



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

KIELELLISIÄ TAITOJA JA KOULUNKÄYNTIVALMIUKSIA

Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen
opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi

Salla Venäläinen | Tanja Laimi | Saana Seppälä | Taneli Vuojus
Mikko Viitala | Maria Ahlholm | Sirkku Latomaa | Karita Mård-Miettinen
Markku Nirkkonen | Mari Huhtanen | Jari Metsämuuronen

JULKAISUT 19:2022

KIELELLISIÄ TAITOJA JA KOULUNKÄYNTIVALMIUKSIA

Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen
opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi

Salla Venäläinen

Tanja Laimi

Saana Seppälä

Taneli Vuojus

Mikko Viitala

Maria Ahlholm

Sirkku Latomaa

Karita Mård-Miettinen

Markku Nirkkonen

Mari Huhtanen

Jari Metsämuuronen



JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Ahoy, Jussi Aho (edit)

TAITTO PunaMusta

ISBN 978-952-206-741-8 pdf

ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)

PAINATUS PunaMusta Oy, Helsinki

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI)

Julkaisun nimi

Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia – valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi

Tekijät

Salla Venäläinen, Tanja Laimi, Saana Seppälä, Taneli Vuojus, Mikko Viitala, Maria Ahlholm, Sirkku Latomaa, Karita Mård-Miettinen, Markku Nirkkonen, Mari Huhtanen & Jari Metsämuuronen

Tässä raportissa tarkastellaan Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) toteuttaman kansallisen arvioinnin tuloksia perusopetukseen valmistavan opetuksen ja oppilaan oman äidinkielen opetuksen tilasta ja vaikuttavuudesta. Arviointi kohdistuu erityisesti opetuksen tavoitteiden toteutumiseen ja opetuksen järjestämistapoihin. Lisäksi selvitetään opetusta ja oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Arviointi tuottaa tietoa hallituksen Oikeus oppia -kehittämishjelmaan. Ohjelman tavoitteena on laatia toimenpiteitä, joilla turvataan maahanmuuttotaustaisten lasten ja nuorten oppimisedellytykset ja koulutussiirtymät etenkin koulutuksen nivelvaiheissa.

Arviointiin osallistui 73 opetuksen järjestäjää, 163 rehtoria, 308 valmistavan opetuksen opettajaa ja 154 oman äidinkielen opettajaa. Lisäksi järjestettyyn suomen kielen testaukseen osallistui 2 211 valmistavan opetuksen oppilasta.

Valmistavaa ja oman äidinkielen opetusta tarjottiin eniten suomenkielisissä kouluissa, kaupunkimaisissa kunnissa ja Etelä-Suomen sekä Länsi- ja Sisä-Suomen AVI-alueilla. Arviointiin osallistuneista opettajista 60 % opetti ensisijaisesti ryhmämuotoisessa ja 40 % integroidusti valmistavassa opetuksessa olevia oppilaita. Valmistavan opetuksen opettajat olivat koulutukseltaan enimmäkseen luokan- tai aineenopettajia, ja oman äidinkielen opettajista lähes puolet oli suorittanut opettajan pedagogiset opinnot Suomessa ja melkein yhtä moni opettajan tutkinnon muussa maassa. Puolet opetuksen järjestäjistä oli määritellyt valmistavan opetuksen opettajille kelpoisuusehdot. Arviointiin osallistuneet oman äidinkielen opettajat opettivat yhteensä 38:aa kieltä 202 koulussa.

Valmistava opetus

Arvioinnin tulosten mukaan valmistavalla opetuksella pystytään tukemaan maahanmuuttotautaitaisten oppilaiden suomen kielen taidon kehitystä, esi- ja peruskouluvalmiuksien saavuttamista ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan, mikäli opetusjärjestelyt ja -käytänteet ovat sujuvia ja henkilöstöresurssit kouluissa riittäviä. Koska valmistava opetus on usein pirstaleista ja oppilaiden määrä kunnissa ja kouluissa vaihtelee, kaikkialla ei ole luotu systemaattisia opetuskäytänteitä tai kohdennettu opetuksen tueksi riittävästi resursseja. Nämä asiat vaikuttavat erityisesti mahdollisuuksiin vastata valmistavan opetuksen oppilaiden tuen tarpeeseen.

Valmistavan opetuksen opettajat pitävät opetuksen suunnittelussa tärkeänä oppilaiden kielitaidon kehittämistä ja jokaisen oppilaan mahdollisuuksia osallistua tunneilla. Kielen opettamisessa suurin osa opettajista pitää ensisijaisina asioina arkisanaston oppimista, puhumista ja vuorovaiikutuksessa toimimista.

Koulun opetuskielen oppiminen on esi- ja perusopetusvalmiuksien kehittämisessä olennaista. Kontaktit suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien oppilaiden kanssa sekä oppimateriaalien kehittäminen edistivät vastaajaryhmien mukaan opetuksen laatua. Yhdenkään vastaajaryhmän mukaan valmistavan opetuksen laajuutta ei tulisi supistaa. Osalle oppilaista nykyinen valmistavan opetuksen laajuus on sopiva, mutta osa oppilaista tarvitsee pidemmän ajan. Valmistavan opetuksen kesto on harvoin riittävä myöhään maahan tulleille oppilaille (15-vuotias tai vanhempi).

Tulosten mukaan valmistavan opetuksen ja perusopetuksen integroimiskäytänteissä on haasteita. Tähän vaikuttavat osaavan opettaja- ja ohjaajaresurssin puute sekä liian vähäinen koulun sisäinen yhteistyö. Opetus- ja ohjaushenkilöstön välinen yhteistyö ei kaikkialla ole riittävä, koska siihen ei ole sujuvia käytänteitä tai tarpeeksi resursseja. Yhteistyötä tulisikin tehdä enemmän, koska sillä voidaan vastaajaryhmien mukaan edistää oppilaiden tuen saantia ja kehittää opetusta. Valmistavan opetuksen opettajat pitävät erityisen tärkeänä yhteistyötä eri oppiaineiden opettajien kanssa. Suurimmat opettajien täydennyskoulutustarpeet liittyvät opettajien mukaan heikkojen oppilaiden tukemiseen, oppimisvaikeuksiin, oppilaiden kielitaidon arviointiin sekä oppilaan tieto- ja taitotason arviointiin.

Oman äidinkielen opetus

Oman äidinkielen opetus ei ole opetuksen järjestäjille velvoittavaa, ja oppilaille opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Opetuksen järjestäjien mahdollisuudet vastata oman äidinkielen opetuksen tarpeeseen ovat erilaiset eri puolilla Suomea, sillä potentiaalisten oppilaiden määrät vaihtelevat alueittain. Tulosten mukaan monessa kunnassa on tarvetta nykyistä useamman kielen opetukseen.

Arviointitulosten mukaan opetuksen järjestäjien mahdollisuudet vastata oman äidinkielen opetuksen tarpeeseen vaihtelevat. Opetuksen järjestämistä edistää ammattitaitoisten opettajien saavuus, mutta osalla opetuksen järjestäjistä on ollut haasteita rekrytoida oman äidinkielen opettajia.

Opettajille pulmia aiheuttavat suuret opetusryhmät, joissa oppilaat ovat iältään ja taitotasoltaan hyvin erilaisia, mikä hankaloittaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Toisaalta liian vähäisen oppilasmäärän takia opetusta ei kaikkialla järjestetä.

Opetuksen järjestäjät eivät pysty nykyresursseilla huolehtimaan riittävästä tuesta oman äidinkielen oppilaille. Tämän lisäksi resurssitarvetta on monipuolisen pedagogiikan tukemiseen ja opetushenkilöstön väliseen yhteistyöhön. Oman äidinkielen opettajat puolestaan arvioivat, että heillä on liian vähän yhteistyömahdollisuuksia koulun muun henkilöstön kanssa. Yhteistyö edistää oppilaiden tuen tarpeeseen vastaamista ja opetusvinkkien jakamista sekä samalla oman äidinkielen opettajien kiinnittymistä osaksi koulu yhteisöä.

Oman äidinkielen opettajat pitävät opetuksen suunnittelussa tärkeinä selvää ohjeistusta tehtäviin ja jokaisen oppilaan mahdollisuuksia osallistua tunnilla. Opetuksessa tärkeimpinä pidetään lukemista ja puhumista. Opettajat haluavat käyttää opetuksessaan enemmän Suomessa tehtyjä oppikirjoja ja -materiaalia.

Oman äidinkielen opetuksen järjestäminen lähellä oppilaan kotia tai koulupäivän aikana edistävät oppilaan osallistumista opetukseen. Suurin osa opettajista arvioi, että opetus paranisi, mikäli opetus järjestettäisiin oppilaiden iän mukaan ja palautettaisiin opetussuunnitelman perusteisiin muiden oppimäärien rinnalle. Opettajat kaipaavat täydennyskoulutusta taidoiltaan heikkojen oppilaiden tukemiseen, oppimisvaikeuksiin ja kolmiportaiseen tukeen. Opetuksen järjestäjät kokevat puolestaan tarvetta kielitietoisuuden opetuksen painottamiseen ja opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen. Molemmat vastaajaryhmät toivovat, että oppimateriaaleja kehitetään.

Avainsanat: Valmistava opetus, oman äidinkielen opetus, perusopetus, integraatio, maahanmuutto-taustaiset oppilaat, koulunkäyntivalmiudet

Utgiven av

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

Publikationens namn

Språkliga färdigheter och skolgångsfärdigheter – Utvärdering av den förberedande undervisningen och undervisningen i det egna modersmålet

Författare

Salla Venäläinen, Tanja Laimi, Saana Seppälä, Taneli Vuojus, Mikko Viitala, Maria Ahlholm, Sirkku Latomaa, Karita Mård-Miettinen, Markku Nirkkonen, Mari Huhtanen & Jari Metsämuuronen

I denna rapport granskas resultaten av en nationell utvärdering som genomförts av Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU). Den här läges- och effektutvärderingen gäller den förberedande undervisningen inför den grundläggande utbildningen och undervisningen i elevens eget modersmål. Utvärderingen gäller i synnerhet hur målen för undervisningen uppnås och på vilka sätt undervisningen ordnas. Dessutom utreds faktorer som främjar och hindrar undervisningen och lärandet. Genom utvärderingen har information tagits fram för regeringens utvecklingsprogram Utbildning för alla. Målet med programmet är att utarbeta åtgärder för att trygga förutsättningarna för lärande och utbildningsövergångarna för barn och unga med invandrarbakgrund i synnerhet i utbildningens övergångsskeden.

I utvärderingen deltog 73 utbildningsanordnare, 163 rektorer, 308 lärare i förberedande undervisning och 154 lärare i det egna modersmålet. I testet i finska som gällde elever inom den finskspråkiga utbildningen deltog 2 211 elever som gick i förberedande undervisning.

Förberedande undervisning och undervisning i det egna modersmålet erbjöds mest i finskspråkiga skolor, urbana kommuner och RFV-områden i Södra Finland samt Västra och Inre Finland. Av de lärare som deltog i utvärderingen undervisade 60 procent i första hand elever i gruppundervisning och 40 procent elever i integrerad förberedande undervisning. Lärarna i den förberedande undervisningen var till största delen klass- eller ämneslärare, och nästan hälften av lärarna i det egna modersmålet hade avlagt pedagogiska studier för lärare i Finland, och nästan lika många hade avlagt lärarexamen i ett annat land. Hälften av utbildningsanordnarna hade fastställt behörighetsvillkor för lärare i förberedande undervisning. De lärare i det egna modersmålet som deltog i utvärderingen undervisade sammanlagt 38 språk i 202 skolor.

Förberedande undervisning

Enligt resultaten kan man genom förberedande undervisning stödja att elever med invandrabakgrund utvecklar sina kunskaper i finska eller svenska, att de uppnår för- och grundskolefärdigheter och att de integreras i det finländska samhället. Det här förutsätter att undervisningsarrangemangen och -rutinerna är smidiga och skolorna har tillräckliga personalresurser. Eftersom den förberedande undervisningen ofta är splittrad och antalet elever i kommunerna och skolorna varierar har man inte överallt skapat systematisk undervisningspraxis eller allokerat tillräckliga resurser till stöd för undervisningen. Dessa faktorer påverkar särskilt möjligheterna att svara på elevernas behov av stöd inom den förberedande undervisningen.

Vid planeringen av undervisningen är det enligt lärarna inom den förberedande undervisningen viktigt att tänka på att elevernas språkkunskaper utvecklas och att varje elev har möjlighet att delta i lektionerna. Största delen av lärarna anser att prioriteterna i språkundervisningen är att eleverna lär sig vardagsvokabulär, pratar och deltar i växelverkan.

Att eleverna lär sig skolans undervisningsspråk är väsentligt för utvecklingen av färdigheter för förskoleundervisning och grundläggande utbildning. Enligt respondentgrupperna främjas undervisningens kvalitet av kontakter med elever med finska eller svenska som modersmål samt utveckling av läromedlen. Inte en enda respondentgrupp anser att omfattningen av den förberedande undervisningen bör minskas. För en del av eleverna är den nuvarande förberedande undervisningens omfattning lämplig, men en del av eleverna skulle behöva en längre tid. Den förberedande undervisningen är sällan tillräckligt lång för sent anlända elever (15 år eller äldre).

Enligt resultaten förekommer det utmaningar vid integreringen av den förberedande undervisningen och den grundläggande utbildningen. Detta beror på brister i resurserna för kompetenta lärare och handledare samt på för litet samarbete inom skolan. Samarbetet mellan undervisnings- och handledningspersonalen är inte tillräckligt överallt, eftersom det inte finns fungerande rutiner eller tillräckliga resurser för det. Samarbetet borde alltså öka, eftersom man enligt respondentgrupperna då kan främja elevernas tillgång till stöd och utveckla undervisningen. Lärarna i den förberedande undervisningen anser att samarbetet med lärarna i olika läroämnen är särskilt viktigt. Enligt lärarna gäller deras största fortbildningsbehov stöd till elever med svaga färdigheter, inlärningssvårigheter, bedömning av elevers språkkunskaper samt bedömning av elevers kunskapsnivå.

Undervisning i det egna modersmålet

Undervisningen i det egna modersmålet är inte förpliktande för utbildningsanordnarna och det är frivilligt för eleverna att delta i undervisningen. Utbildningsanordnarnas möjligheter att svara på behovet av undervisning i det egna modersmålet varierar på olika håll i Finland, eftersom antalet potentiella elever varierar mellan olika regioner. Enligt resultaten finns det i många kommuner behov av undervisning i flera språk än vad som nu erbjuds.

Utvärderingsresultaten visar att utbildningsanordnarna har varierande möjligheter att svara på behovet av undervisning i det egna modersmålet. Tillgången till yrkeskunniga lärare främjar att undervisning ordnas. Men en del utbildningsanordnare har haft utmaningar vid rekryteringen av lärare i det egna modersmålet. Stora undervisningsgrupper där eleverna är mycket olika i fråga om ålder och färdighetsnivå orsakar problem för lärarna, eftersom det försvårar planeringen och genomförandet av undervisningen. Å andra sidan ordnar vissa skolor inte någon undervisning alls på grund av att elevantalet är för litet.

Utbildningsanordnarna kan inte sörja för ett tillräckligt stöd för eleverna i det egna modersmålet med de nuvarande resurserna. Utöver detta finns det behov av resurser för att stödja mångsidig pedagogik och samarbete mellan undervisningspersonalen. Lärarna i det egna modersmålet bedömer å sin sida att de har för få samarbetsmöjligheter med skolans övriga personal. Samarbetet skulle främja bemötandet av elevernas stödbehov och lärarnas möjligheter att dela undervisningstips samt samtidigt göra lärarna i det egna modersmålet till en del av skolgemenskapen.

Lärarna i det egna modersmålet anser att tydliga anvisningar om uppgifterna och varje elevs möjligheter att delta i lektionen är viktiga i planeringen av undervisningen. Det viktigaste i undervisningen anses vara att läsa och prata. Lärarna skulle vilja använda mer läroböcker och undervisningsmaterial som gjorts i Finland i sin undervisning.

Elevens deltagande i undervisningen i det egna modersmålet främjas av att lektionerna ordnas nära elevens hem eller under skoldagen. Största delen av lärarna bedömer att undervisningen skulle förbättras om den ordnas enligt elevernas ålder och på nytt blir en del av grunderna för läroplanen vid sidan av de övriga lärokurserna. Lärarna efterlyser fortbildning för att stöda elever med svaga färdigheter, inlärningssvårigheter och trestegsstöd. Utbildningsanordnarna upplever å sin sida ett behov av att betona den språkmedvetna undervisningen och fortbilda undervisningspersonalen. Båda grupperna önskar att läromedlen skulle utvecklas.

Nyckelord: Förberedande undervisning, undervisning i det egna modersmålet, grundläggande utbildning, integration, elever med invandrarbakgrund, skolgångsfärdigheter

Publisher

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

Title of publication

Linguistic skills and capacities to attend school – evaluation of preparatory education and instruction in the student’s own mother tongue

Authors

Salla Venäläinen, Tanja Laimi, Saana Seppälä, Taneli Vuojus, Mikko Viitala, Maria Ahlholm, Sirkku Latomaa, Karita Mård-Miettinen, Markku Nirkkonen, Mari Huhtanen & Jari Metsämuuronen

This report examines the results of the national evaluation implemented by the Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) on the state and effectiveness of instruction preparing for basic education and instruction in the student’s own mother tongue. The evaluation pays attention especially to the achievement of the objectives of the instruction and the forms of providing education. In addition, factors promoting and preventing teaching and learning are investigated. The evaluation produces information to the Government’s Right to Learn development programme. The aim of the programme is to draw up measures for securing the learning potential and educational transitions of children and young people with immigrant background especially in the educational transition phases.

Seventy-three education providers, 163 principals, 308 teachers from preparatory education and 154 teachers of the student’s own mother tongue participated in the evaluation. In addition, 2,211 students from preparatory education participated in the testing organised in the Finnish language.

Preparatory education and instruction in the student’s own mother tongue were offered most in Finnish-speaking schools, in urban municipalities and in the areas of the Regional State Administrative Agencies for Southern Finland and Western and Inland Finland. Of the teachers who participated in the evaluation, 60% taught students primarily in group-based preparatory education and 40% in integrated preparatory education. The teachers of preparatory education were mostly class or subject teachers by training. Of the teachers of the student’s own mother tongue, almost one half had completed the teacher’s pedagogical studies in Finland and almost equally many had completed a teaching qualification in some other country. One half of the education providers had defined eligibility criteria for teachers of preparatory education. The teachers of the student’s own mother tongue who participated in the evaluation taught a total of 38 languages in 202 schools.

Preparatory education

According to the results, preparatory education can be used to support the development of Finnish or Swedish language skills of students with immigration background, their achievement of the skills required in pre-primary and comprehensive school, and their integration into Finnish society, providing that the teaching arrangements and practices are smooth and the personnel resources in schools sufficient. Because preparatory training is often fragmented and the number of students in municipalities and schools varies, systematic teaching and learning practices have not been created or not enough resources have been allocated to support teaching and learning everywhere. These matters affect especially the possibilities to respond to students' need for support in preparatory education.

In the planning of the teaching, teachers of preparatory education consider the development of students' language proficiency and the opportunities for each student to take part in lessons important. The majority of the teachers considered learning everyday vocabulary, speaking and working in interaction to be the priorities in language teaching.

Learning the school's language of instruction is essential for the development of the skills required in pre-primary and basic education. According to the respondent groups, contacts with students whose mother tongue was Finnish or Swedish and the development of learning material improved the quality of the education. All respondents were of the opinion that the scope of preparatory education should not be reduced. The current scope of preparatory education is suitable to some of the students, but some others need a longer period of time. The length of preparatory education is seldom enough for students who have arrived in Finland when they were older (15 years and older).

According to the results, there are challenges in the practices of integrating preparatory education and basic education. This is due to a lack of competent teacher and guidance resources and insufficient internal cooperation in the school. Cooperation between teaching and guidance staff is not sufficient everywhere because there are no smooth practices or not enough resources for it. More cooperation should indeed be carried out because, according to the respondent groups, it can be used to promote students' access to support and to develop the preparatory education. Teachers of preparatory education consider cooperation with teachers of different subjects particularly important. According to the teachers, their main in-service training needs are related to supporting weak students, to learning difficulties, to assessing the student's language proficiency and to assessing the student's level of knowledge and skills.

Instruction in the student's own mother tongue

Education providers are not obliged to offer instruction in the student's own mother tongue and participation in it is voluntary for the students. Education providers' capacities to respond to the need for instruction in the student's own mother tongue vary across Finland because the number of potential students varies by region. According to the results, there is a need in many municipalities to teach more languages than those currently taught.

According to the evaluation results, the possibilities for education providers to respond to the need for instruction in the student's own mother tongue vary. The availability of competent teachers promote the provision of instruction, but some education providers have had challenges with recruiting teachers of the student's own mother tongue. Large teaching groups pose problems to the teachers as the students' ages and levels of skills are very different. This makes it more difficult to plan and implement the teaching. On the other hand, the instruction is not organised everywhere because the number of students was too low.

With the current resources, education providers are not able to ensure sufficient support for students of own mother tongue. In addition, there is a need for resources in supporting diverse pedagogy and cooperation between teaching staff. Teachers of the student's own mother tongue in turn found that they have too few opportunities for cooperation with the other staff in the school. Cooperation enhances responding to students' need for support and the sharing of teaching tips. At the same time, it would help the teachers of the student's own mother tongue to engage in the school community.

Teachers of the student's own mother tongue consider clear instructions for the assignments and each student's opportunities to participate in the lesson important in the planning of the teaching. In the teaching, reading and speaking are considered to be the most important skills. Teachers wish to use more textbooks and teaching material that have been made in Finland.

Organising the instruction in the student's own mother tongue near the student's home or during the school day improve the student's participation in the instruction. A majority of the teachers were of the opinion that the instruction would improve if it were organised in accordance with the students' age and brought back to the national core curriculum, alongside the other syllabuses. The teachers hope to get in-service training for supporting students with weak skills, for learning difficulties and for three-tiered support. As for education providers, they feel a need to emphasise language-aware instruction and in-service training for teaching staff. Both respondent groups hoped that the teaching material will be developed.

Keywords: Preparatory education, instruction in the student's own mother tongue, basic education, integration, students with immigration background, capacities to attend school

Tiivistelmä	3
Sammandrag	7
Summary	11
1 Johdanto	19
1.1 Arvioinnin lähtökohdat	20
1.2 Arvioinnin toteuttajat	21
2 Arvioinnin tehtävät ja toteuttaminen	23
2.1 Arvioinnin tehtävät ja tavoitteet	24
2.2 Kehittävä arviointi ja arviointitiedon hyödynnettävyys.....	26
2.3 Tiedonkeruu.....	27
2.4 Vastaajaryhmien tarkastelua.....	30
2.5 Arviointiaineistojen analyysit.....	38
2.6 Arvioinnin luotettavuus	38
3 Valmistavan ja oman äidinkielen opetuksen tavoitteet ja kirjallisuuskatsaus	41
3.1 Perusopetukseen valmistavan opetuksen lähtökohdat ja tavoitteet	42
3.2 Oppilaan oman äidinkielen opetuksen lähtökohdat ja tavoitteet	44
3.3 Aikaisempia tutkimuksia ja selvityksiä.....	46
4 Valmistavan opetuksen tila ja vaikuttavuus	67
4.1 Opetuksen laajuus ja muoto.....	68
4.2 Opetuksen resurssit ja rahoituksen selkeys.....	79
4.3 Opetuksen laatu.....	83
4.4 Opetuksen suunnittelu ja toteutus.....	89
4.5 Opettajien välinen yhteistyö	92
4.6 Havaintoja ruotsinkielisten koulujen valmistavasta opetuksesta.....	96
4.7 Yhteenveto	98

5	Oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus.....	101
5.1	Opetusjärjestelyt	102
5.2	Opetuksen resurssit ja rahoituksen selkeys.....	105
5.3	Opetuksen laatu.....	108
5.4	Opetuksen suunnittelu ja toteutus.....	113
5.5	Opettajien välinen yhteistyö	117
5.6	Yhteenveto	119
6	Valmistavan opetuksen oppilaiden opiskeluvalmiudet suomen kielellä.....	121
6.1	Suomen kielen osaamisen testaus.....	122
6.2	Oppilasaineisto, testaus ja käytetyt menetelmät.....	123
6.3	Vaikuttavuuden arviointia suomen kielen taidon kehittymisen näkökulmasta	127
6.4	Valmistavan opetuksen aloitusajankohta ja oppilaan ikä perusselittäjinä.....	129
6.5	Osaamisen muutosta selittävät muut tekijät	134
7	Johtopäätökset.....	139
8	Kehittämissuosituksset	147
	Lähteet	155
	Liitteet	165
	LIITE 1. VALO-aineiston suomen kielen kokeen lähtötason määrittäminen	166

Johdanto

1

1.1 Arvioinnin lähtökohdat

Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen arviointi toteutettiin osana Oikeus oppia -kehittämishjelmaa (OKM 2019a). Yhtenä kehittämishjelman tavoitteena on laatia toimenpiteitä, joilla turvataan maahanmuuttotastaisten lasten ja nuorten oppimisedellytykset ja koulutussiirtymät erityisesti koulutuksen nivelvaiheissa. Keskiössä on etenkin vasta maahan saapuneiden oppilaiden kielellinen osaaminen ja muiden oppimisvalmiuksien arviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnistää ohjelmaan liittyvien arviointien pohjalta kehittämishankkeita, joiden tavoitteena on luoda pitkäjänteistä vaikuttavuutta. Pitkäjänteistä vaikuttamista tehdään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toimeenpanon, Opetushallituksen valtionavustustoiminnan uudistamisen sekä kouluyhteisön kehittämistä ja nivelvaihetta koskevien käytäntöjen kehittämisen kautta.

Raportissa tarkastellaan Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) toteuttaman kansallisen arvioinnin tuloksia perusopetukseen valmistavan opetuksen ja oppilaan oman äidinkielen opetuksen tilasta ja vaikuttavuudesta. Valmistavan opetuksen ja oppilaan oman äidinkielen opetuksen arviointi (jatkoksa VOMA-arviointi) toteutettiin Karvissa yhtenä kahden osahankkeen kokonaisuutena. Arviointiasetelman suunnittelussa huomioitiin esiopetus, perusopetus ja myöhään maahan tulleet (15-vuotiaat ja tätä vanhemmat) lapset ja oppilaat (jatkoksa oppilaat). Hankkeessa tarkasteltiin valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tavoitteiden toteutumista ja opetuksen järjestämistapoja. Lisäksi selvitettiin opetusta ja oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Tulosten perusteella voidaan tarkastella valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen mahdollisuuksia ja kykyä vastata niille asetettuihin tavoitteisiin. Lisäksi arvioinnissa tuodaan esille, miten erilaiset opetusjärjestelyt vaikuttavat pedagogiseen toimintaan ja tavoitteiden toteuttamiseen. Arvioinnin kohteena oli myös oppilaiden kielellisten taitojen kehittyminen valmistavan opetuksen aikana. Raporttiin koottiin kirjallisuuskatsaus, jossa esiteltiin kattavasti aiheesta tehtyjä tutkimuksia ja selvityksiä sekä niiden pohjalta esitettyjä kehittämisehdotuksia. Tulosten perusteella esitetään suosituksia valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen kehittämiseksi.

Perusopetukseen valmistava opetus on perusopetuslaissa säädettyä, maahanmuuttajille annettavaa opetusta, jonka tavoitteena on antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä ja tarpeelliset muut valmiudet esi- tai perusopetukseen siirtymistä varten. Valmistavan opetuksen tavoitteena on lisäksi edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Oppilaiden oman äidinkielen hallintaa ja oman kulttuurin tuntemusta tuetaan mahdollisuuksien mukaan.

Oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta, jota voivat opiskella kaikki oppilaat, joiden äidinkieli tai jokin perheen kielistä on muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Opetuksen järjestäjille oman äidinkielen opetuksen järjestäminen ja oppilaille opetuksen osallistuminen on vapaaehtoista. Opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan aktiivisen monikielisuuden kehittymistä sekä herättää kiinnostus kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen. Oman äidinkielen oppiminen tukee lisäksi kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan.

Karvin vuosien 2020–2023 koulutuksen arviointisuunnitelmassa on asetettu painopisteitä, joihin suunnitelmakauden arvioinneissa tuotetaan tietoa. VOMA-arviointi tuottaa tietoa painopisteisiin yhdenvertaisuuden edistäminen, oppimisen ja osaamisen kehittäminen sekä koulutusjärjestelmän toimivuuden edistäminen. (Karvi 2020a.)

1.2 Arvioinnin toteuttajat

Karvissa arviointihankkeen toteuttamisesta vastasivat arviointiasiantuntijat Salla Venäläinen, Tanja Laimi, Mikko Viitala (30.11.2020–7.5.2021) ja Taneli Vuojus (17.5.2021–14.4.2022). Lisäksi toteuttamisessa oli Karvista mukana johtava arviointiasiantuntija Jari Metsämuuronen, arviointiasiantuntija Mari Huhtanen sekä arviointiasiantuntija Chris Silverström. Myös Saana Seppälä osallistui arvioinnin toteuttamiseen korkeakouluharjoittelijana (1.3.–31.5.2022) ja arviointiassistenttina 1.6.–31.8.2022.

Arviointihankeeseen nimitettiin neljän hengen asiantuntijaryhmä ajalle 17.3.2021–30.6.2022. Asiantuntijaryhmään kuuluivat yliopistonlehtori Maria Ahlholm (Helsingin yliopisto), lehtori Sirkku Latomaa (Tampereen yliopisto), professori Karita Mård-Miettinen (Jyväskylän yliopisto) sekä rehtori Markku Nirkkonen (Länsimetsän koulu, Vaasa). Ryhmän jäsenillä on asiantuntemusta ja monipuolista osaamista monikielisydestä ja aiheeseen liittyvästä tutkimuksesta sekä valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen käytännöistä ja järjestämisestä.

Arvioinnin tehtävät ja toteuttaminen

2

2.1 Arvioinnin tehtävät ja tavoitteet

Arvioinnilla tuotetaan tietoa valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tilasta ja vaikuttavuudesta. Tilalla tarkoitetaan tässä arvioinnissa opetuksen tämänhetkisiä järjestämistapoja sekä arviointiin osallistuvien opettajien, rehtoreiden ja muiden toimijoiden käsityksiä valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen mahdollisuuksista saavuttaa niille asetetut tavoitteet. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tilaa voi ajatella myös pysäytyskuvana niiden tämänhetkisistä järjestämisen tavoista osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Parhaimmillaan tilan arviointi nostaa esiin rakenteellisia kysymyksiä, jotka estävät tai edistävät hyvien käytänteiden toteutumista.

Vaikuttavuutta arvioidaan suhteessa valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tavoitteisiin. Vaikuttavuuden ja tilan käsitteet menevät osittain päällekkäin. Käsitteenä tila sisältää selkeämmin moninaiset paikalliset erot, joita opetuksen järjestämisen tavoissa ja siten niiden aikaansaamissa tuloksissa voi olla. Valmistavan opetuksen tavoitteena on tukea maahanmuuttotaustaisten lasten ja nuorten suomen tai ruotsin kielen taidon kehittymistä ja antaa valmiuksia esi- ja perusopetusta varten. Opetuksen tavoitteena on kehittyvä alkeiskielitaito¹. Lisäksi valmistavassa opetuksessa edistetään oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan aktiivisen monikielisuuden, identiteetin ja itsetunnon kehittymistä sekä herättää kiinnostusta kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen. Oman äidinkielen oppiminen edistää myös kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan.

Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan tässä arvioinnissa niiden kykyä ja mahdollisuuksia tukea tavoiteltuja muutoksia, kuten kielellisten taitojen tai monikielisuuden kehittymistä sekä esi- ja perusopetusvalmiuksien kehittymistä. Näihin mahdollisuuksiin voivat vaikuttaa esimerkiksi resursointi, opetukseen liittyvät järjestelyt sekä opettajien kelpoisuus. Yksilötasolla vaikuttavuus voidaan ajatella taitoina ja muina ominaisuuksina, joita

¹ Eurooppalainen kielitaidon tason viitekehys: <https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/cefr.pdf>.

oppilaat omaksuvat valmistavan opetuksen tai oman äidinkielen opetuksen myötä. Vaikuttavuus voidaan ajatella myös laajemmin, esimerkiksi valmistavan opetuksen tai oman äidinkielen opetuksen järjestelyiden kykynä tukea erilaisia oppilaita.

Vaikuttavuutta käsitellään lisäksi valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen opettajien näkökulmasta. Arvioinnissa selvitetään opettajien käsityksiä muun muassa opetuksen tavoitteiden saavuttamista edistävästä ja estävästä tekijöistä sekä hyvin toimivista opetusjärjestelyistä. Valmistavaa opetusta järjestävien koulujen rehtoreilta ja opetuksen järjestäjien edustajilta käsityksiä selvitetään myös järjestelyiden yhteydestä valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen tavoitteiden saavuttamiseen.

Yksilötason vaikuttavuutta tässä arvioinnissa tarkastellaan lisäksi oppilaiden suomen kielen osaamisen mittauksen avulla. Arvioinnissa tarkastellaan oppilaiden suomen kielen osaamisen yhteyttä valmistavaan opetukseen osallistumiseen. On tärkeä huomioida, että suomen kielen osaamisen mittauksessa käytettävät tehtävät on alun perin suunniteltu Karvin toteuttaman pitkittäisarvioinnin alkumittauksen eli ensimmäisen luokan alun äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisen mittaamisen tarpeisiin suomenkielisissä kouluissa. Alkumittauksessa käytettyjen arviointitehtävien katsottiin vastaavan riittävän hyvin kehittyvän alkeiskielitaidon tasoa, joka on yksi valmistavan opetuksen tavoitteista.

Edellä on kuvailtu, millä tavoin VOMA-arvioinnissa ymmärretään valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus arvioitavina teemoina. Huomionarvoista on, että arviointi itsessään on vaikuttavaa toimintaa muun muassa sen vuoksi, että se herättää perusteellista pohdintaa arvioinnin ulottuvuuksista opettajien keskuudessa. Vaikuttavuus syntyy systemaattisella työllä, mikä voi tarkoittaa esimerkiksi hyvien käytänteiden levittämistä ja tulosten jatkojalostamista konkreettisempaan ja hyödynnettävämpään muotoon. Vaikuttavuuden kannalta on hyödyllistä, että arvioinnissa tuetaan paikallista itsearviointia ja vahvistetaan tiedon hyödyntäjien taitoja ja ymmärrystä aiheesta. Merkittävän osan arvioinnin vaikuttavuudesta muodostaa se, kuinka tärkeä ja oleellinen arvioinnin päämäärä on. (Korkeakoski & Tynjälä 2010, 13.)

Arviointia varten laadittiin seuraavat arviointikysymykset:

Valmistavan opetuksen tila ja vaikuttavuus

- Kuinka monta oppilasta osallistuu perusopetukseen valmistavaan opetukseen arvioinnin ajankohtana?
- Kuinka paljon oppilaiden suomen kielen taito on kehittynyt valmistavan opetuksen aikana?
 - Mitkä oppilaiden taustatiedot selittävät suomen kielen osaamista?
- Millaisin järjestelyin perusopetukseen valmistavaa opetusta annetaan?
- Millaisia yhteyksiä järjestelyillä on perusopetukseen valmistavan opetuksen vaikuttavuuteen?
- Millä keinoin perusopetukseen valmistavan opetuksen vaikuttavuutta voidaan lisätä?

Oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus

- Kuinka monta oppilasta osallistuu oman äidinkielen opetukseen arvioinnin ajankohtana?
- Millaisin opetusjärjestelyin oman äidinkielen opetusta annetaan?
- Millä keinoin oman äidinkielen opetuksen vaikuttavuutta voidaan lisätä?

2.2 Kehittävä arviointi ja arviointitiedon hyödynnettävyys

Karvi on sitoutunut kehittävään arviointiin, jossa keskeistä on päämäärä- ja tulevaisuustietoisuus, osallistavuus ja vuorovaikutteisuus, menetelmällinen räätälöinti sekä muutoksen tukeminen. Kehittävän arvioinnin mukaisesti arviointiin osallistetaan laajasti sellaisia toimijoita ja sidosryhmiä, joilla on näkemys arvioitavan teeman nykytilasta sekä rooli siihen liittyvässä tulevassa kehittämistyössä (Karvi 2020b, 6, 9). Kehittävän arvioinnin tavoitteena on tehdä arvioinnista yhteinen, arvioijien ja hyödynsaajien välinen vuorovaikutuksellinen oppimisprosessi, jota kautta syntyvää tietoa toimijat hyödyntävät (Patton 2011). Yksi kehittävän arvioinnin piirre on arvioinnin menetelmien räätälöinti tapauskohtaisesti siten, että menetelmät tukevat arvioinnin vaikuttavuutta ja toiminnan kehittämistä jo arviointiprosessin aikana sekä lisäävät yhteistä ymmärrystä arvioitavasta teemasta (Karvi 2020a, 6).

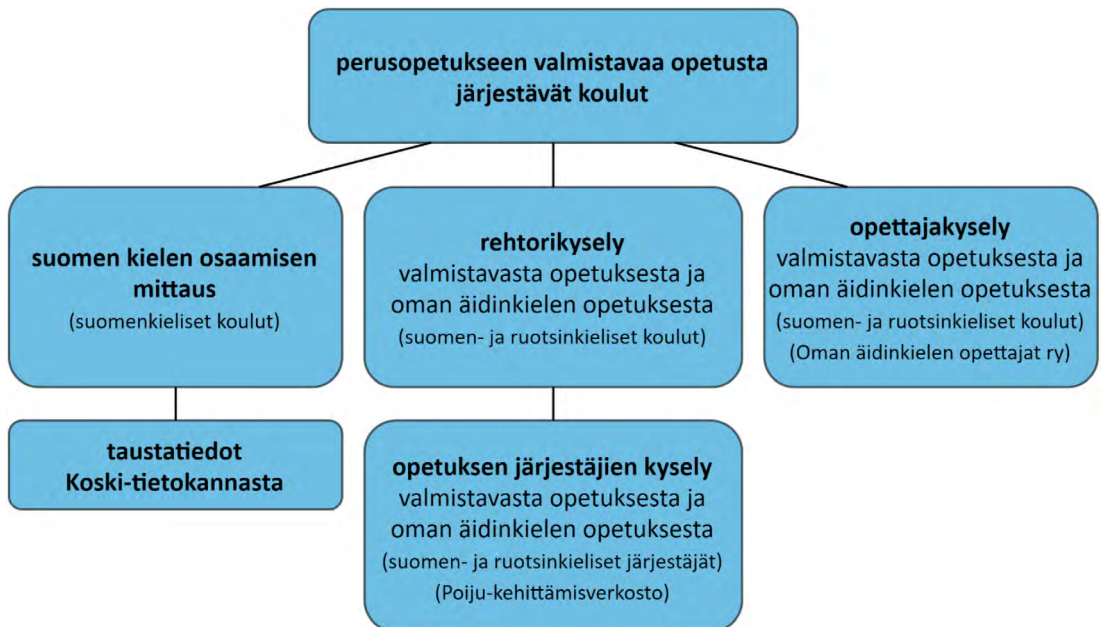
Arvioinnin eri vaiheissa kuultiin monipuolisesti valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen kannalta keskeisiä asiantuntijoita, tutkijoita, toimijatahoja ja sidosryhmiä. Arvioinnin aikana osallistettiin opettajia, oppilaita, esi- ja perusopetuksen järjestäjiä sekä esiopetusyksiköiden ja koulujen johtoa. Arvioinnin teemojen kannalta tärkeitä sidosryhmiä, kuten opetushallintoa ja järjestöjä, osallistettiin arviointiin kevään 2022 aikana.

Arvioinnissa hyödynnettiin aineistona myös keväällä 2022 järjestetyn webinaarin muistiinpanoja. Webinaariin kutsuttiin valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen asiantuntijoita ja tutkijoita sekä arvioinnin teemojen kannalta tärkeitä sidosryhmiä. Webinaarissa keskusteltiin keskeisistä arviointituloksista ja analysoitiin niitä yhdessä. Tilaisuuteen oli mahdollista osallistua sekä suomen että ruotsin kielellä.

Tuloksia voidaan hyödyntää valtakunnallisen ja paikallisen koulutuksen ohjausjärjestelmän kehittämisessä samoin kuin oppimisen ja osaamisen kehittämisessä. Arviointituloksia voidaan hyödyntää opetus- ja kulttuuriministeriössä, Opetushallituksessa sekä opetuksen järjestäjien strategisessa ja pedagogisessa kehittämistyössä. Arvioinnin tulokset voivat auttaa myös paikantamaan opettajankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen tarpeita. Arvioinnin tulosten perusteella laadittujen suositusten avulla eri hyödynsaajat voivat kehittää omaa toimintaansa.

2.3 Tiedonkeruu

Arvioinnissa kerättiin tietoa manner-Suomen suomen- ja ruotsinkielisiltä kouluilta toukokuussa 2021. Kyselyt kohdistettiin opetuksen järjestäjille, rehtoreille ja opettajille sekä valmistavan opetuksen osalta myös esi- ja perusopetuksen oppilaille. Aineistojen keräämiseen käytetyt Webropol-kyselyt sisälsivät kysymyksiä sekä valmistavasta opetuksesta että oman äidinkielen opetuksesta. Arviointia varten kerättiin sekä määrällistä että laadullista aineistoa. Opetuksen järjestäjien kyselyä jaettiin myös Poiju-verkoston² ja oman äidinkielen opettajakyselyä jaettiin Oman äidinkielen opettajat ry:n kautta. Kohderyhmät ja arvioinnin tiedonkeruutavat on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1. Tiedonkeruu VOMA-arvioinnissa

Arvioinnissa huomioitiin esiopetuksessa olevien, vuosiluokille 1–6 ja 7–9 sijoittuvien sekä myöhään maahan tulleiden (15-vuotiaiden ja vanhempien) oppilaiden valmistavan opetuksen näkökulmat. Suomen kielen taidon testaukseen osallistuivat kaikki arviointiajankohtana valmistavassa opetuksessa olleet tai sen vastikään päättäneet oppilaat. Lisäksi suomenkielisten koulujen alaisuudessa toimivien esiopetuyksiköiden oppilaat osallistuivat testaukseen. Oppilailta kerättiin aineistoa Karvin digitaalisen Koda-arviointijärjestelmän avulla. Ruotsinkielisille esi- ja perusopetuksen oppilaille ei järjestetty ruotsin kielen osaamisen mittausta oppilaiden vähäisen määrän vuoksi. Arvioinnissa kuitenkin selvitettiin, missä ruotsinkielisissä kouluissa ja niiden alaisuudessa toi-

² Poiju on perusopetuksen kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden kehittämisverkosto.

mivissa esiopetusyksiköissä järjestettiin valmistavaa opetusta keväällä 2021. Samalla selvitettiin ruotsinkielisessä valmistavassa opetuksessa olevien oppilaiden määrä. Näistä kouluista arviointiin osallistuivat suomenkielisten koulujen tavoin rehtorit ja valmistavan opetuksen opettajat.

Arvioinnissa pyrittiin tavoittamaan kaikki valmistavaa opetusta järjestävät koulut. Kaikkiin³ Manner-Suomen suomenkielisiin (n = 1 907) ja ruotsinkielisiin (n = 192) perusopetusta järjestäviin kouluihin lähetettiin kysely, jossa tiedusteltiin, järjestettiinkö koulussa keväällä 2021 perusopetukseen valmistavaa opetusta. Mikäli vastaus oli myönteinen, koulu oli mukana arvioinnissa. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 1 713 suomenkielistä koulua ja 157 ruotsinkielistä koulua. Vastaus jäi saamatta 190 suomenkielisestä koulusta ja 35 ruotsinkielisestä koulusta. Lakkautettuja kouluja oli neljä. Vastausten perusteella valmistavaa opetusta järjestettiin 307 suomenkielisessä koulussa. Valmistavan opetuksen oppilaita oli koulujen ilmoituksen mukaan suomenkielisissä kouluissa yhteensä 2 414 oppilasta. Suomenkielisistä kouluista 29:ssä järjestettiin valmistavaa opetusta yhteensä 225 esiopetusikäiselle lapselle. Ruotsinkielisissä kouluissa valmistavaa opetusta järjestettiin 24 koulussa ja oppilaita oli yhteensä 131. Näistä kouluista kuudessa järjestettiin esiopetusta yhteensä 48 lapselle. Koulut edustivat 93:a suomenkielistä ja 29:ää kaksikielistä tai ruotsinkielistä opetuksen järjestäjää.

Valmistavaa opetusta ja oman äidinkielen opetusta koskevat opetuksen järjestäjien kyselyt lähetettiin valmistavan opetuksen otoksessa olleille 93 suomenkieliselle opetuksen järjestäjälle ja 29:lle ruotsinkielistä opetusta tarjoavalle opetuksen järjestäjälle. Valmistavaa opetusta koskevat rehtori- ja opettajakyselyt lähetettiin kaikkiin arviointiin osallistuviin kouluihin (suomenkieliset koulut n = 307 ja ruotsinkieliset koulut n = 24). Näiltä rehtoreilta pyydettiin vastauksia myös oman äidinkielen opetuksesta, mikäli koulussa opetusta järjestettiin. Opettajavastauksia toivottiin kaikilta opettajilta, jotka opettivat ryhmämuotoista valmistavaa opetusta. Integroidusti valmistavaa opetusta järjestävistä kouluista pyydettiin vastausta 1–4:ltä aihetta parhaiten tuntevalta opettajalta. Oman äidinkielen opettajakysely lähetettiin suomenkielistä ja ruotsinkielistä opetusta tarjoavien opetuksen järjestäjien (n = 122) kautta. Opettajakyselyyn oli mahdollista vastata suomeksi, ruotsiksi tai englanniksi. Taulukosta 1 ilmenee opetuksen järjestäjien, rehtoreiden ja opettajien kyselyiden vastaajamäärät.

TAULUKKO 1. Kyselyiden vastaajamäärät

	Suomenkielinen koulutus	Ruotsinkielinen koulutus	Vastaajia yhteensä
	Kyselyyn vastanneet (n)	Kyselyyn vastanneet (n)	
Opetuksen järjestäjät	56	17	73
Rehtorit	156	7	163
Valmistavan opetuksen opettajat	293	15	308
Oman äidinkielen opettajat	153	1	154

³ Tiedot saatiin Opintopolusta

Vastanneet valmistavan opetuksen opettajat opettivat 240 koululla ja edustivat 98:aa opetuksen järjestäjää. Oman äidinkielen opettajat opettivat yhteensä ainakin 202⁴ koulun oppilaita ja edustivat 33:a opetuksen järjestäjää. Taulukossa 2 on esitetty vastaajien määrät kieliryhmittäin, kuntaryhmittäin ja AVI-alueittain. Ryhmittelystä voi huomata, että valmistavaa ja oman äidinkielen opetusta tarjottiin eniten suomenkielisissä kouluissa, kaupunkimaisissa kunnissa ja Etelä-Suomen sekä Länsi- ja Sisä-Suomen AVI-alueilla.

TAULUKKO 2. Vastaajien määrät kieliryhmittäin, kuntaryhmittäin ja AVI-alueittain

		Opetuksen järjestäjät ⁵	Rehtorit	Valmistavan opetuksen opettajat	Oman äidinkielen opettajat
		n	n	n	n
Kieli	suomi	58	156	293	–
	ruotsi	17	7	15	–
	yhteensä	73	163	308	154
Kuntaryhmitys	kaupunkimainen	43	118	236	151
	taajaan asuttu	16	25	37	2
	maaseutumainen	13	20	35	1
	yhteensä	72	163	308	154
AVI-alue	Etelä-Suomi	24	88	171	92
	Lounais-Suomi	11	20	30	21
	Itä-Suomi	8	15	30	8
	Länsi- ja Sisä-Suomi	17	22	46	27
	Pohjois-Suomi	7	10	20	3
	Lappi	5	8	4	3
	yhteensä	72	163	308	154

Koulun opetuskielen osalta 56 järjestäjän vastaukset koskivat suomenkielistä koulutusta, 7 järjestäjän ruotsinkielistä koulutusta ja 10 järjestäjän vastaukset sekä suomen- että ruotsinkielistä koulutusta.

4 Kaikki oman äidinkielen opettajat eivät olleet kirjoittaneet koulujen nimiä, vaan esimerkiksi ”opetan 5 koulussa” tai ”kaikki kaupungin koulut”.

5 Yksi opetuksen järjestäjän kyselyyn vastaaja ei ollut maininnut edustamaansa opetuksen järjestäjää, jolloin vastausta ei voitu yhdistää mihinkään AVI-alueeseen tai kuntaryhmitukseen.

Valmistavan opetuksen suomen kielen testaukseen osallistuttiin 275 koulusta. Suomen kielen testaukseen osallistui yhteensä 2 211 oppilasta. Arvioinnissa mukana olleista kouluista 11 ilmoitti, että he jäävät pois suomen kielen testauksesta, sillä valmistavan opetuksen oppilaat olivat vaihtaneet koulua tai olivat testaushetkellä toisessa maassa. Testaukseen osallistuvista oppilaista pyydettiin kattavat taustatiedot Koski-tietovarannosta⁶. Taustatiedot sisälsivät tietoja muun muassa oppilaiden äidinkielestä, kansalaisuudesta sekä valmistavaan opetukseen ja oman äidinkielen opetukseen liittyvistä suorituksista. Oppilaat vastasivat myös itse joihinkin taustakysymyksiin Koda-arviointijärjestelmässä testauksen aikana. He muun muassa arvioivat, kuinka hyvin osasivat suomen kieltä ennen koulun aloitusta sekä mitä kieltä he puhuivat koulussa ja vapaa-ajalla.

Koski-tietovarannosta saatujen tietojen mukaan perusopetukseen valmistavan opetuksen opiskeluoikeuksia oli keväällä 2021 yhteensä 3 822 oppilaalla (mukana sellaiset, jotka ovat olleet yhdenkin päivän opetuksessa aikavälillä 1.1.-31.7.2021). Luku oli isompi kuin VOMA-arvioinnin kyselyyn ilmoitetut määrät, mikä voi johtua siitä, että Koski-tietovaranto ei ole tältä osin ajantasainen. Koski-tietovarannosta saatujen tietojen mukaan oman äidinkielen opetukseen osallistui keväällä 2021 yhteensä 31 oppilasta. Luvusta voi päätellä, että Koski-tietovarantoon ei ole siirretty tietoja kaikista omaa äidinkieltä opiskelevista oppilaista.

2.4 Vastaajaryhmien tarkastelua

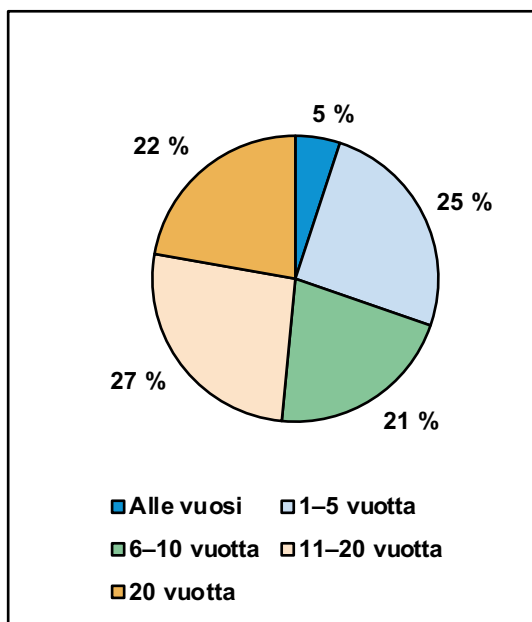
Opetuksen järjestäjien (N = 73) vastauksista 77 % koski suomenkielistä koulutusta, 13 % koulutusta, jossa opetusta tarjotaan sekä suomen että ruotsin kielellä, ja 10 % ruotsinkielistä koulutusta. Vastaajista 33 % toimi valmistavan tai oman äidinkielen opetuksen koordinaattorina tai vastaavana, 19 % opetuspäällikkönä, 18 % sivistysjohtajana tai vastaavana ja 30 % muissa tehtävissä (esim. rehtori, apulaisrehtori, oppimisen tuen asiantuntija, erityisopettaja). Opetuksen järjestäjistä noin kolmasosalla (32 %) oli valmistavan opetuksen koordinaattori ja noin viidesosalla (21 %) oman äidinkielen opetuksen koordinaattori. Vastaajista, jotka ilmoittivat, että koordinaattoreita ei ole, 10 %:n mielestä kuntaan tarvittaisiin valmistavan opetuksen koordinaattori ja 14 %:n mielestä kuntaan tarvittaisiin oman äidinkielen opetuksen koordinaattori. Vastaajista 29 % ilmoitti järjestävänsä valmistavaa opetusta esiopetusikäisille lapsille ja 86 % ilmoitti järjestävänsä valmistavaa opetusta myöhään maahan tulleille (15-vuotiaille ja vanhemmille) oppilaille. Puolet vastaajista ilmoitti, että heidän kunnassaan on määritelty kelpoisuusvaatimukset valmistavan opetuksen opettajille.

Rehtorikyselyyn vastanneista (N = 163) 87 % toimi rehtorina ja 13 % apulaisrehtorina. Vastaajista 4 % toimi ruotsinkielisessä koulussa ja loput (96 %) suomenkielisessä tai kaksikielisessä koulussa. Rehtoreiden edustamista kouluista 9 % järjesti valmistavaa opetusta esiopetusikäisille ja 53 % myöhään maahan tulleille (15-vuotiaille tai vanhemmille).

⁶ Opetushallituksen Koski-tietovaranto sisältää valtakunnallisia perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opintosuoritus- ja tutkintotietoja.

Valmistavan opetuksen opettajista (N = 308) 95 % opetti suomenkielisessä koulussa ja 5 % ruot-sinkielisessä koulussa. Vastaajat työskentelivät valmistavan opetuksen opettajana (71 %), suomi toisena kielenä (S2) -opettajana (22 %), luokanopettajana (17 %), aineenopettajana (8 %), laaja-alaisena erityisluokanopettajana (6 %) tai erityisopettajana (3 %). Koulutukseltaan vastaajista 55 % oli luokanopettajia, 39 % aineenopettajia, 10 % erityisluokanopettajia ja 9 % laaja-alaisia erityisopettajia. Vastaajista 13 % oli suorittanut S2-opetuksen perusopinnot ja 8 % S2-opetuksen aineopinnot. Varhaiskasvatuksen opettajia vastaajista oli 4 %, sosionomeja 2 % ja lisensiaatteja tai tohtoreita 2 %. Opinnot olivat kesken 7 %:lla vastaajista.

Opettajakokemus oli jakautunut vastaajilla tasaisesti (kuvio 2), sillä noin viidesosa (21–26 %) oli toiminut opettajan tehtävässä 1–5, 6–10, 11–20 tai 20 vuotta.



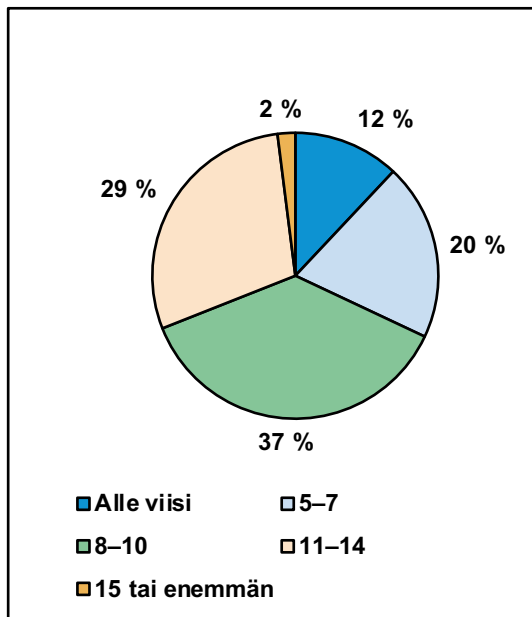
KUVIO 2. Valmistavan opetuksen opettajien (N = 308) opettajakokemus vuosina

Valmistavan opetuksen opettajana yhtäjaksoisesti 1–5 vuotta toimineita oli vastaajista 30 %. Alle vuoden valmistavan opetuksen opettajana toimineita oli joukossa 22 %, yhtäjaksoisesti 6–10 vuotta toimineita opettajia vastaajista 18 %, 11–20 vuotta yhtäjaksoisesti toimineita 10 %. Satunnaisesti eri vuosina valmistavan opetuksen opettajina toimineita oli 17 %. Vastaajista 64 % ilmoitti olevansa kelpoinen opettamaan valmistavaa opetusta kunnan kelpoisuusvaatimusten mukaan, 13 % ilmoitti, ettei ole, ja 23 % ilmoitti, ettei tiedä tai että kunta ei ole määrittänyt kelpoisuuksia. Vastaajista 62 %:lla oli vakituinen työsuhde ja 38 %:lla oli määräaikainen työsuhde. Määräaikaisista 26 % ilmoitti, että uusi työsopimus on epätodennäköinen määräaikaisuuden jälkeen.

Valmistavan opetuksen opettajista (N = 308) 60 % opetti kyselyn ajankohtana ensisijaisesti ryhmämuotoisesti ja 40 % integroidusti valmistavassa opetuksessa olevia oppilaita. Opetustuntien määrä vaihteli niin, että 87 % vastaajista opetti viikossa 23 tuntia tai enemmän, 11 % 16–22 tuntia ja 2 % alle 16 tuntia viikossa.

Ensisijaisesti ryhmämuotoisesti opettavista vastaajista (n = 185) 62 % opetti vain valmistavan opetuksen ryhmiä, 32 % pääosin valmistavan opetuksen ryhmiä, 4 % pääosin muita kuin valmistavan opetuksen ryhmiä ja 3 % yhtä paljon valmistavan opetuksen ryhmiä kuin muita oppilasryhmiä.

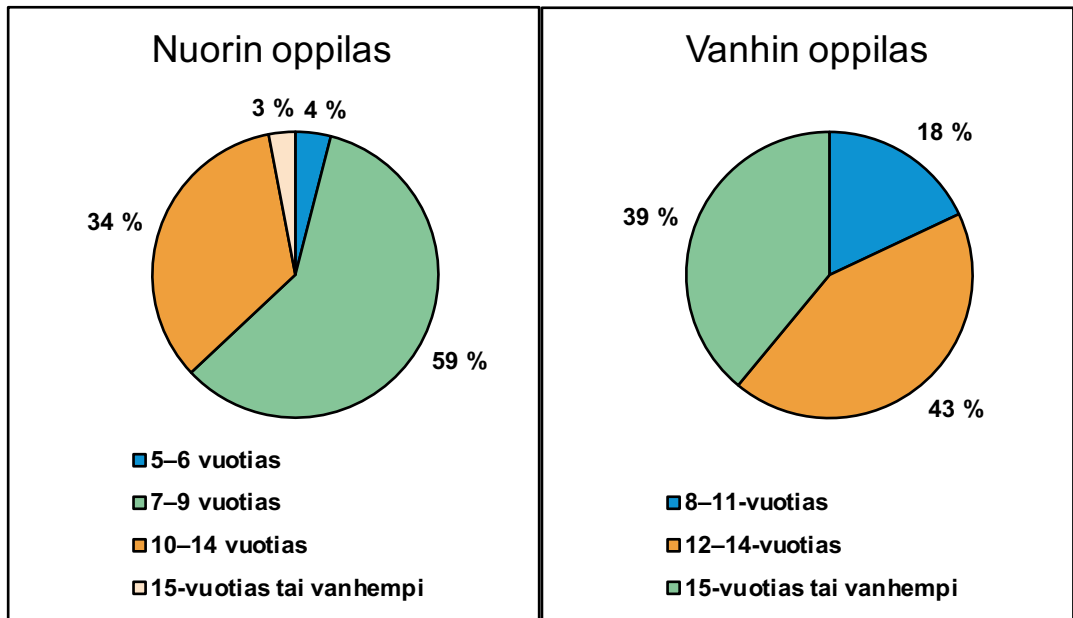
Tyypillinen valmistavan opetuksen opetusryhmä oli vastaajista (n = 186) 37 %:n mukaan 8–10 oppilasta⁷ (kuvio 3). Vastaajista 29 % opetti yleensä 11–14 oppilaan ryhmää ja 20 % ryhmää, jossa oli 5–7 oppilasta. Alle viiden oppilaan ryhmiä oli 12 %:lla vastaajista.



KUVIO 3. Valmistavan opetuksen opettajan (n = 186) tyypillinen ryhmämuotoisen opetusryhmän koko

⁷ Opetushallitus suosittelee, että valmistavan opetuksen ryhmäkoko ei ylitä 8–10 oppilasta.

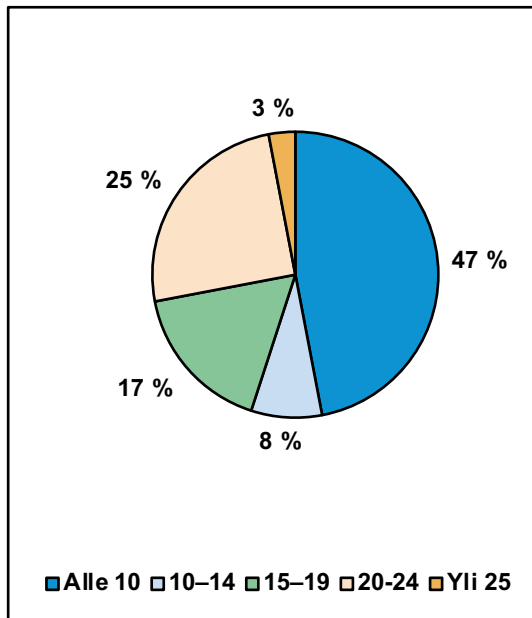
Vastaajien (n = 184) ryhmien nuorimmat ja vanhimmat oppilaat erottuivat melko selkeästi (kuvio 4). Ryhmän nuorin oppilas oli yleisimmin 7–9- tai 10–14-vuotias (34–59 %). Ryhmän vanhin oppilaista oli taas usein 12–14-vuotias tai 15-vuotias tai vanhempi (39–43 %).



