissa muistuttaa normaali-jakaumaa. Suurin odotettu frekvenssi on järjestyksessä keskimmaisella arvosanalla C.



KUVIO 4 Reaaliaineiden yo-koearvosanojen³³ jakautuminen. Odotetut ja havaitut frekvenssit S2- ja S1-kokelailla.

Reaaliaineiden osalta S2-kokelaiden toteutuneiden frekvenssien kaavio muistuttaa lyhyen matematiikan vastaavaa kaaviota. Arvosanoja A ja B näyttää reaaliaineisakin olevan selvästi eniten. Khiin neliö -testi kuitenkin paljastaa, että ero S2- ja S1-kokelaiden välillä on reaaliaineissa vielä huomattavasti suurempi kuin matematiikassa. S2-kokelaiden arvosanan A testisuure on peräti 863. Arvosanojen A odotettu määrä S2-kokelailla on 315 ja toteutunut määrä 837. Taas lähimpänä odotettuja ovat arvosanojen B ja C toteutuneet frekvenssit, ja korkeammissa arvosanoissa on kato. Arvosanoja M tulisi S2-kokelailla odotuksen mukaisesti olla 559: niitä on 255. Arvosanoja E tulisi olla 330: niitä on 110. Arvosanoja L tulisi olla 70: niitä on 17. Kuten aiemmin on mainittu, yo-tutkinnon reuttaneet eivät ole mukana tässä tutkimuksessa, joten hylättyjen arvosanojen todellinen määrä lienee paljon kuvion 4 näyttämää I-arvosanojen määrää suurempi.

S1-kokelailla toteutuneet frekvenssit ovat samankaltaisia kuin matematiikassa, lähellä odotettuja frekvenssejä kaikkien muiden paitsi A: osalta. Arvosanan A testisuure on 17, niitä S1-kokelaat ovat saaneet hieman odotettua vähemmän, ja kaikkien

³³ Jokaisen kokelaan saman tutkintokerran reaalikokeiden keskiarvo.

muiden arvosanojen testisuure on alle 8, joka kertoo siitä, ettei eroa odotetun ja toteutuneen frekvenssin välillä juuri ole.

Khiin neliö -riippuvuustestin tulokset reaaliaineissa on esitetty alla olevassa taulukossa 10.

TAULUKKO 10 Khiin neliö -riippuvuustestin tulokset reaaliaineissa.

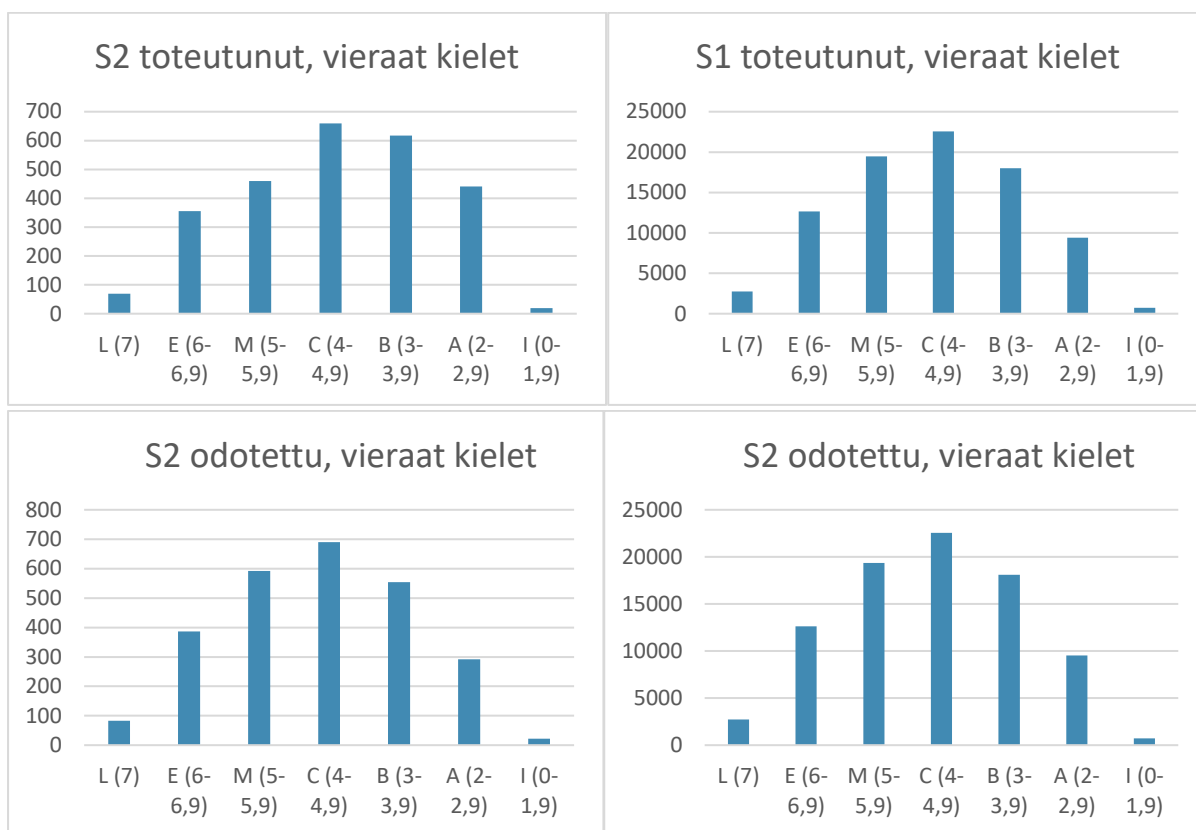
X2	1622,556
p	0
df	6
X2 at 5%	12,59159

Reaaliaineiden osalta S1- ja S2-kokelaiden arvosanjakaumien välinen vertailu tuottaa kaikkein selvimmän tuloksen. Khiin neliö -testin antama P-luku on niin pieni, että laskentaohjelma ei pysty laskemaan desimaaleja vaan antaa vastaukseksi 0. Sattuman todennäköisyys on siis lähellä olematonta. Vastahypoteesi jää voimaan myös reaaliaineiden osalta. Khiin neliö -testin perusteella voidaan sanoa, että S2-kokelaat saavat merkitsevästi S1-kokelaita heikompia arvosanoja reaaliaineissa. Lisäksi voidaan todeta, että reaaliaineissa erot ovat vielä suurempia kuin lyhyessä ja pitkässä matematiikassa, joissa niissäkään S2-kokelaat eivät pärjää S1-kokelaille. Reaaliaineissa he pärjäävät vielä heikommin.

5.4.4 Arvosanjakaumien erot vieraisa kielissä

Myös vieraisa kielissä sama kokelas voi suorittaa useita kokeita samalla tutkintokerralla. Siksi tarkastelen myös vieraisa kielissä jokaisen kokelaan saman tutkintokerran vieraiden kielten kokeiden arvosanojen keskiarvoja. **Vertailtavat arvosanjoukot** ovat tarkasteluajavälin kaikkien yksittäisten S2-kokelaiden vieraiden kielten kokeiden keskiarvot (**n=2621**) ja kaikkien yksittäisten S1-kokelaiden vieraiden kielten kokeiden keskiarvot (**n=85581**).

Arvosanjoukkojen odotetut ja havaitut frekvenssit on kuvattu kaavioina alla kuviossa 5. Vieraisa kielissä odotettujen frekvenssien kaavio muistuttaa melko paljon normaalijakaumaa painottuen kuitenkin hiukan parempiin arvosanoihin. Suurin odotettu frekvenssi on järjestyksessä keskimmaisella arvosanalla C, ja frekvenssi laskee hiukan enemmän arvosanojen heikentyessä kuin niiden parantuessa.



KUVIO 5 Vieraiden kielten yo-koearvosanojen³⁴jakautuminen. Odotetut ja havaitut frekvenssit S2- ja S1-kokelailla.

Silmämääräisesti tarkastellen vieraissa kielissä S2-kokelaiden toteutuneiden frekvenssien kaavio näyttää odotuksenmukaisemmalta kuin muissa aineissa. Eniten on toteutunut arvosanoja C, joilla myös odotettu frekvenssi on suurin. Eroa toteutuneiden ja odotettujen arvosanamäärien välillä näyttää olevan eniten arvosanoilla A ja M.

Khiin testi osoittaa silmämääräisen havainnon oikeaksi. Vieraissa kielissä S2-kokelaiden toteutuneet frekvenssit ovat lähempänä odotettuja kuin muissa aineissa. Kuitenkin arvosanaa A S2-kokelaat ovat saaneet odotettua enemmän ja arvosanaa M odotettua vähemmän. Arvosanaa A S2-kokelaat ovat saaneet 441, kun odotettu määrä olisi 292. Arvosanoja M S2-kokelailla on 460, kun niitä tulisi odotuksen mukaisesti olla 593. A:n testisuure S2-kokelailla on 76 ja M:n 30. Muiden arvosanojen testisuureet ovat alle 8, mikä tarkoittaa, että niiden toteutuneet määrät ovat lähellä odotuksenmukaisia.

S1-kokelailla toteutuneet frekvenssit noudattavat vieraiden kielten osalta odotettuja frekvenssejä. Kaikkien arvosanojen testisuureet S1-kokelailla ovat joko 0, 1 tai 2.

³⁴ Jokaisen kokelaan reaaliaineiden kokeiden keskiarvo.

Khiin neliö -riippuvuustestillä varmistetaan vielä sattuman todennäköisyys. Testin tulokset vieraissa kielissä on esitetty alla olevassa taulukossa 7.

TAULUKKO 11 Khiin neliö -riippuvuustestin tulokset reaaliaineissa.

X2	122,826
p	4,15E-24
df	6
X2 at 5%	12,59159

Khiin testin antama p-luku alittaa taas merkitsevyytason $<0,001$ selvästi. Sattuman todennäköisyys on prosentin murto-osa. Khiin neliö -testin perusteella voidaan sanoa, että myös vieraiden kielten arvosanoilla ja suomen kielen oppimäärällä on riippuvuus. Vastahypoteesi jää siten voimaan myös vieraissa kielissä. S2-kokelaat saavat merkitsevästi S1-kokelaita heikompia arvosanoja. Ero ei kuitenkaan vieraissa kielissä ole yhtä suuri kuin reaalikokeissa tai lyhyessä tai pitkässä matematiikassa, vaan S2-kokelaat ovat lähempänä odotuksenmukaista tasoa, vaikka eivät aivan siihen ylläkään.

Tämä tulos on sen suuntainen kuin taustateorian pohjalta odotinkin sen olevan. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissä luvussa 5.2 todettiin, että S2-kokelailta vieraiden kielten arvosanat kulkevat omaa latuaan siten, että ne eivät korreloi saman kokelaan muiden arvosanojen kanssa yhtä paljon kuin muut arvosanat keskenään. Menestys vieraissa kielissä ei S2-kokelailta ole myöskään yhtä vahvasti yhteydessä menestymiseen suomen kielessä kuin S1-kokelailta, joilla äidinkielen arvosanan ja vieraiden kielten arvosanojen keskiarvon välillä on vahvempi yhteys. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen korrelaatioanalyysin ja tämän kolmannen tutkimuskysymyksen khiin neliö -testin perusteella voidaan pohtia, onko niin, että jotkut sellaiset tekijät, jotka vaikeuttavat S2-lukiolaisten menestymistä muissa reaaliaineissa ja pitkässä ja lyhyessä matematiikassa, eivät vaikuta niin paljon menestymiseen vieraissa kielissä. Mitä kaikkia tekijöitä näihin kuuluu, siihen en tässä tutkimuksessa saa vastauksia. Analyysi osoittaa kuitenkin, että S2-kokelaat menestyvät paremmin niissä oppiaineissa, joissa suomen kielen arvosanan vaikutus menestymiseen on pienempi, eli vieraissa kielissä ja pitkässä matematiikassa. Niissä oppiaineissa, joissa suomen kielen arvosanan painoarvo on suurempi, eli reaaliaineissa ja lyhyessä matematiikassa, heidän menestymisensä on selvästi heikompaa.

Seuraavaksi tarkastelen vielä, kuinka S2-kokelaat sitten suomen kielessä menestyvät suhteessa S1-kokelaisiin ja odotuksenmukaisiin arvosanoihin.

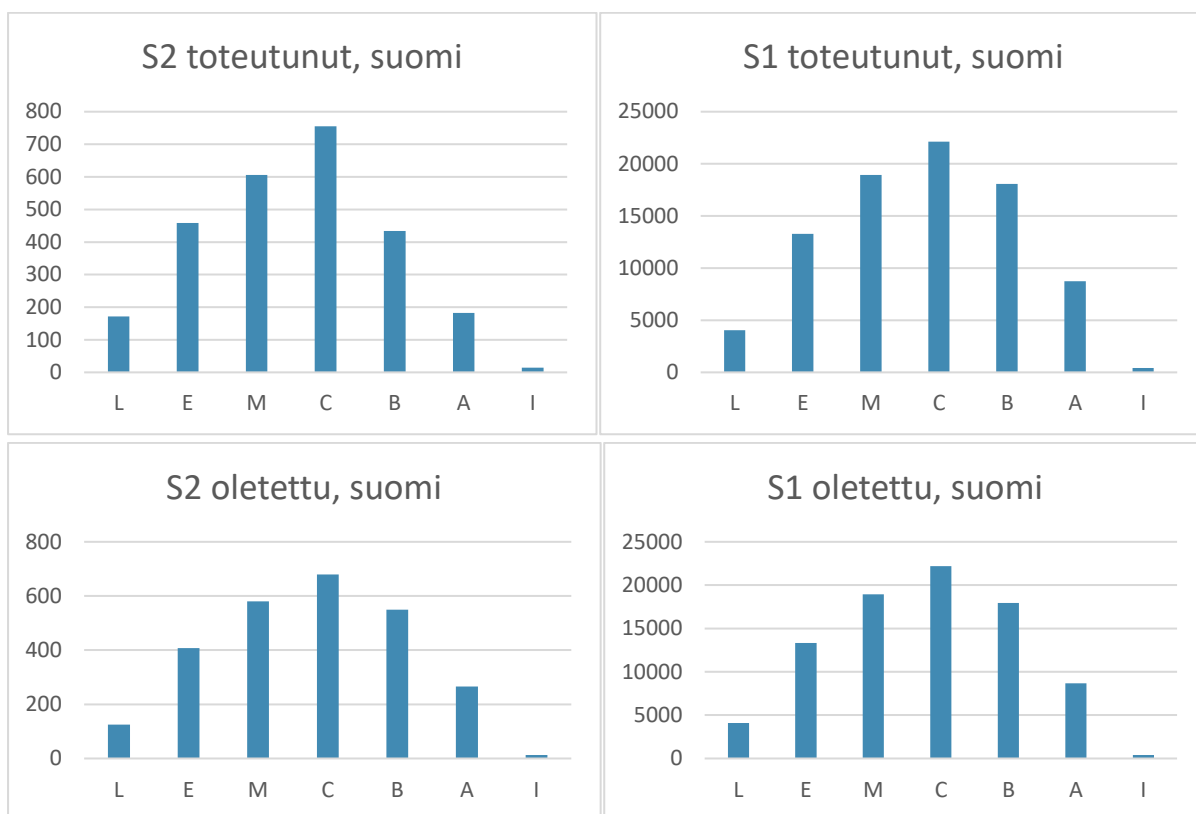
5.4.5 Arvosanjakaumien erot suomen kielessä

Suomen kielen kokeen arvosanjakaumien vertaaminen S2- ja S1-oppimäärän mukaisten joukkojen välillä on sikäli eri asia kuin muiden oppiaineiden arvosanjakaumien vertaaminen, että suomen kielessä S1- ja S2-kokelaat kirjoittavat eri kokeen. Voidaan siis perustellusti kysyä, voidaanko kahden eri suomen kielen kokeen arvosanjakaumia verrata keskenään. Onko relevanttia edes kysyä, onko suomen kielen oppimäärällä ja saaduilla arvosanoilla riippuvuutta keskenään, jos kerran eri oppimäärän kokelaat suorittavat eri kokeen? Riippuvuus lienee itsestään selvä. Vertailu kertoo kuitenkin oikeastaan tässä tapauksessa sen, kuinka hyvin kahden eri oppimäärän arviointi noudattaa asetettua arviointitapaa. Ylioppilaskokeen arvosanjakauman piste-rajat pyritään asettamaan lähelle normaalijakaumaa. Vertailu osoittaa siis sen, onko näissä jakaumissa poikkeamaa.

Voidaan ajatella, että suomen kielen kokeen eri oppimäärät ovat olemassa juuri siksi, että jokainen saisi opiskella vaikeustasoltaan hänelle parhaiten sopivaa oppimäärää. Jos oletetaan, että oppimäärien laajuus ja kokeiden vaikeustaso ovat oppijajoukon kannalta oikealla tasolla, eri oppimäärien kokeita voidaan ajatella ikään kuin saman kokeen eri oppijajoukoille sovitettuina versioina. Tämä on tietenkin kokonaisuudessaan aivan liian yksinkertaistava ajatus, mutta tavoittanee kuitenkin jotain eri oppimäärien olemassaolon tarkoituksesta. Toisaalta tämän nyt käsillä olevan tutkimuksen yksi tarkoitus on juuri saada lisävalaistusta siihen, onko esimerkiksi S2-oppimäärän opetus oikealla tasolla riittääkseen vaikkapa jatko-opintoihin tai yksinkertaisesti muissa oppiaineissa menestymiseen. Vertailun tuloksiin tulee kuitenkin suhtautua tietyllä varauksella, koska tässä joka tapauksessa verrataan kahta eri oppimäärän koetta keskenään.

Vertailtavana ovat nyt koko tutkimuksessani tarkasteltavat kokelasjoukot: Kaikkien tarkasteluajavälin S2-kokelaiden suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -kokeen arvosanat (**n=2621**) ja kaikkien S1-kokelaiden äidinkielen ja kirjallisuuden kokeen arvosanat (**n=85582**).

Arvosanjoukkojen odotetut ja havaitut frekvenssit on kuvattu kaavioina alla kuviossa 6. Kuten vieraisissa kielissä, myös suomen kielessä odotettujen frekvenssien kaavio muistuttaa normaalijakaumaa painottuen hiukan parempiin arvosanoihin. Suurin odotettu frekvenssi on arvosanalla C, ja frekvenssi laskee hiukan enemmän arvosanojen heikentyessä kuin niiden parantuessa.



KUVIO 6 Suomen kielen yo-koearvosanojen jakautuminen. Odotetut ja havaitut frekvenssit S2- ja S1-kokelailla.

S2-kokelaiden toteutuneiden frekvenssien kaavio äidinkielen ja kirjallisuuden kokeessa poikkeaa täysin muiden oppiaineiden kaavioista. Jo kaaviota silmämääräisesti tarkastellen on nähtävissä, että S2-kokelaat ovat saaneet odotettua enemmän korkeita arvosanoja ja odotettua vähemmän matalia arvosanoja.

Tilastollinen testi vahvistaa havainnon. Odotuksen mukaisesti S2-kokelaiden olisi tullut saada 265 arvosanaa A, mutta he ovat saaneet niitä vain 182. Arvosanoja B heidän olisi odotetusti tullut saada 550, mutta he ovat saaneet niitä vain 434. Arvosanoja C, M ja E S2-kokelaat ovat saaneet jokseenkin odotuksenmukaisesti, joskin hiukan odotettua enemmän. Arvosanaa L he ovat kuitenkin saaneet reilusti odotettua enemmän: odotettu frekvenssi arvosanalle L on 125, mutta S2-kokelaat ovat saaneet niitä peräti 172. Arvosanan A testisuure S2-kokelailla on 26, arvosanan B 24 ja arvosanan L 17. Muiden arvosanojen testisuureet ovat pieniä, alle 9.

S1-kokelailla eroa toteutuneiden ja odotettujen frekvenssien välillä ei juuri ole. Testisuureet ovat kaikilla arvosanoilla joko 0 tai 1.

Taulukossa 12 on esitetty khiin neliö -riippuvuustestin tulokset suomen kielen osalta.

TAULUKKO 12 Khiin neliö -riippuvuustestin tulokset suomen kielessä.

X2	86,36362
p	1,72E-16
df	6
X2 at 5%	12,59159

Myös suomen kielen osalta khiin neliö -testin antama p-luku on pieni ja alittaa selvästi merkitsevyytason $<0,001$. Sattuman todennäköisyys on taas prosentin murto-osa. Siten vastahypoteesi jää voimaan ja khiin neliö -testin perusteella voidaan sanoa, että myös suomen kielessä vertailtavien oppimäärien arvosanjakaumat poikkeavat toisistaan. Tässä tutkimuksessa en pääse kiinni pisterajojen asettamisen käytännön viime hetken problematiikkaan enkä voi arvioida sitä, kuinka paljon näistä eroista selittyy pisterajoihin liittyvillä päätöksillä. Toki tiedämme, että pyrkimys normaalijakaumaa muistuttavaan arvosanjakaumaan on olemassa. Tutkimukseni kannalta huomionarvoista on kuitenkin se, että S2-kokelaat saavat suomen kielen kokeessa S1-kokelaita parempia arvosanoja, kun kaikissa muissa oppiaineissa tai oppiaineryhmissä he saavat näitä huonompia. Toisin sanoen oman oppimääränsä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus-kokeessa he menestyvät arvosanoissa mitattuna paremmin kuin S1-oppimäärää opiskelevat kokelaat omassa suomen kieli ja kirjallisuus -kokeessaan.