KUVIO 4. Valmistavan opetuksen opettajien (n = 184) ryhmän nuorin ja vanhin oppilas

Ensisijaisesti esiopetuksen ryhmää opetti integroidusti 7 % opettajista (n = 120). Ensimmäistä luokkaa opetti integroidusti enemmistö (43 %) vastaajista. Luokkia 2–9 opetti 33 % vastaajista. Erilaisia yhdysluokkia (esimerkiksi 1.–2. luokka) opetti 14 % vastaajista. Vain myöhään maahan tulleita (15-vuotiaita ja vanhempia) opetti 3 % vastanneista.

Integroidun valmistavan opetuksen tyypillinen opetusryhmä oli vastausten (n = 120) enemmistön (47 %) mukaan alle 10 oppilasta (kuvio 5). Yleinen ryhmäkoko oli myös 20–24 (25 %) tai 15–19 oppilasta (17 %).



KUVIO 5. Valmistavan opetuksen opettajan (n = 120) tyypillinen integroidun opetusryhmän koko

Opettajilta kysyttiin myös, kuinka monta valmistavan opetuksen oppilasta ryhmässä on. Vastaa- jien (n = 121) mukaan integroidussa ryhmässä oli tyypillisesti yksi oppilas (38 %), 2–4 oppilasta (43 %), 5–9 oppilasta (12 %) tai kymmenen tai enemmän (7 %).

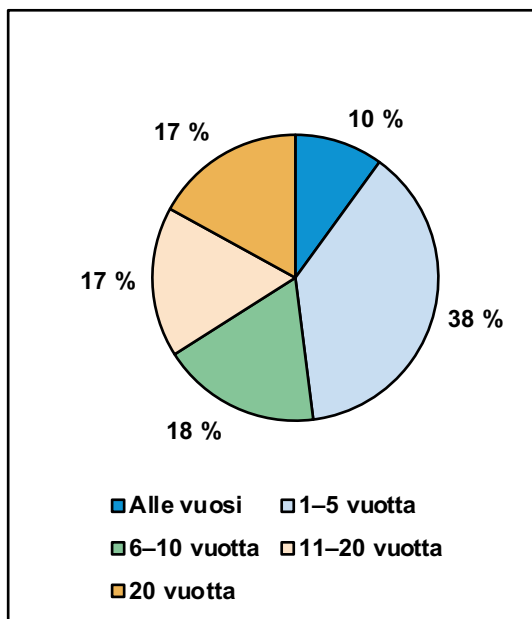
Puolet (50 %) valmistavan opetuksen opettajista (N = 308) ilmoitti, etteivät heidän nykyiset oppilaansa ymmärtäneet puhuttua suomea aloittaessaan valmistavan opetuksen. Vastaa- jista 22 % oli sitä mieltä, että oppilaat ymmärsivät vain yksittäisiä suomen kielen sanoja, ja 13 % oli sitä mieltä, että he ymmärsivät joitain sanoja.⁸ Pieni osa (5 %) ilmoitti oppilaiden ymmärtäneen yksittäisiä kysymyksiä. Kymmenesosa ilmoitti heidän ymmärtäneen joitain kysymyksiä ja yksittäisiä fraaseja. Opettajista 6 % vastasi, etteivät heidän oppilaansa puhuneet suomea aloit- taessaan valmistavan opetuksen. Oppilaiden taito oli yksittäisten sanojen tasolla 24 %:n mukaan, ja oppilaat puhuivat joitain sanoja 8 %:n mukaan. Vastaa- jista 2 % ilmoitti oppilaiden osanneen ilmaista yksittäisiä kysymyksiä. Kymmenesosan mukaan oppilaat puhuivat joitain kysymyksiä ja yksittäisiä fraaseja.

⁸ Opettajakysely: Kuinka hyvin nykyiset oppilaasi (keskimäärin) ymmärsivät puhuttua / puhuivat suomea aloittaessaan valmistavan opetuksen? 1 – oppilaat eivät ymmärtäneet suomea; 2 – oppilaat ymmärsivät yksittäisiä sanoja; 3 – oppilaat ymmärsivät joitain sanoja; 4 – oppilaat ymmärsivät yksittäisiä kysymyksiä; 5 – oppilaat ymmärsivät joitain kysymyksiä ja yksittäisiä fraaseja.

Valmistavan opetuksen opettajista (n = 301) 63 % vastasi käyttävänsä testiä tai testejä oppilaiden kielitaidon arviointiin. Avoimissa kysymyksissä pyydettiin testejä käyttäviä opettajia⁹ kertomaan käyttämänsä testin tai testien nimet. Eniten (22 %) oli käytetty Kike-testiä (Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja suomi toisena kielenä -opetukseen). Seuraavaksi eniten mainittiin erilaisten tehtävien (esimerkiksi itsetehtyjen) käyttäminen (17 %), Kielipuntari (17 %) ja Kielireppu (11 %). Vastauksissa mainittiin myös Kielo (7 %), Lauran päivä (7 %) tai Majakka (5 %). Maininnoista 5 % ei määritellyt käytössä olevia erilaisia testejä. Muutamia kertoja mainittiin Lukimat, Allu, Ord per minut, Kita, Boehmin testi, Kielipolulla, OPH:n kielitaitoasteikko, Armi 1 ja Armi 2 sekä Esko.

Oman äidinkielen opettajista (N = 154) suurin osa (34 %) opetti viikoittain 2–5 opetustuntia. Yleinen opetusmäärä oli myös 6–10 tuntia (21 %) tai yli 20 tuntia viikossa (23 %). Viikossa 16–20 opetustuntia opetti 14 % vastaajista. Opettajista pieni osa (8 %) opetti 11–15 tuntia viikossa.

Oman äidinkielen opettajien (N = 154) opettajankokemus oli melko tasaisesti jakautunut (kuvio 6). Opettajankokemusta oli yleisimmin 1–5 vuotta (38 %). Myös 6–10, 11–20 tai yli 20 vuotta oli yleinen opettajakokemuksen pituus (17–18 %).



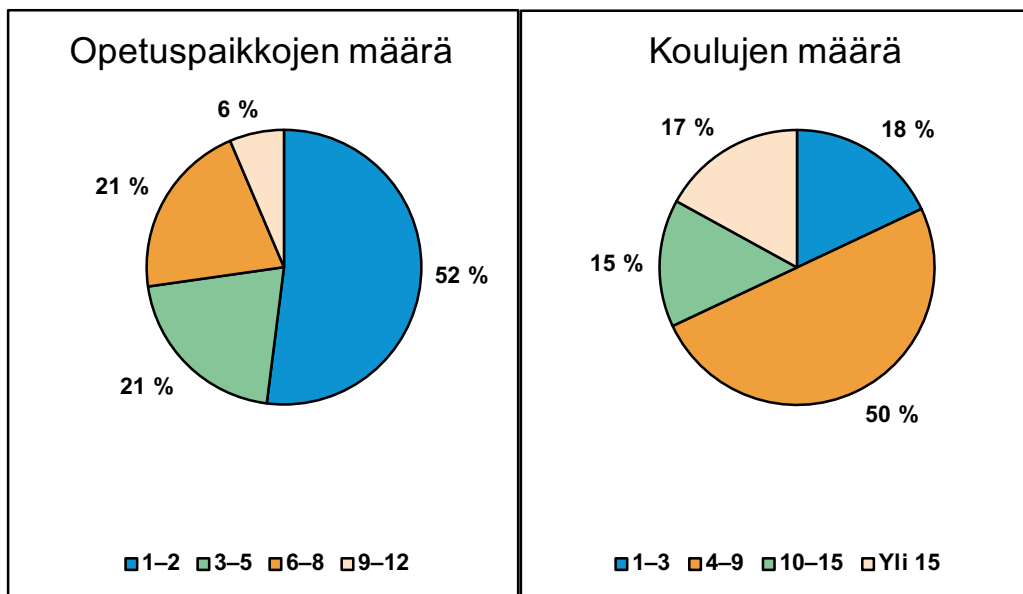
KUVIO 6. Oman äidinkielen opettajien (N = 154) opettajankokemus vuosina

⁹ Kysymykseen vastasi 295 opettajaa, kaikkien mainintojen n = 387.

Opettajien (n = 153) työsuhteista 71 % oli vakituisia ja 29 % määräaikaisia. Määräaikaisista (n = 49) 89 % uskoi saavansa todennäköisesti uuden sopimuksen nykyisen työsuhteen loputtua. Vastaajista 11 % piti sopimuksen uusimista epätodennäköisenä.

Opettajien (N = 154) koulutustaustat vaihtelivat. Useat vastaajat olivat suorittaneet opettajan pedagogiset opinnot Suomessa (45 %) tai opettajan tutkinnon muussa maassa (42 %). Alemman korkeakoulututkinnon oli suorittanut 9 % Suomessa ja 23 % muussa maassa. Ylemmän korkeakoulututkinnon Suomessa suorittaneita oli 30 % vastaajista, 49 % oli suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon muussa maassa. Lisensiaatteja tai tohtoreita oli vastaajista 8 %. Osalla vastaajista (12 %) oli opinnot kesken Suomessa. Keskenäiset opinnot koskivat alempaa tai ylempää korkeakoulututkintoa erilaisissa oppiaineissa. Vastaajista kolme suoritti parhaillaan tohtorikoulutusta. Tämän lisäksi vastaajat saivat vielä täydentää vastaustaan ja kertoa mahdollisesta koulutustaustasta, jota ei ollut mainittu vastausvaihtoehdoissa. 14 % vastaajista¹⁰ kertoi avovastauksissa muista koulutuksista.

Vastaajien (N = 154) opetusryhmien määrä jakautui vastauksissa melko tasaisesti: 1–3 ryhmää (40 %), 4–9 ryhmää (33 %) tai vähintään 10 ryhmää (27 %). Koulujen ja opetuspaikkojen määrässä oli enemmän hajontaa (kuvio 7). Hieman yli puolet opettajista kertoi opettavansa 1–2 eri opetuspaikassa. Noin viidesosa opetti 3–5 tai 6–8 paikassa (21 %). Vastaajista puolet opetti 4–9 koulun oppilaita. Loput vastaajista kertoivat opettavansa 1–3, 10–15 tai yli 15 koulun oppilaita (15–18 %).

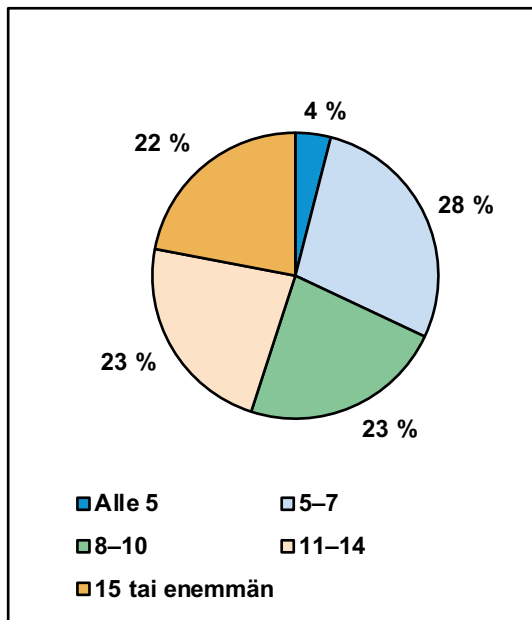


KUVIO 7. Oman äidinkielen opettajien (N = 154) opetuspaikat ja koulujen määrä

¹⁰ Kysymykseen vastasi 31 opettajaa.

Vastaajat kertoivat matkustavansa eri opetuspaikkojen välillä 1–5 (79 %) tai 6–10 tuntia (11 %) viikossa. Oman äidinkielen opetuksen tyypillisin ajankohta oli kello 14–16 (73 %), 16–18 (61 %), 12–14 (29 %) tai 18–20 (14 %).

Oppilasryhmän koko oman äidinkielen opetuksessa vaihteli (kuvio 8.) Tyypillisesti ryhmän koko oli 5–7 (29 %), 8–10, 11–14 tai yli 15 oppilasta (22–23 %).



KUVIO 8. Oman äidinkielen opettajan (N = 154) opetusryhmän tyypillinen koko

Nuorimmat oppilaat olivat joko 7-vuotiaita (49 %) tai 5–6-vuotiaita (34 %). Vanhimmat oppilaat ryhmässä olivat taas joko 16-vuotiaita ja vanhempia (46 %) tai 14–15-vuotiaita (32 %).

Opettajavastausten perusteella oman äidinkielen opetukseen osallistumiseen on lukuisia syitä. Vastauksista nousivat tärkeimpinä esiin seuraavat: oppilaiden perheet haluavat, että oppilas osallistuu oman äidinkielen opetukseen (96 %); oman äidinkielen oppiminen on oppilaiden mielestä tärkeää (70 %); oppilaat haluavat oppia keskustelemaan sukulaistensa kanssa (57 %). Avovastauksissa¹¹ suurimpina syinä osallistumiselle nähtiin motivaatio ja halu osallistua (30 %) ja halu säilyttää äidinkieli tai kotona opittu kieli sekä oppia kirjoittamaan omalla äidinkielellä (30 %). Lisäksi muutamissa maininnoissa nähtiin, että opiskelu tukee muuta koulunkäyntiä ja jatko-opintoja sekä luo enemmän mahdollisuuksia tulevaisuudessa.

¹¹ Kysymykseen vastasi 22 oman äidinkielen opettajaa, kaikkien mainintojen n = 23.

2.5 Arviointiaineistojen analyysit

Arviointiaineisto analysoitiin määrällisesti ja laadullisesti. Määrällisen aineiston analyysissa käytettiin tilastollisia menetelmiä ja laadullisen aineiston analyysissa sisällönanalyysia. Määrällisiä tuloksia tarkasteltaessa ja vertailtaessa käytettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keski- ja hajontalukuja. Kahden ryhmän keskimääräisiä eroja tarkasteltiin t-testillä ja usean ryhmän välisiä eroja yksisuuntaisella varianssianalyysilla. Niissä tapauksissa, joissa perinteisten testien oletukset eivät olleet voimassa, käytettiin ei-parametrisiä testejä, kuten Mann-Whitneyn ja Kruskal-Wallis testejä.

Arviointiin osallistuneiden ryhmien vastauksia ja ryhmien välisiä eroja analysoitiin suhteessa erilaisiin taustamuuttujiin. Näitä olivat tilastollinen kuntaryhitys¹² (jatkossa vain kuntaryhitys), kieliryhmä¹³, koulumuoto¹⁴ ja AVI-alue¹⁵. Valmistavan opetuksen opettaja-aineistojen analyysissä käytettiin näiden lisäksi taustamuuttujana tietoa siitä, opettaako opettaja ryhmämuotoista vai integroitua ryhmää. Taustamuuttujittain tarkasteltuna tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p < 0,001$) eroja ei ryhmien välillä löytynyt. Muutamia merkittäviä keskiarvoeroja eri ryhmien välillä löytyi, mutta ne eivät olleet systemaattisia.

Laadullinen arviointiaineisto eli avokysymyksiä vastaukset luokiteltiin sisällöllisesti. Kunkin vastaajaryhmän (opetuksen järjestäjät, rehtorit, valmistavan opetuksen opettajat ja oman äidinkielen opettajat) avovastaukset luokiteltiin erikseen ja luokituksista etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroja. Avokysymyksiin tulleet vastaukset luokiteltiin aiheiden mukaan, minkä jälkeen ne yhdistettiin laajemmiksi teemoiksi. Tässä raportissa teemojen merkittävyyttä tulkitaan prosenttiosuuksina suhteessa kaikkien mainintojen kokonaismäärään. Mitä suurempi prosentuaalinen osuus avovastauksista on liitetty tiettyyn teemaan, sitä yleisempi teema on kyseiseen kysymykseen annetuissa avovastauksissa.

2.6 Arvioinnin luotettavuus

Arvioinnin luotettavuutta edistettiin monin eri tavoin. Hankesuunnitelmavaiheessa varmistettiin, että arviointiasetelman määrittelyssä huomioidaan kattavasti eri näkökulmat ja arvioitavan teeman kannalta keskeiset sisällöt. Luotettavuuden kannalta keskeistä oli kyselylomakkeiden sisällöllinen kattavuus ja kyky mitata arvioitavia kohteita. Sisällöllistä kattavuutta vahvistettiin huomioimalla opetussuunnitelman tavoitteet sekä arvioitavista teemoista tehdyt aiemmat selvitykset ja tutkimukset. Arvioinnin asiantuntijaryhmä osallistui arviointikysymysten ja kyselylomakkeiden suunnitteluun sekä arviointiraportin ja kehittämissuosituksen laadintaan. Avovastausten luokitteluun osallistuivat Karvin asiantuntijat. Luokittelua on tehty yhdessä ja erikseen, mikä osaltaan lisää luokittelun validiutta.

12 Kaupunkimainen, taajaan asuttu ja maaseutumainen kunta.

13 Vastaukset koskevat suomenkielistä, ruotsinkielistä tai molempaa koulutusta.

14 Vuosiluokat 1–6, 7–9, 1–9.

15 Etelä-Suomi, Itä-Suomi, Lappi, Lounais-Suomi, Länsi- ja Sisä-Suomi ja Pohjois-Suomi.

Aineistonkeruun toteuttamisessa hyödynnettiin valmistavaa opetusta järjestävien koulujen yhdyshenkilöitä, joille oli tiedotettu arvioinnista tammikuussa 2021. Heidän tehtävänä oli välittää arviointiin osallistumisen ohjeet ja kyselyiden vastauslinkit koulun sisällä. Opetuksen järjestäjien kyselyt ja vastausohjeet lähetettiin kirjaamojen kautta. Opetuksen järjestäjien yhteyshenkilöitä tiedotettiin eri vaiheissa arvioinnin toteutukseen liittyvistä asioista ja ohjeistettiin tiedonhankinnan organisoinnissa.

Vastausten tuottamiseen osallistui suuri joukko opetuksen järjestäjien edustajia, rehtoreita, valmistavan opetuksen opettajia ja oman äidinkielen opettajia, mikä lisää arvioinnin luotettavuutta. Vastauksia on mahdollista hyödyntää opetuksen kehittämisessä paikallisella tasolla, sillä kyselyn vastauksineen sai tallennettua. Kyselyyn oli mahdollista vastata osallistujille sopivana ajankohtana toukokuun 2021 aikana.

Suomen kielen testitulosten luotettavuuden arvioinnissa tulee huomioida, että valmistavan opetuksen oppilaiden suomen kielen osaamisen testausta varten ei tuotettu omia tehtäviä. Testissä käytettiin aikataulusyistä joitakin Karvin äidinkielen ja kirjallisuuden ja matematiikan pitkittäisarvioinnin alkumittauksen tehtäviä, jotka oli tarkoitettu perusopetuksen ensimmäistä vuosiluokkaa aloittaville oppilaille. Kaikenikäiset oppilaat esiopetusikäisistä myöhään maahan tulleisiin (15-vuotiaat ja vanhemmat) tekivät samansisältöisen testin. Eri-ikäisten valmistavan opetuksen oppilaiden näkökulmasta suunniteltu ja toteutettu suomen kielen testaus olisi antanut luotettavamman kuvan oppilaiden osaamisesta.

Valmistavan ja
oman äidinkielen
opetuksen
tavoitteet ja
kirjallisuuskatsaus

3

3.1 Perusopetukseen valmistavan opetuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä ja tarpeelliset muut valmiudet esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten. Opetuksen tavoitteena on lisäksi edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä tukea oppilaiden oman äidinkielen hallintaa ja oman kulttuurin tuntemusta. Valmistavassa opetuksessa kehitetään oppilaan laaja-alaista osaamista sekä annetaan opetusta perusopetuksen oppiaineissa ja mahdollisuuksien mukaan oppilaan omassa äidinkielessä. Laaja-alaisen osaamisen ja eri oppiaineiden opetuksessa noudatetaan soveltuvin osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Valmistavan opetuksen tavoitteet määritellään tarkemmin kunkin oppilaan omassa opinto-ohjelmassa. Opinto-ohjelma voi olla osa kotouttamislain mukaista kotoutumissuunnitelmaa. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 5–6, jatkossa VOPS 2015.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on suomen tai ruotsin kielen kehittyvä alkeiskielitaito¹⁶. Opetuksen alussa opiskellaan perusviestintää arkipäivän tilanteissa. Opetuksessa keskeistä on opiskeluun ja koulun arkeen liittyvän sanaston, käsitteiden ja fraasien oppiminen. Myös suomalaista kulttuuria, esimerkiksi juhlapyyhiä ja tapoja sekä luontoa ja ympäristöä, käsitellään opetuksessa. Kuullun ymmärtämisessä ja puhumisessa harjoitellaan ääntämistä, kysymyksiä ja vastauksia sekä perussanastoa. Lukemisessa ja luetun ymmärtämisessä harjoitellaan arkielämän ja koulun kannalta keskeistä sanastoa, virkkeitä ja lyhyitä tekstejä. Lisäksi harjoitellaan oppilaan osaamistason mukaan tarvittaessa isoja ja pieniä kirjaimia, kirjain-äännevuuden periaatetta, äänneiden yhdistämistä toisiinsa, tavujen rakentamista ja lukusuuntaa. Kirjoittamisessa keskeisiä sisältöjä ovat isojen ja pienten kirjainten kirjoittamisen opettelu sekä kielen keskeisten äännepiirteiden kirjoittamisen harjoittelu. (Opetushallitus 2017, 5–6, jatkossa OPH 2017.)

16 Eurooppalainen kielitaidon tason viitekehys: <https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/cefr.pdf>.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen laajuus vastaa yhden vuoden oppimäärää. Opetusta annetaan 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia eli keskimäärin 100 tuntia kuukaudessa ja tätä vanhemmille vähintään 1 000 tuntia eli keskimäärin 111 tuntia kuukaudessa. Opetukseen osallistuvalla on oikeus siirtyä perusopetukseen tai esiopetukseen jo ennen edellä mainittujen tuntimäärien täyttymistä, jos hän pystyy seuraamaan esi- tai perusopetusta. Valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisesta päättää opetuksen järjestäjä. Opetusta voidaan järjestää myös yhdelle oppilaalle. Opetusryhmät muodostetaan oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti varmistuen opetussuunnitelman mukaisten ja oppilaiden omissa opinto-ohjelmissa asetettujen tavoitteiden saavuttaminen. (VOPS 2015, 5; perusopetuslaki 628/1998 9 § (1037/2008); perusopetusasetus 852/1998 2 §, 3 § (363/2015); OPH 2017, 4.)

Opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä perusopetukseen valmistavaa opetusta varten opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmassa tulee kuvata toimintakulttuuri ja sen periaatteet, opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt, oppilaan oman opinto-ohjelman laatimisen periaatteet, oppilashuollon ja siihen liittyvän yhteistyön järjestäminen, oppimista tukeva ohjaustoiminta, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, kasvatustieteellisten ja kurinpidollisten keinojen käyttämisen ja niihin liittyvien menettelytapojen suunnitelma, yhteistyö esi- ja perusopetuksen kanssa, kodin ja koulun yhteistyö, yhteistyö muiden tahojen kanssa, oppilaan arviointi ja todistukset. (VOPS 2015, 5–6.)

Valmistavan opetuksen oppilaan tavoitteet määritellään kunkin oppilaan omassa opinto-ohjelmassa. Opinto-ohjelmaan kirjataan oppilaan lähtötaso, henkilökohtaiset oppimistavoitteet, opiskeltavat oppiaineet sekä niiden tuntimäärä ja sisältö, opinnot valmistavan opetuksen opetusryhmässä, integrointi perusopetukseen sekä ohjauksen järjestäminen ja tarvittavat tukitoimet. Opetuksen tavoitteiden määrittelyssä, sisältöjen valinnassa ja opetusjärjestelyissä otetaan huomioon oppilaiden ikä, opiskeluvälit ja taustat. Opetusta eriytetään oppilaiden ikä- ja kehitysvaiheiden mukaisesti. Opetuksessa ja opinto-ohjelmassa huomioidaan oppilaan vahvuudet, kielelliset valmiudet, koulunkäyntihistoria, kulttuuritausta sekä luku- ja kirjoitustaito. Oppilaalle määriteltyjä henkilökohtaisia oppimistavoitteita tarkistetaan säännöllisin väliajoin. (VOPS 2015, 6, 9; valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012 5 §.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen rahoitus määräytyy arvioidun läsnäolokuukausien määrän ja läsnäolokuukautta kohden määritetyn yksikköhinnan perusteella. Läsnäolokuukaudella tarkoitetaan 30 kalenteripäivän pituista ajanjaksoa, jonka oppilas on ollut opetuksen järjestäjän oppilaana. Rahoituksen laskemisessa otetaan huomioon kuluvan vuoden arvioitu läsnäolokuukausien määrä sekä edeltävän vuoden toteutuneiden ja arvioitujen läsnäolokuukausien erotus. Arvioiduilla läsnäolokuukausilla tarkoitetaan edeltäneen vuoden läsnäolokuukausien toteumaa. Perusopetukseen valmistavan opetuksen rahoituksen perusteeksi voidaan hyväksyä yhden oppilaan osalta enintään yhdeksän läsnäolokuukautta. Yksikköhinta lasketaan kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta kotikuntakorvauksen perusosasta¹⁷. (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1705/2009 5 § [1468/2016]; 29 § [1486/2016]; 48a § [1486/2016].)

¹⁷ Yksikköhinta muodostuu, kun kotikuntakorvauksen perusosasta vähennetään 320,77 €, ja saatu erotus kerrotaan kerrotimeilla 0,186 jokaista läsnäolokuukautta kohden.

3.2 Oppilaan oman äidinkielen opetuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Oman äidinkielen opetuksen lähtökohta on Suomen perustuslaissa, jonka mukaan jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan (Suomen perustuslaki 731/1999, 17§). Oman äidinkielen opetukseen ja yleisesti kielen ja kulttuurin tukemiseen viitataan lisäksi perusopetuslaissa (L 628/1998), valtioneuvoston asetuksessa opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (A 422/2012), esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (jatkossa EOPS 2014) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (jatkossa POPS 2014). Oman äidinkielen opetus liittyy kiinteästi laajoihin monikielisyys- ja monikulttuurisuustavoitteisiin ja -teemoihin.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 oman äidinkielen ja kulttuurin tukemista korostetaan opetuksen yhteisissä tavoitteissa¹⁸, minkä lisäksi perusteasiakirjassa on oma lukunsa kieleen ja kulttuuriin liittyvistä erityiskysymyksistä (EOPS 2014, 32–34, 39–42). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kielen ja kulttuurin tukeminen näkyy muun muassa laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa¹⁹. Uutena käsitteenä perusteisiin on tuotu kielitietoisuus, joka esiintyy toistuvasti läpi asiakirjan. Kielitietoisessa yhteisössä ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa sekä identiteettien rakentumisessa. Kieleen ja kulttuuriin liittyvistä erityiskysymyksistä on perusteissa oma lukunsa. Tärkeimpänä ohjaavana asiakirjasisältönä toimii kuitenkin POPS:n liite 3, jossa määritellään perusopetusta täydentävän oman äidinkielen opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja oppilaan osaamisen arvioinnista. (POPS 2014, 21–23, 86–88, 463–472.)

POPS:n liite 3:n mukainen oppilaan oman äidinkielen opetus on erillirahoitettua esi- ja perusopetusta täydentävää opetusta. Omaa äidinkieltä voivat opiskella kaikki oppilaat, joiden äidinkieli tai jokin perheen kielistä on muu kuin suomi, ruotsi tai saame²⁰. Sekä opetuksen järjestäminen että siihen osallistuminen on vapaaehtoista. (OPH 2016, 6; POPS 2014, 463.) Oman äidinkielen opetuksen tarjoaminen ei siis ole esi- ja perusopetuksen järjestäjiä velvoittavaa, mutta niin esikuin perusopetuksenkin opetussuunnitelmien perusteissa (EOPS 2014, 39–40; POPS 2014, 86–88) todetaan, että sitä pyritään tarjoamaan mahdollisuuksien mukaan.

Oppilaan oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena on tukea aktiivisen monikielisuuden kehittymistä sekä herättää kiinnostus kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen. Oman äidinkielen oppiminen tukee lisäksi kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Opetuksessa tehdään yhteistyötä muiden oppiaineiden opetuksen kanssa. Oman äidinkielen opetuksen lähtökohtana on oppilas aktiivisena toimijana, jolloin opetuksessa ja muussa koulun toiminnassa hyödynnetään oppilaiden kielitaitoa ja muuta osaamista sekä kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta. Oppilaita ohjataan ymmärtämään kieli- ja kulttuuritaustan merkitystä yksilölle, yhteisölle ja yhteiskunnalle sekä arvostamaan omaa äidinkieltään ja muita kieliä. Oppilaita kannustetaan käyttämään ja kehittämään kielitaitoaan niin koulussa kuin koulun ulkopuolella. Opetuksen tavoitteet on määritelty tarkemmin vuosiluokille 1–2, 3–6 ja 7–9. (POPS 2014, 463–471; OPH 2016, 4.)

18 Tavoite *Kielen rikas maailma*.

19 Tavoitteet *Kulttuurin osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)* sekä *Monilukutaito (L4)*.

20 Opetukseen voivat osallistua myös ne suomen-, ruotsin- tai saamenkieliset oppilaat, jotka osallistuvat ulkomailla hankitun kielitaidon ylläpito-opetukseen.

Äidinkieli on yksilölle ajattelun, tunteiden, identiteetin ja sosiaalisten suhteiden kieli, ja se voidaan määrittellä useilla eri tavoilla. Niin kutsutun järjestyskriteerin mukaan äidinkieli on henkilön ensimmäisenä omaksuma kieli, taitokriteerin mukaan parhaiten osattu kieli. Määräkriteerin mukaan se on henkilön eniten käyttämä kieli. Identiteettikriteerin mukaan taas äidinkieli on kieli, jonka puhujien joukkoon henkilö tuntee kuuluvansa. Yksilöllä voi olla yksi tai useampia äidinkieliä. Oman äidinkielen taidoilla ja oman kulttuurin arvostuksella on yhteys yksilön kieli-kompetenssin ja monikielisyyden kehittymiseen sekä muiden oppiaineiden ja kielten opiskeluun. (OPH 2016, 3–4.)

Oman äidinkielen opetuksen järjestäminen

Opetuksen järjestäjä päättää oman äidinkielen opetuksen opetusjärjestelyistä ja ryhmien muodostamisen perusteista. Opetusryhmät koostuvat usein eri-ikäisistä ja taidoiltaan eritasoisista oppijoista. Oman äidinkielen opettaja eriyttää opetusta eli ottaa tuntien suunnittelussa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. (OPH 2016, 6.)

Oppilaille annetaan oman äidinkielen opetuksessa mahdollisuuksia suunnitella omaa opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. Oppilaita ohjataan lisäksi suunnittelemaan ja arvioimaan omaa oppimistaan, jotta he saisivat opetuksessa itselleen sopivia haasteita ja onnistumisen kokemuksia. Oman äidinkielen opetuksessa oppilaita ohjataan käyttämään kieltä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja oppimisympäristöissä, tulkitsemaan ja tuottamaan erilaisia tekstejä sekä etsimään tietoa äidinkielen avulla. Oppilas oppii kuuntelemaan, kysymään, vastaamaan ja kertomaan omalla äidinkielellään. Opetuksessa tehdään yhteistyötä kieliyhteisöjen, huoltajien ja kotien kanssa. (OPH 2016, 6–7.)

Oppilaalle annetaan lukuvuoden päättyessä osallistumistodistus perusopetusta täydentävän oman äidinkielen opiskelusta. Todistukseen merkitään opetettava kieli, opetuksen laajuus sekä sanallinen arvio tai numeroarvosana opetuksen järjestäjän päättämällä tavalla. Myös yhdeksännen vuosiluokan päättyessä oppilaalle annetaan erillinen osallistumistodistus. (POPS 2014, 472; OPH 2016, 10.)

Vastuu oppilaiden oman äidinkielen tai omien äidinkielen ja kulttuurin ylläpitämisestä ja kehittämisestä on ensisijaisesti perheellä. Tarvittaessa huoltajien kanssa käytävissä keskusteluissa käytetään kouluissa tulkkia, millä varmistetaan molemminpuolinen ymmärrys. Koulun ja oppilaitoksen henkilöstön tulee antaa huoltajille riittävästi tietoa äidinkielen merkityksestä ja vaikutuksesta oppilaan kehitykseen. (OPH 2021.)

Oman äidinkielen opetuksen rahoitus

Opetuksen järjestäjä voi hakea oman äidinkielen opetuksen järjestämiseen erillistä vuosittaista valtionavustusta Opetushallitukselta (OPH 2016, 6). Opetuksen järjestämiseen tarkoitettu vuosittainen valtionavustus perustuu opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain (1705/2009) 45 §:n mukaisesti ylimääräisiin valtionavustuksiin ja opetusministeriön asetukseen

1777/2009²¹. Avustuksen tavoitteena on maahanmuuttotaustaisten oppilaiden ja opiskelijoiden suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tai muun opetuksen sekä oman äidin-kielen opetuksen tukeminen.

Avustusta myönnetään esi- ja perusopetuksessa olevien oppilaiden oman äidinkielen tai heidän kotonaan käyttämänsä muun kielen, saamen kielen ja romanikielen opetukseen. Lisäksi avustusta myönnetään ulkomailta muuttaneiden suomen-, saamen- ja ruotsinkielisten oppilaiden ulkomailla hankkiman kielitaidon ylläpitämiseen. Avustusta myönnetään enintään kahdesta tunnista viikossa jokaista neljän oppilaan laskennallista ryhmää kohti. Avustusta haettaessa saman ryhmän oppilaat voivat olla asianomaista kieltä äidinkielenään puhuvia, muutoin kyseistä kieltä kotonaan käyttäviä tai ulkomailta muuttaneita suomalaisoppilaita tai -opiskelijoita. Avustusta haetaan toteutuneiden tuntien, ryhmien ja osallistuneiden oppilaiden määrän perusteella. Valtionavustusta myönnetään valtion talousarviossa olevan määrärahan mukaan enintään 86 % hyväksyttävistä laskennallisista kustannuksista, ja opetustunnin laskennallinen kustannus on 25 €. (OPH 2020.)

Opetusministeriön asetuksessa 1777/2009 mahdollistetaan lisäksi oppilaiden suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen ja muun opetuksen tukeminen heidän omalla äidinkielellään. Valtionavustus kattaa kolme opetustuntia viikossa jokaista neljän oppilaan laskennallista ryhmää kohti²². Tukeen ovat oikeutettuja ne oppilaat, jotka ovat aloittaneet perusopetuksen enintään kuusi vuotta aikaisemmin ja jotka eivät osaa suomea tai ruotsia vastaavan ikäisen suomen- tai ruotsinkielisen oppilaan äidinkielen tasoisesti.

Asetuksessa 1777/2009 tarkoitettu suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetus, oman äidinkielen opetus ja muun opetuksen tuki ei koske perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuvia oppilaita. Oppilaat voivat osallistua perusopetuksen oppilaiden kanssa samoihin ryhmiin, mutta heitä ei lasketa valtionavustusta varten laskettavaan ryhmäkoko.

3.3 Aikaisempia tutkimuksia ja selvityksiä

Perusopetukseen valmistava opetus

Valmistavaan opetukseen osallistuvat oppilaat muodostavat heterogeenisen ryhmän niin maahanmuuttoäin, kielitaustan kuin aikaisemman koulunkäynnin suhteen. Oppilaiden edellytykset koulussa menestymiseen vaihtelevat. Osa tulee Suomen lähialueilta, joissa he ovat käyneet säännöllisesti koulua. Toisaalta uusi oppilas saattaa olla kriisialueelta muuttanut turvapaikanhakija, jolla on traumaattisia kokemuksia ja katkonainen koulupolku. (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014, 102.)

21 Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista.

22 Jos opetuksen järjestäjällä on avustukseen oikeutettuja oppilaita vähemmän kuin neljä, voi laskennallinen ryhmän koko olla kaksi.

Valmistavan opetuksen käytänteitä on kohdennetusti selvitetty opettajille, rehtoreille ja opetuksen järjestäjille suunnatuilla kyselyillä (esim. Pirinen toim. 2015; Tainio & Kallioniemi toim. 2019; OKM 2022), ja vertaisarvioitua tutkimusta valmistavasta opetuksesta on toteutettu opettajien teemahaastatteluilla (Salo 2014; Shestunova 2019, 2022), etnografisesti luokkahuoneessa (Andonov 2013) sekä videoaineistoista mikroetnografisesti (Ahlholm 2015; Ahlholm & Karvonen 2021) ja keskusteluanalyttisesti (Routarinne & Ahlholm 2021; Helkiö 2021; Yli-Piipari 2021). Kielenoppimisen prosessiin keskittyviä pro graduja on valmistunut valmistavan opetuksen luokkahuonevideoaineistoista kolmatta kymmentä (esim. Kuusisto 2016; Hyvärinen 2019; Rati-lainen 2019), ja opinnäytteitä on tehty myös opettajia haastatteleamalla (Härkönen 2013; Panula & Parviainen 2016; Närhi 2017). Tässä luvussa kootaan selvitysten ja tutkimusten tuloksia ensin opetuksen ja opettajien näkökulmasta ja toiseksi kielenoppimisen ja oppilaiden kautta. Suoma-laisten tutkimusten tuloksia verrataan myös kansainvälisiin, erityisesti kontekstiltään läheisten Pohjoismaiden valmistavan opetuksen tutkimuksiin.

Valmistavan opetuksen opettajan laaja-alainen rooli

Valmistavaa opetusta koskevissa tutkimuksissa kielitaidon opettaminen nähdään opettajan pää-tehtävänä, mutta sen ohella niistä piiryy esiin työnkuvan monimuotoisuus ja se, että kaikkea muuta opettajan työhön kuuluvaa ei voi pitää alisteisena kielenopetukselle. Shestunova (2022) muodosti syvähaastatteluaineiston perusteella valmistavan opetuksen opettajan tehtävistä kuusi luokkaa: opiskelukielen opettaminen, yhteiskuntaan integroiminen, oppilaiden suojeleminen, kouluun valmistaminen, peruskäsitteiden opettaminen ja oppilaiden rohkaiseminen. Tulos on linjassa aiempien tutkimusten kanssa: Andonov (2013, 300, 310) kuvaa valmistavan opetuksen tehtävää laaja-alaiseksi, ja Salon (2014) väitöstutkimuksen opettajat mielsivät oppilaiden ja välil-lisesti myös näiden perheiden yhteiskunnallisen integraation osaksi opettajuuttaan. Mustosen ja Rannan (2020) pro gradussaan haastattelemat kuusi valmistavan opetuksen opettajaa kuvasivat tärkeimmiksi opetuksen tavoitteiksi turvallisuuden tunteen luomisen, suomen kielen oppimisen ja koululaisena olemisen taidon.

Kansalliset selvitykset ovat niin ikään nostaneet esiin sen, että opettajat kantavat huolta oppilaidensa kokonaisvaltaisesta kotoutumisesta ja ovat yhteydessä oppilaiden perheiden kanssa tiiviimmin kuin opettajan roolissa yleisesti on totuttu (Tainio & Kallioniemi toim. 2019). Poikkeustapauksessa opetuksen järjestäjä on reagoinut haasteeseen palkkaamalla kulttuuriohjaajia kouluille (OKM 2022, 56–57). Perhetyö ei kuulu opettajankoulutukseen, ja siksi on huomionarvoista, että valmistavien luokkien opettajat nostavat toistuvasti esiin oman roolinsa ja vastuunsa oppilaan koko perheen kotoutumisprosessissa. Opettaja voi olla vasta maahan muuttaneen perheen kontakti suomalai-seen yhteiskuntaan, koulujärjestelmän edustaja ja uuden kotimaan palveluverkoston asiantuntija (Lankinen 2019). Perheillä voi olla hyvin erilainen tietämys Suomen koulutusjärjestelmästä, eri ammattien osaamisvaatimuksista, opintoaloista, tutkinnoista tai keskimääräisistä opiskelu-ajoista. Opetushallituksen oppaassa (OPH 2015, 78–80) todetaan, että on koulun tehtävä tukea vanhemmuutta uudessa ympäristössä. Opettajan työnkuvaa tämä laajentaa merkittävästi. Myös Härkösen (2013) pro gradun yhdeksän opettajainformanttia piti kodin ja koulun välistä yhteis-työtä merkittävänä tekijänä maahanmuuttajaperheiden kotoutumisen tukemisessa, koska näin kodit saavat tietoa koulusta ja opettaja perheiden taustoista ja tavoista. Käytännöllistä kritiikkiä

työnkuvan leviämisestä on esitetty esimerkiksi norjalaisessa valmistavaa opetusta koskeneessa tutkimuksessa, jossa opettajat toteavat, että tulkin hankkiminen vanhempaintapaamiseen ja itse tapaaminen tulkattuna vie kaksinkertaisesti aikaa verrattuna totuttuun yksikieliseen tapaamiseen (Norozi 2019, 239).

Shestunovan (2022) mukaan yksi kuudesta valmistavan luokan opettajan roolista on olla oppilaiden vuorovaikutuksen rohkaisija. Sama nousee esille Andonovin (2013, 310) tutkimuksessa. Valmistavan opetuksen opettaja ei vain ohjaa kielen rakenteen oppimista, vaan on mukana merkitysneuvotteluissa, joissa oppilas etsii aktiivisesti vuorovaikutuksen edellyttämää kielitaitoa (Helkiö 2021). Opettaja tarvitsee herkkyyttä havainnoida oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia ja taitoa tukea oppilaiden identiteetin rakentumista ja sosiaalistumista ryhmässä. Oppilaiden jo aiemmin hankkimat tiedot tulisi myös huomata ja saada nopeasti aktivoitua, jotta ne eivät jäisi käyttämättä puutteellisen suomen kielen taidon vuoksi. (Andonov 2013, 310.) Routarinne ja Ahlholm (2021) havaitsivat, että jo ennen monikielisyttä painottavaa opetussuunnitelmaa (POPS 2014) taitavat pedagogit antoivat luokkahuoneessa tilaa oppilaiden äidinkielle ja tukivat monikielisiä merkitysneuvotteluita.

Oppilaiden suojelemista voi pitää Shestunovan (2022) erottelemista rooleista yllättävimpänä – valmistavien luokkien opettajat kokivat joutuvansa pitämään oppilaidensa puolia kouluyhteisössä myös perusopetuksen kollegoidensa keskellä. Samansuuntainen viesti on kuitenkin saatu jo aiemmin Karvin maahanmuuttotilanteista oppijoita koskeneessa arvioinnissa, jossa nousi esiin perusopetuksen opettajien karkeitä ja toiseuttavia asenteita vastasaapuneita oppilaita kohtaan. Ratkaisuksi nähtiin rehtorin toiminta kouluyhteisössä, sillä se on avainasemassa monikielisyydelle myönteisen ilmapiirin edistämässä (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Paavola & Tarnanen 2015a, 183–185). Samoin Ruotsissa Hedman ja Magnusson (2021) korostavat etnografisessa tutkimuksessaan emotionaalisen tuen tärkeyttä valmistavassa opetuksessa. He näkevät opettajan roolien oppiaineiden peruskäsitteiden opettajana ja kaikkeen koulunkäyntiin valmistajana (vrt. Shestunova 2022) olevan riippuvaisia oppilaiden kokemasta tuesta.

Perusopetukseen siirtymisen prosessissa käy kouluyhteisölle ilmeiseksi, mikä merkitys valmistavan opetuksen opettajalla on oppilaiden koulupolun käynnistymisen ja sujuvuuden kannalta: heillä on tietoa niistä keinoista, joilla oppilaan ymmärrystä voidaan tukea, kun kielitaidon rajat tulevat vastaan (Lankinen 2019, 68).

Kynnyskysymyksenä opettajankelpoisuus

OKM:n selvityksen (2022) mukaan perusopetukseen valmistavan opetuksen keskeinen ongelma on se, että opettajan kelpoisuutta ei ole määritelty valtioneuvoston asetuksella. Kunnat ovat voineet määritellä kelpoisuusehdot opetustoimen henkilöstön yleisten vaatimusten pohjalta. Tämä vaikeuttaa rehtorien päätöksentekoa (Tainio & Kallioniemi toim. 2019, 5). Useimmiten edellytetään luokanopettajan kelpoisuutta, toiseksi yleisin on aineenopettajan kelpoisuus. Osa järjestäjistä on tehnyt omia kelpoisuusmääritelmiään, kuten ”soveltuvuus tehtävään” tai ”monikulttuurinen osaaminen”. (OKM 2022, 204–205.) Kuten edellä on esitetty, valmistavan opetuksen opettajan työnkuva on laaja, ja ryhmässä työskentely edellyttää dialogista työtettä, oppilaiden kulttuurista

kohtaamista ja interkulttuurisia taitoja yhdistyneenä monipuoliseen kielitietoisuuteen. Jo pitkään on vaadittu valtakunnallista suositusta valmistavan luokan opettajankelpoisuuksista, jotta opettajalta edellytetyt moninaiset tiedot ja taidot tulisivat paremmin näkyviksi (Kyttälä, Sinkkonen & Hautala 2011; Tainio & Kallioniemi toim. 2019; OKM 2022).

Valmistavan opetuksen opettajan ammattitaidon pitäisi ulottua alkuopetuksesta yläkoulun reaaliaineiden sisältöihin. Samalla häneltä vaaditaan erityispedagogista osaamista, koska oppilaiden erityisen tuen tarpeen tunnistaminen ja tarkemman selvitysprosessin käynnistäminen on usein hänen tehtävänsä. Opetuksessa ongelmaksi saattaa osoittautua oppilaiden vähäinen koulutustausta sekä luku- ja kirjoitustaidottomuus. Osan oppilaista opiskelutaidot ovat puutteellisia ja oppimisessa on erilaisia ongelmia. Tuen ilmeisestä tarpeesta huolimatta tarkempien diagnoosien tekemisen esteenä on oppilaan koulukielen taito. Pahimmillaan joudutaan pattitilanteeseen, jossa tarkemmat testit vaatisivat kielitaitoa, joka ei pääse oppimisen haasteiden takia kehittymään. (Lankinen 2019; Työ- ja elinkeinoministeriö 2013, 29–30.) Varsin yleistä on myös se, että oppilas saa väärin kohdennettua tukea ja päätyy esimerkiksi erityisen tuen päätöksellä pienryhmäopetukseen, vaikka ongelmana on ollut kielen oppiminen. Kehittyvää kielitaitoa kohdellaankin nykyjärjestelmässä liian usein oppimisvaikeutena (Tainio & Kallioniemi toim. 2019). Arviointitiedon mukaan kunnissa, joissa on enemmän maahanmuuttotauksia oppijoita, oppimisen tuki on otettu huomioon erilaisissa kuntatason strategioissa ja toteutettu systemaattisemmin. Niissä kunnissa, joissa maahanmuuttotauksiaisten oppijoiden määrät ovat olleet pieniä, yhdenvertaisuuden toteuttaminen näyttäisi perustuneen ennemminkin yksittäisten rehtoreiden ja opettajien toimintaan. Oppimisvaikeuksien oikea tunnistaminen mahdollisimman varhain ja tuen tarjoaminen edistävät käytännössä tosiasiallisen tasa-arvon toteutumista opetuksessa ja koulutuksessa. (Ouakrim-Soivio & Hietala 2016, 85–87.)

Yksi ammatillisen kehittymisen kaava raportoidaan huolella Salon (2014) väitöskirjassa, jonka fokuksessa on valmistavan opetuksen opettajien osaamisen kehittyminen kolmijakoisen TriPod-mallin mukaisesti rakennetussa projektissa. Projektin vaiheet olivat luokassa toteutettava orientaatio, opintovierailu koulun ulkopuolella ja saatujen kokemusten reflektointi koulussa. Projekti kesti kolme ja puoli vuotta, ja se perustui kokemuksellisen ja yhteisöllisen oppimisen periaatteille. Tutkimukseen osallistuneet valmistavan opetuksen opettajat toivat esiin, että he tekevät lähes aina työtään ilman toista valmistavan opetuksen kollegaa eikä heillä ole työssään aikaa tai tilaa kovinkaan paljon käydä keskusteluja muiden kollegoiden kanssa. Opettajilla olisi kuitenkin halua ja tarvetta laajempaan kollegiaaliseen yhteistyöhön. Projekti mahdollisti prosessin, jossa opettajat kykenivät syventymään omien toimintojensa tarkasteluun sekä käsitteellistämään niitä. Tehdesään havaintoja muiden valmistavan opetuksen opettajien toiminnasta ja vaihtaessaan kokemuksia niistä he siirtyivät ammatillisuuden uudelle tasolle. (Salo 2014.)

Täydennyskoulutus ja opetusjärjestelyiden jousto

Jotta valmistavan luokan opettajan työnkuvaa saadaan rajattua, tarvitaan täydennyskoulutusta koko kouluyhteisölle. Vaikka valmistava opetus olisi ryhmämuotoista, toteutuksessa on alusta saakka mukana integrointi perusopetuksen ryhmiin. Siksi kaikki vastasaapuneita opettavat ovat vastuussa oppilaiden oppimisesta. Kielitietoisuutta kaikissa oppiaineissa painottavan opetus suunnitelman (POPS 2014) aikana on havaittu, että opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta

monikielisyyteen ja maahanmuuttotaustaisten nuorten tukemiseen liittyvissä aiheissa. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 103.) Karvin toteuttamassa arvioinnissa sekä opetuksen järjestäjät että opettajat arvioivat maahanmuuttotaustaisten lasten määrästä riippumatta täydennyskoulutuksen yksimielisesti erittäin tarpeelliseksi. Opetuksen järjestäjistä (n = 150) 79 % ilmoitti henkilöstöllä olevan mahdollisuus saada kielitietoisuuteen ja 82 % kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää täydennyskoulutusta. Opettajista (n = 819) vain 54 % ilmoitti tällaisen täydennyskoulutuksen olevan itselleen mahdollinen. (Kuukka ym. 2015b, 126–127.) Tiedonalojen kielen opettamiseen liittyvälle koulutukselle on tarvetta myös sekä opettajien peruskoulutuksessa että täydennyskoulutuksessa (Kuukka & Metsämuuronen 2016, 161).

Karvin toteuttaman arvioinnin käynneillä useat eri koulutusasteiden järjestäjien edustajat totesivat, että talouden tasapainottamisohjelmat ovat viime vuosina heikentäneet henkilöstön täydennyskoulutusmahdollisuuksia. (Kuukka ym. 2015b 130.) Vaaralan, Riuttasen, Kycklingin ja Karppisen toteuttaman seurannan kyselytutkimuksessa kieltenopettajat (N = 322) nostivat täydennyskoulutuksiin osallistumista vaikeuttavaksi syyksi yleisimmin kunnan tiukan taloustilanteen. Osa vastaajista mainitsi, että kuntien ja rehtoreiden asenteet täydennyskoulutusta kohtaan ovat negatiivisia, jolloin se on ensimmäinen kohde, josta kunnassa säästetään. (Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, 107.)

Opettajien kokemukset yhteistyöstä

Salon (2014) tutkimat opettajat olivat halukkaita kollegiaaliseen yhteistyöhön. Vaikka opettajan työ on perinteisesti näyttäytynyt hyvin itsenäisenä, myös muissa opettajan työtä koskevissa tutkimuksissa on havaittu opettajien kokevan ammatillisen yhteistyön tärkeäksi tavaksi tukea sekä oppilaiden oppimista että ammatillista kehitystä (Paju 2021).

Panulan ja Parviaisen (2016) pro gradu -tutkielmassa valmistavan opetuksen opettajat (N = 9) kokivat eriyttämisen valmistavassa opetuksessa haastavaksi. Tätä voidaan pitää sekä ymmärrettävänä että huolestuttavana, kun tiedetään valmistavan opetuksen luokkien valtava heterogeenisyys. Koulujen monet kielet ja uskonnot -selvityksen mukaan ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen suurin jokapäiväinen haaste liittyi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrään. Koulut myönsivät auliisti osaamisen puutteensa ja lisäävun tarpeensa tilanteessa, jossa vasta maahan tullut oppilas aloittaa perusopetuksen vähäisellä koulutaustalla ja kielitaidolla. Tarve moniammatilliselle yhteistyölle on ilmeinen, ja usein juuri opettaja toimii moniammatillisen verkoston luojana sekä yhteyshenkilönä sosiaali-, terveys- ja opetusviranomaisten sekä oppilaan vanhempien ja oppilaan välillä. (Tainio & Kallioniemi toim. 2019; ks. myös Ouakrim-Soivio & Hietala 2016, 87.) Jos koululta ja kunnalta puuttuvat yhtenäiset linjaukset vastasaapuneiden perheiden tukemisesta, valmistavan opettajan vastuulle kaatuu monta asiaa. Moni opettaja toivookin moniammatillista verkostoa, jonka osana voisi toimia yhdessä esimerkiksi sosiaali- ja nuorisotoimen kanssa. (Lankinen 2019.)

Läheisin työoveri valmistavan luokan opettajalle on koulunkäynninohjaaja. Koulunkäynninohjaajien määrä vaihtelee valmistavan opetuksen ryhmissä, mutta järjestäjiltä kysyttäessä suurin osa (69 %) piti resurssia riittävänä. Ongelmallisinta oli saada riittävästi ohjaajia perusopetuksen ryhmään integroiduille tunneille. (OKM 2022, 59–60.) Valmistavan luokan koulunkäynninohjaajan

toimintaa tarkasteleva mikroetnografinen tutkimus (Ahlholm & Karvonen 2021) osoittaa, miten toimiva opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyö vapauttaa opettajan opetustyöhön, kun oppilaiden rinnalle asettuva ohjaaja huolehtii työskentelyilmapiiristä ja työrauhasta. Koko lukuvuoden mittaisesta pitkäaikaisaineistosta tarkasteltuna kokeneen koulunkäynninohjaajan vuorovaikutus näyttäytyy valmistavan opetuksen ryhmässä selvästi erilaisena kuin vaihtuvien sijaisohjaajien vuorovaikutus. Opettajan ja vakituisen koulunkäynninohjaajan välinen vuorovaikutus on sanatonta mutta intensiivistä, ja ohjaaja on aktiivinen oppilaiden tuki. Koulunkäynninohjaaja on ryhmässä kielenoppimisen tukipilari, joka herkeämättä henkilökohtaistaa opettajan yleisluonteisia viestejä yksittäisille oppilaille sekä kielellisen että kehollisen vuorovaikutuksen kautta. (Ahlholm & Karvonen 2021.)

Yläkouluikäisinä muuttaneet

Erityisesti myöhään maahan tulleet nuoret (13–17-vuotiaat) ovat haavoittuvassa asemassa, jos he eivät saavuta perusopetuksen aikana riittävää osaamistasoa. Toisen asteen koulutukseen on vaikea päästä, ja siellä keskeyttäminen on tavallisempaa kuin kantaväestön edustajilla. Tämä vaikuttaa maahanmuuttotaustaisten nuorten kantaväestöä korkeampaan syrjäytymisriskiin. Oppivelvollisuuden loppupuolella tai sen jälkeen Suomeen muuttaneet nuoret voivat käytännössä jäädä vaikeassa tilanteessa ilman tarkoituksenmukaisia palveluita. Heikko koulutustausta tai ongelmat luku- ja kirjoitustaidon kanssa lisäävät syrjäytymisriskiä. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2013, 30, 89.) Myöhään saapuneiden tuen tarve näkyy selkeästi eri tutkimuksissa niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (esim. Collier 1987). PISA 2012 -aineistosta huomattiin, että mitä vanhempana oppilas saapuu maahan, sitä heikommin hän pärjää matematiikassa. Tulos on todennäköisesti yhteydessä siihen, miten hyvin oppilas osaa koulun opetuskieltä. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 28.) Hermansenin tutkimus norjalaisista maahanmuuttajista osoitti asteittain kasvavan negatiivisen vaikutuksen lapsen maahantuloian ja aikuiselämän laadun välillä. Vaikutus huomattiin vahvemaksi maantieteellisesti kaukaisimmista ja taloudellisesti vähemmän kehittyneistä maista tulevien lasten keskuudessa. (Hermansen 2017, 202–204.)

Harju-Autti ja Mäkinen (2022) ovat tutkineet yläkoulujen opetusjärjestelyitä vastasaapuneiden oppilaiden näkökulmasta. Heidän käyttämänsä termi RAFL (*recently arrived Finnish language learners*) ei tee jyrkkää rajaa valmistavan opetuksen ja perusopetukseen siirtyneen oppilaan välille, vaan vastasaapuneiksi käsitetään myös nivelvaiheen kielenoppijat. Tulosten mukaan kansallisella tasolla on tärkeää selkiyttää, millä tavalla kielellinen tuki toteutetaan osana kolmiportaisen tuen mallia. Ohjauksen kehittämisen ohella tutkimuksessa nousi esiin kielelliseen tukeen erikoistuneiden opettajien työsuhteiden määräaikaisuus: jotta suunnittelutyötä voidaan tehdä ja saada sille jatkuvuutta, on opetuksen järjestäjien kyettävä takaamaan vakinaisia työpaikkoja kielellisen tuen ammattilaisille. Myös koulujen käytänteet niin opettajien pätevyyksien määrittelyssä kuin valmistavan opetuksen ja nivelvaiheen opetuksen järjestelyissä kaipaavat organisointia. Kielitietoisen pedagogiikan kehittämisen tarve on edelleen, keväällä 2022 kerätyn aineiston mukaan, akuutti ja monitahoinen teema, ja opettajien kouluttaminen kielitietoiseen toimintaan on monelta osin kesken. (Harju-Autti & Mäkinen 2022; aiemmista tuloksista esim. Aalto & Tarnanen 2015.)

Kielitaidon testaaminen

Karvin Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä -arvioinnin mukaan opetuksen järjestäjät ohjasivat oppilaita valmistavaan opetukseen kielitaidon perusteella valtaosassa tapauksista sekä esiopetuksessa (85 %) että perusopetuksessa (89 %). Toisinaan kuitenkin ohjauserusteena oli maahanmuuttotasta tai se, ettei oppilas ollut aiemmin osallistunut perusopetukseen Suomessa. Koulukielen osaamisen arviointiin käytettiin soveltaen samoja testejä kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuville lapsille. (Antikainen, Paavola, Salonen & Wiman 2015, 63.) Ruotsissa on luotu valtakunnallinen kartoitusmateriaali, jolla voidaan selvittää vastasaapuneiden oppilaiden kielitaidon tasoa ja oppimisvalmiuksia (Skolverket 2022), ja Norjassa on toisen kielen oppijoille tarkoitettu kielellinen kartoitusmateriaali, joka sisältää myös vastasaapuneiden haastatteluun suunnatun ohjeiston (NAFO 2022). Suomessa tällaisia materiaaleja ei ole saatavilla vaan testimateriaaleista on jatkuva puute, ja koulut soveltavat monenlaisia kielitaitotestejä alkukartoitukseen (esim. Ahlholm 2020, 295–296).

OECD:n hallinnoima PISA-testi järjestetään joka kolmas vuosi, ja siinä selvitetään 15-vuotiaiden nuorten lukutaitoa sekä taitoja etsiä, soveltaa ja tuottaa tietoa erilaisten matemaattisten ja arkisten ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. Suomen osatuloksissa (Harju-Luukkainen ym. 2014; Leino, Rautopuro & Kulju 2021) on toistuvasti todettu ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien tulosten olevan noin kaksi vuosiluokkaa muita jäljessä ja myös toisen sukupolven maahanmuuttotastaisten oppilaiden tulosten olevan muita heikompia. PISA 2018 -tutkimuksessa tehdyssä lususujuuustestissä testattiin koulun opetuskielen perussanaston tuntemusta. Toisen sukupolven maahanmuuttotastaiset oppilaat (Suomessa syntyneet) osasivat 91 % ja ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaat (ulkomailla syntyneet) puolestaan 84 % lususujuuustehtävistä.

Ristiriita valmistavan opetuksen järjestelyiden ja oppimistutkimusten välillä

Kouluikäinen lapsi sosiaalistuu viiteryhmänsä kielenkäyttöön luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa koulupäivän ja harrastusten yhteydessä ja saavuttaa näin arkisen kaverikielitaidon. Usein siteerattujen laajojen kielenoppimistutkimusten mukaan jokapäiväisen vuorovaikutustaidon oppimiseen menee yhdestä kahteen vuotta, mutta käsitteelliseen oppimiseen tarvittavan akateemisen kielen tason saavuttamiseen menee viidestä seitsemään vuotta (Cummins 1979, 2000; Collier 1987). Tätä voidaan tulkita siten, että kielenoppimisen alkuvaiheessa uutta kieltä puhuva vertaisryhmä on kielenoppimisen kannalta tärkein viiteryhmä. Vasta tämän jälkeen on haastavan käsitteellisen kielitaidon haltuun ottamisen aika. Valmistavan opetuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että kielenoppimisen kannalta olisi tehokkainta tukea ensimmäisen vuoden aikana voimakkaasti lapsen ja nuoren sosiaalistumista suomen- tai ruotsinkieliseen viiteryhmään ja vasta sosiaalistumisen jälkeen lisätä aikuisen antamaa yksilöllistä tukea käsitteellisen tiedonalojen kielen oppimiseen. Suomalaisopettajat ovat Harju-Autin ja Sinkkosen (2020) tutkimuksen mukaan täysin samoilla linjoilla kansainvälisten laajojen tutkimustulosten kanssa siitä, että valmistavan opetuksen jälkeen uutta kieltä opiskelevilla ei ole eikä voi olla vielä muihin nähden tasavertaisia oppimismahdollisuuksia, vaan tehostettu kielenoppimisen tuki on siinä vaiheessa välttämätöntä. Tämä näkyi PISA-aineistossakin siten, että vuoden 2018 PISA-tutkimukseen osallistuneista en-

simmäisen sukupolven maahanmuuttajista 19,6 prosenttia sai tehostettua tukea ja 10,6 prosenttia erityistä tukea. Toisen sukupolven maahanmuuttotauktaustaisista sekä tehostettua että erityistä tukea sai 11,2 prosenttia. (Hienonen, Lintuvuori & Vainikainen 2021, 212.)