Tämä on mielenkiintoinen tieto, kun se yhdistetään muihin analyysin tuloksiin. Analyysi osoittaa, että S2-kokelaat eivät saavuta odotuksenmukaisia arvosanoja niissä oppiaineissa, joissa suomen kielen vaikutus on suurin³⁵. Heidän suomen kielen taitonsa ei siis riitä reaaliaineissa tai lyhyessä matematiikassa menestymiseen, vaikka se riittää hyviin arvosanoihin suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -kokeessa. Tämä herättää kysymyksiä niin oppimäärän arviointiperusteista kuin niistä kielellisistä valmiuksista, joita koe mittaa. Toki on selvää, että kielellisesti vaativimmissa reaaliaineissa menestymiseen tarvittaisiin niin vahvaa kielitaitoa, ettei sitä ole helppo tuottaa hyvälläkään suomen kielen opetuksella, jos lähtötaidot ovat heikot. Kielitaidon oppiminen on monisyinen prosessi, jota ei voi määrättömästi nopeuttaa.

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan lukion opettajien ja rehtorien ajatuksia siitä, millaisia kipukohtia monikielisten lukiolaisten oppimisessa ja opetuksessa on, ja kuinka heidän oppimistaan voisi parhaiten tukea ja helpottaa.

³⁵ Saman kokelaan arvosanojen välisiä yhteyksiä on tarkasteltu luvussa 5.2.

5.5 Rehtorien ja opettajien ajatuksia tuen tarpeesta ja keinoista

5.5.1 Rehtorien ja opettajien tyytyväisyys nykyisiin tukitoimiin

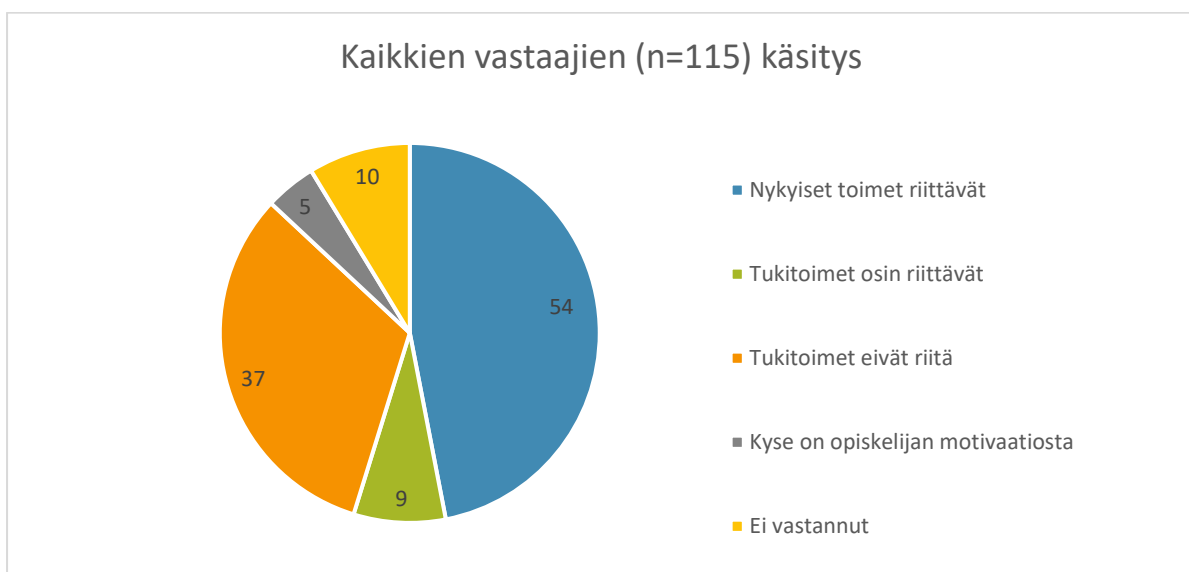
Tässä alaluvussa käsittelen neljännen tutkimuskysymyksen ensimmäistä osaa eli kyselyyn vastanneiden rehtorien ja opettajien tyytyväisyyttä S2-opiskelijoiden tukitoimien nykyiseen tasoon. Tyytyväisyyden selvittämiseksi tarkastelen heidän antamiaan vastauksia kysymykseen ”Koetteko, että S2-opiskelijoiden tukitoimet ovat nykyisellään riittävät lukiossanne? Jos ei, miten se ilmenee?”

Neljäs, tätä koskeva tutkimuskysymykseni on seuraava:

4. Kuinka lukioden rehtorit ja opettajat kokevat S2-opiskelijoiden tukitoimien riittävän, ja millaisia tukitoimia he ehdottavat?

Tarkastelen kyselyvastauksia ensin tilastollisen sisällön erittelyn kautta. Erottelen kysymyksen avoimista vastauksista kyllä- ja ei-vastaukset. Koska osaa vastauksista ei voinut tulkita kiistattomasti kyllä- tai ei-vastauksiksi, päädyin pelkistämään vastaukset neljään kategoriaan: Nykyiset toimet riittävät, tukitoimet osin riittävät, tukitoimet eivät riitä, kyse on opiskelijan motivaatiosta. Viimeinen neljästä vastauskategoriasta on sikäli erityinen, että se ei varsinaisesti vastaa kysymykseen vaan kääntää kysymyksen tukitoimien riittävydestä opiskelijoiden omaan vastuuseen eli epäsuorasti kyseenalaistaa tukitoimien tarpeellisuuden tai hyödyllisyyden ja sikäli koko kysymyksen.

Alla olevassa kuviossa 7 on havainnollistettu ympyrädiagrammien avulla vastausten jakautumista mainittuihin kategorioihin.

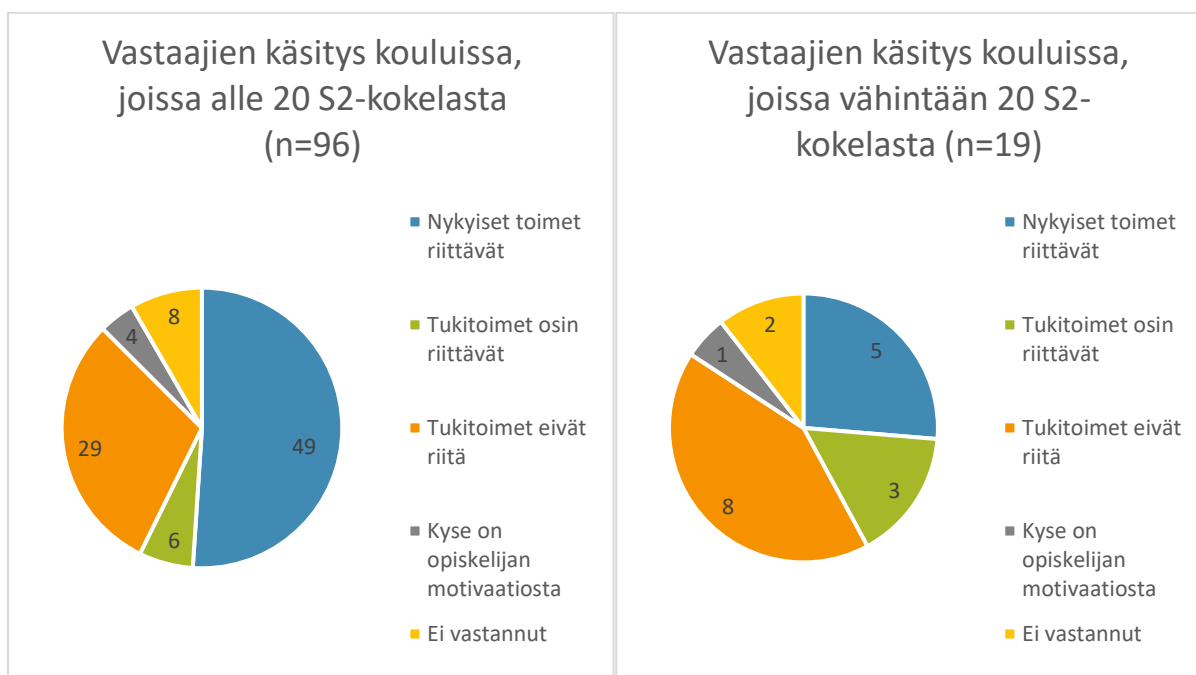


KUVIO 7 Kaikkien kyselyyn vastanneiden käsitys lukion S2-opiskelijoille tarjoamien tukitoimien riittävydestä.

Vastaajista 54 eli hieman alle puolet kokee, että tukitoimet ovat nykyisellään riittäviä. Tyytyväisten osuus on tarkalleen 47 prosenttia. Seuraavaksi suurin on niiden osuus, joiden mielestä tukitoimet eivät riitä. Näitä tyytymättömiä on 37 eli 32 prosenttia. Yhdeksän vastaajaa on sitä mieltä, että tukitoimet riittävät osin, ja viisi on sitä mieltä, että kyse on opiskelijan motivaatiosta. Kymmenen vastaajaa jätti vastaamatta tähän kysymykseen.

Tämän tarkastelun perusteella vaikuttaa siltä, että Suomen lukiot jakautuvat siinä, koetaanko S2-opiskelijoiden tukitoimet riittävinä vai ei. Tiedetään, että S2-lukioitaisten tilanteet vaihtelevat hyvin paljon, jolloin myös lukioiden tilanteet S2-opiskelijoiden opetuksessa vaihtelevat. Toisissa lukioissa heitä on ollut jo vuosien ajan useita joka ikäluokassa, ja he saattavat tietyn lukion alueella edustaa esimerkiksi pääasiassa tiettyä kieliryhmää, jolloin heidän opetukseensa on voinut kehittyä ja vakiintua käytänteitä, joita on voitu ehkä jo vuosien saatossa kehittää paremmiksi. Toisissa lukioissa harjoitellaan ensimmäisen S2-opiskelijan opintopolun tukemista. Tälle välille mahtuu erilaisia tilanteita, joissa S2-lukiolaisia on joinakin vuosina enemmän, joinakin vähemmän, ja heidän taustansa voivat olla joko toisinaan samankaltaiset tai joka kerralla hyvin erilaiset.

Siksi tarkastelen vastaajien tyytyväisyyttä tukitoimiin nyt erikseen lukioissa, joissa ylioppilastutkinnon hyväksytysti suorittaneita S2-kokelaita on tutkimuksen tarkasteluaikana ollut alle 20 ($n=96$), sekä lukioissa, joissa heitä on ollut vähintään 20 ($n=19$). Vastausten jakautuminen on havainnollistettu alla olevassa kuviossa 8.



KUVIO 8 Vastaajien käsitys tukitoimien riittävyydestä lukioissa, joissa on ollut alle 20 tai vähintään 20 S2-kokeen suorittajaa tarkasteluaikana.

Tarkastelun perusteella näyttää, että tyytyväisyydessä näiden vertailtavien lukiojoukkojen välillä on eroa. Lukioissa, joissa S2-kokelaita on tarkasteluaikana ollut alle 20, vastaajista hieman yli puolet kokee nykyiset tukitoimet riittäviksi. Näitä tyytyväisiä on yhteensä 49 eli 51 prosenttia vastanneista. Niitä, jotka eivät koe tukitoimien riittävän, on 29 vastaajaa eli 30 prosenttia. Kuuden mielestä tukitoimet riittävät osin.

Lukioita, joissa S2-kokelaita on ollut vähintään 20, tyytyväisyys tämänhetkisiin tukitoimiin on vähäisempää. Vain viisi vastaajaa (26 prosenttia) kokee, että tukitoimet ovat riittäviä. Kahdeksan vastaajaa eli 42 prosenttia kokee, että tukitoimet eivät riitä. Kolme vastaajaa eli 16 prosenttia on sitä mieltä, että tukitoimet riittävät osin.

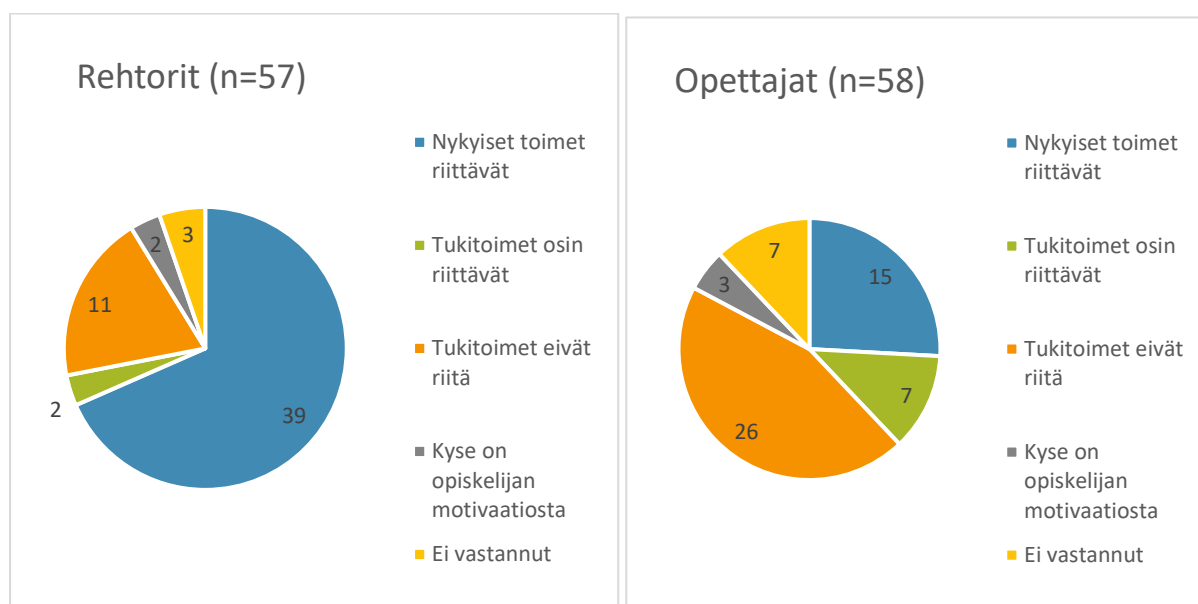
On huomioitava, että näitä lukioita, joissa S2-opiskelijoita on ollut enemmän, on tässä tarkastelussa vain vähän (n=19), joten yksi vastaus saa suuren painoarvon. Siten tämän tarkastelun tulosta ei voi välttämättä yleistää. Toisaalta kysely on lähetetty kaikille Suomen lukioille, joissa S2-kokelaita on ollut. Lukioita, joissa heitä on ollut paljon, ei ole Suomessa vielä paljon; siten jos näitä lukioita yleensäkin halutaan tutkia, on tutkittava pientä lukioiden joukkoa. Todennäköisesti näissä lukioissa on myös kokemusta S2-kokelaista pidemmältä ajalta kuin niissä lukioissa, joissa heitä on ollut vasta yksittäisiä. Siten näistä lukioista annetut vastaukset voivat kummuta kokemuksesta, joka on karttunut kokonaisuudessaan merkittävän S2-kokelaiden joukon myötä.

Tämän tarkastelun perusteella voisi ajatella, että S2-lukiolaisten tukitoimien riittävyys huolettaa opettajia ja rehtoria suurimmassa osassa niitä lukioita, joissa heitä on

ollut enemmän kuin 20. Vain neljänneksessä näistä lukioista nykyiset tukitoimet koetaan riittävinä.

Noin puolessa kyselyyn vastanneista lukioista kyselyyn on vastannut rehtori, noin puolessa suomen kielen opettaja tai erityisopettaja. Koska vastaukset jakautuvat näin tasan, teen vielä mielenkiinnosta tarkastelun siitä, kuinka rehtorien ja opettajien vastaukset erikseen tarkasteltuina jakautuvat. Koska S2-lukiolaisten oppimisen tukemiseen tarvitaan sekä rehtorien että opettajien työtä, on hyvä tarkastella, millaiset asiat tukitoimien riittävydessä askarruttavat rehtoreita ja millaiset opettajia (joista yksi oli erityisopettaja ja muut äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia).

Alla olevassa kuviossa 9 on havainnollistettu kyselyyn vastanneiden rehtorien (n=57) ja opettajien (n=58) vastaukset kysymykseen nykyisten tukitoimien riittävydestä.



KUVIO 9 Kyselyyn vastanneiden rehtorien ja opettajien käsitys lukion S2-opiskelijoille tarjoamien tukitoimien riittävydestä.

Kuvion perusteella näyttää siltä, että rehtorien ja opettajien ajatukset eroavat toisistaan. Rehtoreista 39 eli 68 prosenttia on sitä mieltä, että nykyiset tukitoimet ovat riittäviä. Yksitoista eli 19 prosenttia on sitä mieltä, että tukitoimet eivät riitä, ja kahden mielestä tukitoimet riittävät osin.

Opettajien käsitys tilanteesta on huonompi kuin rehtorien. Vastanneista opettajista vain 15 eli 26 prosenttia on sitä mieltä, että nykyiset toimet riittävät, ja seitsemän mielestä ne riittävät osin. 26 opettajaa eli 45 prosenttia on sen sijaan sitä mieltä, että nykyiset tukitoimet eivät riitä.

On muistettava, että rehtorien ja opettajien vastaukset tulevat eri lukioista. Rehtorien ja opettajien vastausten vertailu olisi täysin relevanttia vain silloin, jos jokaisesta lukiosta olisi vastannut sekä rehtori että opettaja. Voi olla, että niissä lukiossa, joissa rehtori on vastannut, S2-opetuksen tilanne on yleisesti ottaen parempi. Toki rehtorit, ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat sekä erityisopettajat myös eri rooliensa kautta katsovat asiaa eri perspektiiveistä.

Pelkän tilastollisen sisällön erittelyn kautta pohdinta jää ohueksi. Paremman ymmärryksen saamiseksi tarkastelen kyllä- ja ei- vastausten sisältöjä vielä tarkemmin laadullisin menetelmin. Etsin seuraavaksi sisällönanalyysin keinoin vastauksista toistuvia teemoja, jotka avaavat sitä, miksi tuen koetaan tai ei koeta riittävän. Jaottelen vastauksissa esiintyviä ajatuksia pelkistetyiksi ilmauksiksi ja maininnoiksi, joita ryhmittelen edelleen yläkategorioihin.

Osa vastaajista on avannut tarkemmin, miksi pitää tai ei pidä tukitoimia riittävinä. Vastauksissa toistuvat maininnat kuuluvat usein johonkin seuraavista viidestä ryhmästä: Koulun toimintaan liittyvät perustelut vastaukselle, opiskelijoiden määrään tai taitoihin liittyvät perustelut, koulun toimintamalleista kertominen, parempien toimintamallien kuvaileminen tai yleisesti asiaan liittyvän muutoksen mainitseminen. Lisäksi on yksittäisiä mainintoja näiden kategorioiden ulkopuolella.

Lukioista, joissa S2-kokelaita on ollut vähintään 20, sain yhteensä viisi kyllä-vastausta. Näistä kahdessa on mukana perustelu sille, miksi tuen koetaan riittävän. Toinen on erityisopettajan antama ja liittyy koulun hyviin toimintamalleihin ja S2-kursistarjontaan. Toinen on äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan antama ja liittyy myös koulun hyviin toimintamalleihin, tarkemmin hyvään tukistrategiaan. Kaikki loput kyllä-vastaukset ja niiden perustelut ovat tulleet lukioista, joissa yo-tutkinnon suorittaneita S2-kokelaita on tarkasteluaikana ollut alle 20.

Rehtorit, jotka pitävät tukitoimia riittävinä, mainitsevat yhteensä yhdeksän kertaa opiskelijoihin liittyviä perusteluja, kuten S2-opiskelijoiden vähäinen määrä lukiossa, opiskelijoiden erittäin hyvä suomen kielen taito tai heidän saamansa hyvät tulokset. Viisi kertaa mainitaan lukion toimintaan tai mahdollisuuksiin liittyvä syy, kuten lukion pienuus, hyvät resurssit tapauskohtaiseen tukeen, S2-opettajien riittävä määrä tai opettajien oma aktiivisuus S2-opetuksen kehittämiseen. Käytössä olevana toimintamallina kaksi rehtoria mainitsee yhteistyön toisen lukion kanssa S2-opetuksen järjestämisessä. Neljässä vastauksessa mainitaan koko asian uutuus tai se, että tuki riittää toistaiseksi. Lisäksi yksi rehtori mainitsee, että hyvistä resursseista huolimatta S2-opiskelijat eivät ole aina halukkaita ottamaan tukea vastaan.

Tukitoimiin tyytyväisten opettajien vastauksissa esiintyy useasti ajatus, että tukitoimet ja resurssit ovat riittäneet toistaiseksi tai tuntuvat tällä hetkellä riittävän. Tällainen epäsuora tai hyvinkin suora ajan tai muutoksen ilmaus näkyy yhteensä seitse-

män opettajan kyllä-vastauksessa. Vastauksista välittyy siten havainto tilanteen jatkuvasta muutoksesta ja tulevaisuudessa kasvavasta tarpeesta. Perusteluina tyytyväisyydelle mainitaan toimiva tukistrategia, hyvä opettajien, erityisopettajien ja opojen yhteistyö, toimiva eriyttäminen, lukion pienuus sekä se, että yksityisiin tukitoimiin on riittävästi resursseja. Näitä hyvään koulun toimintaan tai toimintamahdollisuuksiin liittyviä perusteluja mainitaan yhteensä 12 kertaa. Neljä kertaa mainitaan perusteluna opiskelijoihin liittyvä syy, kuten opiskelijoiden vähäinen määrä tai hyvä suomen kielen taito. Konkreettisine käytössä olevina opetuksen tai tuen muotoina mainitaan S2-kurssien tarjoaminen joko omassa lukiossa tai toisessa yhteistyölukiossa sekä ylioppilaskokeisiin valmistautumiseen annettu tuki.

Sain kahdeksan ei-vastausta lukioista, joissa S2-kokelaita on ollut yli 20. Näissä kaikissa vastaajana on ollut suomen kielen opettaja, ja kaikissa näissä ei-vastauksissa on myös perusteluja. Kuusi kertaa mainitaan koulun toimintaan liittyviä perusteluja, käytännössä tukiopetuksen, suomen kielen opetuksen ja kurssitarjonnan resurssien riittämättömyys. Kuusi kertaa mainitaan myös opiskelijoihin liittyviä perusteluja, kuten heikkojen opiskelijoiden suuri määrä tai heikko sitoutuminen tukiopetukseen. Kolme vastaajaa kuvailee, mitä koulussa on yritetty tehdä asian hyväksi: mainitaan ylimääräiset tukitunnit, erityisopettajan tuki ja ryhmäkokojen pienentäminen, mutta kaikkiin näihin liittyy toteamus, etteivät nämä tukitoimet riitä. Neljässä vastauksessa esitetään ehdotuksia mahdollisista toimintamalleista, joina mainitaan suomen kielen opettajan antama tukiopetus, tukituntien lisääminen ja tekeminen pakollisiksi sekä reaaliaineiden samanaikaisopetus. Loput ei-vastaukset ja niiden perustelut ovat lukioista, joissa S2-kokelaita on tarkasteluaikana ollut alle 20.

Tukeen kokonaan tai osin tyytymättömien rehtorien vastauksissa mainitaan kuusi kertaa opiskelijoihin liittyviä perusteluja, kuten S2-opiskelijoiden suuret tasoerot, heikko kielitaito tai opintomenestys, kirjoittamisvaikeudet tai vaikeudet pysyä mukana S1-oppitunneilla ja reaaliaineissa. Kolmessa vastauksessa mainitaan perusteluna resurssien vähyys tai suuret ryhmäkoot. Neljä kertaa mainitaan toive paremmista mahdollisuuksista tukea suomen kielessä tai eriyttää opetusta. Seitsemän kertaa mainitaan eri tavoin, että koulussa on yritetty tehdä vaihtelevia tukitoimia ja kokeiluja asian parantamiseksi. On lisätty henkilökohtaista tukea ja kokeiltu reaaliaineiden ja opiskelutaitojen tukiopetusta sekä läksypiirejä. Yksi rehtori mainitsee opiskelijoiden haluttomuuden tukeen. Yhdessä vastauksessa mainitaan erikseen, että peruskoulusta saatava kielitaitotaso ei riitä lukiossa. Yhteen vastaukseen sisältyy turhautumisen ilmaus "Minkään lukion resurssit eivät voi riittää".

Opettajat, jotka pitävät nykyisiä tukitoimia joko täysin tai osin riittämättöminä, ovat vastanneet monisanaisemmin kuin muut ryhmät. Opiskelijoihin liittyviä perusteluja mainitaan peräti 48 kertaa. Näitä ovat mm. suuret tasoerot, vaikeudet pysyä mukana tunneilla tai päästä läpi yo-kokeista, puutteet kielitaidossa, tekstitaidoissa ja

opiskelutaidoissa sekä aukot oppisisältöjen hallinnassa, mutta toisaalta myös kulttuurierot, liian vähäiset kontaktit suomalaisiin ja suomen kieleen vapaa-ajalla sekä opiskelijoiden määrä. Perusteluna tuen riittämättömyydelle mainitaan sekä opiskelijoiden vähäinen määrä, määrän kasvu että suuri määrä. Vähäisen määrän mainitaan vaikuttavan siihen, ettei erityistä strategiaa ole tehty, ja suuren määrän taas aiheuttavan resurssipulaa. Koulun toimintaan liittyviä perusteluja mainitaan 30 kertaa, ja niitä ovat juuri resurssipula, ahtaat tuntikehykset ja rajoittava byrokratia, suuret ryhmäkoot, opettajan riittämätön aika eriyttämiseen ja huomioimiseen muutenkin vaativassa työssä, liian vähäinen määrä opettajia ja S2-kurssien liian vähäinen tarjonta. Toiveita erilaisista tukitoimista ja lisäresursseista esitetään vastauksissa myös 30 kertaa, joista neljätoista on toiveita lisäresursseista suoraan suomen kielen opetukseen, kahdeksan reaaliaineissa tukemiseen ja kolme muissa oppiaineissa tukemiseen. Loput viisi toivetta kohdistuvat opetusjärjestelyjen kuten lukujärjestysuunnittelun kehittämiseen, lukioon valmistavan lukuvuoden mahdollistamiseen, ystävyysuhteissa tukemiseen, länsimaisen kulttuurin opettamiseen sekä tukituntien tekemiseen pakollisiksi. Kuvauksia jo tehdyistä tai suunnitelluista toimista ja tukikokeiluista mainitaan kymmenen kertaa, ja niissä kerrotaan, että henkilökohtaisia tukiresursseja on lisätty tai aiotaan lisätä, ryhmäkokoja on pienennetty ja S2-verkkokurssia hyödynnetty.

Kahden rehtorin ja kolmen opettajan vastauksissa, jotka olen erottanut ”Kyse on opiskelijan motivaatiosta” -kategoriaan, mainitaan ongelmina S2-opiskelijoiden heikko kielitaito ja vaikeudet reaaliaineiden ylioppilaskokeessa. Näiden ongelmien syinä mainitaan mm. S2-opiskelijoiden suuri määrä koulussa ja taipumus käyttää keskenään muuta kieltä kuin suomea, opiskelijoiden haluttomuus pyytää tai ottaa vastaan tukea sekä se, että opiskelijat eivät itse tajua puutteitaan suomen kielessä. Näissä vastauksissa ei mainita koulun toimintaan liittyviä perusteluja tai ehdotuksia, joiden avulla tilannetta voisi parantaa.

Tämän kysymyksen vastausaineiston perusteella ei voi juuri vetää johtopäätöksiä siitä, tuoko S2-kokelaiden määrän kasvu lukioissa esiin tietynlaisia tarpeita, sillä vastauksia niistä lukioista, joissa kokelaita on ollut enemmän, on niin vähän, että perustelut ovat yksittäisiä. Suomen kielen opetuksen resurssit, tukiopetusresurssit ja koulun tukistrategian tärkeys nousivat kuitenkin esiin sekä niiden lukioiden vastauksissa, joissa S2-kokelaita oli enemmän, että niiden lukioiden vastauksissa, joissa heitä oli vähemmän.

Rehtorien ja opettajien vastaukset jakautuivat sen sijaan määrällisesti melko tasan, ja vastausten sisällöistä voidaan nostaa esille joitakin eroavia päälinjoja. Suurimpana erona rehtorien ja opettajien vastausten välillä on opettajien huomattava monisanaisuus rehtoreihin verrattuna. Aihe tuntuu motivoineen erityisesti tukeen tyytyväisiä opettajia antamaan pidempiä vastauksia. Vastausten sisältöerona on, että

opettajat ovat maininneet enemmän ja yksityiskohtaisemmin koulun toimintaan liittyviä perusteluja mielipiteelleen tukitoimien riittävydestä sekä esittäneet enemmän konkreettisia kehittämissuhteita. Kaikkein selvimmän opettajien vastauksista näkyvä viesti on tarve saada enemmän resursseja nimenomaan suomen kielen opetukseen ja siinä tukemiseen. Opiskelijoiden taitoihin liittyvistä maininnoista nousevat opettajien vastauksissa selvimmän esiin opiskelijoiden suuret tasoerot, joiden koetaan vaikeuttavan opetusta, ja joihin toivotaan apua mm. eriyttämisestä ja pienryhmistä.

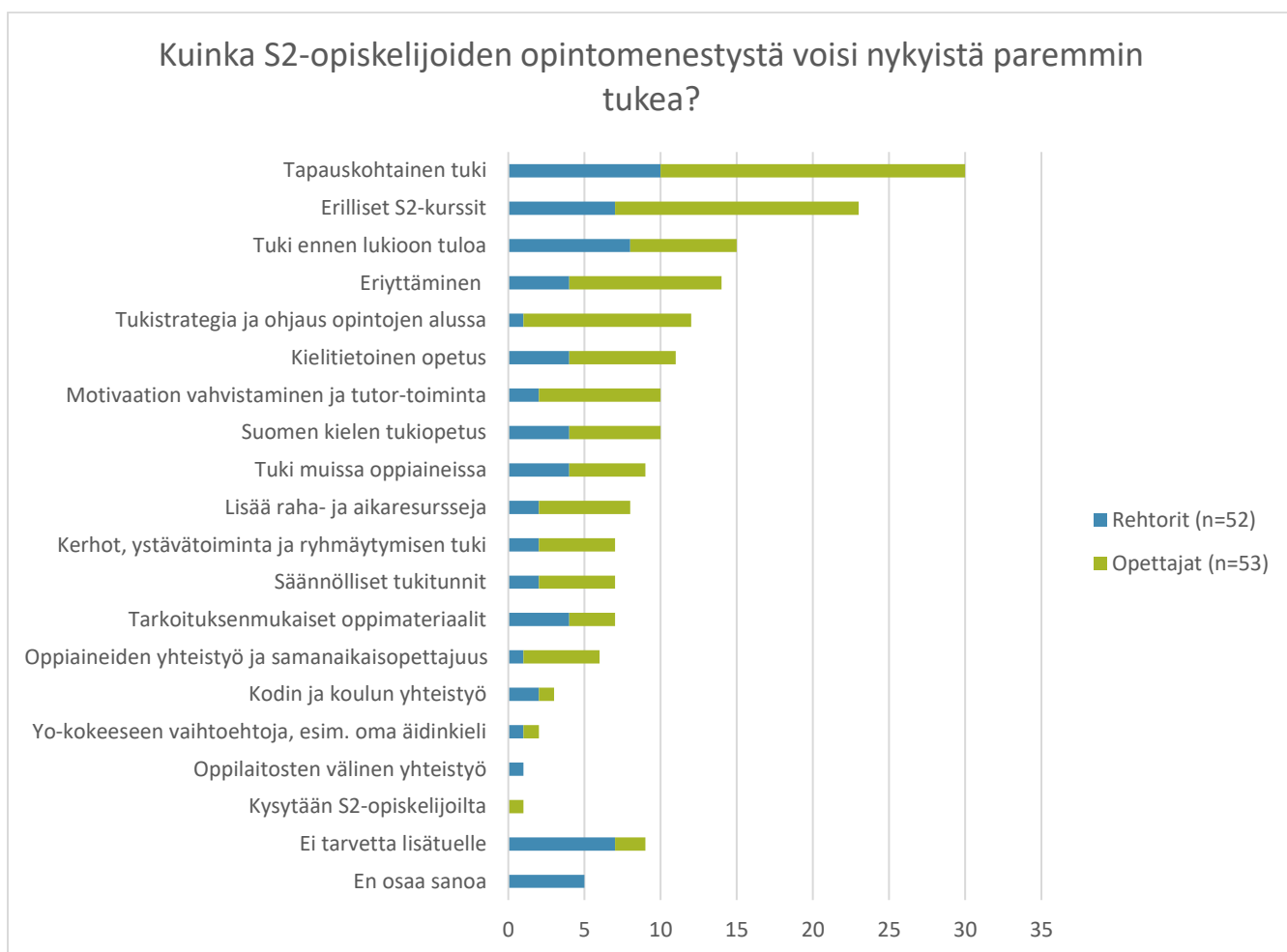
Rehtorien vastauksissa olevista perusteluista moni liittyy opiskelijoiden ominaisuuksiin, kuten määrään tai taitoihin. Vain muutama rehtori perustelee vastaustaan koulun toimintaan liittyvillä syillä, kuten ryhmäkoilla. Rehtorien vastauksissa ei mainita kertaakaan esimerkiksi koulun tukistrategiaa tai oppilaitoksen sisäistä yhteistyötä, joskin suomen kielen opettajien aktiivisuus asiassa mainitaan kerran. Nykytilanteeseen tyytymättömien rehtorien vastauksissa esiintyy myös enemmän sellaista koulun toiminnan kuvailua, joka kertoo, että lukiossa on kuitenkin jotakin yritetty tehdä, kuin tyytymättömien opettajien vastauksissa, joissa enemmän esitetään toiveita ja kuvaillaan nykyisten toimintamallien ongelmia. Tässä näkyy mielestäni erittäin selvästi rehtorin ja opettajien roolin ja vastuiden ero: opettajalla on vastuu omasta oppiaineestaan ja sen laadukkaasta opetuksesta, kun taas rehtori luotsaa koko lukiota, jolloin S2-aihe on hänen näkökulmastaan mittasuhteiltaan pienempi. Selvää on myös, että resurssit eivät ole kummankaan, opettajan eivätkä rehtorin, päätettävissä olevia asioita.

Seuraavaksi tarkastelen toista avointa kysymystä, jossa vastaajilta pyydettiin konkreettisia ehdotuksia tilanteen parantamiseen.

5.5.2 Rehtorien ja opettajien toiveita ja ehdotuksia S2-opiskelijoiden tukemiseen

Seuraavaksi tarkastelen saamiani avoimia vastauksia kysymykseen ”Kuinka S2-opiskelijoiden opintomenestystä voisi nykyistä paremmin tukea?” Tähän kysymykseen vastauksen antoi 105 vastaajaa, eli 91 prosenttia kyselyyn vastanneista ja 42 prosenttia koko Suomen lukioista, joissa on tarkasteluaikana ollut S2-kokelaita. Vastanneista 52 oli rehtoreita, 52 suomen kielen opettajia ja yksi erityisopettaja.

Pelkistin vastauksissa esiintyvät ehdotukset yksinkertaisiksi ilmaisuiksi ja ryhmittelin ne yläkategorioihin. Tämän kategorisoinnin olisi tietenkin voinut tehdä monella eri tavalla, ja lukija voi olla eri mieltä sen onnistuneisuudesta. Annoin kategorioiden määrän jäädä melko suureksi. Tavoitteenani oli yhdistää kaikki likimain samaa tarkoittavat eri sanoin kuvatut ehdotukset saman yläkäsitteen alle, mutta jättää yhdistämättä kaikki ne, jotka tarkoittivat mielestäni selkeästi eri asioita. Alla olevassa kuviossa 10 on esitettynä vastaajien ehdotukset tämän tavoitteen mukaan jaoteltuina.



KUVIO 10 Lukion rehtorien ja opettajien ehdotuksia S2-opiskelijoiden tukitoimiksi. Mainintoja avoimen kysymyksen vastauksissa.

Eniten mainintoja vastauksissa on kerännyt tapauskohtainen tuki. Tässä kategoriassa on 30 mainintaa, joissa on toivottu erityisopettajaa, yksityisopetusta, henkilökohtaista tukiopetusta sekä tapauskohtaista tukea oppimisvaikeuksiin tai opiskelutaitojen kartuttamiseen. Olen jättänyt omiksi kategorioikseen suomen kielen tukiopetuksen (10 mainintaa), tuen muissa oppiaineissa (9 mainintaa) ja säännölliset tukitunnit (7 mainintaa). Suomen kielen tukiopetuksen alla on ehdotuksia mm. täsmävasta kielioppi- ja kirjoittamisvaikeuksiin sekä kannustuksesta lukuharrastukseen. Muista oppiaineista erityisesti reaaliaineisiin ehdotetaan pienryhmiä, säännöllistä tukea ja tukikursseja sekä lisää aikaa kokeisiin. Reaalin lisäksi erikseen mainitaan ruotsi oppiaineena, johon kaivataan tukea. Säännöllisten tukituntien alla on ehdotettu viikoittaisia tai muuten toistuvia pienryhmätunteja tai läksykerhoja sekä opiskelijoiden velvoittamista osallistumaan niihin.

Kielitietoista opetusta on ehdotettu 11 kertaa, ja näissä ehdotuksissa kuuluu toive kaikkien opettajien kouluttamisesta kielitietoisiin toimintatapoihin ja kielitietoisuuden oivaltamiseen. Oppiaineiden yhteistyötä tai samanaikaisopettajuutta on ehdotettu kuusi kertaa.

Eriyttämistä sinänsä on ehdotettu ratkaisuksi 14 kertaa, mutta toki eriyttäminen ajatuksena sisältyy moniin muihinkin ehdotuksiin. Tarkoituksenmukaisia oppimateriaaleja on toivottu yhteensä seitsemän kertaa, ja ehdotuksissa on reaaliaineiden termejä avaavia sanastoja ja selkomateriaaleja, mutta myös suomen kielen sähköisiä materiaaleja ja kokonaisi verkkokursseja sekä S1-S2-yhdistelmäryhmälle soveltuvia opetusmateriaaleja. Materiaalitoiveissa mainitaan käytännönläheisyys ja arkikieli liian laajojen sisältöjen sijaan.

Erilliset S2-kurssit -kategorian alle asettuvia toimia on ehdotettu ratkaisuksi yhteensä 23 kertaa. Ehdotuksissa on toivottu kielikursseja lukion alkuun, riittävästi riittävän laajoja kurseja, jotka perustuvat S2-opetussuunnitelmaan ja vieraan kielen didaktiikkaan ja joita opettaa pätevä S2-opettaja, sekä ryhmäjakoja siten, että samalla S2-kurssilla ei olisi heikolla kielitaidolla varustettuja ja lähes äidinkielen taseisia suomen puhujia.

Viimeksi mainittu toive liittyy tietenkin läheisesti myös opintojen alussa annettavaan ohjaukseen. Kategoriaan ”Tukistrategia ja ohjaus opintojen alussa” olen kerännyt ehdotuksia opintojen alussa tehtävistä isommista linjauksista. Tähän kategoriaan kuuluvia ehdotuksia on 12, ja niihin kuuluu toisaalta koulun strategian kirkastamista, kuten erillisen vastuuhenkilön nimeäminen monikielisten opiskelijoiden asioihin, ja toisaalta yksittäiseen opiskelijaan liittyviä linjauksia, kuten opiskelijan ohjaaminen oikeaan oppimäärään tai takaisin valmistavaan koulutukseen, kielitaitotestit ja omaopettajärjestely.

Tukea ennen lukioon tuloa on ehdotettu 15 kertaa. Näissä ehdotuksissa toivotaan peruskoululta jämäkkyyttä opiskelijoiden ohjaamiseen heille sopivaan koulutukseen ja tarvittaessa valmentavaan koulutukseen ennen lukiota. Toivomuksia esitetään myös lyhyemmistä tehokursseista, jotka voisivat sijoittua joko yhdeksännen luokan keväälle tai kesäkaudelle. Useissa vastauksissa toivotaan, että lukioon tulevilla S2-opiskelijoilla olisi realistinen kuva työmäärästä, jonka lukio toisella kielellä opiskelevalle asettaa.

Kategoriaan ”Motivaation vahvistaminen ja tutor-toiminta” jaoteltuja ehdotuksia on kymmenen. Näissä pohditaan keinoja vahvistaa opiskelijan motivaatiota ja ymmärrystä kielitaidon tärkeydestä, konkreettisesti esimerkiksi saada opiskelijat paremmin osallistumaan tukitunneille. Ehdotettuja keinoja ovat mm. maahanmuuttotautainen alumni tai täysipäiväinen nuoriso-ohjaaja koululle tai koulun sisäinen tutor-toiminta, jossa vanhempi opiskelija auttaisi esimerkiksi läksyjen kanssa. Kodin ja kou-

lun yhteistyön vahvistamista ehdotetaan kolme kertaa, ja konkreettisenä toimenpiteenä mainitaan erilliset vanhempainillat toisella kielellä opiskelevien vanhemmille. ”Kerhot, ystävätoiminta ja ryhmäytymisen tuki” -kategorian alle taas on koottu ehdotuksia (7 mainintaa), jotka liittyvät opiskelijan sosiaalisten kontaktien vahvistamiseen suomea puhuvien kanssa. Tähän ehdotetaan kerhoja sekä toimintaa, jonka avulla maahanmuuttajaopiskelija saisi suomea puhuvia vapaaehtoisystäviä.

Kahdeksan ehdotusta koskee suoraan raha- tai aikaresurssien lisäämistä. Yksi rehtori ehdottaa ratkaisuksi oppilaitosten välistä yhteistyötä. Kahdessa vastauksessa on toivottu suoraan helpotusta ylioppilaskokeisiin, ja toisessa niistä toivotaan mahdollisuutta suorittaa oman äidinkielen ylioppilaskoe yleisimmissä maahanmuuttajien äidinkieliissä. Yksi opettaja ehdottaa oivaltavasti, että paremman ymmärryksen saamiseksi voisi haastatella S2-opiskelijoita.

Lähes kaikkiin kategorioihin on tullut vastauksia sekä rehtoreilta että opettajilta, joskin opettajat ovat vastanneet monisanaisemmin ja tehneet enemmän ehdotuksia. Kahden kategorian ehdotuksia on tullut enemmän rehtoreilta kuin opettajilta, ja ne ovat ”Tuki ennen lukioon tuloa” sekä ”Tarkoituksenmukaiset oppimateriaalit”. Rehtoreilta on tullut enemmän myös ”Ei tarvetta lisätuelle” tai ”En osaa sanoa” -kategorioihin kuuluvia vastauksia. Tästä voi päätellä, että asia tuntuu kokonaisuudessaan puhuttelevan vastanneita opettajia enemmän kuin rehtoreita. Tämä on luonnollista, sillä vastanneet opettajat ovat yhtä erityisopettajaa lukuun ottamatta nimenomaan suomen kielen opettajia, jolloin suomen kielessä tukeminen liittyy olennaisesti heidän omaan oppiaineeseensa ja erityisosaamiseensa, kun taas rehtoreiden kohdalla kyse on heidän laajan työnsä pienemmästä osasesta.