Valmistavan opetuksen aikainen tuki on tärkeä uuden kielen oppimisen alkuvaiheen vauhdittaja. Tutkimukset tukevat kuitenkin voimakkaasti ajatusta siitä, että aluksi on suuntauduttava viite-ryhmään ja sosiaalistumiseen. Tarkasti kohdennettu tiedonalan kielen tuki on tärkeässä roolissa valmistavan opetuksen jälkeen. Opetuskielen tuen tulee myös kansainvälisten katsausten mukaan olla maahan muuttaneiden koulutuspolitiikassa painopisteenä, ja tuen tulee jatkua oppilaan koko koulutuspolun ajan (Pirinen 2015, 44).

Siirtyminen perusopetukseen

Oppilaan ongelmat etenemisessä alkavat usein vasta perusopetukseen siirtymisen vaiheessa. Valmistavan vuoden jälkeen oppilaan suomen kielen taito on edelleen alkumetreillä, mutta perusopetuksessa kielenoppimiseen ei välttämättä ole tarjolla tukea. Oppilaan etenemisen auttaminen saattaa kuulostaa suurelta haasteelta kaikkien muiden kouluun kohdistuvien vaatimusten ohella, mutta pohjimmiltaan kyse on yhdenvertaisuudesta. (Harju-Autti, Aine, Rähä & Sinkkonen 2018; Lankinen 2019.)

Nilsson ja Axelsson (2013) ovat tarkastelleet Ruotsissa oppilaiden siirtymistä valmistavan opetuksen ryhmästä tavalliselle luokalle. Tutkimus osoittaa, että valmistavan opetuksen ryhmä tarjoaa oppilaille paljon tukea mutta pitkällä aikavälillä liian vähän haasteita. Tavallisessa luokassa tilanne oli päinvastainen, eli tavallisen luokan vaatimustaso on valmistavasta opetuksesta siirtyneille usein liian suuri ja tukitoimet puutteellisia. Oppilaat kokivat tavallisen luokan vuorovaikutuksessa puutteita, kuten yksinäisyyttä, ulkopuolisuutta, surua ja turvattomuutta. Lisäksi heidän oli vaikea ymmärtää eri oppiaineissa käytettyjä käsitteitä ja jopa tavallisia arkisia ilmaisuja. Tutkimuksessa havaittiin myös kielitietoisuuden aineenopetuksen tarve. (Nilsson & Axelsson 2013.) Samankaltaisia havaintoja on tehnyt Suomessa Saario (2012) seurattessaan yläkoululaista kielenoppijaa yhteiskuntaopin tunneilla.

Nivelvaihe perusopetuksen jälkeen on erityisesti maahanmuuttotauktaustaisille nuorille haastava, koska kaikkien suomen tai ruotsin kielen taito ei riitä toisen asteen opintoihin. Karvin arvioinnin mukaan koulutustarjonta ei nykyisellään ole riittävä erityisesti niillä alueilla, joilla maahanmuuttotauktaustaisia nuoria on paljon. (Antikainen ym. 2015, 77.) Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä -oppimistulosarvioinnin mukaan jopa yhdeksäntoista prosenttia valmistavaan opetukseen osallistuneista oppilaista ei perusopetuksen aikana ylittänyt taitotasoa A1.3–A2.1, joka on kielen osaamisen tavoite valmistavan opetuksen päättyessä. Arvioinnin mukaan tätä selitti juuri oppilaiden vähäinen koulunkäyntiaika, mutta myös oppilaiden sosioekonominen tausta. (Kuukka & Metsämuuronen 2016, 100.)

Yhdessä vai erikseen – valmistavan opetuksen järjestelyt

Valmistavassa opetuksessa integraatio on aina keskeinen periaate, ja sen tulee opetussuunnitelman mukaan olla läsnä opetuksessa alusta saakka. Integraatiolla tarkoitetaan sitä, että myös ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen oppilaille järjestetään ensimmäisestä viikosta lähtien osa tunneista perusopetuksen ryhmissä. Helsingin yliopiston Vastaantulo-hankkeessa havainnoitiin pääkaupunkiseudun koulujen integraatiokäytänteitä. Esimerkiksi eräässä helsinkiläisessä koulussa valmistava opetus toteutettiin ensin yhteisellä suomen kielen tunnilla, jossa kaikki ryhmän eri-ikäiset ja erikieliset yksitoista oppilasta olivat läsnä. Päivän kolmannella tunnilla oppilaat hajaantuivat eri luokkiin, osa jäi opiskelemaan valmistavan opettajan kanssa matematiikkaa, osa vaihtoi integraatiotunneille opiskelemaan englantia ja taito- ja taideaineita omaa ikätasoaan vastaaviin perusopetuksen ryhmiin. Integraatiotunneille osallistuminen oli suunniteltu yksilöllisesti. Vastaavanlaiset järjestelyt ovat varsin tavallisia pääkaupunkiseudun kunnissa, jossa valmistavan opetuksen oppilaita on melko paljon. Koko ryhmän kanssa ei ole mahdollista edetä opetuksessa kuin muutamilla tunneilla. Hajanaisuutta lisää myös uusien oppilaiden saapuminen ryhmään pitkin lukuvuotta. Toisilla oppilailla valmistavan opetuksen tuntimäärä tulee täyteen kesken lukuvuoden, jolloin he siirtyvät perusopetuksen ryhmiin. (Lankinen 2019.)

Valtioneuvoston tuoreessa selvityksessä (OKM 2022) yli puolella järjestäjistä (n = 96) opetusta oli sekä ryhmämuotoisena että perusopetuksen ryhmien yhteydessä, tilanteen mukaan. Ryhmäjakoja tehtiin iän, kielitaidon ja vuosiluokkien mukaan. Kokonaan perusopetuksen ryhmässä toteutetun valmistavan opetuksen hyvänä puolena pidettiin nopeaa sosiaalistumista viiteryhmään, myös kielellisesti. Yläkouluikäisille oppilaille järjestettiin kuitenkin mieluummin ryhmämuotoista valmistavaa opetusta. (OKM 2022, 54–56.) Aiemman selvityksen mukaan (Antikainen ym. 2015, 64) ryhmämuotoista valmistavaa opetusta toteutti 45 perusopetuksen järjestäjää (n = 161), ja käytäntö oli sitä yleisempi, mitä enemmän järjestäjällä oli maahanmuuttotautaisia oppilaita. Ryhmämuotoisen opiskelun edut tulevat esiin haastavien sisältöjen yhteydessä: kun aiheeseen sisälle pääseminen vie aikaa ja vaatii perehtymistä, parhaisiin tuloksiin päästään pienehkössä ja turvallisessa ryhmässä, jota opettaa erikoistunut opettaja (Lankinen 2019). Samalla oppilas tulee nähdyksi ja kuulluksi uudessa kotimaassaan.

Integraatiotunnit edistävät opettajien mukaan valmistavan luokan oppilaiden sosiaalistumista koulun kieleen ja viiteryhmiin sekä koulun yleistä monikulttuurisuustietoisuutta. Toisaalta suoraan perusopetukseen sijoittamisen perusteluissa on tuotu esiin myös ajatuksia siitä, että vastasaapuneille oppilaille ei pidä järjestää mitään sellaisia tukitoimia tai eriävää opetusta, joka poikkeaa muiden oppilaiden saamasta opetuksesta. Useammin opettajat ovat kuitenkin olleet huolissaan liian nopeasta perusopetukseen siirtämisestä, jolloin koulukielen taito ei vielä oppilailla riitä opetuksessa mukana pysymiseen. (Kuukka ym. 2015a, 182–183.)

Yhdessä vai erikseen -kysymyksestä on Ruotsissa enemmän kokemusta kuin Suomessa. Ruotsissa käytänteet ovat kymmenen viime vuoden aikana muuttuneet siten, että oppilaat sijoitetaan erilliseen valmistavan opetuksen ryhmään entistä harvemmin ja he ovat siinä enintään kaksi vuotta (Hedman & Magnusson 2021). Bunarin (2010) mukaan opetuksen järjestäminen vasta maahan tulleille vaihtelee Ruotsin kuntien välillä huomattavasti. Ruotsissa päätöksen valmistavalle luokalle sijoittamisesta tekee rehtori. Koulutarkastusviraston selvityksessä (Skolinspektionen 2014)

ilmeni, että osassa kouluja oli päätetty jo etukäteen, ilman oppilaskohtaisia selvityksiä, siirtää kaikki vasta maahan tulleet oppilaat valmistavalle luokalle, kun taas toisissa koulussa oli etukäteen päätetty, ettei juuri ketään saapuneista lapsista opeteta valmistavassa luokassa. Mörtlundin (2020) opetuksen järjestäjille suunnatusta kyselytutkimuksesta puolestaan selvisi, että Ruotsissa vuosiluokkien 7–9 oppilaat sijoitetaan useimmiten valmistavalle luokalle, kun taas sitä nuoremmista oppilaista yli puolet sijoitetaan tavallisille luokille. Mikäli kouluissa oli vain vähän vasta maahan tulleita oppilaita, he opiskelivat useimmiten tavallisilla luokilla.

Huomionarvoista on, että Ruotsissa ei enää tutkijoiden kesken juuri keskustella siitä, pitäisikö opetus toteuttaa valmistavan opetuksen ryhmässä vai inklusiivisesti tavallisessa luokassa. Molemmilla tavoilla on tunnustettu omat hyvät ja huonot puolensa. Esimerkiksi inklusiivisessa opetuksessa oppilas voi olla fyysisesti integroitu tavalliseen luokkaan mutta samanaikaisesti suljettu sosiaalisesti oman kaveripiirinsä ulkopuolelle. (Nilsson 2015.) Tajic ja Bunar (2020) tarkastelevat kahta ruotsalaiskouluja: toisessa pyritään toteuttamaan ”inklusiio eksklusion kautta”, kun valmistavasta luokasta siirrytään hallitusti perusopetukseen. Toisessa puolestaan on päädytty ”eksklusioon inklusion kautta”, kun ylhäältä käsin on pakotettu sijoittamaan kaikki vastasaapuneet maahanmuuttajaoppilaat suoraan perusopetukseen, vaikka opettajien työmenetelmät tukevat vain erillisryhmien opetusta. Vaikka molemmissa malleissa on positiivisetkin puolensa, tutkijat kritisoivat inklusion käsitteen ohutta ymmärtämistä sekä inklusiivisten kokeilujen vähäisyyttä ja ponnottomuutta. Monimutkaisessa todellisuudessa ei ole syytä keskittyä kehittämään vain yhtä tiettyä mallia, jota kaikki voisivat käyttää. Todellisuus riippuu aina kontekstista: esimerkiksi oppilaiden taustoista ja tarpeista sekä koulun mahdollisuuksista. (Tajic & Bunar 2020.)

Lopuksi

Myös oppilaiden kokemuksia valmistavasta opetuksesta on pienimuotoisesti selvitetty. Närhen (2017) pro graduun haastattelemat oppilaat (N = 7) kertoivat kokeneensa valmistavan opetuksen, koulunkäynninohjaajat ja samankieliset aiemmin valmistavassa opetuksessa aloittaneet oppilaat omaa oppimistaan edistäneiksi tekijöiksi. Edistymistä auttoivat lisäksi vuorovaikutus koulun aikuisten ja muiden ikätovereiden kanssa, opettajan käyttämät havainnollistavat opetusmenetelmät ja oppilaan oma motivaatio ja halu pärjätä koulussa sekä tarve ymmärtää suomen kieltä ja tulla ymmärretyksi.

Ruotsinkielinen valmistava opetus Suomessa on pienimuotoista, mutta sitä järjestetään yhä enemmän. Hellgren, Silverström, Lepola, Forsman ja Slotte (2019) ovat arvioineet kaksi- ja monikielisuuden huomioimista kunta- ja koulutasolla. Arviointiin osallistuneilta kysyttiin myös valmistavan opetuksen tilannetta ruotsinkielisessä koulutuksessa (vuosiluokat 1–6). Opetuksen järjestäjistä (N = 45) 53 prosenttia vastasi, että he järjestävät valmistavaa opetusta, mutta vain kaksitoista vastaajaa ilmoitti järjestävänsä valmistavaa opetusta kunnan ruotsinkielisissä kouluissa. Maahanmuuttajaoppilaiden pieni määrä ruotsinkielisissä kouluissa vaikeuttaa monilla paikkakunnilla ruotsinkielisen valmistavan opetuksen järjestämistä. Voidaan olettaa, että ruotsinkielisissä kouluissa on oppilaita, jotka olisivat hyötynet ruotsinkielisestä valmistavasta opetuksesta, mikäli sellaista olisi järjestetty. Tarve on ajankohtainen pääosin suomenkielillä paikkakunnilla, joissa ruotsin kielellä ei ole paikallisesti näkyvää asemaa. Näissä kunnissa käy usein niin, ettei valmistavaa opetusta järjestetä ruotsiksi. (Hellgren, Silverström, Lepola, Forsman & Slotte 2019.)

Kehittämishankkeessa Integraatiota ja inklusiota – valmistavan opetuksen hyvät käytänteet keskeisiksi kysymyksiksi pelkistyivät joustavat opetusjärjestelyt, opettajien täydennyskoulutus ja riittävät resurssit (Naukkarinen & Tiermas 2019). Resursseja tarkastellaan myös uusimmassa valtioneuvoston teettämässä selvityksessä (OKM 2022, 54), ja sen mukaan osa opetuksen järjestäjistä pitäytyy valtionosuuteen valmistavan opetuksen järjestelyissä mutta suurin osa (77 %, n = 72) käyttää järjestelyihin myös muita resursseja. Opetukseen kohdistetut resurssit vaihtelevat siinä missä muutkin järjestelyt, ja täydennyskoulutusta on opettajille tarjolla vaihtelevasti.

Edellä esiteltyt selvitysten ja tutkimusten tulokset osoittavat, että valmistavan opetuksen käytänteet ovat kiteytetysti sanottuna vaihtelevat. Keskeistä on ymmärtää kotoutumisprosessin dialogisuus ja se, että oppivelvollisuusikäisten vastasaapuneiden myötä koulu yhteisön rooli integroitumisessa on tärkeä. Opettajien ja koko koulu yhteisön valmiudet dialogiin vaikuttavat merkittävästi valmistavaan opetukseen liittyvien tavoitteiden saavuttamiseen.

Oppilaan oman äidinkielen opetus

Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa on tarkasteltu, mikä merkitys oman äidinkielen opiskelulla on äidinkielen osaamisen kehittymisessä, toisen kielen omaksumisessa sekä eri oppiaineiden oppimisessa toisella kielellä (ks. esim. Collier & Thomas 2017; Cummins 1997, 2000, 2001; Carlisle & Beeman 2000; Ganuza & Hedman 2019; Ganuza & Hyltenstam 2020; García 2009). Äidinkielen on todettu olevan keskeinen tekijä yksilön identiteetin kehityksessä ja omakieliseen yhteisöön sosiaalistumisessa. Tutkimuksissa on myös osoitettu, että vahva äidinkielen taito edistää toisen kielen omaksumista ja ennustaa yleistä koulumenestystä. Suomen- tai ruotsinkielisen koulutuksen kannalta onkin tärkeää, millä tavoin oppilaiden monikielisyttä tuetaan, jotta maahanmuutto-taustainen oppilas hallitsee koulun opetuskielen niin hyvin, että hän pystyy opiskelemaan sillä koulun oppiaineita täysipainoisesti.

Tässä luvussa esitellään oman äidinkielen opetusta käsitteleviä tutkimuksia ja selvityksiä. Niiden pohjalta tarkastellaan opetuksen järjestämistä sekä sen haasteita ja hyviksi havaittuja käytänteitä. Lisäksi käsitellään opetuksen asemaa ja opettajien kelpoisuutta, opettajien työoloja, oman äidinkielen merkitystä sekä monikielisuuden arvostusta suomalaisessa koululaitoksessa.

Taustaa

Oman äidinkielen opetukseen voivat osallistua ne oppilaat, joiden äidinkieli on muu kuin suomi tai ruotsi tai joiden kotona puhutaan muuta kieltä kuin suomea tai ruotsia (A 1777/2009). Lisäksi opetusryhmissä voi olla ulkomailta muuttaneita suomalaisoppilaita, jotka haluavat ylläpitää ulkomailla hankkimaansa kielitaitoa. Tällaisesta opetuksesta käytetään nimitystä ylläpitokielen opetus. Missään oman äidinkielen opetusta koskevassa määräyksessä ei ole määritelty oppilaiden kielitaidon lähtötasoa.

Oman äidinkielen opetusta alettiin antaa Suomessa 1970-luvulla pakolaisoppilaille, ja 1980-luvun loppupuolella opetuksen piiriin tulivat myös muut maahanmuuttajaoppilaat. Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa oma äidinkieli sai oppimäärän aseman. (Ikonen

2007, 42.) Vuodesta 2004 oman äidinkielen opetus on kuitenkin ollut opetussuunnitelman perusteiden ulkopuolista, perusopetusta täydentävää opetusta. Koska oman äidinkielen opetus ei ole osa perusopetusta, kunnilla ei ole velvollisuutta järjestää sitä eikä oppilailla ole subjektiivista oikeutta siihen toisin kuin esimerkiksi Ruotsissa (esim. Ganuza & Hyltenstam 2020).

Vuonna 1993 oman äidinkielen opetusta järjestettiin 64 kunnassa. Opetukseen osallistui tuolloin 2 870 oppilasta ja opetettavia kieliä oli 35. (Ikonen 2007, 41.) Kolmen viime vuosikymmenen aikana opetus on laajentunut huomattavasti: opetuksen järjestäjiä on enemmän, oppilaiden määrä on moninkertaistunut ja kielten määrä melkein kaksinkertaistunut: syyslukukaudella 2020²³ yhteensä 84 perus- ja lukiokoulutuksen järjestäjää tarjosi oman äidinkielen opetusta 57 eri kielessä; perusopetuksessa oman äidinkielen opetukseen osallistui 21 881 oppilasta ja lukioissa 160 opiskelijaa. (OPH 2022.)

Opetushallinnon tietopalvelun (Vipunen) mukaan esi- ja perusopetuksessa oli syksyllä 2020 kaikkiaan 57 855 oppilasta, joiden äidinkieleksi oli rekisteröity Koski-tietokantaan muu kieli kuin suomi tai ruotsi. Samana syksynä oman äidinkielen opetukseen osallistui vajaat 22 000 oppilasta. Näiden lukujen perusteella oman äidinkielen opetus tavoittaa noin 38 prosenttia oppilaista. Samaan arvioon on päädytty esimerkiksi Tainion ja Kallioniemen toimittamassa selvityksessä (2019, 68). Opetukseen ovat kuitenkin oikeutettuja myös sellaiset väestötietoihin suomenkieliseksi merkityt oppilaat, joiden vanhemmista toinen tai molemmat puhuvat muuta kieltä kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään (A 1777/2009). Opetuksen potentiaalinen kohderyhmä on siten huomattavasti laajempi kuin yksistään oppilaiden ”vieraskielisyyden” perusteella arvioitaessa; opetukseen osallistuvien suhteellinen osuus on puolestaan merkittävästi edellä esitettyä arviota (38 %) pienempi. Onkin perusteltua esittää Kycklingin, Vaaralan, Ennser-Kanasen, Saarisen ja Suur-Askolan (2019, 25) tavoin, että oman äidinkielen opetuksen saavutettavuus on kaikkiaan varsin heikko.

Oman äidinkielen opetukseen osallistuminen

Oman äidinkielen opetuksen saavutettavuutta on arvioitu muutamissa selvityksissä. Karvin toteuttamaan arviointiin osallistuneista esiopetuksen järjestäjistä (N = 69) neljatoista (20 %) tarjosi maahanmuuttotautaisille lapsille oman äidinkielen opetusta. Perusopetuksessa opetuksen järjestäjistä (N = 154) puolestaan 70 eli vajaa puolet (46 %) kertoi järjestävänsä oman äidinkielen opetusta. Mitä enemmän maahanmuuttotautaisia oppijoita oli kunnassa, sitä tarpeellisempaa opetusta pidettiin ja sitä useammin sitä myös järjestettiin. Selvitykseen osallistuneista 59 prosenttia ilmoitti tiedottavansa opetuksen järjestämisestä. (Kuukka ym. 2015b, 98–99.) Opetuksen saavutettavuuteen vaikuttaakin merkittävästi siitä tiedottaminen. Familia ry:n toteuttamassa selvityksessä (2022) ilmeni, että kyselyyn vastanneiden vanhempien (N = 154) mukaan opetuksesta tiedottamisessa on paljon parannettavaa. Koulujen monet kielet ja uskonnot -selvityksessä kävi puolestaan ilmi, että perusopetuksessa omaa äidinkieltä opiskelevien oppilaiden määrä oli suurin Etelä-Suomessa, jossa myös kielten kirjo oli laajin: opetettavia kieliä oli selvityksen mukaan 46. Etelä-, Lounais-, Länsi- ja Sisä-Suomen kaupunkimaisissa kunnissa monikielisiä lapsia voi olla yli sata, kun taas pienissä, maaseutumaisissa kunnissa määrä voi olla varsin pieni. (Tainio & Kallioniemi toim. 2019, 1.) Mahdollisuudet opetusryhmien perustamiseen vaihtelevatkin muun muassa sen mukaan, miten paljon kunnassa asuu maahanmuuttajia.

23 Luvuissa on mukana myös romanin ja saamen kieliä opiskeleet oppilaat.

Opetukseen osallistuneiden määriä tarkasteltiin myös PISA 2012 -tutkimuksen yhteydessä. Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaista (N = 603) runsas puolet (53 %) ja toisen sukupolven oppilaista (N = 691) hieman suurempi osuus (62 %) osallistui oman äidinkielen opitunneille. Tutkimuksessa todetaan, että suhteelliset osuudet ovat pieniä siihen nähden, miten tärkeää oman äidinkielen opiskelu olisi äidinkielen taitojen kehittymisen kannalta. Lisäksi tutkijat huomauttavat, että olisi tärkeää selvittää, millaiset mahdollisuudet nuorilla on todellisuudessa osallistua oman äidinkielen oppitunneille ja miksi osallistumisprosentit ovat suurempia toisen sukupolven maahanmuuttotautaisilla nuorilla kuin ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajilla. Tutkijoiden mukaan syynä saattaa olla esimerkiksi opetuksen saatavuus, hankalat opetusjärjestelyt tai opetuksen heikoksi koettu status. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 95–96.)

Oman äidinkielen opetusta selvitettiin myös osana Karvin hanketta, jossa tarkasteltiin kaksi- ja monikielisuuden huomioimista ruotsinkielisissä kouluissa (Hellgren ym. 2019). Arviointiin osallistuivat kaikki vuosiluokilla 1–6 ruotsinkielistä opetusta järjestäneet kunnat (N = 45). Tuloksista selvisi, että opetuksen järjestäjistä puolet oli tarjonnut mahdollisuuden opiskella omaa äidinkieltä, jos oppilaan kotona puhuma kieli oli muu kuin ruotsi tai suomi. Mahdollisuus opiskella kieltä ei kuitenkaan vielä tarkoittanut, että opetusta järjestettiin tai että oppilaat osallistuivat siihen. Opetuksen järjestäjistä 38 % kertoi opetusta järjestettävän, ja 40 % kertoi, että opetusryhmä voidaan perustaa, jos ryhmän minimikoko täyttyy. Kääntäen voidaan siis sanoa, että 62 % ruotsinkielisen koulutuksen järjestäjistä ei järjestänyt lainkaan oman äidinkielen opetusta. He perustelivat tilannetta muun muassa opetuksen tarpeen tai resurssien puutteella sekä sillä, että oman äidinkielen opetusta mahdollisesti tarvitsevat oppilaat käyvät kunnan suomenkielistä koulua. Arvioinnissa todetaankin, että ruotsinkieliset koulut eivät pysty hoitamaan vastuutaan oman äidinkielen opetuksesta. (Hellgren ym. 2019.)

Arviointiin osallistuneet saivat avovastauksella tarkentaa, miten oman äidinkielen opetus käytännössä järjestetään. Vastausten perusteella selvisi, että yhteistyö suomenkielisten koulujen ja naapurikuntien kanssa oli tärkeää ja että opetusta saatettiin tuottaa esimerkiksi maksupalvelusopimuksena. Oman äidinkielen opetus järjestettiin usein varsinaisen koulupäivän ulkopuolella, ja kuljettamiseen tarvittiin joskus ylimääräisiä koulukyytejä. Myös huoltajat auttoivat oppilaiden kuljetuksessa. Vastauksista ilmeni, että kuntien yksittäisiä kielitaitoisia henkilöitä saatettiin hyödyntää oman äidinkielen opettajina. (Hellgren ym. 2019, 43–44.)

Oman äidinkielen opetuksen asema

Useissa selvityksissä on ehdotettu oman äidinkielen opetuksen asemaa muutettavaksi siten, että se lisättäisiin perusopetuksen säädöspohjaan erillisenä oppimääränä (esim. Luukka & Pöyhönen 2007, 30; OKM 2017, 109; Tainio & Kallioniemi toim. 2019, 9). Opetuksen aseman nykyinen ero muuhun opetukseen nähden näkyy konkreettisesti esimerkiksi siten, että oman äidinkielen opetusta koskeva suositus (POPS 2004) ja opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) eivät ole osa varsinaista perustetekstiä vaan ovat sen liitteenä.

Koska oma äidinkieli on perusopetusta täydentävää opetusta, siitä annettu arvosana ei ole mukana lukuvuositodistuksissa eikä perusopetuksen päättötodistuksessa. Lukuvuoden päätteeksi saatavan osallistumistodistuksen mahdollisia jatkohyötyjä ei ole tutkittu. Kyckling ym. (2019) ehdottavatkin keskeisissä suosituksissaan, että oppilaan tulisi saada erillisen todistuksen sijaan arvosana varsinaiseen todistukseen (Kyckling ym. 2019, 66). Pohdittavaksi jää kuitenkin, miten todistuskäytänteitä voidaan kehittää ilman, että opetuksen asemaa muutetaan ja oppimäärä sisällytetään perusopetuksen perusteisiin, sillä arvosana voidaan antaa vain niistä oppiaineista tai oppimääristä, jotka ovat osa perusopetusta (esim. Ikonen 2007, 46).

Kolomaisen pro gradu -tutkielman (2022) tavoitteena oli selvittää venäjää omana äidinkielenä opettavien käsityksiä oman äidinkielen opetuksen asemasta ja arvioinnista perusopetuksen oppilasarviointiuudistuksen valossa. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 21 aineenopettajan kelpoisuusehdot täyttävää opettajaa Helsingistä, Espoosta ja Vantaalta. Tutkimuksen keskiössä olevasta asiasta, opetuksen heikosta asemasta, seurasi monenlaisia käytännön ongelmia opettajien työhön. Yksi keskeinen haaste koski oppilaiden asennetta oman äidinkielen opetusta kohtaan. Opettajien mukaan monet oppilaat suhtautuvat oman äidinkielen tunteihin kuin harrastukseen tai vähemmän tärkeämpään oppiaineeseen; vapaaehtoisena opetus ei motivoi oppilaita panostamaan oman äidinkielen opiskeluun etenkin yläkoulussa. Opettajat pitivät tärkeänä opetuksen aseman muuttamista, sillä se parantaisi oppilaiden oppimistuloksia ja edistäisi parhaiten opetuksen tavoitteiden saavuttamista.

Joidenkin Kolomaisen tutkimukseen (2022) osallistuneiden opettajien mukaan erillisestä osallistumistodistuksesta ei juuri ole hyötyä koulun jälkeen. Toisaalta muiden opettajien näkemykset antavat viitteitä siitä, että todistuksella on merkitystä. Se on ensinnäkin keino turvata opettajien psykologinen turvallisuus ja oppilaiden yhdenvertaisuus heterogeenisessä oppimisympäristössä. Toiseksi todistuksella voi olla psykologinen merkitys huoltajille, jotka tarvitsevat fyysisen todistuksen siitä, että heidän lapsensa opiskelee perheen kieltä. Todistus saattaa hyödyttää myös oppilasta, vaikka opetuksesta saatua arvosanaa ei voikaan ottaa huomioon yhteishaussa. Todistus voi esimerkiksi luoda myönteisen kuvan lukioon pyrkivästä opiskelijasta, ja sen perusteella lukiolaiselle voidaan myöntää lupa suorittaa lukion venäjän A-oppimäärän kurssit itsenäisesti. Oppilas saattaa tarvita todistusta myös silloin, jos hän jatkaa opiskelua venäläisessä oppilaitoksessa, johon päästäkseen on todistettava venäjän taito.

Oman äidinkielen opettajan kelpoisuus

Koulun monet kielet ja uskonnot -selvityksen mukaan omaa äidinkieltä opettavien kelpoisuudet vaihtelevat paljon. Selvitystä tehtäessä englannin, saksan ja venäjän opettajat olivat pääosin kelpoisia, kun taas erityisesti arabian, kiinan, albanian, kurdin, thain ja somalin kielten kelpoisista opettajista oli pulaa. (Tainio & Kallioniemi toim. 2019, 71.) Opettajat ovat kuitenkin yleensä akateemisen tutkinnon suorittaneita. Joukossa on myös omassa maassaan opettajankoulutuksen käyneitä, joiden koulutus ei kuitenkaan täytä suomalaisia vaatimuksia. (OKM 2017, 99; Tainio & Kallioniemi toim. 2019, 71.)

Jo vuonna 2007 tehdyssä opettajatarveselvityksessä (OPM 2007, 56) todettiin, että maahanmuuttajia opettavien opettajien kelpoisuustilanne on haastava ja että näiden opettajien kelpoisuusehdot tulisi määritellä täsmällisemmin. Sittemmin oman äidinkielen opettajien kelpoisuusehtojen määrittely on esitetty tavoitteena useissa julkaisuissa (esim. Ikonen 2007, 53; OKM 2017, 109). Vuonna 2019 julkaistussa raportissa esitetään, että ”[o]petus- ja kulttuuriministeriö asettaa työryhmän selvittämään maahanmuuttajia opettavien opettajien kelpoisuustilannetta ja määrittelemään tarvittavat kelpoisuudet erityisesti niiden opettajien osalta, joille ei ole olemassa valtakunnallisesti määriteltyjä kelpoisuuksia” (OKM 2019b, 18).

Kunta-alan työnantajajärjestön mukaan oman äidinkielen opetus on aineenopetusta, johon sovelletaan aineenopettajan kelpoisuusasetusta. Kelpoiseksi voidaan katsoa sellainen opettaja, jolla on opetettavan kielen tutkinto entisestä kotimaasta, jonka tutkinto on rinnastettu Suomessa ylempään korkeakoulututkintoon ja joka on suorittanut suomalaisen koululaitoksen edellyttämät pedagogiset opinnot. Toinen vaihtoehto on hankkia opettajan tutkinto Suomesta. Kelpoisuuden voi Suomessa saada kuitenkin vain niissä kielissä, joita voi opiskella 60 opintopisteen verran suomalaisessa yliopistossa (kaikkiaan 10 kieltä). Kuntatyönantajalla on viime kädessä päätösvalta siinä, millaisen osaamisen se katsoo riittävän opettajan pätevyyteen. Koska valtakunnallisia kelpoisuusehtoja ei ole, sama opettaja voidaan todeta päteväksi yhdessä kunnassa ja epäpäteväksi toisessa. (Oman äidinkielen opettajat ry 2019; Piippo 2017, 4–5.) Nykytilanne mahdollistaa siis monenlaiset tulkinnat ja heikentää siksi oman äidinkielen opettajien ja opetuksen arvostusta.

Opetuksen järjestämisen haasteita

Yksi keskeisiä ongelmia oman äidinkielen opetuksen järjestämisessä on opettajien rekrytointi. Koulun monet kielet ja uskonnot -selvitykseen osallistuneet kokivat erityisesti kelpoisten opettajien löytämisen haasteelliseksi. Vaikeuksia havaittiin etenkin sellaisissa pienissä kunnissa, joissa omien äidinkielten kirjo oli laaja mutta oppilasmäärä yksittäisissä kielissä hyvin pieni. Alueellisia eroja oman äidinkielen opetuksen järjestämisessä lisää juuri opettajien rekrytoimisen haaste. (Tainio & Kallioniemi toim. 2019, 186; Kuusela 2008, 24.) Koska kelpoisia opettajia ei ole joka kieleen helposti saatavilla, valinta saatetaan tehdä esimerkiksi äidinkielen osaamisen perusteella (Piippo 2017, 5). Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän selvityksen mukaan pätevoityneiden opettajien puute laskeekin oman äidinkielen opetuksen arvostusta (OKM 2017, 99).

Koulujen monet kielet ja uskonnot -selvityksessä todetaan, että nykyinen kieli- ja kulttuuri-ryhmien täydennyskoulutus on liian hajanaista, ja osa opettajista pettyy, kun monista pienistä täydennyskoulutuskokonaisuuksista ei saa muodollisen pätevyyden antavan opintojakson osasuoritustakaan (Tainio & Kallioniemi toim. 2019, 16). Pätevöittävät koulutuksetkin ovat perustuneet määräaikaisiin Specima-hankerahoiuksiin, ja toistaiseksi Specima-koulutuksesta ei ole tehty vakinaistamispäätöstä (OKM 2019b, 54–55). Opettajien rekrytoinnin ongelmia on koetettu ratkoa kuntien välisellä yhteistyöllä ja etäopetuksella (Tainio & Kallioniemi toim. 2019, 186). Myös Ruotsissa opettajapulaa on ratkottu viime vuosina kehittämällä kielten etäopetusta, mikä on samalla parantanut opetuksen saavutettavuutta (Kyckling ym. 2019, 34).

Paitsi opettajan rekrytointiongelman takia opetus saatetaan jättää järjestämättä myös ”resurssipulan” vuoksi (Työ- ja elinkeinoministeriö 2013, 29). Resurssipulalla viitattaneen siihen, että opetuksen järjestämistä pidetään kalliina tai hankalana järjestää, jos samaa äidinkieltä puhuvia oppilaita ei ole valtionavustuksen edellyttämää määrää (Kuukka ym. 2015a, 187). Valtionavustuksen saa, jos opetusryhmässä on lukukauden alkaessa neljä oppilasta, mutta käytännössä monet kunnat edellyttävät, että ryhmässä on useampia oppilaita, jotta opetusryhmä voidaan perustaa.²⁴ Useissa kunnissa ryhmän minimikooksi on määritelty esimerkiksi kahdeksan tai jopa enemmän. Oman äidinkielen opettajien yhdistyksen tekemän selvityksen mukaan opetusryhmät ovat tyypillisesti isoja, yleensä yli 20 oppilasta, ja ryhmäkoot myös kasvavat jatkuvasti (Oman äidinkielen opettajat ry 2019, 7). Kolomaisen tutkimukseen osallistuneet pääkaupunkiseudulla työskentelevät opettajat olivat tyytymättömiä työhönsä erityisesti opetusryhmien kasvavan koon vuoksi. Sitä pidettiin suurimpana huolenaiheena kunnasta riippumatta. (Kolomainen 2022.) Ryhmäkoon määrittelyn lisäksi kunnissa on voitu tehdä muunlaisiakin opetuksen järjestämiseen liittyviä linjauksia. Esimerkiksi eräässä kunnassa on linjattu, että ryhmä voidaan perustaa, kun siihen on tulossa kuusi omassa kunnassa asuvaa oppilasta; lähikuntien oppilaita otetaan siis mukaan vain tätä suurempiin ryhmiin. Lisäksi eräs kunta on rajannut oppilaiden määrän tiukasti väestötietoihin merkityn äidinkielen perusteella ja edellyttänyt, että opetettava kieli on oppilaan ”virallinen” äidinkieli.

Opetuksen käytännön haasteita lisää se, että oman äidinkielen opetus järjestetään usein muualla kuin oppilaan omassa koulussa. Karvin selvitykseen osallistuneista opetuksen järjestäjistä 77 % ilmoitti oppilaiden joutuvan siirtymään eri opetuspaikkaan oman äidinkielen opetuksen takia. Siirtymisten katsottiin sekä hankaloittavan opetuksen järjestämistä että haittaavan oppilaiden tarpeiden huomioimista. Järjestäjistä 46 % oli puolestaan sitä mieltä, että opettajan siirtyminen haittaa opetusta tai oppilaiden tarpeiden huomioimista vain vähän. (Kuukka ym. 2015b, 100.)

Opetuksen hyviä käytänteitä

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2017) toteutettujen asiantuntijakuulemisten perusteella Suomen suurista kaupungeista esimerkiksi Espoo ja Turku ovat edelläkävijöitä oman äidinkielen opetuksen järjestämisessä. Espoossa opetus on järjestetty siten, että opetuksen tulosityksikössä on vastuualuepäällikkö, joka palkkaa oman äidinkielen opettajat, toimii heidän esihenkilönään ja perehdyttää heidät työhön. Espoossa on myös parhaiten tarjolla opettajien täydennyskoulutusta ja oman äidinkielen opetusta on tuotu koulupäivän sisään. Turussa puolestaan oman äidinkielen opetuksen jatkuvuudesta on huolehdittu ja opettajille järjestetään säännöllisesti koulutusta. Turun mallissa ainutlaatuisista on myös omakielisten opettajien eli OMO-opettajien rooli opetuksessa: he opettavat esimerkiksi äidinkieltä ja matematiikkaa oppilaiden omalla äidinkielellä ja tukevat siten kognitiivista osaamista silloin, kun suomen kielen taito ei vielä riitä oppimiseen. (OKM 2017, 99.) Turussa laaditussa omakielisen opettajan oppaassa mainitaan, että opettajan tehtävänä on esimerkiksi avata oppiaineiden sisältöjä ja kielellisiä käsitteitä, kehittää opiskelutaitoja, ohjata ja tukea oppilaan realistista itsearviointia, vahvistaa oppilaan oman äidinkielen sanavarastoa, tukea oppilaan suomen kielellä tapahtuvaa opiskelua ja suomen kielen oppimista sekä osallistua oppilaan arviointiin yhdessä aineen- tai luokanopettajan kanssa (Turun kaupunki 2022, 4–5).

²⁴ Missään määräyksessä ei kuitenkaan kielletä antamasta opetusta tätä pienemmille ryhmille.

Oman äidinkielen opettajien työolot

Oman äidinkielen opettajat perustivat oman äidinkielen opetusta ja asemaa ajavan valtakunnallisen yhdistyksen Oman äidinkielen opettajat ry:n vuonna 2018. Yhdistys teki selvityksen oman äidinkielen opettajien ja opetuksen tilanteesta. Kyselyyn vastasi 79 oman äidinkielen opettajaa. Selvityksen mukaan opetuksen suurimmat haasteet olivat opetustuntien sijoittuminen myöhäiseen iltapäivään tai jopa iltaan, samassa ryhmässä opiskelevien suuret ikäerot sekä erilaiset taitotasot. Koska heterogeeniset ryhmät edellyttävät paljon eriyttämistä, opettajilla on runsaasti suunnittelutyötä. Pulmaksi havaittiin niin ikään työsuhteiden määräaikaisuus, oppimateriaalien puute ja edellä mainittu matkustaminen eri koulujen välillä. Haasteista huolimatta selvitykseen osallistuneet opettajat kokivat työn antoisaksi ja merkitykselliseksi. He halusivat tarjota oppilaille hyvää opetusta ja olivat sitoutuneita tekemään parhaansa sekä kehittämään opetustaan. (Oman äidinkielen opettajat ry 2019.)

Haasteista raportoivat myös Ansó Rosin, Maijalan ja Valkamon tutkimukseen (2021) osallistuneet oman äidinkielen opettajat. Tutkimuksessa kerättiin tietoa kyselyn (N = 25) ja haastattelujen (N = 15) avulla. Aiemmin mainittujen haasteiden ohella aineistosta nousi esiin oman äidinkielen opettajien kokemus siitä, että muut opettajat eivät luota heihin vaan epäilevät heidän kykyään opettaa ja tuottaa oppimateriaalia sekä ylipäänsä heidän pätevyyttään opettajana. Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että oman äidinkielen opettajat olivat halukkaita tapaamaan muita opettajia, mutta eivät juuri kohdanneet heitä, koska opettivat tavallisesti vasta sen jälkeen, kun muut opettajat olivat jo lähteneet koululta (Ansó Ros, Maijala & Valkamo 2021, 10; ks. myös Suni & Latomaa 2012, 83–84). Toisaalta tutkimus toi esiin sen, että oman äidinkielen opettajilla on tärkeä rooli oppilaiden monikielisen identiteetin tukemisessa. Opettajat raportoivat keskustelelevansa oman äidinkielen merkityksestä ja ylläpitämisen tärkeydestä oppilaiden kanssa ja sillä tavoin epäsuorasti tukevansa niiden perheiden kielipolitiikkaa, jotka ovat ilmoittaneet lapsensa oman äidinkielen opetukseen. Oppimiskäsityksissään ja opetuskäytänteissään opettajat ilmensivät syvää ymmärrystä oppilaiden monikielisyydestä ja opetussuunnitelman perusteiden tavoitteista. (Ansó Ros, Maijala & Valkamo 2021, 11.)

Oman äidinkielen opettajien työoloja suomalaisissa kouluissa on tarkasteltu myös Piipon väitöskirjassa (2016; ks. myös Piippo 2017) ja aihetta koskevissa katsauksissa (esim. Youssef 2007). Yli-Jokipiin, Aksinovitsin, Salinin & Hautakosken artikkelissa (2020) nostetaan esiin oman äidinkielen opettajien opetusvelvollisuuden määrä, joka on yhtä suuri kuin vieraiden kielten opettajilla (20–24 vvt) ja siten paljon isompi kuin esimerkiksi S2- ja R2-opettajilla (18 vvt). Oman äidinkielen opettajalla voi olla monia työpisteitä, mutta koulujen välisiin siirtymiin kuluva aika ei yleensä ole huomioitu opetusmäärässä. Salinin (2019) mukaan Ruotsissa oman äidinkielen opettajien opetusvelvollisuus on 16–18 tuntia nimenomaan runsaan matkustamisen vuoksi. (Yli-Jokipii ym. 2020.)

Oman äidinkielen opetuksen merkityksestä

Ruotsissa Skolverket (2008) selvitti opetusjärjestelyjen yhteyttä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulumenestykseen; koulumenestystä arvioitiin oppilaiden saamien arvosanojen ja keskiarvojen pohjalta. Yhtenä näkökulmana selvityksessä oli oman äidinkielen opetus. Tutkimuk-

nessa vertailtiin oman äidinkielen opetukseen osallistuneita oppilaita sellaisiin oppilaisiin, jotka eivät olleet osallistuneet opetukseen, vaikka heillä oli siihen mahdollisuus. Tutkimuksessa selvisi, että opetukseen osallistuneiden todistuksen keskiarvo (*meritvärde*) oli yhdeksännellä luokalla korkeampi kuin vertailuryhmän keskiarvo. Tulosta ei voitu selittää oppilaiden taustatekijöillä (esim. vanhempien koulutustausta, perheen sosioekonominen asema, oppilaan sukupuoli). Tutkijoiden mukaan yhtenä, joskaan ei ainoana mahdollisena selittäjänä ryhmien väliseen eroon voisi olla oppilaiden opiskelumotivaatio, sillä oppilaat, jotka ovat ylipäänsä motivoituneita koulunkäyntiin, osallistuvat myös vapaaehtoiseen oman äidinkielen opetukseen. Kuten tutkijat huomauttavat, korkea motivaatio tuottaa parempia oppimistuloksia ja äidinkielen hyvällä taidolla on puolestaan suuri merkitys muiden kielten ja oppiaineiden oppimisessa. (Skolverket 2008, 20–21.)

Ruotsissa toteutettiin hallituksen toimeksiannosta vuosina 2017–2018 laaja selvitys, jossa tarkasteltiin muun muassa oman äidinkielen opetuksen yhteyttä koulumenestykseen (SOU 2019). Koulumenestystä arvioitiin yhdeksannen luokan todistuksen keskiarvon ja lukiokelpoisuuden pohjalta. Lukiokelpoisuuteen vaikuttavat arvosanat ruotsin kielessä (*svenska* tai *svenska som andraspråk*), englannissa, matematiikassa ja vähintään viidessä muussa oppiaineessa. Oppilaiden taustasta tarkasteltiin useita tekijöitä: oppilaan sukupuoli, ulkomaalaistausta, maassaoloaika ja vanhempien koulutustausta. Ulkomaalaistaustaisuuden perusteella oppilaat jaettiin ensimmäisen ja toisen sukupolven muuttajiin. Ensimmäisen sukupolven muuttajista tarkasteltiin erikseen vastasaapuneita eli enintään 4 vuotta maassa asuneita oppilaita. Selvityksestä kävi ilmi, että yli 4 vuotta Ruotsissa asuneet ja oman äidinkielen opetukseen osallistuneet oppilaat menestyivät koulussa paremmin kuin vastaavan ajan Ruotsissa asuneet oppilaat, jotka eivät osallistuneet oman äidinkielen opetukseen, vaikka heillä oli siihen oikeus. Lukiokelpoisten oppilaiden osuutta selvitettyä puolestaan ilmeni, että oman äidinkielen opetukseen osallistuneissa yhdeksäsluokalaisissa oli kuusi prosenttia enemmän oppilaita vailla lukiokelpoisuutta kuin niissä oppilaissa, jotka eivät osallistuneet oman äidinkielen opetukseen, vaikka olisivat olleet siihen oikeutettuja. Tutkijoiden mukaan tätä tulosta selittää se, että oman äidinkielen opetukseen osallistuneissa oli enemmän vasta maahan tulleita oppilaita sekä oppilaita, joiden vanhemmilla oli vain peruskoulutason koulutus. Yhteenvedona oman äidinkielen opetuksen yhteydestä oppilaiden koulumenestykseen selvityksessä todetaan, että oman äidinkielen opetukseen osallistuminen vaikuttaa myönteisesti oppilaiden oppimistuloksiin. Samanaikaisesti tutkijat huomauttavat, että tulosta pitää tulkita varovasti, koska monet muut tekijät vaikeuttavat vertailua ja on vaikea erottaa juuri oman äidinkielen opetuksen osuutta koulumenestyksessä. Jotta opetuksen vaikutuksesta voitaisiin tehdä päätelmiä, oppilaita tutkimukseen valittaessa pitäisi käyttää satunnaisotantaa. Sellaisissa tutkimuksissa on saatu kahdenlaisia tuloksia: oman äidinkielen opetuksella on joko myönteinen yhteys tai ei lainkaan yhteyttä oppimistuloksiin. Missään tutkimuksessa ei ole saatu sellaista tulosta, että oman äidinkielen opetuksella olisi kielteinen yhteys koulun opetuskielen oppimiseen tai koulumenestykseen. (SOU 2019, 280–282, 289.)

Oppilaiden näkökulmasta oman äidinkielen opetus on hyödyllistä. Ylämäki (2017) haastatteli pro gradu -tutkielmaansa varten kymmentä oppilasta arabian ja venäjän kielten ryhmistä. Hän tiedusteli oppilailta heidän kielikäsitteisiään ja tarkasteli heidän puheestaan heijastuvia kieli-identiteettejä. Lisäksi hän selvitti, millaista hyötyä oppilaat kokivat saaneensa oman äidinkielen opetuksesta. Tutkimuksesta ilmeni, että haastateltavien arki oli monikielistä ja että äidinkieli koettiin tärkeimmäksi kieleksi. Äidinkieltä käytettiin pääosin kotona, sukulaisten ja ystävien

kanssa. Myös suomen kieli oli tärkeä: se oli asumisen, koulunkäynnin ja muiden ihmisten kanssa kommunikoinnin kieli. Omasta mielestään oppilaat osasivat parhaiten äidinkieltään, ja kielen oppiminen yhdistettiin koulukontekstiin. (Ylämäki 2017.)

Monikielisyiden arvostus ja yksikielisyiden normi

Alisaaren, Sissosen ja Heikkolan tutkimuksessa suuri osa suomalaisista opettajista (N = 820) piti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden monikielisyttä voimavarana ja heistä oli parasta, että vanhemmat puhuvat lapsilleen omaa äidinkieltään (Alisaari, Sissonen & Heikkola 2021). Tämä on linjassa myös suomalaisen koulutuspolitiikan kanssa, jossa kaikki kielet nähdään arvokkaina. Karvin toteuttamaan arviointiin osallistuneet esiopetuksen opettajat puolestaan kertoivat, että lasten huoltajien kanssa keskustellaan oman äidinkielen merkityksestä ja tukemisen mahdollisuuksista omassa perheessä, mikä ei kaikille huoltajille ole aina itsestään selvää (Kuukka ym. 2015b, 98).

Monikielisyiden ja monikielisen kompetenssin hyödyt on tunnistettu ja tunnustettu esimerkiksi uusimmassa opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Neljän opinnäytteen tulosten meta-analyyseissä ilmeni, että opettajien²⁵ asenteet ja uskomukset ovat kuitenkin edelleen edellisen perustetekstin (2004) mukaisia. Nykyisen opetussuunnitelman mukaiset linjaukset kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden merkityksestä tai monikielisistä käytänteistä eivät vielä käyneet ilmi opettajien puheessa. (Tarnanen & Palviainen 2018, 439–440.) Yksi mahdollinen selitys monikielisten käytänteiden vierastamiseen voi olla se, että opettajat kokevat epävarmuutta, kun heidän pitäisi kannustaa oppilaita käyttämään kieliä, joita he eivät itse osaa (Vaarala ym. 2021, 22).

Valmistavan opetuksen luokahuoneen monikielisyttä tutkittaessa kävi ilmi, että opettajat suhtautuvat oman äidinkielen käyttöön yleisesti myönteisesti. Opettajat pitivät monikielisyttä oppilaan vahvuutena ja tärkeänä resurssina. Kaikki tutkimukseen haastatellut (N = 6) korostivat opetuksessaan oman äidinkielen arvostamisen tärkeyttä. Luokahuoneessa omaa äidinkieltä sai kuitenkin käyttää harvoin ja silloinkin vain suomen kielen taidon puutteita täydentämään. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että vaikka opettajat ymmärtävät oman äidinkielen merkityksen teoreettisella tasolla, heidän toiminnassaan monikielisyiden arvostus ei näy samassa määrin. Muiden kielen käytön rajoittamista perusteltiin muun muassa sillä, että suomen kieli on luokahuoneen ainut yhteinen kieli ja että omaa äidinkieltä saatettaisiin käyttää kiusaamiseen. Oman äidinkielen käytön oletettiin myös haittaavan suomen kielen oppimista. (Shestunova 2019, 66–68, 70; ks. myös Suni & Latomaa 2012, 80–81.) Kaikista rajoituksista huolimatta valmistavan opetuksen todellisuus on monikielinen: oppilaan oma äidinkieli tai äidinkielet, opetettava suomen kieli ja muiden oppilaiden äidinkielet muuttavat puhetilannetta jatkuvasti (Andonov 2013, 306).

Myös muissa tutkimuksissa ja selvityksissä suomalainen koulu on näyttäytynyt hyvin yksikielisenä ympäristönä, jossa on harvoin tilaa eri äidinkielten käytölle. Tutkimustieto tukee oppimisen käytäntöä, jossa oppilaat saavat käyttää omaa äidinkieltään oppimisen tukena, mutta käytännössä suomen kieli rajataan ainoaksi tunneilla käytettäväksi kieleksi (Bernelius & Huilla 2021, 70–71). Samanlaisia tuloksia on saatu esimerkiksi saksalaisesta tutkimuksesta, jossa opettajat kielsivät

²⁵ Suomenkielinen koulutus: 8 luokanopettajaa, 9 valmistavan opetuksen opettajaa, 8 aikuisten turvapaikanhakijoiden opettajaa; ruotsinkielinen koulutus: 115 luokanopettajaa.

kokonaan oppilaiden omien äidinkielen käytön valmistavassa opetuksessa. Tästä seurasi, että oppilaat hiljenivät kokonaan ja etteivät opettajat tai oppilaat yleensä käyttäneet muita kieliä edes tuntien ulkopuolella. (Panagiotopoulou & Rosen 2018, 402–403.)

Valmistavan opetuksen tila ja vaikuttavuus

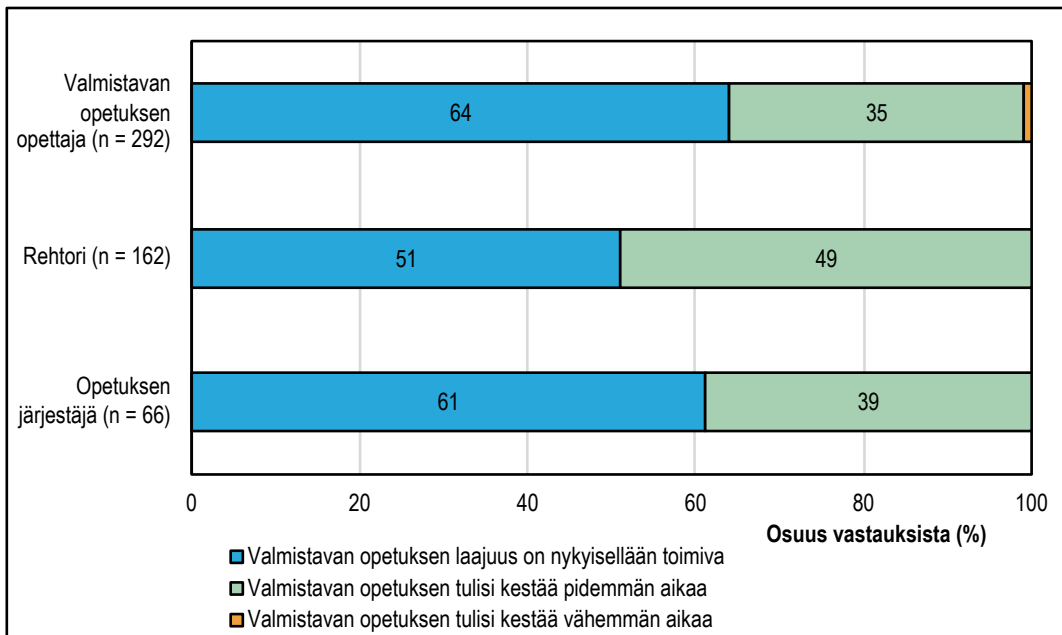
4

Tässä luvussa tarkastellaan valmistavan opetuksen järjestämistä edistäviä ja estäviä tekijöitä. Luvussa käsitellään valmistavan opetuksen resurssien riittävyyttä, opetuksen laatua sekä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa painotettuja asioita. Lisäksi tarkastellaan opettajien täydennyskoulutustarpeita ja opetushenkilöstön välistä yhteistyötä. Ruotsinkielisen valmistavan opetuksen osalta vastaukset raportoidaan yhdessä suomenkielisten kanssa ja luvussa 4.6 tarkastellaan muutamaa ruotsinkielisen opetuksen erityiskysymystä.

4.1 Opetuksen laajuus ja muoto

Kyselyyn vastanneista (N = 73) opetuksen järjestäjistä 92 % organisoivat valmistavaa opetusta itse. Opetuksen järjestäjistä 7 % vastasi organisoivansa valmistavaa opetusta yhdessä toisen kunnan kanssa. Vastaaajista 22 % ilmoitti osallistuvansa kansalliseen valmistavan opetuksen kehittämistyöhön ja 6 % kansainväliseen valmistavan opetuksen kehittämistyöhön.

Opetuksen järjestäjiä, rehtoreita ja valmistavan opetuksen opettajia pyydettiin arvioimaan valmistavan opetuksen laajuuden toimivuutta (kuviokuva 9). Yli puolet kaikista vastaajaryhmistä arvioi nykyisen laajuuden toimivaksi. Opettajat olivat kaikkein tyytyväisimpiä valmistavan opetuksen nykyiseen laajuuteen. Opettajista 35 %, opetuksen järjestäjistä 39 % ja rehtoreista 49 % oli sitä mieltä, että valmistavan opetuksen tulisi kestää pidemmän aikaa. Järjestäjistä ja rehtoreista ei kukaan ja opettajista vain hyvin pieni osa arvioi, että valmistavan opetuksen tulisi olla kestoaltaan lyhyempi.



KUVIO 9. Opettajien, rehtorien ja järjestäjien näkemykset valmistavan opetuksen laajuudesta

Vastaajilla oli mahdollisuus perustella näkemystään laajuuden toimivuudesta. Opetuksen järjestäjät²⁶ toivat esiin, että osalle oppilaista valmistavan opetuksen laajuus on sopiva, mutta osa tarvitsisi pidemmän ajan, jolloin oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen olisi mahdollista (40 %). Neljäsosassa mainintoja opetuksen laajuus esitettiin liian lyhyeksi, sillä sen aikana oppilaat eivät ehtineet saada tarvittavaa kielitaitoa perusopetukseen tai jatko-opintoihin siirtymistä varten.

Rehtorit²⁷ perustelivat avovastauksissa laajuuden toimivuutta eri näkökulmista. Kolmasosa koki valmistavan opetuksen olevan liian lyhyt, sillä kielitaidon kehitykseen tarvittaisiin enemmän aikaa (33 %). Toimivuutta perusteltiin sillä, että oppilaat saavuttavat vuodessa valmiudet siirtyä vähitellen perusopetuksen ryhmään (29 %). Lisäksi laajuuden toimivuutta perusteltiin sillä, että valmistavassa opetuksessa on mahdollista joustaa, jotta yksilölliset tarpeet voidaan huomioida (12 %). Rehtorit toivat esiin myös saman asian kuin opetuksen järjestäjät: valmistavan opetuksen laajuuden todettiin olevan toisille oppilaille riittävä, toisille liian lyhyt (12 %). Tätä perusteltiin oppilaiden iällä: oppilaat oppivat sitä paremmin, mitä nuorempia he ovat valmistavan opetuksen aloittaessaan. Samoin tuotiin esiin, että opetuksen nykyinen laajuus harvoin riittää myöhään maahan tulleille (15-vuotiaille tai vanhemmille) oppilaille.

²⁶ Kysymykseen vastasi 55, kaikkien mainintojen n = 57.

²⁷ Kysymykseen vastasi 133, kaikkien mainintojen n = 159.

Valmistavan opetuksen opettajat²⁸ puolestaan perustelivat opetuksen laajuuden toimivuutta sillä, että aika on sopiva oppilaiden riittävän kielitaidon kehittymiseen (21 %). Lisäksi opettajat toivat esiin saman asian kuin opetuksen järjestäjät ja rehtorit: nuoremmille oppilaille kesto on riittävä, mutta vanhemmat ja varsinkin myöhään maahan tulleet (15-vuotiaat ja vanhemmat) oppilaat tarvitsevat pidempikestoisen valmistavan opetuksen (16 %). Osa opettajista (12 %) piti laajuutta toimivana siksi, että opetuksessa on mahdollisuus joustaa ja huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet ja tilanteet, kuten koulutaustan, elämäkokemukset ja oppimisvaikeudet. Toimivana pidettiin myös sitä, että valmistavan opetuksen lopetusajassa voidaan joustaa yksilöllisten tarpeiden mukaan, jotta integroituminen perusopetukseen on sujuvaa (11 %). Opetuksen laajuuden tarkkarajaisuudessa on kuntien välisiä eroja, sillä edellä mainituissa opetuksen järjestäjien ja rehtoreiden vastauksissa laajuutta juuri toivottiin lisää, jotta yksilöllisyyden huomioiminen opetuksessa olisi mahdollista.

Nykyisessä ajassa oppilas on ehtinyt omaksua riittävän kielitaidon pärjätäkseen perusopetuksen ryhmässä. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Kokemukseni mukaan halu siirtyä suomalaiseen ryhmään kasvaa VALMO-vuoden aikana eikä sitä pitköllä päästä parempiin tuloksiin, koska aina tulee uusia ”nollakielisiä”, eriyttäminen on kokonaisvaltaista ja tietynlainen kyllästymispiste ja tarve natiivipuhujien pariin pääsemiseen kasvaa. Poikkeuksena kuitenkin luku- ja kirjoitustaidottomat vanhemmat oppilaat, joiden kohdalla vuosi ei riitä. Silloin voidaan myöntää jatkoaikaa. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Se on riittävää antamaan oppilaalle kielelliset ja muut koulunkäyntiin liittyvät valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Noin lukuvuoden mittaisena ajanjaksona VALO mahdollistaa siirtymisen perusopetukseen, tietysti tuettuna. Käytännössä valo-sisältöjen opetus mielestäni jatkuu perusopetukseen siirtymisen jälkeenkin, mutta toisaalta pitempi valo-status saattaisi passivoida oppilasta ja perusopetuksen tavoitteet kannustavat oppilasta kehittymään kohti vuosiluokalla vaadittavaa tasoa. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Jotkut tarvitsevat enemmän aikaa ja yleensä meillä on siihen mahdollisuus. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Laajuuden toimimattomuutta perusteltiin valmistavan opetuksen opettajien²⁹ maininnoissa samoilla asioilla kuin toimivuutta. Osa opettajista oli sitä mieltä, että oppilaiden yksilöllisiä tilanteita ja haasteita (kuten rikkonainen koulutausta, oppimisvaikeudet ja puutteelliset oppimisvalmiudet) ei kyettä nykyisellä laajuudella riittävästi huomioimaan (26 %). Lisäksi perusteluna oli, että oppilas ei ehdi saavuttaa riittävää kielitaitoa nykyisen laajuisella valmistavalla opetuksella (23 %). Kuten toimivuutta perusteltaessa tässäkin tuotiin esiin ikä, sillä vanhempien oppilaiden ei koettu ehtivän saavuttaa kaikkia peruskouluvalmiuksia (17 %).

28 Kysymykseen vastasi 294 opettajaa. Opettajista 184 perusteli, miksi laajuus toimii nykyisellään hyvin, ja 107 opettajaa perusteli, miksi valmistavan opetuksen tulisi kestää pidempään. Vain kolme opettajaa toi esiin perusteita, miksi valmistavan opetuksen tulisi kestää vähemmän aikaa. Kaikkien avovastauksessa esitettyjen mainintojen n = 228.