Vastauksissa on silmiinpistävää erityisesti tapauskohtaisen tuen saama mainintojen määrä (30). Näiden lisäksi hyvin suorasti henkilökohtaiseen ja tapauskohtaiseen tukeen liittyvät myös kategoriat ”Tukistrategia ja ohjaus lukion alussa”, ”Eriyttäminen”, ”Motivaation vahvistaminen ja tutor-toiminta”, ”Suomen kielen tukiopeetus”, ”Tuki muissa oppinaineissa”, ”Kerhot, ystävätoiminta ja ryhmäytymisen tuki” sekä ”Kodin ja koulun yhteistyö”. Yhteensä näihin yksilölliseen tukeen liittyviin aiheisiin on tullut 95 ehdotusta. Vastausten valossa näyttää siltä, että lukion opettajille ja rehtoreille S2-opiskelijoiden tukeminen näyttäytyy pitkälti tapauskohtaisena ongelmanratkaisuna, johon ei ole olemassa kaikkiin tilanteisiin soveltuvia toimintamalleja. Tämä tukee aiempaa tutkimusta siitä, että S2-opiskelijat ovat erittäin heterogeeninen ryhmä, johon harvoin voi soveltaa minkäänlaisia yleistäyksiä, ja että heidän opintomenestykseensä vaikuttavat monet seikat, kuten suvun lähtömaa, vanhempien koulutustausta, perheen sosioekonominen asema, maassaoloaika ja kielitaito, muiden muassa (ks. esim. Ansala, Hämäläinen & Sarvimäki 2014: 60–64; Harju-Luukkainen ym. 2014: 20–22; Malin & Kilpi-Jakonen 2020: 103–117). Toki monessa lukiossa opiskelijoita on

vielä vasta yksittäin ja kaksittain eri vuosiluokilla, jolloin kyse onkin yksittäistapauksista. Tämän kyselyn valossa vaikuttaa kuitenkin selvältä, että vaikka S2-lukiolaisten määrän kasvaessa tulee mahdolliseksi muodostaa suurempia ryhmiä, myös tapauskohtaiseen tukeen tullaan tarvitsemaan huomattavasti enemmän sekä raha- että aika-resursseja kuin tähän saakka.

Toinen vastauksista nouseva selkeä toive on suomen kielen opetuksen lisääminen ja tekeminen järjestelmälliseksi. Vastauksista kuuluu, että toisella kielellään opiskelevien suomen kielen opetukselle pitäisi antaa sille kuuluva arvo ja siihen tulisi suhtautua vakavasti, resursoida enemmän ja antaa opettajille mahdollisuus hoitaa työnsä hyvin. Mainitsemisen arvoista on, että yhdessäkään tämän kysymyksen 105 vastauksessa ei arvioitu ongelmien olevan jollakin tavalla ratkaisemattomia tai edes vaikeita ratkaista, vaan mainitut haasteet liittyivät aikapulaan, opettajapulaan, riittämättömyyden tunteeseen tai työläyteen. Näissä vastanneissa lukioissa näyttää siis vastauksen perusteella olevan kaikki työkalut S2-opiskelijoiden tukemiseen kohti parempaa opintomenestystä, jos vain resursseja asialle osoitettaisiin.

Nämä opettajien ja rehtorien kehitysehdotukset ovat suureksi osaksi linjassa kyselyn toteuttamisen jälkeen kertaalleen uudistettujen opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan henkilökohtainen ohjaus sekä oppimisen tuki lakiin perustuvina jokaiselle lukio-opiskelijalle kuuluvina oikeuksina. S2-opetuksen tavoite on opetussuunnitelman perusteiden mukaan saavuttaa sellainen suomen kielen taito, jolla pärjää jatko-opinnoissa ja työelämässä. Samaten kielitietoinen opetus mainitaan jokaiselle opettajalle kuuluvana asiana, ja yhteistyötä kotien kanssa edellytetään perheiden moninaisuus huomioiden. (OPH 2019a: 22–23, 27–30, 106.) Voidaankin todeta, että monissa asioissa vastanneet opettajat ja rehtorit toivovat vain pääsevänsä tekemään työtään lain vaatimilla tavoilla.

5.5.3 Opettajien ja rehtorien muita ajatuksia S2-lukiolaisten tukemisesta

Tässä alaluvussa tarkastelen lukioille tekemäni kyselyn (Liite 1) avointa kysymystä ”Muita ajatuksia aiheesta”. Tähän kysymykseen vastasi 33 vastaajaa eli 29 prosenttia kyselyyn vastanneista ja 13 prosenttia koko Suomen lukioista, joissa on tarkasteluvaiheena ollut S2-kokelaita. Vastanneista 9 oli rehtoreita ja 24 opettajia.

Tarkastelen myös tämän kysymyksen vastauksia sisällönanalyysin keinoin siten, että pelkistän vastauksissa mainitut asiat ja lajittelen ne yläkategorioihin. Erittelen seuraavaksi, millaisia asioita vastaajat mainitsivat.

Vastauksissa mainittiin kymmenen kertaa suoraan tai epäsuorasti asian tuoreus tai kova muutosvauhti. Vastauksissa kerrottiin S2-opiskelijoiden määrästä lukiossa. Sitä kuvattiin vähäiseksi, mutta myös valtavaksi. Samaten sitä kuvattiin lisääntyneeksi, mutta myös vähentyneeksi ja vuosittain vaihtelevaksi. Yksi opettaja mainitsi

erikseen, että on hyvä, että S2-opiskelijoiden määrä kasvaa myös lukioissa. S2-opetuksen ja tuen käytänteiden kerrottiin olevan vasta muotoutumassa, ja niitä kuvattiin sekaviksi ja organisoitumattomiksi. Kolme vastaajaa antoi palautetta, että kyselyn monivalintakysymyksiin, jotka käsittelivät lukion S2-opetuksen käytäntöjä ja oppimateriaalien käyttöä viime vuosina, olisi pitänyt voida valita useampi kuin yksi vaihtoehto, koska S2-opetuksen käytänteet ovat viime vuosinakin muuttuneet monta kertaa. Tämä on varmasti totta. Kyselyn monivalintakysymyksiä olen tarkastellut kandidaattitutkielmassani (Haimilahti 2018). En tarkastele niitä tässä tutkimuksessani.

Näihin avoimiin vastauksiin sisältyi kahdeksan muistutusta siitä, että S2-lukiolaiset myös menestyvät. Taas mainittiin joidenkin S2-opiskelijoiden hyvä kielitaito, mutta myös nuorten nopea oppimiskyky ja se, että monet kirivät lukion lopussa. Jotkut vastaajat kertoivat, että heidän lukioissaan S2-opiskelijat ovat yleensäkin menestyneet ja tukitoimet riittäneet eikä muutostarvetta ole. Eräs vastaaja kertoi erikseen, että lukiossa olleet S2-opiskelijat ovat läpäisseet ylioppilastutkinnon ja päässeet jatko-opintoihin. Muutaman kerran muistutettiin, että kaikki monikieliset opiskelijat eivät valitse S2-kursseja tai hakeudu valmentavaan opetukseen, vaikka näitä heille suositeltaisiin, ja eräs vastaaja muistutti, että joillekin monikielisille S1 on parempi vaihtoehto.

Osa vastaajista kuvaili koulun toimintatapoja tai tilannetta tarkemmin. Eräs vastaaja kertoi, että suuri osa kyseisen lukion opettajista pystyy neuvomaan monikielisiä opiskelijoita myös heidän äidinkielellään, sillä koulun monikieliset opiskelijat kuuluvat pitkälti samaan kieliryhmään. Muutama mainitsi, että kaikki monikieliset opiskelijat saavat valita oppimäärän itse, tai että tukitoimet valitaan tapauskohtaisesti. Suomen kielen opetuksesta kerrottiin, että tunneilla eriytetään ja käytetään omia materiaaleja S2-materiaalien lisäksi. Eräs opettaja muistutti, että S2-tunneilla vahvistetaan myös opiskelutaitoja ja motivaatiota, ei pelkästään suomen kielen taitoa. Eräs opettaja kertoi käyvänsä oma-aloitteisesti lisäkoulutuksissa.

Opettajien ja rehtorien antamia ehdotuksia S2-lukiolaisten tukemiseen käsiteltiin edellisessä alaluvussa 5.5.2. Tähän vapaan sanan kysymykseen tuli kuitenkin myös muutama toiminta- tai parannusehdotus (10 mainintaa). S2-kurssille vaadittiin pätevää opettajaa, jolla on oltava vankat suomen kielen opinnot, ja S2-kurssin opetusta vaikeuttavat tasoerot nostettiin esiin. Eräs vastaaja toivoi, että S2-opiskelijoista voitaisiin muodostaa oma ryhmänsä, joka olisi tukena koko lukion ajan. Kaksi toivomusta esitettiin muidenkin opettajien kielitietoisuuden lisääntymisestä kouluissa. Yksi vastaaja poikkesi yleisesti lisäresursseja toivovasta linjasta ehdotuksellaan, ettei kielitaitovaatimuksia lievennetä eikä maahanmuuttajaopiskelijoihin resursoida enempää.

Opettajien turhautumisen ilmauksia oli vastauksissa kuusi. Talkootyö ja riittämättömät voimavarat mainittiin, samoin syyllisyys ja harmi siitä, kun näkee, että suoriutumisen estää kielitaito. Myös oppikirjojen kehnous sai yhden maininnan. Neljä

kertaa mainittiin lukion vaatima kova työmäärä toisella kielellään opiskelevalle, ja eräs vastaaja muistutti, että tukiopetus on ylimääräistä työtä myös opiskelijalle.

Suoria vetoamuksia resurssien lisäämiseksi oli tämän kysymyksen vastausten joukossa seitsemän. Vastaajat kertoivat, että rahaa ei ole eikä sitä ole helppo saada, jos S2-opiskelijoita on lukiossa vain vähän, ja että valtion tulisi resursoida asiaan, sillä kuntien resurssit eivät riitä. Mainittiin, että tarvitaan tehokasta opetuksen kehittämistä ja että kielitietoiseen opetukseen resursoimisesta ollaan tällä hetkellä vielä kaukana. Epäsuoremmin apua pyydettiin myös niissä 4 maininnassa, jotka käsittelivät yhteiskunnallista vastuuta tai tasavertaisuutta. Vastaajat olivat huolissaan S2-kokelaiden heikommista ylioppilasarvosanoista ja mahdollisuuksista päästä jatko-opintoihin. S2-lukiolaisten tukemisen nähtiin edistävän nuorten maahanmuuttajien integroitumista ja vähentävän syrjäytymistä. Eräs vastaaja näki S2-lukiolaisten usein unohtuvan, kun tutkimusnäkökulma on peruskoulun S2-oppilaissa.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1 Koonti tutkimusasetelmasta

Tässä tutkimuksessani olen tarkastellut S2-lukiolaisten menestymistä suomen kielen, matematiikan, reaaliaineiden ja vieraiden kielten ylioppilaskokeissa sekä lukion rehtorien ja opettajien käsityksiä S2-lukiolaisten tukitoimien nykytilasta ja kehittämistarpeista. Yhdistän tutkimuksessani määrällistä ja laadullista tutkimusta. Tutkimuskysymykseni olivat seuraavat:

1. a) Onko S2-kokelaiden suomen kielen arvosanan ja matematiikan, reaaliaineiden ja vieraiden kielten arvosanojen välillä tilastollista riippuvuutta, kun tarkastellaan koko S2-kokelasjoukkoa tutkintokerroilla 2014S–2017S?
b) Onko S1-kokelailla oppiaineiden arvosanojen välillä vastaavaa riippuvuutta, ja kumman ryhmän arvosanojen välinen riippuvuus on vahvempaa?
2. Mitä reaaliaineita S2-kokelaat ovat tarkasteluajavälillä valinneet, ja missä reaaliaineissa he ovat menestyneet parhaiten?
3. Onko S2-kokelaiden ja S1-kokelaiden menestymisessä eri oppiaineiden ylioppilaskokeissa eroa, kun tarkastellaan koko kokelasjoukkoa tutkintokerroilla 2014S–2017S? Missä ovat suurimmat poikkeamat odotuksenmukaisista arvosanoista?
4. Kuinka lukioiden rehtorit ja opettajat kokevat S2-opiskelijoiden tukitoimien riittävän, ja millaisia tukitoimia he ehdottavat?

Ensimmäinen, toinen ja kolmas tutkimuskysymys ovat määrällisiä, ja neljäs tutkimuskysymys on laadullinen. Tutkimuksen tarkastelu-aika on vuoden 2014 syksyn ylioppilastutkinnosta vuoden 2017 syksyn ylioppilastutkintoon, eli yhteensä seitsemän tutkintokertaa. Tilastoaineistonani ovat YTL:n arvosanataulukot (YTL 2020a), joissa on saatavilla kaikkien tuona aikana ylioppilastutkintoon osallistuneiden, tutkinnon hyväksytysti suorittaneiden arvosanatiedot. Laadullisena aineistonani on joukko avoimia vastauksia kyselytutkimukseen (Liite 1), jonka lähetin vuonna 2017 kaikille niille Suomen lukioille, joissa on arvosanatilaston mukaan ollut S2-kokelaita tutkimuksen tarkastelu-aikana.

Tutkimukseni on kokonaistutkimus. Tutkittavana oppilasjoukkona ovat kaikki tarkastelu-aikana ylioppilaskokeisiin osallistuneet, yo-tutkinnon hyväksytysti suorittaneet S2- ja S1-kokelaat³⁶. Näitä S2-kokelaita on 2612 ja S1-kokelaita 85582. Tutkittavana lukiojoukkona ovat kaikki ne lukiot Suomessa, joissa on tarkastelu-aikana ollut S2-ylioppilaskokeen suorittajia, jotka ovat suorittaneet yo-tutkinnon hyväksytysti. Näitä lukioita on Suomessa 251. (YTL 2020a.) Sain kyselytutkimukseeni vastaukset 115 lukion osalta, eli vastausprosentti oli 46.

6.2 Koonti ja johtopäätökset tilastoanalyysistä

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä käytin analyysimetodina Spearmanin järjestyskorrelaatioanalyysia. Rajasin ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysiin mukaan vain ne tutkintokerrat, jolloin kokelas on suorittanut kaikki kokeensa hyväksytysti (S2 n=2464 ja S1 n=84090). Tarkastelin korrelaatiota kahdenvälisesti kaikkien seuraavien yksittäisen opiskelijan saman tutkintokerran yo-koe-arvosanojen välillä: suomen kielen arvosanan, lyhyen tai pitkän matematiikan arvosanan, reaalikokeiden arvosanojen keskiarvon ja vieraan kielen arvosanojen keskiarvon.

Tutkimuskysymyksen 1 nollahypoteesi oli, ettei riippuvuutta yksittäisen opiskelijan arvosanojen väliltä löydy. Vastahypoteesini oli, että suomen kielen ja muiden arvosanojen välillä on riippuvuus, ja että korrelaatio on positiivinen. Spearmanin järjes-

³⁶ S2-kokelailla tarkoitan niitä kokelaita, jotka ovat suorittaneet äidinkielen ja kirjallisuuden yo-kokeenaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän kokeen. S1-kokelailla tarkoitan niitä kokelaita, jotka ovat suorittaneet suomen kielen ja kirjallisuus -oppimäärän kokeen. Muiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärien ylioppilaskokeen suorittaneet eivät ole mukana tässä tutkimuksessa.

Mukana eivät ole myöskään ne ylioppilaskoesuoritukset tarkastelu-aikana, joiden suorittaja ei ole samalla tutkintokerralla suorittanut lainkaan äidinkielen ja kirjallisuuden koetta, sillä heidän osaltaan ei ole YTL:n tilaston (YTL 2020a) perusteella mahdollista tietää, minkä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän kokeen he ovat suorittaneet. Siten tutkinnon hajauttaneiden osalta mukana ovat vain ne koesuoritukset, jotka on suoritettu samalla tutkintokerralla kuin äidinkielen ja kirjallisuuden koe.

tyskorrelaatioanalyysin perusteella kaikkien tarkasteltujen saman opiskelijan arvosanojen välillä on positiivista riippuvuutta ($p < 0,001$), joten vastahypoteesi jää voimaan. On kuitenkin muistettava, ettei korrelaatio tarkoita syy- ja seuraussuhdetta, vaan kahdessa tai useammassa eri oppiaineessa menestymiseen voivat vaikuttaa yhteiset taustatekijät, jotka tukevat yleistä koulumenestystä.

Arvosanojen välisissä riippuvuuksissa on kiinnostavia eroja sekä tarkasteltujen arvosanaparien välillä että S2- ja S1-kokelasjoukkojen välillä. Suurin korrelaatio ei S2-kokelailla kuitenkaan ole suomen kielen ja muiden arvosanojen välillä.

S2-kokelailla korrelaatio on ylivoimaisesti suurinta pitkän matematiikan arvosanan ja reaaliaineiden keskiarvon välillä (korrelaation selitysaste 39,7 prosenttia). Minäkään muun kahden arvosanan välillä ei ole lähellekään näin vahvaa yhteyttä. Tämä aluksi hämmentävän vahva yhteys selittyy ainakin osin toisen tutkimuskysymyksen analyysivaiheessa, kun huomataan, että pitkän matematiikan valinneet S2-kokelaat kirjoittavat reaaliaineina useimmiten kemiaa, fysiikkaa ja biologiaa. Samat taustatekijät, jotka tukevat näiden opiskelijoiden menestymistä matematiikassa, tukevat todennäköisesti myös matemaattisissa reaaliaineissa menestymistä. Tämän selityksen puolesta puhuu myös se, että lyhyen matematiikan arvosanan ja reaaliaineiden keskiarvon välillä ei ole erityisen vahvaa korrelaatiota (selitysaste 13 prosenttia).

Olisin odottanut vahvimman yhteyden S2-kokelailla löytyvän suomen kielen ja reaaliaineiden väliltä, mutta sieltä löytyi vasta toiseksi vahvin yhteys. Korrelaatioanalyysin mukaan suomen kielen arvosana selittää reaalikokeiden keskiarvoa 18,5 prosentilla. Kaikkien muiden S2-kokelaiden arvosanaparien välillä korrelaation selitysaste jääkin alle 15 prosentin. Suomen kieli selittää S2-kokelailla 14,4 prosenttia lyhyen matematiikan arvosanasta, 11,2 prosenttia vieraiden kielten arvosanasta ja 9 prosenttia pitkän matematiikan arvosanasta. Tämän analyysin perusteella vaikuttaa siltä, että S2-kokelailla opetuskielen taidon merkitys on suurin reaaliaineissa ja lyhyessä matematiikassa, mutta pienempi vieraissa kielissä ja kaikkein vähäisin pitkässä matematiikassa. Tässä on huomionarvoinen havainto se, että lyhyt matematiikka on riippuvaisempi opetuskielen taidosta kuin pitkä matematiikka. Sanallisten tehtävien tiedetään toki vaativan opetuskielen taitoja (OPH 2019a: 22–23; 221–222; Harju-Luukkainen ym. 2014; 23–26), mutta tämä ei välttämättä tarkoita sitä, että lyhyt matematiikka olisi kielellisesti vaativampi kuin pitkä matematiikka. Voi myös olla, että pitkässä matematiikassa menestymiseen vaikuttavat niin voimakkaasti eri taustatekijät kuin suomen kielessä menestymiseen, että korrelaatio jää sen tähden pieneksi.

Vieraiden kielten keskiarvo korreloi S2-kokelailla vain matalasti muiden arvosanojen kanssa (korrelaation selitysaste kaikilla arvosanapareilla alle 15 prosenttia). Myös vieraissa kielissä menestymiseen saattavat siis S2-kokelailla vaikuttaa osin eri taustatekijät kuin muissa oppiaineissa menestymiseen.

Yllättäviksi tulokset muuttuvat, kun niitä verrataan vertailuryhmän, S1-kokelaisten (n=84090) tuloksiin. Myös S1-kokelailla kaikkien saman kokelaan vertailtavien arvosanaparien välillä on positiivista korrelaatiota. Kuitenkin S1-kokelailla suomen kielen arvosana korreloi vahvemmin muiden oppiaineiden arvosanojen kanssa kuin S2-kokelailla. Järjestyskorrelaatioanalyysin perusteella suomen kielen arvosana selittää S1-kokelaisten reaaliaineiden keskiarvosta 37,2 prosenttia, vieraiden kielten keskiarvosta 17,6 prosenttia, lyhyen matematiikan arvosanasta 16 prosenttia ja pitkän matematiikan arvosanasta 14,4 prosenttia. Toisin sanoen äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanalla näyttää olevan suurempi vaikutus yleiseen koulumenestykseen äidinkiellellään opiskelevilla niillä, jotka ovat suorittaneet suomi toisena kielenä ja kirjallisuus-kokeen. Kaiken kaikkiaan S1-kokelaisten arvosanojen väliset yhteydet tuntuvat sopivan yhteen aiemman tutkimuksen (esim. Cummins 2000: 37, 173–200; Collier & Thomas 2007: 333–348; Lightbown & Spada 2006: 186; Saario 2012), omien kokemusteni ja arkijärjen kanssa, mutta S2-opiskelijoiden tulokset herättävät kysymyksiä.

Vieraiden kielten osalta ero on taustateorian pohjalta ymmärrettävissä. Vieraan kielen opiskelussa äidinkielen hallinnalla tiedetään olevan suuri merkitys (esim. Cummings 2000: 37, 173–200; Collier & Thomas 2007: 333–348; Lightbown & Spada 2006, 186), mutta monikielisillä S2-opiskelijoilla suomi on opetuskieli, ei äidinkieli. Tämä voi osaltaan selittää sitä, ettei suomen kielen vaikutus heillä ole yhtä suuri kuin yksikielisillä vieraan kielen opiskelijoilla. Monikieliset eivät välttämättä tarvitse opetuskielen taitoa vieraan kielen oppimisessa yhtä paljon kuin yksikieliset tarvitsevat äidinkielen taitoa, sillä he voivat muodostaa yhteyksiä ja havaita samankaltaisuuksia suoraan aiemmin osaamiensa kielten pohjalta ilman, että välissä on aina käytettävä opetuskieltä asian ymmärtämiseen. Monikielisten kielenoppimisen strategiat ovat erilaisia ja heidän metakielelliset taitonsa ovat monipuolisempia kuin yksikielisillä (Herdina & Jessner 2002: 129–131). Lisäksi tiedetään, että kielenoppiminen on paljon enemmän kuin kognitiivinen prosessi. Kielenoppimista ajatellaan nykyään ennen kaikkea pyrkimyksenä päästä osalliseksi yhteisön sosiaaliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen (Block 2003; Lantolf & Thorne 2006). Tästä näkökulmasta ajatellen opiskelijalla, jolle yhteisön valtakieli on toinen kieli, voi olla kovempi motivaatio muidenkin kielten oppimiseen kuin opiskelijalla, jonka äidinkieli on yhteisön valtakieli. Kielivähemmistöön kuuluva on lapsesta asti elänyt todeksi sitä, että kielenoppiminen avaa mahdollisuuksia ymmärtää ja tulla ymmärretyksi. Monikielisten kielenoppimista ei ymmärretä vielä täysin, enkä syvenny siihen tässä tutkimuksessani, mutta joka tapauksessa tiedetään, että heidän osaltaan kielenoppiminen on erilainen prosessi kuin yksikielisten vieraan kielen oppiminen (Grosjean 1989, 7; Herdina & Jessner 2000: 92–95; Herdina & Jessner 2002, 129–131).

Myös sekä lyhyessä että pitkässä matematiikassa suomen kielen arvosanan vaikutus on suurempi S1- kuin S2-kokelailla. Myös S1-kokelailla lyhyt matematiikka korreloi enemmän suomen kielen arvosanan kanssa kuin pitkä matematiikka, eli heilläkin äidinkielen arvosanan vaikutus ei ole yhtä suuri pitkässä kuin lyhyessä matematiikassa. Tämä vahvistaa ajatusta lyhyen matematiikan kielellisemmästä luonteesta ja siitä, että pitkässä matematiikassa menestymiseen johtavat taustatekijät ovat osin erilaisia kuin ne, jotka johtavat hyviin arvosanoihin äidinkielessä.

Reaalikokeiden keskiarvosta äidinkielen ja kirjallisuuden arvosana selittää S1-kokelailla peräti 37,2 prosenttia. Tämä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan reaaliaineissa menestyminen vaatii monipuolisia kielellisiä resursseja, jotta opiskelija voi ymmärtää, sisäistää ja yhdistellä sisältöjä sekä osoittaa osaamisensa essevastauksissa, jotka nekin vaativat tekstin tuottamisen ja sisältöjen jäsentelemisen taitoja (Saario 2012: 238; Paldanius 2020: 53–67). Kysymys kuuluu, miksei näillä taidoilla siis olisi yhtä suurta merkitystä S2-opiskelijoille heidän opiskellessaan reaaliaineita. Varmasti on. Osan tästä heikosta yhteydestä selittää se, että pitkää matematiikkaa opiskelevat S2-kokelaat valitsevat useimmiten myös matemaattisia reaaliaineita, mikä käy ilmi toisen tutkimuskysymyksen analyysistä. Matematiikassa menestymisen taustatekijät vaikuttavat siten myös heidän reaaliaineissa menestymiseensä. On kuitenkin muistettava myös, että S2-oppimäärän arvosana ei ole sama asia kuin suomen kielen taito, eikä se ole sama asia kuin luetun ymmärtämisen taidot ja kirjoittamisen taidot. Suomen kielen osaamisen vaikutus reaaliaineissa voi olla suuri (ja on), vaikka selvää yhteyttä S2-arvosanaan ei olisikaan. Tulos saa pohtimaan, opitaanko S2-oppimäärän mukaisessa opetuksessa riittävästi niitä taitoja, joita reaaliaineiden opiskelussa tarvitaan. Tämä kysymys nousee uudelleen esiin kolmannen tutkimuskysymyksen analyysissä, kun tarkastelen S2-kokelaiden arvosanajakaumia eri oppiaineissa. Se nousee esiin myös neljännen tutkimuskysymyksen analyysissä, jossa äänten pääsevät lukiodien rehtorit ja opettajat.

Toinen tutkimuskysymys on kevyt tilastojen tarkastelu eikä sisällä varsinaista tilastollista analyysia. Kokosin arvosanatilastosta (YTL 2020a) tiedot siitä, minkä reaaliaineiden kokeisiin S2- ja S1-kokelaat ovat tarkasteluaikana osallistuneet ja millaisia arvosanoja he ovat niistä keskimäärin saaneet. Tutkinnon hyväksytysti suorittaneiden S2-kokelaiden reaalikoesuorituksia on tarkasteluaikavälillä yhteensä 3815 ja S1-kokelaiden suorituksia 151553 ja ne jakautuvat kahdentoista reaaliaineen välille.

Tarkastelun perusteella näyttää siltä, että kummassakin ryhmässä suositaan pääpiirteittäin samoja reaaliaineita. Terveystieto on suosituin kummassakin ryhmässä ja katsomusaineet vähiten suosittuja. Kuitenkin, kun tarkastellaan erikseen pitkän matematiikan kirjoittaneiden valintoja, huomataan eroa ryhmien valintojen välillä. Sekä S2- että S1-kokelaista pitkän matematiikan kirjoittaneet osallistuvat eniten fysiikan, kemian ja biologian kokeisiin, mutta S2-kokelailla tämä korostuu erityisesti. Pitkän

matematiikan kirjoittaneiden S2-kokelaiden kaikista reaaliokesuorituksista 73,3 prosenttia on kemian, fysiikan tai biologian koesuorituksia. S1-kokelailla vastaava luku on 60,6 prosenttia. Tämä sopii hyvin yhteen toisten tämän tutkimuksen havaintojen sekä taustateorian kanssa. Matemaattisten reaaliaineiden suosio selittää osaltaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissä havaittua vahvaa korrelaatiota S2-kokelaiden pitkän matematiikan ja reaaliaineiden arvosanojen välillä. Toisaalta se selittää myös reaaliaineiden ja suomen kielen arvosanan heikompaa korrelaatiota S2-kokelailla.

Taustateorian valossa on ymmärrettävää, että matemaattisesti suuntautuneet S2-kokelaat valitsevat näitä matemaattisempia reaaliaineita, sillä juuri reaaliaineet tiedetään kielellisesti vaativiksi (Saario 2012: 238; Paldanius 2020: 53–67). Koska näyttää siltä, että pitkässä matematiikassa menestymiseen vaikuttavat osin eri taustatekijät kuin suomen kielessä menestymiseen, matemaattisesti suuntautuneet S2-kokelaat voivat ikään kuin kiertää reaaliaineissa mahdollisuuksiaan heikentäviä kielellisiä taustatekijöitä valitsemalla reaaliaineita, joissa voivat pärjätä samojen taustatekijöiden avulla kuin matematiikassa ja samalla keskittyä vahvuuksiinsa.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä vertasin toisiinsa S2- ja S1-kokelaiden arvosanjakaumia pitkässä ja lyhyessä matematiikassa, reaaliaineissa, vieraissa kielissä ja suomen kielessä. Reaaliaineista ja vieraista kielistä tarkastelussa oli kokelaan saman tutkintokerran arvosanojen keskiarvo. Nollahypoteesina oli, ettei arvosanjakaumissa S2- ja S1-kokelaiden välillä ole mitään eroa. Vastahypoteesini oli, että eroa on, ja että S2-kokelaat saavat heikompia arvosanoja kuin S1-kokelaat.

Hypoteesini kolmannen tutkimuskysymyksen osalta osoittautuivat jokseenkin oikeaksi. Khiin neliö -testin perusteella voidaan sanoa, että eroa on ja se on erittäin merkitsevä ($p < 0,001$). S2-kokelaat saavat heikompia arvosanoja kuin S1-kokelaat kaikissa niissä oppiaineissa, joissa he kirjoittavat saman yo-kokeen kuin nämä. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -kokeessa S2-kokelaat sen sijaan saavat joukkona parempia arvosanoja kuin S1-kokelaat omassa suomen kielen ja kirjallisuuden kokeessaan.

Suurimmat erot S2-kokelaiden odotettujen ja toteutuneiden arvosanojen välillä ovat reaaliaineissa ja lyhyessä matematiikassa. Reaaliaineissa S2-kokelaiden keskimääräinen arvosana tutkimuksen tarkasteluaikana on 3,42, kun se S1-kokelailla on 4,38. Lyhyessä matematiikassa S2-kokelaiden keskimääräinen arvosana on 3,16, kun se S1-kokelailla on 4,12. Nämä ovat myös luvun 5.2 korrelaatioanalyysin perusteella ne oppiaineet, joissa suomen kielen arvosanan vaikutus S2-kokelailla on kaikkein suurin (vaikkakaan ei yhtä suuri kuin S1-kokelailla).

Edellä on jo todettu, että reaaliaineissa käsitellään laajoja tekstisisältöjä ja tarvitaan luetun ja kuullun ymmärtämisen sekä tekstin tuottamisen taitoja, käsitteiden ymmärtämistä ja syvällistä pohdintaa opiskelukielellä (Paldanius 2020: 53–67; Saario

2012: 238). Lyhyt matematiikka sisältää paljon sanallisia tehtäviä ja abstraktia matemaattista termistöä, joiden ymmärtämiseen tarvitaan näitä samoja taitoja (OPH 2019a: 22–23; 221–222; Harju-Luukkainen ym. 2014; 23–26). Siten on helppo ymmärtää, että toisella kielellä opiskelevat eivät keskimäärin yllä äidinkielisten opiskelijoiden suoriin näissä aineissa.

Huomattavimmat erot S2- ja S1-kokelaiden reaaliaineiden ja matematiikan arvosanjakaumissa ovat arvosanan A kohdalla, jota S2-kokelaat ovat saaneet paljon odotettua suurempia määriä. Sekä reaaliaineissa että lyhyessä ja pitkässä matematiikassa S2-kokelaat ovat saaneet määrällisesti kaikkein eniten juuri arvosanaa A. Hylätyn arvosanan I todellista määrää en saa tässä tutkimuksessa selville, sillä tutkimusaineistossa (YTL 2020a) ja siten tutkimuksessani ovat mukana vain ylioppilastutkinnon hyväksytysti suorittaneet kokelaat. Arvosanan A suuri frekvenssi reaaliaineissa sekä lyhyessä ja pitkässä matematiikassa antaa kuitenkin viitteitä siitä, että hylättyjä ylioppilastutkintoa koettaneita S2-kokelaita on ollut tutkimuksen tarkasteluajana runsaasti. Myös aiemmat tutkimukset osoittavat, etteivät läheskään kaikki lukion aloittaneet monikieliset saa lukiota päätökseen (Portin 2017: 20–26).

Pitkä matematiikka on tapauksena erityinen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen korrelaatioanalyysin perusteella suomen kielen arvosanalla on kaikkein heikoin yhteys juuri pitkän matematiikan arvosanaan. Kolmannen tutkimuskysymyksen arvosanjakaumien vertailu osoittaa, että pitkässä matematiikassa S2- ja S1-kokelaiden väliset erot ovat huomattavasti pienemmät kuin lyhyessä matematiikassa tai reaaliaineissa, joiden yhteys äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanaan on suurempi. Pitkässä matematiikassa S2-kokelaiden keskimääräinen arvosana tutkimuksen tarkasteluajana on 4,03, kun se S1-kokelailta on 4,67. Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaisi siis siltä, ettei toisella kielellä opiskeleminen ole aivan yhtä suuri haittatekijä pitkässä matematiikassa kuin lyhyessä matematiikassa tai reaaliaineissa.

Voi kuvitella, että S2-kokelaita ohjataan lukion alussa ”helpompaan” lyhyeen oppimäärään matematiikassa, jotta monikielisille muutenkin hyvin työläs lukio ei muodostuisi liian vaikeaksi. Tämän tutkimuksen tulokset antavat kuitenkin viitteitä siihen suuntaan, että lyhyessä matematiikassa menestyminen olisi enemmän yhteydessä opetuskielen hallintaan kuin pitkässä matematiikassa menestyminen. Tähän viittaavat sekä se, että lyhyen matematiikan arvosanalla on vahvempi yhteys suomen kielen arvosanaan, että se, että pitkässä matematiikassa S2-kokelaat pääsevät lähemmäs S1-kokelaiden arvosanojen tasoa kuin lyhyessä matematiikassa. Pienemmälle tasoerolle pitkässä matematiikassa on toki varmasti paljon muitakin syitä kuin se, että opetuskielen vaikutus siinä vaikuttaa vähäisemmältä, ja on selvää, että aihe vaatii lisätutkimusta niin kielenoppimisen kuin matematiikankin näkökulmasta.

Pienimmät erot S2- ja S1-kokelaiden arvosanjakaumien välillä ovat vieraisissa kielissä. S2-kokelaiden keskimääräinen vieraiden kielten arvosana tarkasteluajana

on 4,12, kun S1-kokelailla se on 4,38. Vieraat kielet myös korreloivat S2-kokelailla kaikkein vähiten muiden oppiaineiden kanssa. Toisin sanoen S2-kokelaat pääsevät vieraissa kielissä lähemmäs S1-kokelaiden tasoa kuin reaaliaineissa tai lyhyessä tai pitkässä matematiikassa, eikä menestys vieraissa kielissä ole kovin suurella yhteydessä opetuskielessä tai muissa oppiaineissa menestymiseen. Vieraiden kielten arvosanat näyttävät monikielisillä S2-kokelailla noudattavan omaa logiikkaansa. Niissäkään he eivät kuitenkaan aivan saavuta S1-kokelaiden arvosanojen tasoa.

Monikielisyys tuo myös etuja vieraiden kielten oppimiseen. Monikielisellä nuorella voi olla varhain opittuja kielenoppimisen metodeja sekä metalingvististä tietoisuutta, jotka auttavat kolmannen kielen oppimisessa (ks. esim. Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2020; Herdina & Jessner 2002: 129–131). Kielenopetus suomalaisissa lukioissa tapahtuu kuitenkin pääosin suomen kielellä. Aineistot ja tehtävänannot ovat usein opiskeltavalla kielellä, mutta esimerkiksi kielioppiasiat selitetään useimmiten suomeksi suomenkielisiä kieliopin termejä käyttäen. Sanasto-osuudet pohjautuvat suomenkielisiin vastineisiin, jolloin suomea äidinkielenään puhuvilla on etumatka heidän ymmärtäessään vastinesanat heti joitakin harvinaisia erikoistermejä lukuun ottamatta. Toisella kielellä opiskeleva joutuu monen sanan kohdalla opettelemaan sekä suomenkielisen vastineen että opiskelukielisen sanan. Toisaalta kielenoppimisen strategiat voivat olla monikielisillä myös aivan erilaisia, eikä oppiminen välttämättä tapahdu aina opetuskielen kautta. Kolmannen kielen opiskelu toisella kielellä on monimutkainen sosiaalinen, yhteisöllinen ja kognitiivinen prosessi, jossa oppimiseen vaikuttavia tekijöitä on paljon enemmän kuin mihin tässä tutkimuksessani pääsen pureutumaan (esim. Bild & Swain 1989; Block 2003; Klein 1995; Lantolf & Thorne 2006; Sanz 2000; Valencia & Cenoz 1992).

Jäljellä ovat vielä arvosanjakaumien vertailun tulokset suomen kielessä. Ainoa oppiaine, jossa S2-kokelaat saavat joukkona hieman parempia arvosanoja kuin S1-kokelaat, on äidinkieli ja kirjallisuus, jossa S2-kokelaat kirjoittavat suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -kokeen ja S1-kokelaat suomen kieli ja kirjallisuus -kokeen. S2-kokelaiden keskimääräinen arvosana äidinkielen ja kirjallisuuden kokeesta tutkimuksen tarkasteluajana on 4,46, kun S1-kokelailla keskimääräinen arvosana on 4,24. Kolmannen tutkimuskysymyksen analyysi osoittaa, että S2-kokelaat saavat enemmän korkeita arvosanoja ja vähemmän matalia arvosanoja kuin S1-kokelaat, ja ero on merkitsevä ($p < 0,001$).

Tästä huolimatta ensimmäisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen analyysit ovat osoittaneet, että S2-kokelaat jäävät kaikkein eniten jälkeen S1-kokelaista juuri niissä oppiaineissa, joissa yhteys suomen kielen arvosanaan on suurempi, eli reaaliaineissa ja lyhyessä matematiikassa, ja pääsevät lähemmäs S1-kokelaiden arvosanoja niissä oppiaineissa, joissa suomen kielen arvosanan vaikutus on pienempi, eli pitkässä

matematiikassa ja vieraissa kielissä. Toisin sanoen he saavat joukkona hyviä arvosanoja sekä suomen kielessä että vieraissa kielissä ja pitkässä matematiikassa, mutta tämä menestyminen ei ehkä johdu samoista taustatekijöistä, koska oppiaineiden arvosanat eivät korreloi keskenään. Reaaliaineissa ja lyhyessä matematiikassa, joiden arvosanat korreloivat enemmän suomen kielen arvosanan kanssa, he menestyvät joukkona huomattavasti heikommin.

Lopulta tämäkin tutkimustulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Tutkijat ovat jo vuosia sitten nostaneet esiin huolen siitä, antaako perusopetus S2-oppilaille riittäviä akateemisia valmiuksia (Harju-Luukkainen ym. 2014, 99–103), siitäkin huolimatta, että lapset ja nuoret näyttävät suoriutuvan sen tavoitteista kohtalaisen hyvin (Kuukka & Metsämuuronen 2016: 4–6). Kaksi vuotta sitten julkaistussa Karvin arviointiraportissa (Airas ym. 2019) nostetaan esiin vakava huoli siitä, turvaako lukionkaan S2-opetus korkeakoulukelpoisuutta ja mahdollisuuksia jatko-opintoihin. Arviointiryhmä joutui toteamaan, ettei akateeminen kielitaito kehity S2-opetuksessa tarpeen vaatimalla tavalla, ja että monilta monikielisiltä opiskelijoilta S2-oppimäärä vie mahdollisuudet tulevaisuuden akateemiselle jatkokoulutukselle. Arviointiryhmä nostaa esiin perusteellisen, tapauskohtaisen harkinnan lapsen tai nuoren oppimäärää valittaessa sekä S2-opetuksen resurssit. (Airas ym. 2019: 72–76.) Molemmat asiat nousivat esiin myös neljännen tutkimuskysymykseni yhteydessä lukion rehtorien ja opettajien esittämässä toiveissa ja ehdotuksissa.

6.3 Koonti ja johtopäätökset laadullisesta analyysistä

Neljännessä tutkimuskysymyksessä tutkin laadullisen sisällönanalyysin keinoin lukion rehtorien ja opettajien antamia avoimia vastauksia kyselyyn, jonka lähetin vuonna 2017 kaikille niille Suomen lukioille, joissa on tutkimukseni tarkasteluaikana³⁷ arvosanatilaston (YTL 2020a) mukaan ollut S2-kokelaita (lukioiden n=251). Kyselyyn vastasi 115 lukiota, mikä antaa vastausprosentiksi 46. Käytin kyselytutkimuksen monivalintakysymyksiä kandidaatintutkielmassani (Haimilahti 2018) selvittäessäni lukioiden käytänteitä S2-opetuksessa ja monikielisten opiskelijoiden tukemisessa. Tässä tutkimuksessani tarkastelin vastauksia kolmeen avoimeen kysymykseen, joista ensimmäinen käsitteli vastaajan tyytyväisyyttä koulun nykyisiin tukitoimiin, toinen ehdotuksia S2-lukiolaisten tukemiseksi ja kolmas vapaasti mieleen tulevia ajatuksia aiheesta.

³⁷ Tutkimukseni tarkasteluaika on vuoden 2014 syksyn ylioppilastutkinnosta vuoden 2017 syksyn ylioppilastutkintoon.

Hiukan alle puolet (n=54) kyselyyn vastanneista (n=115) kokee, että nykyiset tukitoimet riittävät. Hieman vähemmän (n=37) on sitä mieltä, etteivät ne riitä, ja yhdeksän vastaajaa ajattelee, että ne riittävät osin.

Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että Suomen lukiot jakautuvat siinä, koetaanko S2-opiskelijoiden tukitoimet riittävinä vai ei. Tämä on aiempien tutkimusten perusteella ymmärrettävää. Tiedetään, että S2-lukiolaisten taustat ja tilanteet vaihtelevat hyvin paljon (esim. Malin & Kilpi-Jakonen 2020: 103–117). Myös lukioiden tilanteet S2-opiskelijoiden opetuksen haasteissa vaihtelevat.

Halusin päästä pureutumaan näihin erilaisiin tilanteisiin syvemmin. Se on kuitenkin vaikeaa, koska vaikka S2-kokelaat ovat joka tavalla hyvin heterogeeninen joukko, anonyymi tilastoaineisto (YTL 2020a) ei anna heistä mitään taustatietoja (joita voisivat olla esimerkiksi maassaoloaika, kielitausta tai vanhempien koulutustaso). Yksi selkeä jakotapa, jonka tilasto mahdollistaa, on S2-kokelaiden määrä lukiossa tarkasteluaikana.

Lukiot, joissa S2-kokelaita on tarkasteluaikana ollut paljon, muodostavat vain pienen osan Suomen lukioista³⁸, mutta kyselyn perusteella näyttää siltä, että niihin kasautuu haasteita. Tyytymättömät vastaajat näissä lukioissa mainitsevat vastauksensa perusteluina liian vähäiset resurssit tukiopetuksessa, suomen kielen opetuksessa ja kurssitarjonnassa. Lisäksi mainitaan opiskelijoihin liittyviä perusteluja, kuten monien opiskelijoiden heikko osaamisen taso ja matala sitoutuminen tukiopetukseen. Vastauksissa kerrotaan, etteivät ryhmäkokojen pienentäminen ja erityisopettajan tukitunnit ole ratkaisseet ongelmia. Nimenomaan suomen kielen oppimiseen kaivataan tukea, kuten suomen kielen opettajan pitämiä tukitunteja ja samanaikaisopetusta reaaliaineissa.

Näitä samoja asioita kaipaavat tyytymättömät vastaajat myös niissä lukioissa, joissa S2-kokelaita on ollut alle 20, mutta erona on, että tässä joukossa yli puolet vastaajista on tyytyväisiä koulun tukitoimiin. Tyytyväiset vastaajat näissä lukioissa, joissa S2-kokelaita on ollut vain vähän, perustelevatkin tukitoimien riittävyttä usein juuri S2-opiskelijoiden vähäisellä määrällä.