29 Kysymykseen vastasi 107 opettajaa, kaikkien mainintojen n = 135.

Kielitaito ei kehity kaikilla vuodessa. Pienten oppilaiden tuntimäärä / päivän pituus on liian suuri; eivät jaksa. (Valmistavan opetuksen opettaja)

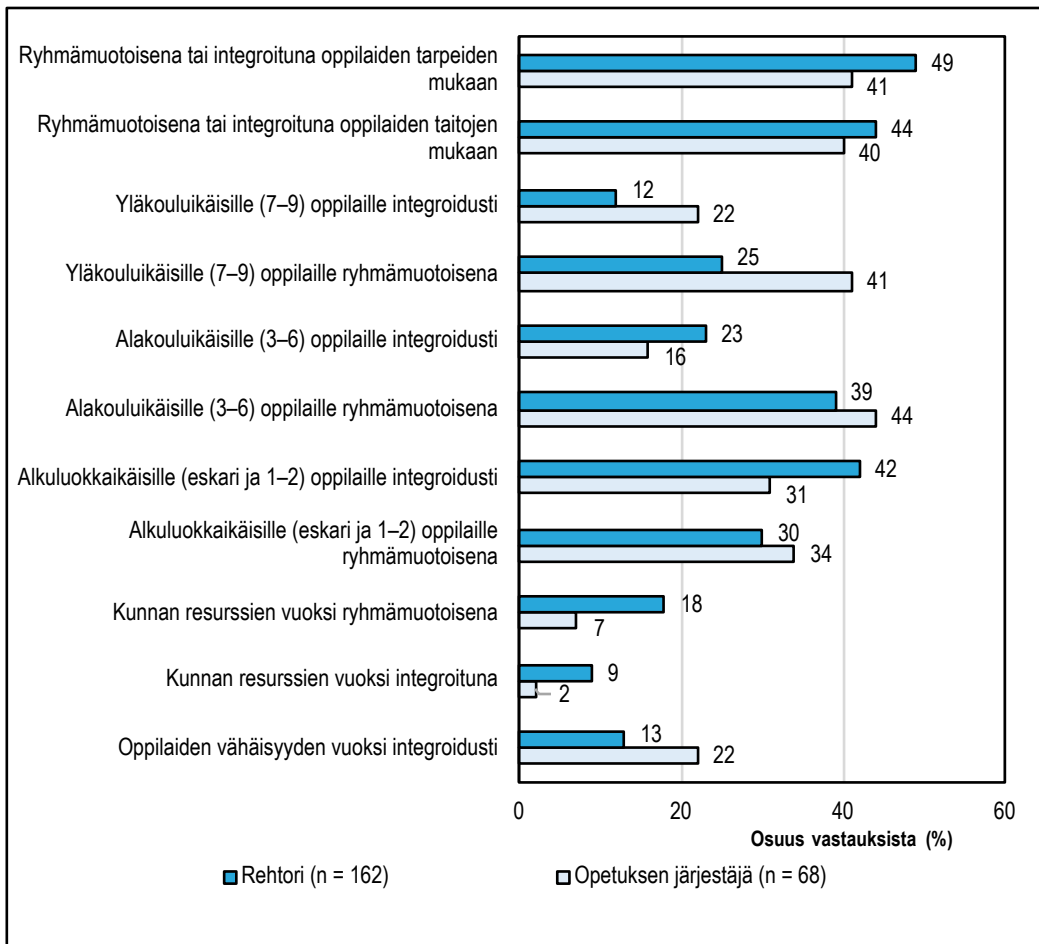
Riittävän kielitaidon saavuttaminen yhdessä vuodessa niin, että oppilas pystyisi opiskelemaan neljännen tai sitä ylempien luokkien sisältöjä on aika kova vaatimus. Monilla valmistavassa opetuksessa olevilla voi olla myös taustalla hyvin rikkinäinen tai jopa olematon koulupolku, mahdollisesti myös kriisejä tai traumoja, joten vuodessa yleisopetukseen siirtyminen on monelle todella haastavaa. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Monilla oppilailla ei ole valmiuksia yleisopetukseen valmistavan jälkeen, erityisesti yläkoulun ikäiset. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Opetuksen laajuuden suhteen tilanne on osittain polarisoitunut, sillä sen toimivuutta edistävät ja estävät vastaajaryhmien mielestä samat asiat. Joidenkin opettajien mielestä opetuksessa on mahdollisuus joustaa ja huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet ja tilanteet, mutta joissain tapauksissa nykyinen laajuus ei riitä niiden riittävään huomioimiseen.

Perusteet, joilla päätetään valmistavan opetuksen muodosta

Opetuksen järjestäjiltä ja rehtoreilta kysyttiin, millaisilla perusteilla päätös valmistavan opetuksen muodosta tehdään (kuvio 10). Järjestäjistä ja rehtoreista lähes puolet vastasi, että valmistava opetus järjestetään ryhmämuotoisena tai integroituna oppilaiden tarpeiden mukaan. Tästä voidaan päätellä, että kaikissa kunnissa tai kouluissa ei systemaattisesti ohjata esimerkiksi tietynikäisiä valmistavan opetuksen oppilaita tietynmuotoiseen opetukseen. Osassa kuntia ja kouluja kuitenkin tehdään näin. Suhteellisen iso osa opetuksen järjestäjistä (41 %) ja rehtoreista (25 %) ilmoitti järjestävänsä 7.–9.-luokkalaisten opetuksen ryhmämuotoisena. Noin joka viides opetuksen järjestäjä ja noin joka kymmenes rehtori ilmoitti, että 7.–9.-luokkalaisten opetus järjestetään integroidusti. Myös 3.–6.-luokkalaisten opetus järjestetään yleisemmin ryhmämuotoisena kuin integroituna. Esiopetusikäisten ja 1.–2.-luokkalaisten tilanne vaihtelee: opetusta järjestetään molempien vastaajaryhmien mukaan joko ryhmämuotoisena (30–34 %) tai integroituna (31–42 %). Järjestäjistä 22 % ja rehtoreista 13 % perusteli integroidusti järjestettävää opetusta oppilaiden pienellä määrällä. Järjestäjien mukaan resurssit vaikuttivat opetusmuodon valintaan vain vähän.



KUVIO 10. Rehtorien ja opetuksen järjestäjien näkemykset siitä, miten päätös valmistavan opetuksen muodosta tehdään kunnassa tai koulussa

Osaan opetuksen järjestäjiin³⁰ ja rehtoreihin³¹ resurssit vaikuttivat niin, että halua ja valmiutta ryhmämuotoiseen valmistavaan opetukseen oli, mutta oppilasmäärän piti olla riittävä ryhmän muodostamiseksi. Lisäksi mainittiin, että oppilaat integroidaan perusopetukseen niin nopeasti kuin mahdollista. Pulmana tuotiin esiin, että kunnassa, jossa on vain yksi valmistavan opetuksen virassa oleva opettaja, ei ole perusopetukseen integroimiseen kiinteää lisäresurssia. Tällaisissa kunnissa koulut eivät olleet halukkaita ottamaan valmistavan opetuksen oppilaita ilman oppilaan mukana tulevaa tukea. Rehtorit ilmoittivat, että päätökseen vaikuttavat käytettävissä olevat henkilöstöresurssit, esimerkiksi erityisluokanopettajan tai koulunkäynninohjaajan tunnit (37%). Myös valtiosuudet vaikuttivat päätöksiin (25 %), mikä näkyy esimerkiksi siinä, että ryhmämuotoinen valmistava opetus on keskitetty tiettyihin kuntiin.

³⁰ Kysymykseen vastasi 5 opetuksen järjestäjää.

³¹ Kysymykseen vastasi 38 rehtoria, kaikkien mainintojen n = 44.

Järjestämisen onnistumista edistävät tekijät

Opetuksen järjestäjiä ja rehtoreita pyydettiin arvioimaan, millaiset tekijät edistävät valmistavan opetuksen järjestämistä heidän kunnassaan tai koulussaan tällä hetkellä. Opetuksen järjestäjien³² ja rehtoreiden³³ yleisin vastaus oli riittävä, osaava ja sitoutunut henkilöstö. Vastauksissa toistui myös koulun toimivat käytännöt ja oppilaiden sopiva määrä sekä sopivat ryhmäkoot. Ryhmäkokoja tarkennettiin sillä, että ryhmien järjestämiseksi tulee olla tarpeeksi oppilaita, mutta toisaalta ryhmäkoko ei saisi paisua. Myös moniammatillinen yhteistyö edistää opetuksen järjestämistä. Lisäksi mainittiin riittävä rahoitus, myönteinen suhtautuminen valmistavaa opetusta kohtaan ja joustavat opetusjärjestelyt. Rehtorit toivat esiin edistävinä tekijöinä myös opetustilat, S2-tunnit ja opettajien koulutuksen.

Opetuksen järjestäjiltä, rehtoreilta ja valmistavan opetuksen opettajilta kysyttiin, millaisia haasteita he olivat havainneet esiopetusikäisten ja myöhään maahan tulleiden (15-vuotiaiden ja vanhempien) oppilaiden opetuksessa. Esiopetusikäisten opetuksen haasteita toi esiin vain seitsemän rehtoria, viisi opetuksen järjestäjää ja yhdeksän valmistavan opetuksen opettajaa. Haasteet vaihtelivat. Yksittäisiä mainintoja saivat muun muassa lasten poissaolot, kielen ja matematiikan oppimisen ongelmat, lapsiryhmän heterogeenisyys, lasten vähäinen määrä ja keskittymisvaikeudet. Lisäksi haasteiksi mainittiin tiedonkulku, oppilastietojen päivittämisen työläys Koski-tietovarantoon sekä perheiden ohjaamisen tarve.

Myöhään maahan tulleiden oppilaiden (15-vuotiaiden ja vanhempien) opetuksen haasteita tuotiin esiin esiopetusikäisten haasteita enemmän. Opetuksen järjestäjien³⁴ mukaan valmistava opetus ei anna myöhään maahan tulleelle oppilaalle tarpeeksi hyvää kielitaitoa tai tietotasoa perusopetuksen läpäisemiseen ja jatko-opintoihin (49 %). Haasteena pidettiin myös oppilaiden puutteellista koulutaustaa tai vaillinaista koulunkäyntihistoriaa (24 %). Lisäksi oli muutamia mainintoja muista haasteista, kuten oppilaiden sosiaaliset ongelmat, tarve oppilashuollolle ja oppilaiden väliset erot osaamisessa. Rehtorit³⁵ puolestaan kirjasivat haasteiksi myöhään maahan tulleiden oppimisasikeudet (26 %), oppilaiden koulutaustojen erot ja koulupolkujen rikkonaisuuden (21 %). Lisäksi he toivat esiin saman asian kuin opetuksen järjestäjät: valmistava opetus kestää myöhään maahan tulleille liian lyhyen aikaa (14 %). Haasteena pidettiin myös englannin kielen käyttämistä suomen tai ruotsin sijaan (8 %). Muutamia mainintoja oli myös kulttuuriin ja kouluun sopeutumisen vaikeuksista, jatko-opintomahdollisuuksien epäselvyyksistä ja oppilaiden tukiverkoston yhteistyön toimimattomuudesta. Valmistavan opetuksen opettajat³⁶ puolestaan pitivät suurimpana haasteena laajuudelle liian vähäistä aikaa luku- ja kirjoitustaidottomien opetukseen ja asioiden oppimiseen suhteessa siihen, kuinka paljon opittavaa on (48 %). Kuten opetuksen järjestäjät ja rehtorit, myös valmistavan opetuksen opettajat toivat esiin myöhään maahan tulleiden oppilaiden opetuksen haasteiksi lapsuuden rankat kokemukset ja rikkonaisen koulutaustan (17 %).

32 Kysymykseen vastasi 60 opetuksen järjestäjää, kaikkien mainintojen n = 109, vastausten jakauma: henkilöstöresurssi 24 %; koulun käytännöt 21 %, oppilaiden sopiva määrä 20 %; moniammatillinen yhteistyö 9 %; riittävä rahoitus 6 %.

33 Kysymykseen vastasi 142 rehtoria, kaikkien mainintojen n = 276, vastausten jakauma: henkilöstöresurssi 26 %; koulun käytännöt 13 %; oppilaiden sopiva määrä 11 %; moniammatillinen yhteistyö 16 %; riittävä rahoitus 12 %; joustavat opetusjärjestelyt 8 %, opetustilat 5 %, S2-tunnit 3 %, opettajien koulutus 2 %.

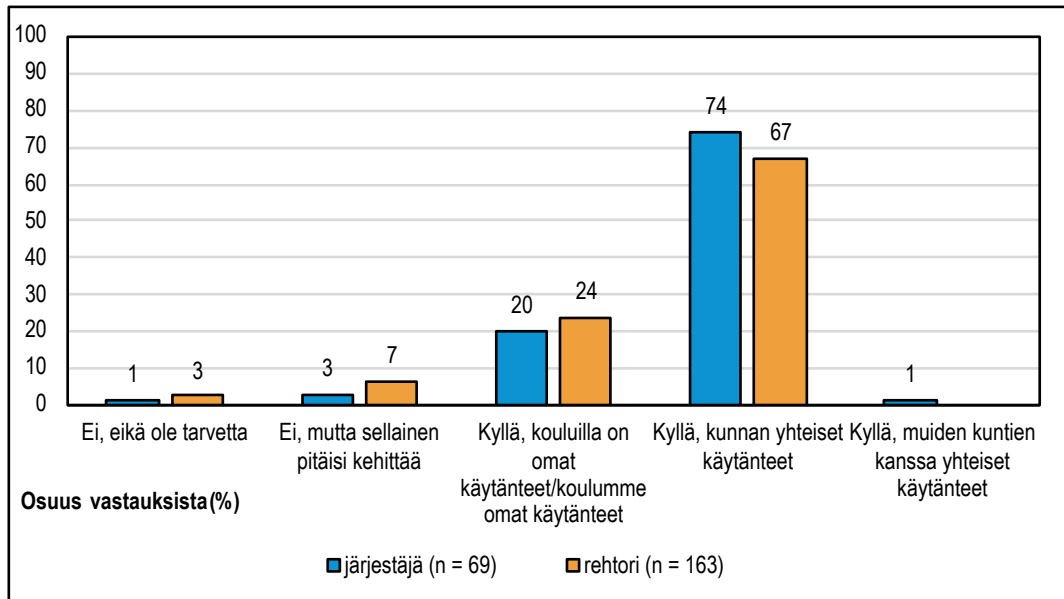
34 Kysymykseen vastasi 41 opetuksen järjestäjää, kaikkien mainintojen n = 59.

35 Kysymykseen vastasi 57 rehtoria, kaikkien mainintojen n = 76.

36 Kysymykseen vastasi 39 opettajaa, kaikkien mainintojen n = 48.

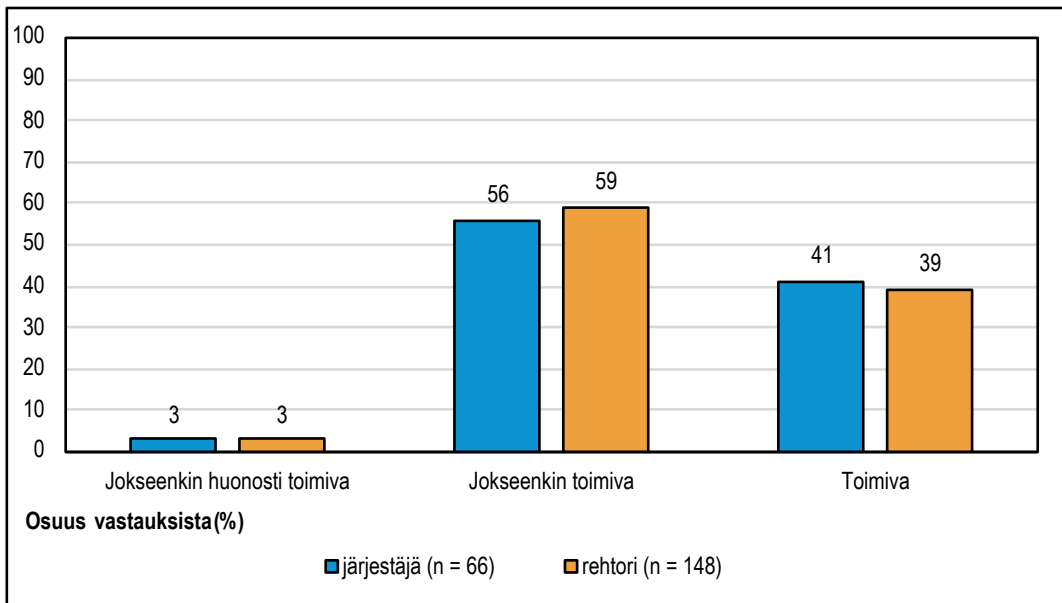
Valmistavan opetuksen järjestämisen prosessi kunnissa

Opetuksen järjestäjiltä ja rehtoreilta tiedusteltiin, onko kunnassa tai koulussa vakiintunut prosessi valmistavan opetuksen järjestämiseen. Kuten kuviosta 11 huomataan, suurimmalla osalla (67–74 %) vastaajista on kuntakohtaiset käytänteet ja 20–24 %:lla koulukohtaiset käytänteet.



KUVIO 11. Opetuksen järjestäjien ja rehtorien näkemykset valmistavan opetuksen järjestämisen käytänteistä

Opetuksen järjestäjät ja rehtorit, jotka ilmoittivat, että heillä on valmistavan opetuksen järjestykseen vakiintunut prosessi, arvioivat uuden maahanmuuttajaoppilaan vastaanottamisen prosessin toimivuutta (kuvio 12). Yli puolet (56–59 %) molemmista vastaajaryhmistä piti prosessia jokseenkin toimivana ja vastaajista 39–41 % piti prosessia toimivana.



KUVIO 12. Uuden maahanmuuttajaoppilaan vastaanottamisen prosessin toimivuus koulussa tai kunnassa opetuksen järjestäjien ja rehtorien mukaan

Opetuksen järjestäjät³⁷ perustelivat prosessin sujuvuutta toimivalla suunnitelmalla tai selkeällä työnjaolla (36 %). Noin neljäsosassa mainintoja perusteltiin toimivaa prosessia nimetyillä henkilöillä, joiden vastuulla valmistavan opetuksen järjestelyt ovat (24 %). Lisäksi tuotiin esiin mahdollisuudet yksilöllisten tekijöiden huomioimiseen (14 %) sekä henkilöstön sitoutuminen ja tietämys (9 %). Rehtoreiden³⁸ mielestä hyvin toimivan prosessin takeena oli useimmiten selkeä ja yhtenäinen toimintamalli (46 %). Myös erillistä prosessin koordinoitua ja hyvää tiedonkulkua (27 %) arvostettiin. Kymmenesosassa mainintoja tuotiin esiin perheen mukaan ottaminen prosessiin (10 %), ja samoin kuin opetuksen järjestäjät myös rehtorit mainitsivat perusteluissaan sitoutuneen ja ammattitaitoisen henkilökunnan (8 %). Lisäksi tulkkipalvelut ja pienet oppilasmäärät keräsivät kumpikin alle kymmenen mainintaa.

Pienellä osalla vastaajista ei ollut vakiintuneita käytänteitä uuden maahanmuuttajaoppilaan saapua kuntaan, mutta sellaiset pitäisi vastaajien mukaan kehittää. Vastaajat³⁹ saivat ottaa kantaa siihen, millainen kehitettävän prosessin tulisi olla. Yksittäisissä maininnoissa korostettiin yhteistä ja selkeää prosessia, prosessin joustavuutta ja sitä, että oppilaan oppimisen kehittymistä on mahdollista johdonmukaisesti seurata.

Meillä on nimetty henkilö, joka ottaa vastaan valmistavan opetuksen oppilaat ja sijoittaa heidät sopiviin ryhmiin. Henkilö toimii valmistavan opetuksen opettajana, joten hän tuntee hyvin kentän ja hänet tunnetaan laajalti kaupungissa. Vastaanottava henkilö huolehtii, että oppilas pääsee

37 Kysymykseen vastasi 51 opetuksen järjestäjää, kaikkien mainintojen n = 88.

38 Kysymykseen vastasi 117 rehtoria, kaikkien mainintojen n = 188.

39 Kysymykseen vastasi kaksi opetuksen järjestäjää ja yhdeksän rehtoria.

aloittamaan mahdollisimman pian valmistavassa opetuksessa. Hän lähettää oppilaan tiedot hänen tulevalle opettajalle, joka on huoltajiin yhteydessä ja sopii alkuhaastatteluaajan tulkin välityksellä. Parhaimmillaan prosessiin menee vain muutama päivä. (Opetuksen järjestäjä)

Kuntatasoisessa oppaassa kuvattu (prosessikaavio) eli 1.luokkalaiset integroituna omiin lähikouluihin 2.-9.-luokkalaiset luokkamuotoisessa valmistavassa opetuksessa, jonka jälkeen siirrytään omaan lähikouluun iänmukaiseen luokkaan tai vuotta alemmalle vuosiluokalle perustuen taitotason arvioon. (Opetuksen järjestäjä)

Prosessissa mukana aina henkilöitä, jotka tuntevat koko kaupungin valmistavan opetuksen tilanteen. Prosessi on aina yksilökohtainen eli jokaisen uuden oppilaan tilanne ja lähikoulun mahdollisuudet huomioidaan ja päätöksiä tehdään suhteessa näihin olemassa oleviin mahdollisuuksiin. (Opetuksen järjestäjä)

Koska oppilaita on yleensä vähän, opetus järjestetään lähtökohtaisesti lähikoulussa integroidusti. Tällöin vastuopettajalle maksetaan TVA-korvaus. Lisäksi oppilaan tueksi palkataan avustaja, jolla on vähintään hyvä, mielellään erinomainen suomen kielen taito (ei siis toimi tulkkina). Jos oppilaita sattuu olemaan enemmän, johonkin keskustan kouluista perustetaan erillinen valmistavan opetuksen ryhmä, johon palkataan opettaja ja avustaja. Ryhmä sijoitetaan sellaiseen kouluun, jossa on mahdollisimman monta ”oman koulun” valmistavaa oppilasta --> oppilaat saavat jatkaa samassa koulussa perusopetukseen, jos kyseessä on lähikoulu. (Opetuksen järjestäjä)

Koordinaattori ja opettaja ovat suorassa vuoropuhelussa uudesta oppilaasta. Siirtymisprosessiin on olemassa kunnan yhteinen malli. (Rehtori)

[Opetuksen järjestäjän] ohjeistukset sekä tukimateriaalisivu on rehtorin ja opettajan tukena. Valmiit käytänteet (valo-tunnit, tapaamiset, lukujärjestys, monikielinen ohjaaja, kielikummi, oman äidinkielen tunnit jne.) ovat olemassa. Lisäksi jatkuvaa koulutusta kieli- ja kulttuuritietoisesti vastuullisesta pedagogiikasta koko koulun välle. (Rehtori)

Käytänteiden toimimattomuutta ei perustellut vapaaehtoiseen avokysymykseen kuin kaksi opetuksen järjestäjää. He kaipasivat muun muassa parempaa tiedonkulkua hallintoon, kun kuntaan saapuu uusi maahanmuuttajaoppilas. Tämä tukisi kokonaiskuvan muodostumista ja auttaisi arvioimaan resurssitarvetta. Vastauksissa tuotiin myös esiin, että maahanmuuttajaoppilaiden ja vanhempien tarvitsemaa laajempaa tukea tulisi selvittää enemmän. Rehtoreista avokysymykseen vastasi neljä. Käytänteiden toimimattomuutta perusteltiin vastauksissa esimerkiksi sillä, että tiedonkulku ei ole sujuvaa. Myös koulujen sisäisissä prosesseissa ja vastuissa arvioitiin olevan ongelmia. Opettajat⁴⁰ mainitsivat toimimattomana sen, että opettaja- ja ohjaajaresurssi ei vastaa tarpeita (28 %). Lisäksi kerrottiin, että koulun integrointikäytänteissä perusopetukseen on ongelmia (26 %).

40 Kysymykseen vastasi 85 opettajaa, kaikkien mainintojen n = 89.

Man borde ha bättre struktur för information till administrationen när nya elever ankommer, för att hålla helhetsbilden och kunna bedöma resursbehovet. Alltså en mera enhetlig modell för kommunen. Samtidigt borde det i anlägningsfasen även utredas om eleven och familjen behöver bredare stöd. (Opetuksen järjestäjä)

Koulun sisäiset vastuut prosessin aikana vaativat vielä kehittämistä, esim. opon vastuu, erityisopettajan vastuu, integrointien kehittäminen... (Rehtori)

Oppilaaksiotto on keskitetty palveluohjaukseen, mutta tiedonkulku palveluohjauksen, vastaanottokeskuksen, maahanmuuttotoimiston ja koulun välillä voisi toimia paremmin. Myöskään kaupungin eri valmistavien ryhmien välinen koordinaatio ontuu. (Rehtori)

Valmistavan opetuksen opettajista 68 % arvioi⁴¹ koulunsa valmistavan opetuksen käytänteet kokonaisuutena toimiviksi ja 13 % arvioi käytänteet toimimattomiksi. Noin viidesosa (19 %) ilmoitti, että ei ole väitteen kanssa samaa eikä eri mieltä. Toimivia käytänteitä olivat opettajien⁴² mukaan yhteistyökäytänteet laaja-alaisen erityisopettajan, S2-opettajan, resurssiopettajan, perusopetuksen opettajan, koulunkäynnin ohjaajan tai tulkin kanssa (42 %). Lisäksi mainittiin toimivat integrointikäytänteet perusopetukseen ja yhteistyö eri luokkien välillä (34 %). Myös riittävä, kattava tai hyvä oppilaiden ja oppimisen tuki mainittiin vastauksissa (14 %). Osassa vastauksia mainittiin ryhmämuotoinen valmistava opetus toimivana, kun oppilaiden ikähaarukka ei ole liian suuri tai oppilaita ei ole ryhmässä liian paljon (7 %).

Teemme paljon yhteistyötä laaja-alaisten erityisopettajien kanssa sekä yleisopetuksen opettajien kanssa integrointien myötä. Meillä kaikki oppilaat ovat yhteisiä oppilaita ja opettajat ovat aidosti motivoituneita auttamaan valmistavan oppilaita integroitumaan kouluunne ja oppimaan tarvittavia taitoja. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Olen tyytyväinen siihen, että valmistavan oppilaat (kuten myös valmistavasta perusopetukseen siirtyneet ym. S2-oppilaat) saavat melko paljon tukea eli heille resurssoidaan tukea. Tietenkään tukea ei saa koskaan riittävästi, mutta tilanne voisi olla huonompikin. Minä kuntamme ainoana VALO- ja S2-opettajana saan suunnitella opetuksen järjestämisen (mm. integroidut ratkaisut, pienryhmät jne., tuntieni jakaminen oppilaille) sekä tukikeinot täysin itse. Saan myös lisäapua oppilaideni tukemisen suunnitteluun mm. resurssiopettajien muodossa. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Oppilaiden integroitumiseen yleisopetuksen ryhmiin suhtaudutaan pääasiassa myönteisesti. Oppilaat saavat tukea opintoihinsa (tukiovetus, erityisopettajan tuki, runsas ohjaajan tuki). (Valmistavan opetuksen opettaja)

41 Opettajakyselyn väite: "Koulumme valmistavan opetuksen käytänteet ovat kokonaisuutena toimivat." Asteikko: täysin eri mieltä, eri mieltä, en samaa enkä eri mieltä, samaa mieltä, täysin samaa mieltä

42 Kysymykseen vastasi 165 opettajaa, kaikkien mainintojen n = 205.

Opettajat⁴³ mainitsivat toimimattomiksi käytänteiksi sen, että opettaja- ja ohjaajaresurssi ei vastaa tarpeita, jolloin oppilaan yksilöllinen tukeminen on vaikeaa (28 %). Lisäksi kerrottiin, että koulun integrointikäytänteissä perusopetukseen on ongelmia (26 %).

Opetukselle ei ole luotu koulussamme yhtenäisiä käytänteitä. Jokainen opettaja rakentaa käytänteet aina alusta alkaen itse. Arviointi on täysin oman harkinnan varaista, ei yhtenäisiä käytänteitä. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Koulussamme on ollut vasta muutamia valmistavan opetuksen oppilaita, joten käytännöt ja tietotaito on hyvin hajanaista. Opettajat tekevät asioita kukin vähän omalla tavallaan ja myös suomen kielen opettajissa on vaihtuvuutta, mikä ei mahdollista jatkuvuutta. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Oppilaat opiskelivat lähinnä omissa ryhmissä. Kouluun ei ole luotu järjestelmää, jossa valmistavan oppilaiden integrointi esim. taito- ja taideaineisiin olisi systemaattista. Perusopetuksen ryhmät ovat suuret ja luokkatilat pienet. Usein valmistavan oppilaat eivät mahdu integroitumaan näihin ryhmiin. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Opetuksen järjestäjiltä kysyttiin, millä perusteella kunnassa päätetään oppilaan osallistumisesta suomen- tai ruotsinkieliseen valmistavaan opetukseen. Huomionarvoista on, että suurimmassa osassa kuntia ei ole tarjolla ruotsinkielistä valmistavaa opetusta. Kahdeksan⁴⁴ järjestäjää vastasi tärkeimmän päätökseen vaikuttavan tekijän olevan perheen oma toive. Viiden opetuksen järjestäjän mukaan päätöstä ei voitu erikseen tehdä joko ruotsinkielisen tai suomenkielisen opetuksen puuttumisen vuoksi. Muutamissa maininnoissa kerrottiin, että päätös tehdään kunnan valtakielien ja oppilaan mahdollisen aiemman kielitaidon perusteella. Päätös oli voitu tehdä jo ennen oppilaan saapumista kuntaan.

Valmistavan opetuksen järjestäjistä (n = 68) 76 %:lla ja rehtoreista (n = 158) 89 %:lla ei ole ollut vaikeuksia rekrytoida valmistavaan opetukseen opettajia. Järjestäjistä 24 %:lla ja rehtoreista 11 %:lla oli ollut rekrytoinnissa vaikeuksia. Rekrytoinnin pulmana opetuksen järjestäjät⁴⁵ ja rehtorit⁴⁶ pitivät sitä, että opettajan paikkoihin ei ole sopivia hakijoita⁴⁷ tai ei ole ollenkaan hakijoita⁴⁸. Opetuksen järjestäjistä 38 % ja rehtoreista 28 % piti syynä sitä, että koulujen sisältö ei löytynyt halukkaita opettajia.

43 Kysymykseen vastasi 85 opettajaa, kaikkien mainintojen n = 89.

44 Kysymykseen vastasi 17 opetuksen järjestäjää, kaikkien mainintojen n = 17.

45 n = 16

46 n = 18

47 Järjestäjistä 75 % ja rehtoreista 68 %

48 Järjestäjistä 44 % ja rehtoreista 61 %

4.2 Opetuksen resurssit ja rahoituksen selkeys

Opetuksen järjestäjistä (n = 67) suurin osa (82 %) piti valmistavan opetuksen rahoitusperusteita kokonaisuudessaan selkeinä ja pienempi osa (18 %) epäselvinä. Rahoituksen suuruuden määräytyminen oli enemmistölle (75 %) järjestäjistä selkeää ja neljäsosalle (25 %) epäselvää. Rahoituksen sitomista läsnäolokuukausiin piti selkeänä enemmistö (69 %) ja epäselvänä noin kolmasosa (31 %) vastaajista. Rahoituksen hakemista puolestaan piti selkeänä 78 % ja epäselvänä 22 % opetuksen järjestäjistä. Järjestäjät⁴⁹ kehittäisivät rahoituksen hakuprosessia ja toivoivat, että oppilaiden läsnäolokuukausien, lyhyiden poissaolojen ja lomien merkitsemistä yksinkertaistetaan.

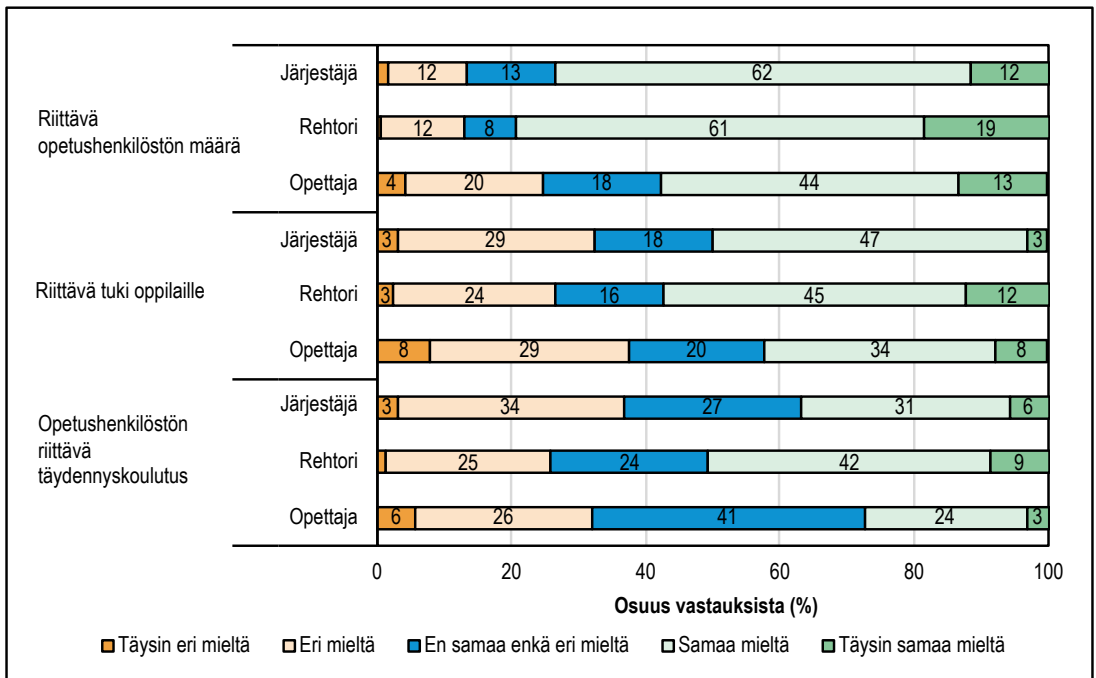
Kuukausiin perustuva laskutus on raskas koordinoitava, kun jokaisen oppilaan osallistumiskaudet on laskettava erikseen ja lisäksi pitää huomioida mahdolliset muualla suoritettut opiskelukuukaudet sekä opiskelutauot. Oppilaat aloittavat ja lopettavat eri aikoina, mikä on myös huomioitava. Kun rahoitus perustuu ennusteeseen, jota korjataan jälkikäteen toteuman mukaan, seuranta on hankalaa. Oppilaskohtainen kerroin ja laskenta kaksi kertaa vuodessa olisi selkeintä. Laskennan tulisi mennä kokonaan Kosken kautta. Opetuksen järjestäjät tarvitsevat koulutusta rahoituksen myöntämisen perusteista. (Opetuksen järjestäjä)

Valmistavan opetuksen päättymisaika tulee muuttumaan oppilaan lomien ja poissaolojen vuoksi. Tämän seurannan toteuttaminen oppilastietojärjestelmämme rakenteen avulla on epäselvää. Voisiko rahoituksen avulla tukea kuntia niiden oppilaiden opetuksen järjestämisessä, joilla valmistavan opetuksen 9 kk ei riitä puutteellisen koulunkäyntihistorian sekä kielitaidon kehittymättömyyden vuoksi perusopetuksessa selviytymiseen? Erityisesti edellä kuvattuja vaikeuksia omaavien yläkouluikäisten oppilaiden opetus on haastavaa ja siihen kaivattaisiin tukea. (Opetuksen järjestäjä)

Rahoituksen sitominen läsnäolokuukausiin on erittäin kuormittavaa ja epäselvää. Käytännössä jokaisen valmistavan oppilaan kohdalla tilanne on eri. Oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta olisi parasta, että sitomista läsnäolokuukausiin ei olisi. (Opetuksen järjestäjä)

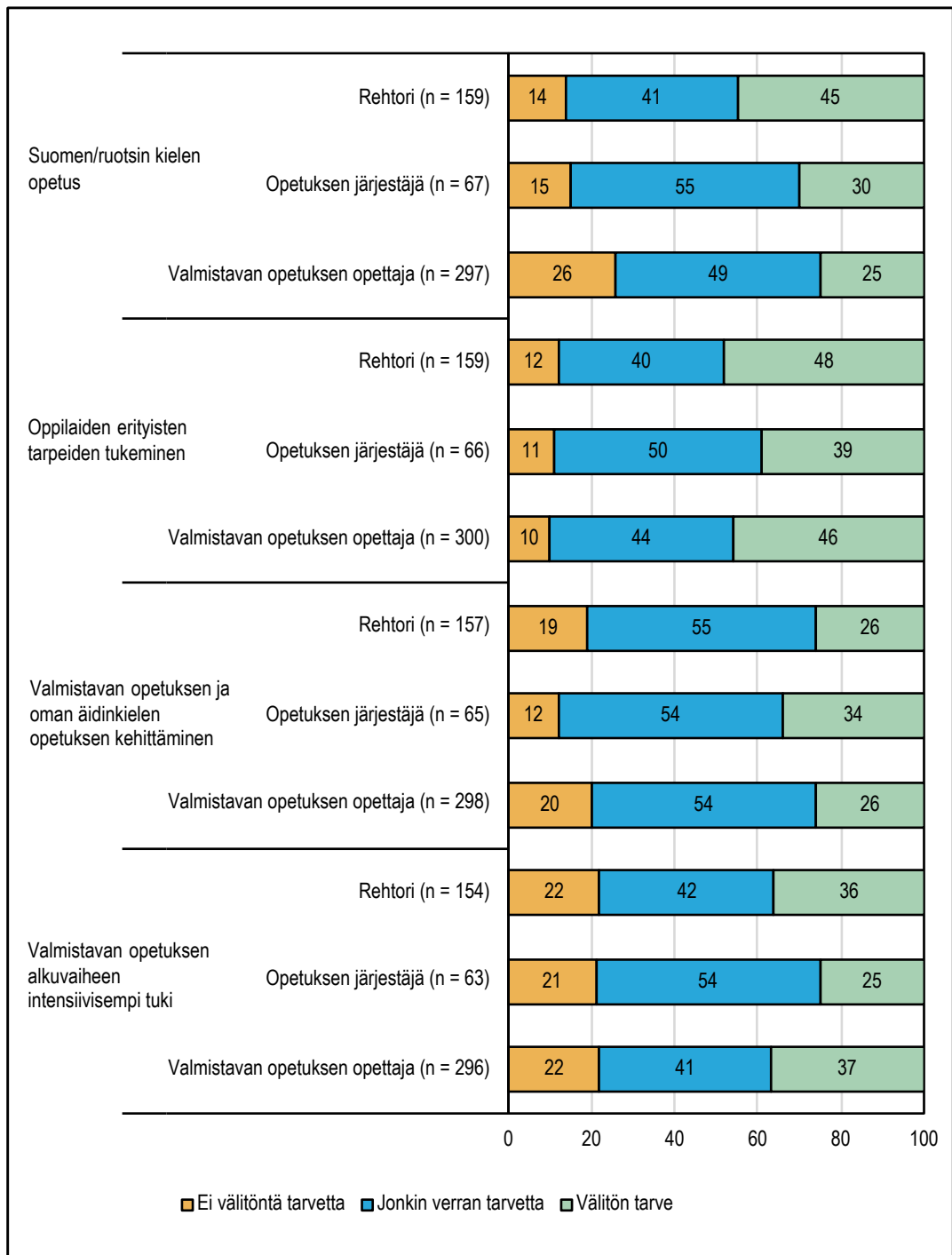
Opetuksen järjestäjiä, rehtoreita ja valmistavan opetuksen opettajia pyydettiin arvioimaan, miten hyvin he nykyresursseilla pystyvät huolehtimaan riittävästä valmistavan opetuksen henkilöstömäärästä, opetushenkilöstön täydennyskoulutuksesta ja tuesta oppilaille (kuvio 13). Kaikkien vastaajaryhmien mukaan nykyresurssit riittivät vähiten siihen, että oppilaiden riittävästä tuesta kyetään huolehtimaan: rehtoreista reilu neljännes (27 %), opetuksen järjestäjistä noin kolmasosa (32 %) ja opettajista reilu kolmannes (37 %) ilmoitti olevansa eri mieltä kysyttäessä, pystytäänkö nykyresursseilla tukemaan riittävästi valmistavan opetuksen oppilaita. Opetuksen järjestäjistä 74 %, rehtoreista 80 % ja valmistavan opetuksen opettajista 57 % arvioi, että opetushenkilöstön riittävästä määrästä pystytään huolehtimaan nykyresursseilla. Sen sijaan täydennyskoulutuksesta ei pystytä niin hyvin huolehtimaan. Vain 37 % opetuksen järjestäjistä, 51 % rehtoreista ja 27 % valmistavan opetuksen opettajista arvioi, että opetushenkilöstön riittävästä täydennyskoulutuksesta pystytään huolehtimaan.

49 Kysymykseen vastasi 17 opetuksen järjestäjää, kaikkien mainintojen n = 23.



KUVIO 13. Opetuksen järjestäjien, rehtorien ja opettajien näkemykset valmistavan opetuksen resurssien riittävydestä

Kaikki vastaajaryhmät saivat tuoda esiin, että mikäli kunta tai koulu saisi valmistavaan opetukseen lisäresursseja, mihin ne tulisi kohdentaa (kuvio 14). Kuvioon on nostettu neljä kohdetta, joihin kaikki vastaajaryhmät kokivat eniten välitöntä tarvetta. Kaikilla vastaajaryhmillä suurin tarve oli samassa kohdassa eli oppilaiden erityisten tarpeiden tukemisessa. Opetuksen järjestäjistä 39 %, rehtoreista 48 % ja valmistavan opetuksen opettajista 46 % arvioivat tälle olevan välitöntä tarvetta. Noin kolmannes opetuksen järjestäjistä, vähän alle puolet rehtoreista ja neljäsosa valmistavan opetuksen opettajista olivat sitä mieltä, että suomen tai ruotsin kielen opetukseen olisi välitöntä tarvetta. Reilu kolmasosa opettajista ja rehtoreista katsoi, että valmistavan opetuksen intensiiviseen alkuvaiheen tukeen tarvittaisiin lisäresursseja.



KUVIO 14. Rehtorien, opetuksen järjestäjien ja valmistavan opetuksen opettajien näkemykset lisäresurssitarpeista

Osa opetuksen järjestäjistä ja opettajista kaipasi lisää myös muuta henkilöstöä (esim. koulunkäynninohjaajat, resurssiopettajat), sillä 35 % molemmista ryhmistä ilmoitti tällä olevan välitöntä tarvetta. Lisäksi noin kolmasosa opettajista koki, että täydennyskoulutukseen ja perustyön tekemiseen (esim. opetuksen suunnittelu) olisi välitöntä tarvetta, jos resursseja olisi enemmän. Valmistavan opetuksen opettajan ja oman äidinkielen opettajien väliseen yhteistyöhön tarvittaisiin resursseja, sillä 26–34 % kaikista vastaajaryhmistä arvioi tälle olevan välitöntä tarvetta.

Vastaajaryhmillä oli mahdollisuus täydentää monivalintakysymystä avovastauksella ja kirjata tarkemmin, mihin lisäresursseja ensisijaisesti tarvittaisiin. Opetuksen järjestäjät⁵⁰ mainitsivat muutaman kerran siirtymävaiheiden tuen ja oppilashuollon, opetusmateriaalit sekä kulttuuri-ohjauksen. Rehtorit⁵¹ mainitsivat muutaman kerran, että resurssia tarvitaan siirtymävaiheen tukeen ja oppilashuollon parantamiseen. Opettajat⁵² toivoivat muutamissa maininnoissa lisää oppitunteja tai aikuisia (kuten koulunkäynninohjaajia ja nuorisotyöntekijöitä) oppilaiden koulunkäynnin tueksi. Mainintoja saivat myös oppimateriaalit, oppilaiden vanhempien tukeminen ja pienempi ryhmäkoko.

Koulunkäynninohjaajia integroititunneille perusopetuksen luokkatunneille, esim. liikuntaan, käsityöhön, englannitunnille tarvitaan henk. koht. avustusta, jota ei kaikille isossa luokassa riitä.
(Valmistavan opetuksen opettaja)

Yleisopetusryhmään siirtymisen jälkeiseen tukeen!!! (Rehtori)

Ökad resurs för elevhälsan. (Rehtori)

Kieli- ja kulttuuriryhmien tukemiseen perehtynyt oppilashuollon henkilöstö erityisesti traumatisoituneiden sekä vaativan erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden auttamiseen. (Opetuksen järjestäjä)

50 Kysymykseen vastasi 17 opetuksen järjestäjää, kaikkien mainintojen n = 21.

51 Kysymykseen vastasi 13 rehtoria, kaikkien mainintojen n = 14.

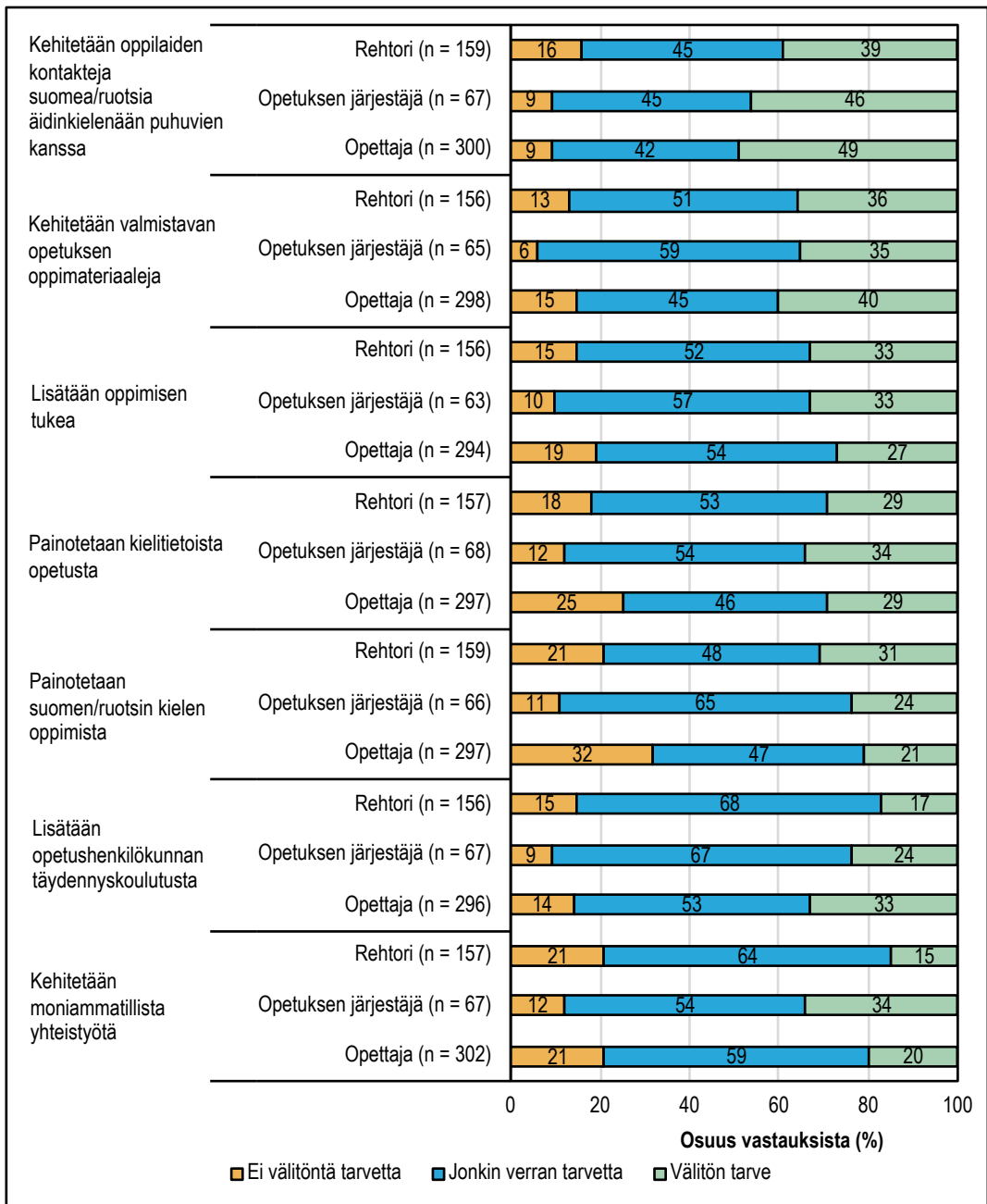
52 Kysymykseen vastasi 27 valmistavan opetuksen opettajaa, kaikkien mainintojen n = 30.

4.3 Opetuksen laatu

Valmistavan opetuksen opettajia pyydettiin valitsemaan kolme keskeisintä peruskouluvalmiutta, jotka heidän mielestään oppilaan tulisi valmistavan opetuksen aikana oppia. Opettajien⁵³ mielestä keskeisin peruskouluvalmius on koulun opetuskielen (suomi tai ruotsi) taito (37 %). Ilmauksia, joita opettajat avovastauksissa käyttivät kuvaamaan tätä, olivat esimerkiksi *riittävä arkikielitaito*, *peruskielitaito* ja *alkeiskielitaito*. Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä valmiutena koululaistaitoja (21 %), joita kuvattiin muun muassa sanoilla *koulurytmi*, *koulun arki*, *opiskelutaidot* sekä *tehtävistä ja tarvikkeista huolehtiminen*. Tärkeänä pidettiin myös sujuvaa ja ymmärtävää lukemista (17 %). Tähän opettajat olivat kirjanneet muun muassa seuraavia asioita: *lukeminen suomen kielellä*, *luku- ja kirjoitustaidon oppiminen ja sujuvoittaminen* sekä *S2-kielen tekninen lukutaito ja luetun ymmärtäminen*. Myös sosiaaliset sekä vuorovaikutus- ja työskentelytaidot (14 %) olivat opettajien mielestä myös keskeisiä. He olivat kuvanneet näitä avovastauksissa seuraavasti: *ryhmässä toimiminen ja oppiminen*, *toisen huomioiminen* sekä *kaverisuhteet ja vuorovaikutustaidot*. Matematiikan perustaidot (5 %) mainittiin harvemmin.

Opetuksen järjestäjiltä, rehtoreilta ja valmistavan opetuksen opettajilta kysyttiin monivalintakysymyksellä, mitä pitäisi tehdä, jotta valmistavan opetuksen laatu paranisi (kuvio 15). Kaikki vastaajaryhmät nostivat saman asian keskeisimmäksi: opettajista 49 %, järjestäjistä 46 % ja rehtoreista 39 % oli sitä mieltä, että kehittämällä valmistavan opetuksen oppilaiden kontakteja suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien oppilaiden kanssa opetuksen laatu kouluissa paranisi.

53 Peruskouluvalmiuksia kirjasi eri vaihtoehtoihin 285–292 opettajaa, kaikkien mainintojen n = 839.

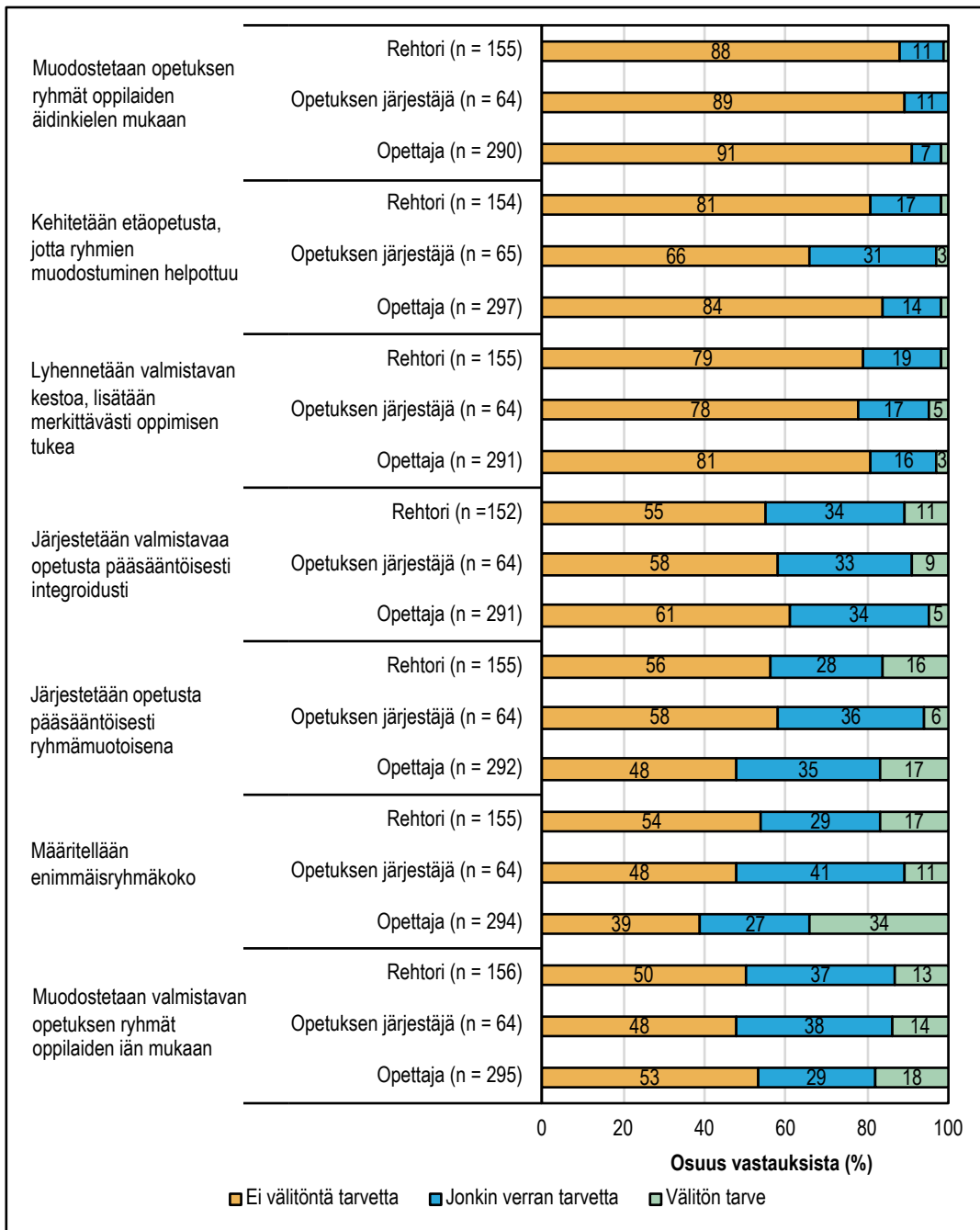


KUVIO 15. Rehtorien, opetuksen järjestäjien ja valmistavan opetuksen opettajien näkemykset opetuksen laadun parantamisen tarpeista

Kaikki vastaajaryhmien⁵⁴ mielestä myös oppimateriaalien kehittäminen parantaisi opetuksen laatua. Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä ryhmän enimmäiskoon määrittelyä (34 %), järjestäjät puolestaan moniammatillisen yhteistyön kehittämistä (34 %) ja rehtorit suomen kielen opettamisen painottamista (31 %).

Opetuksen laadun kehittämiseksi ei nähty olevan tarvetta sillä, että ryhmät muodostetaan oppilaiden äidinkielen mukaan (kuviokuva 16). Tarvetta ei myöskään suuren osan mukaan ollut etäopetuksen kehittämisellä ryhmien muodostamisen helpottamiseksi. Valmistavan opetuksen kestoa ei myöskään haluttu lyhentää, vaikka oppimisen tukea lisättäisiin merkittävästi.

54 Valmistavan opetuksen opettajat 40 %, rehtorit 30 % ja opetuksen järjestäjät 35 %



KUVIO 16. Rehtorien, opetuksen järjestäjien ja valmistavan opetuksen opettajien näkemykset opetuksen laadun parantamisen tarpeista

Opettajista 41 % (N = 308) oli osallistunut valmistavaan opetukseen liittyvään täydennyskoulutukseen edellisen kolmen vuoden aikana. Koulutukseen osallistuneista opettajista 34 % (n = 183) oli ollut koulutuksissa 25 tuntia tai enemmän edellisen kolmen vuoden aikana. Viidesosa vastanneista opettajista oli ollut koulutuksissa joko 9–16 tuntia (20 %), 5–8 tuntia (20 %) tai 1–4 tuntia (20 %). Vastaaajista noin viidesosa (21 %) olisi halunnut osallistua koulutukseen, mutta koulutusta ei ole ollut tarjolla. Lähes joka kymmenes vastaaja (9 %) ei ollut osallistunut koulutukseen, koska ei ollut kokenut sitä tarpeelliseksi. Koulutuksiin osallistumattomuutta opettajat⁵⁵ perustelivat sillä, että he olivat osallistuneet muihin kuin valmistavan opetuksen koulutuksiin tai että he olivat vastavalmistuneita (33 %). Muina perusteluina mainittiin määräaikainen työsuhde tai sijaisuus (15 %) ja kiire tai jaksamisen puute (15 %). Osallistumattomuutta perusteltiin myös sillä, että koulutuksen ajankohta ei ollut sopiva tai koulutus oli kaukana.

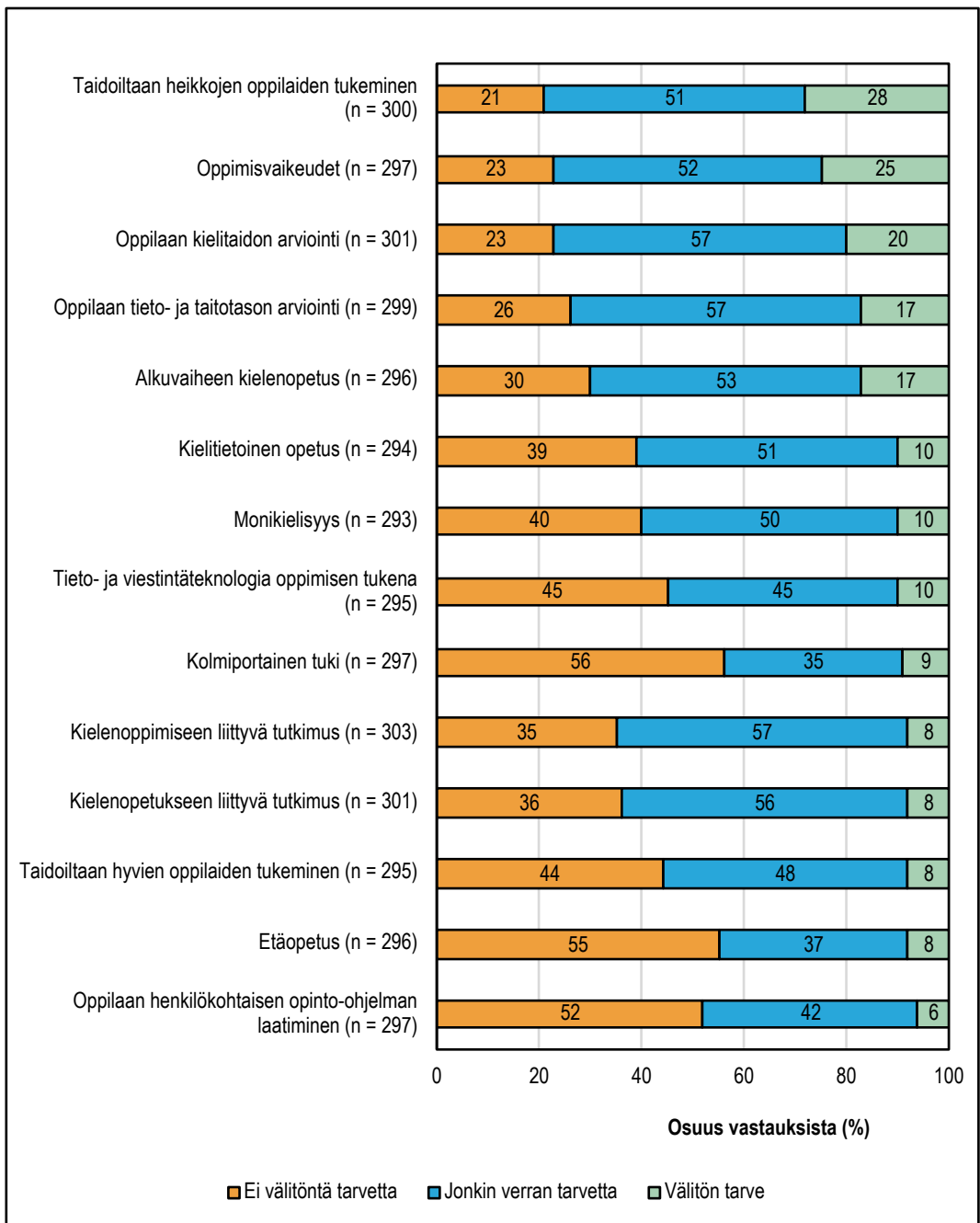
Koulutukset usein kaukana omalta paikkakunnalta, kustannukset ovat suuria ja sijaista on vaikeaa saada. (Opettaja)

Aika ei ole riittänyt, en ole ollut tietoinen koulutuksen järjestämisestä. (Opettaja)

Ei ole ollut tarjolla valmistavaan opetukseen liittyvää täydennyskoulutusta. Olen osallistunut kuitenkin aktiivisesti S2-opetukseen liittyviin koulutuksiin, esim. S2-oppilaan arviointi. (Opettaja)

Valmistavan opetuksen opettajat arvioivat opetukseen liittyvää täydennyskoulutustarvettaan erilaisten väittämien avulla (kuvio 17). Suurimpia täydennyskoulutustarpeita olivat taidoiltaan heikkojen oppilaiden tukeminen, oppimisvaikeudet, oppilaiden kielitaidon arviointi sekä oppilaan tieto- ja taitotason arviointi. Vähiten täydennyskoulutustarvetta koettiin etäopetukseen, kolmiportaiseen tukeen tai oppilaan henkilökohtaisen opinto-ohjelman laatimiseen.

55 Kysymykseen vastasi 54 opettajaa, kaikkien mainintojen n = 60.



KUVIO 17. Valmistavan opetuksen opettajien näkemykset täydennyskoulutustarpeista

Opettajien oli mahdollista kertoa täydennyskoulutustarpeistaan myös avovastauksella. Avovastauksissa valmistavan opetuksen opettajat⁵⁶ kertoivat tarvitsevansa eniten täydennyskoulutusta oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseen. Lisäksi oppilaan heikosta koulutaustasta aiheutuneeseen vajeeseen toivottiin täydennyskoulutusta. Yksittäisiä toiveita oli kirjattu myös oppimateriaalin kehittämisestä ja arvioinnista.