Tyytyväiset vastaajat lukioissa, joissa S2-kokelaita on ollut enemmän, perustelevat puolestaan tyytyväisyyttään koulun hyvillä toimintamalleilla, kuten hyvällä tukistrategialla ja laajalla S2-kurssitarjonnalla. Näitä tyytyväisiä vastauksia ei ole määrällisesti montaa, mutta niiden perusteella näyttää siltä, että kun S2-opiskelijoiden määrä lukiossa kasvaa, on hyvä, jos koulussa luodaan konkreettinen ja toimiva tukistrategia heidän suomen kielen oppimisensa tueksi. Järjestelmällinen, yksilöllinen ja

³⁸ Lukioita, joissa on tarkasteluaikana (2014S-2017S) ollut yhteensä vähintään 20 yo-tutkinnon hyväksytysti suorittanutta S2-kokelasta, on yhteensä 39. Lukioita, joissa heitä on ollut 1–20, on 212. Lukiot, joissa ei ole ollut yhtään S2-kokelasta tarkasteluaikana, eivät ole mukana tässä analyysissä.

kokonaisuutena annettava tuki on toki myös lain edellyttämä ja opetussuunnitelmien perusteisiin kirjattu asia (Lukiolaki 714/2018, 28. pykälä; OPH 2019a: 10, 27).

Toinen jako, joka aineistosta on mahdollista tehdä, on vastanneiden rehtorien (n=57) ja opettajien³⁹ (n=58) välillä. Koska kyselyn vastaukset jakautuvat melko tarkasti puoliksi rehtorien ja opettajien välillä, erillistarkasteluun on hyvät mahdollisuudet. Rehtorien ja opettajien näkökulma ja vastuu lukion arjessa eroavat paljon toisistaan, ja näissä asemissaan he joutuvat ratkomaan osin erilaisia haasteita yrittäessään helpottaa monikielisten nuorten opintietä. Pidän tärkeänä, että molempien ryhmien äänet tulevat kuulluksi, sillä S2-lukiolaisten tukeminen vaatii koko koulun yhteistyötä.

Rehtorien ja opettajien tarkastelu erikseen tuottaa lisähavainnon, että heidän antamansa yleiskuvat tuen riittävydestä ovat erilaiset. Vastanneista rehtoreista noin kaksi kolmasosaa pitää tukitoimina riittävinä. Opettajista sen sijaan tukitoimia pitää riittävinä vain noin neljännes. Tässä on muistettava, että opettajat ja rehtorit ovat eri kouluista; jokaisesta koulusta on annettu vain yksi vastaus. Siten eroa ei voi tulkita niin, että saman koulun tilanteesta olisi kaksi eriävää näkemystä, vaan erot ovat eri koulujen välillä. Tässä nousevat kuitenkin pohdintaan myös tuen tason kenties erilaiset tavoitteet rehtorien ja opettajien välillä.

Sekä rehtorit että opettajat antavat runsaasti perusteluja sille, miksi kokevat tuen riittäväksi tai riittämättömäksi. Osa perusteluista liittyy selvästi koulun toimintaan ja osa S2-opiskelijoiden määrään ja taitoihin. Tukeen tyytyväiset rehtorit perustelevat vastaustaan useimmin S2-opiskelijoiden vähäisellä määrällä tai hyvällä suomen kielen taidolla, mutta myös koulun toiminnalla, kuten lukion hyvillä resursseilla tai S2-opettajien määrällä ja aktiivisuudella. Tyytyväiset opettajat mainitsevat useammin koulun toimintaan liittyviä syitä, kuten hyvän yhteistyön koulun sisällä, toimivan tukistrategian ja resurssit. Oman lukion pienuus ja lukioiden välinen yhteistyö S2-opetuksessa mainitaan perusteluina sekä tyytyväisten rehtorien että opettajien vastauksissa. Tyytyväistenkin opettajien moniin vastauksiin sisältyy kuitenkin jonkinlainen viittaus käynnissä olevaan muutokseen ja tukitarpeen todennäköiseen lisääntymiseen tulevaisuudessa.

Tuen riittämättömäksi kokevista rehtoreista monet avaavat vastauksissaan koikeiluja, joita kouluissa on yritetty tehdä S2-opiskelijoiden auttamiseksi. Opiskelijoiden tasoerot ja vaikeudet pysyä oppitunneilla mukana sekä vähäiset resurssit ja suuret ryhmäkoot mainitaan. Tuen riittämättömäksi kokevat opettajat kuvailevat yksityiskohtaisesti S2-opiskelijoiden välisiä tasoeroja, puutteita erilaisissa opiskeluun tarvittavissa taidoissa sekä liian vähäistä suomen kielen käyttöä. Koulun toimintaan liit-

³⁹ Kyselyn avoimiin kysymyksiin vastanneista opettajista yksi on erityisopettaja ja kaikki muut ovat suomen kielen opettajia.

tyvinä syinä opettajat mainitsevat erityisen usein resurssipulan suomen kielen opetuksessa. Lisäksi resursseja toivotaan muissa oppiaineissa ja ystävyysuhteissa tukemiseen.

Vastausten perustelut eivät anna selvää kuvaa sille, miksi rehtorien ja opettajien näkemys tukitoimien riittävydestä eroaa niin paljon. Suurin ero perusteluissa on, että opettajat ovat vastanneet huomattavasti monisanaisemmin. Rehtorit esittävät suhteessa enemmän S2-opiskelijoiden määrään ja taitoihin liittyviä perusteluja, mutta opettajatkin esittävät niitä. Rehtorit kuvailevat suhteessa useammin toimintaa, jota koulussa on jo kokeiltu, ja opettajat esittävät enemmän ajatuksia siitä, miten koulun tukistrategioita tulisi kehittää. Tämä ero liittyyneen rehtorin ja opettajan erilaiseen position ja vastuualueisiin. Joka tapauksessa vastanneet opettajat ovat tämän avoimen kysymyksen vastausten valossa tilanteesta huolestuneempia kuin vastanneet rehtorit.

Oma kokemukseni S2-lukiolaisten opettamisesta saa pohtimaan, että kenties opettaja kokee suurempaa vastuuta yksittäisten opiskelijoiden menestymisestä ja tulevaisuudesta kuin rehtori, joka harvemmin tuntee opiskelijoita henkilökohtaisesti. Rehtorilla tavoite saattaa liittyä enemmänkin lukion yleiseen menestymiseen, johon aina mahtuu myös huonommin menestyviä yksilöitä. Jos S2-opiskelijoita on lukiossa vain muutama, he eivät ehkä rehtorin laajemmasta näkökulmasta katsottuna vaadi sen suurempaa resursointia kuin muutkaan erityistukea tarvitsevat yksittäiset opiskelijat. Suomen kielen opettaja saattaa sen sijaan kokea suurtakin henkilökohtaista ahdistusta siitä, että näkee yksittäisen opiskelijan kielitaidon puutteet, jotka johtavat oppimisvaikeuksiin ja heikompaan koulumenestykseen kenties kovastakin motivaatiosta⁴⁰ huolimatta.

Toisessa kysymyksessäni lukioille pyysin ehdotuksia keinoista, joilla S2-lukiolaisten koulumenestystä voisi parantaa. Kysymykseen vastasi 105 lukiota, mikä on 42 prosenttia koko Suomen lukioista, joissa on tarkasteluaikana ollut S2-kokelaita. Näinkin vastaukset jakautuvat määrällisesti puoliksi rehtorien ja opettajien kesken.

Päätulokseksi näiden ehdotusten analyysistä voi nostaa sen, että näissä 105 vastauksessa tehdään lähes sata kertaa ehdotuksia, jotka liittyvät S2-opiskelijan yksilölliseen, tapauskohtaiseen tukeen. Yksilöllistä tukea kaivataan mm. lukion alkaessa tehtäviin valintoihin, oppitunneilla pärjäämiseen, opiskelumotivaation vahvistamiseen, suomen kielen oppimiseen, muiden oppiaineiden tunneille, ryhmäytymiseen ja kodin ja koulun yhteistyöhön. Toinen päälinja vastauksissa on toistuva toive resurssien lisäämisestä suoraan suomen kielen opetukseen, S2-kurssien tarjontaan ja suomen kielen opettajan antamaan tukiopetukseen.

Kootusti voi sanoa, että nämä lukion rehtoreilta ja opettajilta tulevat toiveet ovat sellaisia, jotka mainitaan sekä nykyisessä lukiolaissa että lukion opetussuunnitelman

⁴⁰ Monikielisten opiskelumotivaatiosta tarkemmin luvussa 2.

perusteissa (Lukiolaki 714/2018, 28. pykälä; OPH 2019a: 10, 20, 27). Jo kyselyn toteuttamisen aikaan voimassa olleet määräykset edellyttivät koulutuksenjärjestäjältä tapauskohtaista, peruskoulusta lukioon jatkuvaa tukea sekä erityistä tukea mahdollisissa taustan aiheuttamissa vaikeuksissa (OPH 2015a: 20). Myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen tavoitteisiin kuului jo tuolloin sellainen kielitaito, jolla opiskelija pärjää opinnoissa ja työelämässä (OPH 2015a: 71). Vastauksissa toivotaan siten resursseja toteuttaa lain edellyttämää opetustoimintaa. Resurssit eivät ole kummankaan, opettajan eivätkä rehtorin, päätettävissä olevia asioita, vaan kumpikin koettaa työssään jakaa käytössään olevia resursseja oikeudenmukaisesti opiskelijoiden kesken.

Erikseen voi vielä mainita, että yhdessäkään tämän kysymyksen avoimista vastauksista ei ilmaistu, että tilanteeseen ei vastaajan mielestä olisi ratkaisuja tai se olisi mahdoton ratkaista, vaan ehdotukset ovat käytännönläheisiä ja selkeitä. Vastauksista välittyy tunne, että lukioiden rehtorit ja opettajat pääsääntöisesti tietävät, millä keinoilla juuri heidän oman lukionsa S2-opiskelijoiden tilannetta olisi mahdollista parantaa.

Viimeisessä avoimessa kysymyksessä vastaajilla oli mahdollisuus vapaasti kertoa ajatuksiaan S2-opiskelijoiden tukemisesta. Tämän mahdollisuuden käytti 33 vastaajaa.

Näissä vastauksissa nousee erityisesti esiin lukioissa vallitseva tietoisuus muutoksesta. Monet vastaajat mainitsevat S2-opiskelijoiden jatkuvasti kasvavan määrän ja kuvailevat tukitoimien olevan vasta muotoutumassa ja vaihtuvan tiuhaan, kokeilunomaisesti. Muutos on niin nopeaa, että tutkijana tiedostan, että jos vastaavanlainen kysely tehtäisiin nyt kolme vuotta myöhemmin, olisivat sekä kyselyvastaukset että S2-kokelaiden määrät lukioissa jo erilaisia. Samaten, jos tällainen tutkimus tehdään kolmen vuoden kuluttua, on sen antama tilannekuva taas erilainen. Tämän tutkimuksen tavoite onkin antaa mahdollisimman kattavasti poikkileikkaava pysäytyskuva vauhdikkaasti etenevästä kehityksestä. Kehityksen todellisen nopeuden ennustaminen on vaikeaa, mutta jotain monikielisten määrän kasvusta maassamme kertoo, että jo vuonna 2018 joka seitsemäs suomalaisvauva syntyi maahanmuuttajaäidille, ja uusmaalaisista vauvoista joka neljäs (Ruonaniemi 2020).

Osa vastaajista kertoo, että S2-opiskelijat ovat heidän lukiossaan menestyneet yleisesti hyvin, ja vastauksissa kehutaan nuorten nopeaa oppimiskykyä ja kireyttä. Vastaajat kuvailevat myös oman lukionsa yksilöllisiä tilanteita ja soveltamia toimintatapoja oppimäärän, tukitoimien ja opetusmateriaalien valinnassa. Myös S2-ryhmän merkitys opiskelijan tukena mainitaan. Joissakin vastauksissa muistutetaan siitä, ettei S2-oppimäärä ole kaikille monikielisille oikea vaihtoehto, sekä siitä, että kaikki

nekään, joille se sitä olisi, eivät siihen halua. Vastauksissa muistutetaan lukion kovemmasta työmäärästä S2-opiskelijalle ja myös tukiopetuksen tuomasta lisätyöstä. S2-lukiolaiset mainitaan myös väliinputoajina, joihin tutkimuksen valokeila ei usein osu.

Edelleen tämän kolmannenkin avoimen kysymyksen vastauksissa tulee ehdotuksia ja toiveita lisäresursseista, joita toivotaan pätevien S2-opettajien palkkaamiseen ja S2-ryhmän perustamiseen, mutta myös kielitietoisuuden lisäämiseen opettajien keskuudessa. Muutamassa vastauksessa kuvataan opettajan syyllisyyttä ja voimattomuutta, kun halua ja osaamista auttaa olisi, mutta resursseja ei. Esiin nousevat yhteiskunnallinen vastuu, tasavertaiset mahdollisuudet ja syrjäytymisen estäminen, ja eräässä vastauksessa vedotaan suoraan valtion apuun, kun kuntien resurssit eivät riitä.

Monikielisten lukiolaisten tuesta ja haasteista on tehty haastattelututkimuksia myös aiempina vuosina. KARVI:n arviointiraportissa (Pirinen 2015) toisen asteen koulutuksen järjestäjät ja opettajat arvioivat maahanmuuttotaustaisten opiskelijoidensa opintojen aikana saamia tietoja ja taitoja jatko-opintokelpoisuuden näkökulmasta. Silloin arviot jakautuivat niin, että koulutuksen järjestäjät arvioivat opiskelijoiden tietojen ja taitojen riittävän jatko-opintoihin ja työelämään, mutta opettajien arviot olivat tuolloinkin kriittisempiä (mts. 81–83). Muutamia vuosia aikaisemmassa Turun iltalukion tutkimuksessa (Jauhola 2012) aikuislukiokoulutuksen järjestäjät mainitsivat hyvin samanlaisia haasteita kuin tämän tutkimuksen vastaajat, kuten opiskelijoiden heikot suomen kielen taidot ja matalan keskiarvon sekä haasteet koulutuksen järjestämisen käytännöissä. Tuolloin aikuislukion opettajat nimesivät täydennyskoulutuksen tarpeikseen muun muassa opiskelijan vaikeuksien tunnistamisen ja kulttuurien kohtaamisen (mts. 2012: 3–8, 54, 71–75). Kulttuurien kohtaamisen haasteet eivät nousseet sanottavasti esiin kyselyyni vastanneiden rehtorien ja opettajien vastauksissa, minkä voi ehkä olettaa liittyvän siihen, että tutkimusten välillä kuluneiden vuosien aikana koululaitos on muuttunut monikulttuurisemmaksi ja monietnisestä koulusta on opetushenkilökunnan ajatuksissa ehkä osin jo tullut uusi normaali. Monikielisen opiskelijan tilanteen yksilöllinen arviointi ja tapauskohtainen tuki nousevat sen sijaan tämänkin kyselyn vastauksissa kaikkein tärkeimpänä toiveena.

6.4 Päätössanat ja jatkotutkimusvinkit

Tutkimukseni yhtenä tärkeänä tavoitteena oli nostaa valokeilaan ne maahanmuuttotaustaiset suomalaisnuoret, jotka ovat valinneet lukiokoulutuksen reitiksi kohti omia unelmiaan. Halusin tarkastella, kuinka he selviytyvät suomalaisen koulutussuppilon kapeimmasta kohdasta, joka useimpien korkeakoulutukseen tähtäävien on selätettävä. Ylioppilastutkinto on vahva portinvartija, jolla on historiallisen ja symbolisen arvonsa

lisäksi todellista valtaa ihmisten elämään ja tulevaisuuteen (esim. Björk & Karhunen 2019: 27–28). Tätä valtaa on hiljattain entisestään merkittävästi vahvistettu korkeakoulujen valintakoeuudistuksen seurauksena (OKM 2020), mikä tekee entistä tärkeämmäksi seurata monikielisten nuorten etenemistä tässä tärkeässä nivelvaiheessa.

Tutkimukseni asettuu täyttämään tyhjää paikkaa monikielisten lukiolaisten tutkimuksessa. Suoraa ylioppilastutkintoarvosanojen vertailua S2-opiskelijoiden ja S1-opiskelijoiden välillä ei ole aiemmin tehty. Tutkimukseni tulokset osoittavat, etteivät S2-kokelaat saavuta odotettuja arvosanoja ylioppilaskirjoituksissa matematiikassa, reaaliaineissa eivätkä vieraissa kielissä. Tutkimukseni päätuloksena voi kuitenkin pitää sitä, että äidinkielen ja kirjallisuuden kokeessa S2-kokelaat saavat korkeampia arvosanoja kuin S1-kokelaat omassa suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärässään, mutta siitä huolimatta he menestyvät heikoimmin juuri niissä oppiaineissa, joissa suomen kielen merkitys on suurin. Tutkimukseni vahvistaa siis epäilystä, ettei lukio-opetus kenties tue riittävästi S2-opiskelijoiden sellaisen akateemisen kielitaidon kehittymistä, jota tarvitaan muissa oppiaineissa menestymiseen ja suomalaisella koulupolulla etenemiseen (ks. esim. Pirinen 2015: 149–151; Ikonen & Jääskeläinen 2008: 12, 27).

Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään jo, että erityisesti maahanmuuttoaustaisilta nuorilta jää toisen asteen tutkinto usein kokonaan suorittamatta. Samaten tiedetään, että heistä harvempi päätyy korkeakouluun kuin yksikielisistä suomalaisnuorista. Heidän heikompaan koulumenestykseensä vaikuttavat monet erilaiset taustamuuttajat, joihin en tämän tutkimuksen anonyymista aineistosta ole voinut päästä kiinni: maahantuloikä, vanhempien koulutustaso, perheen sosioekonominen asema, aiemman kieli- ja kulttuuritaustan erilaisuus suomalaiseen verrattuna ja monet muut (esim. Kilpi-Jakonen 2017: 217–231). Lukioden tilanteisiin vaikuttaa myös alueellinen eriytyminen, jonka takia eri lukioihin päätyy tyypillisesti erilaisista taustoista tulevia S2-opiskelijoita.

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut monikielisiä opiskelijoita melko karkean ja keinotekoisien jaon perusteella: vaikka suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeen kirjoittaneiden joukossa todennäköisesti on pelkästään monikielisiä opiskelijoita, on varmaa, että vertailuryhmän eli äidinkielisille tarkoitettun suomen kielen ja kirjallisuuden kokeen kirjoittaneiden joukossa on aina sekä yksikielisiä, kaksikielisiä että monikielisiä opiskelijoita, joista kaikkien äidinkieli ei ole suomi. Siten tutkimustani ei voi pitää relevanttina vertailuna yksikielisten ja monikielisten opintomenestyksen välillä, vaan se osoittaa vain sen, minkä osoittamisen tämä jako mahdollistaa: että S2- ja S1-oppimäärän kirjoittaneiden arvosanoissa on eroa. Monikieliset S1-opiskelijat ovat vaikeammin tavoitettava ja määriteltävä ja juuri siksi kenties vieläkin syvemmässä tutkimuspimennossa oleva ryhmä kuin S2-opiskelijat, ja heidän koulumenestyksensä ansaitsee kokonaan oman tutkimuksensa. Samoin oman tutkimuksensa ansaitsee niiden

ylioppilaskokeessa reuttaneiden tai sen kesken jättäneiden joukko, joiden tuloksista ei jää merkintää arvosanatilastoon (YTL 2020a).

Tutkimukseni laadullisessa analyysissä annan äänen lukioiden rehtorien ja opettajien kokemuksille. Tämä osa tutkimuksestani asettuu aiempien tilannekatsausten sarjaan (mm. Jauhola 2012; Pirinen 2015), jotka kertovat kukin omaa aikaansa kuvaten, kuinka lakiin kirjatut tukitoimet käytännössä toteutuvat koulujen arjessa ja mitkä haasteet kouluissa työskenteleviä mietityttävät. Tutkimukseni laadullisen analyysin päätulokseksi nostaisin, että rehtorien ja opettajien vastauksissa tärkeimmäksi ratkaisuksi monikielisten tukemiseen nousee opiskelijan yksilöllinen, tapauskohtainen tuki, jonka toteutuminen edellyttää koululta toimivaa tukistrategiaa ja riittäviä resursseja koululle sen toteuttamiseen. Läpi vastausaineiston toistuu eri muodoissaan toive saada tarvittavat resurssit opetussuunnitelman mukaisen opetuksen varmistamiseksi myös monikielisille oppijoille.

Kielitietoisuuden tilanne lukioissa jäi kaiheartamaan minua tutkimuksen tekijänä. Tutkimusten mukaan kielitietoinen toimintaympäristö vahvistaa monikielisen nuoren itsetuntoa ja parantaa oppimistuloksia (Latomaa 2007: 328). Kielitietoiset toimintatavat, kuten jokaisen opettajan rooli kielenopettajana nousevat kyllä joissakin kyselyn vastauksissa esiin, mutta olisin kuvitellut niiden nousevan enemmän. Vain muutama opettaja koko kyselyn kaikissa vastauksissa mainitsee suoraan, että toivoo kielitietoisuuden lisääntymistä koulussaan. Jos olisin ymmärtänyt kysyä asiaa kyselyssäni suoraan, olisin varmasti saanut enemmän kielitietoisiin toimintatapoihin liittyviä vastauksia. Toisaalta aiemmat tutkijat ovat nostaneet esiin huolta, etteivät opetussuunnitelmiin kirjatut pedagogiset visiot ja niihin pohjautuvat uudet toimintamallit jalkaudu kouluihin itsestään (esim. Lampinen ym. 2018; 139). Opetussuunnitelman taas kerran vaihduttua tarvitaan tutkimusta myös siitä, kuinka opetushenkilöstölle taataan mahdollisuudet omaksua uuden opetussuunnitelman mukaiset kielitietoiset ideat ja toimintatavat kiireisen ja kuormittavan arkityön keskellä.

Kaksi kyselyni vastaajaa osoittaa tutkijalle kiitoksen tärkeästä tutkimusaiheesta, ja eräs vastaaja toivoo, että muiden vastaajien antamia kehittämisideoita saisi kuulla myöhemmin. Tähän toiveeseen olen pyrkinyt vastaamaan tuomalla vastanneiden rehtorien ja opettajien äänen ja ehdotukset kuuluviin tässä tutkimuksessa mahdollisimman hyvin. Kiitän tässä myös kaikkia kyselyyni vastanneita arvokkaasta panoksestanne tutkimuksessa. Ilman vastauksianne en olisi voinut koota ja välittää kuvaa siitä, kuinka S2-lukiolaisten tukeminen lukioissa koetaan. Uskon, että jakamianne ajatuksia lukee kiinnostuneena vielä moni, joka pohtii ratkaisuja toisella kielellä opiskelemisen ja opettamisen haasteisiin. Kiitos myös niistä vastauksista, joissa nousi esiin ilo monikielisten opiskelijoiden määrän lisääntymisestä myös lukiossa ja kunnioitus heidän sitkeää ahertamistaan kohtaan.

Monikielisten lukiolaisten tutkimuksessa oleva aukko on monin verroin tätä tutkielmaani suurempi. Toivon, että tutkimukseni on vain yksi sykäys laajemmassa tutkimusten sarjassa, jotka tulevat ajan mittaan täyttämään tätä tyhjää tilaa. Tarvitsemme edelleen lisää ymmärrystä siitä, kuinka peruskoulun ja lukion S2-opetusta on kehitettävä, jotta lapset ja nuoret voivat saada tarvittavat kielelliset resurssit pysyäkseen ikätovereidensa mukana muiden oppiaineiden opetuksessa. Ajattelen, että vaikka tukiopetus ja henkilökohtainen tuki ovat toki välttämättömiä keinoja yksittäisen opiskelijan kohdalla, olennaista olisi kuitenkin yleisesti kielitietoisuuden lisääminen luki-ossa kaikkien oppiaineiden opetuksessa. Kuten eräs vastaaja mainitsi, tukiopetus on aina lisätyötä myös S2-opiskelijalle. Tästä huolimatta on huolehdittava siitä, että ne opiskelijat, jotka ovat motivoituneita tekemään työtä opintojensa eteen, saavat siihen mahdollisuuden, eikä heidän edestään suljeta ovia liian niukalla suomen kielen opetuksella, josta akateemiset tekstitaidot jäävät puuttumaan. Tässä on kyse tasavertaisuudesta. Kielitaito on edelleen ratkaisevan tärkeä tekijä maahanmuuttajien pääsystä täysivaltaisesti osalliseksi suomalaiseen yhteiskuntaan (ks. esim. Saarinen, Nuolijärvi, Pöyhönen & Kangasvieri 2019: 257–286).

Erityisesti haluan nostaa esiin erään kyselyyni vastanneen opettajan ehdotuksen, että paremman ymmärryksen saamiseksi voisi olla hyvä haastatella S2-opiskelijoita. Monikielisten toisen asteen opiskelijoiden haastatteluja on tällä vuosituonnilla tehty väitöskirjojen ja opinnäytetöiden yhteydessä erityisesti kieli-identiteettien näkökulmasta (Iskanius 2006; Rynkänen 2011; Haapanen 2014), ja KARVI:n taannoisessa katsauksessa opiskelijoita haastateltiin esimerkiksi tukiopetuksen toteutumisesta (Pirinen 2015: 69–83). Monikielisten lukiolaisten tukitoimiin keskittyvää tutkimusta, jossa päähuomio olisi opiskelijoiden omassa oppimisen kokemuksessa, ei tietääkseni ole juuri tehty. Tässä on siis tarjolla suoraan lukion S2-opettajalta tuleva ehdotus tutkimusaiheeksi S2-lukiolaisista kiinnostuneelle tutkijalle.

Eräs jatkotutkimusaihe, joka minua jäi erityisesti kiinnostamaan, on opetussuunnitelman perusteissa mainittu mahdollisuus erityisjärjestelyihin ja vaihtoehtoisiin tapoihin osoittaa osaamista, jos opiskelijalla on esimerkiksi maahanmuuttotilasta johtuvia vaikeuksia opetuskielessä (OPH 2019a: 46). Ylioppilastutkintolautakunnan määräyksissä mainitaan vastaavasta mahdollisuudesta erityisjärjestelyihin myös ylioppilaskokeessa (YTL 2020b, 2, 5, 11–12). Tutkimusta siitä, miten ja missä tilanteissa nämä erityisjärjestelyt monikielisten opiskelijoiden kohdalla käytännössä toteutuvat, ei käsittääkseni ole vielä tehty.

Kandidaatintutkielmastani (Haimilahti 2018) alkanut tutkimusprosessini S2-lukiolaisten parissa on ollut monivaiheinen, ja sitä on leimannut tutkittavan aiheen ympärillä jatkuvasti tapahtuva muutos. Tutkimukseni tarkasteluaikana vaihtui lukion opetussuunnitelma kerran (OPH 2015a) ja tämän tutkielman tekoaikana toisen kerran

(OPH 2019a). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -ylioppilaskokeen osallistumiskriteereihin on sittemmin lisätty vaatimus edeltävistä S2-opinnoista, joka ei ollut vielä voimassa tutkimusaineistoni kokelaiden kohdalla (YTL 2017a: 1; YTL 2019: 1–2). Edellisinä vuosikymmeninä vain rauhalliseen tahtiin uudistunut ylioppilaskoe otti tutkimukseni tekoaikaan valtavan loikan paperisesta digitaaliseksi, ja kehitys tulee jatkumaan vielä esimerkiksi suullisten kielikokeiden osalta, joihin kehitetään parhaillaan arviointirobotiikkaa (Huhta & Hilden 2016: 11, 19; YTL 2017c; Helsingin Yliopisto 2020). Monikielisten tukemisen kannalta merkittävä uudistus on lähivuosina alkava tutkintokoulutukseen valmentava koulutus, jossa yhdistyy lukioon ja ammatillisiin koulutuksiin valmentaminen (OPH 2021). Kaikki nämä muutokset tulevat tuomaan omat vaikutuksensa monikielisten suomalaisnuorten koulutuspolkuihin.

Ylioppilaskoe, kuten kaikki testit, hyötyy edelleen tutkimisesta, sillä vain sen avulla voidaan huolehtia historiallisen testin kehittämisestä oikeudenmukaisempaan suuntaan ja mukautumisesta ajankohtaisiin tarpeisiin muuttuvassa ajassa. Minkä tahansa testin validiteetti heikentyy, jos sitä ei koeta tasavertaiseksi tai jos testituloksia aletaan käyttää tarkoituksiin, joihin niitä ei ole tarkoitettu (esim. Davies, Brown, Elder, Hill, Lumley & McNamara 1999: 199; Van Avermaet, Kuijper & Saville 2004: 140; Tossavainen 2016: 30–31). Ylioppilaskokeen arvioinnin merkittäviin ja pitkäaikaisiin vaikutuksiin kohdistuva kritiikki (esim. Björk & Karhunen 2019) toimii ylioppilaskokeen hyväksi pakottaen sitä kehittymään. Kuten Tossavainen (2016: 40) toteaa, testeissä ei aina voida toimia jokaista tyydyttävällä tavalla, mutta eettiseen toimintaan riittää, että hyödynnetään kaikkia käytössä olevia keinoja oikeudenmukaisten ratkaisujen tavoittelemiseksi.

LÄHTEET

AINEISTOLÄHTEET

YTL = Ylioppilastutkintolautakunta 2020a: Oppilaitoskohtaisia tunnuslukuja. - <https://www.ylioppilastutkinto.fi/tietopalvelut/tilastot/koulukohtaisia-tunnuslukuja> 23.4.2020.

Opiskelijakohtaiset tunnusluvut:

<https://www.ylioppilastutkinto.fi/ext/data/FT2014SD3001.csv>

<https://www.ylioppilastutkinto.fi/ext/data/FT2015KD3001.csv>

<https://www.ylioppilastutkinto.fi/ext/data/FT2015SD3001.csv>

<https://www.ylioppilastutkinto.fi/ext/data/FT2016KD3001.csv>

<https://www.ylioppilastutkinto.fi/ext/data/FT2016SD3001.csv>

<https://www.ylioppilastutkinto.fi/ext/data/FT2017KD3001.csv>

<https://www.ylioppilastutkinto.fi/ext/data/FT2017SD3001.csv> 23.4.2020.

TEORIA- JA METODILÄHTEET

Aalto, Eija 2019: *Pre-Service Subject Teachers Constructing Pedagogical Language Knowledge in Collaboration*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ahola, Sari 2014: Tehtävien elinkaari yleisissä kielitutkinnoissa. – T. Leblay, T. Lammervo & M. Tarnanen (toim.), *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta* s. 63-71. Opetushallitus.

Ahola, Sari 2016: Puhetta arvioinnista – Yleisten kielitutkintojen arvioijien käsityksiä arvioinnista. – Huhta, Ari & Hilden, Raili: *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun suomessa* s. 89-109. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016/9.

Ahola, Sari 2020: Sujuvaa mutta viron kielen vaikutusta. Yleisten kielitutkintojen arvioijien käsityksiä vironkielisten suomenoppijoiden suullisesta kielitaidosta. – *Virittäjä* 124 (2). s. 217-242.

Airas, Maija, Delahunty, David, Laitinen, Markus, Saarilampi, Marja-Liisa, Sarparanta, Tuomas, Shemsedini, Getuar, Stenberg, Heidi, Vuori, Hilla & Väätäinen, Hanna 2019: *Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla*. Julkaisut 22:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Alitolppa-Niitamo, Fågel & Säävälä (toim.) 2013: *Olemme muuttaneet - ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Vaasa: Kirjapaino Fram.

Andreotti, V. 2006: Soft versus critical global citizenship education. *Development education*. – *Policy and Practice* (3) s. 83–98.

Ansala, Laura, Hämäläinen, Ulla & Sarvimäki, Matti 2014: *Integroitumista vai eriytymistä? Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren Suomessa*. Työpapereita 56/2014. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.

Ansala, Laura 2019: Maahanmuuttajien lasten ja suomalaistaustaisten lasten välisiä kouluttautumiseroja selittävät saapumisikä, perhetausta ja asuinalueet. *Kvartti, Kaupunkitiedon verkkolehti* 2019/3. – <https://www.kvartti.fi/fi/artikkelit/maahanmuuttajien-lasten-ja-suomalaistaustaisten-lasten-valoris-valoris-kouluttautumiseroja> 17.5.2020.

Arvonen, Anu 2011: Maahanmuuttajanuorten oppimisvaikeuksien tunnistaminen. *NMI Bulletin* 21 (1) s. 33–42. – <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2011/01/Arvonen.pdf> 17.5.2020.

Auer, Peter & Li Wei (toim.) 2007: *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin, New York: Morton de Gruyter.

Baker, C. 2000. *The care and education of young bilinguals: an introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual Matters

Baker, C. 2006: *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Banks, J. A. 2010: Multicultural education: characteristics and goals. – Banks, J. A. & McGee Banks, C. A. (toim.), *Multicultural education. Issues and perspectives* s. 3-32. – Hoboken, USA: John Wiley & Sons.

- Barkaoui, K. 2010: Variability in ESL essay rating process: the role of the rating scale and rater experience. – *Language Assessment Quarterly* 7 (1), 54–74.
- Bennett, M. 2009: Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the intercultural education double supplement. – *Intercultural Education* 20 (4) s. 1–13.
- Berry, John W. 1997: Immigration, acculturation and adaptation. – *Applied Psychology: An international review* 46 (1) s. 5–68.
- Bialystok, E. & Feng, X. 2009: Language proficiency and executive control in proactive interference: evidence from monolingual and bilingual children and adults. – *Brain and Language*, 109 (2–3) s. 93–100.
- Bild, E-R. & Swain, M. 1989: Minority language students in a French immersion programme: Their French proficiency. – *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10 (3) s. 255–274.
- Block, David 2003: *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brown, Annie 2013. Uses of language assessments. – C. Chapelle (toim.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Bäckman, Linda 2011: *'Second Generation?' Language and Identity among Adults whose Parents were Migrants*. Åbo Akademi University Press.
- Caruana, Sandro & Lasagabaster, David 2011: Using a holistic approach to explore language attitudes in two multilingual contexts: The bask country and Malta. – Varcasia, Cecilia (toim.), *Becoming multilingual: Language learning and language policy between attitudes and identities* s. 36–94. New York: Peter Lang.
- Cenoz, J. 2001: The effect of linguistic distance, l2 status and age on crosslinguistic influence in third language acquisition. – Cenoz, J., Hufeisen, J. & Jessner, Ulrike (toim.), *Bilingual Education and Bilingualism, 31: Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* s. 8–20. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, Guo-Ming & Starosta, William J. 2000: The development and validation of the intercultural sensitivity scale. – *Human Communication* 3 (1) s. 1–15.
- Collier, V. & Thomas, W. P. 2007: Predicting second language academic success in English using the Prism Model. – Cummins, Jim & Davidson, C. (toim.), *International handbook of English language teaching. Part 1* s. 333–348. New York: Springer.
- Crenshaw, Kimberle 1989: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. – *University of Chicago Legal Forum* 1 (8) s. 139–168.
- Cummins, Jim & Swain, M. 1986: *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Cummins, Jim 2000: *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davies, Alan, Brown, Annie, Elder, Cathie, Hill, Kathryn, Lumley, Tom & McNamara Tim 1999: *Dictionary of language testing*. Cambridge: Gambridge University Press.
- Davies, L. 2016: The influence of training and experience on rater performance in scoring spoken language. – *Language Testing* 33 (1), 117–135.
- Deardorff, D. K. 2006: Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. – *Journal of Studies in International Education* 10 (3) s. 241–246.
- Dufva, Mia, Vaarala, Heidi & Pitkänen, Hanna 2007: Vieraat kielet ja monikielisyys. – Aro, Tuija, Siiskonen, Tiina & Ahonen, Timo (toim.), *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä* s. 156–192. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Dörnyei, Zoltan 2007: *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, A. & Wagner, J. 1997: On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. – *Modern Language Journal* 81 (3) s. 286–300.
- García, Ofelia & Kleifgen, Jo Anne (2010): *Educating emergent bilinguals. Policies, programs and practices for English language*. New York: Teachers College Press.
- Gibbons, Pauline 1998: Classroom Talk and the Learning of New Registers in a Second Language. – *Language and Education* 12 (2) s. 99–118.

- Grosjean, F. 1989. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. – *Brain and Language* 36 (1) 3–15.
- Grosjean, F. 2008: *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Haapanen, Hanna 2014: *Monikielisten lukiolaisten kielelliset elämäkerrat ja identiteetit - kerronnallinen haastattelututkimus*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos.
- Haimilahti, Eeva 2018: *Lukion S2. Opetustarjonta ja ylioppilaskokeessa menestyminen*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos.
- Halonen, Mia. 2009. Oppitaitopaleella – katsaus monikielisyyteen päiväkodista yhdeksännelle. – Lasonen, J. & Halonen, Mia. (toim.), *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä* s. 45–60. Kasvatusalan tutkimuksia 43. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Halonen, Mia, Ahola, Sari, Hirvelä, Tuija, Huhta, Ari, Neittaanmäki, Reeta, Ohranen, Sari, Ullakonoja, Riikka, Gal, Susan, Isaacs, Talia, Lamprianou, Iasonas, Preston, Dennis, Kallio, Heini, Lennes, Mietta, Vaattovaara, Johanna 2018-2022: *Rikkinäistä suomea: Aksepttien arviointi yhteiskunnallisena portinvartijana*. Jyväskylän yliopiston ja Suomen Akatemian tutkimushanke. – <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/broken-finnish> 1.3.2021.
- Harju-Luukkainen, Heidi, Nissinen, Kari, Sulkunen, Sari, Suni, Minna & Vettenranta, Jouni 2014: *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttotasaustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Harju-Luukkainen, Heidi, Nissinen, Kari & Tarnanen, Mirja 2015: *Matematiikka ja maahanmuuttotasaustaiset nuoret*. – Välijärvi, J. & Kupari, P. (toim.), *Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia* s. 108–123. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015: 6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Harju-Luukkainen, Heidi, Tarnanen, Mirja & Nissinen, Kari 2016: *Monikieliset oppilaat koulussa: eri kieliryhmien sisäinen ja ulkoinen motivaatio sekä sen yhteys matematiikan osaamiseen PISA 2012 -arvioinnissa*. – Huhta, Ari & Hilden, Raili: *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun suomessa* s.167-183. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016/9.
- Heath, Anthony, Rothon, Catherine & Kilpi, Elina 2008: *The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment*. *Annual Review of Sociology* 34: 211-235. – <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.soc.34.040507.134728> 17.5.2020.
- Heikkilä, Tarja 2014: *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Heller, Monica 2011: *Paths to Post-nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Hélot, C. & Young, A. 2002. Bilingualism and language education in France primary schools. Why and how should migrant languages be valued? – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5 (2) s. 96–112.
- Helsingin yliopisto 2020: *Toisen kielen puhumisen harjoittelun ja arvioinnin digitaalinen kehittäminen*. DigiTala – Helsingin yliopiston, Aalto-yliopiston ja Jyväskylän yliopiston välinen tutkimushanke digitaalisen arviointityökalun kehittämiseen. – <https://www.helsinki.fi/fi/projektit/toisen-kielen-puhumisen-harjoittelun-ja-arvioinnin-digitaalinen-tukeminen> 10.11.2020.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike 2000: *The dynamics of third language acquisition*. – Cenoz, J. & Jessner, Ulrike (toim.), *English in Europe. The acquisition of a third language* s. 84-98. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike 2002: *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Holopainen, Johanna, Kalalahti, Minna & Varjo, Janne 2017: *”Mun tehtävä on tukea ja esittää kysymyksiä ja kulkea rinnalla”*: Asiantuntijoiden näkemyksiä maahanmuuttotasaustaisten nuorten siirtymistä toiselle asteelle. – *Kasvatus* 48 (3) s. 203–216. – <https://researchportal.helsinki.fi/fi/publications/mun-tehtprosenttiaC3prosenttiaA4vprosenttiaC3prosenttiaA4-on-tukea-ja-esittprosenttiaC3prosenttiaA4prosenttiaC3prosenttiaA4-kysymyksiprocenttiaC3prosenttiaA4-ja-kulkea-rinnalla-asi> 17.5.2020.
- Honkatukia, Päivi, Cisman, Abdi & Al Shir, Fidel 2020: *Vuoden valmistautuminen pääsykokeisiin valui hukkaan – Tampereen yliopisto vaatii suomea toisena kielenä opiskelleilta arvosanaa M*

- ylioppilastodistuksessa, kun suomen äidinkielenä kirjoittaneille riittää A. – *Aamulehti* 26.6.2020. – <https://www.aamulehti.fi/lukijalta/art-2000007441186.html> 11.2.2021.
- Honko, Mari 2013: *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Huhta, Ari & Ahola, Sari 2019: Arviointi kielipoliittisena ja kielikoulutuspoliittisena toimintana. – Saarinen, Taina, Nuolijärvi, Pirkko; Pöyhönen, Sari; Kangasvieri, Teija (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka : monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* s. 287-313. Tampere: Vastapaino.
- Huhta, Ari & Hildén, Raili (toim.) 2016: *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016/9.
- Ikonen, Kristiina & Jääskeläinen, Liisa 2008: *Maahanmuuttajien opiskelu lukiossa. Maahanmuuttajien opiskelun tuen muodot ja tarpeet nuorten lukiokoulutuksessa vuonna 2006*. Helsinki: Opetushallitus.
- Iskanius, Sanna 2006: *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. University of Jyväskylä.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. 2008: *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Jaspaert, K. & Lemmens, G. 1990: Linguistic evaluation of Dutch as a third language. – Byram, M. & Leman, J. (toim.), *Bicultural and trilingual education: the Foyer Model in Brussels* s. 30-56. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jauhola, Laura 2012: *Aikuiset maahanmuuttajat perusopetukseen valmistavassa opetuksessa, perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Selvitys lukuvuodesta 2010-2011. Raportit ja selvitykset 2012:4*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jessner, Ulrike 1999: Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. – *Language Awareness* 8 (3/4) s. 201-209.
- Jessner, Ulrike 2008: Teaching third languages: Findings, trends and challenges. – *Language Teaching* 41 (1) s. 15-56. – <http://journals.cambridge.org>. 17.11.2020.
- Kalalahti, Mira, Varjo, Janne, Zacheus, Tuomas, Kivirauma, Joel, Mäkelä, Marja-Liisa, Saarinen, Minna & Jahnukainen, Markku 2017: *Maahanmuuttotaustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat*. – *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (1) s. 33-44. – https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131968/YP1701_Kalalahti_ym.pdf?sequence=4&isAllowed=y 17.5.2020.
- Karppinen, Krister 2007: Nuorten ongelmat koulutusvalinnoissa ja toiselle asteelle siirryttäessä. – Alatupa, S. & Karppinen, Krister & Keltikangas-Järvinen, Liisa & Savioja, H. (toim.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Sitran raportteja 75. Helsinki: Sitra.
- Karppinen, Krister 2008: Koulumenestys, koulutukseen valikoituminen, tutkinnon suorittaminen ja työelämään siirtyminen. – Kuusela, J., Etelälähti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, Krister, Nissilä, Liisa, Rönning, Ulla & Siniharju, M. (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä* s. 135-186. Helsinki: Opetushallitus.
- Kilpi, Elina 2010: *The Education of Children of Immigrants in Finland*. Oxford: University of Oxford.
- Kilpi-Jakonen, Elina 2017: *Maahanmuuttajien lasten koulutussiihtymät toisen asteen koulutuksen läpi ja korkeakouluihin*. – *Kasvatus* 48 (3) s. 217-231.
- Kirjavainen, Tanja & Pulkkinen, Jonna 2017: *Takaako samanlainen tausta samanlaisen osaamisen? Maahanmuuttotaustaisten ja kantäväestön oppilaiden osaamiserot PISA 2012-tutkimuksessa*. – *Kasvatus* 48 (3) s. 189-202. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66438> 17.5.2020.
- Klein, E. C. 1995: Second vs. third language acquisition: Is there a difference? – *Language learning* 45 (3) s. 419-465.
- KOM = Komission tiedonanto Euroopan Parlamentille, Neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle 2008: *Monikielisyys: Euroopan voimavara ja samalla myös yhteinen sitoumus*. Bryssel 18.9.2008. KOM (2008) 566. – <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX:52008DC0566> 17.11.2020.
- Kramsch, Claire 2009: *The Multilingual Subject. What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuukka, Katri & Metsämuuronen, Jari 2016: *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän arviointi 2015*. Julkaisut 13:2016. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