14–17-vuotiaiden heikon koulutaustan omaavien oppilaiden opetuksen järjestelyt. (Valmistavan opetuksen opettaja)

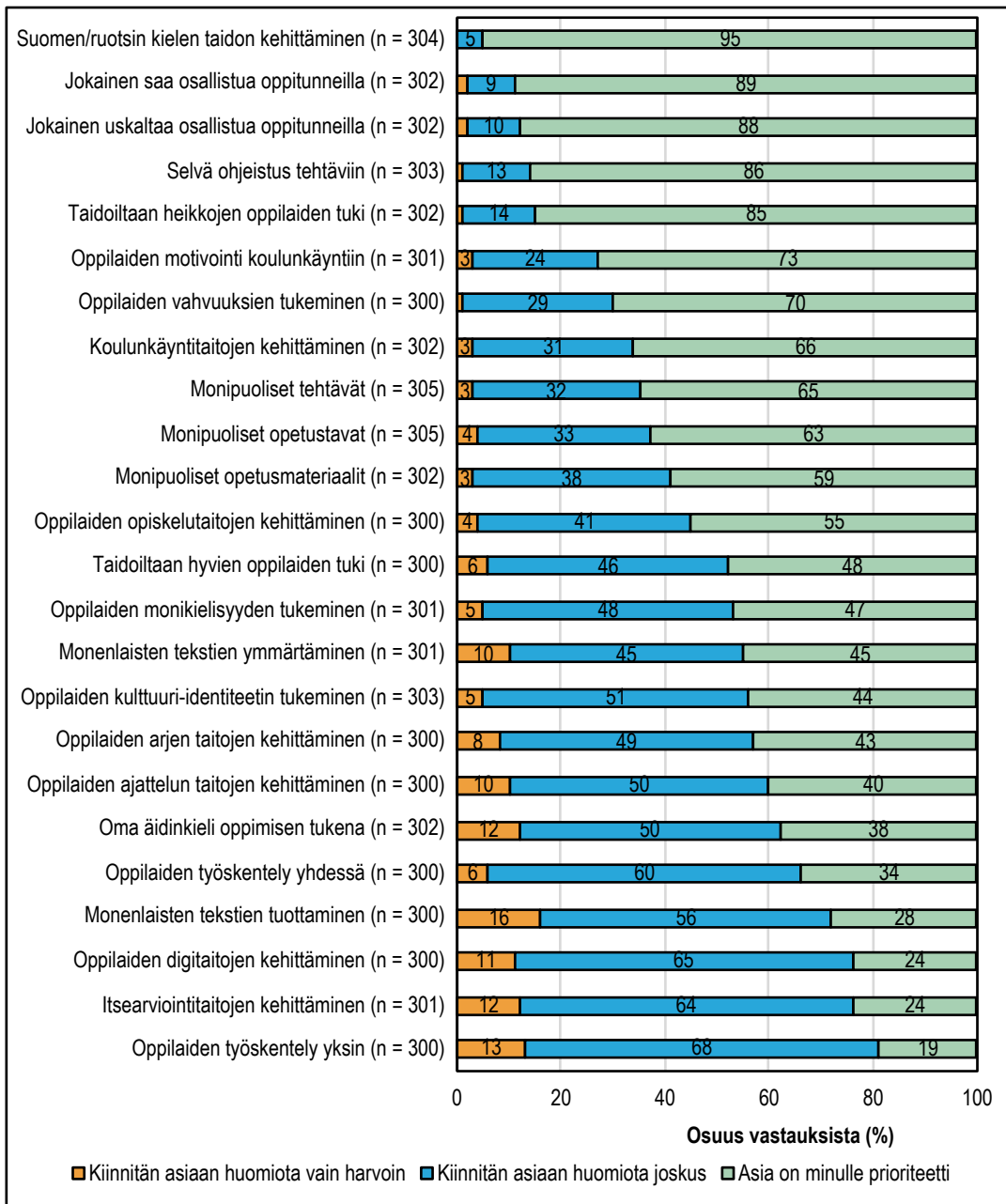
Esim. Traumaperäisten stressireaktioiden kanssa oppiminen. (Valmistavan opetuksen opettaja)

4.4 Opetuksen suunnittelu ja toteutus

Valmistavan opetuksen opettajilta (N = 308) kysyttiin opetuksen suunnitteluajan viikoittaisesta määrästä. Vastaajien (n = 307) enemmistö (57 %) kertoi käyttävänsä suunnitteluun 1–5 tuntia, ja 33 % vastaajista kertoi käyttävänsä siihen 6–9 tuntia. Vastaajista 9 % käytti suunnitteluun kymmenen tuntia tai enemmän. Suunnitteluun ei käyttänyt ollenkaan aika viikossa 1 % vastaajista.

Valmistavan opetuksen opettajilta kysyttiin heidän opetuksen suunnittelussa huomioon ottamista asioista ja niiden tärkeydestä (kuvio 18). Erilaisista ehdotetuista vaihtoehtoista enemmistö vastaajista valitsi tärkeimmiksi asioiksi (”asia on minulle prioriteetti”) oppilaiden suomen kielen taidon kehittämisen (95 %) ja sen, että jokainen oppilas saa (89 %) ja uskaltaa osallistua tunneilla (88 %). Näiden lisäksi tärkeimmiksi asioiksi valittiin selvä ohjeistus tehtäviin (86 %) ja taidoiltaan heikkojen oppilaiden tukeminen (85 %). Vähiten huomiota opetuksen suunnittelussa kiinnitettiin monenlaisten tekstien tuottamiseen (28 %), oppilaiden digitaitojen (24 %) ja itsearviointitaitojen (24 %) kehittämiseen sekä yksintyöskentelyyn (19 %).

56 Kysymykseen vastasi 23 valmistavan opetuksen opettajaa, kaikkien mainintojen n = 24.

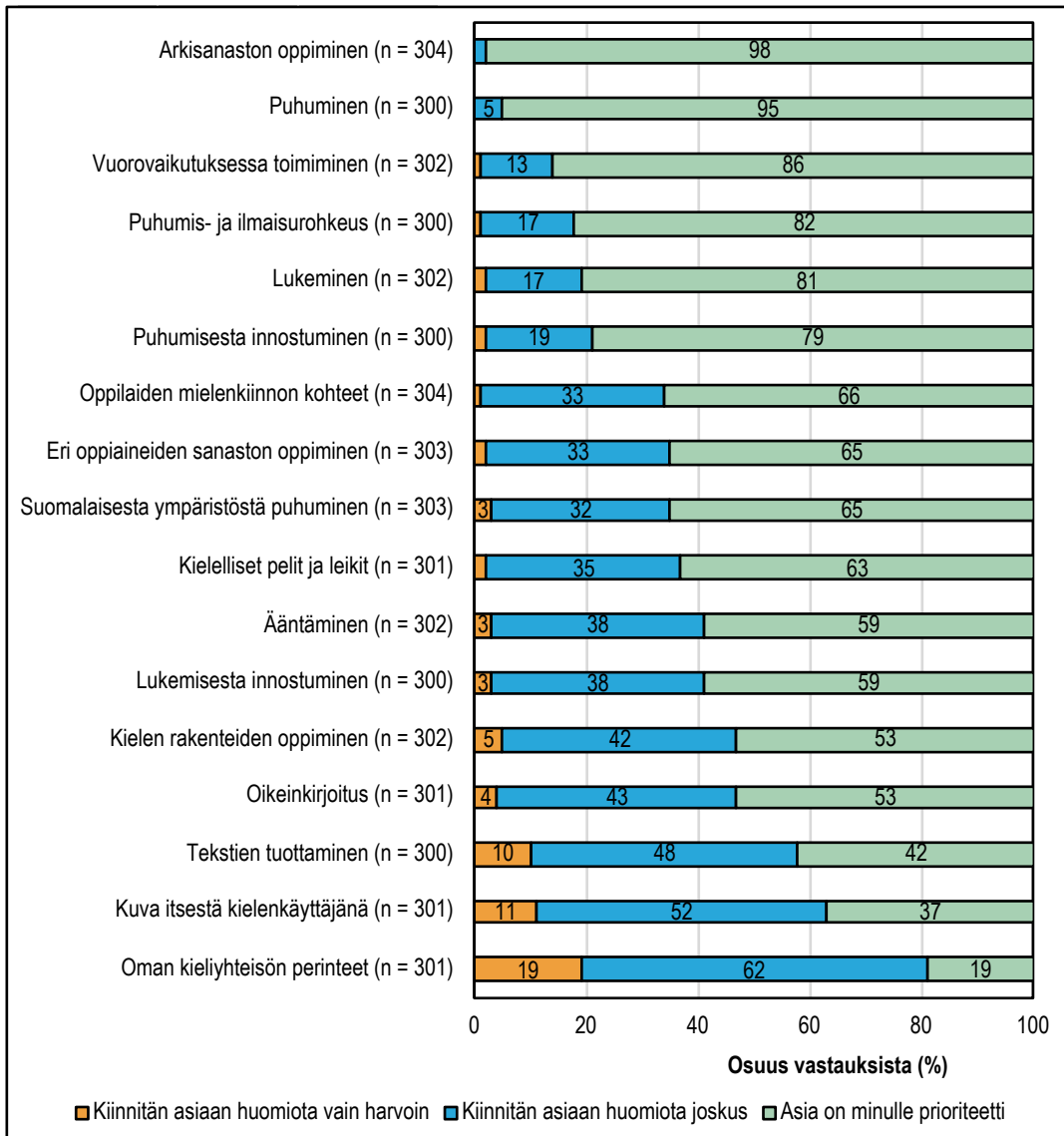


KUVIO 18. Valmistavan opetuksen opettajien näkemykset opetuksen suunnittelussa huomioitavista asioista

Valmistavan opetuksen opettajilta kysyttiin valmiiden vaihtoehtojen avulla, mikä heidän mielestään on tärkein valmistavassa opetuksessa huomioitava asia. Tärkeimmäksi asiaksi opettajat (n = 300–303) valitsivat yhteistyön eri oppiaineiden opettajien kanssa (70 %). Opetuksen rakentu-

mista erilaisten teemojen kautta (59 %) pidettiin myös tärkeänä. Vähemmän tärkeänä pidettiin opetuksen rakentumista pidempien projektien tai kokonaisuuksien pohjalta (65 %). Opetuksen rakentuminen oppilaiden mielenkiinnon kohteiden pohjalta jakoi vastaajia.

Suomen kielen opetamisessa suurin osa opettajista piti prioriteettina arkisanaston oppimista (98 %), puhumista (95 %), vuorovaikutuksessa toimimista (86 %), puhumis- ja ilmaisurohkeutta (82 %) sekä lukemista (81 %) (kuvio 19). Lisäksi puhumisesta innostumista (79 %) ja oppilaiden mielenkiinnon kohteiden huomioimista (66 %) pidettiin tärkeänä.



KUVIO 19. Valmistavan opetuksen opettajien näkemykset suomen kielen opetuksessa huomioitava asioista

Opettajat⁵⁷ saivat tarkentaa tärkeänä pitamiään asioita avovastauksella. Muutamia kertoja mainittiin myönteinen ja avoin ilmapiiri. Lisäksi mainittiin kuvallistaminen, kielitietoisuus, taitoaineiden oppiminen, arjesta suomella selviytyminen sekä oppilaan oppimisen ilo ja mielipiteen kuuleminen.

Myönteisen ja avoimen ilmapiirin luominen, jossa jokainen oppilas pääsee näyttämään rohkeasti vahvuutensa. (Opettaja)

Funktionaalisuus ikätasoisesti, pelillisesti ja leikkien sekä laulujen ja rytmittelyiden avulla kielen oppiminen, oivaltamisen ja oppimisen ilo. (Opettaja)

Useimmin oppilaiden opinto-ohjelman laadintaan kouluissa osallistuvat valmistavan opetuksen opettajien⁵⁸ mukaan he itse (81 %). Opinto-ohjelman laadintaan osallistuvat myös huoltajat (47 %), koulun erityisopettajat (34 %), koulun S2-opettajat (31 %) ja tulkit (28 %). Haastavimmaksi opettajat (n = 294) arvioivat opinto-ohjelman laadinnassa oppilaan lukutaidon (56 %) ja kirjoitustaidon (55 %) määrittämisen muulla kuin suomen kielellä. Lisäksi haastavana pidettiin oppilaan lähtötason määrittämistä kokonaisuutena (46 %). Helpointa opinto-ohjelman laadinnassa opettajien mielestä oli oppilaiden suomen kielen taidon arviointi (49 %). Pieni osa (7 %) opettajista (n = 297) kertoi, että opinto-ohjelman tavoitteiden toteutumista seurataan viikoittain. Vastaajista 16 % ilmoitti, että tavoitteita seurataan kuukausittain, 34 %:n mielestä tavoitteiden toteutumista seurataan 1–3 kertaa lukukaudessa ja 36 %:n mukaan 1–3 kertaa lukuvuodessa.

4.5 Opettajien välinen yhteistyö

Valmistavan opetuksen opettajilta (N = 308) kysyttiin, kuinka usein he tekevät yhteistyötä muiden valmistavan opetuksen opettajien kanssa. Päivittäin yhteistyötä tekee 15 % ja viikoittain noin viidesosa (21 %) vastaajista. Opettajista 14 % kertoi tekevänsä yhteistyötä 1–3 kertaa lukukaudessa. Vastaajista 17 % ei tee koskaan yhteistyötä muiden valmistavan opetuksen opettajien kanssa. Opettajat saivat avovastauksilla kertoa syitä yhteistyön puuttumiseen⁵⁹. Suurin osa maininnoista liittyi siihen, että koulussa tai kunnassa ei ole muita valmistavan opetuksen opettajia. Lisäksi oli muutamia mainintoja kiireestä, ajanpuutteesta tai siitä, että yhteistyö ”on vain jäänyt”. Osa kertoi tekevänsä yhteistyötä kaupunkitasoisissa kokouksessa kerran tai kahdesti vuodessa.

Olen kunnassamme ainoa valmistavan opetuksen opettaja. Teen kyllä yhteistyötä muiden paikkakuntien VALO-opettajien kanssa Facebookissa mm. materiaaleja jakamalla. (Valmistavan opetuksen opettaja)

57 Kysymykseen vastasi 11 valmistavan opetuksen opettajaa, kaikkien mainintojen n = 13.

58 n = 301

59 Kysymykseen vastasi 51 valmistavan opetuksen opettajaa, kaikkien mainintojen n = 60.

Olen ollut pitkään kunnan ainoa valmistavan opetuksen opettaja. Tällä hetkellä työ jakautuu kahden opettajan kesken (inklusiivista valmistavaa opetusta kokeillaan ensimmäistä kertaa). Oppilaat ovat kuitenkin eri-ikäisiä ja toimimme eri toimipisteissä. Yhteistä suunnittelu-aikaa ei ole. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Det har under lång tid inte funnits andra lärare inom förberedande undervisning, när det nu finns andra lärare så har det inte funnits tid från min sida att ta kontakt och diskutera undervisningen. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Yhteistyö valmistavan opetuksen opettajien kesken sisältää opettajien (n = 254) enemmistön (71 %) mukaan keskustelua oppilaiden tuen tarpeesta. Opettajista 66 % kertoi, että yhteistyössä jaetaan opetusmateriaaleja ja 67 % kertoi jakavansa muita opetukseen liittyviä vinkkejä. Muiden valmistavan opetuksen opettajien kanssa tehtävä yhteistyö sisältää yleensä keskustelua arvioinnista (63 %), erilaisista tavoista opettaa (55 %) ja oppilaan siirtymisestä perusopetukseen (40 %).

Valmistavan opetuksen opettajien kouluista 61 %:ssa järjestettiin oppilaille oman äidinkielen opetusta ja 39 %:ssa ei. Valmistavan opetuksen opettajilta kysyttiin, kuinka usein he tekevät yhteistyötä oman äidinkielen opettajien kanssa. Vastaajista (n = 185) 40 % ei tee koskaan yhteistyötä oman äidinkielen opettajien kanssa. Joka viikko yhteistyötä ilmoitti tekevänsä 12 % ja joka kuukausi 10 % vastaajista. Vähintään kerran lukuvuodessa yhteistyötä oman äidinkielen opettajan kanssa teki 27 % vastaajista. (Taulukko 3.)

Kyselyssä kysyttiin myös, mitä esteitä yhteistyölle oman äidinkielen opettajien kanssa on. Kysymykseen vastanneista valmistavan opetuksen opettajista (n = 70–75) 68 % oli sitä mieltä, että yhteistyöhön on vaikea löytää yhteistä aikaa, ja 46 % oli sitä mieltä, että siihen on vaikea löytää yhteistä paikkaa. Kysymykseen yhteistyön esteistä sai vastata myös avoimella vastauksella⁶⁰. Suurin osa (43 %) omin sanoin vastanneista kertoi yhteistyön esteenä olevan sen, että opetus tapahtuu eri koulussa, eri aikaan tai koronan takia etänä. Toiseksi eniten (27 %) mainittiin syyksi yhteistyön puuttumiseen se, että oppilaat eivät osallistu oman äidinkielen opetukseen. Kolmanneksi eniten (16 %) maininnoista liittyi siihen, että ei ole halukkuutta, tarvetta, aikaa tai resursseja yhteistyöhön.

Ajan, jaksamisen ja palkkauksen puute (suunnittelulle ja yhteistyölle ei ole budjetoitu riittävästi aikaa muiden töiden ohessa). (Valmistavan opetuksen opettaja)

En tiedä kuka opettaa omaa äidinkieltä tai mitä kautta saisin heihin yhteyden, millä ajalla. Oman äidinkielen tunteja ei myöskään ole kaikille oppilaille, varsinkaan tämän vuoden valmistavien oppilaiden kanssa. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Oppilaiden oman äidinkielen tunnit järjestetään eri koulussa, joten opettajan kanssa ei pääse helposti keskustelemaan. En ole saanut tarpeeksi tietoa tavoista millä eri tavoin yhteistyötä voisi tehdä. (Valmistavan opetuksen opettaja)

⁶⁰ Kysymykseen vastasi 33 opettajaa, kaikkien mainintojen n = 37.

Eleverna inte valt undervisning i eget modersmål. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Oman äidinkielen opettajia on todella paljon ja he ovat eri kouluissa. Yhteistyö heidän kaikkien kanssa jo ajatuksena tuntuu turhalta ja kovin työläältä. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Valmistavan opetuksen aikana oppilaat eivät osallistu oman äidinkielen opetukseen. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Valmistavan opetuksen opettajien (n = 108) mukaan merkittävin yhteistyön muoto oman äidinkielen opettajien kanssa oli keskustelu siitä, millaista tukea oppilaat tarvitsevat (77 %). Toiseksi eniten yhteistyötä tehtiin keskustelemalla arvioinnista (30 %) ja kolmanneksi eniten jakamalla muita opetukseen liittyviä vinkkejä (19 %). Avovastauksissa⁶¹ opettajat kertoivat tekevänsä yhteistyötä keskustellessaan oppilaan oman äidinkielen osaamisesta (28 %) ja oppilaan ja käytännön asioista (25 %). Useita mainintoja saivat myös kodin ja koulun välinen yhteistyö (22 %) sekä oppimisen tukeen liittyvät asiat (19 %).

Keskustelemme siitä, onko kielellisiä vaikeuksia myös omassa äidinkielessä ja miten oman äidinkielen osaaminen etenee. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Yhteistyötä yhdessä perheiden kanssa, kaikki omankielinen tuki on upeaa apua ja tukea oppilaille, kullannarvoista. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Keskustelemme oppilaiden osaamisesta äidinkielellä ja miten se esim. vaikuttaa suomen oppimiseen. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Oman äidinkielen opettajat voivat joskus pitää myös tukiopetusta omalla äidinkielellä. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Valmistavan opetuksen opettajat (n = 266–299) vastasivat kysymykseen, kuinka usein he tekevät yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Luokan- ja aineenopettajien kanssa yhteistyötä teki vähintään viikoittain 70 % vastaajista ja erityisopettajien kanssa vähintään viikoittain 51 % vastaajista. Yhteistyö S2-opettajien kanssa jakoi vastaavia: vähintään viikoittain yhteistyötä teki 36 % vastaajista, mutta 20 % vastaajista ei tehnyt koskaan yhteistyötä S2-opettajien kanssa. Samoin yhteistyö resurssiopettajien kanssa vaihteli, kun vähintään joka viikko yhteistyötä teki 29 % vastaajista ja 46 % ilmoitti, että ei tee koskaan yhteistyötä resurssiopettajien kanssa. Yhteistyön vähyyks johtui muun muassa siitä, että kyseisiä opettajia ei ole kouluissa.

61 Kysymykseen vastasi 32 opettajaa, kaikkien mainintojen n = 32.

TAULUKKO 3. Valmistavan opetuksen opettajien yhteistyön määrä muiden opettajien kanssa

	Joka päivä, %	Joka viikko, %	Joka kuukausi, %	1–3 kertaa luku-kaudessa, %	1–3 kertaa luku-vuodessa, %	Kerran luku-vuodessa, %	En koskaan, %
Oman äidinkielen opettaja(t)	0,5	12,4	10,3	9,7	16,2	10,8	40,0
Erytisopettaja(t)	13	37,9	19,1	11,3	8,9	5,5	4,4
S2-opettaja(t)	7,6	27,5	17,0	11,6	10,1	6,2	19,9
Resurssi-opettaja(t)	5,3	23,7	9,8	4,9	7,5	3,4	45,5
Muut luokan- ja aineenopettajat	28,8	39,5	14,7	8,0	2,3	1,7	5,0

Valmistavan opetuksen opettajia pyydettiin kertomaan, mitä yhteistyö edellä mainittujen opettajien kanssa sisältää. Opettajien (n = 298) vastausten mukaan yhteistyö sisältää keskustelua siitä, millaista tukea oppilaat tarvitsevat (81 %), opetusvinkkien jakamista (67 %) ja keskustelua arvioinnista (62 %). Lisäksi vastaajista 61 % kertoi, että he suunnittelevat oppilaan perusopetukseen integroimista ja oppilaan siirtymistä perusopetukseen (56 %). Vastaajista 56 % ilmoitti jakavansa opetusmateriaaleja ja 54 % kertoi keskustelewansa erilaisista tavoista opettaa muiden opettajien kanssa. Avovastaustausten⁶² perusteella yhteistyö sisälsi myös yhteisopettajuutta (35 %) ja keskustelua oppilaan ja käytännön asioista (23 %). Lisäksi oli muutamia mainintoja siitä, että yhteistyö sisältää integraatiotunteja ja oppimisen tukeen liittyviä asioita.

Olen samanaikaisopettajana viidellä oppitunnilla viikossa. Näillä oppitunneilla valmistavan opetuksen oppilaani ovat integroidusti mukana. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Keskustelemme valmistavaan opetukseen liittyvistä käytännön asioista (esim. joku tulee, joku lähtee, lomakkeet, todistukset yms.) (Valmistavan opetuksen opettaja)

Erytisopettajan kanssa erityisesti oppimiseen liittyviä haasteita ja sitä miten oppilasta voisi tukea koulunkäynnissä vielä paremmin. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Niitä valmistavan opetuksen opettajia, jotka ilmoittivat, etteivät he tee yhteistyötä edellä mainittujen opettajien (erytisopettaja, S2-opettaja, resurssiopettaja, muut luokanopettajat tai aineenopettajat) kanssa, pyydettiin kirjaamaan syitä tähän. Vastaajista⁶³ suurin osa (53 %) mainitsi, ettei koulussa ollut näitä opettajia. Asiaa oli perusteltu 24 %:ssa maininnoista myös sillä, että valmistava opetus ei kuulu samalla tavalla perusopetuksen piiriin ja tällöin ei ole mahdollisuuksia hyödyntää resurssi- ja erityisopetusta. Lisäksi muutamia mainintoja keräsivät aikapula ja yhteistyön järjestämisen hankaluus sekä sen tarpeettomuus.

62 Kysymykseen vastasi 26 valmistavan opetuksen opettajaa, kaikkien mainintojen n = 26.

63 Kysymykseen vastasi 92 valmistavan opetuksen opettajaa, kaikkien mainintojen n = 93.

S2-opettaja ja resurssiopettaja työskentelevät vain perusopetuksen opettajien kanssa. Valmistava opetus on kokonaan oma yksikkönsä, joka tuntuu olevan kuin muusta koulusta irrallaan. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Olen itse myös S2-opettaja ja koulussamme ei ole resurssiopettajaa. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Koulussamme ei ole tapana tehdä ym. yhteistyötä. S2 ja resurssiopettajien ”resurssit” ovat suunnattu muualle. Lähes kaikki luokanopettajat eivät halua tehdä yhteistyötä koska ”he eivät saa siitä erillistä korvausta”. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Valmistavan opetuksen opettajilta kysyttiin, saavatko he tukea omaan opetukseen koulun muilta aikuisilta, esimerkiksi erityisopettajilta tai koulunkäynninohjaajilta. Vastaajista (n = 306) 57 % kertoi saavansa riittävästi tukea ja 24 % kertoi saavansa yhdenlaista tukea, mutta tarvitsevana tukea monipuolisemmin. Osa (13 %) ilmoitti, että ei saa tukea riittävästi, koska tuki on valtaosin kohdennettu muualle. Vastaajista 2 % kertoi, että ei saa lainkaan tukea, koska sitä ei ole tarjolla, ja 4 % ilmoitti, että ei saa tukea, koska ei ole sitä pyytänyt.

4.6 Havaintoja ruotsinkielisten koulujen valmistavasta opetuksesta

Ruotsinkielisen koulutuksen osalta (opetuksen järjestäjät n = 17, rehtorit n = 7, valmistavan opetuksen opettajat n = 15) arviot ovat hyvin samansuuntaisia suomenkielisten vastaajaryhmien kanssa, ja yhteiset päätulokset on kerrottu edellä. Ruotsinkielisiltä vastaajaryhmiltä saatiin vastauksia valitettavan vähän, mikä vaikuttaa tulosten tulkintaan. Oppilaiden vähäinen määrä ja opetuksen pienimuotoisuus vaikuttavat esimerkiksi siihen, että kaksikielisissä kunnissa, joissa suomi on enemmistökieli, valmistavan opetuksen oppilaat integroidaan yleensä suomenkielisiin kouluihin.

Ruotsinkielisiltä valmistavan opetuksen opettajilta kysyttiin muutamia erillisiä kysymyksiä heidän käyttämästään oppimateriaalista ja materiaalin sopivuudesta opetukseen. Vastaajista (n = 13) 62 % ilmoitti, että suurin osa heidän käyttämästään materiaalista on valmistettu Ruotsissa, ja 38 % kertoi, että opetusmateriaali on valmistettu Suomessa. Vastaajista (n = 14) 57 % teki materiaalia usein itse ja 43 % teki sitä joskus.

Opettajat (n = 14) kertoivat käyttävänsä myös netistä saatavaa materiaalia ja erilaisia pelejä. Vastaajat kertoivat käyttävänsä myös ruotsalaista, itse tehtyä tai samaa materiaalia kuin perusopetuksessa käytetään. Myös OPH:n, Otavan ja Sanoman materiaalit mainittiin.

Läroboken Nudlar och pannkaka, anpassade versioner av det resten av gruppen arbetar med enligt den allmänna läroplanen, olika spel, digitalt material såsom videor osv sov. Svenskt material från Sverige, ihoppusslat material från som jag har hittat i skolans materialskåp. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Jag undervisar elever i förberedande undervisning i matematik och kemi. Vi använder oss av samma böcker som resten av eleverna samt studi.fi i synnerhet i kemi. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Läsebok och arbetsbok (mitt i språket A och B). Kopierat material. Material som jag tillverkat själv. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Opettajat (n = 12) saivat avovastauksella kertoa, soveltuuko käytetty materiaali oppilaille. Suurimman osan mielestä valmistavassa opetuksessa käytetty materiaali sopii oppilaille hyvin, ja osa kertoi materiaalin sopivan hyvin, kun sitä muokkaa itse. Avovastauksissa mainittiin myös, että luokassa on oppilaita monenlaisista lähtökohdista, joten sama materiaali ei sovellu kaikille.

Ja, jag anpassar materialet så att det passar mina elever. (Valmistavan opetuksen opettaja)

Ja, det strävar jag till. Men det finns inget bra färdigt material som skulle passa alla, för att alla elever är på såpass olika nivå och har olika språkbakgrunder och hemspråk, allt från somaliska till isländska. (Valmistavan opetuksen opettaja)

4.7 Yhteenveto

- Opetuksen järjestäjien, rehtoreiden ja valmistavan opetuksen opettajien mielestä valmistavan opetuksen laajuutta ei tulisi supistaa. Osalle oppilaista nykyinen laajuus on sopiva, mutta osa tarvitsisi pidemmän ajan. Tärkeänä pidetään valmistavan opetuksen keston joustavuutta, jotta opetuksessa pystytään huomioimaan oppilaiden yksilölliset tarpeet.
- Myöhään maahan tulleiden oppilaiden vaillinainen koulunkäyntihistoria vaikuttaa siihen, että valmistavassa opetuksessa ei ehditä hankkimaan tarpeeksi hyvää opetuskielen taitoa tai tietotasoa perusopetuksen läpäisemiseen ja jatko-opintoihin. Erityisesti luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksen tarpeisiin ei pystytä vastaamaan valmistavalle opetukselle varatussa ajassa.
- Noin puolet arviointiin osallistuneista kunnista ja kouluista järjestää valmistavan opetuksen ryhmämuotoisena tai integroituna oppilaiden tarpeiden mukaan. Kouluissa opetusmuodon valintaan vaikuttavat käytössä olevat henkilöstöresurssit.
- Opetuksen järjestäjien ja rehtoreiden mielestä valmistavan opetuksen järjestämistä edistää riittävä, osaava ja sitoutunut henkilöstö, koulun toimivat käytännöt ja oppilaiden sopiva määrä sekä sopivat ryhmäkoot.
- Valmistavan opetuksen opettajat tarvitsevat mielestään eniten täydennyskoulutusta seuraavista aiheista: taidoiltaan heikkojen oppilaiden tukeminen, oppimisvaikeudet, oppilaiden kielitaidon arviointi sekä oppilaan tieto- ja taitotason arviointi.
- Uuden maahanmuuttajaoppilaan saapumiseen liittyvän prosessin (ja päätöksenteon) toimivuutta kunnassa ja koulussa edistää selkeä ja yhtenäinen toimintamalli ja työnjako. Lisäksi prosessin koordinointi ja valmistavan opetuksen järjestelyistä vastaavat nimetyt henkilöt edistävät prosessin toimivuutta ja tiedonkulkua. Prosessin toimivuutta edistävät myös mahdollisuudet yksilöllisten tekijöiden huomioimiseen sekä henkilöstön sitoutuminen ja tietämys.
- Valmistavan opetuksen opettajat priorisoivat opetuksen suunnittelussa oppilaiden suomen kielen taidon kehittämistä, jokaisen oppilaan mahdollisuuksia osallistua tunneilla sekä taidoiltaan heikkojen oppilaiden tukemista. Opettamisessa he priorisoivat arki-sanaston oppimista, puhumista ja ilmaisuohkeutta, vuorovaikutuksessa toimimista sekä lukemista.
- Oppilaan tuen tarpeesta keskustelu oli merkittävin yhteistyön muoto valmistavan opetuksen opettajien kesken sekä heidän ja oman äidinkielen opettajien välillä.
- Valmistavaa opetusta edistävät opettajien mielestä toimivat yhteistyökäytänteet erityis- ja S2-opettajien, muiden opettajien ja ohjaajien kanssa. Opetusta edistävät myös toimivat integrointikäytänteet perusopetukseen ja yhteistyö eri luokkien välillä.
- Opetusta estävinä tekijöinä opettajat mainitsivat opettaja- ja ohjaajaresurssin riittämättömyyden, ongelmat koulun integrointikäytänteissä perusopetukseen tai opettajien ajan puutteen oppilaiden riittävään tukemiseen tai testaamiseen.
- Osalle opetuksen järjestäjistä on epäselvää, miten valmistavaan opetukseen haetaan rahoitusta, mitkä ovat rahoitusperusteet, miten rahoituksen suuruus määräytyy sekä miten rahoitus on sidottu läsnäolokuukausiin.
- Ruotsinkielisessä valmistavassa opetuksessa opettajat tekevät oppimateriaalia paljon itse tai käyttävät Ruotsissa tehtyä materiaalia.

Oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus

5

Tässä luvussa tarkastellaan oman äidinkielen opetuksen järjestämistä edistäviä ja estäviä tekijöitä. Erityisesti kiinnitetään huomiota oman äidinkielen opetuksen resurssien riittävyyteen, opetuksen laatuun sekä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa painotettaviin asioihin. Lisäksi tarkastellaan oman äidinkielen opettajien täydennyskoulutustarpeita ja opetushenkilöstön välistä yhteistyötä.

5.1 Opetusjärjestelyt

Opetuksen järjestäjistä 28 % ilmoitti järjestävänsä oman äidinkielen opetusta 1–2 kielessä ja neljäsosa 3–5 kielessä (taulukko 4). Huomionarvoista on, että lähes 10 % tarjoaa opetusta vähintään 21 kielessä. Vastaajista 28 % ei järjestä oman äidinkielen opetusta.

TAULUKKO 4. Opetettavien kielten määrä opetuksen järjestäjien mukaan

	opetuksen järjestäjät (n = 64)	%
0, miksi?	18	28 %
1–2	18	28 %
3–5	16	25 %
6–10	5	8 %
11–20	1	2 %
21–	6	9 %
Yhteensä	64	100 %

Opettajien puute (31 %) ja oppilaiden vähäisyys (23 %) oli mainittu suurimmassa osassa vastauksia perusteluiksi⁶⁴ sille, miksi opetusta ei järjestetä. Lisäksi oli muutamia mainintoja siitä, että opetusta ei järjestetä resurssien puutteen vuoksi tai varsinaisen oman äidinkielen opetuksen sijaan järjestetään kerhomuotoista toimintaa.

Suurimmalla osalla opetuksen järjestäjistä olisi tarvetta järjestää oman äidinkielen opetusta useammalla kielellä kuin mitä he tällä hetkellä tarjoavat (taulukko 5). Niillä järjestäjillä, jotka eivät järjestä tällä hetkellä lainkaan oman äidinkielen opetusta, olisi kuitenkin tarvetta opetuksen järjestämiselle. Lisäksi niillä, jotka järjestävät tällä hetkellä opetusta 1–2 tai 3–5 kielessä, olisi tarvetta useammille kielille.

TAULUKKO 5. Opetuksen järjestäjien arvio opetettavien kielten määrästä verrattuna opetuksen tarpeeseen

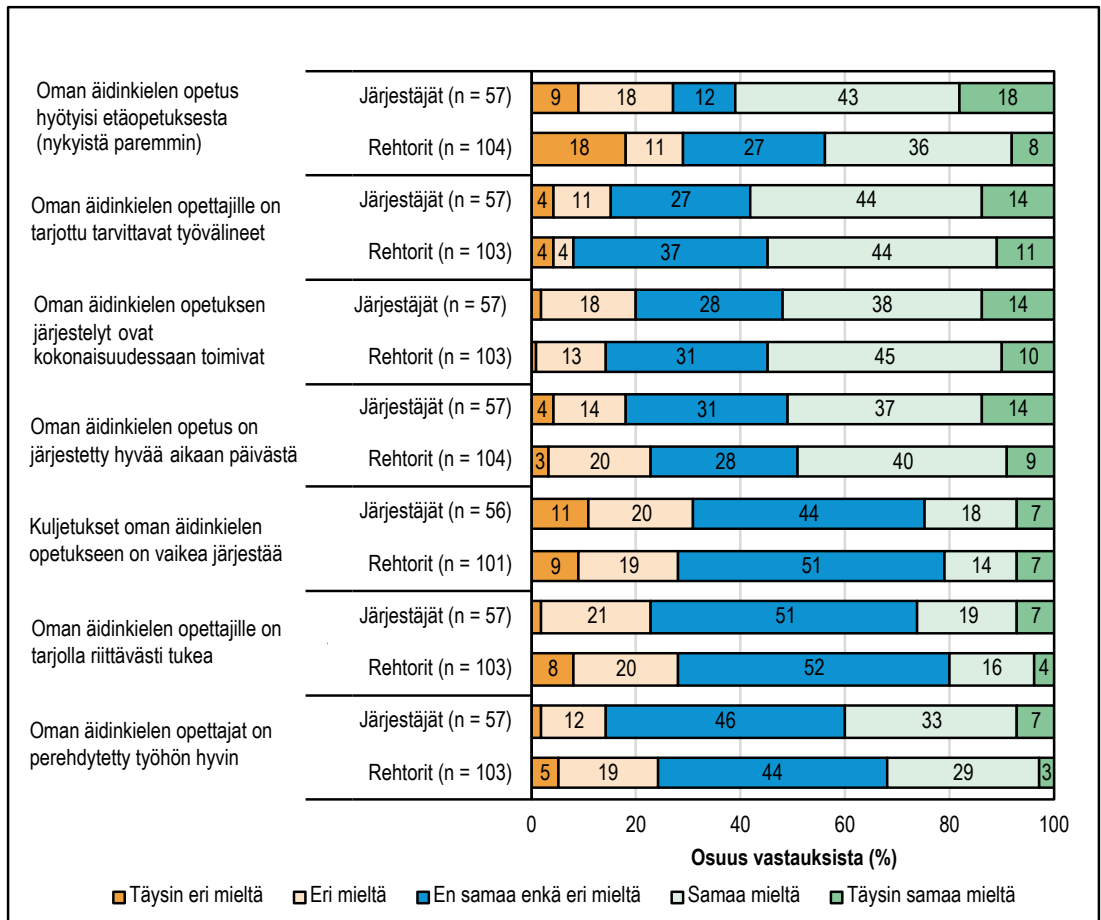
Kuinka monessa kielessä kuntanne järjestää oman äidinkielen opetusta?	Kuinka monen kielen opetukseen kunnassanne olisi tarvetta?							Yhteensä
	Kielten lukumäärä	1–2	3–5	6–10	11–20	21–30	31–	
0	5	8	1	0	1	0	15	
1–2	10	8	0	0	0	0	18	
3–5	1	3	11	1	0	0	16	
6–10	0	0	2	3	0	0	5	
11–20	0	0	0	0	0	1	1	
21–	0	0	0	0	2	4	6	
Yhteensä (kielten lkm.)	16	19	14	4	3	5	61	
Yhteensä (%)	26	31	23	7	13	0	100	

Opetuksen järjestäjistä (n = 57) 90 % organisoivat oman äidinkielen opetusta itse. Neljäsosa ilmoitti organisoivansa opetusta myös yhdessä toisen opetuksen järjestäjän kanssa. Lisäksi vastaajista 23 % osallistui oman äidinkielen opetuksen kansalliseen ja 4 % kansainväliseen kehittämistyöhön.

Opetuksen järjestäjät (n = 57) ja rehtorit (n = 103) arvioivat oman äidinkielen opetuksen järjestelyitä monivalintakysymyksellä (kuvio 20). Vastaajaryhmien arviot olivat keskenään samansuuntaisia, mutta ne poikkesivat jonkin verran koskien etäopetuksesta saatavaa hyötyä oman äidinkielen opetukselle. Järjestäjistä ja rehtoreista vähän yli puolet piti opetuksen järjestelyitä kokonaisuudessaan toimivina. Noin puolet rehtoreista ja opetuksen järjestäjistä oli sitä mieltä, että oman äidinkielen opetus on järjestetty hyvään aikaan päivästä. Huomionarvoista on, että opetuksen järjestäjistä 23 % ja rehtoreista 28 % oli sitä mieltä, että oman äidinkielen opettajille ei ole riittävästi tukea tarjolla. Kuitenkin viidesosa rehtoreista ja noin neljäsosa järjestäjistä oli sitä

⁶⁴ Kysymykseen vastasi 18 järjestäjää, kaikkien mainintojen n = 26.

mieltä, että opettajille on riittävästi tukea tarjolla. Ei samaa eikä eri mieltä -prosenttiosuudet ovat suuria, mikä voi johtua siitä, että esimerkiksi joitakin opettajia on pystytty tukemaan paremmin kuin toisia tai johonkin kouluun on muita helpompi järjestää kuljetuksia.



KUVIO 20. Opetuksen järjestäjien ja rehtorien näkemykset oman äidinkielen opetusjärjestelystä

Oman äidinkielen opetuksen järjestämistä edistäväksi tekijäksi opetuksen järjestäjät⁶⁵ mainitsivat useimmiten ammattitaitoisten opettajien saatavuuden (27 %). Myös oppilaiden sopiva määrä (16 %) ja opetuksen vakiintuneisuus (8 %) koettiin edistävinä tekijöinä. Lisäksi moniammatillinen yhteistyö, riittävät resurssit ja yhteistyö koulujen kesken tuotiin muutamissa vastauksissa esiin. Myös rehtorit⁶⁶ mainitsivat opetuksen järjestämistä edistäviksi tekijöiksi opettajien saatavuuden tai kelpoisuuden (23 %). Rehtoreiden mukaan opetuksen järjestämistä edistää niin ikään se, jos opetusta voidaan tarjota lähellä oppilaan kotia tai oppilaan omassa koulussa (18 %). Myös tuntien

65 Kysymykseen vastasi 48 opetuksen järjestäjää, kaikkien mainintojen n = 90.

66 Kysymykseen vastasi 69 rehtoria, kaikkien mainintojen n = 115.

sijoittaminen oppilaan lukujärjestykseen (17 %) mainittiin ja samalla tuotiin esiin, että ilta-aikaan tai hyppytuntien jälkeen järjestettävä oman äidinkielen opetus vähentää siihen osallistumista. Lisäksi rehtorit mainitsivat edistävinä tekijöinä opetuksen järjestäjän yhteiset linjaukset (11 %) sekä oppilaiden sopivan määrän (9 %). Rehtorit toivat esiin, että oppilaita tarvitaan tietty määrä, jotta opetusta järjestetään, mutta liian isojen ryhmäkokojen koettiin haittaavan opetusta.

Tietyille kieliryhmille oman äidinkielen opetus on samassa koulussa. Silloin opetukseen osallistuminen on helppoa. Joissakin kielissä oman äidinkielen opetus on toisaalla. Silloin osallistumisen kynnys voi olla korkeampi. Kunnassa on hyvät järjestelyt sekä oman äidinkielen että myös oma-kielisen opetuksen suhteen. Kaikissa kielissä ei ole mahdollisuus järjestää opetusta, joko pienen oppilasmäärän takia tai siksi, ettei sopivaa opettajaa löydy. (Rehtori)

Oppitunnit ovat välittömästi ennen tai jälkeen normaalin koulupäivän. (Rehtori)

Rehtoreista (N = 163) 64 % ilmoitti, että heidän kouluissaan järjestetään oman äidinkielen opetusta. Nämä rehtorit pitivät oman äidinkielen opetusta tärkeänä, sillä heistä suurin osa (75–98 %) oli samaa mieltä siitä, että oman äidinkielen opetuksen tarpeisiin tulee vastata, monikielisuuden huomioiminen kouluissa on tärkeää, oman äidinkielen opetuksen järjestäminen edistää koulujen ja huoltajien yhteistyötä ja että oman äidinkielen oppiminen on tärkeää oppilaiden kasvuille. Rehtoreiden mielestä oman äidinkielen oppimisesta on hyötyä oppilaiden koulunkäyntiin sekä muiden oppiaineiden oppimiseen. Rehtorit⁶⁷, jotka ilmoittivat, että oman äidinkielen opetusta ei järjestetä, perustelivat asiaa sillä, että opettajia ei ole saatavilla (26 %), oppilaita ei ole tarpeeksi (19 %), resursseja järjestämiseen ei ole (17 %) tai opetukselle ei ole tarvetta (7 %).

Resurssipulan ja pätevän henkilöstön puuttumisen vuoksi ei järjestetä. (Rehtori)

Nille äidinkielille, joissa on riittävästi osallistujia ja mahdollista löytää opettaja. (Rehtori)

5.2 Opetuksen resurssit ja rahoituksen selkeys

Opetuksen järjestäjiltä (n = 58) kysyttiin, kuinka selkeinä he pitävät oman äidinkielen opetuksen rahoitusperusteita. Heistä suurin osa (83 %) piti rahoitusta kokonaisuutena selkeänä, kun taas 17 % piti sitä epäselvänä. Rahoituksen hakemista selkeänä piti 82 % ja epäselvänä 19 % vastaajista. Oman äidinkielen opetuksen rahoituksen laajuus (2 vvt) oli selkeää 85 %:lle ja epäselvää 15 %:lle vastaajista. Rahoituksen laajuutta koskien oppilaiden S2/R2-opetuksen ja muun opetuksen tukemista oppilaan omalla äidinkielellä (3 vvt) piti selkeänä 75 % ja epäselvänä 25 % opetuksen järjestäjistä. Rahoituksen ehtona olevaa laskennallista oppilasryhmää piti selkeänä 76 %, ja epäselvänä sitä piti 24 % vastaajista.

⁶⁷ Kysymykseen vastasi 59 rehtoria, kaikkien mainintojen n = 69.

Opetuksen järjestäjät⁶⁸ kehittäisivät rahoitusta tekemällä siitä korvamerkittyä, jotta rahoitus varmasti käytetään oman äidinkielen opetukseen. He kaipaavat myös rahoituksen laskentaperusteisiin ja -ohjeisiin selkeyttä, rahoitusperiaatteiden ja ilmoituksen täyttämisen helpottamista sekä lisää joustoa rahoituksen hakuprosessiin.

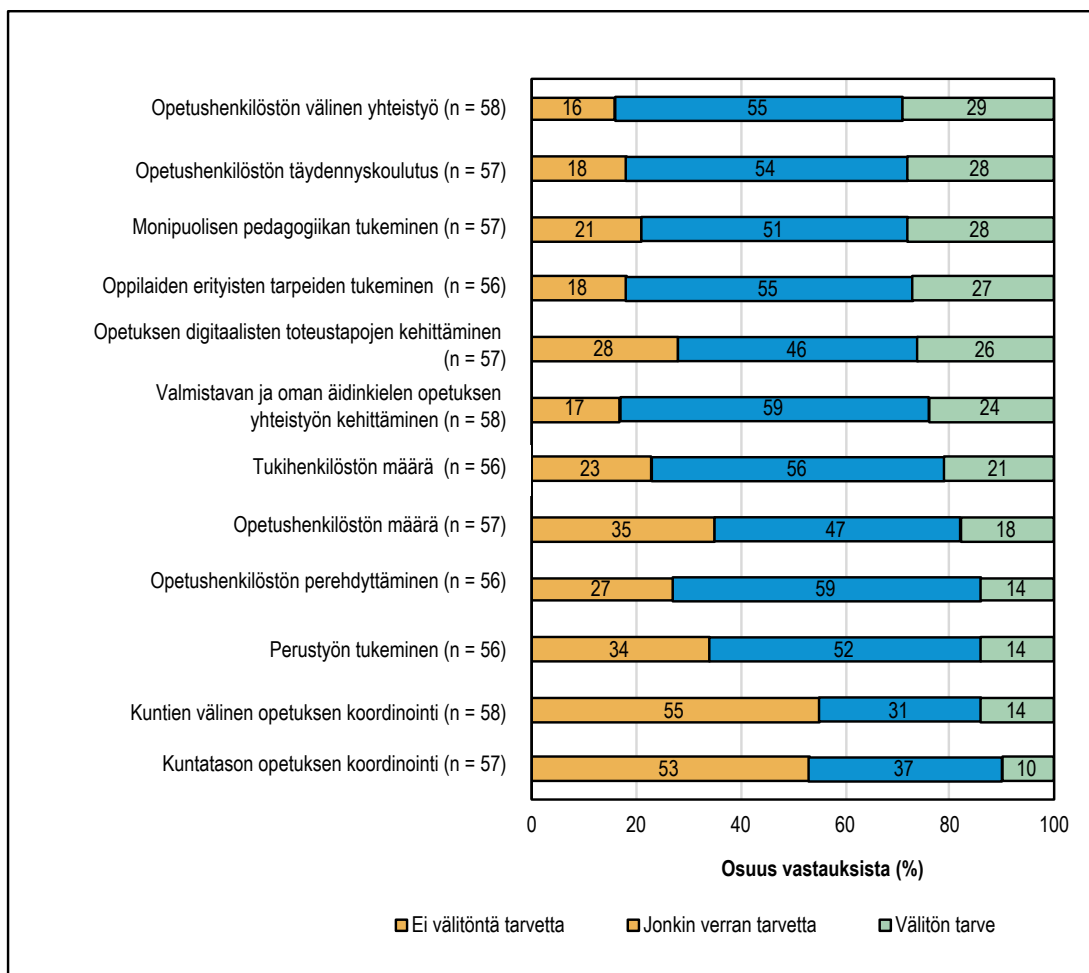
Myöntämiskriteeristä ”enintään kuusi vuotta perusopetuksen aloituksesta” tulisi luopua, sillä sen selvittäminen isosta oppilasmäärästä on suuri urakka kaksi kertaa vuodessa. Rahoituksen perusteena tulisi olla oppilasmäärän mukaan taittuva kerroin luokilla 0–9 ja rahoitus myönnettäisiin S2-opetusta saavien mukaan (selkeä laskuri tähän). Rahoituksen on oltava korvamerkittyä tai muuten se ei kohdennu ko. opetukseen. Valtionavustusilmoitus tulisi myös päivittää niin, että esim. koulujen ja kielten nimet ovat kopioitavissa vuodelta toiselle nimien osalta. Lomakkeessa tulisi olla valmiit laskurit ilman että hakijan itse täytyy laskea. (Opetuksen järjestäjä)

Opetuksen järjestäjistä (n = 57) hieman yli puolet (56 %) pystyy huolehtimaan nykyisillä oman äidinkielen opetuksen resursseilla riittävästä opetushenkilöstön määrästä, ja 17 % ilmoitti, että eivät tähän pysty. Neljäsosa ei ollut väitteen kanssa samaa eikä eri mieltä. Opetuksen järjestäjät jakautuivat vastauksissaan koskien sitä, pystyvätkö he nykyisillä resursseilla huolehtimaan riittävästä tuesta oppilaille: eri mieltä väitteestä oli 35 %, samaa mieltä oli 33 % ja ei samaa eikä eri mieltä oli 32 % vastaajista. Opetushenkilöstön riittävästä täydennyskoulutuksesta nykyisillä resursseilla pystyi mielestään huolehtimaan 38 % opetuksen järjestäjistä, kun taas 19 % opetuksen järjestäjistä ei pysty huolehtimaan siitä. Lisäksi 43 % vastaajista ei ollut samaa eikä eri mieltä. Opetuksen järjestäjistä (n = 58) 62 % ilmoitti hyödyntävänsä rahoitusta oppilaiden S2/R2-opetuksen tai muun opetuksen tukemiseen oppilaan omalla äidinkielellä, mutta 38 % ilmoitti, ettei hyödynnä tätä. Perusteluiksi, miksi tätä ei hyödynnetä, vastaajat⁶⁹ kertoivat, että oman äidinkielen opetusta ei järjestetä (67 %). Näissä vastauksissa mainittiin usein myös opettajien puute ja oppilaiden vähäinen määrä. Lisäksi muutamana kerran mainittiin, että rahoituksen käyttämisestä muun opetuksen tukemiseen ei oikein ole tietoa (14 %).

Opetuksen järjestäjiä pyydettiin ottamaan kantaa siihen, mihin oman äidinkielen opetukseen kohdennettuja mahdollisia lisäresursseja tarvittaisiin. Välitöntä tarvetta vastaajien (n = 57) mielestä olisi opetushenkilöstön väliseen yhteistyöhön (29 %), opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen (28 %), monipuolisen pedagogiikan tukemiseen (28 %), oppilaiden erityisten tarpeiden tukemiseen (27 %) sekä valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen yhteistyön kehittämiseen (24 %). (Kuvio 21.)

68 Kysymykseen vastasi 7 opetuksen järjestäjän edustajaa, kaikkien mainintojen n = 7.

69 Kysymykseen vastasi 21 opetuksen järjestäjää, kaikkien mainintojen n = 21.



KUVIO 21. Opetuksen järjestäjien näkemykset oman äidinkielen opetuksen lisäresurssitarpeista

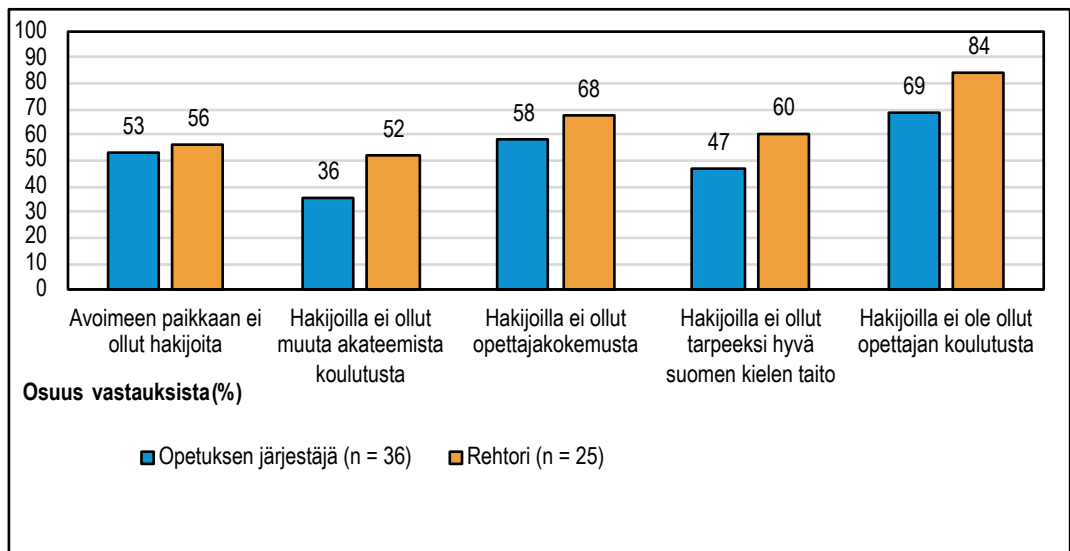
Kuten kuviosta 21 voidaan havaita, yli puolet opetuksen järjestäjistä (51–59 %) ilmoitti, että kaikkiin edellä mainittuihin olisi jonkin verran tarvetta. Opetuksen digitaalisten toteutustapojen kehittäminen jakoi vastaajia, sillä 26 % ilmoitti tälle olevan välitöntä tarvetta ja 28 % ilmoitti, ettei välitöntä tarvetta ole. Perustyön tukemiseen (esim. opetuksen suunnitteluun) ei 34 %:n mielestä ole välitöntä lisäresurssitarvetta, mutta 52 % kuitenkin kokee, että tälle olisi jonkin verran tarvetta. Myöskään kuntatason oman äidinkielen opetuksen koordinointiin⁷⁰ tai kuntien väliseen oman äidinkielen opetuksen koordinointiin⁷¹ ei arvioitu olevan juurikaan välitöntä tarvetta.

70 57 % ei välitöntä tarvetta, 37 % jonkin verran tarvetta.

71 55 % ei välitöntä tarvetta, 31 % jonkin verran tarvetta.

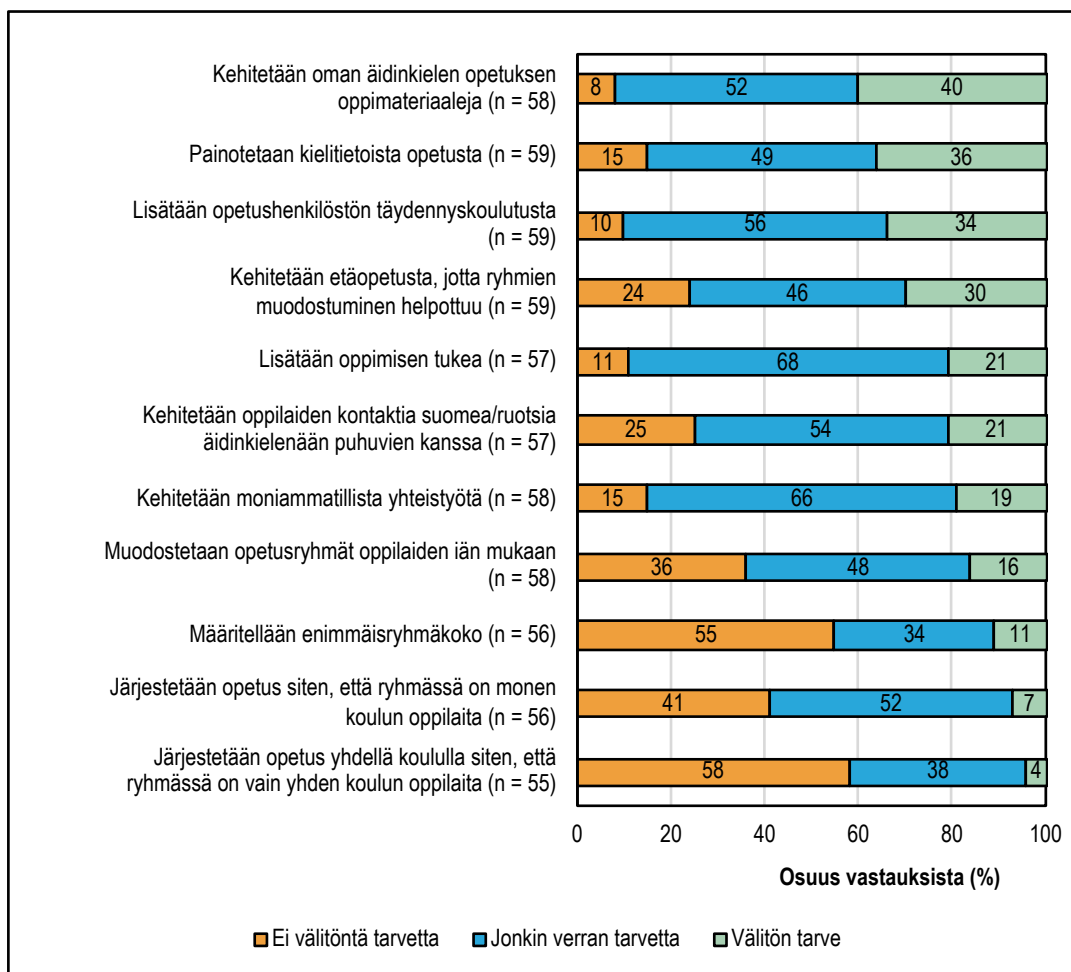
5.3 Opetuksen laatu

Opetuksen järjestäjiltä ja rehtoreilta kysyttiin, onko kunnassa tai koulussa ollut vaikeuksia löytää oman äidinkielen opettajia. Opetuksen järjestäjistä (n = 55) 65 %:lla ja rehtoreista (n = 103) 24 %:lla oli ollut vaikeuksia löytää oman äidinkielen opettajia. Rekrytointivaikeuksia kokeneet vastaajat arvioivat syitä niiden taustalla monivalintakysymysten avulla (kuvio 22). Järjestäjien ja rehtoreiden vastaukset olivat samansuuntaisia. Molempien vastaajaryhmien mukaan vaikeudet johtuivat useimmiten hakijoilta puuttuvasta opettajan koulutuksesta (69–84 %). Yli puolet rehtoreista ja opetuksen järjestäjistä (53–56 %) mainitsi rekrytointiongelmien syyksi sen, että avoimeen paikkaan ei ole hakijoita. Muita syitä vaikeuksien taustalla olivat opettajankokemuksen, hyvän suomen kielen taidon tai muun akateemisen koulutuksen puute.



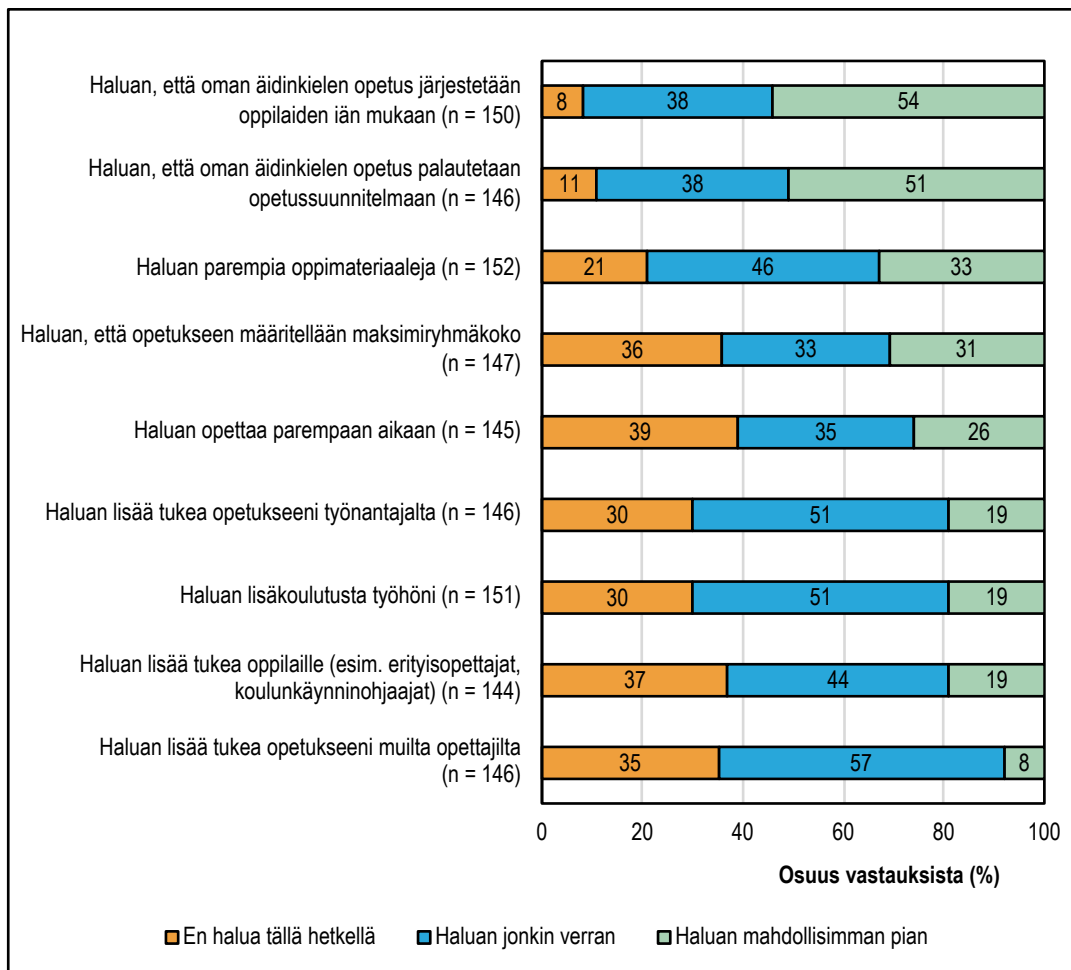
KUVIO 22. Oman äidinkielen opettajan rekrytointivaikeuksien syyt opetuksen järjestäjien ja rehtorien mukaan

Opetuksen järjestäjiltä (n = 55–59) kysyttiin oman äidinkielen opetuksen kehittämistarpeista (kuvio 23). Välitöntä tarvetta koettiin etenkin oppimateriaalien kehittämiseen (40 %), kielitietoisen opetuksen painottamiseen (36 %), opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen (34 %) ja etäopetuksen kehittämiseen (30 %). Jonkin verran tarvetta opetuksen järjestäjien mielestä olisi oppimisen tuen lisäämiseen (68 %) sekä moniammatillisen yhteistyön kehittämiseen (66 %), oppilaiden kontaktien lisäämiseen suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien kanssa (54 %) ja iänmukaiseen ryhmäjakoon (48 %). Opetuksen laadun parantamisen keinoina ei ollut opetuksen järjestäjien mukaan välitöntä tarvetta opetuksen järjestämisessä yhdessä koulussa niin, että ryhmässä olisi vain yhden koulun oppilaita (58 %), tai niin, että ryhmien enimmäiskoko määriteltäisiin (55 %).



KUVIO 23. Opetuksen järjestäjien näkemykset oman äidinkielen opetuksen laadun kehittämistarpeista

Oman äidinkielen opettajilta kysyttiin, miten opetusta voitaisiin parantaa (kuviokuva 24). Opettajien pääasiallisina toiveina oli, että oman äidinkielen opetus järjestettäisiin oppilaiden iän mukaan (54 %) ja opetus palautettaisiin opetussuunnitelmaan (51 %). Opetuksen parantamiseksi haluttiin jonkin verran lisää tukea opetukseen muilta opettajilta (57 %) tai työnantajalta (51 %) sekä täydennyskoulutusta työhön (51 %). Parempaan aikaan opettaminen, tuen lisääminen oppilaille tai maksimiryhmäkoon määrittely jakoivat opettajien mielipiteitä.



KUVIO 24. Oman äidinkielen opettajien näkemykset opetuksen parantamisen keinoista

Oman äidinkielen opettajilta kysyttiin heidän halukkuuttaan järjestää enemmän etäopetusta. Vastaajista (n = 152) 46 % haluaisi opettaa enemmän etänä. Etäopetusta haluttaisiin lisätä, jotta ryhmissä olisi vain samanikäisiä oppilaita (20 %), ryhmiä olisi mahdollista muodostaa (13 %) ja jotta opettajan ei tarvitsisi matkustaa (3 %). Vastaajista 54 % ei halunnut opettaa enempää etänä. Opettajat⁷² saivat mahdollisuuden perustella avovastauksessa tahtoaan lisätä tai vähentää etäopetusta. Lähiopetuksen koettiin olevan tehokkaampaa ja parempaa suhteessa etäopetukseen (50 %). Lähiopetuksessa on opettajien mukaan helpompi saada kontakti ja ylläpitää vuorovaikutusta oppilaiden kanssa (30 %). Etäopetuksen lisäämisen puolesta oli lisäksi mainintoja siitä, että opetusta voi järjestää eri aikoina ja että se säästää aikaa. Alle kymmenen perustelua annettiin siitä, että oppilaat eivät pidä etäopetuksesta ja sitä ei sen vuoksi haluta lisätä.

⁷² Kysymykseen vastasi 76 oman äidinkielen opettajaa, kaikkien mainintojen n = 76.

Oppitunteja on vähän ja sosiaalinen kanssakäyminen kielenoppimisen kannalta [lähiopetus] on tärkeä ja kulttuurisen identiteetin vahvistamisen takia. (Oman äidinkielen opettaja)

Kontaktiopetuksessa oppilaat oppivat enemmän, tekevät yhdessä tehtäviä käyttäen omaa äidinkieltä. Opettajana pystyn heti vastaamaan kysymyksiin. Pienemmät lapset (esim. 1. tai 2. luokka) pystyy seuraamaa opetusta paremmin. Lähiopetuksen pedagogista tavoitteellisuutta ja psykososiaalista vaikutusta ei voi korvata millään muulla opetusmuodolla. (Oman äidinkielen opettaja)

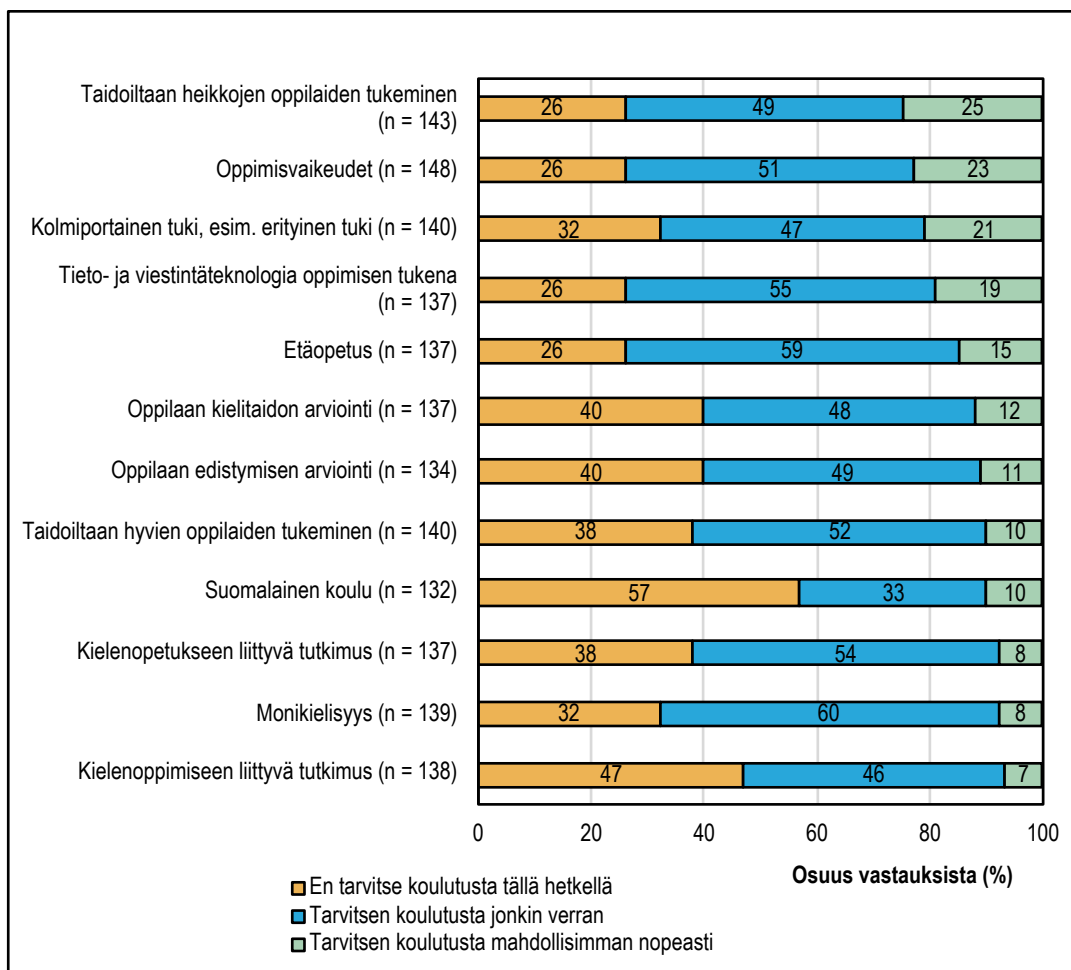
Etäopetuksessa oman äidinkielen opetus voidaan järjestää muina aikoina kuin myöhään iltapäivällä. (Opettaja)

Sitten (etäopetuksessa) myös kaukana asuvat oppilaat pääsivät paremmin mukaan ja myös lasten digitaitoja voisi luonnollisella tavalla kehittää. (Oman äidinkielen opettaja)

Oman äidinkielen opettajista (n = 152) 72 % oli osallistunut työhön liittyvään täydennyskoulutukseen kolmen viime vuoden aikana. Koulutukseen olisi halunnut osallistua 14 % vastaajista, mutta sitä ei ollut tarjolla. Pieni osa opettajista (7 %) ei voinut osallistua koulutukseen sijaisen puutteen takia. Alle prosentti vastaajista ei kokenut koulutusta tarpeelliseksi. Vastaajat⁷³ perustelivat muutamassa maininnassa osallistumattomuuttaan kielirajoitteella tai oman opetuksen päällekkäisyydellä. Suurin osa (41 %) kolmen viime vuoden aikana koulutuksiin osallistuneista (n = 109) oli käyttänyt niihin aikaa 25 tuntia tai enemmän. Vastaajista 19 % oli käyttänyt koulutuksiin 9–16 tuntia, 14 % 17–24 tuntia, 14 % 5–8 tuntia ja 12 % 1–4 tuntia.

Oman äidinkielen opettajilta kysyttiin heidän täydennyskoulutustarpeistaan (kuviokuva 25). Koulutusta tarvittaisiin mahdollisimman nopeasti taidoiltaan heikkojen oppilaiden tukemiseen (25 %), oppimisvaikeuksiin (23 %) ja kolmiportaiseen tukeen (21 %).

⁷³ Kysymykseen vastasi 8 oman äidinkielen opettajaa, kaikkien mainintojen n = 8.

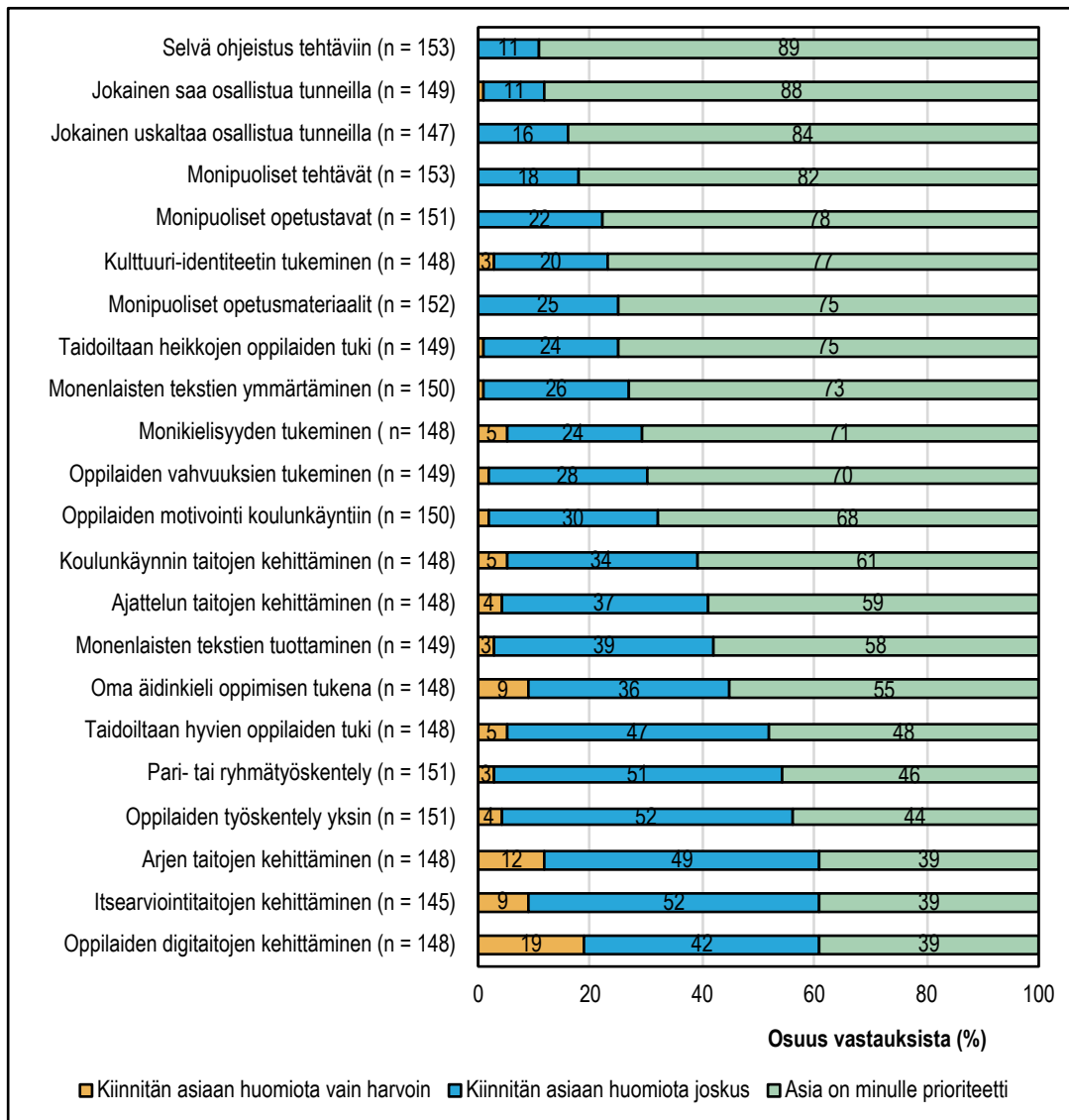


KUVIO 25. Oman äidinkielen opettajien näkemykset täydennyskoulutustarpeista

Kuten kuvio 25 voidaan havaita, jonkin verran koulutusta tarvittaisiin monikielisydestä (60 %), etäopetuksesta (59 %), tieto- ja viestintäteknologiasta oppimisen tukena (55 %), kielenopetukseen liittyvästä tutkimuksesta (54 %) ja taidoiltaan hyvien oppilaiden tukemisesta (52 %).

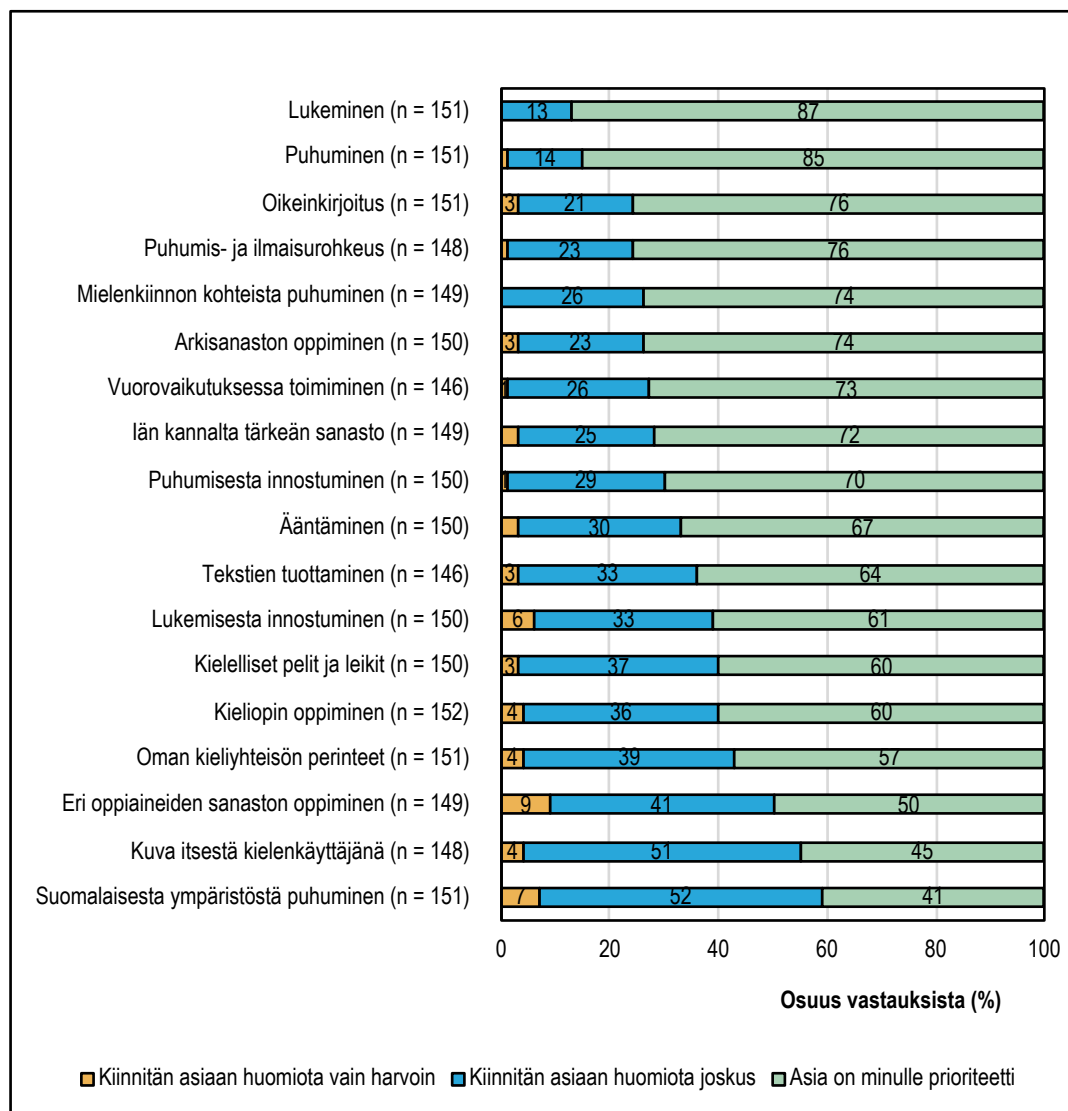
5.4 Opetuksen suunnittelu ja toteutus

Oman äidinkielen opettajista (n = 153) noin puolet (54 %) käytti oppituntien suunnitteluun 1–5 tuntia viikossa. Noin kolmasosa (30 %) käytti 6–9 tuntia viikossa, ja 16 % käytti 10 tuntia tai enemmän. Opetusta suunnitellessaan opettajat priorisoivat selviä ohjeistuksia tehtäviin (89 %), monipuolisia tehtäviä (82 %) sekä sitä, että oppilas saa (88 %) ja uskaltaa osallistua oppitunneilla (84 %) (kuvio 26). Noin puolet vastaajista kiinnitti opetusta suunnitellessaan joskus huomiota oppilaiden itsearviointitaitojen kehittämiseen sekä yksin ja pareittain tai ryhmässä työskentelyyn (51–52 %).



KUVIO 26. Oman äidinkielen opettajien näkemykset opetuksen suunnittelussa huomioitavista asioista

Oman äidinkielen opettajilta kysyttiin, mitkä asiat ovat heille opettamisessa tärkeitä. Kuten kuviosta 27 nähdään, moni asia oli opettajille prioriteetti. Oman äidinkielen opettajat kokivat opetuksessa tärkeimmäksi prioriteetiksi lukemisen (87 %), puhumisen (85 %), oikeinkirjoituksen (76 %), puhumis- ja ilmaisurohkeuden (76 %), arkisanaston (74 %), oppilaan mielenkiinnon kohteista puhumisen (74 %), vuorovaikutuksessa toimimisen (73 %) sekä iän kannalta tärkeän sanaston oppimisen (72 %). Noin puolet opettajista kiinnitti opetuksessaan vähintään joskus huomiota suomalaisesta ympäristöstä puhumiseen (52 %) ja kuvaan itsestä kielenkäyttäjänä (51 %).



KUVIO 27. Oman äidinkielen opettajien näkemykset opetuksessa huomioitavista asioista

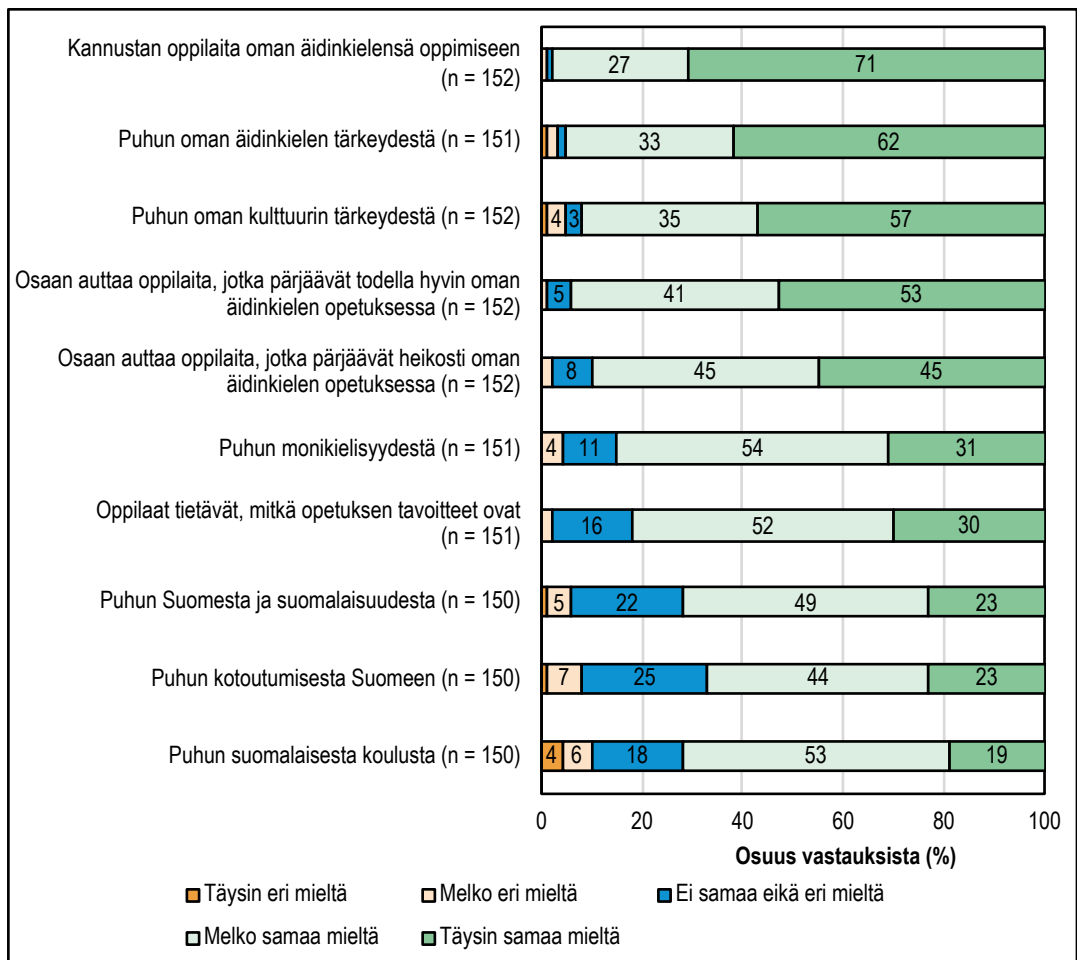
Avovastauksissa sai mainita vielä vaihtoehtoista puuttuneita tärkeitä asioita. Vastauksissa⁷⁴ oli alle kymmenen mainintaa niin kielen käytöstä (lukeminen, ymmärtäminen, puhuminen) kuin kriittisestä ajattelusta, omasta kulttuurista sekä kielen säilymisestä ja arvostuksesta.

Enjoyment while learning, opportunity to talk freely. (Oman äidinkielen opettaja)

Vastasin näin, koska minulla on yleensä aika hyvällä kielitaidolla oppilaita, kaikki osaavat puhekieltä (jos joku ei osaa, sitten yritän tukea häntä tarjoamalla tehtäviä sopivalla tasolla). Lukeamista, kirjoittamista ja oppimisen taitoja pidän tärkeänä. Myös suomalaisen ja oman kulttuurin vertailukohteita. Kielioppia en pidä OÄ opetuksen ainoana ja ensisijaisena tavoitteena (toki tätäkin tunnilla tehdään, muttei vain tätä). (Oman äidinkielen opettaja)

Oman äidinkielen opettajat (n = 144–151) käyttivät erittäin usein tunneillaan Internetistä etsimiään (95 %) tai itse tekemiään tekstejä ja tehtäviä (93 %), muita oppimateriaaleja, esimerkiksi pelejä (90 %) sekä kirjoista ja lehdistä itse etsittyjä tekstejä ja tehtäviä (87 %). Myös muita valmiita, muissa maissa tehtyjä oppimateriaaleja (86 %) sekä teksti- ja tehtäväkirjoja (85 %) käytti suuri osa vastaajista. Noin kolmannes opettajista haluaisi käyttää opetuksessaan oppimateriaalina Suomessa tehtyjä teksti- tai tehtäväkirjoja (37 %) ja Opetushallituksen laatimaa materiaalia (32 %), mutta niitä ei ole saatavilla. Muut Suomessa tehdyt valmiit oppimateriaalit jakoivat vastaajia. Vaikka opettajista 33 % käytti niitä omassa opetuksessaan, 31 % ilmoitti, ettei käyttöhalusta huolimatta löytänyt sopivaa materiaalia. Osa opettajista (36 %) ei käyttänyt muita kuin Suomessa tehtyjä valmiita oppimateriaaleja.

74 Kysymykseen vastasi 21 oman äidinkielen opettajaa, kaikkien mainintojen n = 23.



KUVIO 28. Opettajien näkemykset oman äidinkielen oppitunneista

Oppitunneillaan oman äidinkielen opettajat kannustivat oppilaitaan oman äidinkielen oppimiseen (98 %) ja puhuivat oman äidinkielen oppimisen (95 %) ja kulttuurin (92 %) tärkeydestä (kuvio 28). Opettajat arvioivat osaavansa auttaa oppilaita, jotka pärjäävät todella hyvin (94 %) tai todella heikosti (90 %) oman äidinkielen opetuksessa. Opettajien mielestä oppilaat tiesivät äidinkielen opetuksen tavoitteet (82 %). Tunneilla puhuttiin myös monikielisyydestä (85 %).

5.5 Opettajien välinen yhteistyö

Oman äidinkielen opettajilta (n = 150) kysyttiin, kuinka usein he tekevät yhteistyötä samaa kieltä opettavien opettajien kanssa. Heistä teki yhteistyötä vähintään 20 % viikoittain tai 9 % kuukausittain. Opettajista vähintään kerran lukuvuodessa teki yhteistyötä 22 %, mutta suurin osa (40 %) kertoi, ettei tee koskaan yhteistyötä samaa kieltä opettavan opettajan kanssa. Yhteistyön vähäisyys voi johtua esimerkiksi siitä, että saman kunnan sisällä ei ole toista opettajaa. Yhteistyötä opettajien kanssa, jotka opettavat eri kieltä kuin itse, teki vähintään viikoittain 22 % vastaajista ja kuukausittain 15 % vastaajista. Vastaajista 25 % kertoi tekevänsä yhteistyötä vähintään kerran lukuvuodessa ja 29 % kertoi, että ei tee koskaan yhteistyötä eri kieltä opettavien oman äidinkielen opettajien kanssa.

Oman äidinkielen opettajien (n = 110) yhteistyö toistensa kanssa sisälsi keskustelua erilaisista tavoista opettaa (76 %), opetukseen liittyvien vinkkien jakamista (76 %) ja keskustelua siitä, millaista tukea oppilaat tarvitsevat (73 %). Lisäksi oli muutamia mainintoja siitä, että opettajat tekevät yhteistyötä juhlien tai retkien, opetuksen ja etäopetuksen suunnittelussa.⁷⁵

We have been discussing distant learning a lot. We also have just finished a reading project. (Oman äidinkielen opettaja)

Vähintään kuukausittain yhteistyötä valmistavan opetuksen opettajien kanssa teki noin viidesosa (21 %) oman äidinkielen opettajista, ja vähintään kerran lukuvuodessa yhteistyötä teki 14 % opettajista. (Taulukko 6.)

Oman äidinkielen opettajien (n = 66) mukaan yhteistyö valmistavan opetuksen opettajan kanssa sisältää keskustelua siitä, millaista tukea oppilaat tarvitsevat (74 %), sekä keskustelua arvioinnista (44 %) ja erilaista tavoista opettaa (44 %). Lisäksi muutamit avovastausten maininnat yhteistyön sisällöistä liittyivät arviointiin, oppitunnilla mukanaoloon ja tuentarpeesta keskusteluun sekä tulkkaukseen, käännökseen tai puhelinoittoon vanhemmille.⁷⁶

Annan tukiopetusta valmistavan luokan oppilaille. Teen konsultointia mm, tulkkausta, käännöstehtäviä, puhelinoittoja vanhemmille. (Oman äidinkielen opettaja)

Jatkuvasti teemme yhteistyötä, vaihdamme mielipiteitä lasten tuen tarpeista ja edistymisestä opetuksessa, teemme yhteisiä projekteja. Tarvittaessa olemme yhteydessä WhatsAppin kautta. Olen usein avuksi esim. yhteydenotto lasten perheisiin tai kääntämisessä ja selvittelemässä riitatilanteita koulussa. Myös huoltajapalaverissa mukana. Meillä on tiivis yhteistyö. (Oman äidinkielen opettaja)

⁷⁵ Kysymykseen vastasi 5 oman äidinkielen opettajaa, kaikkien mainintojen n = 5.

⁷⁶ Kysymykseen vastasi 6 oman äidinkielen opettajaa, kaikkien mainintojen n = 7.

Oman äidinkielen opettajilta kysyttiin, kuinka usein he tekevät yhteistyötä muiden kuin oman äidinkielen tai valmistavan opetuksen opettajien kanssa. Opettajista (n = 136–149) 14 % ilmoitti tekevänsä yhteistyötä erityisopettajan kanssa vähintään viikoittain ja 20 % vähintään kerran lukuvuodessa. S2-opettajan kanssa yhteistyötä teki vähintään viikoittain 10 % vastaajista ja ainakin kerran lukuvuodessa 19 % vastaajista. Resurssiopettajien kanssa yhteistyö oli vieläkin vähäisempää, kun vähintään viikoittain yhteistyötä teki 9 % ja vähintään kerran lukuvuodessa 11 % vastaajista. Yhteistyön vähyys johtui muun muassa siitä, että kyseisiä opettajia ei ole kaikissa kouluissa.

TAULUKKO 6. Oman äidinkielen opettajien yhteistyön määrä muiden opettajien kanssa

	Joka päivä, %	Joka viikko, %	Joka kuukausi, %	1–3 kertaa lukukaudessa, %	1–3 kertaa lukuvuodessa, %	Kerran lukuvuodessa, %	En koskaan, %
Valmistavan opetuksen opettaja(t)	4,6	10,5	5,6	9,2	8,5	5,9	55,6
Erytis-opettaja(t)	3,5	9,8	4,9	10,6	9,9	9,9	51,4
S2-opettaja(t)	3,5	6,3	7	6,9	8,3	11,1	56,9
Resurssi-opettaja(t)	2,2	6,6	3,7	4,4	4,4	6,6	72,1
Muut luokan-opettajat/ aineen-opettajat	2	10,1	8,7	8,7	20,8	10,1	39,6

Oman äidinkielen opettajat (n = 149) kertoivat, että yhteistyö muiden opettajien kanssa sisälsi keskustelua oppilaiden tuen tarpeesta (80 %), arvioinnista (53 %) ja erilaisista tavoista opettaa (44 %). Lisäksi seuraavat asiat saivat muutamia mainintoja: oppilaan tukeminen, kotikielen osaaminen, teknisten pulmien selvittely ja yhteydenpito perheen kanssa.⁷⁷

⁷⁷ Kysymykseen vastasi 4 oman äidinkielen opettajaa, kaikkien mainintojen n = 6.

5.6 Yhteenveto

- Opetuksen järjestäjien ja rehtoreiden mukaan oman äidinkielen opetuksen järjestämistä edistää erityisesti ammattitaitoisten opettajien saatavuus.
- Oman äidinkielen opettajien rekrytoinnissa on haasteita. Suurimmat pulmat rekrytoinnissa johtuvat hakijoiden opettajankoulutuksen tai muun akateemisen koulutuksen, opettajakokemuksen tai tarpeeksi hyvän suomen kielen taidon puutteesta.
- Välitöntä resurssitarvetta opetuksen järjestäjien mukaan on opetushenkilöstön väliseen yhteistyöhön, opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen, monipuolisen pedagogiikan tukemiseen, oppilaiden erityisten tarpeiden tukemiseen sekä valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen yhteistyön kehittämiseen.
- Kolmasosa opetuksen järjestäjistä pystyy ja kolmasosa ei pysty huolehtimaan riittävästä tuesta oppilaille tämänhetkisillä oman äidinkielen opetuksen resursseilla.
- Opettajien mielestä oman äidinkielen opetuksen laatu paranisi, jos opetus järjestettäisiin oppilaiden iän mukaan, oppimäärä palautettaisiin opetussuunnitelman perusteisiin ja parempia oppimateriaaleja olisi tarjolla enemmän.
- Oman äidinkielen opetuksen laatua voisi opetuksen järjestäjien mukaan parantaa kehittämällä lisää oppimateriaaleja, painottamalla kielitietoista opetusta ja täydennyskouluttamalla opetushenkilöstöä.
- Noin viidesosa opetuksen järjestäjistä ei pysty huolehtimaan riittävästä täydennyskoulutuksesta oman äidinkielen opettajille.
- Oman äidinkielen opettajat kokevat tarvitsevansa täydennyskoulutusta taidoiltaan heikkojen oppilaiden tukemiseen, oppimisvaikeuksiin ja kolmiportaiseen tukeen.
- Opettajat ja opetuksen järjestävät kaipaavat lisää henkilöstön yhteistyömahdollisuuksia ja resursseja. Vain noin puolet kyselyyn vastanneista oman äidinkielen opettajista tekee yhteistyötä valmistavan opetuksen opettajan tai erityisopettajan kanssa.

Valmistavan
opetuksen
oppilaiden
opiskelu-
valmiudet
suomen kielellä

6

Tässä luvussa käsitellään valmistavan opetuksen oppilaiden suomen kielen osaamista. Lisäksi tarkastellaan, mitkä taustamuuttujat selittävät tätä osaamista.

6.1 Suomen kielen osaamisen testaus

VOMA-arvioinnissa kartoitettiin keväällä 2021 valmistavaan opetukseen osallistuneiden oppilaiden suomen kielen osaamista. Tämän osaamista mittaavan tehtäväsarjan tekemisestä käytetään jatkossa nimeä testaus. Testausta varten ei tuotettu omia tehtäviä, vaan siinä käytettiin osaa Karvin äidinkielen ja kirjallisuuden ja matematiikan pitkittäisarvioinnin (Ukkola & Metsämuuronen 2019; Metsämuuronen & Ukkola 2019) alkumittauksen tehtävistä, jotka oli tarkoitettu ensimmäistä vuosiluokkaa aloittaville oppilaille. Testaus perustui äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäväsarjaan sekä koulunkäyntisanaston osalta myös matematiikan tehtäväsarjaan. Siihen valittiin 64 tehtävää, jotka soveltuvat riittävässä määrin valmistavan opetuksen oppilaiden kehittyvän alkeiskielitaidon testaamiseen.

Kokonaisotantaan kuuluivat kaikki keväällä 2021 perusopetuksen suomenkielisessä valmistavassa opetuksessa opiskelleet oppilaat esiopetusikäisistä myöhään maahan tulleisiin (15–vuotiaat ja tätä vanhemmat). Ruotsinkielisten koulujen valmistavan opetuksen oppilaat jäivät vähäisen lukumäärän vuoksi testauksen ulkopuolelle. Kaikilta peruskouluilta kysyttiin, tarjottiinko niissä keväällä 2021 perusopetukseen valmistavaa opetusta. Valmistavaa opetusta tarjoavilta kouluilta pyydettiin lista valmistavan opetuksen oppilaista. Nämä oppilaat muodostavat suomen kielen testaukseen osallistuvien kohdejoukon. Oppilaista hankittiin taustatietoja Koski-tietovarannosta. Koskesta saatiin taustatiedoiksi valmistavan opetuksen piiriin tulon ajankohta, oppilaan ikä, kansalaisuus ja äidinkieli. Kaikkia koulujen nimeämiä oppilaita ei löydetty Koski-tietovarannosta. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että koulut ovat siirtäneet oppilaiden tiedot puutteellisina tai virheellisinä Koski-tietovarantoon, tai siitä, että koulujen lähettämä lista oppilaista on ollut puutteellinen tai virheellinen. Näitä oppilaita ($n = 373$) ei voitu ottaa mukaan analyysiin.

Oppilailta kysyttiin testauksen yhteydessä suomen kielen käytöstä koulussa ja sen ulkopuolella. Joitain oppilaita koskevia tietoja saatiin myös opettajilta. Opettaja arvioi esimerkiksi sitä, millainen hänen oppilasryhmänsä keskimääräinen suomen kielen osaaminen oli opintojen aloitusvaiheessa. Näitä tietoja käytettiin analyysissa taustamuuttujina.

6.2 Oppilasaineisto, testaus ja käytetyt menetelmät

Testauksella kerättyyn arviointiaineistoon (jatkossa VALO-aineisto) kuuluu 2211 oppilasta eri puolilta Suomea. Suurin osa (66 %) oppilaista on Etelä-Suomen aluehallintoviranomaisen (AVI) alueelta ja kaupunkilaisia (89 %). VALO-aineistossa tyttöjä on 48 % ja poikia 52 %.⁷⁸ (Taulukko 7.)

TAULUKKO 7. Arviointiin osallistuneiden oppilaiden alueellinen jakauma

AVI-alue	määrä	VALO, %	Kuntaryhmä	määrä	VALO, %
Etelä-Suomi	1454	65,8	Kaupunkimaiset kunnat	1978	89,5
Lounais-Suomi	204	9,2	Taajaan asutut kunnat	137	6,2
Itä-Suomi	112	5,1	Maaseutumaiset kunnat	96	4,3
Länsi- ja Sisä-Suomi	252	11,4			
Pohjois-Suomi	145	6,6			
Lappi	44	2			
Yhteensä	2211	100		2211	100

Alla olevassa taulukossa on esitelty arviointiin osallistuneiden oppilaiden yleisimmät äidinkielet. (Taulukko 8.) Yleisimpiä ovat arabia (12 %), venäjä (10 %) ja somali (6 %). Oppilaiden 6. yleisin äidinkieli on suomi. Äidinkieli perustuu väestörekisterissä omaan ilmoitukseen. Väestörekisteriin voi ilmoittaa vain yhden äidinkielen. Kategoriaan suomi voivat kuulua esimerkiksi lapset, joiden toinen vanhempi puhuu suomea äidinkielenään. Muut-kategoriaan sisältyvät muut oppilaiden äidinkielet samoin kuin kielet, jotka eivät sisälly Tilastokeskuksen rekisteröimiin kieliin (esim. Lomaa 2012). Tuntematon-kategoriaan on kerätty oppilaat, joiden äidinkieltä ei ole saatu selville Koski-tietovarannosta.

⁷⁸ Sukupuolijaottelu perustuu Koski-tietokannasta saatuun tietoon.

TAULUKKO 8. Arviointiin osallistuneiden oppilaiden äidinkielet

äidinkieli	määrä	%
arabia	272	12,3
venäjä	227	10,3
somali	137	6,2
englanti	78	3,5
albania	71	3,2
suomi	67	3
turkki	64	2,9
thai	56	2,5
ukraina	52	2,4
kiina	50	2,3
romania	48	2,2
swahili	47	2,1
viro	47	2,1
kurdi	44	2
tigrinja	38	1,7
farsi, persia	35	1,6
espanja	25	1,1
tagalog	25	1,1
urdu	25	1,1
muut	390	17,6
tuntematon	413	18,7
Yhteensä	2211	100

Arviointiin osallistuneiden oppilaiden yleisimmät kansalaisuudet ovat kaksoiskansalaisuus (Suomi ja jokin muu 7 %), Venäjä (6 %) ja Suomi (6 %) (Taulukko 9).

TAULUKKO 9. Arviointiin osallistuneiden oppilaiden kansalaisuudet

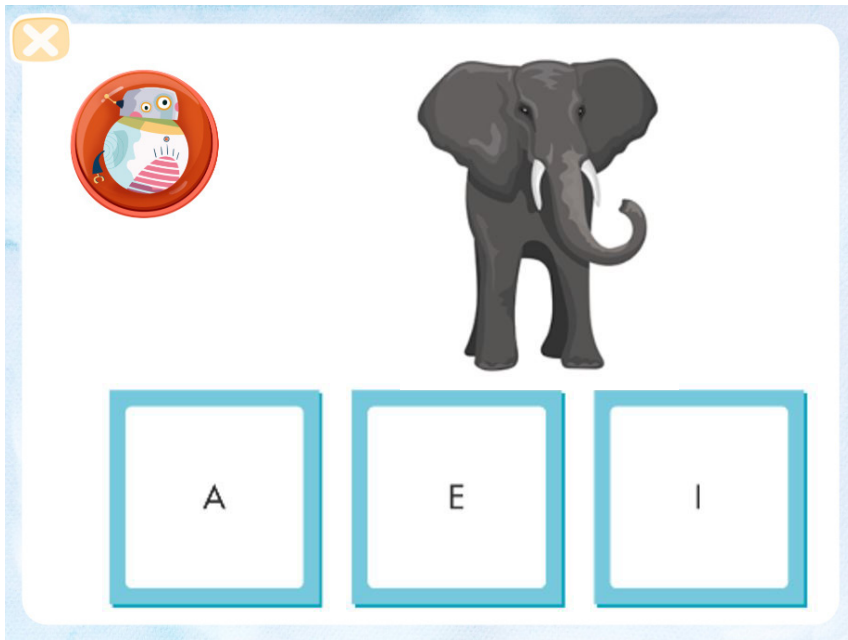
kansalaisuus	määrä	%
kaksoiskansalaisuus (Suomi ja jokin muu)	147	6,6
Venäjä	138	6,2
Suomi	130	5,9
Irak	121	5,5
Syyria	121	5,5
Somalia	94	4,3
Afganistan	82	3,7
Viro	77	3,5
Thaimaa	60	2,7
Turkki	60	2,7
Ukraina	59	2,7
Kongo (Kongo-Kinshasa)	50	2,3
Kiina	47	2,1
Filippiinit	43	1,9
Intia	43	1,9
Romania	40	1,8
Eritrea	39	1,8
Latvia	25	1,1
Pakistan	17	0,8
Vietnam	17	0,8
muut	369	16,7
tuntematon tai ei kansalaisuutta	81	3,2
Yhteensä	2211	100

Testin ääniohjeistus oli kaikille testiin osallistuneille oppilaille samanlainen, mikä mahdollisti ohjeistuksen yhdenmukaisuuden. Oppilaat pystyivät etenemään testissä omassa tahdissaan. Testin suorittamisessa oli keskeistä ymmärtää sanat ”paina” ja ”siirrä”, joita sai harjoitella opettajan avustuksella ennen testiä. Kuvissa 1 ja 2 on esimerkkejä tehtävistä. Paina-tehtävissä oppilasta pyydettiin⁷⁹ painamaan jotain kuviota, kirjainta, lukua tai esinettä. Siirrä-tehtävissä⁸⁰ oli esimerkiksi sanoja, joiden kirjaimet tai tavut piti siirtää oikeille paikoilleen, jotta niistä muodostui oikea sana. Lisäksi oli muutamia tehtäviä, joissa oli useamman virkkeen teksti, joka piti lukea ja jonka mukaan piti vastata kysymykseen valitsemalla oikea vastaus kuvakkeista⁸¹.

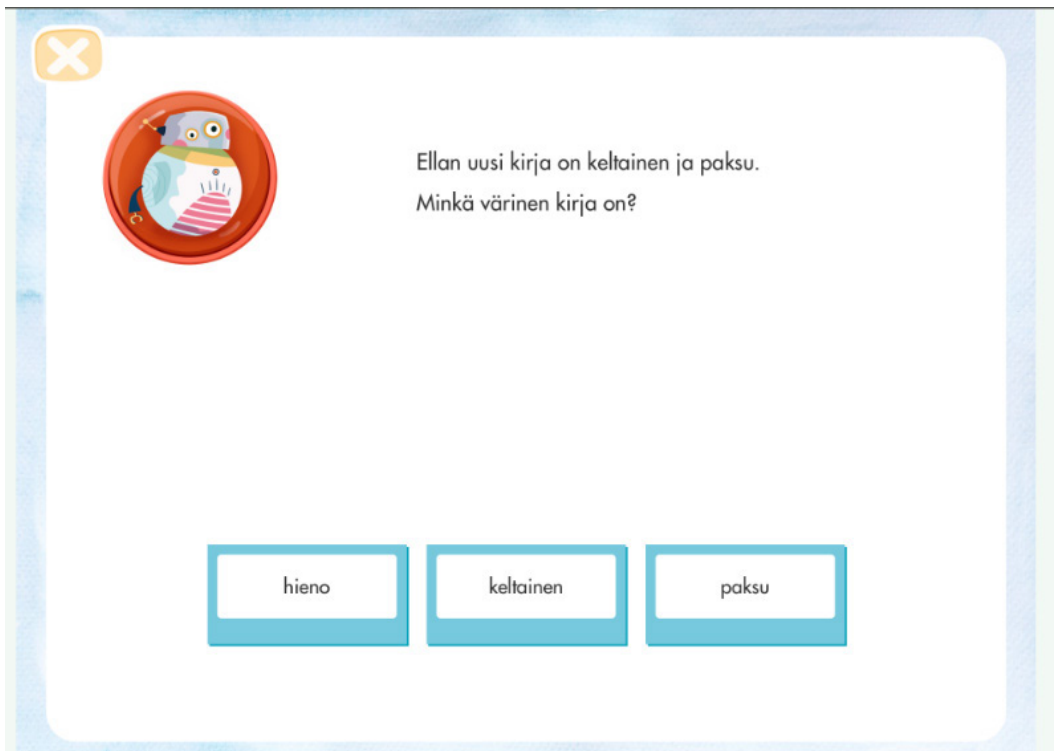
79 ”Paina sanan ensimmäistä kirjainta. Elefanti.”

80 ”Siirrä paloja, jotta saat kuvassa olevan sanan.”

81 ”Lue teksti ja sen jälkeen kysymys alhaalta, paina oikeaa vastausta.”



KUVA 1. Esimerkki Paina-tehtävästä



KUVA 2. Esimerkki Paina-tehtävästä

Ensimmäisen luokan kansallisen aineiston ja VALO-aineiston pistemäärien saattamisessa vertailukelpoisiksi eli vertaistamisessa käytettiin item response theory (IRT) -mallitusta, jossa testaukseen valitut tehtävät eli osiot ja niistä muodostettu summapistemäärä analysoitiin ensin ensimmäisen luokan otosaineistossa. Tällöin pistemäärän 500⁸² saanut oppilas edusti koesuoritukseltaan ensimmäisen luokan keskiosaa. IRT-mallituksella saatiin aikaan se, että myös VALO-aineistossa pistemäärän 500 saanut oppilas edusti koesuoritukseltaan ensimmäisen luokan keskiosaa.

Tulososassa ryhmien välisiä eroja kuvataan yksinkertaisilla tilastollisilla tunnusluvuilla, kuten keskiarvoilla, keskihajonnoilla ja prosentteilla. Aineiston analysoinnissa käytetään kolmea perusmenetelmäperhettä: varianssianalyysin (GLM), regressioanalyysin ja luokitteluanalyysien eri muotoja. GLM on käytössä, kun tarkastellaan keskiarvojen eroja. Regressioanalyysiä käytetään, kun osaamista selitetään monilla taustamuuttujilla yhtä aikaa ja kun lasketaan ennustearvoja, esimerkiksi lähtötasoa määriteltäessä. Luokitteluanalyyseista keskeisin on puuanalyysi (Decision Tree Analysis, DTA). DTA tekee mekaanisesti kaikki mahdolliset muuttujien väliset ryhmittelyt ja valitsee niistä tilastollisin perustein parhaan mahdollisen. Tarkemmin menetelmiä kuvaavat esimerkiksi Metsämuuronen ja Ukkola (2019) tai Metsämuuronen (2017).

6.3 Vaikuttavuuden arviointia suomen kielen taidon kehittymisen näkökulmasta

Yksi VOMA-arvioinnin keskeisistä tavoitteista oli arvioida perusopetukseen valmistavan opetuksen vaikuttavuutta. Valmistavan opetuksen tavoitteena on tukea maahanmuuttotasaisten lasten ja nuorten suomen tai ruotsin kielen taidon kehittymistä ja antaa valmiuksia esi- ja perusopetusta varten. Opetuksen tavoitteena on kehittyvä alkeiskielitaito. Valmistavan opetuksen vaikuttavuudesta kielen osaamisen alueella kertoo karkeasti se, kuinka paljon osaaminen muuttuu lähtötalanteen ja testauksen välillä. On huomionarvoista, että oppilaat voivat aloittaa valmistavan opetuksen eri aikoina pitkin lukuvuotta. Näin ollen testaukseen osallistuneet oppilaat eivät välttämättä olleet valmistavan opetuksen loppuvaiheessa testauksen aikana. Aineistossa lähtötaso on mallinnettu, ja testissä menestyminen tiedetään. Näiden tietojen avulla tutkitaan mallinnukseen perustuvaa osaamisen muutosta, jotta voitaisiin päätellä, mille oppilasryhmille valmistava opetus on ollut erityisen hyödyllistä.

Testauksen toteutukseen liittyy tiettyjä rajoitteita. Valmistavan opetuksen kokonaisvaltaista vaikuttavuutta ei voida arvioida pelkästään tällä testillä, koska opiskelukielen oppiminen on vain yksi opetukselle asetetuista tavoitteista. Kielitaito kehittyy myös muualla kuin valmistavan opetuksen piirissä. Lisäksi tämän hankkeen aikataulun takia ei ollut mahdollista toteuttaa ennenjälkeen-tyyppistä kokeellista tutkimusta, jossa valmistavan opetuksen vaikutuksista olisi saanut kattavampaa tietoa, vaan käytettävissä oli tietoa vain oppilaiden tasosta tiettyä ajanhetkenä. Tähän ongelmaan löydettiin kuitenkin osaratkaisu siten, että aineiston perusteella rakennettiin ns. proxy-pretest-tyyppinen asetelma, jossa lähtötaso mallinnettiin hyödyntäen aineistossa olevia tietoja. Lähtötason määrittymistä ja siihen liittyviä haasteita kuvataan liitteessä 1.

82 Kutakin summapistemäärää vastaava osaamisen tasoa kuvaava standardoitu normipiste (vaihtelu noin -4 – +4) muunnettiin T10-muunnoksella niin, että keskiarvoksi tuli 500 ja keskihajonnaksi 100 ja siirrettiin toisessa vaiheessa VALO-aineistoon. Näin siis keskiosaaminen ensimmäisen luokan aineiston kaikissa summamuuttujissa oli 500.

Vaikka käytetty asetelma ei olekaan yhtä vakuuttava kuin perinteinen ennen–jälkeen-asetelma, sen tuoma arvio voi silti olla parempi kuin jos lähtötaso ei huomioitaisi lainkaan. Testauksessa menestymistä ja erityisesti osaamisen muutosta lähtötilanteen ja testin välillä voidaan kuitenkin käyttää vain hyvin karkeana osoituksena valmistavan opetuksen vaikuttavuudesta.

Vaikuttavuuden arvioinnin kannalta lähtötason määrittämistä haasteellisempää on se, että aineistosta puuttuu aito vertailuryhmä. Vertailuryhmänä olisivat voineet toimia sellaiset maahanmuuttotaustaiset oppilaat, jotka eivät osallistu valmistavaan opetukseen. Tämän kaltaista kokonaista vertailuryhmää ei kuitenkaan ollut saatavilla. Vertailuryhmän avulla olisi ollut mahdollista saada selville, minkä verran maahanmuuttotaustaisten oppilaiden suomen kieli kehittyy samassa ajassa ilman valmistavaa opetusta.

Tässä aineistossa havaittuun osaamiseen voivat vaikuttaa monet seikat, jotka eivät johdu valmistavasta opetuksesta. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi maassaoloaika, kielitausta ja ikä. Mikäli oppilaalla on jokin aiempi yhteys suomen kieleen esimerkiksi äidinkielen tai kielisukulaisuuden kautta, hänen osaamisensa on sekä valmistavan opetuksen alussa että lopussa oletettavasti korkeampi kuin ilman kieliyhteyttä. Lähtötaso arvioitaessa kielietu on otettu huomioon: suomen- ja vironkielisten oppilaiden lähtötason oletetaan olevan muita korkeampi⁸³. Kieliedun suuruuden määrittelyä kuvataan liitteessä 1.

Vanhemmilla oppilailla on käytössään oman kielensä hallinnan kautta nuorempia oppilaita enemmän käsitteitä, joihin suomen kielen opetus, käsitteet ja sanasto voivat kiinnittyä. Vanhemmat oppilaat ovat myös useammin lukutaitoisia. Testiosaaminen kasvaa iän myötä, ja näin myös oppilaista tulee enemmän testitietoisia. Ilman hyvää kieliosaamistaikin vanhemmat oppilaat ymmärtävät ja päättelivät nuorempia oppilaita helpommin, miten tehtävässä pitää vastata.

Osaa taustatekijöistä, kuten valmistavan opetuksen piirissä olemista, oppilaan ikää ja kielietua, kontrolloitiin lähtötason määrittelyvaiheessa ja aineiston analyysivaiheessa. Oppilaan lähtötason määrittelyyn liittyy kuitenkin monia oletuksia, joista alun perinkin tiedetään, että oletus ei pidä tarkalleen paikkaansa (liite 1). Lähtökohtaisesti suurin osa testaukseen osallistuneista oppilaista ei esimerkiksi osannut suomea valmistavan opetuksen alussa. Myös testauksessa käytettävä digitaalinen alusta vaikutti tuloksiin, koska jokaiseen 64 monivalintatehtävään piti vastata jotain ja arvaamalla sai keskimäärin 16 tehtävää oikein eli yhteensä 211 pistettä. Tästä keskimääräisestä satunnaisten oikeiden vastausten määrästä käytetään jatkossa termiä arvauskynnys.

Kokemukset koekäyttäytymisestä osoittavat, että oppilaat eivät arvaile vastauksia satunnaisesti vaan pyrkivät järjelemään niitä (ks. Metsämuuronen & Nousiainen 2021). Viisaasti laaditussa testissä väärät vaihtoehdot eli harhauttajat houkuttavat asiasta tietämätöntä, ja näin arvauskynnys jää yleensä matalammaksi kuin teknisesti oletetaan (ks. Metsämuuronen 2017). Lähtötasoksi määritelty 211 pistettä voi siis olla perusteltu niille oppilaille, jotka eivät olisi osanneet suomea lainkaan tullessaan valmistavan opetuksen piiriin, mutta arvo ei ole täysin tarkka. Oleellista on kuitenkin huomata, että absoluuttinen osaamisen kasvu ei ole tärkeää johtopäätösten kannalta,

⁸³ Analyysivaiheessa huomattiin, että turkinkielisillä oppilailla osaaminen oli lisääntynyt huomattavasti enemmän kuin muilla oppilasryhmillä. Osa tästä voi selittyä sillä, että turkin ja suomen kielessä on samankaltainen typologia.

vaan tärkeämpää on suhteellinen kasvu lähtötasoon nähden. Näin ollen lähtötason määrittäminen hieman todellista osaamista ylemmälle tai alemmalle tasolle ei muuta osaamisen muutokseen liittyviä tuloksia oleellisesti.

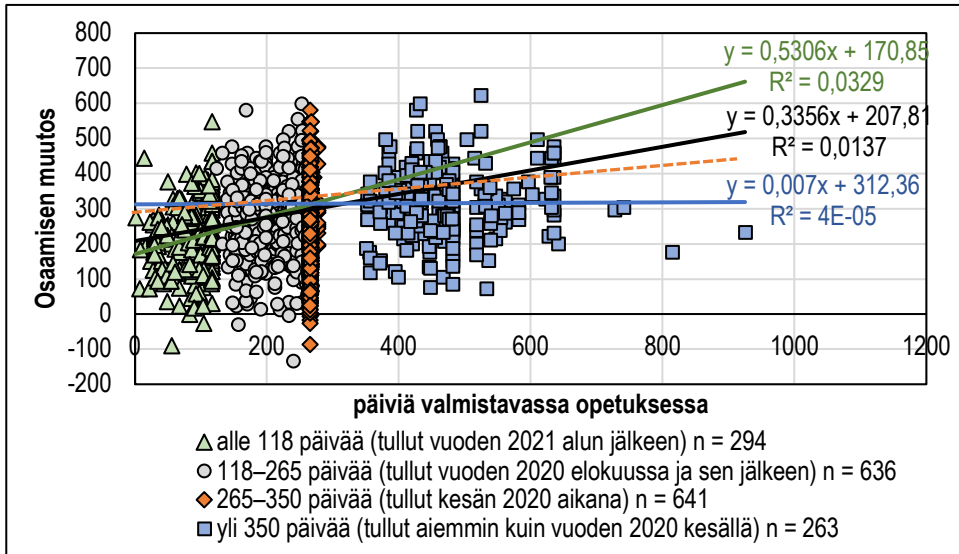
Karvin arvionneissa mitataan samaa asiaa monella eri tehtävällä. Kukin tehtävä on osa tehtäväsarjaa, eikä tehtävien tuloksia raportoida yksittäin. Tässä arvioinnissa käytetty testi mittaa parhaiten kielen ilmausten tunnistamista eli sanojen ja fraasien ymmärtämistä. Se ei mittaa kieliopillisten rakenteiden oppimista ja ymmärrettävien rakenteiden tuottamista. Nyt tehdyn testin tulokset on suhteutettava tähän tosiasiaan. Koska tuottamista ei mitata, testistä voi saada samat pisteet niin oppilas, joka kysyttäessä tuottaisi suomen kielen omistusrakenteen muodossa ”minu ja sisko on yskä” kuin oppilas, joka tuottaisi muodon ”minulla ja siskolla on yskä”, tai oppilas, joka tuottaisi suomen kieltorakenteen muodossa ”maito on en hyvä” sekä sellainen, joka osaisi tuottaa sen muodossa ”maito ei ole hyvää” (esimerkeistä ks. Yli-Piipari 2021). Valmistavan vuoden viimeiset kuukaudet ovat aktiivista kielen perusrakenteiden vakiintumisen aikaa. Testi ei juurikaan kerro kielen rakenteiden oppimisesta vaan ainoastaan uusien ilmausten karttumisesta ja ymmärtämisestä.

6.4 Valmistavan opetuksen aloitusajankohta ja oppilaan ikä perusselittäjinä

Vaikuttavuuden arvioinnissa keskeinen kysymys on, mitkä seikat selittävät sitä, kuinka paljon osaaminen on muuttunut. Olennaista on se, kuinka kauan oppilas on ollut valmistavan opetuksen piirissä. Osaamisen muutokseen vaikuttaa luonnollisesti myös aika, jona oppilas on ollut suomen kielen vaikutuksen alaisena. Tästä ei ollut tietoa, sillä testaukseen osallistuneiden oppilaiden täsmällistä maahantuloaikaa tai ylipäätään historiaa ei ollut saatavissa. On myös mahdollista, että oppilas on syntynyt Suomessa, mutta hänellä ei silti ole tarvittavia kielellisiä valmiuksia esi- tai perusopetuksessa opiskeluun. On perusteltua ajatella, että mitä pidempään oppilas on ollut valmistavan opetuksen piirissä, sitä enemmän suomen kielen taitokin kehittyä, vaikka kaikki tämä osaamisen lisääntyminen ei olisikaan valmistavan opetuksen aikaansaamaa. Lisäksi valmistavan opetuksen laatu ja opetusjärjestelyt (esimerkiksi pedagogiikka, ryhmän koko, moninaisuus ja oppilaiden vaihtuvuus) selittävät osaamisen muutosta, mutta niitä ei tarkastella tässä arvioinnissa suhteessa suomen kielen osaamiseen. Edellä mainittuja tekijöitä on vaikea erottaa toisistaan.

Lähtötason ja testissä saadun pistemäärän poikkeama kertoo osaamisen muutoksesta. Keskimääräinen osaamisen lisääntyminen on aineistossa 266 pistettä vaihteluvälin ollessa -133–+637. Joillain oppilailla muutos on siis ollut negatiivista (ks. kuvio 29) eli oppilaan saama pistemäärä oli matalampi kuin mekaaninen arvauskynnys (211 pistettä). Teknisenä syynä osaamisen näennäiseen heikkenemiseen voi olla se, että lähtötason alin taso oli asetettu liian korkealle tai se, että koetta ei tehty tosissaan.

Aineistossa oppilaiden osaamisen muutosta tarkasteltiin valmistavassa opetuksessa oloajan mukaan: alle 118 päivää, 118–265 päivää, 265–350 päivää ja yli 350 päivää valmistavassa opetuksessa olleet⁸⁴. Muutostendenssi oli voimakkainta ensimmäisten kuukausien aikana. Tämä näkyy kuviossa 29 regressiomallin avulla tuotetun, odotettua osaamista kuvaavan regressiosuoran jyrkkyytenä.