- Kuusela J., Etelälahti A., Hagman Å., Hievanen R., Karppinen Krister, Nissilä Liisa, Rönnerberg Ulla & Siniharju, M. 2008: *MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT JA KOULUTUS - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyttälä, Minna, Sinkkonen, Hanna-Maija & Ylinampa, Kati 2015: Maahanmuuttotasaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. – *NMI-bulletin* 23 (3), s. 13-31.
- Lagström, Hanna, Pösö, Tarja, Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) 2010: *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä, 672/2005.
- Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain muuttamisesta 715/2018.
- Laki ylioppilastutkinnosta 502/2019.
- Lampinen, Johanna, Jokikokko, Katri ja Räsänen, Rauni 2018: *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaaminen perusopetuksessa. Kartoitusta tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta*. Raportit ja selvitykset 2018:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Lantolf, James P. & Thorne, Steven L. 2006: *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larja, Liisa, Sutela, Hannu & Witting, Mika 2015: Nuorten kouluttautuminen. Ulkomaalaistaustaiset nuoret jatkavat toisen asteen koulutukseen suomalaistaustaisia harvemmin. – Nieminen, Tarja, & Sutela, Hannu & Hannula, Ulla (toim.), *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014* s. 55–70. Helsinki: Tilastokeskus.
- Latomaa, Sirkku 2007: Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen? - Opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. – Pöyhönen, Sari & Luukka, Minna-Riitta (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 317-368. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen laitos.
- Latomaa, Sirkku & Suni, Minna 2010: Toisen sukupolven kielelliset valinnat. – Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet* s. 151–174. Helsinki: SKS.
- Leckie, G. & Baird, J-A 2011: Rater effects on essay scoring: a multilevel analysis of severity drift, central tendency and rater experience. – *Journal of Educational Measurement* 48 (4) s. 399 – 418.
- Lehtonen, Heini 2008: Maahanmuuttotasaisten koululaisten monet kielet. – Routarinne, S. & Uusi-Hallila, T. (toim.), *Nuoret kielikuivassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 103-124. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Lehtonen, Heini 2015: *Tyylitellessä. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtoviita, Johanna 2006: *Opettajien arviointikokemuksia suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeista*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. 2006: *How Languages are Learned?* 3. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Lim, G. 2011: The development and maintenance of rating quality in performance writing assessment: a longitudinal study of new and experienced raters. – *Language Testing* 28 (4), 543–560.
- Lukiolaki, 714/2018.
- Lumley, Tom 2002: Assessment criteria in a large-scale writing test: what do they really mean to the raters? – *Language Testing*, 19 (3), 246–276.
- MacKey, W. F. 2000: The description of bilingualism. – L. Wei (toim.), *The bilingualism reader* s. 22-50. London: Routledge.
- Malin, Maili & Kilpi-Jakonen, Elina 2020: Ulkomaalaistaustaisten nuorten koulutuspolut. – Kazi, Villiina, Alitolppa-Niitamo, Anne & Kaihovaara, Antti (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta* s. 103 - 117. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Marjanen, Jukka 2015: *Ylioppilasarvosanojen vertailukelpoisuusongelma ja SYK-menetelmän edellytykset sen ratkaisemiseen*. Kasvatus, 46 (4), 317–333.
- Martikainen & Haikkola 2010: *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Martin, Maisa & Voipio-Huovinen, Sanna 2012: Problematic bilingualism – Teachers' views. – Jan Blommaert (toim.), *Dangerous multilingualism: northern perspectives on order, purity and normality* s. 96–117. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Martin, Maisa 2016: Monikielisyys muutoksessa. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7 (5). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/monikielisyys-muutoksessa> 17.11.2020.
- Martin-Jones, M. 2007: Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. – Heller, Monica. (toim.), *Bilingualism. A social approach* s. 161-182. New York: Palgrave.
- May, S. & Sleeter, C. E. 2010: Introduction to critical multiculturalism: theory and practice. – May, S. & Sleeter, C. E. (toim.), *Critical multiculturalism*. New York: Routledge.
- Mercer, N. & Littleton, K. 2007: *Dialogue and the development of children's thinking*. London: Routledge.
- Nieto, S. 2002: *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Mahwah, NJ: Longman.
- Nissilä, Liisa, Martin, Maisa, Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006: *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, Liisa, Vaarala, H., Pitkänen, K. ja Dufva, M. 2009: Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimivaikeudet ja kielen oppimisen tuki. – Nissilä, Liisa & Sarlin H-M. (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*, s. 36–63. Opetushallitus.
- OECD 2013: *PISA 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed. Volume II*. Paris: OECD.
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020: *Usein kysytyt kysymykset korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksesta*. – <https://minedu.fi/usein-kysytyt-koikeakouluvalinnat> 24.4.2020.
- O’Laoire, M. 2001: Balanced bilingual and L1-dominant learners of L3 in Ireland: A case study. – Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, Ulrike (toim.), *Looking beyond second language acquisition: Studies in tri- and multilingualism* s. 153-160. Tübingen: Stauffenberg.
- OPH = Opetushallitus 2011: *Maahanmuuttajien koulutus suomessa – tilannekatsaus*. Raportit ja selvitykset 2011:3. Helsinki: Opetushallitus
- 2015a: *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus.
- 2015b: *Suomea toisena kielenä opiskelleet perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa vuosina 2003-2014*. Opetushallinnon tilastopalvelu. – https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138716_suomi_toisena_kielena_opiskelleet_2003-2010_0.pdf 26.11.2020.
- 2016: *Oma kieli – oma mieli. Oppilaan oma äidinkieli*. Informaatioaineistot 2016:6. Helsinki: Opetushallitus.
- 2017a: *Lukiokoulutukseen valmistava koulutus*. Opetushallitus 4:2017. Helsinki: Opetushallitus.
- 2017b: *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Opetushallitus 4:2017. Helsinki: Opetushallitus.
- 2019a: *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019: 2a. Helsinki: Opetushallitus.
- 2019b: *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. Opetushallitus 2019:6. Helsinki: Opetushallitus.
- 2020a: *Valtionavustus vieraskielisten sekä saamen- ja romanikielisten oppilaiden ja opiskelijoiden esi- ja perusopetuksen sekä lukiokoulutuksen järjestämiseen vuonna 2020*. – <https://www.oph.fi/fi/avustukset/valtionavustus-vieraskielisten-seka-saamen-ja-romanikielisten-oppilaiden-ja> 29.10.2020.
- 2020b: *Arviointisanasto opettajille*. – <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille> 9.11.2020.
- 2021: *Tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen perusteiden laatiminen*. – <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/tutkintokoulutukseen-valmentavan-koulutuksen-perusteiden-laatiminen> 31.3.2021.
- Opetusministeriö 2008: *Koulutus ja tutkimus 2007-2012. Kehittämissuunnitelma*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9. Helsinki: Yliopistopaino.
- Paldanius, Hilka 2020: *Kuka aloitti kylmän sodan? Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Papinkivi, Noora 2018: "Heti kun mä oon kotoonta ulos, suomen kieli tulee": S2-oppijoiden suomen kielen omistajuus ja asiantuntijuus sekä käsitykset äidinkielen merkityksestä oppimisprosessissa. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos.
- Parekh, B. 2006. *Rethinking multiculturalism*, 2. painos. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pesonen, Jaana 2015: *Anti-Racist Strategies in Finnish Children's Literature: Physical Appearance and Language as Signifiers of National Belonging*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Perry, L. B. & Southwell, L. 2011: Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. – *Intercultural Education* 22 (6) s. 453–466.
- Pirinen, Tuula (toim.) 2015: *Maahanmuuttotilastaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.
- Pitkänen-Huhta, Anne & Mäntylä, Katja 2020: Teachers negotiating multilingualism in the EFL classroom. – *European Journal of Applied Linguistics*.
- Portin, Marianne (toim.) 2017: *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla*. Raportit ja selvitykset 2017:10. Helsinki: Opetushallitus.
- Portes, Alejandro & Rumbaut, Rubén 2001: *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Pöyhönen, Sari, Tarnanen, Mirja, Vehviläinen, E.-M., Virtanen, A. Pihlaja, L. 2010: *Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus & Suomen Kulttuurirahasto.
- Rampton, Ben 1995: *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Ringbom, H. 1987: *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ruonaniemi, Antti 2020: Uusi tilasto: Joka seitsemäs suomalaislapsi syntyy maahanmuuttajaäidille. – Yle uutiset. – <https://yle.fi/uutiset/3-11154410> 30.3.2021.
- Rynkänen, T. & Pöyhönen, Sari 2010: Eri-ikäisinä muuttaneet venäjänkieliset nuoret. Suhde kielen ylläpitämiseen, kielenoppimiseen ja integroitumiseen. – Martikainen, Tuomas & Haikkola, Lotta (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet* s. 175–192. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000: Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. – *Contemporary Educational Psychology* 25 (1) s. 54–67.
- Rynkänen, Tatjana 2011: *Russkoâzyчныe molodye immigranty v Finlândii: integraciâ v kontekste obuçeniâ i ovladeniâ âzykom (Русскоязычные молодые иммигранты в Финляндии: интеграция в контексте обучения и овладения языком)*. Jyväskylän yliopiston humanistinen tiedekunta, venäjän kieli ja kulttuuri.
- Räsänen, Meiju & Kivirauma, Joel 2011: Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. – Klemelä, Kirsi, Tuittu, Anne, Virta, Arja & Rinne, Risto (toim.): *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana* s. 35–95. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:211, 2011.
- Saarinen, Taina, Nuolijärvi, Pirkko, Pöyhönen, Sari & Kangasvieri, Teija (toim.) 2019: *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino.
- Saario, Johanna 2012: *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet. Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salo-Lee L. 2007. Towards cultural literacy. – Kaivola, T. & Melén-Paaso, M. (toim.), *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives* s.73–84. Publications of the Ministry of Education (31).
- Sanders, M. & Meijers, G. 1995: English as L3 in the elementary school. – *ITL Review of Applied Linguistics* 107/108 s. 59–78.
- Sanz, C. 2000. Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. – *Applied Psycholinguistics* 21 (1) s. 23–44.
- Shohamy, Elana 2009: Language tests for immigrants. Why language? Why tests? Why citizenship? – G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero & P. Stevenson (toim.), *Discourses on language and integration* s. 45–60. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. 2003: *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class, and gender*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Snow, M. A. 1993: Discipline-Based Foreign Language Teaching: Implications from ESL/EFL. – Krueger, M. & Ryan, F. (toim.), *Language and Content. Discipline- and Content-Based Approaches to Language Study* s. 37-56. Lexington, Massachusetts: D. C. Heath and Company.
- Stolt, Sofia 2016. *Vägen till vitsordet. En studie av värderande yttranden i bedömarkommentarer på studentexamensuppsatser i modersmål och litteratur*. Doktorsavhandling, Nordica Helsingensia 46. Helsingfors: Finska, fnskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet.
- SVT = Suomen virallinen tilasto 2016: Liitetaulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2000-2016. Helsinki: Tilastokeskus. – http://www.stat.fi/til/khak/2018/khak_2018_2019-12-12_tau_001_fi.html 8.4.2020.
- 2019: Vieraskieliset. Helsinki: Tilastokeskus. – <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> 24.10.2020.
- 2020a: Syntyvyys. Helsinki: Tilastokeskus. – <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/perheet/syntyvyys.html>. 24.10.2020.
- 2020b: Maahanmuuttajat väestössä. Helsinki: Tilastokeskus. – https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html#tab1485503695201_4 18.11.2020.
- Taanila, Aki 2013: P-arvo. *Akin menetelmäblogi*. – <https://tilastoapu.wordpress.com/2012/02/14/p-arvo/> 11.3.2021.
- Taanila, Aki 2019a: Korrelaatio ja sen merkitsevyys. *Akin menetelmäblogi*. – <https://tilastoapu.wordpress.com/2011/11/01/10-korrelaatio-ja-sen-merkitsevyys/> 6.3.2021.
- Taanila, Aki 2019b: Spearmanin järjestyskorrelaatio. *Akin menetelmäblogi*. – <https://tilastoapu.wordpress.com/2015/03/07/spearmanin-jarjestyskorrelaatio/> 6.3.2021.
- Talib, M.-T. & Lipponen, P. 2008: *Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta*. Kasvatustieteen tutkimuksia 37. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Taylor, L. 2011: Beyond Paternalism: Global Education with Preservice Teachers as a Practice of Implication. – Andreotti, V. & de Souza, L. M. T. M. (toim.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* s. 177-199. N.Y.: Routledge.
- Taylor, L. 2013. Ethics in language assessment. – C. A. Chapelle (toim.), *The Encyclopedia of applied linguistics* s. 1-7. Blackwell.
- Teräs, Marianne, Lasonen, Johanna & Sannino, Annalisa 2010: Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutukseen ja työelämään. – Martikainen, Tuomas & Haikkola, Lotta (toim.), *Toinen sukupolvi* s. 85-109. Helsinki: SKS Tietolipas.
- Teräs, Marianne & Kilpi-Jakonen, Elina 2013: Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. – Martikainen, Tuomas, Säävälä, Minna & Saukkonen, Pasi (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* s. 184-201. Gaudeamus, Helsinki.
- Timonen, Annika 2017: *Opetuskielen vaihtuessa: Ruotsinkielisen perusopetustaan vaikutus kieli-identiteetin rakentumiseen ja lukio-opintoihin*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos.
- Tossavainen, Henna 2016: Kielitestiä eettisyydestä ja oikeudenmukaisuudesta. – Huhta, Ari & Hildén, Raili (toim.), *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa* s. 27-43. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016 / n:o 9.
- Tucker, Richard G. 1999: A global perspective on bilingualism and bilingual education. – *CAL: Online resources: Digests*. – <http://www.cal.org/resources/digest/digestglobal.html>. 17.11.2020.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valencia, J. F. & Cenoz, J. 1992. The role of bilingualism in foreign language acquisition. – *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13 (5) s. 433-449.
- Varantola, Krista, Launis, Veikko, Helin, Markku, Spoof, Sanna Kaisa & Jäppinen, Sanna (toim.) 2013: Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. – https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf 18.3.2021.
- Walqui, A. 2006. Scaffolding instruction for english language learners: a conceptual framework. – *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (2) s. 159-180.
- YTL = Ylioppilastutkintolautakunta 2016: Vieraskieliset kokelaat. Ylioppilastutkintolautakunnan määräys rehtoreille ja opettajille. Ylioppilastutkintolautakunnan yleiset määräykset ja ohjeet. Helsinki:

- Ylioppilastutkintolautakunta. –
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Sairaus/fi/fi_viki_maarays_2015.pdf
 20.5.2020.
- 2017a: *Suomi toisena kielenä -kokeen määräykset ja ohjeet*. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta. –
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/fi_maaraykset_suomi_toisena_kielena_090217.pdf. 28.10.2020.
- 2017b: *Ylioppilastutkintolautakunnan yleiset määräykset ja ohjeet*. –
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Yleiset/maaraykset_ja_ohjeet_5_9_2017_fi.pdf 20.5.2020.
- 2017c: *YTL:n lausunto Gaudeamus igitur -raportista*. –
<https://www.ylioppilastutkinto.fi/ajankohtaista/tiedotteet/433-igitur> 10.11.2020.
- 2019: *Suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -kokeen määräykset*. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta. –
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/suomi_tai_ruotsi_toisena_kielena_kokeen_maaraykset.pdf?v=120419. 28.10.2020.
- 2020b: *Koesuoritusta heikentävän syyn huomioon ottaminen ylioppilastutkinnossa*. Ylioppilastutkintolautakunnan yleiset määräykset ja ohjeet. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta. –
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Sairaus/fi/koesuoritusta_heikentava_syy.pdf?v=190220 28.10.2020.
- 2021: *Pisterajat. Pisterajat ja arvosanojen muodostuminen. Kriteeriperustainen arvostelu*. –
<https://www.ylioppilastutkinto.fi/ylioppilastutkinto/pisterajat> 18.3.2021.
- Youssef, Y. 2007: *Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus*. – Pöyhönen, Sari & Luukka, Minna-Riitta (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 369-378. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Yuval-Davies N. 2009: *Intersectionality and feminist politics*. – Guidroz, M. & Berger, M. T. (toim.), *The intersectional approach: Transforming the academy through race, class and gender* s. 44-60. Chapel Hill, The University of North Carolina Press.

LIITTEET

LIITE 1

KYSELY LUKIOILLE S2-OPISKELIJOIDEN SUOMEN KIELEN OPETUKSESTA

Kerään kyselyllä tietoa omaan tutkimuskäyttööni Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitokselle. Kerättyä tietoa voidaan käyttää kandidaatin- pro gradu- ja väitöskirjatutkielmiin. Yksittäiset lukiot, opettajat tai opiskelijat eivät erotu valmiista tutkielmista. Kyselyyn vastaaminen vie vain muutaman minuutin. Tutkimuksen tavoitteena on pitkällä tähtäimellä parantaa suomea toisena kielenä opiskelevien mahdollisuuksia opiskella ja edetä suomalaisessa yhteiskunnassa. Jokainen vastaus on arvokas.

Pakollinen*

1. Lukion nimi (ei erotu valmiista tutkielmasta)*

2. Kyselyyn vastasi*

- Rehtori tai apulaisrehtori
- Erityisopettaja
- Suomen kielen opettaja
- Muu

3. S2-oppimäärän kurssitarjonta*

- Lukiossamme tarjotaan S2-oppilaille erillisiä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaisia kursseja.
- Kaikki oppilaat osallistuvat samaan suomen kielen ja kirjallisuuden opetukseen. Erillistä opetusta ei järjestetä.
- Kaikki oppilaat osallistuvat samoille kursseille, mutta S2-oppilaat saavat eriytettyä opetusta ryhmän sisällä.
- S2-kursseja on tarjottu aikaisempina vuosina, mutta niistä on luovuttu.

4. Mistä vuodesta alkaen S2-kursseja on tarjottu?*

5. Minä vuosina S2-kursseja tarjottiin?*

6. Jos erillisiä S2-kursseja ei järjestetä, mikä on pääasiallinen syy?*

- Koulussamme ei ole tällä hetkellä S2-oppilaita.
- S2-oppilaita on niin vähän, ettei erillisten kurssien järjestäminen tunnu tarkoituksenmukaiselta.
- S2-oppilaat eivät halua osallistua erillisille kursseille.
- Ei ole resursseja järjestää erillisiä kursseja, vaikka tarvetta olisikin.
- Muu

7. Mitä oppimateriaaleja S2-oppilaat käyttävät tai ovat käyttäneet?*

- S2-oppilaat käyttävät erillisiä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää varten suunniteltuja oppimateriaaleja (esim. kirjat).
- Kaikki oppilaat käyttävät samoja suomen kielen ja kirjallisuuden oppimateriaaleja.
- S2-oppikirjoja ei käytetä, mutta opettajat työstävät itse sopivia tehtäviä S2-oppilaille.
- S2-oppimateriaaleja on käytetty aikaisempina vuosina, mutta niistä on luovuttu.

8. Minä vuonna lukiossanne on otettu käyttöön S2-oppimäärää varten suunnitellut oppimateriaalit?

9. Minä vuosina S2-oppimateriaaleja käytettiin?*

10. Tukiopetuksen järjestäminen S2-oppilaille*

- Kaikille lukiomme S2-oppilaille järjestetään säännöllisesti suomen kielen tukiopetusta reaaliaikaisissa pärjäämisen tueksi.
- Tukiopetusta järjestetään opiskelijan sitä pyytäessä.
- Opiskelijan tuen tarve selvitetään säännöllisesti erityisopettajan ja/ tai suomen kielen opettajan toimesta, ja tukiopetus järjestetään, jos tarvetta ilmenee.
- Tukiopetusta ei järjestetä erityisesti S2-oppilaille.
- Muu

11. Kuinka usein tukiopetusta järjestetään?*

- väh. 2h/vk
- väh. 1h/vk
- väh. 2h/kk
- väh. 1h/kk
- Muu

12. Kuinka usein opiskelijan tuen tarve selvitetään?*

- väh. 2 krt /lukuvuosi
- väh. 1 krt /lukuvuosi
- Opintojen alkaessa
- Muu

13. Tukiopetusta ei järjestetä, koska*

- Tarvetta ei ole ilmennyt.
- Opiskelijat eivät halua osallistua tukiopetukseen.
- Ei ole resursseja tukiopetuksen järjestämiseen.
- Muu

14. Koetteko, että S2-oppilaiden tukitoimet ovat nykyisellään riittävät lukiossanne? Jos ei, miten se ilmenee?

15. Kuinka S2-oppilaiden opintomenestystä voisi nykyistä paremmin tukea?

16. Muita ajatuksia aiheesta:

Kiitos vastauksestanne!