KUVIO 29. Osaamisen muutos sen mukaan eroteltuna kuinka monta päivää on ollut valmistavan opetuksen piirissä

Mallien selitysasteet ovat pieniä, ja ajan tuoma vaikutus näyttää tasaantuvan niin, että osaamisen muutosnopeus vähenee sen mukaan, mitä pidempään oppilas on valmistavan opetuksen piirissä. Tämä näkyy kuviossa suorien kulmakerrointen lähestymisenä kohti nollaa. Kielenoppimisessa on yleisestikin tavallista, että arkisanastoa opitaan nopeasti, mutta käsitteiden (esim. tiedon- alakohtainen sanasto koulussa) vaikeutuessa oppiminen hidastuu. Jos oppilas oli ollut ennen testausajankohtaa valmistavassa opetuksessa 265–350 päivää eli 9–11 kuukautta⁸⁵, valmistavan opetuksen vaikutusta oli vaikea arvioida, koska valmistavaa opetusta ei järjestetty kesäkuukausien aikana. Kuviossa 29 tätä muutosta kuvataan katkoviivalla. Valmistavassa opetuksessa 265–350 päivää olleiden oppilaiden osaaminen vaihteli paljon. Jos oppilas on ollut valmistavan opetuksen piirissä 350 päivää eli noin vuoden tai tätä enemmän, päivien lukumäärällä ei näytä enää olevan merkitystä. Näin ollen valmistavalla opetuksella ei ole enää kielen osaamisen lisääntymiseen liittyvää vaikutusta tässä arvioinnissa käytetyn testin perusteella. Tähän voi vaikuttaa se, että valmistavaan opetukseen tulee usein kesken vuoden jatkuvasti lisää oppilaita. Voi olla, että pisimpään opetuksessa olleet oppilaat eivät välttämättä saa tasolleen sopivaa opetusta, sillä ryhmään tulevat uudet oppilaat vaativat enemmän opettajan aikaa.

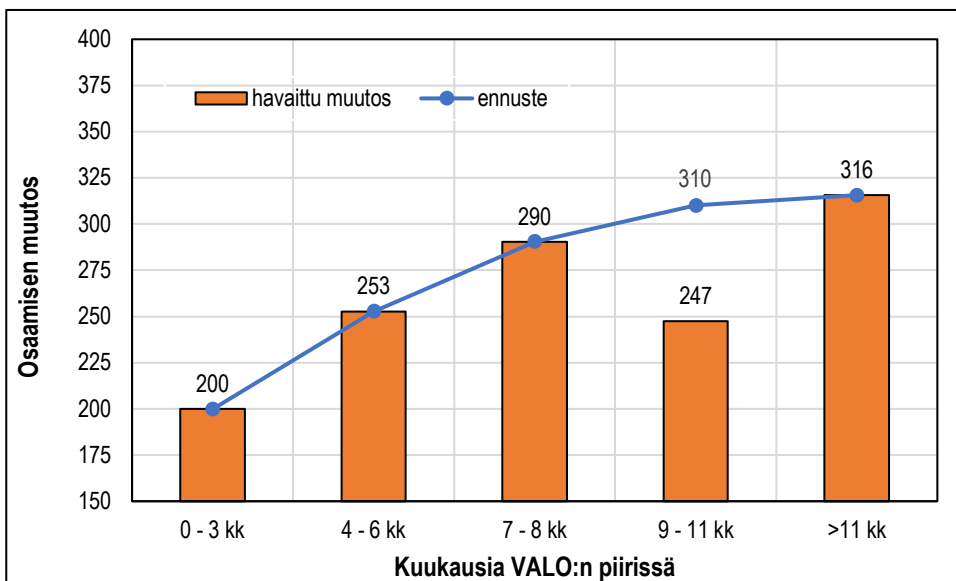
84 118 päivää = n. 4 kk; 118–265 päivää = n. 4–8 kk; 265–350 päivää = n. 8–11 kk

85 Oppilaat ovat saattaneet tulla maahan kesäkuukausien aikana. 9–11 kk valmistavan opetuksen piirissä olleet oppilaat on kirjattu opetuksen piiriin kesä–elokuussa 2020.

Osaamisen muutos suhteessa ennusteeseen

Osaamisen muutosta voidaan ennustaa esimerkiksi regressioanalyysillä. Analyysi tuottaa selittymättä jäänyttä vaihtelua, jota selitetään muilla muuttujilla, kuten oppilaan iällä. Näin siis oppilas, joka sai testistä täsmälleen oman ennusteensa mukaisen testituloksen, saa osaamisen muutoksen arvokseen 0. Vastaavasti, jos osaaminen on ennustetta parempaa, osaamisen muutos on positiivista (> 0). Joidenkin oppilaiden osaaminen muuttui enemmän kuin ennuste edellytti, toisilla se ei kasvanut ennustetta vastaavaksi.

Kuviossa 29 kuvataan oppilaiden havaittua osaamisen muutosta suhteessa valmistavan opetuksen keston. Muutosta havainnollistetaan eri kuukausina⁸⁶ aloittaneiden oppilaiden keskiosaamisen avulla. Lisäksi kuviossa näkyy laskennallinen ennuste osaamisen muutokselle. Havaitun muutoksen ja ennusteen mukaan voidaan karkeasti päätellä, kuinka paljon muutoksesta voisi keskimäärin olla valmistavan opetuksen tuottamaa. Valmistavassa opetuksessa 9–11 kuukautta olleet oppilaat osoittautuivat kiinnostavaksi erityisryhmäksi, sillä heidän osaamisensa poikkeaa ennusteesta. Poikkeama selittyy pitkälti sillä, että testausajankohtana 6–8-vuotiailla on yliedustus juuri tässä ryhmässä⁸⁷ ja heillä osaaminen kokonaisuutena oli matalampaa kuin muilla ryhmillä. Koko aineistossa ryhmän osaamisvaje on noin 64 pistettä, mikä on merkittävä poikkeama ($f \approx 0,28-0,30$).

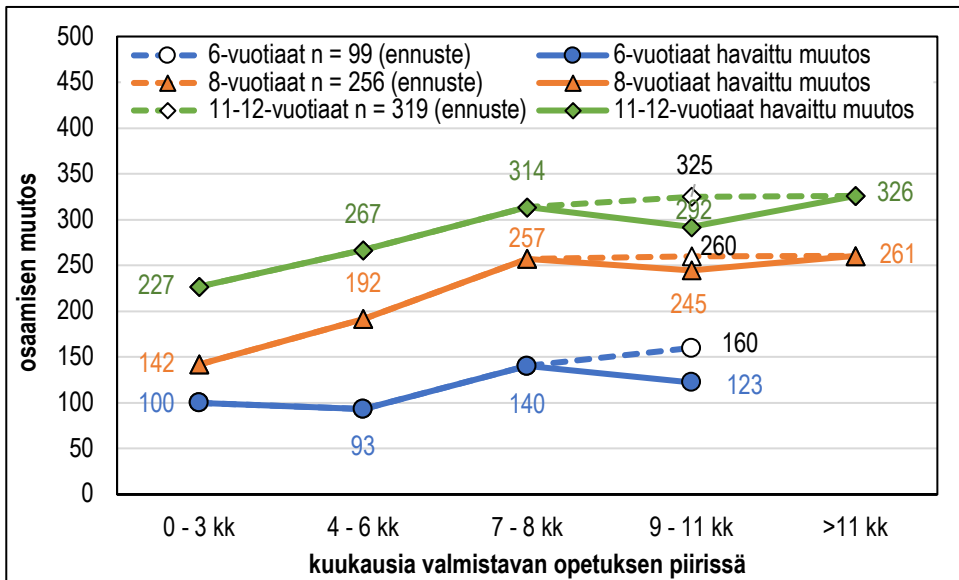


KUVIO 30. Osaamisen keskimuutos sen mukaan eroteltuna kuinka monta kuukautta on ollut valmistavassa opetuksessa

⁸⁶ Kuukausijaottelu perustuu DTA:n mallinnukseen.

⁸⁷ 84 % 6-vuotiaista, 72 % 7-vuotiaista ja 47 % 8-vuotiaista.

Osaamisen muutoksessa näkyy ikäryhmien välisiä eroja. Näyttää siltä, että valmistavaan opetukseen osallistuminen olisi erityisen tärkeää alle 7-vuotiaalle oppilaille. Valmistavan opetuksen piirissä 9–11 kuukautta olleet 6-vuotiaat oppilaat, jotka eivät saaneet kahteen tai kolmeen ensimmäiseen kesäkuukauteen valmistavaa opetusta, jäivät noin 37 pistettä alemmalle tasolle kuin heidän ennusteensa voisi olla (kuvio 30). Tämän suuruinen ero on tilastollisessa mielessä merkittävä poikkeama ($f \approx 0,20$). Osaltaan tämä voi selittyä sillä, että nuorimpien ikäryhmässä lähes yhden vuoden ikäero on suhteellisesti huomattavan paljon suurempi kuin vanhemmissa ikäryhmissä. Valmistavan opetuksen piirissä 9–11 kuukautta olleilla 8-vuotiailla poikkeama on noin 15 pisteen luokkaa ja 11-12-vuotiaiden ryhmässä ero on noin 33 pisteen luokkaa. Jälkimmäisten ryhmien osalta ilmiö on systemaattinen, vaikka ero ei ole merkittävä ($f \approx 0,10-0,14$). Näyttää siis siltä, että valmistavan opetuksen kaltaista opetusta voisi olla vaikuttavaa järjestää jo ennen lukuvuoden alkamista niille oppilaille, jotka joko muuttavat Suomeen kesän aikana ennen koulujen aloitusta tai ovat aloittaneet valmistavan opetuksen ihan edellisen lukuvuoden lopussa⁸⁸. Erityisesti hyöty voidaan aineiston perusteella saada kesän jälkeen koulun aloittaville 5–7-vuotiaalle valmistavan opetuksen oppilaille.

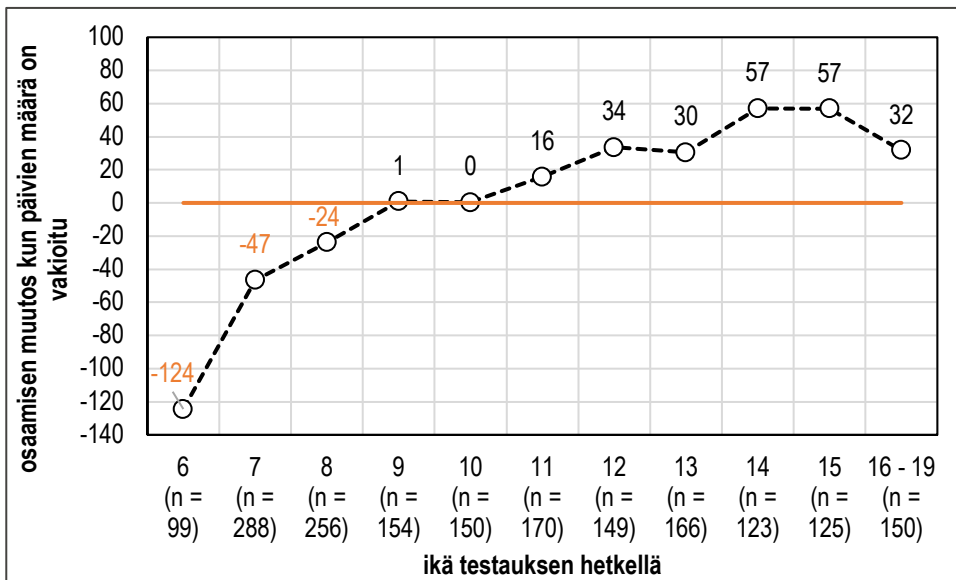


KUVIO 31. Ennustettu osaamisvaje eri-ikäisillä oppilailla

Oppilaan ikä vaikuttaa suoraan testissä menestymiseen. Kun ensimmäisessä vaiheessa osaamisen muutosta selitettiin valmistavan opetuksen piirissä olemisen ajalla, toisessa vaiheessa selittymättä jäänyttä vaihtelua selitetään oppilaan iällä.

⁸⁸ Tätä on jo Opetushallituksesta suositeltu: <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/ukrainalaisten-lasten-ja-nuorten-oppimista-ja-hyvinvointia-tarkea-edistaa-myos-kesalla?fbclid=IwAR1tzt-t2O-Hk8sdKdCQJ3CTLOzuuz6Z7316I209A1FcQRqmJ-IMnjaNFurl&fs=e&s=c1>

Kun osaamisen muutos on vakioitu valmistavan opetuksen keston suhteen, ja selittymätöntä vaihtelua selitetään oppilaan ikäryhmällä, ikäkin tulee vakioitua. Näin siis oppilas saa osaamisen tasokseen 0, jos hän on menestynyt opetuksen keston ja iän tuoman ennusteen mukaisesti. Kun oppilaan osaamisen muutos vakioinnesta huolimatta on suurempi kuin 0, hänen osaamisensa on kasvanut enemmän kuin valmistavan opetuksen kesto ja ikä ennustaisivat (kuvio 32). Vastaavasti, jos oppilaan osaamisen muutos on nolaa pienempi, hänen osaamisensa on kasvanut vähemmän kuin valmistavan opetuksen keston ja oppilaan iän perusteella olisi ollut odotettavaa. Selittymättä jääneen osaamisen muutoksen keskiarvo on koko aineistossa 0, keskihajonta 92 pistettä ja vaihteluväli -452–359 pistettä.



KUVIO 32. Osaamisen muutos eri ikäryhmissä, kun valmistavassa opetuksessa olemisen määrä vakioitu

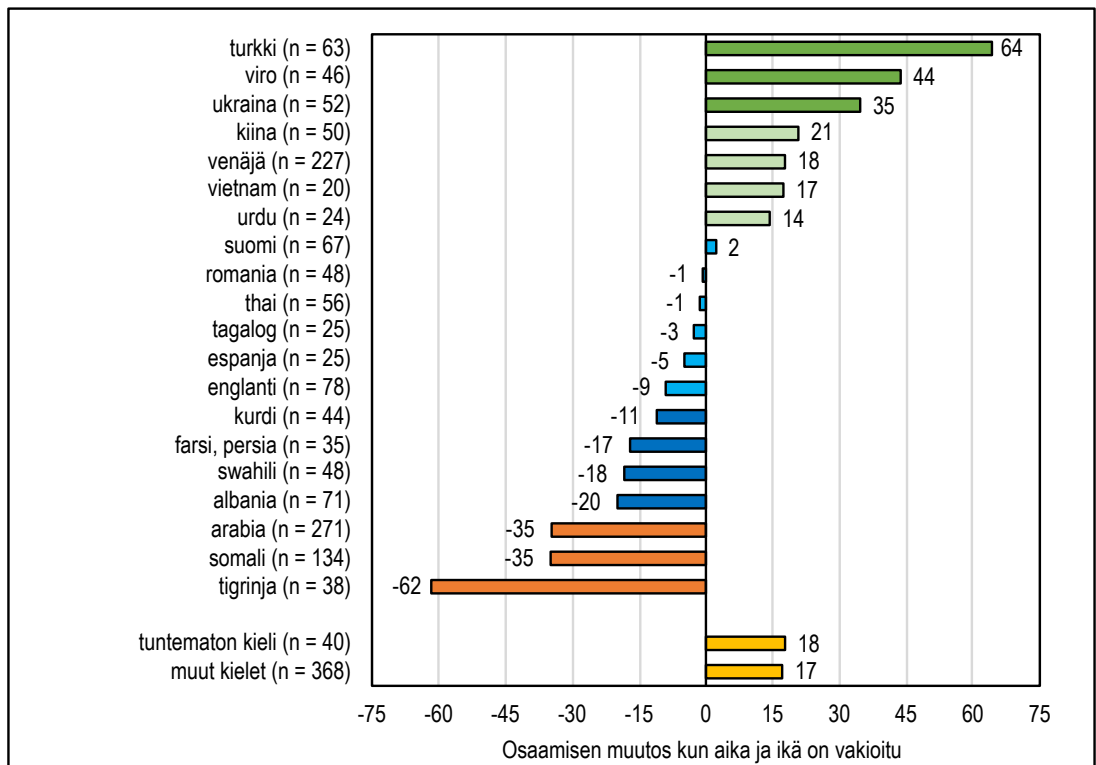
Kun oppilaan valmistavan opetuksessa olleiden päivien määrä on vakioitu, osaamisen muutos kasvaa iän myötä melko systemaattisesti lukuun ottamatta niitä oppilaita, jotka olivat testin aikana 6-vuotiaita ja 16–19-vuotiaita. Toisin sanoen osaamisen muutoksella on taipumusta kasvaa aina 14–15 ikävuoteen asti, minkä jälkeen se tasaantuu tai jopa vähenee. 16–19-vuotiaiden osaaminen on samalla tasolla kuin 12–13-vuotiailla.

6.5 Osaamisen muutosta selittävät muut tekijät

Seuraava analyysi perustuu edellä lasketun selittymättä jääneen osaamisen muutoksen selittämiseen, kun valmistavan opetuksen piirissä olemisen aika ja ikä on vakioitu: millaisilla oppilailla suomen kielen osaaminen kehittyi ennusteen mukaisesti tai jopa paremmin ja missä ryhmissä osaaminen jäi ennustetta pienemmäksi. Tarkastelu on rajattu vain kokonaisuosaamiseen.

Osaamisen muutos ei riipu koulun sijainnista. Aineistossa ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eikä merkittäviä eroja AVI-alueiden, tilastollisten kuntaryhmien (maaseutu, taajama tai kaupunki) tai metropolialueen ja muun Suomen väliltä. Myöskään sukupuolten välillä ei ole merkitsevää eroa.

Oppilaan taustasta löytyy muutamia tekijöitä, jotka selittävät muutosta. Eräs näistä on oppilaan äidinkieli (kuvio 33). Kaksikymmentä yleisimmin aineistossa esiintynyttä kieliryhmää jakautuu viiteen ryhmään. Keskimääräistä muutosta edustavat suomen (+2 pistettä), romanian (-1), thain (-1) ja Filippiineillä puhutun tagalogin kieltä (-3) puhuvat oppilaat. Selvästi tätä enemmän muutosta oli tapahtunut turkin (+64 pistettä), viron (+44) ja ukrainan kieltä (+35) puhuvien oppilaiden ryhmissä. Odotusta vähemmän muutosta ilmeni Etiopiassa ja Eritreassa puhutun tigrinjan (-62), somalin (-35) ja arabian (-35) kieltä puhuvien oppilaiden ryhmissä. Ero ääripäiden välillä on merkittävä ($f = 0,33$). Äidinkielenään arabiaa puhuvat oppilaat ($n = 271$) ovat heterogeeninen ryhmä, josta 76 % oppilaista on kansalaisuudeltaan syyrialaisia (-40) ja irakilaisia (-37). Huomionarvoista on, että osa kielikohtaisista oppilasryhmistä on erittäin pieniä, jolloin yksittäisen oppilaan menestymisellä on paljon vaikutusta tulokseen.



KUVIO 33. Osaamisen muutos 20 yleisimmän kieliryhmän mukaan eroteltuna

Oppilaalta kysyttiin muutamia asioita liittyen itse testiin sekä suomen kieleen ja sen käyttöön arkielämässä. Näissä kysymyksissä opettaja sai auttaa vastaamisessa, mikäli oppilaan kielitaito oli vähäinen:

AS1 Tehtävät olivat (*hymiö: hymy/vakava/itkevä*)

AS2 Haluan oppia suomen kieltä (*kyllä/en*)

AS3 Puhun kavereiden kanssa koulussa (*vain suomea/suomea ja muuta kieltä/eri kieltä kuin suomea*)

AS4 Puhun kavereiden kanssa vapaa-ajalla (*vain suomea/suomea ja muuta kieltä/eri kieltä kuin suomea*)

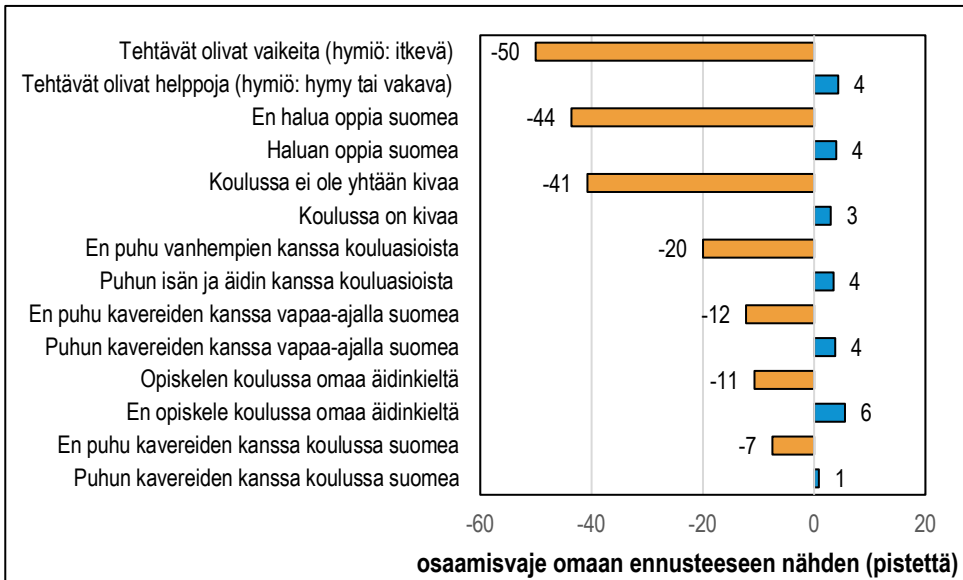
Samoin kysyttiin muutamia lyhyitä kysymyksiä koulunkäynnistä yleisesti:

AS5 Koulussa on (*ei yhtään kivaa/kivaa/tosi kivaa*)

AS6 Opiskelen koulussa omaa äidinkieltä (*kyllä/en*)

AS7 Puhun isän ja äidin kanssa kouluasioista (*en koskaan/joskus/usein*)

Muuttujien arvot muutettiin kahdeksi arvoksi niin, että useamman vaihtoehdon kysymyksessä matalimman ennustearvon saanut vaihtoehto erotettiin omaksi luokaksi ja muut yhdistettiin toisiinsa. Esimerkiksi muuttujassa AS5 *Koulussa on...* vaihtoehto *ei yhtään kivaa* (osaaminen -41) oli oma luokkansa ja vaihtoehdot *kivaa* ja *tosin kivaa* yhdistyivät toiseksi luokaksi (osaamisen muutos keskimäärin +4). Kuviossa 34 on koottuna näin luokitellut muuttujat ja luokkien keskimääräiset ennustetusta osaamisesta poikkeamat. Huomataan, että positiivisimmin luokituneissa ryhmissä ennusteet ovat lähellä omaa ennustettaan tai oppilaat ovat menestyneet hieman ennustettaan paremmin (+1 – +6).



KUVIO 34. Osaamisen muutos asennemuuttujien suhteen

Ne oppilaat, joille tehtävät olivat vaikeita ja joiden suomen kielen taito oli odotettua heikompi (-50), valitsivat useimmin kolmesta hymiö-vaihtoehdosta negatiivisimman (itkevä hymiö). Huomionarvoista ja ymmärrettävää on, että edistyminen suomen kielessä ennustetta selvästi heikommin oli voimakkaimmin yhteydessä siihen, että *oppilas ei halunnut oppia suomea* (-44) ja *oppilas ei viihtynyt koulussa* (-41). Oppilaan taustaan liittyvät tekijät eivät selittäneet sitä, että oppilas ei syystä tai toisesta halunnut oppia suomea, vaan nämä oppilaat ovat jakautuneet tasaisesti eri ikä-, kieli-, kansalaisuus- ja sukupuoliryhmiin.

YHTEENVETO

- Oppilaiden kielitestissä osaamiseen vaikuttavat monet seikat, jotka eivät ole riippuvaisia valmistavasta opetuksesta. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi kielietu äidinkielen tai kieli-sukulaisuuden kautta, lukutaito jollakin kielellä ja testiosaamisen kasvaminen iän myötä.
- Testauksessa käytettävä digitaalinen alusta vaikutti tuloksiin, koska jokaiseen 64 moni-valintatehtävään piti vastata jotain. Arvaamalla sai keskimäärin 16 tehtävää oikein eli yhteensä 211 pistettä.
- Testi oli samansisältöinen kaikenikäisille valmistavan opetuksen oppilaille esiopetusikäisistä myöhään maahan tulleisiin. Nuorimmat (6–7-vuotiaat) menestyivät testissä heikoiten.
- Keskimääräinen osaamisen lisääntyminen valmistavan opetuksen aikana oli aineistossa 266 pistettä ja vaihteluväli oli -133 – +637. Joillain oppilailla muutos oli negatiivista eli oppilaan saama pistemäärä oli matalampi kuin mekaaninen arvauskynnys.
- Osaamisen negatiivinen muutos oli voimakkaimmin yhteydessä siihen, että oppilas ei viihtynyt koulussa ja siihen, että oppilas ei halunnut oppia suomea.
- Osaamisen muutos on voimakkainta valmistavan opetuksen ensimmäisten kuukausien aikana.
- Valmistavassa opetuksessa 9–11 kk olleet eli edellisen kesän aikana kirjatut oppilaat jäivät noin 30–35 pistettä alemmalle tasolle kuin heidän ennusteensa oli.
- Osaamisen muutoksella on taipumusta kasvaa aina 14–15 ikävuoteen asti.
- Osaamisen muutos ei riipu koulun sijainnista tai oppilaan sukupuolesta.
- Oppilaan äidinkieli on eräs osaamisen muutosta selittävä tekijä.

Johtopäätökset



Tässä luvussa tarkastellaan valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen arvioinnin keskeisiä tuloksia ja esitellään arvioinnin johtopäätökset.

Arviointitulosten mukaan valmistava opetus ja oman äidinkielen opetus edistävät oppilaiden kielellisten taitojen kehittymistä, kouluvalmiuksia ja suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumista. Kuntien ja koulujen kielitietoisissa ja monikielisissä toimintatavoissa on kuitenkin vielä paljon kehitettävää. Valmistavassa ja oman äidinkielen opetuksessa oppilaiden ikä- ja taitotaso vaihtelevat hyvin paljon, mikä aiheuttaa haastetta opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tämän lisäksi haastetta aiheuttaa se, että oppilaita tulee valmistavaan opetukseen pitkin lukuvuotta. Kaikkialla Suomessa ei pystytä vastaamaan oppilaiden tuen tarpeeseen, mikä heikentää opetuksen tavoitteiden saavuttamista. Riittämätön henkilöstöresurssi vaikeuttaa koulujen mahdollisuuksia vastata oppilaiden tuen tarpeeseen. Opetus voi olla vakiintumatonta ja pirstaleista, mikä puolestaan vaikuttaa heikentävästi opettajien asemaan, opetusjärjestelyihin, oppilaiden saamaan tukeen sekä mahdollisuuksiin kehittää opetusta paikallisella tasolla. Täydennyskoulutuksella, yhteistyön lisäämisellä ja pysyvällä henkilöstöllä voidaan arvioinnin vastaajaryhmien mielestä edistää opetuksen toteuttamista ja hyvien käytänteiden jakamista sekä ratkaista edellä mainittuja haasteita.

Vastaajaryhmien arviot eroavat jonkin verran toisistaan esimerkiksi opetusjärjestelyiden, opetuksen laadun parantamisen ja täydennyskoulutuksen osalta. Valmistavan opetuksen opettajien näkemykset ovat enemmän yhdenmukaisia rehtoreiden ja järjestäjien kanssa, kun taas oman äidinkielen opettajien näkemykset poikkeavat rehtoreiden ja järjestäjien vastauksista.

VALMISTAVA OPETUS

Arvioinnin tulokset vahvistavat muiden tuoreiden selvitysten ja tutkimusten tuloksia tämänhetkisen tuen määrän ja laadun puutteista (OKM 2022; Harju-Autti & Mäkinen 2022).

Nykyresursseilla ei kyetä arviointitulosten mukaan vastaamaan valmistavan opetuksen oppilaiden tuen tarpeeseen. Riittämätön opettaja- ja ohjaajaresurssi ja ajanpuute vaikeuttavat oppilaiden yksilöllisestä tukemista ja testaamista. Taidoiltaan heikkojen oppilaiden tukeminen, oppimisvaikeudet sekä oppilaiden kielellisen osaamisen ja tieto- ja taitotason arviointi ovat valmistavan opetuksen opettajien suurimpia täydennyskoulutustarpeita. Lisäksi resursseja tarvitaan erityisesti alkuvaiheen intensiiviseen tukeen ja henkilöstön, esimerkiksi koulunkäynninohjaajien määrän, lisäämiseen. Ylipäänsä valmistavan opetuksen opettajien perustyöhön ja täydennyskoulutukseen tarvitaan lisää resursseja.

Toimivat integrointikäytänteet perusopetukseen ja opetusryhmien välinen yhteistyö edistävät arviointitulosten mukaan opetuksen toteuttamista ja oppilaan sujuvaa siirtymistä perusopetukseen. Osa valmistavan opetuksen opettajista kuitenkin mainitsee, että koulun integrointikäytänteissä perusopetukseen on ongelmia esimerkiksi yhteisten käytäntöjen puutteen vuoksi. Opetuksen järjestäjien ja rehtoreiden mukaan nivelvaiheeseen tarvitaan lisäresursseja.

Arviointitulosten mukaan valmistavan opetuksen laajuutta ei tule supistaa. Kaikkien vastaajaryhmien mukaan osalle oppilaista nykyinen laajuus on sopiva, mutta osa tarvitsisi pidemmän ajan. Liian lyhyt valmistava opetus voi johtaa siihen, että oppilaalla on haasteita pärjätä perusopetuksessa tai jatko-opinnoissa. Valmistavan opetuksen keston joustavuus on tärkeää, sillä se mahdollistaa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen opetuksessa. Osa opetuksen järjestäjistä pidentää valmistavan opetuksen kestoä oppilaiden tarpeiden mukaan. Myöhään maahan tulleille oppilaille (15-vuotiaille tai vanhemmille) valmistavan opetuksen laajuus on tulosten mukaan usein liian lyhyt. Heidän mahdollinen vaillinainen koulunkäyntihistoriansa vaikuttaa siihen, että valmistavassa opetuksessa ei ehditä hankkimaan tarpeeksi hyvää suomen tai ruotsin kielen taitoa. Myöskään luku- ja kirjoitustaidottomien oppilaiden opetuksen tarpeisiin ei pystytä vastaamaan valmistavalle opetukselle varatussa ajassa.

Valmistavan opetuksen laadun parantamiseksi tulisi arvioinnin tulosten mukaan kehittää mahdollisuuksia lisätä oppilaiden kontakteja suomen- tai ruotsinkielisten oppilaiden kanssa. Vuorovaikutus samanikäisten oppilaiden kanssa opetuksen alkuvaiheessa edistäisi kielenoppimista ja koulunkäyntiä sekä voisi lisätä opiskelumotivaatiota. Alkuvaiheen integrointi perusopetukseen esimerkiksi taide- ja taitoaineissa sekä englannin kielessä lisää mahdollisuuksia kontakteihin muiden oppilaiden kanssa. Myös yhteistyö eri luokkien ja valmistavan opetuksen ryhmän välillä lisää kontakteja. Lisäksi oppimateriaalien kehittäminen parantaisi opetuksen laatua.

Kaksikielisissä kunnissa valmistavan opetuksen oppilaat integroidaan yleensä suomenkielisiin kouluihin, joten ruotsinkieliseen valmistavaan opetukseen ohjautuu vähemmän oppilaita. Ruotsinkielisessä valmistavassa opetuksessa oppimateriaalien kehittäminen on tärkeää, koska Suomessa valmistettua materiaalia ei ole riittävästi saatavilla. Opettajien täytyy tehdä omat materiaalit tai käyttää Ruotsissa tehtyjä materiaaleja. Yleisesti ruotsinkielisten koulujen valmistavan opetuksen kehittämistä vaikeuttaa opetuksen pienimuotoisuus ja vaihtelevat oppilasmäärät.

Arviointitulokset osoittavat, että henkilöstön toimivat yhteistyökäytänteet edistävät valmistavan opetuksen toteuttamista. Valmistavan opetuksen opettajat pitävät erityisen tärkeänä yhteistyötä toisen valmistavan opetuksen opettajan, eri oppiaineiden opettajien sekä erityisopettajan,

S2-opettajan, resurssiopettajan, koulunkäynnin ohjaajan ja tulkin kanssa. Kaikissa kunnissa tai kouluissa ei kuitenkaan ole mahdollisuuksia tai resursseja yhteistyöhön. Voi olla, että kunnassa ei ole toista valmistavan opetuksen opettajaa, koulussa ei ole resurssiopettajaa tai erityisopettajan resurssi on suunnattu muualle kuin valmistavaan opetukseen. Koulun sisäinen yhteistyö on tärkeää esimerkiksi oppilaan näkökulmasta, sillä tulosten mukaan merkittävien yhteistyön muoto on oppilaan tuen tarpeesta keskustelu.

Tulokset osoittavat, että valmistavan opetuksen suunnittelussa opettajat pitävät tärkeänä oppilaiden suomen tai ruotsin kielen taidon kehittämistä ja heidän osallistumistaan tunnilla. Lisäksi suunnittelussa painotetaan tehtävien selkeää ohjeistusta ja taidoiltaan heikkojen oppilaiden tukemista. Kielen opettamisessa tärkeintä on arkisanaston oppiminen, puhuminen ja vuorovai-
kutuksessa toimiminen.

Valmistavan opetuksen järjestämistä edistävät riittävä, osaava ja sitoutunut henkilöstö, koulun toimivat käytännöt ja sopivat ryhmäkoot. Opetusryhmien järjestämiseksi tulee olla tarpeeksi oppilaita, mutta suuret ryhmäkoot heikentävät mahdollisuuksia antaa oppilaalle yksilöllistä tukea.

Valmistavan opetuksen oppilaiden suomen kielen testauksen tulokset osoittivat, että oppilaiden osaamiseen vaikuttivat monet seikat, jotka eivät ole riippuvaisia valmistavasta opetuksesta. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi kielietu äidinkielen tai kielisukulaisuuden kautta, lukutaito jollakin kielellä ja testiosaamisen kasvaminen iän myötä. Tässä arvioinnissa käytetyn testin mukaan muutos suomen kielen sanaston ymmärtämisessä on voimakkainta valmistavan opetuksen ensimmäisten kuukausien aikana. Osaamisen positiivinen muutos oli voimakkaimmin yhteydessä siihen, että oppilas viihtyi koulussa ja halusi oppia suomea.

OMAN ÄIDINKIELEN OPETUS

Arvioinnin tulokset vahvistavat aiemmissa tutkimuksissa ja selvityksissä esiin tulleita havaintoja oman äidinkielen oppimäärän heikosta asemasta ja arvostuksesta (Ansó Ros, Maijala & Valkamo 2021; Kuukka ym. 2015a; Latomaa 2007; Piippo 2016; Tainio & Kallioniemi toim. 2019).

Perustuslain mukaan jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Oman äidinkielen opetus ei ole kuitenkaan opetuksen järjestäjille velvoittavaa, ja opetuksen järjestäjien mahdollisuudet vastata oman äidinkielen opetukseen tarpeeseen vaihtelevat. Arviointitulosten mukaan monessa kunnassa olisi tarvetta järjestää opetusta nykyistä useammassa kielessä. Kaikissa kunnissa ei pystytä tukemaan oppilaiden aktiivista monikielisyttä tai edistämään kielitaidon elinikäistä kehittämistä. Myös tulkinnat opetuksen rahoitusperusteista vaihtelevat, mikä vaikuttaa oppilaiden yhdenvertaisiin opiskelumahdollisuuksiin.

Oman äidinkielen opetukseen osallistumista lisää tulosten mukaan sen järjestäminen lähellä oppilaan kotia tai omassa koulussa ja se, että opetus on sijoitettu oppilaan lukujärjestyksessä osaksi koulupäivää. Osassa kouluja opetus järjestetään opetuksen järjestäjien ja rehtoreiden mukaan sopivaan aikaan päivästä, mutta moni opettaja toivoo opetukselle parempaa ajankohtaa. Opetuksen järjestäminen koulupäivän jälkeen vähentää osallistumista.

Arviointitulosten mukaan rehtorit suhtautuvat erittäin positiivisesti oman äidinkielen opettamiseen. Heidän mielestään monikielisyyden huomioiminen ja oman äidinkielen oppiminen on tärkeää oppilaiden kasvuille. Oman äidinkielen oppimisesta nähdään olevan hyötyä oppilaiden koulunkäynnissä sekä muiden oppiaineiden oppimisessa. Rehtorien positiivista suhtautumista on voinut edistää kielitietoisuuden painottaminen opetussuunnitelmien perusteissa.

Oman äidinkielen opetuksen laatu paranisi opettajien mielestä, jos opetus järjestettäisiin oppilaiden iän mukaan ja oppimäärä palautettaisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Nämä tekijät vaikuttaisivat todennäköisesti positiivisesti oppimäärän asemaan ja arvostukseen. Opettajat ja opetuksen järjestäjät kaipaavat oman äidinkielen oppimateriaalien kehittämistä. Opetuksen järjestäjien mielestä opetuksen laatua voitaisiin parantaa painottamalla kielitietoista opetusta ja kouluttamalla opetushenkilöstöä.

Opettajat ja opetuksen järjestäjät nostavat esiin erityyppisiä näkökulmia täydennyskoulutuksesta. Oman äidinkielen opettajat näkevät täydennyskoulutuksen keinona parantaa opetuksen laatua. Täydennyskoulutusta tarvitaan erityisesti oppilaiden oppimisvaikeuksiin ja taidoiltaan heikkojen oppilaiden tukemiseen. Suurin osa opettajista on osallistunut täydennyskoulutukseen kolmen edellisen vuoden aikana. Enemmistö opetuksen järjestäjistä puolestaan arvioi, ettei pysty huolehtimaan riittävästä opettajien täydennyskoulutuksesta ja välitön resurssitarve kohdistuu juuri opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen.

Nykyisillä resursseilla ei arviointitulosten mukaan pystytä kaikkialla vastaamaan oman äidinkielen opetuksen oppilaiden tuen tarpeeseen. Lisäresurssien tarve kohdistuu opetuksen järjestäjien mukaan oppilaiden erityisten tarpeiden tukemisen lisäksi opetushenkilöstön väliseen yhteistyöhön, täydennyskoulutukseen ja monipuoliseen pedagogiikkaan.

Oman äidinkielen opettajat tekevät melko harvoin yhteistyötä valmistavan opetuksen opettajan tai erityisopettajan kanssa, mikä voi johtua siitä, että heillä ei ole yhteistyömahdollisuuksia tai selkeää työyhteisöä ei ole. Tulosten mukaan valmistavan opetuksen opettajien ja oman äidinkielen opettajien on vaikea löytää yhteistyölle aikaa tai paikkaa, kun oman äidinkielen opetus tapahtuu yleensä eri koulussa ja koulupäivän jälkeen. Opetuksen järjestäjät toivovatkin lisäresursseja erityisesti valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen väliseen yhteistyöhön. Heidän mukaansa myös moniammatillisen yhteistyön kehittäminen parantaisi opetuksen laatua. Ne opettajat, jotka tekevät yhteistyötä, kertovat sen sisältävän keskustelua oppilaan tuen tarpeesta, arvioinnista ja erilaisista tavoista opettaa sekä opetukseen liittyvien vinkkien jakamista.

Oman äidinkielen opetuksen suunnittelussa tärkeitä asioita opettajien mukaan ovat selkeät ohjeistukset tehtäviin, monipuoliset tehtävät ja se, että jokainen oppilas voi osallistua oppitunneilla. Oppitunneillaan opettajat kannustavat oppilaita oman äidinkielen oppimiseen ja painottavat oman kulttuurin merkitystä.

Oman äidinkielen opetuksen järjestämistä edistää opetuksen järjestäjien mukaan ammattitaitoisten opettajien saatavuus. Järjestäjillä ja rehtoreilla on kuitenkin opettajien rekrytoinnissa haasteita. Heidän mukaansa suurimmat haasteet johtuvat siitä, että hakijoilla ei ole opettajakokemusta, opettajankoulutusta tai muuta akateemista koulutusta. Rekrytointihaasteet johtuvat myös siitä,

että hakijoilla ei välttämättä ole tarpeeksi hyvää suomen kielen taitoa tai avoimeen paikkaan ei ole hakijoita. Kaikissa kunnissa ei ole laadittu kelpoisuusvaatimuksia oman äidinkielen opettajille. Niissä kunnissa, joissa kelpoisuusehdot on määritelty, ehtojen sisällöt vaihtelevat.

Opetuksen järjestäjät ovat hieman rehtoreita useammin sitä mieltä, että oman äidinkielen opetus hyötyisi etäopetuksesta. Kolmannes opetuksen järjestäjistä on sitä mieltä, että etäopetusta tulisi kehittää, jotta ryhmien muodostaminen helpottuu. Opettajien näkemykset jakautuvat etäopetuksen lisäämisen suhteen: puolet toivoi voivansa opettaa enemmän etänä ja puolet ei. Opettajat näkevät etäopetuksen hyvinä puolina sen, että ryhmissä olisi vain samanikäisiä oppilaita ja ryhmiä olisi mahdollista muodostaa. Lähiopetus on heidän mielestään tehokkaampaa ja parempaa kuin etäopetus, sillä lähiopetuksessa on helpompaa olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.

Kehittämis- suositukset

8

VALMISTAVA OPETUS

1. Valmistavan opetuksen ja perusopetuksen integroimiskäytänteitä tulee monipuolistaa ja vahvistaa.

Valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyvä oppilas tarvitsee vielä pitkään tukea opiskelukielen ja erityisesti tiedonalojen kielen oppimiseen. Oppilaan näkökulmasta sujuvaa nivelvaihetta edistää osallistuminen perusopetukseen jo valmistavan opetuksen aikana. Joidenkin koulujen integrointikäytännöissä on ongelmia esimerkiksi yhteisten käytäntöjen ja henkilöstöresurssien puutteen vuoksi.

Opetuksen järjestäjien tulee tukea kouluja ja kehittää yhdenmukaisia, mutta joustavia integroimiskäytänteitä. Kouluissa tulee tiedostaa sujuvan nivelvaiheen merkitys oppilaalle ja luoda edellytykset valmistavan opetuksen ja perusopetuksen opettajien luontevaan yhteistyöhön. Hyvien käytänteiden jakaminen koulujen välillä edistää oppilaan sujuvaa siirtymistä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen. Opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta esimerkiksi kielitietoisten työtapojen käyttöön. Tämä on tärkeää erityisesti niille luokan- ja aineenopettajille, jotka ottavat vastaan oppilaita valmistavan opetuksen ryhmästä. Lisäksi luokan- ja aineenopettajien peruskoulutukseen tulee jatkossa sisällyttää tietoa valmistavasta opetuksesta.

Yhteistyössä kansallisen (OKM ja OPH) ja paikallisen (opetuksen järjestäjät ja koulut) tason valmistavan opetuksen eri toimijoiden kanssa tulee luoda varhaisen integroinnin tueksi vaihtoehtoisia malleja, joita koulun henkilöstön on helppo ottaa käyttöön.

2. Valmistavan opetuksen oppilaiden ja suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien oppilaiden kontakteja tulee lisätä ja monipuolistaa.

Valmistavan opetuksen oppilaat tarvitsevat lisää vertaissuhteita, jotka ovat tärkeitä suomen tai ruotsin kielen oppimisen kannalta. Jokapäiväinen vuorovaikutus koulukavereiden kanssa motivoi opiskelemaan ja auttaa oppilasta pääsemään osaksi kouluyhteisöä. Arkikielitaidon oppiminen tukee eri tiedonalojen sanaston, käsitteiden ja kielitaidon rakentumista myöhemmin opinnoissa.

Opetus- ja ohjaushenkilöstön tulee edistää kontakteja valmistavan opetuksen oppilaiden ja suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien oppilaiden välillä. Kontakteja edistetään kehittämällä erilaisia oppilaiden välisiä yhdessä tekemisen tapoja. Tällaisia ovat esimerkiksi integraatio- ja kaveriluokat sekä säännönmukainen organisoitu välituntitoiminta. Keskeistä on, että oppilaat integroidaan valmistavan opetuksen alusta lähtien omaan ikäryhmään niissä oppiaineissa, joissa se on mahdollista. Koulut voivat edistää oppilaiden välisiä kontakteja esimerkiksi luomalla tilaratkaisuja, joissa valmistavan opetuksen ryhmä ei jää erilliseksi muusta kouluyhteisöstä.

Koulun johdon tulee varmistaa, että myös valmistavan opetuksen opettaja integroituu kouluyhteisöön. Kouluyhteisöön itse kiinnittynyt opettaja voi toteuttaa integroivaa opetusta kaikille oppilailleen. Pysyvällä opetushenkilöstöllä mahdollistetaan koulun tason yhteistyökäytänteiden rakentuminen ja jatkuvuus.

3. Oppimisen tukemiseen ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen tulee kehittää erilaisia keinoja.

Tällä hetkellä valmistavan opetuksen oppilaiden tuen tarpeeseen ei pystytä riittävästi vastaamaan, sillä opetus- ja ohjaushenkilöstöä ei ole kaikkialla riittävästi. Oppilaiden tiedot, taidot ja taustat ovat hyvin moninaisia. Erityisesti suurissa ryhmissä opetushenkilöstöllä ei ole tarpeeksi aikaa tukea kaikkia oppilaita. Opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta ja keinoja oppilaiden tukemiseen ja oppimisvaikeuksiin. Yhteistyö esimerkiksi valmistavan opetuksen opettajan, erityisopettajan, S2-opettajan, resurssiopettajan, oman äidinkielen opettajan, koulunkäynninohjaajan ja tulkin kanssa on oppimisen tuen näkökulmasta olennaista.

Opetushallituksen tulee täsmentää, mitä oppilaiden kielellinen tuki ja kielitietoisuus tarkoittavat inklusiivisessa koulutusjärjestelmässä. Opettajankoulutuslaitosten tulee sisällyttää luokanopettajien ja aineenopettajien pedagogisiin opintoihin kielitietoisien pedagogiikan perusteita, jotta opettajilla on enemmän keinoja vastata oppilaiden tuen tarpeeseen.

Opetuksen järjestäjien tulee tarjota opettajille täydennyskoulutusta, joka koskee oppimisen tukemista. Erityisesti aloittaville valmistavan opetuksen opettajille tulee olla tarjolla verkostoitumismahdollisuuksia sekä monipuolista tukea ja oppimateriaalia työn tueksi. Kouluissa tulee koko yhteisön voimin pohtia, missä vaiheessa ja millaista tukea oppilaat tarvitsevat. Valmistavan opetuksen oppilaat tarvitsevat yksilöllistä tukea oppimiseen erityisesti silloin, kun oppilaat siirtyvät perusopetukseen ja oppiaineiden sanasto ja sisällöt vaikeutuvat.

4. Myöhään maahan tulleiden oppilaiden tarpeet on huomioitava nykyistä paremmin valmistavassa opetuksessa.

Myöhään maahan tulleet oppilaat (15-vuotiaat ja vanhemmat) ovat haavoittuvassa asemassa, jos he eivät saavuta riittävää osaamistasoa perusopetuksen läpäisemiseen. Tämä vaikeuttaa heidän pääsyään jatko-opintoihin ja saattaa lisätä syrjäytymisriskiä. Mikäli myöhään maahan tulleilla oppilailta on vaillinainen koulunkäyntihistoria tai he ovat luku- ja kirjoitustaidottomia, valmistavan opetuksen laajuus on usein liian lyhyt. Erityisesti sota- ja kriisialueilta tulleiden traumataustaisten oppilaiden koulunkäynnin tueksi tarvitaan asiantuntevaa henkilöstöä.

Opetuksen järjestäjien ja koulujen tulee löytää ratkaisuja tilanteisiin, joissa oppilaiden kielitaito ei valmistavan opetuksen jälkeen riitä perusopetuksessa opiskeluun ilman vahvaa tukea. Näille oppilaille tulee olla tarjolla enemmän tukea opintojen nivelvaiheessa. Luku- ja kirjoitustaidottomien opetukseen sekä heidän opettajiensa täydennyskoulutukseen tulee ohjata riittävästi resursseja. Opetus- ja ohjaushenkilöstön tulee suunnitella oppilaiden koulupolun jatkumoa jo opiskelun alkuvaiheessa. Opetuksen järjestäjien tulee edistää peruskoulujen ja aikuisten perusopetuksen yhteistyötä. Opetuksen järjestäjien tulee parantaa oppilashuollon palveluja, jotta niitä tarvitsevien oppilaiden koulukuntoisuutta saadaan lisättyä. Oppilashuollon työvoimapulan ratkaisemiseksi tulee etsiä keinoja, jotta kouluihin saadaan riittävästi henkilöstöä.

5. Valmistavan opetuksen asemaa tulee vahvistaa.

Valmistava opetus on usein pirstaleista, sillä oppilaiden määrä kunnissa ja kouluissa vaihtelee. Opetuksen suunnitelmallisuus ja kehittäminen vaikeutuvat, jos valmistava opetus ei ole pysyvää. Monissa kunnissa valmistavan opetuksen ryhmät ovat pysyviä, mutta opettajat saattavat vaihtua vuosittain. Opettajien heikko asema vaikuttaa opettajan arkeen ja opetukseen, mikä heijastuu myös oppilaisiin. Useissa kunnissa ei ole määritelty valmistavan opetuksen opettajille kelpoisuusvaatimuksia ja opettajana toimii luokanopettajia, aineenopettajia, erityisluokanopettajia, laaja-alaisia erityisopettajia ja varhaiskasvatuksen opettajia.

Opetuksen järjestäjien tulee huolehtia valmistavan opetuksen suunnitelmallisesta kehittämisestä. Tällä edesautetaan opettajien mahdollisuuksia luoda ja ylläpitää pysyviä verkostoja kunnan sisällä muiden opettajien tai moniammatillisten työryhmien kanssa. Valmistavan opetuksen aseman parantaminen vaikuttaa positiivisesti opettajan asemaan kouluyhteisössä ja mahdollisuuksiin tehdä yhteistyötä muiden kanssa.

Valmistavan opetuksen opettajilla tulee olla yhteneväiset kelpoisuusvaatimukset, joissa on huomioitu perustiedot kielen oppimisen prosessista ja monikielisytydestä. Tämä edistää opetuksen laatua, yhdenvertaisuutta ja kehittämistä.

OMAN ÄIDINKIELEN OPETUS

1. Oman äidinkielen opetuksen asemaa osana koulutusjärjestelmää tulee parantaa ja opetus tulee integroida paremmin oppilaan koulupäivään.

Kielitietoisuuden nostaminen yhdeksi koulujen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavaksi periaatteeksi on lisännyt ymmärrystä siitä, että kaikkia kieliä voi käyttää oppimiseen. Se ei ole kuitenkaan vaikuttanut merkittävästi oman äidinkielen opetuksen asemaan kaikissa kouluissa. Oppimäärän asema näkyy esimerkiksi siinä, että oman äidinkielen opetus järjestetään usein koulupäivän jälkeen tai illalla sekä muualla kuin oppilaan lähikoulussa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen tulee pohtia keinoja oppimäärän aseman vahvistamiseen opetuslainsäädännössä. Opetuksen järjestäjien tulee tarkastella opetuksen järjestämispaikkoja ja -ajankohtia yhdessä koulujen henkilöstön kanssa, jotta oppilaiden mahdollisuudet opetukseen osallistumiseen paranevat. Oppilaan näkökulmasta olisi hyvä, jos opetus järjestettäisiin osana muuta koulupäivää.

2. Oman äidinkielen opetuksen rahoitusperusteita tulee selkeyttää ja kehittää.

Paikallisen tason tulkinnat oman äidinkielen opetuksen rahoitusperusteista vaihtelevat, ja osa järjestäjistä kaipaavat ohjeisiin selkeytystä ja hakuprosessiin joustoa. Kaikki opetuksen järjestäjät eivät myöskään hyödynnä valtionavustusta, jolla tuetaan muiden oppiaineiden opetusta oppilaan omalla äidinkielellä.

Kansallisen tason ohjeistusta tulee selkeyttää, jotta ohjeiden tulkinnanvaraisuus paikallisella tasolla vähenee. Jos opetuksen järjestäjät toteuttaisivat opetusta samoilla periaatteilla, kaikilla oppilailla olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet oman äidinkielen opetukseen. Opetuksen järjestäjien tulee kehittää hyvien käytänteiden jakamista koulujen välillä, sillä se edistää oman äidinkielen opetuksen toteuttamista ja rahoitusperusteiden kokonaisvaltaista hyödyntämistä.

3. Oppilaiden tuen tarpeeseen tulee pystyä vastaamaan nykyistä paremmin.

Oman äidinkielen opetuksen oppilasryhmissä on usein paljon eri-ikäisiä ja kielitaidoiltaan eritasoisia oppilaita, mikä hankaloittaa opetuksen suunnittelua ja eriyttämistä. Erityisesti suurten oppilasryhmien osalta opetuksen suunnittelu ja toteutus on aikaa vievää. Moninaisissa ryhmissä ei ole mahdollista tukea oppimista riittävästi, mikä osaltaan johtuu siitä, että opettaja on usein yksin vastuussa opetuksesta. Opetuksen järjestäjien tulee varmistaa, että opetusryhmät eivät kasva liian suuriksi ja oman äidinkielen opettajille on tarjolla riittävästi tukea.

Opetuksen järjestäjien tulee huolehtia oman äidinkielen opettajien täydennyskoulutuksesta, jotta he pystyvät paremmin tukemaan oppilaitaan. Koulutustarvetta on erityisesti taidoiltaan heikkojen oppilaiden tukemiseen, oppimisvaikeuksiin ja kolmiportaiseen tukeen. Myös koulun sisäisiä ja välisiä yhteistyökäytänteitä kehittämällä voidaan tukea opettajien mahdollisuuksia vastata oppilaiden tuen tarpeeseen.

4. Oman äidinkielen opettajille tulee olla tarjolla enemmän vertaistukea ja yhteistyömahdollisuuksia muiden opettajien kanssa.

Oman äidinkielen opettajilla on usein vähän yhteistyömahdollisuuksia muun opetushenkilöstön kanssa. Heillä ei ole selkeää työyhteisöä, koska he opettavat tavallisesti koulupäivän ulkopuolella ja monella koululla. Tämä vaikuttaa myös opettajien mahdollisuuksiin päästä mukaan koulun toimintakulttuuriin ja opetuksen kehittämiseen. Oman äidinkielen opettajat haluaisivat tehdä enemmän yhteistyötä muun opetushenkilöstön kanssa.

Opetuksen järjestäjien ja koulujen tulee edistää opetushenkilöstön erilaisten yhteistyömuotojen syntymistä viestimällä olemassa olevista mahdollisuuksista tehdä yhteistyötä. Sitä varten on tärkeää tarjota paikka, aika ja riittävät resurssit. Erityisesti uusia, esimerkiksi verkkovälitteisiä, yhteistyömuotoja tulee kehittää. Opettajien välinen yhteistyö ja kontaktit lisäävät tiedon, hyvien käytänteiden ja oppimateriaalien jakamista. Esimerkiksi yhteisellä oppimateriaalipankilla voitaisiin kansallisena yhteistyönä ratkaista sopivien oppimateriaalien puutetta.

5. Oman äidinkielen opettajien saatavuuden haasteita tulee ratkoa.

Oman äidinkielen opetuksen järjestämistä edistää erityisesti ammattitaitoisten opettajien saatavuus. Kuntien rekrytointikäytännöt ja kelpoisuusvaatimukset sekä niiden soveltaminen vaihtelevat. Monella opetuksen järjestäjällä on haasteita opettajien rekrytoinnissa, sillä hakijoita ei ole tai hakijoilla ei ole opettajankoulutusta tai -kokemusta tai riittävää suomen tai ruotsin kielen taitoa.

Kansallisella tasolla tulee määrittää Suomessa saavutettavissa olevat oman äidinkielen opettajan kelpoisuusehdot ja kehittää näitä ja monikielisyyttä tukevia koulutuskokonaisuuksia. Tämä vahvistaisi oman äidinkielen opettajien työllistymismahdollisuuksia. Kelpoisuusvaatimusten ja koulutusten avulla parannettaisiin oman äidinkielen opettajien saatavuutta ja asemaa.

Etäopetuskäytänteiden kehittämistä tulee pohtia. Tämä helpottaisi ryhmien muodostamista ja edistäisi kaukana opetuspaikasta asuvien oppilaiden mahdollisuuksia osallistua opetukseen.

FÖRBEREDANDE UNDERVISNING

1. Praxis för integrering av den förberedande undervisningen och den grundläggande utbildningen bör göras mångsidigare och stärkas.

En elev som går över från förberedande undervisning till grundläggande utbildning behöver fortfarande länge stöd i undervisningsspråket och i synnerhet för att lära sig språket inom olika kunskapsområden. En smidig övergång främjas ur elevens synvinkel av att eleven deltar i grundläggande utbildning redan under den förberedande undervisningen. Vissa skolor har problem med integrationspraxis till exempel på grund av att det finns brister i de gemensamma rutinerna och i personalresurserna.

Utbildningsanordnarna bör stödja skolorna och utveckla enhetlig men flexibel integrationspraxis. Skolorna bör vara medvetna om betydelsen av att övergångsskedet fungerar smidigt för eleven. Därför bör skolorna skapa förutsättningar för ett naturligt samarbete mellan lärare i den förberedande undervisningen och den grundläggande utbildningen. Då god praxis sprids mellan skolor främjas en smidig övergång från förberedande undervisning till grundläggande utbildning. Lärarna behöver fortbildning till exempel för att kunna använda arbetssätt som bygger på språklig medvetenhet. Det här är i synnerhet viktigt för klass- och ämneslärare som tar emot elever från gruppen för förberedande undervisning. Dessutom bör information om förberedande undervisning ingå i klasslärar- och ämneslärarutbildningen i fortsättningen.

Som stöd för den tidiga integrationen bör det skapas alternativa modeller som skolpersonalen lätt kan ta i bruk. För det här behövs samarbete med olika aktörer inom den förberedande undervisningen på nationell nivå (UKM och Utbildningsstyrelsen) och på lokal nivå (utbildningsanordnare och skolor).

2. Kontakterna mellan elever inom den förberedande undervisningen och elever med finska eller svenska som modersmål bör öka och bli mångsidigare.

Eleverna i den förberedande undervisningen behöver fler kamratrelationer, vilket är viktigt för att de ska lära sig finska eller svenska. Daglig växelverkan med skolkamraterna motiverar eleven att studera och hjälper eleven att bli en del av skolgemenskapen. Att eleverna lär sig vardagsspråket stöder att de bygger upp sitt ord- och begreppsförråd och sina språkkunskaper inom olika kunskapsområden senare i studierna.

Undervisnings- och handledningspersonalen bör främja kontakterna mellan elever inom den förberedande undervisningen och elever med finska eller svenska som modersmål. Kontakterna främjas genom att man utvecklar olika sätt för eleverna att samarbeta. Sådana är till exempel vänklasser och regelbunden organiserad rastverksamhet. Det viktiga är att eleverna från början

av den förberedande undervisningen integreras i en egen åldersgrupp i de läroämnen där det är möjligt. Skolorna kan främja kontakterna mellan eleverna till exempel genom att skapa utrymmeslösningar där klassen för den förberedande undervisningen inte är separat från den övriga skolgemenskapen.

Skolans ledning bör se till att också läraren i den förberedande undervisningen integreras i skolgemenskapen. En lärare som själv är engagerad i skolgemenskapen kan genomföra integrerande undervisning för alla sina elever. En permanent undervisningspersonal gör det möjligt att bygga upp samarbetspraxis och kontinuitet på hela skolans nivå.

3. Det bör utvecklas olika metoder för att stöda lärandet och beakta elevernas individuella behov.

För närvarande kan man inte i tillräcklig utsträckning svara på elevernas behov av stöd inom den förberedande undervisningen, eftersom det inte finns tillräckligt med undervisnings- och handledningspersonal överallt. Elevernas kunskaper, färdigheter och bakgrund är mycket varierande. Särskilt i stora grupper har undervisningspersonalen inte tillräckligt med tid för att stödja alla elever. Lärarna behöver fortbildning och metoder för att stödja eleverna och för att hantera inlärningssvårigheter. Samarbete mellan till exempel lärare i förberedande undervisning, speciallärare, lärare i finska/svenska som andraspråk, resurslärare, lärare i eget modersmål, skolgångshandledare och tolkar är väsentligt med tanke på att man ska kunna stöda elevernas lärande.

Utbildningsstyrelsen bör precisera vad språkligt stöd för elever och språklig medvetenhet innebär i ett inkluderande utbildningssystem. Institutionerna för lärarutbildning bör inkludera grunderna i språkmedveten pedagogik i klasslärarnas och ämneslärarnas pedagogiska studier för att lärarna ska ha fler sätt att svara på elevernas behov av stöd.

Utbildningsanordnarna bör möjliggöra lärarfortbildning i att stöda lärande. Särskilt för nya lärare i den förberedande undervisningen ska det finnas möjligheter att bilda nätverk samt att få tillgång till mångsidigt stöd och läromedel som stöd för arbetet. I skolorna bör hela gemenskapen tillsammans fundera på i vilket skede eleverna behöver stöd och på vilket stöd de behöver. Eleverna i den förberedande undervisningen behöver individuellt stöd för lärandet i synnerhet när eleverna går över till den grundläggande utbildningen och läroämnenas vokabulär och innehåll blir svårare.

4. Sent anlända elevers behov måste beaktas bättre i den förberedande undervisningen.

Sent anlända elever (anlänt som 15-åringar och äldre) är i en sårbar ställning om de inte uppnår en tillräcklig kunskapsnivå för att klara av den grundläggande utbildningen. Detta försvårar deras tillgång till fortsatta studier och kan öka risken för marginalisering. Om elever som kommit till Finland sent har en bristfällig skolgångshistoria eller om de är analfabeter är den förberedande undervisningen ofta för kort. Särskilt elever med traumabakgrund från krigs- och krisområden behöver sakkunnig personal som stöd för skolgången.

Utbildningsanordnarna och skolorna bör hitta lösningar i situationer där elevernas språkkunskaper efter den förberedande undervisningen inte räcker till för att studera inom den grundläggande utbildningen utan starkt stöd. Dessa elever bör erbjudas mer stöd i studiernas övergångsskede. För undervisningen av elever som inte kan läsa och skriva bör tillräckliga resurser reserveras, t.ex. för lärarnas fortbildning. Undervisningspersonalen och handledarna bör planera elevernas lärtig redan i början av studierna. Utbildningsanordnarna bör främja samarbetet mellan grundskolorna och den grundläggande utbildningen för vuxna. Utbildningsanordnarna bör förbättra elevvårdens tjänster för att öka förmågan att gå i skola hos de elever som behöver tjänsterna. För att lösa bristen på arbetskraft inom elevvården bör man ta fram metoder för att få tillräckligt med personal till skolorna.

5. Den förberedande undervisningens ställning bör stärkas.

Den förberedande undervisningen är ofta splittrad, eftersom antalet elever varierar i olika kommuner och skolor. Det blir svårare att planera och utveckla undervisningen om den förberedande undervisningen inte är permanent. I många kommuner är grupperna inom den förberedande undervisningen permanenta, men lärarna kan bytas ut årligen. Lärarnas svaga ställning påverkar lärarens vardag och undervisning, vilket också återspeglas på eleverna. I flera kommuner har man inte fastställt behörighetsvillkor för lärare inom den förberedande undervisningen. Som lärare fungerar klasslärare, ämneslärare, specialklasslärare, klasslösa speciallärare och lärare inom småbarnspedagogiken.

Utbildningsanordnarna bör se till att den förberedande undervisningen utvecklas systematiskt. På detta sätt främjas lärarnas möjligheter att skapa och upprätthålla permanenta nätverk inom kommunen tillsammans med andra lärare eller yrkesövergripande arbetsgrupper. När den förberedande undervisningens ställning förbättras har det en positiv inverkan på lärarens ställning i skolgemenskapen och på lärarens möjligheter att samarbeta med andra.

Lärarna i den förberedande undervisningen bör ha enhetliga behörighetsvillkor där man har beaktat grundläggande kunskaper om processen för språkinläring och flerspråkighet. Detta främjar undervisningens kvalitet, jämlikhet och utveckling.

UNDERVISNING I DET EGNA MODERSMÅLET

1. Det egna modersmålets ställning i utbildningssystemet och undervisningens placering under elevens skoldag bör förbättras.

Att språkmedvetenheten lyfts fram som en princip som styr utvecklingen av skolornas verksamhetskultur har ökat förståelsen för att alla språk kan användas för lärande. I alla skolor har den ändå inte avsevärt påverkat ställningen för undervisningen i det egna modersmålet. Läroämnets ställning syns till exempel i att undervisningen i det egna modersmålet ofta ordnas efter skoldagen eller på kvällen samt någon annanstans än i elevens närskola.

Undervisnings- och kulturministeriet och Utbildningsstyrelsen bör reflektera över sätt att stärka lärokursens ställning som en del av utbildningslagstiftningen. Utbildningsanordnarna bör granska platserna och tidpunkterna för undervisningen tillsammans med skolornas personal för att förbättra elevernas möjligheter att delta i undervisningen. Ur elevens synvinkel vore det bra om undervisningen ordnades som en del av den övriga skoldagen.

2. Finansieringsgrunderna för undervisningen i det egna modersmålet bör förtydligas och utvecklas.

De lokala tolkningarna av finansieringsgrunderna för undervisningen i det egna modersmålet varierar och en del anordnare önskar att anvisningarna bör förtydligas och flexibiliteten ökas i ansökningsprocessen. Alla utbildningsanordnare utnyttjar inte heller statsunderstödet med vilket man stöder undervisning i andra läroämnen på elevens eget modersmål.

Anvisningarna på nationell nivå bör förtydligas så att det finns mindre utrymme för tolkning på lokal nivå. Om utbildningsanordnarna genomförde undervisningen enligt samma principer skulle alla elever ha lika möjligheter till undervisning i det egna modersmålet. Utbildningsanordnarna bör verka för att sprida god praxis mellan skolorna, eftersom det främjar genomförandet av undervisningen i det egna modersmålet och ett helhetsbetonat utnyttjande av finansieringsgrunderna.

3. Elevernas behov av stöd ska kunna tillgodoses bättre än i nuläget.

I elevgrupperna i undervisningen i det egna modersmålet finns ofta många elever i olika åldrar och på olika språkliga nivåer, vilket försvårar planeringen och differentieringen av undervisningen. Särskilt för stora elevgrupper är planeringen och genomförandet av undervisningen tidskrävande. I blandade grupper är det inte möjligt att stödja lärandet tillräckligt, vilket delvis beror på att läraren ofta ensam ansvarar för undervisningen. Utbildningsanordnarna bör säkerställa att undervisningsgrupperna inte växer sig för stora och att det finns tillräckligt med stöd för lärare i det egna modersmålet.

Utbildningsanordnarna bör sörja för fortbildningen av lärare i det egna modersmålet så att de bättre kan stöda sina elever. Det finns ett fortbildningsbehov som särskilt gäller stöd för elever med svaga färdigheter, inlärningsvårigheter och trestegsstöd. Genom att utveckla skolans interna och inbördes samarbetspraxis kan man också stödja lärarnas möjligheter att möta elevernas stödbehov.

4. Lärare i det egna modersmålet bör erbjudas mer kollegialt stöd och samarbetsmöjligheter med andra lärare.

Lärare i det egna modersmålet har ofta få möjligheter att samarbeta med den övriga undervisningspersonalen. De har ingen tydlig arbetsgemenskap eftersom de ofta undervisar utanför skoldagen och i många skolor. Detta påverkar också lärarnas möjligheter att delta i skolans verksamhetskultur och utvecklingen av undervisningen. Lärare i det egna modersmålet skulle vilja samarbeta mer med den övriga undervisningspersonalen.

Utbildningsanordnarna och skolorna bör främja att olika samarbetsformer för undervisningspersonalen uppkommer. Det här kan göras med hjälp av information om befintliga möjligheter att samarbeta. Det är viktigt att erbjuda plats, tid och tillräckliga resurser för detta. I synnerhet bör nya, till exempel webbaserade, samarbetsformer utvecklas. Samarbetet och kontakterna mellan lärarna ökar spridningen av information, god praxis och undervisningsmaterial. Med en gemensam läromedelsbank kunde man till exempel genom nationellt samarbete lösa bristen på lämpliga läromedel.

5. Utmaningarna i tillgången till lärare i det egna modersmålet måste lösas.

Undervisningen i det egna modersmålet främjas särskilt av tillgången till yrkeskunniga lärare. Kommunernas rekryteringspraxis samt behörighetsvillkor och tillämpningen av dem varierar. Många utbildningsanordnare upplever utmaningar i rekryteringen av lärare, eftersom ingen söker platsen eller så saknar de sökande lärarutbildning eller -erfarenhet eller tillräckliga kunskaper i finska eller svenska.

På nationell nivå bör man fastställa de behörighetsvillkor för lärare i det egna modersmålet som kan uppnås i Finland och utveckla dessa utbildningshelheter och utbildningshelheter som stöder flerspråkighet. Detta skulle stärka sysselsättningsmöjligheterna för lärare i det egna modersmålet. Med hjälp av behörighetskraven och utbildningarna förbättras tillgången till och ställningen för lärare i det egna modersmålet.

Man bör också överväga att utveckla distansundervisningspraxis. Detta skulle underlätta bildandet av grupper och främja möjligheterna att delta i undervisningen för elever som bor långt borta från den plats där undervisningen ges.

PREPARATORY EDUCATION

1. The practices of integrating preparatory education and basic education need to be diversified and strengthened.

A student transitioning from preparatory education to basic education will need long-term support in the language of instruction and especially in learning subject-specific language. From the student's point of view, a smooth transition phase is promoted by the student's participation in basic education when the student is still in preparatory education. There are problems in the integration practices of some schools, for example, because of a lack of shared practices and personnel resources.

Education providers need to support schools and develop uniform, but flexible integration practices. Schools need to be aware of the significance of a smooth transition phase for the student and create the preconditions for seamless cooperation between teachers of preparatory education and teachers in basic education. The sharing of good practices between schools promotes the student's smooth transition from preparatory education to basic education. In-service training is required for the teachers and especially for those class and subject teachers who receive students from a group in preparatory education.

Alternative models that will be easy for the school staff to implement need to be created in cooperation with different actors in preparatory education at the national level (Ministry of Education and Culture and Finnish National Agency for Education) and at the local level (education providers and schools) to support early integration.

2. Contacts between students in preparatory education and students speaking Finnish or Swedish as their mother tongue need to be increased and diversified.

Students in preparatory education need more peer relationships, which are important from the point of view of learning Finnish or Swedish. Everyday interaction with friends at school motivates to learn and helps the student to become part of the school community. Acquiring everyday proficiency supports the building of the vocabulary, concepts and language skills of different areas of knowledge in later studies.

Teaching and guidance staff need to promote contacts between students in preparatory education and students who speak Finnish or Swedish as their mother tongue. Contacts are promoted by developing different ways for students to do things together, such as partner classes and regular organised recess activities. It is essential to integrate the students into their own age group in those subjects in which it is possible from the very beginning of preparatory education. Schools can promote contacts between students, for example, by creating space solutions in which the preparatory education class is not separated from the rest of the school community.

The leadership of the school needs to ensure that also the teacher of preparatory education is integrated into the school community. Teachers who are an integral part of the school community themselves can provide integrative education to all of their students. Permanent teaching staff makes it possible to build cooperation practices at the school level and ensures the continuity of the practices.

3. A variety of means are required to be developed to support learning and to take into account students' individual needs.

At the moment, it is not possible to sufficiently meet the need for support of students in preparatory education as there is not enough teaching and guidance staff everywhere. The knowledge, skills and backgrounds of students are very diverse. Especially in large groups, the teaching staff does not have enough time to support all students. Teachers need in-service training and means of supporting students and addressing learning difficulties. For example, cooperation between the teacher of preparatory education, a special needs teacher, a teacher of Finnish as a second language, a resource teacher, a school assistant and an interpreter is essential from the point of view of learning.

The Finnish National Agency for Education needs to specify what linguistic support and language awareness for students mean in an inclusive education system. Teacher education institutions need to include the basics of language aware pedagogy in the pedagogical studies of class teachers and subject teachers so that teachers will have more means of responding to students' need for support.

Education providers need to enable the teachers' in-service training with regard to supporting learning. Networking opportunities and diverse support and teaching material to support learning need to be made available especially to beginning teachers of preparatory education. In schools, the whole community needs to reflect together on at what stage students need support and what kind of support they need. Students in preparatory education need individual support for learning especially when they change over to basic education and the vocabulary and contents of the subjects become more difficult.

4. The needs of students who have come to Finland when slightly older need to be taken into account better than currently in preparatory education.

Students who have come to Finland when slightly older (15-year-olds and older) are in a vulnerable position if they do not achieve a sufficient level of competence to complete basic education. This makes it more difficult for them to get a place in further studies and may increase the risk of exclusion. If students who have come to Finland when slightly older have an incomplete schooling history or they are illiterate, the scope of preparatory education is often too short. Especially students with traumatic backgrounds who have come from war and crisis-affected areas need competent staff to support their school attendance.

Education providers and schools need to find solutions to situations in which students' language proficiency after preparatory education is not good enough for studying in basic education unless strong support is provided to them. More support needs to be available to these students in the transition phases of the studies. Enough resources need to be directed to teaching illiterate students, for example, by allocating resources to teachers' in-service training. The teaching and guidance staff need to already plan the continuum of students' school path at the beginning of the studies. Education providers need to promote cooperation between comprehensive schools and basic education for adults. Education providers need to improve student welfare services to increase the school attendance capacity of students requiring the services. To solve the lack of workforce in student welfare services, ways of finding enough staff to schools need to be sought.

5. The position of preparatory education needs to be reinforced.

Preparatory education is often fragmented as the number of students in municipalities and schools varies. Systematic education and its development become more difficult if preparatory education is not permanent. In many municipalities, the groups in preparatory education are permanent, but the teachers may change every year. Teachers' weak position affects the teacher's everyday work and the teaching, which is also reflected in the students. In several municipalities, no qualification requirements have been determined for teachers of preparatory education, who may be class teachers, subject teachers, special class teachers, part-time special needs teachers and teachers of early childhood education and care (ECEC).

Education providers need to ensure that preparatory education is developed systematically. This will help teachers create and maintain permanent networks with other teachers or multiprofessional working groups within the municipality. Improving the status of preparatory education will have a positive impact on the teacher's position in the school community and opportunities to cooperate with others.

Teachers of preparatory education need to have uniform qualification requirements in which basic knowledge of the language learning process and multilingualism are taken into account. This improves the quality, equality and development of the education.

INSTRUCTION IN THE STUDENT'S OWN MOTHER TONGUE

- 1. The position of instruction in the student's own mother tongue as part of the education system needs to be improved and the education needs to be integrated better into the student's school day.**

Highlighting language awareness as one of the principles guiding the development of the school culture has increased the understanding that all languages can be used for learning. However, it has not affected the position of instruction in the student's own mother tongue considerably in all of the schools. The position of the subject is reflected, for example, in the fact that the instruction in the student's mother tongue is often organised after the school day or in the evening and not in the student's local school.

The Ministry of Education and Culture and the Finnish National Agency for Education need to consider strengthening the position of the syllabus in education legislation. Education providers need to examine the locations and dates of teaching together with school staff to improve students' opportunities to participate in the instruction. From the student's perspective, it would be good if teaching were organised as part of the school day.

- 2. The funding criteria for instruction of the student's own mother tongue should be clarified and developed.**

The ways of interpreting the funding criteria for instruction in the student's own mother tongue vary at the local level, and some of the providers would like the instructions to be clarified and the flexibility of the application process to be increased. Furthermore, all education providers do not take advantage of the discretionary government transfer related to funding and aimed at supporting the teaching of other subjects in the student's own mother tongue.

The instructions at the national level should be clarified in order to reduce the ambiguity of the guidelines at the local level. If education providers implemented the instruction with the same principles, all students would have equal opportunities for instruction in their own mother tongue. Education providers need to develop the sharing of good practices between schools, as it promotes the implementation of instruction in the student's own mother tongue and the comprehensive use of the funding criteria.

- 3. It must be possible to respond better to students' need for support.**

The groups of students in instruction of the student's own mother tongue often consist of a large number of students of different ages and with different levels of skills, which makes it difficult to plan and differentiate teaching. The planning and implementation of teaching is time-consuming, especially for large groups of students. In the diverse groups, it is not possible to sufficiently

support learning, which is partly due to the teacher being often responsible for the teaching on their own. Education providers need to ensure that teaching groups do not become too large and that sufficient support is available for teachers of the student's own mother tongue.

Education providers need to take care of in-service training for teachers of the student's own mother tongue to enable them to better support their students. In particular, there is a need for training in the following matters: supporting students with weak skills, addressing learning difficulties and using the three-tier support. By developing cooperation practices within and between schools, it is possible to support teachers' opportunities to respond to students' needs for support.

4. More peer support and opportunities for cooperation with other teachers need to be made available to teachers of the student's own mother tongue.

Teachers of the student's own mother tongue often have few opportunities for cooperation with the other teaching staff. They do not have a clear work community because they often teach outside the school day and at many schools. This also affects their opportunities to engage in the school culture and the development of the instruction. Teachers of the student's own mother tongue would like to carry out more cooperation with the other teaching staff.

Education providers and schools need to promote the creation of different forms of cooperation for teaching staff by communicating about the existing opportunities for cooperation. It is important to provide the place, the time and sufficient resources for this. Especially new forms of cooperation, such as forms of online cooperation, need to be developed. Cooperation and contacts between teachers increase the sharing of information, good practices and learning material. For example, a shared learning material bank could be prepared in national cooperation to solve the lack of teaching material.

5. Challenges in the availability of teachers of the student's own mother tongue need to be solved.

Especially the availability of qualified teachers promotes the provision of instruction in the student's own mother tongue. The recruitment practices and qualification requirements of municipalities as well as how they are applied vary. Many education providers have challenges in recruiting the teachers, as there are no applicants or the applicants have not completed teacher education, do not have experience in teaching, or do not know Finnish or Swedish well enough.

At the national level, the criteria for the eligibility that can be reached by a teacher of the student's own mother tongue in Finland need to be determined, and these criteria and the training programmes supporting multilingualism need to be developed. This would strengthen the employment prospects of teachers of the student's own mother tongue. The eligibility criteria and the training programmes would help to improve the availability and position of teachers of the student's own mother tongue.

The development of distance learning practices needs to be considered. It would make setting up groups easier and improve the opportunities to participate in the instruction for students who live far away from the place of instruction.

Lähteet

- Aalto, E. & Tarnanen, M. 2015. Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. 72–90.
- Ahlholm, M. 2015. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. 93–112. <https://journal.fi/afinla/article/view/53774>.
- Ahlholm, M. 2020. Kehittyvän kielitaidon arviointi. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa. Ainedidaktisia tutkimuksia 18*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. 293–323. <http://hdl.handle.net/10138/316123>.
- Ahlholm, M. & Karvonen, U. 2021. Koulunkäynninohjaaja perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa: koskettaminen ohjaamisen tukena. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. 166–184. <https://journal.fi/afinla/issue/view/7883>.
- Alisaari, J. Sissonen, S. & Heikkola, L.-M. 2021. Teachers' beliefs related to language choice in immigrant students' homes. *Teacher and Teacher Education* 103 (2), 1–10. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103347.
- Andonov, L. 2013. Valmistavan opetuksen vuosi – merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. *Kasvatus*, 44 (3), 299–312.
- Ansó Ros, J., Maijala, M. & Valkamo, N. 2021. The role of the teacher in heritage language maintenance courses in Finland. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. DOI: 10.1080/01434632.2021.1906692.
- Antikainen, M., Paavola, H., Salonen, M. & Wiman, S. 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutuksen haku- ja nivelvaiheissa. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015. 61–83. https://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf.
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>.
- Bunar, N. 2010. Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända i den svenska skolan. Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010. Tukholma: Vetenskapsrådet.
- Carlisle, J. F. & Beeman, M. M. 2000. The effects of language of instruction on the reading and writing of first-grade Hispanic children. *Scientific Studies of Reading* 4 (4), 331–353.

- Collier, V. P. 1987. Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21, 617–641. DOI: 10.2307/3586986.
- Collier, V. P. & Thomas, W. P. 2017. Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics* 37, 203–217.
- Cummins, J. 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question, and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197–205.
- Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Bristol: Multilingual Matters. DOI: <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.21832/9781853596773>.
- Cummins, J. 2001. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:1.
- Familia ry. 2022. Oman äidinkielen / kotikielen opetus – kysely monikielisten koululaisten vanhemmille. Tulokset. Helsinki: Familia ry.
- Ganuza, N. & Hedman, C. 2019. The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics* 40 (1), 108–131.
- Ganuza, N. & Hyltenstam, K. 2020. Modersmålsundervisningens framväxt och utveckling. Teoksessa B. Straszer & Å. Wedin (toim.) *Modersmål, minoriteter och mångfald i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur, 37–77.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Harju-Autti, R., Aine, T., Räihä, P. & Sinkkonen, H.-M. 2018. Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. *NMI-Bulletin* 3/2018, 6–31.
- Harju-Autti, R. & Sinkkonen, H.-M. 2020. Supporting Finnish language learners in basic education: teachers' views. *International Journal of Multicultural Education* 22(1), 53–75.
- Harju-Autti, R. & Mäkinen, M. 2022. Toward sustainable and linguistically responsive support measures for recently arrived language learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. DOI: 10.1080/01434632.2022.2092626.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hedman, C. & Magnusson, U. 2021. Introductory classes for newcomer primary school students in Sweden: Pedagogical principles and emotional understanding, *Multicultural Education Review*, 13:1, 85-105. DOI: 10.1080/2005615X.2021.1890309.
- Helkiö, N. 2021. Kehollinen toiminta opetuskeskustelun tukena valmistavassa opetuksessa. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. 141–165. <https://doi.org/10.30660/afinla.100116>.
- Hellgren, J., Silverström, C. Lepola, L., Forsman, L. & Slotte, A. 2019. Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018. *Nationella centret för utbildningsutvärdering*. Publikationer 8:2019.
- Hermansen, A. S. 2017. Age at arrival and life chances among childhood immigrants. *Demography*, 54 (1), 201–229. DOI 10.1007/s13524-016-0535-1.
- Hienonen, N., Lintuvuori, M. & Vainikainen, M.-P. 2021. Tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat PISA-tutkimuksessa. Teoksessa K. Leino, J. Rautopuro & P. Kulju (toim.) *Lukutaito – tie tulevaisuuteen*. PISA 2018, Suomen pääraportti. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 195–224.
- Hyvärinen, M. 2019. Venäjää ensikielenään puhuvan maahanmuuttajaoppilaan suomenkielisten direktiivisten ilmausten kehitys valmistavan luokan aikana. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201905212029>.

- Härkönen, M. 2013. ”Tässä työssä on elämän makuu”: perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201306031880>.
- Ikonen, K. 2007. Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis: opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus. 41–56.
- Karvi. 2020a. Koulutuksen arviointisuunnitelma 2020–2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2020/04/Koulutuksen_arviointisuunnitelma_2020-2023.pdf.
- Karvi. 2020b. Kehittävä arviointi Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tiivistelmät 8:2020. https://karvi.fi/app/uploads/2020/04/KARVI_T0820.pdf.
- Kolomainen, D. 2022. Nekotorye problemy obučenija ruskomu jazyku kak rodnomu v školax Vantaa, Xel'sinki i Ėspoo (Venäjän oman äidinkielen opetuksen haasteita Vantaan, Helsingin ja Espoon perusopetuksessa). Venäjän kielen ja kirjallisuuden pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. 2010. Johdanto. Teoksessa E. Korkeakoski & P. Tynjälä (toim.) *Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. 9–17.
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. 2016. Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 13:2016. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2016/05/KARVI_1316.pdf.
- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Paavola, H. & Tarnanen M. 2015a. Kulttuurisen monimuotoisuuden edistäminen ja kehittämistarpeet. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015. 182–200. https://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf.
- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Pirinen, T., Tarnanen, M. & Tiusanen, M. 2015b. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015. 85–130. https://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf.
- Kuusisto, L. 2016. Pitkittäistutkimus omistuluslauseen omaksumisesta alakoulun valmistavalla luokalla. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J., Saarinen, T. & Suur-Askola, L.-M. 2019. Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa. Pääsyn, mahdollistamisen ja arvon näkökulmia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Kyttälä, M., Sinkkonen H.-M., & Hautala, S. 2011. Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielenopettaja? Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoisuus. *NMI-Bulletin* 21 (1), 4–8. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2011/01/Kytt%C3%A4l%C3%A4-ym.pdf>. (Luettu 7.7.2021.)
- Lankinen, N. 2019. Pedagoginen kameleontti ja eriyttämisen maailmanmestari – Valmistavan ryhmän opettajan työnkuva ja pätevyys. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu2019/pedagoginen-kameleontti-ja-eriyttamisen-maailmanmestari-valmistavan-ryhman-opettajantyönkuva-ja-patevyys>. (Luettu 7.7.2021.)
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1705/2009. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20091705>.
- Latomaa, S. 2007. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317–368.
- Latomaa, S. 2012. Kielitilasto maahanmuuttajien väestöosuuden mittarina. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 525–534.

- Leino, K., Kulju, P. & Nissinen, K. 2021. Printti vai digi : lukemisen media ja sen yhteys lukutaidon eri osa-alueisiin. Teoksessa K. Leino, J. Rautopuro & P. Kulju (toim.) Lukutaito – tie tulevaisuuteen: PISA 2018 Suomen pääraportti. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 82. 45-79. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-16-2>.
- Luukka, M-R. & Pöyhönen, S. 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2017. Oppia ikä kaikki – matematiikan osaaminen toisen asteen koulutuksen lopussa 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 1:2017. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2017/03/KARVI_0117-1.pdf.
- Metsämuuronen, J. & Nousiainen, S. 2021. Matematiikkaa covid-19-pandemian varjossa. Matematiikan osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 27:2021. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/MATEMATIIKKA-COVID-19-PANDEMIAN-VARJOSSA-27_2021.pdf.
- Metsämuuronen, J. & Ukkola, A. 2019. Alkumittauksen menetelmällisiä ratkaisuja. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 18:2019. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/08/KARVI_1819.pdf.
- Mustonen, R. & Ranta, P. 2020. ”Psykologi, suomen opettaja, matematiikan opettaja... oppaana suomalaiseen kulttuuriin ja kaikkeen” – Opettajien ammatillisen identiteetin kehittyminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Muuri, A. 2014. ”Kielestä kiinni” Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut. Väitöskirja. Turun yliopiston kasvatustieteen tiedekunta. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/101018/AnnalesC389Muuri.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Mörtlund, T. 2020. Arbetet med nyanlända elever i grundskolan. En enkätundersökning om arbetet med nyanlända elever hos kommunala huvudmän för grundskolan. Rapport 2020:2. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.
- NAFO. 2022. Nasjonalt senter for flerkulturell opplærning. Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. <https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>. (Luettu 22.6.2022).
- Naukkarinen, H. & Tiermas, A. 2019. Integraatiota ja inklusiota: valmistavan opetuksen hyvät käytänteet. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 10 (7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2019/integraatiota-ja-inklusiota-valmistavan-opetuksen-hyvat-kaytanteet>.
- Nilsson, J. & Axelsson, M. 2013. ”Welcome to Sweden...”: Newly arrived students’ experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. International Electronic Journal of Elementary Education 6 (1), 137–164.
- Nilsson, A. 2015. Vågar till ett bättre mottagande. <https://www.skolporten.se/fou/vagar-till-ett-battre-mottagande/>. 10.4.2015. (Luettu 20.1.2021.)
- Norozi, S. A. 2019. How do Norwegian reception schools cater to the academic and integrational needs of newly arrived minority language pupils: cases from two municipalities. European Education 51, 231–251.
- Närhi, M. 2017. Kokemukset oppimista tukevista tekijöistä valmistavassa opetuksessa ja sen jälkeisessä siirtymässä perusopetukseen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201707072192>.
- Oman äidinkielen opettajat ry. 2019. Selvitys oman äidinkielen opettajien ja opetuksen tilanteesta. https://www.ok-opet.fi/wp-content/uploads/2020/06/Oman_aidinkielen_opetus_Suomessa_raportti2019.pdf. (Luettu 20.1.2021.)
- Opetushallitus. 2015. Nytt språk ny kultur. Undervisning och handling av elever med invandrabakgrund. Guider och handböcker 2015:9. <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/nytt-sprak-ny-kultur>.
- Opetushallitus. 2016. Oma kieli – oma mieli: Oppilaan oma äidinkieli. Informaatioaineistot 2016:6. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/179673_oma_mieli_oma_kieli_1.pdf.

- Opetushallitus. 2017. Perusopetukseen valmistava opetus. Opetushallitus 4:2017. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf>.
- Opetushallitus. 2020. 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>. (Luettu 21.1.2021.)
- Opetushallitus. 2021. Oman äidinkielen tukeminen. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oman-aidinkielen-tukeminen>. (Luettu 21.1.2021.)
- Opetushallitus. 2022. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2020. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana%20C3%A4idinkielen%C3%A4%20opetetut%20kielet%20ja%20opetukseen%20osallistuneiden%20m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4t%20vuonna%202020.pdf>. (Luettu 20.7.2022.)
- Opetusministeriö. 2007. Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:32. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista 1777/2009. Saatavilla sähköisesti osoitteesta: <https://www.fnlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20091777>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019a. Oikeus oppia. Tasa-arvoinen alku opinpolulle. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161904/Varhaiskasvatuksen%20laadun%20ja%20tasa-arvon%20kehitt%C3%A4misohjelma%20-esite.pdf>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019b. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpidesitykset III. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 1:2019. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161285>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2022. Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf.
- Ouakrim-Soivio, N. & Hietala, R. 2016. Toteutuuko maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellinen yhdenvertaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä? *Kasvatus & Aika*, 10 (4), 79–96. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68698>.
- Ouakrim-Soivio, N. & Pirinen, T. 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutusta ohjaavissa suunnitelmissa. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015. 51–60. https://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf.
- Paju, B. 2021. An expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities. Doctoral dissertation. Helsinki: Faculty of Educational Sciences of the University of Helsinki.
- Panagiotopoulou, J. A. & Rosen, L. 2018. Denied inclusion of migration-related multilingualism: an ethnographic approach to a preparatory class for newly arrived children in Germany. *Language and education* 32 (5), 394–409.
- Panula, T. & Parviainen, A. 2016. Opettajien kokemuksia valmistavan luokan opettamisesta. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49893/URN:NBN:fi:juu-201605232671.pdf?sequence=1>.
- Patton, M. Q. 2011. Developmental evaluation. Applying complexity concepts to enhance innovation and use. New York, London: The Guilford Press.
- Perusopetusasetus 852/1998. <https://www.fnlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980852>.
- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998. <https://www.fnlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Määräys 2004:1/011, 2/011 & 3/011. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2015. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2015:49. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf.
- Piippo, J. 2016. Línguas maternas no ensino básico: espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/168134>.
- Piippo, J. 2017. Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: kuntien kirjavat käytänteet. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 8 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2017/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-kuntien-kirjavat-kaytanteet>.
- Pirinen, T. (toim.) 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015. https://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf.
- Pirinen, T. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden koulutuksen lähtökohtia. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015. 39–46. https://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf.
- PISA: Programme for International Student Assessment. <https://www.oecd.org/pisa/> (luettu 22.6.2022).
- Ratilainen, A. 2019. Peli uuden kielen oppimisen tukena. Tapaustutkimus perusopetukseen valmistavasta opetuksesta. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201902271372>.
- Routarinne, S. & Ahlholm, M. 2021. Developing requests in multilingual classroom interaction. A case of second language development in middle childhood. Applied Linguistics 42. DOI: doi:10.1093/applin/amaa048.
- Saario, J. 2012. Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet. Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet. Jyväskylä Studies in Humanities 172.
- Salin, R. 2019. Ruotsin malliin. Oman äidinkielen opettamisesta Ruotsissa. <http://www.ok-opet.fi/2019/06/ruotsin-malliin/>. (Luettu 25.1.2021.)
- Salo, R. 2014. Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Skolinspektionen. 2014. Utbildningen för nyanlända elever. Rapport 2014:03. Stockholm: Skolinspektionen. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2014/nyanlanda/utbildningen-for-nyanlanda-elever--rapport-2014.pdf>.
- Skolverket. 2008. Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet. Rapport 321:2008. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2116>.
- Shestunova, T. 2019. Multilingualism in the Finnish preparatory classroom – does it exist? Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) Pidetään kielet elävinä – Keeping Languages Alive – Piemmö kielet elävinny: AFinLAN vuosikirja 2019, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLAN) julkaisuja 77, 60–79. DOI: <https://doi.org/10.30661/afinlavk.78157>.
- Shestunova, T. 2022. Teachers' challenges in preparatory classes: a socio-ecological perspective. Teachers and Teaching: theory and practice. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062750>.
- Skolverket. 2022. Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/kartlaggningsmaterial-for-nyanlanda-elever>. (Luettu 22.6.2022.)
- Statens offentliga utredningar (SOU). 2019. För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering. Modersmålsundervisning och studiehjälpning på modersmål. SOU 2019:18. Stockholm: Statens offentliga utredningar. <https://www.regeringen.se/4adaaf/contentassets/77ca2476a2b9481098a6f2ec89e94f4a/for-flersprakighet-kunskapsutveckling-och-inkludering--modersmalsundervisning-och-studiehjelpning-pa-modersmal-sou-201918>.

- Suni, M. & Latomaa, S. 2012. Dealing with increasing linguistic diversity in schools – the Finnish example. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta, T. Virkkula & T. Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism: northern perspectives on order, purity and normality* Chippenham ja Eastbourne: Palmgrave Macmillan. 67–95.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.
- Tainio L. & Kallioniemi, A. (toim.) *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Tajic, D. & Bunar, N. 2020. Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International journal of inclusive education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838>.
- Tarnanen, M. & Palviainen, Å. 2018. Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and education* 32 (5), 428–443.
- Turun kaupunki. 2022. Omakielisenä opettajana Turun perusopetuksessa. Opas koulujen käyttöön. Päivitetty 11.7.2022. <https://blog.edu.turku.fi/monikulttuurinenopetus/files/2022/07/OMO-opas-lv-22-23.pdf>. (Luettu 17.8.2022.)
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2013. Osallisuutta Suomessa – hankkeen arviointiraportti. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu 29/2013. <https://tem.fi/documents/1410877/2864661/Osallisuutta+Suomessa+hankkeen+arviointiraportti+10122013.pdf>.
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2019. Alkumittaus – Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen ensimmäisen luokan alussa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2019.
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. 2021. Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielitutkimuksen keskus. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/>.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>.
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu. Raportti haettu 17.8.2022. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Esi-%20ja%20perusopetus%20-%20oppilaat%20-%20aidinkieli%20-%20aikasarja.xlsb.
- Yli-Jokipii, M., Aksinovit, L., Salin, R. & Hautakoski, T. 2020. Oman äidinkielen osaaminen – hyödyntämätön resurssi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/oman-aidinkielen-osaaminen-hyodyntamaton-resurssi>.
- Yli-Piipari, M. 2021. Venäjänkielinen alakoululainen suomen rakenteiden oppijana: omistuslauseen ja kieltolauseen kehittyminen oppimisen alkuvaiheessa. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13, 113–140.
- Ylämäki, A. 2017. Arjen monet kielet – kielten merkitys maahanmuuttajataustaisille oppilaille. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201703241752>.
- Youssef, Y. 2007. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 369–378.

Liitteet

LIITE 1. VALO-aineiston suomen kielen kokeen lähtötason määrittäminen

Lähtökohta oletuksia ja -havaintoja

Käytettyjä termejä

Seuraavassa käytetään tilastolliseen testaukseen liittyvää termiä ”tilastollisesti merkitsevä”, jolla kuvataan yleisesti ottaen esimerkiksi sitä, kuinka luotettavasti ryhmien välillä otoksessa havaittu ero olisi todellista myös perusjoukossa eli muissakin kuin vain otoskouluissa. VALO-aineisto poikkeaa kuitenkin tästä logiikasta siinä, että tietoisesti on pyritty saavuttamaan kaikki Suomessa perusopetuksessa opiskelleet valmistavan opetuksen piirissä olleet oppilaat eli otos on samalla myös perusjoukko. Kaikista Suomen koulusta 190:stä ei saatu vastauksia ja tältä osin aineistossa on hieman katoa. Yleisesti ottaen aineistona voi pitää koko perusjoukkoa. Tällöin käsite ”tilastollinen merkitsevyys” viittaa myös niihin oppilaisiin, joita olisi voitu tavoittaa aiempina vuosina.

Tilastollisen merkitsevyyden ajatus on siinä, että ero ryhmien välillä voi aineistossa olla otoksesta johtuvaa satunnaista vaihtelua. Tilastollisessa testauksessa keskiarvojen eroja testataan aineiston kokoon ja mittaustapaan sopivalla menetelmällä. Kun tekstissä kerrotaan eron kahden tai useamman ryhmän välillä olevan tilastollisesti merkitsevä, se tarkoittaa, että ero tulisi todennäköisesti näkyviin otoksesta riippumatta. Tällöin virhepäätelmän riski on hyvin pieni: riski voi olla korkeintaan yksi prosentti. Tekstissä ei kuvata varsinaisia merkitsevyyslukuja (p-arvoja), vaan jos tekstissä sanotaan, että ero on ”merkitsevä”, se on sitä korkeintaan 1 prosentin riskitasolla eli $p < 0.01$.

Tilastollinen merkitsevyys ei kerro, onko ero suurta vai pientä – kun otoskoko on suuri, mitätönkin ero voi osoittautua merkitseväksi. Eron suuruuden hahmottamiseksi käytetään toista tilastolukua: efektikoko. Ero ryhmien välillä voi siis olla tilastollisesti merkitsevä – toisin sanoen ryhmien välillä on melko varmasti eroa riippumatta siitä, millainen satunnainen otos valitaan. Efektikoko kertoo sen, kuinka suurta ryhmien välinen ero on. Efektikoon mittana käytetään raportissa ensisijaisesti Cohenin f-mittaa (Cohen, 1988), koska siitä saatua arvoa on helppo verrata eri aineistojen välillä ja koska sille on olemassa yleisesti hyväksytyjä karkeita rajoja kuvaamaan efektikoon pienuutta tai suuruutta. Karkeat rajat efektikoon suuruudelle ovat seuraavat: $f \approx 0,1$ viittaa pieneen efektikokoon (ero ”ei ole merkittävä”), $f \approx 0,2 - 0,3$ viittaa keskisuureen efektikokoon (ero ”on merkittävä”) ja $f \approx 0,4$ viittaa suureen efektikokoon (ero ”on erittäin merkittävä”).

Kielietu

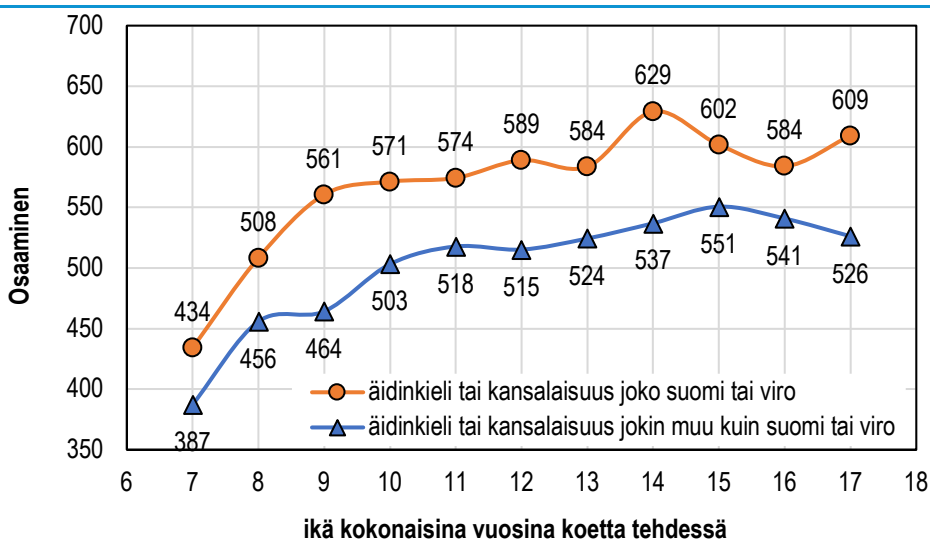
Maahanmuuttotustaustainen oppilas ei lähtökohtaisesti tunne suomen kieltä entuudestaan, ellei hänellä ole jotain aiempaa yhteyttä kieleen. Tällainen yhteys suomen kieleen syntyy yhtäältä luonnollisesti, esimerkiksi vanhempien tai Suomessa asumisen kautta. Kansalaisuudeltaan kaksoiskansalaisia tai Suomen kansalaisia aineistossa oli 277. Kolmas ryhmä, jolla on luonnollinen yhteys kielisukulaisuuden kautta suomen kieleen, ovat oppilaat, joiden äidinkieli on viro. Näitä oppilaita

aineistossa oli 77. Kaikkiaan oppilaita, joilla joko kansalaisuus tai äidinkieli viittasi suomen tai viron kieleen, oli aineistossa 358 (19,5 % niistä, joiden tausta tiedettiin). 373 oppilaasta ei löytynyt tietoa Koski-tietokannasta, ja näin heistä ei kansalaisuus- ja äidinkieli-tietoakaan ollut saatavissa.

Koska aineisto ei antanut mahdollisuuksia arvioida, mikä kieliedun määrä pistemäärissä mitattuna oli siinä vaiheessa, kun oppilas aloitti valmistavassa opetuksessa, sen arvioitiin olevan sama kuin mitä havaittiin varsinaisen testin yhteydessä. Tämä oli koko aineistossa 26 pistettä suomen ja viron kielen taustaisten oppilaiden hyväksi, mutta asiaa mutkistaa oppilaan ikä: kaikissa ikäryhmissä ero oli suurempi kuin 29 pistettä. Tämä johtuu siitä, että eri ikäryhmissä osaamisen taso poikkesi huomattavasti toisistaan, ja tämä tasoitti eroja. Tämä havainnollistuu seuraavassa luvussa oppilaan ikää tarkasteltaessa.

Oppilaan ikä

Aineiston alustavassa tarkastelussa oppilaan ikä osoittautui osaamisen erojen keskeiseksi selittäväksi tekijäksi. Ikäryhmittäisessä tarkastelussa kielietu vaihtelee 49 ja 96 pisteen välillä (kuvio 35; taulukko 10). DTA jakaa oppilaiden iät viiteen ryhmään sen mukaisesti, kuinka he menestyivät kokeessa: 7-vuotiaat (413 pistettä), 8–9-vuotiaat (476), 10-vuotiaat (511), 11–13- ja 17-vuotiaat (528) sekä 14–16-vuotiaat (548 pistettä). Tätä luokiteltua jakaumaa hyödynnetään lähtötason määrittelyssä.



KUVIO 35. Kieliedun ja ikäedun yhteys kokeessa

TAULUKKO 10. Kieli- ja ikäetu luokiteltuna DTA:n perusteella

Ikäryhmä	äidinkieli tai kansalaisuus jokin muu kuin suomi tai viro			äidinkieli tai kansalaisuus joko suomi tai viro			Keskiarvojen ero
	keskiarvo	keski-hajonta	otoskoko	keskiarvo	keski-hajonta	otoskoko	
7	387	84,39	59	434	68,30	77	47***
8–9	459	93,62	418	523	95,83	157	64***
10	503	101,53	130	571	96,90	17	68
11–13 (ja 17)	521	88,38	508	585	111,25	72	64
14–16	543	86,52	353	608	86,57	34	65***
yhteensä	501	98,78	1468	527	108,96	357	25

*** keskiarvojen ero $p < 0.001$

Opettajan ja oppilaan arvio lähtötasosta

Sekä oppilailta että opettajilta kysyttiin heidän käsityksiään oppilaan lähtötasosta. Oppilailta asiaa kysyttiin henkilökohtaisesti kolmella tasolla: (0) en osannut lainkaan, (1) osasin vähän ja (2) osasin paljon. Kysymyksiin sai vastata opettajan ohjaamana, mikäli kielitaito oli heikko. Vastaavasti opettajalta kysyttiin asiaa ryhmäkohtaisesti kahdella kysymyksellä: *Kuinka hyvin nykyiset oppilaasi (keskimäärin) ymmärsivät puhuttua suomea aloittaessaan valmistavan opetuksen ja Kuinka hyvin nykyiset oppilaasi (keskimäärin) puhuivat suomea aloittaessaan valmistavan opetuksen.* Toisin kuin oppilaan subjektiivinen arvio, jossa emme tarkalleen tiedä mitä ”vähän” ja ”paljon” tarkoittavat kullekin oppilaalle, opettajan tuli arvioida asiaa faktapohjaisesti viisiportaisella asteikolla: (1) Oppilaat eivät ymmärtäneet/puhuneet suomea, (2) Oppilaat ymmärsivät/puhuivat yksittäisiä sanoja, (3) Oppilaat ymmärsivät/puhuivat joitain sanoja, (4) Oppilaat ymmärsivät/puhuivat yksittäisiä kysymyksiä ja (5) Oppilaat puhuivat joitain kysymyksiä ja yksittäisiä fraaseja. Opettajan kysymykset yhdistettiin ja keskiarvomuuttujan arvot pyöristettiin kokonaisluvuiksi 1–5.

Opettajien ja oppilaiden tiedot yhdistämällä saatiin karkea 15-portainen luokitteluasteikko, jossa alimmalla tasolla olivat oppilaat, joista sekä opettaja että oppilas itse arvioivat, etteivät he osanneet lainkaan suomea valmistavan opetuksen alkaessa, ja ylimmällä tasolla ne, jotka omasta mielestään osasivat paljon ja jotka tulivat kouluista, joissa opettajakin oli sitä mieltä, että hänen ryhmänsä oppilaat olivat korkeimmalla tasolla. Järjestyksen näkökulmasta haasteellisia olivat ilmeiset epäloogiset luokat kuten sellainen, jossa oppilas osasi mielestään paljon, mutta opettajan arvion mukaan hänen oppilaansa eivät osanneet lainkaan suomea. Kumpaa uskoa enemmän, oppilasta vai opettajaa? Kokeilut erilaisilla jakoperusteilla osoittivat, että oppilaan subjektiivinen arvio johti epäloogisiin arvioihin lähtötasosta, sillä oppilaan ikä osoittautui sekoittavaksi tekijäksi (confounding factor): korkeimpia arvioita itsestään antoivat kaikkein nuorimmat oppilaat, joiden osaaminen kuitenkin on matalinta. Opettajan antama standardiperustainen arvio, vaikka olikin karkeampi kuin oppilaan oma subjektiivinen arvio, osoittautui lähtötason arvioinnin näkökannalta loogisemmaksi kuin oppilaan arvio.

Arvauskynnys

Suomen kielen sähköinen koe oli järjestetty niin, että kokeessa ei päässyt eteenpäin, ellei antanut jotain vastausta. Kokeessa piti siis arvata, ellei tiennyt oikeaa vastausta. Tämä ei ole ongelma, sillä erityisesti ylemmillä luokilla oppilailla on jo testitietoisuuden näkökannalta taipumusta ”edes yrittää arvata” ellei muutoin tiedä oikeaa vastausta. Tästä kuitenkin seuraa se, että kullakin tehtävällä on oma arvauskynnys, joka määriteltiin klassiseksi arvauskynnykseksi vaihtoehtojen määrän suhteena. Jos siis kysymyksessä oli neljä eri vastausvaihtoehtoa, arvauskynnys oli $\frac{1}{4} = 0,25$. Mikäli tehtävä oli monivaiheinen, kuten esimerkiksi sanojen kirjoittaminen annettuja kirjaimia tai tavuja laittamalla oikeaan järjestykseen, todennäköisyys saada täysin oikea rivi (= oikein kirjoitettu sana) saadaan kertomalla yksittäisiin kirjaimiin tai tavuihin liittyvät todennäköisyydet. Näin siis esimerkiksi tehtävässä, jossa tavuista *tau*, *nu*, *lu*, *kan* pitää muodostaa tehtävän kuvassa näkyvä esine ”taulu”, oikea vastaus syntyy täysin arvaamalla todennäköisyydellä $\frac{1}{4} \times \frac{1}{3} = 0,25 \times 0,33 = 0,0825$.

Yhdistämällä tieto osioiden arvauskynnyksestä ja osioiden määristä koko kokeessa olisi voinut saada täysin arvaamalla oikein noin 16 pistettä. Tämä vastaa käytetyssä T10-asteikossa arvoa 211 pistettä. Mikäli oppilas olisi luovunut kokeen läpi täysin arvaamalla, hän olisi laskennallisesti saanut 211 pistettä. Tätä tietoa hyödynnettiin lähtötasoa määriteltäessä: mikäli oppilas itse kertoi, ettei osannut yhtään suomea ja opettajakin oli sitä mieltä, etteivät hänen koulunsa valmistavan opetuksen oppilaat osanneet lainkaan suomea kouluun tullessaan, oppilaan lähtötasoksi arvioitiin 211 pistettä riippumatta oppilaan iästä. Vastaavasti kielietu näkyy niin, että jos tietyssä ikäryhmässä kielietu olisi esimerkiksi 49 pistettä, nollatasoiseksi luokittuneen oppilaan lähtötaso tuossa ikäryhmässä olisi $211 + 49 = 260$ pistettä.

Lähtötason määrittelyn periaatteet

Oppilaan lähtötason määrittely perustui seuraaviin periaatteisiin:

1. *Jos tiedetään lähtötasoon liittyviä tekijöitä, niitä hyödynnetään lähtötason arvioimisessa.* Tällaisia tekijöitä olivat kieli- ja ikäetu sekä oppilaan ja opettajan arvio oppilaan lähtötasosta. Samoin kokeen arvauskynnystä ja lopullisen kokeen tulosta käytettiin lähtötason määrittämiseen.
2. *Mikäli sekä oppilas että opettaja arvioivat oman suomen kielen taitonsa olleen tasolla ”En osannut lainkaan”/ ”Oppilaat eivät ymmärtäneet/puhuneet suomea”, oppilaan lähtötasoksi määritellään arvauskynnys: 211 pistettä.* Jos muuta tietoa oppilaasta ei ole käytettävissä, tämä olisi laskennallinen alaraja kokeessa menestymisessä.
3. *Oletetaan, että lähtötason ja koetuloksen välillä olisi samanlainen yhteys eri ryhmissä.* Tämä ei pidä paikkaansa, mutta esimerkiksi kieliedun arvioimisessa ei uskottavampaa arviota ollut käytettävissä. Toisin sanoen, mikäli suomi- tai virotaustaisilla oppilailla tietyssä ikäryhmässä etu muihin oppilaisiin on 49 pistettä varsinaisessa kokeessa, oletetaan, että ero oli tämän suuruinen myös valmistavan opetuksen piiriin siirryttäessä. Teoriassa on kuitenkin mahdollista, että kielellinen alkupääoma toimisi Matteus-efektin tapaan: ne, joilla oli parempi lähtötaso, myös edistyisivät nopeammin kuin ne, joilla on matalampi lähtötaso. Tämän kaltaisen epälineaarisen tai ryhmien välillä mahdollisesti ilmenevän poikkeavan kasvukäyrän arvioiminen oli aineistossa kuitenkin mahdotonta, eikä käytettävissä ollut uskottavaa ulkopuolista, tutkimukseen perustuvaa arviota poikkeavan kasvukäyrän luonteesta. Siksi lineaarisen yhteyden uskottiin olevan riittävä vaihtoehto kieliedun arvioimiseksi.

4. *Lähtötaso poikkeaa eri taitotasoilla.* Olisi ollut mahdollista arvioida lähtötaso kaikille oppilaille samaksi (arvauskynnnykseksi 211) olettaen, että kukaan ei osannut suomea valmistavan opetuksen piiriin tullessaan. Kun kuitenkin tiedetään sekä oppilaan että opettajan tiedoista, että joillakin oppilaista oli jo jonkin verran enemmän pohjatietoa kuin toisilla oppilailla, oli järkevää ajatella, että pyrittäisiin, vaikka karkeastikin, arvioimaan, kuinka paljon osaamista olisi kullakin (opettajan/oppilaan arvioiman) taitotason portaalla. Näin siis niiden oppilaiden lähtötaso, jotka opettaja tai oppilas oli arvioinut heikoimmiksi, olisi matalampi kuin ne, jotka opettaja/oppilas oli arvioinut parhaimmiksi.
5. *Lähtötason arvioiminen tehdään erikseen eri ikäkausille.* On uskottavaa, että 7-vuotiaan ja 16-vuotiaan ajattelu ja koekäyttäytyminen poikkeavat toisistaan. Tästä voi olla hyötyä erityisesti vanhemmissa ikäryhmissä, jossa testitietoisuus ja yleinen älykkyys sekä oman äidinkielen osaaminen saattavat tuoda etua kokeessa menestymiseen. Lähtökohtaisesti kuitenkin jokaisella taitotason portaalla (ks. edellä kohta 4) aidon kieliosaamisen muutos kuitenkin on samansuuruinen riippumatta ikäkaudesta; vanhemmat oppilaat saavat ikäetua, mutta etu ei ole kielestä johtuvaa, vaan johtuu kielestä riippumattomista tekijöistä. Näin siis kussakin ikäryhmässä kunkin taitotasoryhmän lähtötaso arvioidaan erikseen, mutta lopullinen osaamisen muutos arvioidaan näiden arvioiden keskiarvona.
6. *Mikäli taustatietoja kielitaustasta tai äidinkielestä ei ole käytössä, oletetaan, että oppilaalla ei ole suomen tai viron taustaa.* Aineistossa oli 373 oppilasta, joihin ei saatu yhdistettyä Koskitietokannasta saatuja tietoa, kuten ikää, kansalaisuutta ja äidinkieltä. Monesta heistä kuitenkin oli tiedossa oma arvio omasta lähtötasostaan ja opettajan arvio ryhmän keskitasosta. Tässä osittaisia puuttuvia tietoja sisältävässä ryhmässä keskiosaaminen oli samalla tasolla kuin ryhmässä, jolla ei ollut suomen ja viron taustaa.
7. *Mikäli käytettävissä ei ole kieli- tai ikätietoa eikä opettajankaan arviota lähtötasosta, oletetaan lähtötason olevan 211.* Näitä oppilaita datassa oli 284 (12,8 %).

Vaikka oletukset ovat perusteltuja, kaikkia niitä voidaan perustellusti kritisoida.

Lähtötason määrittelyn vaiheet

Jo lähtötason määrittelyn alkuvaiheessa huomattiin, että kieli- ja ikäetu vaikuttavat siihen, millaiseksi lähtötaso määrittyy. Nämä elementit otettiin siksi huomioon jo alusta lähtien. Toiseksi huomattiin, että tarkka jako 15 erilaiseen osaamistason ryhmään samoin kuin oppilaan oma arvio johtivat epäloogisuuksiin erityisesti vanhemmissa ikäryhmissä: näissä ryhmissä kokeen lopputulosten avulla ei kyetty määrittelemään uskottavasti oppilaan lähtötasoa, vaan vanhempien oppilaiden lähtötaso muodostui systemaattisesti matalammaksi kuin nuorempien oppilaiden lähtötaso. Tämän ilmiön teknisenä syynä oli se, että ne vanhemmat oppilaat, jotka arvioivat itsensä täysin vasta-alkajiksi ("en osannut lainkaan"), saivat kokeessa oleellisesti parempia tuloksia kuin ne, jotka arvioivat olleensa lähtövaiheessa erittäin hyviä. Ilmiö on kuitenkin päinvastainen (ja uskottavampi) nuoremmassa ikäryhmissä, mikä vastaa perinteisen Matteus-efektin sisältöä: ne, joilla lähtötasoa on ollut enemmän, ovat myös edenneet pidemmälle.

Taulukossa 11 on esimerkkinä esitetty 7-vuotiaiden ja 14–16-vuotiaiden oppilaiden ryhmissä lähtötason määrittelyn ensimmäinen vaihe. Taulukkoon 12 on koottu osaamisen ennustettu tasoero eri ikäryhmissä ja eri kieliryhmissä.

TAULUKKO 11. Lähtötason määrittämisen ensimmäinen vaihe: tasoerot eri ikäkausina ja kieliryhmissä

äidinkieli tai kansalaisuus jokin muu kuin suomi tai viro				äidinkieli tai kansalaisuus joko suomi tai viro		
7-vuotiaat						
opettajan arvio lähtötasosta	ka.	N		opettajan arvio lähtötasosta	ka.	N
1 ei suomea	276	3		1 ei suomea	(325)	0
2 yksittäisiä sanoja	368	3		2 yksittäisiä sanoja	-	0
3 joitain sanoja	387	11		3 joitain sanoja	442	17
4 yksittäisiä kysymyksiä	396	31		4 yksittäisiä kysymyksiä	431	44
5 yksittäisiä fraaseja	-	0		5 yksittäisiä fraaseja	-	0
Yhteensä	385	48		Yhteensä	434	61
Ero ääriyhmiän välillä	120			Ero ääriyhmiän välillä	105	
Ero/3	40			Ero/3	35	
14–16-vuotiaat						
opettajan arvio lähtötasosta	ka.	N		opettajan arvio lähtötasosta	ka.	N
1 ei suomea	539	172		1 ei suomea	586	11
2 yksittäisiä sanoja	551	103		2 yksittäisiä sanoja	617	17
3 joitain sanoja	542	28		3 joitain sanoja	549	1
4 yksittäisiä kysymyksiä	554	4		4 yksittäisiä kysymyksiä	689	1
5 yksittäisiä fraaseja	634	2		5 yksittäisiä fraaseja	-	0
Yhteensä	544	309		Yhteensä	606	30
Ero ääriyhmiän välillä	95			Ero ääriyhmiän välillä	103	
Ero/4	24			Ero/3	34	

Kokonaisuutena 7-vuotiaiden ryhmässä kieliryhmien välinen keskiarvojen ero on $434 - 285 = 49$ pistettä ja 14–16-vuotiaiden ryhmässä $606 - 544 = 62$ pistettä. Muun kuin suomen ja viron taustaisten 7-vuotiaiden oppilaiden ryhmässä ero opettajan luokittelun ääripäiden (portaiden 1–4, kun ryhmässä 5 ei ollut havaintoja) välillä on $396 - 276 = 120$ pistettä. Huomataan, että lähtökohtaisesti tasolla 5 osaaminen olisi ollut korkeampaa kuin tätä alemmalla tasolla, mutta tätä arvoa ei tunneta. Saatua 120 pistettä jaetaan kolmelle tasolle (tasot 2, 3 ja 4), ja näin jokaisella taitotason portaalla laskennallinen osaamisen taso nousee $120/3 = 40$ pistettä. Vastaavasti 14–16-vuotiaiden ryhmässä nousu jokaista neljää taitotason porrasta (2, 3, 4 ja 5) kohden on $95/4 = 24$ pistettä.

Suomen ja viron taustaisten oppilaiden alimmalle tasolle ei luokittunut yhtäkään oppilaista. Jos oletetaan, että näiden oppilaiden taso olisi ollut 49 pistettä korkeampi kuin vastaavassa ryhmässä ilman suomen ja viron taustaa, tässä ryhmässä osaaminen olisi ollut $276 + 49 = 325$ pistettä. Tähän teoreettiseen tasoon nähden jokaisella kolmella portaalla (2, 3 ja 4) osaaminen kasvaisi $105/3 = 35$ pistettä. Vastaavasti 14–16-vuotiaiden suomen tai viron taustaisten oppilaiden ryhmässä nousu jokaista neljää taitotason porrasta (2, 3, 4 ja 5) kohden on keskimäärin $103/3 = 34$ pistettä.

Edellä kuvattuja tietoja olisi voinut käyttää suoraan lähtötasoa arvioitaessa ja saada yksityiskoh-
 taisempia arvioita lähtötasosta. On kuitenkin vaikea perustella, miksi puhtaasti kielen osaaminen
 olisi oleellisesti erilaista, jos 7-vuotias osaa yksittäisiä fraaseja kuin jos 16-vuotias osaa yksittäisiä
 fraaseja. Näin ollen oppilaiden lähtötason nousussa askelmakohtainen nousu määritettiin niin,
 että käytettiin arviona ikäryhmien nousun keskiarvoa. Näin siis kaikki oppilaat kielitaustasta ja
 iästä riippumatta saivat keskimääräiseksi nousukseen 24 pistettä kutakin taitotasoluokkaa kohden
 (taulukko 12).

TAULUKKO 12. Lähtötason määrittämisen ensimmäinen vaihe: keskimääräiset taitotasojen erot

ikäryhmä	äidinkieli tai kansalaisuus jokin muu kuin suomi tai viro	äidinkieli tai kansalaisuus joko suomi tai viro
7	40	35
8–9	10	16
10	6	42
11–13 (ja 17)	27	10
14–16	24	34
keskiarvo	21	28
yhteensä	24	

Lähtötason määrittämisen toisessa vaiheessa hyödynnettiin ensimmäisessä vaiheessa saatuja tie-
 toja. Kun käytetään keskimääräistä arvoa eri taitotasojen portaiden muutoksen kuvaimena, mutta
 huomioidaan kielietu, joka poikkeaa eri ikäryhmien välillä, päädytään eri ikä- ja kieliryhmissä
 hieman erilaiseen lähtötasoon. Taulukkoon 13 on koottu lähtötason arviot ryhmittäin. Muun
 kuin suomi- tai virotaustaisilla oppilailla lähtötaso on vakiona (arvauskynnys) 211. Näin ollen
 osaamisen lähtötason arvioidaan olevan jokaisella portaalla identtinen riippumatta ikätasosta.
 Sitä vastoin Suomen ja Viron taustaisilla oppilailla perustasoon (211) lisätään ensin kielietu (esi-
 merkiksi 49 pistettä 7-vuotiaalla ja 62 pistettä 14–16-vuotiailla). Tästä ylöspäin taitotasoilla tulee
 24 pisteen korotus. Niinpä jos aineistossa olisi ollut 7-vuotias oppilas, jolla olisi ollut Suomen
 tai Viron tausta, ja hän olisi opettajan mielestä ollut ryhmässä, jossa keskimäärin osattiin joitain
 fraaseja suomeksi, lähtötaso olisi laskennallisesti ollut 358 pistettä.

TAULUKKO 13. Lähtötason määrittämisen toinen vaihe: keskimääräiset taitotasojen erot

opettajan arvio lähtötasosta	äidinkieli tai kansalaisuus jokin muu kuin suomi tai viro	äidinkieli tai kansalaisuus joko suomi tai viro
7-vuotiaat		
1 ei suomea	211	260
2 yksittäisiä sanoja	235	284
3 joitain sanoja	260	309
4 yksittäisiä kysymyksiä	284	333
5 yksittäisiä fraaseja	309	358
8–9-vuotiaat		
1 ei suomea	211	273
2 yksittäisiä sanoja	235	297
3 joitain sanoja	260	322
4 yksittäisiä kysymyksiä	284	346
5 yksittäisiä fraaseja	309	370
10-vuotiaat		
1 ei suomea	211	294
2 yksittäisiä sanoja	235	318
3 joitain sanoja	260	342
4 yksittäisiä kysymyksiä	284	367
5 yksittäisiä fraaseja	309	391
11–13- (ja 17)-vuotiaat		
1 ei suomea	211	279
2 yksittäisiä sanoja	235	348
3 joitain sanoja	260	416
4 yksittäisiä kysymyksiä	284	484
5 yksittäisiä fraaseja	309	553
14–16-vuotiaat		
1 ei suomea	211	273
2 yksittäisiä sanoja	235	297
3 joitain sanoja	260	321
4 yksittäisiä kysymyksiä	284	346
5 yksittäisiä fraaseja	309	370

Raportissa tarkastellaan kansallisen arvioinnin tuloksia perusopetukseen valmistavan opetuksen ja oppilaan oman äidinkielen opetuksen tilasta ja vaikuttavuudesta. Arvioinnissa tarkastelun kohteina ovat valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tavoitteiden toteutuminen sekä opetuksen järjestämistavat. Lisäksi selvitetään opetusta ja oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä.

Arviointituloksia voidaan hyödyntää valtakunnallisen ja paikallisen koulutuksen ohjausjärjestelmän kehittämisessä sekä oppimisen ja osaamisen kehittämisessä. Arvioinnin tulosten perusteella annetaan suosituksia, joiden avulla eri hyödynsaajat voivat kehittää omaa toimintaansa.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointiviranomainen. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppimistulosten arviointeja. Keskukseen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskevissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia.